M. E. 12

RPR

BIBLIOTECA CENTRALA
A
UNIVERSITAŢII
DIN
BUCUREŞTI

No. Curent..... Format.....

No. Inventar..... Anul .....

Secţia..... Raftul .....

56936 56936

Doc.

Inv.A.31.540

246 958

Der Moralunterricht der Kinder.

Von

Felix Adler.

Autorisierte Übersetzung,

herausgegeben von

Georg von Gizycki.

56228

REGIA UNIVERSITAS CAROLINA FRIDERICIANA BEROLINENSIS

Berlin 1894.

Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung.

Bibl... niversitară
... R ... I
Cot...
Inventar 56936 / 56229
4/913
151/02
1956
... TARĂ
COTA 56936

Die vorliegende Übersetzung ist die Arbeit eines Mitgliedes der Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur und des Herausgebers.

B.C.U. Bucuresti
C56229

Vorwort.

Die folgenden Vorlesungen wurden in der „Schule für angewandte Ethik" während ihres ersten Kursus zu Plymouth (Mass.) 1891 gehalten. Einige derselben sind noch überarbeitet worden, um das logische Schema, welches dem hier vorgezeichneten Unterrichtsplane zu Grunde liegt, klarer ins Licht zu stellen. Die andern sind im Wesentlichen so veröffentlicht, wie sie gehalten wurden.

Ich bin mir der Schwierigkeit des von mir behandelten Problems voll bewußt und erkenne wohl, daß jeder Beitrag zur Lösung desselben zur Zeit nur unvollkommen sein kann. Ich meinesteils würde lieber noch mit der Darlegung meiner Ansichten vor Eltern und Lehrern gewartet haben. Doch hat man mich davon überzeugt, daß sie auch in ihrer gegenwärtigen Form Nutzen bringen können.

Meine feste Hoffnung ist, daß sie jedensfalls die steigende Flut der Teilnahme an der moralischen Erziehung fördern und weitere Untersuchungen anregen werden.

Felix Adler.

Inhalt.

Seite

I. Abschnitt. Einleitende Erörterungen.

1. Kapitel. Das Problem eines unkonfessionellen Moralunterrichts 1
2. Kapitel. Wirksame Motive für eine gute Lebensführung . . . 12
3. Kapitel. Gelegenheiten zur moralischen Erziehung in der Schule 20
4. Kapitel. Einteilung der Pflichten 28
5. Kapitel. Die moralische Ausrüstung der Kinder beim Eintritt in die Schule 36

II. Abschnitt. Elementar-Kursus.

6. Kapitel. Die Benutzung der Märchen 47
7. Kapitel. Die Benutzung der Fabeln 50
8. Kapitel. Ergänzende Bemerkungen über die Fabeln 70
9. Kapitel. Die Odyssee und die Iliade 72

III. Abschnitt. Mittlerer Kursus.

10. Kapitel. Die Pflicht, Kenntnisse zu erwerben 86
11. Kapitel. Pflichten, welche sich auf das physische Leben beziehen 100
12. Kapitel. Pflichten, welche sich auf Andere beziehen 114
13. Kapitel. Pflichten gegen alle Menschen 127
14. Kapitel. Die Elemente der Bürgerpflicht 142
15. Kapitel. Die Benutzung von Sprichwörtern und Reden . . . 149
16. Kapitel. Die Individualisierung des Moralunterrichts 153

Anhang. Der Einfluß des Handfertigkeitsunterrichts auf den Charakter 157

Erstes Kapitel.

Das Problem eines konfessionslosen Moralunterrichts.

Es ist der Zweck des vorliegenden Werkes, den Umriß eines moralischen Unterrichts für Kinder von sechs bis fünfzehn Jahren zu entwerfen, und zugleich die Methode zu behandeln, nach welcher ein solcher Unterricht erteilt werden kann. Doch schon beim Beginn stoßen wir auf eine ernste und Vielen sogar als unüberwindlich erscheinende Schwierigkeit: die Meinung ist weit verbreitet, daß die Moral von der Religion abhängig sei, und daß eine gute Lebensführung nicht ohne die Autorität eines religiösen Glaubens zu lehren sei, insbesondere nicht bei Kindern. Denjenigen, welche so denken, ist schon der bloße Ausdruck: „Konfessionsloser Moralunterricht" verdächtig, weil er nach Ungläubigkeit schmecke. Und der Versuch, außerhalb der Kirche ein neutrales moralisches Gebiet abzugrenzen, wird leicht wie ein verstecktes Vorgehen gegen die Religion selbst angesehen.

Jedoch das Prinzip eines konfessionslosen Moralunterrichts ist weder religionslos noch religionsfeindlich. In Wirklichkeit beruht es, wie sich später zeigen wird, auf rein erzieherischer Grundlage, mit welcher die religiöse Richtung des Erziehers garnichts zu thun hat. Aber es sind auch Gründe der Zweckmäßigkeit, welche, in den Vereinigten Staaten wenigstens, uns zwingen, das Problem eines konfessionslosen Moralunterrichts ins Auge zu fassen, und diesen wollen wir zuerst unsere Aufmerksamkeit zuwenden. Selbst wenn wir, Argumentierens halber, die Richtigkeit des Satzes zugäben, daß sittliche Wahrheiten nur als Folge-

rungen irgend eines religiösen Glaubens gelehrt werden können, so würde sich doch sogleich dem Erzieher die Frage aufdrängen, welchem von ihnen er den Vorzug geben sollte. Ich spreche jetzt von den öffentlichen Schulen der Vereinigten Staaten. Diese Schulen werden aus der allgemeinen Steuerkasse unterhalten, zu welcher alle Bürger beizutragen verpflichtet sind. Es würde also offenbar ein Akt grober Ungerechtigkeit sein, einen Bürger, welcher einer bestimmten Sekte angehört, zu zwingen, Geld dafür zu zahlen, daß der Jugend die Lehren einer anderen religiösen Sekte eingeprägt werden, welche er nicht billigt. Das wäre ein Frevel gegen die Gewissensfreiheit. Aber die Ungerechtigkeit würde geradezu ungeheuerlich werden, wenn die Eltern dazu gezwungen würden, ihre Kinder in religiösen Anschauungen unterweisen zu lassen, die ihnen widerstreben.

In den Vereinigten Staaten giebt es keine Staatsreligion. In den Augen des Staates stehen alle Schattierungen des Glaubens und des Unglaubens auf gleicher Linie. Es giebt in diesem Lande Katholiken, Anhänger der Episkopal-Kirche, Presbyterianer, Methodisten, Baptisten, Juden u. s. w. Sie sind alle gleichberechtigte Bürger. Sie tragen gleicherweise für die Erhaltung der öffentlichen Schulen bei. Unter welchem Anschein von Billigkeit könnte nun der Staat den Glauben einer dieser Sekten als Grundlage für die Einprägung moralischer Wahrheiten hinstellen? Diese Aufgabe ist, dem ersten Anschein nach jedenfalls, eine hoffnungslose. Aber man hat die Mittel angegeben, die Schwierigkeit zu beseitigen oder vielmehr zu umgehen.

Erstes Mittel: — Man läßt Vertreter der verschiedenen theistischen Kirchen, einschließlich der Katholiken, Protestanten und Juden, zur Beratung zusammenkommen, alle die Punkte ausscheiden, in welchen keine Übereinstimmung besteht, und ein gemeinsames Glaubensbekenntnis formulieren, welches nur diejenigen Artikel enthält, in welchen sie einig sind. Ein solches Bekenntnis würde z. B. den Glauben an das Dasein Gottes, an die Unsterblichkeit der Seele und an Lohn und Strafe im Jenseits einschließen. Auf dieser Grundlage möge das Gebäude

moralischer Unterweisung errichtet werden. Aber gegen diesen Plan giebt es zwei nahe liegende Einwände. In erster Linie würde dieser „Dreibund" von Katholiken, Protestanten und Juden die Gesellschaft der Agnostiker unberücksichtigt gelassen haben, deren Anschauungen irrig, ja verabscheuungswürdig sein mögen, deren Rechte als Bürger aber nichtsdestoweniger geachtet werden müssen.

„Neminem laede", verletze Niemanden, ist eine Hauptregel der Gerechtigkeit, welche von Anhängern der Religion ebensowohl im Verkehr mit Gegnern derselben, als untereinander beobachtet werden muß. Die Partei der Agnostiker ist in den Vereinigten Staaten ganz bedeutend angewachsen. Doch wenn das auch nicht der Fall wäre, wenn auch nur ein einziger Bürger solche Ansichten hegte, so würde doch jedes Unterfangen der Mehrheit, das Recht dieses Einen unter die Füße zu treten, nicht zu entschuldigen sein. In politischen Fragen entscheidet die Majorität, und muß entscheiden; in Gewissensfragen besitzt die kleinste Minorität Rechte, welche auch von einer erdrückenden Mehrheit auf der gegnerischen Seite nicht mißachtet werden dürfen. Es ist eine der beachtenswertesten Errungenschaften des amerikanischen Gemeinwesens, daß es die Gebiete der Religion und der Politik so klar von einander geschieden hat, und daß es in dem einen Falle das Prinzip des Zwanges durch Mehrheitsbeschluß annimmt, während es in dem anderen Falle das volle Maß individueller Freiheit gewährleistet. Diesen Standpunkt sollte man nicht verlassen.

Doch der zweite Einwand ist sogar noch gewichtiger. Man hat also vorgeschlagen, die streitigen Punkte, welche die Sekten trennen, auszuscheiden und die Punkte der Übereinstimmung zu einem gemeinsamen Glauben zusammenzufassen. Aber diejenigen, welche diesen Vorschlag machten, haben nicht daran gedacht, daß das wahre Leben jeder Religion gerade in den Punkten zu finden ist, in welchen sie sich von den anderen unterscheidet, und daß ein abstraktes Glaubensschema, wie das vorgezeichnete, in Wahrheit Niemanden befriedigen würde. So hat man aus Rücksicht für die Gefühle der Juden vorgeschlagen, die Lehre von der

Gottheit Christi und von der Erlösung fallen zu lassen. Doch würde ein rechter Christ, auch nur vorläufig, einem Bekenntnis zustimmen, aus welcher die Quintessenz der christlichen Lehre verbannt wäre? Wenn der Christ behauptet, daß Moral auf Religion basiert sein müsse, so meint er natürlich: auf den Christusglauben. Ist es von seinem Standpunkte aus nicht unumgänglich notwendig, daß die Gestalt des Heilandes im Vordergrunde aller moralischen Unterweisung und Ermahnung stehe? Und ebenso, wenn der Katholik behauptet, daß der Moralunterricht der Jugend auf die Religion sich gründen müsse, kann man da auch nur für einen Augenblick annehmen, daß er sich mit dem oben erwähnten Religions-Skelett zufrieden geben würde, welches in seinen Augen von alledem entkleidet worden ist, was ihm die Religion schön und teuer macht? — Dieses erste Mittel ist also zu verwerfen. Es ist ungerecht gegen die Agnostiker, und es wird die wirklich religiösen Anhänger irgend einer Sekte nie befriedigen. Es könnte höchstens den einfachen Theisten genügen, deren Glaube in der That auf die drei oben erwähnten Artikel beschränkt ist, nämlich auf den Glauben an Gott, an Unsterblichkeit und an zukünftigen Lohn und Strafe. Aber diese Klasse bildet nur einen kleinen Bruchteil des Gemeinwesens; und es würde unbillig sein, unter dem Scheinvorwand, die verschiedenen Glaubensrichtungen zu versöhnen, der ganzen Gesamtheit die rationalistischen Meinungen einiger Weniger zu oktroyieren.

Das zweite Mittel scheint bessere Resultate zu versprechen. Es geht dahin, daß Religions- und Moralunterricht verbunden unter der Autorität der verschiedenen Sekten an den öffentlichen Schulen gegeben werden soll. Demgemäß müssen die Schüler für den Moralunterricht je nach ihrem Religionsbekenntnis in besondere Klassen geteilt werden und gesondert durch ihren eigenen Geistlichen oder einen von diesem instruierten Lehrer unterrichtet werden. Auf die hohe Autorität Deutschlands wird bei Befürwortung dieses Planes hingewiesen. Wenn ich recht berichtet bin, so hat der Präsident einer unserer ersten Universitäten neuerdings zu Gunsten desselben gesprochen, und wahrscheinlich wird ein Versuch gemacht werden, ihn in den Vereinigten Staaten

einzuführen. In einigen unserer Besserungsanstalten und in anderen öffentlichen Instituten wird bereits getrennter Gottesdienst von den Geistlichen der verschiedenen religiösen Sekten abgehalten, und es steht zu erwarten, daß an den Gemeindeschulen in Bezug auf Moralunterricht eine ähnliche Einrichtung in Vorschlag gebracht werden wird. Deshalb müssen wir dem deutschen System jetzt unsere Aufmerksamkeit zuwenden und die Gründe erklären, welche die Deutschen bewogen oder genötigt haben, den eben geschilderten Kompromiß einzugehen. Die besonders zu beachtenden Punkte sind diese: In Deutschland sind Kirche und Staat verbunden. Der König von Preußen z. B. ist zugleich das Oberhaupt der evangelischen Kirche. Dies bildet einen wesentlichen Unterschied zwischen Amerika und Deutschland. Ferner existierten in Deutschland die Schulen, bevor der Staat sich ihrer annahm. Das Schulsystem war durch die Kirche gegründet worden, und es handelte sich der Regierung darum, wie kirchliche Schulen in Staatsschulen umgewandelt werden könnten. Ein Versuch wurde dadurch gemacht, daß man den Einfluß der Geistlichkeit, die früher allmächtig überall eindrang, auf gewisse Unterrichtsfächer und Stunden beschränkte und so hinsichtlich aller anderen Fächer und Stunden dem Staate die Oberhoheit sicherte. In Amerika hingegen gründete der Staat von Anfang an die Schulen. In Deutschland hat der Staat in der That einen Eingriff in die kirchliche Sphäre gemacht, hat Kirchenschulen in Besitz genommen und sie in seinem eigenen Interesse neu eingerichtet. Das deutsche System in Amerika einführen, hieße nun so viel, als der Kirche Eingriffe in staatliche Rechte gestatten, sie die Schulen in Besitz nehmen und kirchlichen Zwecken unterordnen lassen. Das Beispiel Deutschlands kann deshalb für uns nicht maßgebend sein. Während in Deutschland dieser Kompromiß ein Wachsen des staatlichen Einflusses bezeichnet, würde seine Einführung hier eine rückschreitende Bewegung nach kirchlichem Einflusse hin sein.

Jenes System kann auch, an und für sich betrachtet, nicht ein glückliches genannt werden. Prof. Gneist in seiner wertvollen Abhandlung „Die konfessionelle Schule" (welche man lesen möge, wenn man sich über die geschichtliche Entwickelung des

preußischen Systems unterrichten will) behauptet, daß der wissenschaftliche Unterricht konfessionslos sein müsse, während der Religionsunterricht je nach den verschiedenen Konfessionen zu erteilen sei. Ich stimme beiden Sätzen zu. Doch meiner Ansicht nach folgt daraus, daß der Religionsunterricht, wenn er sich nach den Konfessionen zu richten hat, nicht in öffentlichen Schulen erteilt werden darf, wenigstens nicht in einem Lande, wo Staat und Kirche völlig getrennt sind. Überdies wird auch die Beschränkung des Religionsunterrichtes auf wenige Stunden wöchentlich einen eifrigen Kirchenmann nicht zufriedenstellen. Wenn er überhaupt die Religion in der Schule wünscht, dann wird er auch wollen, daß die religiöse Atmosphäre seiner Sekte die ganze Schule durchdringe. Er wird darauf halten, daß Geschichte von diesem Gesichtspunkt aus gelehrt werde, daß die Lektüre den Geist dieses Glaubens atme, daß der wissenschaftliche Unterricht ebenfalls damit in Übereinstimmung gebracht werde u. s. w. Welch eine armselige Konzession, dem Geistlichen zwei- oder dreimal wöchentlich die Thüre zu öffnen und ihn den Katechismus lehren zu lassen, während der übrige Unterricht seiner Kontrolle entzogen und vielleicht in einem, dem seinen entgegengesetzten Sinne gegeben wird! Dieser Kompromiß kann sich niemals wirklich einbürgern; die Annahme desselben kann wohl erzwungen werden, doch nimmer wird man aufhören, dagegen zu protestieren*).

Der dritte Ausweg, welcher in Vorschlag gebracht worden, ist der, daß jede Sekte aus den durch Steuern zusammengebrachten Fonds, entsprechend der Anzahl der zu erziehenden Kinder, ihre eigenen Schulen bauen lasse. Doch auch dagegen sprechen zwei erhebliche Einwände: Erstens behält der Staat die

*) Seit dies geschrieben wurde, haben der Entwurf eines Volksschulgesetzes, welches dem preußischen Abgeordnetenhause vorgelegt wurde, und die erregten Debatten, welche er hervorrief, eine auffällige Bestätigung der oben ausgesprochenen Ansichten geliefert. Nichts konnte irriger sein, als die „Lösung", welche das Problem des Moralunterrichtes in den Schulen in Deutschland gefunden hat, anderswo zur Nachahmung vorzuschlagen, zumal in einer Zeit, wo die Deutschen selber es nachdrücklich geltend machen, daß sie so weit wie möglich von einer Lösung entfernt sind.

Pflicht, darauf zu halten, daß ein hohes Niveau des Unterrichts an den Schulen gewahrt werde und das verausgabte Geld in der allgemeinen Hebung der Intelligenz des Gemeinwesens gute Früchte trage. Aber die Vergangenheit lehrt deutlich, daß in konfessionellen Schulen, besonders da, wo keine konfessionslosen Institute sie zum Wetteifer anspornen, das Übergewicht an Eifer und Interesse so sichtlich auf Seiten des Religionsunterrichtes ist, daß die weltlichen Unterrichtsgegenstände unvermeidlich darunter leiden*). Wenn es heißt, daß der Staat Regel und Norm aufstellen könne, welcher die konfessionellen Schulen sich anzupassen hätten, so fragen wir: Wer soll die Aufsicht darüber führen? Wenn die verschiedenen Sekten einmal von den öffentlichen Fonds Besitz ergriffen hätten, so würden sie die Einmischung des Staates übel empfinden. Den in Aussicht genommenen Inspektoren würde man doch nie die Ausübung einer wirklichen Kontrolle gestatten, und die Vorschriften des Staates blieben tote Buchstaben.

Zweitens würde unter einer solchen Einrichtung der höchste Zweck, für welchen öffentliche Schulen da sind, vereitelt werden. Die konfessionellen Schulen trachten dahin, die Angehörigen der verschiedenen Konfessionen von einander zu trennen und die Entwickelung jenes Gefühls nationaler Zusammengehörigkeit zu hemmen, welches hervorzurufen und zu festigen doch gerade die erste Pflicht einer öffentlichen Schule ist.

Die Aufrechterhaltung eines Systems öffentlicher Erziehung aus den Erträgen einer Besteuerung ist im letzten Grunde nur als eine Selbsterhaltungs-Maßregel des Staates zu rechtfertigen. Der Staat unterhält öffentliche Schulen, um sich selbst, d. h. seine Einheit, zu erhalten. Und das trifft besonders bei einer Republik zu. In einer Monarchie kann der starke Arm des Herrscherhauses, wenn er durch die herrschende Klasse unterstützt wird, vielleicht die Uneinigkeit unterdrücken und durch bloße Gewalt

*) Während der Reaktions-Periode, welche der Revolution des Jahres 1848 folgte, schrieben die Schul-Reglements von Kur-Hessen wöchentlich zwanzig Stunden Religions-Unterricht in den Volksschulen vor.

die feindlichen Elemente im Volke niederhalten. In einer Republik hingegen ist es nur der Geist nationaler Zusammengehörigkeit, welcher das Volk als Volk zusammenhält. Und dieser Geist wird in den öffentlichen Schulen gepflegt, wo Kinder aller Konfessionen und Klassen in täglichem freundschaftlichen Verkehr sind, und wo sie gemeinsam in der Geschichte, den Überlieferungen und Idealen der Nation, welcher sie angehören, unterrichtet werden.

Doch was ist auf öffentliche Kosten zu thun? Wir haben gesehen, daß wir die Einrichtung konfessioneller Schulen nicht unterstützen, ja sogar nicht gestatten können. Auch haben wir gesehen, daß wir in öffentlichen Schulen keinen Religionsunterricht haben dürfen. Aber müssen wir deswegen auch darauf verzichten, die Elemente der Moral zu lehren? Ist nicht die sittliche Erziehung zugestandener Maßen eins der wichtigsten, wenn nicht das allerwichtigste Gebiet der Erziehung? Wollen wir die herrliche Gelegenheit unbenutzt lassen, welche sich uns für diesen Zweck täglich darbietet? Giebt es denn keinen Weg, Moral zu lehren, ohne irgend welche Religionen und ihre Bekenner zu verletzen, ohne die Rechte irgend einer Sekte oder Partei zu schmälern? Die richtige Antwort auf diese Frage würde die Lösung des Problems eines unkonfessionellen Moralunterrichtes sein. Ich kann meine Antwort gegenwärtig nur als Behauptung aufstellen, in der Hoffnung, daß das ganze vorliegende Werk sie bestätigen wird. Die Antwort ist nach meiner Ansicht diese: Es ist die Sache des Morallehrers in der Schule, seinen Schülern die Lehren der Moral vorzutragen, sich aber nicht auf eine Begründung derselben einzulassen, — ihnen einen klareren Begriff davon zu geben, *was* recht und *was* unrecht ist, ohne auf die Frage einzugehen, *warum* das Gute gethan und das Schlechte vermieden werden soll.

Nehmen wir z. B. an, er spreche über die Wahrhaftigkeit. Er sagt zum Schüler: Du sollst nicht lügen. Er setzt voraus, daß der Schüler die Macht dieses Gebotes und die Verbindlichkeit zu gehorchen empfindet. Ich meinesteils würde ein Kind, welches fragt: „Warum soll ich nicht lügen?“ für versteckt und

unredlich halten. Ich würde vor solch einem Kinde das „Du sollst" in seiner ganzen erhabenen Majestät aufrecht erhalten. Das Recht, über diese Dinge zu disputieren, kann nicht eher zugestanden werden, als bis der Geist eine gewisse Reife erlangt hat. Und thatsächlich stimmt jedes gute Kind ohne Zögern dem Lehrer bei, wenn er sagt: „Es ist unrecht zu lügen." Ein Echo in seinem Herzen bestätigt des Lehrers Worte. Aber was habe ich dann als Lehrer der Moral zu thun? In erster Linie: das Gefühl für das Unrecht des Lügens und für die Heiligkeit der Wahrheit zu vertiefen, durch die Art, wie ich den Gegenstand behandle.

Mein Erstes ist, den Kindern das Gefühl der Ehrfurcht vor dem Sittlichen einzuflößen. Sodann muß ich des Schülers Urteil über Recht und Unrecht — in dem vorausgesetzten Falle: über Wahrheit und Lüge — klären. Demgemäß würde ich die verschiedenen Arten der Lüge zerlegen und den Schülern einen Wink geben, auf der Hut zu sein vor dem Geist der Lüge, wo und wie er sich auch verbergen möge. Ich muß ihnen zu zeigen suchen, daß sie sich einer Unwahrheit schuldig machen, sobald sie absichtlich einen falschen Eindruck hervorrufen. Ich möchte versuchen, in den Dingen der Wahrhaftigkeit ihren Verstand einsichtsvoll und ihr Gewissen zart zu machen, damit sie die zahllosen Zweideutigkeiten vermeiden, welche die Kinder so lieben und die auch von Erwachsenen sogar angewendet werden. Ich möchte mich bemühen, ihre moralischen Anlagen in Bezug auf die Wahrhaftigkeit zu festigen. Sodann würde ich ihnen die Beweggründe darlegen, welche am häufigsten zum Lügen verleiten, damit sie um so leichter den schlimmen Folgen ausweichen, wenn sie die Ursache kennen. Feigheit z. B. ist oft der Anlaß zum Lügen. Indem wir den Schüler der Feigheit sich schämen machen, können wir ihn vom Hang zur Unwahrheit oft heilen. Eine ungezügelte Einbildungskraft ist ebenfalls eine Ursache; desgleichen der Neid; und eine Hauptquelle ist die Selbstsucht in allen ihren Formen u. s. w. Ich würde dem Lehrer sagen: Richte des Schülers Aufmerksamkeit auf die verschiedenen gefährlichen Neigungen seiner Natur, welche ihn zur Unwahrheit verführen

können. Erkläre ihnen ferner die Folgen der Unwahrhaftigkeit: die Einbuße an Vertrauen der Mitmenschen, welches die unmittelbare und offenbare Folge ist, wenn man bei einer Lüge betroffen wird, die Nachteile, welche man Anderen bereitet, die Lockerung der Bande gegenseitigen Vertrauens in der menschlichen Gesellschaft, der Verlust der Selbstachtung, die verhängnisvolle Notwendigkeit, weiter zu lügen und neue Unwahrheiten zu erfinden, um alte wieder gut zu machen u. s. w. Ich bin davon überzeugt, daß sehr viel Gutes geleistet werden kann, wenn man in dieser Weise die moralische Anlage weckt und den Schüler befähigt, die feineren Nüancen von Recht und Unrecht zu erkennen, und wenn man ihm die Quellen der Versuchung zeigt und in seinem Geiste Schranken gegen das Unrechtthun errichtet, welche auf klarer Erkenntnis der Folgen desselben gegründet sind.

Auf ähnliche, wenn auch nicht ganz dieselbe Weise lassen sich die anderen Hauptpunkte der praktischen Moral behandeln. Das Gewissen kann geklärt, gekräftigt und geleitet werden, ohne daß auch nur ein einziges Mal die Frage aufgeworfen wird, warum es unrecht ist, das Verbotene zu thun. Daß es unrecht ist, sollte vielmehr, wie ich schon gesagt habe, einfach angenommen werden. Die letzten Gründe der moralischen Verpflichtung brauchen niemals in der Schule erörtert zu werden. Es ist Sache der Religion und der Philosophie, über die letzten Quellen und Sanktionen der Pflicht Theorieen aufzustellen oder Glaubensartikel zu formulieren. Die Religion lehrt, daß wir gut sein sollen, weil es Gottes Wille ist, oder weil wir Christum lieben. Die Philosophie sagt, daß wir das Rechte aus Nützlichkeits- oder aus transscendenten Gründen thun sollen oder um dem Gesetze der Entwickelung zu gehorchen u. s. w. Der Morallehrer ist glücklicherweise nicht berufen, zwischen diesen verschiedenen metaphysischen und theologischen Behauptungen wählen zu müssen. Als Individuum mag er eine von ihnen unterschreiben, doch als Lehrer muß er in den sicheren Grenzen seines eigenen Bereiches bleiben. Er braucht nicht zu erklären, warum wir recht handeln müssen, sondern er muß der ihm anvertrauten Jugend klar zeigen, was recht ist, und muß ihr seine eigene

Liebe und Achtung für das Rechte einflößen. Es giebt eine Gesamtheit von moralischen Wahrheiten, der alle guten Menschen, welcher Sekte sie auch angehören, zustimmen: Es ist die Aufgabe der öffentlichen Schulen, ihren Zöglingen diesen gemeinsamen Fonds moralischer Wahrheit zu überliefern. Doch ich beeile mich hinzuzufügen: zu überliefern nicht im Tone des Predigers, sondern gemäß der Methode des Pädagogen, d. h. auf systematischem Wege, indem die Morallektionen den verschiedenen Altersstufen und Fähigkeiten der Schüler angepaßt und die erläuternderen Beispiele in gleicher Weise geordnet und dargelegt werden.

Angenommen, die moderne Erziehungsmethode werde auf jene Gruppe moralischer Wahrheiten angewandt, welche alle guten Menschen annehmen, so haben wir das Material, dessen wir in einer öffentlichen Schule für den Moralunterricht bedürfen.

Zweites Kapitel.

Wirksame Motive für eine gute Lebensführung.

Es giebt Menschen, in denen die moralischen Grundsätze wahrhaft zu triumphieren scheinen, deren Betragen, soweit man es beurteilen kann, lediglich durch Regeln der Moral bestimmt wird — und die wir trotzdem nicht so ganz bewundern können. Wir fühlen instinktiv, daß ihre Tugend einen gewissen Mangel hat. Sie sind zu strenge, zu sehr Sklaven der Pflichterfüllung. Es fehlt ihnen die Natürlichkeit.

Die Moral hat ihre Fanatiker ebenso wie die Religion. So giebt es z. B. in der Temperenz-Bewegung eine Sorte von Fanatikern, welche einzig und allein jede öffentliche Angelegenheit vom Standpunkte der Temperenz-Reform aus ansehen. Wir haben auch Fanatiker des Frauenrechts, Fanatiker der öffentlichen Sittlichkeit u. s. w. Der Moral-Fanatiker ist in jedem Falle eine Person, deren Gedanken ganz von einem bestimmten moralischen Interesse eingenommen sind, welches er nicht in seinem rechten Verhältnis zu anderen moralischen Interessen auffaßt. Der Zweck, welchen er ins Auge faßt, mag an und für sich höchst lobenswert sein; aber der darauf gelegte übertriebene Nachdruck, die einseitige Verfolgung desselben, ist ein verhängnisvoller Irrtum.

Man beachte ferner, daß es verschiedene Abstufungen von moralischem Fanatismus giebt. Der Fanatiker des ersten Grades, welchen Emerson fragt: „Was für ein Recht haben Sie, Herr, auf diese eine Tugend?“ ist soeben geschildert worden. Er ist

ein Mensch, welcher eine einzelne moralische Vorschrift auf Kosten der andern hochhält.

Ein Fanatiker einer höheren Ordnung ist derjenige, welcher die ganze Gesamtheit moralischer Gebote auf Kosten der menschlichen Instinkte und Wünsche erhebt. Er handelt immer nach Regeln; er bringt in alle Einzelheiten des Lebens moralische Erwägungen hinein; er reitet das moralische Steckenpferd; in seinen Augen hat das ganze unendliche Getriebe der menschlichen Angelegenheiten nur eine Seite, nämlich die moralische, und wenn er nicht fortwährend den Zügel des Gewissens verspürt, ist er nicht zufrieden; einer spontanen Handlung und einer naiven Freude ist er unfähig. Wir wissen, daß es in den Vereinigten Staaten nicht Wenige giebt, auf welche diese Beschreibung zutrifft, und besonders giebt es in den Neu-England-Staaten Moralfanatiker, welche ein rechtes Beispiel einseitiger Entwickelung nach der Seite des moralischen Formalismus hin geben.

Indem wir die Autorität moralischer Ideen betonen, müssen wir sehr vorsichtig sein, daß wir in der Jugend nicht eine derartige Tendenz begünstigen. Kinderherzen sind sehr biegsam, und es ist leicht möglich, daß man einen zu tiefen Eindruck hervorbringt, daß man ihnen gleich Anfangs eine verhängnisvolle Wendung giebt, um so mehr, als in einem gewissen Alter viele junge Leute zu einer übertriebenen Selbstschau und Selbstverhör neigen. Doch man könnte fragen: Haben die moralischen Grundsätze nicht wirklich die höchste Autorität? Sollten wir uns nicht in der That immer die Fahne der Rechtschaffenheit vor Augen halten? kurz, ist es möglich, zu moralisch zu sein? Offenbar sind wir hier an einen Punkt gelangt, wo eine gewisse Unterscheidung notwendig ist.

Die Ethik ist eine Wissenschaft von Verhältnissen. Die Dinge, welche im Verhältnis stehen, sind menschliche Interessen, menschliche Zwecke. Das Ideal, welches die Ethik aufstellt, ist die Einheit der Zwecke, gerade so wie die Einheit der Ursachen das Ideal der Wissenschaft ist. Die Zwecke des natürlichen Menschen sind die Materie, womit sich die Ethik befaßt. Die Zwecke des natürlichen Menschen sollen nicht vernichtet, sondern

in ein rechtes Verhältnis zu einander gebracht werden. Die Zwecke des natürlichen Menschen müssen von einem ethischen Gesichtspunkt aus geachtet werden, so lange sie sich innerhalb ihrer eigenen Grenzen halten. Die moralischen Gesetze sind Formeln, welche die Verhältnisse der Neben-, der Über- und Unterordnung ausdrücken. Die moralische Tugend in unsern Handlungen besteht in der Achtung, welche wir dem so vorgeschriebenen Verhältnis-System zollen, in der Bereitwilligkeit, mit denen wir unsere Interessen denen Anderer neben- oder unterordnen, so wie es der jedesmalige Fall verlangt.

Doch der Punkt, auf welchen wir jetzt unser Augenmerk richten müssen, ist, daß, wenn die Moral einmal einen der Lebenszwecke sanktioniert hat, man es dem natürlichen Menschen überlassen kann, dieselben zu verfolgen, ohne daß der Moralist sich einmischt. Wenn die Moral die Grenzen bezeichnet hat, innerhalb deren der gegebene Zweck zu erstreben ist, so hat sie vorläufig genug gethan; außer freilich, daß wir stets jene Grenzen im Auge behalten müssen und daß das Bewußtsein ihrer Existenz unser ganzes Leben durchdringen muß. Auch müssen wir uns bewußt bleiben, daß unsere Kenntnis der rechten ethischen Verhältnisse noch außerordentlich unvollkommen ist, und daß die Pflicht, die Erkenntnis derselben zu erweitern und die Anerkennung derselben zu verbreiten, vielleicht die höchste aller Pflichten ist, — welcher gelegentlich alle niederen Zwecke zu opfern sind. Einige Beispiele werden dies erläutern. Wir sollen essen, um zu leben, und nicht leben, um zu essen, lautet ein moralisches Gebot. Das heißt, wir sollen unsere Ernährung so einrichten, daß der Körper ein geeignetes Werkzeug der höheren Zwecke der Existenz werde, und daß der dafür gemachte Aufwand an Zeit und Aufmerksamkeit uns nicht von nötigeren Dingen ablenke. Doch aus dieser Einschränkung folgt nicht, daß es unrecht oder materiell sei, sich des Mahles zu erfreuen. Die Sinne, auch die niedrigsten, haben innerhalb der gezogenen Grenzen ihre Freiheit. Wir brauchen auch nicht die Wahl der Nahrung ängstlich nach moralischen Gesichtspunkten einzurichten; das würde lächerlich sein. Diese Auswahl hängt in weiterem

Umfange lediglich von unserm Geschmack ab und hat mit der Moral nichts zu thun.

Diejenigen, welche von der Wichtigkeit moralischer Regeln tief durchdrungen sind, lassen sich oft verführen, sie auf die kleinsten Einzelnheiten des Verhaltens anzuwenden. Wenn sie sich nur immer klar machten, daß die Ethik eine Wissenschaft von Verhältnissen ist, oder, was dasselbe sagt, eine Wissenschaft von Grenzen, so würden sie vor solcher Pedanterie bewahrt bleiben. Zweifellos giebt es moralische Adiaphora (Gleichgültiges). Die Thatsache, daß es solche giebt, ist ein Stein des Anstoßes für diejenigen gewesen, welche meinen, daß die Moral das ganze Verhalten umfassen müsse. Die Definition der Ethik als einer Wissenschaft von Verhältnissen oder Grenzen räumt diesen Stein aus dem Wege. Die Ethik steht an der Grenze. Mit dem, was im Innern vorgeht, befaßt sie sich nur insofern, als die von ihr gezogenen Grenzen dabei beteiligt sind. Hier ist ein anderes Beispiel. Die Ethik verurteilt die Eitelkeit und was ihr dient, wie unter Anderem zu viel Aufmerksamkeit für Kleidung und Schmuck der Person, — weil dies eine unmoralische Unterordnung der inneren unter die äußeren, der höheren unter die niedrigen Zwecke ist. Aber eine eiserne Regel aufzustellen, wie viel man für die Kleidung ausgeben darf, ist nicht Sache der Ethik; denn die Verschiedenheit der Lebenslagen und Beschäftigungen ist eine zu große. Und der Versuch, durch Luxusgesetze oder anderswie, eine einzige Mode vorzuschreiben, würde die Freiheit des Geschmacks verletzen, welche zu achten gerade eine Aufgabe des Moralisten ist. Ferner, jedermann weiß, mit welcher Härte die moralischen Rigoristen aller Zeiten den Impuls verdammt haben, welcher die beiden Geschlechter zu einander zieht, und wie oft, obwohl vergebens, sie versucht haben, denselben zu vernichten. Aber auch hier wird das richtige Verhalten durch die Definition der Ethik als einer Wissenschaft der Grenzen angegeben. Das Gesetz der Moral schreibt Grenzen vor, innerhalb derer diese Gemütskraft sich frei bewegen kann, und fordert für sie den heiligen Namen der Liebe, so lange sie sich in diesen Grenzen hält und sich ihrer bewußt bleibt. Das meinen wir,

wenn wir von einer Vergeistigung der Gefühle reden. Die Gefühle werden vergeistigt, wenn sie sich in gewissen Grenzen halten und das Bewußtsein des Vorhandenseins dieser Grenzen sie durchdringt und ihnen dadurch eine neue und edlere Beschaffenheit verleiht.

Da nun solche Begrenzung als befriedigend und erhebend empfunden wird, findet das System der gegenseitigen Beziehungen, welches wir ethisch nennen und welches, abstrakt hingestellt, nicht interessieren würde, auf diese Weise Eingang in das menschliche Herz und erweckt darin das Gefühl für die Erhabenheit und den Segen der moralischen Gebote.

Zwei Fehler des Moralfanatikers können wir nun angeben: Erstens glaubt er fälschlich, daß alles, was nicht der Moral entstamme, ihr entgegen sei. Darum runzelt er die Stirne zu allen natürlichen Freuden, versucht sie zu verbannen, und, wenn er das nicht kann, sie im geringst-möglichen Maße zuzulassen, als eine widerwillige Konzession an die Schwachheit der menschlichen Natur. Infolge dessen begeht der Moralfanatiker die Ungeheuerlichkeit, die unschuldigsten Freuden mit dem Gefühl der Sünde zu beflecken und so das Gewissen zu verkehren und zu verderben. Zweitens ist er immer geneigt, moralische Gründe für das zu suchen, was nur natürliche hat, und zu vergessen, daß die Moral, gleich den großen Eroberern im Altertume, die Gesetze der verschiedenen Länder achtet, welche sie zu einem einzigen großen Reiche vereint, und einem jeden die uneingeschränkte Aufrechterhaltung ihrer lokalen Gebräuche garantiert. Diese Betrachtungen sollen als allgemeine Vorsichtsmaßregel dienen. Junge Leute zeigen oft eine Hinneigung zum moralischen Büßertum, wenn ihnen erst einmal die Augen für sittliche Fragen aufgegangen sind; und die Lehrer lassen sich durch den ernsten Wunsch, die Gesetze des Reiches der Moral einzuprägen, zuweilen dazu verführen, die provinziellen Gesetze der Sinne, des Verstandes und des Gemütes zu mißachten, und mit moralischen Vorschriften für die Einzelheiten des Lebens viel zu weit zu gehen, ja sie hinterlassen leicht den Eindruck, daß alles Vergnügen, nur weil es Vergnügen ist, sündhaft ist.

Doch wir müssen nun noch weiter gehen und kommen damit auf unser eigentliches Thema zurück. Die nicht-moralischen Eigenschaften sind, wie wir gezeigt haben, nicht nur nicht moralfeindlich, sondern sie gewähren, wenn sie recht geleitet werden, der Moral eine freundliche, ja fast unentbehrliche Stütze. Die ästhetischen, die intellektuellen und die Gemütseigenschaften haben nicht an sich selbst eine moralische Bedeutung; aber als Hilfstruppen helfen sie für rein moralische Erwägungen die Wege bahnen und haben in diesem Sinne einen unermeßlichen propädeutischen Wert. Ohne hier auf die Philosophie der Ästhetik näher einzugehen, genügt es zu sagen, daß das Schöne, wie das Gute, aus der Beobachtung gewisser Grenzen und Verhältnisse entspringt und davon abhängt. Und es wird nicht zu weit hergeholt erscheinen, anzunehmen, daß Schüler, welche gelernt haben, Maß, Beschränkung und Harmonie der Verhältnisse in Dingen der Außenwelt zu schätzen, von vornherein die Neigung haben werden, analoge Regeln auf ihre Lebensführung anzuwenden, und daß auf diese Weise ein Maßstab der Wertschätzung in ihrem Gemüte geschaffen werden wird, welcher dem Rechtthun günstig sein muß. Die Ästhetik kann der Ethik eine Lehrerin werden. Dieselbe pädagogische Funktion kann man auch für den Intellekt beanspruchen. Der Intellekt erkennt die Verbindung von Ursachen und Wirkungen. Auf die Lebensführung angewandt, zeigt er den Zusammenhang zwischen den Handlungen und ihren Folgen. Er ist die Geisteskraft, welche zur Klugheit rät. Man hat nicht nötig, die egoistische Theorie der Moral anzunehmen, um zuzugeben, daß das Selbstinteresse ein Verbündeter der Moral sei, daß Klugheit und Tugend einen Teil ihres Weges Hand in Hand zurücklegen. Nicht eher freilich, als bis der Idealstaat verwirklicht ist, werden die Vorschriften der Beiden jemals ganz übereinstimmen; aber bis zu einem gewissen Grade besteht die Übereinstimmung bereits und der Lehrer ist berechtigt, sich diese Thatsache zu Nutzen zu machen.

Nehmen wir einen recht einfachen Fall: ein Kind spielt mit einem Messer, welches es nicht anrühren soll, und schneidet sich in den Finger. Moralisch betrachtet ist sein Fehler der Unge-

BIBLIOTECA

horsam. Es würde gleich schuldig gewesen sein, wenn es sich auch nicht verletzt hätte. Aber schwerlich würde es ein anderes Mal so bereit zum Gehorchen sein, wenn es nicht so fühlbar an die Zweckmäßigkeit des Gehorsams erinnert worden wäre.

Es ist unrecht zu lügen, unrecht aus rein moralischen Gründen, mit welchen das Selbstinteresse nichts zu thun hat. Aber bei alledem können wir die Lehre nicht entbehren, welche in jener bekannten Fabel vom Knaben, welcher „Der Wolf!" schrie, enthalten ist. Es ist aus rein moralischen Gründen unrecht zu stehlen. Aber selbst einem Kinde kann man klar machen, daß der Dieb, wie Emerson sagt, „sich selbst bestiehlt", und daß er nicht nur ein Schuft ist, sondern auch für seinen wahren Vorteil nicht zu sorgen weiß. Der Grundsatz, daß Ehrlichkeit die beste Politik ist, ist wahr genug, so weit die den Kindern bekannten Thatsachen in Betracht kommen, obwohl man bezweifeln kann, daß er absolut wahr ist.

Wenn wir nun schließlich das Gemüt betrachten, finden wir, daß der innige Zusammenhang zwischen ihm und der Moral so allgemein anerkannt ist, daß es überflüssig erscheint, dabei zu verweilen. Im Gegenteil, es scheint nötig, sich mit denjenigen auseinander zu setzen, welche ein zu großes Gewicht auf Gefühle legen, ihnen einen moralischen Wert beilegen, den sie durchaus nicht haben. So ist Milde nicht notwendig eine Tugend; sie kann auch eine bloße Sache des Temperaments sein. Sympathische Impulse an sich sind nicht lobenswert. Die Sympathie leitet uns ebenso oft auf falsche als auf richtige Wege; ja, wenn sie nicht durch moralische Prinzipien kontrolliert und reguliert ist, wird sie zu einer Gefahr, gegen die wir fast ebenso auf der Hut sein müssen, wie gegen Selbstsucht. Dennoch wird niemand leugnen, daß richtig geleitete Gefühle unschätzbare Dienste bei der Aufgabe der moralischen Erziehung leisten.

Fassen wir das Gesagte kurz zusammen. Ein weiser Lehrer wird sich auch immer an den Geschmack, den Verstand und das Gefühl seiner Zöglinge wenden; er wird aus diesen Quellen der Lebensführung alle mögliche Hilfe ziehen. Wenn er also von der Reinlichkeit spricht, wird er an den ästhetischen Instinkt der

Kinder appellieren und in ihnen ein Gefühl des Ekels vor der Unsauberkeit erwecken. Dann wird er an die Klugheit appellieren, indem er zeigt, wie Mangel an Reinlichkeit Krankheit zur Folge hat. „Du möchtest doch nicht krank sein? Du möchtest doch nicht Schmerzen leiden? Also darum sei reinlich in Deinem eigenen Interesse." Aber zuletzt wird er eine höhere Triebfeder als diese alle berühren. „Wenn Du unreinlich bist, hörst Du auf, Dich selbst zu achten." Und der Ausdruck „Selbstachtung" drückt in knapper Form das eigentlich moralische Motiv aus. Es bringt ihnen die Idee einer moralischen Persönlichkeit zum Bewußtsein, welche zu analysieren in diesem Alter weder nötig noch möglich ist, welche der Schüler aber doch einigermaßen versteht, weil aus seinem Gewissen ein Echo ertönt. In vielen Fällen wird man sich hauptsächlich an die sympathischen Gefühle wenden, denn durch sie werden wir uns der Leiden und Freuden Anderer bewußt und damit zugleich der Folgen der von uns ausgehenden Übel oder Wohlthaten. Die sympathischen Gefühle verhelfen uns erst zu der Erkenntnis, auf Grund deren der Wille handeln kann. Sie sagen uns, daß Andere leiden oder froh sind. Doch die Kraft, ausdauernd für die Erleichterung fremden Leides und die Erhöhung fremden Glückes zu arbeiten, kommt uns einzig und allein vom moralischen Impulse.

Das moralische Motiv ist das höchste; es ist in der That das einzig ausreichende Motiv. Man wolle mich in diesem Punkte recht verstehen. Ich würde zum Kinde sagen: Es ist unrecht zu lügen. Das genügt. Es ist unrecht, es ist verboten; Du selbst mußt die Wahrheit meiner Worte anerkennen, denn Du verachtest Dich, wenn Du gelogen hast. Aber damit Dein schwacher Entschluß, recht zu thun, gekräftigt wird, lasse mich Dir zeigen, daß das Lügen auch gegen Dein eigenes Interesse verstößt, und ebenso, daß Unreinlichkeit widerwärtig ist, und daß ein Anderen zugefügtes Unrecht Schmerz verursacht. Auf diese Weise werden die ästhetischen, intellektuellen und Gemütskräfte aufgerufen, für die moralischen Wahrheiten Zeugnis abzulegen; sie werden eingeladen sich zu erheben und im Chore Amen! zu den moralischen Geboten zu sagen.

Drittes Kapitel.

Gelegenheiten zur moralischen Erziehung in der Schule.

Die Schule sollte für den Schüler kein Drill-Platz des Verstandes sein, sondern ein zweites Heim, — ein Ort, der ihm in der Gegenwart lieb ist und dessen er sich späterhin immer dankbar erinnert, in dem seine ganze Natur, und besonders das Beste in ihm, wachsen und sich entfalten kann. Das Erziehungsziel sollte sein, nicht nur des Schülers Wege für künftige Erfolge zu ebnen, nicht nur ein vollkommenes Denkwerkzeug aus seinem Geiste zu machen, eine Art beseelten Webstuhles, der die schwierigsten Geistes-Muster liefert. Sondern das Ziel sollte vor allem sein: seine Menschheit auszubilden, seinen Charakter zu entwickeln. Es giebt zwar keine Schule, in welcher moralische Beeinflussung ganz fehlt; dieselbe ist aber leider in vielen Schulen eine unbeabsichtigte, nur zufällige.

Und doch giebt es in jeder Schule eine Menge Gelegenheiten, das moralische Leben zu beeinflussen. Betrachten wir einige derselben.

1. Der naturwissenschaftliche Unterricht läßt sich zur Pflege der Wahrhaftigkeit benutzen. Die Wahrhaftigkeit kann man als die Übereinstimmung zwischen den Gedanken und den Worten und Thatsachen definieren. Wenn der Gedanke im Geiste der Thatsache und das Wort auf der Zunge dem Gedanken entspricht, dann ist der Ring der Wahrheit vollständig. In Bezug auf die Einprägung der Wahrhaftigkeit hat nun der naturwissenschaftliche Unterricht vor allen anderen Unterrichts-

fächern den Vorzug, daß die greifbare Natur der behandelten Thatsachen es gestattet, die leiseste Abweichung von der Wahrheit zu bemerken und zu verhindern. Die Thatsache ist gegenwärtig vor des Schülers Augen, ihn zu widerlegen, wenn er in Gedanke oder Rede von ihr abweicht. Und dieser Umstand kann sogar in den bescheidenen Anfängen des wissenschaftlichen Unterrichts, in dem sogenannten Anschauungs-Unterrichte, nutzbar gemacht werden. Z. B. ein Vogel oder das Bild eines Vogels wird vor das Kind gestellt. Der Lehrer sagt: „Betrachte ihn aufmerksam und sage mir genau, was du siehst: die Länge des Halses, die Krümmung des Schnabels, die Farbe des Gefieders u. s. w." Das Kind antwortet. Der Lehrer entgegnet: „Du hast nicht genau beobachtet, die Farbe ist nicht so, wie Du sie beschreibst. Sieh noch einmal hin. Die Krümmung des Schnabels sieht nicht so aus, wie das, was Du auf die Tafel gezeichnet hast. Du mußt mir genau sagen, was Du siehst. Deine Worte müssen den Thatsachen entsprechen."

Dieselbe Art von Übung kann im wissenschaftlichen Unterricht der höheren Klassen weiter fortgeführt werden.

Die Naturforscher pflegen sich vor anderen Beobachtern durch ihre größere Genauigkeit auszuzeichnen. Die intellektuelle Redlichkeit ist diejenige moralische Eigenschaft, welche die Naturwissenschaft am besten zu nähren geeignet ist. Alle großen Naturforscher haben einem hohen Idealbilde der Wahrheit nachgestrebt, und ein Strahl von diesem Idealbilde kann, wenn auch noch so schwach, selbst in das Schulzimmer dringen. Es liegt auf der Hand, daß diese realistische Art, Wahrhaftigkeit zu lehren, von besonderem Nutzen ist für solche Kinder, die durch eine zu lebhafte Einbildungskraft zum Lügen verführt werden.

Über die indirekten Mittel, die Wahrhaftigkeit zu befördern, sei Folgendes bemerkt: Der Lehrer kann viel thun, um die Achtung vor der Wahrheit unter seinen Schülern zu pflegen, wenn er seinen eigenen Irrtum, sobald er in einen solchen verfallen ist, stets freimütig eingesteht. Einige Lehrer suchen dadurch ihre Würde zu wahren, daß sie ihre Fehler beschönigen. Aber selbst kleine Kinder sind klug genug, um solche Kunstgriffe

nach Gebühr zu beurteilen; während derjenige, welcher männlich eingesteht, daß er sich geirrt habe, der Achtung der Klasse gewiß ist und ihr ein unschätzbares gutes Beispiel giebt.

Es ist auch gut, in ganz unwesentlichen Dingen strenge Genauigkeit zu beobachten. Z. B.: Wenn man von einem botanischen Ausflug berichtet, beginnt man vielleicht: „Um halb elf kamen wir an unserem Bestimmungsorte an." Dann unterbricht man sich und verbessert sich: „Nein ich irre mich; es konnte erst zehn Uhr sein." Wäre das pedantisch? Wenn man überhaupt die Zeit erwähnt, ist es da nicht nötig, sie mit völliger Genauigkeit anzugeben? Zugegeben, es ist gleichgültig für den Bericht, ob es zehn Uhr oder halb elf war. Doch gerade deshalb sieht man, welches Gewicht auch auf die Genauigkeit in Kleinigkeiten gelegt werden soll. Und durch solche kleine Wendungen, durch solche unmerkliche Beeinflussung durch den Lehrer wird der Charakter des Schülers gebildet.

2. Das Studium der Geschichte ist, wenn es richtig geleitet wird, von hohem moralischem Werte. Die Geschichte bringt uns Beispiele von Heldenmut, Aufopferung, Vaterlandsliebe und hoher Prinzipientreue vor Augen. Wie sollten solche Beispiele nicht begeistern, veredeln und den Wetteifer entflammen? Die großen und guten Menschen der Vergangenheit, die tugendhaften und die weisen, sie dienen der Jugend als Vorbild und rufen oft ihre enthusiastische Bewunderung hervor, spornen sie an zu begeisterter Nachfolge. Ferner kann die Geschichte dazu dienen, das moralische Urteil zu üben. Die von der Geschichte uns vorgeführten Charaktere sind nicht alle gut, und selbst die Guten sind keineswegs fehlerfrei. Es liegt nun in der Hand des Lehrers, das moralische Urteil seiner Schüler zu erziehen und ihre moralische Einsicht zu vervollkommnen, indem er sie lehrt, die Motive zu erforschen und Recht und Unrecht der von der Geschichte berichteten Handlungen abzuwägen. Er wird es auch zu verhüten wissen, daß der Schüler sich in solchem Grade von glänzenden Erfolgen blenden läßt, daß er selbst die moralische Schlechtigkeit verzeiht, durch welche sie oft erkauft sind. Auf diese Weise kann das Geschichts-Studium ebenso zur Klärung

des Gewissens als zur Erweckung hochherziger Bestrebungen dienen, doch, wie ich sogleich hinzufügen muß, nur an der Hand eines Lehrers, welcher moralisch reif und von der Verantwortlichkeit seiner Aufgabe völlig durchdrungen ist. Schließlich kann unter vorgeschrittenen Schülern die Geschichte dazu dienen, die moralische Idee von der Mission der Menschheit zu befestigen und sie ins rechte Licht zu setzen. Das Menschengeschlecht, wie wir vom moralischen Gesichtspunkt aus annehmen müssen, existiert auf Erden, um die Lösung eines erhabenen Problems anzustreben, das Problem der vollkommenen Zivilisation, der gerechten Gesellschaftsordnung, des „Reiches Gottes." Doch auf jedem Blatte der Geschichte lesen wir, daß die Annäherung an dieses hohe Ideal notwendiger Weise eine langsame ist. Ob wir nun die Entwickelung der religiösen, der industriellen oder der politischen Institutionen an uns vorübergehen lassen, immer kommen wir zu demselben feierlichen Schlusse, daß im Hinblick auf das letzte Ziel „tausend Jahre sind wie ein Tag", und daß wir, ohne in unseren auf das Ideal gerichteten Anstrengungen nachzulassen, sehr zufrieden sein müssen, wenn es uns gestattet ist, das gewaltige Werk auch nur ein wenig zu fördern. Diese Überzeugung muß in uns einen neuen Geist von Pietät und Selbstverleugnung erzeugen, welcher jedoch mit vollkommener Frische in der Erfüllung der täglichen Pflichten sehr wohl vereinbar ist.

Wir können vom Geschichtsstudium junger Männer und Frauen kein besseres Resultat erhoffen, als daß es dahin wirkt, ihnen diese neue Pietät, diesen echt historischen Sinn einzuprägen, an welchem es dem durchschnittlichen Bürger, besonders dem des demokratischen Gemeinwesens sichtbarlich mangelt.

3. Der moralische Wert des Studiums der Litteratur ist so groß, wie er augenscheinlich ist. Die Litteratur ist das Medium, durch welches der ganze Teil unseres inneren Lebens zum Ausdruck gelangt, der sich wissenschaftlich nicht formulieren läßt. In den Handbüchern der Wissenschaft finden wir das reine Resultat der rein intellektuellen Arbeit der Vergangenheit; in der allgemeinen Litteratur haben wir gewissermaßen zusammengesetzte Photographien der typischen Gefühle, Hoffnungen und

Bestrebungen der Gattung. Die Litteratur verleiht dem, was sonst stumm in uns bliebe, eine Stimme und dem sonst Vergänglichen Dauer. Die beste Litteratur und insbesondere die beste Poesie ist wie ein Spiegel, der unser besseres Selbst reflektiert. Eine Sage erzählt uns von zwei Geistern, einem Engel und einem Dämon, welche jeden Menschen durch das Leben begleiten und ihm unsichtbar zur Seite gehen. Der eine ist unser schlechtes, der andere unser besseres Selbst. Der moralische Dienst, welchen die beste Litteratur uns leistet, besteht darin, den unsichtbaren Engel sichtbar zu machen.

4. Ich kann auf einige der übrigen Lehrfächer nur einen flüchtigen Blick werfen.

Der Handfertigkeitsunterricht hat auf den Schüler eine moralische Wirkung, über die ich bei anderer Gelegenheit mit einiger Ausführlichkeit gesprochen habe.

Die Musik hat, abgesehen von ihren zarteren Einflüssen, die hier nicht betrachtet werden können, die besondere Wirkung, im Schüler ein Gefühl der Einheit mit Anderen zu erzeugen. Dies wird am besten durch den Chorgesang erreicht, während besondere moralische Gefühle, wie Mitleid, Heimatsliebe u. s. w. mit Hülfe des Textes erweckt werden können.

Die gymnastischen Übungen haben gleichfalls einen moralischen Einfluß, indem sie die Selbstbeherrschung und den pünktlichen Gehorsam beim Kommandowort u. s. w. befördern.

Es ist in der That nicht schwer, die moralische Einwirkung der gewöhnlichen Unterrichtsfächer nachzuweisen. Im Gegenteil, es würde schwer sein, ein einziges zu finden, welches, wenn recht betrachtet, sich nicht von einer moralischen Lichtsphäre umgeben zeigte. —

Wissenschaft, Geschichte, Litteratur und die anderen Fächer tragen auf verschiedene Weise dazu bei, den Charakter zu entwickeln. Aber jede Schule bietet zu diesem Zwecke, neben der Lehrthätigkeit, noch andere wohl zu benutzende Gelegenheiten. Vor allem hat die Disziplin der Schule einen ungemeinen Einfluß auf den Charakter, — wenn sie rechter Art ist, einen segensreichen Einfluß; wenn nicht, einen höchst verderblichen.

Der bloße Gang dessen, was man die Schul-Maschine nennen kann, wirkt darauf hin, die Gewöhnung an Ordnung, Pünktlichkeit u. dgl. einzuprägen. Die Ansammlung einer großen Anzahl von Schülern in demselben Gebäude und ihr Verkehr miteinander unter des Lehrers Augen bietet zahlreiche Gelegenheiten, auf Freundlichkeit, Höflichkeit und gegenseitige Hülfsbereitschaft u. s. w. hinzuweisen.

Das Aufsagen des Auswendiggelernten giebt Anlaß, nicht nur das Vorsagen zu unterdrücken, sondern auch die Motive auszurotten, welche dazu verleiten, und die Pflicht der Redlichkeit tief einzuprägen.

Die ganze Atmosphäre des Schulzimmers sollte zu moralischer Lauterkeit auffordern; es sollte dort, so zu sagen, ein sonniges Klima herrschen, in welchem Niedrigkeit und Gemeinheit nicht gedeihen können.

Aber es giebt besonders einen Weg, Einfluß zu gewinnen, den zu empfehlen mir sehr am Herzen liegt: Der Lehrer muß sich an den Spielen der Schüler beteiligen. Er wird dann sogleich in ein freundschaftliches Verhältnis zu ihnen kommen und ihr Vertrauen gewinnen, ohne das Mindeste an seiner wahren Würde einzubüßen. Und so wird jene Schranke fallen, welche in vielen Schulen Lehrer und Schüler so weit von einander trennt, daß es scheint, als ob zwei verschiedene Welten nebeneinander beständen: die Welt, zu welcher der Lehrer Zutritt hat, und die, von welcher er ausgeschlossen ist. Überdies enthüllt sich beim Spiel erst der wahre Charakter des Schülers. Der Heuchler, der Lügner, der Betrüger, der Renommist, — alle bekennen Farbe, und der Lehrer hat die beste Gelegenheit, diese pathologischen Erscheinungen zu studieren und ihre moralischen Defekte zu kurieren. Denn wenn er mit ihnen spielt, als einer der ihrigen, so hat er auch das Recht, Redlichkeit im Spiel zu verlangen, seinen Abscheu vor der Feigheit auszusprechen, die Partei des Schwächeren gegen den Stärkeren zu ergreifen; und seine auf dem Spielplatz gesprochenen Worte werden zehnmal größeren Eindruck machen, als irgend eine ermahnende Standrede vom Katheder herab. Die größten und erfolgreichsten Lehrer haben die Benutzung jenes Mittels nicht verschmäht.

Zum Schlusse möchte ich sagen, daß die Persönlichkeit des Leiters der Schule der Hauptfaktor der moralischen Beeinflussung ist. Wenn eine große, gesunde, warmherzige Natur der Schule vorsteht, ist alles andere gesichert. In jeder Schule herrscht unter den Schülern eine Art öffentlicher Meinung, von welcher sie weit mehr als von den Worten ihrer Vorgesetzten beeinflußt werden. Der taktvolle Leiter wird sein Hauptaugenmerk darauf richten, diese öffentliche Meinung zu bilden und zu verbessern, dabei jedoch die Freiheit seiner Schüler so wenig wie möglich beschränken. Er kann seinen Zweck dadurch erreichen, daß er diejenigen Schüler, welche die öffentliche Meinung machen, nahe an sich heranzieht, und diese wieder kann er für schöne und männliche Ansichten nur durch den Einfluß seiner Persönlichkeit gewinnen. Die Persönlichkeit des Leiters der Schule ist Alles. Sie ist die höchste Quelle der Kraft in der Schule, das Zentralorgan, welches seine belebenden Ströme durch den ganzen Organismus sendet. Und hier möchte ich einschalten, daß, wenn ich dafür stimme, den direkten Religions-Unterricht von unseren Schulen auszuschließen, ich doch nicht dafür bin, jeden religiösen Einfluß fernzuhalten. Auch dieser fließt aus der Persönlichkeit des wahren Lehrers. Denn wenn er eine demütige, wahrhaft fromme Seele und bescheiden in seiner Selbstschätzung ist, seine Lehrer-Autorität nicht um ihrer selbst willen liebt, sondern sie liebevoll nur als Mittel für höhere Zwecke benutzt, dann kann er sicher sein, daß er den Schülern seinen Geist einflößen und durch diesen Geist mehr als durch alle Lehren, die er geben könnte, ihre Herzen den höchsten seelischen Wahrheiten erschließen wird.

Durch alle diese Mittel, — durch die Pflege des Verstandes, des Geschmacks und des Gemütes, durch seine tägliche Teilnahme an Arbeit und Spiel der Jugend — schafft der Lehrer in ihr gewisse moralische Gewohnheiten. Warum können nun diese Gewohnheiten nicht genügen? Warum ist noch besonderer Moralunterricht nötig? Und welches Verhältnis besteht zwischen dem Moralunterricht und den so erworbenen Gewohnheiten?

Die Aufgabe des Moralunterrichtes ist, die Gewohnheiten zu befestigen und in klarer, leicht faßlicher Darstellung die Gesetze der Pflichten zu erklären, welche den Gewohnheiten zu Grunde liegen. Der Wert solcher intellektuellen Darlegungen besteht darin, daß sie dem moralischen Verhalten eine Grundlage in der Vernunft geben, und ferner, daß sie es ermöglichen, die moralischen Regeln auf ganz neue Fälle anzuwenden, auf welche die Gewöhnung sich noch nicht erstreckt hat. Dieser Gedanke wird in dem Folgenden noch weiter entwickelt und erläutert werden.

Viertes Kapitel.

Einteilung der Pflichten.

Der Gegenstand der moralischen Unterweisung sind die Pflichten des Lebens. Um sie zu lehren, brauchen wir ein System der Einteilung. Welchem sollen wir nun den Vorzug geben? Die Schwierigkeit, welcher wir bereits beim Anfange begegneten, scheint uns hier in neuer Gestalt entgegenzutreten.

Denn die Mehrzahl der gewöhnlich aufgestellten Einteilungs-Systeme, wenn nicht alle, gründen sich auf irgend eine metaphysische Theorie oder eine theologische Lehre. Eines von diesen annehmen würde heißen, auch die Theorie der Theologie annehmen, auf welche es begründet ist, — würde heißen, in den Geist des Schülers eine besondere Philosophie oder Glaubenslehre einschmuggeln; und das würde eine offene Abweichung von dem Grundsatze der Konfessionslosigkeit sein, dem wir treu bleiben müssen.

So ist Platos Einteilung der Tugenden in die sogenannten Kardinaltugenden: Mäßigkeit, Mut, Gerechtigkeit und Weisheit auf seine Psychologie gegründet. Aristoteles' Einteilung in dianoetische (intellektuelle) und ethische Tugenden beruht augenscheinlich auf seinem Intellektualismus, wie man es nennen könnte, — auf der hohen Wichtigkeit, welche er den Funktionen des Intellekts oder νοῦς bei der Erreichung eines vollkommenen Lebens beimißt. Kants Einteilung der Pflichten in vollkommene

und unvollkommene ist aus den in seiner „Kritik der reinen Vernunft" entwickelten Ideen entstanden; des Philosophen Herbart fünffache Einteilung spiegelt seine metaphysische Theorie der Wirklichkeit wieder, während die Systeme ethischer Einteilung, welche man in theologischen Handbüchern findet, noch deutlicher die Richtung ihrer Autoren verraten.

Mich dünkt, es ließe sich auf folgende Weise ein einfacher Weg aus dieser Schwierigkeit finden: Wir halten uns an die Gegenstände, auf welche die Pflichten sich beziehen, und lassen die Quelle derselben ganz beiseite. Es wird allgemein zugegeben, daß Jeder sich selbst ein Gegenstand der Pflicht ist, daß er gewisse Pflichten gegen sich selbst zu erfüllen hat, wie z. B. die Pflicht der intellektuellen Ausbildung; ferner, daß Jeder seinen Mitmenschen im allgemeinen gewisse Pflichten schuldet, kraft der Thatsache, daß sie menschliche Wesen sind; ferner, daß es spezielle Pflichten giebt, die wir besonderen Menschen, wie Eltern und Geschwistern, schulden; schließlich, daß es gewisse Pflichten giebt, zu welchen wir sozusagen geboren werden, wie die letztgenannten, und andere, die wir freiwillig auf uns nehmen können oder nicht, wie die ehelichen Pflichten, welche aber, wenn einmal eingegangen, ebenso bindend sind, wie jene. So deutet schon der Aufbau der menschlichen Gesellschaft auf ein Schema der Einteilung hin. Und dieses Schema hat den Vorteil, daß es ein rein sachliches ist. Es hält sich streng an die Thatsachen, steht mit dem Prinzip der Konfessionslosigkeit in Übereinstimmung und ist vollkommen gerecht. Es läßt das Problem der ersten Prinzipien völlig unberührt. Daß wir solche Pflichten gegen uns selbst und gegen andere zu erfüllen haben, bezweifelt Niemand. Mögen die Philosophen über die letzten Beweggründe der Pflichterfüllung verschiedener Meinung sein, mögen sie die Thatsachen des Gewissens auf irgend welche letzten Gründe, welche ihnen genehm sind, zurückführen: wir, als Lehrer, haben die Aufgabe, die Thatsachen des Gewissens zu erläutern, nicht für dieselben eine letzte Erklärung zu suchen.

Die verschiedenen Pflichten lassen sich leicht der eben vorgeschlagenen Einteilung einordnen. Das ganze Reich der Pflichten

kann in drei Hauptprovinzen geteilt werden*): in Pflichten, welche sich auf uns selbst beziehen, in solche, welche wir allen Menschen schulden, und in solche, welche aus den besonderen Beziehungen der Familie, des Staates u. s. w. hervorgehen.

I. Die selbstbezüglichen Pflichten.

Diese kann man wiederum einteilen in Pflichten, die sich auf unseren Körper, auf unseren Verstand und auf unser Gemüt beziehen.

Zu den physischen Pflichten gehören das Verbot des Selbstmordes, die Pflichten der Körperpflege, der Mäßigkeit und der Keuschheit.

Pflichten gegen den Verstand. — Unter diese kann man die Pflicht, Kenntnisse zu erwerben, sowie die Hilfstugenden der Ordnung, des Fleißes und der Ausdauer im Studium zählen; während bei denjenigen, welche das Schulalter hinter sich haben, besonderes Gewicht auf innere Wahrheit gelegt werden muß. Dies kann durch die Worte ausgedrückt werden: Deinem eigenen geistigen Selbst sei treu. Studiere deine eigenen geistigen Neigungen. Siehe zu, nach welcher Seite hin deine Begabung liegt und mache das Beste daraus.

Pflichten in Bezug auf die Gefühle. — Die wichtigste dieser Pflichten kann in dem doppelten Gebote ausgedrückt werden: Beherrsche und reinige deine Gefühle! Die Gefühle, welche unterdrückt werden müssen, sind Zorn, Furcht und Selbstgefälligkeit. Wenn der Lehrer bis zu diesem Punkt gekommen ist, muß er bei den Ursachen und den Folgen des Zornes verweilen. Er muß von den erprobten Mitteln zur Unterdrückung einer zornigen Aufwallung sprechen. Zorn und moralische Entrüstung muß er wohl unterscheiden. Bei Erörterung der Furcht muß er dieselbe Methode befolgen. Er muß die physische von der moralischen

*) Manche könnten geltend machen, daß in ein solches Schema, wie wir es vorschlagen, Pflichten gegen Gott eingeschlossen werden sollten. Ich meine aber, daß die Erörterung dieser Pflichten in die kirchlichen Sonntagsschulen gehört, deren Vorhandensein neben dem der gewöhnlichen Schulen in dem hier skizzierten Unterrichtskursus überall vorausgesetzt wird.

Feigheit, physischen von moralischem Mut, Mut von Tapferkeit unterscheiden. Bei der Erörterung der Selbstgefälligkeit unterscheide er Eitelkeit von Stolz, Stolz von Würde. Er zeige, daß Bescheidenheit und Würde sich wohl vertragen, ja daß sie sich ergänzende Seiten ein und derselben moralischen Eigenschaft sind. Ein nicht geringer Vorteil, welchen wir vom Moralunterricht ernten, ist die Befestigung eines moralischen Wortschatzes im Gedächtnis des Schülers. Die moralischen Bezeichnungen werden meistens regellos gebraucht, und das kann bei der Anwendung nur Verwirrung verursachen. Genaue Erklärungen, die sich auf erschöpfende Erörterung gründen, sind ein vorzügliches Mittel der moralischen Erziehung. Die Pflichten, welche sich auf das moralische Leben überhaupt beziehen, wie z. B. die der Selbstprüfung, können entweder am Ende des über die selbstbezüglichen Pflichten handelnden Kapitels oder am Schlusse des ganzen Kursus behandelt werden.

II. Die Pflichten, welche wir allen Menschen schulden, sind Gerechtigkeit und Menschenliebe.

Sei gerecht, heißt soviel wie: Verhindere nicht die Entwickelung irgend eines deiner Mitmenschen. Sei liebreich, heißt soviel wie: Sei der Entwickelung deiner Mitmenschen hilfreich. Bei der Erörterung der Nächstenliebe wird der Lehrer Gelegenheit haben, nicht nur vom Almosengeben zu sprechen, vom Besuchen der Kranken u. dergl., sondern auch von den tausend häuslichen Liebesdiensten, von der Wohlthat freundlicher Blicke, von dem, was man intellektuelle Menschenliebe nennen könnte, die darin besteht, dem geistig Blinden die Augen zu öffnen; und von der edelsten Menschenliebe, welche darin besteht, denen zu Hilfe zu kommen, die sich tief im Sumpfe moralischen Elends befinden, und die Sünder und die Gefallenen aufzurichten.

III. Besondere soziale Pflichten.

Zu diesen gehören die Pflichten im Familienkreise: die ehelichen, die elterlichen, die kindlichen und die geschwisterlichen Pflichten.

Unter den, aus den verschiedenen Beschäftigungsarten hervorgehenden Pflichten ist die Ethik des Berufes zu erörtern, die

Ethik, welche die Beziehungen zwischen Unternehmern und Arbeitern behandelt u. s. w.

Die Betrachtung der Bürgerpflichten eröffnet das ganze Gebiet der politischen Ethik.

Schließlich führt das reine Wahlverhältnis der Freundschaft und der religiösen Gemeinschaft zu gewissen schönen und erhabenen ethischen Begriffen, deren Besprechung den ganzen Kursus passend krönt.

So habe ich denn einige der hauptsächlichsten Gegenstände der praktischen Ethik genannt, von welchen wir für den Moralunterricht eine Auswahl zu treffen haben.

Doch ein Prinzip ist bei der Auswahl nötig. Das Feld liegt ausgebreitet vor uns, und es entsteht die Frage: Von wo aus sollen wir es betreten? Welche Gegenstände sollen wir auswählen? Es würde z. B. verkehrt sein, die internationale oder die eheliche Ethik mit den Kindern zu besprechen. Doch auch die Reihenfolge der verschiedenen Gegenstände muß bestimmt werden. Die in obiger Skizze gewählte Reihenfolge ist eine rein logische, und die logische Behandlung eines Gegenstandes ist, wie jeder Erzieher weiß, gewöhnlich nicht die geeignetste, ihn dem Verständnis der Kinder faßlich zu machen. Dies gilt im Besonderen von dem gegenwärtigen Falle. Es ist also klar, daß wir eines Prinzips für die Auswahl bedürfen.

Ich möchte mich hier unterbrechen, um zu sagen, daß das Problem, welches wir in Angriff nehmen, weit davon entfernt, gelöst zu sein, bisher überhaupt noch kaum aufgeworfen worden ist. Und das kommt daher, daß die moralische Unterweisung bis jetzt fast ausschließlich in den Händen solcher gewesen ist, deren Hauptinteresse ein religiöses war, und welche, wie gut auch ihre Absichten sein mochten, schwerlich fähig waren, die Sache vom Standpunkte des reinen Sittenunterrichtes aus zu betrachten. Die Arbeit, der moralischen Unterweisung einen Boden zu bereiten, muß noch erst gethan werden.

Was das Prinzip der Auswahl anbetrifft, welches ich im Sinne habe, so habe ich zu demselben allerdings ein gewisses Zutrauen; doch ich verhehle mir nicht, daß es bei den An-

wendungen desselben noch mancher Änderungen und Verbesserungen bedürfen wird, zu welchem Zwecke ich mir die Erfahrung und die ehrliche Kritik meiner pädagogischen Kollegen erbitte. Nach dieser Bemerkung möchte ich die Aufmerksamkeit des Lehrers auf folgende Erwägungen lenken:

Das Leben jedes Menschen teilt sich naturgemäß in verschiedene Perioden: erste Kindheit, Knabenalter, Jünglingsalter u. s. w. Eine jede Periode hat eine besondere Gruppe von Interessen und entsprechenden Pflichten.

Nach diesen Altersstufen muß der Unterricht abgegrenzt werden. Der für eine bestimmte Periode geeignete Unterricht ist derjenige, welcher die ihr besonders zukommenden Pflichten behandelt. So lassen sich die sittlichen Aufgaben der Kindheit in folgender Weise zusammenfassen: Die persönlichen Pflichten des Kindes sind hauptsächlich die Beobachtung einiger einfacher Gesundheitsregeln und die Zügelung seines Temperaments. Seine sozialen Pflichten sind die gegen die Eltern, die Geschwister und die Verwandten, sowie gegen die Spielkameraden und die Dienstboten. Das Kind ist noch kein Bürger, und die Ethik der Politik liegt deshalb weit jenseits seines Horizontes. Es bedarf auch noch nicht der Ethik des Berufes oder selbst der des Intellekts, da seine Kräfte noch vom körperlichen Wachstum und vom Spiel in Anspruch genommen werden. Die Pflichten der Kindheit sind schnell festgestellt. Die besonderen Pflichten der folgenden Entwickelungsphasen, die der mittleren Jahre z. B. und des Alters, sind kompliziert und nicht so leicht zu bestimmen. Doch ich glaube, daß der Versuch, sie zu beschreiben, auf manches tieferliegende Problem der Ethik Licht werfen wird. Mein erster Punkt ist also der, daß die moralische Unterweisung sich genau der betreffenden Altersperiode anpassen muß. Zweitens — und das trifft den Kern der Sache — ist in jeder Lebensperiode eine vorwiegende Pflicht zu beobachten, um welche alle anderen sich gruppieren und auf welche als Mittelpunkt alle anderen sich beziehen lassen. So ist die erste Pflicht des kleinen Kindes, die Eltern zu ehren und ihnen zu gehorchen. Das Abhängigkeitsverhältnis, in welchem es steht, schreibt naturgemäß diese Pflicht

vor, und alle anderen Pflichten lassen sich von dieser einen ableiten und durch sie stärken. Die Richtigkeit seiner persönlichen Gewöhnungen und seines Betragens gegen Andere beruht in erster Linie auf dem Gehorsam gegen die elterlichen Gebote. Das Kind widersteht der Versuchung, unrecht zu thun, hauptsächlich weil es die Autorität der Eltern achtet und ihren Beifall gewinnen möchte. An Nebenmotiven fehlt es nicht, aber das erste ist die Ehrerbietung vor den Eltern.

Drittens, in jeder neuen Periode taucht ein neues ethisches Hauptinteresse auf, ein neues Pflichten-Centrum. Aber mit diesem so geschaffenen neuen Pflichtensystem müssen die ethischen Systeme der früheren Jahre in Harmonie gebracht werden. Und das wird um so thunlicher sein, als die treue Erfüllung der Pflichten der einen Periode die beste Vorbereitung für das rechte Verständnis und die rechte Beobachtung derer der folgenden ist. Aus diesen Darlegungen lassen sich hinsichtlich der geeigneten Reihenfolge der Pflichten im Moralunterrichts-Kursus folgende Schlüsse ziehen:

Da der Moralunterricht in der Schule erteilt wird, so muß er die dem Schulalter eigentümlichen Pflichten behandeln. Die Hauptpflicht muß in den Vordergrund gestellt werden: und die ist bei Kindern zwischen sechs und vierzehn Jahren, Kenntnisse zu erwerben. Daher beginnen wir den Unterricht mit der intellektuellen Pflicht.

Sodann müssen die in früheren Perioden gelernten Pflichten denen des Schulalters eingefügt werden. Bei jedem neuen Schritte auf der Bahn ethischen Fortgangs müssen die schon erworbenen moralischen Ideen wieder vorgenommen und befestigt werden und eine höhere Deutung erhalten.

Wir haben schon gesehen, daß, bevor das Kind in die Schule eintritt, seine persönlichen Pflichten sich auf das physische Leben und die Gefühle beziehen, und daß seine hauptsächlichsten sozialen Pflichten die gegen die Eltern und die Geschwister sind.

Die Ordnung der ethischen Lektionen ist bis jetzt also diese: die Pflicht, Kenntnisse zu erwerben; die Pflichten, welche sich auf das physische Leben beziehen; die Pflichten, welche sich auf

die Gefühle beziehen; die Pflichten gegen die Eltern; die Pflichten gegen die Geschwister.

Ein Kind, welches gelernt hat, die Rechte der Geschwister zu achten, liebevoll und hilfreich gegen sie zu sein, wird auch in der Schule gegen seine Kameraden die rechte Haltung einnehmen. Die Bruderpflichten sind typisch für die Pflichten, welche wir allen unseren Kameraden und in der That allen Menschen schulden.

Den nächstfolgenden Gegenstand des Unterrichtes werden daher die Pflichten bilden, welche wir allen Menschen schulden.

Endlich: das Leben in der Schule bereitet für das Leben in der Gesellschaft und im Staate vor, und so kann dieser Elementarkursus des Moralunterrichtes mit den „Elementen der Bürgerpflichten" angemessen beschlossen werden.

Fünftes Kapitel.

Die moralische Ausrüstung der Kinder beim Eintritt in die Schule.

Es ist schwierig, bei den Kindern den Beginn moralischen Lebens aufzuspüren. Der Wanderer, welcher einen großen Fluß bis zu seiner Quelle zu verfolgen sucht, wird meist durch die Unzahl von Quellen verwirrt, welche ihm alle mit der Versicherung gewiesen werden, daß dieser und kein anderer der wahre Ursprung sei. In Wahrheit wird der Fluß nicht von einer, sondern von vielen Quellen gespeist und erreicht sein individuelles Gepräge nicht, bevor er eine Weile dahingeflossen ist. So auch wird das moralische Leben aus vielen Quellen genährt und nimmt seinen bestimmten Charakter erst nach Ablauf etlicher Jahre an. Das Studium der Entwickelung des Gewissens in früher Kindheit ist ein Studium der Uranfänge, und diese sind immer dunkel. Zudem aber ist die auf diesen Gegenstand verwendete Aufmerksamkeit völlig unzureichend gewesen, und sogar der Versuche, die sittlichen Äußerungen der Kindesseele in systematischer Weise zu beobachten, sind wenige gewesen.

Eltern und Lehrer müssen sich bemühen, solche Fragen wie diese zu beantworten: Wann erscheinen im Kinde die ersten Regungen des sittlichen Bewußtseins? Wie bekunden sich dieselben? Wie ist das Kind hinsichtlich der Gemüts- und der Verstandesbegabung zu verschiedenen Zeiten beschaffen, und wie entsprechen diese seiner moralischen Ausrüstung? Zu welcher Zeit tritt das Gewissen auf? Auf welche Handlungen oder Unterlassungen

wendet das Kind die Worte recht und unrecht an? — Wenn Beobachtungen dieser Art sorgfältig gemacht und gewissenhaft berichtet würden, so würde die Erziehungskunst eine ansehnliche Menge von Material zur Verfügung haben, aus welchem zweifellos wertvolle Verallgemeinerungen gezogen werden könnten. Jede Mutter besonders müßte sich ein Buch halten, in welchem sie die auf einander folgenden Entwickelungsphasen des körperlichen, geistigen und moralischen Wachstums ihres Kindes vermerkte, mit besonderer Aufmerksamkeit auf das moralische Wachstum; so daß die Eltern im Stande sein mögen, rechtzeitig den Charakter ihrer Kinder zu erkennen, jeden guten Keim in ihnen zu pflegen und durch schleunige Vorsichtsmaßregeln das Schlechte zu unterdrücken oder wenigstens einzuschränken.

Wir wollen jetzt einen Blick auf die moralische Erziehung werfen, welche das normale Kind erhält, bevor es zur Schule geht, und auf die moralische Ausrüstung, welche man zur Zeit seines Eintritts in dieselbe von ihm erwarten kann. Glücklicherweise ist es nicht nötig, zu diesem Zweck sehr tief in das Studium der Entwickelung des Gewissens einzudringen. Einige Hauptpunkte werden uns zur Führung genügen.

Erster Punkt. Die moralische Erziehung des Kindes kann schon in der Wiege begonnen werden. Regelmäßigkeit ist der Moralität günstig. Regelmäßigkeit wirkt auf die Triebe als ein Zügel. Das Kind muß zu bestimmten Zeiten seine Nahrung haben, muß zur bestimmten Zeit schlafen, u. s. w. Wenn es sich weigert — und das thut es oft heftig genug, — so muß man seine Weigerung unbeachtet lassen. Nach einer Weile wird das Geschrei aufhören, und das Kind wird sich der Ordnung fügen; sein Vergnügen an Regelmäßigkeit und sein Unbehagen bei Unterbrechung derselben bilden fortan einen Teil seines geistigen Lebens. Ich behaupte nicht, daß die Regelmäßigkeit an sich selbst schon moralisch ist, sondern nur, daß sie der Moral förderlich ist, weil sie dem Eigenwillen wehrt. Ich sage auch nicht, daß Regeln immer gut sind, sondern nur, daß ein jedem Impuls folgendes Leben immer schlecht ist. Selbst wenn wir in impulsiver Weise Gutes thun, begünstigen wir in uns eine

fehlerhafte Gewohnheit. Gute Lebensführung besteht darin, daß wir unser Leben nach guten Grundsätzen regeln; und die Bereitwilligkeit, sich Gesetzen unterzuordnen, ist die erste, die unerläßliche Bedingung moralischen Wachstums. Die Gewohnheit nun, sich Regeln zu fügen, kann dem Kinde schon in der Wiege anerzogen werden.

Zweiter Punkt. Schon ein ganz kleines Kind, eines, das nicht älter als ein und einhalb Jahre ist, kann gehorchen, dem Willen der Eltern sich fügen lernen. Ein anderthalbjähriges Kind ist im Stande, seinen eigenen Willen dem der Eltern entgegenzusetzen. In diesem Falle müßte es zu gehorchen gezwungen werden. Es wird uns nie gelingen, ein moralisches Wesen aus ihm zu machen, wenn es nicht bei Zeiten erfährt, daß ein höheres Gesetz als das seines Willens besteht. Und gleichsam die Verkörperung dieses höheren Gesetzes sind während der Kindheit die Eltern. Wenn ich sage, daß von einem so kleinen Kinde Gehorsam erlangt werden kann, daß es in diesem zarten Alter fähig ist, sich dem elterlichen Willen entschlossen zu widersetzen, so spreche ich aus Erfahrung. Ich kenne ein gewisses kleines Fräulein, das genau in der beschriebenen Weise einen Kampf mit seinem Vater aufnahm. Der Kampf dauerte ganze 35 Minuten. Aber als er vorüber war, streckte das Kind die Ärmchen aus, bot die Lippen zum Kusse und war noch Tage lang danach gegen den Vater besonders zärtlich. Diese erhöhte Zärtlichkeit darf auch niemand in Erstaunen setzen: sie ist der naturgemäße Erfolg eines in richtiger Weise zu Ende geführten Konfliktes dieser Art zwischen Vater und Kind. Das Kind ist glücklich, wenn es von der Herrschaft seines Eigensinnes befreit wird und fühlt, daß sein schwacher Wille in einen größeren und stärkeren aufgegangen ist.

Dritter Punkt. Was man Gewissen nennt, pflegt sich gewöhnlich nicht vor dem dritten Jahre zu zeigen. In diesem Alter pflegt das Selbstbewußtsein aufzutauchen und das Kind fängt an das Pronomen „ich" zu gebrauchen. Dies ist einer der kritischen Wendepunkte in der menschlichen Entwickelung, deren es mehrere giebt. Ein anderer ist der Beginn des Jünglings-

alters. Ich möchte glauben, daß es auch zu Anfang der Dreißige und späterhin noch einige giebt. Jedenfalls ist der erste Wendepunkt, der im dritten Jahre, nicht zu verkennen. Um diese Zeit beginnt, wie gesagt, das Kind sich deutlich seiner selbst bewußt zu werden; es sagt: „ich" und dann sogleich auch „Du", „er" und „sie". Die Sittenregeln stellen nun das Verhältnis, welches zwischen dem Selbst und den Andern bestehen soll, fest; und um diese Regeln zu begreifen, muß das Kind offenbar fähig sein, die betreffenden Personen im Geiste auseinanderzuhalten und einander gegenüberzustellen. Es ist daher klar, daß das Auftauchen des Begriffes „Ich" auf die moralische Entwickelung eine entscheidende Wirkung haben muß.

Ich möchte hier einen Augenblick innehalten und ein Wort über die außerordentliche Wichtigkeit der Bestandteile des Begriffes des eigenen Selbst sagen. Denn man muß nicht annehmen, daß das Pronomen „ich" auf allen Lippen dasselbe bedeutet. „Ich" bezeichnet eine Menge verbundener Ideen, und so wie diese Ideen einer fast unendlichen Variation fähig sind, so ist der Begriff des Selbst dementsprechend in verschiedenen Individuen anders. Bei Kindern ist vielleicht der Hauptbestandteil des Begriffes Selbst durch ihre äußere Erscheinung und Umgebung bestimmt. Wenn ein Kind von sich spricht, so denkt es in erster Linie an seinen Körper, besonders an sein Gesicht, dann an die Kleider, die es gewöhnlich trägt, an das Haus, in dem es wohnt, die Straßen, durch die es gewöhnlich geht, an Eltern, Geschwister, Lehrer u. s. w. So mächtig wird das Selbstbewußtsein von der Umgebung unterstützt, daß sogar Erwachsene, wenn sie plötzlich in eine ganz neue Umgebung versetzt werden, oft für einen Moment an ihrer Identität zweifeln.

Wenn wir die Bedeutung von „Ich" bei zwei Kindern analysieren, von denen das eine aus gutem Hause und wohl gepflegt, das andere ohne solche Vorteile ist, so werden wir vielleicht Verschiedenheiten wie die folgenden finden: „Ich" bedeutet im ersten Falle ein Wesen, welches in einem gewissen sauberen und behaglichen Hause wohnt, immer nette Kleider trägt, von Eltern und Geschwistern umgeben ist, die freundlich

mit einander verkehren, u. s. w. Im andern Falle können die Elemente des Begriffes „Ich" ganz andere sein. Beim zweiten Kinde kann das „Ich" ein Wesen bedeuten, welches in einer dunklen, schmutzigen Hütte wohnt und jeden Tag durch enge, übelriechende Straßen geht. „Ich" kann das Kind eines Vaters bedeuten, der betrunken nach Hause kommt und im Rausche die Mutter schlägt. „Ich" meint ein armes Waisenkind, das zerrissenes Zeug trägt und in der Schule von den gutgekleideten Kindern scheel angesehen und beschämt wird. Es liegt auf der Hand, daß die Elemente, welche den Begriff des Ich zusammensetzen, auf des Kindes moralische Natur einwirken, indem sie seine Selbstachtung heben oder mindern. Ich erinnere mich eines Knaben, der wegen der altmodischen, schlecht sitzenden Kleidung, die er tragen mußte, zum Gelächter der Klasse diente, und der bekannt hat, daß er selbst noch im späteren Leben den Eindruck dieser frühen Demütigung nicht ganz verwinden konnte und daß er infolge dessen sich noch immer schmerzlich eines gewissen Mangels an sicherer Ruhe und Haltung bewußt sei. Wir müssen also darauf sehen, daß die Bestandteile des Begriffs des Ich rechter Art sind. Man irrt sich, wenn man annimmt, daß die Idee des Selbst unabhängig von den Elementen unserer Umgebung sei. Diese dringen in den innersten Kern unserer Natur ein, und wenn sie böser Art sind, fressen sie sich wahrhaft in denselben ein.

Wir haben gesehen, daß die Entwickelung des Intellekts, wie sie in der zunehmenden Deutlichkeit des Selbstbewußtseins zu Tage tritt, einen wichtigen Einfluß auf die Entwickelung der moralischen Anlagen ausübt. Aber noch auf eine andere Weise wird dieser Einfluß offenbar. Die Funktion des Gewissens hängt ferner von dem Vermögen ab, sich entgegengesetzte Handlungsweisen vorzustellen. Engel, die nur des Guten fähig wären, oder Teufel, die ausschließlich durch Bosheit getrieben würden, könnten nicht moralische Wesen genannt werden. Eine moralische Handlung setzt immer eine vorangehende Wahl zwischen zwei möglichen Verhaltungsweisen voraus. Und bevor das Vermögen nicht erlangt ist, den Entschluß aufzuschieben, zwischen entgegen-

gesetzten Handlungsweisen zu schwanken, thut sich auch das eigentliche Gewissen noch nicht kund. Man kann sagen, daß sich die Stimme des Gewissens zuerst dann hören läßt, wenn das Kind, in Abwesenheit der Eltern, zwischen einem verbotenen Vergnügen und dem Gehorsam gegen der Eltern Gebot schwankt. Natürlich ist nicht jede Wahl zwischen verschiedenen Handlungen eine moralische Handlung. Wenn Jemand schwankt, ob er zu Hause bleiben oder spazieren gehen, ob er nach rechts oder nach links gehen soll, so ist die Entscheidung sittlich gleichgiltig. Aber wenn die eine der beiden Handlungen gut und die andere schlecht ist, dann kommt das Gewissen ins Spiel.

Bei diesem Punkte drängt sich uns jedoch die Frage auf: Wie geschieht es im Leben der Kinder, daß sie gewisse Handlungsweisen als gut und andere als schlecht ansehen lernen? Man wird sogleich antworten: die Eltern bezeichnen gewisse Handlungen als gute und andere als schlechte und das Kind nimmt ihre Erklärung an. Und dies ist auch zweifellos richtig. Der Eltern Wort ist die Hauptstütze des werdenden Gewissens. Wie kommt es aber, daß der Eltern Wort geglaubt wird? Dies ist in der That hinsichtlich der Entwickelung der moralischen Kräfte die entscheidende Frage. Bain sagt, daß das Kind die Strafe der Eltern fürchtet, welche dem Ungehorsam folgt, daß die wesentliche Form und unterscheidende Eigenschaft des Gewissens von Anfang bis zu Ende von der Natur der Furcht ist. Er scheint des Kindes Gewissen dem des Verbrechers und des Rebellen gleichzustellen, welches durch die Furcht vor Strafe geschärft werden muß. Doch diese Erklärung scheint mir sehr unzureichend. Ein Jeder muß natürlich zugeben, daß die Bestätigung durch die Erfahrung der Eltern Autorität sehr erhöht. Die Eltern sagen: Du mußt sauber sein; und wenn das Kind folgsam ist, so findet es ein ästhetisches Wohlgefallen an seinem Aussehen. Die Eltern sagen: Du darfst Deinen kleinen Bruder nicht schlagen, sondern sollst freundlich gegen ihn sein; und das Kind wird, wenn es seinen Verdruß unterdrückt, durch liebevolle Worte und Blicke dafür belohnt. Die Eltern sagen: Du muß den Ofen nicht anfassen, sonst verbrennst Du Dich. Das ungehorsame Kind wird

durch die Schmerzen wirksam daran erinnert, künftig folgsamer zu sein. Doch alle diese Bestätigungen sind bloß äußerliche Unterstützungen der elterlichen Autorität. Sie erklären das Gefühl der Ehrfurcht nicht, mit welchem selbst ein ganz kleines Kind, wenn es recht erzogen ist, zum Vater und zur Mutter aufzuschauen pflegt. Zur Erklärung dieses Gefühls sei Folgendes gesagt: Es ist schon bemerkt worden, daß die Eltern für das Kind die sichtbare Verkörperung eines höheren Gesetzes sein müssen. Dies höhere Gesetz, welches aus des Vaters Antlitz strahlt, welches in der Mutter Auge seine erhabene Gegenwart bekundet, erweckt auch im Kindesherzen einen Wiederhall. Das Kind fühlt diese Gegenwart eines Höheren und beugt sich vor ihr, obwohl es nicht würde analysieren oder erklären können, was es fühlt. Wir müssen niemals vergessen, daß die Kinder von Anfang an die Fähigkeit, sich moralisch zu entwickeln, besitzen. Es ist allerdings bei einigen neueren Schriftstellern Mode geworden, vom Kinde so zu sprechen, als wenn es zuerst ein bloßes Tier wäre, und als wenn Nachdenken und Moralität später mechanisch hinzugefügt würden. Aber der ganze künftige Mensch ist schon in der Seele des Kindes verborgen, — nicht ausgebildet, doch latent. Der Keim der vollen Menschlichkeit ist in dem jungen Wesen schon vorhanden. Wie könnte es sich sonst je zu voller Moralität entfalten? Vielleicht wird, was ich meine, deutlicher werden, wenn ich auf analoge Thatsachen im Gebiete des Intellekts aufmerksam mache. Die Formel der Causalität ist eine sehr abstrakte, welche nur ein gründlich geschulter Verstand fassen kann. Aber schon ganz kleine Kinder fragen unaufhörlich nach den Ursachen der Dinge. Was macht die Bäume wachsen? Was läßt die Sterne leuchten? d. h. was ist die Ursache des Wachstums der Bäume und des Scheines der Sterne? Das Kind geht von den Wirkungen beständig zu den Ursachen zurück. Der kindliche Geist bethätigt sich unter dem Einflusse des Causal-Instinkts, lange bevor er das Causal-Gesetz fassen kann. In derselben Weise folgen die kleinen Kinder einer logischen Schlußfolgerung vollkommen. Wenn der Vater beim Ausgehen sagt: Ich kann nur ein Kind, das artig gewesen ist, mitnehmen,

und Du bist heute nicht artig gewesen; so zieht das Kind ohne Schwierigkeit den Schluß: Also kann ich heute nicht mit meinem Vater ausgehen. Die logischen Gesetze sind gleichsam im kindlichen Geiste vorgebildet, lange bevor sie durch den chemischen Prozeß der Erfahrung in den hellen Farben des Bewußtseins erstrahlen. Oder, um ein anderes Bild zu brauchen, sie üben einen Druck auf das Kind aus, von dem es selbst keine Rechenschaft geben kann. Und so auch ist das Sitten-Gesetz — das Gesetz, welches das Verhältnis des Ich zu den Andern bestimmt — im kindlichen Geiste vorgebildet, und wenn es als Gebot der Eltern ausgesprochen wird, so wird der Druck der äußeren Autorität noch durch einen von innen kommenden Druck verstärkt. Wir können diesen Gedanken auch noch von einem andern Gesichtspunkte aus erläutern. Wenn ein Mann von gebietendem moralischem Genie in der Welt erscheint und von seiner Höhe aus zu der Menge spricht, so wird sie zeitweilig zu ihm emporgehoben und fühlt den Hauch seines Geistes. Das kommt daher, daß er das Vermögen der Menschennatur äußert, die auch in ihnen liegen, nur nicht in dem Grade entfaltet, wie bei ihm. Es ist oft zu beobachten, daß Personen, welche unter gewöhnlichen Umständen mit dem, was dritten und vierten Ranges ist, zufrieden sind, doch im Stande sind, das zu schätzen, was ersten Ranges ist, wenn es ihnen dargeboten wird, — wenigstens insofern, als sie zu erkennen vermögen, daß es ersten Ranges ist. Und doch zeigt sich ihr Mangel an Entwickelungsfähigkeit darin, daß sie alsbald wieder den höheren Maßstab der Vortrefflichkeit verlieren und sich hernach wieder mit Untergeordnetem begnügen, als ob sie nie einen Schimmer des Besseren gesehen hätten. Sie sind, obwohl sie auf die höhere Stufe emporzusteigen vermochten, doch nicht fähig, sich ohne Beistand oben zu erhalten. Nun, das Verhältnis der Eltern zum Kinde ist ein analoger Fall. Sie stehen auf einem höheren moralischen Niveau. Das Kind fühlt dies, ohne zu begreifen, warum. Es fühlt den Hauch des höheren Geistes, der in den Eltern lebt, und aus diesem Gefühl entsteht die Empfindung der Ehrfurcht. Und keine größere Wohlthat können

Vater und Mutter ihren Sprößlingen erweisen, als wenn sie dieses Gefühl vertiefen. Hierdurch können sie die Entwickelung des Gewissens des Kindes am wirksamsten fördern; denn aus dieser Ehrfurcht wird die Achtung gegen alle wohlbegründete Autorität, die Achtung gegen das menschliche und das göttliche Gesetz hervorgehen. Die wesentliche Form und unterscheidende Eigenschaft des Gewissens ist also nicht, wie Bain meint, die Furcht vor der Strafe. Nach meiner Meinung ist solche Furcht verwerflich und feige. Die durch Furcht erzeugte Empfindung ist von der in Rede stehenden völlig verschieden, wie folgende Betrachtung zeigen wird: Ein Kind fürchtet seinen Vater, wenn er es im Zorn bestraft; und je heftiger seine Leidenschaft ist, umsomehr fürchtet ihn das Kind. Doch ganz gleich, wie hart die Strafe ist, das Kind verehrt den Vater in dem Maße, als er die Spuren des Zornes aus Miene und Haltung verbannt, — in dem Maße, als er durch sein Wesen zeigt, daß er aus einem Gefühl der Pflicht handelt, daß er auf das heilige Gesetz für Recht und Unrecht sein Auge richtet, daß er selbst vor dem erhabenen Gebote Ehrfurcht hat, dessen Vertreter er zur Zeit ist.

Um kurz die besprochenen Punkte zu wiederholen: Schon in der Kindheit können regelmäßige Gewohnheiten eingeprägt und kann Gehorsam gelehrt werden. Unter Gehorsam verstehen wir die Unterordnung eines eigensinnigen und unwissenden Willens unter einen festen und erleuchteten. Das Kind zwischen drei und sechs Jahren lernt das eigene Ich von den Andern klar unterscheiden, und es lernt in Bezug auf verschiedene Arten des Handels überlegen. Es ist sehr wichtig, die Elemente, welche das Selbstbewußtsein ausmachen, im Auge zu behalten. Der Wunsch, das Gute zu wählen, wird hauptsächlich durch das Gefühl der Ehrfurcht erweckt.

So sind wir vorbereitet, die moralische Ausrüstung des Kindes beim Eintritt in die Schule im allgemeinen darzustellen. Wir haben sie in der That schon dargestellt. Der moralische Besitz des Kindes in diesem Alter besteht in Gewöhnungen. Das normale Kind hat unter dem Einfluß des Beispiels und der Befehle der Eltern Gewohnheiten, wie die der persönlichen

Reinlichkeit, der Mäßigkeit im Essen und der Achtung vor der Wahrheit erworben. Hat es erst die Fürwörter ich und du gelernt, so beginnt es auch den Unterschied zwischen mein und dein zu verstehen. Der Eigentumssinn fängt an sich zu entwickeln. Es will seinen eigenen Platz bei Tische, seine eigenen Spielsachen haben, die vor dem Eingriffe anderer sicher sind. Es hat in einer elementaren Weise den Begriff von Rechten gewonnen.

Dies sind keineswegs unerhebliche Errungenschaften. Der nächste Schritt in der Entwickelung des Gewissens ist in der Schule zu machen. Bis jetzt wußte das Kind nur oder vorzugsweise nur von Pflichten gegen die, welche es liebt und von denen es geliebt wird. Das Motiv der Liebe wird nun weniger vorherrschend. Ein Teil der Ehrfurcht, welche das Kind gegen die Eltern gefühlt hat, die es liebt, muß nun auf den Lehrer übertragen werden. Ein Teil der Achtung vor den Rechten von Seinesgleichen, welche ihm im Verkehr mit den Geschwistern eingeprägt worden ist, mit denen es durch die Bande des Blutes verbunden ist, muß nun auf seine Schulkameraden übertragen werden, die ihm zuerst Fremde sind. So wird beim Kinde der Horizont des Gewissens erweitert, so wird es für den Verkehr mit der Welt vorbereitet. So beginnt es jenes höhere Verständnis der Moral zu gewinnen, nach welcher es der Autorität gehorcht, nur weil es recht ist, und nach welcher es Seinesgleichen als Seinesgleichen behandelt, selbst wenn es sie nicht liebt noch lieben kann.

Ich habe oben den Ausdruck „Gewohnheiten" absichtlich gebraucht. Die Moralität des kleinen Kindes nimmt die konkrete Form von Gewohnheiten an; abstrakte Grundsätze liegen noch außer seiner Fassungskraft. Gewohnheiten werden durch Nachahmung und Wiederholung erworben. Gute Beispiele müssen so beharrlich dargeboten und so oft nachgeahmt werden, daß der Weg des moralischen Verhaltens auch der Weg des geringsten Widerstandes wird. Das Beispiel der Eltern und Lehrer ist in dieser Hinsicht in der That von besonderer Wichtigkeit. Doch ausreichend ist es nicht. Denn die Versuchungen, denen die Er-

wachsenen ausgesetzt sind, sind von denen der Kinder vielfach verschieden, und andererseits fehlt es im Leben der älteren Personen oft an Gelegenheit, gerade die besonderen Tugenden der Kindheit zu zeigen. Deshalb ist es nötig, dem Kinde ideelle Beispiele der kindlichen Tugenden und der besonderen Versuchungen, vor welchen sie gewarnt werden müssen, vorzuführen. Von solchen Beispielen haben wir in der Litteratur der Märchen, Fabeln und Erzählungen einen großen brauchbaren Vorrat zur Hand. In unserem nächsten Kapitel werden wir daher beginnen, die Benutzung der Märchen, Fabeln und Erzählungen als Mittel, in den Kindern jene Gewohnheiten zu schaffen, welche zur Behütung und Entfaltung ihres sittlichen Lebens nötig sind, zu erwägen.

Sechstes Kapitel.

Die Benutzung der Märchen.

Unter den Pädagogen bestand und besteht eine beträchtliche Meinungsverschiedenheit über den Wert der Märchen. Ich wage anzunehmen, daß auch hier, wie sonst oft, die Ursache des Streites dasjenige ist, was die Logiker einen „undistribuierten Mittelbegriff" nennen, — mit anderen Worten, daß die Streitenden verschiedene Arten von Märchen im Sinn haben. Dieser Zweig der Litteratur kann einfach in zwei Klassen geteilt werden: in Erzählungen, die man als wirklich schädlich verwerfen und vor deren schlechtem Einfluß man die Kinder bewahren muß, und in solche, welche eine schöne und erhebende Wirkung haben und nicht unbenutzt bleiben dürfen.

Ihr vornehmlichster erzieherischer Wert besteht darin, daß sie die Einbildungskraft üben und pflegen. Die Einbildungskraft ist nun aber eine mächtige Hilfe bei der Entwickelung des Gemütes und Willens. Die bekannte Anekdote von Marie Antoinette, die gefragt haben soll, warum die Leute nicht Kuchen äßen, als man ihr erzählt hatte, es fehle ihnen an Brot, zeigt einen Mangel an Einbildungskraft. Aufgewachsen in der Pracht des Hofes und von Luxus umgeben, konnte sie sich nicht an die Stelle derer versetzen, denen es am Notwendigsten gebricht. Ein gut Teil der Selbstsucht in der Welt ist nicht wirklicher Hartherzigkeit, sondern nur einem ähnlichen Mangel an Einbildungskraft zuzuschreiben. Es ist für die Glücklichen schwer, sich die Bedürfnisse der Elenden vorzustellen. Thäten sie es, so würden sie oftmals

in Mitleid zerschmelzen und eifrig zum Helfen bereit sein. Die Fähigkeit, sich selbst an die Stelle Anderer versetzen zu können, ist darum von großem, wenn auch indirektem Nutzen für die Sache der Moral: und diese Fähigkeit kann durch Märchen gepflegt werden.

Während die jungen Zuhörer eifrig dem Fortgang der Handlung folgen, sind sie fortwährend gezwungen, sich selbst in Lagen zu versetzen, in denen sie nie gewesen sind, Versuchungen, Gefahren und Schwierigkeiten ins Auge zu fassen, die sie nie erfahren haben, und Gefühle in sich zu erzeugen, wie z. B. diese: allein auf der Welt zu stehen, ohne elterliche Liebe, hungrig und ohne Brot, oder schutzlos den Feinden preisgegeben zu sein u. s. w. So wird ihr Mitgefühl in mannigfacher Weise angeregt.

In zweiter Linie befördern Märchen den Hang zum Idealisieren. Was wäre das Leben wert ohne Ideale! Wie könnte Hoffnung oder selbst Religion im Herzen keimen, wenn wir den Enttäuschungen der Gegenwart nicht die Vision erfüllter Wünsche gegenüber zu stellen vermöchten. „Der Glaube," sagt Paulus, „ist eine gewisse Zuversicht deß, das man hoffet und nicht zweifelt an dem, das man nicht siehet." Also der Glaube selbst kann nicht bestehen ohne lebendige Einbildungskraft. Es ist wahr, die Ideale der Kindheit sind kindlich. In der Geschichte vom Marienkind sehen wir die kleine Tochter des Holzhauers leibhaftig in den Himmel gehoben; dort aß sie Süßigkeiten, trank jeden Tag fette Milch, trug Kleider von Gold, und die Englein spielten mit ihr. Näschereien und süße Milch, goldene Kleider und kleine liebe Engel als Spielkameraden, solches mögen die Ideale eines kleinen Kindes sein, und sie sind materiell genug. Aber dessen ungeachtet glaube ich, daß schon etwas — nein viel — gewonnen ist, wenn ein Kind gelernt hat, solche Wünsche zu objektivieren und ihnen mit Hilfe der Phantasie gleichsam ein äußeres Dasein zu verleihen. Je mehr es heranwächst, desto geistiger werden die Wünsche und das Ideal wird ein entsprechend höheres.

Wenn ich von Märchen spreche, so habe ich hauptsächlich die deutschen Märchen im Sinne, die mehr sind als bloße Er-

zählungen von hilfreichen Feen. Sie haben bekanntlich einen mythologischen Hintergrund. Sie zeigen noch deutliche Spuren jenes alten Glaubens an die Belebtheit aller Naturdinge; und Leitmotive sind in ihnen die Mythen, welche sich um das Phänomen des Sturmes bewegen, um den Kampf der Sonne mit den Wolken, um die Schlacht des holden Frühlingsgottes mit den dunklen Winterdämonen. Doch das, was ursprünglich eine Ausgeburt des Aberglaubens war, ist nun, bis zu einem gewissen Grade wenigstens, von Schlacken gereinigt und in bloße Poesie verwandelt worden. Die Märchen sind auf uns gekommen aus einer Zeit, da die Welt noch jung war. Sie repräsentieren die Kindheit der Menschheit, und daher hören sie nie auf, bei Kindern Anklang zu finden. Die Märchen haben ihren eigenen zarten Duft, sie sind durchwürzt von der Poesie des Waldlebens, voller Geheimnis und Ahnung, wie es uns zu überkommen pflegt, wenn wir tiefer und tiefer in die Wälder dringen, fern von den menschlichen Wohnungen. Die Märchen behandeln das unterirdische Leben der Natur, welches da webt in Höhlen, im Herzen der Berge, wo Gnomen und Zwerge verborgene Schätze zu Tage fördern. Und mit diesem unterirdischen Leben haben die Kinder eine merkwürdige Sympathie. Die Märchen geben uns leuchtende Bilder vom warmen Herd, der Ruhe und Schutz gewährt vor den heulenden Winden und der bitteren Kälte. Doch ihre größte Anziehungskraft besteht wohl darin, daß sie das Kind in brüderlicher Kameradschaft mit der Natur und allen Geschöpfen darstellen. Bäume, Blumen, Tiere, wild und zahm, selbst die Sterne sind als Kameraden des Kindes dargestellt. Daß die Tiere nichts als verkappte menschliche Wesen sind, ist ein Axiom der Märchen. Die Tiere werden vermenschlicht: die Verwandtschaft zwischen tierischem und menschlichem Leben wird noch klar empfunden; und dies erinnert uns an jene ersten „animistischen" Auslegungen der Natur, welche später zu den Lehren von der Seelenwanderung führten. Auch die Pflanzen werden oft als die Hüllen menschlicher Seelen vorgeführt. So sind die zwölf Lilien von den zwölf Brüdern bewohnt, und in der Geschichte vom Schneeweißchen und Rosenrot

scheint das Leben der beiden Mädchen mit dem Leben des weißen und roten Rosenbusches in Verbindung zu stehen. Die Verwandtschaft aller Wesen wird noch empfunden; und folglich überrascht es nicht, daß die Menschen die Sprache der Tiere verstehen, und daß letztere den Helden und Heldinnen der Märchen bei drohenden Gefahren zu Hilfe kommen. In der Geschichte vom treuen Johannes enthüllen die drei das Schiff umfliegenden Raben das Geheimnis des goldroten Pferdes, des schwefelgetränkten Hemdes und der drei Blutstropfen, so daß Johannes, welcher ihre Unterhaltung versteht, imstande ist, seines Herrn Leben zu retten. Und weiter, was kann reizender sein, als die Art, in der das Bäumchen und die weißen Tauben zusammenwirken, um des verstoßenen Aschenbrödels Glück zu machen! Das Bäumchen schüttelt goldene Kleider hernieder, in denen sie zu Balle geht, und die Tauben warnen den Prinzen, als er mit der falschen Braut vorbeireitet; doch als er mit Aschenbrödel kommt, fliegen sie auf ihre Schultern, — vielleicht das lieblichste Bild im ganzen Märchenschatz. Das Kind lebt noch in ungestörter Verbindung mit der ganzen Natur; die Harmonie zwischen seinem und dem umgebenden Leben ist noch nicht gestört, und gerade diese Harmonie der menschlichen und der außermenschlichen Welt spiegelt sich in der Atmosphäre der Märchen wieder und macht sie für das kindliche Herz so wunderbar geeignet.

Aber wie wenden wir die Märchen für unseren besonderen Zweck an? Ich habe einige Gedanken darüber, welche ich in Form von Ratschlägen darlegen möchte.

Mein erster Rat ist dieser: Man erzähle die Geschichte und lasse sie das Kind nicht selbst lesen. Der erste praktische Grund dafür ist, daß Kinder imstande sind, Märchen durch Hören zu genießen, bevor sie noch lesen können. Aber das ist nicht der einzige Grund. Im Märchen redet die Kindheit des Menschengeschlechtes zum Kinde von heute; die Stimme einer uralten Vergangenheit ertönt von den Lippen des Erzählenden. Die Worte: „Es war einmal" eröffnen einen unbestimmten Rückblick in die Vergangenheit, und das Kind bekommt so seine ersten

undeutlichen Begriffe von Weltgeschichte. Die Märchen verkörpern die Tradition von der Kindheit des Menschengeschlechtes. Aus diesem Grunde haben sie ihre Berechtigung in sich, — nicht gerade die buchstäblicher Wahrheit, aber doch die, als Typus gewisser, der Kindheit gemeinsamer Wünsche und Gefühle zu gelten. Wenn das Kind den Märchen lauscht, schaut es mit weitgeöffneten Augen dem Erzählenden ins Antlitz und schauert verständnisvoll, wenn der Hauch des früheren Lebens der Gattung das seine streift. Solch eine Wirkung kann natürlich nicht durch den toten Buchstaben erzielt werden. Tradition ist etwas Lebendiges und muß durch die lebendige Stimme übermittelt werden.

Mein zweiter Rat ist ebenfalls praktischer Natur, und ich bin geneigt zu behaupten, daß seine Befolgung für den erfolgreichen Gebrauch der Märchen notwendig ist. Man ziehe die Frucht der Moral nicht hervor aus der Märchenspeise, sondern lasse das Kind diese als ein Ganzes genießen. Man muß die Geschichte ja nicht auf den moralischen Punkt zuspitzen, sonst drückt man allen Saft heraus. Man darf, um etwa die Aufmerksamkeit auf das moralische Element zu lenken, durchaus nicht die phantastischen und naturalistischen Elemente des Märchens unterdrücken, wie die Lust am Geheimnisvollen, am Durchschweifen der Welt, den Sinn für Kameradschaft mit der Tierwelt. Man wird im Gegenteil auf ganz entgegengesetztem Wege die beste moralische Wirkung erzielen. Das moralische Element ist wie etwas Zufälliges zu behandeln; es ist freilich zu betonen, aber nur nebenbei. Es ist wie eine Blume am Wege zu pflücken. Auf einer Reise mit wohlgeplanten Zielen kommt uns oft Unvorhergesehenes in den Weg, welches schließlich in unserm Geiste die allertiefsten Spuren hinterläßt. Das Ziel, welches wir im Auge hatten, kann lange vergessen sein, während das Zufällige Jahre lang im Gedächtnis haftet. So auch ist es bei den Märchen: wenn der aus ihnen erzielte moralische Gewinn auch nur nebenbei erworben wird, so ist er darum doch nicht minder sicher. Ein Beispiel wird dies erläutern: Im Märchen vom „Froschkönig" heißt es: Die jüngste Tochter des Königs war so

schön, daß selbst die Sonne, die doch viel gesehen hat, nichts Schöneres kannte. Ein goldner Ball war ihr liebstes Spielzeug; doch eines Tages, als sie am Brunnen unter der Linde saß und ihn in die Lüfte warf, fiel er in den Brunnen. Als sie bitterlich darüber weinte, steckte ein Frosch seinen Kopf aus dem Wasser und versprach den Ball zu bringen, wenn er ihr lieber Gespiele sein, mit ihr essen und trinken und in ihrem Bettchen schlafen dürfe. Die Prinzessin versprach alles; doch als sie den Ball hatte, vergaß sie den Frosch und lief davon. Als sie am nächsten Tage bei Tische saß, klopfte es an die Thüre. Als die Prinzessin öffnete und den häßlichen Frosch, der Einlaß begehrte, sah, warf sie die Thüre so erschrocken zu, daß der König sie befragte. Als sie erzählt hatte, was sie dem Frosch zugesagt, sprach er: „Was Du versprochen hast, mußt Du halten;" und so mußte sie gehorchen, obgleich gar ungern. Das war doch recht, Kinder, nicht wahr? Man muß immer gehorchen, auch wenn es schwer ist. So nahm sie den Frosch, setzte ihn auf die Tafel und ließ ihn von ihrem goldenen Tellerchen essen und aus ihrem goldenen Becher trinken. Als er zu schlafen verlangte und sie zögerte, ihn mit sich zu nehmen, sprach der Vater abermals: „Was Du versprochen hast, mußt Du halten; er half Dir aus der Not und Du darfst ihn nun nicht verachten, wenn er auch häßlich ist." Und das Ende von der Geschichte ist, daß der Frosch gegen die Wand geworfen wurde und als schöner Königssohn herunterfiel, der natürlich die Prinzessin heiratete.

Das naturalistische Element der Erzählung ist die Verwandlung des Prinzen in einen Frosch und zurück vom Frosch in einen Prinzen; Kinder lieben solche Verwandlungen, und ihr bestes Vergnügen ist, *ein* Ding für das andere anzusehen; und der Hauptreiz ähnlicher Erzählungen liegt darin, daß sie der Vorliebe der Kleinen für solche Maskeraden Vorschub leisten. Das moralische Element des Märchens ist in die Augen fallend, es muß berührt werden, ohne das Interesse von dem Gange der Erzählung abzulenken.

Mein dritter Rat ist der: Alles auszumerzen, was in den Märchen lediglich abergläubisch, nur ein Überbleibsel des alten

Animismus ist, und natürlich auch das, was vom moralischen Gesichtspunkt aus verwerflich ist. Dahin gehört z. B. das Märchen von der faulen Spinnerin, dessen Tendenz ist, zu zeigen, daß über faulen Leuten eine besonders gütige Vorsehung waltet; desgleichen alle Märchen, die den Erfolg von Verrat und List berichten. Eine besondere hierher gehörige Frage, welche der Gegenstand häufiger und erregter Diskussionen gewesen ist, ist die: in wie weit wir die Kinder mit der Existenz des Bösen in der Welt bekannt machen dürfen, wie weit wir gehen dürfen mit Erzählungen, die von schlechten Wesen oder schlechten Motiven handeln.

Meine Ansicht ist die, daß wir vor dem Kinde nur von jenen leichteren Formen physischen und moralischen Übels sprechen dürfen, mit denen es bereits bekannt ist, doch alles das ausschließen müssen, was über seine gegenwärtigen Erfahrungen hinausgeht. Darum würde ich die ganze Brut der Stiefmuttergeschichten verwerfen, oder vielmehr, damit der Verlust nicht so groß wäre, ich würde diejenigen entsprechend verändern, welche, wenn die Gestalt der bösen Stiefmutter beseitigt würde, schön und brauchbar wären. Warum soll man Kinder lehren, in Stiefmüttern böse Wesen zu sehen? Dasselbe gilt von den Geschichten, in welchen unnatürliche Väter vorkommen. Ich würde auch Geschichten ausscheiden, wie die vom Wolf und den sieben jungen Geislein. Die alte Geis warnt beim Verlassen des Hauses ihre Kleinen vor dem Wolfe und giebt ihnen zwei Zeichen, an denen sie ihn erkennen können: seine rauhe Stimme und seine schwarzen Pfoten. Als der Wolf klopft und sich entdeckt sieht, verschluckt er beim Kaufmann Kreide, um seine rauhe Stimme zu verbessern, und läßt beim Müller seine Pfoten weißen; dann klopft er wieder an, wird eingelassen und verschluckt alle bis auf eines. Dies Märchen hat für die Kinderstube einen in die Augen fallenden Zweck: die Kleinen Unbekannten gegenüber einzuschüchtern: der Wolf steht für den Strolch, den Einbrecher und Leute, welche Kinder stehlen u. s. w. Ich meinesteils würde nicht wünschen, der Kleinen Gemüt mit Furcht vor fremden Leuten zu erfüllen. Furcht demoralisiert. Kinder sollen allen

Menschen mit Vertrauen begegnen und weder Räuber noch Diebe fürchten.

Selbst der Anblick wilder Tiere braucht in ihnen nicht Furcht zu erwecken. Die Kinder bewundern des Tigers buntes Fell, und der Löwe ist in ihren Augen ein edles Geschöpf, von dessen Wildheit sie keinen Begriff haben. Es ist später noch Zeit genug, sie mit der Thatsache bekannt zu machen, daß eine gefährliche Art von Schlechtigkeit in und außerhalb der menschlichen Gesellschaft existiert. Und es wird für sie sicherer sein, sie erst dann kennen zu lernen, wenn sie schon die Überzeugung gewonnen haben, daß die Mächte des Rechts und der Ordnung in der Welt stark genug sind, um die dunklen Gewalten zu unterjochen.

Doch nun wollen wir eine Anzahl Märchen durchgehen, gegen welche keines dieser Bedenken vorliegt, welche köstliche Nahrung für das Kindergemüt sind, und wollen ihnen im Plane moralischer Erziehung einen Platz anweisen. Wir haben bereits festgestellt, daß jede Periode menschlichen Lebens ihren besonderen Pflichtenkreis hat. Die hauptsächlichsten Pflichten der Kindheit sind: Gehorsam gegen die Eltern, Liebe und Freundlichkeit gegen die Geschwister, Rücksicht für die Dienstboten und Güte gegen die Tiere. Wir können die Märchen von diesen verschiedenen Gesichtspunkten aus einteilen und wollen mit der zuletzt erwähnten Klasse beginnen, welche handelt von der Freundlichkeit gegen Tiere.

Das Häuschen im Walde. — Die Tochter eines armen Holzhauers verirrt sich im Walde und kommt Nachts zu einem einsamen Häuschen. Ein alter Mann sitzt darin und drei Tiere, eine Kuh, ein Hahn und ein Küchlein, liegen am Herde. Das Kind wird begrüßt und aufgefordert, Abendbrot herzurichten. Sie kocht für den Alten und für sich, aber vergißt die Tiere. Eine zweite Tochter verirrt sich ebenso, kommt zum selben Hause und macht es nicht besser. Die dritte Tochter, ein sanftes gutes Kind, bringt Heu für die Kuh und Gerste für Hahn und Küchlein, bevor sie sich zum Essen niedersetzt, und löst durch diese Güte gegen die Tiere den Zauber, der auf dem Hause lag. Der Alte wird in einen Prinzen verwandelt, u. s. w.

Die Geschichte vom Hunde Sultan. — Sultan ist alt und soll von seinem Herrn erschossen werden. Der Wolf, der seinen Vetter Hund in Not sieht, verspricht, ihm zu helfen. Er wird am Morgen ein Schaf von Sultans Herrn fortschleppen — der Hund soll dann hinter ihm herlaufen, er, der Wolf, wird das Schaf fallen lassen, und Sultan wird den Dank für die Rettung empfangen. Alles geschieht, wie verabredet, und Sultans Leben wird von seinem dankbaren Herrn verschont. Aber nach einiger Zeit lungert der Wolf um das Haus herum und erinnert seinen Vetter daran, daß eine Liebe der andern wert sei, daß er nun allen Ernstes seinen Hammel beanspruche. Doch der Hund entgegnet, daß nichts ihn dazu verleiten werde, das Wohl seines Herrn zu verraten. Der Wolf besteht auf seinem Verlangen, doch Sultan macht Lärm, und der Dieb bekommt gehörige Prügel.

Das größte Interesse in dem vorhin erwähnten Märchen von Rosenrot und Schneeweißchen fällt dem Bären-Abenteuer zu. In einer kalten Winternacht klopft's an die Thüre, und als die Kinder öffnen, drängt sich ein großer schwarzer Bär herein und bittet um Obdach. Er ist halb erfroren und möchte sich ein bischen wärmen. Die beiden Mädchen sind zuerst erschrocken, doch auf der Mutter Zureden fassen sie ein Herz und laden ihn ein, in die Küche zu kommen. Es entspinnt sich bald zwischen Braun und den Kindern eine herzliche Freundschaft, sie fegen den Schnee aus seinem Pelz, necken und liebkosen ihn abwechselnd. Der Bär kommt allabendlich wieder und entpuppt sich schließlich als schöner Prinz.

Die Geschichte von der Bienenkönigin handelt von drei Brüdern, welche die Welt nach Abenteuern durchwandern. Als sie zu einem Ameisenhügel kommen, wollen ihn die beiden Ältesten aus bloßem Mutwillen zertreten. Doch der Jüngste verhindert es: „Sie haben ihr Leben so lieb, wie wir das Unsrige, laßt sie leben", sagt er. Dann kommen sie zu einem Teich, auf welchem Enten schwimmen. Als die Brüder sie schießen wollen, erhebt der Jüngste dieselbe Einsprache; und schließlich rettet er auch einen Bienenstock auf diese Weise. Später kommen sie zu einem verzauberten Schloß, für dessen Entzauberung tausend

Perlen in einem gewissen Walde aus dem Moose herausgesucht werden müssen. Da kommen fünftausend Ameisen und helfen dem Jüngsten die Perlen suchen. Zweitens muß ein goldener Schlüssel gefunden werden, der im Teich dicht beim Schlosse liegt. Die dankbaren Enten bringen den Schlüssel vom Grunde herauf. Die dritte Aufgabe ist die schwierigste. Im Innern des Schlosses stehen die Marmorbilder von drei versteinerten Prinzessinnen. Vor der Verzauberung hatten sie Zucker, Syrup und Honig genossen. Um sie zu erlösen, muß diejenige herausgefunden werden, welche den Honig genossen hat. Die Bienenkönigin kommt mit ihrem Schwarm herein, setzt sich auf die Lippe der Jüngsten und löst das Problem. Sofort ist das Schloß entzaubert. — Alle diese Erzählungen schildern die Freundlichkeit gegen die Tiere. Unter den Geschichten, welche von der Achtung handeln, die man den Dienstboten schuldet, mag die vom treuen Johannes erwähnt werden, der durch die Kenntnis der Vogelsprache seinen Herrn rettete, u. s. w. — eine Geschichte, welche zudem die Lehre einprägt, daß wir denen vertrauen sollen, die wir einmal treu befunden haben, selbst wenn wir ihre Beweggründe nicht immer verstehen. Im „Aschenbrödel" sind die zu betonenden Punkte ihre Pietät für der Mutter Gedächtnis und die Thatsache, daß die arme Küchenmagd unter dem sie entstellenden Rußе Eigenschaften besitzt, die sie hoch über die stolzen Haustöchter erheben. Die Lehre, innern Wert von den Zufälligkeiten des Ranges und der Lebenslage zu unterscheiden, kann der Jugend nicht zu früh und nicht zu tief eingeprägt werden.

Zu den Geschichten, welche von der Geschwisterliebe handeln, gehört die liebliche Erzählung vom Sneewittchen. Die kleinen Zwerge sind in jeder Beziehung wie ihre Brüder, und sie vergilt ihnen ihre Liebe schwesterlich.

Die Geschichte von den zwölf Brüdern, welche von der Schwester mit Gefahr ihres eigenen Lebens durch sieben Jahre Stillschweigens erlöst werden, ist auch ein Beispiel zärtlicher Schwesterliebe, verbunden mit Selbstbeherrschung. Doch muß man an dieser Geschichte eine kleine Veränderung vornehmen

und statt des grausamen Vaters, — wir dürfen keine grausamen Väter erwähnen — der den Tod der zwölf Söhne vorbereitet, damit die Tochter Erbe des ganzen Königreichs werde, etwa den Hausmeister setzen, der die Söhne tötet, um durch der Prinzessin Hand später selbst König zu werden.

Zum Schlusse sei noch das Märchen von Rotkäppchen genannt, welches des Kindes beste Tugend, den Gehorsam gegen die Eltern, illustriert. Kinder müssen nicht säumig sein, wenn die Eltern sie ausgeschickt haben. Rotkäppchen säumt und spielt im Walde, und daher kommt alles Mißgeschick. Sie soll der Großmutter Wein und Kuchen bringen. Durch solche Aufmerksamkeiten wird das Gefühl der Ehrfurcht vor dem Alter angeregt. Denn Kinder lernen Ehrfurcht für die Eltern fühlen zum Teil durch die Achtung, welche diese den Großeltern beweisen. Ein anderer zu beachtender Punkt ist der, daß Rotkäppchen, als sie vom rechten Wege abweicht, sich über ihre Motive täuscht, um das Gewissen zu beruhigen. Sie sagt: „Ich will der Großmutter Blumen mitbringen, damit sie sich freut." Doch im Grunde möchte sie nur die Freiheit des Waldes genießen, was man daraus sieht, daß sie alsbald die Großmutter ganz vergißt. Ein Einwand ist zuweilen gegen diese Geschichte erhoben worden, nämlich der gegen die Rolle, welche der Wolf darin spielt. Aber der Wolf wird garnicht als schreckliches oder feindliches Wesen geschildert. Er begegnet Rotkäppchen und beide plaudern vertraulich mit einander. Er hat mehr den Anschein eines Schelms. Aber er verschlingt doch die Großmutter und nachher auch Rotkäppchen selbst? Ja freilich, aber das Sonderbare ist, daß beide unversehrt zu Tage kommen, als sein Bauch aufgeschnitten wird. Nichts thut ihnen weh! — Kinder haben sehr mangelhafte Begriffe in betreff des menschlichen Körpers, mit Ausnahme der Hände, Füße und des Gesichts. In einer von Professor Stanley Hall angestellten Untersuchung in betreff der Kenntnisse, welche Kinder beim Eintritt in die Schule haben, ward festgestellt, daß neunzig Prozent keine Ahnung hatten, wo das Herz sich befindet, ein und achtzig Prozent wußten garnichts von der Lunge, u. s. w.

Von den inneren Organen wissen sie nichts, und wenn es heißt, daß der Wolf die Großmutter verschlungen, so haben die Kinder nur den Eindruck, daß sie in ein dunkles Loch habe hinabmüssen, in dem ihre Lage ungemütlich, doch keineswegs beklagenswert sei. Daher erregt der Gedanke des Verschlungenwerdens keinen Schrecken, und diese Lieblingsgeschichte aller Kinder kann ohne Bedenken für die moralische Wirkung erzählt werden.

Dann giebt es noch andere Märchen: Von Einem, der auszog, das Gruseln zu lernen, — ein Vorbild der Tapferkeit; das Märchen von den sieben Schwaben — eine Verspottung der Feigheit; das Märchen vom Marienkind — eine heilsame Warnung vor Lüge und Verstocktheit, u. s. w. Ich habe hiermit natürlich lange nicht alles gegeben, sondern nur durch einige Beispiele die Gesichtspunkte angedeutet, nach denen man seine Auswahl treffen kann. Der den Kindern angemessene ethische Inhalt ist der Prüfstein, auf welchem das ganze Material gesichtet werden kann.

Der Wert der Märchen besteht darin, daß sie die Einbildungskraft anregen; daß sie die ungebrochene Gemeinschaft des menschlichen Lebens mit dem Leben überhaupt, in den vierfüßigen Tieren, den Vögeln, den Fischen, den Bäumen, Blumen und Steinen, wiederspiegeln; und daß sie scheinbar unabsichtlich, doch um so wirksamer das moralische Gefühl entwickeln.

So wollen wir uns reichlich der Schätze bedienen, welche in unsere Hände gelegt sind. Wir wollen das Märchen freudig in unserm ersten moralischen Lehrkursus begrüßen, auf daß es an seinen zarten, „aus Morgenduft und Morgenlicht" gewobenen Banden unsere Kinder in die heiteren Gefilde des Ideals leiten möge.

Siebentes Kapitel.

Die Benutzung der Fabeln.

Die Fabelsammlung, welche uns unter dem Namen Aesops überliefert ist, hat sich ihre Popularität unter den Kindern in einem bemerkenswerten Grade erhalten, und manche ihrer typischen Gestalten sind in die moderne Litteratur übergegangen, wie z. B. der Hund in der Krippe, der Wolf in Schafskleidern, König Klotz und König Storch u. a. Neuere Untersuchungen haben die interessante Thatsache ans Licht gebracht, daß diese Fabeln asiatischen Ursprungs sind. Eine Sammlung indischer und, wie man glaubt, buddhistischer Fabeln und Erzählungen kam in alten Zeiten nach Persien, wo sie unter dem Namen Pancha-Tantra bekannt wurde. Die Pancha-Tantra wurde ins Arabische übersetzt und war die Quelle der umfangreichen Kalilah-wa-Dimnah-Litteratur. Die arabischen Erzählungen wanderten zur Zeit der Kreuzzüge nun ihrerseits nach Europa aus und wurden ins Griechische, Lateinische und Hebräische übertragen. In dieser Form wurden sie den europäischen Nationen zugänglich, und eine Sammlung derselben war irriger, aber sehr natürlicher Weise einem berühmten Fabeldichter der alten Griechen, Aesop, zugeschrieben. Die Begründung dieser Deduktionen kann nachgesehen werden in Rhys Davids Einleitung zu seiner englischen Übersetzung der Jātaka-Erzählungen.*) Dieser Schriftsteller nennt Aesops Fabeln ein erstes Moralunterrichtsbuch für die Kinder

*) Buddhist Birth Stories; or Jātaka Tales, translated by T. W. Rhys Davids.

des Westens. Wir werden zu erwägen haben, in wie weit diese Bezeichnung zutrifft, d. h. wie weit wir die Fabeln für moralische Zwecke benutzen können. Wir müssen ihren asiatischen Ursprung im Auge behalten, denn das wird uns helfen, die für uns brauchbaren Fabeln sogleich von den zu verwerfenden zu sondern. Eine Unterscheidung dieser Art ist unbedingt notwendig; denn es wäre ein ernster Mißgriff, die ganze ungesichtete Sammlung in des Kindes Hand zu geben.

Um hierüber zu entscheiden, müssen wir das Milieu studieren, in welchem die Fabeln entstanden sind, den Geist, welchen sie atmen, die Verhältnisse, welche sie wiederspiegeln. Letztere sind die eines orientalischen Despotismus. Sie schildern einen Zustand der Gesellschaft, in welchem das Volk grausam durch Tyrannen unterdrückt wird, und in welcher der Schwache hilflos in der Hand des Starken ist. Der Geist, welchen sie atmen, ist im Ganzen der einer geduldigen und ziemlich hoffnungslosen Unterwerfung. Die Wirkung auf den Leser, sobald er den Schlüssel zu diesem in hundert Variationen wiederkehrenden Leit-Motiv besitzt, ist eine sehr betrübende. Ich muß diesen Kardinalpunkt durch eine etwas detaillirte Analyse beweisen. Nehmen wir zuerst die Fabel vom Habicht und den Tauben. Ein Habicht umkreiste schon mehrere Tage lang ein Taubenhaus mit der Absicht, die Tauben zu erwischen; zuletzt nahm er seine Zuflucht zu einer List. Er sprach ihnen seinen tiefen Kummer über den ungerechten und unvernünftigen Verdacht aus, daß er ihnen etwas zu Leide thun wolle. Er erklärte, daß ihm im Gegenteil nichts mehr am Herzen läge, als die Verteidigung ihrer alten Rechte und Freiheiten, und schlug ihnen endlich vor, ihn zu ihrem Beschützer und König zu erwählen. Die armen, einfältigen Tauben gingen darauf ein. Der Habicht leistete in feierlichster Weise den Krönungseid. Aber nicht lange danach erklärte der gute Habicht, daß es ein Teil der königlichen Rechte sei, dann und wann eine Taube zu verspeisen, an welchem Vorrecht auch die Mitglieder der königlichen Familie teilnehmen sollten. Die unglücklichen Tauben riefen: „Ach, wir verdienen nichts besseres! Warum ließen wir ihn ein!“

Die Fabel vom Wolf im Schafspelz vertritt im wesentlichen dieselbe Idee. Die Fabel vom Löwen und dem Hirsch illustriert die übermäßigen Brandschatzungen der Despoten. Ein fetter Hirsch war in vier Teile zerlegt worden, und Seine Majestät der Löwe schlug vor, daß sie richtig verteilt werden sollten. Das erste Stück beanspruchte er für sich, als den rechtmäßigen Abkömmling des königlichen Löwengeschlechts; das zweite sah er erst recht als sein eigen an, weil er die Jagd geleitet hatte; das dritte nahm er kraft seines besonderen Vorrechts, und schließlich nahm er eine drohende Haltung an gegen jeden, der ihm sein Recht auch auf das vierte streitig zu machen wagte.

In der Fabel vom kranken Löwen und dem Fuchs sagt der Fuchs: „Ich sehe die Fußspuren der Tiere, die in die Höhle hineingegangen, aber keine, die heraus gekommen sind.“ Die Fabel von der Katze und den Mäusen drückt denselben Gedanken aus, nämlich, daß man vor den mächtigen Unterdrückern immer auf der Hut sein müsse, selbst wenn ihre Macht zeitweilig gebrochen scheint. Die Katze stellt sich tot, um die Mäuse näher zu locken. Eine alte schlaue Maus lugt hervor und sagt: „Aha, meine liebe Freundin, bist Du da? Ich würde Dir nicht trauen, und wenn auch Dein Pelz mit Stroh ausgestopft wäre.“

Die Fabel von König Klotz und König Storch zeigt, mit welchem Unverstand sich das Volk ein Oberhaupt zu wählen pflegt. Die Ungerechtigkeit der mächtigen Despoten wird in der Fabel vom Geier und dem Wolf dargestellt. Und der Dank, welchen die Leute bekommen, wenn sie thöricht genug sind, ihren Herren beizustehen, wird illustriert durch das Betragen des Wolfes gegen den Kranich. Wie gefährlich es ist, überhaupt in nähere Berührung mit den Mächtigen zu kommen, wird in der Fabel vom irdenen und vom eisernen Topfe gezeigt. Die eben besprochenen Fabeln haben Alle zum Gegenstand den Charakter des Starken in seinem Verhalten gegen den Schwachen. In einer zweiten Gruppe soll den Unterdrückten eine gewisse Politik zu ihrem eigenen Schutze angeraten werden. Diese Politik besteht entweder darin, den Starken zu besänftigen durch

freiwilliges Hingeben alles dessen, was er braucht, oder darin, zu fliehen, oder, wenn das nicht angeht, in Unterwerfung ohne Klage. Das erste Verfahren wird durch die Fabel vom Biber empfohlen: Ein Biber, der vom Jäger hart bedrängt ward und keinen Ausweg fand, biß sich plötzlich mit großer Anstrengung den vom Jäger begehrten Teil seines Körpers ab und rettete sein Leben, indem er ihm demselben hinwarf. Das Mittel der Flucht wird in der Fabel von Reinhard und der Katze empfohlen.

Die Fabel von der Eiche und der Weide lehrt Unterwerfung ohne Klage: Die Eiche will sich vor dem Sturm nicht beugen und wird zerbrochen, die geschmeidige Weide neigt sich und bleibt verschont. Wunderbarer Weise wird diese Fabel den Kindern oft so erzählt, als ob sie eine beherzigenswerte Moral enthielte. Um sie überhaupt anwendbar zu machen, wird sie ihrer eigentlichen Bedeutung entkleidet, und es wird erklärt, es sei gemeint, man solle nicht tollkühn sein, nicht gegen Unmögliches ankämpfen. Aber das ist nicht die richtige Deutung. Die Eiche ist von Natur stark und fest, während es die Natur der Weide ist, schmiegsam sich vor jedem Winde zu neigen. Die Fabel entspringt der Erfahrung eines Volkes, welches den Widerstand gegen die Gewalt nutzlos befunden hat. Und diese Lehre können wir offenbar unsern Kindern nicht einprägen wollen. Ich würde sicher vorziehen, daß mein eigenes Kind die Eiche und nicht die Weide zum Vorbild nähme.

Wir haben nun zwei Fabelgruppen in Betracht gezogen: die, welche den Charakter des Mächtigen schildern, und die, welche von der rechten Politik des Schwachen handeln. Der Gegenstand der dritten Gruppe sind die Trostgründe für die Schwachen. Diese sind, erstlich, daß selbst die tyrannischen Herren in gewissem Grade von ihren Untergebenen abhängig sind und gestraft werden können, wenn sie zu weit gehen; zweitens, daß auch die Mächtigen durch Mißhelligkeiten unter sich in Not geraten; drittens, daß das Glück unbeständig ist. Ein Löwe ist in Netzen gefangen und würde umkommen, wenn nicht eine kleine Maus ihm zu Hilfe käme und die Knoten und

Maschen zernagte. Der Bär raubt den Bienen ihren Honig, wird aber durch ihre Stiche bestraft und beinahe getötet. Ein Adler trägt dem Fuchs das Junge fort; aber der Fuchs droht mit einem Feuerbrande des Adlers Nest anzuzünden, und zwingt ihn damit, das Junge wieder herzugeben. Dies ist offenbar eine Fabel zur Beförderung der Volksauflehnung. Die Fabel von der Viper und der Feile zeigt, daß es nicht geraten ist, die unrechte Person anzugreifen, — daß es den Tyrannen schlecht bekommt, wenn sie sich ein Opfer suchen, welches ihnen ungeahnte Stärke entgegensetzt. Die Fabel von den vier Stieren zeigt die Wirkung der Uneinigkeit zwischen den Mächtigen. Vier Stiere hatten sich verbunden und beschlossen, sich immer zusammen zu halten. Ein Löwe erregte Zwietracht unter ihnen; die Stiere wurden gegen einander mißtrauisch und lösten schließlich ihr Bündnis auf. Nun hatte der Löwe leichtes Spiel und ergriff und verschlang sie einzeln. Die Unbeständigkeit des Glücks ist das Thema der Fabel vom Pferd und dem Esel. Das Pferd, reich aufgezäumt und in die schäumenden Zügel beißend, schmäht einen Esel, der schwer beladen seines Weges zieht. Bald danach wird das Pferd im Feldzug verwundet und, als unbrauchbar für den Kriegsdienst, an einen Fuhrmann verkauft. Der Esel höhnt nun das einst so stolze Pferd. Das Pferd in dieser Fabel ist der Typus manch' eines Groß-Veziers, der sich eine Zeit lang an des Herrschers Gunst gesonnt hat, um nachher plötzlich und schimpflich bei Seite geschoben zu werden. Der Esel repräsentiert das Volk.

Nun ist noch eine vierte Gruppe von Fabeln da, welche gewisse niedrige und lächerliche Charaktertypen verspotten, wie sie in den eben geschilderten Gesellschaftszuständen vorkamen. Besonders machen diese Fabeln die Narrheit derjenigen zu ihrer Zielscheibe, welche aristokratische Manieren nachahmen oder sich eindrängen, wo man sie nicht braucht, oder welche sich mit vornehmen Bekanntschaften brüsten. Der Frosch, welcher gern dem Ochsen gleichen will, bläst sich auf, bis er platzt. Die Maus, welche die junge Löwin heiraten möchte, wird zwar ganz gut aufgenommen, aber aus Versehen von der jungen Dame tot-

getreten. Die Dohle schmückt sich mit den gefundenen Pfauenfedern und begiebt sich unter die stolzen Vögel. Sie wird erkannt und beim Ausziehen des unzukömmlichen Putzes mit den scharfen Schnäbeln nach Verdienst bestraft. Eine Fliege rühmt sich, daß sie die ausgewählteste Gesellschaft besucht, daß sie auf vertrautem Fuße mit dem König, der Geistlichkeit und dem Adel steht. „Gar oft", sagt sie, „hab ich des Königs Zimmer betreten, hab' auf dem Altare gesessen und habe selbst das Privilegium genossen, die Lippen der allerschönsten Hofdamen zu küssen. „Ja", erwidert eine Ameise, „doch als was bist Du unter diesen großen Leuten zugelassen? Einer wie Alle sehen Dich als eine Belästigung an, die sie je eher desto lieber loszuwerden suchen."

Die meisten der hier erwähnten Fabeln können wir also nicht brauchen. Die Entdeckung ihres asiatischen Ursprungs verbreitet ein neues, scharfes Licht über ihre Bedeutung. Sie atmen in vielen Fällen einen Geist von Furcht, verächtlicher Unterwürfigkeit und hoffnungslosem Pessimismus, welchen wir nicht wünschen können, auf unsere Kinder zu übertragen. Man mag fragen, warum die Fabeln gerade bei den Knaben so beliebt sind? Vielleicht darum, weil im Kreise der Schulknaben die geschilderten sozialen Verhältnisse sich bis zu einem gewissen Grade im Kleinen wiederspiegeln. Unter unerzogenen Schulknaben herrscht oft eine Art Despotismus, welcher, wenn auch klein, darum nicht weniger erniedrigend ist. Die Starken stehen den Schwachen gegenüber, — man denke an den „Pennalismus", das Dienstleistungsverhältnis an den englischen Schulen, — und der gegenseitige Kampf bringt auf beiden Seiten die eben besprochenen charakteristischen Laster hervor. Das psychologische Studium des Schulknabentums hat eben erst begonnen, doch ich glaube, schon das, was auf der Hand liegt, wird diese Bemerkung rechtfertigen. Es ist nun freilich ein Gemeinplatz der pädagogischen Litteratur geworden, daß das Individuum von heute dieselben Entwickelungsstadien durchmachen muß, wie das Menschengeschlecht es als Ganzes gethan hat. Doch man sollte nicht vergessen, daß der Fortschritt der Civilisation auf zwei

Bedingungen beruht: erstens, daß der Gang der Entwickelung beschleunigt, die den verschiedenen Stadien zugestandene Zeit verkürzt werde, und zweitens, daß die unwürdigen und erniedrigenden Elemente, welche in den Entwickelungs-Prozeß der Vergangenheit eingedrungen und zu ihrer Zeit davon untrennbar waren, jetzt entfernt werden. So müssen die Märchen, welche der mythenbildenden Epoche der Menschheit entsprechen, von den Schlacken des Aberglaubens, und die Fabeln, welche dem Zeitalter des ursprünglichen Despotismus entsprechen, von den ihnen noch innewohnenden unmoralischen Elementen gereinigt werden.

Die brauchbaren Fabeln können in zwei Klassen eingeteilt werden: in solche, welche das Unrecht so schildern, daß Mißbilligung desselben bei den Kindern hervorgerufen wird, und solche, welche Tugendtypen darstellen.

Ich bemerkte oben, daß Fabeln auszuschließen sind, wenn ihre Moral schlecht ist, nicht wenn sie Schlechtigkeiten schildern. Die letzteren sind oft sehr zweckdienlich.

Hier folgen für jede Kategorie einige der hauptsächlichsten:

Ein Fall von Selbstsucht: Das Stachelschwein, welches im Schlangenloch um Unterkunft bittet, wird eingelassen, belästigt dann die Bewohner und drängt sie schließlich hinaus. Als die Schlangen sich beklagen, sagt es: „Wem es hier nicht gefällt, der gehe hinaus."

Ungerechtigkeit: Die Fabel vom Geier und dem Wolf.

Unüberlegtheit: Die Fabel von der Ameise und der Grille; auch die Fabel, welche heißt: Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer, und diejenige vom Manne, der die Gans tötete, welche die goldenen Eier legte.

Undank: Die Fabel von der Schlange, welche den Landmann biß, der sie an seiner Brust gewärmt hatte.

Feigheit: Die Fabel vom Hirsch und dem Hirschkalb; von den Hasen im Sturm.

Eitelkeit: Die Fabel vom Pfau und dem Kranich, und von der Krähe, die ihren Käse verlor, als sie auf die Schmeicheleien des Fuchses hörte.

Hochmütiges Selbstvertrauen: Der Hase und die Schildkröte.

Der böse Einfluß schlechten Umganges: Der Bauer und der Storch.

Grausamkeit gegen die Tiere: Der Vogelsteller und die Turteltaube; der Habicht und die Tauben.

Gier: Der Hund mit dem Schatten.

Lügen: Die Fabel vom Knaben, welcher „Der Wolf!" schrie.

Prahlerei: Die Fabel vom Esel in der Löwenhaut.

Unaufrichtigkeit: Die Fabel vom schwanzlosen Fuchs und die Fabel von den sauren Trauben.

Unzufriedenes Gemüt: Die Fabel von den Klagen des Pfaues.

Eines schickt sich nicht für Alle: Die Fabel vom Esel, der in seines Herrn Schoß sprang.

Geborgte Federn: Die oben erwähnte Fabel von der Dohle und den Pfauen.

Mißgunst: Die Fabel vom Hund in der Krippe, der anderen nicht gönnte, was er selbst nicht fressen konnte.

Treubruch: Die Fabel vom Reisenden und dem Bären.

Feindseligkeiten anzufachen ist schlimmer als selbst zu streiten: Die Fabel vom Trompeter.

Der Wert dieser Fabeln besteht, wie gesagt, in der Rückwirkung, welche sie im Gemüte der Kinder erwecken. Zuweilen findet diese Rückwirkung schon in der Fabel selbst ihren Ausdruck; zuweilen wird das betreffende Laster nur in seiner Nacktheit hingestellt, und es ist Sache des Lehrers, im Kinde das Gefühl der Mißbilligung deutlich wachzurufen und es klar in Worte fassen zu lassen. Oft ist es, wenn ein Kind diesen oder jenen Fehler begangen hat, zweckmäßig, auf die entsprechenden Fabeln hinzuweisen; denn sie sind eine Art Spiegel für die kindlichen Fehler.

Von den Fabeln, welche tugendhafte Thaten schildern, erwähne ich die von Herkules und dem Wagenführer als Beispiel der Ermunterung zur Selbständigkeit. Herkules hilft dem Manne,

sobald er Miene macht, sich selbst zu helfen. Auch die Fabel von der Lerche: Solange der Bauer sich auf Nachbarn und Verwandte verläßt, fürchtet die Lerche nichts; doch als sie vernimmt, daß er selbst das Korn mähen will, macht sie sich mit ihren Jungen davon. Die Fabel von Wind und Sonne zeigt, daß Güte siegt, wo Härte machtlos ist. Die Fabel von dem Bündel Stöcke lehrt den Wert der Einigkeit. Die Fabel vom alten Hunde lehrt Rücksicht für alte Dienstboten. Schließlich sehen wir in der Fabel vom Pferd und dem Esel und in der von der Taube und der Ameise, daß Freundlichkeit vergolten wird. Das Pferd weigert sich, einen Teil von des Esels Last tragen zu helfen; der Esel erliegt der Überanstrengung, und infolgedessen wird dem Pferde die ganze Last aufgeladen. Die Taube andererseits rettet die Ameise vom Ertrinken, und zum Dank dafür wird sie von der Ameise vor des Vogelstellers Netz geschützt.

Wir sehen hier, von welchem Gesichtspunkte aus die Fabeln das Gute und das Böse betrachten: Es muß beachtet werden, daß ein wirklich moralischer Geist in ihnen fehlt; an die moralischen Motive wird nicht appellirt. Der Appell geht durchweg an den bloßen Eigennutz: Lüge nicht, weil du entdeckt werden und, wenn du von dem verscherzten Vertrauen Anderer abhängst, im Stiche gelassen werden wirst. Gieb dich nicht der Eitelkeit hin, denn du machst dich dadurch lächerlich. Geberde dich nicht wie ein Löwe, wenn du die Rolle nicht durchführen kannst, denn man wird bald merken, daß du nur ein Esel bist. Betrage dich nicht undankbar, denn du wirst hinausgeworfen werden. Sogar wenn gutes Betragen empfohlen wird, so geschieht es aus dem Grunde, weil es sich bezahlt macht. Habe Selbstvertrauen; denn wenn du dir selbst hilfst, helfen dir auch Andere. Sei freundlich, denn so erreichst du deinen Zweck besser als durch Härte. Bleibe mit deinen Nachbarn im Einvernehmen, weil du dann, gleich dem Bündel Stäben, feindlichen Angriffen von außen widerstehen kannst. Daß das Lügen an sich ein Unrecht, daß Begehrlichkeit verächtlich ist, ob man dadurch seinen Käse verliert oder nicht, daß Güte gesegnet ist, selbst wenn sie keinen

materiellen Gewinn einbringt, daß es schön ist, wenn man in Frieden nebeneinander wohnt, das wird nirgends betont. Die Schönheit und Heiligkeit des Rechthandelns liegt gänzlich außerhalb des Horizontes der Fabeln. Nichtsdestoweniger ist, wie wir bei der Besprechung der wirksamen Motive für eine gute Lebensführung gesehen haben, der Eigennutz als Motiv nicht zu unterschätzen, sondern ihm muß die Stelle eines Hilfsmittels in der Erziehung zuerkannt werden. Es ist für die Kinder gut und notwendig, zu lernen, daß das Lügen außer der Entehrung auch fühlbare Strafe mit sich bringt; daß Eitelkeit und Eigendünkel, außer daß sie an sich unmoralisch sind, auch durch Verachtung der Kameraden bestraft werden.

Die durch solche Betrachtungen herbeigeführte Zügelung der Willkür dient zur Stärkung des schwachen jugendlichen Gewissens und ist nicht zu entbehren, vorausgesetzt, daß man sie als Hilfs- und nicht als Ersatzmittel für die eigentlich moralischen Motive braucht.

Was nun den Platz anbetrifft, welchen ich den Fabeln im Elementarkursus angewiesen habe, so bemerke ich darüber Folgendes: Bei Besprechung der Märchen war festgestellt worden, daß das moralische Element nur gelegentlich zu berühren und nicht von den anderen, naturalistischen Elementen zu trennen sei. Der pädagogische Grund, welcher mich dazu bestimmt, den Fabeln den zweiten Platz im Kursus zu geben, ist der, daß sich jede Fabel ausschließlich mit einer moralischen Eigenschaft beschäftigt, welche also isoliert der Betrachtung dargeboten wird. In den Geschichten, welche den dritten Platz einnehmen müssen, ist eine ganze Anzahl moralischer Eigenschaften miteinander verbunden dargestellt. So haben wir also eine logisch fortschreitende Anordnung: zuerst die Märchen, in denen die moralischen Elemente mit noch anderen verquickt sind; dann eine einzige, für sich hingestellte moralische Eigenschaft; zuletzt eine Verbindung solcher Eigenschaften.

Der besondere Wert der Fabeln ist, daß sie Augenblicks-Photographien sind, welche gleichsam durch einen einzigen Lichtblick eine Seite der menschlichen Natur reproduzieren und, mit Ausschließung alles anderen, die Aufmerksamkeit sich auf das

Eine lenken lassen. In Bezug auf die Lehrmethode möchte ich vorschlagen: Erzähle die Fabel; lasse sie vom Kinde mit seinen eigenen Worten wiederholen und halte darauf, daß die wesentlichen Punkte richtig hingestellt werden. Erziele durch Fragen einen deutlichen Ausdruck des Kernpunktes, welchen die Fabel illustriert; dann lasse den Schüler aus seiner Erfahrung diesen Punkt illustrieren. Dies ist genau dieselbe Methode, welche beim sogenannten ersten Anschauungsunterrichte befolgt wird: Dem Kinde wird z. B. eine rote Kugel gezeigt, es muß die Farbe angeben und sodann andere Gegenstände nennen, welche dieselbe Farbe haben; oder es muß die Gestalt der Kugel angeben und dann Gegenstände derselben Gestalt nennen. Ebenso, wenn der Schüler aus der Fabel vom Fuchs und dem Wolf gehört hat, daß Mitleid in bloßen Worten unfruchtbar ist, wenn es nicht zu guten Thaten führt, so wird er ohne Schwierigkeit Beispiele aus eigener Erfahrung anführen können, welche diese Wahrheit erläutern. Das Beispielsuchen macht den Kernpunkt der Fabel klarer und der präzise Ausdruck, auf den der Lehrer immer halten muß, dient dazu, ihn eindringlich zu machen.

Es wird unsere Bestrebung sein, bei der ersten moralischen Unterweisung der Kinder die auch jetzt in den anderen Lehrfächern angewandte Anschauungsmethode anzuwenden — ein Unternehmen, welches allerdings nicht ohne Schwierigkeiten ist.

Achtes Kapitel.

Ergänzende Bemerkungen über die Fabeln.

Außer der Sammlung, welche unter dem Namen Äsops figuriert, giebt es noch andere Fabeln, vornehmlich die buddhistischen „Jātaka-Erzählungen", welche Beachtung verdienen. Die Jātaka-Erzählungen enthalten tiefe Wahrheiten und Lehren von großer moralischer Schönheit. Die Erzählung vom Kaufmann von Seri, welcher alles, was er besaß, für eine goldene Schüssel hingab, verkörpert nahezu dieselbe Idee wie die Parabel von der unschätzbaren Perle im Neuen Testament. Die Erzählung vom Banyan-Hirsch, welcher sein Leben zur Rettung des Rehes und dessen Kälbchen hingeben will, illustriert die edelste Art der Aufopferung. Die Kulavaka-Jātaka enthält den Gedanken, daß ein versöhnlicher Geist gegen den Feind auch den Übelwollenden entwaffnet. Die Erzählung vom Rebhuhn, dem Affen und dem Elephanten lehrt, daß der beste Platz weder dem Priester noch dem Gelehrten, weder dem Reichen noch dem Frömmsten gebührt, sondern daß Ehrerbietung, Dienstfertigkeit und Höflichkeit dem Alter gezollt werden müssen. Die Erzählung von Nanda oder dem vergrabenen Gold ist eine Zurückweisung jener niedrigen Unverschämtheit, welche gemeine Naturen oft hervorkehren, wenn sie im Vorteil sind. Die Erzählung von der Karawane in der Wüste ist eine der schönsten aus der Sammlung. Sie lehrt uns Ausdauer und Geistesgegenwart in verzweifelten Lagen. Eine Jātaka-Erzählung, welche uns von wahrhaft göttlicher Großmut berichtet, ist die von den drei Brüdern, dem Sonnenprinzen, dem Mondprinzen und dem künftigen Buddha oder Bodisat. Einige Fabeln haben dieselbe Tendenz wie die der Äsopschen Sammlung, doch ist ihre Ausdrucksweise weniger dem kindlichen Alter angepaßt.

Es existiert auch noch eine aus mündlicher Überlieferung

stammende, von Frere hergestellte Sammlung von Hindu-Märchen und Fabeln, betitelt „Alt-Deccan-Tage." Eine Anzahl davon ist für unsern Zweck sehr geeignet. Z. B. die Geschichte vom König Löwe und den schlauen Schakals, welche uns mit großer Naivetät und in kindlicher Sprache die Moral lehrt, daß der Zorn blind ist, und daß dasjenige, was ihn erregt, oftmals nur das Spiegelbild unserer eigenen Leidenschaft ist. In der Fabel vom Braminen, dem Tiger und den sechs Richtern empfangen wir eine Lehre in Bezug auf den Undank und die nutzlose Zerstörung tierischen Lebens. In der humorvollen Fabel vom Kamel und dem Schakal ist eine heilsame Lehre für rücksichtslose Selbstsucht enthalten, — ein Fehler, der bei Kindern so häufig vorkommt und zu dessen Beseitigung Geschichten wie diese beitragen können.

Was nun die modernen Fabeln betrifft, so fürchte ich, daß sie uns nur eine kärgliche Ernte gewähren. Die Lafontaineschen Fabeln passen, wo sie vom Äsopschen Original abweichen, schwerlich für Kinder; dasselbe kann man im Ganzen auch wohl von dem deutschen Dichter Gellert sagen, obschon einige unserer Auslese beigefügt werden könnten. So zum Beispiel die Fabel vom Grünling und der Nachtigall, welche zeigt, daß innerer Wert und schöne Kleider nicht immer beisammen sind. Die Fabel vom Blinden und dem Lahmen lehrt den Vorteil des Zusammenwirkens. Möglicherweise ließe sich auch die Fabel vom Bauern und seinem Sohn, welche gegen lügenhafte Übertreibung gerichtet ist, verwerten, obgleich manches Bedenkliche darin ist.*)

Im englischen Original folgt hier ein Kapitel, in welchem der Verfasser eine Umgestaltung der biblischen Erzählungen vornimmt, um sie für den ethischen Jugendunterricht nutzbar zu machen. Dasselbe ist in dieser Übersetzung mit Zustimmung des Verfassers fortgelassen worden.

---

*) Die Lessingschen Fabeln können in ihrem Tiefsinn wohl erst für die erwachsene Jugend in Betracht kommen, für welche sie jedoch reich an ethischen Feinheiten und verständlichen Nutzanwendungen sind. (Anm. d Übers.)

Neuntes Kapitel.

Die Odyssee und die Iliade.

Homers Dichtungen nahmen bei den Griechen in mancher Hinsicht einen ähnlichen Platz ein, wie die Bibel bei den Hebräern. Es gab in Athen eine besondere Verordnung, daß die homerischen Dichtungen jedes vierte Jahr einmal bei den großen Panatheneischen Festen vorgetragen werden sollten. Bei dieser Gelegenheit stand der Rhapsode auf erhöhter Plattform, in reiche Gewänder gehüllt, einen goldenen Kranz in den Haaren, und sprach zu der vieltausendköpfigen Menge. Die Dichtungen wurden zum Gegenstande mystischer, allegorischer und rationalistischer Interpretationen gemacht, ganz so wie es mit dem Texte der Bibel geschah. Noch im ersten Jahrhundert unserer Zeitrechnung war das erste Buch, welches in des Kindes Hand gegeben wurde, das Buch, aus dem es lesen und schreiben lernte, der Homer.

Xenophon läßt im Symposion einen der Gäste sagen: „Mein Vater, der sehr darauf bedacht war, daß ich ein guter Mensch würde, ließ mich alle homerischen Gesänge lernen. Ich kannte die ganze Iliade und Odyssee auswendig.“*)

Wir werden nicht ganz so weit wie Xenophon gehen. Wir würden schwerlich glauben, daß, um aus einem Knaben einen tüchtigen Mann zu machen, es genug sei, ihm den Homer in die Hand zu geben. Aber wir glauben der That, daß die Kenntnis der homerischen Dichtungen zu solchem Resultate beitragen

*) Siehe Jebb's Einführung in den Homer.

wird, wenn sie zur rechten Zeit und auf rechte Weise dargeboten werden.

Wir wollen jetzt aber genauer zusehen, worin der Wert dieser Gedichte besteht.

Odysseus ist der Held der Odyssee, Achilles der der Iliade. Odysseus ist vorwiegend der Typus erfindungsreicher Klugheit, Achilles der der Tapferkeit. Wie werden nun diese beiden Typen auf unsern Schüler wirken? Wenn der Knabe die Grenze der ersten Kindheit überschreitet, dann zeigt sich bei ihm eine Lust zu Abenteuern. Das ist von allen sorgfältigen Erziehern beobachtet worden. Es besteht nun aber ein merklicher Unterschied zwischen der Lust zu Abenteuern und der zum Spielen. Das Spiel besteht in der freien Übung unserer Kräfte. Die Abwesenheit aller Anstrengung ist sein charakteristisches Merkmal. Wir sagen: das Kind spielt, wenn es sich im Grase tummelt, wenn es einen Wettlauf macht, oder wenn es das Betragen Erwachsener nachmacht. Sobald jedoch die beim Spiel gemachte Anstrengung merklich wird, wird es zu einer Aufgabe und verliert seinen Reiz. Die Abenteuerlust dagegen wird durch Hindernisse gerade hervorgerufen; sie freut sich bei der Aussicht auf zu überwindende Schwierigkeiten; sie ist das Merkmal einer frischen und anscheinend unerschöpflichen Energie, die noch nicht durch die rauhe Berührung mit der Wirklichkeit ihre Grenzen kennen gelernt hat. Die Abenteuerlust beginnt sich zu entwickeln, wenn das Kind vom Familienleben nicht mehr ganz befriedigt wird, wenn es vom Zwange der Abhängigkeit von Andern frei sein möchte, wenn es ihm scheint, als läge die ganze Welt offen vor ihm und es könnte darin fast alles thun und wagen. Um diese Zeit lesen die Kinder gern Reisebeschreibungen, besonders solche von der See, von Schiffbrüchen, wunderbaren Rettungen, von der Bezwingung von Ungeheuern durch wackere Helden, von Befreiung und Sieg, wie unwahrscheinlich oder unmöglich die Sachen auch sein mögen. Nun beruht der Erfolg bei solchen Abenteuern größtenteils auf dem Mute; und es ist den Kindern gut, auch solche Beispiele rein physischen Mutes vor sich zu haben, vorausgesetzt, daß er nicht brutal ist. Ein feiges Herz muß

verachtet werden. Bloße „gute Vorsätze" dürfen garnicht zählen. Wenn man nicht den entschlossenen Willen, die furchtlose Seele hat, mit der man, ohne zu blinzeln, Schwierigkeiten und Gefahren ins Auge sieht, wird man in der Welt nimmer eine Mannesthat vollbringen. Diese Lehre muß früh eingeprägt werden. Eine zweite Bedingung des Erfolges ist die Geistesgegenwart oder das, was oben erfindungsreiche Klugheit genannt worden ist. Und diese Eigenschaft ist mit der ersteren eng verbunden. Geistesgegenwart ist das Ergebnis der Tapferkeit. Der Geist wird selbst in gefährlichen Lagen thätig sein, wenn er nicht durch Furcht gelähmt ist. Die Furcht ist es, welche das Räderwerk der Gedanken hemmt. Wenn man sich nur die Fessel der Furcht fern halten kann, dann bleibt der Geist beweglich und findet oft einen Ausweg, wo keiner mehr zu sein schien. Sei keine Memme, sei tapfer und klaren Kopfes inmitten der Gefahr — das sind Lehren, deren Macht vom heranwachsenden Schüler wohl gewürdigt wird. Die Iliade und die Odyssee predigen sie auf jeder Seite.

Tapferkeit und Geistesgegenwart, es ist wahr, werden gewöhnlich mehr als weltliche denn als im eigentlichen Sinne moralische Eigenschaften angesehen. Ich meinerseits möchte wahren Mut und wahre Geistesgegenwart zu den höchsten Kundgebungen der moralischen Natur rechnen; doch wie dem auch sei, — wenn diese Eigenschaften sich im Knaben zeigen, üben sie bald einen günstigen Einfluß auf den ganzen Charakter aus und dienen insbesondere dazu, die Haltung des Kindes zu den Eltern umzugestalten.

Bisher war es damit zufrieden, der blos empfangende Teil zu sein; doch sobald sich das neue Bewußtsein seiner Kraft, der neue Sinn für Unabhängigkeit und Männlichkeit entwickelt hat, beginnt der Sohn zu empfinden, daß er nicht blos nehmen, sondern auch den Eltern geben möchte, daß er dem Vater sich nützlich machen und ihm, so gut er es vermag, in der Gestalt wesentlicher Dienste Gutes erweisen möchte. Diese Bemerkungen werden in der folgenden Analyse der Odyssee ihre Anwendung finden.

Die Odyssee ist eine See-Erzählung. Odysseus ist sowohl der Typus des Scharfsinns wie der Tapferkeit; sein Geist ist voller Erfindung. Im Knaben Telemach sehen wir, wie der Sohn, in dem rühmlichen Ehrgeiz, den Eltern zu helfen, sich vom Gängelbande der Mutter zu befreien strebt. In der Odyssee überholen wir sichtlich die moralischen Resultate, welche aus dem Studium der Bibel gewonnen werden können. In der Bibel wird hauptsächlich die Liebe der Eltern zu den Kindern betont, in der Odyssee die Hingebung des Kindes für die Eltern; und dies bezeichnet natürlich ein späteres Stadium. In der Odyssee tritt auch das eheliche Verhältnis in den Vordergrund. In den Erzählungen der Bibel ist zwar die Liebe des Gatten zum Weibe wiederholt erwähnt, doch die Liebe des Weibes zum Gatten wird nicht mit demselben Nachdruck hervorgehoben; und das Verhältnis zwischen Beiden erfährt keine besondere Beachtung. Die vereinigte Autorität der Eltern über ihre Kinder ist das vorherrschende Element; die zarten Bande des Gefühls, welche zwischen den Eltern selbst bestehen, werden in der Bibel nicht ebenso betrachtet. Und dies entspricht wieder dem ersten Kindesalter: Das kleine Kind gewahrt nur die vereinigte Liebe, welche die Eltern gegen es hegen, und fühlt nur ihre vereinigte Autorität. Doch wenn es heranwächst, geht ihm auch ein Verständnis für die gegenseitige Liebe der Eltern auf, und damit wächst seine Ergebenheit für Beide und der Wunsch, ihnen zu dienen. So ist es in der Odyssee. Odysseus' Sehnsucht nach der Gattin, Penelopes Treue während zwanzig Jahre der Trennung bilden den Hauptgegenstand der Erzählung, und der Eindruck dieser Liebe auf den Sohn ist in der ganzen Dichtung zu erkennen.

Wir wollen nun die ethischen Elemente der Odyssee etwas näher betrachten und sie klassifizieren.

1. Eheliche Liebe. Odysseus ist sieben Jahre lang in der Höhle der Kalypso gefangen gewesen. Die Nymphe mit dem goldenen Haar bietet ihm die Unsterblichkeit an, wenn er einwilligen will, ihr Gatte zu werden. Aber er ist fest gegen ihr Werben und verlangt nichts als Befreiung, damit er in der

lieben Heimat sein eigenes treues Weib wieder in die Arme schließen könne.

„Aber des Tags dann saß er auf Felsen und sandigen Dünen,
Wo er mit Thränen und Seufzern und innigem Gram sich zerquälend
Auf das verödete Meer hinschauete, Thränen vergießend."

Da das Gedicht zu lang ist, als daß es ganz gelesen werden könnte, und es etliche Stellen enthält, welche ausgelassen werden müssen, so ist es ratsam, daß der Lehrer die Geschichte erzähle und nur entscheidende Momente oder Stellen von besonderer Schönheit wörtlich anführe.*) Z. B. die Beschreibung von Kalypsos Höhle. Penelope wartet unterdessen geduldig auf des Gatten Rückkehr. Man lese die Beschreibung ihrer großen Schönheit, besonders die liebliche Schilderung der Anrede an die Freier, wie sie verschleiert, von zwei Mägden umgeben, an eine große Säule der Halle gelehnt, dasteht. Die edelsten Fürsten Ithakas und der benachbarten Inseln bewerben sich um ihre Hand, und in der Hoffnung, daß Odysseus nimmer wiederkehrt, halten sie große Gelage in seinem Hause und verprassen schamlos sein Gut. Man lese die Verse II, 116—160, welche Penelopes Plan schildern, die Freier heimzuschicken und doch gleichzeitig die Gefahr zu vermeiden, welche ihrem Sohne aus einem offenem Bruch mit den Fürsten erwachsen wäre. Penelopes Liebe offenbart sich uns in manchen zarten Zügen. Jeder Fremdling, der nach Ithaka kommt, wird gastfrei von der Königin aufgenommen und reich beschenkt, in der Hoffnung, daß er ihr Nachrichten vom fernen Gemahl bringen könnte; und oft wird sie betrogen durch Elende, welche sich ihren Kummer zunutze machen. Man lese XIV, 155. Am Tage ist sie im Hause thätig, beaufsichtigt die Mägde und sucht durch mancherlei Beschäftigungen ihren Geist zu zerstreuen; doch nachts ist ihr das Schweigen und die Einsamkeit unerträglich, und sie weint sich auf dem einsamen Lager fast die Augen aus. Wie sehr Penelopes Liebe auch den Sohn beeinflußt, welcher bei des Vaters

*) Anm. d Übers. Die Bearbeitung der Odyssee und Iliade von Gustav Schwab ist eine sehr empfehlenswerte Lektüre für das Alter von 9—16 Jahren und kann auch als Leitfaden des Lehrers dienen.

Scheiden erst ein Jahr alt war, wie sehr die ganze Atmosphäre des Hauses von der Erwartung seiner Wiederkehr erfüllt ist, zeigen uns die Verse II, 439 ff., wo Telemach sagt:

„Mütterchen, eile mir Wein in gehenkelte Krüge zu schöpfen,
Lieblichen; sei er nach jenem der edlere, welchen du hegest,
Sein im Herzen gedenkend, des Elenden, ob er doch endlich
Komme, der Held Odysseus, entflohn dem Todesverhängnis."

Das beste Willkommen, der edelste Wein, das beste von Allem ist bereit für des Vaters Heimkehr, die jeden Tag möglich, wenn er dem Tode entronnen ist. An einer Stelle scheint der Dichter uns den verhärtenden Einfluß des Kummers auf Penelopes Charakter zeigen zu wollen: XV, 479. Penelope spricht nicht mehr mit den alten Dienern, sie geht ohne Worte an ihnen vorüber, sieht sie scheinbar garnicht. Sie kümmert sich nicht um ihre Bedürfnisse wie sonst, und jene wagen ihrerseits nicht, sie anzureden. Doch diese scheinbare Gleichgiltigkeit ist verzeihlich, da sie nur beweist, wie ganz sie ihrem Kummer hingegeben ist.

Ein Seitenstück zu der Liebe des Odysseus und der Penelope finden wir in dem ehelichen Verhältnis des Alkinoos, König der Phäaken, und seiner Gemahlin Arete, wie es im sechsten und den folgenden Büchern geschildert wird. Diese ganze Episode ist unvergleichlich schön. Gab es je eine vollendetere Verkörperung von mädchenhafter Anmut und Sittsamkeit, verbunden mit holdestem Freimut, als Nausikaa? Und welch' eine Reihe lieblicher Bilder zieht in rascher Folge an unserm Auge vorüber! Zuerst Nausikaa, von dem Wunsche beseelt, ihre hochzeitlichen Gewänder für des unbekannten Freiers Ankunft instandzusetzen, ohne Scheu dieses Motiv ihrem eigenen reinen Herzen gestehend, doch der Mutter es verschämt verbergend; hierauf die Mädchenschaar, sich zur Fahrt rüstend, Nausikaa die Zügel führend; dann das Waschen der Gewänder, das Bad, das Ballspiel, das plötzliche Hervortreten des Odysseus, die Flucht der Gefährtinnen, das tapfere Mädchen allein dem Fremden gegenüber mit einem Gemisch von Mitleid und edler Weiblichkeit.

„Nur Alkinoos Tochter beharrt'; ihr hatt' Athenäa
Mut in die Seele gelegt und die Furcht entnommen den Gliedern,
Und sie stand ihm entgegengekehrt."

Wer den Duft ihrer Gegenwart aus diesen Zeilen eingeatmet hat, kann der jemals die weißarmige Nausikaa vergessen? Dann folgt die Beschreibung des Palastes, ein wahres Fest für die Einbildungskraft und, wie mir scheint, die prächtigste Schilderung der ganzen Dichtung.

„Denn wie der Sonne Glanz umherstrahlt oder des Mondes,
Strahlte des hochgesinnten Alkinoos ragende Wohnung."
(Vgl. VII, 100—128.)

Sodann sind wir Zeugen der freigebigen Gastfreundschaft, die dem Fremdling zu teil wird. Denn immer und immer wieder wird die edle Gesinnung ausgesprochen, daß der Fremde und der Arme von Zeus gesandt sind. Dann sehen wir Odysseus bei den Spielen beteiligt, die Andern übertreffend, oder zuschauend beim Tanze, das „rasche Gezitter" der Füße bewundernd. Auch die Sprache ist bei diesen Gelegenheiten so überraschend edel, so vornehm und gewählt, so einfach und würdig, reichen Inhalt in den denkbar wenigsten Worten enthaltend. Giebt es z. B. etwas Schöneres als Nausikaa's Abschiedsworte an Odysseus?

„Als nunmehr ihn gebadet die Mägd', und mit Öle gesalbet,
Dann mit prächtigem Mantel ihn wohl umhüllt und dem Leibrock,
Stieg er hervor aus der Wann', und schnell zu den trinkenden Männern
Ging er. Nausikaa jetzt mit göttlicher Schöne geschmücket
Stand dort neben der Pfoste des wohlgebühneten Saales,
Mit anstaunendem Blick den Odysseus lange betrachtend;
Und sie begann zu jenen und sprach die geflügelten Worte:
‚Freude dir, Gast! Doch daß du hinfort auch im Lande der Väter
Meiner gedenkst, da du mir ja zuerst dein Leben verdankest!'"

Es ist klar, daß Nausikaa den Odysseus liebt:

An die Säule gelehnt, steht sie da, — bei Homer eine Lieblingsstellung schöner Frauen, — und als Odysseus an ihr vorüberschreitet, richtet sie an ihn jene wenigen Worte voll Zärtlichkeit und Entsagung. Odysseus' Anrede an Arete ist ebenfalls ein Muster von Einfachheit und Würde; doch in dieser ganzen Episode, alle andern Personen überragend, fesselt uns die Gestalt der Königin selbst, Arete. Solch' eine Tochter wie Nausikaa konnte nur von solch einer Mutter kommen. Ihr zuerst

muß Odysseus seine Bitte vortragen. Sie ist die weise Matrone, die Friedenstifterin, welche den zornigen Streit der Männer besänftigt; und sie besitzt das ganze Herz, die ganze Verehrung ihres Gatten:

„Welcher sie ehrt, wie nirgend ein Weib auf der Erde geehrt wird,
Aller, die jetzo vermählt das Haus der Männer verwalten.
Also wird nun jene geehrt mit herzlicher Achtung,
Wie von Alkinoos selbst, so auch von den trautesten Kindern,
Auch dem Volk, das umher wie der Göttinnen eine sie anschaut,
Freudig mit Gruß sie empfangend, so oft sie die Stadt durchwandelt.
Und nicht fehlet es ihr an Geist und edlem Verstande,
Ja auch Zwiste der Männer entscheidet sie selber mit Weisheit . . ."

So haben wir zur Illustration ehelicher Treue das Hauptgemälde: Odysseus und Penelope, und daneben das Seitenbild: Alkinoos und Arete; und wie eine Folie, welche beide Paare noch heller heraushebt, taucht dann und wann das unglückselige Paar Agamemnon und Klytemnestra auf, letztere der Typus ehelicher Untreue, welcher die Seele Homers empört. Diese Folie ist sehr geschickt gebraucht. Am Ende des Gedichtes, als alles der glücklichen Entwickelung zueilt, als Odysseus die Freier erschlagen hat und mit seinem Weibe vereint werden soll, da werden wir in das Schattenreich geführt, um von Agamemnons Geist noch einmal Klytemnestras Verrat zu hören. In diesem Augenblicke kommen die Seelen der ermordeten Freier zum Hades geflattert, und das glücklichere Schicksal des Odysseus bildet dazu einen eindrucksvollen Gegensatz.

Das nächstfolgende ethische Element, von dem ich reden möchte, ist das Verhalten des Telemach als Sohn. In ihm hat sich die Lust zu Abenteuern in den Wunsch, dem Vater zu helfen, verwandelt. Im Anfang des Gedichtes erklärt er, daß er kein Kind mehr sei; er beansprucht Autorität und wird dennoch im Hause immer noch als Kind behandelt. Die Freier verlachen ihn, die Mutter kann den Gedanken nicht ertragen, daß er allein in die Welt hinausziehen will, weswegen auch die Kunde von seiner Abfahrt vor ihr verborgen gehalten wird. Sehr schön sind die Worte, in denen sich bei der Entdeckung seines Entweichens ihre mütterliche Liebe offenbart:

„Jener sprach's; und sofort erschlafften ihr Herze und Kniee,
Lange blieb sie verstummt und sprachlos; aber die Augen
Waren mit Thränen erfüllt, und atmend stockt' ihr die Stimme.
Spät nunmehr begann sie, im Wechselgespräch ihm erwiedernd:
Herold, aber was reiset der Sohn mir? Nichts ja bewegt ihn,
Daß er in hurtigen Schiffen hinwegfährt, welche den Männern
Sind wie Rosse des Meers, zu durchgehn die unendlichen Wasser!
Etwa daß selbst sein Name vertilgt werd' unter den Menschen? . . . . .
Und nun ging mein Sohn, der geliebteste, weg in dem Meerschiff,
Noch ein Knab' und weder in Thaten geübt noch in Worten.
Diesen anjetzt noch mehr bejammer' ich, als den Odysseus;
Diesem erbeb' ich im Herzen, und ängst'ge mich, was ihn betreffe."

Sie liegt auf dem Boden der Kammer, von Kummer überwältigt (IV, 910) Telemach sucht unterdessen seinen Vater. Er findet einen Freund in Pisistratus, dem Sohne des Nestor, und die beiden Jünglinge machen sich vereint auf die Reise. Sie kommen zu Menelaus, wo Telemach in Ausdrücken höchster Bewunderung von seinem großen Vater reden hört und in seiner Seele der Wunsch aufsteigt, sich durch Thaten solches Vaters würdig zu machen. Giebt es wohl für heranwachsende Kinder einen bessern Antrieb, als die Erzählung von der Entwickelung Telemachs vom Jüngling zum Manne? Seine Aufnahme bei Menelaus ist eine Gelegenheit, abermals bei der großmütigen und zarten Gastfreundschaft der alten Griechen zu verweilen. Der Gast wird an der Pforte empfangen, dann zum Bade geführt und geölt; wenn er danach auf silbernem oder gar goldenem Throne sitzt, kommt eine Dienerin mit silberner Schale und goldener Kanne, um seine Hände mit Wasser zu begießen. Hierauf folgt ein schönes Banket zu seiner Ergötzung, und erst dann, nach all diesen Formen der Gastlichkeit, wird nach Namen und Herkunft gefragt. „Der Fremdling und der Darbende sind beide von Zeus gesandt und wohl aufgenommen im Hause." Telemach kehrt nach Ithaka zurück, entgeht dem ihm von den Freiern gelegten Hinterhalt und kommt gerade zur rechten Zeit, um seinem Vater in dem letzten gewaltigen Kampfe beizustehen. Telemach ist es, der die Waffen aus der Halle entfernt, der den verräterischen Melantheus fesselt und unschädlich macht. Er

benimmt sich wie ein Mann — bescheiden, verschwiegen, doch tapfer und schnell im entscheidenden Moment.

Das dritte Element, welches unsere Beachtung verlangt, ist die erfindungsreiche Klugheit des Odysseus oder seine Geistesgegenwart inmitten der Gefahr. Sie tritt bei verschiedenen Gelegenheiten hervor; z. B. in der Höhle des Polyphem, wo er sich und die Gefährten durch Verbergen in der Herde rettet; auch beim Schiffbruch vor dem Phäakenlande. Sein Floß ist zertrümmert und er wird in die See geworfen. Er klammert sich an die Trümmer, doch nicht lange kann er sie halten; dann kämpft er zwei Tage und Nächte in der „dunklen stürmischen Salzflut", bis er endlich den Strand erreicht, an dessen Felsen er beinahe zerschmettert wird. Er schwimmt abermals hinaus, bis er sich der Mündung eines Flusses gegenüber findet, an der er mit Sicherheit landen kann. Pallas Athene hat ihn geleitet. Doch Pallas Athene ist nur ein anderer Name für seinen Mut und seine Geistesgegenwart. Hier kann auch Odysseus' Entrinnen aus dem Bereich der Sirenen und aus der Doppelgefahr der Scylla und Charybdis erzählt werden. Die Sirenen wollen ihn und seine Gefährten mit bestrickenden Gesängen ins Verderben locken. Doch er verstopft der Freunde Ohren mit Wachs und läßt sich selbst fest an den Mast binden, so daß er wohl hören, aber nicht folgen kann. In dieser Allegorie liegt die Nutzanwendung klar zu Tage: Wenn ihr euch der Versuchung nicht gewachsen fühlt, so lauscht den verführerischen Stimmen überhaupt nicht; doch selbst wenn ihr euch stark glaubt, sichert euch durch die ernstesten Vorkehrungen vor dem Erliegen. Auch vor dem Charybdis-Ungeheuer rettet sich Odysseus durch ungewöhnliche Geistesgegenwart und Mut. Er springt empor in dem Moment, wo das Schiff in den Strudel gerissen wird, und hält sich an dem Feigenbaum fest, bis das Schiff wieder an der Oberfläche erscheint und ihn ins sichere Gewässer trägt.

Das vierte ethische Element, welches wir aus dem Gedichte wählen, ist die Verehrung der Großeltern. Ich habe schon früher gesagt, daß Eltern, welche die Ehrerbietung ihrer Kinder besitzen wollen, nichts Besseres thun können, als ihrerseits ihren

eigenen alten und schwachen Eltern mit Ehrfurcht zu begegnen. Von solchem Verhalten bringt uns die Odyssee eine ganz Anzahl auserlesener Beispiele. So sagt Achilles, als er im Schattenreich dem Odysseus begegnet, daß das Härteste an seinem Loose der Gedanke an seinen armen alten Vater sei, der nun niemand habe, der ihn verteidige, der in seiner Schwäche vielleicht vernachlässigt und verachtet werde. Wenn doch er, der starke Sohn, zum Licht des Tages zurückkehren könnte, wie würde er den Greis schützen und seine grauen Haare ehren! Wie schön ist ferner die Begegnung des Laertes und Odysseus nach der Rückkehr und dem Siege des Letzteren! Er sucht auf dem Gute fern von der Stadt den betagten Greis und findet ihn emsig grabend. Er, ein König, trägt eines Knechtes Gewand und führt in Selbstverleugnung ein beschwerliches Leben, Tag und Nacht den Sohn beweinend. Als Odysseus sich ihm zu erkennen giebt, glaubt ihm Laertes zuerst nicht. Da nähert sich der Held dem gebeugten gebrechlichen Greise und wird vor ihm wieder zum Kinde. Er erweckt ihm Erinnerungen an seine früheste Kindheit, zeigt ihm das Fleckchen Land, welches er ihm vor langer, langer Zeit geschenkt hat, die Bäume und Weinstöcke, welche er ihn pflanzen ließ; und so erkennt der Vater, daß der mächtige Mann vor ihm wirklich sein Sohn ist.

Der Bau der Odyssee ist durchsichtig und übersichtlich. Zuerst sehen wir den Palast des Odysseus seines Gebieters beraubt; die lärmenden Freier zechen in der Halle. Penelope webt im obern Gemache an ihrem Gewebe; der Entschluß, für den Vater zu handeln, erwacht in Telemachs Herzen. Dann kommt Odysseus, von Kalypso entlassen, auf der Heimfahrt zur phäakischen Insel, von wo aus er ohne weitere Fährlichkeiten Ithaka erreicht. Der Aufenthalt im Palaste des Alkinoos giebt Gelegenheit, alle die vergangenen Leiden und Abenteuer des Helden zu hören. Dann folgen die Vorbereitungen für den Kampf mit den Freiern; das Auftreten des Odysseus, als Bettler verkleidet, in seinem eigenen Palaste; die Schmähungen und Schläge, welche er von seinen Rivalen und deren Gesinde erduldet, der blutige Kampf, u. s. w. Ich würde dem Laufe

der Dichtung folgen und beim Erzählen Nachdruck auf die oben erwähnten ethischen Elemente legen. Der Kampf in der Halle bei geschlossenen Thüren muß ohne alle blutigen Details erwähnt werden. Die Strafe der Mägde, Vulkans List im achten Gesange und andere ungeeignete Episoden, welche der Lehrer leicht erkennen wird, müssen gleichfalls übergangen werden. Die Erkennungsscenen sind mit großer Kunst geschildert und finden in umgekehrter Reihenfolge statt wie der Grad der vormaligen Bekanntschaft und Vertrautheit mit Odysseus. Der Sohn, der beim Scheiden des Vaters noch ein Säugling war, erkennt ihn zuerst; nach ihm kommt Argos, der Hund:

„Aber den Argos umfing des dunkelen Todes Verhängnis,
Gleich nachdem er Odysseus gesehn, im zwanzigsten Jahre."

Darauf folgt die Amme Eurikleia, welche ihn an einer Narbe erkennt, welche der Zahn des Ebers ihm auf der Jagd gerissen hatte; dann seine andern Getreuen; zuletzt erst und langsam und mit Mühe erkennt ihn die Gattin, welche sich jahrelang nach ihm gesehnt hatte. Der ungeduldige Sohn kann ihr Zögern nicht begreifen.

Heftig schilt er: „Mutter, du böse Mutter, wie starr dein Herz und gefühllos!
Warum bleibst Du dem Vater so abgesondert und setzest
Nicht zu jenem dich hin, und fragst und forschest nach allem?"

Doch ihr scheint es unglaublich, daß das lange Warten vorüber, daß ihres Herzens Wunsch wirklich erfüllt sein sollte, daß dieser Mann wirklich der Gatte, der lang entbehrte Gemahl sei, und kein äffendes Traumbild. Doch als er ihr endlich die geheimnisvollen Zeichen nannte, die nur ihm und ihr bekannt waren, da schmolz das Eis der Ungläubigkeit von ihrem Herzen, ihre Kniee wankten, Thränen strömten aus ihren Augen:

„Weinend lief sie hinan, und schlang sich mit offenen Armen
Ihrem Gemahl um den Hals ...."

„Weinend hielt er die treue, die herzeinnehmende Gattin.
Und wie erfreulich das Land herschwimmenden Männern erscheinet,
Welchen Poseidons Macht das rüstige Schiff in der Meerflut
Schmetterte, durch die Gewalt des Orkans und geschwollener Brandung; ...
Freudig anjetzt ersteigen sie Land, dem Verderben entronnen:

So war ihr auch erfreulich der Anblick ihres Gemahles,
Und fest hielt um den Hals sie die Lilienarme geschlungen."

Und so können wir denn mit den Worten von Agamemnons Schatten diesen Überblick passend beschließen:

„Glücklicher Sohn des Laertes, erfindungsreicher Odysseus,
Ja, zu gesegnetem Heile fürwahr ward dir die Gattin!
O wie edel gesinnt die untadelige Penelopeia
War, Ikarios Tochter! Wie dachte sie stets des Odysseus,
Ihres Jugendgemahls! Drum schwind' auch nimmer der Nachruhm
Ihrem Verdienst; denn die Götter verewigen unter den Menschen
Einst durch holden Gesang die züchtige Penelopeia."

Wohl mochten in alten Zeiten Rhapsoden in gestickten Gewändern und goldenen Kränzen im Haar solche Verse vor Tausenden singen. Wohl mochten die Hellenen diesen Nachklang kindlicher Liebe, mädchenhafter Reinheit, weiblicher Zärtlichkeit und Treue, männlicher Tapferkeit und Klugheit hoch halten. Und wohl mögen auch wir wünschen, daß dieser goldene Strom, der von den alten Griechen zu uns fließt, auch unserer Kinder Leben durchdringe, es schmücke und erweitere.

Es ist kein Raum für eine genaue Analyse der Iliade, und ich muß mich mit der Erwähnung einiger bedeutenderer Stellen begnügen. Die Iliade ist voll von Kriegsgetöse, von dem Prasseln der Pfeile, dem Blitzen der Schwerter, dem Klingen der Speere auf metallenen Schildern, dem Stöhnen der Sterbenden, deren Augen „umzogen waren vom nachtenden Dunkel." Die dargestellten Tugenden sind Tapferkeit, Gastlichkeit, eheliche Liebe und Achtung vor dem Alter. Nach der Erzählung vom Zorn des Peliden schildere der Lehrer das feindliche Zusammentreffen des Diomedes und Glaucus und ihre großherzige Umarmung, als sie entdecken, daß sie Gastfreunde sind. Er lese die herrliche Stelle, welche mit den Worten beginnt:

„Gleich wie Blätter im Walde, so sind die Geschlechter der Menschen."

Er verweile bei Hektors Abschied, erzähle, daß Andromache Vater, Mutter und alle sieben Brüder verloren hat; daß Hektor, der Gatte, ihr zugleich die Eltern und die Brüder ersetzt. Auch das Gebet Hektors, daß sein Sohn ihn einst an Tapferkeit übertreffen möge, ist lesenswert. Zur Illustration der Freundschaft

diene die Geschichte von Achilles' Trauer um Patroklus, wie er hingestreckt auf dem Boden liegt, das Haupt mit Staub bestreut, wie er dem Leichnam klagend folgt, wie er versichert, daß, wenn auch die Toten ihre Lieben im Hades vergäßen, er selbst dort nimmermehr seinen theuren Genossen vergessen werde. Sodann erzähle man den Tod Hektors, und wie Achilleus den flehenden Priamus ehrt und ihm den Leichnam des Sohnes ausliefert. Sein Herz wird erweicht durch das Andenken an den eigenen betagten Vater, welches der Anblick Priamus' ihm erweckt, und sie weinen zusammen, jeder seinen Toten betrauernd. Zuletzt betone man auch die zarte Ritterlichkeit Hektors bei Helenas Klagen.*)

*) In Verbindung mit den homerischen Dichtungen kann auch eine Auswahl aus der griechischen Mythologie benutzt werden, wie z. B. die Sagen von Herkules, Theseus, Perseus, die Argonautensage, und andere. Auch sie atmen den Abenteuergeist und führen uns die Tugenden der Tapferkeit, Beharrlichkeit in Bedrängnis, Ritterlichkeit u. s. w. vor.

Zehntes Kapitel.

Die Pflicht, Kenntnisse zu erwerben.

Wenn man einen neuen Weg einschlägt, so ist es gut, das Ziel, das man zu erreichen hofft, im voraus festzustellen. Wir sind im Begriffe, die Erörterung des mittleren Kursus zu beginnen, welcher für Kinder zwischen zwölf und funfzehn Jahren bestimmt ist, und fragen demgemäß: Welche Erfolge können wir erwarten? Eines ist gewiß: wir müssen fortfahren, in unserer Unterweisung stufenweise weiterzugehen, jede folgende Stufe den Fähigkeiten der Schüler anzupassen und mit ihrer geistigen Entwickelung gleichen Schritt zu halten.

Die gehörige Abstufung des Moralunterrichts ist von höchster Wichtigkeit. Ob die Abstufung, welche wir vorschlagen, eine richtige ist, das ist natürlich eine diskutierbare Sache; aber etwas wird jedenfalls gewonnen sein, wenn es uns gelingt, den Lehrern die Notwendigkeit eines abgestuften, fortschreitenden Systems klar zu machen.

Im Elementarkursus (Kap. 6—9) haben wir den Schülern Beispiele guten und schlechten Verhaltens vor Augen geführt, in der Absicht, ihr moralisches Wahrnehmungsvermögen zu bilden. Wir sind nun soweit, von Wahrnehmungen zu Begriffen fortzugehen. Wir haben uns bestrebt, die Fähigkeit des Beobachtens zu pflegen; wir können nun an die höhere Aufgabe des Verallgemeinerns herantreten. Im Elementarkursus haben wir versucht, die Zöglinge die moralischen Unterschiede wahrnehmen zu lassen; im mittleren Kursus werden wir versuchen, sie dazu anzuregen, über

moralische Unterschiede nachzudenken, ihnen zu helfen, Begriffe der Pflicht zu erwerben, zu Grundsätzen oder Regeln des guten Handelns zu gelangen. Der mittlere Kursus wird daher hauptsächlich aus einer Pflichtenlehre bestehen.

Was soeben gesagt worden ist, bedarf jedoch, um Mißverständnisse fernzuhalten, weiterer Erklärung. Ich habe bemerkt, daß der Zögling jetzt nach Begriffen der Pflicht streben und sich selbst Regeln oder Grundsätze des Verhaltens bilden soll. Aber von welcher Natur sollen diese Regeln sein? Der Philosoph Kant hat die folgende Regel vorgeschlagen: Handle so, daß die Maxime deines Verhaltens als allgemeines Gesetz gelten kann. Nach ihm ist das Merkmal der Allgemeingültigkeit das unterscheidende Kennzeichen alles sittlichen Verhaltens. Die Schule Benthams stellte eine andere Regel auf: Handle so, daß die Folgen deines Thuns das größte Glück der größten Anzahl befördern. Die Theologen heißen uns so handeln, daß unser Wille mit dem Willen Gottes übereinstimme. Aber unsere Zöglinge haben noch nicht die zum Verständnis solcher metaphysischen und theologischen Sätze erforderliche Reife. Und zudem würde es, wie wir in unserm ersten Kapitel hervorgehoben haben, eine schwere Ungerechtigkeit sein, in Schulen, welche durch alle Bürger erhalten werden, solche oberste sittliche Grundsätze zu lehren, welche nur von einem Teile derselben angenommen werden. Mit obersten Grundsätzen haben wir nichts zu thun. Mögen sie philosophisch oder theologisch sein, wir schließen ihre Erörterung von der Schule aus. Aber es giebt gewisse untergeordnete Grundsätze, gewisse konkretere Regeln des Verhaltens, welche nichtsdestoweniger den Charakter von Verallgemeinerungen besitzen, und diese werden für unsern Zweck genügen. Und in Bezug auf diese besteht thatsächlich unter den verschiedenen Schulen und Sekten keine Verschiedenheit der Meinungen, und auf ihnen als einer sicheren Grundlage können wir bauen.

Es ist unsere Aufgabe, solche untergeordnete Grundsätze zu entdecken und in unserer Unterweisung die Schüler zu ihrer Anerkennung anzuleiten. Die Natur der Pflichtformeln, welche wir im Sinne haben, — Formeln, welche die verallgemeinerten sitt-

lichen Erfahrungen der civilisierten Menschheit ausdrücken, — werden klarer hervortreten, wenn wir den Prozeß untersuchen, welcher zu ihnen hinführt. Ein Beispiel wird dies am besten erläutern: Nehmen wir an, ich solle eine Lektion über die Pflicht der Wahrhaftigkeit geben. Auf der Stufe, die wir nun erreicht haben, wird es nicht genug sein, bloß das allgemeine Gebot gegen das Lügen einzuschärfen. Das allgemeine Gebot läßt in dem Gemüte des Schülers eine Menge Zweifel ungelöst. Soll ich stets die Wahrheit sagen, — die ganze Wahrheit, wie ich sie kenne, und einem Jeden? Ist es niemals recht, die Wahrheit zu verschweigen oder sogar das zu sagen, was das Gegenteil von wahr ist, z. B. Kranken oder Wahnsinnigen gegenüber? Fragen wie diese werden beständig gestellt. Was not thut, ist eine Regel der Wahrhaftigkeit, welche den allgemeinen Grundsatz des Wahrheitsagens unerschüttert läßt und doch alle diese Ausnahmefälle berücksichtigt. Wie soll man zu einer solchen Regel gelangen? Ich würde in der folgenden Weise verfahren; und die hier beschriebene Methode ist die, welche ich in dem ganzen Kursus der Pflicht-Lektionen zu befolgen gedenke. Ich würde mit der Darlegung eines bestimmten Falles beginnen. Ein gewisses Kind hat eine kostbare Vase zerbrochen. Als man es fragte, ob es das gethan hätte, antwortete es: „Nein!" Wie nennst Du eine solche Aussage? Eine Lüge. Die aktive Teilnahme der Schüler an der Erörterung ist wesentlich. Wenn sie richtig gefragt werden, werden sie mit Herz und Seele dabei sein. Zwischen Lehrer und Klasse muß ein beständiges Geben und Nehmen sein. Der Wert dieser Art Lehre hängt ganz und gar von der Erfüllung dieser Bedingung ab. Der Lehrer geht dann dazu fort, das oben gegebene Beispiel oder irgend ein anderes, das er aus den von den Schülern angeführten auswählt, zu analysieren. Das Kind sagt nein, wo es hätte ja sagen sollen, oder eine Person sagt schwarz, wo sie hätte weiß sagen sollen. Worin besteht die Falschheit einer solchen Aussage? Darin, daß die gesprochenen Worte den Thatsachen nicht entsprechen. Sollen wir also die Regel der Wahrhaftigkeit folgendermaßen formulieren: Lasse Deine Worte den Thatsachen

entsprechen, — und sollen wir schließen, daß jeder, dessen Worte den Thatsachen nicht entsprechen, ein Lügner ist? Aber offenbar ist das nicht so. Man fordere die Klasse auf, Beispiele anzuführen, welche das Unzureichende der vorgeschlagenen Formel beweisen. Vor den Tagen des Kopernikus wurde allgemein behauptet, daß die Sonne sich um die Erde drehe. Würden wir das Recht haben, die vielen ausgezeichneten Menschen, welche solche Behauptungen machten, als Lügner darzustellen? Aber ihre Worte entsprachen nicht den Thatsachen. Sehr wahr; jedoch sie beabsichtigten nicht, von den Thatsachen abzuweichen — sie wußten es nicht besser. Sollen wir die Formel nun so ausdrücken: Beabsichtige, daß Deine Worte den Thatsachen entsprechen? Aber der Ausdruck „den Thatsachen entsprechen" muß deutlicher gemacht werden. Es kommen Fälle vor, in welchen eine Aussage den Thatsachen entspricht oder ihnen wenigstens zu entsprechen scheint, und doch eine verächtliche Lüge enthält. Dahin gehört der Fall des die Schule schwänzenden Knaben, welcher das Schulgebäude fünf Minuten vor Schluß der Lehrstunden betrat und daheim auf die Frage, ob er in der Schule gewesen sei, „Ja" antwortete. Aber in diesem Falle unterdrückte der Knabe einen Teil der Thatsachen — und zudem den wesentlichen Teil, — nämlich daß er während fünf Stunden und fünfundfunfzig Minuten von der Schule abwesend gewesen war. Fälle des innerlichen Vorbehalts (reservatio mentalis) und dergleichen verfallen derselben Verurteilung. Die Person, welche vor Gericht einen Eid leistete, indem sie sich der Worte bediente: „So wahr ich auf diesem Steine stehe," welche aber zuvor ihre Schuhe mit Erde gefüllt hatte, unterdrückte den wesentlichen Teil, — nämlich daß sie ihre Schuhe mit Erde gefüllt hatte.

Sollen wir nun die Regel in dieser Weise formulieren: Beabsichtige, daß deine Worte den wesentlichen Thatsachen entsprechen? Aber selbst dies wird nicht ganz ausreichen. Denn es giebt sicherlich Fälle, in welchen wir mit Überlegung uns so ausdrücken, daß unsere Worte nicht den wesentlichen Thatsachen entsprechen, — z. B. wenn wir einen Mörder träfen, der uns fragte, nach welcher Richtung sein Opfer geflohen sei, oder im

Falle eines Selbstmord planenden Wahnsinnigen oder eines Schwerkranken, den die Mitteilung schlimmer Nachrichten töten würde. Wie können wir ein solches Verfahren rechtfertigen? Wir können es aus dem Grunde rechtfertigen, daß die Sprache als ein Mittel der Mitteilung dazu da ist, die vernünftigen Zwecke des Menschenlebens zu fördern, und nicht umgekehrt die vernünftigen Zwecke des Menschenlebens einem rein formalen Grundsatz des Wahrheitsagens zu opfern sind. Eine Person, welche, wie der Mörder, die ihm durch meine Worte mitgeteilte Thatsache als eine Waffe, einen Mitmenschen zu töten, brauchen will, hat kein Recht darauf, in den Besitz der Thatsache gesetzt zu werden. Ein Wahnsinniger, welcher die wahre Mitteilung Anderer nur zu unvernünftigen Zwecken brauchen kann, steht gleichfalls außer dem Bereiche derer, welchen solche Werkzeuge angemessener Weise anvertraut werden können. Und ebenso verhält es sich mit den Kranken, wenn sie so schwach sind, daß Gram sie töten würde. Denn der vernünftige Zweck des Grams ist, in uns eine moralische Reaktion hervorzurufen, in uns die Kraft, unsere schwere Bürde zu tragen, zu erwecken und durch dieses Ertragen uns unschätzbare moralische Lehren einzuprägen. Aber diejenigen, welche physisch zu schwach sind, sich von dem ersten Anfall des Grames zu erholen, sind unfähig, dieses Resultat zu gewinnen, und müssen daher zur Zeit zu denjenigen gerechnet werden, welche nicht imstande sind, die Thatsachen des Lebens vernünftig zu benutzen. Vor Schmerz und Leiden dürfen wir sie nicht beschützen. Schmerz und Leid müssen wir willens sein, sowohl selbst zu ertragen, als auch denen, die wir am meisten lieben, zuzufügen, wenn dies notwendig ist. Die Vernunft kann und soll über den Schmerz triumphieren. Aber wenn das Vernunftvermögen gestört oder der Körper zu schwach ist, dem Rufe der Vernunft Folge zu leisten, dann hört die Verpflichtung des Wahrheitsagens auf. Ich verkenne nicht, daß dies eine gefährliche Lehre ist. Ich würde stets die größte Sorge tragen, meinen Schülern einzuschärfen, daß die unvernünftige Verfassung, welche allein die Vorenthaltung der Wahrheit rechtfertigt, so offenbar sein muß, daß dabei kein Irrtum

möglich ist, wie in dem Falle des Mörders, welcher, das Messer in der Hand, sein Opfer verfolgt, oder des Wahnsinnigen, oder des Kranken, in Bezug auf welchen der Arzt positiv erklärt, daß die Mitteilung schlimmer Nachrichten sein Leben in Gefahr setzen würde. Aber ich glaube allerdings, daß wir verbunden sind, diese Ausnahmefälle ins Auge zu fassen und sie mit unsern Schülern zu besprechen. Denn die letzteren wissen so gut wie wir, daß in gewissen Ausnahmefällen auch die besten Menschen nicht die Wahrheit sagen, daß in solchen Lagen niemand die Wahrheit sagt, es sei denn ein Moralfanatiker. Und wenn diese Ausnahmefälle nicht deutlich bezeichnet, erklärt und gerechtfertigt werden, so wird im Geiste des Schülers die allgemeine Autorität der Wahrheit erschüttert oder wenigstens die Verpflichtung zur Wahrhaftigkeit sehr in Verwirrung gebracht werden. Nach meiner Meinung ist die Verwirrung, welche bei diesem Gegenstande thatsächlich besteht, großenteils die Folge davon, daß man verabsäumt, zwischen der inneren Wahrhaftigkeit und der Wahrhaftigkeit, wie sie sich in der Sprache reflektiert, zu unterscheiden. Das Gesetz der inneren Wahrhaftigkeit duldet keine Ausnahmen. Wir sollten in unserem Denken und in unseren Urteilen immer so weit wie möglich absolut wahr sein. Aber die Sprache ist ein bloßes Mittel, Gedanken und Fakta Anderen mitzuteilen, und bei der Mitteilung von Gedanken und Thatsachen sind wir verbunden zu erwägen, wie weit die Andern sie zu empfangen geeignet sind. Sollen wir also die Regel der Wahrhaftigkeit so formulieren: Suche die wesentlichen Thatsachen denjenigen mitzuteilen, welche fähig sind, einen vernünftigen Gebrauch von ihnen zu machen? Ich denke, daß irgend eine solche Formel brauchbar sein kann. Ich steife mich nicht auf diese besonderen Worte. Aber die Formel, wie ich sie ausgedrückt habe, erläutert meinen Gedanken und zugleich das Verfahren, durch welches die Formeln, die wir in dem mitteren Kursus zu lehren haben, zu gewinnen sind. Es ist das induktive Verfahren. Zuerst wird ein konkreter Fall vorgeführt und eine Regel des Verhaltens wird hypothetisch vorgeschlagen, welche für diesen besonderen Fall paßt. Dann werden andere

Fälle herbeigebracht. Man entdeckt, daß die Regel, wie sie bisher formuliert worden ist, nicht auf sie paßt. Sie muß also verändert, erweitert werden. Dann werden der Reihe nach andere und verwickeltere Fälle angeführt, auf welche die Regel möglicherweise Anwendung finden kann, bis jeder Fall, an den wir denken können, untersucht worden ist; und wenn die Regel in eine solche Form gebracht worden ist, daß sie auf sie alle paßt, dann haben wir eine wahre sittliche Maxime, eine sichere Regel für das praktische Verhalten, und der Grundsatz, welcher in der Regel eingeschlossen ist, ist einer jener sekundären Grundsätze, welchen Menschen von jeder Sekte und Schule beistimmen können. Es braucht kaum darauf aufmerksam gemacht zu werden, wie sehr eine kasuistische Erörterung dieser Art geeignet ist, das Interesse für moralische Probleme anzuregen und das moralische Urteil zu schärfen. Nach einer Erfahrung von mehr als einem Dutzend Jahren kann ich sagen, daß Schüler zwischen zwölf und fünfzehn Jahren sich für solche Diskussionen ungemein interessieren und die subtilsten Unterscheidungen zu machen fähig sind. In der That, die Geradheit, mit der sie über feine Fragen von recht und unrecht ihren Wahrspruch fällen, hat für ältere Personen, deren Berührung mit der Welt sie an einen etwas minder strengen Maßstab gewöhnt hat, oft etwas Überraschendes an sich.

Aber hier ist eine Vorsichtsmaßregel notwendig. Einige Kinder scheinen die Kasuistik zu sehr zu lieben. Sie finden ein intellektuelles Vergnügen an feinen Unterscheidungen, und Gewissensfragen werden für sie leicht eine bloße Sache geistiger Gymnastik. Eine solche Neigung muß streng unterdrückt werden, sobald sie sich zeigt. In der That, das Raisonnement über moralische Grundsätze ist stets mit einer gewissen Gefahr verbunden. Die wirkliche Moralität der Welt hängt schließlich großenteils von den moralischen Gewohnheiten ab, welche die Menschheit im Laufe von Jahrhunderten erworben hat, und welche von Geschlecht zu Geschlecht überliefert werden. Eine Gewohnheit wirkt nun ein gut Teil wie ein Instinkt. Ihre Kraft hängt von der „unbewußten Hirnthätigkeit" ab. Sobald

wir innehalten, um über unsere Gewohnheiten nachzudenken, ist ihr Einfluß auf uns geschwächt, wir zaudern, wir werden ungewiß, die Dazwischenkunft des Geistes wirkt wie ein Hemmschuh. Aus diesem Grunde haben wir uns während des ganzen Elementarkursus auf die „Anschauung" beschränkt, die genaue Beobachtung von Beispielen, in der Absicht, Nachahmung oder Abscheu hervorzurufen und so die Kraft der Gewöhnung zu verstärken. Warum sollen wir nun jetzt, kann man fragen, die Analyse einführen? Warum sollen wir uns nicht damit begnügen, die Kraft guter Gewohnheiten noch weiter zu kräftigen? Meine Antwort ist, daß die Kraft der Gewohnheit erhalten und noch weiter verstärkt werden muß, aber daß auf dieser Stufe auch die Analyse notwendig wird. Und weshalb? Weil die Gewohnheiten stets specialisiert sind. Eine durch Gewohnheit beherrschte Person verfällt in eine gewisse Routine und bewegt sich leicht und sicher fort, so lange die Bedingungen, welchen ihre Gewohnheiten angepaßt sind, sich wiederholen. Aber wenn sie einer völlig neuen Gruppe von Bedingungen gegenübersteht, ist sie oft völlig ratlos. Ebenso wie eine Person, welche in den gewöhnlichen Angelegenheiten des Lebens nur durch den gesunden Menschenverstand geleitet wird, leicht strandet, wenn sie Umstände vor sich sieht, für welche ihre frühere Erfahrung keinen Präcedenzfall liefert. Es ist daher notwendig, aus den moralischen Gewohnheiten die latenten Regeln des Verhaltens, welche ihnen zu Grunde liegen, zu extrahieren und sie in einer allgemeinen Form auszudrücken, welche der Geist fassen und behalten kann und welche er auf neue Bedingungen, wenn sie auftreten, anzuwenden imstande ist. Zu diesem Zwecke sind die Analyse und die Formulierung von Regeln unentbehrlich. Um aber zugleich nicht die Kraft der Gewohnheit zu brechen, muß der Lehrer in folgender Weise vorgehen: Er muß stets die moralische Gewöhnung als anerkannt ansehen. Er darf seinen Schülern niemals zu verstehen geben, daß er oder sie zu untersuchen haben, z. B. ob es unrecht oder nicht unrecht ist, zu lügen. Das Gebot gegen das Lügen wird vorausgesetzt und dessen Verbindlichkeit gleich zu Anfang anerkannt. Der einzige Gegenstand der Analyse

ist, genauer zu unterscheiden, was unter Lügen verstanden wird, und die Regel der Wahrhaftkeit mit größerer Bestimmtheit und Umsicht zu definieren, sodaß wir das Gebot vollkommen zu erfüllen fähig sind. In dem, was ich gesagt habe, liegt schon, daß der Lehrer von moralischen Problemen nicht so handeln darf, als wenn er Probleme der Arithmetik erörterte. Das Beste, was er für seine Schüler thun kann, — etwas Besseres, als irgend eine besondere Lehre, die er ihnen geben kann, — ist, ihnen den Geist sittlichen Ernstes mitzuteilen. Und diesen Geist kann er ihnen nicht mitteilen, wenn er nicht selbst von ihm erfüllt ist. Der Lehrer muß sich seiner Aufgabe ganz hingeben, er muß von dem Gefühl des erhabenen Charakters seines Gegenstandes durchdrungen sein. Sogar eine gewisse Beachtung von Äußerlichkeiten ist nicht überflüssig. Bei den jüngeren Kindern können die Lektionen mit Gesang begleitet werden; das Klassenzimmer kann mit entsprechenden Bildern geschmückt sein, und besonders ist es wünschenswert, daß die Antlitze großer und guter Männer und Frauen von den Wänden auf die Schüler herabschauen. Der Unterricht muß mündlich erteilt werden: denn die rechten Textbücher existieren noch nicht, und selbst die besten Bücher werden immer den unmittelbaren moralischen Einfluß, welchen der Lehrer auf die Klasse ausübt, hemmen. Um sich zu versichern, daß die Schüler, was ihnen gelehrt worden ist, verstanden haben, muß man von Zeit zu Zeit verlangen, daß sie in der Form von Essays den Inhalt der Lektionen mit ihren eigenen Worten und mit Benutzung ihrer eigenen Beispiele wiederholen.

Und nun, nach dieser allgemeinen Einleitung, wollen wir die Lektionen über die Pflichten in ihrer angemessenen Ordnung aufnehmen. Was ist die angemessene Ordnung? Diese Frage, wird man sich erinnern, ist in dem Abschnitt über die Klassifikation der Pflichten erörtert worden. Es ist dort gezeigt worden, daß das Leben des Menschen von der Kindheit aufwärts in Perioden eingeteilt werden kann, daß jede Periode ihre besonderen Pflichten hat, und daß es in jeder eine zentrale Tugend giebt, um welche die anderen sich gruppieren lassen. Während

der Schulzeit ist die Kardinalpflicht des Schülers das Lernen Wir werden daher mit den Pflichten beginnen, welche mit dem Streben nach Wissen verbunden sind. Wir werden dann die Pflichten aufnehmen, welche sich auf das physische Leben und auf die Gefühle beziehen, dann die Pflichten, welche in der Familie entstehen, darauf die Pflichten, welche wir gegen alle Menschen haben, und endlich werden wir in einer elementaren Weise die Bürgerpflichten betrachten.

Die Pflicht, Kenntnisse zu erwerben. — Beim Beginne der Erörterung irgend einer besonderen Klasse von Pflichten ist es, wie schon gesagt wurde, rätlich, einen konkreten Fall anzuführen, und biographische oder historische Beispiele sind besonders nützlich. Ich habe die Lektion über die Pflicht, Kenntnisse zu erwerben, zuweilen mit der Erzählung der Geschichte des Kleanthes und der des Hillel begonnen. Kleanthes, ein armer Bursche, wollte gern die Schule des Zeno besuchen. Aber er mußte sich selbst sein Brot verdienen und konnte seine Tage nicht im Studium verbringen, wie er es gewünscht hätte. Er war jedoch so lernbegierig, daß er ein Mittel fand, seine Arbeit nachts zu thun. Er half einem Gärtner seine Pflanzen gießen und übernahm es auch, für eine Frau Korn auf einer Handmühle zu mahlen. Seine Nachbarn nun, welche wußten, daß er arm war, und welche ihn nie zur Arbeit gehen sahen, wußten nicht, was sie über die Art, wie er seinen Lebensunterhalt erwerbe, denken sollten. Sie hegten den Verdacht, daß er stehle, und er wurde vor den Richter gerufen, sich zu verantworten. Der Richter redete ihn streng an und gebot ihm, die Wahrheit zu sagen. Kleanthes bat, daß man den Gärtner und die Frau holen lassen möchte, und sie bezeugten, daß er nachts für sie zu arbeiten pflegte. Der Richter wurde durch diesen großen Wissenseifer gerührt, sprach ihn von der Anklage frei und bot ihm ein Geldgeschenk an. Aber Zeno untersagte ihm die Annahme desselben. Kleanthes wurde der beste Schüler Zenos und entwickelte sich zu einem weisen und gelehrten Manne, in der That zu einem der berühmtesten Philosophen der Stoischen Schule. Hillels Geschichte ist diese: Es war einmal

ein armer Jüngling Namens Hillel. Seine Eltern waren tot, und er hatte weder Verwandte noch Freunde. Er wollte gern in die Schule gehen, aber obwohl er schwer arbeitete, verdiente er doch nicht genug, um das am Thore geforderte Schulgeld zu bezahlen. So entschloß er sich, dadurch Geld zu sparen, daß er nur die Hälfte seines Verdienstes für seine Nahrung ausgab. Er aß wenig und dieses Wenige von geringer Qualität; aber er war vollkommen glücklich, denn er konnte mit dem, was er sich absparte, den Thorwächter bezahlen und einen Platz in der Schule finden, wo er hören und lernen konnte. Dies that er eine Zeit lang; aber eines Tages war er so unglücklich, seine Stellung zu verlieren. Er hatte jetzt kein Geld mehr, Brot zu kaufen; aber daran dachte er kaum, so bekümmert war er bei dem Gedanken, daß er nie mehr in seine geliebte Schule gehen sollte. Er bat den Thorwächter, ihn einzulassen; aber der grämliche Mann weigerte sich, das zu thun. In seiner Verzweiflung kam ihm ein glücklicher Gedanke. Er hatte im Dache ein Fenster entdeckt. Er kletterte hinauf und fand zu seiner Freude, daß er durch eine Spalte alles hören konnte, was drinnen gesagt wurde. So saß er da und lauschte und achtete nicht darauf, daß der Abend herankam und daß der Schnee zu fallen begann. Als sich am nächsten Morgen Lehrer und Schüler wie gewöhnlich versammelten, bemerkte ein Jeder, wie dunkel der Saal war. Bei alledem schien draußen hell die Sonne. Plötzlich sah einer zufällig empor und wies mit einem Ausruf der Überraschung auf die Gestalt eines Knaben, die über dem Fenster erschien. Schnell rannten sie alle hinaus und kletterten auf das Dach, und da fanden sie mit Schnee bedeckt, ganz steif und fast tot den armen Hillel. Sie brachten ihn in den Saal, erwärmten seine kalten Glieder und gaben sich große Mühe, ihn ins Leben zurückzurufen. Er kam endlich wieder zu sich; und man erlaubte ihm von der Zeit an, unentgeltlich die Schule zu besuchen. Später ward er ein großer Lehrer. Er lebte in Palästina ungefähr um die Zeit Jesu. Er wurde wegen seiner Gelehrsamkeit, aber mehr noch wegen seiner guten Thaten und seiner wandellosen Freundlichkeit gegen Jedermann be-

wundert. — Nun wird die Frage aufgeworfen: Warum arbeitete Kleanthes des Nachts, anstatt zu schlafen, und warum blieb Hillel bei der bitteren Kälte draußen im Schnee? Die Schüler werden sogleich antworten: Weil sie wißbegierig waren. Aber warum ist das Wissen wünschenswert? Mit dieser Frage sind wir geradeswegs bei der Diskussion unseres Gegenstandes angelangt. Die zu entwickelnden Punkte sind diese:

Erstens, das Wissen ist notwendig als ein Mittel, um durch die Welt zu kommen. Man zeige die Hilflosigkeit des Unwissenden. Man vergleiche den gelernten Arbeiter mit dem gewöhnlichen Tagelöhner. Man führe Beispiele von Kaufleuten, Staatsmännern u. s. w. an, deren Erfolg der Lohn ihres stetigen Fleißes und ihres überlegenen Wissens war. Wissen ist Macht (nämlich im Kampfe ums Dasein).

Zweitens, Wissen ist Ehre. Ein Unwissender wird verachtet. Wissen erwirbt uns die Achtung unserer Mitmenschen.

Drittens, Wissen ist in doppeltem Sinne Freude. Was die Wahrnehmung des Lichtes für das Auge des Körpers, das ist die Wahrnehmung der Wahrheit für das Auge des Geistes. Der Geist erfährt beim Anblick der Dinge in ihren wahren Beziehungen eine innere Befriedigung. Ferner wird geistiges Wachstum von der Freude erfolgreicher Anstrengung begleitet. Dies kann selbst einem Knaben oder Mädchen von dreizehn Jahren klar gemacht werden. Habt Ihr Euch einmal sehr angestrengt, um eine algebraische Aufgabe zu lösen? Vielleicht habt Ihr mehrere Stunden dabei zugebracht. Aber es gelang nicht. Endlich, nach wiederholten Versuchen, erkennt Ihr den Weg zum Ziele und Ihr löst das Problem. Welches Gefühl der Genugthuung erfahret Ihr da! Es ist das Gefühl erfolgreicher geistiger Anstrengung, was Euch diese Befriedigung gewährt. Ihr freut Euch, daß Ihr über Schwierigkeiten triumphiert habt, und je größer die Schwierigkeiten, je verwickelter die Probleme sind, desto größer ist die Befriedigung bei der Lösung.

Viertens, Wissen befähigt uns, Anderen Gutes zu thun. Man rede von dem Gebrauche, welchen die Ärzte von ihrer

wissenschaftlichen Ausbildung zur Linderung des Leidens und Errettung des Lebens machen. Man weise auf die mannigfachen Anwendungen der Wissenschaft hin, welche das Aussehen der modernen Gesellschaft verändert und zum moralischen Fortschritte der Welt in so hohem Maße beigetragen haben. Man zeige, daß alle wahre Philanthropie, jede große soziale Reform ebensowohl ein überlegenes Verständnis der zu lösenden Probleme als eine Hingabe an die Sache der Menschheit einschließt.

Gemäß der soeben skizzierten Gedankenreihe kann die Regel für das Streben nach Wissen successive folgendermaßen erweitert werden:

Strebe nach Wissen, damit Du im Kampfe ums Dasein Erfolg hast.

Strebe nach Wissen, damit Du die Achtung Deiner Mitmenschen erwirbst.

Strebe nach Wissen um der Befriedigung willen, welche seine Erlangung Dir gewährt.

Strebe nach Wissen, damit Du fähig seist, Anderen Gutes zu thun.

Diese Punkte genügen für jetzt. Im weiteren Fortgange werden wir auf die Erwägung der intellektuellen Pflichten zurückkommen. Ich möchte auch empfehlen, daß der Morallehrer sich nicht damit begnüge, über den Nutzen des Wissens im Allgemeinen zu sprechen, sondern die ganze Liste von Gegenständen durchnehme, welche auf der Schule gewöhnlich gelehrt werden, wie Geographie, Geschichte, Sprachen, u. s. w., um den Wert eines jeden zu erläutern. Dies wird zu oft unterlassen.

Nachdem man die Pflicht, Kenntnisse zu erwerben, in den Mittelpunkt gestellt hat, verbinde man damit die verschiedenen geringeren Pflichten des Schullebens, wie pünktliches Kommen, Ordnung, fleißige und gewissenhafte Anfertigung der häuslichen Arbeiten, u. s. w. Sie sind Mittel zum Zweck und müssen als solche dargestellt werden. Wer den Zweck will, wird die Mittel wollen. Man flöße seinen Schülern Liebe zum Wissen ein, und die Übung dieser geringeren Tugenden wird von selbst folgen.

In Verbindung mit dem Erwähnten könnten noch andere Gegenstände eingeführt werden; aber genug ist gesagt worden, um den Gesichtspunkt zu kennzeichnen, von welchem aus, wie mir scheint, das ganze Gebiet der Pflicht in dem gegenwärtigen Kursus behandelt werden sollte.

Elftes Kapitel.

Pflichten, welche sich auf das physische Leben beziehen.

Von den Pflichten, welche sich auf das physische Leben beziehen, ist die wichtigste die Selbsterhaltung, und diese schließt das Verbot des Selbstmordes ein. Wenn man an das elende Leben denkt, welches Viele führen müssen, an ihren Mangel an dem, was das Dasein wünschenswert macht, und an die Abwesenheit moralischer Lebenskräfte, welche oft mit solchen Zuständen vereint ist, so muß man sich wundern, daß die Zahl der Selbstmorde nicht weit größer ist, als sie thatsächlich ist. Es ist wahr, die Meisten hängen instinktiv am Leben und haben einen instinktiven Schauder vor dem Tode. Nichtsdestoweniger ist die Kraft des Instinktes keineswegs in allen Fällen ein hinreichendes Abschreckungsmittel, und die Anzahl der Selbstmorde nimmt erschreckend zu. Wenn wir hier die Frage des Selbstmordes im Allgemeinen zu erwägen hätten, so würden wir auf die Ursachen dieser Zunahme näher einzugehen haben; wir würden die Beziehungen zu untersuchen haben, welche zwischen der Zunahme der Selbstmorde und der Zunahme der Ehescheidungen bestehen, und wir würden die pathologischen Zustände der modernen Gesellschaft feststellen müssen, von welchen beide Erscheinungen Symptome sind; aber unser Geschäft ist, die Moral der Sache und nicht deren Ursachen zu betrachten. Die Ethik des Selbstmordes löst sich in die Frage auf: Ist es unter irgend welchen Umständen gerechtfertigt, sich das Leben zu nehmen? Man mag einwenden, daß dies kein passender Gegen-

stand sei, den man mit Schülern von dreizehn oder vierzehn Jahren diskutieren dürfe. Weshalb nicht? Sie sind alt genug, um die Motive zu verstehen, welche gewöhnlich zum Selbstmord führen, und auch die Gründe, welche ihn verbieten — besonders den wichtigsten Grund, nämlich daß wir nicht nur oder nicht an erster Stelle leben, um glücklich zu sein, sondern so sehr wir können den Fortschritt der Dinge zu befördern, und daß es uns daher nicht frei steht, das Leben wie eine leere Schale fortzuwerfen, sobald es uns keinen Genuß mehr bereitet. Die Erörterung des Selbstmordes ist in der That von größtem Nutzen, weil sie uns bald schon im Kursus unserer Lektionen über die Pflicht eine Gelegenheit giebt, diese Kardinalwahrheit einzuschärfen, auf dem moralischen Globus diesen großen Meridian zu ziehen, von welchem aus alle Tugenden sich bestimmen lassen. Wir müssen jedoch, der induktiven Methode gemäß, gradweise dieser Idee uns nähern. Der erste Umstand, den ich geltend machen würde, ist der, daß, während das Leiden oft nur etwas Zeitweiliges, der Selbstmord etwas Endgiltiges ist. Es ist Tollheit, vorschnell einen Schritt zu thun, den man nicht wieder zurück thun kann. Sehr oft erscheint uns in Augenblicken tiefer Mutlosigkeit die Zukunft als ganz dunkel, und kein Stern der Hoffnung leuchtet an unserm Firmament; aber da plötzlich kommt von einer ganz unerwarteten Seite her Hilfe. Das Glück nimmt uns wieder zu Gnaden auf, und wir sind kaum im Stande, angesichts des neuen Glückes, das wir ererbt haben, unsere vergangene Niedergeschlagenheit zu verstehen. Erhalte dein Leben, angesichts der helleren Chancen, welche die Zukunft dir noch aufbewahrt haben mag. Dies ist eine gute Regel, soweit sie geht; aber sie paßt nicht für die prüfendsten Lagen. Denn es giebt Fälle, wo der Sturz von den Höhen des Glückes ebenso vollständig wie plötzlich und die Hoffnung, die verlorene Position wiederzugewinnen, thatsächlich ausgeschlossen ist.

Entnehmen wir dem wirklichen Leben den Fall eines Ehemannes, welcher sein junges Weib geradezu anbetete und sie drei Monate nach der Heirat durch den Tod verlor. Wir können annehmen, daß er im Laufe der Jahre sich seinem Geschicke zu

unterwerfen lernen wird. Wir können selbst hoffen, daß der Friede wieder in sein armes Herz einkehren wird; aber wir können uns nicht vorstellen, daß er je wieder glücklich werden wird. Ein anderer Fall ist der eines Menschen, welcher ein großes Unrecht begangen hat, dessen Folgen nicht wieder gut zu machen sind, und dessen marternde Erinnerung er bis zum Grabe mit sich schleppen muß. Die Zeit mag die Gewissensbisse mildern und die Religion mag ihn trösten; aber Glück kann einem Menschen wie ihm nimmer zu teil werden. Noch ein anderer Fall — minder ernst, aber von häufigerem Vorkommen — ist der eines Kaufmanns, der in der Geschäftswelt stets eine beherrschende Stellung eingenommen hat und welcher, bereits in vorgerückten Jahren, plötzlich vor dem Bankerott steht. Der Gedanke an die Beschwerden, denen seine Familie ausgesetzt sein wird, und der an die drohende Schande machen ihn fast wahnsinnig. Die Frage ist, würde der Kaufmann und würden jene Andern im Rechte sein, wenn sie Selbstmord begingen? Sicherlich nicht. Der Kaufmann wird, wenn er das Zeug zu wahrer Männlichkeit in sich hat, wieder von neuem anfangen, wenn es sein muß von der untersten Sprosse der Leiter an; er wird für den Unterhalt seiner Familie, wie kärglich derselbe auch ausfallen möge, arbeiten. Es würde bei ihm die niedrigste Selbstsucht sein, wenn er sie ihrem Schicksal überließe. Der Sünder, dem das Gewissen schlägt, muß willig sein, die Strafe seines Verbrechens zu zahlen, auf daß er im Feuer der Reue siebenmal geläutert werde. Und selbst der Liebende, der seine Braut verloren hat, wird, wenn er seine Augen öffnet, finden, daß es für ihn im Leben noch etwas zu thun giebt. Die Welt ist voll von Übeln, welche beseitigt, voll von Lasten, welche getragen werden müssen. Wenn unsere eigene Last uns als zu schwer erscheint, so giebt es ein Mittel, sie leichter zu machen. Wir können die Last irgend eines Andern hinzufügen, und dann wird die unsrige leichter werden. Physisch würde dies unmöglich sein, aber moralisch ist es wahr. Die Regel des Verhaltens lautet jetzt also folgendermaßen: Erhalte Dein Leben, um Deinen Teil am Werke der Welt zu thun. Aber selbst in dieser

Gestalt ist die Formel noch nicht ganz ausreichend; denn es giebt Menschen, welche sich am Werke der Welt nicht beteiligen können, — Kranke z. B., welche dauernd arbeitsunfähig sind, und deren Schwäche sie für das gesunde Leben ihrer Freunde zu einer dauernden Last macht. Warum sollte es diesen nicht gestattet sein, ihrem Elend ein Ende zu machen? Ich würde sagen, daß, solange die geringste Hoffnung auf Genesung besteht, und selbst wo diese Hoffnung fehlt, wenn der physische Schmerz nicht so andauernd ist, um das geistige Leben überhaupt zu lähmen, sie aushalten sollten. Sie sind von den wahren Zielen des Menschendaseins nicht abgeschnitten. Durch geduldiges Ertragen, durch die Bethätigung einer erhabenen Selbstlosigkeit können sie selbst auf ihrem Krankenbett eine Höhe seelischer Entwicklung erlangen, welche sonst unmöglich sein würde; und zudem können sie durch ihre klaglose Geduld ihren Freunden die liebreichste Hilfe leisten. Sicherlich nicht nutzlos leben sie, sondern sie sind leuchtende Beispiele dessen, was in der Menschennatur das Beste und Edelste ist. Die Regel muß daher so lauten: Erhalte Dein Leben, um die Pflichten des Lebens erfüllen zu können, ob diese Pflichten nun im Handeln oder im geduldigen Leiden bestehen mögen. Wie schon vor langer Zeit gesagt worden ist: wir sind als Schildwachen auf unsere Posten gestellt. Die Schildwache darf ihren Posten nicht verlassen. Ich halte es für möglich, in diesem mittleren Kursus den Schüler begreifen zu machen, daß der Selbstmord selbstsüchtig ist, daß wir zu leben verbunden sind, auch wenn das Leben seine Anziehungskraft verloren hat, damit wir unsern Teil am Werke der Welt vollbringen und Anderen helfen und selbst in unsrer moralischen Größe wachsen können. Darin liegt natürlich keine Verurteilung jener gewaltigen Anzahl von Fällen, in denen der Selbstmord infolge geistiger Verirrung begangen wird.

Im höheren Kursus werden wir auf diesen Gegenstand zurückzukommen haben und werden dann eingehend auf die Ansichten der Stoiker Bezug nehmen. Die Moral der stoischen Philosophen steht im allgemeinen so hoch und ihr Einfluß selbst heutigen Tages ist noch so groß, daß ihre Verteidigung oder

vielmehr ihr enthusiastisches Lob*) des Selbstmordes sorgfältig untersucht werden muß. Ich bin der Meinung, daß wir hier einen Fall haben, in welchem die metaphysische Spekulation die Wirkung gehabt hat, die Moral zu verkehren. Die Metaphysik gleicht in dieser Hinsicht der Religion. Einerseits ist der Einfluß der Religion auf die Moral in hohem Grade segensreich, andererseits aber ist er äußerst schädlich gewesen, wie die Menschenopfer, die Religionskriege, die Inquisition u. s. w. bezeugen. In gleicher Weise hat die Philosophie, obwohl nicht in demselben Maße, die Moral sowohl gefördert als geschädigt. Ich halte die Deklamationen der Stoiker über den Selbstmord für ein Beispiel der letzteren Art. Die stoische Philosophie war pantheistisch. Der Natur gemäß oder genauer: der Vernunft in der Natur gemäß leben, war ihr oberster Grundsatz. Sie behaupteten, daß ein Mensch es unter gewissen Umständen unmöglich finden könne, der Norm der Vernunft gemäß zu leben; er könnte z. B. entdecken, daß er selbst moralisch so schwach sei, daß er unfähig sei, der Versuchung zu widerstehen, und daß es in diesem Falle für ihn besser sein würde, sich von der Bühne zurückzuziehen und in der ewigen Vernunft Schutz zu suchen, ebenso wie, um ihren eigenen Vergleich zu brauchen, jemand, der das Zimmer, in dem er sich aufhält, in unerträglichem Grade mit Rauch erfüllt fände, nicht getadelt werden würde, wenn er sich aus demselben zurückzöge. Ihr Pantheismus war es, der sie dazu führte, den Selbstmord zu begünstigen; und es ist mein Glaube, daß sich das durch das Alte und das Neue Testament gebildete moderne Gewissen zu einer höheren Stufe als der ihrigen erhoben hat. Wir Neueren halten es für unmöglich, zuzugeben, daß für den gesunden Geist Versuchungen je so stark sein können, daß sie wirklich unwiderstehlich sind. Wir können immer widerstehen, wenn wir wollen. „Wir können, weil wir sollen," wie Kant es uns ausdrücken gelehrt hat. Wir können es stets, weil wir stets es sollen.**)

*) Man lese z. B. die berühmte Stelle im Seneca, De ira, III, 15.

**) Anmerkung. — Ungeachtet des oben klar ausgesprochenen strengen Verbotes des Selbstmordes im allgemeinen möchte ich doch nicht, daß man meine Worte so auslegte, als ob ich meinte, daß es überhaupt

Aus dem Gebote „Bewahre Dein Leben“ folgt nicht nur, daß wir nicht Hand an uns legen dürfen, sondern auch, daß wir Alles thun müssen, den Körper zu entwickeln und zu kräftigen, damit er im Dienste unserer höheren Ziele ein wirksames Werkzeug werde. Der Lehrer sollte sich bezüglich des gymnastischen Ideals der Griechen unterrichten und erwägen, wie weit dieses Ideal auf moderne Verhältnisse anwendbar ist. Überhaupt muß der Lehrer die ethischen Probleme, welche er berührt, so vollständig wie möglich erforschen. Er darf seinen Schülern nicht bloß „eine Stunde voraus“ sein. Thatsächlich ist es notwendig, einen Gegenstand in seiner Gesamtheit zu erfassen, bevor wir seine Elemente richtig auseinandersetzen können. Eine gründliche Bildung ist bei denen unentbehrlich, welche die Jugend moralisch unterweisen wollen.

Die Pflichten der Reinlichkeit und der Mäßigkeit gehören in dasselbe Hauptstück. Wenn man von der Reinlichkeit spricht, sind drei Motive zu erwähnen, — das egoistische, das ästhetische und das moralische, — an welche wir appellieren können. Sei gewissenhaft reinlich um der Gesundheit willen; sei reinlich, damit Du nicht Anderen ein Gegenstand des Widerwillen wirst; sei reinlich, damit Du Dir die Selbstachtung bewahrst. Besonderer Nachdruck muß auf die geheime Reinlichkeit gelegt werden. Träge Kinder sind oft äußerlich reinlich, aber in allem, was vor dem Auge verborgen ist, höchst unsauber. Das Motiv der Selbstachtung zeigt sich besonders in der geheimen Reinlichkeit.

Die Pflicht der Mäßigkeit wird von denselben drei Motiven unterstützt. Unmäßigkeit untergräbt die Gesundheit, der Schlemmer oder Trunkenbold erweckt Widerwillen, Unmäßigkeit vernichtet die Selbstachtung. Um den Abscheu der Kinder vor Unmäßigkeit im Essen zu verstärken, stelle man die Art, wie die

---

gar keine Umstände gäbe, in welchen es gestattet ist, sich das Leben zu nehmen. Aber ich erkenne gewisse seltene Ausnahmen an. Doch muß ich die Entwicklung meiner Ansichten über diesen heiklen Punkt bis zu einer Gelegenheit aufschieben, wo ich meine Gedanken in voller Ausführlichkeit auseinandersetzen kann, was hier unmöglich sein würde.

wilden Tiere fressen, der, in welcher die Menschen ihre Nahrung zu sich nehmen gegenüber. Das Tier ist der Befriedigung seiner Begierde ganz hingegeben, frißt ungesellig und ohne die Benutzung von Werkzeugen. Die menschliche Art zu essen ist in jedem Punkte gerade entgegengesetzt. Man zeige im besondern, daß der Akt des Essens vergeistigt wird, indem er freundlichem Verkehr und der Stärkung der Familienbande dienstbar gemacht wird. Die Familientafel wird der Familienaltar. Man richte auch auf die Wirkungen der Trunkenheit die Aufmerksamkeit; man zeige, wie der Trunkenbold Weib und Kinder verletzt, indem er nicht gehörig für sie sorgt und indem er sich unter dem Einflusse starker Getränke zu Gewaltthätigkeiten hinreißen läßt; man beschreibe seine physische, geistige und moralische Entartung; man betone die Thatsache, daß der Trunk ihn des Gebrauches seiner Vernunft beraubt. Hinsichtlich der Mäßigkeit im Essen sind zwei oder drei Punkte zu bemerken. Ich sage zu meinen Schülern: wenn Ihr eine Speise, Zuckerzeug z. B., besonders liebt, so macht es Euch zur Regel, weniger davon zu nehmen, als wenn Ihr sie nicht so liebtet. Dies ist eine gute Übung in der Selbstbeherrschung. Ich mache aus der Neigung, Zuckerzeug zu naschen, eine möglichst ernste Sache. Die jungen Leute fühlen sich der Regel nach nicht versucht, in starkem Getränk zu schwelgen; aber wohl sind sie versucht, durch einen unmäßigen Verbrauch von Süßigkeiten ihr Geld zu verschwenden und ihre Gesundheit zu schädigen. Es ist gut, die Lektion der Mäßigkeit auf die Dinge anzuwenden, welche sie der Versuchung aussetzen. Für den Lehrer kann noch die folgende Anmerkung hinzugefügt werden: Von den Sinnen stehen einige, wie der des Geschmackes, unsrer physischen Seite, andere, wie Sehen und Hören, unserer vernünftigen Natur näher. Dieser Gegensatz der Sinne kann im Interesse der Mäßigkeit benutzt werden. Man appelliere an die höheren Sinne, um die niederen zu unterwerfen. Einer Anzahl von Kindern eines Kindergartens, die zu einer Landpartie eingeladen waren, wurde die Wahl gelassen zwischen einer zweiten Portion Eis-Crême, um welche viele von ihnen gebeten hatten, und einem Blumenstrauß für jedes. Die meisten von ihnen liebten die Blumen so,

daß sie dieselben vorzogen. Bei Kindern kann die Kraft der physischen Begierden auch durch einen Appell an ihre Zuneigung geschwächt werden. Während das reifere Jünglingsalter, in welchem die Gefahren, welche aus dem erwachenden Sinnesleben hervorgehen, groß und drohend sind, muß die Aufmerksamkeit auf hohe intellektuelle Ziele gerichtet, die geselligen Gefühle müssen kultiviert und ein Geschmack für die Freuden des Gesichts- und des Gehörsinnes — nämlich für die Freuden der Musik, Malerei, Skulptur u. s. w. — muß sorgfältig entwickelt werden. Künstlerische, intellektuelle und soziale Motive müssen vereint ins Spiel gesetzt werden, um der einen großen Gefahr dieser Lebensperiode zu begegnen.

Pflichten, welche sich auf die Gefühle beziehen.

Unter dieser Rubrik will ich zuerst von der Furcht sprechen. Man muß unterscheiden zwischen der physischen und der moralischen Feigheit. Physische Feigheit ist eine Sache des Temperaments oder der Organisation. Vielleicht kann sie kaum je völlig überwunden werden, aber die Äußerung derselben kann durch moralischen Mut vermieden werden. Die moralische Feigheit andererseits ist ein Charakterfehler. Bei dem Versuche, die Regel des Verhaltens zu formulieren, appelliere man wie zuvor an die egoistischen Motive, dann an die sozialen — d. h. den Wunsch, von Anderen geachtet zu werden, — und endlich an die eigentlich moralischen Motive. Furcht lähmt, sie bezaubert ihr Opfer gleich dem Basilisken in der Fabel. Nichts ist gewöhnlicher, als ein Gefühl hilfloser Unbeweglichkeit unter dem Einflusse der Furcht. Es giebt einen Weg zur Flucht. Man könnte laufen oder springen, um sein Leben zu retten; aber man kann kein Glied regen. Was man thun muß, ist, durch eine mächtige Willensanstrengung seine Aufmerksamkeit von dem Gegenstande, welcher Furcht erregt, abzuwenden. So lange jener Gegenstand einem vorschwebt, kann der Geist nicht handeln; der Geist ist thatsächlich abwesend. Was man braucht, ist Geistesgegenwart.

Der Lehrer führe einige der vielen merkwürdigen Fälle an, in welchen Menschen in anscheinend verzweifelten Lagen durch Geistesgegenwart gerettet worden sind. Die Regel würde jetzt also so lauten: Sei mutig und unterdrücke die Furcht, weil Du dadurch der Gefahr entgehen kannst. Sodann wirst Du dadurch dem Tadel Deiner Mitmenschen entgehen, denn die Feigheit wird allgemein als schimpflich verdammt. Man führe aus der Geschichte Spartas Beispiele an, welche das Gefühl der Verachtung gegen den Feigling am deutlichsten zeigen. Es giebt jedoch Fälle, wo der Tod gewiß ist und kein Beistand der öffentlichen Meinung den Mut aufrechterhält. Was sollte in solchen Fällen die Regel der Pflicht sein? Man nehme den Fall eines Schiffbrüchigen. Er treibt einsam auf dem Meere; noch klammert er sich an eine Planke; aber er weiß, daß er dieselbe in wenigen Minuten fahren lassen muß, da seine Kräfte fast erschöpft sind. Welches sollte in diesem äußersten Moment seine Geisteshaltung sein? Die Naturkräfte sind im Begriff, ihn zu überwältigen. Welches Motiv kann stark genug sein, in diesem Moment den Mut aufrecht zu erhalten? Die Regel der Pflicht würde diese sein: Sei mutig, weil Du als ein Mensch den Naturkräften überlegen bist, weil, was Dir in Deinem Privatschicksal begegnet, unwichtig ist, während es sehr wichtig ist, daß Du bis zum letzten Atemzuge die Menschenwürde behauptest.

Nach der Erörterung des Mutes wende man sich zur Tapferkeit. Man zeige die Wichtigkeit der Willenskraft. Man stelle den starken Willen dem schwachen, dem launischen, dem unentschlossenen und auch dem eigensinnigen gegenüber; denn Eigensinn ist oft mehr das Zeichen der Schwäche als der Stärke. Nützliche Winke über diesen Gegenstand findet man in Bains Werk „Die Gemütsbewegungen und der Wille."

Was Deinem kleinen Ich zustößt, ist nicht wichtig. Dieser Gedanke muß uns auch bei der Erörterung des Zornes leiten. Indem wir diese beginnen, wollen wir zuerst die Wirkungen des Zornes beschreiben. Man führe die Stelle aus Senecas Abhandlung über den Zorn an, welche schildert, wie er das Antlitz entstellt. Man weise darauf hin, daß Zorn wiederum Zorn her-

vorruft und daher dem Selbstinteresse entgegen ist. Man rufe die sozialen Motive zu Hilfe, indem man zeigt, daß wir unter dem Einflusse des Zornes oft über das Ziel hinausschießen und Anderen Verletzungen zufügen, die wir nicht beabsichtigt hatten. Endlich zeige man, daß es unsittlich ist, sich dem Zorne zu überlassen. In welchem Sinne ist es unsittlich? Der Zorn ist eine Rückwirkung des Gemüts auf eine Verletzung. Wenn ein Kind seinen Fuß an einen Stein stößt, ist es auf den Stein oft so unvernünftig zornig, daß es ihn schlägt. Wenn ein Erwachsener einen Schlag erhält, so ist sein erster Impuls, denselben zu erwidern. Dieser Wunsch, eine Verletzung durch eine Verletzung zu vergelten, ist eines der charakteristischen Kennzeichen des Zornes. Ein anderes Kennzeichen ist, daß der Zorn der empfangenen Verletzung und nicht dem begangenen Fehler proportional ist. Jeder weiß, daß ein geringer Fehler eines Andern eine große Verletzung unserer Person veranlassen kann, während andererseits ein ernster Fehler uns nur eine geringe Unbequemlichkeit zuziehen kann. Der Zornige mißt seinen Unwillen an der Verletzung und nicht an dem Fehler. Zorn ist selbstsüchtig. Er wird durch die Einbildung gepflegt und gestärkt, daß unsre Lust- und Leidgefühle von höchster Wichtigkeit sind. Dem Zorne stelle man das Gefühl moralischen Unwillens gegenüber. Der Zorn richtet sich auf die empfangene Verletzung, der Unwille allein auf das gethane Unrecht. Das unsittliche Gefühl treibt uns an, das Unrecht zu hassen, weil es uns zugefügt worden ist; das sittliche Gefühl treibt uns an, das Unrecht zu hassen, weil es Unrecht ist. In dem Maße nun, wie wir das Unrecht aufrichtig hassen, werden wir angespornt werden, seine Macht über Andere sowohl wie über uns selbst zu vermindern; wir werden z. B. dazu bewegt werden, den Übelthäter, der uns soeben verletzt hat, aus der Tyrannei seiner übelen Natur zu befreien; wir werden streben, die moralischen Ärzte derer zu werden, die uns verletzt haben. Gerade weil sie uns verletzt haben, haben sie einen besonderen Anspruch auf unsere Hilfe. Besser als Andere kennen wir den Umfang ihrer Krankheit, mehr als Andere sind wir dazu berufen, an ihrer Heilung zu arbeiten.

In dieser Verbindung muß diese Regel, Übeles mit Gutem zu vergelten, erklärt werden. Diese Regel paßt nicht in gleicher Weise auf alle Fälle; aber der Geist derselben sollte unsre Handlungen stets beseelen. Wenn ein Taschendieb uns unsere Börse stiehlt, so würde es Tollheit sein, ihm einen Check für den doppelten Betrag der soeben gestohlenen Summe einzuhändigen. Wenn ein verhärteter Verbrecher sein Messer zieht und uns im Rücken verwundet, würde es absurd sein, ihn freundlich zu ersuchen, uns auch in die Brust zu stoßen. Wir würden ihn in diesem Falle nicht heilen, sondern ihn nur in seinem Übelthun bestärken. Die Regel ist diese: Suche den Sünder von der Macht der Sünde zu befreien. In manchen Fällen wird dies dadurch am besten bewerkstelligt, daß man gleichsam seine Hand festhält und ihn verhindert, das beabsichtigte Unrecht auszuführen. In andern Fällen geschieht es dadurch, daß man ihn eine Zeit lang seiner Freiheit beraubt, ihn einer heilsamen Zucht unterwirft und ihm Gewohnheiten des Fleißes lehrt. Nur im Falle derjenigen, welche bereits ein hohes moralisches Niveau erreicht haben und deren Gewissen empfindlich ist, läßt sich die Regel, Böses mit Gutem zu vergelten, buchstäblich anwenden. Wenn ein Bruder unbrüderlich gegen uns gehandelt hat, müssen wir ihm gegenüber bei der nächsten Gelegenheit in einer völlig brüderlichen Weise handeln. Wir werden ihm dadurch zeigen, wie er hätte handeln sollen, und die bessere Natur in ihm erwecken.

Gewisse praktische Regeln zur Beherrschung des Zornes können dem Schüler gegeben werden. Unterdrücke die Zeichen des Zornes; Du wirst dadurch seine Kraft vermindern. Suche Zeit zu gewinnen: „Wenn Du zornig bist, so zähle zehn, bevor Du sprichst; wenn Du sehr zornig bist, so zähle hundert.“ Wenn Du Zeit gewonnen hast, so prüfe streng Dein eigenes Verhalten. Frage Dich, ob Du nicht selbst teilweise zu tadeln gewesen bist. Wenn Du findest, daß dies der Fall war, so suche, anstatt Deinen Zorn an Deinem Feinde auszulassen, den Fehler zu tilgen, der die Feindseligkeit hervorgerufen hat. Wenn Du aber nach ehrlicher Selbstprüfung fähig bist, Dich von Schuld frei zu sprechen, so kannst Du um so williger die Rolle des moralischen

Arztes übernehmen; denn die Unschuldigen sind es, welche es am leichtesten finden, zu vergeben. Es ist auch nützlich, Beispiele von Personen anzuführen, welche, wie Sokrates, in Augenblicken des Zornes große Selbstbeherrschung bewiesen haben, und Sprichwörter anzuführen, die über den Zorn handeln, sie zu erklären und sie auswendig lernen zu lassen. Ich rate in der That, in Verbindung mit allen Morallektionen Sprichwörter zu benutzen. Von der Art, wie sie zu benutzen sind, werde ich später reden.

Die letzte der in Rede stehenden Gruppe von Pflichten, die wir erörtern wollen, bezieht sich auf die Gefühle der Eitelkeit, des Stolzes und der Demut. Eitelkeit ist ein Gefühl der Selbstgefälligkeit, die sich auf äußere Vorzüge gründet. Ein Mensch ist eitel auf seinen Anzug oder auf seine wirklichen oder eingebildeten persönlichen Reize. Der Pfau ist der Typus der Eitelkeit. Obwohl die Bewunderung Anderer die Eitelkeit unterstützt, so ist es doch möglich, vor sich allein eitel zu sein, — vor dem Spiegel z. B. Das Gefühl des Stolzes andererseits hängt von einer Vergleichung unserer selbst und Anderer ab. Stolz schließt ein Gefühl der eigenen Überlegenheit und des Zurückstehens Anderer ein. Beide Gefühle sind anti-ethisch. Gleich der moralischen Feigheit und dem Zorne entspringen sie dem falschen Glauben, daß dies unser kleines Ich von größter Wichtigkeit ist. Es giebt nichts dergleichen wie berechtigten Stolz. Das Wort Stolz wird hierbei fälschlich gebraucht. Die Eitelkeit ist falsche, auf äußere Vorzüge sich gründende Selbstschätzung. Stolz ist falsche, auf eine Vergleichung mit Anderen sich gründende Selbstschätzung. Ächte Selbstachtung gründet sich auf das Bewußtsein einer Auszeichnung, welche wir mit der ganzen Menschheit teilen, — nämlich des Vermögens und der Pflicht vernünftiger Entwickelung. Diese ächte Selbstachtung hat zwei Seiten, eine positive und eine negative. Die positive Seite wird Würde, die negative Demut genannt. Wahre Würde und wahre Demut gehen immer zusammen. Das Gefühl der Würde entsteht, wenn wir uns der Ziele erinnern, zu deren Erstrebung wir als Menschen verbunden sind; das Gefühl der Demut entsteht unfehlbar, wenn wir erwägen, wie unendlich wir alle in der

Praxis hinter diesen Zielen zurückbleiben. So wird, während der Stolz von einer Vergleichung unserer selbst mit Anderen abhängt, das ächte moralische Gefühl erregt, wenn wir unser Verhältnis zu den gemeinsamen Zielen der Menschheit erwägen. Einerseits haben wir in der That das Privilegium, diese Ziele zu verfolgen, und sind dadurch über alle geschaffenen Wesen und über die ganze physikalische Natur mit allen ihren Sternen und Sonnen erhaben. Auf diese Erwägung gründet sich das Gefühl der Würde. Andererseits müssen wir bekennen, wie groß der Abstand ist, welcher selbst die Besten von uns vom Ziele trennt, und dies läßt ein tiefes Gefühl der Demut entstehen. Die Verhaltungsregel, welche wir betrachten, ist eine Regel der richtigen Selbstschätzung. Schätze Deinen Wert nicht nach äußeren Vorteilen oder nach Deiner Überlegenheit über Andere, sondern nach dem Grade der Energie, mit welchem Du die moralischen Ziele verfolgst. Um den Unterschied zwischen Eitelkeit und Stolz auf der einen Seite und Würde auf der anderen zu kennzeichnen, stelle der Lehrer im Einzelnen das Leben des Alcibiades und das des Sokrates einander gegenüber.

In Verbindung mit der Erörterung des Zornes und der Eitelkeit definire man solche Ausdrücke wie Haß, Neid, Bosheit. Haß ist chronisch gewordener Zorn. Oder wir können auch sagen, daß der Geisteszustand, welcher im Falle des Zornes zu leidenschaftlichen Ausbrüchen führt, Haß genannt wird, wenn er sich in eine beständige innere Disposition verwandelt hat. In anderen Beziehungen sind die charakteristischen Merkmale beider die gleichen. Neid ist das Gegenteil der Eitelkeit. Eitelkeit gründet sich auf eine wirkliche oder vermeintliche Überlegenheit über Andere; Neid entstammt wirklicher oder vermeintlicher Inferiorität. Eitelkeit ist das Laster der Starken, Neid das der Schwachen. Bosheit ist Freude über Anderer Verlust, ohne Rücksicht auf unseren Gewinn.

Ich habe bei einer früheren Gelegenheit bemerkt, daß die für sich selbst betrachteten Gefühle keinen Wert haben. Nichtsdestoweniger haben wir jetzt wiederholt von moralischen Gefühlen gesprochen. Der anscheinende Widerspruch verschwindet, wenn

wir uns erinnern, daß alle Gefühle der höheren Ordnung komplexe Gedankensysteme voraussetzen und deren Echo sind. Die moralischen Gefühle sind diejenigen, in welchen moralische Ideen ihre Resonanz haben; und diese Gefühle sind infolge der Ideen, welche sie reflektieren, wertvoll. Das Gefühl des moralischen Mutes hängt von der Vorstellung ab, daß die Unbilden, die das Schicksal uns zufügt, von keiner Wichtigkeit sind, daß es aber sehr wichtig ist, daß das Rechte geschehe und das Unrechte bekämpft werde. Die Gefühle der moralischen Würde und Demut verbunden hängen von dem Gedanken ab, daß es nicht darauf ankommt, ob der Schatten, den wir in der Menschenwelt werfen, lang oder kurz ist, sondern nur darauf, daß wir im Lichte sittlicher Ziele leben.

Zwölftes Kapitel.

Pflichten, welche sich auf Andere beziehen.

Kindespflichten.

Wir begannen unsern Moralunterrichts-Kursus mit den selbstbezüglichen Pflichten und wiesen den Pflichten, welche sich auf Andere beziehen, die zweite Stelle an. Es giebt außer dem bereits angegebenen noch einen weiteren Grund, weswegen diese Ordnung festzuhalten ist.

Wenn wir mit Geboten und Verboten, welche sich auf Andere beziehen, beginnen sollten, — d. h. mit dem sechsten, achten oder neunten Gebote des Dekalogs, — so könnte der Schüler leicht den Eindruck gewinnen, daß diese Dinge nur darum verboten sind, weil sie Schädigungen Anderer einschließen, aber daß in Fällen, wo die Verletzung nicht beträchtlich oder nicht ersichtlich ist, die Übertretung der moralischen Gebote mehr oder minder verzeihlich ist. Es giebt Viele, welche unfähig zu sein scheinen, einzusehen, daß es wirklich sündhaft ist, das Zollamt zu betrügen oder das Pferdeeisenbahngeld nicht zu bezahlen. Und weshalb? Weil der zugefügte Nachteil so unbedeutend erscheint. Es ist nun von der äußersten Wichtigkeit, dem Schüler einzuprägen, daß jede Handlung, welche eine Verletzung der Pflicht gegen Andere einschließt, zugleich eine Veränderung in der moralischen Beschaffenheit des Handelnden hervorruft, daß er sowohl wie der, dem er Unrecht thut, leidet. Die subjektive und die objektive Seite der Übertretung können prinzipiell und dürfen im wirklichen Bewußtsein nicht getrennt werden. Wenn wir

daher damit beginnen, solche Pflichten wie die Mäßigkeit einzuführen, so wird der Schüler sich sogleich dessen bewußt werden, daß die Verletzung des Gesetzes seinen inneren Zustand verändert, ihn in seinen eigenen Augen herabsetzt, ihn in der Skala des Seins erniedrigt. Der wahre Standpunkt, von welchem aus jede moralische Übertretung betrachtet werden muß, wird so von Anfang an gewonnen werden, und es wird verhältnismäßig leicht sein, denselben Gesichtspunkt festzuhalten, wenn wir von den sozialen Pflichten zu reden haben.

Zu Beginn der Erörterung der Kindespflichten erzähle man die Geschichte des Äneas, welcher seinen alten Vater Anchises aus dem brennenden Troja heraustrug; auch die Geschichte von Kleobis und Biton (Herodot I, 31). Man erinnere an die Hingebung Telemachs an Odysseus. Man erzähle die Geschichte Lears und seiner Töchter, indem man das Verhalten der Regan und Goneril dem der Cordelia entgegenstellt. Eine vortreffliche Geschichte besonders für jüngere Kinder ist die Dama's. Äneas und Telemach liefern Beispiele kindlichen Geistes, wie er sich in den Eltern erwiesenen Diensten ausdrückt; aber nicht oft bietet sich jüngeren Kindern die Gelegenheit dar, ihren Eltern einen wesentlichen Dienst zu leisten. Die Geschichte Dama's zeigt den kindlichen Geist in Handlungen des Zartgefühls und der Rücksicht, und solche Handlungen stehen im Vermögen aller Kinder. Der Schauplatz der Geschichte ist Palästina, und man glaubt, daß sie zu der Zeit sich ereignet habe, als der Tempel von Jerusalem noch stand. Dama war ein Juwelenhändler, berühmt als der Besitzer der seltensten und reichsten Sammlung, die überhaupt zu finden war. Es trug sich zu, daß es notwendig wurde, eine Anzahl der kostbaren Steine auf dem Brustschilde des Hohenpriesters zu ersetzen, und eine Deputation wurde von Jerusalem ausgesandt, Dama zu besuchen und aus seinem Vorrat das Nötige auszuwählen. Dama empfing seine vornehmen Besucher mit geziemender Artigkeit und breitete, als er den Zweck ihrer Sendung erfahren hatte, eine große Anzahl schöner Steine vor ihnen aus. Aber keiner derselben war befriedigend. Die Steine mußten notwendig von außerordentlicher Größe und

höchstem Glanze sein. Nur solche konnten gebraucht werden. Als man Dama dies mitteilte, dachte er einen Augenblick nach und sagte dann, daß an einem, von seinem alten Vater bewohnten Zimmer ein Kabinet wäre, in welchem er seine kostbarsten Edelsteine aufbewahrte, und daß er sicher sei, unter ihnen das von seinen Besuchern Gewünschte finden zu können. Er bat sie, einige Augenblicke zu warten, während er nachsuchte. Aber sogleich kam er ohne die Edelsteine zurück. Er drückte das größte Bedauern aus, erklärte aber, daß es unmöglich wäre, ihnen zu dienen. Sie waren erstaunt und boten ihm, im Glauben, daß dies ein bloßer Händlerkniff sei, einen ungeheuren Preis für die Steine. Er antwortete, daß es ihm außerordentlich leid thäte, einen so vorteilhaften Handel nicht abschließen zu können, aber daß es in der That über sein Vermögen gehe, ihnen jetzt zu dienen; — wenn sie in einer oder zwei Stunden zurückkehren wollten, würde er wahrscheinlich ihrem Wunsche entsprechen können. Sie erklärten, daß ihr Geschäft keinen Aufschub verstatte, daß das Brustschild sofort ausgebessert werden müsse, damit der Hohepriester nicht verhindert werde, sein Amt zu verrichten. Und so ließ er sie abziehen. Man wird erraten, was geschehen war: Als Dama die Thür des Zimmers öffnete, sah er seinen alten Vater auf seinem Lager schlafen. Er versuchte, geräuschlos einzutreten; aber die Thür knarrte in ihren Angeln, und der alte Mann bewegte sich im Schlafe. Dama hielt inne und kehrte wieder um. Er sagte sich: „Ich will auf den Gewinn, den sie mir anbieten, verzichten und den Schlummer meines Vaters nicht stören." Der Schlaf des alten Vaters war Dama heilig. Die Kinder sind oft so gedankenlos, daß sie lärmend in ein Zimmer hineinstürmen, in welchem der Vater oder die Mutter ruhen. Eine solche Erzählung schärft die Lektion der Rücksicht und der Ehrfurcht ein.

Ehrfurcht ist der Schlüssel der Kindespflicht. Man wird sich erinnern, daß Goethe im Wilhelm Meister in den Kapiteln, in welchen er sein pädagogisches Ideal skizziert, die ganze religiöse und moralische Erziehung der Jugend auf eine dreifache Ehrfurcht gründet. Er wendet die folgende Symbolik an: Die

Schüler des idealen Erziehungs-Institutes müssen bei verschiedenen Gelegenheiten drei verschiedene Haltungen einnehmen. Bald falten sie die Arme auf der Brust und sehen mit offenem Antlitz aufwärts, bald falten sie ihre Arme auf dem Rücken und richten ihre Augen zu Boden, bald stehen sie in einer Reihe und richten ihr Antlitz zur Rechten, indem Jeder seinen Nachbar anblickt. Diese drei Haltungen sollen die Ehrfurcht vor dem, was über uns steht, vor dem, was unter uns steht, und vor Unsersgleichen symbolisieren. Alle drei entspringen aus der wahren Ehrfurcht vor sich selbst und gipfeln in ihr. Wenn wir von der Kindespflicht reden, beschäftigen wir uns mit der Ehrfurcht vor dem, was über uns steht. Die Eltern sind dem Kinde physisch, geistig und moralisch überlegen. Es ist ihre Pflicht, die physische, geistige und moralische Entwickelung des Kindes zu befördern, es gradweise aus seiner untergeordneten Lage emporzuheben, so daß es die Fülle seiner Kräfte erlangen und die Aufgabe der Menschheit weiterführen helfen kann, wenn die ältere Generation sich vom Schauplatz zurückgezogen hat. Die Pflicht des Höheren gegen den Niederen ist, ihm beizustehen, sich über sein niederes Niveau zu erheben. Die aufnehmende und anerkennende Haltung eines Menschen, dem so geholfen wird, wird Ehrfurcht genannt. Aber wir müssen die Natur der Elternpflicht näher betrachten, und die folgenden Reflexionen mögen uns dahin führen: Keiner kann die intellektuellen Ziele des Lebens ohne Beistand erreichen. Ein Mann der Wissenschaft, welcher eine wüste Insel bewohnt und auf seine eigenen geistigen Hilfsquellen angewiesen wäre, würde nur wenig vorwärts kommen können. Der heutige Mann der Wissenschaft macht sich die aufgehäuften Arbeiten aller der Generationen von Männern der Wissenschaft, die ihm vorangegangen sind, zunutze, und hängt in betreff des Wertes seiner Ergebnisse von der Mitwirkung und der sichtenden Kritik seiner Zeitgenossen ab. Und wie Keiner ohne die Hilfe Anderer viel Wissen erlangen kann, so ist auch Keiner berechtigt, nur zu seinem Privatvergnügen Wissen zu erstreben, oder die Art von Wissen zu erstreben, welche zufällig seine Eitelkeit reizt. So ist es z. B. eine Verletzung der

intellektuellen Pflicht, wenn man seine Zeit darauf verschwendet, eine ganz besondere Gelehrsamkeit zu erwerben, welche nur dazu dient, mit ihr zu prunken. Das Erstreben des Wissens ist ein öffentlicher, nicht ein privater Zweck. Jeder Gelehrte und Mann der Wissenschaft ist verpflichtet, so sehr er kann, den gemeinsamen Schatz der Wahrheit zu bereichern, zu den wissenschaftlichen Besitztümern der Menschheit etwas hinzuzufügen. Aber um dies zu thun, muß er sich genau prüfen, damit er entdecken könne, in welcher Richtung sein besonderes Talent liegt, und muß er sich eifrig der Pflege desselben hingeben. Denn durch eine Spezialisierung seiner Anstrengungen kann er den allgemeinen Interessen der Wahrheit am meisten dienen. Dasselbe gilt für die Verfolgung sozialer Zwecke, — z. B. die Abstellung sozialer Mißbräuche und die Beförderung der sozialen Gerechtigkeit. Der Reformer des heutigen Tages steht auf den Schultern aller Reformer der Vergangenheit und würde ohne die Mitwirkung und Kritik zahlreicher Mitarbeiter in allen seinen Bestrebungen wenig Aussicht auf Erfolg haben. Es ist für ihn auch nicht recht, jedes Reformprojekt aufzunehmen, das ihm einfällt. Er muß vielmehr erwägen, welche besonderen Maßregeln unter den bestehenden Umständen die meiste Wahrscheinlichkeit haben, die Sache des Fortschritts zu befördern, und in welcher Hinsicht er besonders geeignet ist, solche Maßregeln zu betreiben. Gerechtigkeit und Wahrheit sind öffentliche, nicht private Zwecke. Das höchste Ziel des Lebens ist für einen Jeden, denjenigen Beitrag zur Erreichung der gemeinsamen Zwecke der Menschheit zu liefern, zu welchem er seiner Individualität nach besonders geeignet ist. Wenn das Individuum nur für sich selbst lebt, nur mit seiner eigenen Freude und seinem eigenen Schmerz sich abgiebt, so ist es ein Geschöpf von geringem Werte, und sein Dasein ist im System der Dinge von wenig mehr Bedeutung, als das der Insekten im Sommer, welche einen Tag leben und dann zu Grunde gehen. Aber das Individuum, welches das Organ der Menschheit geworden ist, erhält dadurch einen dauernden Wert und seine Individualität besitzt eine unverletzliche Heiligkeit. Die Heiligkeit der Individualität in dem soeben an-

gegebenen Sinne ist eine leitende Idee der Ethik — vielleicht würde es nicht zu viel sein zu sagen: die leitende Idee.

Und nun können wir die Natur der elterlichen Pflicht genauer feststellen. Es ist die Pflicht der Eltern, eingedenk, daß sie die Beschützer des dauernden Wohles ihres Kindes sind, seine Individualität zu achten, zu beschirmen und zu entwickeln, — vor Allem seine individuelle Neigung zu entdecken; denn diese ist oft latent und man muß andauernd nach ihr forschen. Es ist die Pflicht und das Vorrecht der Eltern, das Kind, so zu sagen, in den Besitz seiner eigenen Seele zu versetzen.

Und auf dieses Verhältnis gründet sich die kindliche Ehrfurcht, und aus ihr können die Hauptkindespflichten abgeleitet werden. Weil das Kind nicht weiß, was für sein Schicksal das Beste ist, ist es zu gehorchen verbunden. Gehorsam ist die erste Kindespflicht. Zweitens ist das Kind verbunden, für die aus der Hand seiner Eltern empfangenen Wohlthaten Dankbarkeit zu zeigen. Der Lehrer muß mit seinen Schülern die Hauptwohlthaten erörtern, welche die Eltern gewähren. Die Eltern versehen das Kind mit Nahrung, Obdach und Kleidung; sie pflegen es in seiner Krankheit, indem sie um seinetwillen oft ihren Schlaf, ihre Behaglichkeit und ihre Gesundheit opfern. Sie arbeiten, damit ihm nichts fehle; sie thun es in ihrer treuen Liebe, der süßen Quelle aller ihrer anderen Gaben. Es ist gut, dem Geiste des Schülers diese Thatsachen genau vorzuführen. Der Lehrer kann es mit besserem Anstande thun, als die Eltern selbst. Der Lehrer kann das Familiengefühl stärken und vertiefen, und es ist sein Amt, dies zu thun. Der Schüler muß, aus seiner Morallektion in der Schule heimkehrend, auf seine Eltern mit einem neuen Bewußtsein alles dessen, was er ihnen schuldet, mit neuer und tieferer Zärtlichkeit blicken. Aber die Pflicht der Dankbarkeit muß vor Allem auf die größte Gabe, welche das Kind von seinen Eltern empfängt, auf die Hilfe, welche es zur Erlangung des moralischen Zieles seines Daseins erhält, gegründet werden.

Ich schließe das Gebot: „Liebe deine Eltern", nicht unter die Regeln kindlicher Pflicht ein, denn ich glaube nicht, daß

Liebe sich gebieten läßt. Liebe folgt von selbst, wenn die rechte Haltung der Ehrfurcht, des Gehorsams und der Dankbarkeit beobachtet wird, — Liebe im Sinne der Vereinigung mit dem Andern. Und die Besonderheit der Kindesliebe, wodurch sie sich von anderen Arten der Liebe unterscheidet, ist der Umstand, daß sie der Vereinigung mit Personen entstammt, von denen wir gänzlich abhängen, — mit moralischen Oberen, denen wir die Pflege unserer geistigen, sowohl als unserer physischen Existenz verdanken.

Aber wie soll sich das Gefühl kindlicher Dankbarkeit ausdrücken? Dankbarkeit zeigt sich gewöhnlich in einer Erwiederung der empfangenen Wohlthat. Aber die Wohlthat, die wir von unsern Eltern empfangen, ist eine solche, daß wir sie niemals vergelten können. Sie hat die Natur einer Schuld, die wir völlig zu tilgen niemals hoffen können. Wir können so viel thun: wenn unsre Eltern alt werden, können wir für sie sorgen und die letzten Schritte, die zum Grabe führen, sanft machen. Und wenn wir selbst in das Mannes- oder Weibesalter gekommen und unsererseits Eltern geworden sind, können wir unserer eigenen Nachkommenschaft dieselbe eifrige und einsichtige Sorge widmen, welche unsre Eltern, nach dem Verständnis, das sie hatten, uns gewidmet haben, und so ideell ihnen vergelten, indem wir Anderen thun, was sie uns thaten. Aber dies ist ein Punkt, welcher nur Erwachsene angeht. Was die jungen Kinder anbetrifft, so können sie ihre Dankbarkeit zum Teil durch kleine Dienste, Artigkeit des Betragens, deren Hauptwert in dem Gefühle besteht, welches dasselbe beseelt, besonders aber durch willige Annahme der elterlichen Leitung und durch ernste Anstrengungen in der Richtung ihrer eigenen intellektuellen und moralischen Vervollkommnung beweisen. Keine Liebe ist so selbstlos, wie die Elternliebe. Nichts liegt wahren Eltern mehr am Herzen, als das höchste Wohl ihrer Kinder. Durch nichts kann ein Kind dem Vater und der Mutter mehr gefallen, als indem es das thut, was zu seinem eigenen größten Wohle ist. Des Kindes Fortschritt im Wissen und in moralischer Trefflichkeit ist allen Eltern das liebste Zeichen kindlicher Dankbarkeit.

Und dies führt mich zu einem wichtigen Punkte, auf den bereits Bezug genommen worden ist. Es ist festgestellt worden, daß jede Lebensperiode ihre bestimmte Gruppe von Pflichten hat; ferner, daß es in jeder Periode eine Hauptpflicht giebt, um welche die anderen Pflichten sich gruppieren lassen; und endlich, daß es bei jedem successiven Stadium von Wichtigkeit ist, zurückzugreifen und das ethische System der vorangegangenen Periode mit dem neuen System in Harmonie zu bringen. Wir sind nun in der Lage, von diesem letzten Punkt ein einfaches Beispiel zu geben. Die Hauptpflicht der Schulzeit ist, Wissen zu erwerben; die Hauptpflicht der vorangehenden Periode ist die Ehrfurcht vor den Eltern. Aber, wie soeben gezeigt worden ist, die Ehrfurcht vor den Eltern wird in diesem Stadium am besten durch gewissenhaftes Lernen bewiesen, und so werden die beiden Systeme in eines verschmolzen.*)

Die Geschwisterpflichten.

So viel über das Kindesverhältnis. Wir gehen nun zu den Geschwisterpflichten über, den Pflichten der Brüder gegen die Brüder und der Schwestern gegen die Schwestern, der Brüder gegen die Schwestern und umgekehrt. Die Geschwisterpflichten gründen sich auf die Achtung, welche die Gleichen den Gleichen schulden. Das Geschwisterverhältnis ist von ungeheurem pädagogischen Werte, insofern es uns zur dereinstigen Erfüllung unserer Pflichten gegen alle Gleichen, seien sie verwandt oder nicht, erzieht. Zwischen Brüdern wird die Achtung des einen vor den Rechten des andern durch die natürliche Zuneigung verhältnismäßig leicht gemacht. Das Band des Blutes, die enge und beständige Vereinigung in demselben Hause, gemeinsames Erfahren häuslicher Freuden und Leiden — alles dies knüpft

*) Es kann dem Schüler auch gezeigt werden, daß ein Teil der Aufgabe der intellektuellen und moralischen Erziehung, welche ursprünglich ganz den Eltern obliegt, von diesen den Lehrern anvertraut worden ist, und daß etwas von der Ehrfurcht, welche den ersteren gebührt, jetzt auch den letzteren bewiesen werden muß.

die Herzen der Geschwister aneinander; und so wird die erste Lektion in einer der schwersten Pflichten von der Liebe gegeben, dem mildesten aller Lehrer. Aber das Wort Gleichheit darf nicht mißverstanden werden. Gleichheit ist nicht in seinem mathematischen Sinne zu nehmen. Der eine Bruder ist begabt und kann unter Umständen zu Reichtum und Ruhm gelangen; der andere ist das Stiefkind der Natur; die eine Schwester ist schön, die andere das Gegenteil. Wenn die Idee der Gleichheit in ihrer buchstäblichen Bedeutung verstanden wird, so wird sie in den Herzen der minder Glücklichen sicher häßliche Gefühle entstehen lassen. Wie also sollen wir die Gleichheit im moralischen Sinne definieren? Ein Oberer, wie wir gesehen haben, erweist Dienste, welche der Niedere nicht völlig erwiedern kann. Gleiche sind diejenigen, welche so weit auf demselben Niveau stehen, daß sie fähig sind, sich gegenseitig Dienste zu leisten, welche an Wichtigkeit gleich, obwohl nicht notwendig von derselben Art sind. Gleiche stehen zu einander im Verhältnis der Wechselbeziehung. Die Dienste des Einen entsprechen denen des Andern. Die Idee wechselseitigen Dienstes ist daher für das Verhältnis der Geschwister charakteristisch, und die Regel der Pflicht kann einfach in die Formel gefaßt werden: Dienet einander. Hieraus folgen alle die kleineren Gebote und Verbote, welche gewöhnlich den Kindern eingeprägt werden,*) und auch die weit erhabeneren Ratschläge, welche sich nur an die Erwachsenen wenden.

Man wird gewahren, daß die Regel des wechselseitigen Dienstes, wenn sie bis zu ihren höchsten Anwendungen durchgeführt wird, das Prinzip der individuellen Verschiedenheit voraussetzt, auf welches wir bereits so viel Gewicht gelegt haben. Dies Prinzip ist für die Geschwister- sowohl als für die Eltern- und Kindespflicht von grundlegender Bedeutung. Denn genau

*) Streite nicht über Eure beiderseitigen Rechte, sondern beeifere Dich, die Rechte Deines Bruders mehr als Deine eigenen zu sichern. Triumphiere nicht über Deines Bruders Erniedrigung, rücke ihm nicht seine Fehler vor, sondern suche vielmehr seine Selbstachtung wieder herzustellen. Helfet einander in Euren Arbeiten, u. s. w.

in dem Maße, als Geschwister bestimmt individualisiert sind, können sie einander ergänzen und ihre wechselseitigen Dienste austauschen. Man kann freilich die offenbare Thatsache nicht übersehen, daß Brüder, welche in ihrer Natur ungleich sind, häufig einander abstoßen, und daß in solchen Fällen gerade die Enge des Verhältnisses eine Quelle der Erbitterung und selbst positiver Pein wird. Aber andererseits giebt es kein sicheres Zeichen moralischer Reife, als die Fähigkeit, sich in eine von der eigenen völlig verschiedene Natur zu versetzen, sie zu verstehen, sie zu würdigen und sich so einigermaßen ihre Trefflichkeiten zu eigen zu machen. Gerade die Thatsache daher, daß wir zuerst uns abgestoßen fühlen, muß als ein Wink angesehen werden, diese natürliche Abneigung zu überwinden. Denn jeder Charaktertypus bedarf zu seiner Berichtigung seines Gegenteils. Der Idealist z. B. bedarf des Realisten, wenn er sein Gleichgewicht bewahren will. Und unsere unsympathischen Brüder können, gerade weil sie uns zuerst unsympathisch sind, wenn wir uns nur bewußt bleiben, daß sie schließlich doch unsere Brüder sind, und daß es unsere Pflicht ist, mit ihnen in ein harmonisches Verhältnis zu kommen, uns am besten zu dieser schönen Selbstbesiegung, dieser wahren Bereicherung und Erweiterung unseres moralischen Wesens führen.

Ein Wort der Mahnung noch sei Eltern und Lehrern gesagt. Das Mittel, unter den Kindern ein brüderliches Gefühl zu erwecken, ist, sie unparteiisch zu behandeln, sie mit gleicher Liebe zu lieben. Diejenigen, welche denselben Menschen lieben und von ihm geliebt werden, werden dazu veranlaßt, einander zu lieben. Ferner, wenn Streitigkeiten entstehen, wie vielleicht unvermeidlich ist, so müssen die Eltern oder der Lehrer der Regel nach geduldig auf die Sache eingehen und nicht von einer Untersuchung derselben Abstand nehmen, weil sie zu unbedeutend erscheint. Der Gegenstand des Streites mag unerheblich genug sein; aber die Befriedigung des Gerechtigkeitsgefühls der Jugend ist von der größten Bedeutung. Wenn das Gerechtigkeitsgefühl verletzt wird, sei die Sache auch noch so klein, so entsteht ein Gefühl des Mißtrauens gegen die Eltern und beginnenden

Hasses gegen den Bruder, der die ungerechte Entscheidung hervorgerufen hat.

Ich habe noch von den Pflichten älterer Geschwister gegen jüngere zu sprechen. Wenn es schwer ist, zwei Herren zu dienen, so ist es kein erfreuliches Verlangen, einem halben Dutzend zu dienen. Die jüngsten Kinder in einer großen Familie werden oft in diese Lage versetzt. An erster Stelle giebt es die Autorität der Eltern, welche geachtet werden muß, und dann sucht zudem jeder der erwachsenen Söhne, jede der erwachsenen Töchter ein wenig Autorität auf eigene Rechnung auszuüben. Die Jüngeren empfinden naturgemäß diesen kleinen Despotismus übel, und Ungehorsam und zornige Gegenanklagen sind die unerfreulichen Folgen. Es ist oft notwendig, daß älteren Söhnen und Töchtern die Sorge um die jüngeren teilweise übertragen wird. Sie können in allen Fällen ihre Autorität annehmlich erscheinen lassen, indem sie dieselbe als ihnen anvertraut darstellen, — indem sie es wissen lassen, daß sie sich nur als Stellvertreter der Eltern betrachten. Im Hause muß ein einheitlicher Einfluß herrschen, oder die moralische Entwickelung der Jugend wird schwer beeinträchtigt werden. Es darf nur ein einziges, durch die Eltern repräsentiertes Zentrum der Autorität geben, und alle sonstige Ausübung von Autorität muß auf dieses Zentrum zurückgeführt werden. „Vater und Mutter wünschen, daß ich Euch helfe"; „Vater und Mutter werden sich freuen, wenn Ihr das und das thun; laßt mich versuchen, es Euch zu zeigen," — wenn das Verfahren, welches in diesen Worten angedeutet ist, befolgt wird, dann werden die jüngeren Geschwister die älteren als ihre Freunde ansehen und gern Rat und Weisung von ihnen annehmen.

Schließlich ein Wort über das Verhältnis zwischen Brüdern und Schwestern. Dieses Verhältnis wird durch die Verschiedenheit des Geschlechts qualifiziert. Eine gewisse Ritterlichkeit charakterisiert die Haltung des Bruders gegenüber der Schwester, eine gewisse Mütterlichkeit die der Schwester gegenüber dem Bruder. Das Verhältnis kann ein sehr schönes sein und ist es oft. Die mit demselben verbundene besondere mora-

lische Verantwortlichkeit ist die, daß die Schwester gewöhnlich das erste Weib ist, welche der Bruder überhaupt genauer und als Seinesgleichen kennen lernt, und daß seine Vorstellungen von den Frauen durch die Züge, welche er in ihr wahrnimmt, stark beeinflußt werden, während ebenso der Bruder gewöhnlich der erste Mann ist, welchen die Schwester als Gefährten kennen lernt, und ihre Vorstellungen von den Männern durch das, was sie an ihm sieht, gefärbt werden.

Zur Erläuterung des brüderlichen Verhältnisses pflege ich an die Geschichten aus dem Alten Testament zu erinnern, welche sich auf diesen Gegenstand beziehen. Ich erzähle auch vom Leben der Brüder Jakob und Wilhelm Grimm. Sie waren in ihrem Lebensalter nur um ein Jahr auseinander. Jakob Grimm sagte in dem Nachruf auf Wilhelm, welchen er in der Berliner Akademie im Jahre 1860 hielt: „Während der langsam verfließenden Jahre unseres Schullebens schliefen wir in demselben Bett und bewohnten dasselbe Zimmer. Dort saßen wir an demselben Tische und lernten unsere Lektionen. Später gab es zwei Tische und zwei Betten in demselben Zimmer; und noch später, während der ganzen Periode unseres reifen Mannesalters hatten wir stets zwei aneinanderstoßende Zimmer unter demselben Dache." All' ihr Eigentum und selbst ihre Bücher hatten sie gemeinsam; was dem Einen gehörte, gehörte auch dem Andern. Sie besuchten die Universität zusammen in demselben Jahre; sie widmeten sich beide, auf den Wunsch ihrer Mutter, dem Studium der Jurisprudenz, welches sie gleich sehr haßten, nnd sie wandten sich dann gemeinsam dem Studium der Philologie zu, welches ihnen beiden Genuß bereitete, und worin beide zu solcher Auszeichnung gelangten. Sie veröffentlichten ihre ersten bedeutenden Werke in demselben Jahre; und wie sie als Kinder in demselben Bette zusammenschliefen, so schlafen sie nun neben einander im Grabe.

Ich nehme auf die Geschichte Lears und seiner Töchter Bezug, um zu zeigen, daß die gemeinsame Liebe zu den Eltern notwendig ist, um die Liebe der Geschwister unter einander zu erhalten. Lear hatte durch seine Parteilichkeit für Cordelia die

Zuneigung von Goneril und Regan verloren. Die beiden Frauen, welche für ihren Vater keine Liebe hatten, haßten einander; und Goneril, welche die erste war, die ihn verstieß, vergiftete ihre Schwester.

Um das Verhältnis zwischen Brüdern und Schwestern zu erläutern, erzähle ich von dem schönen Leben der Geschwister Karl und Marie Lamb. Um die erlösende Kraft der Frauen, wie sie durch eine Schwester repräsentiert werden, zu zeigen, erkläre ich den älteren Schülern die Geschichte, welche Goethes Drama Iphigenie zu Grunde liegt. Orestes ist krank; und was ist seine Krankheit? Seine Seele ist durch Gewissensbisse vergiftet worden. In dem Glauben, daß er der vollstreckende Arm der Gerechtigkeit sei, hat er ein großes Verbrechen begangen, und nun wird er von Gewissensbissen gemartert und sein Geist weilt beständig bei jener Szene, in welcher er die verhängnisvolle Rolle spielte. Und wie heilt ihn Iphigenie? Sie heilt ihn durch die lautere Treue ihrer Natur, welche das Stück zur Darstellung zu bringen hat. Mit dem Lichte ächter Weiblichkeit, das von ihr ausgeht, erhellt sie aufs Neue seinen dunkelen Pfad. Durch die Kraft des Guten, welches er in ihr anerkennen lernt, wird er zu einem neuen Vertrauen zu der erlösenden Kraft des Guten in sich selbst geführt und beginnt so wieder ein frisches Leben des Mutes, der Hoffnung und thätiger Bestrebung. — Der Lehrer muß die verschiedenen schönen Sprichwörter, welche sich auf die Geschwisterliebe beziehen, analysieren und sie auswendig lernen lassen.

Dreizehntes Kapitel.

Pflichten gegen alle Menschen.

Gerechtigkeit und Wohlthätigkeit.

Gerechtigkeit. — Die Gerechtigkeit ist ein schwer zu behandelnder Gegenstand. Die Gerechtigkeit im legalen Sinne ist von der Gerechtigkeit im moralischen Sinne zu unterscheiden. Wir haben es nur mit der letzteren zu thun. Wie viel von diesem Thema werden wir in einem Unterrichtskursus wie diesem behandeln zu können hoffen dürfen? Wir können, denke ich, den wesentlichen Grundsatz erklären und einige seiner wichtigsten Anwendungen darlegen. Welches ist dieser Grundsatz? Die menschliche Gesellschaft ist ein Organismus, und die Vollkommenheit desselben hängt von dem Grade ab, in welchem die aufeinander bezogenen Teile differenziert sind. Die Einheit der Organisation ist der Zweck, die Differenzierung das Mittel. Die Beförderung allgemeiner Zwecke ist das Ziel, die Betonung der Individualität das Mittel. Der Grundsatz, welcher den Gesetzen der Gerechtigkeit zu Grunde liegt, ist meiner Ansicht nach: die Achtung für die Individualität Anderer. Und dies kann in der Regel ausgedrückt werden: Achte die Individualität jedes Menschen. Es könnte in der That beim ersten Anblick so aussehen, als ob die Gerechtigkeit nur mit den Punkten zu thun hätte, in welchen alle Menschen einander gleich sind, und die Verschiedenheit, welche zwischen ihnen besteht, nicht berücksichtigte. So fordert die Gerechtigkeit Achtung für das Leben Anderer, und in Bezug hierauf stehen alle Menschen genau auf einer Linie, alle haben

das gleiche Recht zu leben. Aber die Gerechtigkeit fordert auch, daß wir die Überzeugungen anderer achten, wie verschieden sie auch von unseren eigenen sein mögen. Und es ist nur ein feineres Gefühl der Gerechtigkeit, welches uns davon abhält, in die Privatsphäre anderer einzudringen, und welches uns dazu führt, auf die Eigentümlichkeiten anderer die gehörige Rücksicht zu nehmen. Der Grundsatz der Gerechtigkeit kann daher in der Regel ausgedrückt werden: Hindere Niemandes individuelle Entwickelung.

Anwendungen des Grundsatzes der Gerechtigkeit. — 1. Töte nicht. Wenn wir einem Menschen das Leben nehmen vernichten wir natürlich alle Aussicht auf eine weitere Entwickelung dieser Person. Dies bedarf keines Kommentars. Aber in Verbindung mit diesem Gebote entstehen gewisse kasuistische Fragen. Ist es recht, in der Selbstverteidigung jemanden zu töten? Die darin liegende Schwierigkeit kann so gefaßt werden: Ein Einbrecher dringt in der Nacht in Dein Haus und droht Dich zu töten. Du hast eine Waffe in der Hand und kannst Dich retten, indem Du ihn tötest. Nun ist es klar, daß eines der beiden Leben genommen werden muß. Aber würde es auf Deiner Seite nicht moralischer sein zu sagen: Ich wenigstens will das Gebot nicht brechen. Ich will lieber getötet werden, als töten? Diese Frage dient dazu zu zeigen, zu welchen Absurditäten ein rein formales Prinzip der Ethik führen kann, wie wir bereits bei der Erörterung der Wahrhaftigkeit gesehen haben. Das Problem des Duells und das der Tötung anderer im Kriege gehört auch hierher, soll aber für den höheren Kursus vorbehalten bleiben.

2. Achte die persönliche Freiheit anderer. — Die Sklaverei in jeglicher Gestalt ist eine Beleidigung der Gerechtigkeit. Der Sklave ist dazu erniedrigt, das bloße Werkzeug des Vorteils oder Vergnügens seines Herrn zu sein. Der Lehrer zeige, in welchen Beziehungen dem Sklaven unrecht geschieht, und er weise auf die schlimmen Wirkungen der Einrichtung der Sklaverei sowohl für den Charakter des Herrn als auch für den des Sklaven hin. — Frage: Ist es recht, von Lohn-Sklaverei

zu reden, z. B. in Fällen, wo die Arbeitszeit so lang ist, daß für höhere Interessen keine Zeit bleibt, oder wo das Verhältnis des Arbeiters zum Unternehmer der Art ist, daß sie die moralische Unabhängigkeit des ersteren beeinträchtigt?

3. Achte das Eigentum anderer. Wenn wir nicht sorgsam sind, so können wir bei diesem Punkte ein schweres Unrecht begehen. Auf welche moralische Erwägungen soll das Eigentumsrecht gegründet werden? Die Schule, im besonderen der Moralunterricht, welcher in ihr erteilt wird, darf sicherlich nicht in den Dienst bestehender Interessen gestellt werden. Andrerseits darf die Schule nicht den Geist der Schüler mit nationalökonomischen Theorieen anfüllen, welche sie nicht zu verstehen vermögen, und deren Wahrheit, Gerechtigkeit und Durchführbarkeit noch heiß bestritten wird. Wir thun daher einen sehr verantwortlichen Schritt, wenn wir die Idee des Eigentums überhaupt in unseren Moralunterricht einführen. Und doch ist sie zu groß und zu wichtig, um ignoriert werden zu können. Einige Schriftsteller haben die Theorie aufgestellt, daß das in Frage stehende Recht auf der Arbeit beruht, und sie halten es für einen selbstverständlichen Satz, der daher der Jugend sicher gelehrt werden könne: daß jeder ein Recht auf den Ertrag seiner Arbeit hat. Jules Simon sagt: „Diese Erde war nichts wert und produzierte nichts. Ich bearbeitete den Boden, ich schaffte aus der Ferne befruchtende Erde herbei; jetzt ist er fruchtbar. Diese Fruchtbarkeit ist mein Werk; indem ich ihn fruchtbar machte, machte ich ihn zu dem meinigen." Beredte Stellen ähnlicher Art finden wir auch bei amerikanischen Schriftstellern. Aber jener Satz erscheint mir nicht als selbstverständlich, ja nicht einmal als wahr; — besonders aus dem Grunde nicht, weil „meine Arbeit" und „meine Geschicklichkeit" nicht ursprüngliche, sondern abgeleitete Faktoren in der Produktion sind. Sie sind zum sehr großen Teile das Resultat der Arbeit und der Geschicklichkeit von Geschlechtern, die mir vorangegangen sind, die dieses Hirn, diese Geschicklichkeit, diese Kraft der Ausdauer in mir geschaffen haben. Die Produkte der Arbeit würden mir in der That gehören, wenn meine Arbeit wirklich die meinige wäre, wenn sie

nicht in einem unberechenbaren Umfange die Folge sozialer Antecedentien wäre, hinsichtlich welcher ich nicht das geringste Verdienst beanspruchen kann. Der Versuch, den Lohn der Arbeit auf das Verdienst des Arbeiters zu gründen, erscheint mir als völlig hoffnungslos.

Man lasse mich hinzufügen, daß es eines ist zu sagen, daß wer nicht arbeiten will auch nicht essen soll, und etwas ganz anderes zu sagen, daß wer arbeitet genießen soll, was er produziert hat. Der erstere Satz bedeutet nur, daß, wer nicht seinen Teil zur Erhaltung und Förderung der menschlichen Gesellschaft beitragen will, auf keinen Teil der Vorteile der gesellschaftlichen Ordnung einen Anspruch hat, obwohl die Mildthätigkeit seiner Mitmenschen ihm unter gewissen Bedingungen und in der Hoffnung auf eine Veränderung seiner Sinnesart das gewähren mag, was zu beanspruchen er kein Recht hat. Aber die Frage, welches der Anteil des Arbeiters sein sollte, ist eine solche, die nicht in der oben angedeuteten schnellfertigen Weise beantwortet werden kann; und die zu berücksichtigenden Erwägungen sind in der That viel zu zahlreich und zu verwickelt, als daß sie auf dieser Stufe erörtert werden könnten. Wir werden später noch einmal auf die ganze Frage zurückkommen. Für jetzt muß es genügen, gewisse rein moralische Erwägungen anzustellen, auf welchen man das Eigentumsrecht ruhen lassen kann. Das Folgende sind die Ideen, welche ich zu entwickeln suchen würde: Das Eigentum wird durch seine Nützlichkeit gerechtfertigt. Dieselbe besteht darin, daß es die Existenz des Menschen erhält und seine geistige und sittliche Entwickelung befördert. Das physische Leben selbst hängt vom Eigentum ab. Sogar in einer kommunistischen Gesellschaft muß die Nahrung, welche Jemand ißt, in dem Sinne sein Eigentum sein, daß jeder andere von ihrem Gebrauch ausgeschlossen wird. Das sittliche Leben des Menschen hängt vom Eigentum ab. Das sittliche Leben wurzelt in der Einrichtung der Familie, und die Familie kann ohne eine besondere eigene Wohnung und ohne die Mittel des Unterhalts für ihre abhängigen Glieder nicht bestehen. Kurz, das Eigentum ist ein unentbehrlicher Gehilfe der Persönlichkeit.

Dies halte ich für ihre moralische Basis. Was ich hier andeute, ist jedoch ein ideales Recht, welches der bestehende Gesellschaftszustand keineswegs wiederspiegelt. Durch welche Methoden wir uns diesem Ideal am besten nähern können, ob durch die Aufrechterhaltung und Vervollkommnung des privaten Landbesitzes oder durch Verstaatlichung von Grund und Boden, ob durch kapitalistische oder durch sozialistische Produktion u. s. w., das sind Fragen nach Mitteln, nicht nach Zwecken, und sie berühren Probleme der Sozialwissenschaft, welche wir hier nicht zu behandeln haben.

Frage: — Wenn die gegenwärtigen sozialen Einrichtungen nicht moralisch befriedigend sind, wenn z. B. gewisse Personen Eigentum besitzen, auf welches sie aus moralischen Gründen kein Recht haben, sollte dann nicht das Verbot des Stehlens, so weit als sie in Betracht kommen, aufgehoben werden? Aber das gegenwärtige Rechtssystem, so unvollkommen es ist, ist doch das Ergebnis sozialer Entwickelung und kennzeichnet den gegenwärtigen Stand des durchschnittlichen ethischen Bewußtseins der Welt; und Achtung für das bestehende Rechtssystem, so unvollkommen es auch ist, ist die erste Bedingung der Erlangung eines besseren Systems.

4. Achtung der geistigen Freiheit anderer. Auf diese Regel der Gerechtigkeit gründet sich das Recht der Redefreiheit, der Preßfreiheit und der sogenannten Gewissensfreiheit. Man weise auf die Einschränkungen dieser verschiedenen Rechte hin, welche aus der Thatsache ihrer Allgemeinheit folgen.

5. Achtung des guten Rufes unserer Mitmenschen. Unterlasse alle üble Nachrede. Zügele Deine Zunge. Dies ist unzweifelhaft eine Regel der Gerechtigkeit. „Wer meine Börse stiehlt, stiehlt nur eine Lumperei", u. s. w. Die Achtung unserer Nebenmenschen ist an sich selbst eine Quelle des Glücks und ein sittlicher Halt und zudem die größte Hilfe bei der Erreichung der rechtmäßigen Lebenszwecke. Wer das Vertrauen anderer besitzt, hat Flügel, die ihn vorwärts tragen; wem aber aus irgend einem, wahren oder falschen, Grunde mit Mißtrauen begegnet wird, der stößt bei jedem Schritte auf unsichtbare Hinder-

nisse. Nichts ist so empfindlich wie der Charakter — ein bloßer Hauch kann ihn trüben. Es ist daher die schwerste Art der Verletzung unserer Nächsten, nachteilige Gerüchte über sie zu verbreiten, dunkle Andeutungen zu machen, ihre Motive anzufechten. Aber ist es nicht eine Pflicht, das Übel und die Übelthäter anzuklagen und die Unschuldigen vor den Wölfen in Schafskleidern zu warnen? Ja, wenn wir sicher sind, daß unsere eigenen Motive vollkommen uninteressirt sind, daß wir nicht im geringsten durch persönlichen Haß oder Vorurteil getrieben werden. Denn wenn wir gegen jemanden eine Abneigung haben, dann können wir, wie jeder weiß, nicht gerecht über ihn urteilen, dann sind wir versucht, ihm alle Arten schlechter Eigenschaften und böser Absichten zuzuschreiben, welche nur in unserer eigenen voreingenommenen Phantasie existieren. Sehr oft erweist sich jemand, gegen den wir zuerst eine bestimmte Abneigung gehegt hatten, bei näherer Bekanntschaft als ein Mensch, den wir achten und sogar lieben können. Durch solche Erfahrungen sollten wir uns dazu bestimmen lassen, unser Urteil aufzuschieben und keine verletzenden Worte über unsere Lippen gehen zu lassen. Die große moralische Wichtigkeit des Vermögens, seine Zunge im Zaume zu halten, das goldene Mittel des Schweigens muß vom Lehrer hervorgehoben werden.

Eine Reihe von Lektionen über gutes Betragen kann bei diesem Punkte eingefügt werden. Die Gebräuche des sozialen Verkehrs, die mannigfachen Formen, in welchen gebildete Menschen sich ihre Achtung bezeugen, die Regel, sich in der Konversation nicht übermäßig geltend zu machen, u. dgl. m., sind alles Beispiele der Ehrerbietung, welche wir der Persönlichkeit unserer Nebenmenschen schulden. Gute Sitten sind das ästhetische Gegenstück der Sittlichkeit, und die Verbindung zwischen beiden kann leicht klargelegt werden.

6. Rede die Wahrheit. Die innere Wahrhaftigkeit ist eine selbstbezügliche Tugend; die soziale Wahrhaftigkeit ist eine Form der Gerechtigkeit. Worte stellen Thatsachen dar. Die Worte, die wir zu unserem Nächsten reden, werden von ihm als Bausteine im Gebäude seines täglichen Verhaltens benutzt.

Wir haben kein Recht, die Zwecke seines Lebens zu vereiteln, das Haus, welches er errichtet, unsicher zu machen, indem wir ihm werthloses Baumaterial liefern.

Auf genau demselben Grunde beruht die Pflicht, seine Versprechen zu halten, — nämlich darauf, daß unsere Mitmenschen auf unsere Versprechen bauen. Versprechen, welche in legaler Form gegeben worden sind, heißen Verträge und ihre Erfüllung kann erzwungen werden. Versprechen, welche nicht in legaler Form gegeben worden sind, sind von einem moralischen Gesichtspunkte aus ebenso verbindlich. Man muß sich jedoch bewußt sein, daß bedingte Versprechen aufgehoben sind, wenn die ausgemachten Bedingungen nicht eintreten, und daß ferner in allen und jeglichen Versprechen gewisse stillschweigende Bedingungen eingeschlossen sind. Von jemandem, der einen Freund an einem bestimmten Tage zu besuchen versprochen hat und der in der Zwischenzeit stirbt, sagt man nicht, daß er sein Versprechen gebrochen habe; auch dann sagt man es nicht, wenn ein heftiger Schneesturm die Wege unfahrbar macht oder wenn er durch Krankheit ans Bett gefesselt wird. Die physische Möglichkeit, sie zu erfüllen, ist eine stillschweigende Bedingung bei allen Versprechen. Es ist ferner eine stillschweigende Bedingung aller Versprechen, daß ihre Erfüllung moralisch möglich, mit der Moral verträglich ist. Ein junger Mann, der versprochen hat, sich einer Bande Einbrecher bei einem nächtlichen Unternehmen anzuschließen, und den es im letzten Moment gereut, hat das moralische Recht sich zu weigern, sein Wort zu halten. Sein Vergehen bestand darin, daß er das Versprechen zuerst gab, nicht darin, daß er im letzten Moment sich weigerte, es zu erfüllen. Ein Mensch aber, der für ein Darlehen Wucherzinsen zu zahlen verspricht und dann, um der Zahlung zu entgehen, aus den Gesetzen gegen den Wucher Vorteil zieht, ist ein doppelter Schuft, denn seine Absicht ist zu betrügen, und er braucht den Mantel der Tugend als Decke, um ungestraft zu betrügen. Der Lehrer möge auch die kasuistische Frage erörtern, ob es recht ist, ein Räubern gemachtes Versprechen zu halten, — z. B. wenn wir in die Hände von Straßenräubern fielen und sie es

zu einer Bedingung unserer Freilassung machten, daß wir ihren Versteck nicht verrieten.

Die Gerechtigkeit gründet sich auf die positive Achtung vor der Individualität anderer; aber ihre Gebote können alle in der negativen Form ausgedrückt werden: Töte nicht, mache keine Eingriffe in die Freiheit, in das Eigentum anderer, verleumde nicht, lüge nicht, u. s. w. Man meint jedoch oft, daß die Gerechtigkeit eine positive sowohl wie eine negative Seite hat, und diese beiden Seiten werden in den beiden Formeln ausgedrückt: Neminem laede und Suum cuique, Verletze niemanden und gieb jedem das Seine. Von der positiven oder austeilenden Gerechtigkeit treffen wir Beispiele wie die folgenden: Bei der Zuerkennung eines Preises ist die Jury durch die Gerechtigkeit verbunden, den Preis demjenigen zu erteilen, welcher das meiste Verdienst hat. Der Chef einer Behörde ist bei der Besetzung einer Stelle durch die Gerechtigkeit verbunden, alle Günstlingswirtschaft zu vermeiden, denjenigen Beamten zu befördern, welcher die Beförderung verdient, u. s. w. Aber mir scheint, daß diese Unterscheidung unwichtig ist. Gieb jedem, was ihm gebührt, besagt dasselbe wie: Beraube niemanden dessen, was ihm gebührt. Wenn der Preis oder die Stelle A. zukommt, so würden wir, wenn wir sie ihm vorenthielten, die Rechte A.'s ebenso verletzen, als wenn wir ihm Geld aus dem Beutel nähmen. Die Gebote sind negativ, aber die darin ausgedrückte Pflicht ist positiv genug, weil sie auf der positiven Achtung vor der menschlichen Natur beruht. Mache keine Eingriffe in das geheiligte Gebiet der Persönlichkeit eines anderen — das ist die Regel der Gerechtigkeit in allen Fällen.

Wohlthätigkeit. — Wie sollen wir die Wohlthätigkeit von der Gerechtigkeit unterscheiden? Man sagt, daß jeder befugt ist, von anderen zu verlangen, was ihm als eine Sache des Rechts gebührt, aber daß niemand Wohlthätigkeit fordern kann. Das charakteristische Merkmal der Wohlthätigkeit soll dies sein, daß sie frei gespendet wird. Aber wenn ich zufällig reich bin und es mir möglich ist, der Not eines anderen abzuhelfen, bin ich dann nicht moralisch verpflichtet, dies zu thun, und hat mein

bedürftiger Nächster nicht einen wirklichen Anspruch an mich? Ferner hat man gesagt, daß man den Ausdruck Gerechtigkeit auf Forderungen anwendet, welche in allgemeinen Regeln formuliert und allen Menschen in ihrem Verkehr mit einander in gleicher Weise auferlegt werden können, während im Falle der Wohlthätigkeit sowohl die zu treffenden Maßnahmen als auch deren Gegenstand durch jeden frei zu bestimmen sind. Wir haben nach dieser Ansicht die Freiheit zu entscheiden, ob ein Anspruch auf uns besteht oder nicht; aber wenn der Anspruch einmal zugestanden ist, so ist er ebenso verbindlich wie irgend eine Forderung der Gerechtigkeit. Aber obwohl dies wahr ist, meine ich doch, daß zwischen den Tugenden der Gerechtigkeit und der Wohlthätigkeit ein klarer Unterschied besteht. Gerechtigkeit schulden wir unseresgleichen, Wohlthätigkeit denen, die unter uns stehen. Dies „unter uns" ist in einem sorgfältig begrenzten Sinne zu verstehen. Ein Unternehmer schuldet seinen Arbeitern, als eine Sache der Gerechtigkeit, den Lohn, welchen zu zahlen er eingewilligt hat. Obwohl sie sozial unter ihm stehen mögen, sind sie doch in Hinsicht auf diese Verhandlung seinesgleichen. Sie haben eingewilligt, ihm gewisse Dienste zu leisten, und er hat eingewilligt, ihnen einen Entgelt zu zahlen.

Die Gerechtigkeit sagt: Hindere nicht die Entwickelung anderer; die Wohlthätigkeit sagt: Unterstütze die Entwickelung anderer. Die Anwendung der Regel der Wohlthätigkeit wird ihre Bedeutung klar machen.

1. Die Gerechtigkeit sagt: Zerstöre nicht Leben; die Wohlthätigkeit sagt: Errette Leben. Entreiße die Bewohner eines brennenden Hauses den Flammen; stürze Dich in die Wogen, dem ertrinkenden Mitmenschen zu helfen. Solche Personen hängen von unserem Beistand ab. Sie befinden sich daher in ihrer Lage unter uns.

Man erörtere mit der Klasse die Grenzen dieser Pflicht. Ich bin z. B. nicht verpflichtet, ins Wasser zu springen, um einem Ertrinkenden beizustehen, wenn ich nicht schwimmen kann. Es würde in Wahrheit eine pflichtwidrige Tollkühnheit sein, wenn ich es thäte. Man erörtere den folgenden kasuistischen

Fall: Ein Kind liegt auf den Eisenbahngeleisen und eine Lokomotive nähert sich schnell. Bin ich verpflichtet, den Versuch zu machen, es vom Geleise fortzureißen? Macht es einen Unterschied aus, ob ich ein einzelner oder ein Familienvater bin, von dem andere abhängen? Im allgemeinen sollte der Versuch der Rettung nicht gemacht werden, außer wenn eine bestimmte Chance des Erfolges ohne die Aufopferung des eigenen Lebens besteht; aber wir sind berechtigt, eine große Gefahr auf uns zu nehmen, und unser Mut und unser Selbstvertrauen erweisen sich in dem Grade der Gefahr, die wir auf uns zu nehmen willens sind. Es giebt jedoch Fälle, in welchen die überlegte Aufopferung des eigenen Lebens für einen anderen im höchsten Maße rühmlich ist: wenn nämlich das zu errettende Leben für weit kostbarer als das unsrige gehalten wird. Ein Beispiel ist der Soldat, der mit seinem Leibe den Schlag auffängt, der dem Leben seines Generals galt. Ein anderes Beispiel ist die Mutter, welche man in der Johnstown-Flut ihr Kind an einen sicheren Ort tragen und dann durch den Strom hinweggerissen werden sah.

2. Stehe den Bedürftigen bei. Dies kann dadurch geschehen, daß man den Hungrigen Brot, den Nackenden Kleidung, den Heimatlosen Obdach, den Kranken Pflege, denen, die um den Unterhalt ringen, ein Darlehen gewährt, u. s. w. Die Regel der Wohlthätigkeit gründet sich auf die Achtung vor der Persönlichkeit anderer. Wir sind verpflichtet, in der Absicht, sie wieder auf ihre eigenen Füße zu stellen, denen beizustehen, welche sich selbst zu erhalten zu schwach sind. Das Ziel der Wohlthätigkeit muß sein, diejenigen, die von ihr abhängig sind, unabhängig von ihr zu machen. Von diesem Gesichtspunkte aus ist alles bloße Almosengeben, alle die sogenannte Wohlthätigkeit, welche nur dazu dient, die abhängigen Klassen noch abhängiger zu machen, zu verurteilen. Aber das wahre Prüfungsmittel der Wohlthätigkeit, auf welches der größte Nachdruck gelegt werden muß, findet man in der Art, wie sie auf die Wohlthätigen selbst zurückwirkt. Rechte Verhältnisse, von welcher Art sie auch seien, sind stets wechselseitig segensreich. Wirkt die Wohlthat segensreich auf den Wohlthäter zurück? Das ist

die entscheidende Frage, welche bei jeder Gelegenheit gestellt werden muß. Man nehme den Fall eines Menschen, welcher den Armen große Summen giebt in der Hoffnung, daß sein Name rühmend in den Zeitungen werde erwähnt werden. Das Motiv ist in diesem Falle die Eitelkeit, und die Wirkung dieser falschen Art von Wohlthätigkeit ist die, die Eitelkeit des Gebers zu erhöhen. Die Rückwirkung auf ihn ist daher moralisch schädlich. Nehmen wir ferner den Fall eines Menschen, welcher je nach Laune, wie der Trieb es ihm gerade eingiebt, schenkt, ohne zu erwägen, ob seine Gaben für den Empfänger von dauerndem Nutzen sein werden. Er befestigt sich in der Gewohnheit, bloßen Trieben zu folgen, und die Rückwirkung ist ebenfalls moralisch nachteilig. Andererseits sind die Rückwirkungen der wahren Wohlthätigkeit höchst segensreich. An erster Stelle wird eine Rückwirkung auf größere Einfachheit in unserer eigenen Lebensweise platzgreifen. Ein Mensch kann sich nicht ernst und tief für die Lage der Armen interessieren, kann die Beschwerden, welche sie erdulden, nicht wirklich sich vergegenwärtigen, ohne dazu bewegt zu werden, überflüssige Ausgaben zu unterlassen. Zweitens lehrt uns wahre Wohlthätigkeit, die Probleme anderer, die unseren eigenen oft so unähnlich sind, zu den unsrigen zu machen; uns an ihre Stelle zu versetzen; zu überlegen, wie wir in ihren Umständen handeln würden; ihre Schlacht für sie auszufechten: und auf diese Weise wird unsere moralische Erfahrung erweitert werden, und aus einem Menschen werden wir gleichsam viele Menschen. Wahre Wohlthätigkeit wird auch das Band der Gemeinschaft zwischen uns und den Armen enger schlingen; denn wir werden oft Tugenden in ihnen entdecken, die wir selbst nicht besitzen; und zuweilen wenigstens werden wir Gelegenheit haben, zu denen, welche wir unterstützen, mit einer Art von Ehrfurcht aufzublicken. — In Verbindung mit der Erörterung der Wohlthätigkeit berichte der Lehrer über das Leben der John Howard, Schwester Dora, Florence Nightingale, Elisabeth Fry und anderer, welche sich durch ihre Hingabe an die Leidenden ausgezeichnet haben.

3. Erheitere die Traurigen. Man zeige, daß ein

freundliches Lächeln oft den Wert einer Wohlthat haben kann. Man betone überhaupt die Pflicht, die Reizbarkeit, üble Laune und Verdrießlichkeit zu unterdrücken und zum Sonnenschein unseres Hauses beizutragen. Für die Lehrer füge ich Punkt 4 hinzu. Die unter 5 und 6 erwähnten Pflichten können von den Kindern in einfacher Weise dadurch geübt werden, daß sie ihren zurückgebliebenen Schulkameraden beistehen und gegen diejenigen ihrer Gefährten, die sich der Schande ausgesetzt haben, eine rechte Haltung beobachten.

4. Tröste die Beraubten. Die Niedergeschlagenen sind in dieser ihrer Verfassung schwach und abhängig; es ist die Aufgabe liebender Wohlthätigkeit, sie unabhängig zu machen. Hier ist derselbe Gedankengang anwendbar wie oben in dem Falle der Armen. Es dient keinem nützlichen Zwecke, bloß neben den Traurigen zu sitzen und mit ihnen zu weinen. Sie bedürfen in der That der Teilnahme, aber sie bedürfen auch, wenigstens nachdem die ersten leidenschaftlichen Anfälle des Kummers vorüber sind, der Aufrichtung.

Die wahre Kur des Leidens ist das Handeln. Die, welche leiden, müssen zum Handeln angespornt werden; vor allem müssen ihnen die neuen Pflichten gezeigt werden, welche ihre Lage mit sich bringt. Wer ihnen den Weg der Pflicht weisen und ihnen von seiner eigenen Kraft, auf jenem Wege zu wandeln, mitteilen kann, der ist ihr bester Freund — er ist der wahre Tröster.

5. Ich habe noch von der geistigen und von der moralischen Wohlthätigkeit zu reden. Geistige Wohlthätigkeit wird von dem weisen Lehrer ausgeübt, welcher seine Schüler auf den Weg des Wissens bringt, welcher ihnen hilft, ihren wahren Beruf zu entdecken, und welchem es gelingt, wenn sie in Zweifeln und Schwierigkeiten verstrickt sind, ihnen den Schlüssel zu geben, mit dem sie einen Ausweg zu geistiger Klarheit und zum Lichte finden können.

6. Moralische Wohlthätigkeit wird von denen ausgeübt, welche sich zu den Sündern und Gefallenen niederbeugen und in ihnen eine neue Hoffnung, ein neues Vertrauen auf das Gute und auf sich selbst erwecken. Die Wohlthätigkeit, welche eine

moralische Erneuerung bewirkt, ist vielleicht der höchste Typus von allen; und hiervon kenne ich kein besseres und erhabeneres Beispiel, als den Verkehr Jesu mit den Ausgestoßenen der Gesellschaft.*)

Die Pflicht der Dankbarkeit. — Über diesen Gegenstand ließe sich viel sagen, wenn der beschränkte Raum uns nicht bei der Behandlung der noch übrigen Punkte zu größter Kürze nötigte. Um das rechte Verhältnis zwischen Wohlthäter und Empfänger festzustellen, möge der Lehrer die Fragen aufwerfen: Warum ist es unrecht, die Wohlthaten denen, welchen wir sie erwiesen haben, vorzurücken? Und warum andererseits ist es von Seiten der letzteren so niedrig, sich undankbar zu zeigen? Der Grund liegt in der Achtung vor der Persönlichkeit anderer, worauf wir so oft Bezug genommen haben. Kant sagt, daß jeder Mensch als Zweck an sich selbst und nicht bloß als Mittel oder als Werkzeug behandelt werden muß. Thatsächlich sagt derjenige, welcher Wohlthaten ignoriert, seinem Wohlthäter: Du bist mein Werkzeug. Ich brauche Deine Dienste nicht anzuerkennen, weil Du nicht eine zu achtende unabhängige Person, sondern ein nach Belieben zu benutzendes Geschöpf bist. Undankbarkeit ist ein Angriff auf die moralische Persönlichkeit des Mitmenschen. Andererseits sagt mir derjenige, welcher die mir erwiesenen Wohlthaten mir vorrückt: Du hast durch die em-

*) Anmerkung. Ohne zu versuchen, fernerer philosophischer Analyse vorzugreifen, können wir vielleicht als eine leitende Hypothese, als ein vorläufiges ethisches Deduktionsprinzip das Prinzip der Organisation annehmen. Das Individuum ist ein Organ der Menschheit. Es ist seine Pflicht, seine spezielle Funktion so vollkommen wie möglich zu erfüllen; daher die Notwendigkeit, überall auf die Achtung der Individualität zu dringen. Sogar die selbstbezüglichen Pflichten würden keine Bedeutung haben, käme nicht das komplexe Ganze in Betracht, in dessen Ökonomie jedes Glied seine Rolle zu spielen hat. Wie in einem jeden Organismus so auch in diesem dient jedes besondere Organ allen anderen und wird seinerseits von allen anderen bedient und kann seine höchste Entwickelung nur durch diese beständige Wechselwirkung erlangen. Um den Gedanken zu vollenden, müßte noch hinzugefügt werden, daß gewisse Organe enger mit einander verbunden sind als andere und im Innern kleinere, dem Ganzen dienende Organismen bilden. Dies soll jedoch nur ein Wink für die Ethik-Studierenden sein.

pfangenen Gaben Deine Unabhängigkeit eingebüßt; ich habe Deine Persönlichkeit der meinigen tributpflichtig gemacht.

Eine treffliche Regel ist die des Seneca: der Wohlthäter muß sofort vergessen, was er gegeben hat; der Empfänger muß immer daran denken, was er erhalten hat. Wahre Dankbarkeit gründet sich auf das Gefühl unserer sittlichen Gemeinschaft mit anderen. Die empfangenen und erwiederten Gaben sind (wie alle Gaben es sein sollten) bloße Zeichen dieses edlen Verhältnisses. Du hast mir soeben gegeben. Sogleich, wenn die Gelegenheit sich bietet, werde ich Dir noch einmal so viel oder halb so viel geben, es kommt nicht darauf an, wieviel. Wir sollen einer des andern Ziele fördern, so gut wir es können; denn die Zwecke eines jeden sind den anderen heilig.

Pflichten gegen die Dienstboten. — Nachdem wir von den Pflichten gesprochen haben, die wir allen Menschen schulden, kann ich hier auf gewisse besondere Pflichten Bezug nehmen, wie die Pflichten gegen die Dienstboten. Dieselben können auch in Verbindung mit den Familienpflichten, nach der Erörterung der Kindes- und der Geschwisterpflichten, behandelt werden. Ich habe nur noch Raum, die folgenden Punkte zu erwähnen:

1. Dienstboten sind Arbeiter. Ihnen gebührt dieselbe Achtung wie allen anderen Arbeitern.

2. Sie sind nicht nur Arbeiter, sondern auch in einem besonderen Sinne Gehilfen. Sie sind Glieder des Haushalts in untergeordneter Stellung und identifizieren sich in vielen Fällen mit den Interessen der Familie. Sie sind gleichsam Laienbrüder und Laienschwestern der Familie. Aus diesen Erwägungen lassen sich die Pflichten ableiten, welche wir den Dienstboten schulden.

Pflichten in Bezug auf die Tiere. — Ich kann nicht zugeben, daß wir Pflichten gegen die Tiere haben. Wir können nicht wohl von Pflichten gegen Geschöpfe reden, welche einen Teil unserer Nahrung ausmachen; aber es giebt Pflichten in Bezug auf die Tiere. Der Mensch ist ein vernünftiges Wesen und hat als solches eine natürliche Freude an jener geregelten Anordnung und gegenseitigen Abhängigkeit der Teile, welche

das sichtbare Gegenstück des Vernunftprinzips in seiner eigenen Natur ist. Wir sollten nicht eine einzige Blume zertreten. Viel weniger noch sollten wir den vollkommneren Organismus, den wir in den Tieren sehen, achtlos zerstören. Dazu nehme man, daß die Tiere fühlende Wesen sind, und daß die unnütze Zufügung von Schmerz dahin zielt, Grausamkeit in uns zu entwickeln. Als praktische Mittel, die Tierfreundlichkeit zu pflegen, empfehle ich die folgenden: Man interessiere seine Schüler für die Gewohnheiten der Tiere. Vertrautheit wird in diesem Falle Sympathie entstehen lassen. Man spreche über den Bautrieb der Bienen, über die merkwürdigen Bauten, welche jene wunderbaren Ingenieure, die Biber, errichten. Man hebe die Liebe zu ihren Jungen hervor, wodurch die tierische Welt mit der menschlichen Familie in engere Verbindung gebracht wird. Man erwähne besonders auch die Treue, welche einige Tiere dem Menschen beweisen (die Errettung von Menschenleben durch Bernhardiner Hunde, u. s. w.), und den Nutzen, den wir von den verschiedenen Arten der tierischen Schöpfung haben. Was die Thatsache anbetrifft, daß wir Tiere zu unserem Unterhalte benutzen, so ist der höchste Standpunkt, den wir einzunehmen haben, scheint mir, der, daß der Mensch, so zu sagen, der Schmelztiegel ist, in welchem alle Nützlichkeiten der Natur zu höherem, geistigem Gebrauch veredelt werden. Der Mensch macht die ganze Natur tributpflichtig, seinen Zwecken zu dienen. Er nimmt Bäume aus dem Walde, um sein Haus zu bauen und den Tisch herzustellen, an dem er sein Mahl einnimmt; er holt das Metall aus der Tiefe der Erde und verwandelt es in Werkzeuge; er nimmt Thon und formt es zu Gefäßen. Er darf auch Blumen abpflücken, seine Feste zu schmücken und sie zu Zeichen seiner Liebe zu machen; und in derselben Weise darf er auch das Leben der Tiere verbrauchen, um es gleichsam in jenes höhere Leben zu verwandeln und zu verklären, welches nur in der menschlichen Gesellschaft möglich ist. Aber es folgt daraus, daß er in der Natur ein bloßer Parasit und Schmuggler ist, wenn er nicht wirklich das wahrhaft menschliche Leben führt.

Vierzehntes Kapitel.

Die Elemente der Bürgerpflicht.

Es muß das Ziel der Schule sein, nicht nur das System der Schulpflichten mit den Pflichten der vorangehenden Periode zu verbinden, sondern auch die Schüler für die Periode, welche folgt, vorzubereiten. Die Schule ist das Zwischenglied zwischen dem Leben in der Familie und dem Leben in der Gesellschaft und dem Staate. Der Moralunterrichtskursus gipfelt daher für jetzt in dem Kapitel über die Bürgerpflichten. Es braucht nicht gesagt werden, daß der Gegenstand auf dieser Stufe nur in seinen Elementen betrachtet werden kann.

Die Ansprüche des Staates an die moralische Hingebung des Bürgers können kaum zu warm dargestellt werden. Das Leben im Staate sowohl wie in der Familie ist für die volle Entwickelung des Charakters unentbehrlich. Der Mensch geht in seinem Fortschritt von der Kindheit bis zum Alter nach einander durch beständig sich erweiternde Kreise der Pflicht hindurch, und neue moralische Horizonte eröffnen sich ihm, wenn er aus dem einen in den andern tritt. Einer der größten dieser Kreise und in Hinsicht auf moralische Gelegenheiten einer der reichsten und herrlichsten ist der Staat. Man kann sagen, daß der ganze Staat ideell in jedem wahren Bürger besteht, oder, was auf dasselbe hinauskommt, daß der wahre Bürger die Interessen des Staates so umfaßt, als wenn sie seine eigenen wären, und vom Gesichtspunkte des ganzen politischen Gemeinwesens aus handelt. Ein erweiterter Gesichtskreis und Erhabenheit der Ziele sind der

sittliche Segen, welcher Jedem zu teil wird, der auch nur ehrlich versucht, ein Bürger in diesem Sinne zu sein.

In manchen Schulen wird auf den Mechanismus unseres Regierungssystems viel Aufmerksamkeit verwandt. Die Schüler haben die genauen Funktionen des Bürgermeisters, der Stadtverordneten, der gesetzgebenden Körper, die Maßregeln, welche die Präsidentenwahl betreffen, u. s. w., kennen zu lernen. Aber obwohl alle diese Dinge bekannt sein müssen, beziehen sie sich doch schließlich nur auf die Äußerlichkeiten des Regierungssystems, und es ist weit wichtiger, die Schüler mit dem beseelenden Geiste der politischen Institutionen, mit den großen Ideen, welche dem Staate zu Grunde liegen, vertraut zu machen. Es giebt besonders drei politische Ideen, welche ich hervorheben möchte; es sind die Idee der Oberhoheit des Gesetzes, die wahre Idee der Strafe und die Idee der Nationalität. Nachdem wir diese Ideen eingeprägt haben, wird es Zeit genug sein, mit größerer Ausführlichkeit bei der Maschinerie zu verweilen, durch welche sie zu verwirklichen gesucht werden.

Welcher Methode sollen wir uns zur Einprägung dieser Ideen bedienen? Derselben, welche die moderne Pädagogik auf alle Unterrichtszweige anwendet. Die Regel ist: Man gehe vom Bekannten zum Unbekannten fort; wenn man einen neuen Begriff einführt, setze man ihn mit einem analogen Begriff, in dessen Besitz der Schüler schon ist, in Verbindung. Die Schule bietet treffliche Gelegenheiten dar, die beiden Ideen des Gesetzes und der Strafe zu entdecken. In jeder Schule besteht eine Gesamtheit von Regeln und Vorschriften oder Schulgesetzen. Es muß den Schülern klar gemacht werden, daß diese Gesetze zu ihrem eigenen Besten durchgeführt werden. Die Regierung der Schule muß so weit wie möglich auf der Bestimmung und der Mitwirkung der Regierten beruhen. Diejenige Schule, welche sich nicht von seiten der Schüler eine willige Annahme des Systems von Einschränkungen sichert, welches für das Beste des Ganzen notwendig ist, ist etwas Verfehltes. In einem solchen Institut kann ein gesetzliebender Sinn nimmer gepflegt werden.

Auch der Spielplatz gewährt eine vorbereitende Erziehung

für das künftige bürgerliche Leben. Auf dem Spielplatz lernen die Schüler sich selbst ihre Führer wählen und ihnen gehorchen, die Spielregeln aufrecht erhalten und jeden Bruch derselben, sei es in Form der Gewalt oder der List, unterdrücken. Sie lernen auch sich dem Willen der Mehrheit fügen — eine sehr wichtige Lehre, zumal in einem demokratischen Gemeinwesen — und eine Niederlage guten Mutes ertragen.

Die wahre Idee der Strafe muß den Schülern durch die Schulzucht eingeprägt werden. Die Zwecke der Strafe sind der Schutz der Gesamtheit und die Besserung des Übelthäters. Nirgends besser als in dem kleinen Gemeinwesen der Schule können diese moralischen Seiten der Strafe zum Bewußtsein gebracht werden; nirgends besser kann der Grund für die Veränderungen gelegt werden, welche in dem Verhalten des Staates gegen die Verbrecherklasse so dringend notwendig sind. Alles hängt natürlich vom Charakter des Lehrers ab. Sein Ruf als ein Mann von strenger Gerechtigkeit, der moralische Ernst, welchen er bei der Behandlung von Übertretungen zeigt, seine Bereitwilligkeit, bei dem geringsten Zeichen wirklicher Reue zu vergeben, — das sind die Mittel, durch welche er rechte Begriffe von wahrer Disziplin einprägen kann. Man hat bemerkt, daß, wenn ein besonders ernster Fall eines Vergehens vorkommt, der Lehrer zuweilen dadurch eine tiefe moralische Wirkung auf die Klasse ausüben kann, daß er ihr als Jury den Fall vorlegt und sie das Urteil sprechen läßt.

Die Idee der Nationalität halte ich in der politischen Ethik für fundamental. Es giebt so etwas wie Nationalcharakter, Nationalgeist oder nationale Eigenart. Wenn wir an die Griechen denken, denken wir sie uns als ein Volk, das durch seine Errungenschaften in Kunst und Philosophie hervorragte; die Israeliten denken wir uns als das Volk der Bibel, die Römer als die Begründer der Jurisprudenz, u. s. w. Und wenn wir uns zu den neueren Nationen wenden, finden wir, daß die Talente der Engländer, der Deutschen, der Franzosen, der Italiener u. s. w. nicht minder verschieden sind. Moralisch zu reden, ist es die Aufgabe jeder Nation, in Wechselbeziehung mit den

anderen zu dem Gesamtwerke der Civilisation ihre eigenen besonderen Gaben beizusteuern. Der Staat kann als diejenige Organisation des öffentlichen Lebens betrachtet werden, welche dazu bestimmt ist, die nationale Individualität zu entwickeln, den Nationalgeist zu pflegen in jeder Richtung, in der er sich auszudrücken sucht, sei es in Industrie, Kunst, Litteratur oder Wissenschaft, seine Ziele zu läutern und ihn zum höchsten Gipfel segensreicher Macht zu erheben.

Ohne Zweifel ist diese Idee, so hingestellt, zu abstrakt, um von der Jugend erfaßt werden zu können; aber sie kann ihr auf greifbare Weise nahe gebracht werden. Denn der Nationalgeist drückt sich in den Nationalgeschichten aus und ist mehr im besondern in jenen großen Führern verkörpert, welche in kritischen Perioden auftreten, die nationale Entwickelung in neue Bahnen zu leiten. Bei diesem Punkte kommt uns von neuem der wichtige Beistand zum Bewußtsein, welchen der Geschichtsunterricht dem Moralunterricht leisten kann.*) So kann die politische Geschichte der Vereinigten Staaten — wenn ich diese zur Erläuterung meines Gedankens benützen darf — in drei große Perioden eingeteilt werden. Der Kampf mit der Natur nimmt die erste Periode in Anspruch, die der Kolonisation; in dieser Periode sehen wir den Amerikaner damit beschäftigt, sich einen Erdteil zu unterwerfen. Der Kampf um die politische Freiheit füllt die Revolutionsperiode aus. Der Kampf für eine allgemeine sittliche Idee giebt unserm Bürgerkriege seine Größe. Die Geschichte dieser drei großen Kämpfe muß mit solcher Klarheit dargestellt werden, daß die Idee, welche einen jeden beherrschte, scharf hervortritt, und mit solcher Wärme, daß der Schüler eine heißere Liebe zu seinem Lande gewinnt, welches, während es uns eine so unermeßliche Aussicht für die Zukunft eröffnet, bereits so glorreiche Überlieferungen besitzt. Es besteht jedoch immer eine große Gefahr, daß der Patriotismus in Chauvinismus ausartet. Gegen diesen ist die Weltgeschichte, wenn sie im rechten Geiste

*) Man vergleiche die Bemerkungen über diesen Gegenstand im dritten Kapitel.

gelehrt wird, das beste Mittel. Die Kenntnis der Weltgeschichte thut dem falschen Patriotismus trefflich Einhalt. Bei ihrer Darstellung ist es besonders wünschenswert, daß der Beitrag, welchen jede Nation zum Fortschritte der Welt geliefert hat, bemerkt und betont wird. Der Lehrer möge von der frühen Entwickelung der Litteratur und dem Erfindungsgeiste der verachteten Chinesen reden, von der hohen Civilisation, welche einst an den Ufern des Nil blühte, von dem unsterblichen Verdienste Griechenlands, Roms und Judaeas. Man mache die Jugend mit den wichtigen Diensten bekannt, welche Irland der europäischen Kultur in den ersten Zeiten des Mittelalters geleistet hat. Man lasse sie die Rolle kennen lernen, welche Frankreich in der Beseitigung des Feudalwesens gespielt hat, zeige ihnen den Reichtum der deutschen Wissenschaft, Litteratur und Philosophie, lasse sie wissen, wieviel die Menschheit den englischen Parlamenten und dem kühnen Herzen und gesunden Verstande, welcher die Parlamente möglich machte, verdankt. Nicht durch die Unterschätzung Anderer, sondern durch die gebührende Anerkennung ihrer Errungenschaften werden wir angefeuert, das Beste, was in uns liegt, hervorzubringen.

Es giebt noch einen anderen Grund, weswegen besonders in den amerikanischen Schulen der Unterricht in der Weltgeschichte weit größere Beachtung finden müßte, als demselben bisher zu teil geworden ist. Das amerikanische Volk hegt den Glauben, daß es ein Problem für die ganze Menschheit zu lösen hat. Gegenüber dem Zweifel und gegnerischer Kritik hat es die Möglichkeit einer Selbstregierung des Volkes darzuthun. Es hat so sein nationales Leben einer erhabenen humanitären Idee geweiht. Und das Bewußtsein dieser Weihe, wie es auch in den Äußerungen vieler seiner leitenden Staatsmänner sein Echo gefunden, hat mehr oder minder das ganze Volk durchdrungen. Aber die so übernommene Mission wird, gleich der Last auf den Schultern des Christophorus, bei jedem Schritte schwerer. Die besten Bürger erkennen an, daß das Problem der Selbstregierung des Volkes, weit davon entfernt, gelöst zu sein, sich erst in aller seiner gewaltigen Verwickelung zu offenbaren beginnt, und es

wird ihnen mehr denn je bewußt, wie notwendig es ist, dem Beispiel und der Erfahrung älterer Nationen jede mögliche Hilfe zu entnehmen. Die politischen Lehren der Vergangenheit können freilich in den öffentlichen Schulen nicht bemeistert werden; aber ein vorläufiges Interesse an der Geschichte Europas läßt sich schaffen, welches zu späterem nützlichem Studium den Weg bahnt.

Ferner hat das amerikanische Volk eine sehr weitherzige Einladung an die Mitglieder der anderen Nationalitäten (mit wenigen, erst neuerdings vorgenommenen Einschränkungen) ergehen lassen, zu ihm zu kommen und sich bei der Lösung der Aufgaben des neuen Kontinents zu beteiligen. Nicht nur wird den Unterdrückten ein Asyl gewährt — dies wäre eine geringere Wohlthat, — sondern die Pforten des Bürgerrechts sind den Neuankommenden weit geöffnet. Was besagt dies anders, als daß man die Fremden, welche kommen, außer freilich wenn sie zu den schwachen und abhängigen Klassen gehören, gern hat, und zwar sie nicht nur in ihrer Eigenschaft als Arbeiter, welche sich an der Erschließung der materiellen Hilfsquellen des Landes beteiligen, sondern auch als Bürger wünscht, welche mit an der Vervollkommnung des noch Unvollkommenen arbeiten und bei der Errichtung der wahren Republik auf amerikanischem Boden Beistand leisten.

Als Vergeltung für dieses Privilegium schulden es die Bürger fremder Abstammung ihrem Adoptiv-Vaterland, ihre besten Rassenvorzüge in dessen Dienst zu stellen. Vieles von dem, was die Bürger fremder Abstammung mitbringen, ist freilich zu eliminieren; aber andererseits werden wahrscheinlich viele ihrer Züge als konstituierende Elemente in den Nationalcharakter eingehen. Die angelsächsische Rasse hat jetzt die Führung und wird sie ohne Zweifel behalten. Aber im Schmelztiegel des amerikanischen Gemeinwesens werden die Elemente vieler verschiedenen Nationalitäten neu gemischt, und eine neue, spezifisch amerikanische Nationalität wird wahrscheinlich das schließliche Ergebnis des Prozesses sein. So zeigen sowohl das humanitäre Ideal als auch die wirkliche Verfassung des Volkes eine kosmo-

politische Tendenz, und diese Tendenz ist es, welche, mehr vielleicht als irgend etwas Anderes, dem amerikanischen politischen Leben seine charakteristische Physiognomie verleiht. Wenn dies so ist, wenn die fremden Elemente so zahlreich und so einflußreich sind, so ist es gewiß von Wichtigkeit, daß die fremden Rassen, ihr Charakter und ihre Geschichte, studiert und verstanden werden.

An die Erläuterung der politischen Ideen würde ich eine kurze Beschreibung der thatsächlichen Funktionen des Staates anschließen. Der Staat beschützt Leben und Eigentum seiner Bürger gegen auswärtigen Angriff und innere Gewalt. Der Staat hält die bindende Kraft der Verträge aufrecht. Der Staat reserviert sich das Recht der Münzprägung, leitet die Post, unterstützt das öffentliche Bildungswesen, u. s. w. Mit einem Worte, der Staat übernimmt diejenigen Funktionen, welche durch die vereinte Thätigkeit des Gemeinwesens befriedigender oder ökonomischer erfüllt werden können, als wenn sie privaten Individuen oder Körperschaften überlassen blieben. Aber der Staat nimmt auch die Pflicht auf sich, die schwächeren Klassen vor der Unterdrückung durch die stärkeren zu beschützen, wie sich in der, das Interesse der Frauen und Minderjährigen vertretenden Fabrikgesetzgebung zeigt. Wie weit sich diese Funktion mit Nutzen erstrecken kann, ist eine offene Frage; aber daß sie in allen civilisierten Ländern übernommen worden, ist eine Thatsache, welche beachtet werden muß.

Fünfzehntes Kapitel.

Die Benutzung von Sprichwörtern und Reden.

Zum Gebrauch meiner Klasse habe ich eine Sammlung von Sprichwörtern aus der Bibel, aus Buddha's Dhammapada, aus Epiktet's Handbuch, aus der Nachfolge Christi und anderen antiken und modernen Quellen gemacht. Einige davon gehören für den höheren Kursus, andere können in dem mittleren Kursus gebraucht werden. Ich habe nur Zeit, einige wenige zu erwähnen, um die Methode ihrer Benutzung zu erläutern.

Die Gewohnheit, Sprichwörter oder goldene Worte ohne vorangehende Untersuchung ihres Sinnes dem Gedächtnis einzuprägen, hat gar keinen Zweck. Sprichwörter sind der verdichtete Ausdruck der moralischen Erfahrungen von Generationen. Der Lehrer muß die Erfahrungen an den Tag bringen, auf welche die Sprichwörter sich beziehen. Sprichwörter lassen sich mit jenen feinen orientalischen Gebilden vergleichen, welche zusammengefaltet eine winzige Größe haben, entfaltet aber einen großen Raum bedecken. Der Lehrer muß das Gebiet, welches das Sprichwort betrifft, erforschen. Nehmen wir z. B. einen Spruch wie diesen: „Gesegnet sei der, welcher das gute Auge hat." Welches ist das gute Auge? Das Auge, welches in Andern das Gute sieht. Ist es leicht, in Andern das Gute zu sehen? Ja, wenn wir sie lieben; aber wenn dies nicht der Fall ist, dann werden wir wahrscheinlich nur das Übele sehen. Aber angenommen, es sei nichts Gutes wahrzunehmen, wenigstens nicht auf der Oberfläche. Nun, dann ist das gute Auge das-

jenige, welches das Gute unter der Oberfläche gewahrt, welches, gleich der Wünschelrute, aufzeigt, wo im menschlichen Charakter das Gold begraben liegt, und uns hilft, zu ihm durchzudringen. Aber selbst dies erschöpft die Bedeutung des Sprichwortes nicht. Das gute Auge ist dasjenige, welches gleichsam das Gute in Andere hineinsieht, seinen guten Einfluß auf sie ausübt, sie dadurch gut macht, daß es sie für gut hält. Das gute Auge ist das schöpferische Auge. Oder nehmen wir das Sprichwort: „Eine Lüge ist wie Kieselsteine im Munde." Warum nicht sagen: eine Lüge ist wie ein Kieselstein? Nein, eine Lüge ist wie viele Kieselsteine. Denn jede Lüge hat die Tendenz, sich zu vervielfältigen, und jede besondere Lüge ist wie ein Kieselstein — nicht wie Brot, welches wir assimilieren können, sondern wie ein Stein, ein fremder Körper, der mit unserer Natur in keiner Verbindung steht. Zudem sagt das Sprichwort: Eine Lüge ist wie Kieselsteine im Munde; das bedeutet, daß diese harten Lügen uns ersticken, das bessere Leben in uns ersticken, wenn wir sie nicht auswerfen. Nehmen wir ferner solche Sprüche wie diese aus der Dhammapada: „Wie der Regen in ein schlechtgedachtes Haus eindringt, so dringt die Leidenschaft in den nicht überlegenden Geist." Man erkläre, welche Art Überlegung nötig ist, um die Leidenschaft fernzuhalten. „Wer wohl bezwungen ist, kann Andere bezwingen." Man zeige, welche Art der Selbstbeherrschung gemeint ist, und in welchem Sinne Andere zu bezwingen sind. „Wer den Zorn zurückhält wie einen rollenden Wagen, den nenne ich einen wirklichen Wagenlenker; andere Leute halten nur die Zügel." „Zorn überwinde man durch Liebe, das Üble überwinde man durch Gutes, den Gierigen überwinde man durch Freigebigkeit, den Lügner durch Wahrheit." Man beschreibe die Art Bremse, vermittelst deren der Zorn mitten in seinem Laufe gehemmt werden kann, und die Wirksamkeit des Guten bei der Überwindung des Übeln. Aus Epiktet's Handbuch fällt mir das Wort ein: „Ein jedes Ding hat zwei Griffe, einen, an dem man es tragen kann, und einen, an dem man es nicht tragen kann." Epiktet selbst giebt ein Beispiel: „Wenn Dein Bruder ungerecht gegen Dich

handelt, so fasse die Handlung nicht an dem Griffe an, daß er ungerecht handelt, denn das ist der Griff, an dem es sich nicht tragen läßt; sondern fasse den andern an, daß er Dein Bruder ist, und Du wirst das Ding an dem Griffe anfassen, an welchem es getragen werden kann." Es giebt noch viele andere Beispiele für diese edle Maxime. Enttäuschung hat zwei Griffe, einen, an welchem sie getragen, und einen, an welchem sie nicht getragen werden kann. Trübsal hat zwei Griffe. Man erläutere die Maxime recht eingehend und zeige ganz im Einzelnen ihre Bedeutung.

In diesen Worten liegt eine Goldgrube praktischer Weisheit. Es giebt Sprichwörter, welche sich auf alle die verschiedenen Pflichten beziehen, die in unserm Kursus erörtert worden sind, — Sprichwörter, die sich auf das Streben nach Wissen beziehen, viele und schöne Sprichwörter über die Kindes- und die Geschwisterpflichten, über den Mut, über die Bescheidenheit, über die Wichtigkeit des Haltens von Versprechen, über Tierfreundlichkeit, über den sittlichen Zweck der bürgerlichen Gesellschaft. Die Sprichwörter müssen unter passenden Überschriften zusammengruppiert und, wie die Gelegenheit sich darbietet, benutzt werden. Man lasse mich jedoch ein Wort der Warnung hinzufügen. Es ist ein Mißgriff, zu viele Sprichwörter auf einmal zu lehren, den Geist des Schülers mit ihnen zu überladen. Die ausgewählten Sprichwörter müssen kurz, kräftig und tief bedeutungsvoll sein. Aber man darf nicht zu viel auf einmal geben. Es ist besser, auf dasselbe Sprichwort oft zurückzukommen und jedesmal tiefer in seinen Sinn einzudringen. Der Wert der Sprichwörter liegt darin, daß sie im Gedächtnis als Nägel dienen, an welche lange Ketten moralischer Reflexionen geknüpft werden können. Sie sind Wegweiser, welche mit ihren kurzen Armen auf den Pfad der Pflicht weisen; sie sind Stimmen der Menschheit, welche eindringliche Warnungen aussprechen und in Augenblicken, wo die Eingebungen des Selbstinteresses oder die Nebel der Leidenschaft uns leicht irre führen würden, deutlich die Richtung zeigen.

Es kann sich auch empfehlen, eine Anzahl von Reden zu

sammeln, welche hohe sittliche Gesinnungen verkörpern, wie einige Reden des Jesaias, die Rede des Sokrates vor seinen Richtern, und andere, und nachdem man ihren Sinn erklärt hat, sie von den Schülern vortragen zu lassen. Gleichwie man gefunden hat, daß die Wiedergabe patriotischer Reden geeignet ist, die Vaterlandsliebe zu pflegen, werden Reden wie diese die moralischen Gefühle lebendiger machen. Wer die Rede eines Andern wiederholt, der nimmt so lange den Charakter des Andern an. Die Gefühle, welche von den Lippen geäußert werden, leben für den Moment im Herzen und lassen dort ihre Spuren zurück.

Sechzehntes Kapitel.

Die Individualisierung des Moralunterrichts.

Dieser Gegenstand ist von der größten Wichtigkeit. Er verlangt in der That eine eingehende und sorgfältige Behandlung; aber wenige Winke müssen genügen. Der Lehrer muß dessen eingedenk sein, daß er nicht Knaben und Mädchen im Allgemeinen, sondern besondere Knaben und Mädchen erzieht, von welchen jedes besondere Fehler hat, welche einzuschränken sind, und wirkliche oder potentielle Tugenden, welche zu entwickeln und aufzumuntern sind. Daher ist ein gewissenhaftes Studium des Charakters der Schüler notwendig. Dies bildet noch einen weiteren Grund, weswegen der Moralunterricht in der täglichen Schule, nicht in der Sonntagsschule erteilt werden muß, indem die Gelegenheiten für das Studium des Charakters in der ersteren bei weitem besser sind, als sie in der letzteren je sein können. Der Lehrer, welcher den Moralunterricht erteilt, muß, wenn er dies Studium unternimmt, die Mitwirkung aller andern Lehrer der Schule erbitten. Er muß von Zeit zu Zeit von jedem seiner Kollegen Berichte über die an jedem Schüler beobachteten guten und schlechten Charakterzüge oder vielmehr über die Thatsachen, auf welche die verschiedenen Lehrer ihr Urteil über die guten und die schlechten Eigenschaften ihrer Schüler gründen, einfordern; denn die Meinungen der Lehrer sind oft unzuverlässig, sind oft durch das Vorurteil gefärbt, während die Thatsachen ihre eigene Geschichte erzählen. Diese Thatsachen müssen vom Morallehrer gesammelt werden, und auf Grund ihrer muß er eine Art von

Charakter-Karte seiner Schüler auszuarbeiten suchen. Es versteht sich von selbst, daß er zu dem Zwecke, zu entdecken, welche charakteristischen Züge der Schüler zu Hause offenbart, auch die Mitwirkung der Eltern suchen muß; und wenn der Ruf, welchen ein Schüler unter seinen Kameraden hat, sich ohne ungehöriges Spähen feststellen läßt, wird sich auch dies bei der Bildung eines Urteils über seine Verfassung von Nutzen erweisen. Der Lehrer, welcher die besonderen Versuchungen kennt, denen seine Schüler ausgesetzt sind, wird viele Gelegenheiten haben, ihnen im Verlaufe der Moralstunden passenden Rat zu erteilen oder sie zu warnen, ohne daß es den Anschein hat, daß er sie im besondern anrede oder ihre Fehler vor der Klasse bloßstelle. Er wird auch imstande sein, über ihr Verhalten in der Schule eine hilfreiche Aufsicht zu führen und privatim ihr Freund und Ratgeber zu werden. Zudem werden die so gesammelten Materialien sich mit der Zeit als dienlich erweisen, uns zu einer genaueren Kenntnis der verschiedenen Varietäten des menschlichen Charakters zu verhelfen, — eine Kenntnis, welche der Kunst der ethischen Erziehung etwas wie eine wissenschaftliche Basis geben würde.*)

Rekapitulation.

Blicken wir auf den Weg, den wir gegangen sind, zurück. In den fünf einleitenden Kapiteln erörterten wir das Problem des konfessionslosen Moralunterrichts, die wirksamen Motive des guten Handelns, die Gelegenheiten zur moralischen Beeinflussung in der Schule, die Einteilung der Pflichten und die moralische Verfassung des Kindes bei seinem Eintritt in die Schule.

In unserm Abriß des Elementarkursus nahmen wir die Idee zum Ausgangspunkt, daß das Kind schnell durch dieselben Entwickelungsstufen hindurchgeht, welche das Menschengeschlecht durchgemacht hat, und daher suchten wir unser Material für die

*) Einige Bemerkungen über Charaktertypen finden sich in meinem Vortrag über die Bestrafung der Kinder.

auf einander folgenden Epochen im Leben des Kindes der Litteratur der entsprechenden Epochen im Leben der Gattung zu entnehmen.

In Bezug auf die Unterrichtsmethode bemerkten wir, daß bei den Märchen das moralische Element nur nebenbei berührt werden darf, daß bei der Besprechung der Fabeln isolierte moralische Eigenschaften in einer solchen Weise dargestellt werden müssen, daß der Schüler fortan stets fähig ist, sie wiederzuerkennen, während die Geschichten eine Anzahl moralischer Eigenschaften in Verbindung vorführen und den Wert moralischer Gemälde haben.

Im Elementarkursus war es die Aufgabe, das moralische Wahrnehmungsvermögen zu bilden, im mittleren Kursus, moralische Begriffe zu gewinnen und Regeln des Verhaltens zu formulieren. Die Methode zur Aufstellung solcher Regeln läßt sich wie folgt beschreiben: Man beginne mit einem konkreten Falle, gebe eine Regel an, welche für diesen Fall zu passen scheint oder wirklich für ihn paßt, führe andere Fälle an, auf welche die Regel nicht paßt, verändere die Regel, modifiziere sie so oft wie nötig ist, bis man sie in eine solche Gestalt gebracht hat, daß sie für einen jeden Fall paßt, an den man denken kann.

Beim Entwurf der Pflichtenlehre, welche den Gegenstand des mittleren Kursus bildet, gingen wir davon aus, daß jede Lebensperiode ihre spezifischen Pflichten hat, daß es in jeder Periode eine Hauptpflicht giebt, um welche die andern sich gruppiren lassen, und daß jedes neue System von Pflichten das vorangehende umfassen und in sich aufnehmen muß.

Ich habe noch hinzuzufügen, daß die Beispiele, welche ich im mittleren Kursus benutzt habe, nur als Proben dienen und keineswegs die Benutzung anderer Erläuterungen, welche der Lehrer geeigneter finden mag, ausschließen sollen. Ferner möchte ich die Hoffnung aussprechen, daß es ohne zu große Schwierigkeit möglich sein möchte, was sich in diesen Lektionen etwa als bloß subjektive Vorstellungen erweist zu eliminieren, und daß, nachdem die gehörigen Abstriche gemacht sind, ein Substrat objektiver Wahrheit verbleiben möchte, welches Alle annehmen

können. Man muß sich erinnern, daß diese Kapitel nicht die Stelle eines Textbuches vertreten, sondern ein Leitfaden für den Lehrer bei der Vorbereitung seiner Lektionen sein sollen.

Ich hoffe später das Werk fortzusetzen, welches so begonnen worden ist. In dem höheren Kursus, welcher dem mittleren folgen soll, werden wir einige der bereits behandelten Gegenstände von einem höheren Gesichtspunkte aus betrachten und zudem solche Gegenstände aufnehmen, wie die Berufsethik, die Ethik der Freundschaft, die Ethik der Ehe, u. s. w., welche hier ausgelassen worden sind.

Ich werde auch versuchen, den Entwurf eines systematischen Studiums von Biographieen zu geben und eine Sammlung ausgewählter Stellen aus der besten ethischen Litteratur alter und neuer Zeit vorzulegen.

Anhang.

Der Einfluß des Handfertigkeitsunterrichts auf den Charakter.

Man hat neuerdings den Handfertigkeitsunterricht als ein Mittel, in der Jugend die Tendenz zum Verbrechen zu bekämpfen, angeraten, und dieser Gedanke wird mit wachsender Gunst aufgenommen. Aber bis jetzt hat man noch kaum begonnen, die Theorie des Handfertigkeitsunterrichts auszuarbeiten. Das Zutrauen, welches man zu ihr hat, gründet sich zum größten Teile auf unklassifizierte Erfahrung. Aber Erfahrung ohne Theorie ist gänzlich unzulänglich. Theorie ohne Erfahrung ist freilich ohne Füße, darauf zu stehen. Aber Erfahrung ohne die leitende und Richtung gebende Hilfe der Theorie ist ohne Augen, damit zu sehen. Ich will nun versuchsweise einige Ideen vorlegen, welche ein Beitrag zur Philosophie des Handfertigkeitsunterrichts in seiner Anwendung auf die Besserung verbrecherischer Kinder sein sollen. Ich werde mich jedoch auf einen Typus der Kriminalität der Kinder — einen nicht ungewöhnlichen Typus — beschränken, den des moralischen Verfalls, der aus Willensschwäche entsteht.

Unterscheiden wir zunächst zwischen Fühlen, Begehren und Wollen. Ein Mensch, der ohne Nahrung ist, fühlt Hunger. Ein Mensch, welcher hungrig ist und in seinem Geiste Bilder von Nahrungsmitteln hervorruft, wird ein Begehren empfinden. Ein Mensch, welcher Mittel anwendet, um Nahrung zu erlangen, verrichtet einen Willensakt. Ein russischer Gefangener in Sibirien, welcher unter seiner Kerkerhaft leidet, ist in einem Gefühlszustande.

Derselbe Mensch ist, wenn Bilder der Heimat und der Freunde in seiner Seele auftauchen, in einem Zustande des Wunsches; aber wenn er sich daran macht, die Mittel zur Flucht ins Werk zu setzen, mit seinen Mitgefangenen Signale wechselt, die Mauern seines Kerkers untergräbt, u. s. w., so verrichtet er Willensakte. Man erlaube mir besonders auf die Thatsache aufmerksam zu machen, daß der Wille bei seiner Entstehung durch den intellektuellen Faktor charakterisiert ist, der in ihn eintritt; denn die Ausdenkung von Mitteln zu Zwecken ist ein intellektueller Prozeß, und jeder bewußte Willensakt schließt einen solchen Prozeß ein. Wenn der Wille bei seinem Entstehen so charakterisiert ist, so können wir sofort die Schlußfolgerung antizipieren, daß jeder Wille in dem Maße stark sein wird, als der intellektuelle Faktor in ihm vorwiegt. Man hat gesagt, ein Lot Liebe sei besser als ein Zentner Verstand. Gebt mir eine richtige Mischung von beiden. Gebt mir wenigstens ein Lot Verstand nebst einem Lot Liebe. Es besteht eine große Gefahr, daß wir die Bedeutung der Gefühle für die Moral überschätzen. Man hegt in weiten Kreisen die Meinung, daß gute Gefühle, freundliche Gefühle, Gefühle der Liebe in der Moral Alles oder wenigstens ihr wesentlicher Faktor sind. Aber diese Meinung ist sicher irrig. Der Wille läßt sich mit der Kraft vergleichen, die ein Schiff durch die Wogen treibt. Das Gefühl ist das Ruder. Der Verstand ist der Steuermann.

Man gestatte mir Beispiele anzuführen, die Kennzeichen eines starken und die eines schwachen Willens ersichtlich zu machen. Große Erfinder, große Staatsmänner, große Reformer geben Beispiele der Willensstärke. Wir bemerken in ihnen besonders eine Beharrlichkeit des Vorsatzes und eine wunderbare Gabe, die Mittel den Zwecken anzupassen und immer neu anzupassen. Menschen, welche durch die sinnlichen Begierden hingerissen werden, geben Beispiele der Willensschwäche. Wir bemerken in ihnen eine Wankelmütigkeit der Vorsätze und das Vermögen, die Mittel den Zwecken anzupassen, nur in einer rudimentären Form. Die Tugend ist eine zusammengesetzte Erscheinung. Keiner kann ein Beispiel hoher Tugend darbieten, wenn

er nicht fähig ist, in seinem Geiste lange Reihen und komplexe Gruppen von Ideen festzuhalten. Die niedrigsten Laster andererseits werden durch den Umstand gekennzeichnet, daß die Zwecke, auf welche sie gehen, einfache und die angewandten Mittel oft von der rohesten Art sind. Nehmen wir z. B. an, daß ein willensschwacher Mensch hungrig ist. Er weiß, daß man mit Geld Nahrung kaufen kann, und er schlägt den nächsten Weg ein, Geld zu erlangen. Unfähig, zur Erreichung seines Zieles jenes lange und verwickelte Verfahren zu beobachten, welches z. B. der Landmann befolgt, welcher den Boden beackert, das Korn säet, auf die Ernte achtet und vom Beginn des Jahres an bis zu dessen Ende seine Arbeiten in einheitlichen Zusammenhang bringt, sucht er in der kürzesten Weise in den Besitz von Geld zu gelangen: er streckt seine Hand aus und nimmt es, wo er es findet. Der willensschwache Mensch, welcher auf seinen Mitbewerber neidisch ist, ist nicht fähig, sich anhaltend und vielseitig anzustrengen, sich z. B. dadurch Befriedigung zu verschaffen, daß er durch emsige Arbeit seinen Mitbewerber überflügelt. Er ist ferner jener weiteren Erwägungen, jener komplexen Gedankengruppen unfähig, die sich auf die Gesellschaft und ihre dauernden Interessen beziehen und in dem Gebildeten die übelwollenden Leidenschaften bändigen. Er läßt seiner Leidenschaft, sobald sie entsteht, freien Lauf. Er ergreift das naheliegendste Mittel, sich Befriedigung zu verschaffen: er zieht das Messer und sticht den Andern tot. Der willensschwache Mensch, welcher in sinnlicher Begierde entbrannt ist, fällt den Gegenstand seiner Leidenschaft an. Die Tugenden hängen in nicht geringem Grade von dem Vermögen, angespannt und zusammenhängend zu denken, ab. Diejenigen Laster, welche aus Willensschwäche entstehen, sind durch die Roheit des Zieles und die Roheit der Mittel charakterisiert.

Um den Willen zu stärken, ist es daher notwendig, dem willensschwachen Menschen das Vermögen zu geben, zusammenhängend zu denken und besonders einen Zweck durch lange und schwierige Reihen von Mitteln zu erreichen.

Halten wir hier einen Augenblick inne, um diesen Punkt

durch eine kurze Betrachtung eines Verbrechertypus zu erläutern, welcher allen Aufsehern verwahrloster Kinder wohl bekannt ist. Dieser Typus ist durch eine Gruppe hervorstechender Züge gekennzeichnet, welche sich ganz im Allgemeinen wie folgt beschreiben lassen: Mangel an geistigem Zusammenhang ist der erste. Die Gedanken des Kindes sind gleichsam schlüpfrig, sie entgleiten nacheinander ohne wechselseitige Verbindung. Ein zweiter Zug ist die Trägheit. Ein dritter Mangel an Schamgefühl; wozu man noch hinzufügen kann, daß die schwersten Strafen keine abschreckende Kraft ausüben.

Mangel an geistigem Zusammenhang ist der Hauptzug und liefert den Schlüssel zum Verständnis der andern. Der Mangel an Verbindung unter den Vorstellungen ist der radikale Fehler. Jede Vorstellung wird, wie sie entsteht, zum Impulse und sucht sich nach ihrem vollen Inhalte zu verwirklichen. Ein freundlicher Gedanke entsteht im Geiste eines solchen Kindes, und er äußert sich in einer starken Regung der Zuneigung. Bald darauf kann im Geiste desselben Kindes ein grausamer Gedanke entstehen, und der grausame Gedanke wird sich in gleicher Weise in einer grausamen Handlung verwirklichen. Kinder, welche diesem Typus entsprechen, sind abwechselnd freundlich, liebevoll und grausam. Die Trägheit des Kindes entstammt derselben Ursache: dem Mangel an Verbindung unter den Vorstellungen. Sie ist die Unfähigkeit dauernder Anstrengung, weil jede Arbeit das Vermögen von einer Vorstellung zu damit verbundenen Vorstellungen überzugehen voraussetzt. Das Kind zeigt Mangel an Scham, weil das Schamgefühl von einer lebhaften Vorstellung des eigenen Ich abhängt. Die Ich-Vorstellung ist jedoch eine komplexe Idee, welche einem solchen Kinde nicht bestimmt und klar gegenwärtig ist. Endlich üben aus demselben Grunde die schwersten Strafen keine abschreckende Kraft aus. Die beiden geistigen Eindrücke: „Ich that unrecht" und „Ich litt Schmerz" liegen auseinander. Die Erinnerung an den einen erregt nicht die Erinnerung an den andern. Der Gedanke an das Unrecht bringt nicht beständig den Gedanken an den Schmerz, welcher folgte, zum Bewußtsein. Die Strafe wird, wie wir sagen,

schnell vergessen. Wenn wir daher einem tiefgewurzelten Fehler dieser Art abhelfen, einen schwachen Willen heilen wollen, so müssen wir in solchen und allen ähnlichen Fällen eine engere Verbindung zwischen den Vorstellungen des Kindes herzustellen suchen.

Es kann nun die Frage aufgeworfen werden: Warum sollen wir zu diesem Zwecke nicht die gewöhnlichen Schuldisziplinen, Geschichte, Geographie, Arithmetik u. s. w., benutzen? Sie alle üben und entwickeln das Vermögen, zusammenhängend zu denken. Jede Multiplikations-Aufgabe erzieht in dieser Weise. Möge die Aufgabe die sein, einen Multiplikandus von vier Zahlen mit einem Multiplikator von drei zu multiplizieren. Zuerst muß das Kind jede Zahl im Multiplikandus durch die Einer des Multiplikators multiplizieren und das Resultat niederschreiben, dann muß es durch die Zehner und dann durch die Hunderter multiplizieren und diese Resultate verbinden. Hier ist eine Lektion in zusammenhängendem und für ein Kind etwas komplexem Denken. Oder man lasse die Aufgabe die sein, die Grenzen des Staates New-York anzugeben. Das Kind muß das geistige Bild des Staates in seinem Verhältnis zu anderen Staaten und Teilen von Staaten, zu Seen, Flüssen und Bergen sehen, — eine komplexe Gruppe von Vorstellungen. Oder man mag verlangen, einen kurzen Bericht über die amerikanische Revolution zu geben. Hier ist eine ganze Reihe von Ereignissen, von denen jedes von dem vorangehenden abhängt. Warum sollen wir uns also nicht damit begnügen, die gewöhnlichen Schuldisziplinen nutzbar zu machen? Es giebt zwei Gründe.

Erstens, weil Geschichte, Geographie und Arithmetik in der Regel die Kinder nicht interessieren, besonders nicht die Kinder der Klasse, von der wir jetzt handeln. Ihr unachtsamer Geist wird nicht leicht für Abstraktionen interessiert. Zweitens ist es eine offenkundige Thatsache, daß die rein intellektuelle Kultur mit Willensschwäche ganz vereinbar ist. Ein Mensch kann intellektuell sehr hoch begabt und doch moralisch mangelhaft sein. Ich brauche den Leser kaum darauf aufmerksam zu machen, daß, als ich die Bedeutung der intellektuellen Kultur für den Willen

hervorhob, ich den auf das Handeln angewandten intellektuellen Prozeß im Sinne hatte. Wenn der Intellekt in seiner eigenen Sphäre der Betrachtung und Abstraktion, ohne Beziehung auf das Handeln, kultivirt wird, so kann der Wille genau so schwach wie zuvor bleiben.

Und alles dieses nun konvergirt auf einem Punkte, den ich von Anfang an im Auge gehabt habe: die Wichtigkeit des Handfertigkeitsunterrichts als eines Elementes in der Erziehung des Willens. Der Handfertigkeitsunterricht erfüllt die Bedingungen, auf welche ich soeben angespielt habe. Es interessirt die Jugend, wie es bei Geschichte, Geographie und Arithmetik oft nicht der Fall ist. Gerade diejenigen Schüler, welche für die litterarischen Studien das mindeste Interesse oder die geringste Begabung zeigen, sind in der Werkstatt und im Atelier oft die fortgeschrittensten. Die Natur hat diese vernachlässigten Kinder nicht ohne eine schöne Entschädigung gelassen. Wenn ihre intellektuelle Kraft mangelhaft ist, so ist ihre aktive Seite um so mehr der Entwickelung fähig. So erfüllt der Handfertigkeitsunterricht die eine wesentliche Bedingung: er ist interessant. Er erfüllt auch die zweite. Durch Handfertigkeitsunterricht kultivieren wir den Intellekt in enger Verbindung mit dem Handeln. Der Handfertigkeitsunterricht besteht aus einer Reihe von Handlungen, welche vom Geiste beherrscht werden und auf denselben zurückwirken. Die vorgeschriebene Arbeit möge z. B. die Anfertigung eines hölzernen Kastens sein. Das Erste, worauf es ankommt, ist, die Aufmerksamkeit des Schülers auf die Arbeit zu lenken. Ein hölzerner Kasten ist für ein Kind interessant, daher wird der erste Punkt gewonnen sein. Die Schläfrigkeit wird überwunden, die Aufmerksamkeit erregt. Sodann ist es wichtig, die Aufmerksamkeit bei der Arbeit festzuhalten: nur so kann die Beharrlichkeit im Vorsatze gepflegt werden. Der Handfertigkeitsunterricht setzt uns in den Stand, die Aufmerksamkeit des Kindes bei dem Gegenstande der Beschäftigung festzuhalten, weil der letztere konkret ist. Ferner wird durch die Mannigfaltigkeit der Thätigkeiten, welche bei der Anfertigung des Kastens erforderlich sind, dies Interesse, nachdem es einmal angeregt worden ist,

beständig frisch erhalten. Das Holz muß nach Linien gesägt, die Kanten müssen sorgfältig geebnet und geglättet, die zusammenzufügenden Teile müssen genau abgepaßt, der Deckel muß mit einem Scharnier befestigt, endlich der Kasten bemalt oder lackiert werden. Hier ist eine Aufeinanderfolge von Mitteln, die zu einem Zwecke führen, eine Reihe von Arbeiten, die alle auf einen schließlich zu gewinnenden, zu beschaffenden Gegenstand abzielen. Jedes dieser Mittel wiederum wird seinerseits zeitweilig ein sekundärer Zweck; und der Schüler lernt so in elementarer Weise die Lektion, niedere Zwecke einem höheren unterzuordnen. Und wenn die Arbeit schließlich gethan ist, wenn der Kasten vor des Knaben Auge als ein vollendetes Ganzes dasteht, als ein benutzbares Ding, schön anzusehen, seinem Gebrauche wohl angepaßt, mit welchem Triumphe betrachtet er dann nicht sein Werk! Die Freude des Erfolges tritt nun ein, seine Arbeit zu krönen; und dies Gefühl des Erfolges in Verbindung mit dem gethanen Werk läßt in seinem Geiste einen angenehmen Nachgeschmack zurück, der ihn zu ähnlicher Thätigkeit in der Zukunft anspornt. Das Kind, welches bei der Anfertigung eines Kastens die soeben beschriebenen Gewohnheiten erworben hat, hat das Geheimnis eines starken Willen zu bemeistern begonnen und wird fähig sein, dieselben Gewohnheiten in anderen Richtungen und bei andern Gelegenheiten zu bethätigen.

Oder möge die Aufgabe eine künstlerische sein. Und man lasse mich hier sagen, daß der Handfertigkeitsunterricht unvollständig ist, wenn er nicht auch künstlerischen Unterricht einschließt. Viele im Übrigen treffliche und interessante Experimente in betreff des Handfertigkeitsunterrichts sind unbefriedigend, weil sie dieses Element nicht einschließen. Das Nützliche muß zum Schönen erblühen, um im höchsten Grade nützlich zu sein. Auch ist es nicht nötig, diejenigen, welche sich mit Pädagogik befaßt haben, daran zu erinnern, wie wichtig der Einfluß des Schönen auf die Verfeinerung der Gefühle und die Erhebung der Natur der Jugend ist. Möge die Aufgabe also die sein, ein Blatt, eine Vase, eine Hand, einen Kopf zu modellieren. Hier gewahren wir wieder dieselben Vorteile, wie bei der Anfertigung eines Kastens.

Der Gegenstand ist konkret und daher angemessen für Geister, welche Abstraktionen zu fassen unfähig sind. Der Gegenstand kann dem Schüler beständig vor Augen gehalten werden. Es ist eine allmähliche Annäherung an die Vollkommenheit da und schließlich jene Freude des Triumphes! Welches Kind ist nicht glücklich, wenn es etwas Greifbares, etwas, was der Erfolg seiner eigenen Thätigkeit ist, geschaffen hat, besonders, wenn es etwas ist, was jedem Beschauer gefällt?

Und nun lasse man mich gewisse Schlußfolgerungen kurz summieren, zu welchen mich die Reflexion hinsichtlich des Handfertigkeitsunterrichts in Besserungsinstituten geführt hat. Der Handfertigkeitsunterricht müßte in jede Besserungsanstalt eingeführt werden. In New-York haben wir einen Kursus von Werkstatt-Lektionen für Kinder zwischen sechs und vierzehn Jahren erprobt. Ich bin überzeugt, es giebt keinen Grund, warum der Handfertigkeitsunterricht nicht den kleinsten Kindern in Besserungsanstalten zu Teil werden sollte. Der Handfertigkeitsunterricht muß immer den Kunstunterricht einschließen. Die Arbeit der Kinder von Besserungsanstalten darf niemals Unternehmern überlassen werden. Die Schüler von Besserungsanstalten dürfen niemals Nadelköpfe oder den neunzigsten Bruchteil eines Schuhes machen. Da darf keine Maschinenarbeit sein. Die Zöglinge müssen vollständige Artikel herstellen, denn nur so kann der volle intellektuelle und moralische Nutzen des Handfertigkeitsunterrichts gewonnen werden. Wo die Gelegenheiten günstig sind, bietet der Ackerbau im Ganzen dieselben Vorteile, wie der Handfertigkeitsunterricht, und er sollte, wenn möglich, in Verbindung mit diesem in Anwendung kommen.

Ich habe bisher zu zeigen versucht, wie der Wille stark gemacht werden kann. Aber ein starker Wille ist nicht notwendig ein guter. Es ist wahr, im Handfertigkeitsunterricht wird, wie beschrieben worden ist, ein Einfluß ausgeübt, welcher einer sittlich tüchtigen Disposition günstig ist. Geradheit in den Dingen ist nicht ohne Beziehung auf Geradheit im Handeln und im Denken. Ein Kind, welches gelernt hat, in seinem Werke genau zu sein, wird geneigt sein, in seinem Reden, Denken und Thun gewissen-

haft und wahrhaftig zu sein. Den verfeinernden und erhebenden Einfluß künstlerischer Thätigkeit habe ich bereits erwähnt. Aber ich brauche kaum zu sagen, daß ich bei dem, was ich bemerkt habe, stets neben und über allen diesen Einwirkungen die beständige Anwendung aller jener trefflichen, erprobten Methoden, welche in unseren ersten Besserungsanstalten befolgt werden, vorausgesetzt habe. Ich habe jene Isolierung von der Gesellschaft vorausgesetzt, welche die Versuchung ausschließt, jene Routine des Anstaltslebens, welche zur Regelmäßigkeit der Gewöhnung führt, jene genaue Überwachung des ganzen Körpers jedes Einzelnen, welche Ausschreitungen der Leidenschaften verhindert und diese so durch Nichtbethätigung schwächt. Ich habe die Pflege der Gefühle vorausgesetzt, deren Wichtigkeit zu unterschätzen ich der Letzte bin. Ich habe den Einfluß guten Beispiels, guter Lektüre, guter Musik, Poesie und Religion vorausgesetzt. Alles, was ich geltend machen wollte, ist dies, daß bei Personen von schwacher Willenskraft zwischen gutem Gefühle und der Verwirklichung des guten Gefühls eine Lücke besteht, und daß der Handfertigkeitsunterricht trefflich dazu geeignet ist, diese Lücke auszufüllen.

Beim Handfertigkeitsunterricht ist noch ein anderer Vorteil zu beachten, nämlich, daß er den Eigentumssinn entwickelt. Was ist schließlich, abgesehen von aller künstlichen sozialen Übereinkunft, die Grundlage des Eigentumsrechtes? Auf welcher Basis ruht es? Ich habe ein Eigentumsrecht auf meine eigenen Gedanken. Ich habe ein Recht, beim Schmücken meiner Person und meines Hauses meinem Geschmack zu folgen. Ich habe ein Recht auf die ganze Sphäre meiner Individualität, meines Selbst; und ich habe ein Recht auf Dinge, so weit ich sie brauche, um meine Persönlichkeit auszudrücken. Das Kind, welches einen Holzkasten angefertigt hat, hat einen Teil seiner selbst auf die Verfertigung jenes Kastens verwandt — seine Gedanken, seine Geduld, seine Geschicklichkeit, seine Arbeit, — und daher fühlt das Kind, daß jener Kasten in einem gewissen Sinne sein eigen ist. Und da nur Diejenigen, welche selbst das Gefühl des Eigentums haben, das Eigentumsrecht Anderer zu

achten geneigt sind, so können wir durch Handfertigkeitsunterricht den Eigentumssinn des Kindes pflegen; und dies ist, wie man zugeben wird, im Falle des verwahrlosten Kindes kein geringer Gewinn.

Ich habe mich bis jetzt darauf beschränkt, von der Wichtigkeit des Handfertigkeitsunterrichts in seinem Einfluß auf den Charakter verwahrloster Kinder zu sprechen. Ich möchte einige Worte über den Einfluß des Handfertigkeitsunterrichts auf den Charakter im Allgemeinen und über seine Wichtigkeit für Kinder aller Gesellschaftsklassen hinzufügen. Ich brauche hier von dem Werte dieses Unterrichts für die Handwerkerklasse nicht zu reden. Derselbe ist neuerdings von den vielen technischen und Kunstschulen, welche die Hauptindustrieländer Europas gegründet haben, in weitem Umfange bewiesen worden. Ich brauche von dem Werte des Handfertigkeitsunterrichts für den künftigen Wundarzt, Zahnarzt, Naturforscher und alle die, welche in ihren Berufsvorrichtungen Geschicklichkeit der Hand brauchen, nicht zu reden. Aber wohl möchte ich von dem Werte des Handfertigkeitsunterrichts für den künftigen Juristen und Geistlichen und alle Diejenigen reden, welche vielleicht niemals mit der Hand zu arbeiten berufen sein werden. Gerade deswegen, weil sie nicht mit der Hand zu arbeiten haben werden, ist der Handfertigkeitsunterricht so wichtig für sie, im Interesse einer abgerundeten Bildung, damit sie nicht auf einer Seite ihrer Natur gänzlich verkrüppeln. Nach der griechischen Sage war der Riese Antaeus unbesiegbar, so lange seine Füße auf der festen Erde standen. Wir müssen Sorge tragen, daß unsere Civilisation auf der festen Erde stehen bleibt. Es besteht die Gefahr, daß sie sich zu sehr in der Luft entwickelt, — daß wir von jenen Urquellen der Stärke zu sehr getrennt werden, aus denen die Menschheit immer ihre Lebenskraft geschöpft hat. Der englische Adel hat mit Vorbedacht die Jagd zu seinem Lieblingszeitvertreib erkoren. Als eine körperliche Übung, seine physische Kraft sich zu erhalten, nimmt er eine Beschäftigung auf, welche der Wilde aus Notwendigkeit wählte. Die Einführung des Turnens an den Universitäten ist eine Bewegung in derselben Richtung. Aber es ist

nicht genug, unsere Körperkraft, unsere tierische Muskelkraft zu erhalten; wir müssen auch jene vergeistigte Kraft bewahren, welche wir Geschicklichkeit nennen — die Werkzeuge brauchende Fähigkeit, das Vermögen, der Materie den Stempel des Geistes aufzudrücken. Und je mehr die Maschine die Stelle der Menschenarbeit einnimmt, um so notwendiger wird es sein, zum Handfertigkeitsunterricht als einem Mittel, die Geschicklichkeit zu bewahren, zu greifen, gerade wie wir zu dem Turnunterricht als einem Mittel, die Kraft zu bewahren, unsere Zuflucht genommen haben.

Noch ein Wort habe ich zu sagen, indem ich schließe. Vor fünfundzwanzig Jahren fochten wir, um dieses Volk als eine vereinigte Nation zu erhalten. Damals stand der Staat dem Staate gegenüber. Heut beginnt die Klasse sich der Klasse gegenüberzustellen. Die Gefahr ist noch nicht drohend, aber doch groß genug, uns zum Denken zu veranlassen. Die Hauptquelle der Gefahr liegt, glaube ich, darin, daß die beiden Klassen der Gesellschaft durch Verschiedenheit der Interessen und Beschäftigungen so sehr getrennt worden sind, daß sie einander nicht mehr völlig verstehen; und Mißverständnis ist die ergiebige Quelle von Haß und Streit. Dies darf nicht so bleiben. Der Handarbeiter muß Zeit und Gelegenheit zu geistiger Ausbildung haben. Die gebildete Klasse andererseits muß Handarbeit lernen, und dies kann am besten in der Jugend, in der Schule geschehen, bevor die Differenzierung der Beschäftigungen begonnen hat. Unsere Gemeindeschulen werden mit Recht so genannt. Die Rechtfertigung ihres Unterhalts durch das Gemeinwesen liegt, denke ich, nicht darin, wie manchmal geltend gemacht wird, daß das Gemeinwesen jedem Stimmenden eine Bildung verschaffen muß, welche hinreicht ihn zu befähigen, wenigstens den Stimmzettel zu lesen, den er abgiebt; dies ist besten Falls nur eine armselige Ausrüstung für die Erfüllung der Bürgerpflichten. Die Rechtfertigung für das Vorhandensein unserer Gemeindeschulen liegt vielmehr in dem Bande gemeinsamen Gefühls, welches sie zwischen den verschiedenen Klassen der Gesellschaft schaffen. Und dieses in der Kindheit gewobene

Band gemeinsamen Gefühls ist es, welches uns als vereinigtes Volk erhalten hat und forterhalten muß. Möge daher der Handfertigkeitsunterricht in den Gemeindeschulen eingeführt werden; möge der Sohn des Reichen neben dem Sohne des Armen mit der Hand arbeiten lernen; möge er so praktisch lernen, die Arbeit zu achten; möge er verstehen lernen, was die Würde der Handarbeit eigentlich bedeutet: und die beiden an ihrer Wurzel vereinten Klassen der Gesellschaft werden hernach niemals gänzlich auseinanderfallen.

Vor Kurzem verbrachte ich einen Nachmittag bei einem Dichter, dessen Ruhm überallhin gedrungen ist. In der Gesellschaft befand sich auch ein sehr vermögender Herr, welcher im Verlaufe des Gesprächs sich über den Segen des Schutzzolls verbreitete und mit feurigen Worten über das Wachstum der Industrie seines Staates und den ungeheuren Reichtum sprach, der in seinen großen Städten aufgehäuft wird. Der alte Dichter wandte sich zu ihm und sagte: „Das ist alles sehr gut. Ich liebe Ihre Industrie, Ihre Fabriken und Ihren Reichtum; aber sagen Sie mir, was für eine Sorte Menschen bringen sie hervor?" Das ist die Frage, die wir zu erwägen verbunden sind: Bringt diese unsere Civilisation Menschen hervor — männliche Männer und weibliche Frauen? Nun, es ist ein erfreuender und ermutigender Gedanke, daß die technische Arbeit, welche die Quelle unserer materiellen Größe ist, auch, wenn sie in der Erziehung der Jugend zur Anwendung kommt, das Mittel, ihre Männlichkeit zu steigern, ihren Verstand zu schärfen und ihren Charakter zu stärken, werden kann.

Ende.

VERIFICAT 1987



VERIFICAT 2007

Druck von G. Bernstein in Berlin.

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ BUCUREȘTI

VERIFICAT 2017