

**Zeitschrift:** Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich  
**Band:** - (1919)

**Artikel:** Vom Moralunterricht auf der Sekundarschulstufe  
**Autor:** Brandenberger, Konrad  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-819560>

### **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:** 06.10.2024

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

# Vom Moralunterricht auf der Sekundarschulstufe.

Von Dr. Konrad Brandenberger, Zürich.

## 1.

Es lösen sich alle Bande frommer Scheu.

Die großen weltgeschichtlichen Ereignisse unserer Zeit haben allem Anschein nach den Pessimisten doch recht gegeben. Dieser furchtbarste aller Kriege riß die ganze Tünche sogenannter Kultur und Zivilisation herunter und legte die namenlose Erbärmlichkeit menschlichen Tiefstandes bloß. Wir mußten erkennen, wie alle unsere großen Fortschritte und mächtigen Errungenschaften ohne einen innern lebensgestaltenden Kern geblieben sind und nur einer rein äußerlichen raffinierten Verfeinerung des Daseins und des bloßen Genießens dienten. Eine einseitige Kultivierung nur materieller Interessen auf allen Gebieten des Lebens verbindet sich mit einem tiefgehenden Rückgang in der Wertung aller jener geistigen Güter, die unsere Vorfahren hoch hielten. Das Alte stürzt, — aber es will kein neues Leben blühen aus den Ruinen.

Dieser Zerfall, diese Zersetzung von Sitte und Recht, offenbart sich am deutlichsten bei unserer jungen und jüngsten Generation. Von der „zunehmenden Verwahrlosung der Jugend“ haben alle Zeitalter mit mehr oder weniger Recht gesprochen; die Tatsachen unserer Tage aber mahnen zum Aufsehen. In erschreckender Weise mehren sich die Fälle jugendlichen Verbrechertums, und unsere Anstalten für verwahrloste und sittlich gefährdete Jugendliche sind überfüllt. Diese Tatsachen, die ans Licht der Öffentlichkeit gelangen, geben uns einen düsteren Einblick in die grenzenlose Verwahrlosung und Verrohung, die sich hinter aller Öffentlichkeit verbirgt, und sie offenbaren eine bis ins Mark gehende Zersetzung und Zerrüttung in der Lebensauffassung unserer kommenden Generation. Es bilden sich Jugendorganisationen. Ihr Zweck ist

aber nicht derjenige der Jugendvereine unserer Väter, in flammender Begeisterung und jugendlichem Idealismus einzustehen für die höchsten und heiligsten Güter der Menschheit, für Freiheit und Vaterland; der junge Mensch von heute kennt kein Vaterland; Freiheit ist ihm ein leeres Wort. Wohl kennen auch unsere Jungen eine „Freiheit“, die Freiheit des rücksichtslosen und ungehemmten Auslebens, und dafür kämpfen sie, für ihr eigenstes, persönliches Recht, für ein Recht, das nicht irgendwie verbunden ist mit irgendwelchen Pflichten gegen sich selbst und gegen die Allgemeinheit. Wem das Wohl unserer Jugend Herzenssache ist, der kann nur mit innerer Besorgnis an die Zukunft denken, da diese Lebensauffassung und diese Lebensgewohnheiten zur lebendigen Tat führen werden.

Es wäre verfehlt, die ganze Schuld für diese Erscheinung der Schule überbinden zu wollen. Wie klein ist im allgemeinen der Einfluß der Schule gegenüber den viel mächtigeren Einflüssen des täglichen Lebens, der Familie und der Straße. Trotzdem kann die Schule von der Mitschuld nicht freigesprochen werden. Sie hat ihre schönste Aufgabe, die sittliche Erziehung, insofern preisgegeben und nicht erfüllt, als sie sich ganz dem Geiste der Zeit unterordnete; sie pflegte einseitig ein Vielerlei des bloß Intellektuellen, worüber die Zielsicherheit und die Einheit aller Erziehung verloren ging. Die Schule diente, wo sie hätte führen sollen.

Einen klaren Einblick in die Auffassungsweise unserer Schüler über sittliche Probleme bietet uns die Befragung. Sofern dieselbe wirklich mit Ernst und nach bestimmten Grundsätzen ausgeführt wird, geben die Ergebnisse ein tadelloses Material zur Kenntnis der sittlichen Einsicht unserer Schüler, und sie bilden weiterhin auch die Grundlage, von welcher aus die sittliche Erziehung auszugehen hat.

Ich habe an zirka 400 Sekundarschüler unter anderen die folgende Frage gestellt:

„Ernst, Fritz und Hans, drei Sekundarschüler, haben beschlossen, an einem wunderschönen Nachmittag einen Ausflug nach dem Katzenssee zu machen und dort zu baden. Als Ernst aber aus der Schule nach Hause kommt, erklärt ihm die Mutter, daß er nicht gehen könne; sie müsse in die Stadt, um Einkäufe zu besorgen, und da müsse er eben das Geschirr abwaschen und nachher das kleine Schwesterchen hüten.“

Als dann am Nachmittag die beiden Kameraden kommen, um Ernst abzuholen, da erscheint dieser nicht, und nachdem die beiden Freunde eine Weile vor der verschlossenen Korridor-türe gewartet haben, entfernen sie sich allein. Am nächsten Morgen entschuldigt sich Ernst bei seinen Freunden, daß er nicht habe kommen können, weil er für seinen Vater eine wichtige Kommission in Wollishofen habe ausführen müssen. Weshalb sagt er nicht die Wahrheit?“

Fast alle Schüler haben ganz richtig erkannt, daß der Grund für die Unwahrhaftigkeit in der Furcht liege, von den Mitschülern ausgelacht zu werden. Auf meine weitere Frage, weshalb denn eigentlich die beiden Kameraden Ernst auslachen würden, erhielt ich eine ganze Auswahl charakteristischer Begründungsweisen. Die meisten Schüler finden es für einen Knaben, und insbesondere für einen Sekundarschüler, entwürdigend, eine Mädchenarbeit zu tun, und vor allem, kleine Kinder zu hüten. Ein Knabe, der solches tut, ist dumm, sehr dumm, und besonders, wenn ein so großer Junge noch der Mutter gehorcht. Die beiden Knaben hätten vielleicht zu Ernst gesagt: „Warum hast du ihr gefolgt? Du bist noch ein Knäblein“, „wärest du doch durchgebrannt, wenn deine Mutter doch nicht daheim war“, „hättest du nur zu deiner Mutter gesagt, sie könne ja abwaschen, wenn sie nach Hause käme, jetzt möchtest du einfach gehen“, „du bist ein dummer Kerl, hättest du die Kleine allein gelassen, so hättest du gehen können“, „die Mutter hätte ja abwaschen können, wenn sie heimgekommen wäre“, „die Alte hätte ganz gut selbst abwaschen können, aber sie ging lieber spazieren“, „wärest du doch davongelaufen und hättest dein Schwesterchen eingeschlossen.“ Oder dann erklären die Schüler: „Ernst ist ein Feigling, er hat den Mut nicht gehabt, doch zu gehen“, „es ist eine Schande, den Eltern immer zu gehorchen“, „er hatte den Mut nicht, den Eltern zu entwischen oder zu trotzen“, „die Freunde lachen ihn aus, weil er seinen Eltern nicht zu trotzen vermöge“, „Ernst hätte ja das Kleine einschließen und trotzdem gehen können“, „er wäre ja eine Puppe, die sich noch von Vater und Mutter regieren läßt“, „der hat keine gute Mutter, er muß ja alles machen“, „Ernst ist dumm, weil er der Mutter aufs Wort gehorcht“, „wenn wir solche Arbeit verrichten müßten, würden wir die Mutter „abputzen“, „mit somme Gägi gömmer doch nümme, de mueß de Diti-Deti luege“ u. s. w. Nur ganz selten findet sich die Meinung,

daß Ernst doch das Richtige getan hatte, als er seiner Mutter eine Arbeit abnahm, und er sei im Gegenteil ein Feigling, daß er sich dessen schämte. „Diese Arbeit“, meinten sie, „würde ihn entehren, was aber nicht der Fall ist“, „es sind Schlingel, rechte Freunde würden ihn nicht auslachen“, „sie lachen ihn aus, weil sie dümmer sind als er“, „sie lachen ihn aus Dummheit aus“, „die beiden Knaben haben eben keinen Begriff, wie es in einer Haushaltung zugeht“, „sie dachten nicht, daß er der Mutter etwas abgenommen hat, und daß jedes rechte Kind das gemacht hätte“.

Ein Schüler erklärt ganz naiv und sehr richtig: „Jetzt ist die Jugend halt nicht mehr wie früher.“ Nein, gewiß nicht. Früher hieß es: „Ehre Vater und Mutter!“, und heute ist man ein dummer Kerl, ein Bubeli, ein Diti, ein Feigling, wenn man gehorcht, und besonders bloß der Mutter, und ihr eine Arbeit abnimmt. Die Zeiten ändern sich wohl; Anschauungen, die vor 100 Jahren galten, gelten heute nicht mehr. Trotzdem, meine ich, gibt es gewisse Wahrheiten, auch auf sittlichem Gebiete, die unveränderlich fest bestehen, solange Menschen zusammenleben, die sich nicht ändern, mögen auch die Gebräuche in immerwährendem Wechsel sich ablösen. Wer den wirklichen Geist unserer Zeit zu erkennen vermag, wer, wie wir Lehrer, in engstem Kontakt mit der Jugend tagtäglich Gelegenheit hat, die Wirkungen dieses Zeitgeistes auf unsere heranwachsende Generation zu beobachten, der muß sich sagen, daß es sich hier nicht um Äußerlichkeiten handelt, sondern daß es ums Ganze geht, um das eigentliche Fundament menschlicher Gemeinschaft; der muß sich sagen, daß etwas zusammenzustürzen droht, das dem Menschen heilig sein sollte.

## 2.

Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht,  
So weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln.

Über der Kultivierung des bloß Objektiven hat die Kenntnis und die Pflege des rein Subjektiven gelitten. Wir feiern wahre Triumphe in der Beherrschung der großen Kräfte der Natur, die im Menschen wirkenden Mächte aber erkennen wir kaum, und wir kümmern uns wenig um ihre Bezähmung und Leitung. Wohl hat in den letzten zwei Jahrzehnten eine erfreuliche Bewegung eingesetzt, eine gewisse Abkehr

von dieser allzusehr auf die Beherrschung des Materiellen gerichteten Einstellung, eine intensive Beschäftigung mit rein philosophischen Problemen und eine ungeahnte Entwicklung der psychologischen Forschung. Trotzdem können wir von einer eigentlichen Erneuerung der gesamten Lebensauffassung nicht sprechen. Das kommt wohl daher, daß ganz unbewußt die Auffassungsweise vom unbelebten Geschehen übertragen wird auf die Vorgänge des Lebens. Dies zeigt sich am deutlichsten gerade auf dem Gebiete der Psychologie. Die Untersuchungsmethoden der modernen Psychologie bilden meist eine getreue Kopie der naturwissenschaftlichen Forschungsmethoden. So führt die experimentelle Forschung auf naturwissenschaftlichem Gebiete zur experimentellen Psychologie, wobei aber meist vergessen wurde, daß die Hauptbedingung für das Experiment, die Eliminierung aller störenden und nebensächlichen Erscheinungen, sich nicht ohne weiteres auf die Untersuchung der Lebensvorgänge übertragen läßt. Es besteht, gerade beim psychologischen Experiment, die Gefahr, daß damit die Lebenszusammenhänge zerstört werden, wodurch das Leben selbst aufgehoben und das Experiment zu einem nur naturwissenschaftlichen gestempelt wird. In den einleitenden Kapiteln der psychologischen Lehrbücher wird gewöhnlich hingewiesen auf die Einheit aller Lebensvorgänge; die tatsächliche Untersuchung der psychischen Phänomene in den Hauptkapiteln nimmt aber meist gerade auf diese Einheit aller Lebensvorgänge keine Rücksicht; die Erörterungen dienen oft im Grunde bloß einer weitschichtigen Systematik der psychologischen Wissenschaft mit der dazu gehörenden weitläufigen Terminologie. Darin erklärt sich auch der oft grausame Kontrast zwischen den Ergebnissen der wissenschaftlichen psychologischen Forschung und den Forderungen der Praxis; und die ablehnende, ja oft geradezu feindselige Haltung eines großen Teiles der im Schuldienste stehenden Lehrer gegenüber dieser „Seelenriecherei“ ist begreiflich, wenn auch nicht zu entschuldigen. (Denn mit der Ablehnung allein ist es nicht getan, die wahre Verneinung stützt sich auf die Begründung eines Besseren, Richtigen.)

Die neueste, noch nicht allgemein zum Durchbruch gekommene Richtung der psychologischen Forschung erhebt nun gerade dieses Prinzip von der Einheit aller Bewußtseinsvorgänge zum Leitmotiv der gesamten Untersuchung.

Die ganze Mannigfaltigkeit der jeweiligen vorhandenen Bewußtseinsinhalte bildet zusammen einen einheitlichen Gesamtzustand, in welchem wir unser eigenes Selbst erfassen. Dieser Gesamtzustand ist wohl etwas Einheitliches, aber nicht etwas Einfaches; denn in ihm treten Teilzustände hervor, die Gefühle und die Empfindungen (und Vorstellungen). Und die Untersuchung eines jeden dieser Teilzustände darf nur geschehen unter weiser Berücksichtigung seiner Inhärenz im Gesamtzustand und unter peinlicher Beobachtung aller Zusammenhänge und Verknüpfungen mit den andern Teilzuständen. Hierzu kommt noch die Tatsache, daß Einwirkungen auf den lebenden Körper nicht verschwinden, sondern im Körper eine „Spur“ zurücklassen, so daß sie später bei geeigneter Einwirkung wiederum aufleben und wirksam werden können. Aus den fortwährend aufs neue erfolgenden Einflüssen von außen her, und aus dem damit verbundenen Wiederaufleben früherer Zustände, ergibt sich dann die große Mannigfaltigkeit der Bewußtseinszustände, ihre immerwährende Veränderung in der Zeit und damit auch ihre Entwicklungsmöglichkeit. Damit ist in ganz großen Zügen die Richtung der neuesten psychologischen Forschung gegeben; Raum für besondere Seelenvermögen und Seelenkräfte hat es nicht.

Scheinbar ist so die gesamte Auffassung von unserem Seelenleben außerordentlich vereinfacht; in Wirklichkeit sieht man sich aber vor ganz neue, ungeahnte Probleme gestellt. Der zur Verfügung stehende Raum und der Zweck dieser Arbeit gestatten mir nicht, auf diese interessante Frage in ihrem ganzen Umfange einzutreten; meine Ausführungen müssen sich daher beschränken auf das für die Frage des Moralunterrichtes besonders wichtige Willensproblem. Gerade hier zeigt es sich sehr deutlich, wie außerordentlich wichtig es ist, die Bewußtseinsinhalte nur in ihrem ganzen Zusammenhange mit den andern Bewußtseinsinhalten zu untersuchen, und wie sehr jede Loslösung der Zusammenhänge aller Willkür und Subjektivität in der Auffassung Tür und Tor öffnet. Es ist außerordentlich lehrreich, die Ansichten der verschiedenen Zeiten und Autoren über diese Frage kennen zu lernen und sie miteinander zu vergleichen. Die eine Ansicht sieht im Willen ein besonderes, kraftbegabtes Vermögen der Seele, das gestaltend in unser Handeln eingreift, unabhängig von allen äußeren Einwirkungen; eine andere Ansicht spricht

dem Willen nur die Bedeutung eines bloßen Gefühles zu, das sich von anderen Gefühlen nur dadurch unterscheidet, daß es nicht einem beschaulichen Genießen dient, sondern zur lebendigen Tat führt; wieder andere sehen im Willen nur ein Wissen, ein Wissen von den Motiven unseres Handelns und seinen Folgen, wodurch der Mensch bei ähnlichen Situationen die guten und schlimmen Folgen seines Tuns zu erkennen vermag und in seinem Handeln beeinflußt wird; und schließlich dürfen wir auch diejenigen Autoren nicht vergessen, die einen Willen schlechthin verneinen, und die unser gesamtes Tun einordnen in den großen Kausalnexus von Ursache und Wirkung, wobei für ein persönliches Handeln kein Raum frei bleibt. Damit sind die Ansichten noch nicht alle aufgezählt, es gibt noch eine Menge von Übergängen zwischen den einzelnen Meinungen. Quid est veritas? Wo liegt die Wahrheit?

Die Erforschung des Willensproblems geht meistens von einer ganz unrichtigen Basis aus, nämlich von der naiven Auffassung, daß die Welt und das Geschehen, so wie sie uns erscheinen, auch der Wirklichkeit entsprechen. Wir erleben jeden Tag diese geheimnisvolle Macht unseres Willens, die scheinbar unabhängig von allen äußeren Einflüssen unser Tun und Handeln leitet, und aus diesem Erlebnis kommt der Glaube an die wirkliche Existenz eines frei gestaltenden Willens. Aber ebenso erleben wir jeden Tag, daß die Sonne im Osten aufgeht, über uns sich hinbewegt und abends im Westen untergeht; und doch wissen wir, daß dieses Erlebnis den tatsächlichen Verhältnissen nicht entspricht. Erst eine kritische Untersuchung, die sich über die naive Befangenheit einer egozentrischen Auffassungsweise erhebt, bringt uns Klarheit über die Welt der Wirklichkeit. Eine wirklich exakte und kritische Erforschung des Willensproblems zerstört unbarmherzig den schönen Glauben an einen frei wirkenden Willen, stürzt den Menschen hinunter von seinem Thrönchen und ordnet auch sein Handeln ein in das große Getriebe des Naturgeschehens. Aber auch mit der Überwindung der naiven Auffassungsweise sind noch nicht alle Hindernisse exakter Forschung beseitigt: es besteht die große Gefahr, von welcher oben gesprochen wurde, daß man die Auffassung und die Methoden naturwissenschaftlicher Forschung überträgt auf die Untersuchung der Lebensvorgänge. Da wird der

Wille aus allen seinen Zusammenhängen mit anderen Bewußtseinsinhalten herausgelöst, und das herausgeschnittene Gebilde, das keine Spur von Leben mehr aufweist, kommt dann unter das Mikroskop wissenschaftlicher Forschung. Aber es ist nicht mehr recht zu erkennen. Was vorher Wille war, kann ebensogut ein bloßes Wissen sein, es kann aber auch ein Gefühl darstellen, oder es löst sich in ein Nichts auf.

Eine unvoreingenommene Untersuchung des Problems aber führt zur Erkenntnis, daß das Handeln des Menschen in erster Linie bedingt ist durch den mächtigen Einfluß seiner ganzen Vergangenheit. Wir handeln, allerdings unter dem Einfluß äußerer Einwirkungen, so, wie die ganze in uns liegende und wieder zur Wirkung kommende Vergangenheit uns zwingt. All unser Tun und Lassen ist also in jedem Moment und in jedem einzelnen Falle durchaus bestimmt: wir können gar nicht anders handeln, als wir wirklich handeln. Aus der Tatsache aber, daß wir niemals die ganze Vergangenheit eines Menschen kennen können und also auch nicht die letzten Gründe für unser Handeln nachzuweisen vermögen, schöpft der Mensch seinen naiven Glauben an einen frei entscheidenden und frei waltenden Willen, und er nimmt naiverweise an, er hätte unter Umständen auch anders handeln können. Eine ruhige, kritische Überlegung aber führt uns zu der Einsicht, daß es keinen freien, schöpferischen Willen geben kann: unser Handeln ist im Grunde eindeutig bestimmt.

Eine ganz oberflächliche Auffassungsweise kommt von dieser Verneinung eines freien Willens zu einer Verneinung des Willens überhaupt; der Mensch wird zum Spielball bloßer Zufälligkeiten, sein Handeln der Ausfluß von unkontrollierbaren und unbestimmten Einflüssen. Trotz der Ablehnung eines freien Willens darf man doch von einem menschlichen Willen sprechen; er ist allerdings nicht ein besonderes freies Vermögen unserer Seele, er ist auch kein besonderes Wissen oder eine Art der Gefühle, sondern dieser Wille ist der Ausdruck unserer gesamten Persönlichkeit. Diese Persönlichkeit bildet den ruhenden, festen Grund all unseres Handelns, und sie ist tief verankert in unserer gesamten Vergangenheit. Aber trotzdem ist sie nicht etwas Konstantes; sie verändert sich mit der Zeit: sie kann gebildet werden. Wir tun eigentlich nicht das, was wir „wollen“, sondern das, was wir sind.

Die Handlungsweise des Menschen ist an sich weder gut, noch böse; erst durch die Beziehung zu den Mitmenschen wird sie bewertet. Wohl wird der Mensch strafbar, wenn er den Forderungen der menschlichen Gemeinschaft zuwider handelt; aber da die Handlung weder aus einem guten, noch bösen Willen erfolgt, so bedeutet die Strafe nicht Vergeltung und nicht Sühne, sondern Gegenwirkung der Gesellschaft mit dem Zweck, den Menschen zu bessern, seine ganze Persönlichkeit so zu ändern, daß er mit seinem Handeln mit der Gemeinschaft der Menschen nicht mehr in Konflikt kommt.

„Du kannst, wenn du willst.“ Die tägliche Erfahrung beweist, daß dieser Satz nicht ganz stimmt. Es kommt hier wiederum jene naive Auffassung zum Ausdruck, die in jedem Menschen einen schöpferischen Willen voraussetzt, ein geheimnisvolles, ursachloses Wirken unserer Seele. Wenn unsere Ansicht vom Willen die richtige ist, wenn all unser Wollen in unserem gesamten Sein verankert ist, dann kann der menschliche Wille auch nicht etwas Konstantes, ein für allemal in unserer Psyche Gegebenes sein. Wie unser geistiges Leben in einer immerwährenden Veränderung und Entwicklung begriffen ist, so muß auch der darin zum Ausdruck gelangende „Wille“ diese Veränderung und Entwicklung zeigen. „Du kannst, wenn du wollen kannst“, muß es folgerichtig heißen. Auch der Wille hat seine Entwicklung. (Wenn im nachfolgenden vom „Willen“ die Rede ist, so ist dies immer in dem oben angegebenen Sinne zu verstehen: das im Tun des Menschen zum Ausdruck gelangende gesamte geistige Sein.) Auf intellektuellem Gebiet haben wir uns schon längst zu dieser Einsicht und Kenntnis der geistigen Entwicklung durchgerungen, und unser intellektuelle Unterricht beruht auf einer ins feinste ausgeklügelten Berücksichtigung und Benützung dieser Tatsache. Die sittliche Erziehung aber appelliert kategorisch an einen vorausgesetzten guten Willen; ein jedes Unvermögen und ein jedes Versagen ist bloß Ausfluß eines bösen Willens, der gebrochen werden muß. „Und willst du nicht mein Bruder sein, so schlag ich dir den Schädel ein.“ Nicht nur das „Du sollst!“ darf der Bestimmungsgrund aller sittlichen Erziehung sein, nicht die objektive Tatsache der geforderten Handlung darf uns leiten, sondern das im Kinde liegende Vermögen und der Stand seiner sittlichen Einsicht.

Damit ist das ganze Problem der sittlichen Erziehung außerordentlich vertieft. Der Schwerpunkt ist vom Sitten-

gesetz verlegt in den Zögling. Und zwar gilt es nicht, nur eine bestimmte Seite des kindlichen Seelenlebens zu pflegen und zu fördern; die sittliche Erziehung wendet sich an den ganzen Menschen, verlangt innerste Veränderung der ganzen Persönlichkeit. An den Lehrer aber, der auch Erzieher sein will, kommt damit die unumgängliche Forderung, mit der Eigenart der kindlichen Psyche und ihrer Entwicklung aufs eingehendste sich zu beschäftigen. Es genügt nicht, daß man dem Kinde sagt, was recht und was böse ist, es genügt auch nicht, daß man das Kind zu korrektem Verhalten zwingt, sondern der Erzieher muß es verstehen, alle in der menschlichen Seele liegenden fördernden und hemmenden Mächte zu erkennen, die guten Momente mobil zu machen und sie gegen die niederen Tendenzen auszuspielen; er muß es verstehen, das Kind so zu leiten, daß es das Gute nicht nur unter äußerem Zwange, sondern aus innerer Überzeugung in ernster Bejahung vollbringt.

Leben kann nur durch das Leben gebildet werden. Erziehen kann nur der, der selbst erzogen ist. Die große Frage: Wozu erziehen wir eigentlich? darf nicht bloß eine akademische Diskussionsfrage sein, sie muß das ganze Schulleben von der untersten bis zur obersten Schulstufe durchdringen. Doch welcher ungeheuren Ballast scholastischen Wissens tragen wir nicht in die Schulstube hinein und überbürden damit die junge Generation, und welche Unkenntnis der großen Menschheitsfragen und wahrer menschlicher Kultur verbirgt sich nicht oft hinter der großen, allzugroßen Gelehrsamkeit. Büchermoder, statt Sonnenschein; Wissen, statt Leben.

### 3.

Das Leben willst du meistern?  
Die dunklen Mächte und die bösen Geister  
wilst du bezwingen? —  
Du Narr!

Mit einer gewissen Brutalität hat die naturwissenschaftliche Forschung der letzten Dezennien altehrwürdige Ansichten von der Natur, vom Leben und vom Menschen zerstört. Es ist die biblische Sage von der Vertreibung des Menschen aus dem Paradiese ins Moderne übersetzt. Diese Welt, einst der Garten Gottes voll unendlicher Harmonie, wo der Mensch in patriarchalischer Stellung frei regierte, diese Welt ist eine Welt, in der alles Geschehen nach blinden Naturgesetzen sich

vollzieht, in brutalem Kampf ums Dasein alle Lebewesen sich bekämpfen, wo Freiheit sich auflöst in Sklaverei, in eine furchtbare, ohnmächtige Abhängigkeit von dunklen Mächten. Eine ganze Welt schlug die naturwissenschaftliche Forschung in Trümmer, aber sie verstand es nicht, eine neue Welt aufzubauen.

Von Natur aus ist der Mensch gut, seine Seele gleicht einem unbeschriebenen Blatt Papier, auf das Erziehung und Leben ihre gewichtigen Lettern schreiben; auch der Wille des Menschen ist von Natur aus nur auf das Gute gerichtet; wenn er trotzdem das Böse tut, so trägt die „Kultur“ unserer Zeit die Schuld daran. — Diese Anschauungen mögen ja recht gut in ein philosophisches System hineinpassen, sie mögen auch bezaubernd wirken in einem Werke theoretischer Pädagogik. Die Tatsachen der täglichen Erfahrung und die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung stehen dazu in einem hohnlachenden Gegensatz.

Die neue Zeit hat uns die ganze Tragik der Vererbung kennen gelernt. Der Mensch tritt ins Leben ein, „belastet“ mit den Eigenschaften der Eltern, der Großeltern und der ganzen Reihe der Vorfahren; ja, die Reihe hat keine Grenzen: die ganze tierische Vergangenheit wirkt im Menschen nach, auch die niedersten Instinkte und die niedersten Triebe des Tieres, sie finden sich alle im Menschen wieder. Das alles wirkt und schafft im Menschen; es bestimmt schon von Geburt an in großen Zügen die Richtung seiner Entwicklung, und es kommt zum Durchbruch in seinem Wollen und seinem Handeln.

Ferner kennen wir heute die furchtbare Rolle, die das Pathologische in unserem Leben spielt. Das Geistesleben des Menschen ist an seinen Körper gebunden. Wo das physische Substrat sich nicht entwickeln kann, da kann auch das Seelenleben sich nicht entwickeln; wo die Zusammenhänge im Nervensystem sich lösen oder Teile desselben degenerieren, da zerfallen auch die Zusammenhänge in unserer Psyche. Die ganze Tragik des Daseins kommt hier in einer entsetzlichen Klarheit zutage, — und in jedem Menschen drinsteckt etwas Pathologisches. Das alte Wort: „Mens sana in corpore sano“ bekommt damit einen ganz neuen Sinn: es bedeutet nicht nur das Ziel aller Erziehung, nämlich die harmonische Ausbildung aller Seiten menschlicher Betätigung,

sondern es bedeutet auch einen Ausgangspunkt der Erziehung, der liegt in der Abhängigkeit der geistigen Gesundheit von der körperlichen.

Zu diesen im Menschen liegenden Widerständen kommen die dunklen Hemmungen, die von außen her die Möglichkeit einer richtigen Erziehung in Frage stellen; es sind alle jene äußeren Einflüsse, die man gewöhnlich mit der umfassenden Bezeichnung der Wirkung des Milieus kennzeichnet. Wie jede Pflanzenart ihr bestimmtes Erdreich und ein ihr entsprechendes Klima verlangt, soll sie gedeihen können, so müssen auch die Verhältnisse, in denen das Kind aufwächst, bestimmten Bedingungen genügen, sonst besteht die Gefahr, daß die Keime zu einer höheren Form des Lebens, die in jedem Menschen vorhanden sind, unter der Wucht der äußeren Einwirkungen ersticken, und niedere Instinkte und Triebe eine unerwünschte Förderung erfahren und zu einer unheimlichen Macht auswachsen. Im Familienleben ruht das Sein des Kindes, hier ist das heilige Herdfeuer aller höheren menschlichen Gemeinschaft. Wehe, wenn dieses Feuer erlischt, dann erlischt auch der Funke eines möglichen höheren Lebens. Das Kind ist der Moral der Straße preisgegeben, widerstandslos ausgeliefert den dunklen Einflüssen der großen Masse, der vielen Allzuvielen mit ihren menschlichen, allzumenschlichen Anschauungen und Instinkten.

Wie soll es der Schule möglich sein, gegen diese ganze Welt böser Mächte einen erfolgreichen Kampf zu kämpfen? Wie soll es dem Erzieher gelingen können, das Dämonische im Kinde und das Dämonische in der Umgebung des Kindes zu bannen und zu überwinden? Jeder Lehrer, welcher in großem Ernst es versucht hat, der ihm anvertrauten Kinder-schar nicht nur totes Wissen einzupauken, sondern sie auch zu einer tieferen Lebensauffassung und einer richtigen Lebensführung zu erziehen, der stieß auf diese riesengroßen Widerstände und mußte seine Ohnmacht erkennen gegenüber der gewaltigen Übermacht, und entmutigt ließ er wohl ab von seinem Vorhaben und fand es wohl schade, seine besten Kräfte für eine erfolglose Sache zu vergeuden.

Aller Fortschritt in der wissenschaftlichen Erkenntnis führte schließlich zu der Einsicht des „ignoramus“, daß wir trotz aller Erfolge nichts wissen und nie zum Wesen aller Dinge vordringen werden. Und alle Versuche und alle Mühe,

den Menschen zu einem tieferen Dasein zu erziehen, und das Tierische durch das Göttliche im Menschen zu überwinden, scheint zu dem Ergebnis zu führen des „non possumus“, der Erkenntnis unserer Ohnmacht und unseres Unvermögens. Es ist wie ein Fluch, der auf allem Wirken des Menschen lastet: auf die letzten Fragen antwortet ihm immer nur das Hohn-gelächter der Hölle.

#### 4.

Der Mensch ist frei geschaffen,  
Ist frei, und würd' er in Ketten geboren.

Und der Mensch ist wirklich in Ketten geboren. Das Leben ist ein Danaergeschenk; mit der Geburt übernimmt der Mensch die ganze schwere Last einer ungeheuren Vergangenheit, und diese Last muß er tragen, solange er lebt, und mit jedem Tag, den er lebt, wird die Last größer. Es ist ersichtlich: der Mensch ist nicht frei; auch die Natur ist nicht frei; die ganze belebte und unbelebte Welt ist in Fesseln geschlagen, und alles Geschehen vollzieht sich nach dem kalten Gesetz von Ursache und Wirkung. Für eine absolute Freiheit, für eine Freiheit, die nicht gebunden wäre, hat es nirgends einen Raum. Kein menschlicher Begriff hat so viel Unheil angerichtet, hat so viel geschadet, wie der Begriff der Freiheit. Die Geschichte der Völker und die Lebensgeschichte eines jeden Menschen kennzeichnet dieses ewige Streben nach „Freiheit“, und was auch erreicht wird, es ist nie die Freiheit, „die man meint“. In eitler Selbstüberhebung hat der Mensch je und je geglaubt, außerhalb alles Naturgeschehens zu sein, er hat sich „gottähnlich“ gefühlt, ausgestattet mit der freien Macht über geheimnisvolle freie Mächte seines Lebens; aber die nackte Wirklichkeit reicht auch an ihn heran und hat das Menschen-Herrgöttchen immer wieder von seinem Piedestal hinuntergestürzt, so oft es auch in kindischer Einfalt wieder hinaufkletterte.

Eine absolute Freiheit ist ein Hirngespinnst des Menschen; und wenn es wirklich eine solche geben würde, so wäre es nicht das Höchste, sondern das Niederste; es wäre das Chaos, die Auflösung aller Zusammenhänge, der Zerfall. Eine Erziehung, die ja feste Gewohnheiten schaffen soll, wäre zwecklos, da ja der Mensch doch nur nach einer willkürlichen Laune leben würde; und eine jede Gemeinschaft

der Menschen, die sich auf Treu und Glauben in feststehende Lebensgewohnheiten aufbaut, wäre unmöglich.

Was ist wahre Freiheit? Ein Beispiel möge es erklären. Die Geschichte erzählt uns von Völkern, die „sich befreien“, indem sie eine verhaßte Fremdherrschaft stürzten. Ging aber die Fremdherrschaft nicht über in die Selbstregierung, so war auch die Freiheit nicht errungen. Statt unter fremdem Joch zu sein, kam dann ein Volk in die noch viel schlimmere Sklaverei eigener Begierden. Der eine Tyrann war verjagt, es herrschten die vielen niederen Tyrannen der Masse. Zur Freiheit eines Volkes gehört eine gewisse Reife; nicht das Volk ist frei, das keinen Herrn mehr hat, sondern dasjenige, das sein Geschick in starke eigene Hand genommen hat und in weiser Selbstregierung sich freiwillig einem höheren Gedanken der Lebensgemeinschaft unterordnet. Was für ein Volk gilt, das gilt auch für den einzelnen Menschen. Der Mensch ist frei, dessen Tun nicht von außen her bestimmt und dessen Leben nicht von einem Vielerlei äußerer Einwirkungen hin- und hergeworfen wird, sondern dessen Handeln seinen ausschließlichen Grund hat in seiner persönlichen Eigenart, in seinem Charakter.

Wohl liegt auch im Begriff des Indeterminismus der Begriff der Freiheit, jener ungezügelter Freiheit, die durch keine Normen mehr „determiniert“ ist, die waltet ohne Grund und Ziel, ohne Rücksicht auf Übereinstimmung und Widerspruch. Auf der Erde ist diese Spezies der Libertas allerdings noch nicht aufgefunden worden.

Wahre Freiheit ist nur im Determinismus möglich. Die Freiheit ist immer etwas Relatives, und sie bedeutet eine Eigenschaft, die nur dem Leben zukommt. Das Geschehen in der unbelebten Welt ist eindeutig bestimmt; auf jede Einwirkung hin läßt sich der Folgezustand mit mathematischer Genauigkeit berechnen. Diese eindeutige Abhängigkeit von der äußeren Einwirkung zeigt sich auf dem Gebiete des Lebens nicht. Eine jede Handlung des Menschen ist nicht nur eine Folge der äußeren Ursache, sondern ebenso sehr ein Ausfluß der im Menschen liegenden Faktoren. Diese „innern“ Ursachen sind gegenüber den von außen kommenden Einflüssen in einer ungeheuren Übermacht, und sie können durch geeignete Pflege und Leitung derart beeinflusst und geändert werden, daß ihre Wirkung die

bloß äußere Beeinflussung aufhebt und dieselbe sich im Gegenteil dienstbar macht. Der Mensch ist frei, dessen Tun ausschließlich aus solchen innern Motiven entspringt, der unabhängig ist vom blinden Zufall von außen kommender Impulse und Antriebe. Sittlich frei aber ist der Mensch, dessen Handeln nicht nur frei ist von dieser rein äußerlichen Verursachung, sondern das außerdem in Übereinstimmung steht mit den großen Normen, auf welchen alle wahre menschliche Gemeinschaft sich aufbaut, wo das harte „Müssen“ aufgehoben ist durch ein freudiges „Wollen“.

## 5.

Willst in schöpferischem Drange du  
das Große über dich hinaus gestalten:  
Sieh, wie die Natur es wirkt und schafft.

Die Menschen haben längst gelernt, die ungeheuren Kräfte der Natur sich dienstbar zu machen. Die im Menschen liegenden Mächte aber wissen wir nicht zu leiten und zu zähmen. Eine unerklärliche Scheu hindert uns, mit eingewurzelten Anschauungen zu brechen, als ob in einem ewigen Fatalismus das Schicksal des Menschen an die gegebenen Umstände gebunden wäre und niemals geändert werden könnte. Es handelt sich ja nicht darum, die vorhandenen Kräfte zu zerstören und dafür andere einzusetzen; das können wir nicht, so wenig wie wir die Kräfte der Natur vernichten können. Aber wir können ihre Richtung ändern, daß sie unserem Zwecke dienen müssen.

In jedem Menschen schlummern „böse“ und „gute“ Tendenzen. Neben den niederen Trieben aus einer längst entschwundenen tierischen Vergangenheit entfalten sich die Antriebe zu einer höheren Daseinsform, wie sie durch das Zusammenleben der Menschen sich entwickelt haben. Beide Mächte sind herausgewachsen aus einer ungeheuren Vergangenheit menschlichen Daseins, und es ist ohne weiteres klar, daß die niederen tierischen Triebe die ursprünglichen und auch die mächtigeren sind, und sie würden unser gesamtes Dasein beherrschen, würden sie nicht durch die rücksichtslose Abwehr der menschlichen Gemeinschaft in Schranken gehalten. Dem elementaren von innen kommenden „Wollen“ setzt sich das von außen kommende, ebenso elementare „Müssen“ entgegen. Ein solches Leben unter diesem immer-

währenden von außen kommenden Zwang ist auf die Dauer unerträglich. Gewalt erzeugt Gegengewalt und stärkt die Gegengewalt. Dann brechen die unterdrückten Kräfte doch durch und führen zur verbrecherischen Tat gegen die menschliche Gesellschaft. Man läßt den Armen schuldig werden, dann überläßt man ihn der Pein, denn alle Schuld rächt sich auf Erden. Aber man darf den Menschen nicht schuldig werden lassen; dieser ungeheure, unerträgliche Zwang muß von seinem Leben genommen werden, damit das Leben auch wirklich lebenswert sei. — Das aber ist die Aufgabe aller sittlichen Erziehung.

Es ist ein bekanntes Naturgesetz, daß die Organe des Körpers und auch die psychischen Funktionen durch Betätigung und Übung außerordentlich gefördert werden, während auf der andern Seite Untätigkeit und Vernachlässigung allmählich zur Verkümmern und zur Degeneration führen. Hier gibt uns die Natur ein ideales Mittel an die Hand, zu ändern, was unveränderlich schien, zu fördern und zu tatkräftigem Leben zu gestalten, was lebensunfähig geblieben wäre. In jedem Menschen ist der Keim zu einer höheren Form des Lebens vorhanden; neben egoistischen Tendenzen übernehmen wir ihn von unseren Vorfahren. Diese Anlage gilt es zu entwickeln und zu fördern. Das aber verlangt einmal vom Erzieher eine tiefe Kenntnis der Psyche des Zöglings (wohl verstanden nicht jene abstrakte Seelenkenntnis, die aus Lehrbüchern geholt und im Studierzimmer auf analytische und synthetische Methode gewonnen wurde, sondern die nur im innigsten Kontakt mit dem Leben erworben werden kann), dann aber muß der Erzieher auch die Mittel und Wege kennen, die zum Ziele führen, und muß über jenen feinen Takt verfügen, der in diesen Dingen unbedingt nötig ist und nur in ernster Selbsterziehung gewonnen werden kann. Die Wissenschaft läßt uns hier eigentlich völlig im Stich; sie konstatiert nur, auch da, wo es sich um Fragen der Lebensführung handelt. Hier liegt das eigentliche Arbeitsgebiet des Lehrers, ein großes Feld liegt noch brach. Es wäre vielleicht längst bebaut, aber man scheut die Mühe, vorher die großen Hindernisse wegzuräumen, die sich in uns selbst einer Ausführung entgegenstemmen. Wir verwahren uns dagegen, daß der Laie sich einmische in Fragen unserer Berufsarbeit, die er ja nicht kennt; aber wir müssen es uns gefallen lassen, daß jeder in der

Schulpflege sitzende Straßenkehrer mit uns über Fragen der sittlichen Erziehung rechet, und wir können ihn nicht zurückweisen, weil wir hier selbst noch Laien sind.

Das größte Hindernis einer jeden sittlichen Erziehung liegt entschieden im Lehrer; hier hilft das bloße Veranschaulichen und Befehlen nichts. Man muß selbst vorangehen. Allerdings muß zugegeben werden, daß auch die Hindernisse nicht vergessen werden dürfen, die im Zögling liegen; aber sie sind im allgemeinen nicht derart, wie meist angenommen wird. Wohl gibt es Menschen, bei denen alle Voraussetzungen für die Möglichkeit einer sittlichen Erziehung zu fehlen scheinen. Da haben wir es mit jenen Abnormitäten zu tun, die auf dem Gebiet des Lebens überall vorkommen. Sie bilden aber die verschwindende Ausnahme; eine jede Erziehung ist hier vergebens. Wo nichts ist, da kann nichts entwickelt werden. Die ungeheure Mehrzahl aller Menschen aber kann erzogen werden. Natürlich ist die Veranlagung nicht in jedem Menschen gleich, natürlich lassen sich nicht alle Menschen zur höchsten Stufe sittlicher Freiheit erziehen; aber das ist niemals ein Grund, nicht wenigstens das Mögliche zu erarbeiten. Wir können aus unseren Schülern auch nicht lauter Gelehrte machen, und wir unterrichten sie trotzdem.

Neben dieser Förderung der im Menschen liegenden guten Anlagen muß ein Zurückdämmen der schädlichen Einflüsse einhergehen, und das ist die weitaus schwierigste Aufgabe der Erziehung. Bei der Entwicklung der guten Tendenzen kommt uns eben dieses Gute, dieses wahrhaft Menschliche freudig entgegen, bei der Bekämpfung der schlechten Anlagen dagegen haben wir es mit einer ganzen Welt feindlicher Mächte zu tun. Wo in unseren Schulen „erzogen“ wird, da richtet sich die Erziehung oft einseitig auf die Unterdrückung dieser hemmenden Einflüsse. Ein Unterricht ohne Erziehung ist nämlich gar nicht möglich; Disziplin, Gehorsam, Pflichterfüllung, Wahrhaftigkeit bilden den Boden, auf dem der Unterricht erst gedeihen kann. Erziehung, Charakterbildung, die Ziel und Inhalt unserer Schularbeit ausmachen sollten, sind zu Dienern der intellektuellen Bildung erniedrigt worden. Daher nimmt man sich auch nicht die Mühe, das Problem der Charakterbildung einmal gründlich zu untersuchen und in Angriff zu nehmen. Da es dem Zweck des Unterrichtes vollständig genügt, begnügt man sich mit kurzdauernden

bloßen Scheinerfolgen. So spielt die körperliche Züchtigung (ich werde weiter unten auf dieses Kapitel noch zurückkommen) immer noch viel zu viel die Hauptrolle in unserer „Charakterbildung“, und das bietet dann jedem Schulpflegerlein die willkommene und viel benützte Gelegenheit, über den Lehrer zu Gericht zu sitzen und gerade in Erziehungsangelegenheiten sich über ihn zu stellen. Je stärker eine Macht ist, um so größer ist auch die Unmöglichkeit, diese Macht durch eine andere Macht zu überwinden. Tiere mit Riesenkräften hat der Mensch gezähmt und ihren starken Nacken unters Arbeitsjoch gezwungen, nicht dadurch, daß er ihnen eine noch stärkere Muskelkraft entgegengesetzte, sondern durch die überlegene Macht der geistigen Bezwingung. Vielleicht läßt sich auch das wilde Tier im Menschen auf ähnliche Art bemeistern und so die Tier-Pädagogik für die Menschen-Pädagogik nutzbringend verwerten. Man hat unsere heutige Richtung der Erziehung vielleicht zutreffend „Depressionspädagogik“, „Vernichtungspädagogik“ genannt, eben weil sie so einseitig auf das bloße Vernichten, auf das bloße Unterdrücken eingestellt ist. Aber vernichtet wird bei dieser ganzen Methode nur der zarte Keim der guten Anlagen, während das starke Unkraut aller schlechten Triebe, aus dem Kampf gekräftigt, nur noch üppiger emporschießt. Man bleibt zu sehr bei der Bekämpfung der Symptome stecken, anstatt zur Wurzel des Übels vorzudringen. Es ist ähnlich, wie bei einer veralteten Heilmethode: Ist der Leib krank, so greift man zum bequemen Pülverchen. Die Wirkung äußert sich momentan und ist ausgezeichnet, das Leiden ist wie weggeblasen. In kurzer Zeit aber kehrt es in verstärkter Form wieder, und zwar in Verbindung mit einem allgemeinen körperlichen Unbehagen, das nur vom Pülverchen herrühren kann. Manchmal ist man durch diesen ersten Versuch gewitzigt, meist aber wird man verblendet durch die rasche Wirkung und greift wieder zu dem bequemen Mittel und wieder und wieder, und schließlich wird das Mittelchen wirkungslos, und was man retten wollte, ist kaputt, nämlich die kostbare körperliche Gesundheit. Unsere Pädagogik ist meist eine bloße Pülverchen-Pädagogik; für den Moment schafft sie scheinbar das Gute, für alle Zukunft aber ist sie wertlos und sogar schädlich.

Gewalt kann die Gegengewalt nicht vernichten, sie stärkt sie nur. Eine Macht ist wahrhaft bezwungen nicht dann, wenn sie vernichtet ist (das ist nämlich nicht möglich),

sondern erst dann, wenn sie von innen heraus das schafft, was sie vorher bekämpfte. Diese „innere Umkehr“ kann aber nicht von außen her aufgezwungen, sie muß ebenfalls von innen her eingeleitet werden. Das aber kann nur geschehen in weiser Anwendung jenes Naturprinzips von der Entwicklung durch Übung und der Verkümmern durch Nichtgebrauch. In erster Linie gilt es, den schlechten Trieben den Nährboden zu entziehen, alle Umstände nach Möglichkeit fernzuhalten, die den Menschen schuldig werden lassen könnten. Das Wort „Führe uns nicht in Versuchung“ enthält ein eminent wichtiges, erzieherisches Prinzip. Das scheint selbstverständlich zu sein. Aber trotzdem ist es noch nicht in die pädagogische Praxis hineingewachsen. Ich erinnere nur an die oberflächliche Behandlung der Lüge im Schulleben: man glaubt, den Geist der Lügenhaftigkeit und der Unwahrhaftigkeit durch Strafen bannen zu können, und erzieht geradezu zu jener Raffiniertheit im Lügen, wie sie uns in der Schullüge entgegentritt. Aus Furcht vor der Strafe lügt der Schüler erst recht.

Aber mit dem bloßen Fernhalten schädlicher Einflüsse ist die erzieherische Arbeit nicht getan. Es gilt im besonderen, die schlechten Tendenzen in den Dienst der sittlichen Erziehung zu stellen. Darin liegt der eigentliche Kern aller sittlichen Erziehung. Hier hat der Erzieher scheinbar mit unüberwindlichen Hindernissen zu kämpfen, und diejenigen, welche ein freies Wollen a priori im Zögling voraussetzten und damit alle Erziehung als etwas leichtes darstellten, haben unendlichen Schaden gestiftet. Wer in dieser falschen Voraussetzung an die Erziehung der Jugend herantritt, der wird sehr bald eine entmutigende Enttäuschung erleben, er wird nur zu bald auf den mächtigen „bösen Willen“ stoßen, oder er muß sehen, wie bei der ersten sich bietenden Gelegenheit die schlimme Tat alle schönen Redensarten über den Haufen wirft und der Zögling in seiner Handlung seine wahre Gesinnung offenbart. Es kann nicht stark genug betont werden, daß kein Gebiet der Erziehung mit einer solchen Übermacht zu kämpfen hat wie gerade dieses, wo es gilt, ungebändigte Triebe einer Sache dienstbar zu machen, der sie von Natur aus feindlich gesinnt sind. Der bloße Glaube an die gute Natur des Menschen wird an den Tatsachen immer Schiffbruch leiden. Nur die Überzeugung, die auf die gründliche Kenntnis der menschlichen Psyche sich aufbaut, vermag positive Arbeit zu leisten. Dann sieht

der Erzieher in den Widerständen nicht eine „böse Macht“, der man entweder ohnmächtig zu weichen hat, oder die man mit roher Gewalt brechen muß, sondern er erkennt auch hierin eine ganz natürliche Veranlagung, die, wie jede andere Anlage, nicht unveränderlich fürs ganze Leben bestehen bleibt, sondern die entwicklungsfähig ist und durch geeignete Einwirkung auch in einer bestimmten Richtung entwickelt werden kann. So sind die mit einem gewissen Alter auftretende Auflehnung gegen alle Autorität und jeden Gehorsam, die Roheiten des Knabenalters und die Zuchtlosigkeiten der Flegeljahre nicht die Merkmale eines „bösen Willens“, sondern eine ganz natürliche Erscheinung, in welcher meist das Bedürfnis des heranwachsenden Menschen nach Anerkennung seiner Persönlichkeit blind zum Ausdruck gelangt. Bloß von außen zurückdrängen wie den kindlichen Trotz der ersten Lebensjahre läßt sich dieser Trieb nicht; ebensowenig darf man ihn einfach sich ausleben lassen, sonst geht er naturnotwendig in eine starke Gewohnheit rein egoistischen Verhaltens über. Da hilft nur ein Eingehen auf diesen Zug im Wesen des Menschen, und es gilt, statt ihn zu hemmen, im Gegenteil ihn zu fördern, indem man den Menschen vor Aufgaben stellt, die ihm wahrhaft erstrebenswert erscheinen, so daß im guten Sinne aufs höchste gesteigert wird, was vorher ziellos sich betätigte. Ebenso kommt auch im Lügen meist nicht die bloße Furcht vor der Strafe zum Durchbruch, sondern sehr oft der Wunsch, die eigene Persönlichkeit zu behaupten und vor den andern Menschen nicht an Wert zu verlieren. Auch hier gilt es, diesen durchaus gesunden Trieb zu fördern und ihn so zu leiten, daß er nicht den bequemen Ausweg über die Lüge nimmt. Man wird an das Ehrgefühl des Schülers appellieren und wird ihm klarmachen, wie kleinlich und feige das Lügen sei, und wie sehr man dabei an seiner Ehre verliere. So wird die Lügenhaftigkeit und die Renommiererei gerade durch diejenige Tendenz überwunden, die vorher ihre Ursache war.

Nicht das Sittengesetz darf zum Mittelpunkt der sittlichen Erziehung werden, sondern der Mensch mit der Gesamtheit aller seiner Anlagen. Nicht die Mannigfaltigkeit von außen her darf ihn leiten, sondern nur die Einheit des Charakters, welche die guten und bösen Mächte dem gleichen Ziele dienstbar macht.

Zum Schlusse seien noch die Ergebnisse einer Frage an die Schüler angeführt, aus denen deutlich hervorgeht, wie sehr unsere Schüler noch von rein äußerlichen Gesichtspunkten in ihrem Tun geleitet werden, und wie dringend notwendig eine Vertiefung ihrer Auffassung ist. Wie aus einigen Antworten hervorgeht, ist ein gewisses Verständnis wohl vorhanden; es bedarf nur noch einer bestimmten Leitung.

Die Frage lautete: Weshalb soll man nicht lügen?

42% aller Schüler finden, das Lügen habe gar keinen Wert, denn „es wird ja doch einmal entdeckt“, „es kommt ja doch einmal aus“, „die Sonne bringt es doch an den Tag“, „gewöhnlich kommt es später doch aus“, „es kommt doch an den Tag, und dann wird man doppelt bestraft“, „es kann schlimme Folgen haben“, „man wird bestraft“, „sonst wird man doppelt bestraft“, „es nützt einem ja doch nichts“, „es ist dumm, und es kommt doch aus“, „es kommen dumme Sachen heraus“, „es führt den Menschen vor Gericht“, „es führt zum Stehlen“, „wer lügt, der stiehlt auch“, „es führt zum Stehlen und Morden“, „man kommt ins Zuchthaus und kann in keinem Geschäft bleiben“, „man kann auf große falsche Wege geraten, z. B. auf das Gericht“, „man kann nicht mehr aufhören, wenn man anfängt, und zuletzt kommt man in eine Anstalt“, „man kommt mit der Lüge doch nicht weit“. Man beachte die rein von außen her bestimmte Motivierung, die im Grund nichts anderes besagt, als daß man immer zur Lüge greifen wird, wenn Aussicht vorhanden ist, daß es nicht auskommt, daß man der Strafe entwischen kann, oder daß es irgendwie nützt. Da hat nun eben die Sittenlehre einzugreifen und dem Schüler zu zeigen, wie es bei all unserem Tun nicht so sehr auf den kleinen äußeren Vorteil, sondern vielmehr darauf ankommt, daß wir nicht Schaden nehmen an unserer Ehre und sie nicht hingeben um eines kleinen Augenblicksgewinnes wegen.

24% aller Schüler erklären, man dürfe nicht lügen, „weil es eine Sünde sei“, „weil, wer lüge, sündige“, „weil es in den zehn Geboten stehe“, „weil es ein Gebot Gottes sei“, „Gott würde einen strafen“, „man kommt immer ärger in die Sünde hinein“, „weil man sonst nicht in den Himmel kommt“, „man lästert Gott damit“, „die Lüge führt nicht in das Himmelreich“, „jede Lüge muß man nach dem Tode verantworten“, „der liebe Gott hat das in seinen zehn Geboten so befohlen,

und wenn man später einmal in den Himmel kommen will, darf man keine Sünde im Herzen drin haben“. Man erkennt leicht die Quelle, aus der die Schüler ihre Weisheit schöpften. Aber einmal wird die Zeit kommen, da sie aus ihrem Kinderland hinaus müssen und da ihr Himmel einstürzen wird. Dann wird auch die ganze kindliche Lebensauffassung zusammenbrechen. Nicht daß man dem Kinde seinen Kinderglauben nehmen soll, aber man schaue zu, daß der junge Mensch rechtzeitig eine tiefere Einsicht in die Notwendigkeit alles sittlichen Handelns bekommt, soll er nicht gerade in den Jahren, wo neue Lebensimpulse erwachen und die Zweifel aufsteigen, wehrlos und hilflos allen äußeren Einflüssen preisgegeben sein.

Nur 23% aller Schüler äußern eine Ansicht, die, wenigstens in der Theorie, dem Kern der ganzen Frage etwas näher kommt. „Wenn einer lügt, so weiß man nie, woran man ist“, „man soll nicht lügen, weil man einem sonst gar nicht trauen und glauben kann“, „man kommt ins Lügen hinein und lügt dann sein ganzes Leben“, „man traut einem nicht mehr“, „es zeigt, daß man einen schlechten Charakter hat“, „weil man andere und sich selbst betrügt“, „wer einmal lügt, lügt immer“, „man gewöhnt sich daran“, „es geht einem immer am besten, wenn man die Wahrheit sagt“, „man könnte an der Ehre Schaden nehmen“, „die Sache kommt durch das Lügen immer dümmmer heraus, als sie ist“, „man glaubt einem auch die Wahrheit nicht mehr“, „man verdirbt seinen guten Charakter“, „man befleckt sich damit sein reines Gewissen, und verliert das Vertrauen der Menschen, wodurch man unglücklich wird“, „man würde gewissenlos“, „man kommt mit der Lüge nicht durch die Welt und in Schande und Spott hinein, und lernt nichts dabei“, „die Lüge ist ein Tintenklex, der nicht verschwindet“, „es gibt eine Gewohnheit die man nicht vertreiben kann“, „man wird von den Mitmenschen verachtet und verstoßen“, „man bekommt ein schlechtes Gewissen“, „es zeigt, welche Gedanken man hat“, „eine Lüge zieht die andere an“, „aufrichtige Leute werden überall geschätzt“, „man betrügt sich selber am meisten“, „es ist eine Gemeinheit und schickt sich für einen ehrlichen Menschen nicht“, „die Leute glauben einem nichts mehr, wenn es vielleicht doch wahr ist, und man wird ein verachteter Mann“, „wenn man lügt, hat man es nachher immer im Gewissen“,

„man entzieht sich damit seine eigene Ehre, und niemals werden lügnerische Menschen etwas Rechtes“. Die Antworten zeigen deutlich, wie die ersten Anfänge einer richtigen Einsicht bei unseren Sekundarschülern wohl vorhanden sind, und sie erweisen klar nicht nur die Notwendigkeit, sondern auch die Möglichkeit eines tiefer gehenden Sittenlehr-Unterrichtes auf der Sekundarschulstufe. Von solchen Fragen aus ist die Charakterbildung in Angriff zu nehmen. Man darf nur nicht bei den an sich noch leeren Äußerungen der Schüler stehen bleiben, sondern muß auch den tieferen Gehalt herausarbeiten, mit den Schülern untersuchen und durch die Beobachtung des täglichen Lebens erforschen, weshalb es denn eigentlich so schwer sei, wenn einem die Menschen nicht mehr glauben und nicht mehr vertrauen, und wenn man die Ehre verliere, und worin denn eigentlich die Gefahr liege, wenn das Lügen zur Gewohnheit werde.

Der Rest der Schüler, 11<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, vermag überhaupt keinen richtigen Grund anzugeben, weshalb man nicht lügen soll. Ja, drei Schüler erklären direkt: „Ich weiß es nicht.“ Die übrigen finden, das Lügen sei „nicht schön“, „es gezieme sich nicht“, „man dürfe es nicht tun“, „es sei nicht recht“, „es sei nicht anständig“, „es ist unerzogen“, „es ist verboten“.

Ich möchte noch bemerken, daß das Verhalten von Knaben und Mädchen nicht ganz gleich ist, eine Tatsache, die für die Gestaltung des Moralunterrichtes nicht ohne Bedeutung sein kann. Die Knaben führen meistens rein praktische Gründe an, während die Mädchen sich meist begnügen mit einem Hinweis auf das Gebot Gottes, auf die Sündhaftigkeit des Lügens oder das Unschöne der lügnerischen Handlung.

## 6.

Wo ein Ziel ist, da ist auch ein Weg.

Auf welche Art und Weise vermag nun die Schule, und im besonderen die Sekundarschule, die vorgezeichnete Aufgabe zu lösen?

Zwei Mittel stehen uns zur Verfügung: die Gewöhnung und die Belehrung. Die Gewöhnung ist die Zusammenfassung aller jener Einwirkungen auf den Zögling, die mehr von außen her, unter Umständen gegen seinen ausgesprochenen Willen, sein Tun und Handeln bestimmen; sie umfaßt alle Abstufungen vom hartesten Zwang bis zur leisesten Führung.

Die Belehrung dagegen wendet sich mehr an die Einsicht des Schülers und sucht die Impulse zu seinem Handeln in sein Inneres zu verlegen. Der Schüler soll nicht nur passiv das Gute tun, sondern aktiv das Gute tun wollen. Streng genommen ist natürlich auch die Belehrung eine bloß äußere Beeinflussung; und es läßt sich vielleicht, um diese etwas mißverständlichen Ausdrücke der „inneren“ und „äußeren“ Beeinflussung zu vermeiden, sagen: Die Gewöhnung hat in erster Linie das richtige Tun im Auge und will mit dem richtigen Tun auch den richtigen Willen fördern; die Belehrung dagegen richtet sich vor allem an die erwachende Einsicht des Schülers und erwartet, daß die richtige Einsicht die gute Handlung auslöse.\*

Es ist ohne weiteres klar, daß Gewöhnung und Belehrung nicht gleichwertig sind. Die Gewöhnung ist das Primäre, die Belehrung das Sekundäre. Wo die Gewöhnung nicht festsetzende Gewohnheiten geschaffen hat, da ist die Belehrung wirkungslos. Die Gewöhnung ist das ausschließliche Erziehungsmittel der ersten Lebensjahre; mit zunehmendem Alter soll es aber immer mehr ersetzt werden durch die Belehrung.

Wie weiter oben schon bemerkt worden ist, macht der Mensch nicht nur auf intellektuellem, sondern auch auf moralischem Gebiete eine Entwicklung durch. Diese Entwicklung ergibt sich aber nicht von selbst, sondern eine jede sittliche Stufe muß in mühsamer Arbeit erkämpft werden, und eine jede sittliche Einsicht baut sich auf Voraussetzungen auf, die nur durch das Erleben gewonnen werden können. Leider aber kennen wir nun gerade den Gang der Entwicklung auf sittlichem Gebiete viel zu wenig. Wir Lehrer überlassen diese überaus wichtige Frage den Stubengelehrten, und wenn dann notwendigerweise etwas praktisch Unbrauchbares herauskommt, dann haben wir nur Hohn und Spott für diese Art „Wissenschaft“. Aber wie man ein fremdes Volk nur kennen und verstehen lernt, indem man unter dieses fremde Volk geht und in lebendigem Kontakt mit demselben seine besondern Eigenheiten studiert, und wie man die Kenntnis einer jeden Pflanze und eines jeden Tieres niemals gewinnen kann an Hand eines Museumspräparates; sondern indem man hinget zu dem in der Natur lebenden Objekte mit seinen vielfachen Verbindungen und Verknüpfungen zur Umwelt, so lernt man auch die Seele des Kindes und seine psychische Entwicklung

nur kennen durch den täglichen Umgang mit dem Kinde. Voraussetzung ist allerdings eine gründliche Kenntnis der elementaren psychischen Vorgänge. Diese Aufgabe aber kann nur der in der Praxis stehende Lehrer lösen. Es ist nämlich ganz verfehlt, zu glauben, die Erinnerung an die eigene Jugend genüge, um den Gang der gesamten geistigen Entwicklung des Schulkindes zu erfassen und alle hemmenden und alle fördernden Elemente richtig zu erkennen. Als wir selber noch Kinder waren, fehlte uns die kritische Auffassungsweise unseres Erlebens, und jetzt, wo wir uns dieses kritische Verhalten mühsam erworben haben, sind die Erlebnisse der Jugendzeit verblaßt, verschwommen und meist längst vergessen. Schon zur Führung des wissenschaftlichen Unterrichtes, viel mehr aber noch für die moralische Erziehung, gehört ein ernstes Eingehen auf diese Probleme, und es zeugt von einer merkwürdigen Berufsauffassung eines großen Teiles der Lehrerschaft, die Mitarbeit gerade auf diesem wichtigsten Abschnitt unserer Berufsaufgabe zu verweigern. Man beruft sich auf sein angeborenes Lehrtalent und pfeift auf alle theoretische Begründung.

Unsere Untersuchung beschränkt sich auf die Stufe der Sekundarschule. Jeder Sekundarlehrer kennt die merkwürdige Veränderung, welche unsere Schüler während der drei Jahre der Sekundarschulzeit durchmachen. Das kindliche, naive Verhalten unserer Erstkläßler verschwindet allmählich, und wenn wir unsere Schüler am Ende der dritten Klasse ins Leben hinaus entlassen, so ist das rein kindliche Wesen mehr oder weniger verschwunden. Der Schüler fühlt sich nicht mehr als Kind, sondern er fängt an, sich zu den Erwachsenen zu zählen; er zeigt die Allüren der Erwachsenen in noch linkischer, kindlicher Form. Aber nicht diese rein äußerliche Veränderung ist das Wesentliche; diese ist vielmehr bloß ein Symptom einer durchgreifenden innern seelischen Gärung und Neuorientierung. Mit der Sekundarschule kommt der Schüler in die Jahre der beginnenden Geschlechtsreife. Der Eintritt der Pubertät bedeutet aber nicht nur eine gewaltige Erschütterung der gesamten physischen Organisation, sondern eine viel bedeutsamere Revolution der ganzen Seelenwelt des Kindes. Dies zeigt sich vor allem in einem starken Hervortreten des rein Persönlichen, was auf die verschiedenste Weise zum Ausdruck gelangen kann: in verborgener und öffener Auflehnung gegen allen äußern Zwang, in einem oft rücksichtslosen und rohen

Benehmen gegenüber seiner Umgebung, in einem aufkeimenden Zweifeln an der Richtigkeit althergebrachter Anschauungen, in einem starken Hervortreten des Gefühlsmäßigen, u. s. w. Dieses scheinbar unvermittelt zum Durchbruch gelangende neue Leben äußert sich zugleich mit dem Erwachen des Geschlechtstriebes. Es ist aber eine ganz einseitige, oberflächliche und falsche Auffassungsweise, wenn man nach der Art der Psychoanalytiker dieses Erwachen neuer Lebensimpulse mit der Wirkung des Geschlechtstriebes identifiziert Wohl mag in grauer Vorzeit, als der Mensch noch auf tierischer Stufe stand, der Geschlechtstrieb der Alleinherrscher in den Beziehungen der Menschen untereinander gewesen sein. Aber das Zusammenleben der Menschen entwickelte sehr bald höhere Formen menschlicher Gemeinschaft, und mit dem Geschlechtstrieb übernehmen wir auch diese Erbschaft von unseren Vorfahren. Alle höheren Formen des Lebens aber auf die bloße Äußerung des Geschlechtstriebes zurückzuführen, ist ebenso oberflächlich und absurd, wie wenn man den Menschen auf die gleiche Stufe stellen wollte z. B. mit dem Regenwurm, nur weil beide schließlich auf die gleiche Urform aller Lebewesen zurückgeführt werden können.

Diese im jungen Menschen neu erwachten Impulse gilt es nun in die richtige Bahn zu leiten, sollen sie nicht Wege einschlagen, die für den Menschen verderblich werden müßten. Und dies ist die vornehmste Aufgabe der sittlichen Erziehung gerade auf der Sekundarschulstufe, weil in diesen Jahren die neuen Kräfte sich entwickeln und noch am leichtesten zu beeinflussen sind. Diese Beeinflussung darf sich aber nicht mit einer nur äußerlichen Gewöhnung begnügen (das ist es ja gerade, was der junge Mensch ablehnt), sondern sie muß sich stützen auf eine tiefgehende, ernste Belehrung, die sich nicht einseitig an den Verstand wendet und nur das Wissen fördert, sondern das gesamte Gelühsleben des Schülers zu bewegen vermag, die sich nicht an den Knecht, sondern an den Herrn und Gebieter im jungen Menschen richtet, und in ihm das Verlangen weckt, über das Leben wirklich zu herrschen.

Aus dem Gesagten aber ergibt sich die Notwendigkeit eines besonderen Moralunterrichtes auf der Sekundarschulstufe.

Der Schüler der Sekundarschule sollte das Gute nicht in einer seelenlosen Gewohnheit oder unter der Knute eines harten Zwanges tun, sondern er sollte auch zur Einsicht gebracht werden, warum man so und nicht anders handeln soll. Eine gewisse Reife ist wohl vorhanden.

Wie wenig aber die Einsicht in das sittliche Handeln bei unseren Sekundarschülern entwickelt ist, wurde weiter oben bei der Frage: Weshalb soll man nicht lügen? erläutert. Im nachfolgenden möchte ich noch einige weitere Beispiele beifügen. Ich stellte mir die Aufgabe, zu untersuchen, welches die Anschauung unserer Schüler über gut und böse sei.

Die erste Frage suchte ich auf die Art zu lösen, daß ich den Schülern die folgende Aufgabe stellte: „Ihr habt gewiß schon alle einmal gehört, daß man von einem Menschen sagte: Der hat Charakter! — Gebt mir ein Beispiel an!“

Die Antworten der Schüler sind für die Kenntnis unseres Problems außerordentlich lehrreich; die ganze große Unwissenheit in den Fragen der Lebensführung tritt in denselben zutage. Die Ergebnisse würden in ihrer Mannigfaltigkeit genügend Stoff bieten für ein ganzes Werk, und es würde noch genügend Material übrig bleiben für ein Witzblatt, — wenn die Sache nicht so tief ernst wäre. Man wird mir entgegenhalten, die Fragestellung sei für die Schüler viel zu schwer gewesen. Gewiß, nicht nur für die Schüler, sondern auch für Erwachsene, leider. Das ist es ja: wir kennen alle Fernen, den Makrokosmos wie den Mikrokosmos, aber das Allernächste, uns selbst, haben wir darüber verloren. „Charakter“ ist ja nur ein Wort, ein Begriff; aber vielleicht steckt dahinter auch ein Inhalt, und davon dürften auch unsere Sekundarschüler eine kleine Ahnung haben.

Aus der großen Mannigfaltigkeit sei hier nur eine kleine Blütenlese geboten. Auch bei dieser Frage treffen wir auf eine ganz kleine Zahl guter Antworten, die deutlich zeigen, daß im Grunde genommen auch bei unsern 13—15jährigen Schülern das Verständnis für sittliche Probleme wohl vorhanden ist; es fehlt meistens nur an der richtigen Führung. Als Beispiel für den charaktervollen Menschen werden genannt: „Wenn ein Mensch das hält, was er gesagt hat“, „wer seine Pflicht erfüllt“, „wenn man das Wort hält“, „wenn jemand allen verführenden Einflüssen widersteht“, „einer, der weiß, wie er den Leuten gegenüber sein soll, und

es auch ist“, „wenn einer immer die Wahrheit sagt“, „wenn man bei einem Streit über den Gegner nichts ausbringt, was dieser einem früher anvertraut hat“, „wenn man über keinen andern Menschen schimpft, auch wenn man etwas Schlechtes von ihm weiß“, „wenn man ehrlich ist und nicht leugnet“, „wenn einer eine Ohrfeige nicht mit einer Ohrfeige zurückzahlt, sondern ruhig weitergeht“, „wenn man zuerst überlegt, was das bessere sei, und dieses dann befolgt“, „wenn jemand in der Lage ist, eine Lüge zu sagen, und sie trotzdem nicht sagt“, „ein Mensch, der weiß, was er will; er ist immer der gleichen Meinung“, „wenn man ein erhaltenes Geheimnis nicht ausplaudert“, „wenn zwei Streit haben, und einer am Jahreswechsel zum andern geht und sagt: „Gib mir die Hand, wir wollen den Unfrieden nicht ins neue Jahr hinübernehmen“, „wenn einer das Vaterland auch nicht um Gold verrät“.

Sehr oft wird irgend eine schöne Eigenschaft aufgegriffen und diese als Merkmal des Charakters hingestellt: wenn einer gut, treu, ehrlich, aufrichtig, edel, anständig, gutwillig, höflich, zurückgezogen, zufrieden, pünktlich, dankbar, gehorsam, lieb, mitleidig, freundlich, nett, fleißig, gefällig, lebhaft, ordentlich ist u. s. w. Manchmal wird das Merkmal aber auch in der negativen Form gegeben: wer nicht lügt, nicht stiehlt, nicht betrügt, nicht zu viel redet, nicht grob ist und nicht leichtsinnig, nicht bössartig und nicht streitsüchtig, u. s. w.

Vielfach gibt der Schüler ganze Erzählungen, die auffallenderweise ganz ähnliche Begebenheiten schildern, wobei irgend eine gute Tat als der Ausfluß des Charakters hingestellt wird. Da haben zwei Streit miteinander, und der Dritte, Besonnene, Verständige schlichtet ihn oder treibt die Streitenden auseinander; oder ein Kind wird vor dem Ertrinken, Überfahrenwerden u. s. w. gerettet; oder ein Reicher hilft einem Armen; oder eine alte Frau (ein Kind, ein Betrunkener, ein Epileptiker) fällt auf der Straße um, und ein Herr kommt vorbei und hebt die Gefallene auf und führt sie heim u. s. w.

Natürlich fehlen auch jene Fälle nicht, da der Schüler „Charakter“ verwechselt mit „Anstand“, was sogar bei Erwachsenen noch vorkommen soll. Man hat Charakter, „wenn man im Tram einer alten Frau Platz macht“, „wenn man bei einem Begräbnis den Hut abzieht“, „wenn jemand im Theater einen heruntergefallenen Gegenstand aufhebt“, „wenn man einem alten Mann den Platz anbietet“, „wenn man die

Schuhe reinigt, bevor man ins Zimmer tritt“, „wenn man nicht mit dem Finger auf Personen zeigt“.

Ebenso ist es ganz selbstverständlich, daß der Schüler in unserer Zeit der Überkultur des Wissens Charakter und Wissen einander gleichsetzt. Der hat Charakter! heißt: „er hat Verstand“, „er ist geschickt und versteht viel“, „er weiß viel“, „er versteht die Menschen, was sie sagen, und kann die Fragen beantworten“, „er kann alles richtig ausführen“, „er versteht alles“, „wenn einer geschickt ist und viel weiß, und einen schönen Teil der Welt kennt“, „wenn einer viel weiß und gut belehrt ist“, „wenn man etwas an der Hochschule gelernt hat“, „er versteht etwas über den Kanton Zürich, sonst könnte er nicht die Ortschaften und Eisenbahnlinien auswendig (?)“, „wenn man Gedanken im Kopfe hat“.

Von der großen Zahl der übrigen Antworten nur eine kleine Auswahl: „wenn ein Mann sich nicht wie ein Kind aufführt“, „wenn man Geld unter sich hat und nichts nimmt“, „wenn einer einen anderen einen Stündler und Heuchler nennt, und dieser trotzdem in die Kirche geht“, „wenn man einem alten Manne sagt: Grüß Gott“, „wenn man keine Sauereien treibt“, „wenn man nicht bis spät in die Nacht im Wirtshaus sitzt, sondern zu Hause bei der Familie, und wenn man am Sonntag mit der Familie spazieren geht“, „wenn ein Bäcker ohne Brotmarken Brot abgibt“, „wenn ein Mensch schlank gewachsen ist und ein blühendes Aussehen hat“, „Herr H. hat einen feinen Charakter: wenn seine Frau Wäsche hat, dann kocht er zu Mittag und wäscht das Geschirr ab und hilft ihr nachher die Wäsche aufhängen“, „die Pfarrer und die Lehrer haben Charakter“, „wenn man nicht viel Alkohol trinkt, hat man Charakter“, „wenn ein Kind jeden Abend mit jungen Burschen spazieren geht, hat es keinen Charakter“, „wenn jemand immer in die Kirche springt und zu Hause das größte Maul führt, hat er keinen Charakter“, „der hat guten Charakter, ein Glas Bier zu trinken“, „ich stehle nichts, das ist mein Charakter; nur nehme ich etwa daheim einen Zucker“, „Herr Lehrer X hat Charakter“, „mein Cousin habe Charakter, sagen meine Eltern, aber ich nicht“ u. s. w.

Nicht wahr, eine regelrechte Musterkarte von Ansichten aus allen Himmelsrichtungen? Den Vorwurf, die Fragestellung sei zu schwer gewesen, könnte man gelten lassen, würden

nicht die Ergebnisse der anderen Fragen über das Moralische die nämliche beschämende Erscheinung zeigen. Die Resultate werfen ein grelles Streiflicht auf die Richtung unserer heutigen Schulführung: die Schüler wissen, was „Kongruenz“, „Protoplasma“, „Quotient“ bedeutet, aber das Wort „Charakter“ ist ihnen ein „Fremdwort“ in der umfassendsten Bedeutung des Ausdruckes.

Eine zweite Frage bezweckte, wie schon gesagt, die Erforschung der Ansichten der Schüler über den „schlechten Menschen“. Die Frage lautete folgendermaßen: „Welche Menschen soll man hassen?“ Die Frage war absichtlich in dieser Form gestellt, um auch ihre Ansicht über das „Hassen“ kennen zu lernen.

Ziemlich genau ein Drittel aller Schüler gibt die Erklärung ab, daß man keine Menschen hassen soll. Interessant ist aber die Begründung dieser Aussage, die ich ebenfalls von den Schülern verlangte. Meist wird auf die Bibel hingewiesen und auf die Lehren Jesu: „Es steht in der heiligen Schrift und ist eines der wichtigsten Gebote, welches die Menschheit erfüllen sollte“, „es steht in der Bibel: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“, „Jesus tat es auch nicht“, „man muß nach dem Tode alles verantworten“, „Christus hat auch allen seinen Feinden vergeben“, „es ist ein Gebot Gottes“, „die Religion lehrt, daß wir Brüder sind“, „wegen der Nächstenliebe“, „wir sind alle Brüder und Schwestern“. Weiter heißt es: „Jeder Mensch hat Fehler und hat nicht das Recht, andere zu hassen“, „alle Menschen sind gleich viel wert“, „man hat dann ein besseres Gewissen“, „schlechte Menschen soll man nicht hassen, sondern bedauern“, „man ist nicht mehr als andere Menschen“, „alle Menschen haben Fehler, und wenn man einen Menschen eines Fehlers wegen haßt, so hat man vielleicht den gleichen Fehler“, „wenn man schlechte Menschen haßt, so werden sie noch schlechter“, „man hat es auch nicht gern, wenn man gehaßt würde“, „man sollte eigentlich keine Menschen hassen, aber ich habe auch schon Menschen gehaßt“, „es hat ein jeder seine Eigenschaften und tut ein jeder unrecht, die Menschen können gewöhnlich nichts dafür, denn da ist die Erziehung schuld“.

Von dieser Erkenntnis aus, daß man im Grunde genommen keine Menschen hassen sollte, muß dann der Sittenunterricht ohne weiteres zu der Frage führen: Weshalb hassen wir denn

eigentlich? Und damit käme man dann erst zum Kern der ganzen Frage, daß nämlich alles Hassen ein niederer, tierischer Zug unseres Wesens sei, der niedergekämpft sein müsse, soll das wahrhaft Menschliche in uns erstehen können.

Die große Mehrzahl der Schüler aber hat die Einsicht, daß man keine Menschen hassen sollte, noch nicht erreicht. Der Moralunterricht hat hier noch ein großes Arbeitspensum zu erfüllen. Eine oft recht naive, kindliche Auffassungsweise spricht aus den Antworten der Schüler. Aus der großen Fülle nur einige wenige Beispiele: „Man soll die schlechten Menschen hassen (weil sie einen verführen könnten; weil sie schaden; sie verderben die guten; sie führen uns auf schlechte Wege; damit man ihre Tugenden nicht annimmt; sie bringen einen zuletzt noch ins Zuchthaus), die Lügner (man kann ihnen nicht trauen; sie leugnen alles ab; sie haben keinen Charakter; man kann sich nicht auf sie verlassen), die Diebe und Mörder (sie töten einen; sie schaden; sie stehlen; sie können einen ins Unglück bringen; sie tun Böses), die Falschen (sie können einen irgendwohin verführen; sie schmeicheln einem vorn, und hinten schimpfen sie über einen; sie wollen nur ihren Vorteil; ins Gesicht tun sie einem so freundlich und hintenrum verschimpfen sie einen bei den Leuten), die Arbeitsscheuen und die Nichtsnutzigen (sie stehlen gewöhnlich; sie gehen betteln und sagen, sie hätten keine Arbeit; weil sie nichts arbeiten, aber ins Wirtshaus gehen und sich einen Rausch trinken), die Stolzen und Hochmütigen (sie kennen Kameraden, die ihnen früher geholfen haben, nicht mehr; sie kleiden sich nicht ihrem Stande gemäß; weil sie zu Hause kein Geld haben, und doch so nobel daher kommen und alles Geld an die Kleider werfen), die Hamsterer (weil sie die Sachen verteuern), die Juden (weil man solche Menschen nicht leiden kann und die Welt auch bestehen kann ohne sie), die Bolschewiki (weil es sonst immer Revolution gäbe) u. s. f.

Die Ergebnisse aller dieser Fragen verschaffen uns nicht nur einen tiefen Einblick in die Auffassung und die Einsicht unserer Schüler, sie geben uns auch ein tadelloses „Anschauungsmaterial“ in die Hand für die Gestaltung unseres Moralunterrichtes. Denn von der Anschauungswelt der Schüler muß auch der sittliche Unterricht ausgehen, will man nicht in einem leeren Moralisieren über die Köpfe der Kinder hinwegsprechen.

Es wäre nun aber ganz verfehlt, anzunehmen, die sittliche Erziehung auf der Sekundarschulstufe komme mit der bloßen Belehrung aus. Die Gewöhnung ist und bleibt für das ganze Leben das elementare und wichtigste Erziehungsmittel des Menschen. Die Belehrung soll der Gewöhnung den Zwang nehmen, und sie soll den Impuls zum Handeln nach innen verlegen, oder mit anderen Worten, sie soll den Menschen zur sittlichen Freiheit führen.

Gewöhnung und Belehrung aber berühren sich im Mittelpunkt aller Erziehung: im Beispiel des Erziehers. Alle schönen Redensarten und aller äußere Zwang sind wirkungslos, wenn der Zögling sehen muß, wie wenig genau der Lehrer es selber in moralischen Dingen nimmt; die Kinder sind im allgemeinen für diese Tatsache außerordentlich hellseherisch; sie spüren es sofort heraus, wenn der Lehrer bloße leere Phrasen drischt, wenn hinter allem nicht ein heiliger Ernst und die Wucht des eigenen Erlebens steht; dann lächert den Schüler diese Art Moraltrumpeterei, und er beginnt das Geschwätz zu hassen. Wie wollen wir unsere Schüler zur Pünktlichkeit erziehen, wenn wir selber nicht pünktlich sind, jeden Tag zu spät zur Schule kommen und gewohnheitsmäßig die Pausen überhocken? Wie wollen wir unseren Schülern den richtigen Sinn für Ordnung und Ordentlichkeit beibringen, wenn das Chaos im Kasten und auf dem Pult und das Durcheinander auf der Wandtafel wahre Musterbeispiele aller Unordnung darstellen? Wie wollen wir das Lügen dem Schüler abgewöhnen, und ihn zur Wahrhaftigkeit erziehen, wenn der Schüler auch nur ein einziges Mal hat erkennen müssen, daß der Lehrer es mit der Wahrheit auch nicht genau nimmt? Wie wollen wir dem Schüler jene schöne Freude an der Arbeit und ein tiefes Pflichtbewußtsein einpflanzen, wenn er tagtäglich sehen muß oder es herausspürt, mit welcher inneren Unlust der Lehrer seine Tagesarbeit abhaspelt, wie er auf jede Art und Weise sich seine Arbeit erleichtert und all die kleinen Pflichten umgeht? Hier liegt das größte Hindernis aller sittlichen Erziehung. Vor der Notwendigkeit der Selbsterziehung macht man Halt. Man erkennt wohl, daß der Weg hier durchgeht, aber er scheint doch zu mühsam. Überhaupt, — man wird ja nicht um einen Rappen besser bezahlt.

Im allgemeinen begnügt man sich mit einer bloß äußerlichen Gewöhnung. Man verlangt vom Schüler Gehorsam,

soweit der Unterrichtsbetrieb diesen Gehorsam unbedingt erforderlich macht, und man weiß gar nicht, wie sehr man den Schüler damit gerade zum Ungehorsam erzieht. Ein Gehorsam, der nicht vertieft ist durch die aus dem Leben gewonnene Belehrung, der nicht verinnerlicht ist durch das Vorbild des Erziehers, ist für den älteren Zögling ein unerträglicher, äußerer Zwang und weckt in ihm nur das heiße Verlangen, diesem Zwange zu entfliehen. Gehorsam muß sein! Wahre Charakterbildung geht nur durch das läuternde Fegefeuer des Gehorchens. Es ist ein Symptom unseres kranken Zeitalters, daß uns diese Einsicht zum Teil verloren gegangen ist. Wir leben ja im „Jahrhundert des Kindes“. Die Seele des Kindes ist etwas Heiliges, und der moderne Mensch versinkt in Anbetung vor diesem Heiligtum. „Man lasse das Kind gewähren, man lasse alle seine Fähigkeiten und Kräfte frei sich entwickeln, man lasse seiner „Persönlichkeit“ ja keine Gewalt angedeihen, dann erst entwickle sich der junge Mensch zum sittlichen Charakter: unsere brutale Erziehung und rücksichtslose Gewöhnung aber fabriziere nur Menschenpuppen.“ Es ist ein Kuckucksei, das uns das Jahrhundert hier ins Nest gelegt hat; der junge Vogel ist bald flügge.

Ein feststehendes Erziehungsziel ist unserer Zeit völlig abhanden gekommen: unsere Erziehungsarbeit ist zersplittert in einem Vielerlei, und dieses Vielerlei hat uns nicht nur die Einsicht für das Eine, das not tut, genommen, sondern uns damit auch der Aufgabe enthoben, die richtigen Mittel und Wege zur Erreichung dieses einen Zieles zu suchen. Diese Zerfahrenheit zeigt sich am deutlichsten in der verschiedenen Bewertung der Gewöhnung, in der fehlenden Einsicht in die Notwendigkeit der Gewöhnung und in der Ziellosigkeit bei der Anwendung der Gewöhnungsmittel. Das Primitivste aller Gewöhnungsmittel ist die Bestrafung und insbesondere die körperliche Züchtigung. Im allgemeinen liegt es im Zuge unserer Zeit, daß alle gewalttätige Einwirkung verpönt ist. Gewisse Körperteile, von denen aus unsere Vorfahren auf die Seele des Kindes wirkten, sind heute heilig erklärt worden. Ich will die Erziehungsmethode unserer Altvordern nicht als Ideal hinstellen; es ist fraglich, ob das Wort „Methode“ hier überhaupt angebracht sei; aber ich möchte empfehlen, die Ergebnisse dieser unbedingten „Gehorsampädagogik“ einmal zu vergleichen mit den Produkten unserer heutigen

verfeinerten „seelischen Beeinflussung“. Das Leben faßt den Menschen durchaus nicht immer mit Glacéhandschuhen an, und schließlich erziehen wir den jungen Menschen doch für das Leben. Das in die Schule eintretende Kind sollte im allgemeinen die körperliche Züchtigung nicht mehr nötig haben. Es stehen uns da genügend andere, bessere Mittel zur Verfügung, und solange diese ausreichen, greift man nicht zum niedersten und rohesten; es erniedrigt unsere ganze Erziehung und verroht uns selbst. Aber auch wenn die körperliche Züchtigung aus dem Schulleben verbannt sein soll, so darf man doch nicht den Fehler begehen, sie direkt zu verbieten. Man muß es erlebt haben, unter einer Schulpflege zu amten, deren Spezialität es ist, die Körperstrafe prinzipiell abzulehnen und in jedem lächerlichsten Fall den fehlbaren Lehrer zur Rechenschaft zu ziehen. Das kommt rasch ins Volk, und bald wissen es auch unsere Schüler, und aus ihrem Auftreten und ihrem Benehmen spricht es deutlich heraus: Der Lehrer darf uns ja nicht züchtigen. Man könnte ebensogut Prämien aussetzen für flegelhaftes Benehmen. Dem Lehrer muß das Recht gewahrt bleiben, auch dieses letzte Mittel anzuwenden, wenn alle anderen Mittel versagen. Nicht durch einen Gesetzesparagraphen wird die körperliche Züchtigung aus dem Schulleben beseitigt, sondern das wird immer eine persönliche Angelegenheit des Erziehers bleiben. Je mehr der Erzieher Herr und Meister ist über sich selbst, desto weniger wird er in den Fall kommen zu züchtigen. Das alte Wort: Deine Schulführung steht um so besser, je weniger du züchtigen mußt, besteht auch heute noch zu Recht.

Auf der Sekundarschulstufe sollte die körperliche Züchtigung immerhin etwas Unbekanntes sein. Sittliche Gewöhnung und etwelche Einsicht kommen der Arbeit des Lehrers in jeder Beziehung entgegen. Im allgemeinen ist es viel zu wenig bekannt, wie sehr der Schüler nach Gehorsam verlangt, nicht weil er gerne gehorcht, sondern weil er das Bedürfnis nach Leitung und Führung hat. Wenn dann mit dem Erwachen seiner „Persönlichkeit“ dieses Bedürfnis dem Wunsch nach persönlicher Geltung Platz macht, so ist der Moment gekommen, durch die Belehrung ihm auf den rechten Weg zu verhelfen. Wer je schon im Unterricht mit seinen Schülern Fragen der Lebensführung behandelt hat, der wird bemerkt haben, welches Interesse die Schüler gerade

solchen Fragen entgegenbringen, und wie groß und brennend ihr Bedürfnis ist, über die großen Fragen des Lebens und der Lebensgestaltung Aufschluß zu erhalten.

## 7.

C'est le ridicule qui tue.

Es ist im allgemeinen viel zu wenig bekannt, wie erbärmlich abhängig von der „öffentlichen Meinung“ wir sind in all unserem Denken und Handeln. Der Einzelne steht unter einer wahren Diktatur der öffentlichen Meinung. Wohl hat natürlicherweise die Gesellschaft der Menschen auf das Verhalten des einzelnen Individuums einen starken Einfluß; aber diese uneingeschränkte Herrschaft ist doch nur möglich, weil sie durch einen verhängnisvollen Zug im Wesen des Menschen außerordentlich gefördert wird. Und dies ist das in einem oberflächlichen Egoismus liegende Verlangen nach Anerkennung der eigenen Persönlichkeit, nach Wertschätzung, und in negativem Sinne die Furcht, sein Ansehen vor den andern zu verlieren. Man will die Anerkennung seiner Persönlichkeit durch die Gesellschaft und verliert sie durch die Gesellschaft. Allerdings muß zugestanden werden, daß im großen ganzen diese Diktatur der öffentlichen Meinung auch ihre bedeutungsvolle Seite hat: sie zwingt die große Mehrzahl aller Menschen, die sich niemals zu der Stufe der wahren sittlichen Freiheit erheben werden, zu einem wenn auch bloß äußerlichen sittlichen Verhalten. Die Handlungsweise der meisten Menschen wird ja nicht bestimmt durch die sittliche Einsicht, sondern durch die äußern Formen des Anstandes.

Wohl ist die öffentliche Meinung ein außerordentlich wirksames Regulativ für das Verhalten des einzelnen Menschen, das ihn hindert, seinen niederen egoistischen Trieben freien Lauf zu lassen; aber sie wacht ebenso eifersüchtig darüber, daß der Einzelne sich nicht über die große Masse erhebe und eigene Wege suche und gehe. Ein solches Verhalten bedeutet die reine Kriegserklärung an die große Masse mit ihrer Massenmoral. Wie eine wütende, kläffende Meute stürzt sie sich auf den Missetäter und bearbeitet ihn mit der schärfsten Waffe ihrer Kriegsführung: mit dem ätzenden Gift der Lächerlichkeit. Und es gehört eine große seelische Festigkeit und Stärke dazu, diesen Angriffen ein „Dennoch!“ entgegenzusetzen und unbeirrt seinen Weg einsam weiter zu schreiten. Man bedenkt oft gar nicht, welche große Rolle

das Lächerliche, oder vielmehr die Furcht, vor der Menge lächerlich zu werden, im Leben des einzelnen Menschen spielt, wie sehr sie unsere bessere Einsicht in des Wortes wahrster Bedeutung gefangen hält, wie rücksichtslos damit alle höheren Tendenzen getötet werden.

Schon im Schulleben hat der Kampf auf der ganzen Linie eingesetzt. Welcher Lehrer kennt nicht den zaghaften, eingeschüchterten Schüler, der sich nicht zum Worte zu melden wagt, aus Angst, vielleicht doch nicht das Richtige zu sagen und damit dem Gelächter der ganzen Klasse ausgesetzt zu sein. Welcher Lehrer hat nicht schon die niederschmetternde Wirkung auf einen Schüler beobachten können, wenn dieser durch eine ungeschickte Antwort oder durch eine linkische Bewegung das wiehernde Gelächter der Klassengenossen geweckt hat. Hier, in den ersten Anfängen der Lächerlichkeit, gilt es mit aller Energie einzuschreiten. Die Lacher sind zurückzuweisen mit dem Hinweis auf die Albernheit eines solchen Gebarens, unter Umständen, indem man die eigene Waffe gegen sie verwendet und ihr blödes Lachen selbst der Lächerlichkeit aussetzt. Viel schwerwiegender aber ist der schädliche Einfluß da, wo es sich um die großen Fragen der Lebensführung handelt, wo es um die Charakterbildung geht. Was hilft es, wenn der Lehrer in seinem Unterricht den Schüler zu begeistern vermag für die großen Probleme richtiger Lebensgestaltung; was hilft es, wenn der Lehrer es versteht, im Schüler das brennende Verlangen zu entzünden, ein wahrhaft guter Mensch zu werden; was hilft dies alles, wenn nachher die große Menge träger, willensschwacher Schulkameraden, die es nicht zulassen kann, daß einer besser sein will als sie, über den Einzelnen herfällt, ihn mit Spott und Hohn überschüttet, die Worte des Lehrers ins Lächerliche zieht, und sich über den „braven Bubi“ lustig macht? Der junge Mensch, der noch nicht über gefestigte Prinzipien seiner Lebensführung verfügt, wird unfehlbar diesem Einfluß erliegen, ja, er wird sogar durch ein Meisterstück in schlechter Aufführung das Zutrauen seiner Kameraden wieder zu erlangen suchen.

Der Erzieher, der die Macht des Lächerlichen nicht richtig einschätzt und nicht von allem Anfang an den Kampf mit demselben aufnimmt, wird immer Mißerfolg haben. Aber dieser Kampf gegen das Lächerliche ist nicht leicht, es ist ein Kampf gegen eine ganze Welt. Gerade da, wo die Verlächerungstaktik am ungehemmtesten walten kann, nämlich außerhalb

der Schule, reicht der Einfluß des Erziehers nicht hin, und wir müßten ohnmächtig der flachen Moral der Masse weichen, gäbe es nicht ausgezeichnete andere Mittel, dem Lächerlichen alle Macht zu entwenden und es im Gegenteil der guten Sache dienstbar zu machen. Das geschieht dadurch, daß man mit dem Schüler einmal gründlich eingeht auf die letzten Motive aller Verlächerung, daß man ihm zeigt, wie hinter der bösen Larve des Lächerlichen die Hohlheit, der Neid und die Flachheit hocken. Dann macht man dem Schüler klar, wie die Überwindung des Lächerlichen der erste Anfang aller Charakterbildung sei, ein bewußtes Loslösen von einer bloß äußeren Bestimmung unseres Tuns, eine Befreiung von dem, was Hans sagt und was Heiri meint. So wird das, was vorher eine sittliche Bildung zu verunmöglichen schien, zu einem idealen Mittel der Selbsterziehung, zu einem tadellosen Übungs- und Gewöhnungsmittel der Selbstbefreiung. Damit ist der Boden für die sittliche Erziehung vorbereitet, das Unkraut unschädlich gemacht, und die Aussaat kann mit einiger Aussicht auf Erfolg beginnen.

Ich habe im ersten Abschnitt die Ergebnisse einer Frage mitgeteilt, in welcher der Schüler den Grund angeben mußte für die Unwahrhaftigkeit eines Sekundarschülers, der für die abwesende Mutter das Geschirr abwaschen und das Schwesterchen hüten mußte. Mit ganz wenigen Ausnahmen haben alle Schüler erkannt, daß die Angst, von seinen Mitschülern ausgelacht zu werden, den Knaben zu seinem Verhalten zwang. Und ein Schüler fügt ganz richtig die Bemerkung bei: „Es ist nichts so peinlich, wie ausgelacht zu werden“, und ein anderer Schüler erklärt: „Das ärgste ist, wenn man von seinen Freunden ausgelacht wird.“ Recht interessant ist es dann aber, wie die große Mehrzahl der Schüler nicht bei der bloßen Konstatierung der Tatsache stehen bleibt, sondern ausgesprochen Partei ergreift für die Spötter. Es sei lächerlich, wenn ein Sekundarschüler noch solche Arbeiten verrichte und noch der Mutter gehorche, und die ganze Moral unserer heutigen Jugend offenbart sich in den Vorschlägen, wie der Knabe sich hätte verhalten sollen: Gehorsam verweigern, betrügen, durchbrennen.

Bei der Frage über den „Charakter“ gibt ein Schüler die Antwort: „Ein Schüler hat Charakter, wenn er eine Zigarette, die ihm angeboten wird, ausschlägt“, und dann fügt er aber hinzu: „Wird der Knabe aber ausgelacht, so nimmt er sie doch.“

C'est le ridicule qui tue. Das Wort gilt nicht nur für die moralische Erziehung unserer Schüler, es hat auch seine Bedeutung für den Erzieher. Moralunterricht ist gegenwärtig nicht „Mode“. Wenn man trotzdem gerade diese Seite unserer erzieherischen Aufgabe in die erste Linie stellt, so muß man wissen, daß man sich damit in einen bewußten Gegensatz stellt zur Zeitrichtung und zu einer landläufigen Ansicht über den Zweck unserer Schule; man muß wissen, daß man sich in einen bewußten Gegensatz stellt zur Berufsauffassung eines Teils der Kollegen; man muß wissen, daß man sich der Lächerlichkeit von einer gewissen Seite her aussetzt. Wer erziehen will, muß selbst erzogen sein; wer andere zur Freiheit führen will, muß die Freiheit selbst errungen haben, muß unnahbar sein für die Lockungen der seichten Moral des „sacro egoismo“ mit seiner durchsichtigen Sophistik, muß unerschütterlich sein für alle Verspöttelung und Verhöhnung. Ich denke dabei natürlich nicht an jene ganz feinen Menschen, die unberührt sind von den kleinen und großen Schwächen der Alltagsmenschen, die nie in Versuchung kamen und nie fehlten, die ohne schwere Kämpfe das Gute tun und das Böse meiden. Diese Menschen taugen nicht als Erzieher, sie sind viel zu gut dazu. Ich denke an jene Menschen, die mitten im Alltag drin stehen, welche in eigenem Erleben die ganze Schwachheit und Erbärmlichkeit alles Menschlichen erfaßt haben mit seinem schmerzlichen Widerspruch zwischen Wirklichkeit und Vollendung, und die trotzdem von dem festen Glauben an eine höhere Form menschlichen Daseins durchdrungen sind, und arbeiten, kämpfen, ringen. Das gibt die wahren Erzieher. Letzten Endes ist die ganze Auffassung unseres Berufes eine Frage des Charakters, und erst wenn sich diese Auffassung Geltung verschafft hat, dann kann die Charakterbildung des Zöglings beginnen.

## 8.

Willst das Große du erreichen,  
 fange mit dem Kleinen an;  
 deine Tadler werden schweigen,  
 ist das Kleine groß getan.

Reiten oder schwimmen hat noch kein Mensch bloß mit dem Lehrbuch gelernt; man hat noch immer aufs Pferd hinauf müssen und ins Wasser hinein. Dieses Prinzip gilt noch viel mehr für den Moralunterricht. Das schönste und ausführlichste

Handbuch der sittlichen Erziehung ist wertlos, wenn es nur dazu bestimmt ist, als Mustervorlage zu dienen für eine gedankenlose Nachäfferei. Der Moralunterricht muß herauswachsen aus der gesamten Lebensauffassung des Erziehers; sein eigenes Leben muß man einsetzen, will man das Leben des Zöglings erwecken. Zum Moralunterricht genügt das bloße Maulbrauchen nicht; es erfordert ein lebendiges Geben von dem, was der Erzieher in mühsamen Kämpfen sich selbst abgerungen hat. Das ist alles so selbstverständlich, wie es selbstverständlich ist, daß, wer dem Schüler Kenntnisse beibringen will, diese Kenntnisse zuvor selbst in eigener Arbeit errungen haben muß. Wer zum Leben erziehen will, muß zuvor selbst das Leben bezwungen haben. Mit dem Lehrbuch in der Hand kann man das nicht. Das Buch kann uns nur allgemeine Gesichtspunkte verschaffen.

Im allgemeinen macht man sich über die Gestaltung des Moralunterrichtes ganz unrichtige Vorstellungen. Man denkt viel zu sehr an die Behandlung der letzten großen Fragen der Charakterbildung und der Lebensführung. Dabei ist man sich gar nicht recht klar darüber, was denn eigentlich den Charakter ausmacht und welche Momente das Leben bestimmen. Dazu kommt die große Unsicherheit im methodischen Aufbau des ganzen Unterrichtes. Die Erkenntnis, daß man zum Kinde hinunterzusteigen hat, gilt vor allem für die sittliche Erziehung. Aber diese Erkenntnis ist noch nicht allgemein zum Durchbruch gekommen, und so kommt es denn, daß der Anfänger mit seinem Moralunterricht offene Türen einrennt, gegen Widerstände kämpft, die noch gar nicht vorhanden sind, und von Dingen redet, für welche dem Kinde Verständnis und Einsicht noch fehlen. Er spricht über die Köpfe der Kinder hinweg, er „moralisiert“. Diese Verkennung der Wirklichkeit bringt es denn auch mit sich, daß er die Vergehen seiner Schüler, die Kinderlüge, den kindlichen Ungehorsam u. s. w., viel zu tragisch nimmt, und er erkennt nicht, daß die großen und kleinen Unarten der Jugend eine ganz natürliche Äußerungsweise darstellen, die im Gegenteil, je stärker sie auftreten, meistens einen um so geeigneteren Boden für die sittliche Erziehung bilden, indem der Schüler mit der gleichen Energie, wie er vorher den zerstörenden Mächten diente, sich in den Dienst der guten stellt. Es ist viel leichter, einen Saulus in einen Paulus zu verwandeln als einen Menschen vom gemächlichen Durchschnitt zu einer „sittlichen Persönlichkeit“ zu erziehen.

Spricht man von der sittlichen Handlung, so denkt man dabei immer an jene großen Gelegenheiten, da ein Mensch in ungeheurer Selbstüberwindung die sittliche Tat vollbringt, und bedenkt gar nicht, daß erstens jene großen Momente die wunderbare Seltenheit darstellen im Leben, und dann, daß der wahre Charakter sich nicht in der großen Tat offenbart, sondern gerade in der festen, sich immer treu bleibenden Kleinarbeit des Lebens. Auch ein Schwächling und Feigling kann im großen Moment, hingerissen, eine heroische Tat vollbringen, aber die kleinen Versuchungen des Alltags überwinden und im allerkleinsten sich immer treu bleiben, das kann nur der Charakter. Da wartet der Mensch auf den großen Moment seines Lebens, der vielleicht nie erscheinen wird, und wenn die große Stunde trotzdem einmal kommt, so findet sie den kleinen Menschen. Man erkennt gar nicht, wie die großen Momente eigentlich immer da sind, denn schließlich setzt sich unser ganzes Leben aus einer unendlichen Kette von Kleinigkeiten zusammen, und alle diese Kleinigkeiten zu meistern, heißt unser Leben meistern, heißt das Große im Kleinen vollbringen.

Hat man einmal die ungeheure Bedeutung des Alltäglichen, Ewiggleichen für die Charakterbildung erkannt, so wird man auch die sittliche Erziehung auf eine ganz andere Grundlage stellen, als allgemein geschieht. Man wird gerade von den ungezählten Kleinigkeiten des Lebens ausgehen müssen, von den vielen Widerwärtigkeiten und kleinsten Widerständen gegen unsere Wünsche und unsere Behaglichkeit. Diese gilt es in erster Linie zu überwinden, aber nicht durch die bloße Gewöhnung, wie vielfach getan wird, sondern dadurch, daß man den Schüler zur Einsicht bringt, wie sehr unser ganzes Leben gerade von diesen Kleinigkeiten abhängt und wie außerordentlich bedeutsam für unser Dasein ihre Überwindung sei.

Die Gewöhnung, die Grundlage aller Erziehung, hat nur regulative Wirkung; es fehlt ihr die gestaltende Kraft. Sie versagt meistens, wenn der Mensch vor ganz neue Situationen gestellt wird, und wird wirkungslos, wenn in neuer Umgebung von dieser aus neue Gewohnheiten schaffende Einwirkungen erfolgen. Das Ziel aller sittlichen Erziehung aber soll die Charakterbildung sein, d. h. jene Festigkeit und Sicherheit in all unserem Tun, die nicht von außen her bestimmt ist, sondern deren leitendes Motiv in uns liegt, in unserer

gesamten Lebensauffassung. Das aber kann nur die auf die Ergebnisse der Gewöhnung sich aufbauende und sie vertiefende Belehrung. Ein wichtiger Anteil an dieser Aufgabe jedoch kommt gerade der Sekundarschule zu.

In der Primarschule genügt meistens die bloße Forderung des Lehrers; man kommt in den meisten Fällen mit der Gewöhnung aus, wenn auch einfache Belehrungen über nahe liegende sittliche Probleme nicht ausgeschlossen sind. Auf der Sekundarschulstufe dagegen genügt es nicht mehr, daß man dem Schüler nur erklärt: Dies ist gut, oder dies tut ein anständiger Mensch nicht, oder das ist Sitte u. s. w.; der Schüler verlangt instinktiv nach einer Begründung. Er will auch die Einsicht haben in die Notwendigkeit seines Tuns. Der Eigenwille des Schülers kommt zum Durchbruch, der Erwachsene gelangt im Kinde mehr und mehr zur Geltung.

Alles, was der Auffassungsweise des heranwachsenden Schülers nicht entspricht, wird abgelehnt, und wo dies nicht möglich ist, mit starkem Widerstreben und geheimem Widerstand ertragen.

Ein wichtiges Ziel der Schuldisziplin, also auch der Erziehung, ist die Forderung, daß die Schüler im Schulzimmer sich ruhig verhalten, auch wenn der Lehrer nicht anwesend ist. In der Primarschule wird man meistens zu dem Mittel greifen müssen, einen besonderen „Aufseher“ zu bestimmen, weil die Schüler von sich aus kaum das schwere Kunststück des Ruhigseins fertigbringen würden. Dieses Mittel mag auch noch zur Not angehen in der ersten Klasse der Sekundarschule; es wird aber in der zweiten und dritten Klasse meistens versagen. Man wird bei den älteren Schülern mit dieser Polizei-aufsicht nichts weiter erreichen, als einen versteckten Trotz gegen diese „unwürdige“ Behandlung. Und doch liegt gerade hier eine wichtige Seite der Charakterbildung, man muß dem Schüler nur zur richtigen Einsicht verhelfen. Man muß ihm sagen, daß es sich eigentlich gar nicht darum handle, daß die Klasse während der Abwesenheit des Lehrers sich ruhig verhalte, nur deshalb, damit es dem Lehrer angenehm sei; es handle sich vielmehr darum, ob sie reif genug seien, auch ruhig zu sein, ohne daß man mit der Peitsche hinter ihnen stehe und ohne daß man zur Aufsicht einen Polizisten bestimme. Man muß zum Erwachsenen im Kinde sprechen und ihm klar machen, wie sehr das Ruhigsein ein Zeichen von

Selbstbeherrschung sei. Damit kommt die ganze Angelegenheit in den großen Zusammenhang all der Fragen über die Charakterbildung. Der Schüler muß aus seinen eigenen Erfahrungen heraus erkennen, welche fundamentale Bedeutung der Selbstbeherrschung für die Gestaltung seines Lebens zukommt und welche große Gefahren für ihn darin liegen, in einem bequemen Sichgehenlassen von unkontrollierbaren Kräften sich schieben zu lassen. Von dieser Warte aus muß die ganze Schuldisziplin behandelt und zur wichtigen persönlichen Angelegenheit des Schülers erhoben werden. Nur darf man sich nicht der Täuschung hingeben, als ob die bloße Belehrung genüge, das Tun unserer Schüler von einem Tag zum andern zu ändern. Eingewurzelte Gewohnheiten und der natürliche Hang zur Trägheit und Bequemlichkeit sind viel zu stark. Versagt trotz aller eingehenden Besprechung die freie Disziplin der Klasse, so verwendet man mit Vorteil den früheren Zwang als Strafmittel: Ihr habt mein Vertrauen getäuscht, ich muß euch daher für eine Woche zur Strafe unter Polizeiaufsicht stellen. Diese Aufsicht muß dann aber mit aller Strenge gehandhabt werden, damit sie für den Schüler wirklich eine Strafe, einen Ausnahmezustand bedeute. So müssen Gewöhnung und Belehrung einander in die Hände arbeiten.

Das gleiche gilt für das lästige Schwatzen während der Stunde und vor allem für das Einflüstern und Abschreiben. Mit der bloßen Bestrafung wird man nicht viel erreichen; man muß das Übel an der Wurzel angreifen und die ganze Bekämpfung dieser Fehler in den Dienst der Charakterbildung stellen. Man wende sich an den Stolz und an das Ehrgefühl des Schülers, daß er sich nicht einblasen lassen will, daß er nicht abschreibe, sondern eigene Arbeit leisten will, und nicht scheinen will, was er nicht ist. Dem Schüler muß zum Bewußtsein kommen, daß man durch das beständige Hinhorchen und Hinschauen auf andere seine wertvolle Selbständigkeit preisgibt und sie verliert, daß die Selbständigkeit und Freiheit erkämpft werden muß, und daß dieser Kampf nicht leicht sei. Es muß dem Schüler klargemacht werden, wie wichtig es für sein ganzes Leben sei, daß er immer Herr seiner selbst bleibe und nicht in Abhängigkeit gerate von seiner Umgebung. Gerade in diesen Kleinigkeiten, in diesen scheinbaren Nebensächlichkeiten zeige sich, wer Meister sei. So lernt der junge Mensch das wirkliche Leben kennen mit seinem immerwährenden Kampf mit dem

Kleinen und Kleinlichen, und er lernt dieses Leben gestalten. Der Schüler muß einsehen lernen, daß das Große nicht im Außergewöhnlichen, Seltenen liege, sondern im Kleinen, Alltäglichen und Gewöhnlichen.

In diesem Sinne ist das ganze Schulleben für den Schüler unter ganz neue Gesichtspunkte zu stellen. Der Schüler muß wissen, weshalb seine Bücher, seine Hefte, seine Hände, sein Gesicht immer sauber sein sollen, und wie sehr alle Unsauberkeit und Unordentlichkeit Zeugnis ablegen von unsauberen und unordentlichen Zuständen in der Seele. Sogar das unscheinbare, wenig beachtete Löschblatt in den Heften drin hat für die sittliche Erziehung seine Bedeutung. Das Löschblatt ist zum Löschen da, und man beachtet viel zu wenig, welche große Überwindung man vom Schüler fordert, wenn man von ihm verlangt, auch das Löschblatt sauber zu halten, es nicht mit allerlei Schnörkeln, Faxen und Karikaturen zu versehen und damit die Zeit zu vertrödeln und zu vertändeln; man weise den Schüler darauf hin, welche Bequemlichkeit und Faulheit und Flucht vor jeder Anstrengung darin zum Ausdruck komme, wenn er die einfache Rechnung  $15 \times 22$  auf dem Löschblatt schriftlich ausrechne, statt die kleine Arbeit rasch im Kopfe zu vollziehen.

So lassen sich auch die kleinen Arbeiten im Schulzimmer für die Erziehung verwerten. Es werden Schüler bestimmt, welche für die Lüftung zu sorgen haben, andern ist die Reinhaltung der Wandtafel anvertraut, andere übernehmen die Ordnung im Schulzimmer und besorgen das Waschgefäß, einer führt die Absenzenliste, ein anderer führt die Liste der Strafarbeiten u. s. w. Es genügt aber nicht, daß alle diese Arbeiten vom Schüler nur getan werden; sie müssen gründlich, rasch und pünktlich ausgeführt werden. Es werden in diesen kleinen Arbeiten die höchsten Anforderungen an die Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit und Genauigkeit des Schülers gestellt, und der Schüler muß dies wissen. Verletzt er seine Pflicht im geringsten, so wird er abgesetzt. Damit sind diese für den älteren Schüler etwas nebensächlichen Arbeiten zu wichtigen Ehrensachen geworden, und meistens setzen die Schüler ihre höchste Kraft ein, nicht abgesetzt zu werden.

Ein wichtiger Abschnitt der Erziehung ist die Erziehung zur Pünktlichkeit, und zwar zur Pünktlichkeit in allen Dingen, auch in den allerkleinsten und unwichtigsten. Der Sekundar-

schüler soll zwar an die richtige Pünktlichkeit bereits gewöhnt sein, aber er muß auch wissen, warum er eigentlich pünktlich sein soll, und diese Einsicht soll ihn dazu führen, auch da pünktlich zu sein, wo es nicht absolut verlangt wird.

Ich habe an die Schüler die folgende Frage gestellt: „Weshalb soll man pünktlich zur Schule kommen?“

Mehr als die Hälfte der Schüler äußert die Ansicht, man müsse pünktlich zur Schule kommen, „weil man sonst die Klasse stört“, „weil man den Unterricht stört“, „weil alle Schüler auf den Eintretenden schauen und der Unterricht gestört wird“, „weil es zur Ordnung gehört“, „weil Ordnung sein muß in der Schule“, „weil die Ordnung es verlangt“, „damit man pünktlich anfangen kann“, „weil der Lehrer pünktlich anfangen will“. Wer unsere Sekundarschüler kennt und weiß, wie wenig es ihnen darauf ankommt, den Unterricht zu stören, wenn in Abwesenheit des Lehrers eine Vikarin die Klasse führt, der kann auch den Wert dieser Begründung richtig einschätzen. In Wirklichkeit kennen sie eben einfach den Grund aller Pünktlichkeit nicht; man hat keine Zeit, mit ihnen solche Fragen zu besprechen. Pünktlichkeit ist einfach ein unangenehmes „Muß“, das einmal „zur Ordnung gehört“. Die Schüler finden das selbst, indem sie erklären, man müsse pünktlich zur Schule kommen, „weil sonst jeder kommen würde, wenn er wollte“, „weil man sonst immer zu spät kommen würde“, „weil man dann alle Tage zu spät käme“, „die einen kämen gar nicht mehr“, „alle Schüler würden zu spät zur Schule kommen“, „es ist unsere Pflicht“, „weil man verpflichtet ist“, „weil sonst die einen kommen würden, wenn die anderen aus hätten“, „man würde vom Lehrer bestraft“. Natürlich spielt auch der Unterricht, den man versäumt, eine große Rolle: „man hört nicht alles, was der Lehrer erklärt“, „die anderen können schon etwas mehr in der Zeit“, „man versäumt viel wichtiges“, „weil man sonst hintennachkommt“, „weil man in wenigen Minuten etwas durchnehmen kann, und dann weiß man nichts davon“, „sonst würden die einen mehr lernen“, „damit der Lehrer nicht alles, was die andern können, nachholen muß“, „damit der Lehrer nicht alles mehrmals erklären muß“. Doch finden sich auch recht brauchbare Antworten: „weil man einem sonst in anderen Sachen nicht trauen kann“, „wir sollten uns bezwingen, und wir sollten uns gewöhnen, immer die Pünktlichkeit für erste Pflicht zu halten“, „weil Pünktlichkeit von einem guten Charakter zeugt“, „damit man sich an die

Pünktlichkeit gewöhnt“, „es gibt sonst eine böse Gewohnheit“, „die Pünktlichkeit ist ein Bild, wie man Ordnung hält zu Hause“, „weil man im Leben auch immer pünktlich sein muß“, „weil man dann im Leben daran gewöhnt ist, immer pünktlich zu sein“, „unpünktliche Menschen kann man nicht brauchen“, „damit man nicht gleichgültig wird“. Von den übrigen Antworten nur eine kleine Auslese: „damit der Lehrer nicht zornig wird“, „um den Lehrer nicht zu ärgern“, „weil man sonst Ausreden hat, wenn man zu spät kommt“, „damit man keine Entschuldigung zu geben braucht“, „weil man sonst dem Lehrer gewöhnlich einen Schwindel angibt“, „weil man dann keine Ausreden brauchen muß“, „weil man daran erkennen kann, ob man gerne zur Schule kommt und ob man Freude hat am Lernen“, „damit man sich nicht schämen muß vor den andern Schülern“, „weil sonst alle von einem denken, man sei ein fauler Kerl“, „weil man ausgelacht wird von allen Schülern“, „es gäbe eine Schweinerei, wenn jeder kommen würde, wenn er wollte“, „weil viele eine große Angst vor dem Lehrer haben“, „es gäbe eine verlotterte Klasse“ u. s. w.

Die Pünktlichkeit ist eine Sache des Charakters, und in diesem Sinne soll der Schüler diese Frage auffassen lernen. Er soll wissen, daß Pünktlichkeit eine Sache des Vertrauens und des Glaubens ist, das man jedem Menschen entgegenbringt, und daß auf diesen Glauben und auf dieses Zutrauen an die Zuverlässigkeit eines jeden Menschen die menschliche Gesellschaft sich aufbaut. Der Unpünktliche aber täuscht dieses Vertrauen, und man kann ihm auch in anderen Dingen nicht mehr glauben.

Eine fast unerschöpfliche Quelle für die sittliche Belehrung bilden die Lügen und insbesondere die Schullügen. Je älter der Schüler wird, um so raffinierter wird das Lügen. Der Schüler bringt es oft zu einer wahren Virtuosität, und je erfolgreicher er mit seiner Lügentechnik wird, um so tiefer sinkt das Übel. Auch da genügt die bloße Bestrafung nicht mehr. Man muß mit dem Schüler eingehen auf die letzten Fragen, weshalb man eigentlich lügt, und man muß ihm zeigen, wie hinter jeder kleinen Lüge die Furcht vor der Strafe, die Bosheit, die Prahlerei und die Übertreibung, die Schmeichelei, Heuchelei und niedere Selbstsucht sich verbergen und die letzten Motive aller Lüge darstellen. Und man muß ihm klar machen, wie der Mut, zu einer Sache zu stehen, unendlich

viel größer und höher ist, als alle Geschicklichkeit im Lügen, hinter welcher ja nur die erbärmlichste Feigheit sich versteckt.

Alle Arbeit in der Schule muß in den Dienst der sittlichen Bildung gestellt werden. Schularbeit ist ja in einem gewissen Sinne unproduktive Arbeit; aber es ist doch Arbeit. Und die Erziehung zur Arbeit und zu einem richtigen Pflichtbewußtsein ist eine der vornehmsten Aufgaben der Schule. Immerwährende Gewöhnung muß die Arbeit zur zweiten Natur des Kindes machen, die richtige Belehrung wird ihm das Arbeiten lieb gewinnen lassen. Dies gilt insbesondere für die Hausaufgaben, also für die Schularbeit, die nicht unter der direkten Aufsicht des Lehrers geleistet wird. Im allgemeinen überlasten wir unsere Schüler viel zu sehr mit Hausaufgaben, und zwar kommt dies aus einer ganz unrichtigen Anschauung über das Ziel und den Wert der häuslichen Arbeit. Die Hausaufgaben haben in allererster Linie einen erzieherischen Zweck; sie sollen den Schüler zur freien und zur freiwilligen exakten Arbeit erziehen. Niemals aber darf die Hausarbeit zur Einpaukung und Abhaspelung des Lehrpensums verwendet werden. Dann wird man den Schüler unfehlbar mit Arbeit überlasten, und was gefördert werden sollte, wird gründlich totgeschlagen: aller richtige Arbeitsgeist und jede Arbeitsfreude. Schließlich hat alle Erziehung zur Arbeit nur dann Erfolg, wenn der Schüler aus freiem Willen an eine Arbeit sich heranmacht. Wie aber soll er das können, wenn man ihm mit Hausaufgaben die letzte freie Minute wegstiehlt und durch systematische Überlastung alle Arbeitsfreude tötet?

So ist in der angedeuteten Weise der ganze Kleinkram des Schullebens zu behandeln. Was vorher bloß äußerliche Form schien, wird zum Kern und Ausgangspunkt aller Erziehung. Die richtige Behandlung dieser Fragen führt dann ohne weiteres zu den tieferen Problemen der Charakterbildung. Nur hüte man sich, bei jeder kleinen Kleinigkeit und bei jeder kleinen Gelegenheit gleich alle Register der Moral spielen zu lassen. Soll der Schüler im Kleinen das Große sehen lernen, so muß auch die Behandlung eine wahrhaft großzügige sein. Auch das Schöne und Große stumpft ab durch immerwährende Wiederholung und durch Aufdringlichkeit und wird häßlich und klein.

Beim wissenschaftlichen Unterricht läßt sich, wenn man den Stoff einmal beherrscht und über eine gewisse Routine

verfügt, eine Lektion halten ohne jede Vorbereitung. Dies ist beim Moralunterricht nicht möglich. Denn hier genügt die bloße Kenntnis des Unterrichtsgegenstandes nicht und auch nicht die bewährte Methode; der Lehrer muß vielmehr sorgfältig eingehen auf die Eigenart der kindlichen Auffassungsweise und des kindlichen Erlebens und auf die Besonderheiten eines jeden einzelnen seiner Schüler. Er muß auch dem Schüler die Gelegenheit verschaffen, das Wort in die lebendige Tat umzusetzen, und zwar in die erfolgreiche Tat; allzuviel Mißerfolg entmutigt. Das Wort, daß wir nicht für die Schule, sondern für das Leben erziehen, gilt ganz besonders für den Sittenunterricht. Wohl geht auch der Moralunterricht aus von der Vertiefung des gesamten Schullebens, aber er erschöpft sich darin keineswegs. Nicht nur das Verhalten des Schülers in der Schule, sondern auch zu Hause und auf der Straße, unter seinesgleichen und gegenüber Erwachsenen und Fremden will der Sittenunterricht beeinflussen und in bestimmte Bahnen lenken. Ja, das gesamte zukünftige Leben soll seine Richtung erhalten, einmal durch die in der Jugend gewonnene Gewöhnung und dann durch die weiterbauende Belehrung, die im Schüler nicht nur die richtige Einsicht für sein Tun, sondern auch hohe Ideale und eine große Gesinnung schaffen soll. Die große Mannigfaltigkeit menschlichen Erlebens kommt damit in den Bereich des Sittenunterrichtes und fordert vom Erzieher gebieterisch eine gründliche Vertiefung in die Probleme des Lebens.

Ein wichtiges Problem ist die sexuelle Frage; sie bildet also auch einen wichtigen Teil der sittlichen Erziehung (womit nicht gesagt sein soll, daß diese Frage schon auf der Stufe der Sekundarschule in ihrem ganzen Umfang behandelt werden soll). Wenn man jedoch bloß von der „sexuellen Aufklärung in der Schule“ spricht, so kennzeichnet sich damit deutlich eine totale Verkennung der Aufgabe. Die Hauptfrage ist doch nicht die bloße Aufklärung über das Geschlechtsleben des Menschen, sondern die Frage: Wie bewahren wir den jungen Menschen vor den schweren Gefahren, die seinem Leben aus dem Sexuellen erwachsen? Dazu mag ja die Aufklärung einen wichtigen Beitrag liefern, besonders als Gegenwirkung gegenüber der schmutzigen Aufklärung von der Straße; aber damit wird das Problem nicht gelöst. Schließlich haben wir es hier mit einer Machtfrage zu tun; wer soll herrschen: die blinden Triebe oder die voraussehende Einsicht,

die im Menschen liegende tierische Vergangenheit oder die Anlage eines tieferen zukünftigen Menschentums, die Reaktion oder die Aktion, das Sein oder das Werden? Damit ist auch die sexuelle Frage hineingestellt in den ganzen Komplex sittlicher Aufgaben. Es gilt, den Kampf aufzunehmen gegen die Herrschaft des bloßen Triebeslebens. Der Schüler muß einsehen lernen, in welcher beschämenden Abhängigkeit wir leben von den Wünschen und Begierden unseres Leibes, und wie dringend notwendig und heilsam ein gebieterisches „Nein!“ ist gegenüber diesen anmaßenden Forderungen unseres Körpers; wie man sich nicht wie ein Tier im Essen und Trinken gehen lassen darf (Wassertrinken auf Schulausflügen!); wie man den Kampf führt gegen die Bequemlichkeit und Faulheit und Laxheit in allen Dingen und gegen die Feigheit und Nachgiebigkeit gegenüber allem Weichlichen und Niederen. Vermögen wir außerdem unseren Schülern einen gesunden Sinn einzupflanzen gegenüber allem Gemeinen und Schmutzigen auf allen Gebieten und in jeder Verkleidung, so haben wir auch auf der Sekundarschulstufe die beste „Sexualethik“ gegeben.

Ein wichtiges Mittel für die sittliche Erziehung, gerade auf der Sekundarschulstufe, mag dann die „Selbstregierung der Schüler“ und die von Amerika zu uns gekommene Einrichtung des „Schulstaates“ sein. Es fehlen mir auf diesem Gebiete die persönlichen Erfahrungen, und ich enthalte mich deshalb eines jeden Urteils. Aber schon die Tatsache, daß schließlich das Ziel aller Erziehung die „Selbstregierung“ ist, muß uns, ganz abgesehen von den günstigen Urteilen erfahrener Pädagogen, zur Einführung dieser Erziehungsmittel veranlassen. Nur darf die Selbstregierung nicht in einer bloßen Äußerlichkeit sich erschöpfen, und ihr Ziel darf auch nicht nur die Unterstützung der Schuldisziplin sein; sondern die ganze Institution muß sich einordnen in die gesamte moralische Erziehung, und sie muß in gewissem Sinne den krönenden Abschluß der Sittenlehre in der Schule darstellen. Der Schüler soll sich der ganzen Verantwortung bewußt sein, die er übernimmt, und er soll wissen, daß nur der sittlich reife Mensch sich selbst regieren kann. Dies gilt ganz besonders für den „Schulstaat“, der gerade für die großen städtischen Schulbetriebe eine äußerst wichtige Mission zu erfüllen imstande ist. Damit geben wir zugleich ein Stück „Staatsbürgerlichen Unterrichts“, der ja einen Teil der sittlichen

Erziehung darstellt und als Ergebnis aus allen unseren erzieherischen Maßnahmen herauswachsen muß, aber niemals in einer bloßen „Verfassungskunde“ sich erschöpfen darf. Viel wichtiger als die Kenntnis der geschriebenen Gesetze ist für den Schüler die Befolgung der ungeschriebenen Satzungen, die aller wahren menschlichen Gemeinschaft zugrunde liegen.

Zum Schlusse noch ein kurzes Wort über die häusliche Erziehung, die ja die Erziehung in der Schule ergänzen muß. Ein guter Erfolg unserer Bemühungen wird außerordentlich in Frage gestellt, wenn diese notwendige Ergänzung fehlt, oder wenn das Leben zu Hause der gewonnenen sittlichen Auffassung direkt widerspricht. Meist müssen wir die Erfahrung machen, daß wir vom Elternhaus mehr oder weniger im Stich gelassen werden. Einmal lassen die Berufspflichten den Eltern keine Zeit, sich mit der Erziehung der Kinder in der richtigen Weise zu befassen, dann aber fehlt sehr oft auch die richtige Einsicht in das Wesen der Erziehung und der richtigen Erziehungsmethode. Da muß der Lehrer eben suchen, um jeden Preis die Einheit der Erziehung zu erhalten. Und dies geschieht durch die Elternabende. Ein Elternabend jedoch, der in einer großen Veranstaltung die Eltern eines ganzen Schulkreises versammelt, hat immer mehr oder weniger den Charakter eines kleinen Festchens; für die Frage der häuslichen Erziehung des Schulkindes hat er wenig Wert. Ersprößliche Arbeit kann nur geleistet werden, wo der Lehrer die Eltern seiner Schüler zu einer intimen Aussprache versammelt. Da ist das Interesse ein ganz anderes; die Eltern wissen: es handelt sich um unser Kind; und wenn der Lehrer es versteht, die Veranstaltung über ein bloßes Schwatzen über dieses und jenes hinauszuhoben, so kann er eines guten Erfolges sicher sein. Die Eltern sind im allgemeinen für erzieherische Ratschläge und Winke außerordentlich dankbar, nur muß man sich hüten, in schulmeisterlichem Tone seine Weisheit zu dozieren, sondern es bedarf eines weisen Taktes in der Darlegung seines Standpunktes und ein ebenso taktvolles Eingehen auf die geäußerten Ansichten der Zuhörer. Der Lehrer wird auch dafür sorgen müssen, daß die Diskussion sich nicht im Uferlosen verliere, sondern jeder Abend sei der Erörterung einer bestimmten Frage gewidmet: vom Strafen, vom Gehorsam, von den Hausaufgaben, von der Erziehung zur Arbeit, von der Erziehung zur Pflichterfüllung, von der Nebenbeschäftigung der Schüler u. s. w. Nur so ist es

möglich, daß schließlich Haus und Schule in der gleichen Richtung wirken und ein Erfolg die mühsame Arbeit kröne: daß der Schüler aus freiem Willen das Gute tut, ohne Furcht vor Strafe, ohne Hinblick auf Belohnung, ohne Rücksicht auf Kontrolle und Aufsicht.

## 9.

Ceterum censeo Carthaginem esse delendam.\*)

Durch den zürcherischen Lehrplan wird der Unterricht in der Sittenlehre auf der Sekundarschulstufe dem Religionsunterricht zugeteilt und damit uns Lehrern der schönste und wichtigste Teil unserer erzieherischen Arbeit weggenommen. Denn was nützt es schließlich, den Schüler in allen Wissenschaften und Fertigkeiten zu bilden, wenn er dieselben später nur dazu gebraucht, in einem rücksichtslosen Kampf ums Dasein und um den Platz an der Sonne einem selbstischen Glückshunger und einem kleinlichen Egoismus zu leben, wenn er als selbständiger Mensch seine Geistesgaben nur dazu benützt, noch „tierischer als jedes Tier zu sein“? Was helfen dem Schüler alle Kenntnisse und alle Fertigkeiten, wenn wir ihm nicht zeigen, wie er dieselben im Leben zu werten hat, und wenn wir ihm nicht klarmachen, welches überhaupt die wahren Werte des Lebens sind? Den Moralunterricht überlassen wir dem Herrn Pfarrer und glauben damit aller Verantwortung enthoben zu sein.

Zwei Fragen interessieren uns hier vor allem: 1. Weshalb läßt es sich die zürcherische Sekundarlehrerschaft gefallen, daß man ihr den schönsten Teil des Unterrichts wegnimmt, und weshalb haben wir Sekundarlehrer nicht schon längst mit aller Energie den Moralunterricht für uns gefordert? Und 2. Aus welchen Gründen glaubte man wohl gerade den pfarrherrlichen Unterricht als besonders geeignet für die moralische Erziehung unserer Sekundarschüler?

Wenn wir Sekundarlehrer den Moralunterricht nicht zu erteilen haben, so liegt das in erster Linie begründet im Geiste unserer Zeit. Unsere moderne Zeit ist ganz einseitig eingestellt auf das Intellektuelle; die großen Erfolge der Wissenschaft und der Technik der letzten Dezennien haben

\*) Bekannter Ausspruch Catos, mit welchem er jede seiner Senatsreden schloß: Im übrigen bin ich der Ansicht, Carthago müsse zerstört werden.

eine wahre Berausung der Menschheit erzeugt, worüber notwendigerweise das Sittliche an Wertschätzung einbüßen mußte. Die Lehrerbildung, und vor allem die Heranbildung der Sekundarlehrer, ist eine wahre Durchpeitschung durch alle wissenschaftlichen Disziplinen. Trotz der Zweiteilung in eine sprachlich-historische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Studienrichtung bei der Ausbildung der Sekundarlehrer muß immer noch von einer Überlastung gesprochen werden. Von einer besonderen, gründlichen Einführung in die Gestaltung des Moralunterrichtes kann dabei natürlich keine Rede sein, ebensowenig wie von einer Einführung in die Kenntnis der modernen Denker und Philosophen. Es ist daher auch ganz begreiflich, wenn ein großer Teil der Sekundarlehrerschaft sich für die Einführung eines besonderen Moralunterrichtes nicht begeistern kann: man sieht eben nur die Mehrbelastung.

In der Tatsache, daß alles Sittliche mit dem wirklich Religiösen innig verbunden ist, mag wohl der Hauptgrund liegen, daß der Moralunterricht auf der Oberstufe der Volksschule dem Geistlichen übertragen worden ist. Aber die Frage läßt sich trotzdem aufwerfen, ob der Mann der Kanzel auch der richtige Erzieher sei, ob er aus seinem Studium und seiner Praxis auch das richtige Rüstzeug mitbringt für die eigenartige und schwere Aufgabe der Erziehung. Einmal fehlt ihm sicher eine gründliche Vertiefung in die Psyche des Kindes, und dann mangelt ihm auch meistens die Einsicht in die richtige Methodik der Jugendführung. Die Tatsachen reden denn auch eine beredete Sprache. Ich habe vom pfarrherrlichen Sittenunterricht, verbunden mit biblischer Geschichte, im Laufe der Jahre den denkbar ungünstigsten Eindruck erhalten. Die halbe Zeit wird dem Herunterleiern und Absingen von Kirchenliedern geopfert, und die übrigbleibende Zeit gehört meistens der Kenntnis der biblischen Geschichte, wozu in weitgehendem Maße die Geographie des heiligen Landes, die griechische, römische, persische, babylonische, assyrische Geschichte, Volkskunde u. s. w. gehören. Man frage einmal seine Schüler, wovon in der Sittenlehre gegenwärtig gesprochen werde, und man beachte die erstaunten Gesichter. Der Schüler kennt die Bezeichnung „Sittenlehre“ vom Stundenplan her, und das ist meistens alles. Das Kapitel „Disziplin in der Sittenlehrstunde des Herrn Pfarrers“ übergehe ich stillschweigend.

Wenn man die Frage: „Wozu erziehen wir eigentlich?“ einmal wirklich zu Ende denkt und sich gründlich überlegt, welchen Wert jedes einzelne Unterrichtsfach für den Schüler hat, so wird man zu der Einsicht kommen müssen, wie sehr unsere Arbeit in der Pflege und Kultivierung von so viel Nebensächlichem und eines Vielerleis sich zersplittert, und wie wenig dabei die Hauptsache, das, was wirklich not tut, zu seinem Recht kommt. Muß den Lehrer nicht ein wahrer Ekel ergreifen bei dem Gedanken, daß er so viel kostbare Zeit und Arbeit für etwas opfern muß, was zum großen Teil für den Schüler wertlos ist, was dem sicheren Vergessen preisgegeben ist, weil der Schüler es später doch nicht mehr braucht?

Aus allen diesen Erwägungen heraus müssen auch wir Sekundarlehrer eine tiefgreifende Reformierung unseres Unterrichtes verlangen, aber nicht jene Reform, die letzten Endes nur einer Verfeinerung und Verkünstelung der Methode gleichkommt, sondern eine Reform, wobei nicht mehr das Unterrichtsfach, sondern der Zögling der Bestimmungsgrund unserer Arbeit ist. Das aber heißt einmal Abrüstung und Entlastung von so viel Nebensächlichem und Unwichtigem, und auf der andern Seite Übernahme des Moralunterrichtes auf der Sekundarschulstufe durch den Lehrer.

Es muß ja wohl gesagt werden, daß unser gesamter Unterricht erziehend wirken soll; aber trotzdem sind besondere Stunden für den Moralunterricht nötig, in welchen die schwierigeren Fragen der Lebensführung, die über die Fragen der bloßen Schuldisziplin hinausgehen, behandelt werden können. Eine Stunde pro Woche genügt vollständig; ein Zuviel muß verflachend wirken. In diesem Zusammenhange möchte ich gerade den neuesten Bestrebungen entgegentreten, welche für die Sekundarschule z. B. die chemischen und physikalischen Schülerübungen als obligatorisches Fach einführen möchten; als ob es so unbedingt nötig wäre für das spätere Leben des Schülers, daß er weiß, auf wie viele Arten der Wasserstoff mit dem Sauerstoff verbunden werden kann und wie die beiden Elemente wieder getrennt werden können. Jede Einsicht in die kleinste Frage des sittlichen Verhaltens ist für ihn unendlich wertvoller.

Die Frage der Übernahme des Moralunterrichtes durch den Sekundarlehrer ließe sich wohl sehr einfach dadurch

lösen, daß wir, wie dies schon einige Kollegen getan haben, die biblische Geschichte mit der Sittenlehre selbst übernehmen würden. Aber die Verpflichtung, auch den Unterricht in biblischer Geschichte mit erteilen zu müssen, mag für die meisten Kollegen unannehmbar sein. Es ist eine ganz unrichtige, aus Großvaters Zeiten stammende Auffassungsweise, daß der geeignete Stoff für den Sittenunterricht die biblische Erzählung sei. Die sittliche Erziehung muß immer im engsten Kontakt stehen mit dem Leben, sie muß herauswachsen aus der lebendigen Anschauung. Denn auch der Sittenunterricht muß anschaulich sein. Das vermag aber die biblische Geschichte mit ihren fernliegenden Verhältnissen niemals. Es muß daher eines unserer wichtigsten Postulate sein, daß der Sittenunterricht vom Unterricht in biblischer Geschichte vollständig getrennt werde. Wenn dann der Herr Pfarrer in seiner Religionsstunde auch sittliche Probleme zur Behandlung bringt, so kann das uns Lehrern nur recht sein.

Postulate sind unsichere Anweisungen für die Zukunft. Wer mit seinem Moralunterricht zuwarten möchte, bis er offiziell als Lehrfach im Stundenplan steht, dem ist es auch mit seiner Einführung nicht Ernst. Jedes Unterrichtsfach bietet zahlreiche Gelegenheiten erzieherischer Einwirkung auf unsere Schüler. Wie wir die deutsche Sprache nicht nur im Deutschunterricht pflegen und wie wir nicht nur in der Schreibstunde eine tadellose Schrift verlangen, so beschränkt sich auch die sittliche Erziehung nicht nur auf die Sittenlehrstunde. Besonders geeignet ist vor allem die Deutschstunde; wohl handelt es sich hier um die Vervollkommnung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch unserer Muttersprache; Deutschunterricht ist aber ebenso sehr Gesinnungsunterricht. Es wäre nur zu wünschen, daß auch die Deutschbücher diesem Zweck noch mehr angepaßt würden. So wären z. B. im Poesiebuch diejenigen Gedichte, die nur literarhistorischen Wert besitzen, durch gute modernere Literatur zu ersetzen. Ebenso wäre im Prosabuch der naturkundliche, geschichtliche und geographische Teil zu kürzen oder ganz zu entfernen (diese Abschnitte gehören nämlich besser in die Naturkunde-, Geschichts- und Geographielehrbücher hinein). Dafür wären wirklich gute Gesinnungsstoffe einzufügen, woran ja unsere Literatur außerordentlich reich ist: Lesestücke ähnlich wie die bereits

vorhandenen „Krankenbesuche“, „Das geht mich nichts an“, „Das Orakel“, „Am Ziel“, „Stolz und Demut“, „Die geflickten Hosen“ u. s. w., wären entsprechend zu vermehren. Sogar die Aufsatzstunde läßt sich für die sittliche Erziehung verwerten. Man stelle den Schülern nur einmal die Aufgabe, einen Aufsatz zu schreiben z. B. über das Thema „Ein falscher Franken“, alles niederzuschreiben, was geschieht, wenn man einmal einen falschen Franken in die Hände bekommt. Das dabei zutage geförderte Material gibt eine ausgezeichnete Unterlage für die nächste Sittenlehrstunde. Dem Deutschunterricht am nächsten kommt der Geschichtsunterricht, der, weit entfernt, der bloßen Einpaukung von Jahreszahlen mit den dazu gehörenden Namen zu dienen, wohl den Schüler bekannt machen soll mit dem Werdegang der Menschheit, im besondern aber durch die Darstellung des Lebens der wahrhaft großen Menschen im Schüler eine hohe Gesinnung und eine große Auffassung vom Leben zu wecken hat. Im Geographieunterricht bietet die Behandlung fremder Völkern und fremder Religionen vielfach Gelegenheit, einen kleinen Abstecher zu machen in das Gebiet der Sittenlehre und damit nicht nur die Auffassung fremder Länder und Völker zu vertiefen, sondern zugleich das eigene Leben des Schülers wirksam zu beeinflussen. Denn nicht nur das Volk der Christen und die christliche Kirche sind die alleinigen Träger wahrer Kultur und Sittlichkeit. In der Anthropologie führt die Behandlung des menschlichen Körpers ohne weiteres zur Behandlung wichtiger Lebensfragen; ich erinnere nur an die Alkoholfrage, die Frage vom Essen und Trinken, die Beziehung zwischen körperlicher und geistiger Gesundheit u. s. w. Der brutale, rücksichtslose Kampf ums Dasein, wie er uns entgegentritt im Zusammenleben der Pflanzen in Wiese und Wald, gibt uns Anlaß, einen Vergleich auszuführen mit der höheren Form des Zusammenlebens der Menschen. In der Schreibstunde wird man den Schüler darauf hinweisen, wie sehr man in seiner Schrift sein ganzes Inneres jedermann zeige, wie nicht nur im Benehmen oder in der Sprache, sondern ebensowohl in den Schriftzügen der flüchtige und unordentliche, wie auch der feine und ordentliche Mensch sich offenbare.

Diese Andeutungen mögen genügen. Natürlich hat das nicht die Meinung, daß nun unser gesamter Unterricht einseitig in den Dienst der moralischen Erziehung gestellt werden soll, als ob mit jeder Rechenaufgabe und mit der Unter-

suchung eines jeden Naturobjektes zugleich eine sittliche Aufgabe gelöst werden müßte. Nein, in der Rechenstunde soll der Schüler rechnen lernen, die Naturkunde soll ihn einführen in die Kenntnis der Dinge und Vorgänge in der Natur, und die Französischstunde ist dazu da, damit der Schüler die französische Sprache erlerne. Aber es ergibt sich oft ganz zwanglos eine Gelegenheit, im Anschluß an irgend eine Besprechung, eine wertvolle Verbindung herzustellen mit irgend einer wichtigen Frage der Lebensführung. Ein solcher Unterricht verlangt allerdings ein taktvolles Vorgehen. Auf keinem Gebiete liegt daß Große und Tiefe so nahe beim Kleinen und Lächerlichen, wie gerade hier.

Nicht alle Unterrichtsfächer eignen sich in gleichem Maße für die Besprechung sittlicher Fragen. Wie schon bemerkt worden ist, hat der Deutschunterricht den großen Vorzug der freien Behandlung: er ist nicht nur Sprachunterricht, sondern in ausgesprochenem Maße Gesinnungsunterricht. Derjenige Lehrer, der diesen Unterricht also zu erteilen hat, besitzt einen großen Vorteil gegenüber dem Lehrer der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer. Das aber ist von besonderer Bedeutung für die Frage der Fächertrennung auf der Sekundarschulstufe. Seit zwei Jahren arbeite ich auf Grund dieser Fächertrennung, und zwar habe ich, meinen Studien entsprechend, die Fächer der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung übernommen. Trotz der vielen Vorteile, welche diese Art der Arbeitsteilung gewährt, hat mich meine Arbeit doch nicht mehr recht befriedigen können. Ich habe viel zu sehr den Eindruck, bloßer Fachlehrer zu sein. Und ich weiß auch von Kollegen, welche die Fächertrennung noch nicht eingeführt haben, daß sie eben fürchten, nicht mehr Klassenlehrer, sondern nur noch Fachlehrer zu sein. Dies trifft besonders zu für die Lehrer der naturwissenschaftlichen Richtung; ihnen ist das Hauptfach weggenommen, eben der Deutschunterricht. Und doch läßt sich die Frage der Fächertrennung sehr leicht lösen, ohne daß der Sekundarlehrer zum Fachlehrer auf der Sekundarschulstufe wird, und ohne daß dem Lehrer die Klasse und der Klasse ihr Hauptlehrer weggenommen wird. Das könnte dadurch geschehen, daß ein jeder Lehrer eben an seiner Klasse den Deutschunterricht selbst erteilen würde, wobei im übrigen die Fächertrennung bestehen bleiben könnte. Die Verteilung der Stunden würde sich dann etwa folgendermaßen gestalten:

Sprachlich-historische Richtung:		Mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung:	
Deutsch . . . . .	5	Deutsch . . . . .	5
Französisch . . . . .	10	Arithmetik . . . . .	8
Geschichte . . . . .	4	Naturkunde . . . . .	4
Geographie . . . . .	4	Geometrie . . . . .	4
Gesang . . . . .	2	Zeichnen . . . . .	4
Schreiben . . . . .	2	Geometrisches Zeichnen . . . . .	4
Turnen . . . . .	2	Turnen . . . . .	2
	<u>Total 29</u>		<u>Total 31</u>

Ein weiterer Vorteil würde auch darin bestehen, daß der größte Teil der Stunden, nämlich 19, auf die eigene Klasse entfallen, während bei der bisherigen Art der Fächertrennung die Stunden sich auf beide Klassen ungefähr gleich verteilen.

### 10.

Und die Moral von der Geschicht' . . . ?

Meinen Ausführungen kommt nur die Bedeutung eines Programmes zu. Ihr Hauptzweck bestand darin, wieder einmal hinzuweisen auf die große, brennende Notwendigkeit der sittlichen Erziehung auf der Sekundarschulstufe. Um allen Mißdeutungen zum vornherein vorzubeugen, möchte ich betonen, daß es sich niemals darum handelte, die Behandlung sittlicher Aufgaben in neuer, origineller Form zur Darstellung zu bringen. Dann hätten meine Darlegungen ebensogut unterbleiben können. Wir besitzen gegenwärtig eine ganze Anzahl vortrefflicher Bücher über die Fragen der sittlichen Erziehung und der Selbsterziehung, und über einzelne Gebiete und die wichtigsten Probleme bestehen sogar ausführliche, erschöpfende Monographien, so daß der Zweck meiner Ausführungen mit der Aufstellung eines umfassenden Literaturverzeichnisses voll und ganz erfüllt gewesen wäre, wenn es sich nur darum gehandelt hätte, über die sittlichen Aufgaben und ihre Lösung zu orientieren. Wo ich in der vorliegenden Arbeit notwendigerweise die Behandlung einzelner sittlicher Probleme erwähnte, geschah es lediglich zu dem Zwecke, die theoretischen Erläuterungen zu illustrieren; sie wollen nur Andeutungen sein, wie auf der Stufe der Sekundarschule, der Reife der Schüler entsprechend, die Behandlung gewisser ethischer Fragen in Angriff zu nehmen wäre. Diese Beispiele erheben durchaus nicht den Anspruch auf Originalität.

Es mag sein, daß manches irgendwann und irgendwo schon einmal gesagt und geschrieben worden ist; es ist aber auch schon manches gesagt und geschrieben worden, das zu meinen Ausführungen in einem gewissen Widerspruche steht; weil jedoch die vorliegenden Ausführungen eben nicht eine Einführung sein wollen in die Behandlung sittlicher Aufgaben, so habe ich es auch unterlassen, zu den Ansichten der verschiedenen Autoren Stellung zu nehmen.

Der Zweck meiner Arbeit ist ein rein praktischer. Sie möchte dazu Anlaß geben, daß die Frage der sittlichen Erziehung auf der Sekundarschulstufe wirklich einmal ernstlich in Angriff genommen wird. Ich glaubte im Namen des größten Teils der Kollegen zu schreiben, wenn ich so eindringlich auf die Notwendigkeit der moralischen Erziehung hinwies und gerade in heutiger Zeit diese Forderung in erste Linie stellte.

Aber mit dem bloßen Hinweis auf die Notwendigkeit der Einführung des Moralunterrichts an der Sekundarschule ist die Aufgabe nicht gelöst; man muß auch den Weg weisen, den man zur Erreichung dieses Zieles zu gehen hat. Und hierin lag der andere wichtige Zweck der vorliegenden Arbeit.

Die große Mehrzahl der Bücher über die sittliche Erziehung taugt im Grunde genommen, so gut sie an sich in der Untersuchung und Darlegung der sittlichen Probleme auch sein mögen, doch wenig für die praktische Verwertung in der Schule. Meist berücksichtigen sie nämlich gar nicht, daß für die moralische Erziehung nicht nur das vorgesteckte Ziel, sondern ebensosehr die Eigenart und sittliche Einsicht des Zöglings von ausschlaggebender Bedeutung sind. Diese große Bedeutung einer tieferen Kenntnis der kindlichen Psyche für die Gestaltung des Sittenunterrichtes nachzuweisen, war eines der Hauptziele meiner Ausführungen. Und es galt auch nachzuweisen, wie diese Kenntnis des kindlichen Seelenlebens zur Einsicht führen muß, daß das Kind auch auf sittlichem Gebiete eine Entwicklung durchmacht. Leider mußten wir einsehen, daß wir den Gang dieser Entwicklung noch ganz ungenügend kennen. Diese Kenntnis aber müssen wir uns erringen, wollen wir nicht nur Stümperarbeit leisten, und bei bloßen Scheinerfolgen stehen bleiben. Man kann nicht zuerst das Haus bauen und hernach erst die Pläne und Kostenvoranschläge ausarbeiten. Es ist eine bemerkenswerte und interessante Tatsache, wie wenig oft bei der Behandlung

sittlicher Fragen in der Schule auf einen richtigen methodischen Aufbau und auf die Aufnahmefähigkeit des Zöglings Rücksicht genommen wird. Als ob es im Sittenunterricht nicht auch ein Nacheinander sowohl in der Einsicht des Schülers, wie auch in den sittlichen Tatsachen geben würde, als ob wohl für Turnen, Singen und Schreiben eine besondere Methodik nötig wäre, während für die Erziehung zu einer richtigen Lebensauffassung und Lebensführung die Kenntnis des Sittengesetzes genügen sollte. Es darf nicht vorkommen, daß auf der Elementarschulstufe das Problem der sexuellen Frage behandelt wird, während auf der anderen Seite unsere Sekundarschüler nicht einmal die wirklichen Gründe für die Wahrhaftigkeit und die Pünktlichkeit kennen, und nicht aufgeklärt sind über den tieferen Grund, weshalb man nicht lügen soll.

Diese Untersuchung der psychologischen Voraussetzungen und die Ausarbeitung der methodischen Grundsätze kann aber in der richtigen Weise nur von dem in der Praxis stehenden Lehrer geleistet werden und muß von ihm geleistet werden. Wir haben in den letzten Jahren für verschiedene Unterrichtsfächer aus eigener Arbeit und auf Grund unserer praktischen Erfahrungen gute, brauchbare Lehrbücher geschaffen; vielleicht ist es auch möglich, für den Moralunterricht eine Art „Leitfaden“ zu erstellen, der nicht nur die großen Richtlinien für die Gestaltung dieses Unterrichts enthalten würde, sondern zur Vertiefung der im Unterricht gewonnenen Einsicht auch eine Sammlung der besten und geeignetsten Erzeugnisse unserer Literatur aufzuweisen hätte. Diese Arbeit in Angriff zu nehmen, muß unsere erste Aufgabe sein, und ich glaube hoffen zu dürfen, dabei von einem großen Teil der Kollegen in jeder Beziehung unterstützt zu werden. Wirklich Brauchbares läßt sich nur auf möglichst breiter Grundlage schaffen.

Es kann nämlich nicht genügen, daß wir sittliche Fragen nur im Anschluß an den übrigen Unterricht behandeln, sondern es muß auch die Einführung einer besonderen Sittenlehrstunde dringend gefordert werden, und zwar ohne daß die Stundenzahl für Lehrer und Schüler damit vergrößert wird. So sehr wünschbar eine ethische Vertiefung unseres gesamten Unterrichtes auch sein muß, so darf man sich doch nicht verhehlen, daß dabei die Behandlung sittlicher

Fragen viel zu kurz kommt und sich meist nur auf das Schulleben beschränken wird, wobei natürlich ein jeder innere Zusammenhang fehlen muß; noch viel wahrscheinlicher aber wird es sein, daß die Überfülle der zu bewältigenden Unterrichtsstoffe dem Lehrer meistens für die Behandlung sittlicher Fragen keine Zeit übrig lassen wird. Aus diesen Gründen muß der Moralunterricht, der auf bestimmten Grundsätzen sich aufbaut und bestimmte methodische Prinzipien zu verfolgen hat, als besonderes Unterrichtsfach verlangt werden. Der „weltliche“ Sittenunterricht an der Sekundarschule wird einmal kommen müssen, und wir Lehrer in allererster Linie müssen für die Einführung und die richtige Gestaltung desselben besorgt sein. Die Forderung, daß wir nicht nur Lehrer, sondern auch Erzieher sein sollten, ist ja alt und abgedroschen; aber die Not unserer Tage hat auch diese Forderung neuerdings zu einer brennenden gestaltet. Erst der besondere Moralunterricht, der als Lehrfach im Stundenplan enthalten ist, wird es uns ermöglichen, über die bloßen Anforderungen der Schule und der Schuldisziplin hinauszugehen und die großen Fragen des Lebens und der Lebensgestaltung in den Bereich der unterrichtlichen Behandlung zu ziehen.

Der langen Darlegungen kurzen Sinn aber möchte ich in den folgenden „Thesen“ niederlegen:

1. Der gesamte Unterricht ist wieder viel mehr in den Dienst der sittlichen Erziehung zu stellen.
2. Der Unterricht in der Sittenlehre an der Sekundarschule ist vom Unterricht in biblischer Geschichte zu trennen und dem Klassenlehrer zu übertragen.
3. Zur zweckmäßigen Gestaltung des Sittenunterrichtes ist eine Art „Leitfaden“ zu erstellen, der zugleich eine Sammlung geeigneter Lesestoffe aus unserer Literatur zu enthalten hat.

