

Vom ersten internationalen Kongress für Moralpädagogik in London

Autor(en): **Conrad, P.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **18 (1908)**

Heft 6

PDF erstellt am: **08.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-789064>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Vom ersten internationalen Kongress für Moralpädagogik in London.

Von P. Conrad.

Es war nicht nur für London, sondern überhaupt der erste internationale Kongress für Moralpädagogik, der vom 25. bis 29. September dieses Jahres abgehalten wurde. Die Veranstaltung des Kongresses beweist uns zweierlei: einmal, dass man der moralischen Erziehung neuerdings erhöhte Bedeutung beimisst, und zum andern, dass die Ergebnisse der bisherigen Erziehungsweise nicht befriedigen. Beides kam denn auch in London in Referaten und in der Diskussion mit aller Schärfe zum Ausdruck: es ist viel nötiger, sittlich zu leben, als das Alphabet und die Rechenregeln zu kennen. Nicht derjenige ist des Namens eines Menschen am würdigsten, der am meisten weiss, sondern derjenige, der am besten handelt. — Es ist Zeit, dass man einsehe, wie ungenügend der Unterricht bei aller seiner Vollkommenheit als Führer für das Leben ist (Schuldirektor Th. Daumers aus Brüssel).

Wir zweifeln nicht daran, dass diese Anschauungsweise in weiten Kreisen herrschend ist; wir dürfen deshalb auch von vornherein ein allgemeines Interesse für den Gegenstand voraussetzen. Im Kongress tat sich dieses Interesse durch fortgesetzten guten Besuch der Sitzungen und durch lebhaftere Diskussionen kund. Besonders stark war das weibliche Geschlecht vertreten. Mitunter kostete es einige Mühe, zwischen den Damenhüten auch noch Herrenköpfe zu entdecken. Und zwar spielten die Damen keineswegs bloss die stummen Zuhörerinnen. Sie referierten, diskutierten und präsierten und standen dabei den meisten Herren an Gewandtheit und Geschick gewiss nicht nach.

Natürlich waren unsere Damen zumeist englische oder in England niedergelassene Lehrerinnen, wie denn der Kongress überhaupt stark englisches Gepräge trug. Immerhin waren neben dem Englischen auch das Französische und das Deutsche als Kongresssprachen bestimmt worden; es kamen denn

auch beide in Referaten und in der Diskussion zur Geltung. Es fehlten auf dem Kongress die wenigsten Kulturländer der Erde. Sogar das ferne Japan hatte sich vertreten lassen. Unsere kleine Schweiz stellte ebenfalls einige Vertreter, wenn auch nicht offiziell. Wenn sich nun ein Kongress-Teilnehmer anschickt, die Leser der Schweizerischen pädagogischen Zeitschrift durch einen Bericht mit der in London geleisteten Arbeit bekannt zu machen, so kann es sich auch nicht von ferne um eine erschöpfende Berichterstattung handeln. Wir greifen aus der Fülle der Gedanken und Anregungen dasjenige heraus, was uns besonders interessant und wichtig erscheint.

Zunächst einige Worte über die äusseren Veranstaltungen und Einrichtungen. Um Ostern wurden an Schulmänner der verschiedensten Nationen Zirkulare versandt mit der Einladung, eines der darin in grosser Anzahl genannten Themen zu wählen und gedrängte Arbeiten darüber zu liefern. Die Themen bezogen sich nur auf ein Hauptgebiet der ethischen Erziehung, auf ethische Fragen schulpädagogischer Natur. Mit Fragen der häuslichen Erziehung, der Selbsterziehung, der religiösen und philosophischen Erziehung wollte sich der Kongress nicht befassen. Die über schulpädagogische Fragen gelieferten Arbeiten wurden in einem stattlichen Bande von zirka vierhundert Druckseiten veröffentlicht, den Kongressbesuchern kurz vor Beginn der Sitzungen zugestellt und den Verhandlungen zugrunde gelegt. Von einem Vortrag der Arbeiten sah man ab. Der Referent erhielt jeweilen bloss das Wort zu einem kurzen einleitenden Votum, das, wie die sich anschliessenden Voten, nicht mehr als fünf Minuten in Anspruch nehmen durfte.

Hinsichtlich des Inhalts der Arbeiten und der Diskussionen herrschte ebensowenig Einmütigkeit wie hinsichtlich der Sprache und Nationalität. Es begegneten einander die widersprechendsten Anschauungen und Standpunkte. Abstimmungen nahm man, wie es in der Natur der Sache liegt, nicht vor. Wir können deshalb natürlich nicht von bestimmten Festsetzungen und Entscheidungen berichten. Nichtsdestoweniger glauben wir, dass der Kongress den durchaus praktischen Zweck, den er auf seine Fahne schrieb, den Zweck nämlich, die durch die Schule bewirkte ethische Erziehung zu vervollkommen, erreicht hat. Wir können uns nämlich keinen Kongressbesucher denken, der von London nicht eine Reihe neuer, wertvoller Gedanken und Ratschläge für die ethische Schulerziehung mitgenommen hätte. Er wird manches davon direkt in seiner Praxis anzuwenden suchen, anderes weiterer Prüfung und Überlegung unterziehen, wovon seine Praxis mit der Zeit ebenfalls in diesem oder jenem Sinne günstig beeinflusst werden muss. Was hier folgt,

soll, wie schon angedeutet, auch nichts anderes sein als der Gewinn, den ein einzelner für sich über den Kanal nach Hause brachte.

Damit zur Sache.

Die erste Gruppe von Arbeiten trägt den gemeinsamen Titel **Prinzipien der Moralpädagogik**.

Der deutsche Redner über dieses Thema, Geheimrat Prof. Dr. W. Förster in Berlin, zeigt, wie die moralische Erziehung durch die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Forschung, vor allem durch die Energetik und Harmonik, gestützt werden kann.

Die Wirkung der erzieherischen Beeinflussung des Willenslebens ist vor allem davon abhängig, dass die zu kultivierenden Grundsätze und Überzeugungen in dem umgebenden Gemeinschaftsleben einmütige Würdigung erfahren. Es kommt jedoch vor, dass die Lehrenden nicht übereinstimmen mit dem, was in der übrigen Kulturwelt zutage tritt, und wovon auch die älteren Zöglinge, z. B. auf dem Wege der Lektüre, Kenntnis erhalten. Gerade für das religiöse und sittliche Gebiet trifft dies zu. Dadurch büsst das Lehren an intellektueller und moralischer Wirksamkeit ein; zugleich ergeben sich aus solchen Konflikten nachhaltige Zweifel des Zöglings an der Wahrhaftigkeit der lehrenden und leitenden Persönlichkeiten. Häufig vermögen dann die von der Schule vertretenen bisherigen Anschauungen und Institutionen, die aus der Vergangenheit emporgewachsen sind, nicht standzuhalten vor der Kritik, die sich um so entschiedener äussert, je mehr den Zöglingen von der Schule aus die Kenntnis neuerer Anschauungen vorenthalten wird, und je mehr sie sie aus sensationellen literarischen Werken schöpfen. Der krasseste Materialismus ist nicht selten die Folge davon. Es ist deshalb falsch, die bisher gültigen Anschauungsweisen autoritativ zu geben, als ob etwas anderes nicht existierte. Vielmehr sind diese Anschauungsweisen denkend zu untersuchen und durch Gründe zu stützen. Eine solche intellektuelle Begründung des bisher als gültig Betrachteten erscheint gegenwärtig nun gerade mit Hilfe der Naturwissenschaften möglich, deren Auffassungen sich bisher nur zu häufig in Gegensatz zu den Gedankenschöpfungen der Vergangenheit stellten. Vor allem ist es die Energetik, die Lehre von der Erhaltung und Unwandlung der Energie, die Handhaben dazu bietet. Es ist gelungen, in der Natur immer sicherer grosse Gebiete von typischen und wandellosen Bewegungserscheinungen nachzuweisen, in denen sich energetische Dauergesetze offenbaren, welche eine tiefe Verwandtschaft mit der Rhythmik und Harmonik der Tonwelt, dieser reinsten Glückserscheinung unseres Seelenlebens, erkennen lassen. Auch die Seelenwelt darf man als eine Dauerform der Energie, und zwar als die machtvollste

und vollkommenste im ganzen Kosmos, ansehen. In diese energetische und harmonistische Dauerwelt unserer Erinnerungs- und Gedankenverbindungen dringen nun, wie sich durch psychologische Experimente und Beobachtungen erweisen lässt, von aussen auf dem Wege der Sinnesorgane und von den wechselnden Lust- und Unlustzuständen unseres eigenen Leibes neue energetische Wirkungen ein; die durch die Jahrtausende gemeinsamer Gedankenarbeit gefestigte Harmonik der Seele hat aber die Fähigkeit, diesem Eindringen ein Ziel zu setzen. Die Seele ist bei der stärksten von aussen oder vom eigenen Organismus kommenden Erregung imstande, absolute Ruhe zu bewahren, indem sie die von aussen kommenden energetischen Wirkungen einordnet in die Dauerwelt der Erinnerungen und Erwartungen. Die von aussen kommenden Wirkungen verschwinden so nur scheinbar in der anscheinenden Ruhe der Seelenwelt; denn diese Ruhe ist jedenfalls nichts anderes als eine gewaltige Dauerbewegung der Innenwelt nach festen, harmonischen Gesetzen. Neben diesem Resultat der genannten Augenblickswirkungen gibt es noch ein ganz anderes: sie werden zwar ebenfalls der Seelenwelt völlig eingeordnet, treffen aber so mit den aus den Erinnerungen stammenden Erwartungen zusammen, dass eine Gegenwirkung nach aussen, eine sogenannte Willensentscheidung, erfolgt; diese sucht mit Hülfe des Organismus bestimmte Wirkungen in der Aussenwelt hervorzubringen und zwar in dem Sinne, dass daraus die günstigsten harmonistischen Bedingungen der Innenwelt entstehen.

Dies sind die beiden idealsten Fälle des Seelenlebens. Viel zahlreicher als sie sind diejenigen Fälle, wo ein Kompromiss zustande kommt zwischen den Wohlgefühlen, die aus den Entscheidungen der genannten Art entspringen, und den Forderungen der Lust und der Unlust des Körpers. Das Extrem bilden nach dieser Seite hin diejenigen Fälle, wo die tieferen Entscheidungen der Dauerformen des Seelenlebens ganz unterdrückt werden durch die Augenblickswirkungen der Lust und Unlust; es sind die Fälle, die in sittlicher Hinsicht am bedenklichsten erscheinen. Die Willensentscheidungen sollten nicht auf Grund von aussen kommender Augenblickswirkungen, sondern nach den Eingebungen einer wandelloseren, harmonisch geordneten Gedankenwelt erfolgen. Wo dies geschieht, sprechen wir von Charakter.

Die Charakterbildung besteht danach darin, bei dem einzelnen und bei der Gesamtheit dahin zu wirken, dass die höchsten Entscheidungen stets von den gesetzmässigen Dauererscheinungen und dem tiefsten Harmoniebedürfnis der Seelenwelt ausgehen. Dazu ist es aber wichtig, dass auch die Naturwissenschaften die alten Lehren und Anschauungen

von der Stellung der Seele zum Weltall und dessen idealen Mächten nicht skeptisch behandeln. Diese Skepsis lässt sich mit der Energetik und Harmonik wirklich überwinden. Denken wir z. B. an die Lehre von der sittlichen Freiheit; es gibt zwar keine absolute sittliche Freiheit, aber eine Freiheit doch in dem Sinne, dass den Regionen der niederen Begehren gegenüber eine sichere Überlegenheit möglich ist, und zu dieser Überlegenheit gelangt man eben dann, wenn im Seelenleben die gemeinsame Energetik und Harmonik der Menschenwelt ganz und voll die Führung übernimmt. Diese Führung sichert dem Menschen die Unabhängigkeit vom Augenblick, die Freiheit. So gelangt man mit Hilfe der Naturwissenschaft zu einer Höhe und Würde der Weltanschauung, die sich dem tiefsten Sinne der Auffassung nähert, die die alte Gedankenwelt und im besonderen auch das Christentum von der Seele hat. Die Seele erscheint nach den jetzigen Anschauungen der Energetik der Aussenwelt und dem eigenen Organismus gegenüber als relativ freie Willensmacht.

Es wird nun freilich eingewendet, wir können uns nicht recht denken, wie inmitten des menschlichen Organismus und doch unabhängig von ihm eine solche höhere Form von Dauerbewegungen ohne eigentliche Lokalisierung und doch in steter Wechselwirkung mit den Energieerscheinungen in Nerven, Gefäßen und Muskeln möglich sei. Diesem Einwand begegnet Geheimrat Förster mit der Erinnerung daran, dass die Physik, die Chemie, die Biologie bereits zahlreiche Beispiele für das Vorhandensein harmonischer Dauersysteme von Bewegungen ohne sogenannte feste Lokalisierung gefunden haben, und dass sie damit auch erfolgreich operieren, ohne irgendwie sinnliche Wahrnehmungen und Einzelvorstellungen für die besonderen Vorgänge zu besitzen.

Die von Förster vertretene Anschauung hat in Erziehung und Leben den Wert, dass sie uns bei den fortwährenden Konflikten zwischen den sittlichen Forderungen und den Forderungen der Aussenwelt und des Organismus mit Vertrauen und Zuversicht zu erfüllen und damit zu stärken vermag.

Hr. E. Boutroux, der französische Referent über die Prinzipien der moralischen Erziehung, setzt sich zuerst mit der weitverbreiteten Meinung auseinander, dass man von den verschiedensten religiösen und metaphysischen Standpunkten aus zu den gleichen praktischen Forderungen komme. Er bestreitet diese Ansicht schon vom rein theoretischen Standpunkt aus, indem er zum Beweis auf die sich widersprechenden sittlichen Anschauungen der Stoiker und der Epikuräer hinweist. Wollte man aber auch zugeben, dass Gläubige und Ungläubige, Spiritualisten und Materialisten die gleichen moralischen Anschauungen haben, so

können sie sich doch im praktischen Leben sehr voneinander unterscheiden; es sei nämlich keineswegs gesagt, dass die beiden Standpunkte auch die gleichen Hülfskräfte für die Erfüllung der sittlichen Vorschriften bieten. Nirgends gelte der Satz mehr als auf sittlichem Gebiet: ein anderes ist es, die Sache zu kennen, ein anderes, sie zu tun.

Wenn demnach jene Übereinstimmung nichts weniger als feststehe, so müsse sich der Moralunterricht in öffentlichen Schulen die Bezugnahme auf religiöse und metaphysische Lehren doch untersagen, und zwar aus dem Grunde, weil die Religion Sache des Glaubens sei, und weil die Metaphysik die Fassungskraft der Schüler übersteige.

Auf welche Prinzipien soll sich danach die Moral in der Erziehung stützen? Als erstes Prinzip haben die in der menschlichen Gesellschaft allgemein anerkannten Ideen zu gelten, d. h. man rechtfertige die moralischen Forderungen damit, dass man sie zurückführt auf die allgemeinen sittlichen Ideen, zu denen sich gegenwärtig die ganze zivilisierte Welt bekennt. Im ferneren suche man sie durch die Vernunft zu rechtfertigen wobei scharf zu unterscheiden sei zwischen Vernunft und Vernünfteln.

Die Religion soll damit keineswegs beseitigt werden. Es verhält sich nach Boutroux mit den moralischen Begriffen wie mit der Sprache: sie tragen ihre Regeln und ihre allgemeinen Formen in sich selbst; aber sie existieren nicht durch sich selbst, sondern sie sind der Ausdruck des moralischen Lebens des einzelnen und der Gesellschaft, und dieses Leben hat als Triebkraft unter anderem auch den religiösen Glauben.

Dem **Verhältnis der sittlichen zur religiösen Erziehung** waren in der fünften Sitzung noch eine Reihe von Vorträgen gewidmet. Ich schliesse einige Hauptgedanken daraus am besten hier an, wenn die Dinge zeitlich auch weit auseinanderliegen.

Die Frage wurde unter anderem noch von zwei weiteren Franzosen behandelt, von den HH. F. Buisson und A. Moulet. Buisson sprach über den weltlichen Moralunterricht in Frankreich, Moulet über den Moralunterricht an den öffentlichen Schulen. Beide kommen, wie Boutroux, zu dem Ergebnis, dass der Moralunterricht in den öffentlichen Schulen sich freihalten müsse von religiösen Erörterungen. Sehen wir uns ihre Beweisführung näher an, zunächst diejenige Buissons:

Die Notwendigkeit, die Religion vom Moralunterricht auszuschliessen, ergibt sich aus der Tatsache, dass der Unterricht, auch der Moralunterricht, obligatorisch erklärt worden ist. In einem obligatorischen Unterricht könnte die Religion nur in einem Lande zur Geltung kommen, wo es noch eine Staatsreligion gibt, nicht in anderen. Selbst da, wo ein Staat gleichzeitig mehrere Kulte beschützt und unterstützt, darf er für

keine Partei erziehen; es muss deshalb auch die vom Staat unterstützte Schule neutral sein. Sie kann es aber nicht sein, wenn der Lehrer beauftragt wird, Religion zu lehren, weil er nur die seinige lehren könnte. Dadurch würde ein Druck ausgeübt auf die Kinder, die einer anderen Konfession angehören. Staat und Schule müssen sich deshalb jeden Eingriff in den Bereich der Religion versagen. Am sichersten muss dies in einem Staat geschehen, wo Kirche und Staat vollständig getrennt sind, wie in Frankreich. Hier sieht man die religiöse Gesinnung und deren Ausübung als etwas Heiliges und Unantastbares an. Man muss deshalb in einem obligatorischen Moralunterricht die Religion gerade aus Respekt vor dem Gewissen jedes einzelnen ignorieren.

Der Moralunterricht an sich wird dadurch nicht in Frage gestellt, weil er ohne Beziehung auf die Religion gegeben werden kann. Man ist in Frankreich der Ansicht, dass sich im gegenwärtigen Kulturstaat eine Menge von Sitten, Gefühlen und Ideen finden, gebildet aus dem, was Menschen der verschiedensten Zeiten und Völker für das Beste angesehen haben, und dass man daran ein geeignetes und vollständig ausreichendes Material für einen weltlichen Moralunterricht habe. Dieser Unterricht solle auf die metaphysischen Grundlagen der Moral nicht eingehen. Es sei bloss praktische Moral zu lehren, „die gute, alte Moral unserer Väter, die eurige, die unsere, weil wir keine andere haben“, wie Jules Ferry sagt.

Interessant ist es, dass ein solcher Staat in den offiziellen Programmen über die Gestaltung des Moralunterrichts doch auch dem alten Gott wenigstens noch ein Stehplätzlein einräumt. Es heisst da: der Unterricht über Gott beschränkt sich auf zwei Punkte: zunächst lehrt er, dass der Name Gottes nicht leichtfertig auszusprechen sei; er verknüpft in den jugendlichen Seelen die Idee von dem ersten Urheber und dem vollkommenen Wesen mit einem Gefühl der Achtung und Verehrung, und er gewöhnt jeden, diesem Begriff Gottes mit der nämlichen Achtung zu begegnen, wenn er ihm in Formen entgegentritt, die von seiner Religion abweichen. — Der Referent scheint, seinem Schlusswort nach zu schliessen, damit einverstanden zu sein. Er ist also wohl der Ansicht, dass so viel jeder Lehrer leicht lehren könne bei jeder religiösen Auffassung, und dass so viel auch jeder Schüler leicht vertrage, und möge er zu Hause beeinflusst worden sein wie immer.

Weniger erbaut ist Moulet von den offiziellen Auslassungen über die religiöse Seite des Unterrichts. Er zitiert aus der Instruktion von 1882 folgende Stelle: der Lehrer hat nicht eine theoretische und praktische Moral zu lehren, wie wenn er sich an Kinder wendete, die jedes Begriffs

von Gut und Böse bar sind: die meisten Kinder erhielten oder erhalten einen religiösen Unterricht, welcher sie vertraut macht mit der Idee eines Gottes, als des Schöpfers des Weltalls, des Vaters der Menschen, mit den Überlieferungen, dem Glauben und den Übungen des christlichen oder des jüdischen Kultus. Mit Hilfe dieses Kultus und unter seinen besonderen Formen haben sie schon die Grundbegriffe der ewigen und allgemeinen Moral erhalten.

Die Aufgabe ist also die: in den Seelen der Schüler für das ganze Leben die wesentlichen Begriffe der Sittlichkeit, die allen Lehren gemeinsam und allen zivilisierten Menschen nötig sind, zu befestigen.

Der Referent tadelt an diesen Vorschriften, dass danach der Moralunterricht nicht durch sich allein bestehe, sondern nur durch die Religionen, die er voraussetze und unterhalte. Der öffentliche Lehrer erhalte so den Auftrag, selbst den Kindern der Atheisten und Materialisten den Geist der christlichen und der jüdischen Religion einzuflößen. Es bestehe so die Gefahr intoleranter Auslassungen von seiten des Lehrers im religiösen oder irreligiösen Sinne, je nachdem der Lehrer gläubig oder ungläubig sei. Der Referent gelangt deshalb zu dem Wunsch: es möge eine öffentliche Schule eingerichtet werden, die den Auftrag habe, die Gläubigen und die Ungläubigen, die Spiritualisten und die Materialisten, die Theisten und die Atheisten in dem nämlichen Glauben an das Gute, Wahre und Schöne zu vereinigen, indem sie ihnen rein weltliche, von allen religiösen und metaphysischen Hypothesen unabhängige moralische Begriffe beibringe.

Die französische Verwaltung habe bereits einen Schritt zur Erfüllung dieses Wunsches getan; seit 1905 enthalte der Lehrplan der Lehrerseminarien nicht mehr den Unterricht über die Unsterblichkeit der Seele und die Existenz Gottes. Man könne deshalb folgerichtigerweise von den Lehrern auch nicht länger verlangen, dass sie diese Dinge lehren.

Neben diesem Extrem kam in London auch das andere zur Geltung, in dem Referat des Prälaten T r e m p von Berg Sion im Wallis. Hr. T r e m p stellt sich in seiner im Druck vorliegenden Arbeit durchaus auf den positiven Standpunkt mit allen seinen Konsequenzen: der Charakter ist die Krone der Erziehung; der junge Mensch soll aber nicht nur zu einem sittlichen, sondern zu einem religiös-sittlichen Charakter erzogen werden. Dadurch erhält die Sittlichkeit ihre tiefere Begründung und ihre Sicherheit. Eine Ethik ohne Religion hält nicht Stand. Dies gilt schon von der natürlichen Religion. Eine noch stärkere Stütze für die Moralpädagogik bildet die übernatürliche Religion mit der göttlichen Offenbarung. Sie bestätigt die Leitsätze des vernünftigen Denkens und erweitert sie durch bedeutungs-

volle Wahrheiten. Sie zeigt, dass der Mensch zu einem jenseitigen Glück bestimmt ist. Die Glaubenswahrheiten bilden das Fundament des Sittengesetzes, und die Gnadenmittel des Herrn sind dem Menschen nötig zur übernatürlichen Seligkeit, aber auch nötig, um seine irdische Bestimmung allseitig zu erfüllen und der Tugend zum Siege zu verhelfen über die Begehrlichkeit.

Nimmt die Moralpädagogik den übernatürlichen Faktor nicht in ihr Programm auf, so wollen wir uns doch an die Berührungspunkte der natürlichen und übernatürlichen Moralpädagogik halten. Wir schämen uns nicht, von der Methode der Moralpädagogik lernen zu wollen. Wir zollen den Männern, welche mehr durch natürliche Mittel eine anzuerkennende Höhe der Ethik erreichen, wie z. B. Dr. Förster in Zürich, unsere Bewunderung.

Wenn schon diese Schlussätze recht viel Toleranz und guten Willen durchblicken lassen und den besten Eindruck machen, so gilt dies noch mehr hinsichtlich der mündlichen Ausführungen Tremps in London selbst. Da stellt er sich ausdrücklich auf den sozialen, statt auf den theologischen Standpunkt. Es handle sich in der Gesellschaft darum, das, was wir schon besitzen, zu entwickeln und zu vervollkommen. Zur Lösung dieser Aufgabe müssen alle sozialen Kräfte zusammenwirken. Auch die Erziehung solle einen Beitrag leisten. Sie könne das, wenn sie bedenke, dass auch das religiöse Gefühl eine soziale Kraft bilde. Das Kind sei nämlich in der Regel in einer Familie aufgewachsen, wo ihm religiöses Fühlen und Denken anezogen worden sei. Erziehe es nun die Schule in dem nämlichen Sinne, so benutze sie eine wichtige soziale Kraft, die andernfalls brach liegen bleibe. Die Schule solle ferner bedenken, dass sie nicht nur eine Angelegenheit des Staates, sondern auch eine Angelegenheit der Familie sei, und dass sie auch aus diesem Grunde die Anschauungsweisen, die Vater und Mutter dem Kinde beigebracht haben, berücksichtigen müsse.

Der Beifall, den unser Landsmann erntete, war nicht minder warm als der, den man unseren Nachbarn im Westen zollte. Die übrigen Redner waren geteilter Ansicht.

Der Engländer Russell und ein Japaner vertraten den Standpunkt der Franzosen; andere englische Redner dagegen konnten sich einen Moralunterricht ohne Beziehung auf die Religion nicht denken. Sehr entschieden sprach sich in der Diskussion ein Deutscher als Vertreter der ethischen Gesellschaft für religionslosen Moralunterricht aus: die bisherige Methode sei nicht richtig; man habe zu viel Narcotica, zu viel Jenseits, zu viel absolute Wahrheit geboten. Die Bedeutung der Religion für die

Person sei anzuerkennen. Moral und Religion seien zwei Schwestern, die sich im Herzen trefflich vertragen, aber nicht auf dem Markt. Religion an sich sei nicht lehrbar. Das Kind sei zum rechten Denken zu erziehen; man sage ihm nicht: hier ist die absolute Wahrheit! sondern leite es zum selbständigen Finden der Wahrheit an.

Aus der zweiten Sitzung, die sich mit **Lehrzielen, Lehrmitteln, Lehraufgaben** der **verschiedenen Lehrarten** befasste, seien besonders zwei Vorträge hervorgehoben, zunächst der Vortrag von Hrn. Prof. Dr. M. von Kármán in Budapest über die Aufgaben der sittlichen Erziehung. Er enthält eine Reihe recht beherzigenswerter Gedanken: der Erzieher hat die Pflicht, den Zögling für das Leben der Gemeinschaft zu erziehen, und zwar so, dass ihr der Zögling in edler Gesinnung anhänglich sei und mit festem Willen Stellung nehme in ihr. Zu diesem Zwecke muss in erster Linie die Umgebung des Zöglings richtig gestaltet werden; die einschlägige erzieherische Tätigkeit heisst die Führung. Ihre wichtigsten Grundsätze sind:

1. Soll das Kind sich einer Gemeinschaft innig anschliessen, so muss es gern darin verweilen. Es ist dies leicht erreichbar, wenn der Erzieher von wahren Interesse und reiner Liebe zum Zögling ergriffen ist, und wenn er seine Teilnahme durch fleissigen freundschaftlichen Verkehr mit ihm kundgibt.

2. Der Zögling muss aber auch unter den Einfluss unpersönlicher Mächte kommen; es müssen für seine Tätigkeit allgemeingültige, verpflichtende Maximen aufgestellt werden, natürlich nur Maximen, denen der Erzieher selbst huldigt. Dabei ist es unerlässlich, dass klar festgesetzt werde, was man fordert. Die Tätigkeit hat sich jedoch stets auf die Gemeinschaft zu beziehen und nicht bloss auf die eigenen Interessen. Der Zögling hat demnach Aufträge und ständige Arbeiten für die Gemeinschaft zu besorgen. Im weiteren wende der Erzieher Belohnung und Strafe an, in grösserem oder geringerem Umfange, je nach den Anschauungen des einschlägigen Gesellschaftskreises.

3. Die letzte Aufgabe der Führung ist es, die Beziehungen zu den weiteren und höheren Kreisen der Sittlichkeit, in die der Zögling einst eintreten soll, sorgsam zu pflegen. Sie entfalte den vollen Reichtum unserer Gemütswelt vor den Augen des Zöglings und mache ihn darin heimisch, indem sie die Familienerinnerungen bewahrt, die nationalen und religiösen Sitten treu befolgt, unseren Beziehungen zu den verschiedenen Schichten der Gesellschaft eifrig nachforscht. Wichtige Faktoren zur Entwicklung der Vaterlandsliebe und der nationalen Pietät sind dazu die Kenntnis der Eigentümlichkeiten unserer Heimat und der Anblick

der Naturschönheiten unseres Vaterlandes und der denkwürdigen Stätten unserer Volksgeschichte. Die nötige Orientierung in dieser Hinsicht setzt der Erzieher zweckmässig mit dem Unterricht in Verbindung.

Zur Führung muss sodann die Zucht*) hinzukommen, um den Willen zu bilden. Beide zusammen sollen die Entwicklung des tugendhaften Charakters sichern.

Vor allem gilt es, den Willen zu kräftigen gegenüber den natürlichen Neigungen und Wünschen. Zu dem Ende sind die Kinder bei aller Sorgfalt in der Befriedigung ihrer körperlichen Bedürfnisse gelegentlich auch härteren Proben der Askese zu unterwerfen, indem man ihnen die Befriedigung dieser oder jener Gelüste versagt. So wird das Kind am besten von seiner Willenskraft überzeugt. Ebenso wecke der Erzieher im Zögling das Streben, Temperamentsmängel, sei es nun körperliche Trägheit oder übergrosse Lebhaftigkeit, zu überwinden.

Durch errungene Siege werden zukünftige Kämpfe erleichtert. In der Erziehung zur Selbstbeherrschung ist sodann namentlich auf unbedingten Gehorsam hinzuwirken. Man verlange jedoch in keiner Richtung zu viel; denn jeder Misserfolg erschwert einen zukünftigen Sieg.

Im weiteren gilt es, den Zögling, so weit möglich, selbständig zu machen gegenüber den Lockungen von Personen und Sachen. In dieser Beziehung ist es wichtig, dass er in der Befriedigung seiner persönlichen Bedürfnisse von anderen allmählich immer unabhängiger werde. Sodann gewähren wir ihm mit der Zeit in der Wahl seiner Tätigkeiten und Vergnügungen, auch in der Ausführung vorgeschriebener Arbeiten und unserer Befehle immer mehr freien Raum.

Endlich muss der Erzieher den Zögling zu prinzipieller Selbstbeurteilung befähigen und nötigen. Dazu ist erforderlich, dass er ihn genau kenne, und dass ihr Verhältnis auf gegenseitigem unbedingtem Vertrauen und auf Wahrhaftigkeit beruhe. Zunächst sei der Erzieher der Spiegel der Seele seines Zöglings, indem er sein Betragen gelegentlich vom sittlichen Standpunkt aus beleuchtet. Er vermeide jedoch alles, was die freie Meinungsäusserung des Zöglings beeinträchtigen könnte. Der Zögling muss das Bedürfnis erzieherischer Hülfe fühlen und sie mit Dank annehmen.

Schliesslich ist es am Platze, auch auf die göttliche Vorsehung hinzuweisen, die den einzelnen wie die Gesamtheit mit wirksamen Mitteln auf den rechten Weg zu lenken weiss.

*) Man sieht, dass der Verfasser die Ausdrücke Führung und Zucht in etwas anderem Sinne gebraucht, als es in Herbartschen Kreisen üblich ist.

Den zweiten uns besonders interessierenden Vortrag hielt am Freitag nachmittag Hr. Dr. Lietz, der Begründer der deutschen Landerziehungsheime Ilseburg am Harz, Haubinda in Thüringen und Bieberstein in der Rhön, über die moralische Erziehung in den deutschen Landerziehungsheimen. Wir erhalten dadurch ein Bild vom Geist und vom Leben in den deutschen Landerziehungsheimen überhaupt.

Während die herrschenden Tages-Unterrichtsschulen auf eine möglichst grosse Summe des Wissens hinarbeiten, weisen die Landerziehungsheime der Schule die Aufgabe zu, alle wertvollen Anlagen des Menschen zu entwickeln, insonderheit die moralischen. Es soll eine neue, wertvolle Generation herangezogen werden, die zu leben verdient. Zu diesem Zwecke schlagen die Landerziehungsheime folgendes Verfahren ein:

1. Die Landerziehungsheime nehmen die Kinder aus den geräuschvollen, nach Gewinn und Genuss strebenden Menschenmassen der Städte heraus und versetzen sie in die Stille grosser, zum Herzen sprechender Natur.

2. Zu Erziehern wählen sie Persönlichkeiten, die nicht die Fehler der Durchschnittsmenschen haben, sich selbst beherrschende starke Persönlichkeiten. Sie dürfen nicht nach Lohn streben, ebensowenig nach dem, was man sonst als Glück bezeichnet auf Erden.

3. In dieser Umgebung nun sollen die jungen Leute zu einem lebenswerten Leben angeleitet und dazu vorbereitet werden. Den Hauptinhalt des Lebens machen Arbeit und Vorbereitung zur Arbeit durch Nahrungsaufnahme, Ruhe und Spiel aus. Der Zögling muss diese Dinge in ein richtiges Verhältnis zueinander setzen lernen durch Übung.

Die Jugend soll nur solche Arbeit erlernen, die einen wahren Gewinn bringt für den Ausübenden und für seine Mitmenschen. Dies trifft vor allem für die körperliche Arbeit zu, weil sie die Daseinsbedingungen für die Menschen schafft.

In erster Linie stehen Ackerbau und Handwerk. Deshalb muss in den Landerziehungsheimen jeder eine Zeit lang diese Arbeiten nach seinen Kräften ausüben, besonders Gärtnerei, Ackerbau, Schmiederei, Baukunst und Tischlerei, und zwar ist von der einfachen Handarbeit zu einer wertvollen, schlichten Kunst fortzuschreiten.

Mit der körperlichen Arbeit ist die geistige Arbeit zu vereinigen. Man schliesst jedoch alles aus, was nicht einer Höherentwicklung des Menschen, sondern nur der künftigen Karriere und dem Vermögenserwerb dient.

Die Arbeit ist ferner so zu gestalten, dass der Charakter des jungen Erdenbürgers dadurch entwickelt wird. Der Charakter soll sodann dadurch gebildet werden, dass Wort und Leben des Erziehers miteinander übereinstimmen. Der Erzieher bringt den Zögling weiter zur Einsicht in das, woran die Menschheit leidet, weckt seine Begeisterung für das Gute, indem er ihm die wahren Lebenswerte zeigt, und entwickelt Vertrauen und Mut zum Kampf für das Wahre und Rechte.

Bei solchen Veranstaltungen ist es von untergeordneter Bedeutung, ob ein besonderer Religions- und ein besonderer Moralunterricht erteilt werde, und welcher Methode man sich bediene. Die richtige Umgebung, die rechten Persönlichkeiten und der das Ganze belebende Geist entscheiden alles.

Die Vorträge der dritten Sitzung fasst der Vorstand unter dem Titel zusammen: **Charakterbildung durch Disziplin, Einwirkung und Umgebung**. Ich weise da zunächst wieder auf zwei Vorträge hin, deren Verfasser zum Teil entgegengesetzte Standpunkte vertreten. Es sind die Vorschläge zur Methodik des ethischen Unterrichts von Seminardirektor Dr. Häberlin in Kreuzlingen und die Arbeit von Studienrat Dr. Andreae in Kaiserslautern über den moralischen Wert guter Unterrichtsmethoden, zwei Arbeiten, die infolge Fernbleibens der Referenten nicht besprochen wurden, die es aber doch verdienen, hier berücksichtigt zu werden.

Seminardirektor Häberlin führt aus: das Ziel der sittlichen Erziehung steht keineswegs fest, indem sogar innerhalb des christlichen Kulturgebietes verschiedenartige Auffassungen der Sittlichkeit bestehen. Das Ziel ist deshalb abhängig von der Persönlichkeit des Erziehers; allerdings besteht zwischen den Zielen verschiedener Erzieher oft die grösste Ähnlichkeit.

Vom ethischen Ziel der Erziehung, von der besonderen Veranlagung des Erziehers und der individuellen Veranlagung des Zöglings und von den gegebenen Kulturbedingungen hängen sodann die Erziehungswege ab. Es gibt deshalb keine grössere Torheit, als Lehrsätze aufzustellen, nach deren Schematismus sich die ethische Erziehung vollziehen soll. Methodik im dogmatischen Sinne ist etwas, was überhaupt nicht existieren sollte; am allerwenigsten sollte es eine moralpädagogische Methodik geben. Statt dessen sollten erfahrene Pädagogen ihre eigenen Erfahrungen und die daraus für sie hervorgegangene Methodik als Ratschläge veröffentlichen.

Wenn danach die herkömmliche Methodik bei Hrn. Häberlin recht schlecht wegkommt, so schätzt sie dafür Studienrat Andreae um so höher.

Ich skizziere auch seinen Gedankengang in möglichster Kürze: beim sittlichen Menschen ordnet sich inneres Leben und äusseres Tun nach den Kategorien von Über- und Unterordnung, von Herrschen und Dienen, von Notwendigem und Zufälligem. Unsittlichkeit ist immer Anarchie. Jener ideale Zustand ist das Ziel der Erziehung. Zur Annäherung an das Ziel bedarf es einer so hohen Wertschätzung jenes Zustandes, dass ein dauerndes Bedürfnis daraus entsteht. Dazu ist lange Übung erforderlich. Das wichtigste Ergebnis des Unterrichts ist in diesem Sinne die Disziplinierung der geistigen Kräfte, die Herstellung innerer Ordnung. Im herkömmlichen Unterricht spielt der materielle Zweck, die Erzeugung gewisser Wissensgruppen, die Hauptrolle. Wissen hat jedoch nur dann einen Wert, wenn sein Erwerb auf eine Weise erfolgte, die ihm nicht nur den Besitz, sondern auch den freien Gebrauch sichert. Der Wert des Unterrichtsverfahrens ist danach zu bestimmen.

Ein Unterrichtsverfahren, welches lediglich zu Kenntnissen führt, hat intellektuell geringen, sittlich keinen Wert, und ein Unterrichtsverfahren, das den stürmischen Eifer, sich nur Lehrsätze und Endergebnisse zu merken, befördert, wirkt geradezu unsittlich, indem ein solches Wissen beschwert und hindert.

Die aus Umgang und Erfahrung stammenden Kenntnisse sind nach Zufall und Laune verknüpft und deshalb der Disziplin des Willens entrückt. Die Aufgabe des Unterrichts ist es, darin Ordnung zu schaffen. Dadurch befreit er vom Druck des Besitzes und entbindet sittliche Kraft; denn alle produktive Tätigkeit schafft sittliche Werte, auch die Produktion von Gedanken.

Der Unterricht befreit und diszipliniert den Menschen also und hilft ihm dadurch zur Selbstzucht.

Um diese Ziele zu erreichen, muss der Unterricht aber gewisse Forderungen erfüllen, die sich aus der Eigenart des Schülers und der Natur des Stoffes ergeben. Die Lehrstoffe müssen schulgemäss gestaltet werden. Es gibt für den heutigen Unterricht vielleicht keinen schwereren Vorwurf als den, dass er diese Forderung gering achtet oder gar ignoriert. Hier ist die Ursache der Überbürdung, und da helfen nicht Schulgesundheitspflege und Schularzt, sondern dass man mit dem Dogma und mit der Übung breche, die Gelehrsamkeit mache schon den Lehrer. Das Unterrichten ist eine Kunst, die theoretisch gelernt und praktisch geübt sein will, die sich nicht durch eine von Zufall und Gewohnheit besorgte Routine ersetzen lässt. Die Bemühungen um eine gründliche methodische Bildung derjenigen, welche an niederen und höheren Schulen unterrichten sollen, berühren danach die höchsten sittlichen Aufgaben.

Man sieht, Andreae denkt von der Unterrichtsmethode und der Methodik sehr hoch. Ob er sich freilich unter methodischer Unterweisung dasselbe denkt, was Häberlin als Methodik im dogmatischen Sinne verwirft, können wir nicht entscheiden. Wir denken aber, ob eine methodische Anleitung ein Dogma oder bloss ein Ratschlag sei, das liege weniger an der Anleitung selber als an dem, der sie übernimmt. Jeder vernünftige Methodiker gibt seine Meinung doch wohl als Ratschlag, in der Voraussetzung, dass sie geprüft und je nach dem Ausfall der Prüfung angenommen und angewendet oder verworfen werde, und dann hört sie auf, ein Dogma zu sein. Nimmt man die Sache so, so ist der Gegensatz zwischen unseren Referenten vielleicht nicht so gross, wie es scheinen könnte.

Dass eine bestimmte Methode übrigens nicht alles erreichen könne, dass es vielmehr vorab auf die Persönlichkeit des Erziehers ankomme, lehrt Regierungsrat Dr. V. Thumser in Wien in seinem Vortrag über die Bedeutung des Direktors und des Lehrers für die Erziehung der Mittelschuljugend: der erziehliche Einfluss der Schule ist naturgemäss geringer als der des Hauses. Schulorganisation und Schulbetrieb erziehen immerhin unmittelbar durch Gewöhnung an Pünktlichkeit, Ordnungsliebe, Reinlichkeit, Nettigkeit, Unterordnung des Eigenwillens unter den Willen der Gemeinschaft, Gehorsam, Ehrfurcht gegenüber dem Lehrer, Verträglichkeit und Gemeinsinn gegenüber den Schülern, Aufmerksamkeit, Fleiss, Schlagfertigkeit, Selbständigkeit usw., mittelbar durch den Inhalt der Unterrichtsstoffe, indem dieser stets auch in gewissem Masse ethisch wirkt. Die Grösse der mittelbaren und unmittelbaren ethischen Beeinflussung durch die Schule hängt im wesentlichen von den Lehrern und dem Leiter der Anstalt ab. Die sorgfältige Beachtung der Schülerindividualität setzt z. B. ein feines Empfinden des Lehrers voraus. Dann macht sich stets die Macht des Beispiels geltend; besonders nachhaltig wirken Lehrer mit stark ausgeprägten Individualitäten auf die Zöglinge ein. Von der Eigenart des Lehrers hängt es auch zum guten Teil ab, ob den Schülern das ethische Gefallen an den Unterrichtsstoffen recht zum Bewusstsein kommt. Aus diesen Gründen muss der Direktor die Klassenlehrer besonders sorgfältig auswählen und die Behörde den Direktor. Er soll ein Mann sein, der den Prinzipien, die er für richtig hält, im Lehrerkollegium die Beachtung nicht durch starre Vorschriften, sondern durch die Autorität seiner Persönlichkeit sichert. Selbstverständlich muss er ein mustergültiges Beispiel geben in der Führung seines Amtes, im Verkehr mit Lehrern, Eltern und Schülern. Er muss ferner in stande sein, den Lehrern in Fragen der Erziehung gefestigte Überzeugungen zu bieten.

Diese Ausführungen in der gedruckt vorliegenden Arbeit ergänzte H. Thumser mündlich in der Weise: die Aufsichtsbehörde hat die Lehrenden zu schonen. Die Methode soll frei sein; zwar sind gewisse allgemeine Grundsätze für alle gültig; jeder habe aber seine individuelle Methode. Es sollte dahin kommen, dass der Lehrerberuf für alle Gesellschaftskreise erstrebenswert werde; es ist gefährlich, wenn er sich lange Zeit immer aus der gleichen Volksklasse rekrutiert.

Der Leiter der Schule sollte frei sein von administrativen Arbeiten, damit er mehr und inniger mit den Lehrern verkehren könne. Was die Lehrerpersönlichkeit macht, zeigt eine Schule in einer grösseren deutschen Stadt. Der Rektor hatte dort von jeher grosse Freiheit in der Anstellung der Lehrer. So kam es denn, dass der eine Rektor mit Vorliebe tüchtige Philologen, der andere tüchtige Mathematiker anstellte, je nach der Disziplin, die er selber vertrat. Es machte sich deshalb gern eine gewisse Einseitigkeit im Lehrerkollegium geltend. Die Lehrer waren aber durchweg tüchtig, und so konnte die Anstalt auch stets tüchtige Schüler entlassen. Tüchtigkeit erzeugt immer wieder Tüchtigkeit.

Über die Bedeutung des Beispiels sprach ferner Madame F. E. Landolphe. Unter Berufung auf Locke, Herbert Spencer und Montaigne betont sie: die Eltern dürfen die Lehrer nicht geringschätzig behandeln, wenn sie wollen, dass die Schüler ihnen mit Achtung begegnen. Der Lehrer muss die Tugenden ausüben, die er von den Zöglingen verlangt. Gebt das Beispiel, und ihr habt nicht nötig zu predigen, und vor allem predigt nicht, wenn ihr das Beispiel nicht gebt. In Internaten ist es unerlässlich, dass Lehrer und Lehrerinnen mit dem Leiter zusammenwirken und ihn unterstützen. Auch die Rolle, die die älteren Schüler den jüngeren gegenüber spielen, ist sehr wichtig. Fünf oder sechs Schüler können das eine Mal den Geist der Klasse im günstigen, das andere Mal im ungünstigen Sinne bestimmen. Die bessern Elemente einer Klasse sollten stets zu erklären wagen: das und das geht nicht, und die Disziplin wäre gemacht.

Ein weiterer Vortrag befasste sich mit der Organisation der Primarschulen. Inspektor H. Poels in Louvain trat darin ein für die öffentlichen Schulen, die Trennung der Schüler nach Fähigkeiten, für Klassenunterricht statt des Fachunterrichts und für eine beschränkte Durchführung der Klassen: die gemeinsame Erziehung ist der privaten Einzelerziehung deshalb vorzuziehen, weil sie besser für das Leben in der Gesellschaft vorbereitet, indem die Privaterziehung den Egoismus befördert. Der gemeinsamen Erziehung erwächst aber eine Schwierigkeit aus der Verschiedenheit der Befähigung und Entwicklung der Schüler. Man

begegnet der Schwierigkeit am besten dadurch, dass man die Schüler nach diesen Gesichtspunkten in drei Gruppen bringt, ähnlich wie es zuerst in Brüssel und in Mannheim geschehen ist: die erste Gruppe von Klassen umfasst die normal veranlagten Kinder, die auf der gleichen Stufe der intellektuellen Entwicklung und Fassungskraft stehen. Eine zweite Gruppe von Klassen, die ebenfalls eine ganze Schule bilden sollen, hat das gleiche Unterrichtsprogramm wie die erste; dieses ist aber nicht so einlässlich zu bearbeiten. Das Programm einer dritten Klassengruppe dagegen ist weniger umfassend; diese Gruppe bilden die geistig abnormen Kinder. Leider ist eine solche Trennung nur in grösseren Städten durchführbar. In Landgemeinden, die nicht weit auseinanderliegen, könnten immerhin interkommunale Gruppen gebildet werden. Was den Fach- und den Klassenunterricht anbelangt, so verdient für die Primarstufe der letztere mit Rücksicht auf die Konzentration und die Kontinuität des Unterrichts, wie mit Rücksicht auf die moralische Erziehung den Vorzug. Hinsichtlich der Fortführung der Klassen ist der goldene Mittelweg zu empfehlen: derselbe Lehrer behalte die gleichen Schüler zwei Jahre. Man vereinigt so die Vorzüge der beiden Systeme: die intellektuelle Entwicklung und die moralische und die soziale Erziehung. In seinen mündlichen Ausführungen betont Poels ferner, dass bei der Organisation der Schulen keine Kasten eingerichtet werden dürfen. Arme und Reiche, Vornehme und Geringe sollen auf der Schulbank nebeneinander sitzen. Beide haben einen Gewinn davon; zum Beweise dafür werden die Tatsachen genannt, auf die schon Comenius in seiner grossen Unterrichtslehre hinwies.

In diesem Zusammenhang sei auch des Vortrages von Direktor Starcke in Kopenhagen über moralische Erziehung der Kinder in der Schule gedacht, weil er auch einer Trennung und verschiedenen Behandlung der Kinder das Wort redet, jedoch nach anderen Gesichtspunkten, nach ihrer körperlichen und der damit zusammenhängenden gemüthlichen Beschaffenheit: von den mit sechs Jahren in die Schule eintretenden Kindern sind die einen von vollendeter Gesundheit und dabei heiter, wissbegierig und zutraulich, die andern nervenleidend und infolgedessen faul, zerstreut, cholerisch oder melancholisch. Die autoritäre Disziplin und der mechanisch geregelte Unterricht bilden eine Gefahr für die moralische Entwicklung beider Typen. Kinder der ersten Art verlieren ihre Originalität, Kinder der zweiten werden lasterhaft. Die Schule soll nicht darauf hinarbeiten, den Kindern jedes Jahr ein bestimmtes Mass von Kenntnissen zu übermitteln, sondern ihre intellektuellen und moralischen Kräfte zu entwickeln. Dieses Ziel erreicht

man bei den nervösen Kindern am besten dadurch, dass man seine Sorge in den ersten Jahren darauf konzentriert, ihre physische Kraft und Gesundheit herzustellen. Die Nervenkrankheiten, die sich in Faulheit, Traurigkeit etc. äussern, heilen sehr oft ohne Ärzte, lediglich, weil der Körper während seines Wachstums zugleich robuster wird. Bei den gesunden Kindern handelt es sich besonders darum, Freude und Vertrauen in ihre Fähigkeiten und Neigungen zu vergrössern. Der Unterricht beginne mit der Betrachtung von Dingen und mit dem Urteilen über die Dinge durch die Schüler selbst. Es ist zu befördern und nicht etwa zu hindern, dass sie Fragen stellen über das Gesehene; sonst zweifelt das Kind am Werte seiner eigenen Gedanken und verliert die Fähigkeit, zwischen Wichtigem und Unwichtigem zu unterscheiden.

Behandelt man die Kinder so, so werden sie selten gröblich gegen die gute Sitte verstossen. Es ist nicht nötig, sie zu strafen. Es genügt, die Kinder aufzuklären und ihnen den Widerspruch zu zeigen, der zwischen ihrem Tun und ihren herrschenden Gefühlen besteht. Die Vorschriften einer guten Aufführung ergeben sich so wie etwas, das man sich selbst schuldig ist. Es kann allerdings sein, dass sich die Zöglinge so moralische Ideen bilden, die denen des Professors nicht ganz entsprechen. Aber es darf nicht unser Bestreben sein, Leute zu bilden, die denken, wie wir denken, und die nur das lieben, was wir lieben.

Von den beiden Referenten über Belohnung und Bestrafung in der Schule, den Herren Geheimrat Prof. Dr. Münch in Berlin und Albert Bayet in Paris, vertritt jener einen mehr vermittelnden, dieser einen vollständig extremen Standpunkt. Geheimrat Münch erblickt zwar in der Strafe auch eines der primitivsten Erziehungsmittel. Es erscheint ihm aber doch verfehlt, dass man sie in unserer Zeit im Zusammenhang mit der Neigung, alles natürlich Gegebene, Individuelle und werdende in seinem Wert und seinem Rechte zu überschätzen, durchaus bekämpfen will. Er geht deshalb auch auf die verschiedenen Arten der Strafen ein. Die von Rousseau herrührende Ansicht, dass nur die natürlichen Folgen der Vergehungen als Strafen zulässig seien, sei falsch. Der Zögling müsse über der Natur bestimmt eine sittliche Autorität fühlen. Das hindert den Verfasser nicht, später zu fordern, dass zwischen Vergehen und Strafe ein vernünftiges inneres Verhältnis bestehe, und dass es sich nicht einfach darum handle, eine gewisse Pein oder Unbequemlichkeit aufzuerlegen. Es sei ferner richtig, zu unterscheiden zwischen Strafen, die mehr eine äussere Umgewöhnung bezwecken, und Strafen, die auf das Innere wirken (Regierung und Zucht, von Herbart und Ziller). Bei allen Strafen müsse der Erzieher die Empfindlichkeit der Zöglinge

berücksichtigen. Die Strafen dürfen gelegentlich verwunden, nicht aber erbittern und vergiften und dem Zögling Selbstachtung und Selbstvertrauen rauben, ebensowenig hygienisch und sittlich schädigen. Der Ausschluss körperlicher Strafen scheine sich zu empfehlen. Immerhin seien in dieser Hinsicht nicht alle Nationen gleich empfindlich. Grosse Empfindlichkeit hinsichtlich der körperlichen Strafen sei vielleicht schon ein Zeichen einer gewissen Dekadenz. Jedenfalls müssen körperliche Strafen auf Fälle von Roheit, Grausamkeit und Widerspenstigkeit beschränkt werden. Nicht zu empfehlen sei ein fester Codex von Strafen, und an eine Jury von Mitschülern dürfe man nur unter den günstigsten moralischen Verhältnissen denken.

Die Belohnungen lässt der Referent nicht als notwendiges Korrelat der Strafen gelten. Den Lohn müsse der Zögling im Bewusstsein seines Fortschritts und etwa im Wohlgefallen verehrter Erzieher finden. Die Erteilung äusserer Belohnungen werde wieder von den verschiedenen Nationen verschieden beurteilt. Für reifere Jugendstufen müssen sie jedenfalls ganz zurücktreten.

Der Franzose Bayet tritt zunächst der Frage näher, ob man die Kinder überhaupt belohnen und strafen solle, und beantwortet sie mit einem entschiedenen Nein: Strafen und Belohnungen sind wohl ein Mittel, um die Ordnung aufrechtzuerhalten. Die Disziplin gründet sich so jedoch auf zwei gleich verwerfliche Gefühle, auf Furcht und auf Eitelkeit. Mag der Schüler sich aus Furcht oder aus Eitelkeit fügen, in beiden Fällen erscheint uns sein Charakter in einem recht ungünstigen Lichte. Auch in Klassen, wo unruhige Kinder sind, die die andern stören, soll nicht gestraft werden um der Ordnung willen, weil man damit an den fehlbaren Kindern ein Unrecht begeht und sie moralisch verderbt. Auf die Frage, was denn an die Stelle des alten Systems zu treten habe, antwortet Bayet: bei normalen Kindern wende man sich an die guten Gefühle statt an die schlechten: vernünftige Besprechung und Zuneigung wirken mehr als Furcht und Eitelkeit. Also statt Arrest, Abschreiben von Liederstrophen etc. Besprechung unter vier Augen, wodurch der Erzieher die Guten zu ermutigen, die andern zur Vernunft zu bringen sucht. Anormale Kinder, die den Unterricht gröblich stören, sind in besonderen Anstalten zu erziehen.

Zu den ausserunterrichtlichen Einwirkungen auf die Charakterbildung gehört auch die Jugendliteratur. Die für dieses Thema bestellten Redner waren R. A. Bray in London, Rektor H. Wolgast in Hamburg und Realschuldirektor Dr. F. Johannesson in Berlin, die sich ihres Auftrages in trefflicher Weise entledigten. Zunächst einige Haupt-

gedanken aus der Arbeit Wolgasts: in der moralischen Jugenderzählung kommen weder die Dichtung noch die Moral auf ihre Kosten. Literarisch wertlose Schriften bringen auch keine moralisch wertvolle Anregung, während den Meisterwerken der Literatur schon sehr oft entscheidende Anstösse zu sittlicher Vervollkommnung entsprungen sind. Aus dem Bestreben, den Neigungen der Kinder entgegenzukommen, ist auch die Schundliteratur hervorgegangen. Sie dient nur dazu, die atavistischen Neigungen der Kinder, die Grausamkeit und die Abenteuerlust, grosszuziehen. Der Leseunterricht der Schule muss sich das Ziel setzen, die Teilnahme an guter Literatur zu wecken. Der von der Scholle, der Tradition und der Religion losgerissene Mensch der Gegenwart bedarf eines Haltes, und diesen kann er in guten nationalen Dichtungen finden, die den Geist echter reiner Menschlichkeit atmen. Die Schule hat dieses Ziel neben dem Leseunterricht dadurch zu verfolgen, dass sie dem Kinde schlechte Literatur vorenthält und ihm Gelegenheit gibt, solche Bücher zu lesen, die geeignet sind, es von Stufe zu Stufe hinaufzuführen zu einer seinen individuellen Kräften angemessenen Teilnahme an der Nationalliteratur. Die wichtigsten praktischen Vorschläge, die der Referent daraus ableitet, sind:

1. Jede Schule sollte neben einer Schülerbibliothek, die von jedem Schüler nach freier Wahl zu benützen ist, mit Einrichtungen versehen sein, die es ermöglichen, dass eine kleine Anzahl (2–3) der besten und eindrucksvollsten Bücher von allen Schülern einer Altersstufe zugleich gelesen werden können (zu Hause oder in der Schule).

2. Die Neigung der Jugend zu Abenteuern und Gewalttaten wird von der Schule aus statt durch Lektüre durch Wanderungen und Wettkämpfe befriedigt.

3. Die Eltern werden durch Flugschriften, durch fleissige Warnungen in der Presse, durch Vorträge und durch Listen guter Bücher bei der Auswahl der Literatur für ihre Kinder unterstützt.

4. Gute Bücher sind in Massenaufgaben herzustellen und der Jugend auf die bequemste und billigste Art zugänglich zu machen.

5. Es wird durch Gesetz ein aus allen politischen und religiösen Parteien zusammengesetztes Sachverständigenkollegium gebildet mit dem Rechte, Unterhaltungsschriften für die Jugend, deren Schädlichkeit einstimmig anerkannt wird, von dem öffentlichen Verkauf auszuschliessen.

In der Diskussion trat Wolgast zunächst gegen den englischen Referenten Bray auf, der ihm zu grosse Weitherzigkeit verrät und eine reiche Auswahl von Abenteuerliteratur verlangt. Es sei sehr nötig, auch auf diesem Gebiete zwischen guten und schlechten Erzeugnissen zu unter-

scheiden. Man biete den Kindern nicht Zeug, das irgendeine Schriftstellerin zusammenphantasierte, sondern den klassischen Robinson, und zwar sei er nicht zu durchfliegen, die Kinder sollen lange Zeit nur dies eine prachtvolle Buch lesen. Ausserdem seien statt der Werke zwar recht wohlwollender, aber mittelmässiger Schriftsteller die Volksmärchen der Gebrüder Grimm und die Märchen von Andersen zu lesen. Es solle nicht nur die Schundliteratur gesetzlich bekämpft, sondern auch der grösste Teil der landläufigen andern Jugendliteratur ausgemerzt werden. Die Kinder seien stufenweise so zu heben, dass schliesslich auch der Arbeiter seinen Schiller und Goethe verstehe.

Dr. Johannesson gelangt in seiner Arbeit in der Hauptsache zu den nämlichen Resultaten. Im besondern macht er noch darauf aufmerksam, dass mit der häuslichen Lektüre nicht zu früh begonnen werden dürfe; während der ersten Schuljahre sei die ganze freie Zeit zu Spiel und körperlicher Bewegung zu benützen. Später dürfen der Lektüre zunächst nur wenige Stunden wöchentlich gewidmet werden; eine Steigerung könne allmählich eintreten mit der Zunahme der Widerstandskraft der Kinder; die leibliche Ausbildung dürfe dabei aber nie vernachlässigt werden. Die Vieleserei verweichliche den Körper, schwäche die Sinne, das Gedächtnis und den Verstand, überreize die Phantasie und mache den Willen unfähig zum Aufmerken und zu jeder ernsthaften Tätigkeit.

Auf einem Kongress, der sich mit der Betrachtung schulpädagogischer Probleme auf ethischem Gebiet befasste, durfte natürlich die Behandlung des Moralunterrichts nicht fehlen. Die 4. Sitzung war der Besprechung der **Probleme des Moralunterrichts** gewidmet. Aus der Fülle der diesen Gegenstand behandelnden Arbeiten seien ebenfalls einige berücksichtigt, zunächst die Arbeit Professor G. Belots, weil sie den Übergang zu diesem Zyklus von Arbeiten bildet, indem sie sich noch mit den Problemen der Moralerziehung überhaupt befasst. Der Vortragende stellt das „erste Problem“ der Moralpädagogik so dar:

Der natürliche oder vernünftige Zustand des Willens ist derjenige, in dem die Beweggründe aus den Zwecken selbst genommen sind, welche man verfolgt. Die wahre Sittlichkeit ist demnach die Sittlichkeit des Menschen, der ein direktes Interesse nimmt an den gesellschaftlichen Zwecken, welche die Moral vorschreibt, und ihnen einen eigenen Wert beilegt. Aber wenn man auch nach einem solchen Zustand des Willens streben soll, so ist es doch schwierig zuzugeben, dass damit angefangen werde; denn man muss schon in einem gewissen Grade moralisch sein, um den Wert der moralischen Zwecke einzusehen. Die Bildung des sittlichen Willens erscheint deshalb sehr schwierig. Als ungenügende

Lösungen müssen angesehen werden die Idee, dass das Gewissen angeboren sei, und die Idee, dass es sich von aussen durch Zwang bilde.

Dass die Schwierigkeit wirklich besteht, zeigt sich deutlich in der Langsamkeit des moralischen Fortschrittes in der Menschheit und in der relativen Unvollkommenheit der Moralpädagogik. Der pädagogische Empirismus hat sie bis jetzt nur auf zwei Arten zu lösen gewusst:

a) durch Schaffung äusserlicher Beweggründe (Belohnung, Strafe, Furcht vor der Hölle etc.),

b) durch die Unterdrückung ausdrücklicher Motive (Berufung auf die Autorität, Erfüllung der Pflicht aus Pflichtbewusstsein — Kant).

Die richtige Lösung kann nur von einem vollständigen pädagogischen System kommen, welches den Widerspruch zwischen den Beweggründen und den Zwecken vermeidet.

Im negativen Sinne gilt es:

a) falsche Beweggründe, die sich auf einen unbegründeten Glauben stützen, zu vermeiden,

b) den Gebrauch äusserlicher Beweggründe auf ein Minimum zu beschränken.

Im positiven Sinne kommt gleichfalls zweierlei in Betracht:

a) man stütze sich auf Gefühle, die denjenigen, welche die Sittlichkeit erheischt, wenigstens gleichartig sind, wie die Achtung und die Zuneigung zu den Eltern, Lehrern und Freunden;

b) man beachte, dass alles, was dem Kinde zu einem normalen und gesunden Leben verhilft, alle physische und intellektuelle Entwicklung, alle gute Unterhaltung, die ihm die Langeweile erspart, auch eine Garantie für die Moral bildet, allerdings eine indirekte, aber vielleicht die aller sicherste.

So nimmt die ganze Erziehung an der sittlichen Erziehung teil.

Ein deutschösterreichischer Referent, Prof. Dr. H. Kleinpeter in Gmunden, tritt der Frage des Moralunterrichts näher, wenn er sagt: in unsern Tagen bricht sich immer mehr die Überzeugung Bahn, dass die Lektüre der schönsten und erhabensten Klassikerstellen nur einen bescheidenen Einfluss ausübt auf die Bildung des Charakters. Ebenso wenig haben theoretische Betrachtungen, und wenn sie noch so überzeugend sind, die gewünschte Wirkung. Auf dem Umweg über den Verstand lässt sich unsere Handlungsweise nur mühsam und unzureichend beeinflussen. Die Gewöhnung hat weit mehr Einfluss auf die Handlungsweise als die Überlegung. Zweckmässige Gewohnheiten, die wir in ihrer Gesamtheit als Charakter bezeichnen, lassen sich nur auf dem Wege der Übung heranbilden. Aus diesen Gründen darf man sich von einem theo-

retischen Moralunterricht keinen grossen Erfolg versprechen. Die Schule kann die moralische Bildung nur dadurch befördern, dass sie das Handeln der Schüler direkt beeinflusst.

Diese Erwägungen haben zur Schaffung des Handfertigkeitsunterrichtes geführt. Sein Wert liegt in der Vermittlung formaler, nicht materialer Bildung. Den Vorzug verdienen Arbeiten, die auch in materieller Beziehung von hohem Werte sind. Dies trifft zu bei praktisch naturwissenschaftlichen Übungen. Sie sind für den naturwissenschaftlichen Unterricht völlig unentbehrlich. Von andern Unterrichtsgegenständen lässt sich die Geschichte mit Ausflügen, Besichtigungen usf. verbinden. In fremden Sprachen übe man neben der Schreibfertigkeit auch die Sprechfertigkeit.

Bei allen Arbeiten ist es wichtig, dass mehrere Schüler einträchtig zusammenarbeiten an einem gemeinsamen Werk. Es empfiehlt sich dies nicht nur aus Ersparnisrücksichten, sondern auch mit Rücksicht auf die soziale Erziehung. — Wenn eingewendet werden sollte, dass die genannten Mittel für die sittliche Erziehung erst in zweiter Linie in Betracht kommen können, so erwidert der Verfasser: „Wer seinen Zweck wirklich erreichen will, darf seine Absicht nicht merken lassen. Nur durch unbewusst bleibende Einwirkung lassen sich Erziehungserfolge erzielen.“

Der ungarische Universitätsprofessor Dr. St. Schneller weist dem Geschichtsunterrichte eine hohe erziehende Bedeutung bei und will ihn zum zentralen Lehrfach des Mittelschulunterrichts machen. Die selbst-erlebte, nacherlebte Geschichte führt die Schüler in den Besitz wahrer Humanität. Sie muss zunächst zeigen, wie der Mensch sich von der Stufe des sinnlichen Ichs befreit, auf welcher das Individuum mit seinen Instinkten und Trieben allen Wert umfasst. Nachher zeige sie, wie sich der Mensch in der Familie auf die Stufe des geschichtlichen Ichs erhebt, wie das Vaterhaus später zum Vaterland, die Familientradition zur Wissenschaft, die Familiensitte zum Gesetz und der Familiensinn zur Vaterlandsliebe wird, und dass nun aller Wert in dem Kulturschatz der Gemeinschaft liegt, und dass der einzelne nur ein Mittel dieser geschichtlichen Mächte ist und nur insofern einen Wert hat, als er sich mit den Kulturschätzen der Gemeinschaft vertraut macht und sie in vorgeschriebener Weise ins Leben umsetzt. Unbedingter Gehorsam, Unterwerfung, reiner Altruismus ist die Pflicht und Tugend des einzelnen.

Auf einer dritten Stufe zeigt die Geschichte, dass ein Organismus desto vollkommener und widerstandsfähiger ist, je mehr er sich in seinen Organen individuell gestaltet, und dass die Organe für den Organismus um so mehr wert sind, je eigenartiger und einzigartiger ihre Leistungen

sind. Die geschichtlichen Iche verlieren ihren uniformen gesetzlichen Charakter und werden selbst zu beseelten individuellen Gebilden. Auch in jedem Einzelwesen äussert sich ein besseres Ich, das durch die kultivierende Arbeit der Geschichte geweckt und als eine höhere göttliche Macht bewusst wird. Die auf der geschichtlichen Stufe gebrochene Individualität tritt uns jetzt wieder, aber in reiner Gestalt, entgegen, als Persönlichkeit. Dieses unser reines Ich wird nunmehr bestimmend. Wir dienen dadurch auch in bester Art andern. Egoismus und Altruismus sind nun keine Gegensätze mehr. Je tiefer wir in Gott wurzeln, in desto weiteren Kreisen dienen wir dem Nächsten. Religion und Moral ergänzen sich. Unser Wissen und unsere Wissenschaft ändert sich in der Weise, dass das an sich Wertvolle ihr Gegenstand wird, und dass deshalb das Unscheinbarste oft die höchste Bedeutung erlangt; von besonderer Bedeutung sind die Anfänge des Entstehens und das Werden der Dinge.

Eine solche Geschichte vermittelt ein lebendiges, in die Zukunft weisendes Wissen und erhebt die Individualität desjenigen, der sie nacherlebt, zur Persönlichkeit. Es ist ein erziehender Geschichtsunterricht. Er soll aber durch Religion, Literatur, Geographie, Singen, Zeichnen, Turnen in Nebenstunden vertieft bzw. illustriert werden, mit andern Worten, er muss ein zentraler Lehrgegenstand werden, wenn die Mittelschulen eine höhere allgemeine Bildung vermitteln sollen. Die Naturwissenschaften werden dem Konzentrationsgedanken wenigstens durch ihre geschichtliche Methode gerecht. Logik, Grammatik, Mathematik und Geometrie dagegen stehen nur in loser Verbindung mit der Geschichte und eignen sich deshalb, wie auch mit Rücksicht auf die Überbürdung und die individuell freie Entwicklung zu wahlfreien Gegenständen.

Von anderer Seite werden die Naturwissenschaften als das Fach gepriesen, das einen Haupteinfluss ausübe auf die moralische Entwicklung. Es geschieht dies durch Prof. Dr. G. Beauvisage in Lyon in seinem Vortrag über die Rolle der Naturwissenschaften in der moralischen Erziehung. Er geht von dem schon von Andreae vertretenen Gedanken aus, dass die in der intellektuellen Erziehung angewandte Methode die moralische Entwicklung in hohem Grade beeinflusse. Das Auswendiglernen von Gelesenem oder Gehörtem hemme die natürliche Entwicklung der Persönlichkeit, ersticke die Initiative, begünstige die intellektuelle Faulheit, die Leichtgläubigkeit und den Fanatismus. Dagegen die auf die Beobachtung der Dinge gegründete Methode entwickle die Wissbegierde, den Geist des Forschens und der Kritik, die Zuversicht zu sich selbst und persönliche Initiative. Nun habe die Methode der Beob-

achtung zum unmittelbaren Gegenstand des Studiums materielle Dinge, die alle einem der drei Reiche der Natur angehören. Wenn man also freie, unternehmungslustige Geister bilden wolle durch die Methode des Sachunterrichts, so müsse man sich beständig auf die Naturwissenschaften stützen und ihnen eine Hauptbedeutung beilegen. Man müsse sie als ein zugleich elementares und fundamentales Erziehungsmittel betrachten. Natürlich dürfe man sich im naturkundlichen Unterricht keiner Bücher bedienen. Der Lehrer müsse die Schüler sehen, betrachten und beobachten lehren, indem er ihnen die Dinge vor die Augen bringe und sie ihnen in die Hand gebe. Dabei leite er sie durch Fragen. Die Beobachtung beziehe sich direkt auf die lebenden Wesen; man betrachte sie zuerst nach der anatomischen Seite und wende dabei auch die Arithmetik und die Geometrie an. Erst viel später können die physiologischen Erscheinungen analysiert werden, weil sie weniger leicht fasslich seien.

Nach diesen und andern mehr vorbereitenden Vorträgen befasste man sich in der VI. Sitzung mit der **systematischen Moralunterweisung** selbst.

Von besonderem Interesse für die Frage des Moralunterrichtes sind die Arbeiten von Prof. Hoffmann in Gand, Dr. F. W. Förster in Zürich, Dr. Rudolf Penzig in Charlottenburg und Prof. P. Gunninger in Solothurn. Die Referenten zeigen in ihren Anschauungen manche Berührungspunkte, aber auch Gegensätze. Der Unterricht in der Sittenlehre darf, darin stimmen alle überein, nicht von allgemeinen Sätzen, von sittlichen Geboten und Verboten, ausgehen, sondern es sind bestimmte konkrete Fälle zugrunde zu legen. Diese konkreten Fälle entnimmt man nach der Ansicht mehrerer Redner am besten dem Leben der Kinder selbst. Zur Begründung dieses Verfahrens führe ich aus der Arbeit Dr. Försters an: „Der Mensch ... soll schärfer beobachten lernen, was bestimmte Regungen, Handlungen, Gewöhnungen in seiner eigenen Seele, in seinem eigenen Leben und im Leben der Mitmenschen anrichten. Er soll sehen, dass der Unterschied von Gut und Böse nicht von lebensfeindlichen, lebensfremden Idealisten erfunden worden ist, sondern dass gerade eine konsequente realistische Lebensbeobachtung und eine aufrichtige Selbstbeobachtung aufs neue erkennt, was das alte Wort vom Fluche bedeutet, der auf bestimmten Handlungen lastet. Was der Zorn, der Neid, die Lüge, die Genussucht aus dem Menschen macht, wie das alles den Charakter beeinflusst und den Willen, wie es auf die eigentliche geistige Persönlichkeit des Menschen und von dort aus auf den Mitmenschen wirkt — das soll die Jugend von innen aus sich vergegenwärtigen lernen Das Ausgehen vom wirklichen Leben, seinen kon-

kreten Konflikten und Tatsachen ist auch darum so wichtig, weil der Mensch sonst niemals den lebendigen Sinn und Geltungskreis des Gebotes versteht, sondern auch in seinem sittlichen Gehorsam ganz abstrakt bleibt und jede konkrete Situation als Grund zur Ausnahme benutzt.“ Neben den Beispielen aus dem Kindesleben benutzt Hoffmann in zweiter Linie auch Beispiele aus Lesestücken und aus der Geschichte. Gunzinger nennt nur diese und damit verwandte Stoffgebiete: alte und neue Literatur, biblische und gewöhnliche Geschichte, prosaische Erzählungen, epische Gedichte, singbare Lieder. Die Unterrichtsform ist der Hauptsache nach die fragende oder die sokratische Lehrform. Die Auseinandersetzungen und Beweise sollen, so lesen wir z. B. bei Hoffmann, nicht nur vom Lehrer gegeben werden; sie sind vielmehr von den Schülern selber unter der Führung des Lehrers zu erarbeiten, so dass diese sich als die Schöpfer der Ergebnisse oder wenigstens als Gehülfen, die zu deren Erlangung beigetragen haben, betrachten. Die Methode ist dann eine Art sokratischer Methode, deren Ziel es ist, wirkliche persönliche Überzeugung zu schaffen. In Übereinstimmung damit fordert Penzig eine freie gemütvollte Besprechung (Plauderei) über sittliche Lebensfragen. Sache des Lehrers sei es, diese Besprechungen nach einem ihm vorschwebenden Plane und systematischer Ordnung unmerklich zu leiten und Abschweifungen vom Thema durch geschickte Leitung der Unterhaltung möglichst (aber ohne übermässige Ängstlichkeit) zu verhindern. Dass Förster sich die gleiche Form der Darbietung denkt, zeigen die in der Arbeit enthaltenen Beispiele.

Nach dem gewählten Lehrstoff und der Art und Weise, wie dieser übermittelt werden soll, richtet sich auch die Stellung der Vortragenden zu Leitfäden und Lehrbüchern. Hoffmann z. B. verlangt, dass man die Schüler gewöhne, die Lektionen zu behalten und zu durchdenken ohne Bücher und ohne Notizen. Nur so könne man bei ihnen die Gewohnheit der moralischen Überlegung erzeugen. Aber es sei ihnen zu erlauben, oder sie seien sogar aufzufordern, die Ergebnisse ihres Nachdenkens mitunter schriftlich zu fixieren, sei es in der Schule oder zu Hause. Penzig warnt ausdrücklich vor einer zwangsweisen, gedächtnismässigen Einprägung von Sprüchen, Gedichten, Geschichten, Fabeln u. a. moralischen Inhalts; dagegen habe der Lehrer durch die Aufforderung, bereits besprochene Stücke dieser Art selbständig zu reproduzieren, in den Kindern die Lust zu wecken, sich selbst dergleichen anzueignen. Für diesen Zweck sei in das muttersprachliche Lesebuch eine geeignete Auswahl sittlich wertvoller Sprüche, Gedichte und Lesestücke aufzunehmen. Durch diese letzte Forderung berührt er sich mit Gunzinger, der den

Schülern den konkreten sittlichen Lehrstoff in den Lesebüchern bietet. Gegen gedruckte Leitfäden der Moral für die Hand der Schüler spricht sich Penzig aber nicht minder entschieden aus als Hoffmann, hält sie jedoch für die Hand des Lehrers für höchst notwendig.

Dr. Förster gibt im fernern schätzenswerte Winke für die Erzeugung sittlicher Kräfte. Mit Recht weist er darauf hin, dass man oft den Unterschied zwischen intellektueller Begründung der Moral und wirklicher Inspiration der Willenskraft nicht klar genug vor Augen habe. Wirkliche moralische Kraft gewinne man weder durch blosserührung des Gemüts, noch durch klare Erkenntnis von Gut und Böse, sondern nur dadurch, dass man die sittliche Forderung in die Sprache der im Menschen vorhandenen lebendigen Triebkräfte übersetze und zeige, dass die Erfüllung jener Forderung auch jenen natürlichen Kräften gemäss sei und sie steigern. Von diesen Kräften kommen vor allem in Betracht das Verlangen nach Selbständigkeit und Freiheit, das Verlangen nach Kraft und Festigkeit und endlich gerade das Verlangen der starken Seele nach grossem und reichem Leben. Solange man es nicht verstehe, die sittliche Selbstüberwindung so darzustellen, dass sie von all diesen Kräften als höchstes Mittel ihrer eigenen Steigerung erstrebt werde, werde das Moralische stets als Knechtschaft des Gesetzes empfunden werden. Damit hänge zusammen, dass man nicht bloss Moral lehren, sondern vor allem zur Moral helfen müsse; man lehre die Technik der Selbsterziehung und zeige im einzelnen, wie bestimmte Gewohnheiten bekämpft oder erworben werden können. Der ethische Unterricht sollte danach auch immer ein Unterricht von den Wachstumsgesetzen des Guten und Bösen sein.

Aus der Diskussion scheinen mir namentlich die Einwände unseres Landsmannes Dr. Th. Wiget beachtenswert. Wiget bezweifelt, dass das eigene Leben des Kindes der richtige Stoff für den ersten Moralunterricht sei. Vor 100 Jahren habe ein Schüler Pestalozzis den Körper des Kindes als Gegenstand des ersten Anschauungsunterrichts empfohlen, weil er ihm am nächsten liege. Die ganze pädagogische Mitwelt habe diesen Vorschlag verworfen, weil das Räumlich-Nahe nicht identisch sei mit dem Geistig-Nahen, und weil der eigene Körper, solange er nicht in Konflikt komme mit der Aussenwelt, dem natürlichen Interesse des Kindes fernliege. Mit den nämlichen Gründen, wie vor 100 Jahren das körperliche Ich des Kindes, empfehle man heute sein geistig-sittliches Ich als ersten Gegenstand des Unterrichts, und mit den gleichen Gründen wie jenes müsse auch dieses abgelehnt werden. Zwar fordere das eigene Tun des Kindes bei gewissen Anlässen gewiss eine eingehende Bespre-

chung; aber eine theoretische Analyse seiner Gefühle und ein systematischer Aufbau einer abstrakten Ethik, wie sie in verschiedenen Artikeln empfohlen werden, entsprechen dem kindlichen Interesse so wenig wie das Studium des eigenen Körpers.

Wie wir es schon bei mehreren Referenten gefunden haben, so steht auch Wiget der Wirkung eines blossen Moralunterrichts skeptisch gegenüber. „Um zu können, musst du vor allem tun.“ Üben sei die einzige, durch nichts zu ersetzende Schule des Könnens; nichts anderes vermöge das wegweisende und ermutigende Gefühl zu erwecken, das aus allmählich gelingendem Tun entspringe. Daraus folge, dass der Unterricht und die Schule, weil vorwiegend Unterrichtsanstalt, nicht das Ganze der ethischen Erziehung zu leisten vermögen, und es wäre deshalb sehr zu wünschen, dass uns die Vertreter des ethischen Unterrichts einmal sagen wollten, bis zu welchem Punkt sie ihre Zöglinge durch Unterricht glauben heben zu können. Es würde sich dabei voraussichtlich herausstellen, dass das durch den Unterricht Erreichbare weit hinter dem Erziehungsziel zurückbleibe; daraus dürfte dann der Kongress die Anregung nehmen, seine Aufmerksamkeit etwas mehr der Bereicherung des Schulens als der Lehre zuzuwenden.

Kongress und Kongressbuch böten des Interessanten und Lehrreichen noch in Menge. So hätte ich noch zu berichten von Vorträgen über das Verhältnis der ethischen Erziehung zur Erziehung unter andern Gesichtspunkten, als: die körperliche Tätigkeit und das Problem der moralischen Erziehung, das Verhältnis der ästhetischen und ethischen Bildung, die intellektuelle und die moralische Erziehung, das Zusammenwirken von Familie und Schule, ebenso von Arbeiten über die Aufgaben der ethischen Erziehung unter verschiedenen Alters- und Lebensbedingungen, über Probelectionen etc. Der Raum verbietet es mir. Ich hoffe übrigens, meinen Hauptzweck, die Leser für die Arbeit des Londoner Kongresses und damit für die ethische Erziehung von seiten der Schule zu interessieren, durch das schon Gebotene erreicht zu haben. Ich bin überzeugt, dass in der Folge noch mancher zu dem ausserordentlich reichhaltigen Kongressbuch*) selber greifen und sich durch eigenes Studium weiter in die verschiedenen Probleme vertiefen wird.

*) Papers on Moral Education, edited by Gustav Spiller, zu beziehen von Dr. G. Spiller in London, Strand, Buckingham Street 13; es sei jedoch bemerkt, dass die Mehrzahl der Arbeiten in englischer oder französischer Sprache abgefasst sind.