

**Zeitschrift:** Schweizerische Lehrerinnenzeitung  
**Band:** 8 (1903-1904)  
**Heft:** 11

**Artikel:** Moralpädagogik  
**Autor:** E.G.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-310383>

### **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:** 17.11.2024

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

## Moralpädagogik.

*E. G.* Morallehre an Stelle des Religionsunterrichts in der Schule! So lautet heute die Forderung vieler Pädagogen, und zwar entspringt diese Forderung nicht etwa religionsfeindlichen Anschauungen, sondern Erwägungen, die auch der religiöse Lehrer nicht ohne weiteres unbeachtet lassen darf. Der am meisten in die Augen springende Grund gegen den Religionsunterricht in der Schule ist die Tatsache, dass es kaum eine öffentliche Unterrichtsanstalt gibt, die nicht Kinder von Eltern verschiedener Religion, Konfession und verschiedener Färbung innerhalb derselben Konfession aufweist. Die Folge davon ist, dass einzelne Eltern ihre Kinder vom Religionsunterricht dispensieren lassen und andere nicht immer einverstanden sind mit dem, was die Schule an religiöser Belehrung bietet. Die grosse Mehrzahl allerdings kümmert sich wenig um die religiöse Beeinflussung ihrer Kinder, und dieser Mehrzahl der Gleichgültigen ist es wohl zu verdanken, dass der Religionsunterricht in der Schule sich so lange halten kann. Das Dispensierenlassen vom Religionsunterricht steht nach unserer Verfassung jedermann frei. Unbelästigt kann jedes Schulkind auf Wunsch der Eltern der Religionsstunde fernbleiben, und Juden, Katholiken, Sektierer u. a. machen von diesem Rechte Gebrauch. Damit scheint nun der Schwierigkeit die Spitze abgebrochen zu sein. Allein dieses Absondern einzelner Schüler von den andern, mit denen sie sonst alles teilen, ist von keiner günstigen Einwirkung auf die Kinder. Sie werden dadurch auf Unterschiede aufmerksam gemacht, die sie noch nicht verstehen, und die sie in kindlicher Unwissenheit leicht überschätzen. Wichtiger ist aber noch eine andere Konsequenz der Dispensationen vom Religionsunterricht. Gerade in der Religionsstunde, wo der Lehrer den Kindern ans Herz reden, ihnen das Beste und Wichtigste geben möchte, muss er einzelne missen, vielleicht oft gerade die, welche nach seiner Erfahrung und Beobachtung eine wirksame ethische Beeinflussung am nötigsten hätten. — Allein nicht nur die Verschiedenheit der Schüler in Glaubenssachen ist nach unserer Ansicht ein gewichtiges Argument gegen den Religionsunterricht in der Schule, sondern, und dieser Punkt wird von den Moralpädagogen weniger hervorgehoben, auch die Verschiedenheit der Lehrer. Ganz freigeistige Lehrer werden zu einem Unterricht herangezogen, der ihnen innerlich fern steht. Sie müssen Überzeugungen vertreten, die sie nicht teilen, und das ist für sie selbst und für die ihnen anvertrauten Kinder kein Gewinn.

Es wird ferner gegen den Religionsunterricht geltend gemacht, er sei kein genügendes Mittel zur Bildung des Charakters. Für die moderne Menschheit besitzen die religiösen Ideale nicht mehr dieselbe Kraft, wie für die Menschen früherer Jahrhunderte, und nun vollends der Kinderseele stehen sie zu fern, seien sie zu unverständlich, um als wirksame Lebensmächte in sie einzudringen. Über diesen Punkt wird gegenwärtig viel hin- und hergestritten. Namentlich das alte Testament hat viele Angreifer, während andere, ich erwähne nur die Herbart'sche Schule, die Patriarchengeschichte geradezu in den Mittelpunkt des Unterrichts auf der Unterstufe stellt. Jedenfalls müssen die biblischen Gestalten des alten Bundes tüchtig zurechtgeschnitten werden, bevor man sie als Modelle für die Schule verwerten kann. Gewiss sind diese Heroen ferner Zeiten und Länder für die Kinder interessant. Aber dass sie nun den Hauptausgangspunkt bilden sollen für eine ethische Beeinflussung der Kleinen, ist doch sehr fraglich. Dann verlieren sie noch an Kraft durch die stete Wiederholung. Abraham und Josef tauchen zu oft in unsern Lehrplänen auf, und in dem Alter, in dem man sie

endlich in richtiger Beleuchtung den Kindern vorstellen könnte, haben diese das Interesse an ihnen verloren. Auch das neue Testament muss man allzulange den Kindern mundgerecht machen, bevor es in seiner Hoheit und Wahrheit von ihnen geschaut werden kann, und da besteht wieder die Gefahr, dass dann im entscheidenden Alter, wo die jugendliche Seele fähig und empfänglich wäre, den Samen aufzunehmen, schon religiöse Gleichgültigkeit und Abstumpfung eingerissen ist. Also sogar im Interesse der Religion selbst könnte man den Wert des Religionsunterrichts, in den untern Schuljahren wenigstens, in Frage stellen. Im Interesse der Charakterbildung aber muss zugestanden werden, dass das kindliche Leben aus den grossen Wahrheiten und Symbolen der reifen Menschen nicht die ihm zukommende Nahrung schöpfen kann. Ein anderer Unterricht, der vom Leben des Kindes selbst ausgeht, muss für die religiöse Weltanschauung den Boden bereiten helfen. Von der Wirklichkeit hinauf zum Gedanken und nicht umgekehrt! So macht es die moderne Unterrichtsmethode auf allen andern Gebieten. Warum nicht im wichtigsten?

Noch einen sehr beachtenswerten Grund führen die Pädagogen an, die den ethischen Unterricht in der Schule einführen möchten. Die naturwissenschaftliche und die historische Forschung lassen uns die Bibel in anderem Lichte erscheinen, als frühern Generationen. Sie steht nicht mehr vor aller Augen da als unantastbare Offenbarung Gottes. Ein grosser Teil der modernen Menschheit fusst statt auf der biblischen, auf der naturwissenschaftlichen Weltbetrachtung. Wenn nun ein junger Mensch unserer Tage seine religiösen Ideale und nichts anderes mit in den Kampf des Lebens bringt als Talisman gegen die Versuchung, und man zertrümmert ihm diese Ideale, er wird irre an den Wahrheiten, die man ihm eingepflanzt, dann wirft er nur zu leicht alles über Bord und ergibt sich dem grössten Materialismus. Viele kommen ja durch diese Sturm- und Drangperiode unbeschadet hindurch und bauen sich selbst einen neuen Grund, viele aber gehen dabei unter. Darum muss die Schule ihnen Anschauungen mit auf den Weg geben, die nicht nur in blindem Glauben und im Gefühl wurzeln, sondern in einer tiefem Erkenntnis des Lebens. Die lässt sich dann nicht so leicht hinwegdisputieren.

Aus all diesen Erwägungen ist denn auch in einigen Ländern das Bestreben hervorgegangen, die Jugend durch ethische Unterweisung auf das Leben vorzubereiten. Amerika ist dafür das klassische Vorbild. Keine alte, mächtige Tradition tritt dort neuen Versuchen entgegen und hält die Gegenwart mit ihren neuen Bedürfnissen im Bann. Auch ist die religiöse Zersplitterung in diesem Lande der Sekten so gross, dass ein einheitlicher Religionsunterricht in der Schule unmöglich wäre. Bedeutende Moralpädagogen, wie Felix Adler, haben dort den ethischen Unterricht begründet und ausgebaut in einer Weise, die für uns in mancher Beziehung vorbildlich sein kann. Auch in England hat der Gedanke des ethischen Unterrichts bedeutende Vertreter, und in Frankreich ist der Moralunterricht seit 1882 in die öffentlichen Schulen eingeführt. In der *Schweiz* gehen die moralpädagogischen Versuche und Bestrebungen, wie in England und Amerika, nicht von den Behörden aus, sondern von der Gesellschaft für ethische Kultur. Innere Anknüpfungspunkte sind im Lande Pestalozzis und Gotthelfs genug vorhanden. Allein es stehen den Bemühungen der Moralpädagogen grosse, schwer zu überwindende Hindernisse entgegen. Vor allem die Tradition und ein tiefes Misstrauen. Man fürchtet in vielen Kreisen ein Zurückgehen des religiösen Elements, wenn die Schule es nicht mehr vertritt, und andere fragen skeptisch,

ob denn die Neuerer imstande sein werden, etwas Besseres an Stelle des Alten zu setzen? Werden sie den Kindern nicht Steine geben, statt Brot? Wird der Moralunterricht nicht viel langweiliger, abstrakter, theoretischer sein, als die lebensvollen biblischen Erzählungen? Diese Zweifel haben ihre Berechtigung. Nicht alle moralpädagogischen Versuche sind bisher geglückt. In Frankreich besteht der ethische Unterricht in einem recht schematischen, äusserlichen Einprägen von Pflichtgeboten, die allerdings durch Beispiele aus dem Leben veranschaulicht werden. Aber eine befriedigende Lösung des schwierigen Problems ist das nicht.

Um so freudiger ist es deshalb zu begrüßen, dass in der Schweiz ein Versuch gemacht wurde, dem Moralunterricht Blut und Leben zu verleihen. In Zürich erteilte Dr. W. Förster in seiner Sonntagsschule ethischen Unterricht nach einer Methode, die den Gesetzen der menschlichen Seele, den Vorgängen des Lebens und den grössten Weisen aller Zeiten abgelauscht ist. Seine Erziehungsgrundsätze und den Inhalt seiner Unterrichtsstunden hat er nun veröffentlicht in einem Buch „Jugendlehre“, das es wert ist, dass es die Aufmerksamkeit aller Erzieher in Haus und Schule auf sich lenkt. Förster begründet seine Forderung, dass das Kind durch einen besondern Unterricht in den konkreten, moralischen Lebensfragen unterrichtet werde, mit den Worten unseres Volkspädagogen Gotthelf:

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

Damit hat Gotthelf in seiner prägnanten Weise einen Mangel aufgedeckt, an dem auch die heutige Schule leidet. „Alles Sichtbare und Tastbare lässt man das Kind kennen lernen.“ Welche feinen Methoden werden angewendet, um das Kind in die Zusammenhänge der Natur einzuführen. Wie werden ihm alle Naturobjekte durch Anschauung nahegebracht, und welche unendliche Mühe verwendet die heutige Schule darauf, dass das Kind beobachten lerne, damit es Freude und Verständnis bekomme für alles, was grünt und blüht, kriecht und flucht. „Aber zum Reiche der Geister gibt man ihnen den Schlüssel nicht, die Kenntnis der eigenen Seele.“ Diesen Vorwurf kann sich die Schule nicht ersparen. Während in Geographie, Naturkunde, Sprachunterricht immer neue Methoden erfunden werden, während alle diese Fächer immer mehr dem kindlichen Geiste angepasst werden, überlässt man den Unterricht in Religion und Moral, oder wie Förster es besser nennt, in der „Lebenskunde“ dem guten Willen und der zufälligen Begabung des einzelnen Lehrers. Da fällt ein Brocken ab, dort einer, wie es der Unterrichtsgegenstand eben mit sich bringt; aber eine zusammenhängende, methodische Lehre vom Leben und von der menschlichen Seele wird nirgends in unseren Schulen erteilt.

„Eine Geographie des Herzens,“ das ist nun Försters Buch tatsächlich, und zwar eine Geographie, die den Kindern vermittelt wird nach neuester Me-

thode. „Gar viele Menschen kennen die Namen von Tugenden und Lastern, aber sie erkennen sie im Leben nicht, noch viel weniger in der eigenen Seele.“ Wie früher der Unterricht in der Geographie im Aufzählen und Einprägen von Namen bestand, denen keine genügende Anschauung Leben verlieh, wie man geographische Objekte nur auf der Karte, nicht aber in Wirklichkeit sich vorzustellen vermochte, wie die erworbenen Kenntnisse nur ein Nebeneinander von Einzelheiten und nicht ein in ursächlichem Zusammenhang verknüpftes organisches Ganzes waren, so steht heute vielfach mit dem Unterricht in denjenigen Fächern, die dem Schüler einen Einblick ins menschliche Geistesleben gewähren sollen. Gerade so, wie Gotthelf sagt. Man redet von Liebe und Barmherzigkeit, von Neid und Bosheit. Beispiele werden wohl auch gegeben; die biblische Geschichte und das Lesebuch bieten ihrer genug. Aber das ist gleichsam nur die Landkarte der psychischen Tatsachen. Gar oft fehlt die lebendige Beziehung zum Leben und namentlich zum Leben des Kindes. Da hat nun Förster die Brücke geschlagen. Er treibt mit den Schülern Seelenkunde, Psychologie, und lässt sie in ihr eigenes Herz blicken. Überall geht er aus von der lebendigen Anschauung, d. h. von den Tatsachen des kindlichen Lebens. Dadurch wird das Interesse der Kinder mächtig geweckt, und sie tragen aus ihrem Erfahrungskreis selber die Bausteine herbei, die der Lehrer braucht. Allmählich steigt dieser dann auf zu allgemeineren Gesichtspunkten, zur Feststellung psychischer Gesetze. Diese induktive Methode ist sicher die richtige; aber sie ist nicht leicht. Es braucht dazu eine feine Seelenkenntnis, einen reichen Schatz von Beobachtungen und Erfahrungen des menschlichen, speziell des kindlichen Lebens und viel Takt. Eine plumpe Hand würde da mehr zerstören als aufbauen und ein öder Geist nichts als Langeweile verbreiten. Förster besitzt nun alle Eigenschaften, die ein Lehrer der Lebenskunde braucht. Sein Buch gibt davon Zeugnis. Wer selber nicht reich genug ist, kann da aus der Fülle des Gegebenen schöpfen. Wer selber nicht ganz im klaren ist über die Triebfedern und die kausalen Zusammenhänge des menschlichen Lebens, findet da Belehrung von einem Manne, der die grössten und die kleinsten Gedanken der Menschen geprüft hat. Auch wer den Religionsunterricht nicht durch etwas anderes ersetzen will oder kann, wird aus dem Försterschen Buch Gewinn ziehen. Wir können daran unsere Methode des Religionsunterrichtes prüfen und vielleicht korrigieren, und wir werden darin eine Menge von Beispielen finden, die sich auch im Religionsunterricht fruchtbar verwerten lassen.

Wer sich nicht durch Försters Gesamtwerk „Jugendlehre“ hindurcharbeiten will, der findet die für das Kind bestimmten Kapitel, ohne philosophische und methodische Begründung, in einem Separatbändchen, betitelt „Lebenskunde“. Der Verfasser wendet sich darin an die Jugend selber, der man das Buch als Lektüre in die Hand geben kann. Der Lehrer wird aber gut tun, die hier gesammelten Beispiele nicht durch das Medium des gedruckten Wortes ins Herz des Schülers gelangen zu lassen, sondern selber den Mittler zu machen. Denn beim blossen Lesen, auch beim Vorlesen, verlieren selbst die anschaulichsten Beispiele und die feinsten Argumente an Kraft. Der Unterricht geschehe hier, wie überall, in lebendiger Zwiesprache zwischen Lehrer und Schüler, wobei Försters Buch als Quelle und Führer dienen kann.

Auf welche Weltanschauung ist nun Försters Moralpädagogik aufgebaut? Wer vernimmt, dass er den Religionsunterricht durch etwas Neues ersetzen will, wird vermuten, er sei ein Freigeist, ein sogenannter Aufklärer. Das ist nun

nicht der Fall. Försters Weltanschauung ist eine durchaus religiöse. Er vertritt mit aller Entschiedenheit den christlichen Gedanken der Bruder-, ja der Feindesliebe. Wie Tolstoi im „Reiche Gottes“, hält er den Grundsatz des Nichtwiderstrebens für den einzig richtigen und menschenwürdigen. Sein Buch ist ein Buch der Menschenliebe, eine Absage an Nietzsche. Selbstüberwindung, Selbstentäußerung im Dienste der Mitmenschen, das ist seine Forderung. Nach unserer Ansicht geht er in der Askese zu weit. Ein Glückston, der aus der eigenen Brust und Lebensfülle kommt, dürfte doch hie und da anklingen. Es geht nicht an, Nietzsche ganz nur als weltfremden und abstrakten Denker, dessen Lehre völlig unpsychologisch ist, hinzustellen. Nietzsche repräsentiert eben doch den andern Pol im menschlichen Geistesleben, die Selbstbehauptung und den Individualismus. Willensstarke Menschen entstehen nicht nur auf dem Wege der Selbstverneinung und Entsagung, sondern auch durch positives Schaffen und Bezwingen von Menschen und Verhältnissen. So gefällt es uns auch nicht, dass Förster sog. Übungen in der Selbstüberwindung fordert, wie Fasten oder sich einer Liebesspeise usw. Enthalten, ohne dass dazu ein realer Grund vorhanden wäre, also mit rein formalem Zweck. Sicher haben viele Religionen das aus erzieherischen Gründen geboten. Aber wie oft war die Folge davon leerer Formendienst, und wie hat Christus selbst solche nutzlose Askese bekämpft! In Tolstojs Volkserzählung „Die beiden Alten“ ist der Gedanke „Gott hat Gefallen an der Barmherzigkeit und nicht am Opfer“ wunderschön illustriert. Nicht, als ob Förster die Barmherzigkeit nicht in den Vordergrund stellte. Aber er vergisst, dass das Opfer oft schuld ist, dass der Barmherzigkeit vergessen wird. Das Leben, schon das Leben der Kinder, bietet Gelegenheit genug zu Übungen in Selbstüberwindung und Entsagung, ohne dass man solche Übungen eigens erfindet und schafft und damit der Gefahr Raum gibt, dass der Mensch diese zum Selbstzweck erhebt.

Als Gegner des Individualismus hat Förster grossen Respekt vor der Tradition und der Autorität weiser Männer. Überall verrät er deshalb seine Vorliebe für die katholische Kirche mit ihrer Einheit, ihren strengen Kultusformen und ihrer Askese. Er weist gerne auf katholische Denker hin, wohl auch auf die Weisen Indiens mit ihrem lebenverneinenden Buddhismus und auf den Pessimisten Schopenhauer. Wir Protestanten vermischen Geisteshelden wie Luther und Zwingli, die Vertreter des Individualismus im Glauben. Wir können mit dem Verfasser nicht einig gehen in der Ansicht, dass man seine individuelle Meinung vor grossen Denkern und vor der Tradition beugen soll. Allerdings kann aus falsch verstandener Freiheit des Denkens Gedanken-anarchie folgen. Aber aus der Unterdrückung dieser Freiheit entsteht „die Ruhe eines Kirchhofs“, wie sie ein Philipp II. schaffen wollte. Der katholische Einheitsgedanke, den Förster vertritt, mag theoretisch noch so schön und gut begründet werden, in der Praxis ist er dem Fortschritt des Menschengeschlechts gefährlich.

Wenn wir aber auch Försters Ansichten in manchem Punkte nicht teilen können, ein feines Buch ist seine „Jugendlehre“ doch. Wir schätzen an ihr die geniale Methode, die reiche Fülle von Beobachtungen aus dem menschlichen Leben und die tiefe, schöne Menschenliebe. Sicher wird diese ganz hervorragende Leistung dem ethischen Unterricht viele neue Anhänger und Freunde verschaffen.