
Persistenter Identifier: 122697197
Titel: Klasseneinteilung der Schulen - Recht des Kindes
Ort: [u.a.] Bielefeld
Strukturtyp: Volume
PURL: <http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/122697197/1/>

Mit der Gründung des „Deutschen Freidenkerbundes“ (1881) und besonders mit der von Felix Adler von Amerika 1892 auch nach Deutschland verpflanzten „Gesellschaft für ethische Kultur“ (W. Foerster) bekam der Gedanke sowohl propagandistische Kraft als akademische Approbation und drang allmählich in fortschrittlich gesinnte Lehrerkreise ein. 1906 gliederte sich der „Bund für weltliche Schule und Moralpädagogik“ (Rud. Benzig) der ethischen Gesellschaft an; eine stoßkräftige Zusammenfassung der vielfach auseinanderstrebenden Kräfte zwecks Herbeiführung der Trennung von Schule und Kirche und von Staat und Kirche sollte das „Weimarer Kartell“ von 1909 werden. In Lehrerkreisen und in der Öffentlichkeit hat das Programm der weltlichen Schule mit M. seit Veröffentlichung der Denkschrift der Bremer Lehrerschaft i. J. 1905 (s. Art. „Lebenskunde“, Abschn. 1) Fortschritte gemacht; der politische Umschwung spiegelte sich in der Abgabe der „Leipziger Thesen“ von 1919 an die religiös-konfessionelle Erziehung unter Zielsetzung der sittlichen Persönlichkeit. Die Grenzen zwischen dem ökonomischen Materialismus des sozialistischen Schulprogramms (vgl. S. Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, 1919) und dem naturalistischen Monismus mancher Lehrerkreise und -bünde sind bei der fortschreitenden Kulturkrise vielfach fließend geworden, wiewohl noch heute innerhalb der einzelnen Gruppen die Probleme oft ganz verschieden geschaut werden. Was eint, ist das Ernstmachen einer innerweltlichen Lebensanschauung mit der Erteilung eines religionsfreien, „wissenschaftlichen“ M.s, dem meist eine interkonfessionelle Religionskunde zwecks Vermittlung der objektiv-religionsgeschichtlichen Kenntnisse zur Seite steht. Auf eine unpolitischere Basis hat die Aufgaben des M.s der vom Freidenkertum zum positiven Christentum hindurchgedrungene Fr. W. Foerster zu stellen versucht; durch seine Tendenz auf „das Heil der Seele“ und Verinnerlichung der Kultur gab er der „Jugendlehre“ (1904) und „Lebensführung“ (1909) starke Inspirationen. Viel blasser und akademischer wirkte Paul Barth's († 1922) systematische Morallehre; er trat erstmalig als Leiter des Ersten (und bisher einzigen) Deutschen Kongresses für Moralpädagogik 1921 an die Öffentlichkeit; die Entschliebung des Kongresses mit der Forderung der weltlichen Schule wurde das Programm des im Anschluß an ihn gegründeten „Deutschen Vereins für Moralpädagogik“. Eine weiteregreifende Wirksamkeit dieses Vereins ist nicht bekannt geworden.

3. **Stoff und Methode.** Didaktisch taucht eine Fülle von Fragen auf, die mit der Grundfrage nach der Lehrbarkeit der Moral anhebt und über das Problem der sittlichen Beeinflussbarkeit des Kindes fortschreitet zu den Einzelaufgaben der Methode. Wir können die einschlägigen Pro-

bleme nur andeuten. a) **Stofflich:** Wie weit ist der M. Pflichtenlehre, wie weit Lebenskunde? Wie gliedert er sich dort nach dem System der Pflichten, hier nach den natürlichen Lebenskreisen? Ist der M. überhaupt systematisch zu gestalten? Reicht nicht ein gelegentlicher M. ohne Festlegung bestimmter Stunden und Stoffe zu? Oder empfiehlt sich der Mittelweg des planmäßigen M.s, der die Ordnung des geschlossenen Lehrgangs wahrt, ohne einer Systematik zu verfallen? Wo wurzelt der Charakter des Sittlichen: in dem Übereinstimmenden der Moralsysteme oder in der philosophischen Begründung des jeweils vertretenen Systems? Und soll im ersteren Fall sich der M. auf die im Wesen des Kindes liegende Zustimmung zu dem ethischen Appell beschränken? Soll im andern Fall die Forderung des Sittlichen theoretisch begründet werden, und führt nicht bei der Uneinheitlichkeit und Gegenätzlichkeit der vorhandenen Systeme diese Begründung ins Wesenlose? Sind die von der Kantischen und Neu-Kantischen Pädagogik für den reifen Menschen gesetzten Motive des sittlichen Handelns dem „unreifen“ überhaupt schon erreichbar? Und läßt sich die Verwendung utilitaristischer oder eudämonistischer Motive vom psychologischen, sozialen ethischen Standpunkt aus rechtfertigen? Oder bedarf und vermittelt der M. auch die religiöse Sanktion? b) **Methodisch:** Welche Forderungen leiten sich aus der sittlichen und geistigen Entwicklung des Kindes ab? Warum ist alle Abstraktion, und das Moralisieren insbesondere, schädlich? Wie kann der Jugend zu rechter Kenntnis der Wirklichkeit in sich und um sich verholfen werden? Wie hilft die Freiegebung der Aussprache zwischen Lehrern und Schülern und die Freiheit der Auswirkung der Lehrerpersönlichkeit zur Verstärkung der Erlebnisraft? Und warum ist die Anknüpfung der moralischen Belehrungen an Lektüre, Geschichte und Leben nicht nur, sondern vor allem an lebendige Gegenstände, zumal an das tägliche Leben und Erleben des Kindes, so wichtig? Ist der Reichtum des religiösen Lebens und Schrifttums als eine Quelle des sittlichen Anschauungsunterrichts auszus schöpfen oder auszuschalten? Soll das induktiv aufsteigende Verfahren ausmünden in ein Abstraktionsergebnis von einprägenden Merksätzen, Weisheitssprüchen oder Biederweisen?

4. **Ersatz oder Ergänzung des Religionsunterrichts?** Immer werden wir in dem Problemkreis auf die religiöse Frage geführt, weil der natürlichen Ethik die religiöse gegenübersteht (s. Art. „Ethik“) und die Motive des M.s sich aufteilen in religionsfeindliche und -freundliche; freilich ist neuerdings von Religion im Sinne des Kultur- und Gesellschaftsgutes auch gern da die Rede, wo man einen Religionsunterricht ablehnt. Von einem „Ersatz“ des Religionsunterrichts durch den M. kann schon darum