

Königliches Realgymnasium zu Nordhausen.

Charakter und Schule.

Von

Dr. Will Harring
Oberlehrer.

Beilage zum Jahresbericht 1912 bis 1913.

Nordhausen 1913.

Druck der „Nordhäuser Allgemeinen Zeitung“.

1913. Programm.No. 369.

Omo
4 (1913)





Landes- u. Stadtbibl.
Düsseldorf

44. g. 304

Königliches Realgymnasium zu Nordhausen.

Inhalts-Verzeichnis.

Charakter und Schule.

Einführung	5
Erster Teil. Das Wesen und die Entstehung des Charakters.	
Erstes Kapitel. Das Wesen des Charakters	11
Zweites Kapitel. Die Entstehung des Charakters	19
Zweiter Teil. Die Erziehung des Charakters durch die Schule.	
Drittes Kapitel. Die Erziehung des Charakters durch die Schule	29
Viertes Kapitel. Die Erziehung des Charakters durch die Schule	36
Fünftes Kapitel. Die Erziehung des Charakters durch die Schule	44
Sechstes Kapitel. Die Erziehung des Charakters durch die Schule	51

Beilage zum Jahresbericht 1912 bis 1913.

Nordhausen 1913.

Druck der „Nordhäuser Allgemeinen Zeitung“.

1913. Programm-No. 369.



Königliches Realgymnasium zu Nordhausen

Charakter und Schule.

Dr. Willi Hering

Beilage zum Jahresbericht 1912 bis 1913.

Nordhausen 1913.

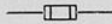
Verlag des Realgymnasiums zu Nordhausen.

Preis 10 Pfennig.



Inhalts-Verzeichnis.

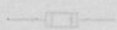
Einleitung.



	Seite
Einleitung	5
Erster Teil. Das Wesen und die Entstehung des Charakters.	
Erstes Kapitel. Das Wesen des Charakters	11
Zweites Kapitel. Die Entstehung des Charakters	19
Zweiter Teil. Die Erziehung des Charakters durch die Schule.	
Drittes Kapitel. Pflichten des Elternhauses	29
Viertes Kapitel. Die Imperative des äusseren Zwanges, des inneren Zwanges und der Freiheit	36
Fünftes Kapitel. Das Recht der Selbstentfaltung	44
Sechstes Kapitel. Die einzelnen Unterrichtsfächer in ihrem Verhältnis zur Charakterbildung	53



Inhalts-Verzeichnis.



Seite	
5	Einleitung
11	Erster Teil. Das Wesen und die Entstehung des Charakters.
19	Erstes Kapitel. Das Wesen des Charakters.
29	Zweites Kapitel. Die Entstehung des Charakters.
39	Zweiter Teil. Die Erziehung des Charakters durch die Schule.
49	Drittes Kapitel. Pflichten des Elternhauses.
59	Viertes Kapitel. Die Imperative des äusseren Zwanges, des inneren Zwanges und der Freiheit.
69	Fünftes Kapitel. Das Recht der Selbstentziehung.
73	Sechstes Kapitel. Die einzelnen Unterrichtsmethoden in ihrem Verhältnis zur Charakterbildung.



Einleitung.

Die nachfolgende Abhandlung, die sich mit einer heute viel behandelten Frage beschäftigt, erhebt keinen Anspruch darauf, neue Wege zu ihrer Lösung zu weisen, sie will vielmehr nur den Versuch machen, einmal die reiche Literatur, die sich um dieses Thema gebildet hat, zusammenzufassen, um dadurch den Eltern und den reiferen Schülern zu zeigen, wie die moderne Pädagogik unablässig daran arbeitet, Wege und Ziele des Unterrichts zu verbessern.

Wohl kein höherer Stand wird heutzutage so scharf kritisiert, wie gerade die höhere Schule. Dabei nimmt ein jeder seine eigenen Erfahrungen, die oft sehr weit zurückliegen, als Massstab seiner vernichtenden Kritik, ohne zu bedenken, welche gewaltige Veränderungen sich auf dem Gebiete des Schulwesens in den letzten Jahrzehnten vollzogen haben; oder es werden einzelne Fälle, die aus der neuesten Zeit bekannt werden, verallgemeinert und auf das Schuldkonto unserer höheren Lehranstalten und deren Unterrichtsbetrieb geschrieben, ebenso wie es nicht an Stimmen fehlt, die für ähnliche Vorkommnisse in unserem Heere das „System“ der militärischen Erziehung verantwortlich machen. Wenn nun in unseren Tagen die Gebildeten eine so lebhaftige Teilnahme an den Fragen des Jugendunterrichts beweisen, wie wohl kaum jemals zuvor, so ist das auf der einen Seite erfreulich, denn es soll keineswegs bestritten werden, dass auf dem Gebiete der Schulpädagogik manche wertvolle Anregung von aussen her erfolgt ist; auf der anderen Seite aber stellen sich auch Bedenken gegen eine solche Kritik ein, wenn man sieht, wie häufig dabei eine genaue Kenntnis der jetzigen Schuleinrichtungen und des heutigen Schulbetriebs fehlt. Ja, in manchen Kreisen wird sogar eine geradezu planmässige Verekelung der Schule betrieben; von Schulelend, von Unlust an der Schule, von Schulverdrossenheit ist hier die Rede, und an all dem ist natürlich nur die Schule schuld. Besonderes Gewicht aber erhalten solche Vorwürfe, wenn sie ausgehen von Leuten mit so klangvollem Namen, wie z. B. von dem grossen Chemiker Wilhelm Ostwald, der sich in jüngster Zeit gar nicht genug tun kann in Angriffen gegen die höhere Schule im allgemeinen und das Gymnasium im besonderen. Alle Mängel der in rasender Eile vorwärtsstürmenden Zeit und die schweren Krebschäden unserer grossstädtischen, mit einer bedenklichen Rassengeneration einhergehenden

Entwicklung will man allein der Schule in die Schuhe schieben; der Schule wird alle Verantwortung aufgebürdet, den Eltern wird sie mehr und mehr abgenommen, und in Wirklichkeit können wir doch viel, viel weniger tun, als das Elternhaus.

Ein Vorwurf aber ist es besonders, der immer wieder der höheren Schule gemacht wird: sie vernachlässige zu sehr über der Verstandesbildung die Bildung des Gemütes und des Willens. Der Bildungstoff sei derartig angeschwollen und seine Bewältigung nehme so viel Zeit in Anspruch, dass für die zweite Aufgabe wenig Zeit und Lust übrig sei. Die Sorge, die Lehraufgaben von Jahr zu Jahr immer wieder mit Erfolg zu erledigen, z. T. selbst einzudrillen, mache zum eigentlichen Erziehen untüchtig, ja ein rechtes Erziehen unmöglich. Eine Reform, etwa nach englischem Muster, unter Beschränkung des Lehr- und Lernstoffes auf das Notwendigste, sei hier am Platze, und dabei solle weniger Zwang zu geistiger Arbeit vorherrschen, als vielmehr Gewicht darauf gelegt werden, dass die Willensbildung durch Sport und Spiel geweckt und gefördert werde.

Es ist nicht zu bestreiten, dass die Aufgabe der höheren Schule tatsächlich nicht lediglich in der Aneignung der Kenntnisse besteht, auf denen ein weiteres Studium aufgebaut werden kann; sondern sie besteht wesentlich auch darin, neben dieser intellektuellen Ausbildung auch die Charakterbildung ihrer Zöglinge zu fördern. Das ist auch klar und deutlich in den Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preussen ausgesprochen, wo es (Allgemeine Bemerkungen 7) heisst: „Soll die höhere Schule auch in erzieherischer Hinsicht ihre Aufgabe lösen, so hat sie auf äussere Zucht und Ordnung zu halten, Gehorsam, Fleiss, Wahrhaftigkeit und lautere Gesinnung zu pflegen und aus allen, besonders den ethischen Unterrichtsstoffen fruchtbare Keime für die Charakterbildung und tüchtiges Streben zu entwickeln. Indem so der jugendliche Geist mit idealem sittlichen Gedankeninhalt erfüllt und sein Interesse dafür nachhaltig angeregt wird, erfährt zugleich der Wille eine bestimmte Richtung nach diesem Ziele“.

Allerdings war bis jetzt die Aufgabe der deutschen Schule dem Bildungsideal anderer Völker gegenüber in erster Linie die, vorbereitend zu wissenschaftlicher Arbeit zu befähigen, während in England z. B. die Charakterbildung an erster Stelle stand. Aber das Streben nach diesem Ziel, gewissermassen als Vorschule der Universität zu relativ selbständigem wissenschaftlichen Denken und Arbeiten zu führen, ist für unser Volk im Laufe der Jahre eine Quelle reichen Segens geworden: das wissenschaftliche Denken und Arbeiten hat sich auch auf andere Berufsarten übertragen und ist auf ihnen fruchtbar geworden; es hat, lange sorgsam gepflegt, die Grösse und Wohlfahrt unseres Landes in erstaunlich kurzer Zeit nach seiner politischen Einigung mit begründen und heraufführen helfen. Deshalb wird man auch an diesem Ziele wie bisher nachdrücklich festhalten müssen. Die Hauptsache wird es auch für die Zukunft bleiben müssen, den Schülern eine tüchtige Geistesbildung zu übermitteln. Daneben wollen wir die Charakterbildung nicht vernach-

lässigen, aber sie vor allem in der intellektuellen Bildung suchen. Das Ziel der Charakterbildung hängt aufs engste zusammen mit dem Ziele der Geistesbildung; es unter zu starker Betonung über dieses stellen zu wollen, wäre verfehlt, aber ein schätzenswerter Vorteil, es noch enger, als es bisher geschehen ist, an dasselbe anzuschliessen.

Und gerade jetzt, nachdem man sich lange Zeit über die methodische Behandlung des Lehr- und Lernstoffes auseinandergesetzt hat, wendet man sich der Frage mit erneutem Interesse zu, wie es möglich ist, neben der intellektuellen Ausbildung auch die Charakterbildung der Schüler zu fördern.

Bevor wir nun dazu übergehen, die Mittel zu betrachten, die der höheren Schule zur Erreichung dieses Zieles zu Gebote stehen, erscheint es ratsam, bei der grossen Dehnbarkeit und Vieldeutigkeit des Begriffes „Charakter“, zunächst einmal festzustellen, was denn Charakter eigentlich heisst und was wir darunter zu verstehen haben.

Erster Teil:

Das Wesen und die Entstehung des Charakters.

...nebenbei schübe ich mir ein, dass die Charakterbildung nicht nur in der intellektuellen Bildung zu suchen ist, sondern auch in der moralischen. Das Ziel der Charakterbildung hängt aufs engste zusammen mit dem Ziel der Geistesbildung; es unter zu starker Betonung einer dieser beiden wollen wir verfahren, aber ein schärferer Vorteil, es hoch zu halten, als es bisher geschieht ist an dasselbe anzuschließen.

...nachdem man sich lange Vor über die richtige Richtung der Geistes- und Charaktermbildung auseinandergesetzt hat, wird man sich der Frage mit neuem Interesse zuwenden, wie es möglich ist, neben der intellektuellen Ausbildung auch die Charakterbildung der Schüler zu fördern.

...aus dem vorliegenden Teile I & II ergibt sich, dass wir uns dazu abgeben, die Mittel zu betrachten, die der höheren Schule zur Förderung dieses Zieles zu Gebote stehen. Es ist ein Teil der großen Gedanken und Verbindungen der Bildung, die zunächst einmal festzustellen, was denn Charakter eigentlich ist und was wir darunter zu verstehen haben.

Die Aufgabe der höheren Schule besteht in der Erziehung der Schüler auf die Teilnahme an der geistigen Arbeit der Menschheit. Diese Erziehung ist nicht nur eine geistige, sondern auch eine körperliche. Die Charakterbildung ist ein Teil dieser Erziehung. Sie ist die geistige Arbeit der Menschheit, die in der Schule zu finden ist. Die Aufgabe der höheren Schule ist es, die geistige Arbeit der Menschheit in der Schule zu finden zu lassen. Die Charakterbildung ist ein Teil dieser Erziehung. Sie ist die geistige Arbeit der Menschheit, die in der Schule zu finden ist. Die Aufgabe der höheren Schule ist es, die geistige Arbeit der Menschheit in der Schule zu finden zu lassen.

Die Aufgabe der höheren Schule ist es, die geistige Arbeit der Menschheit in der Schule zu finden zu lassen. Die Charakterbildung ist ein Teil dieser Erziehung. Sie ist die geistige Arbeit der Menschheit, die in der Schule zu finden ist. Die Aufgabe der höheren Schule ist es, die geistige Arbeit der Menschheit in der Schule zu finden zu lassen.

Erster Teil:

Das Wesen und die Entstehung des Charakters.



Warum erkennen wir denn nun, dass die Menschlichkeit nicht
Nicht in seinen Handlungen (Wilhelm Tell legt sein Messer,
weil er aber deshalb doch nicht als schlechten Charakter bezeichnet),
sondern vielmehr an dem Willen, — aus dem die Handlungen entspringen,
Charakter, im engeren Sinne ist also nichts anderes als eine
Bestandtheil des Willens, er ist ein Inbegriff von Willenseigenschaften.
Diese Willenseigenschaften aber sind Konsequenz, Kraft und Selbständig-
keit des Willens.

Die beiden Konsequenzen des Willens gegen äußere Einflüsse
Kraft und Selbständigkeit und gegen innere Einflüsse (Stimmungen). Auf diese
charakteristische Weise kann man sich unter allen Umständen verhalten,
es bestimmt sich alles wechselnde Einflüsse gegenüber. Denn die
Wirkung des Willens und Handlung fallen sich bei der Betrachtung,
bei ihrer Betrachtung man unter allen Umständen und unter allen
Verhältnissen vollkommen rechnen kann. Eine wohl geübte Wirkung auf
die Konsequenzen des Willens als äußere Einflüsse sind die sogenannten
Bestandtheile, die „Stimmung“, aus. Wie kommt es dazu?

Erster Teil:

Das Wesen und die Entstehung des Charakters.



[Faint, illegible text, likely bleed-through from the reverse side of the page.]

Erstes Kapitel:

Das Wesen des Charakters.

Das griechische Wort *χαρακτήρ* bezeichnet ursprünglich ein Werkzeug zum Eingraben, Einschneiden, Einprägen, dann das Eingegrabene selbst, das Eingeschnittene, das Gepräge; davon ausgehend, erlangt es die Bedeutung von Kennzeichen, Merkmal, durch welche eine Person oder Sache erkannt und von anderen unterschieden werden kann. Von dieser Bedeutung ist kein weiter Weg zum „Charakter“ im Sinne der Eigenart, des Sondergepräges überhaupt, als der Gesamtheit der individuellen Merkmale, durch welche eine Person oder Sache sich von anderen unterscheidet. So sprechen wir vom Charakter einer Landschaft, eines Gebirges, einer Stadt, eines Zeitalters. „Charakteristisch“ ist darnach das, was dieses Sondergepräges besonders hervortreten lässt, und „charakterisieren“ heisst, einen Gegenstand nach dieser seiner individuellen Eigenart beschreiben und darstellen. Damit ist der Weg gebahnt zu der dritten allgemeinen Bedeutung des Wortes Charakter, die im Grunde nichts anderes ist als eine Einschränkung der zuletzt genannten Bedeutung auf die geistige Eigenart des Menschen.

Wenn wir aber von Charakterbildung reden, so denken wir dabei nicht nur an eine von diesen allgemeinen Bedeutungen des Wortes Charakter; denn wenn wir z. B. sagen, „der Mann hat Charakter“, so wollen wir ihm doch etwas zuschreiben, was andere nicht haben, während doch Charakter in jener allgemeinen Bedeutung als Eigenart überhaupt oder geistige Eigenart jedermann zukommt.

Woran erkennen wir denn nun, dass ein Mensch Charakter hat? Nicht an seinen Handlungen (Wilhelm Tell begeht einen Mord; wir werden ihn aber deshalb doch nicht als schlechten Charakter bezeichnen), sondern vielmehr an dem Willen, aus dem die Handlungen entspringen. Charakter im engeren Sinne ist also nichts anderes als eine Beschaffenheit des Willens, er ist ein Inbegriff von Willenseigenschaften. — Diese Willenseigenschaften aber sind Konsequenz, Kraft und Selbständigkeit des Wollens.

Zunächst Konsequenz des Wollens gegen äussere Einflüsse (Kulturströmungen) und gegen innere Einflüsse (Stimmungen). Auf einen charaktervollen Mann kann man sich unter allen Umständen verlassen; er behauptet sich allen wechselnden Einflüssen gegenüber. Bestimmte Formen des Wollens und Handelns haben sich bei ihm herausgebildet, auf deren Wirksamkeit man unter allen Umständen und unter allen wechselnden Einflüssen rechnen kann. Eine noch grössere Wirkung auf die Konsequenz des Wollens als äussere Einflüsse übt aber die augenblickliche Gefühlslage, die „Stimmung“, aus. Wir kennen den jungen

Menschen, der sich vorgenommen hat, zu arbeiten, und der gerade jetzt arbeiten sollte; er ist aber gerade jetzt „nicht in der Stimmung“, und so unterlässt er es. Der „Charakter“ aber ist konsequent und lässt sich durch Stimmungen nicht beeinflussen.

Konsequenz des Wollens aber kann nur da sein, wo die Kraft vorhanden ist, die für die Gleichmässigkeit des Wollens gefährlichen Einflüsse und Gegenwirkungen zu überwinden. Diese Kraft des Wollens äussert sich in der Tapferkeit und der Beharrlichkeit. Tapferkeit ist die Überwindung von Widerständen, die sich in einem Augenblicke zu einer starken Gegenwirkung zusammenfinden; Beharrlichkeit nennen wir die Kraft des Wollens, wenn ihr die Aufgabe gestellt ist, eine grosse Zahl kleiner Widerstände nacheinander zu überwinden. Sie ist vor allem da erforderlich, wo Arbeit geleistet werden soll, die eine dauernde Anspannung des Willens erfordert. Von Tapferkeit können wir nicht bloss bei kriegerischen Ereignissen reden, sondern diese Entfaltung besonderer Kraft behält ihre Bedeutung auch für eine Kulturepoche, in welcher der Wert der rein kriegerischen Ereignisse mehr zurücktritt; z. B. beim Ausbruch einer Panik, grossen körperlichen oder seelischen Schmerzen gegenüber; sie betätigt sich überall da, wo der Beruf in schwieriger Lage eine augenblickliche Zusammenfassung der gesamten Kraft des Wollens erfordert.

Als dritte Eigenschaft schliesst sich daran die Selbständigkeit des Wollens. Je entwickelter und verwickelter die Kultur wird, um so abhängiger werden die Menschen voneinander, Rücksichten aller Art sind da zu nehmen, so dass die Selbständigkeit des Wollens in Gefahr gerät. Der „Charakter“ wird bei aller Notwendigkeit, den Verhältnissen der Menschen und Dinge Rechnung zu tragen, sich die Gewohnheit der Willensentscheidung aus der eigenen Überzeugung heraus nicht nehmen lassen; er wird sein Eigenrecht behaupten gegenüber jedem Versuch, als ein Mittel für irgend welche Zwecke gebraucht zu werden, ohne dass er selbst es will.

Demjenigen, der diese drei Willenseigenschaften der Konsequenz, Kraft und Selbständigkeit besitzt, werden wir also „Charakter“ zuschreiben können.

Aber diese Eigenschaften kann ebensowohl ein sittlich guter Mensch besitzen, wie ein Bösewicht. Auch von einem Bösewicht kann man sagen, dass er Charakter hat. Er kann so fest und sicher mit seinem Willen im Bösen wurzeln, dass man sich darauf verlassen kann, er werde folgerichtig böse handeln. Die Form kann also mit verschiedenem Inhalt gefüllt sein; die formalen Willenseigenschaften der Konsequenz, Kraft und Selbständigkeit können sich in Bahnen bewegen, die entweder den Anforderungen der höchsten Sittlichkeit entsprechen oder nicht. Danach haben wir zu scheiden zwischen dem guten, sittlichen Charakter und dem schlechten Charakter.

Es ist nun selbstverständlich, dass es sich, wenn wir von Charakterbildung reden, dabei nur um ein Wollen handeln kann, das zum guten, zum sittlichen Charakter gebildet werden soll.

Was aber haben wir nun unter einem „sittlichen“ Charakter zu verstehen, oder genauer: welchen Inhalt muss ein Wollen von der Form des Charakters haben, um den Namen „sittlicher Charakter“ zu verdienen? Diese Frage hat je nach den verschiedenen ethischen Anschauungen verschiedene Beantwortung erfahren. Ein kurzer geschichtlicher Rückblick mag uns auf den richtigen Weg bringen.

Der Aufklärung des 18. Jahrhunderts ist die Vernunft (ratio) das höchste im Menschen. Der Mensch ist seinem geistigen Wesen nach mit Vernunft und freiem Willen begabt; die Vernunft aber ist das entscheidende; die Herrschaft der Vernunft über den freien Willen ist das Ideal persönlichen Lebens. Die Vernunft enthält eine Summe von angeborenen Ideen, die die Handlungsweise des Willens bestimmen sollen: die höchsten sind Gott, Tugend, Unsterblichkeit. Aus ihnen schöpft der Wille die Fähigkeit, das Leben des Menschen zu einem für sich und seine Umgebung nutzbringenden zu machen und dadurch sich zugleich für seine unsterbliche Seele im Jenseits eine selige Zukunft zu sichern. — Es wird also hier eine, unterschiedslos für alle Menschen geltende, allgemeine Moral und Religion in den Dienst eines diesseitigen und jenseitigen Nützlichkeitsgedankens gestellt.

Kant löst die Moral los von dem Nützlichkeitsprinzip. Nach ihm soll man das Gute tun um des Guten willen, und nicht wegen des Nutzens, den man im irdischen und himmlischen Leben davon hat. Das, was den sittlichen Charakter konstituiert, ist die unbedingte Achtung vor dem Sittengesetz, dem kategorischen (d. h. unbedingten) Imperativ der Pflicht. „Du sollst“, nicht veranlasst durch deine Neigung, auch nicht durch den Nutzen, den Du davon hast, „Du sollst“ sogar gegen Deine Neigung, unbekümmert um die möglichen Folgen; „Du sollst“ aber immer so handeln, als ob alles auf Dich ankommt: „Handle so, dass die Maxime (d. h. der subjektive Grundsatz) deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung (d. h. als objektiver Grundsatz) gelten könne“; oder anders ausgedrückt: kann ich wollen, dass der (subjektive) Grundsatz, nach dem ich jetzt eben zu handeln im Begriffe bin, allgemeines Gesetz (objektiver Grundsatz) werde? Kann ich z. B. wollen, dass die egoistische Verweigerung des Beistandes in Not allgemeines Gesetz werde? Dann muss ich es mir gefallen lassen, dass auch ich, wenn ich einmal in Not bin, ohne Hilfe bleibe. Es ist im Grunde dasselbe, was Christus so ausgedrückt hat: „Alles, was ihr wollt, dass euch die Leute tun, das tut ihr ihnen auch“; oder was das Sprichwort negativ sagt: „Was du nicht willst, dass man dir tu', das füg' auch keinem andern zu.“ — Vom Kantischen Standpunkt aus tritt der sittliche Charakter in schroffen Gegensatz zur Naturseite des menschlichen Wesens. Die sinnliche Natur muss unterdrückt werden, damit der Wille allein durch das moralische Gesetz bestimmt werde. Also darf keinerlei sinnliche Neigung, kein Gefühl, kein Interesse, nicht Zuneigung, nicht Liebe den sittlichen Charakter bestimmen, wenn sein Handeln ein wahrhaft moralisches sein soll. Jeder Beeinflussung des sittlichen Charakters durch Neigung, sei es auch die Liebe

zu anderen Menschen oder zur Menschheit überhaupt, tritt nach dieser Anschauung des Kantischen „Rigorismus“ die auf die Achtung vor dem Gesetz sich gründende Pflicht gegenüber. Mit diesem sittlichen Charakter ist für Kant identisch die Persönlichkeit. Auch dieser Begriff der Persönlichkeit ist wie der des sittlichen Charakters bestimmt durch den Gegensatz zwischen Pflicht und Neigung, zwischen moralischem Gesetz und sinnlicher Natur. Die Persönlichkeit ist ihm „die Freiheit und Unabhängigkeit von dem Mechanismus der Natur“, und sie entspricht diesem Begriffe um so mehr, je mehr sie sich die sinnliche Natur unterwirft.

Diese schroffe Kluft zwischen Sinnlichkeit (Gefühle, Neigung) und Sittlichkeit (der kategorische Imperativ) sucht das Persönlichkeitsideal des ästhetischen Humanismus (Schiller, Goethe, Schleiermacher) zu überbrücken. Mit scharfer Satire hat Schiller die Schroffheit des Kantischen Standpunktes gezeigelt in den Worten:

Gewissensskrupel.

Gerne dien' ich den Freunden, doch tu' ich es leider mit Neigung,
Und so wurmt es mich oft, dass ich nicht tugendhaft bin.

Entscheidung.

Da ist kein anderer Rat, du musst suchen, sie zu verachten,
Und mit Abscheu alsdann tun, wie die Pflicht dir gebeut.

Vernunft und Sinnlichkeit, Pflicht und Neigung müssen vielmehr zusammenstimmen; der Mensch soll sein Leben zu einem einheitlichen Bild gestalten, indem er das Zufällige und Regellose der sinnlich gebundenen Natur in ihm und ausser ihm dem Gesetz und der Herrschaft seines Geistes unterwirft und so an seinem Teile die Welt überwinden hilft. — Dieses Persönlichkeitsideal stellt sich aber auch noch in anderer Hinsicht in Gegensatz zu dem Kantischen, wie auch zu der rationalistischen Anschauung der Aufklärung. Während nämlich bei Kant und der Aufklärung ein allgemein, für jeden Menschen in gleicher Weise gültiges Moralgesetz besteht, betont diese Anschauung die Individualität. Die Persönlichkeit wird jetzt als Individualität gefasst, und das Gesetz ihrer Bildung und Ausprägung wird gesucht nicht in einer überall gleichartigen Vernunftidee, sondern in einem aus dem Wesen der Einzelpersönlichkeit entspringenden Eigengesetz. An die Stelle der Vernunft tritt das Gefühls- und das Gemütsleben, an die Stelle des Abstrakten das Individuelle und Konkrete. Ein jeder spiegelt die Welt anders wider, es kommt aber darauf an, dass ein jeder „den Silberblick seines Wesens zum Vorschein bringe“ (Schleiermacher).

Damit sehen wir neben das einseitig-ethische Lebensideal Kants ein anderes treten, ein ästhetisches, das seine vollkommenste Verwirklichung in der mächtigen Persönlichkeit Goethes gefunden hat. Sein Persönlichkeitsideal ist etwa das folgende:

Als Individualitäten werden wir in diese Welt geboren. Unsere Individualität ist der Keim, der sich entfalten muss. Dabei sollen wir dem inneren Drange folgen, bei dem wir des rechten Weges uns stets bewusst sind. Der Weg zum hohen Ziel der Selbstvollendung ist die

Selbstüberwindung, d. h. die Überwindung und Harmonisierung un-
geregelter Triebe.

„Von der Gewalt, die alle Wesen bindet,
Befreit der Mensch sich, der sich überwindet.“
In Faust spiegelt sich dieser Entwicklungsgang ab mit seinen Irrgängen
und Abwegen, aber auch mit seiner schliesslichen Vollendung.

„Wer immer strebend sich bemüht,
Den können wir erlösen“.
So ist Goethe in seiner Ethik ein Individualist. Aber das Individuum
muss sich einfügen in die sittliche Weltordnung, der Individualismus
muss einlenken in den Sozialismus, in das Wirken für andere:

„Der edle Mensch
Sei hilfreich und gut“.

Das ist auch der Grundgedanke des „Faust“: Aus dem Sehnen
nach Erkenntnis, worin Faust sich ursprünglich abseits vom Leben ver-
zehrt und von dessen Unbefriedigung er zunächst in den Tiefen der Sinnlich-
keit Befreiung sucht, ringt er sich zu der Frische und dem Ernst des
wirklichen Lebens, zum sittlich-tätigen Charakter durch. —

Durch den enorm wachsenden Einfluss der aufstrebenden em-
pirischen Wissenschaft, vor allem der Naturwissenschaft, auf die Welt-
anschauung ist in moderner Zeit eine Wendung eingetreten vom Idea-
lismus zum Materialismus. Eine materielle Welt- und Lebens-
anschauung hat immer weitere Kreise unseres Volkes ergriffen. Hastiger,
skrupelloser Gelderwerb, frivole Genusssucht sind die Losung geworden.
„Jenseits von Gut und Böse“, „sich ausleben“ sind die Schlagworte
eines grossen Teiles des deutschen Volkes geworden. Der Drang des
Einzelwesens, sich und sein Dasein von allen Schranken und Gesetzen
zu befreien, welche die Geschichte zur Regelung und Befestigung des
allgemeinen Lebens aufgerichtet hat; das leidenschaftliche und aufgeregte
Streben, alle diese objektiven Normen hinwegzuräumen, um dann rein
aus den Interessen des augenblicklichen Individuums heraus eine neue
Ordnung der Dinge zu schaffen; der naturalistische Sinn, der über-
mächtige Trieb zu diesseitigem Leben und Sichausleben, der, losgelöst
von tieferem und idealem, geistigem und religiös-sittlichem Streben, im
Genusse des Gegenwärtigen, Veränderlichen und Vergänglichen aufgeht;
das sind die Kennzeichen und Merkmale der materialistischen Welt-
anschauung. Daher kommt dann auch die Gleichgültigkeit gegen jede
tiefere Bildung, die Unempfänglichkeit und Verständnislosigkeit gegen-
über geistigen Werten, die nicht in Geld umgesetzt werden können. So
ist unsere moderne Kultur in Gefahr, eine rein naturalistische zu werden,
in der dann jedes Persönlichkeitsideal zugrunde gehen müsste.

Wollen wir das wahre Persönlichkeitsideal finden, so
müssen wir es in der Wiederanknüpfung an den deutschen Idealismus
suchen: „das höchste Ziel des Menschenlebens ist die harmonische Aus-
bildung der Persönlichkeit“. Was aber ist nun zu verstehen unter
„Persönlichkeit“? Das moderne Persönlichkeitsideal ist rein individuell:
Lebe dich selbst; werde das, was du bist; in deiner Wirklichkeit liegt

deine Wahrheit; sei also wahr, indem du den Mut beweisest, in allen Lagen deines Lebens du selbst zu sein; sei dir selbst treu. Das Persönlichkeitsideal in dieser Form ist zwar auch ein Ausschweifen in schrankenlosen Individualismus, aber es ist doch ein Unterschied zwischen diesem Individualismus und dem vorher erwähnten Naturalismus. Denn dieser kennt kein anderes Ideal als den Genuss, während jener unter Umständen grosser Opfer und grosser Entsagung fähig sein kann. Aber diese Opfer stehen gleichfalls nur im Dienste der Selbstentfaltung. Wo die Treue gegen das eigene Ich es fordert, da müssen Opfer gebracht werden. Das Motiv ist also nicht das Wohl des Nächsten, sondern die Befreiung des eigenen Selbst von Hemmungen und Hindernissen seines Wachstums.

In diesem Persönlichkeitsideal liegt zwar eine ganze Reihe von Wahrheitsmomenten: so der berechtigte Protest gegen die Auffassung (Kants und der Aufklärung) der Menschheit als einer Summe zu allen Zeiten wesensgleicher Exemplare der Gattung Mensch, die alle in gleicher Weise das absolut allgemeingültige Moralgesetz zu handhaben verpflichtet sind; sodann die berechtigte Auflehnung des Gefühls- und Gemütslebens gegen den Rationalismus, der sich des Lebens durch Vernunfterkennen bemächtigen will; ferner auch die berechtigte Reaktion des menschlichen Freiheitsgefühls gegen eine Aufrichtung äusserer Autoritäten und statutarischer Gesetze, die eine äusserliche Unterwerfung fordern, wo doch in Wirklichkeit nur das Gesetz für mich Autorität und Norm sein kann, das mich innerlich erfasst hat; endlich das berechtigte Erwachen eines Realismus, eines Wirklichkeitssinnes, dem die Augen aufgegangen sind für den ganzen Reichtum, die Mannigfaltigkeit und Fülle, für die Widersprüche und Kontraste in einem jeden menschlichen Individuum, gegen die Nivellierungs- und Harmonisierungsversuche eines „klassischen“ Schönheitsideals. Aber freilich sind es auch verhängnisvolle Irrtümer, die sich hineinmischen und das Ganze zu einer grossen Gefahr für unser Geistesleben machen. Denn der Einzelne wird zu sehr auf sich selbst gestellt und innerhalb des Organismus, in dem er lebt, isoliert; diese Individualitätssucht birgt weiterhin die Gefahr in sich, die höchsten gemeinsamen Güter und Werte der Nation zu entwerten, sie droht, die Familie, die Ehe, die Weltanschauung, die sittlichen und religiösen Gemeinschaften, ja die Nation selbst zu sprengen und uns zu einem Haufen von Einzelnen zu machen, die keinerlei Interessengemeinschaft mehr haben, ausser etwa rein materiellen. Und, um nur noch eins zu nennen: wenn die Individualisierung des ethischen Gesetzes gefordert wird, so vergisst man dabei, dass es keinen Sinn hat, vom Ethischen zu sprechen, wenn jeder sein eigenes Gesetz wird. Entweder ist das Ethische das Allgemeingültige — oder es hört auf zu sein. Gewiss ist die Mahnung, sich selber treu zu bleiben, von ungeheurem Werte. Aber die Frage ist doch die: welches ist denn das Selbst in mir, das bessere Selbst, dem ich Treue halten soll? Ist es etwa so, dass es irgendwo in einer Kammer in der Tiefe der Seele liegt, wie es Gott uns eingepflanzt oder die Natur uns mitgegeben hat, um auf die Stunde zu warten, da es

zur Freiheit gelangt? Dieser Annahme liegt die Vorstellung zugrunde, dass das Erste und Ursprüngliche, das Geschaffene und Natürliche schon „gut“ sei. Es ist das also etwa die Meinung von Rousseau. Aber wir wissen doch alle nur zu gut, was uns am unmittelbarsten naheliegt, wenn wir bloss das, was in uns unmittelbar zur Auswirkung und zum Ausleben hindrängt, auch hinausströmen liessen. Es ist zwar ein sehr schöner Gedanke und ein anmutiges Bild, dass ein jeder, wie der Korporal den Marschallstab im Tornister, so sein wahres Ich in sich trägt. Aber wir können höchstens davon sprechen, dass Anlagen dazu vorhanden sind, ja, auch vorhanden sein müssen, wenn es zur Persönlichkeit kommen soll. Denn das Edelwort „Persönlichkeit“ können wir nur da gebrauchen, wo Eigenes in starkem Masse zu finden ist. Aber diese Anlagen müssen erst entwickelt werden; und das erfordert Arbeit, Arbeit an sich selbst; diese Arbeit aber ist Sache des Willens. Von diesen Anlagen und ihrer Entwicklung wird später noch die Rede sein müssen. Soviel jedenfalls können wir jetzt sagen, dass es unbedingt eine Norm, eine Richtlinie geben muss, die allgemeine Gültigkeit hat und die jeder einhalten muss, der sein wahres Ich finden will. Und diese Norm, das sind die höchsten Werte, die höchsten sittlichen Zwecke des Menschenlebens: Wissenschaft, Vaterland, Sittlichkeit, Reich Gottes, das Reich des Schönen und ähnliche ideale Güter. Wenn einer sich mit dem, was er hat und was er ist, zu diesen grossen Werten in Beziehung setzt und darin erhält, dann findet er jenes wahre Ich, die Persönlichkeit. Wer z. B. wissenschaftliche Ideen oder wer eigene grosse praktische Gedanken hat, wird den Ehrennamen der Persönlichkeit sich erst erwerben, wenn er seine ihm geschenkte Eigenart in den Dienst der Wahrheit oder der Wohlfahrt stellt. Daher sind auch wirkliche Opfer nicht die, welche in Hingabe an sich selbst gebracht werden, sondern in Hingabe an den andern. Wie es aber eine Nächstenliebe gibt, so gibt es auch einen gesegneten Egoismus; jeder hat oft nicht nur das Recht, sondern die Pflicht, sich nur um sich selbst zu kümmern und um keinen Menschen sonst. Unser Herr Jesus hätte ja die vierzig Tage, die er in der Wüste zugebracht hat, scheinbar auch besser verwerten können, wenn er kranken Leuten ihre Lähmungen vertrieben oder Hungerigen Brot verschafft hätte. Aber Gott sei Dank, dass er es nicht getan hat. Die Grossen haben vor allem auch das Recht auf sich selbst, denn diese ihre edle Selbstsucht ist mehr Dienst als das Getue der kleinen Gefälligkeit. Aber alle Betonung der Eigenart und des Eigenrechts hat ihre Grenze. Sie hat ihre Grenze an den grossen Werten des Lebens. Einer von diesen ist die Gemeinschaft, in der die Persönlichkeit gross geworden ist und der sie mehr verdankt, als sie meistens zugeben will. Die Beziehung zur Gemeinschaft ist ein Mittel, vielleicht das allerbeste und allernötigste Mittel, um eine Persönlichkeit zu werden. Denn die Gemeinschaft bringt immer wohlthätige Schranken und Anforderungen genug, um das wilde Sich-Ausleben zu verhüten, das nicht das Wesen, sondern der Tod der Persönlichkeit in unserm Sinne ist. Ebenso ist es nicht der Tod, sondern das Leben der Per-

sönlichkeit, wenn sie sich selbst Schranken mit dem Blick auf die andern setzt und sich in ihren Dienst stellt. Die Menschen aber, die nur Sinn haben für das, was mit ihnen zusammenhängt, und die alles andere einfach nur als Mittel für die eigene Lebensentfaltung und -Förderung ansehen und verbrauchen, nicht aber auch als Selbstzweck, die in ihrer natürlichen Selbstsucht dahinleben und alles nur an dem Masse ihres Vorteils messen, sind wie die Kinder, deren ganzes Denken und Fühlen ja auch so stark mit der eigenen Person beschäftigt ist, dass für andere kein Raum übrig bleibt. Kinder aber werden wir keine Persönlichkeiten nennen wollen. Eine Persönlichkeit darf den andern niemals bloss als Sache oder Mittel zum beliebigen Gebrauch für diesen oder jenen Zweck betrachten, sondern muss in jedem andern einen Selbstwert und Selbstzweck erkennen. Daher kann man dem kategorischen Imperativ Kants auch die andere Fassung geben: „Handle so, dass Du die Menschheit sowohl in Deiner Person wie auch in der Person eines jeden andern jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloss als Mittel brauchst.“ Zu einer vollkommenen Gemeinschaft gehörte also, dass jedes Glied seine Fähigkeiten ausbildet, um ihr dienen zu können; dass ferner jeder einzelne in einem seiner Leistungsfähigkeit entsprechenden Arbeitsgebiete seinen Beitrag zum Gedeihen des Ganzen liefert; dass endlich dieses Wirken in den Dienst der Humanität gestellt wird, d. h. dass dieses Wirken und die Wechselbeziehung mit den andern Gliedern der Gemeinschaft getragen und geleitet ist von dem Gedanken der Zusammengehörigkeit aller zu einem Reich der Zwecke und der Wertung jedes einzelnen als Zweck an sich selbst. Derjenige, dessen Wollen und Handeln durch diese Ideale der Bildung, Berufserfüllung und Humanität bestimmt wird, ist eine Persönlichkeit. Das höchste Ziel wäre eine Gemeinschaft solcher Persönlichkeiten, die Gemeinschaft vernünftiger Wesen als ein Reich der Zwecke.

Zur Persönlichkeit gehören also, wie zum Charakter im weitern Sinne der geistigen Eigenart, sämtliche menschliche Fähigkeiten des Empfindens, Denkens, Fühlens und Wollens. Während wir aber mit „geistiger Eigenart“ nur diese sämtlichen Fähigkeiten in ihrer individuellen Besonderheit überhaupt zusammenfassend bezeichnen, kann von Persönlichkeit erst dann die Rede sein, wenn die blosse Summe durch die freie Selbstbestimmung des vernünftigen Wesens zur Einheit wird, wenn die Gesamtheit der Anlagen in freier Selbstbestimmung in den Dienst höchster sittlicher Zwecke gestellt wird. Und das geschieht durch den sittlichen Charakter, der darum den Kern der Persönlichkeit bildet. Durch den sittlichen Charakter werden die sinnlichen Triebe, die Tätigkeiten des Denkens, Fühlens und Wollens zur Einheit verbunden, indem er sie in Verbindung setzt mit den höchsten Werten und Idealen des geistigen Lebens. In dieser Verbindung des Mannigfaltigen zur Einheit durch die Kraft des freien Wollens vollzieht sich die Entwicklung des Menschen zur Persönlichkeit.

Zweites Kapitel.

Die Entstehung des Charakters.

Wenn wir bisher immer von Anlagen, Fähigkeiten sprachen, von dem Mannigfaltigen, das zur Einheit verbunden werden soll, so zeigt das, dass wir der Meinung sind, es gäbe tatsächlich ein Angeborenes im Menschen, Anlagen, Fähigkeiten mannigfaltiger Art, im Denken, Fühlen und Wollen. Ist das wirklich der Fall? Ist der Charakter, wie das Geistesleben des Menschen überhaupt, aus einer ursprünglichen Anlage zu erklären, oder ist alles aus der Erfahrung als ein von aussen Gekommenes, in der Wechselwirkung mit der Umwelt Erworbenes, abzuleiten? Diese beiden Ansichten stehen sich im Nativismus und Empirismus gegenüber. Die Frage ist aber weder für die eine noch für die andere Meinung zu entscheiden, sondern der Mittelweg ist der richtige: es gibt ein Angeborenes und es gibt ein Erworbenes im Geistesleben des Menschen. Es muss aber als Grundsatz festgehalten werden, dass der Kreis dessen, was als angeboren vorausgesetzt und damit der sonstigen Erklärung entzogen wird, soweit als irgend möglich einzuschränken ist. Ferner darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass die Anlagen erst Wert erhalten durch die Entwicklung, die nicht nur von ihnen selbst, sondern auch von den Bedingungen der Umgebung abhängig ist. Aus derselben Anlage kann verschiedenes werden je nach den Entwicklungsbedingungen. Und neben dem Angeborenen gibt es jedenfalls Eigenschaften, Fertigkeiten, Zustände, die nicht als angeboren, sondern als erworben zu betrachten sind. Es handelt sich also für uns darum, das Angeborene und das Erworbenes im Menschen festzustellen und abzugrenzen.

Wenn wir von „Angeborenem“ oder von „Anlagen“ reden, so wollen wir da einen Unterschied machen zwischen primären und sekundären Anlagen. Primäre Anlagen sind solche, die nur eines Reizes bedürfen, um sich zu betätigen und die schon unmittelbar nach der Geburt hervortreten; sekundäre Anlagen aber setzen die Entfaltung anderer elementarer Anlagen voraus und treten erst nach den ersten Kindheitsjahren oder nach dem Eintritt der Geschlechtsreife auf. Eine primäre Anlage wäre z. B. die Fähigkeit, die Berührung eines andern Körpers zu empfinden; sekundäre Anlage wäre die Fähigkeit, diesen Körper als Körper wahrzunehmen und ihn als Gegenstand von andern Gegenständen zu unterscheiden. Streng genommen sind ja angeboren nur die primären Anlagen; aber als „angeboren im weitern Sinne“ können wir auch die sekundären Anlagen bezeichnen, da die Organisation, die dem Individuum bei der Geburt eigen ist, sie unter normalen Bedingungen mit Notwendigkeit hervortreten lässt. Also beide Arten von

Anlagen sind angeboren; die primären Anlagen sind Anlagen niederster Ordnung, die sekundären sind Anlagen erster, zweiter, dritter und höherer Ordnung. Eine individuelle Anlage höchster Ordnung ist der angeborene Charakter im Sinne der geistigen Eigenart überhaupt, der die Gesamtheit der individuellen Anlagen niederer Ordnungen umfasst und dessen wichtigsten Bestandteil die Charakteranlage im engeren Sinne, als Inbegriff von Willenseigenschaften, bildet.

Wir wenden uns nun zu den einzelnen Anlagen und heben zunächst einige Grundzüge der körperlichen Anlagen hervor, die für den angeborenen Charakter besonders bedeutsam sind und auch als Beispiele der weitgehenden individuellen Verschiedenheit der Anlage überhaupt dienen können. Wir unterscheiden drei Systeme der körperlichen Lebensbetätigung: das vegetative System (Stoffwechsel, Blutbildung, Ernährung etc.), das Muskelsystem und das Nervensystem. Diese drei Systeme sind nun entweder in Ordnung: dann haben wir den Durchschnitt vor uns, der keine auffallenden Besonderheiten der Anlage aufweist; oder aber das eine oder das andere System, oder gar alle drei Systeme bleiben unter dem Durchschnitt zurück oder gehen über ihn hinaus: dann haben wir eine Stufenreihe der verschiedensten Individuen; so z. B. das stumpfsinnige Kind, bei dem die vegetative Anlage gut ist, das Muskel- und Nervensystem aber unter dem Durchschnitt steht; den Gegensatz dazu bildet das in der körperlichen Entwicklung zurückbleibende Kind; überwiegt das Muskelsystem, so machen sich früh brutale Kraftentfaltung, Zerstörungslust und Starrsinn geltend; weist das Nervensystem krankhafte Veranlagung auf, so tritt der Typus der „nervösen Belastung“ hervor, entweder als nervenschwache Reizbarkeit oder als nervenschwache Stumpfheit; kommt es endlich überhaupt zu keiner normalen körperlichen Lebensbetätigung, so haben wir das blödsinnige Kind u. s. f.

In nächster Beziehung zu den körperlichen Anlagen stehen diejenigen angeborenen Eigenschaften, von denen gewisse allgemeine Grundzüge der geistigen Leistungsfähigkeit abhängig sind. Diese geistige Leistungsfähigkeit wird durch die Geschwindigkeit gemessen, mit der sich die verschiedensten einfachen geistigen Vorgänge abspielen. Man nennt das das psychische Tempo, das ganz verschieden bei einem jeden Individuum ist. Andere „persönliche Grundeigenschaften“ sind noch die Übungsfähigkeit, die Ermüdbarkeit, die Erholungsfähigkeit und endlich die Schlafentiefe.

Gehen wir nun zu den Anlagen für einzelne Fähigkeiten über, so ziehen zunächst die Sinnesempfindungen unsere Aufmerksamkeit auf sich; sie weisen individuelle Verschiedenheiten auf. Ich weise nur auf den grossen Prozentsatz der Kurzsichtigen hin, der mit Recht zum grossen Teil auf Anlage zurückgeführt wird. Wichtig für den „angeborenen Charakter“ sind ferner die individuellen Verschiedenheiten, die durch das Überwiegen einzelner Sinne bei verschiedenen Personen entstehen. Wir unterscheiden hier den visuellen Typus, bei dem die Vorstellungen hauptsächlich auf Wahrnehmungen des Gesichtssinnes sich

gründen; den akustischen Typus, der sich vorwiegend auf das Gehör verlässt; den motorischen Typus, der den Stoff für das Vorstellen mit Vorliebe den Tast- und Bewegungsempfindungen entlehnt; und endlich den Mischtypus, d. h. Individuen, bei denen irgend eine Mischung dieser Typen sich feststellen lässt. Ein Beispiel für den akustischen Typus liefert Mozart, der als Vierzehnjähriger in der Sixtinischen Kapelle das Miserere des Allegri hörte, von dem eine Abschrift zu nehmen verboten war, und der heimgekehrt das ganze, grosse, verwickelte Tonstück nach einmaligem Hören aus dem Gedächtnis niederschrieb. Es dürfte ohne weiteres einleuchten, dass die künstlerische Begabung in hohem Masse durch das besondere Hervortreten einer bestimmten Sinnesanlage bedingt ist. Der Maler, Bildhauer, Musiker bedarf einer besonderen Befähigung für Farben (visuell), Formen (manuell), Töne (akustisch). Aber auch die Wahl der Berufstätigkeit des Menschen überhaupt ist zu einem grossen Teile durch jene Vorstellungstypen bedingt. Zu den technischen Handfertigkeiten z. B. sind fein abgestufte Bewegungs- und Tastempfindungen erforderlich usw.

Diese durch die Anlage hervorgerufenen verschiedenartigen Typen sind nun aber in gewisser Weise durch Erziehung und Unterricht umbildungsfähig. Einen eigentlichen Defekt freilich können wir durch keine noch so grosse Übung ausgleichen; aber angeborene Anlagen sind, gerade weil sie in der Form blosser Dispositionen zu späteren Tätigkeiten vorhanden sind, einer gewissen Beeinflussung durch Erziehung, Gewöhnung und Übung zugänglich, so dass sich z. B. auch eine schwache Anlage durch Gewöhnung und Übung steigern lässt.

Ebenso wie bei den Sinnesanlagen ist nun auch bei den höheren geistigen Anlagen eine individuelle Verschiedenheit durch die Anlage bedingt. Verschiedenheiten des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit, des eigentlichen Denkens sind vielfach von individuellen Anlagen abhängig.

Die bisher geschilderten geistigen Anlagen, die sich auf dem Gebiete der Erkenntnis, der sinnlichen oder Verstandeserkenntnis, bewegen, können wir auch als „Begabung“ zusammenfassen. Wir reden von der Begabung eines Kindes und meinen damit die Gesamtheit seiner intellektuellen Fähigkeiten. Die Art dieser Begabung ist ein sehr wesentlicher Bestandteil des angeborenen Charakters; ihre Richtung kann dem ganzen Menschen sein Gepräge geben. Trotzdem aber vermag sie für sich allein wenig auszurichten, wenn nicht bestimmte Eigenschaften des Willens- und Gefühlslebens hinzukommen. Den eigentlichen Kern des individuellen Wesens bilden nicht die Eigenschaften des Verstandes, sondern diejenigen des Fühlens und Wollens. So leistet der nur durchschnittlich begabte Knabe mit tüchtigem „Charakter“ zweifellos mehr und ist ein nützlicheres Glied der menschlichen Gesellschaft als der Hochbegabte, der willensschwach, leichtsinnig, charakterlos seine Gaben vergeudet.

Die Verschiedenheiten der Anlage im Gefühlsleben bezeichnen wir wohl am besten durch den Gegensatz des Optimisten und Pessi-

misten, d. h. durch die vorwiegende Empfänglichkeit für Lust- und für Unlustgefühle.

Endlich hat nun auch der Charakter im engeren Sinne, als Inbegriff von Willenseigenschaften, seine angeborenen Grundlagen: Willenskraft, die auch oft in Starrköpfigkeit ausartet, und Willenschwäche, d. h. Flatterhaftigkeit und Unbeständigkeit des Wollens, stehen sich hier gegenüber. Ob auch die Willensrichtungen durch Anlage bedingt sind und wieweit dieser Einfluss des Angeborenen auf die Richtung des Wollens geht, ob es also eine „schlechte Charakteranlage“ im eigentlichen Sinne gibt, welche in dem damit behafteten Individuum die Notwendigkeit zu verbrecherischen Handlungen begründen würde: darüber sind die Ansichten noch sehr geteilt.

Wenn wir nun so die einzelnen Anlagen kurz aufgezählt haben, so müssen wir dabei aber doch immer berücksichtigen, dass sie nicht als selbständige Elemente für sich existieren, sondern dass sie stets zur Gesamtanlage eines Individuums gehören, also Bestandteile des angeborenen Charakters im weiteren Sinne sind. Daher stehen sowohl die körperlichen zu den geistigen Anlagen, als auch die geistigen Anlagen zu einander in mancherlei Beziehungen.

Dass wir eine Beziehung zwischen den körperlichen und geistigen Anlagen voraussetzen, dass wir regelmässig von der körperlichen Erscheinung auf bestimmte geistige Eigenschaften schliessen, ist eine bekannte Erfahrung. Neben der Physiognomie, die aus den Gesichtszügen den angeborenen Charakter enträtseln will, und der Graphologie, die den Charakter aus der Handschrift zu erkennen glaubt, ist es besonders die durch Franz Josef Gall begründete Phrenologie (Schädellehre), die zu verhältnismässig sicheren Angaben über die Beziehungen zwischen körperlichen und geistigen Anlagen führt. Und auch die Erforschung der Charakteranlage, soweit sie an die körperlichen Grundlagen anknüpfen will, wird an die Fortschritte der Wissenschaft auf diesem Gebiete sich halten müssen.

Was das gegenseitige Verhältnis der geistigen Anlagen untereinander betrifft, so ergibt sich hier ein Hauptunterschied einfacher Art aus der verschiedenen Stärke der Haupttätigkeiten des Geistes, des Denkens, Fühlens und Wollens. Da haben wir den Verstandesmenschen, den Gefühlsmenschen und den Willensmenschen, je nachdem eine dieser Grundtätigkeiten überwiegt. Oder wenn wir die alte Einteilung der Charakteranlagen in Temperamente nehmen, so haben wir den Sanguiniker, Melancholiker, Choliker, Phlegmatiker. Dass die Grundzüge dieser Typen angeboren sind, unterliegt keinem Zweifel.

Die Anlagen ziehen sich aber nicht nur gegenseitig an, sondern stossen sich auch ab. Ein Beispiel dafür ist die Beobachtung, dass mathematisch-naturwissenschaftliche und sprachlich-künstlerische Begabung sich sehr selten zusammenfinden. Man kann hier auf Friedrich Nietzsche hinweisen, bei dem hinter der sprachlich-künstlerischen Begabung die mathematisch-naturwissenschaftliche zurücktrat. Selbst bei Goethe steht

neben der Grösse seiner übrigen Leistungen auf fast allen Gebieten das mathematische Denken völlig im Hintergrund.

Neben diesen angeborenen Charaktereigenschaften gibt es aber auch noch erworbene. Die Ansicht Schopenhauers von der Unveränderlichkeit des Charakters ist also irrig. Wäre sie richtig, dann hätte alle Erziehung keinen Zweck. Aber es lässt sich kein Beweis für die Unveränderlichkeit des Charakters erbringen. Es kann also eine Entwicklung des Charakters stattfinden, und damit ist die Möglichkeit der „Erwerbung“ von Charaktereigenschaften gegeben.

Diese Erwerbung von Charaktereigenschaften erfolgt ebenso wie die Erwerbung irgendwelcher Fähigkeiten hauptsächlich durch die häufige Wiederholung. Aus ihr entspringt zuerst die Fertigkeit und dann die Gewohnheit. Durch häufige Übung wird die Neigung zum sittlichen Handeln immer mächtiger. Die Tugend ist nichts anderes als die gewohnheitsmässige Tüchtigkeit des sittlich bestimmten Willens. Mit der Fertigkeit und der Gewohnheit geht ein drittes Merkmal der Übung Hand in Hand, das wir als Mechanisierung bezeichnen wollen, d. h. die durch Übung gewonnene Fertigkeit wird mehr und mehr mechanisch, indem die bewusste Beteiligung des Willens ausgeschaltet wird. Mit dieser Verringerung der Willensanstrengung ist aber eine bedeutsame Ersparnis an Kraft vorhanden. Und daher ermöglicht es die Mechanisierung, dass wir uns neuen Aufgaben zuwenden, ohne unsere Kräfte zu überspannen. Ein Beispiel: Ein Depositum ist in meinen Händen, dessen Eigentümer verstorben ist und keine Handschrift darüber zurückgelassen hat. Ich könnte das Depositum ableugnen, dessen Niederlegung mir niemand beweisen kann. Niemand könnte mich anklagen. Auf der einen Seite steht die Aussicht auf reichen Gewinn, auf der anderen Seite die Regungen des Gewissens. Vielleicht entsteht ein Kampf der Motive, in welchem die Gewinnsucht auf Kosten des guten Gewissens siegt. Beim sittlichen Charakter findet ein eigentlicher Kampf überhaupt nicht statt. Ihm ist es zur Gewohnheit geworden, redlich und ehrlich zu handeln, und die Entscheidung nach dieser Seite ist für ihn selbstverständlich.

Aber noch auf einem andern Wege als durch Übung im sittlichen Handeln erwerben wir Charaktereigenschaften. Das Handeln des Menschen ist bedingt durch die Ziele, welche er erreichen will. Die Ziele aber wählt er auf Grund einer Vorstellung von Gegenständen oder Zuständen, deren Erlangung oder Herbeiführung ihm wünschenswert erscheint, die einen Wert für ihn bedeuten. In der Schätzung von Werten aber kann er sich von anderen Menschen beeinflussen lassen und danach sein Handeln einrichten. Dauernde Abhängigkeit von der Wertung anderer wird dann mehr und mehr den Inhalt und damit die Richtung seines Wollens bestimmen; das Gepräge seines Charakters wird dann weniger seinem eigenen Wesen entstammen als dem, was er im Wechselverkehr mit andern erworben hat. Auch der selbständigste Charakter kann sich diesem Einfluss nicht völlig entziehen;

einzelne erworbene Elemente, die von Bedeutung für das Gesamtgepräge des Charakters sind, werden sich daher auch bei ihm finden.

Der Charakter des Menschen besteht stets aus einer Mischung aus Angeborenem und Erworbenem. Was ist nun angeboren, was erworben? Der gegenwärtige Stand der Wissenschaft gibt uns keinen zuverlässigen Massstab, nach dem wir beides streng scheiden könnten. Wir können nur soviel sagen: „Wo Übung und Umgebung nicht ausreichen, eine Leistung zu erklären, sind wir auf ein Angeborenes gewiesen“. Zu einer Aufzählung aber derjenigen Bestandteile des Charakters, welche angeboren, und derjenigen, welche erworben sind, reicht unsere Kenntnis nicht aus. Es kann nur hypothetisch gesagt werden: Gewisse individuelle Formeigentümlichkeiten des geistigen Lebens, des Empfindens, Denkens, Fühlens, Wollens, sind als Anlagen zu betrachten; der Inhalt der gesamten Vorstellungswelt aber ist etwas Erworbenes. Und ferner: angeboren im eigentlichen Sinne sind nur die verhältnismässig einfachsten Fähigkeiten, die primären Anlagen oder die Anlagen niederster Ordnung. Die sekundären Anlagen oder die Anlagen höherer Ordnung entstehen erst aus der Verbindung jener elementaren Anlagen. Da sie aber unter normalen Entwicklungsbedingungen mit Notwendigkeit entstehen, können wir sie immerhin auch als Anlagen bezeichnen. Die Anlage des Charakters im weiteren Sinne ist aber als Inbegriff sämtlicher Anlagen des Individuums eine Anlage höchster Ordnung, die als solche das Hervortreten aller andern Anlagen voraussetzt. Mit dieser Zusammengesetztheit des Charakters ist aber auch seine Veränderlichkeit gegeben, da die Entfaltung der einzelnen Elemente je nach den Einflüssen der Umgebung in sehr verschiedener Weise erfolgen kann. Auch für die Charakteranlage im engeren Sinne, als Inbegriff von Willenseigenschaften, trifft dies zu.

Betreffs der Scheidung des Angeborenen und des Erworbenen lässt sich mit Sicherheit also nicht viel sagen. Bestimmtere Angaben können wir über die Einheit beider machen.

Der Charakter in der allgemeinen Bedeutung ist die Gesamtheit aller eigentümlichen, geistigen Merkmale eines Individuums, der angeborenen und der erworbenen. Er ist zunächst nur eine Summe. Denken wir ihn uns als geschlossene Einheit, so tritt er uns als Persönlichkeit entgegen. Diese Einheit der angeborenen und erworbenen Merkmale des Charakters aber gründet sich auf die freie Selbstbetätigung des Individuums. Beim passiven Aufnehmen verhalten sich unsere Fähigkeiten zunächst isoliert, sie wirken erst zusammen und gewinnen damit die Möglichkeit, zu immer neuen und höheren Einheiten sich zu verbinden, wenn der alles beherrschende Wille dabei ist, der in der Selbsttätigkeit sich äussert.

Der Weg von der blossen Summe angeborener und erworbener Elemente zum einheitlichen Ich führt durch die freie Selbsttätigkeit. Die Charakterbildung erreicht ihr Ziel in der Persönlichkeit, in welcher die Gesamtheit der individuellen Anlagen, in freier Selbsttätigkeit zur Einheit

verbunden, höchsten sittlichen Zwecken dienstbar gemacht wird.

Die Erziehung ist vollendet, wenn die Selbsttätigkeit des Einzelnen sich vollkommen entwickelt hat und man ihm selbst die Sorge überlassen kann, alles, was seinem Wirken vorteilhaft ist, durch die eigene Willenskraft auf bewusste Weise zu unterstützen.¹⁾

Zweiter Teil.

Die Erziehung des Charakters durch die Schule.

¹⁾ Elsenhans, Charakterbildung (Leipzig 1908); Niebergall, Person und Persönlichkeit (Leipzig 1911); Richert, Wer ist eine Persönlichkeit im Sinne Goethes? (Progr. Kgl. Realschule Pleschen 1909); Wirtz, Gedanken über Charakterbildung (Progr. Realschule Herne 1909); Hunzinger, Die religiöse Krisis der Gegenwart; Meumann, Intelligenz und Wille; Payot, Die Erziehung des Willens (Leipzig 1903).

Drittes Kapitel.

Pflichten des Elternhauses.

Die Bildung des Charakters beginnt durchaus nicht erst, wie viele Eltern glauben, mit dem Eintritt des Kindes in die Schule. Vielmehr sollte sie darin zum grössten Teile bereits vollendet sein. Die wichtigste Zeit für die Charakterbildung umfasst das vorschulische Alter, also die ersten sechs Lebensjahre des Kindes. Ziemlich kommt das Haus, die Familie, dann die Schule als die Welt der Kindheit, und die Welt als die grosse Schule des Charakters. ...

Zweiter Teil.

Die Erziehung des Charakters durch die Schule.

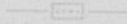
der sittliche Charakter wird im Hause geformt. In der Schule bewahren und festigen, er wird durch die Schule erst zur Reife bringen, aber die eigentliche Bildung beginnt nicht erst in diesem Sinne beginnen kann. Denn im Strome des Lebens finden sich zahlreiche Strudel, die man durch die mannigfachen Versuchungen, die einen nicht geübten Schwimmer ununterstützt müssen. Der Sturm der Welt kann nur Gefahr der Entwicklung des Charakters werden, wenn ihm zwei andere Bildungsmächte in ihrerseits Weise vorgebeichtet haben: die Familie und die Schule.

Die erste und wichtigste Aufgabe über fällt hier der Familie zu. In ihr werden die Sanktionen schon ausgesprochen, lange bevor der Knabe als Sextaner in eine höhere Schule eintritt.

Im Elternhause empfängt das Kind die ersten, stärksten Eindrücke. Es wird darauf ankommen, was ihm hier in dieser wichtigen Zeit geboten wird, was es sieht und hört, und wie es behandelt wird. Und da ist denn die erste und höchste Forderung, dass das Kind unbedingt gehorchen lernt. Wer hier mit über anebracht Nachsicht weicht, wenn die Mühe zu gross scheint, durchzugreifen, oder war seiner Umständen entsprechende Auftritt schaut, erweist auf die Dauer selbst sich noch dem Kinde einen Gefallen. Es ist und bleibt für viele Kinder das Wort des Mannes in Geltung, das auch Gottin als Motto seiner Lebensgeschichte veranschaulicht: *Богъ да негъ забора, но не забора*. Zum Gehorsam aber gehört nicht nur Willen, sondern auch Williges Versprechen. Die Enttugung ist mit dem Gehorsam verknüpft, und sie ist des Gehorsams schwerer Teil. Aber auch der verdrängt. Mit der Gewöhnung an Enttugung setzt die eigentliche Charakterbildung ein. Nur ist oft über ersehen die Eltern ihre Kinder durch Gewährung jedes Wunsches so, dass sie ungenügsam und anspruchsvoll unerbittlich und zuletzt blasiert werden. Von früh ansetzt man dabei in dem

Zweiter Teil.

Die Erziehung des Charakters durch die Schule.



Drittes Kapitel.

Pflichten des Elternhauses.

Die Bildung des Charakters beginnt durchaus nicht erst, wie viele Eltern glauben, mit dem Eintritt des Kindes in die Schule. Vielmehr sollte sie dann zum grössten Teile bereits vollendet sein. Die wichtigste Zeit für die Charakterbildung umfasst das vorschulpflichtige Alter, also die ersten sechs Lebensjahre des Kindes. Zuerst kommt das Haus, die Familie, dann die Schule und schliesslich die Welt als die grosse Schule des Charakters. Wenn der Dichter sagt:

„Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt,“

so hat er nur die letzte Bildungsstätte des Charakters im Auge. Gewiss, der sittliche Charakter wird im Strome der Welt sich bewähren und festigen, er wird es zu immer grösserer Vollkommenheit, zur Reife bringen; aber ebenso zweifellos ist es auch, dass seine Bildung nicht erst in diesem Strome beginnen kann. Denn im Strome des Lebens finden sich zahlreiche Strudel, das sind die mannigfachen Versuchungen, die einen nicht geübten Schwimmer hinunterziehen müssen. Der Strom der Welt kann nur dann der Entwicklung des Charakters förderlich sein, wenn ihm zwei andere Bildungsstätten in hinreichender Weise vorgearbeitet haben: die Familie und die Schule.

Die erste und wichtigste Aufgabe aber fällt hier der Familie zu. In ihr werden die Saatkörner schon ausgestreut, lange bevor der Knabe als Sextaner in eine höhere Schule eintritt.

Im Elternhause empfängt das Kind die ersten, stärksten Eindrücke. Es wird darauf ankommen, was ihm hier in dieser wichtigen Zeit geboten wird, was es sieht und hört, und wie es behandelt wird. Und da ist denn die erste und höchste Forderung, dass das Kind unbedingt gehorchen lernt. Wer hier mit übel angebrachter Nachsicht nachgibt, wem die Mühe zu gross scheint, durchzugreifen, oder wer unter Umständen aufregende Auftritte scheut, erweist auf die Dauer weder sich noch dem Kinde einen Gefallen. Es ist und bleibt für viele Kinder das Wort des Menander in Geltung, das auch Goethe als Motto seiner Lebensgeschichte voranstellt: ὁ μὴ δαρείς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται. Zum Gehorsam aber gehört nicht nur williges Tun, sondern auch williges Verzichten. Die Entsagung ist mit dem Gehorsam verschwistert; und sie ist des Gehorsams schwerster Teil. Aber auch der wertvollste. Mit der Gewöhnung an Entsagung setzt die eigentliche Charakterbildung ein. Nur zu oft aber erziehen die Eltern ihre Kinder durch Gewährung jedes Wunsches so, dass sie ungenügsam und anspruchsvoll, unbeständig und zuletzt blasiert werden. Von früh auf suche man daher in dem

Kinde die Tugenden zu erwecken, die den rechten Gehorsam erfordern, die Tugenden der Reinlichkeit und Ordnungsliebe, der Sparsamkeit und Arbeitsamkeit.

Neben dem Gehorsam ist nach Kant die Haupttugend des Kindes die Wahrhaftigkeit. Verständige Eltern werden daher mit aller Energie es zu verhüten suchen, dass das Gespenst der Lüge sich in die Kindesseele einschleicht. Bannen lässt sich dies Gespenst am besten durch stetigen Umgang mit den Kindern und durch liebevolle Behandlung; übermäßige Strenge und rücksichtslose Härte sind oft die Ursachen der Lüge; denn das Kind lügt meist aus Furcht vor Strafe.

Aber nicht nur durch Worte, durch Gebote und Verbote, durch Belehrung und Ermahnung kann man Menschenherzen lenken, sondern in erster Linie durch das Beispiel. „Worte sind Zwerge, Beispiele sind Riesen“, sagt ein hervorragender Pädagoge. Die Jugend vor allem braucht lebendige Vorbilder. Wenn sich der Seele des heranwachsenden Kindes ein reines Vorbild da zeigt, wo Ehrfurcht und Liebe die Bildung des Willens leiten, d. h. im Elternhause, dann ist der innere Mensch gefestigt und geschützt gegen die Verführung und die Unbill des menschlichen Lebens. Wenn aber diese Stätte ganz versagt, wie kann die Schule dagegen ankämpfen?

Und doch ist selbst ein so sorgfältiger Beobachter und genau abwägender Beurteiler wie Wilh. Münch zu der Überzeugung gekommen, dass kaum zu irgend einer Zeit die Gestaltung des häuslichen Lebens und der Geist der Gesellschaft dem Erziehungswerk ungünstiger gewesen ist als gegenwärtig. In keinem Zeitalter hat man die Jugend so früh und so reichlich an den Genüssen der Erwachsenen teilnehmen lassen, wie in dem unsrigen. Dadurch aber wächst ein anspruchsvolles, frühreifes Geschlecht heran; dadurch ist heute mancher früher mit dem Leben fertig als für das Leben. Anspruchsvolle Geschöpfe aber wollen von Entsagen und Gehorchen nichts wissen, eine genussüchtige Jugend hasst die Arbeit. So ist es denn auch kein Wunder, dass die heutige Jugend manche Arbeitsforderung der Schule als kaum erträgliche Last empfindet, die frühere, anspruchslose Geschlechter mit ziemlichem Gleichmut hinnahmen. Wer irgendwie heute über Überbürdung der Jugend klagt, der möge diese sehr wichtige Tatsache nicht unbeachtet lassen.

Und es sind deren gar viele. Immer wieder ertönt der Ruf nach Entlastung der Jugend, immer wieder wird die Anklage einer Überbürdung der Schüler durch die Schule erhoben. Besteht denn tatsächlich eine solche Überbürdung? Wer den Tatsachen unbefangenen ins Gesicht sieht, wird das nicht im Ernste behaupten wollen.

Wie oft kann man es von den Eltern hören, dass sie sich darüber wundern, wie schnell ihr Sohn mit den Schularbeiten fertig wird! Sie glauben dann oft, er sei nachlässig und faul, und sind oft erstaunt zu hören, dass tatsächlich nicht mehr aufgegeben war. Und dass es den Schülern an freier Zeit zur Erholung nicht fehlt, das beweisen die zahlreichen, von Schülern gegründeten Vereine. Auch ist ja doch für

jede Stufe festgesetzt, wieviel Zeit die häuslichen Arbeiten der Schüler in Anspruch nehmen dürfen; die Schüler müssen von Zeit zu Zeit ihre Arbeitszeit angeben, und wenn nach den Angaben, die von den meisten ohne Zweifel nicht zu knapp bemessen werden, Abhilfe nötig scheint, so tritt eine Änderung ein. Die Schüler haben schon freie Zeit genug; aber es ist Sache der Eltern, diese freie Zeit zu überwachen, damit sie in der richtigen Weise angewendet wird. Auch sind die Schüler selbst in der Lage, sich freie Zeit zur Erholung zu verschaffen, indem sie gleich von Ostern ab anfangen zu arbeiten. Denn die Klage über zu grosse Belastung hört man immer erst dann, wenn das Feuer auf den Nägeln brennt, wenn der Versetzungstermin in allzu bedrohliche Nähe gerückt ist. Dann allerdings gilt es, vieles in dem ersten halben oder dreiviertel Jahr Versäumte nachzuholen, dann werden Privatstunden über Privatstunden genommen, und dann bleibt natürlich dem Schüler nicht mehr viel freie Zeit übrig. Die oberste Forderung, die an den Schüler zu stellen ist, lautet daher: Erledige deine Arbeiten rechtzeitig, fasse dein Ziel beizeiten ins Auge! Dann werden auch die Klagen, dass vor der Reifepfung die Last der Wiederholungen garnicht zu ertragen sei, verstummen müssen.

Wenn aber tatsächlich in den oberen Klassen eine gewisse Überbürdung herrscht, so liegt das vor allem daran, dass in den untern Klassen zu wenig auswendig gelernt wird. Daher mangelt es dem Gedächtnis an Übung, und die Schüler der oberen Klassen sind dadurch viel zu sehr auf die Nachschlagebücher angewiesen, wodurch natürlich bei der Anfertigung der Arbeiten viel Zeit verloren geht. Darum muss, wie jede andere Tätigkeit des menschlichen Geistes, so auch das Gedächtnis von Jugend an geübt und gestärkt werden, zumal da die Kinder erfahrungsgemäss gern auswendig lernen.

Wenn also eine Überbürdung vorhanden ist, sind ihre Wurzeln anderswo zu suchen als in der Schule. Vielmehr scheint die Humanität und Hygiene, die immer wieder ihre Stimme erhebt, um in ergreifenden Tönen von dem „armen Kinde“ zu klagen, das durch den Tyrannen Schule so arg bedrängt wird, auf dem Wege zu sein, die nationale Wohlfahrt zu gefährden. Von den tüchtigsten Männern unseres Volkes wird es klar erkannt und eindringlichst betont, dass unserer Jugend durch das „Danaergeschenk“ geringer Forderungen die Gefahr der Verweichlichung drohe. Sie warnen mit vollem Rechte vor einem Zuviel in dieser Richtung; sie sind der Meinung, dass der Grundsatz der „Jugendgemässheit“ leicht übertrieben und dadurch verzerrt werden kann. Gewiss ist es nötig, auf die Anlagen und Triebe des Kindes einzugehen, seine Neigungen in den Dienst der Bildungsaufgabe zu stellen; es ist gewiss erzieherisch richtig, aus dem Spiel den Ernst, aus dem Ernste die Energie zu entwickeln. Aber ohne Widerstand geht es dabei unter keinen Umständen ab. Denn es wird immer so bleiben, dass man in der Schule nicht spielen, sondern arbeiten lernen soll, dass aber in jedem Kinde die Neigung zum Spielen grösser ist als die Neigung zum Sammeln der Gedanken und zur Arbeit. Aus sich heraus kann das von

Ellen Key auf den Herrscherthron erhobene Kind nicht den Grund legen zu der in der Schule wie auch später im Leben erforderlichen Summe von Entsagungs- und Einordnungsfähigkeit. Auf der disziplinierenden Kraft beruht deshalb zweifellos ein wesentlicher Teil des Wertes aller Erziehung, und sie darf ihn auf keinen Fall aufgeben. Denn auch das Gemeinschaftsleben, das Staatsbürgertum, zu dem unsere Jugend erzogen werden soll, verlangt von dem Manne nicht nur Freude und Geschick bei der Arbeit, sondern auch Selbstbeherrschung und die Fähigkeit, sich unterzuordnen; es verlangt von ihm pflichttreue Arbeit auch auf minder zusagenden Gebieten, also gerade diejenigen Eigenschaften, die dem natürlichen Menschen, dem Kinde fehlen. Deshalb liegt auch gerade darin ein hohes, erzieherisches Moment, wenn der Knabe täglich wenigstens auf einige Augenblicke gezwungen wird, sich fest auf einen bestimmten Gegenstand zu konzentrieren, sich sozusagen zusammenzureissen und seinen Willen gänzlich einem höhern unterzuordnen. Da ist aber mit weichherziger Nachgiebigkeit und grundsätzlicher Duldsamkeit nicht viel zu machen.

„Ein leichter Bildungsgang verzärtelt das Geschlecht:

Die Kräfte angespannt — das stählt die Burschen recht.“

Die Tendenz unserer Zeit der Sentimentalität und Gesundheitsfexerei aber geht dahin, alles zu beseitigen, was irgendwie die „Nerven“ anspannen und beunruhigen könnte. Da hat man zuerst den lateinischen Aufsatz und die Übersetzung in das Griechische preisgegeben, dann die Stunden verkürzt, die Examina gemildert und das Extemporale abgeschafft, das „zu einer dauernden Spannung und Beunruhigung der Schüler wie der Lehrer“ führte. Es ist die Rücksicht auf die schwächlichen Seelen, die dauernd dafür sorgt, die Anforderungen an die Jugend abzuschwächen, die Nerven zu schonen. Schon hat ein Mann, wie Walter Nernst, den Mahnruf ertönen lassen: „Möge man endlich aufhören, infolge einer verkehrten Rücksichtnahme auf einige wenige Schwächliche die Anforderungen an die heranwachsende Jugend immer mehr unter das Mass dessen herabzudrücken, was sie in ihrer grossen Mehrzahl gut und gern zu leisten vermag.“ Man glaubt, die Nerven zu schonen, und bereitet doch nur der Mittelmässigkeit die freiere Bahn. Man drückt das Niveau der Anforderungen immer weiter herab, man erhebt öffentliche Klagen über die Leiden der Jugend in der Schule, über die Kurzsichtigkeit der Lehrer, über diese Schülertragödien, die doch nur ein Zeichen der sittlichen Erschlaffung bedeuten, und man vergisst, wie einst Adolf Matthias klagte, dass „eine Schulbank doch schliesslich kein Faulbett und eine höhere Schule keine Stätte für geistige Minderwertigkeit sei,“ dass ohnehin schon ein krankhafter und schwächlicher Geist durch einen Teil unserer Jugend geht, der mit allerhand Nachhilfe reifgepäppelt und von einer geradezu verächtlichen Empfindsamkeit und Nervosität vielfach beherrscht wird. Wie soll unsere Jugend einst im Feuer bestehen, wenn man sich ängstlich scheut, sie ins Feuer zu führen?

Aber die obengenannten Herabminderungen der Anforderungen bedeuten wohl kaum das Ende auf diesem Wege der Verweichlichung. Der Abschaffung des Extemporales müsste logischerweise auch die Abschaffung des Schlussexamens folgen, denn auch dies beunruhigt die Nerven der Eltern, Schüler und Lehrer; und da doch auch die Zeugnisse „dauernd spannen“ und die Versetzung arge „Beunruhigung“ schafft, wird man auch hier wohl nach einem Ausweg suchen müssen. Auch die Kurzstunde gibt zu manchem Bedenken Anlass. Denn es kommt eine gewisse Hast in den Unterrichtsbetrieb hinein, weil jeder Lehrer fürchten muss, bei der kurzen Stundendauer mit dem vorgeschriebenen Pensum im Laufe des Jahres nicht fertig zu werden. Eine solche Hast wäre aber nur dann zu vermeiden, wenn die Forderungen durchgehend herabgesetzt würden. Dagegen aber sprechen die Klagen über das ständige Sinken des Bildungsstandes der jungen Studenten in den Kreisen der Universitätsprofessoren, auf die man hören muss, solange die höhere Schule in erster Linie für die Universität vorbereitet.¹⁾

So kann man also von einer Überbürdung der Schüler durch die Schule nicht wohl reden. Übermässig in Anspruch genommen wird heutzutage der Schüler gewöhnlich nicht durch die Schule, sondern durch das Leben. Infolge des steigenden Wohlstandes ist in vielen Familien das Vergnügen die Tageslosung, und da müssen die jungen Leute denn natürlich mitmachen und in Gesellschaften, Konzerten und Ausflügen ihre guten Manieren zeigen; in andern Familien wieder sind Vater und Mutter durch ihren Beruf oder durch anderes so in Anspruch genommen, dass sie sich wenig um ihre Kinder kümmern können. Da haben denn die Jünglinge freies Verfügungsrecht über ihre Zeit, und sie

¹⁾ So hat auch der Kriegsminister über mangelhafte Leistungen von Abiturienten zu klagen. Er richtete am 14. März v. J. folgendes Schreiben an den Kultusminister:

„Auf Grund der von S. M. dem Kaiser und König genehmigten Dienstordnung der Kriegsschulen vom 10. Dezember 1906, Ziffer 102, haben die den Kriegsschulen überwiesenen Fähnjenker eine Eintrittsprüfung abzulegen. Die Aufgaben werden aus dem Gebiet der Fähnrichsprüfung und des Dienstunterrichts bei den Truppen gestellt. Bei Durchsicht der bei dieser Eintrittsprüfung gefertigten schriftlichen Arbeiten haben sich stellenweise Fehler und Mängel ergeben, die namentlich bei Abiturienten nicht erwartet werden konnten. Darunter findet sich die anliegende Arbeit des Fähnjenkers X, in . . . Regiment, der bis . . . auf dem Gymnasium in Y. war.“

Dieses Schreiben hat der Kultusminister den beteiligten Anstaltsleitern „zur Kenntnis und Äusserung“ zugehen lassen. In dem genannten Falle handelt es sich, wie die „Blätter für höheres Schulwesen“ hinzufügen, um einen deutschen Aufsatz. Eine ähnliche Mitteilung des Kultusministers erhielt vor mehreren Jahren der Direktor einer anderen höheren Lehranstalt in einem Falle, in dem ein ehemaliger Schüler der Anstalt wegen mangelhafter Leistungen in der Mathematik die Fähnrichsprüfung nicht bestanden hatte. Schliesslich wird bei dieser Gelegenheit an die Klagen erinnert, die in den „Neuen Militärischen Blättern“ ein Kriegsschullehrer über die bei den Aufnahmeprüfungen zur Kriegsschule häufig zutage tretenden ungenügenden Leistungen von Abiturienten in der vaterländischen Geschichte unlängst erhoben hat.

nutzen sie natürlich oft in falscher Weise aus. Viel zu häufig wird ihnen ja auch Gelegenheit zu Ablenkungen geboten; vor lauter Beschäftigungen interessanter Veranstaltungen und Ausübung der verschiedenen Betätigungen des Sports kommen sie häufig gar nicht mehr zur geistigen Sammlung, zur Bewältigung der nötigen Hausaufgaben und zum wirklichen „Ausruhen“ des Körpers und des Geistes. Die modernen Menschen haben, wie Fontane mit Recht sagt, „gar keine Zeit dazu, einen Gedanken liebevoll auszutragen“. Aus der früheren Gelehrtenschule ist eine Allerweltsschule geworden, wo die Schüler neben Sprachen und Realien auch Pappen, Kleben, Kurzschrift, Entfernungsschätzen und — Bummeln lernen. Gerade dieses Drum und Dran, das sich unter allen möglichen Namen um die eigentliche Schularbeit herumgerant hat, macht unsere Jungen überarbeitet, hastig, nervös und auch blasiert. „Zersplitterung ist der Fluch unserer modernen Bildung“, sagt derselbe Fontane, und mit Recht verlangt man daher mehr Konzentration. Dafür muss aber nicht allein die Schule, sondern auch das Elternhaus Sorge tragen.

Von einer Überbürdung kann man ferner nur bei solchen Schülern reden, die den Anforderungen der Schule nicht gewachsen sind. Falscher Ehrgeiz, Standesdünkel und nicht zuletzt die Sucht nach äusseren Vorteilen (der „pensionsberechtigte Beamte“) veranlassen oft die Eltern, den Knaben in die höhere Schule zu schicken. Dadurch kommt dann eine Menge junger Menschenkinder in die höheren Schulen, die ihrer leiblichen oder geistigen Beschaffenheit nach dahin nicht gehören. Wenn dann der Aufenthalt auf der Schule manchem Schüler als eine Qual erscheint, so ist das kein Wunder. Von diesem Ballast müssen wir unsere höheren Schulen befreien. Denn der Staat und die Städte erhalten sie nicht deshalb mit dem Gelde aller Steuerzahler, dass in ihnen ungeeignete Schüler zu unbegründeten sozialen Ansprüchen erzogen werden. Diese Schüler selbst aber haben keine Freude an der Schule, sie verbreiten Unlust und Verdrossenheit zu Hause, sie rauben dem Lehrer zwecklos Arbeitslust und Arbeitskraft, sie bringen endlich ihre Mitschüler um ein gut Teil Freude an der Schule, da diese eben durch den Ballast gehemmt werden. Denn gerade die schwächsten Schüler werden bekanntlich am meisten berücksichtigt bei dem Bestreben, alle auf ein Durchschnittsniveau zu bringen. Um aber solche untauglichen Elemente wenigstens aus den oberen Klassen fernzuhalten, genügt nicht der Appell an die Vernunft der Eltern, ihren für die höhere Schule ungeeigneten Sohn einen andern, geeigneteren Beruf ergreifen zu lassen, da die Eltern infolge des Berechtigungswesens ihn wenigstens das „Einjährige“ erreichen lassen wollen: es müssen vielmehr von Seiten der Schule die Mittel, die ihr zur Verfügung stehen, auch allen Ernstes angewendet werden. Und da muss es unsere erste Aufgabe sein, bei der Aufnahmeprüfung streng vorzugehen (eventuell probeweise Aufnahme). Stellt sich dann später doch heraus, dass ein Schüler dem Unterricht nicht mehr folgen kann, sei es aus Mangel an Begabung oder Fleiss oder gutem Willen, so müssen wir in

weit grösserem Umfange als bisher von dem Rechte Gebrauch machen dürfen, nach fruchtlosen Ermahnungen, Warnungen und Mitteilungen an das Elternhaus den Schüler von der Anstalt zu entfernen.

Dann würden auch die Klagen über eine Überbürdung verstummen, denn ein normaler Schüler ist gar wohl imstande, die Forderungen der Schule zu erfüllen. Sollten die Eltern aber eine wirkliche Überbürdung für vorliegend erachten, dann mögen sie sich mit der Schule in Verbindung setzen, um durch eine Aussprache den Grund der Überbürdung festzustellen. Aber auch in andern Fällen mögen die Eltern häufiger als bisher Fühlung suchen mit der Schule. Das einheitliche Zusammenwirken von Schule und Haus ist eine wichtige Aufgabe, die bei unsern heutigen Schulverhältnissen fortgesetzt Beachtung verdient. Es liegt ausserhalb des Rahmens dieser Arbeit, näher auf die Möglichkeiten einzugehen, die sich hier bieten würden. Nur soviel sei gesagt, dass in allen Fällen, welche die Sorge der Eltern über das Fortkommen ihrer Kinder in der Schule wachrufen, und überhaupt bei jeder Wahrnehmung, die ihnen bedenklich erscheint, sich Schule und Haus nähertreten und verstehen lernen sollten, um durch Einheitlichkeit der Massregeln und Grundsätze die Erziehung der Kinder zu fördern.¹⁾

¹⁾ Haefcke, Die Überbürdung der höheren Schulen; Lohr, Überbürdung, Überfüllung, Kurzstunde (Korrespondenzblatt f. d. akad. gebildeten Lehrerstand 19. Jahrg. Nr. 25); Morsch, Zerstreuung und Zersplitterung im Unterrichtsbetriebe der höh. Lehranstalten (ebda. Nr. 32, 33); Preussens Sieg über das Extemporale (Leitartikel der Leipziger Neuesten Nachrichten); Borbein, Die Überbürdung auf der Mittel- und Unterstufe . . . (Monatschrift für höhere Schulen VII 582); Weimer, Haus und Leben als Erziehungsmächte (München 1911); Reim, Die Bildung des Charakters in der deutschen Familie (Progr. Gymn. Schweidnitz 1905); Fuchs, Neue Wege zur Vermehrung der Freude in der Schule (Päd. Archiv, hrsg. Ruska, 52. Jahrg. S. 473 ff.); Helm, Von Schule und Haus (Progr. Grossherzogl. Obergymn. Mainz 1909).

Viertes Kapitel.

Die Imperative des äusseren Zwanges, des inneren Zwanges und der Freiheit.

Wenn wir uns nun zu der Frage wenden, welche Mittel der höheren Schule zu Gebote stehen, um neben der intellektuellen Bildung auch die Charakterbildung ihrer Zöglinge zu fördern, so wollen wir uns an das erinnern, was oben über den Charakter im engeren Sinne, von dem ja bei „Charakterbildung“ die Rede ist, gesagt wurde. Er ist ein Inbegriff von Willenseigenschaften, eine Summe von angeborenen und erworbenen Elementen, die zur Einheit verbunden werden sollen. Es gilt daher zunächst, die angeborenen Charaktereigenschaften zu entwickeln und zu stärken, die nicht angeborenen zu erwerben, und dann diese blosse Summe zur Einheit zu verschmelzen.

Jenes geschieht durch Übung und Gewöhnung und durch das vorbildliche Beispiel, dieses durch die freie Selbsttätigkeit.

Die mächtigste Gehilfin des Erziehers bei der Entwicklung irgendwelcher Fähigkeiten und somit auch der Willenseigenschaften ist die Übung und Gewöhnung. Durch sie wird der Wille in bestimmte Formen und in eine bestimmte Richtung „gewöhnt“. Jedes wiederholte Tun begründet, wie die Gesetze der Übung uns gezeigt haben, eine grössere Leichtigkeit des Vollzugs der betreffenden Handlung, eine gewisse Neigung zu ihr, und eine „Mechanisierung“, d. h. eine zunehmende Herabsetzung der damit verbundenen geistigen Anstrengung, durch welche geistige Energie für andere Zwecke verfügbar wird. Die Schule hat also zunächst die Aufgabe, gute Willensgewohnheiten durch unablässige Übung zu schaffen. Ein treffliches Mittel zur Schaffung von Willensgewohnheiten aber ist es, wenn die Schule unablässig die strenge Gedankenfassung verlangt. Denn wer nicht seine Gedanken sammeln, nicht auf Gesagtes und Befohlenes achten kann, pflegt auch nicht zuverlässig in der Ausführung zu sein und sich zu den geringsten Geschäften unbrauchbar zu erweisen. Die Zerstreuung ist der schlimmste Feind festen Willens. Die geistige Zucht aber, welche willensstarke Aufmerksamkeit verlangt, lässt sich der Schüler noch nicht gern gefallen, er hat seine Freude noch mehr am bunten Wechsel der Erscheinungen; deshalb muss er schon früh daran gewöhnt werden, das dem Erziehungszweck entsprechende Verhalten einzunehmen. Zu diesem, dem Erziehungszweck entsprechenden Verhalten, gehört neben der Aufmerksamkeit vor allem der Gehorsam, der die Grundbedingung aller erzieherischen Einwirkung ist. Das Kind muss unbedingt gehorchen lernen, davon wurde schon oben gesprochen. Auch die erwähnten Anmerkungen zu den Lehrplänen und Lehraufgaben von

1901 weisen besonders darauf hin, dass die Schule den Gehorsam nicht entbehren kann, wenn sie zur Charakterbildung etwas beitragen will. Die Schule will aber ihre Schüler auch an ein geordnetes und fruchtbringendes Arbeiten gewöhnen. Und dass die deutsche Schule das bisher immer getan hat, das ist gerade ihr schönster Ehrentitel. Denn viele Kenntnisse verfliegen schnell, wenn die Fachstudien das Interesse auf sich lenken; die Grammatik wird von diesem vergessen, die Mathematik von jenem. Wer aber auf der Schule arbeiten gelernt hat, manchmal auch mit Überwindung von Unlust, wer dazu erzogen ist, seine Zeit richtig einzuteilen, der wird einen bleibenden Gewinn mit hinaustragen ins Leben. Und schliesslich will und muss die Schule zur Wahrheitsliebe erziehen, die sich nach aussen hin als Wahrhaftigkeit offenbart und als bewusstes Festhalten an der Wahrheit eine Eigenschaft des Charakters ist. Auch die Wahrhaftigkeit ist eine Grundbedingung der Erziehung. Denn Mangel an Wahrheitsliebe bildet ein Hemmnis für jede tiefe erzieherische Einwirkung des Lehrers, für jeden charakterbildenden Einfluss der Schule. Ein solcher ist undenkbar, wenn auf der einen Seite Lüge, auf der andern Argwoh und Misstrauen herrscht.

Wie nun vermag die Schule die Schüler an Aufmerksamkeit, Gehorsam, Fleiss und Wahrhaftigkeit zu gewöhnen? Das einfachste wäre, dies Ziel durch äussern Zwang zu erreichen. Und in der Tat: bei dem einigermaßen temperamentvollen Kind wird irgend einmal die Anwendung von Gewalt nicht zu entbehren sein. Selbst Ellen Key hält sich beim normalen Kinde während der ersten drei Lebensjahre „eine Art Dressur“ für nötig, „um die Voraussetzungen zu einer höheren Erziehung zu schaffen“. Aber allerdings, nur als Vorbedingung für die erzieherische Einwirkung überhaupt, nicht als bleibendes Mittel kann der Zwang in Betracht kommen. Denn er führt ja das äussere Tun im Gegensatz zum Wollen des Zöglings herbei, erzieht also nicht das Wollen selbst und damit auch nicht den Charakter.

Neben den Zwang treten als Erziehungsmittel Ermahnung und Warnung. Man sucht auf den Zögling einzuwirken, indem man ihm sagt und immer wieder sagt, was er tun, und was er lassen soll. Doch man täusche sich nicht über diesen Versuch; lange Moralpredigten und ethische Entwicklungen finden bei der Jugend wenig Verständnis. Das Kind nimmt die Belehrung gerade so gleichgültig hin, wie jene andere, dass es nicht für die Schule, sondern für das Leben lernt. Es kann solche Wahrheiten nur äusserlich erfassen, weil ihm die Erfahrung fehlt, die ihre Richtigkeit erst bestätigen muss.

Anders ist es schon, wenn zu der Ermahnung und Warnung Aussicht auf Lob oder Tadel, oder gar auf Belohnung oder Strafe hinzukommt. Denn wie die Seele des Menschen überhaupt, so ist besonders die des Kindes nicht gleichgültig gegen das, was andre von ihr denken; und daher ist sie normalerweise bestrebt, dadurch, dass sie ihr Verhalten nach dem kundgegebenen Urteil des andern einrichtet, dessen Anerkennung zu erwerben und dessen Tadel zu vermeiden. Auch aus

einem andern Grunde noch ist das Kind für Lob und Tadel sehr empfänglich. In der Steigerung unserer Vollkommenheit zur Herrschaft über die Objekte der Aussenwelt und über uns selbst liegt eine hohe, wenn nicht die höchste Freude für den Menschen. So wird also durch die Anerkennung der vollbrachten Leistung, der erreichten grösseren Vollkommenheit, eine Freude bei jedem Menschen hervorgerufen. Je unselbständiger nun die Seele noch ist, um so froher wird sie sein, durch Zustimmung der als überlegen anerkannten Personen die Berechtigung der eigenen Freude bestätigt zu sehen. Daher wird kein Pädagoge auf dieses Lob verzichten wollen; im Gegenteil, er sollte mit anerkennendem Urteil ruhig etwas freigebiger sein, als es in unserer „Nörgelära“ meist geschieht. Ebenso berechtigt wie das Lob ist auch der Tadel, der freilich nicht dem Mangel an Können, sondern nur dem Mangel an Willen gebührt; Tadel verdient eigentlich nur der offenkundig Unfleissige oder Flatterhafte. Vor allem aber müssen Lob und Tadel gerecht sein; und dann: μηδὲν ἄγαν, nicht zuviel! Denn allzu oft wiederkehrendes Lob bietet der Selbstgefälligkeit und Eitelkeit Vorschub, ist daher nachteilig für die Charakterbildung; die Waffe des Tadels aber büsst, allzu häufig gebraucht, ihre Schärfe ein, weil sie den Betroffenen unempfindlich macht.

Noch wirksamer als Lob und Tadel dürfte die richtig angewandte Belohnung und Strafe sein. Denn das Kind wird in Erinnerung an das Lustgefühl der Belohnung sein Verhalten so einrichten, dass es dieses Lustgefühl wieder hat, und das Schmerzgefühl der Strafe wird als starkes Gegenmotiv wirksam sein. Aber für die Charakterbildung sind diese beiden Erziehungsmittel nicht günstig; denn sie schaffen ja nicht das, was im Interesse der Charakterbildung zu fordern ist: die freie Selbstbestimmung nach sittlichen Motiven auf Grund eigener Einsicht. Ganz jedoch werden sich Belohnung und Strafe nicht vermeiden lassen. Und am wenigsten schädlich sind diese Erziehungsmittel dann, wenn sie so gestaltet werden, dass die freie Selbsttätigkeit des sittlichen Charakters dabei möglichst erleichtert wird. Und das geschieht einerseits dadurch, dass die Autorität, welche Belohnung und Strafe auferlegt, als wertvoll und gerecht anerkannt wird, sodass zuletzt aus eigener Einsicht geschieht, was sie fordert, andererseits dadurch, dass das Kind erkennt, dass Belohnung und Strafe nichts anderes ist als die natürliche Folge seines eigenen Tuns. Durch solche Belohnungen wird ein Wetteifer der Schüler angeregt, der ganz nützlich für die Charakterbildung erscheint. Die Schule soll doch eine Vorschule für das Leben sein, und dies ist ja doch durchgezogen von dem Wettkampf der Individuen. Und durch den Wetteifer der Schüler, der ihnen ein bestimmtes Ziel steckt, bildet sich auch die Selbsttätigkeit aus, dieses Ziel zu erreichen. Ein lebhaftes, den ganzen Menschen erfüllendes Interesse ist das Wirksame, die Selbsttätigkeit anzuregen. Deshalb scheint das moderne Bestreben, den Ehrgeiz abzutöten und mit allen Mitteln niederzuhalten, mindestens übertrieben zu sein. Denn ein Kind, das den Ehrgeiz hat, morgen ein paar Plätze hinaufzukommen oder eine gute Arbeit zu schreiben, das

weiss, wofür es arbeitet, das geht auch mit anderer Lust an seine Schularbeit heran als das Kind, das sich sagen muss: ob die Arbeit gut ist oder schlecht, ob ich etwas kann oder nicht, ist ganz gleich. Das Kind muss eben wissen, wofür es arbeitet, dann wird es auch gern arbeiten. Dagegen bin ich ganz der Meinung, dass man die öffentlichen Belobigungen und Dekorationen vermeiden muss; denn hierdurch wird ein Ehrgeiz grossgezogen, der sein Streben darein setzt, sich Ansehen zu verschaffen, vor den Menschen zu glänzen. Ein solcher Ehrgeiz aber führt zum niedrigen Egoismus, der nur dann sich anstrengt, wenn es den eigenen Nutzen gilt; dieser Egoismus aber ist ein grosses Hindernis für die Entwicklung des sittlichen Charakters.

Die richtige Belohnung aber darf nicht zu oft angewandt werden, damit der Schüler sie nicht als stete Folge seiner Pflichterfüllung und als sein Recht betrachtet; ebenso machen zu häufig angewandte Strafen durch die Gewöhnung daran unempfindlich und verfehlen so völlig ihren Zweck.

Wie haben wir es nun mit der körperlichen Züchtigung zu halten? Aus dem bisher Gesagten ergibt sich die Antwort von selbst: im Interesse der Charakterbildung liegt die körperliche Züchtigung nicht, weil sie das Handeln des Zöglings durch äusseren Zwang beeinflusst. Selbstverständlich liegt die Sache bei kleinen Kindern anders. Bei ihnen ist immer noch die alte christliche Sitte gut angebracht, und zwar sollen dann die Schläge keine Spielerei sein, sondern wirklich wehe tun. Dem Kinde bis zum fünften oder sechsten Jahre muss das eine oder andere Mal von liebevoll starker Hand die Überlegenheit des erzieherischen Willens gehörig fühlbar gemacht werden. Später aber darf die körperliche Züchtigung nur in seltenen Ausnahmefällen angewandt werden. Die Hauptaufgabe der körperlichen Züchtigung ist es, sich selbst überflüssig zu machen; je weniger sie zur Anwendung kommen muss, desto besser ist es für die Entwicklung des selbständigen Wollens und damit für die Entwicklung des Charakters. Man kann im übrigen wohl auch sagen, dass von der körperlichen Züchtigung durchaus nicht die rechte Zucht abhängt. Denn eine Disziplin, die nur durch Zwang aufrecht erhalten wird, führt zur Starrheit und zum Stumpsinn. Wer seine Schüler zu angespannter Übung ihrer jungen Kräfte führen will, wer Arbeitsfreudigkeit und willigen Gehorsam erzielen will, muss über wirksamere Mittel verfügen. Schon der grosse römische Pädagoge Quintilian erachtet alle Zwangsmittel beim Unterricht, vor allem die körperliche Züchtigung, als ungeeignet. Und unser grosser Walther von der Vogelweide betont:

„Nieman kan mit gerten
kundes zuht beherten:
den man z'êren bringen mac,
dem ist ein wort als ein slac.“

Er vertritt aber in seinen „Lebensregeln“ die gewiss richtige Ansicht, dass die Rute aus der Zucht nicht ganz auszuschliessen sei:

„swer den besmen spar,
daz der den sun versüme gar.“

Jeder vernünftige Erzieher stimmt wohl den Grundsätzen bei, die Matthias im siebenten Kapitel seines Buches: „Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin?“ ausspricht: „Über die Anwendung (der körperlichen Züchtigung) sind die Ansichten in Schule und Haus sehr verschieden. Auf der einen Seite verwirft man die Verwendung der Rute und des Stockes ganz, auf der andern hält man Prügel für alles gut, will man alles einbleuen, selbst Kenntnisse, auch wenn der Junge noch so dumm ist. Am besten ist auch hier die goldene Mittelstrasse. Wer wähnt, unsere Humanität, unser gebildetes Zeitalter, unsere hochentwickelten geistigen Anschauungen hätten sich zu einer Zartheit erhoben, die uns in keinem Falle mehr erlaube, an das rohe Mittel des Schlagens auch nur zu denken, dem erwidern wir mit gutem pädagogischen Gewissen, dass seine Humanität und seine ganze zarte Bildung nichts ist als eitel Schwäche, dass seine Liebe nicht kraftvoll und rein ist, weil sie weder die Folgen der in Liebe züchtigenden Erziehungskraft noch die Folgen der jede Züchtigung meidenden Schwäche kennt. Es ist eine ganz falsche Empfindsamkeit, welche mit einem Schlage im Kinde die Würde des Menschen zu verletzen meint . . . Wer aber wähnt, Prügel seien ein Universalmittel für alle Fälle, dem ist zu entgegen, dass die Haut von Prügeln nicht zarter und empfindlicher, sondern dicker und unempfindlicher wird, dass zu viel Prügel das Ehrgefühl abstumpfen und das Gemüt einschüchtern. Mit weiser Beschränkung soll man deshalb körperliche Züchtigungen anwenden . . . Wie man Saat am besten austreut in den ersten Frühlingstagen, so soll man auch in den ersten Lebensjahren die Rute nicht sparen. Je mehr man hier zur rechten Zeit an Prügeln austeilt, je weniger braucht man später dieses Mittel; je weniger Prügel Hänschen bekommt, umso mehr wird man in den meisten Fällen den Hans prügeln müssen.“ —

Alle diese Erziehungsmittel des äusseren Zwanges aber sind, wie wir schon oben betonten, für die Charakterbildung nicht günstig, da sie das äussere Tun im Gegensatz zum Wollen des Zöglings herbeiführen. Vom Standpunkte der Charakterbildung stehen daher alle diejenigen Erziehungsmittel weit höher, die ohne solchen äusseren Zwang das Tun vielmehr durch inneren Zwang herbeiführen. Dazu gehört vor allem, dass man die guten Motive ihre volle Kraft entwickeln lässt und sie nicht durch verfrühte Gegenwirkung hemmt. Können wir auch Gefühle in einem Menschen nicht völlig neu schaffen, so können wir doch die vorhandenen steigern.

Da ist zuerst das Gewissen. Es macht sich im Kinde schon früh bemerkbar. Hat es etwas Schlimmes getan und regt sich das Gewissen, so soll diese Regung nicht durch eine vorzeitige Strafe abgeschnitten werden, sondern sie soll still wirken, wachsen und erstarken und kann dadurch zu einer inneren Erfahrung werden, welche die Bildung des sittlichen Charakters vorbereitet. — Auch an das Gefühl der Dankbarkeit

kann sich eine Gruppe edler Gefühle anschliessen, die sich eben dadurch verfestigen und als Motive einen immer stärkeren Einfluss auf den Charakter ausüben. Wo ferner die Erzieher mit vornehmen Mitteln auf das Gemüt zu wirken verstehen, da wird immer mehr aus Ehrgefühl das rechte getan, denn Vornehmheit verpflichtet immer. Treffend sagt in dieser Hinsicht Matthias: „Das noblesse oblige liegt auch schon in jungen Menschenkindern, und man sollte es . . . ausnutzen, wo man nur immer kann.“ Die vornehmen Mittel aber, mit denen der Erzieher auf das Gemüt der Kinder einwirken kann, sind Liebe, Vertrauen und Geduld.

Schon Plinius hat die ideale Auffassung der Erziehungsaufgabe, dass „amor magister optimus“ ist. Und auch der grosse Pädagoge Pestalozzi gibt „neben dem kühlen, pädagogischen Verstand dem Gefühl der Liebe für das Kind“ seine Berechtigung wieder, wobei er jedoch ausdrücklich betont, dass unter Liebe nicht zu verstehen sei „die falsche Verweichlichung unserer Zeit, die die Züchtigung scheut und nur Schwäche, keine Liebe ist.“ Den Weg, auf dem der Lehrer zu dieser Liebe gelangen kann, weist uns Weimer in seinem prächtigen* Buche „Der Weg zum Herzen des Schülers“: Sieh im Kinde dich selbst in deiner Jugend wieder, und du wirst es lieben lernen.

Und neben der Liebe ist es das Vertrauen, ohne das ein Einfluss auf die Schülerherzen undenkbar ist. Wer uns Vertrauen schenkt, der hat unser Herz gewonnen; wir vergelten ihm gern mit der gleichen Gesinnung. Einem Lehrer, der den Schülern Beweise seines Vertrauens gibt, schliessen sie willig ihr Inneres auf, dessen erzieherischen Absichten kommen sie mit Empfänglichkeit entgegen.

Solange man aber Vertrauen in einen Zögling setzt, solange wird man auch Geduld und Nachsicht seinen Fehlern gegenüber haben; wo das Vertrauen geschwunden ist, da hat auch die Geduld ihren natürlichen Halt verloren.

Liebe, Vertrauen, Geduld — das ist der Weg zum Herzen des Schülers; wo diese drei herrschen, da werden nach einem Worte des Rhabanus Maurus laeti tirones, laeti magistri, laetissimus rector zu finden sein.

An der Spitze von allen Mitteln aber, die den innern Zwang zum sittlichen Wollen herbeiführen, steht die Wirkung des vorbildlichen Beispiels. Was alle Argumente nicht vermögen, das wirkt das persönliche Beispiel. Nur dann kann der Erzieher einen charakterbildenden Einfluss auf seine Zöglinge ausüben, wenn er selbst einfach und gerade in seinem Wesen, gerecht und unparteiisch, zugleich aber ein fester Charakter ist. Denn das Kind macht, was es andere machen sieht, und so wird frühe das Verhalten der Personen, in deren beständiger Umgebung es lebt, von der grössten Bedeutung für seinen Charakter. Die Inkonsequenz des Erziehers, der heute schilt, wo er gestern gelobt hat, der einmal auf wiederholte Bitte nachgibt, wo er sonst unbeugsam ist, wird von dem Kinde sofort bemerkt und entsprechend ausgenutzt. Unbedingte Folgerichtigkeit des Wollens und des Handelns, die ihm

auch bei den Personen seiner Umgebung entgegentritt, wird daher auch seine Wirkung auf den Zögling nicht verfehlen. Was sind dem Kinde die sittlichen Begriffe Fleiss und Hingebung, Liebe, Geduld, Vertrauen, Hoffnung, Wahrhaftigkeit und wie die Tugenden alle heissen mögen, wenn sie ihm nicht durch die Anschauung begrifflich gemacht, wenn sie ihm nicht vorgelebt werden? — Sobald dann das Verständnis hinreichend erwacht ist, kommt zu diesem lebendigen Vorbild des Erziehers hinzu das Vorbild anderer Persönlichkeiten, von denen es hört. Es mögen Personen der „Geschichten“ sein, die ihm erzählt worden sind. Wie sie es gemacht haben, will es das Kind auch machen. Daher muss der Erzieher eine peinliche Auswahl unter den „Geschichten“ treffen. Der Kampf gegen die Schundliteratur hat hier seine Wurzeln. Es wäre viel für die Charakterbildung gewonnen, wenn schon in den untern Klassen jeder Knabe seinen Lieblingshelden sich erwählte und sich vornehme, ihm nachzueifern, wie es in Goethes „Iphigenie“ heisst:

„Ein jeglicher muss seinen Helden wählen,
Dem er die Wege zum Olymp hinauf sich nacharbeitet.“

So wirken auch die grossen Persönlichkeiten der Weltgeschichte durch mächtige Anregung des sittlichen Bewusstseins und durch Steigerung der idealen Kräfte des Charakters. Hierin liegt auch vorzüglich der erzieherische Wert einer Religion, die auf einer Persönlichkeit beruht. Nicht das Dogma, nicht das Lehrgebäude einer Konfession, nicht gewisse Sentimentalitäten des Kultus sind charakterbildend, sondern die stille und grosse Wirkung, die von den sittlich-religiösen Persönlichkeiten, vor allem von Jesus von Nazareth, ausgeht. Eine Erziehungs- und Sittenlehre, welche aus ihrem Gesamtplan jede Verwertung der Religion ausschalten wollte, würde damit auf eines der grössten und wirksamsten Mittel auch der Charakterbildung verzichten.

Diese Bildung guter Willensgewohnheiten durch den äussern und innern Zwang, durch Übung und vorbildliches Beispiel, kann aber nur für den Anfang der Charakterbildung als ausreichend betrachtet werden. Die weitere Entwicklung des sittlichen Charakters erfordert es, dass sie mit Bewusstsein anerkannt werden. Wundt unterscheidet diese drei Stufen der Entwicklung sittlicher Motive als die Imperative des äussern Zwanges, des innern Zwanges und der Freiheit. „Der äussere Zwang wirkt durch das Mittel der Strafe, der innere Zwang besteht in der durch Erziehung und Beispiel bedingten Bildung und Gewöhnung des Willens, die Motive der Freiheit endlich beruhen auf der überzeugungsvollen Anerkennung und Befolgung der Sittengesetze“. Zur Reifung des sittlichen Charakters gehört daher auch das sittliche Bewusstsein. Dies wird dadurch gefördert, dass die sittlichen Urteile alter und neuer Zeit in Beziehung zu einander gesetzt und auf das eigene Handeln angewendet werden. Dadurch entsteht dann der Gedanke der moralischen Gesetze und die Idee der Pflicht, die ihre einfachste und treffendste Fassung im kategorischen Imperativ Kants findet. Sein Grundgedanke leuchtet selbst dem kindlichen Bewusstsein unmittelbar ein. Habe ich an anderen

schlecht gehandelt, so laufe ich Gefahr, dasselbe von ihnen zu erfahren. Bin ich unfreundlich gegen andere, so kann ich auch keine Freundlichkeit erwarten. Meine Taten kehren zu mir selbst zurück. Ich muss mich daher gegen andere so verhalten, wie ich es wünsche, dass sie sich gegen mich verhalten; jedes einzelne Tun hat also seinen Massstab in der Frage: Kann ich wollen, dass der Grundsatz, nach dem ich jetzt eben handle, allgemeines Gesetz für alle werde?

Damit ist aber bloss die Form des Sittengesetzes gegeben. Seinen Inhalt erhält es durch die Ideale der Bildung, der Berufserfüllung und der Humanität. Die Bildung, d. h. die allseitige Entwicklung der Anlagen, geschieht zunächst im Spiel, dann mehr und mehr im bewussten Erwerb von Fertigkeiten und bereitet so die harmonische Entwicklung der Persönlichkeit vor. Die Erfüllung des Berufs findet zuerst ihre Stellung in der Schule. Hier sind bestimmte Aufgaben zu erfüllen, die als Pflicht erscheinen und eine Überwindung der eigenen Laune und Bequemlichkeit erfordern. Der Gedanke an ein Ganzes prägt sich ein, dessen Ordnungen der einzelne sich zu fügen hat. Die Idee der Humanität endlich ist zunächst durch den Kreis der Familie begrenzt. Der Familiensinn erweitert sich zum Vaterlandssinn und zum Menschheits-sinn, das „Ichgefühl“ zu einem „sozialen Gemeingefühl“, das die ganze Menschheit umfasst und dem sittlichen Charakter mehr und mehr sein Gepräge gibt.

So sehen wir denn, um an die durch unsere philosophische Betrachtung gewonnenen Resultate anzuknüpfen, dass in der Tat der Weg von der blossen Summe angeborener und erworbener Elemente zum einheitlichen Ich durch die freie Selbsttätigkeit führt. Die Charakterbildung erreicht ihr Ziel in der Persönlichkeit, in welcher die Gesamtheit der individuellen Anlagen, in freier Selbsttätigkeit zur Einheit verbunden, höchsten sittlichen Zwecken dienstbar gemacht wird.¹⁾

¹ Hoffmann, Lob und Tadel in der Schule (Progr. Progymn. Münster 1908); Olsen, Die körperliche Züchtigung in den höh. Schulen (Monatschrift f. höh. Schulen IX 169 ff.); Weimer, Der Weg zum Herzen des Schülers (München 1908); Rosenthal, Die Mitwirkung der höh. Schule bei der Erziehung zur Wahrheitsliebe (Progr. Gymnasium Strehlen 1902); Hauser, Zur Geschichte der körperlichen Züchtigung (Pogr. Realgymn. Augsburg 1909);

Fünftes Kapitel.

Das Recht der Selbstentfaltung.

Bei der Erziehung handelt es sich stets um ein planmässiges Einwirken Erwachsener auf die Heranwachsenden. Dieses Einwirken kann teils Unterstützung dessen sein, was dem Zweck der Erziehung entspricht, teils Gegenwirkung gegen das, was ihm zuwider ist. Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Unterstützung der weitaus fruchtbarere der beiden Wege ist. Denn die Gegenwirkung schliesst die Gefahr in sich, mit dem Schlimmen, was bekämpft werden soll, die Entfaltung irgend einer Anlage zu stören. So kann z. B. das wissensdurstige Kind, das für sein unaufhörliches Fragen bestraft wird, weil es den Eltern unbequem ist, in der natürlichen Entfaltung seines Interesses an allem Wissenswerten geschädigt werden. Jede Gegenwirkung arbeitet aber auch dem Grundsatz aller Charakterbildung entgegen, die ja nur durch freie Selbsttätigkeit gefördert werden kann. Im Interesse der Charakterbildung ist also das Recht der freien Selbstentfaltung ohne stetes Eingreifen und ohne stete Gegenwirkung durchaus zu fordern. Aber häufig fällt man dabei in das andere Extrem: man versteht das Recht der freien Selbstentfaltung als ein blosses Gewährenlassen. Die Predigt der Prophetin Ellen Key von dem blossen Gewährenlassen des Kindes geht von dem falschen Dogma aus, dass alles von Natur gut ist, so dass man nur nötig hat, die Natur sich entfalten und entwickeln zu lassen. Aber dieses auf Rousseau zurückgehende Dogma schlägt aller Erfahrung ins Gesicht. Die erste beste Kindesseele, die man genauer kennen lernt, bestätigt die Anschauung, dass nicht alles, was die Natur liefert, gut ist, ebenso wenig, wie es böse ist. Das Kind ist weder gut noch böse, es ist sittlich indifferent. Der Fehler, den Ellen Key bei ihrer „Wahlfreiheit in allen Gegenständen“ begeht, ist offenbar der, dass sie Person und Persönlichkeit, sinnliches und geistiges Ich, äussere und innere Selbstständigkeit verwechselt. Sie tritt für das Recht der Person, für ihr Eigenrecht und ihre Eigenart ein, aber sie sieht nicht, dass durch diese Berücksichtigung der Individualität ein Element der Charakterbildung auf Kosten eines anderen gepflegt wird: die Selbstständigkeit auf Kosten der Konsequenz und der Vorbereitung des sittlichen Charakters. Die Persönlichkeit kann nur entwickelt werden in dem Grade, als wir der Seele zur Herrschaft über Sinne und Leidenschaften verhelfen. Diese Herrschaft der Seele aber wird nur durch schweren Kampf errungen, wir werden nur dann eine Persönlichkeit, wenn wir mit Selbstüberwindung dem blossen Sichausleben unserer Individualität entgentreten. So muss die Person, die Individualität, sterben, wenn die Persönlichkeit aufstehen soll. Wenn wir lediglich von der Selbstentfaltung die Bildung

des vollen Menschenwertes erwarten wollten, dann würde das ein Wuchern aller natürlichen Triebe geben, unter denen die indifferenten und die bössartigen oder doch gefährlichen sicherlich meist die Übermacht haben würden. Es darf daher schon dem Kinde die Erfahrung nicht erspart bleiben, dass es im Interesse höherer Forderungen Neigungen überwinden, der Ordnung der Schule und Familie auch auf Kosten der eigenen Wünsche sich fügen und entgegen dem Wechsel der Stimmungen anhaltend arbeiten lernen muss, um etwas zu erreichen. Was für das charaktervolle Handeln des Erwachsenen massgebend werden soll, der Gedanke der Pflicht, die über allen Wünschen des Augenblicks steht, und die Idee des Berufs, dessen gewissenhafte Erfüllung Opfer fordert, das muss schon im Leben des Kindes vorbereitet werden, indem es lernt, bestimmten Aufgaben durch ein gewisses Mass von Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung zu genügen und in dem kleinen Kreise der Familie und der Schule die ihm zugewiesene Stelle als Glied eines Ganzen auszufüllen.¹⁾

Damit aber muss Hand in Hand gehen die Entfaltung der Anlagen, durch welche es erst fähig wird, diesem Ganzen zu dienen. Die Schule muss daher, so weit es möglich ist, diese Anlagen des einzelnen berücksichtigen und pflegen. Aber es ist dies nur innerhalb gewisser Grenzen möglich. Denn streng genommen müsste die ganze angeborene Eigenart berücksichtigt werden, deren wichtigste Seiten wir in kurzem Überblick kennen gelernt haben: Übungsfähigkeit, Ermüdbarkeit, Erholungsfähigkeit, Ablenkbarkeit, Vorstellungstypus, Eigentümlichkeiten des Gedächtnisses, der Phantasie, des Denkens, des Temperaments, alles das müsste in Betracht gezogen werden. Eine solche „individuelle Behandlung“ ist aber schlechterdings unmöglich bei dem heutigen Massenunterricht, bei der Reglementierung und Mannigfaltigkeit des Lehrplans und Lehrstoffs und bei dem herrschenden nivellierenden Zeitgeist. Aber bis zu einem gewissen Grade ist auch unter den heutigen Verhältnissen eine individuelle Behandlung möglich. Dazu ist vor allem nötig, die individuelle Eigenart des Schülers kennen zu lernen. Und das geschieht vor allem durch die Beobachtung des Schülers in und ausser der Schule. In der Schule allerdings gibt sich der Junge selten ganz so wie er ist; doch einiges kann auch hier zur Beobachtung der Individualität geschehen. Will man aber den ganzen Menschen kennen lernen, dann muss man ihn einmal ohne Zügel und Zaum sehen. Und dazu bietet die beste Gelegenheit das Spiel oder die gemeinsamen Ausflüge. Hier geben sich die Kinder ganz so wie sie sind. Leider aber werden hier dem Lehrer gewisse Fesseln auferlegt durch die rigorosen Bestimmungen des Haftpflichtgesetzes. Die Angst vor einem folgenschweren Unfall veranlasst ihn zu allerhand Massregeln, welche die Freiheit der Kinder beschränken und die Zwanglosigkeit ihres Gebahrens

¹⁾ Münch, Zukunftspädagogik (Berlin 1908) S. 70 ff., 223 ff.; Niebergall, a. a. O.; Elsenhans, a. a. O.; Weimer, a. a. O.; Berthold Otto, Die Schule der Zukunft.

in Frage stellen. Vollständig werden wir die Kinder aber erst kennen lernen, wenn wir einen Blick tun können in ihre persönlichen und häuslichen Verhältnisse. Denn wer könnte uns besser Auskunft geben über das Kind als Vater und Mutter? Es wurde schon oben davon gesprochen, wieviel Vorteile aus einem solchen Zusammengehen von Schule und Haus erwachsen könnten. Zum Gedankenaustausch mit den Eltern kommt dann noch die Besprechung mit den Kollegen, die dem Gesamtbilde des Kindes noch manchen wichtigen Zug hinzufügen kann.

Hat der Lehrer auf diese Weise die Individualität des Schülers kennen gelernt, so gilt es nun, auf diese Individualität Rücksicht zu nehmen. Natürlich kann und darf sie nur soweit berücksichtigt werden, als es das Wohl des Ganzen zulässt. Und das kann etwa durch folgendes geschehen; man muss je nach den Leistungsfähigkeiten der Klasse (man spricht von guten und schlechten Jahrgängen) die Anforderungen herabschrauben oder steigern; man muss die Schüler nicht nur nach den Leistungen in seinem eigenen Fache beurteilen, sondern auch nach ihren anderweitigen Bestrebungen und Leistungen; man muss den Schwachen mehr Zeit zur Beantwortung der Fragen lassen als den Begabten, muss an jene leichtere Fragen stellen als an diese; die Lektion darf sich nicht schematisch nach einem vorher entworfenen Plane entwickeln, sondern der Lehrer muss sich den Weg weisen lassen durch die in den Antworten sich zeigenden individuellen Gedankenbewegungen; vor allem aber müssen die Schüler zur Selbsttätigkeit herangezogen werden. Diese Berücksichtigung der geistigen Eigenart muss eine sich steigernde sein: in den unteren Klassen hat sie am wenigsten Berechtigung, sie steigere sich dann allmählich und erreiche ihren Höhepunkt in Prima.¹⁾

Daneben aber haben alle diese Bestrebungen „individueller Behandlung“ auch ihre Kehrseite. Geht die Rücksicht auf das Angeborene so weit, dass jede Schwäche mit schonender Zartheit behandelt und jeder Fehler, sofern er aus der Eigenart entspringt, durch das „Recht der Selbstentfaltung“ gedeckt wird, so muss der „Charakter“ selbst darunter leiden. Solange nicht eigentliche Geisteskrankheit vorliegt, ist eine Bekämpfung der Schwächen und Fehler stets durch die Kraft des Willens möglich. Auch der seiner Natur nach Willensschwache kann zur Willensstärke gebracht werden durch eine allmähliche Steigerung des Selbstvertrauens an kleinen, selbständigen Leistungen, welche durch die Freude am eigenen Können das ganze Wesen beleben und durch Übung das Wollen stärken. Das Geheimnis, aus dem Zögling alles herauszulocken, was die Natur ihm gegeben hat, besteht darin, ihn etwas vollbringen zu lassen aus eigener Kraft. Und solcher selbständigen Leistungen verlangt die Schule eine ganze Reihe. Ich will hier nur hinweisen auf das „Herausbringen“ schwieriger fremdsprachlicher Texte, auf die Lösung mathematischer Aufgaben und auf den deutschen Aufsatz.

¹⁾ Falk, Wie weit und in welcher Weise kann auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen die Individualität der Schüler berücksichtigt und gepflegt werden? (Progr. Realschule an der Prinz Georg-Str. zu Düsseldorf 1902.)

Aber die modernen Schuleinrichtungen haben auch schon namhafte Reformen aufzuweisen, die diesen Forderungen „individueller Behandlung“ und grösserer Selbstbetätigung entgegenkommen.

Zunächst hat die Schulreform von 1901 durch die Eröffnung verschiedener Wege zum Studium der Individualität grossen Spielraum geschaffen. Denn sie erklärte im Gegensatz zu der Neuordnung des Unterrichtswesens von 1892, welche noch das Monopol des Gymnasiums festhielt, die drei höheren Schulen, das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule, für gleichwertig in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung; auch den Abiturienten des Realgymnasiums und der Oberrealschule wurde der Zutritt zu allen Fakultätsstudien, mit Ausnahme des theologischen Studiums und des Archiv- und Bibliotheksdienstes, eröffnet. Das humanistische Gymnasium pflegt in erster Linie Latein und Griechisch, während die Oberrealschule den Hauptwert auf die modernen Sprachen, Französisch und Englisch, sowie auf Mathematik und Naturwissenschaften legt. Das Realgymnasium hält am Latein als einem unentbehrlichen Bestandteile der Jugendbildung fest, im übrigen aber gleicht sein Lehrplan dem der Oberrealschulen; es sucht also das humanistische und das realistische Bildungsprinzip zu vereinigen. So ist also schon bei der Wahl der Schulgattung Gelegenheit geboten, der Individualität des Knaben Rechnung zu tragen. Nun aber ist es sehr schwer, schon bei einem neun- bis zehnjährigen Knaben mit Bestimmtheit zu entscheiden, welche Schulart die für ihn geeignetste sei. Diesem Übelstande kommen die Reformanstalten entgegen, die durch den gemeinsamen lateinlosen Unterbau (Sexta bis Quarta) für alle drei Schulgattungen die Entscheidung um einige Jahre hinausschieben. Hier tritt erst nach der Versetzung aus Quarta die Frage auf, ob eine lateinlose oder eine lateintreibende Anstalt zu wählen sei.

So kommen also schon die bestehenden Schulgattungen der Individualität der Schüler entgegen; daneben lassen die Lehrpläne sowohl den einzelnen Anstalten als auch den Lehrern manche Freiheit für Auswahl und Anordnung der Lehraufgaben. Hier bauen nun neuere Bestrebungen weiter. Der Gedanke der Kompensation, der bereits die Reifeprüfung beherrscht, indem minderwertige Leistungen auch in einem Hauptfache durch gute in einem andern, ausnahmsweise sogar durch gute Leistungen in Nebenfächern ausgeglichen werden können, soll auch in der Gestaltung des Lehrplans der Prima Anwendung finden. Es ist das die sogenannte „freihere Gestaltung des Unterrichts in der Prima“ oder die „Bewegungsfreiheit“. Sobald der Schüler sich eine gewisse allgemeine Bildung angeeignet hat, also bei der Versetzung nach Prima, soll ihm freigestellt werden, ob er in eine sprachliche oder eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung eintreten will. Es entsteht also eine Gabelung, durch welche die sprachliche Gruppe für Latein 5, für Französisch 6, für Englisch 4 wöchentliche Stunden erhält, die mathematisch-naturwissenschaftliche dagegen 6 Stunden Mathematik, 4 Stunden Physik und 4 Stunden Chemie, während die in jeder der beiden Gruppen zurücktretenden Fächer um dieses Mehr gekürzt werden. Durch diese

Gestaltung des Lehrplanes soll den einzelnen Schülern eine gründlichere Ausbildung in den ihrer Neigung oder Befähigung entsprechenden und für ihren künftigen Lebensberuf wichtigen Disziplinen ermöglicht werden, zugleich auch die Kluft zwischen der Arbeit der Schule und dem Studium auf der Universität nach Möglichkeit überbrückt werden. Diese Einrichtung hat zweifellos auf den ersten Blick etwas bestechendes an sich; doch werden mit Recht Einwendungen dagegen geltend gemacht. Zunächst haben durchaus nicht alle Schüler eine bestimmt ausgeprägte Neigung, sondern es gibt auch viele blosser Mitläufer, die nur ein Zeugnis haben wollen; jene Wahlfreiheit aber schliesst zugleich einen Wahlzwang in sich. Entweder müsste man daher neben jenen beiden Gruppen noch eine dritte Gruppe mit normalem Lehrplan für diejenigen bilden, die nach keiner Seite hin eine bestimmte Neigung haben (in Hannover z. B. waren es bei einer Unterprima die Hälfte!), oder man muss, ehe man an die Gabelung geht, für die Fernhaltung ungeeigneter Schüler von der Oberstufe durch strenge Versetzung sorgen. Dann aber gibt es Leute, die sich für eine solche Gabelung nicht erwärmen können, weil sie in ihr keinen Fortschritt für die Heranbildung eines starken Geschlechts sehen; verzichtet man doch auch damit wieder auf ein wichtiges Erziehungsmittel, wenn man den besonders für einseitig veranlagte Schüler so überaus heilsamen Zwang aufgibt, auch in Gegenständen, die ihnen weniger gut liegen, ganz bestimmte Anforderungen zu erfüllen; die Zeit kommt immer noch früh genug, wo der junge Mann seinem Genie die Zügel schiessen lassen kann, erst soll er aber Beschränkung und Unterordnung lernen.

Einen vermittelnden Vorschlag macht Prinzhorn (Hannover), der neben dem lehrplanmässigen Unterricht den Primanern Gelegenheit bietet, an Sonderkursen in Philosophischer Propädeutik, Deutsch, alten und neueren Sprachen, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften teilzunehmen. Jeder Kursus umfasst zwei Wochenstunden, dafür werden die Teilnehmer von zwei Latein- bzw. Mathematikstunden befreit. Diese Einrichtung bietet manche Vorteile: die Freiwilligkeit der Teilnahme bedingt in den Kursen einen an akademische Vorlesungen erinnernden Ton; das Verhältnis von Lehrer und Schüler verliert den gerade in höheren Klassen noch vielfach vorhandenen feindlichen Beigeschmack; für den Oberlehrer ist die Vorbereitung auf diese Kurse eine wertvolle Anregung zu wissenschaftlicher Betätigung; der Schüler lernt selbständig arbeiten, bekommt mehr Freude am Unterricht und ist beim Übergang auf die Hochschule ganz anders gerüstet, als bisher, um die akademische Freiheit richtig zu gebrauchen.

Andre wieder wollen die „Bewegungsfreiheit“ durch die Studientage schaffen, d. h. durch Tage, die von der Alltagsarbeit der Schule frei und der selbständigen Tätigkeit gewidmet sind. Die Primaner verwenden diese Tage (12 bis 25 im Jahre) dazu, grössere schriftliche Arbeiten zu liefern, die bei den schwächeren im eigenen Interesse in Beziehung zu den Schulfächern stehen werden. Eine Schwierigkeit entsteht aber sicher durch die Frage, wie man es durchsetzen kann,

dass diese Tage wirklich zu dem verwendet werden, wozu sie bestimmt sind, und nicht zum Ausschlafen¹⁾

Des weiteren hat man auch gewisse Unterschiede der Begabung in der Gliederung der Schulklassen zu berücksichtigen gesucht durch die sogenannten Hilfsschulen. Die Schwachbegabten werden in besonderen Klassen untergebracht, um den geringeren Fähigkeiten in dem ganzen Unterrichtsbetrieb Rechnung tragen zu können. Denn unter Höherbegabten steht der Minderbegabte stets unter einem gewissen Druck. Immer und immer wieder wird ihm die Unzulänglichkeit seiner Leistungen durch das Mehr der anderen Leistungen vor Augen geführt, und seine Selbsttätigkeit kann sich nicht hervorwagen, ohne den Spott der andern auf sich zu ziehen. Wenn er sich aber unter seinesgleichen fühlt, belebt sich sein ganzes Wesen durch die Aussicht, auch wie die andern etwas leisten zu können. Diesen Hilfsschulen müssten dann aber auch Schulen für hervorragend Befähigte entsprechen. Denn auch die Hemmung, welche die Rücksicht auf den Durchschnitt der Schüler dem hervorragenden Talente auferlegt, kann eine ungünstige Wirkung auf die Entfaltung der Persönlichkeit schon deshalb ausüben, weil das Interesse erlahmt und die vorhandenen Anlagen nicht mehr zur Selbstbetätigung reizt. — Aber ganz abgesehen davon, dass diesen in die Schuleinrichtungen so tief eingreifenden Massnahmen vorderhand die Beschränktheit der Mittel entgegensteht, würde auch durch solche „Schulen der Genies“ ein unerträgliches Strebertum, überhitzter Ehrgeiz und fortschritthindernder Hochmut mit allen Folgen unausbleiblich sein. Auch die Hilfsschulen aber würden dadurch einen Fehlgriff bedeuten, dass ja gerade durch die befähigten Schüler die schwerfälligen zu löblichem Wetteifer angetrieben werden. Nimmt man nun die hervorragenden Köpfe heraus, welch klägliche Rolle würden unsere höheren Schulen spielen! Wie schleppend und mühselig würde sich der Unterricht abspielen! Wie tief würde das Niveau herabgedrückt werden! Gewiss verdienen die hervorragend Befähigten eine stärkere Förderung auch durch die Schule. Aber mit solchen Sonderschulen ist es nicht getan. Es muss vielmehr eine Pflicht des Lehrerkollegiums sein, sich dieser Schüler mehr als bisher anzunehmen. Widmet man nicht in den Konferenzen den schwachen Schülern einen grossen Teil der Zeit? Möge man auch den Begabten entsprechende Zeit angedeihen lassen und sich überlegen, wie man sie weiter fördern kann. Jedenfalls aber tritt die Schule durch solche Wirksamkeit aus dem Rahmen ihrer engeren Pflichten heraus und unternimmt etwas, was eigentlich dem Elternhaus zukommt. Gemeinsames Einverständnis von Schule und Haus wäre darum auch hier Vorbedingung²⁾

¹⁾ Seiffert, Über gegenwärtige Fragen im höh. Schulwesen (Progr. Ev. Gymnas. Waldenburg i. Schles. 1910); Prinzhorn, Die freiere Gestaltung des Unterrichts in der Prima des Lyzeums zu Hannover (Monatschrift für höhere Schulen VIII 289 ff.); Bericht über den 5. Deutsch. Oberlehrertag in Dresden, Ostern 1912. (Deutsch. Philologenblatt 20. Jahrg. Nr. 16.)

²⁾ Stecher, Zur Pflege des Genius (Monatschrift f. höh. Schulen V 481 ff.); Elsenhans a. a. O.

„Alle individuelle Pädagogik aber“, so sage ich mit Grünwald,¹⁾ „muss ihre Schranke haben an den sozialen Pflichten. Die Gemeinschaftserziehung ist nicht etwa — aus finanziellen Gründen — ein notwendiges Übel, sondern die bequemste und nachdrücklichste Einführung des zukünftigen Staatsbürgers in das Leben mit seinen Arbeitsgebieten und Forderungen, Kollisionen und Kompromissen. Allzu nachgiebiges Eingehen auf die Individualität verhindert die Bildung von Persönlichkeiten; auch ist die Schule nicht dazu da, Talente oder Genies zu pflegen. Aber es scheint, als ob der Optimismus à la Rousseau bei den Reformern unverwüstlich ist, das unbegrenzte Vertrauen auf die Güte der Menschennatur, die unter den Händen des Menschen entartet Ich halte es mit dem Franzosen: un élève à qui on ne demande jamais ce qu'il ne peut pas faire, ne fait jamais tout ce qu'il peut — oder mit Lagarde, der einmal schreibt: je weniger man fordert, desto weniger erhält man.“

Soviel mag gesagt sein über die Frage der „individuellen Behandlung“; auch der zweiten Forderung der „Selbstentfaltung“, der Selbstbetätigung, sucht die Schule entgegenzukommen. Ich will hier nicht reden von der bereits erwähnten Möglichkeit der Selbstbetätigung in den einzelnen Schulfächern, auf die später noch näher eingegangen werden soll, sondern ich will hier nur einige kurze orientierende Bemerkungen machen über eine Frage, die heute gerade, „von der Parteien Gunst und Hass verwirrt“, Gegenstand lebhaftester Diskussion ist, das ist die Frage der sogenannten Selbstverwaltung der Schüler. Diese Einrichtung, die auf das amerikanische Muster des self-government in dem sogenannten „school-city-system“ zurückgeht und durch den Züricher Pädagogen Fr. W. Förster²⁾ in der Schweiz zuerst eingeführt wurde, geht darauf aus, die Schule zu einem demokratischen Gemeinwesen im Kleinen zu machen, das sich in geordneten Versammlungen seine eigenen Gesetze gibt und Vertreter wählt, welche als Richter, Gesundheitsbeamte, Inspektoren, Kassenführer usw. über die Anwendung dieser Gesetze wachen — alles natürlich unter der Oberaufsicht der Lehrer, die auch die erste Anweisung über parlamentarische Formen und über die richtige Organisation all jener „demokratischen Institutionen“ geben. Die Berichte über diese amerikanische Bewegung bringen zahlreiche Gutachten hervorragender Schulleiter, die alle darin einig sind, den ordnenden und charakterbildenden Einfluss dieses Systems zu preisen. In diesen Gutachten kehrt der Gedanke immer wieder, dass das school-city-System die Kinder nicht nur zu freudiger Einordnung in die Schulregeln inspiriere, sondern sie überhaupt daran gewöhne, sich in jeder Beziehung zu beherrschen. Nachdem in Schweizer Schulen mit dieser „Selbstregierung“ gute Erfahrungen gemacht waren, stellte man auch in Deutschland an verschiedenen Schulen Versuche damit an.

¹⁾ Monatschrift für höhere Schulen X 324.

²⁾ Förster, Schule und Charakter (Zürich, Schulthess, 1909); Hepp, Die Selbstregierung der Schüler (ebda. 1911.)

Nach den vorliegenden Berichten sind auch hier zumeist gute Erfolge erzielt worden. Allerdings wird davor gewarnt, die amerikanischen Verhältnisse ohne weiteres auf deutsche übertragen zu wollen; das aber liegt auch gar nicht in der Absicht Försters, der ausdrücklich darauf hinweist, dass er durchaus nicht einer bedingungslosen Nachahmung amerikanischer Einrichtungen das Wort reden wolle. Aber der Grundgedanke dieses Systems birgt zweifellos Richtiges, nur muss man sich vor Übertreibungen hüten. In dem Masse, wie auch die im Dezember 1910 erschienenen Dienstweisungen für die Direktoren und Lehrer an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend in Preussen es zulassen, darf man wohl diese Einrichtung als eine charakterbildende empfehlen. Nach diesen Dienstvorschriften haben die Vertrauensschüler, die auf der Mittel- und Oberstufe selbst in geheimer Wahl gewählt werden, die Aufgabe, den Klassenleiter durch regelmässige Dienstleistungen bei der Erhaltung der Ordnung zu unterstützen, sowie ihm Wünsche, z. B. betreffs der Verteilung der häuslichen Arbeiten, in schicklicher Form vorzutragen; sie müssen es aber unbedingt vermeiden, dass ihre Mitteilungen an den Klassenleiter irgendwie in Angeberei ausarten. Mit Erfolg wurden diese „Vertrauensmänner“ auch zur Aufsicht während der Pausen, sowie bei der Verwaltung von Lehrmitteln und der Schülerbibliotheken herangezogen, und in den Berichten wird darauf hingewiesen, dass die Übernahme solcher Ämter durch Schüler geeignet erscheine, ihr Verantwortlichkeitsgefühl zu heben und so ihre Charakterbildung zu fördern. Besonders aber wird hervorgehoben, dass durch die Einrichtung der Vertrauensschüler die ganze Art des Verkehrs zwischen Lehrer und Schüler vertrauensvoller und auch in der Form entgegenkommender und angenehmer geworden ist. Indessen muss man sich, wie gesagt, vor Übertreibungen hüten; denn es gibt notwendigerweise zu schweren pädagogischen Bedenken Anlass, wenn, wie es nach den Worten eines Redners auf dem Rheinischen Philologentage in Düsseldorf auch bereits geschehen ist, dem sogenannten Vertrauensmanne der Klasse disziplinarische Gewalt übertragen wird. Einen Versuch dagegen in verständigen Grenzen nach dem Muster des Solinger Reformgymnasiums empfiehlt die Direktorenversammlung der Provinz Sachsen von 1911 (Bericht S. 77 f.). Hier ist die Einrichtung etwa die folgende: Durch allgemeines, geheimes, direktes Wahlrecht wählt jede Klasse (von VIII ab) einen ersten Ordner, der die Wünsche der Klasse den Lehrern und besonders dem Klassenlehrer gegenüber zu vertreten hat; ausserdem haben diese ersten Ordner für die Reinhaltung des Hofes zu sorgen. Sie tragen ein kleines Schild mit dem Solinger Wappen und der Aufschrift: Ordner. — Neben diesem ersten Ordner werden noch drei andere gewählt. Der zweite Ordner hat das Klassenbuch zu verwalten, dem dritten obliegt die Ordnung in der Klasse (Schrank, Lüftung, Sauberkeit etc.); der vierte ist nur Stellvertreter des dritten, so wie überhaupt die Ordner nachrücken, sobald einer fehlt. Sie werden auf ein halbes Jahr gewählt. — Die Schüler begrüssten nach den Berichten die neue Einrichtung mit Freuden und brachten ihr, namentlich auf der Oberstufe, reges Verständnis ent-

gegen; und die Ordnungsschüler widmeten sich ihrer Aufgabe in der Regel mit Geschick und Eifer und setzten ihre Ehre darein, die ihnen durch das Vertrauen ihrer Mitschüler zugewiesene Stellung nach Kräften auszufüllen. So dürfte also diese Einrichtung der Schüler-Selbstverwaltung, in verständigen Grenzen gehalten, auch für die Charakterbildung Vorteile verheissen.¹⁾

Noch ein anderes Bestreben, der Selbsttätigkeit in der Schule grösseren Spielraum zu gewähren, verdient hier erwähnt zu werden: der Handfertigkeitunterricht soll Eingang in die Schule finden. In Anknüpfung an den Tätigkeitstrieb des Kindes soll seine schöpferische Tatkraft zur Entwicklung gebracht werden. Und in der Tat ist dieser Tätigkeitstrieb, richtig geleitet, in hervorragendem Masse geeignet, die Willens- und Charakterbildung zu fördern. Denn die Möglichkeit, etwas, und sei es zunächst das Einfachste, selbst zu produzieren, verleiht dem Schüler grössere Schaffensfreude und erzieht ihn so zur Selbständigkeit; die produktive Arbeit wird seine Beobachtungsgabe und sein Urteil entwickeln und in weit höherem Masse, als bis jetzt, zur Stärkung seines Willens beitragen und ihn zum selbständigen Handeln veranlassen. Dieser Handarbeitsunterricht in den höheren Schulen soll nun so gestaltet werden, dass er weder eigentlicher Fachunterricht ist, noch überhaupt eigene Unterrichtsziele verfolgt. In den ersten Jahren ist ein gewisses Mass von technischer Fertigkeit zu erwerben, wobei auch schon Rücksicht auf den in der Schule behandelten Stoff zu nehmen ist, soweit dies ohne Künstelei möglich ist. Späterhin dient der Unterricht vorzugsweise der Anwendung einzelner Schulfächer, denen der Schüler seine besondere Aufmerksamkeit zugewendet hat. Der Unterricht wird am erfolgreichsten vom Naturwissenschaftler mit Unterstützung des Zeichenlehrers gegeben.²⁾

Eine derartige grundlegende Änderung kann aber schon wegen der grossen Kosten nicht so bald durchgeführt werden.

¹⁾ Näheres siehe Monatschrift für höhere Schulen IX (1910) S. 65 ff. (Heckmann, Selbstbetätigung der Schüler, insbesondere auf dem Gebiete der Schulerziehung), und ebda, S. 243 ff. (Walter, Erziehung der Schüler zur Selbstverwaltung.)

²⁾ Vgl. Giebel, Die Handarbeit in den höheren Knabenschulen (Progr. Zeitz, Oberrealschule, 1909) und Gscheidlen, Der Handfertigkeitunterricht an den höh. Schulen und sein Zusammenhang mit den naturwissenschaft. Schülerübungen. (Progr. Realgymn. Mannheim (Lessingschule) 1908/09 Nr. 847).

Sechstes Kapitel:

Die einzelnen Unterrichtsfächer in ihrem Verhältnis zur Charakterbildung.

Nach allem bisher Gesagten kann es nicht zweifelhaft sein, welche Forderungen man im Interesse der Charakterbildung an die einzelnen Unterrichtsfächer stellen muss: die Gedächtnisarbeit muss mehr der Selbsttätigkeit weichen, dem Sollen muss auch ein Wollen nebst dem Wohlgefühl selbsterstrebten Könnens zur Seite gehen; und daneben müssen die ethischen Kräfte, die in den einzelnen Unterrichtsstoffen liegen, gepflegt werden. Es wird nun der eine Unterrichtsstoff mehr dazu geeignet sein, der Selbsttätigkeit Spielraum zu gewähren, der andere wird mehr die Pflege ethischer Kräfte gestatten, bei manchen wird auch beides zusammentreffen: im ganzen aber wird man sagen können, dass ohne grosse Reformen schon die heutige Schulverfassung die Möglichkeit der Charakterbildung in hohem Masse bietet.

Was nun zunächst die ethischen Fächer anbetrifft, so gebührt hier, wie wir schon oben sagten, dem Religionsunterrichte die erste Stelle. Hier ist die beste Gelegenheit geboten, durch das vorbildliche Beispiel zu wirken. Die leuchtenden Vorbilder erhabener Charaktergrösse in den Propheten und Aposteln und das vollkommenste Beispiel menschlicher Tugend und Grösse, Jesus von Nazareth, sind wie nichts anderes geeignet, die Jugend zu dem ernstesten Kampfe des Lebens auszurüsten und zu stählen. Es kommt daher nicht darauf an, den Schülern möglichst viel abfragbares Wissen beizubringen, sondern vielmehr darauf, die sittlichen Persönlichkeiten der Bibel recht anschaulich zu zeichnen, packende Lebensbilder von ihnen zu entwerfen, damit sich die Person an der Person entzünde und damit jene Gestalten dem Schüler ein Vorbild edler Gesinnung und sittlicher Grösse werden.

Neben der Religion vermag besonders der deutsche Unterricht viel zur Charakterbildung beizutragen; denn beide Forderungen, die im Interesse der Charakterbildung an ein Unterrichtsfach zu stellen sind, werden hier erfüllt. Die Selbsttätigkeit wird gefördert durch das Diktat und den Aufsatz; das Diktat ist eine ausgezeichnete Übung in der aktiven Aufmerksamkeit, denn hier ist eine energische Auslese zwischen Erinnerungen, Klangbildern und Analogieen nötig; der deutsche Aufsatz aber verlangt eine Entfaltung des wirklich persönlichen Könnens. Er ist das Zeugnis einer freieren, irgendwie persönlich selbständigen Verarbeitung von vielerlei empfangenen Eindrücken, er ist gewissermassen eine Reaktion gegen das Empfangene. Allerdings dürfen nicht zu hohe Anforderungen gestellt werden; es sollte nicht mehr gefordert werden, als was der Durchschnitt der Schüler wirklich zu leisten vermag. Denn

Aufgaben, für die der Klassenunterricht keinen Anhalt bietet, oder die der Gedankenwelt und der Teilnahme der Jugend fern liegen, veranlassen zu einer Unwahrheit und Phrasenmacherei, oft auch zu einer Selbstüberschätzung, wirken also durchaus ungünstig auf die Charakterbildung ein. — Und neben dieser Möglichkeit der Selbsttätigkeit übt der sittlich-hebende und veredelnde Einfluss, den eine gehaltvolle Literatur auszuüben vermag, eine äusserst günstige Wirkung auf die Charakterbildung aus. Bietet doch die deutsche Literatur von der Nibelungen Nôt bis auf unsere Tage einen reichblühenden Kranz der herrlichsten Dichtungen, welche bald den festen Glauben an Gottes weisheitsvolles Walten und das unerschütterliche Vertrauen auf den Herrn in allen Lagen des Lebens, bald den heissen Kampf um das Recht gegen Tyrannei und Gewalttat und die unbezwingliche Liebe zur Freiheit, bald das Pflichtgefühl und die Treue bis zum Tode preisen oder den Stolz wahrer Ehre der niedrigsten Selbstsucht entgegenhalten. Wenn hier die rechte Auswahl getroffen wird und der Schüler darauf hingeleitet wird, in selbsttätiger Arbeit den Kern aus der Schale herauszuschälen, dann werden solche Beispiele einen reichen Ertrag für die Bildung des Charakters abwerfen.¹⁾

Sehr hoch zu schätzen ist auch der Geschichtsunterricht für die sittliche und nationale Bildung; sagt doch schon Cicero, dass die Anschauung der grossen Beispiele der Geschichte den Geist erhebt, das Herz veredelt, den Willen anspornt und auf edle Zwecke hinlenkt. Ausserdem tritt die Überzeugung von der göttlichen Weltregierung und ihrem Weltgerichte, wie von der unbedingten Herrschaft der sittlichen Gesetze nirgendwo klarer und bestimmter an den Menschen heran, als im Studium der Weltgeschichte. Besonders förderlich aber ist für den jungen Menschen auch das Studium der alten Geschichte. An den politischen und sozialen Verhältnissen des Altertums orientieren wir ihn, damit er sich in dem vielgestaltigen und komplizierten Leben der Gegenwart zurechtfinden lerne.

Darin liegt ja auch gerade die hohe Bedeutung der alten Sprachen, deren Pflege sich die Schule nicht nehmen lassen darf, wenn sie nicht eins der wirksamsten Mittel der Charakterbildung aufgeben will. Oft kann man in unserer materialistischen Zeit den verzweifelten Ruf der Väter oder Mütter hören: „Was nützt denn all die Quälerei auf der Schule? Wozu plagt man denn den Jungen mit dem vielen Latein und vor allem mit dem Griechischen? Es wird ja doch alles wieder vergessen!“ Allerdings, die erworbenen Kenntnisse lassen sich nicht unmittelbar im Leben anwenden und in Bargeld umsetzen; dennoch aber sind Kenntnisse, auch die scheinbar für das praktische Leben unnützen, nützlich und heilsam. Denn alles Lernen ist Gymnastik des Geistes. Genau so, wie das Turnen dazu dient, den Körper kräftig und gelenkig, gesund und widerstandsfähig zu machen, genau so, wie

¹⁾ Vgl. Kuenen, Die Charakterbildung durch die Deutsche Lektüre (Progr. Düsseldorf 1888/89).

ein Mann, der in der Jugend Sehnen und Muskeln gestärkt hat, dies bis ins späteste Alter spüren wird, ohne dass er sich noch eine Riesenwelle oder sonst eine schwierige Übung zumuten dürfte — genau so verhält es sich mit der Gymnastik und Disziplinierung des Geistes. Wer das Ziel erreicht hat, den Geist in Zucht zu haben, d. h. die zügellos schweifenden Vorstellungen zu bannen und zu binden, wer sich durch stete Übung des Geistes Klarheit, Schärfe und Beweglichkeit des Denkens errungen hat: der hat sich ein handgreifliches Werkzeug geschaffen zu herzhaftem Anpacken und Bewältigen der Aufgaben, die uns das Leben stellt. Aber noch wichtiger als die Bildung des Verstandes erscheint die Bildung des Willens. Und auch zur Willensbetätigung laden alle Lehrfächer ein, ganz besonders aber auch die alten Sprachen. Denn es gehört ein beträchtliches Mass Willensenergie dazu, die oft recht schwierigen Texte „herauszubringen“ und eine akkurate Übersetzung zu liefern, die sich nicht mit einem Quid pro quo begnügt. Noch mehr Energie aber erfordert das Übersetzen aus der deutschen Sprache in das Lateinische oder Griechische, weil diese Sprachen so weit von der deutschen abstehen und in ihren Ausdrucksmitteln von ihr so verschieden sind. Zu all diesen Operationen gehört Tatkraft und Beharrlichkeit, ihre stete Wiederholung ist also ein ganz besonders wichtiges Mittel der Charakterbildung. Daneben aber ruht in den alten Schriftwerken jener auf das Ideale gerichtete Zug, der die Herzen der Jugend mächtig angreift und sie veredelnd zum Ewig-Wahren, Guten und Schönen zieht. Welch unendliche Fülle von Beispielen edelster Vaterlandsliebe geht durch die antiken Schriftwerke aller Zeiten, von Odysseus an, den die Sehnsucht verzehrt, nur noch einmal den Rauch seiner fernen Felseninsel aufsteigen zu sehen, bis zu dem letzten athenischen Patrioten, dessen philippische Reden einem ebenso grossen deutschen Patrioten das Vorbild waren für seine von glühendster Vaterlandsliebe erfüllten Reden, die das deutsche Volk mahnten, den heiligen Boden des Vaterlandes von den französischen Unterdrückern zu befreien! — So lasse man sich nicht betören durch jene Stimmen, die den Nutzen der humanistischen Bildung abstreiten wollen. Gewiss, wir wollen nicht junge Römer und Griechen, sondern junge Deutsche erziehen. Und wir führen die Jugend ja auch nicht bloss nach Hellas und Rom, sondern über Hellas und Rom nach Deutschland; auch für uns ist das Wohl des Vaterlandes das höchste Gesetz. Aber der Umweg über Hellas und Rom liefert so reiche Ausbeute für den Verstand, das Gemüt und den Charakter, dass wir ihn nicht aufgeben wollen. Zu einer gründlichen Gelehrsamkeit, zum sichern Gefühl des Schönen, zum vollen Besitze dessen, was uns die Wissenschaften an wahren Vergnügen darbieten, kann man — der Ansicht war schon Herder — nicht gelangen, ohne die Originalbekanntschaft mit den lateinischen und griechischen Schriftstellern zu haben.¹⁾

¹⁾ Vgl. Müller, Wie dient das Gymnasium dem Leben? (Progr. Gymn. Blankenburg a. Harz 1909.)

Was von den alten Sprachen gesagt ist, das gilt auch — cum grano salis — für die neueren Sprachen. Auch sie sind für die Charakterbildung wichtig. Denn gibt es eine strengere und fruchtbarere Inanspruchnahme der Selbsttätigkeit des Schülers, als die Forderung einer sinngemässen und geschmackvollen Übersetzung aus der Fremdsprache oder gar in die Fremdsprache? Hier ist der Schüler wirklich schöpferisch tätig, und die Übersetzung, besonders die schwerer Stellen, ist eine geistige Leistung von grosser Anforderung an den Geist und den Willen. Neben dem Übersetzen stehen die Sprechübungen, über deren Wert die Meinungen jedoch sehr geteilt sind. Die sogenannten Reformer haben das rein praktische Bestreben, den Schülern eine möglichst grosse schriftliche und mündliche Beherrschung der Sprache beizubringen. Jedoch darf, wie es in dem Bericht über die Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen von 1911 heisst, diese Reform als überwunden gelten. Vielmehr hat „der neusprachliche Unterricht auf den Realanstalten, wie der altsprachliche auf den Gymnasien, in erster Linie die Aufgabe, den Geist des Schülers sprachlich und logisch zu bilden und zu schulen, ihn mit dem Gedankengehalt und der künstlerischen Form bedeutender Schriftwerke bekannt zu machen, ihm, soweit möglich, die Kenntnis und Aneignung der wertvollen Kulturelemente des betreffenden Volkes zu vermitteln und dadurch seine auf dem Grunde des eigenen Volkstums ruhende geistige und sittliche Bildung zu ergänzen und zu vertiefen.“ Nicht aber ist es das Ziel des neusprachlichen Unterrichts, die sogenannte Beherrschung der Sprache, die „Parlierfähigkeit“, herbeizuführen. Denn das ist gar nicht möglich, und es ist auch gar nicht erwünscht. Es ist nicht möglich, dass bei den drei bis fünf Stunden wöchentlich die fremde Sprache so erlernt wird, dass ein Denken in der Fremdsprache erreicht wird, selbst wenn alle in der Schule verfügbare Zeit nur zu Sprechübungen verwendet würde. „Bonnemethode“ nennt man wohl verächtlich den Weg, den unsere Neusprachler geglaubt haben, gehen zu können und gehen zu müssen, um ihre Schüler schnell zu der Fähigkeit zu bringen, sich in der fremden Sprache verständlich zu machen. Sie sollten, gutes Französisch oder Englisch nachahmend, selber Französisch oder Englisch sprechen lernen. Auf diese Weise kann ohne Zweifel eine tüchtige Bonne ein Kind recht hübsch französisch oder englisch plappern lehren. Aber auf der Schule ist nicht so viel Zeit vorhanden, um den Schülern Stoff zur Nachahmung zu bieten, und ausserdem kann aus der grossen Menge jeder einzelne doch nur selten zur Selbsttätigkeit herangezogen werden. Wohl aber kann die Schule den Schülern eine tüchtige Kenntnis der fremdsprachlichen Grammatik beibringen, und niemand wird leugnen, dass sich auf einer solchen Grundlage später, wenn es nötig ist, leicht die Fähigkeit, in der Fremdsprache zu sprechen, aufbauen lässt. Es ist also für die Schule ganz unmöglich, den Schülern auch nur annähernd das Beherrschen der Sprache beizubringen, wie es denn „überhaupt nie einen grossen Schriftsteller, ja nie einen grossen Mann gegeben hat, der zwei Sprachen, davon eine die Muttersprache, mit gleicher Voll-

kommenheit meisterte“ (Ed. Engel). Dabei braucht man natürlich die Sprechübungen nicht gänzlich auszuschalten; sie sind vielmehr, in richtigen Grenzen gehalten, ein wertvolles Mittel zur Charakterbildung schon wegen ihrer weckenden, ermunternden, selbständig und schlagfertig machenden Kraft; sie fordern eine starke moralische Kraft und Überwindung und bewirken geistige Elastizität und Gewandtheit. Aber man darf die Sprechübungen nicht überschätzen, wie es die Reformer tun, die sie in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen wollen; man darf sie nicht als Selbstzweck, sondern nur als Mittel zum Zweck betrachten.

Wie es aber gar nicht möglich ist, die Schüler zu einer „Beherrschung“ der Fremdsprache zu bringen, so ist es auch gar nicht erwünscht, dass dies geschieht. Denn das Denken in der fremden Sprache fängt erst dann an, wenn das Denken in der Muttersprache anfängt, Schaden zu leiden. Die Pflege der Muttersprache aber ist eine der Hauptangelegenheiten aller Schulbildung, und so darf die Schule doch nicht durch einen Teil des Unterrichts diese Hauptsache hemmen. Denken sollen unsere Schüler nur deutsch. Wir waren froh, dass endlich die Wahrheit durchbrach, deutsche Knaben sollten zu deutschen Männern erzogen werden, und nicht zu Römern oder Griechen. Und nun kommt die neue Forderung, deutsche Knaben sollten französisch oder englisch denken lernen! Als Bildungsideal der alte Irrtum, dass wir nur durch Aufnahme fremden Wesens gebildet werden können. Aber auch für die Charakterbildung erscheint das „Drillverfahren“ unzweckmässig. Denn es werden dabei Mittel angewendet, die von zweifelhafter Güte sind: dieses Verfahren bedient sich fortwährend der Suggestion von Empfindungen (Klangempfindungen und Sprachgefühl), die den Schülern fremd sind, die geradezu unwahr sind. Gelingt aber der Versuch vollständig, dann entsteht jene Ziererei, die wir höchst unangenehm empfinden, weil sie unnatürlich ist. Es geht dabei nicht ohne eine gewisse Schädigung der sittlichen Persönlichkeit ab, eine gewisse Schauspielerei, ein nicht ganz unbedenkliches Doppeldasein kann entstehen, ganz abgesehen davon, dass internationale Gesinnungslosigkeit und kosmopolitische Phrasenhaftigkeit hier einen natürlichen Nährboden finden. Die Schule aber darf, wenn sie eine Erziehungsanstalt sein will, nicht den Kern solcher Gesinnung in die Schüler pflanzen. Eine einheitliche, mit sich selbst übereinstimmende Persönlichkeit, an der alles durch und durch wahr ist, der alle Mache, aller Schein und alle Ziererei fernliegt: dazu wollen wir doch unsere Knaben erziehen. Alles aber, was diesem Ziele Abbruch tut, ist als unzweckmässig zu vermeiden.¹⁾

Die Mathematik, die „Königin der Wissenschaft“, schärft das wissenschaftliche Gewissen, sie ruft den Hass gegen die Phrase hervor und ist am besten dazu geeignet, Sachlichkeit und Präzision auf allen Gebieten zu erwecken und zu stärken. Unerbittlich in ihrer Logik, straft sie jeden Fehler zehnfach, und wer glaubt, sie zeitweilig vernach-

¹⁾ Blocher, Ueber Schädigungen der Schüler durch Fremdsprachenunfug (Pädag. Archiv, hrsg. Ruska, 52. Jahrg. 551 ff).

lässigen zu dürfen, den nimmt sie selten wieder zu Gnaden an. Sie hat grosse charakterbildende Kraft durch die Anforderungen, die sie an die Energie des Denkens und die Ausdauer der Anspannung stellt. Dadurch gewinnt der mathematische Unterricht vielleicht den grösseren Teil seiner bildenden Kräfte, indem er eben Kraft erheischt, Kraft hervorruft, Selbsttätigkeit in einem volleren Sinne. Und es kommt mehr darauf an, dass die Kraft sich überhaupt entfalten kann, als dass Leistungen erzielt werden.

Die Naturwissenschaften haben durch die Schülerübungen ein höchst wichtiges Mittel der Charakterbildung gewonnen: denn diese Übungen sollen die Schüler zu eigenem Beobachten und selbständigem Denken anleiten. Persönlich und praktisch befasst sich der Schüler mit den Problemen, und auf diese Weise wird das Interesse und das Verständnis erhöht. Ein wichtiger Hebel der ethischen Bildung unserer Jugend ist auch der Besuch industrieller Anlagen, wenn dabei das Interesse auf die in Betracht kommenden Fragen ethischer und wirtschaftlicher Natur gelenkt wird.

Dass auch dem Turnen und den Turnspielen, überhaupt der sportlichen Betätigung der Schüler ein gewaltiges charakterbildendes Moment innewohnt, diese Anschauung ringt sich immer mehr durch. Hier hat die Selbsttätigkeit den weitesten Spielraum; die Freude am Wachstum der Kräfte, die individuelle Zielsetzung und der Eifer der Selbstvervollkommnung haben die grösste Bedeutung für die Charakterbildung; was hier von aussen aufgenötigt und anbildend übertragen werden muss, ist im ganzen unwesentlich gegenüber dem, was frei erstrebt wird. Mut, Ehrgefühl, Verantwortlichkeit und Zuverlässigkeit, Mitleid mit dem Schwachen, Sinn für Recht und Unrecht können hier Betätigung und Ausbildung finden. *Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano!* Nur darf man nicht vergessen, dass *mens sana* das Subjekt des Satzes ist! Das erste ist die *mens sana*, das *corpus sanum* wird als selbstverständlich vorausgesetzt. Aber alle diese sportlichen Bestrebungen, so wünschenswert sie sind, fallen leicht in das Extrem, den Sport als die Hauptsache anzusehen. Davor kann nicht nachdrücklich genug gewarnt werden. Das höchste Ziel aller Erziehung ist die Harmonie in der Entwicklung von Geist und Körper.¹⁾

Dass auch der Zeichenunterricht sein Teil zur Charakterbildung beitragen kann, beweist die Tatsache, dass er besonders dazu geeignet ist, den Schüler selbständig sehen und beobachten zu lehren. Eine rechte Beobachtung aber, d. h. eine aufmerksame, zielbewusste, planmässige und alles genau analysierende Beobachtung, die den Gegenstand nicht eher verlässt, als bis sie alles, was nur möglich erscheint, aus ihm herausgeholt hat, besitzt eine gewaltige Bedeutung nicht nur zur Gewinnung objektiver Kenntnisse, sondern auch für das geistige Leben überhaupt. Denn durch eine solche Beobachtung lernen wir, die

¹⁾ Vgl. auch meine Abhandlung im Progr. des Kgl. Realgymn. Nordhausen 1912: Die Schüler-Schwimmriege des Schwimmvereins Nordhausen.

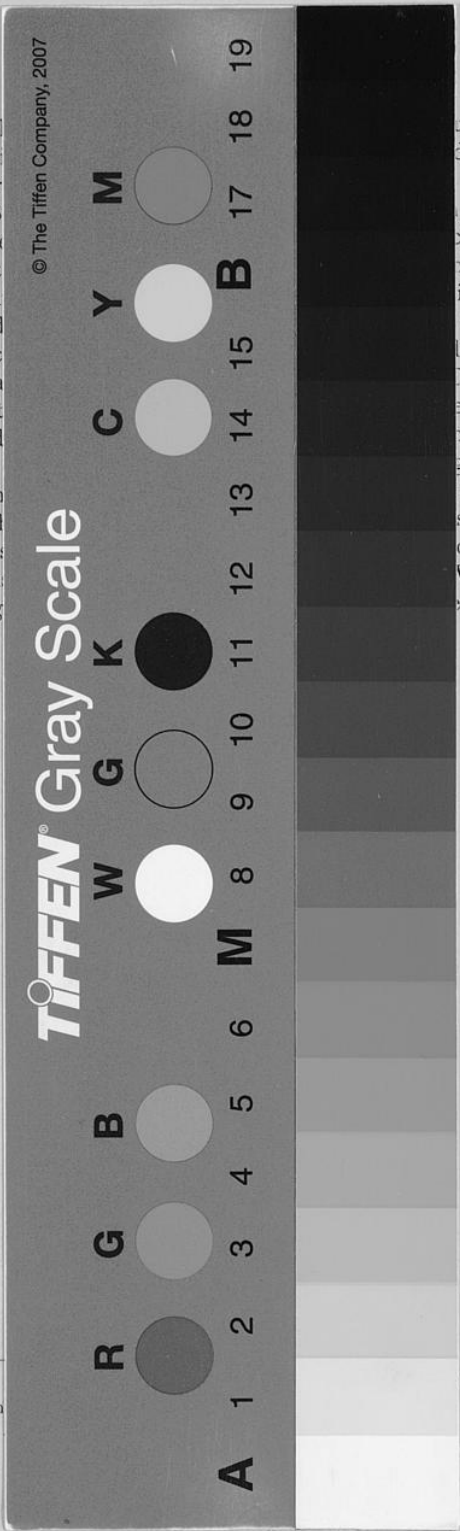
Aufmerksamkeit zu energischer, konzentrierter und geordneter geistiger Tätigkeit zu disziplinieren. Und vor allem bildet der Zeichenunterricht die wertvollste Eigenschaft des Charakters aus: die Selbsttätigkeit.

So sehen wir also, dass jedes Schulfach, so viel an ihm liegt, dazu beiträgt, den Charakter zu bilden.¹⁾ Doch darf man diese Wirksamkeit der Schule nicht überschätzen; neben ihr stehen als bedeutende Erziehungsmächte das Haus und das Leben. Die Bildung des Charakters ist in dem Augenblick, in welchem der Schüler aus der Schule entlassen und sich selbst überlassen ist, noch nicht abgeschlossen. Unsere Jünglinge sind, auch mit dem Reifezeugnis in der Tasche, noch werdende Charaktere. Die Erziehung muss nunmehr in Selbsterziehung übergehen. Aber die Erziehung hat ihr Werk nur stümperhaft getan, wenn sie den Willen des Zöglings durch allzu strenge Massregeln oder allzu sorgsame Bevormundung dauernd niederhielt, so dass er nun, frei geworden, sich plötzlich und unvorbereitet den Aufgaben des Lebens gegenüber sieht, denen sein schwacher und zur Selbsttätigkeit nicht erzogener Wille nicht gewachsen ist. Es ist daher geradezu ein Wertmassstab für die Erziehung, inwieweit sie zur Selbsterziehung vorbereitet hat.

¹⁾ Zum Ganzen vgl. auch noch den Bericht über die Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen 1911; Jäger, Lehrkunst und Lehrhandwerk; Matthias, Praktische Pädagogik.

Aufmer
Tätigke
die wer
S
dazu be
samkeit
Erziehu
ist in d
und sic
sind, a
Charakt
Aber d
Willen
Bevorm
plötzlich
denen s
gewach
ziehung

Versam
werk ;



und geordneter geistiger
det der Zeichenunterricht
die Selbsttätigkeit.
, so viel an ihm liegt,
ch darf man diese Wirk-
r stehen als bedeutende
ie Bildung des Charakters
aus der Schule entlassen
lossen. Unsere Jünglinge
Tasche, noch werdende
elbsterziehung übergehen.
haft getan, wenn sie den
geln oder allzu sorgsame
nun, frei geworden, sich
s Lebens gegenüber sieht,
cht erzogener Wille nicht
Vertmasstab für die Er-
reitet hat.

icht über die Direktoren-
Lehrkunst und Lehrhand-

