

UNIV. OF
TORONTO
LIBRARY

BINDING LIST JAN 1 1922.

P
Educ.
M.

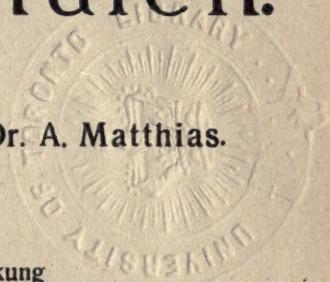
I

Monatschrift

für

höhere Schulen.

Begründet von Dr. R. Köpke und Dr. A. Matthias.



Herausgegeben unter Mitwirkung
namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten

von

Dr. Max Siebourg,
Vizepräsident des Provinzialschulkollegiums
in Coblenz.

und

Dr. Paul Lorentz,
Gymnasialdirektor in Spandau,
Geheimem Studienrat.

169338.
14.2.22.

XIX. Jahrgang.

BERLIN
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG

1920

2003
10



1000
1000

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARIES

Inhalt.

Erste Abteilung.

Abhandlungen.

	Seite
Appelmann, A. H., Amerikanisches Schulwesen.....	311
Blümel, Magnus, Ein neuer Weg für die Einführung des Russischen und anderer Sprachen.....	199
Breslich, Berliner Studienfahrten von Lehrern der Naturwissenschaften vor dem Kriege.....	358
Busch, Wilhelm, Das Kartenbild im neuen deutschen Schulatlas und seine Verwendung im Unterricht.....	24
Buschmann, Josef, Fünfzig Jahre im Dienste höherer Schulen.....	1, 81
Engwer, Sprachen und Sprachunterricht in der Neuen Schule.....	408
Fraenkel, Manfred, Die Einführung der Steilschrift — die notwendigste Forderung der Schulhygiene.....	273
Gerloff, Philosophische Propädeutik als Erziehung zum synthetischen Bewußtsein....	38
Gomolinsky, Karl, Die Fassung der Prädikate auf den Reifezeugnissen.....	251
Herrle, Theo, Die innere Form der höheren Schule.....	285
Heusermann, Emil, Die Vorstellungskraft, das Stiefkind des lateinischen Unterrichts.....	344
Härter, W., Vogelschutz und Schule.....	107
Hofstätter, Walter, Schule und Öffentlichkeit.....	129
Holle, H. G., Die Biologie im Schul-Ganzen.....	401
Kantel, H., Die Unterrichtsstunde von 40 Minuten.....	47
Kaestner, Paul, Die Reifezeugnisse der preußischen Universitäten usw.....	307, 374
Lorentz, Paul, Zum Jahreswechsel.....	1
Meinhold, Paul, Euckens Philosophie des Geisteslebens und die Erziehungsfrage....	289
Metzgergen. Hoesch, Oskar, Die Philosophie und wir.....	236
Nehring, Alfons, Anschauliche Kulturgeschichte.....	302
Neuendorff, E., Die Schulgemeinde.....	17
Petzoldt, Neue Grundlegung der philosophischen Propädeutik.....	142
Rolle, Hermann, Die Erdkunde auf der höheren Schule.....	97
Schmidt, Georg, Praktische Erfahrungen mit der siebentägigen Arbeitswoche.....	281
Schulze, Berthold, Die Eisenbahnstrecke in Gerhart Hauptmanns „Bahnwärter Thiel“. Ein Beispiel der Betrachtung moderner Schilderkunst.....	298
Siebourg, Max, Nachklänge zur Reichsschulkonferenz.....	337
Sieckmann, H. E., Deutschtum, Antike und höhere Schule.....	177
Stölzle, R., Der Streit um die Zulassung der Immaturi zum Hochschulstudium.....	91
Thiemeyer, Zu der Unterrichtsstunde von 40 Minuten.....	256
Weimer, Hermann, Die Zukunft unserer Schulfeiern.....	276
Weniger, Ludwig, Lehrerbildung durch Reisen.....	203
Westerburg, Hans, Raabes Weltanschauung im Unterricht der höheren Schule.....	225
Wickenhagen, H., Der Entwurf zu einem Leitfaden für den Turnunterricht der männlichen Jugend in den preußischen Schulen.....	216
Wolff, Georg, Leitsätze zur Erneuerung des mathematischen Lehrplanes an Realanstalten.....	
Ziehen, Julius, Zur Kartographie des Erziehungswesens.....	11

Zweite Abteilung.

Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Lehrbücher der englischen Sprache, angez. von Dr. Wächter in Hamburg	321
Religionsgeschichtliche Volksbücher, angez. von Studienrat H. Zembrod in Elberfeld...	258
Staatsbürgerkunde, von Professor Dr. Adolf Hedler in Hamburg-Fuhlsbüttel	313

b) Einzelbesprechungen.

Aenigmatias, Neue Rätsel von Franz Brentano, angez. von Dr. Wilhelm Schellberg in Berlin	390
Baesecke, Georg, Einführung in das Althochdeutsche, angez. von Dr. H. Jantzen in Breslau	69
Hermann Bauer, Die Pflege der männlichen Jugend, angez. von Dr. Hans Borbein in Cassel	127
Beiträge zur Berufsberatung, angez. von Dr. Wilhelm Lohmann in Flensburg	80
Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte, angez. von Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P.	456
Beyschalg, D. Wilibald, Christenlehre auf Grund des kleinen Lutherischen Katechismus, angez. von Richard Gaede in Hannover	382
Birt, Theodor, Charakterbilder Spätroms, angez. von Vizepräsident Dr. Max Siebourg in Pfaffendorf bei Coblenz	328
F. Block, Lehrer und Oberlehrer, angez. von L. Mackensen in Berlin-Pankow	57
W. Bölte, Kant und der Krieg, angez. von Dr. Paul Lorentz in Spandau	64
Bremer, Otto, Deutsche Lautlehre, angez. von Josef Buschmann in Coblenz	116
Franz Brentano, Zur Kenntnis seines Lebens und seiner Lehre, angez. von Dr. Wilhelm Schellberg in Berlin	389
Cassirer, Ernst, Heinrich von Kleist und die Kantische Philosophie, angez. von Dr. Paul Lorentz in Spandau	117
Cauer, Paul, Von deutscher Spracherziehung, angez. von demselben	118
Cramer, Der lateinische Unterricht. Ein Handbuch für Lehrer, angez. von Dr. Richard Gaede in Danzig	119
Charmatz, R., Österreichs innere Geschichte 1848 bis 1895, angez. von E. Stutzer in Görlitz	126
Deckelmann, Heinrich, Die Literatur des 19. Jahrhunderts im deutschen Unterricht, angez. von Paul Lorentz in Spandau	118
Deutsche Frömmigkeit. Stimmen deutscher Gottesfreunde, angez. von Dr. Wilhelm Schellberg in Berlin	390
Dickhoff, Moralunterricht oder Religionsunterricht in der neudeutschen Schule? angez. von Dr. Richard Gaede in Danzig	65
Döring, A., Groß-Berliner Wanderbuch, angez. von Dr. Wickenhagen in Groß-Lichterfelde	174
Dörwald, Das sittliche Leben. Eine Einführung der P. imaner des Gymnasiums in die Fragen und Lehren der Ethik, angez. von Richard Gaede in Hannover	385
Egelhaaf, G., Historisch-politische Jahresübersicht für 1917, angez. von F. Neubauer in Frankfurt a. M.	172
Ehringshaus, F., Einführung in die Politik und Weltgeschichte der neuesten Zeit, angez. von demselben	172
Ehrle, Franz, S. J., Grundsätzliches zur Charakteristik der neueren und neuesten Scholastik, von K. Vorländer	458
Ellissen, Otto Adolf, Telemach und Nausikaa, angez. von P. Lorentz in Spandau ..	392

	Seite
Fichte, J. G., Machiavell, nebst einem Briefe Carls v. Clausewitz an Fichte, angez. von F. Neubauer in Frankfurt a. M.	172
— — Der Patriotismus und sein Gegenteil, angez. von demselben	172
Fischer, Emil, Die deutsche Dichtung, angez. von Schlemmer in Charlottenburg..	329
Fricke, Emil, Homer oder die Niebelungen?, angez. von H. Jantzen in Breslau	70
Gehrig, H. u. Waentig, K., Belgiens Volkswirtschaft, angez. von Dr. E. Stutzer in Görlitz	123
Geschichtliche Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, angez. von F. Neubauer in Frankfurt a. M.	75
Händel, Oskar, Führer durch die Muttersprache, angez. von Josef Buschmann in Coblenz.....	116
Hartnacke, W., Deutsche Sprachlehre im Sinne der Selbsttätigkeit und im Dienste der Sprachsicherheit, angez. von demselben	115
Hasse, Heinrich, Das Problem des Sokrates bei Friedrich Nietzsche, angez. von Karl Vorländer in Münster i. W.	458
Heimatbilder. Eine neue stimmungreiche Blattfolge, angez. von Hans Kurth in Berlin	396
Heinze, W., Quellenlesebuch zur Vaterländischen Geschichte, angez. von E. Stutzer in Görlitz	125
Herrmann, W., Die Religion unserer Erzieher, angez. von O. Boelitz in Soest	457
Hertling, Karl Graf v., Ein Jahr in der Reichskanzlei, angez. von Vizepräsident Dr. Max Siebourg in Pfaffendorf bei Coblenz	333
Hildebrandt, Paul, Vom Seelenleben unserer Schüler, angez. von Dr. Hans Borbein in Cassel	58
Hinselmann, Hans, Zur Sexualethik des gebildeten jungen Mannes, angez. von Dr. Hermann Weimer in Biebrich a. Rh.	173
Höffding, Harald, Humor als Lebensgefühl, angez. von O. A. Ellissen in Einbeck ..	62
Höhenblicke. Festagsgedanken, angez. von Wilhelm Capitaine in Eschweiler	399
Holle, H. G., Allgemeine Biologie als Grundlage für Weltanschauung, Lebensführung Politik, angez. von Prof. Dr. Nagel in Vegesack	394
Itschner, H., Unterrichtslehre, angez. von Dr. A. Buchenau in Berlin-Neukölln	165
Jahnke, Richard, Mein Freund Lindwurm und andere Erzählungen, angez. von Vizepräsident Dr. Max Siebourg in Pfaffendorf	397
Jahresberichte über das höhere Schulwesen, angez. von Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. Pomm	175
Kant, Imanuel, Zum ewigen Frieden, angez. von Dr. Paul Lotentz in Spandau..	64
Die evangelischen Kirchengemeinden in der Kriegszeit, angez. von Kannegießer in Berlin	66
Kluge, Friedrich, von Luther bis Lessing, angez. von Paul Lorentz in Spandau ...	118
Koppelman, Wilhelm, Weltanschauungsfragen, angez. von demselben	398
Kriege in biblischen Landen, angez. von Otto Boelitz in Soest	67
de Lagarde, Paul, Ein Lebens- und Erinnerungsbild von Ludwig Schemann, angez. von Dr. Wilhelm Schellberg in Berlin	391
— — Deutscher Glaube, deutsches Vaterland, deutsche Bildung, angez. von demselben .	391
Lambeck, Gustav, Philosophische Propädeutik im Anschluß an Probleme der Einzelwissenschaften, angez. von Dr. Max Siebourg in Pfaffendorf bei Coblenz	59
Lehmann, Rudolf, Lehrbuch der philosophischen Propädeutik, angez. von Dr. Paul Geyer in Potsdam	387
Leky, M., Grundlagen einer allgemeinen Phonetik als Vorstufe zur Sprachwissenschaft, angez. von Dr. M. Weyrauch in Düren	267
Litt, Th., Geschichte und Leben, angez. von Geh. Studienrat Direktor F. Neubauer in Frankfurt a. M.	72
— — Zur Gestaltung des Geschichtsunterrichtes in der Schule, angez. von demselben	72
— — Individuum und Gemeinschaft, angez. von Dr. G. Regel in Cöln a. Rh.	330

	Seite
Louis, Gustav, Neugestaltung des Schulwesens, angez. von Dr. Max Siebourg in Pfaffendorf bei Coblenz	222
Manns Pädagogisches Magazin, angez. von Dr. Artur Buchenau in Berlin	113
Messer, Ethik. Eine philosophische Erörterung der sittlichen Grundfragen, angez. von Richard Gaede in Hannover	384
Meyer, Eduard, Die Aufgaben der höheren Schulen und die Gestaltung des Geschichtsunterrichts, angez. von Univ.-Prof. Dr. Theodor Litt in Bonn	168
Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums, angez. von Dr. E. Grünwald in Landsberg a. W.	392
Moeller van den Bruck, Das Recht der jungen Völker 1919, angez. von Dr. Paul Lorentz in Spandau	77
Niedlich, Joachim Kurd, Heimatschutz als Erziehung zu deutscher Kultur, angez. von demselben	395
Oehlke, Waldemar, Lessing und seine Zeit, angez. von demselben	223
Oesterreich, T. K., Das Weltbild der Gegenwart, angez. von demselben	398
Palästinajahrbuch des Deutschen evangelischen Instituts für Altertumswissenschaft des Heiligen Landes zu Jerusalem, angez. von Otto Boelitz in Soest	68
Paulsen H., Geschichte des gelehrten Unterrichts, angez. von Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P.	456
Ploetz, K., Hauptdaten der Weltgeschichte, angez. von E. Stutzer in Görlitz	127
Psychoanalyse und Pädagogik, angez. von Dr. Rudolf Lehmann in Breslau	388
Rein, Wilh., Die nationale Einheitsschule, angez. von Dr. L. Mackensen in Berlin-Pankow	51
Richert, Hans, Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule, angez. von Paul Lorentz in Spandau	453
Richter, K. A., Die höhere Schule der Zukunft, angez. von L. Mackensen in Berlin-Pankow	52
Riehl, Alois, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart, angez. von Dr. Paul Lorentz in Spandau	327
Rienhardt, Albert, Das Universitätsstudium der Württemberger seit der Reichsgründung, angez. von M. Wehrmann in Greifenberg i. P.	457
Ritschl, O., Luthers religiöses Vermächtnis und das deutsche Volk, angez. von Otto Boelitz in Soest	458
Rommel, F., Einheitsschule und humanistische Bildung, angez. von L. Mackensen in Berlin-Pankow	55
von Sallwürk, Ernst, Die Seele des Menschen, angez. von Dr. Paul Geyer in Potsdam	112
Scheel, W., Leitsätze aus der Praxis für den Aufbau eines einheitlichen Schulsystems, angez. von L. Mackensen in Berlin-Pankow	54
Schlüter, H., Die höhere Mathematik als allgemein verständliches Rechenmittel, angez. von Dr. G. Penseler in Blankenese	332
Schmidt, Prof. Dr. Friedr., Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen, angez. von Josef Buschmann in Coblenz	167
Schultheß' Europäischer Geschichtskalender, angez. von Dr. F. Neubauer in Frankfurt a. M.	171
Schulz, H., Der Dreißigjährige Krieg, angez. von E. Stutzer in Görlitz	125
Das Schwert des Geistes. Feldpredigten im Weltkrieg, angez. von Dr. Th. Wilhelm Capitaine in Eschweiler	398
Spengler, Oswald, Der Untergang des Abendlandes, angez. von Paul Lorentz in Spandau	327
Splettstößer und Wolff, Deutsche Sprachübungen, angez. von Dr. Jos. Buschmann in Coblenz	166

	Seite
Stabenow und Frühling, Praktisches Handbuch der Unterrichts- und Erziehungsordnung an den preußischen höheren Lehranstalten für die männliche Jugend, angez. von M. Wehrmann in Greifenberg i. P.	457
Vaihinger, Hans, Die Philosophie des Als-Ob, angez. von Paul Lorentz in Spandau.	80
Vilmar, W., Vorschläge zu einer Neuordnung unseres Unterrichtswesens, angez. von L. Mackensen in Berlin-Pankow	53
Vollmer, F., Die preußische Volksschulpolitik unter Friedrich dem Großen, angez. von M. Wehrmann in Greifenberg i. P.	454
Vorländer, Karl, Kant und der Gedanke des Völkerbundes, angez. von Paul Lorentz in Spandau	64
— — Geschichte der Philosophie, angez. von demselben	397
Über Wahrheit und Evidenz, angez. von Dr. O. A. Ellissen in Einbeck	61
Walsemann, H., Der deutsche Einheitsschulbau, angez. von L. Mackensen in Berlin-Pankow	51
Walther, Prof. D. Wilhelm, Luthers deutsche Bibel zur Jahrhundertfeier der Reformation, angez. von Dr. Richard Gaede in Hannover	381
Weimer, Hermann, Schulzucht, angez. von Dr. Paul Lorentz in Spandau	333
Weitzel, Dr. K., Kriegsdiktate zu den Paragraphen der Regeln für die deutsche Rechtschreibung, angez. von Dr. Josef Buschmann in Coblenz	391
Der Weltkrieg in seiner Einwirkung auf das deutsche Volk, angez. von Dr. Hans Borbein in Cassel	78
Weniger, Ludwig, Das Gymnasium nach dem Kriege, angez. von L. Mackensen in Berlin-Pankow	56
Zurhellen-Pfleiderer, Else und Zurhellen, Otto, Wie erzählen wir den Kindern die biblischen Geschichten?, angez. von Dr. Richard Gaede in Hannover	331

Dritte Abteilung.

Verschiedenes.

Berichtigung von W. Härter	462
Ein Briefwechsel mit Herrn Tews	224
Entgegnung von Leky und Weyrauch	462
Ostdeutsche Monatshefte für Kunst und Geistesleben, von Dr. Arthur Laudien in Düsseldorf-Oberkassel	400
Die freie Reichsschulkonferenz des Bundes entschiedener Schulreformer von Rudolph Hartstein in Spandau	270

I. Abhandlungen.

Zum Jahreswechsel.

Ein Jahr ist vergangen, das Jahr, dessen alle, die es als Deutsche erlebt haben, nur mit brennender Scham im Herzen gedenken können, und dessen Gedächtnis doch nie verlöschen darf, solange es deutsche Sonderart gibt; denn es drückte das Siegel auf die deutsche Schmach durch den Gewaltfrieden, dessen Folgen, vernichtend und zertrümmernd für unser deutsches Leben als Volk und als Staat, in unbegreiflicher Verblendung nur erst von Wenigen in vollem Umfang gewürdigt und in rechter Schärfe gesehen werden.

Aus aller Dumpfheit und Verworrenheit beginnt sich aber allmählich ein unverkennbar deutscher Wesenszug herauszuarbeiten: die Erkenntnis, daß, wie bei dem Zusammenbruch vor hundert und mehr Jahren, eine neue Erziehung allein die Hoffnung auf künftiges, volkswürdiges Dasein zu schaffen vermöchte. Wir müssen wieder, wie Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation“, bekennen: „Der Kampf mit den Waffen ist beschlossen, es erhebt sich, so wir es wollen, der neue Kampf der Grundsätze, der Sitten, des Charakters“, und „des einen Falles, bloß die Gegenwart zu bedenken, hat fürs nächste unser Schicksal uns überhoben; die Gegenwart ist nicht mehr unser, mögen wir nur nicht den zweiten beibehalten, eine bessere Zukunft von irgend etwas anderem zu hoffen, denn von uns selbst.“ Nun, lauter und geschäftiger ist kaum etwas schon in Angriff genommen worden als die Vorbereitung der künftigen Gestaltung unseres gesamten Bildungs- und zumal Schulwesens. Zwar die Reichsschulkonferenz soll erst im kommenden Frühjahr tagen, aber deutlich ist die eine ihrer großen Aufgaben hervorgetreten, eine starke innere Verbindung unserer gesamten verschiedenen Schularten herzustellen. Daß die Vereinheitlichung eine organische und nicht eine mechanische werden möchte, ist aufs dringendste zu wünschen. Nur bei organischer, die keineswegs durch bloße Mehrheitsbeschlüsse zustande kommen kann, wird es möglich sein, die berechtigten, weil aus inneren Nötigungen erwachsenen und geschaffenen, nicht bloß willkürlich gesetzten Sonderarten der höheren Schulen zu erhalten. Der Geist, die Gesinnung, die Grundrichtung auf Herausbildung für die Wirksamkeit künftiger Glieder am deutschen Volkskörper muß das alle deutschen Schularten einigende Band sein. Die Ziele, die jeder besonderen Art zu stecken sind, die Wege, die jede Sonderart einzuschlagen hat, müssen aus ihrem besonderen Organismus sich ergeben. Hier werden die schon sichtbar gewordenen Bemühungen zu gegenseitigem Verständnis zwischen Lehrern

der Schulen mit wissenschaftlicher Bildung und denen der Volks- und Mittelschulen noch viel stärker zu pflegen sein.

Auf keinen Fall dürfen bei Umgestaltung des Schulwesens, das wie alle deutschen Einrichtungen, doch nur auf wohlverstandener demokratischer Grundlage zu denken ist, politische Interessen den Ausschlag geben. Kulturpolitische, nicht parteipolitische Gesichtspunkte dürfen allein maßgebend sein.

Zur neuen deutschen Erziehung wird, in organischer Fortbildung mehr als in umstürzlerischer Abänderung, der Ausbau der Schulgemeinde gehören müssen. Er begreift einmal eine vielfach würdigere Gestaltung des Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern in sich, bei dem immer weniger in dem Schüler das bloße Objekt der Belehrung und Erziehung gesehen werden darf, als vielmehr auf die Heranreifung und Herausbildung des in ihm angelegten Wesenskerns geachtet werden muß. Es ist andererseits eine stärkere Mitwirkung der Erziehungsberechtigten an dem Schulbetriebe durch Ausbau der Elternbeiräte zu erzielen. Aber nicht in die Handhabung des Unterrichts und der Schulzucht, von Sachkenntnis ungetrübt, hineinzureden, wird ihre Wirksamkeit fruchtbar gestalten, sondern die Möglichkeit, für die Erziehungsberechtigten einerseits, von uns Fachleuten die Grundsätze unseres Verfahrens kennen zu lernen, für die Lehrer andererseits, aus der Beobachtung, wie ihr Verfahren wirkt, dessen Grundlagen immer von neuem zu prüfen, zu wandeln und seinen Wert zu steigern.

Wer heute die Richtlinien durchliest, die wir bei der Übernahme der Leitung der Monatschrift im Juli 1917 aufgestellt haben, der wird zugeben müssen, daß sie auch gegenüber der neuen Zeit standhalten. „Wir werden — so schrieben wir damals (XVI 308) — stets allen wahrhaft fruchtbaren Ideen und Versuchen unser Interesse zuwenden, ohne darum, was sich bewährt hat, vorschnell preisgeben zu wollen.“ Freilich, die mit der Verantwortung des Bessermachens in der Regel nicht beschwerte Meinung, daß die höhere Schule sich in nichts bewährt habe, vermögen wir nicht zu teilen. Wer etwa im besetzten Gebiet unsres Vaterlandes an den deutschen Bildungsaufgaben mitzuarbeiten hat, der kann oft genug das entgegengesetzte anerkennende Urteil von unsern Gegnern verschiedenster Nationen hören. Hüten wir uns, daß nicht die deutsche Neigung zu übertreibender Selbstkritik Schaden anrichtet, der sobald nicht wieder gut zu machen wäre.

Erfreulicherweise ist die Einsicht, daß unsre höheren Schulen in ernster Gefahr sind, in den weitesten Kreisen ihrer Lehrer durchgedrungen und hat einigend gewirkt. Getreu ihrem Namen und ihrer Überlieferung wird unsre Zeitschrift nach wie vor für die gefährdeten Bildungsgüter, die unserm ganzen Volke gehören, eintreten, im Kampf gegen die verheerende Macht der Schlagworte, aber auch in der stilleren Arbeit an der inneren Weiterbildung der Schulen und der ununterbrochenen Reform an uns selbst, ohne die alle noch so schönen Forderungen auf dem Papier bleiben.

Gleich Fichte, den wir immer von neuem nötig haben, dürfen wir nicht müde werden, uns einzuschärfen, daß uns durchaus nichts helfen kann, denn wir uns selbst — das wird in einem Freistaat, der an die Stelle des Obrig-

keitsstaates getreten ist, noch ganz anders gelten müssen —, und gelten müssen in einer Fülle von Fragen, die unser gesamtes Schulwesen betreffen, das doch eben auch ein Ausdruck der Anschauungen der Reifsten des gesamten Volkes sein sollte: „Wohl mögen Regen und Tau und unfruchtbare oder fruchtbare Jahre gemacht werden durch eine uns unbekannte und nicht unter unserer Gewalt stehende Macht; aber die ganz eigentümliche Zeit der Menschen, die menschlichen Verhältnisse, machen nur die Menschen sich selber und schlechthin keine außer ihnen befindliche Macht. Nur wenn sie alle insgesamt gleich blind und unwissend sind, fallen sie dieser verborgenen Macht anheim: aber es steht bei ihnen, nicht blind und unwissend zu sein . . . es wird sicherlich nie wieder irgendein Wohlsein an uns kommen, wenn wir nicht selbst es uns verschaffen: und insbesondere, wenn nicht jeder einzelne unter uns in seiner Weise tut und wirkt, als ob er allein sei, und als ob lediglich auf ihm das Heil der künftigen Geschlechter beruhe.“

P. L.

Fünfzig Jahre im Dienste höherer Schulen.

Bei Gelegenheit meines Ausscheidens aus dem Provinzialschulkollegium zu Koblenz wurde mir wiederholt der Wunsch ausgesprochen, ich möchte meine Ruhetage dazu benutzen, Erinnerungen aus meinem Leben niederzuschreiben und zu veröffentlichen. Ich habe nicht ohne Bedenken mich entschlossen, dieser Anregung zu folgen, aber mich aus guten Gründen damit begnügt, mich möglichst kurz zu fassen, und empfehle das Ergebnis der freundlichen Aufnahme meiner Leser.

Koblenz im Oktober 1919.

Dr. Buschmann, Ober- und Geh. Regierungsrat.

I.

Des Lebens Ernst hat an meiner Wiege gestanden und mich während meiner Kinder-, Knaben- und Jünglingsjahre nicht verlassen. Ihm nicht zu unterliegen ist mir durch ein gütiges Geschick beschieden und durch stetige Arbeitsfreudigkeit möglich gewesen. Mein Geburtsort war Münster in Westfalen, und in dieser Stadt, an die mich noch heute viele schöne Erinnerungen binden, habe ich fast meine ganze Jugend hindurch weilen können. Noch nicht fünf Jahre alt wurde ich der Elementarschule zugeführt, und meinem ersten Lehrer Wibbe fühle ich mich noch heute zu wärmstem Danke verpflichtet, weil er mir die Freude an der Schule ins Herz gesenkt hat. Als meine Eltern im Herbst des Jahres 1854 nach Rheine übersiedelten, blieb mein älterer Bruder, der das Gymnasium Paulinum besuchte, in Münster zurück. Ich hatte mich nach Knabenart des Umzugs gefreut, habe aber, als ich der Elementarschule in Rheine zugeführt wurde, allen Grund gehabt, mich nach der Lambertischule in Münster zurückzusehnen, da der Lehrer in Rheine es nicht verstand, sich die Herzen der Schüler zu gewinnen. Trotzdem bin ich ihm noch heute zu Dank verpflichtet, weil ich durch ihn den

Weg zum Gymnasium gefunden habe. In Rheine befand sich ein Progymnasium mit den Klassen Quinta, Quarta, Tertia und Sekunda, und der Lehrer der Elementarschule bereitete Schüler, die das Progymnasium besuchen wollten, in einem Sonderunterricht abends von fünf bis sechs Uhr für die Quinta vor. Als ich nach Rheine kam, hatte der Unterricht schon vor einigen Wochen begonnen, und der Lehrer stand bereits bei der dritten Deklination. Aber mein lebhafter Wunsch, mir, wenn möglich, den Weg für die Gymnasialstudien zu ebnen, fand bei meinen Eltern Gehör, und der Lehrer hatte kein Bedenken, mich noch nachträglich zu seinem Unterricht zuzulassen. Zu Beginn des nächsten Schuljahrs unterzogen wir Schüler — im ganzen neunzehn — uns der Prüfung und wurden in Quinta aufgenommen. Ich bin auch noch Schüler der Quarta gewesen; aber mir blieb doch kein Zweifel, daß die Verhältnisse meiner Eltern eine Fortsetzung meiner Studien auf die Dauer nicht zulassen würden. So schied ich aus und wurde Lehrling in einem kaufmännischen Geschäft, fühlte mich jedoch nach einigen Monaten so unbefriedigt, daß ich mit Zustimmung meiner Eltern in meiner Vaterstadt den Versuch machte, anderweit unterzukommen. Dann hat die Güte meiner Großmutter mir den Weg zur Fortsetzung der Gymnasialstudien geebnet, indem sie sich bereit erklärte, mich zu meinem Bruder bei sich aufzunehmen. Ich wurde Schüler des Gymnasiums meiner Vaterstadt. Daß ich ein ganzes Jahr verloren habe, hat mich nicht betrübt, und ich habe es auch auf die Dauer nicht zu beklagen Grund gehabt. Der Aufenthalt in der Stadt Rheine mit ihrer anmutigen Lage an der Ems und ihrer hübschen Umgebung ist mir in treuer Erinnerung geblieben, und die Lehrer des Progymnasiums, zumal die Herren Ruhe und Combrink, haben mich durch ihren Unterricht und ihr freundliches Verhalten zu besonderem Dank verpflichtet; aber daß ich in meine Vaterstadt zurückkehren konnte und das bewährte Gymnasium Paulinum besuchen durfte, betrachte ich noch heute als ein besonderes Glück für mich.

Das Gymnasium zählte damals mehr als sechshundert Schüler. Direktor war Dr. Ferdinand Schultz, der sich auch durch seine wissenschaftlichen Leistungen über den Bereich der Schule hinaus eines verdienten Ansehens erfreut hat. Wie er seine Schüler in die Homerische Dichtung einführte, habe ich selbst als Primaner erleben können. Über den Stand der einzelnen Klassen und die Erfolge der Lehrer unterrichtete er sich in den letzten Wochen des Schuljahres durch eine mündliche Prüfung, die den Klassenlehrern oblag und vier Vormittagsstunden beanspruchte. Sonst hat er, soweit meine Erinnerung reicht, dem Unterricht der Lehrer niemals beigewohnt, auch nicht dem Unterricht der Kandidaten. Gern denke ich noch heute auch an den Unterricht des Professors Dr. Middendorf in der griechischen Prosa, im Lateinischen und in der Geschichte. Eine gute Grundlage für unsere grammatischen Kenntnisse in den alten Sprachen hatte Professor Grüter gelegt, allerdings auch dadurch, daß er den Schriftsteller in erster Linie zur Einübung der grammatischen Regeln benutzte, wobei dann leider der Schriftsteller zu kurz kam. Vortrefflich war der deutsche Unterricht des Gymnasiallehrers

Dr. Schnorbusch in Oberprima; auch der geschichtliche Unterricht, den uns in der Quarta der Gymnasiallehrer Dr. Stein, in Sekunda Prof. Dr. Schipper erteilt hat, war lehrreich und von nachhaltiger Wirkung. Dem Verdienste der anderen Lehrer, deren Unterricht ich genossen habe, soll dadurch kein Abbruch geschehen; und wie als Schüler, so bin ich auch späterhin froh gewesen in dem Gedanken, daß die Klasse, der ich angehört habe, von einigen Lehrern, deren Unterricht und deren erziehliche Einwirkung zu wünschen übrig ließ, ziemlich frei geblieben ist. Jedenfalls war meine Ausbildung derart, daß ich mit gutem Erfolge alljährlich in die nächsthöhere Klasse versetzt wurde und schließlich der Reifeprüfung mich mit Erfolg unterziehen konnte.

Meine äußeren Verhältnisse hatten sich inzwischen für mich von Jahr zu Jahr günstiger gestaltet. Ich habe niemals mich darum bemüht, Schüler in Nachhilfe zu unterrichten. Ich habe solchen Unterricht nur dann übernommen, wenn ich darum gebeten war und wenn die Pflichten, die ich als Schüler zu erfüllen hatte, nicht beeinträchtigt wurden. Als Untertertianer wurde mir Gelegenheit geboten, einen Schüler der unteren Klassen bei seinen häuslichen Arbeiten zu fördern und zu überwachen und mich dabei gleichzeitig als Mitglied der Familie zu betrachten. Dieses Verhältnis fand allerdings nach einem Jahre seinen Abschluß, wurde aber wieder erneuert, als ich Schüler der Obersekunda geworden war. Als ich Unterprimaner wurde, fand es seine Fortsetzung in einer anderen Familie, in der ich einen Sohn, der das Gymnasium besuchte, zu fördern und eine Tochter, die zur Schonung ihrer Gesundheit den Schulbesuch beschränken mußte, zu unterrichten hatte. Auf solche Weise geschah es, daß die Zeit, in der ich meiner Großmutter zur Last fallen mußte, sich wesentlich verkürzte, und daß sich meine Eltern, die inzwischen wieder nach Münster zurückgekehrt waren, für mich keinerlei Kosten aufzubürden brauchten.

Auf die Wahl meines Berufes ist diese Tätigkeit nicht ohne Einfluß geblieben; jedenfalls erleichterte sie mir, dem Rate meines Bruders zu folgen, der im Jahre 1861 die Reifeprüfung bestanden hatte, Philologie studierte und mir dieses Studium auf das wärmste empfahl. Daß ich außer dem Studium der alten Sprachen auch das Deutsche einbegriff, galt für mich als selbstverständlich infolge meiner Neigung zur deutschen Dichtung, mit welcher ich schon seit einer Reihe von Jahren mich eifrig beschäftigt hatte. Diese Neigung verdankte ich dem Umstand, daß mir von der ersten Familie, in der ich mich als Mitglied betrachten durfte, einige Male Gelegenheit geboten war, das Theater zu besuchen. Folge davon war, daß ich schon als Gymnasiast ein Gutteil meiner freien Zeit benutzt habe, mich mit der deutschen dramatischen Literatur, zunächst mit Schiller und Goethe, dann auch mit den Dramen anderer deutscher Dichter und mit den Dramen Shakespeares bekannt zu machen, mich aber auch auf anderen Gebieten deutscher Dichtung umzusehen. Nach Lage der Verhältnisse habe ich mich in der Vorbereitung auf das höhere Lehrfach damit abfinden müssen, daß ich auf die Münstersche Akademie beschränkt war; aber diese Beschränkung hat, soweit ich urteilen kann, keinerlei üble Folgen gehabt. Über das Wesen der klassischen Philo-

logie und deren geschichtliche Entwicklung, über griechische Kultur und Literatur, über Äschylus' Agamemnon, Pindars Siegeslieder, Platons Phädon und Demosthenes' Rede vom Kranze las Prof. Dr. Winiewski, der selbst einst als Hörer zu den Füßen August Böckhs gesessen hatte. Für die Behandlung der griechischen Schriftsteller und die Schulung im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache war von Wert das philologische Seminar, in dessen Leitung sich die Professoren Winiewski und Deycks teilten. Ich habe dem Seminar zwei und ein halbes Jahr angehört. Prof. Dr. Storck machte seine Zuhörer damals mit der Geschichte der deutschen Sprache, mit der gotischen, althochdeutschen und der mittelhochdeutschen Grammatik bekannt und behandelte in den deutschen Übungen während zweier Halbjahre die Erfordernisse einer gedeihlichen Behandlung der vaterländischen Schriftsteller im deutschen Unterricht. Einer Anregung des Prof. Dr. Niehues, dessen Vorlesungen über die Geschichte des Orients, über die Geschichte des Papsttums, die Geschichte der Reformation, die Geschichte der Griechen und Römer sowie über die Geschichte der Deutschen ich gehört hatte, verdanke ich es, daß ich bei der Meldung zur Prüfung auch Geschichte und Erdkunde unter diejenigen Lehrfächer aufnahm, in denen ich die Befähigung auf allen Klassen zu unterrichten nachweisen zu können hoffte.

Nachdem mein „Triennium“ abgeschlossen war, wurde mir die Stelle des „Präzeptors“ in dem Kollegium Heerde von dem Verwaltungsrat der Stiftung übertragen. In diesem Kollegium finden Verwandte der Familie Heerde Aufnahme, welche sich der Reifeprüfung am Gymnasium zu unterziehen beabsichtigen. An der Spitze stand und steht noch heute ein von einem „Präzeptor“ unterstützter geistlicher „Präses“. Der Präzeptor hat die Pflicht, die Schüler bei ihren Studien zu beaufsichtigen und sie Sonntags und an freien Nachmittagen auf Spaziergängen zu begleiten. Mir blieb also Zeit genug, mich auf die Prüfung für das höhere Lehrfach noch besonders vorzubereiten. Bis zum März 1868 konnte ich mich mit der Vorbereitung für die mündliche Prüfung beschäftigen. Dann gingen mir die Aufgaben für die schriftliche Prüfung zu. Ihrer waren vier, die vorläufig meine ganze Kraft in Anspruch nahmen, dafür aber auch mit innerer Befriedigung bearbeitet werden konnten, vor allem der deutsche Aufsatz, in dem ich die mir aus der Seele gesprochenen Worte des Horaz (Ep. I. 11, 22—25) zu behandeln hatte:

Tu quamcunque deus tibi fortunaverit horam,
Grata sume manu neu dulcia differ in annum,
Ut quocumque loco fueris, vixisse libenter
Te dicas.

Am 24. November 1868 fand die mündliche Prüfung statt. Das Ergebnis mir mitzuteilen, sagte der Provinzialschulrat Dr. Schultz, mein früherer Direktor, sei ihm eine große Freude gewesen.

II.

Als ich Ostern 1869 das Probejahr antrat, wurde mein Bruder, der Ostern 1867 das Probejahr abgeschlossen hatte, am Gymnasium in Münster als Gymnasiallehrer angestellt. Der griechische Unterricht in einer Obertertia, den er in der ersten Hälfte des Schuljahrs erteilt hatte, wurde durch den Direktor Dr. Peters mir zugewiesen, mit der Aufgabe, die Schüler mit den unregelmäßigen Verben bekannt zu machen. Ich fand eine willige und gelehrige Klasse und nichts von den Unarten, die auch damals noch einzelnen Anfängern die Lösung ihrer Aufgabe erschwerten. Als der Direktor gelegentlich meinem Unterricht beiwohnte, erwartete ich am Schlusse des Unterrichts Winke und Ratschläge; er sprach sich aber mit keinem Worte darüber aus. Nur über die schriftlichen Arbeiten der Schüler, die er sich später einmal geben ließ, hat er sich mit einigen Worten geäußert. Jedenfalls war ich für meine Weiterbildung im Unterrichten auf mich selbst angewiesen. Zum Glück wurde ich noch während des Probejahrs mit Wilhelm Schraders Erziehungs- und Unterrichtslehre bekannt und dadurch auf eine Reihe von Fehlern aufmerksam gemacht, die ich mir durch Nachahmung meiner eigenen früheren Lehrer angewöhnt und von denen ich angenommen hatte, daß sie zum Unterricht gehörten. Seitdem habe ich mich mit großem Eifer mit älteren und neueren Werken über Unterricht und Erziehung beschäftigt, habe ich jahrelang mich bemüht, meinen Unterricht auf seine Fehler und Mängel zu prüfen, und auf deren Beseitigung mit Nachdruck hingearbeitet. Für die Vorbereitung auf die Prüfung für das höhere Lehramt hatte ich mich auf das Studium der Geschichte der Erziehungs- und Unterrichtslehre beschränkt, und als ich geprüft wurde, hatte ich die an mich gestellten Fragen über die Philantropen Basedow, Campe und Salzmann beantworten können.

Das erste Viertel meines Probejahres war noch nicht ganz verflossen, als mir eines Tages Prof. Dr. Niehues begegnete und an mich die Frage richtete, ob ich nicht bald fest angestellt würde. Ich blickte ihn erstaunt an und entgegnete, daß ich ja erst ein paar Monate des Probejahres hinter mir hätte, also an eine feste Anstellung noch lange nicht denken könnte. Er machte mich darauf aufmerksam, daß an der Realschule I. Ordnung in Köln die Stelle eines ordentlichen Lehrers zu besetzen sei, und riet mir, mich um diese Stelle zu bewerben. Ich bin dem Rate gefolgt, wenn ich mir auch nach Lage der Dinge sagen mußte, daß ich mein Probejahr noch abzuschließen hätte und während dieses Jahres höchstens gegen Vergütung mit voller Stundenzahl beschäftigt werden könnte. Ich sandte meine Bewerbung ein. Wenige Tage später sah ich den Provinzialschulrat Dr. Schultz mit einem mir unbekanntem Herrn vor mir über die Straße gehen, so nahe, daß ich aus den Worten, die ich hörte, schließen konnte, es handle sich um den Probekandidaten Buschmann. Meine Vermutung, daß der unbekanntete Herr der Direktor Dr. Schellen sei, wurde mir zur Gewißheit, als er mich am andern Morgen aufsuchte, um mich zum Gymnasium zu begleiten und dort meinem Unterricht beizuwohnen. Das Ergebnis war, daß der Direktor mir die Berufung an die Realschule I. Ordnung in Köln zusicherte; da ich aber noch im Probe-

jahr stände, würde ich noch nicht sofort als ordentlicher Lehrer angestellt werden können. Ich habe denn auch vom Beginn des Winterhalbjahres an als Probekandidat das Gehalt eines wissenschaftlichen Hilfslehrers erhalten und bin zum 1. Oktober 1870 ordentlicher Lehrer geworden.

Die Aussicht in das schöne Rheinland überzusiedeln, das kennen zu lernen ich schon als Knabe gewünscht hatte, machte mir den Abschied von meiner Vaterstadt, auch von dem Gymnasium und dem Collegium Heerde sowie von meinen Verwandten und Freunden nicht so schwer, wie ich erwartet hatte. Indes bin ich später noch oft und gern in meiner Vaterstadt gewesen, und Ostern 1870 habe ich mich dort verheiratet.

Bei meinem Abschied von Münster, Ostern 1869, hatte der Ordinarius der Obertertia die wenig tröstlichen Worte zu mir gesagt: „Sie dürfen nicht erwarten, daß Sie mit den Kölner Jungen so leicht fertig werden wie mit den braven westfälischen Schülern.“ Ich konnte mich recht bald davon überzeugen, daß die Kölner Schüler den westfälischen keineswegs nachstanden, sie vielmehr oft genug durch ihr gutes Verhalten übertrafen. Meine Tätigkeit an der realen Lehranstalt hat übrigens auch wesentlich dazu beigetragen, mein Urteil über diese Schulart zu läutern und in der Realschule I. Ordnung eine Schule zu sehen, welche den Vergleich mit dem Gymnasium nicht zu scheuen braucht. Der Lehrkörper der Kölner Realschule I. Ordnung setzte sich aus einer Reihe hochachtbarer, tüchtiger und gewissenhafter Lehrer zusammen, und an seiner Spitze stand ein Leiter, der sich auch durch das Vertrauen, welches er den Lehrern entgegenbrachte, um die Schule verdient gemacht hat. Nahegestanden habe ich damals dem Oberlehrer Dr. Schmick, dem evangelischen Religionslehrer Kaiser, den ordentlichen Lehrern Dr. Leop. Contzen, Dr. Thomé, Dr. Hottenrott, Brauneck, Dr. Velten und in den beiden letzten Jahren auch meinem alten Schulfreunde Röhr. Dr. Contzen und Dr. Velten schieden allerdings schon im Herbst 1871 aus, der erste, um eine Stelle als Leiter, der zweite um eine Stelle als Lehrer an einer höheren Schule in Lima zu übernehmen. Der Direktor hat übrigens meinem Unterricht nie beigewohnt, und ich habe mich während der zweiten Hälfte des Probejahrs damit getröstet, daß, wenn er über mich zu berichten habe, er im wesentlichen auf Schlüsse beschränkt sei, die er sich daraufhin werde bilden müssen, daß er Nachteiliges über mich nicht gehört habe. Daß ich übrigens im ersten Halbjahr noch Probekandidat war, hatte er vergessen; als er vom Provinzialschulkollegium gemahnt wurde, über mich zu berichten, sagte er mir das und fügte hinzu: „Sie hätten mich auch wohl daran erinnern können, daß Sie noch Probekandidat waren.“ Im Herbst 1870 wurde ich ordentlicher Lehrer.

Die Realschule I. Ordnung zählte im Schuljahr 1869/70 537 Schüler, die sich auf zwölf Klassen verteilten. Bekanntlich haben die rheinischen höheren Schulen bis Ostern 1870 das eigentümliche Vorrecht gehabt, sich auf acht Klassen zu beschränken, indem es bis dahin nur eine Tertia gab. Meine Tätigkeit hat sich in den Jahren, während welcher ich an der Realschule gewirkt habe, auf die unteren Klassen und auf Tertia beschränkt

und umfaßte den deutschen, den lateinischen, den geschichtlichen und den erdkundlichen Unterricht. Der erdkundliche Unterricht war mir besonders wertvoll, weil er mir Anlaß bot, mich in erdkundliche Studien zu vertiefen, was mir während meines Besuches der Akademie nicht möglich gewesen war.

Gewaltig nachgewirkt hat auf mich die große Zeit des Jahres 1870 in ihrer Bedeutung für die Gesamtentwicklung unsers Vaterlandes; das Verständnis dafür meinen Schülern zu erschließen ist mir eine angenehme Pflicht gewesen in all den Jahren, in welchen ich geschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten erteilt habe.

So war in mehr als einer Hinsicht meine Tätigkeit an der Realschule für mich voll befriedigend, auch dadurch, daß ich allmählich aus der zehnten in die sechste Stelle der ordentlichen Lehrer aufgerückt war. Und doch kamen Tage, in denen der Wunsch mich wieder an einem Gymnasium betätigen zu können, in mir lebendig wurde. Daß ich vom griechischen Unterricht auf die Dauer ausgeschlossen sein sollte, wurde mir mit jedem Jahre empfindlicher, und die Äußerungen auch älterer Lehrer der Realschule, die durch ihre wissenschaftliche Lehrbefähigung in erster Linie auf das Gymnasium angewiesen waren, zum Teil auch früher länger als ich an einem Gymnasium unterrichtet hatten, riefen in mir den Gedanken wach, daß es geraten sei, nicht länger mit meinem Wunsche zurückzuhalten. Ich faßte daher im fünften Jahre meiner Tätigkeit den Entschluß, das Provinzialschulkollegium um Übernahme an ein Gymnasium zu bitten. Daß meine Bitte nicht aussichtslos war, erfuhr ich bald darauf von dem Herrn Direktor, der mir eines Morgens eröffnete, daß am Tage vorher der Geh. Regierungs- und Provinzialschulrat Dr. Lucas sich bei ihm eingefunden, Erkundigungen über mich eingezogen und den Wunsch geäußert habe, meinem Unterricht beizuwohnen, was jedoch, weil der Tag ein Feiertag war, nicht erreicht werden konnte. Mitte April 1874 erging die Verfügung, durch welche ich zum Oberlehrer am Gymnasium in Trier ernannt wurde. Der Direktor kam an dem Abend, an welchem die Verfügung eingegangen war, zu mir und beglückwünschte mich herzlich, mußte mir aber eröffnen, daß ich, da ein Ersatz für mich nicht so bald zu beschaffen sei, noch bis zum Herbst werde in Köln bleiben müssen. Ich konnte mich mit diesem Bescheide schon deshalb einverstanden erklären, weil ich in Köln noch bis zum Herbst an meine Wohnung gebunden war und die mir in Aussicht gestellte Dienstwohnung in Trier nicht eher frei wurde. Aber im Herbst konnte ich mit meiner Frau und zwei Töchtern Köln mit Trier vertauschen. Als ich mein Amt am Trierer Gymnasium antrat, war Geheimrat Dr. Lucas nicht mehr unter den Lebenden; er war am 30. März 1874 gestorben. Sein Nachfolger war Dr. Joh. Stauder, der aber schon im März 1875 ins Ministerium berufen wurde. Ihm folgte am 1. Januar 1876 Fr. Wilh. von Raczek, bisher Direktor des Gymnasiums in Glogau. Direktor des Gymnasiums in Trier war bei meinem Amtsantritt Prof. Dr. Könighoff, ein ehrenwerter Mann, aber für das Amt eines Schulleiters nicht geschaffen. Auf Grund einer eingehenden Besichtigung, die der Provinzialschulrat von Raczek im Oktober 1876 vornahm und die mit einer Stegreifübersetzung aus dem Deut-

schen ins Lateinische in der Oberprima begann, sollte der Direktor Könighoff an das Gymnasium in Münstereifel versetzt werden; er lehnte aber ab, was unter den gegebenen Umständen begreiflich war, und trat Herbst 1878 in den Ruhestand. Sein Nachfolger in Trier war seit Ostern 1878 der bisherige Direktor des Gymnasiums in Münstereifel, Prof. Dr. Renvers. Im Oktober des Jahres 1882 hat dann der Geh. Oberregierungsrat Dr. Stauder dem Unterricht am Trierer Gymnasium drei Tage lang beigewohnt und sich in Gegenwart des Direktors und aller Lehrer über das Ergebnis im wesentlichen anerkennend ausgesprochen. Es war das erste-, aber auch das letzte Mal, daß mir Gelegenheit gegeben wurde, das Urteil über eine Besichtigung in dieser Weise kennen zu lernen. Prof. Dr. Könighoff und Prof. Dr. Renvers waren übrigens die ersten Direktoren, von denen ich auf Grund eigener Erfahrung berichten kann, daß sie dem Unterricht der Lehrer öfters beiwohnten und sich über deren Leistungen ein Urteil zu bilden suchten.

Das Schuljahr 1874/75 war das letzte in den Provinzen Rheinland und Westfalen, das noch in die Zeit von Herbst zu Herbst fiel. Seit Ostern 1876 liegt das Schuljahr in der Zeit von Ostern zu Ostern.

Im ersten Jahre meiner Tätigkeit in Trier war ich mit dem lateinischen und griechischen Unterricht in einer Untersekunda, mit dem deutschen und dem geschichtlichen Unterricht in einer Unterprima betraut. Auf diese Klassen und Fächer ist am Gymnasium mein Unterricht auch in den folgenden Jahren beschränkt gewesen.

Ich habe in meinem Unterricht eine dankenswerte Aufgabe gesehen, da ein Gutteil der Schüler vortreffliche Fähigkeiten und das erfolgreiche Streben aufwies, den an sie gestellten Forderungen gerecht zu werden. Während der neun Jahre meiner Tätigkeit am Trierer Gymnasium haben dort verhältnismäßig viele Lehrer gewirkt. Unter diesen sind mehrere, die mir nahegestanden haben und deren Wirken mir in treuer Erinnerung geblieben ist. Unvergeßlich wird mir die Anregung sein, die ich den römischen Altertümern verdanke, zumal als für die Schätze des Trierer Gebietes in der Person des Dr. Hettner ein hervorragender Forscher und Verwalter gefunden war, der sich auch den Lehrern des Gymnasiums gern zur Verfügung stellte. Lehrreich war auch für mich, daß ich mich im letzten Jahre meiner Tätigkeit in Trier nebenamtlich als Stadtbibliothekar beschäftigen und dadurch einen Einblick tun konnte in die reichen Schätze, welche die Stadtbibliothek aufbewahrt.

Ich habe trotz alledem noch Gelegenheit gewonnen, mich schriftstellerisch zu betätigen. In Köln waren die „Sagen und Geschichten aus dem Altertum“ im Jahre 1873 erschienen. Diesen sind gefolgt „Deutsche Sagen und Geschichten“ sowie die „Bilder aus der preußischen Geschichte“. Mein „Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre“ und der erste Teil meines „Lesebuches“ erschienen 1873, der zweite im Jahre 1874, der dritte 1877. Die Bearbeitung neuer Auflagen des Lesebuches liegt seit 1908 in anderen Händen, der des Leitfadens seit 1913. Als Schulausgaben

habe ich bearbeitet Lessings Laokoon 1874, die Hamburgische Dramaturgie 1894 und das Drama Nathan der Weise 1898.

Von dem Kampfe, der in den siebziger Jahren zwischen Staat und Kirche ausgefochten wurde, ist das Trierer Gymnasium nicht ganz unberührt geblieben. Bei der Versetzung des Direktors Dr. Könighoff fiel auch in die Wagschale, daß er von einem altkatholischen Oberlehrer den Besuch des Gottesdienstes verlangte, der aus Anlaß des Geburtsfestes des Kaisers und Königs in der vom Gymnasium benutzten Kirche stattfand. In der Schülerzahl des Gymnasiums machte sich der Umstand geltend, daß das bischöfliche Konvikt geschlossen werden mußte. An sich zwar hat die Schülerzahl keine Einbuße erlitten. Sie betrug im Schuljahr 1874/75 455 und sank im Jahre 1880/81 auf 438, stieg aber im Schuljahr 1883/84 auf 519. Indes verminderte sich die Zahl der Schüler der Oberklassen wesentlich gegen Ende der siebziger Jahre. Im Jahre 1878/79 hatten die beiden Primen nur noch je eine Abteilung und jede zählte 23 Schüler. Weiterhin blieben bis zum Jahre 1883/84 die drei oberen Klassen ungeteilt; auf die Oberprima entfielen im Jahre 1880/81 nur 13, in den Jahren 1881/82 und 1883/84 nur 5 Schüler.

Im Jahre 1883 erhielt ich in den ersten Tagen des Monats Juli ein Schreiben des Herrn Geh. Oberregierungsrats Dr. Stauder mit der Anfrage, ob ich bereit sei, die freiwerdende Stelle des Direktors des Gymnasiums in Sigmaringen zu übernehmen. Das Schreiben ließ mich über die besonderen Verhältnisse dieses Gymnasiums in den Hohenzollerischen Landen nicht im Ungewissen. Ich fand darin aber keinen Anlaß zu einer Absage, und im Grunde erschien es mir wertvoll, im Süden Deutschlands, am Fuße des Schwäbischen Jura und an den Ufern der Donau wirken zu dürfen. Als meine Berufung ausgesprochen und ich beauftragt war, meine Stelle als Direktor zu Beginn des Winterhalbjahres anzutreten, erhielt ich ein zweites Schreiben mit Winken und Ratschlägen, die meinen Mut stärkten, mich aber auch nicht daran zweifeln ließen, daß es meiner ganzen Kraft bedürfe, wenn ich meiner Aufgabe gerecht werden wolle. Auch der Provinzialschulrat Dr. Vogt, von dem ich mich verabschiedete, gab mir dankenswerte Winke für meine zukünftige Stellung. Immerhin habe ich die mir zu einer zweiten Heimat gewordene Stadt Trier und das Gymnasium nur ungern verlassen.

Fortsetzung folgt.

Zur Kartographie des Erziehungswesens.

„Kartographie des Erziehungswesens?“ Wer in unseren enzyklopädischen Handbüchern der Pädagogik festzustellen sucht, was mit diesem Stichworte gemeint ist und wie es um die mit ihm bezeichnete Sache in unserer erziehungswissenschaftlichen Forschung wohl bestellt sein mag, der erlebt eine Enttäuschung: auch in so planvoll reichhaltigen Werken wie den zweiten Auflagen des Reinschen und des Buissonschen Lexikons der Pädagogik ist ein Artikel über diesen Gegenstand nicht zu finden, und ebenso versagt in dieser Hinsicht auch das neueste, sehr beachtenswerte Werk der pädagogi-

schen Lexikographie, Roloffs mit großer Umsicht geleitetes Buch, in dessen sonst so vielumfassendem und lehrreichem Sachregister am Ende des fünften Bandes man gleichfalls vergebens nach einem entsprechenden Hinweise Ausschau hält. Versuchen wir, das, was ein solcher Artikel über die Kartographie des Erziehungswesens etwa zu bringen hätte, mit wenigen Worten darzulegen, und halten uns dabei von vornherein vor Augen, daß unser Thema wohl in gleichem Maße für die historische Pädagogik wie für die schulpolitische Theorie und Praxis von Bedeutung ist.

Besitzen wir nennenswerte Versuche der kartographischen Darstellung des Erziehungswesens verschiedener Länder und Landesteile für die Gegenwart oder für vergangene Zeitabschnitte? Wohl jeder Leser dieser Zeilen hat Kenntnis von der sehr übersichtlichen und lehrreichen Karte des höheren Schulwesens in Preußen, die von der preußischen Unterrichtsverwaltung herausgegeben worden ist und die zurzeit in zweiter Auflage vorliegt; nicht minder dürften den meisten Schulmännern die Kartenskizzen bekannt sein, die einerseits Ludwig Wiese seinem Buche über das höhere Schulwesen in Preußen beigegeben hat und die auf der anderen Seite in mehreren Berichten der preußischen Unterrichtsverwaltung über die Gesamtverhältnisse des ihr unterstellten Schulwesens zu finden sind. Alle diese Karten stellen ohne Zweifel nützliche Ansätze zu einer klaren Veranschaulichung von Verhältnissen dar, die sich mit den „Zeichen der Rede“ — im Sinne des Lessingschen „Laokoon“ — allein schlechterdings nicht ausreichend darstellen lassen, aber es sind eben nur Ansätze, die den vollen Wert des Gebrauches der „Malerei“ auch nicht annähernd ausnutzen und denen die feste Unterlage wissenschaftlicher Grundsätze bei der Anwendung der Zeichen noch fast ganz abgeht. Und nicht viel anders steht es mit der — nicht allzu großen — Zahl ähnlicher kartographischer Versuche, die auf dem Gebiete des Schulwesens von anderer Seite unternommen worden sind und unter denen die vor längeren Jahren von dem Deutschen Verbands für das kaufmännische Bildungswesen herausgegebene kleine Karte des Handelschulwesens in Deutschland ebenso wie die kartographischen Teile der Ausstellung des „Zentralinstituts“ über das Kinderfürsorgewesen vom Jahre 1916 wegen ihrer unmittelbar praktischen Absicht erwähnt sein mögen. Besonders hervorgehoben zu werden verdient daneben der sehr gute Versuch der Darstellung des Bildungswesens der Schweiz, den J. S. Gerster in seinem „Historisch-geographischen Atlas der Schweiz“ (Aarau 1907, Emil Wirz) gemacht hat: er ist wertvoll namentlich deshalb, weil er die Gesamtheit der Schularten zu erfassen sucht und weil er mit einem Apparat von Zeichen arbeitet, der nicht nur der Mannigfaltigkeit dieser Schularten gerecht zu werden strebt, sondern auch — u. a. durch die Art der Schraffierung — den Grad der Entwicklung des Volksschulwesens in den verschiedenen Landesteilen sehr lehrreich zum Ausdruck bringt; die Gerstersche Karte stellt, soweit meine Kenntnis der Dinge reicht, zurzeit wohl das bedeutsamste Beispiel der kartographischen Veranschaulichung der gegenwärtigen Verhältnisse eines umfassenderen Bildungswesens dar; ich habe sie, wenn ich das erwähnen darf, bei kartographischen Übungen im

pädagogischen Seminar der Frankfurter Universität mit bestem Nutzen verwenden können.

Soviel von der derzeitigen Sachlage hinsichtlich der Kartographie des Erziehungswesens. Und ich bringe das, was ich zu ihrem weiteren Ausbau hier vortragen möchte, vielleicht am zweckmäßigsten in der Weise vor, daß ich mich zunächst an den Verlauf der eben erwähnten Universitätsübungen halte und an seiner Hand kurz schildere, welches mir die wichtigsten Aufgaben dieses bisher stark vernachlässigten Arbeitsgebietes der Pädagogik sowohl nach der historischen wie nach der schulpolitischen Seite hin zu sein scheinen. Wie sehr das historische Element auch bei der Kartographie des Erziehungswesens mit dem schulpolitischen verbunden sein, der Satz von der Geschichte als der Lehrmeisterin des Lebens auch hier zur Geltung kommen muß, braucht wohl nicht besonders hervorgehoben zu werden.

Bei der Anwendung der Kartographie auf die Geschichte des Erziehungswesens kommt es, wie bereits oben angedeutet, vor allem darauf an, klare Vorstellungen über die tatsächliche Sachlage zu erzielen; es ist mir bei vielen Prüfungen und anderen Gelegenheiten immer wieder aufgefallen, wie wenig im Grunde genommen doch das Bild des Erziehungswesens der Vergangenheit für die meisten, die sich mit der Geschichte der Pädagogik beschäftigen, feste Umrisse gewonnen hat und wie wenig dementsprechend die mit der Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung verbundene geistige Schulung bei ihnen in vollem Maße Platz greifen kann. Irre ich nicht, so war es den Studierenden selbst eine freudige Überraschung, wenn sie dazu angehalten wurden, an allen dessen nur irgend fähigen Stellen das schulgeschichtliche Material der Handbücher und Quellenwerke kartographisch wiederzugeben und bei dieser selbsttätigen Arbeit unmittelbar an die Probleme heranzutreten, die der wissenschaftlichen Forschung auf diesem Gebiete gestellt sind, also vor allem an die Frage nach der unzweifelhaft sehr starken Lückenhaftigkeit der Überlieferung für die meisten Zeiträume und der Möglichkeit ihrer Ergänzung durch Analogieschlüsse, sodann an die Frage nach dem Zusammenhange der Entwicklung des Bildungswesens mit der politischen und kulturellen Gesamtentwicklung, ferner an die der Beeinflussung des Schulwesens durch bestimmte Einzelpersonlichkeiten und Einzelströmungen und endlich an das ebenso schwierige wie fesselnde Problem des Nachweises, wie die veränderte Auffassung der Erziehungsziele und des Lehrgutes zu gewissen Zeiten eine Umwandlung von bestehenden und eine Neugründung von bisher noch nicht geforderten Schulen zur Folge hat. Die Beschäftigung mit allen diesen Fragen gewinnt bei kartographischem Vorgehen deshalb ein ganz besonderes, die geschichtliche Einsicht erheblich förderndes Leben, weil es immer wieder gilt, für die verschiedenen in Betracht kommenden Erscheinungen klare und tunlichst charakteristische Zeichen der Veranschaulichung zu finden; die auf Grund von Analogieschluß angenommene Schule muß natürlich anders bezeichnet werden als die durch die Überlieferung bezeugte, ebenso will die das Bildungswesen beeinflussende Verschiebung der politischen und Kulturverhältnisse — ich erinnere für letztere nur an

das Aufkommen der Industrie, etwa in einem Lande wie Bayern — in geeigneter Weise zum Ausdruck gebracht sein, und nicht minder bedarf es für die Darstellung des Auftretens neuer Schultypen einer Darstellungsweise, die die Eigenart und das Wesentliche des Verlaufes übersichtlich und zweckentsprechend erkennen läßt. Das Suchen nach allen den damit geforderten Zeichen bringt, wenn ich recht sehe, eine Vertiefung in die Sache mit sich, die sich schwerlich auf irgendeine andere Weise auch nur annähernd so gut erreichen läßt; ich kann nur raten, mit eigenen Versuchen die Richtigkeit dieser Annahme zu erproben, und empfehle dazu, um von sehr vielen möglichen Beispielen nur einige wenige anzuführen, etwa die Entwicklung des antiken Hochschulwesens, das Werden eines neuen Schulwesens im westlichen Deutschland zur Zeit des Bonifatius und Karls des Großen, die vielumstrittene Frage nach dem Umfang und nach dem Werte des deutschen Schulwesens am Ausgange des Mittelalters und vor dem Beginne der Reformationszeit, die Ausbreitung des Schultypus von Deventer rheinaufwärts bis nach dem Elsaß hin, die Art der Annahme der verschiedenen humanistisch-reformatorischen Schulordnungen und Lehrpläne durch die deutschen Landesteile und endlich, damit auch ein Beispiel aus der Neuzeit nicht fehle, den Aufschwung des Realschulwesens unter dem Einfluß der industriellen Entwicklung in dem Deutschland des 19. Jahrhunderts, dessen kartographische Darstellung ja zugleich einen lehrreichen Einblick in das Verhältnis der Stadtgemeinden zu der Entwicklung des Schulwesens zu geben geeignet ist. Ich glaube, wer auch nur an einem der genannten Beispiele das Wesen und den Wert der Kartographie kennen gelernt hat, der wird sehr bald das Bedürfnis haben, sich alle Erscheinungen aus der Geschichte des Bildungswesens auf die gleiche Art klarer zu veranschaulichen, und ich möchte hier der Hoffnung Ausdruck geben, daß es, trotz der schweren Ungunst der Zeit, doch vielleicht dazu kommt, daß von einer dazu berufenen Stelle, etwa der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, aus mit Unterstützung der Regierung oder einer Akademie der Wissenschaften das bedeutsame und unerläßlich notwendige Unternehmen eines umfassenden Atlas zur Geschichte des Bildungswesens in die Wege geleitet und zum Abschluß gebracht werden wird. Nicht nur die historische Forschung würde davon einen unabsehbar großen Gewinn haben, sondern auch die schulpolitischen und erzieherischen Bestrebungen der Gegenwart könnten dadurch auf das erfreulichste gefördert werden, und mehr vielleicht als je zuvor haben wir ja grade in unseren Tagen Anlaß, mit dem offensten Sinn für die Forderungen der Gegenwart und der Zukunft doch auch ein auf fester wissenschaftlicher Grundlage ruhendes Verständnis für die vor unseren Zeiten liegende Entwicklung zu verbinden, deren Vernachlässigung gewiß nicht ungestraft bleiben würde.

Wir sind mit dieser letzten Bemerkung schon an den Gedankenkreis herangetreten, der sich auf den unmittelbar praktischen schulpolitischen Wert der Kartographie des Bildungswesens bezieht, und wollen auch diesem Werte noch einige kurze Andeutungen widmen. Ich möchte dabei ausgehen von einer der mir unvergeßlichen Unterhaltungen, die ich vor

etwa anderthalb Jahrzehnten mit dem für das Schicksal des Frankfurter Lehrplans so bedeutungsvoll gewordenen damaligen Ministerialdirektor Althoff hatte und deren hier gemeinte mir wegen mehrerer sie begleitender Umstände in besonders lebhafter Erinnerung steht. Althoff war, als er mich damals zu sich bitten ließ, wieder einmal durch allerhand Einwirkungen an dem Werte des Reinhardtschen Versuches, dem er sonst ein so feines Verständnis entgegenbrachte, in ziemlich hohem Grade irre geworden und hatte offenbar das Bedürfnis, seine Bedenken gegenüber einem außerhalb der preußischen Unterrichtsverwaltung stehenden Fachmann auszusprechen. Originell, wie stets, eröffnete der Gewaltige die Unterredung mit einer Kriegsansage gegen die sog. „Reformanstalten“, die an Energie und an Tragweite der Zukunftsabsichten nichts zu wünschen übrig ließ. Sie schloß mit der wunderlich aus Wehmut und Entrüstung gemischten Frage, was denn eigentlich der Zweck des ganzen Versuches sei und welchen irgendwie allgemeineren Nutzen man sich von ihm versprechen könne. Wenn Althoff in einer Stimmung wie der damaligen war, so war ihm, nach meinen Erfahrungen wenigstens, nur dadurch beizukommen, daß man seine Gedanken auf ein völlig neues Geleise zu bringen suchte und vor allem das rein Schulmännische einmal zugunsten anderer Gesichtspunkte durchaus beiseite ließ. Ich trug dem Rechnung, indem ich ihn — sehr zu seinem Erstaunen — fragte, ob es ihm recht sei, wenn wir einmal die Sache kartographisch betrachteten, von der Karte des preußischen Schulwesens sprächen, die ja in mehreren Exemplaren in den Räumen des Kultusministeriums aufgehängt sei. Was der zustimmenden Antwort folgte, braucht im einzelnen kaum geschildert zu werden. Das Mißverhältnis des lateinisch-gymnasialen Unterbaues an zahlreichen kleineren Orten des Landes und in manchen Großstadtvierteln zu dem wahren Bedürfnis der großen Mehrheit der Bevölkerung, die Notwendigkeit der Schaffung von Sammelanstalten in den einzelnen Provinzen zum Zweck der Weiterbeschulung begabter Schüler aus den einer höheren Schule entbehrenden kleineren Orten und die Möglichkeit einer planmäßigen Gesamtgestaltung der „Schulkarte“ Preußens kamen auf Grund des Kartenbildes zur Sprache, auch die Frage der Rektoratsschulen wurde in den Kreis der Betrachtung hineingezogen, und mir persönlich ist im Laufe dieser Unterredung zuerst der Gedanke zu dem gekommen, was bei den jetzigen schulpolitischen Verhandlungen als „Aufbauschule“ mit Recht viel erörtert wird und was ich vor einigen Jahren durch den Vorschlag von Aufbauklassen für die begabten Volksschüler in Frankfurt a. M. — leider ohne Erfolg — vorzubereiten empfohlen habe; Althoff aber hat, soviel ich weiß, hinsichtlich schultechnischer Einzelfragen in seinen Ansichten über den Frankfurter Lehrplan noch wiederholt geschwankt, die auf Grund kartographischer Betrachtung damals gewonnene Einsicht in die allgemeine schulpolitische Bedeutung des Reinhardtschen Versuches jedoch ist für seine Gesamthaltung fortgesetzt weiter bestimmend gewesen, und in mehr als einer Unterhaltung ist er später mir gegenüber zurückgekommen auf die Betrachtungsweise, deren Wert hier durch die Erzählung dieses kleinen Erlebnisses veranschaulicht werden sollte.

Als in den letzten Jahren die Frage der „Einheitsschule“ das preußische Kultusministerium ernstlicher zu beschäftigen begann, habe ich wiederholt Anlaß gehabt, die Notwendigkeit der kartographischen Behandlung des Unterrichtswesens dort und im „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ den maßgebenden Instanzen erneut ans Herz zu legen; es geschah nunmehr — u. a. unter Hinweis auf die Entstehung des nassauischen Unterrichtsgesetzes vom Jahre 1817 — mit der Forderung, daß man vor allem einmal daran herangehen solle, das gesamte Schulwesen eines Landesteiles eingehend kartographisch zu bearbeiten und dadurch klarzustellen, unter welchen Veränderungen und mit welchen Zutaten sich für einen solchen Landesteil ein von Grund auf planmäßig aufgebauter Gesamtorganismus eines allen Bildungsbedürfnissen Rechnung tragenden Schulwesens schaffen läßt; ich weiß nicht, wie weit die Vorarbeiten zur Erfüllung dieser nach meiner Ansicht unabweisbaren Forderung gediehen sind, weiß auch nicht, ob eine ähnliche Forderung, die ich bezüglich des allgemeinen Volksbildungswesens aufgestellt habe, bei der preußischen Unterrichtsverwaltung Beachtung gefunden hat; aber davon bin ich fest überzeugt: nur auf der sicheren und anschaulichen Grundlage eben jener kartographischen Bearbeitung werden wir zu dem gelangen, was das berechtigte Ziel aller heutigen schulpolitischen Reformbestrebungen ist, und es würde sich nach meiner Überzeugung bitter rächen, wenn man es unternähme, an eine durchgreifende Neuordnung des Schulwesens heranzutreten, ohne sich dieses Hilfsmittels der pädagogischen Forschung zu bedienen, dessen Pflege allerdings zurzeit noch sehr viel zu wünschen übrig läßt. Einen Wandel zum Besseren wird man, wie ich annehme, ja wohl von der Vermehrung der pädagogischen Lehrstühle an den Hochschulen erhoffen dürfen, von denen namentlich die Vertreter einer vorwiegend staatswissenschaftlich orientierten Pädagogik gewiß auch in dieser Hinsicht sehr wertvolle Anregungen für die erziehungswissenschaftliche Forschung und Praxis ausgehen lassen können. Es war oben — begreiflicherweise mit nicht sehr hoffnungsfreudigen Tönen — von dem großen Zukunftsunternehmen eines umfassenden Atlas zur Geschichte des Erziehungswesens die Rede: mag die Verwirklichung dieses Planes auch noch in weiter Ferne liegen, so können unentbehrliche und durchaus wertvolle Vorarbeiten für ihn doch schon jetzt, in der Gestalt anspruchlosester Umrißskizzen, ohne alle äußere Schwierigkeit geliefert werden, und es ist schon viel gewonnen, wenn sich an der Hand solcher Versuche, die u. a. jeder schulgeschichtlichen Arbeit, soweit irgend möglich, beigegeben werden sollten, allmählich eine zweckmäßige Vereinbarung über die anzuwendenden Zeichen und Darstellungsmethoden herausbilden kann. Wenn die vorstehenden Zeilen zu Versuchen in dieser Richtung Anlaß geben, so ist ihre Absicht durchaus erreicht.

Frankfurt a. M.

Julius Ziehen.

Die Schulgemeinde.

Der eigentliche Ort für die Erziehung der Menschen ist die Familiengemeinschaft. Die Schule hatte ursprünglich keine andere Aufgabe, als in den wenigen Stunden, da man ihr die Kinder überließ, ihnen ein Wissen zu übermitteln, das sie für ihre wirtschaftliche, staatliche und kirchliche Betätigung im Leben verwerten konnten. Die eigentliche Menschenbildung besorgte durchaus die Familie. Die veränderten wirtschaftlichen Verhältnisse der menschlichen Gesellschaft brachten es mit sich, daß die Aufgaben der Schule an Wichtigkeit und Umfang wuchsen, je weniger die Familie imstande war, den ihnen zu genügen. Zuerst trat das bei der Bildung der geistigen Kräfte in die Erscheinung, die heute fast ausschließlich Sache der Schule geworden ist. Eine verfeinerte Methodik fordert, daß Wissen auf der Schule nicht mehr einfach zu übermitteln, sondern so kunstvoll zu verarbeiten ist, daß dadurch nicht nur das Gedächtnis und die Auffassungskraft, sondern vor allem das Urteilsvermögen entwickelt wird. Sehr viel später tauchte die andere Forderung auf, daß die Schule auch die Bildung der übrigen seelischen Kräfte, vor allem des Willens, planmäßig und in größerem Umfange der Familie abzunehmen habe. Schultechnisch gesprochen bedeutet das: die Schule soll nicht nur unterrichten, sondern auch erziehen. Fichte schon wies mit allem Nachdruck auf diese neue Aufgabe der Schule hin und erhoffte von ihrer Erfüllung eine Erneuerung des gesamten nationalen Lebens. Die bisherige Erziehungskunst habe, sagt er, höchstens das Gedächtnis mit Worten und Redensarten und die kalte teilnahmslose Phantasie mit matten und blassen Bildern der Sittlichkeit anzufüllen vermocht. Der neuen Erziehungskunst läge es ob, ihr Gemälde einer sittlichen Weltordnung bis zu der Lebhaftigkeit zu steigern, daß die Schüler von heißer Liebe und Sehnsucht dafür und von dem glühenden Affekte, der zur Darstellung im Leben triebe, ergriffen würden. Das bedeutet die Forderung: die Schule hat ihre Schüler nicht nur zu Menschen, die das Gute erkennen, sondern zu solchen die es tun, zu erziehen. Brennend wurde diese Forderung, als im Bismarckischen Zeitalter durch die neue Arbeitsweise, welche die plötzlich gewaltig hochwachsende Industrie hervorbrachte, die Familie als Erziehungsfaktor immer mehr an Einfluß einbüßte. Wir wissen heute alle, daß es das Unglück Deutschlands war, daß diese Industrie so schnell emporwuchs, daß mit ihrer Entwicklung diejenige auf anderen Lebensgebieten nicht durchweg Schritt halten konnte; aber es mag doch mit allem Nachdruck daran erinnert werden, daß die Schule der letzten Jahrzehnte sich redlich Mühe gegeben hat, es zu tun. Ihre Führer waren sich durchaus bewußt, daß die Frage der Erziehung eines selbständigen Willens und einer sittlichen Tatbereitschaft durch die Schule die eigentliche große Frage des Zeitalters auf dem Gebiete der Erziehung überhaupt war. Wer die Schule in den achtziger oder neunziger Jahren kennt und sie mit der von 1914 vorurteilslos vergleicht, der muß aber auch anerkennen, daß sie von der reinen Wissensschule einen gewaltigen Schritt hin zur Willens- und Charakterschule getan hat. Es mag wiederholt werden: der glücklichste Boden für eine gesunde Erziehung ist und bleibt

die Form der Familiengemeinschaft. Soll die Schule der Familie einen Teil der Erziehung abnehmen, so kann sie das mit Erfolg nur tun, wenn sie selbst, so weit es möglich ist, die Form der Familie annimmt, wenn sie sich also aus einer Unterrichtsanstalt zur Lebensgemeinschaft oder zur Schulgemeinde entwickelt.

Dazu muß sie erstens außer dem im Stundenplan vorgesehenen Unterricht ein möglichst gesundes und kräftiges freies Schulleben schaffen. Unsere Schulen waren im Begriff, es immer kräftiger zu gestalten und dazu z. B., soweit es anging, die Einrichtungen der Landerziehungsheime zu übernehmen. Immer häufiger kam es vor, daß Lehrer mit ihren Schülern spielten, turnten, wanderten, musizierten, Theater spielten, philosophierten oder wertvolle Bücher lasen. Die Schülervereine nahmen ständig an Zahl zu und standen teilweise in hoher Blüte. Die Schulfeste wurden in gemeinsamer Arbeit von Lehrern und Schülern ausgestaltet. An manchen Schulen wurde nach Berthold Ottos Vorgang regelmäßig „Gesamtunterricht“ gehalten, der Gelegenheit zu freier Aussprache über alle möglichen Fragen bot. An anderen Schulen waren nach F. W. Försters Vorschlag freie Aussprachen über ethische Fragen eingeführt, „bei denen die Besten, Klarsten und Charaktervollsten in der Klasse dazu kamen, sich ernsthaft auf ihre innerste Ansicht zu besinnen, sie zu formulieren und offen zu bekennen“. Wir hatten Schülerzeitschriften, Schülerlesezimmer, Nester und Landheime. Wir besuchten mit den Schülern Theatervorstellungen und Konzerte, gewerbliche Betriebe aller Art, Stadtverordnetenversammlungen. Das alles schuf ein ganz neues Verhältnis zwischen den Schülern untereinander und zwischen Schülern und Lehrern.

Dazu muß zweitens der Unterricht so umgestaltet werden, daß der Schüler aus einem Objekt bei der Übermittlung von Kenntnissen zum Subjekt bei der gemeinsamen Arbeit wird. Schultechnisch gesprochen: die Lernschule muß zur Arbeitsschule werden. Auch hier waren wir in einer gesunden Entwicklung begriffen. Man braucht nur an den Zeichen- und Aufsatzunterricht, an die naturwissenschaftlichen Schülerübungen, an die neue Form des neusprachlichen Unterrichtes, an Wahlfreiheit auf der Oberstufe, an Handfertigkeitsunterricht zu erinnern.

Es soll hier nicht übertrieben werden: vielleicht hatte keine Schule schon alle die aufgeführten Einrichtungen des Schullebens und alle Neuerungen des Unterrichtes eingeführt; aber jede Schule hatte doch dies und jenes, und sicherlich befanden sich die Verhältnisse überall in einem gesunden Fluß. Überall entwickelte sich mehr oder weniger stark die bisher nur äußerlich durch Furcht und Hoffnung einerseits und Pflichtbewußtsein andererseits zusammengehaltene Masse der Schüler und Lehrer zu einer lebendigen Schulgemeinde, in der alle Glieder von dem Wunsche des Wohlergehens des Ganzen beseelt waren, in der wahrhafte Freude an der Arbeit herrschte, in der die Schüler ihre Lehrer als Führer anerkannten und in der die Lehrer ihren Schülern das Recht auf ein eigentliches jugendliches Leben zugestanden.

Heute ist diese Entwicklung gefährdet. Ich sehe die Gefahr von drei Seiten kommen. Zuerst hat, wie fast überall, auch hier der Krieg zerstörend

gewirkt. In der Kriegszeit selbst fehlten die Schüler der oberen Klassen, fehlten viele Lehrer, waren diejenigen, die zu Hause geblieben waren, mit Arbeit überlastet, machten die wenigen Stunden, die oft der Schule nur verblieben, es zur gebieterischen Pflicht, diese voll für die engeren Ziele des Unterrichtes auszunutzen. Jetzt, da der Krieg aus ist, hat alles die Hände voll zu tun, um die auf dem Gebiete des Unterrichtes entstandenen Schäden auszubessern, fehlt es an Mut und Geldmitteln für neue Einrichtungen, hindert die Unruhe der Zeit jede freie Entfaltung. Es fehlen auch viele der jüngeren Lehrer, die im Kriege geblieben sind und die die eigentlichen Träger des neuen Geistes der Erziehung gewesen waren. Möchten diejenigen, die an ihre Stelle treten, von ihrem Geiste erfüllt sein. Gerade in unserer Zeit, da die Selbstsucht uns an den Rand des Abgrundes geführt und bewirkt hat, daß die Menschen nur noch an ihr leibliches Wohlbefinden und an sinnliche Güter denken, sollten wir Lehrer der höheren Schulen mit allem Ernst dem Volke vorleben, daß nur das Leben für die anderen sittlichen Wert hat. Die andern sind in diesem Falle unsere Schüler. Bauen wir mit ihnen die durch den Krieg zerstörte Schulgemeinde wieder auf, damit aus ihr später die wahre Volksgemeinschaft erwachse. Nicht jeder Oberlehrer kann turnen, spielen oder wandern, nicht jeder kann musizieren oder Theater spielen, nicht jedem liegt es, mit den Schülern Welträtsel zu lösen, volkswirtschaftlichen Fragen nachzudenken oder Dramen und Romane zu lesen; aber irgend etwas von all diesem liegt doch schließlich jedem. So treibe er es mit seinen Schülern in freien Zusammenkünften außerhalb des Unterrichtes. Das Opfer an Zeit und Kraft, das er dabei bringt, trägt seinen Segen in sich selbst.

Die zweite Gefahr hat der berühmte Wyneckensche Erlaß heraufbeschworen. Er schafft einen ganz neuen technischen Begriff der Schulgemeinde. Er bezeichnet damit das Parlament, das aus Lehrern und sämtlichen Schülern von Obertertia an gebildet ist. Er fordert sofortige Einführung des Parlaments unter bestimmt vorgeschriebenen Formen an allen Schulen und begleitet dieses Verlangen mit Ausführungen, die eine offene Mißachtung der Schule und der Oberlehrer bekunden. Niemals hat es einen ungeschickteren Erlaß gegeben. Als ob dieses Parlamentsgespiel wirklich irgendwie das Wesentliche an der Sache der Schulgemeinde wäre. Als ob es nicht wie eine Vorübung für ganz bestimmt geartete politische Betätigung aussähe und daher Mißtrauen erwecken müßte. Als ob man nicht an einer Sache, für welche die meisten Schüler offenbar nicht reif waren und die meisten Lehrer zweifellos keine Neigung hatten, alles von klug gelenkter Entwicklung, nichts von den nackten Befehlen zur Einführung erwarten konnte. Als ob es möglich gewesen wäre, diejenigen, die auch der alten Schulgemeinde noch zweifelnd und zögernd gegenüberstanden, jetzt für die neue dadurch zu gewinnen, daß man sie durch Beleidigungen vor den Kopf stieß. Dieser Erlaß hat die Entwicklung nur aufgehalten. Er hat uns, die wir den entschiedenen Willen hatten, die wahre Schulgemeinde zu verwirklichen, die Arbeit nur erschwert. Wir waren dabei, Tor und Tür unserer Schulen für sie zu öffnen, da kam einer und schmiß die Fenster ein, um sie nach seiner Art einseitig zurechtgestutzt

auf diesem Wege einzuführen. Es kam, wie es kommen mußte. An den meisten Orten wurde die neue „Schulgemeinde“ mit ihren Schülerräten überhaupt nicht eingeführt. Wo es dennoch geschah, verfiel sie bestenfalls der Bedeutungslosigkeit, oft dem Fluche der Lächerlichkeit. Leider fiel nur zu oft mit dem Mantel der Herzog, d. h. mit der Wyneckenschen „Schulgemeinde“ die Schulgemeinde im wahren Sinne. Wir, die wir sie schaffen wollen, werden noch viel Mühe haben, Lehrern, Eltern und Schülern klarzumachen, daß Wyneckens „Schulgemeinde“ ein untergeordneter und durchaus entbehrlicher Bestandteil der echten ist, keineswegs aber die Vorbedingung für sie, wie es uns der Erlaß glauben machen will.

Die dritte Gefahr droht von der Jugend. Sie ist heute selbst in die Schranken getreten und fordert die Einführung der Schulgemeinde. Sie hat ihre Forderung in Formen und unter Begleitumständen ausgesprochen, die den lebhaften Widerstand von Schule, Lehrern und Eltern hervorgerufen haben. Es ist zu befürchten, daß dieser Widerstand sich wiederum nicht nur gegen die Jugend, sondern auch gegen die Schulgemeinde selbst richtet. Die Jugend, um die es sich hier handelt, ist aus der Jugendbewegung hervorgegangen, und diese wiederum hat ihre Wurzeln im Wandervogel. Es scheint mir, daß wir Lehrer uns viel zu wenig um sie gekümmert haben. Wir kennen allenfalls die Verfassung der Wandervogelbünde. Wir kennen die neuen Formen, in denen die Wandervögel wandern, singen und tanzen; aber wie wenige haben sich um die geistige und seelische Gesamtlage jener Jugend gekümmert, die im Wandervogel heranwuchs und Träger der Jugendbewegung wurde. Das Wesentliche jener Gesamtlage ist eine leidenschaftliche Liebe zu äußerer und innerer Wahrhaftigkeit, durch welche die Grundlage eines neuen Lebens geschaffen worden ist. Es machen sich wenige einen Begriff davon, wie ernst es dieser Jugend um ihr Ringen nach Wahrhaftigkeit und nach wahrhafter Lebensführung ist. Überall sucht sie auf das Einfache, Natürliche und Wurzelhafte zurückzugehen, sowie sie bemüht ist, selbst einfach, natürlich und wurzelhaft zu sein, weil sie in diesem Sein die Grundbedingung für das Wahrhaftigwerden sieht. Darum liebt sie das Volkslied, den Volkstanz und den Humor des Volksliederdichters Hans Sachs, die Töpfereien des Dorfhafners. Darum liebt sie die Natur und das einfache, auf sich gestellte Leben in ihr. Darum meidet sie die in Tabak und Alkohol enthaltenen Kulturgifte. Darum haßt sie das Kino. Darum ist sie, die inbrünstig die im Zupfgeigenhansel enthaltenen frommen Lieder singt und die ihr Vaterland wie wenige Menschen kennt und liebt, mißtrauisch gegen alles Gepränge und alle rauschenden Feste religiöser und patriotischer Art. Es war natürlich, daß eine so eingestellte Jugend in scharfen Gegensatz zu ihrer Zeit und den sie vertretenden Erwachsenen kommen mußte. Auch sie wußten, wie unwahrhaftig so unendlich vieles geworden war, aber sie hatten nun einmal wohl oder übel ihren Frieden mit ihm gemacht. Auch sie wußten von hohen Zielen zu reden; aber sie taten nichts, um sie zu erreichen oder blieben fast überall auf halbem Wege stehen. Auch sie hatten den Hunger nach Geistigkeit und Wahrhaftigkeit; aber da er nur durch jenes höhere

heroische Leben zu stillen ist, das in der Askese und im Opfer besteht, verloren sie ihn bald. Denn die Zeit, die vor allem von sinnlichen Antrieben bewegt war und im ruhigen Lebensbehagen ihren Lebenszweck sah, hatte weder den ernsthaften Willen noch die Kraft zum Heroentum. Die Jugend sah es oder fühlte es instinktiv. Sie hörte die Deklamationen über die Verschlechterung der Volksgesundheit; aber sie sah, wie die Einwohnerzahl der Großstädte, der Verbrauch an Tabak und Alkohol, die Kinos, die Schundliteratur an Umfang und Zahl dauernd wuchsen. Sie hörte die vaterländischen Festreden und sah, wie die Sorge um das Eigenwohl sich immer mehr breit machte. Sie hörte in der Schule die großen Sprüche von Humanität und Menschenbildung und sah, wieviele ihrer Lehrer immer mehr zu bloßen Unterrichtsbeamten wurden. Sie hörte im Religionsunterricht oder bei der Iphigenienlektüre Hymnen auf die Wahrhaftigkeit und sah täglich die Schulüge um sich wuchern. Sah auch, wie die meisten Lehrer sich mit ihr als etwas abgefunden hatten, das man nicht bekämpfen, sondern nur bestrafen könne. Die Wirkung, welche die Erkenntnis aller dieser Dinge auf die Jugend ausübte, war verheerend. Man soll sich dessen wohl bewußt sein und soll, wenn man heute die Jugend als trotzig, lieblos und unehrerbietig beklagt, den Fehler auch bei sich selbst suchen. Ein Teil verfiel, nachdem er durch eine Art von Verzweiflung hindurchgegangen war, in jene Dumpfheit, in die wir Erwachsenen uns allmählich hineingearbeitet hatten. Eines anderen aber bemächtigte sich eine gründliche Mißachtung der Erwachsenen und ihrer Kultur. Sie glaubten an ihre Kraft. Sie glaubten, daß es ihnen gelingen müsse, der Starrheit der Verhältnisse zum Trotz ihre Ideale zu verwirklichen. Wer wollte sich dieser begeisterten gläubigen Jugend nicht freuen? — Sie war es, die im Herbst 1913, überdrüssig der Jahrhundertfeiern in stickigen Sälen mit hohlen Reden ach so tatunlustiger Redner, mit Bier, Wein und Tabakqualm, als freideutsche Jugend auf den Hohen Meißner zog, um da die Jahrhundertfeier der deutschen Jugend zu halten. Sie war es, die im Protest gegen die Unwahrhaftigkeit um sich und im Ringen um das Wesenhafte manchmal in harte Konflikte mit der Schule geriet, die uns dadurch unbequem wurde und die doch den wertvollsten Teil unserer Jugend bildet. Sie war es, die jetzt, verzweifelt über den deutschen Zusammenbruch, mit der Rücksichtslosigkeit und Formlosigkeit, die nun einmal der an die Verwirklichung des Unbedingten glaubenden Jugend eigen ist, das berüchtigte Flugblatt veröffentlicht hat, das da beginnt:

„Kameraden! Wir sind uns einig im Haß der Einrichtungen dieses Lebens und dieser Zeit. Wir fragen uns: wer ist schuld an diesem Leben, diesen Einrichtungen, dieser Kultur? Wer hat diese Staaten, diese Schulen, diese Kirchen, diese Politik, diese Presse und vieles andere auf dem Gewissen? Die Erwachsenen, sie allein! Und darum wendet sich unser Kampf und Haß gegen dies Leben und diese Zeit mit gegen sie, gegen die Erwachsenen als Gesamtheit, gegen ihren unglückseligen Geist.“

Der bloße Haß an sich ist unfruchtbar, sobald sich ihm nicht die Liebe zum Gegensätzlichen entsprechend stark hinzugesellt. Er ist negativ, und

negativ gerichtet war im gewissen Sinne bis zum Kriege die ganze Jugendbewegung. Die Jugend sah klar, daß die Erwachsenen an den großen Fragen des Lebens, der Kultur, der Kunst gescheitert waren; aber sie ihrerseits rang nicht mit ihnen, sondern floh vor ihnen in die Stille, die Einsamkeit die Natur, in das Ursprüngliche, in das Vergangene. Das hat seinen tiefen Sinn für jene Periode der Jugendzeit, welche die Zeit des stärksten Keimens, und Blühens, der größten Hoffnung und Erwartung ist. Es ist die Zeit, in welche die eigentliche Wandervogelzeit der Jugend, also die Schulzeit, fällt. Die Stille, die Einfachheit und Selbständigkeit des Wandervogels bedeutet für diese Jugend dasselbe, was für Moses die Wüste, für Luther die Einsamkeit des Klosters war; aber diese Zeit des Sammeln muß früher oder später derjenigen der Erfüllung weichen, wenn sie nicht nutzlos gewesen sein soll. Der Haß gegen das Bestehende muß zurücktreten vor der tatfrohen Liebe zum Künftigen. Moses mußte unter sein Volk, Luther nach Wittenberg und Worms. So ist es nur natürlich, daß es heute die dem eigentlichen Wandervogel Entwachsenen zum Schaffen und Gestalten ihrer Ideale im wirklichen Leben drängt. Diese Ideale umfassen das ganze Leben; aber es ist wiederum nur natürlich, daß sie ganz besonders auf die eigenste Angelegenheit der Jugend gerichtet sind, auf die Gestaltung der Erziehung, auf die Schule. Heute fordert die Jugend die Schulgemeinde. Derjenige Teil der deutschen Jugend, welcher sich zur „Entschiedenene Jugendbewegung“ rechnet — das ist übrigens ebenso wenig ein eigentlicher Verband oder Bund wie die freideutsche Jugend selbst, es ist vielmehr eine Gesinnungs- und Arbeitsgemeinschaft, die Anhänger in allen Teilen Deutschlands hat — hat in Jena laut den Kampf für die Schulgemeinde verkündet. Das ist eine Tatsache, deren man sich im Grunde nur herzlich freuen kann. Reißen wir uns doch einmal heraus aus dem dumpfen Dahinleben des Alltags. Keine Zeit ist dazu geeigneter als die unsere. Versuchen wir, die Dinge in ihrem Wesen zu sehen: hassen wir denn nicht alle dieses elende Lügen und Betrügen auf der Schule? Sehnen wir uns nicht nach einem Zustande, in dem Lehrer und Schüler mit wirklichem Vertrauen einander gegenüberstehen, in dem wir sie nicht durch polizistische Mittel zum Rechttun zwingen müssen, sondern der Wille zum Guten sich von selbst in ihnen entzündet hat, in dem wir sie nicht durch die Mittel der Furcht und Hoffnung zur Arbeit anhalten müssen, sondern sie zu freudiger, gemeinsamer Arbeit von sich aus bereit sind? Und nun will die Jugend selbst tatkräftig helfen, diesen Zustand herbeizuführen, dem wir uns wohl allmählich und langsam hier und da genähert haben, den wir aber selbst nicht herbeizuführen vermochten. Sollen wir ihre Hilfe nicht froh und dankbar annehmen? — Und doch hält sich ein Teil der Freideutschen der Entschiedenene Jugendbewegung fern, und doch haben die Lehrer gemeinsam mit den Eltern, wie z. B. in Essen, sie mit aller Macht bekämpft. Warum?

Auf dem Hohen Meißner war es Wynecken, der zuerst die freideutsche Jugend zur Arbeit an der Erneuerung des Schullebens als ihrer ureigensten Angelegenheit aufrief. Lange predigte er tauben Ohren; aber er ließ nicht locker, und mit seiner bewundernswert scharfen Dialektik, mit der Einseitig-

keit seiner Lehre, die aber eben darum um so mehr innerlich geschlossen schien und den Eindruck der Größe hervorrief, mit seiner aufs höchste gesteigerten gefährlichen Kunst, die jugendlichen Menschen so zu beeinflussen, daß sie willenlos seine Überzeugungen annehmen und doch fest glauben, eigene Überzeugungen und eigenen Willen zu haben, ist es ihm gelungen, einen Kreis von Anhängern um sich zu sammeln, der sich ständig vermehrt. Durch ein besonderes, überaus geschicktes Schriftchen rief er die Wandervögel zur Mitarbeit auf. Hätte er nichts getan, als sie auf das Problem der Erneuerung des Schullebens hingewiesen und in ihnen den Drang erweckt, bei der Lösung des Problems in jugendlichem Sinne schöpferisch tätig zu sein, so hätten es alle Vaterlandsfreunde ihm nur danken können; aber er tat mehr oder vielmehr weniger. Nicht das Problem bot er der Jugend, sondern eine Lösung, und zwar eine Lösung, die er mit leidenschaftlich eifriger Beweisführung als die einzig mögliche Lösung hinstellte. Diese Lösung war die „Schulgemeinde“ wie er sie auffaßte; die Schulgemeinde, deren Kernstück das Schülerparlament und die Schülerräte waren, deren notwendige Voraussetzungen eine gründliche, mit Verachtung untermischte Abwendung von Elternhaus und Familie, sowie eine starke Gleichgültigkeit in nationalen Dingen und eine gewisse Feindschaft gegen alles Kirchliche sind. Die Entschiedene Jugend nahm diese Lösung an. Ich habe viele ihrer Vertreter gehört. Ich kenne ihre Literatur, ihre Flugblätter. Nirgends habe ich einen Gedanken gefunden, der nicht vorher von Wynecken gedacht ist. Meist geht auch die Formulierung auf ihn zurück. Wie ein Wahn hat es oft gerade die Wertvollsten unserer Jungen und Mädchen erfaßt. Sie scheinen eigene Gedanken auszusprechen und glauben es wohl schließlich selbst, und sie schwätzen im Grunde nur papageienhaft nach, was Wynecken schon seit Jahren gesagt hat und hat drucken lassen. Das ist tief bedauerlich. Ich will noch einmal zusammenfassen: daß eine Entschiedene Jugendbewegung entstanden ist, die von sich aus an der Erneuerung des Schullebens mitarbeiten will, kann ich nur froh begrüßen. Daß diese Jugend mit goldener Rücksichtslosigkeit und Formlosigkeit weit übertriebene, teilweise unerfüllbare Forderungen stellt, daß sie Sturm läuft auch gegen Dinge, die ihr morgen ebenso heilig und unantastbar sein werden, wie sie es uns heute sind, das alles kann ich gar nicht tragisch nehmen; aber daß diese Jugend, statt ernsthaft mit den Problemen zu ringen, schon in den berüchtigten Standpunktzustand gekommen ist, daß sie sich in ein fix und fertiges System hat einfangen lassen, das ist im nationalen Sinne tief traurig. Diese Jugend, die, wie es in Essen geschehen ist, sich revolutionär gebärdet und ihr Recht auf Jugendlichkeit fordert, die aber andererseits sich von politisch einseitigen Oberlehrern die Wyneckenschen Gedankengänge einblasen läßt und sie danach in Schülermassenversammlungen ganz volksversammlungsmäßig wie eine Marktware abzusetzen sucht, ist nicht gefährlich, weil sie nicht schöpferisch und weil sie vor allem nicht jugendlich ist. Aber es ist schmerzlich zu sehen, daß diese wertvollen Jungen und Mädchen so künstlich alt und unschöpferisch gemacht werden.

Und welcher Segen, wenn wir heute die schöpferische Jugend, die den Willen zum Völkischen und zum Guten besäße, hätten! Jene Jugend, von der Fichte die glücklichere Zukunft Deutschlands erhoffte! Jene Jugend, die wie ein Sturm über uns dumpf und stumpf gewordene Alltagsmenschen hinbrauste und uns zu ganz neuer aufbauender Tätigkeit aufrüttelte! Mein Gott, wir brauchten sie ja so bitter nötig in unserer tiefen Not. Ob sie nicht doch schon unter uns weilt? Schon hat sich ein beträchtlicher Teil der Jugend von der Freideutschen Bewegung, so wie sie sich gestaltet hat, endgültig losgesagt. Im August dieses Jahres waren an 300 jugendliche Menschen auf dem Lauenstein in Thüringen zusammen und haben mit heiligem Ernste und in heller Begeisterung sich zum Jungdeutschen Bund zusammengeschlossen. Schon sind ihm zahlreiche Anhänger zugeströmt. Die Jungdeutschen verwerfen alle Standpunktspolitik und Systemhaftigkeit als unfrei und unjugendlich; aber sie sind durch und durch völkisch gesinnt. Sie sehen im deutschen Volkstum die natürliche Kraftquelle für die Entwicklung jedes einzelnen deutschen Menschen, wie des ganzen deutschen Volkes. Mit diesem Glauben wollen sie am Aufbau der deutschen Volksgemeinschaft helfen, ebenso aber auch als einer ihrer wichtigsten Voraussetzungen an der Schaffung der Schulgemeinde. Wenn ihnen aus dem Glauben doch auch die Kraft erwüchse! Wir harren ihrer Taten. Sicher ist, daß ihnen die Wege, die zur Schulgemeinde führen, noch durchaus problematisch sind und daß sie an ernstliche Nachprüfung der Wyneckenschen Vorschläge gegangen sind. Viele von ihnen, es sind nicht die schlechtesten, stehen dem Schülerparlament durchaus ablehnend gegenüber. Ihre Gesinnung ist, wie es die im Wandervogel verankerte auch ist, wesentlich aristokratisch. Die Entwicklung zum Guten kann nur von den Besten kommen, und der Besten sind immer nur wenige. Kann ihr Einfluß durch den Parlamentsklüngel, in dem Mehrheitsbeschlüsse gelten, nicht allzu leicht vernichtet werden? Es widerstrebt diesem besten Teil der Jugend, sich der Gefahr auszusetzen, vom Durchschnitt beengt oder gar gelenkt zu werden. Sie können sich nicht denken, wie die einzelnen sich zur Wahrhaftigkeit entwickeln sollen, wenn ihnen die Notwendigkeit, ihre Sache auf jeden Fall selbst zu vertreten, durch Schülerräte oder Vertrauensausschüsse abgenommen werden soll. Wirken solche Gedankengänge in unserer Zeit nicht wie frische Morgenluft?

Mülheim (Ruhr).

Edmund Neuendorff.

Das Kartenbild im neuen deutschen Schulatlas und seine Verwendung im Unterricht.

Der Friede ist unterzeichnet und wird, wenn alles gut geht, noch in diesem Jahre „ratifiziert“ werden. Nach dem Willen der Entente hat unser Volk ungeheure Opfer bringen müssen. Viele Millionen unserer Stammesgenossen sollen uns entfremdet, außer unsern Kolonien sollen uns an die 100 000 Geviertkilometer, darunter Zehntausende uralten deutschen Bodens, geraubt werden. So sieht der Friede des Rechts und der Gerechtigkeit aus, von dem,

so lange die deutschen Waffen siegreich waren, bei unsern Feinden und bei uns so oft die Rede gewesen ist.

Die Erde und insbesondere unser Erdteil hat ein anderes Aussehen bekommen. Die Kartographen sind schon an der Arbeit, um den veränderten Verhältnissen Rechnung zu tragen und möglichst schnell Karten mit den neuen Staatsbildungen und den neuen Grenzen für die alten Staaten an den Markt zu bringen. Mit Ungeduld warten sie darauf, daß erst die endgültigen Grenzen festgelegt und bekanntgegeben werden.

Große Änderungen wird es in den Schulatlanten geben. In der Erwartung, daß der Krieg bedeutende Grenzverschiebungen zur Folge haben werde, haben seit 1914 die Verleger wohl durchweg von jeder Neubearbeitung ihrer Verlagswerke abgesehen. Es ist bei der langen Dauer des Krieges so weit gekommen, daß die gangbaren Atlanten völlig vergriffen sind, und der Unterricht hat in den letzten Jahren nicht wenig unter diesem Mißstande gelitten. Karten veralten überhaupt schon verhältnismäßig schnell. Wenn sich auch die Erdoberfläche im allgemeinen nicht ändert, jedenfalls nur so wenig, daß es auf dem Kartenbilde nicht zum Ausdruck kommen kann, so fordert doch der ständige Fortschritt der Wissenschaft Berücksichtigung, und zu Verbesserungen und Zusätzen ist immer Anlaß: Wichtige Straßen oder Eisenbahnen, die auf der Karte nicht fehlen dürfen, werden neu gebaut; Kanalverbindungen werden hergestellt; größere Sumpfgebiete oder Meeresteile werden ausgetrocknet und in Kulturland verwandelt; manche Siedlungen der Menschen wachsen zu größeren Wohnplätzen an, die auf der Karte angemerkt zu werden verdienen, und was dergleichen mehr ist. Und dazu kommen nun die gewaltigen politischen Umgestaltungen für unsern Erdteil und der Raub der deutschen Kolonien. Es wird nötig sein, die meisten Karten von Mittel- und Osteuropa ganz neu zu entwerfen.

Mit Recht wird gefordert, daß die Erdkunde in allen Schulen, besonders aber den höheren, in Zukunft mehr Stunden erhalte. Die Grundlage des erdkundlichen Unterrichts ist aber in erster Linie der Atlas, erst in zweiter das Lehrbuch¹⁾. Auf der Karte vornehmlich sollen dem Schüler die allgemeinen Begriffe verständlich gemacht werden, soll er die Erscheinungen auf der Erdoberfläche begreifen, soll er sich in der Heimat, im Vaterlande, in der Welt zurecht finden lernen. Der Maßstab der Karte darf daher nicht zu klein gehalten werden. Es erschwert den Unterricht, wenn die Karten der europäischen Länder, wie es in den meisten Atlanten der Fall ist, in ver-

¹⁾ Der Atlas aber sollte für alle Klassen derselbe sein. Eine Ausgabe für untere Klassen und eine für mittlere und obere Klassen oder gar eine dreigeteilte für untere, mittlere, obere Klassen ist unnötig und bedeutet für die meisten Schüler nur eine überflüssige Ausgabe. Wenn das Kartenbild an Namen nur das enthält, was von wirklicher Bedeutung ist, so kann auch der Quintaner, ohne irgendeinen Schaden zu erleiden, den für die höhere Stufe bestimmten Atlas benutzen. Nicht nötig für den Schüler der unteren Klassen sind freilich eine Reihe der jetzt üblichen Nebenkarten. Aber erstens schaden diese ihm ja nicht, und dann könnte man, um den Atlas für die untere Stufe billiger liefern zu können, die für die oberen Klassen bestimmten Karten als ein besonderes Ergänzungsheft erscheinen lassen.

schiedenen Maßstabe gehalten sind. Das beruht zum Teil gewiß auf technischen Gründen, andererseits hat man für Länder von geringerer wirtschaftlicher Bedeutung wie Skandinavien und Rußland den kleineren Maßstab für ausreichend angesehen. Aber die Verhältnisse haben sich geändert, und der Osten Europas wird für uns fortan von viel größerer Wichtigkeit werden, als er schon immer gewesen ist, so daß auch die eingehendere Kenntnis des Kartenbildes wünschenswert ist. Für Deutschland mit seinen Nebenländern ist natürlich ein größerer Maßstab erforderlich, während er für die außer-europäischen Erdteile sehr viel kleiner sein darf.

Die Karte soll ferner übersichtlich sein. Die Gestaltung der Erdoberfläche in allen Erscheinungen muß auf ihr leicht erkannt werden. Die Karte muß endlich aber auch zu der im Unterricht gebrauchten Wandkarte passen, wobei ja nicht gerade erforderlich ist, daß Wandkarte und Karte im Atlas von demselben Zeichner herrühren. Sie dürfen nur nicht nach ganz verschiedenen Grundsätzen gezeichnet sein.

Es ergibt sich daraus die auch bisher schon in den meisten Atlanten durchgeführte Forderung, daß dem Unterricht physische Karten zugrunde gelegt werden, aber natürlich Karten, die sich nicht auf die Einzeichnung der Gebirge und Flüsse beschränken, sondern alle geographischen Erscheinungen, also auch Straßen und besonders die Siedelungen aufweisen. Selbstverständlich werden nicht alle Städte und vor allem nicht alle Eisenbahnlinien aufgenommen werden dürfen, da sonst die Übersichtlichkeit leicht zerstört werden könnte. Die Höhenlage der Landschaft wird am besten durch die jetzt fast allgemein angenommene gelblich-braune Färbung in den verschiedenen Abstufungen dargestellt, Wasserläufe und Wasserflächen in blau. Die blaue Farbe für Flüsse und Kanäle statt der auf den Karten meist üblichen schwarzen empfiehlt sich, um der immerhin möglichen Verwechslung mit Straßen oder Eisenbahnen vorzubeugen. Im übrigen aber sollten alle Farben auf der Karte vermieden werden. Die Schüler sollen ja an der Hand der Karte nicht nur die notwendigen Kenntnisse gewinnen, sondern sollen, das muß wiederholt werden, auch die Karte benutzen lernen, um mit ihr sich zurechtzufinden auf der Erde und besonders in der Landschaft. Die Schulkarten sollen also in derselben Art gezeichnet sein wie die Karten der Landesaufnahme, die ja neuerdings die Erhebungen nicht mehr bloß durch Schraffierung, sondern, wenigstens auf den besonderen Ausgaben für manche Bezirke, z. B. Berlin, auch durch Farbentöne hervorheben und für Gewässer die blaue Farbe haben, und wie die Karten in den Reisebüchern, besonders den bei Bädeler erschienenen. Diese Karten bekommt später jeder einmal in die Hand; es ist daher gut, wenn sie ihm von vornherein keine Schwierigkeiten bereiten, sondern wenn er sie ohne Mühe lesen kann¹⁾.

¹⁾ In den Jugendkompagnien ist ja das Lesen der Generalstabkarten mit großem Eifer und erfreulichem Erfolge geübt worden. Aber Jugendkompagnien gibt es nicht mehr, und Wandervogel und Pfadfinder umfassen immer nur einen kleinen Teil der Schülerschaft. Daher sollte auch im Unterricht verschiedener Klassen den Schülern die Generalstabs-

Auf den Karten sollten grundsätzlich auch bei den nichtdeutschen Ländern die deutschen Namen gelesen werden, soweit sie bei uns eingebürgert sind oder, wie in Flandern, nicht erst gar in verhältnismäßig später Zeit durch fremde Bezeichnungen verdrängt worden sind. Namen wie Brasso (für Kronstadt) oder Nagyszeben (für Hermannstadt) — oder jetzt gar die rumänischen Namen für Orte in Siebenbürgen oder dem Banat! — gehören nicht auf Karten, die für deutsche Schulen bestimmt sind, und verwelschte Formen wie Fribourg (Freiburg), Sion (Sitten), Neufchatel (Neuenburg) sind zum mindesten eine Geschmacklosigkeit. Ein Zeichen übergroßer Gewissenhaftigkeit oder vielmehr echt deutscher Pedanterie ist es, wenn in einem Schulatlas auf der Karte von Italien die Etsch hinter dem farbigen Grenzstrich noch einmal benannt wird, aber nun Adige heißt. Mag auch Berlin seine Budapester Straße haben, so wollen wir auf der Landkarte doch den alten deutschen Namen Ofenpest lesen. Selbst in Klammern dem deutschen Namen zugefügt (z. B. Dorpat = Jurjew, St. Petersburg = Petrograd usw.) ist der fremde Name auf deutschen Schulkarten grundsätzlich nicht zu dulden. Mit Namen wie Strasbourg, Mulhouse, Bolzano, Trento auf deutschen Karten werden wir hoffentlich für alle Zeiten verschont bleiben¹⁾.

In höherem Grade als bisher wird der Unterricht sich künftig mit der politischen Erdkunde beschäftigen müssen. Gewiß ist es nötig, daß die einzelnen Teile der Erdoberfläche, die Länder, nach Gestalt, Größe und Lage erkannt werden, aber das Wesentlichere ist doch, was die Menschen, die sich zu einer Einheit, also zu einem Staate zusammengeschlossen haben, aus dem von ihnen eingenommenen Gebiete gemacht haben. Dem Unterricht in der Erdkunde fällt somit die Aufgabe zu, das Verständnis für das geschichtliche Gewordensein der Staaten zu erleichtern, aber auch die Beziehungen der

karte der Heimat vorgelegt werden. Daß jeder Schüler bei einer Klassenwanderung die Karte in der Hand hat, ist nicht nötig, auch gar nicht einmal wünschenswert, aber es bereitet den Schülern immer viele Freude, wenn sie eine Wanderung, die sie machen wollen, vorher auf der Karte studieren können oder wenn sie den zurückgelegten Weg nachher auf der Karte wiederholen, und sie lernen auf diese Weise jede einzelne Erscheinung auf der Karte auf ihre Bedeutung hin erkennen. Wie nötig es ist, daß schon dem Schüler diese Übung beigebracht werde, kann man als Berliner häufig genug beobachten: Wie oft trifft man beispielsweise im Grunewald Erwachsene, die mit einer Sonderkarte ausgerüstet sind, aber trotz des besonders großen Maßstabes der Karte sich nicht zurechtfinden, sondern sich von anderen Wanderern ihren Weg zeigen und beschreiben lassen müssen!

¹⁾ Diese Forderung muß als selbstverständlich auch auf den Karten der für Deutsche geschriebenen Reiseführer genügt werden. Im Bädeker für Österreich-Ungarn steht zwar auf der großen Übersichtskarte („Eisenbahnkarte“) Trient, aber auf dem Stadtplan liest man Trento und Trient erst in Klammern darunter, und im deutschen Bädeker für die Schweiz sind die Namen für die welschen Teile und selbst für die erst in neuerer Zeit verwelschten (z. B. am Neuenburger und am Bieler See und an der oberen Rhone) durchweg in französischer oder italienischer Sprache gehalten, und die Wegemaße sind bald als Kilometres, bald als Kilometri angegeben, während auf den Karten sämtlicher Bädeker außerdem auch als Maß „*english miles*“ zu finden sind. Alle diese Bädekerkarten stammen nach dem Aufdruck aus einer „Kartographischen Anstalt in Leipzig“. Auf den Ausgaben in englischer oder französischer Sprache erscheint dieser Aufdruck in der entsprechenden Sprache, z. B. *gravé et imprimé par X und Y-Leipzig.*) Made in Germany wäre angebracht.

Staaten zueinander aufzuweisen. Gerade die ungeheuren Umgestaltungen und Neubildungen, die der Krieg veranlaßt hat, fordern zu einer solchen Betrachtung auf. Darum muß freilich der Lehrer der Erdkunde über ein gutes geschichtliches Wissen verfügen, es genügt nicht, wenn er sein Fach mehr oder weniger einseitig vom naturwissenschaftlichen Standpunkt aus betreiben wollte.

Der Staat, wenn er, rein äußerlich betrachtet, seine Aufgabe erfüllen soll, muß ein geschlossenes Ganzes sein. Er darf nicht durch fremde Gebiete, die sich in seine Fläche hineinschieben, in zwei oder mehrere getrennte Teile zerlegt werden. Ein Blick auf die Karte muß den unhaltbaren Zustand klar machen, der durch die Abschnürung Ostpreußens vom Stammlande herbeigeführt worden ist, muß das Bestreben als gerecht und notwendig erscheinen lassen, den Zusammenhang wieder herzustellen, wenn nicht das abgetrennte Stück früher oder später verloren gehen soll.

Der Staat muß ferner möglichst natürliche Grenzen haben. Das alte Frankreich hatte sie, Deutschland hat ihrer eigentlich immer ermangelt. Supan¹⁾ freilich nennt die natürlichen Grenzen nur theoretische Grenzen, „denn sie wurzeln nicht in der Natur selbst, sondern in gewissen Ideenverbindungen. Sie entspringen den unreifen Köpfen weltentrückter Ideologen und phantastischer Schwärmer oder dem unreifen Kopfe eines gewissenlosen Politikers, der nach einem kräftigen politischen Schlagwort fahndet“. Dies ist doch aber nur der Fall, wenn der Name für eine Sache gebraucht wird, der er nicht zukommt. Frankreichs natürliche Grenzen gegen Osten sind Westalpen, Jura, Wasgau und dann der Hügelzug, der sich vom Paß von Zabern nach Nordwesten bis zum Kap Gris Nez bei Calais hinzieht, eine Grenze, die auch viele Jahrhunderte lang romanische und germanische Sprache geschieden hat, also gleichzeitig eine völkische Grenze war. Wie wenig freilich die Franzosen diese Grenze geachtet haben, wie sie vielmehr seit Jahrhunderten unter dem Vorwande, die wirkliche natürliche Grenze zu erstreben, nach Osten vorgedrungen sind und ihren Staat bis an den Rhein und zu Zeiten noch über den Rhein hinaus vorgeschoben haben, das braucht hier nicht erörtert zu werden. Unsere Niederlage hat den Rhein wieder zum Grenzstrom gemacht, damit aber uns im Südwesten wieder die unhaltbare Grenze gegeben, die Süddeutschland schutzlos einem Angriff von Westen aussetzt und damit die Gefahr einer Absonderung des deutschen Südens vom Norden in den Bereich des Möglichen rückt. Die Frage muß auch im Unterrichte aufgeworfen werden, ob Frankreich immer die Kraft (oder die Verbündeten!) haben wird, diese Grenzen zu behaupten, oder ob Deutschland nicht wieder erstarken kann, um sich seine natürlichen Grenzen zurückzugewinnen. Von völkischen Grenzen als natürlichen Grenzen hat man

¹⁾ Leitlinien der allgemeinen politischen Geographie. Leipzig 1918. Veit. S. 29. In dem während des Krieges geschriebenen und erschienenen Buch ist der Schmachtfrieden von Versailles noch nicht berücksichtigt worden. Es enthält aber so wertvolle grundlegende Feststellungen, daß jeder Lehrer der Geschichte und der Erdkunde, ja jeder, der die Zeitgeschichte verfolgt, es lesen sollte.

ja eigentlich erst in diesem Kriege gesprochen, und zwar haben unsere Feinde diesen Grundsatz aufgestellt. Angewendet werden soll er freilich ausschließlich gegen uns. Supan sagt (S. 25), daß politische Grenzen nur Machtgrenzen sind und daß es lediglich eine Frage der Zweckmäßigkeit ist, ob man sie an natürliche Verhältnisse anlehnen will oder nicht. Er hat leider recht behalten. Wo die natürlichen Grenzen nicht ausreichten, da hat man die völkischen zur Hilfe herbeigezogen, und wo auch sie nicht vorgeschützt werden konnten, da hat man mit roher Gewalt eingegriffen.

Im Osten und Südosten hat das Deutschtum freilich vor dem Kriege keine natürlichen Grenzen gehabt und wird sie auch niemals gewinnen können. Selbst eine völkische Grenze hatten wir dort nicht, denn fast überall über die Grenzen des Reiches hinaus wohnten Deutsche zum Teil in volkreichen Siedelungen; andererseits hatten wir Anderssprachige innerhalb unserer Grenzen. Und für Österreich gilt dasselbe; man denke nur an das geschlossene deutsche Gebiet in Westungarn. Wenn man die lange, zurückspringende Grenzlinie zwischen Ostpreußen und Schlesien, „die polnische Bucht“, d. h. die bisherige Grenze, betrachtet, so erkennt man, wie benachteiligt unser Staat einem Staate wie Frankreich gegenüber ist und daß durch andere Kräfte, durch den Willen des Volkes und die Klugheit seiner Leiter, ein Ausgleich geschaffen werden muß. Für uns hat freilich die unsichere Grenzlinie im Osten, sowohl die natürliche wie die völkische, die schweren Verluste zur Folge, die unser Staat jetzt auf sich nehmen muß. Das im Unterricht aufzuzeigen, wird unsere Aufgabe sein. Da mag bisher manches verfehlt worden sein. Über die Zusammensetzung der Bevölkerung in den Grenzlanden bestand doch vielfach Unklarheit, ebenso oder noch mehr über den Anteil der neben- und durcheinander wohnenden Völker an der wirtschaftlichen Entwicklung der Gebiete. Es hat sich bitter gerächt, daß den deutschen Ostfragen nicht die gebührende Teilnahme im eigentlichen Deutschland entgegengebracht worden ist. Das wird anders werden müssen. Der Schüler soll begreifen, daß unsere Grenzen nicht so bleiben können, wie man sie jetzt gestalten will, unbekümmert um alles geschichtliche Gewordensein, unbekümmert um die wirtschaftlichen Zusammenhänge, unbekümmert um die Lebensnotwendigkeiten für ein großes Volk¹⁾, er soll aber ebenso verstehen lernen, daß die künstlichen Schöpfungen, Polen, Litauen usw., wie sie auch heißen mögen, unnatürliche Gebilde sind, die, schon weil ihnen die natürlichen Grundlagen für ihr Dasein und Bestehen fehlen, zum Wiederverschwinden bestimmt sind. „Das ewige Gesetz des Kampfes ums Dasein beherrscht

¹⁾ Wie wenig Kenntnis selbst der große Wilson von diesen Dingen haben mag, wurde in ergötzlicher Weise im Untersuchungsausschuß der Nationalversammlung am 23. Oktober d. J. festgestellt. Der Abg. Schücking fragte den Grafen Bernstorff: Glauben Sie, daß Wilson, als er seine Botschaft vom 22. Januar 1917 aufsetzte (betr. die Abgrenzung eines neuen polnischen Staates), oder seine näheren Mitarbeiter die eigenartigen gemischtsprachigen Verhältnisse der preußischen polnischen Provinzen auch nur gekannt haben? Und der ehemalige Botschafter antwortete: Ich bin überzeugt, daß er sie nicht gekannt hat. Der stenographische Bericht bemerkt dazu: Allgemeine Heiterkeit!

auch das Leben der Staaten und Völker“ (Supan, S. 133). Man kann den Kampf führen mit den Waffen des friedlichen Wettbewerbs, ein Volk kann dem anderen zuvorkommen durch größere Tüchtigkeit, durch hervorragendere Leistungen, — Bedingung aber ist, daß es im Innern stark ist und den Willen hat, seine Stärke auch gegen ein anderes Volk, das ihm seine Stellung nicht gönnt, zu behaupten.

Wenn wir so die politische Erdkunde im Unterricht behandeln, so stellen wir freilich das deutsche Land in den Vordergrund und betrachten die anderen Länder, namentlich die Nachbarstaaten, in erster Linie unter dem Gesichtspunkt ihrer Beziehungen zu unserm Lande. Besondere politische Karten aber brauchen wir kaum. Die können mit wenigen Ausnahmen ganz aus den Atlanten verschwinden. Hat der Betrachter nur die physische Karte vor sich, so wird er von vornherein gezwungen, alle Erscheinungen auf ihr nebeneinander zu sehen, eine mit der anderen und alle gleichzeitig miteinander in sich aufzunehmen, er wird erkennen, wie sehr die Lage der Städte von der Oberflächengestalt abhängt, wie den großen Heerstraßen ihre Richtung durch die Natur selbst vorgeschrieben ist usw. So nehmen wir ja auch von einem hohen Punkte die ganze Landschaft in allen ihren Erscheinungen gleichzeitig wahr, nicht zuerst die Berge, dann die Flächen, dann die Flüsse und endlich die Dörfer und Städte. In ähnlicher Weise soll das Bild der Landschaft, die ich auf der Karte studiere, sich mir im Geiste darstellen. Aus diesem Grunde haben auch manche Schulatlanten bei den meisten Ländern Europas auf gesonderte Darstellung der physischen und politischen Verhältnisse ganz verzichtet, und darum sind auch viele Wandkarten nur in physischen Ausgaben erschienen, so beispielsweise die herrlichen Haackschen Karten der „Riesenausgabe“ von Deutschland. Wer diese Karten dem Unterrichte zugrunde legt, kommt gar nicht in die Versuchung, die physische und politische Erdkunde nacheinander abzuhandeln, sondern er gewöhnt die Schüler, von vornherein alle geographischen Erscheinungen auf der Karte gleichzeitig zu schauen und eine in Verbindung mit der anderen zu verstehen. Als einzige Ausnahme könnten die Atlanten politische Karten von Gesamteuropa enthalten, aber auch nur, um einen schnellen Überblick über die vielen Länder in dem verhältnismäßig kleinen Erdteil zu ermöglichen, und nicht, um an ihr die einzelnen Länder und Ländchen kennen zu lernen. Für die übrigen Karten würden, wenn man durchaus auf eine politische Übersicht nicht glaubt verzichten zu können, kleine Nebenkarten genügen¹⁾.

Ohne allen Wert und daher ganz überflüssig ist auch die Einzeichnung der Verwaltungsbezirke in den außerdeutschen Ländern, ja, es ist nicht einmal notwendig, daß die alten Landschaftsnamen sämtlich in die Karten

¹⁾ So enthält ein vielgebrauchter Schulatlas besondere politische Karten nur für Südamerika, Europa, Österreich-Ungarn und das Deutsche Reich, ein anderer dagegen, der gleichfalls an sehr vielen Schulen eingeführt ist, eine ganze Reihe von politischen Karten, so für alle europäischen Reiche. Die meisten dieser Karten könnten gut entbehrt werden, so daß Blätter frei würden für wertvollere Darstellungen.

eingetragen werden. Nur die oft genannten und die auch jetzt noch gebräuchlichen sollten auf der Karte enthalten sein, so, um nur einige zu nennen, für die Balkanhalbinsel Mazedonien, Thessalien, Albanien; für Italien Piemont, Lombardei, Venezien, Toskana, Kampanien, Kalabrien; für Frankreich Normandie, Bretagne, Vendée, Gascogne, Provence; für die Pyrenäenhalbinsel Aragonien, Katalonien, Kastilien, Andalusien, Granada. Wegbleiben auf der Karte als für deutsche Schüler überflüssig könnten die Namen der Schweizer Kantone, ebenso die der einzelnen Teilstaaten der Vereinigten Staaten von Amerika und erst recht von Brasilien und Australien. Es ist herzlich gleichgültig, ob ich aus der Karte ersehe, daß beispielsweise St. Louis im Staate Missouri oder Chicago im Staate Illinois oder New Orleans in Louisiana liegt, wohl aber muß ich wissen, daß St. Louis an der Vereinigung von Missouri und Mississippi, daß New Orleans im Mississippidelta, daß Chicago am Westufer des Michigansees gelegen ist.

Unentbehrlich sind natürlich auf der Karte die Grenzen zwischen selbständigen Staaten, z. B. zwischen Portugal und Spanien, zwischen Mexiko und den Vereinigten Staaten. Am geeignetsten erscheint die übliche zinn-oberrote Linie. Vorläufig können in den Atlanten freilich die Grenzen vieler Länder nicht angegeben werden, weil sie noch gar nicht festgelegt sind. Das gilt für alle die Staaten, die aus dem russischen Chaos hervorgegangen sind oder sich erst noch bilden werden, das gilt auch für alle die Neuschöpfungen, die auf dem Boden der ehemaligen österreichisch-ungarischen Monarchie bis jetzt entstanden sind. Die in ihrem Hasse gegen Deutschland und in ihrer Raubgier so innigen Verbündeten gönnen sich gegenseitig das geraubte Gut nicht. Italien zankt seit langen Monaten mit den Südslawen (oder Jugoslawen, wenn sich wirklich dieser uns unverständliche Name bei uns einbürgern sollte!) um das Gebiet von Fiume und Dalmatien, und wie die Besitzverhältnisse in Albanien und für die ehemals türkischen Inseln im Ägäischen Meere einmal werden geregelt werden, das weiß wohl selbst der amerikanische Präsident und Völkerbeglucker noch nicht. Ebenso wenig feststehend sind vorläufig die Grenzen für das andere Volk, das durch seinen Verrat sich seinen Anteil an der Beute gesichert hat, die Rumänen. Bis überhaupt die Grenzen auf der Balkanhalbinsel und am Schwarzen Meere festgelegt sind, dürfte noch eine geraume Zeit vergehen. Wenn also das Erscheinen der neuen Karten und damit der Schulatlanten nicht ungebührlich lange verzögert werden soll, so wird man schon nicht anders können, als die strittigen Gebiete als solche zu bezeichnen und einstweilen noch die alten Grenzen in schwacher Andeutung einzutragen und es den Kartenbesitzern zu überlassen, nach endgültiger Regelung selbst die neuen Grenzen einzuzeichnen.

Damit aber kommen wir zu den schmerzlichsten Änderungen, den Verlusten, zu denen der Raubverband unser Volk verurteilt hat. Unsere Außengrenzen sollen im Westen, Norden, Osten und Süden zurückverlegt werden. Elsaß-Lothringen ist schon verloren, ebenso aber auch große Teile von Posen und Westpreußen. Selbst eine so alte deutsche Stadt wie Memel sollen wir aufgeben. In anderen Gebieten hat noch erst eine Abstimmung der Bevölke-

rung stattzufinden. Wie das Ergebnis in vielen Bezirken sein wird, läßt sich bei der Rücksichtslosigkeit, mit der in den besetzten und den bedrohten Gebieten von unsern Feinden schon seit Monaten gegen Deutschland gewühlt wird, unschwer voraussagen. Die Franzosen zweifeln nicht im geringsten daran, daß das Saarbecken, das sie jetzt in Besitz nehmen, ihnen nach fünfzehnjähriger Wartezeit zu vollem Eigentum zufallen wird, es soll genau so kommen wie in den Zeiten des nationalen Tiefstandes, als ihnen deutsches Land zu vorübergehender Besetzung überlassen wurde, das erst wieder von ihnen herausgegeben worden ist, als sie mit Gewalt dazu gezwungen wurden. Wir müssen damit rechnen, daß außer unsern Kolonien alle in dem uns aufgezwungenen Frieden von den Feinden geforderten Gebiete uns jetzt verloren gehen. Unser Reich wird also große Einbußen erleiden, andererseits ist bei der schroff ablehnenden Haltung der Entente nicht abzusehen, wann Deutsch-Österreich oder Österreich, wie es sich ja nur noch nennen darf, zu uns kommen und welche Bestandteile des alten Donaureiches es dann noch enthalten wird. Die Karten aber müssen die wirklichen Grenzen aufweisen. Trotz allen Schmerzes und aller Erbitterung über die uns zugefügte Schmach wollen wir doch nicht die lächerliche Art der Franzosen nachmachen, die noch lange Jahre nach 1871 Elsaß-Lothringen als Bestandteil von Frankreich darstellten. Im Gegenteil, bei jedem Blick auf die Karte Deutschlands soll dem Schüler zum schmerzlichen Bewußtsein gebracht werden, was unserm Vaterlande in diesem Frieden geraubt worden ist. Er soll daran erinnern werden, wie man unserm Lande an allen Enden wertvolle Teile abgeschnitten hat, soll den „polnischen Korridor“ quer durch altdeutsches Land hindurch bis zu dem wunderbaren „Freistaat Danzig“ und diesen selbst, soll das abgeschnürte Ostpreußen oder vielmehr das Stück von Ostpreußen, das wir werden behalten dürfen, soll aber auch die von Tirol, Kärnten, Steiermark abgetrennten deutschen Bestandteile und die den Tschechen überlassenen deutschen Striche Böhmens, Mährens, Österreichisch-Schlesiens, er soll die ganze furchtbare Verstümmelung, die der deutsche Volkskörper erfahren hat, erkennen und stets vor Augen haben. Und er soll auch sehen, welcher Nachbarstaat sich das unserm Volke entrissene Gut angeeignet hat.

Deutschland wird auf den Karten dieselbe Ausdehnung behalten, wie wir sie bisher gekannt haben¹⁾. Das Deutsche Reich ist ja immer schon mit den Nachbargebieten zusammen dargestellt worden. Es wird auf der Karte nichts fortzubleiben brauchen, was bisher zu uns gehört hat. Wünschenswert ist vielmehr noch eine Erweiterung des Kartenbildes. Das Deutsche Reich, wie es bisher bestanden hat, ist nicht mehr vorhanden, aber man hat doch wenigstens den Namen beibehalten und ist dem Naumannschen

¹⁾ Für längere Zeit werden allerdings noch die Wandkarten mit den alten Grenzen in Gebrauch bleiben müssen. Die wenigsten Schulen werden die Mittel aufbringen können, um durchweg neue Karten für die europäischen Länder, namentlich für Deutschland, zu beschaffen. Da es ferner noch lange an Leinwand zum Aufziehen der Karten fehlen wird und ein einigermaßen brauchbarer Ersatz noch immer nicht gefunden ist, so kann überhaupt von der Anschaffung neuer Karten fürs erste nur abgeraten werden.

Vorschläge, es wieder mit einem Deutschen Bunde zu versuchen, nicht beigetreten. Auf den Namen kommt es freilich weniger an. Für den Unterricht und für die Schule überhaupt könnte vielmehr getrost der Name Deutschland wieder eingebürgert werden, der ja auch 1871 nur darum nicht der amtliche geworden ist, weil partikularistische Bedenken dagegen geltend gemacht wurden.

Wir werden unter dem Namen Deutschland alle die Landschaften zusammenfassen, die zu einem Staatswesen vereinigt sind, also alles, was vom alten Reiche übriggeblieben ist, und dazu Deutsch-Österreich ohne weiteres hinzuziehen, mag seine Vereinigung mit uns auch noch auf sich warten lassen. Aber dieses Deutschland erfährt seine Erweiterung durch alles Land, das in unmittelbarem Anschluß an unser Reich von Deutschen bewohnt ist. Das ist übrigens die alte Auffassung des Begriffes Deutschland im geographischen Sinne, d. h. des deutschen Landes, wie man ja früher immer von deutschen oder germanischen Nebenländern gesprochen hat, ohne damit je die Absicht zu verbinden, diese Gebiete auch staatlich mit dem Hauptlande zu vereinigen. Unser Volk ist in dieser Beziehung ja stets großzügiger gewesen als alle anderen Völker der Welt. Uns hat die geistige Gemeinschaft mit unsern Volksgenossen außerhalb der Reichsgrenzen genügt, und der verbohrteste „Alldrutsche“ hat nie auch nur im entferntesten daran gedacht, etwa die deutschen Kantone der Schweiz dem Reiche anzugliedern. Diese Gemeinschaft aber mit unsern Stammesgenossen auch außerhalb unsers neuen Reiches zu erhalten und zu pflegen, das haben wir Deutsche im Reiche allerdings stets für eine sehr ernste Pflicht gehalten, und das wird in Zukunft noch viel eifriger von uns betrieben werden müssen, mag man auch in diesen Ländern selbst zurzeit nicht viel von uns wissen wollen. Unsere Liebe für sie und unser Gemeinschaftsgefühl kann uns dadurch nicht aus dem Herzen gerissen werden, und auch für sie werden wieder andere Zeiten kommen, wo sie sich mit uns eins fühlen werden, ohne daß sie Aufnahme in unsern Staatskörper finden oder auch nur begehren.

Die Karte Deutschlands im neuen Schulatlas wird also tatsächlich eine Karte Mitteleuropas sein, und so wird dieser Name, den der Krieg zerstört hat, in neuem Sinne wiederhergestellt werden. Die Karte Mitteleuropas wird das eigentliche Deutschland, d. h. unser Reich und Deutsch-Österreich und daneben die Niederlande, Luxemburg, Belgien, Elsaß-Lothringen, die Schweiz und die angrenzenden Teile Ungarns und des ehemaligen russischen Reiches umfassen. Auf kleineren Nebenkarten muß dann dargestellt werden, wie groß der Anteil der deutschen Bevölkerung in den Grenzländern ist, und zwar sowohl in ihrem Verhältnis zu dem Gesamtstaat, wie besonders in den unmittelbar an der Grenze gelegenen von Deutschen meist in geschlossener Siedelung bewohnten Landschaften. Zur festen Einprägung wird es sehr beitragen, wenn außerdem noch an den Rändern der Karte die Zahlen selbst zusammengestellt sind.

Wie soll nun aber das Kartenbild Deutschlands selbst aussehen? Aus 25 Einzelstaaten — „Länder“ nennt sie die neue Reichsverfassung, auf den

bayerischen Briefmarken aber, die es immer noch gibt und die immer noch den Kopf des guten alten Königs zeigen, fand sich früher der schwarze Überdruck Volksstaat Bayern, während man jetzt Freistaat Bayern liest — bestand bisher unser Reich, die ohne Ausnahme jeder aus einem Hauptteile und mehreren (oder meistens vielen) getrennt voneinander liegenden Stücken bestanden. Eine politische Karte des Deutschen Reiches gewährte daher ein buntes, verwirrendes Bild, und es wurde um so verwirrender, wenn noch die verschiedenen Verwaltungseinheiten (Provinzen usw.) mit verschiedenen Farben dargestellt wurden, wie man es in manchen Atlanten mit Schauern sehen kann. Man hat daher schon seit langem vorgeschlagen, beim Unterricht die politischen Grenzen der Einzelstaaten und diese selbst ganz unbeachtet zu lassen und das Reich in eine Anzahl natürlicher Provinzen zu zerlegen, die ohne Rücksicht auf die politische Zugehörigkeit zu verschiedenen Teilstaaten als ein Ganzes betrachtet und einheitlich besprochen werden¹⁾. Nach dem Zusammenbruch sind ja vorläufig die Gliedstaaten noch erhalten geblieben, aber es ist wohl kein Zweifel, daß, wie sich auch die Zukunft gestalten mag, viele Binnengrenzen fortfallen werden, daß größere Verschiebungen zu erwarten sind, daß die Verwaltungsbezirke in ihrer jetzigen Gestalt erhalten bleiben werden. Nachdem die süddeutschen Sonderrechte so gut wie beseitigt sind, unser Heer (oder der Reichswehr genannte Rest unseres ruhmvollen Heers) einheitlich gestaltet ist, die Freizügigkeit für das ganze Reich gilt, Post, Eisenbahnen, Wasserstraßen dem Reiche gehören, nicht mehr Sache der Teilstaaten sind, jeder Deutsche volles Bürgerrecht genießt, in welchem Staate er auch seinen Wohnsitz nimmt, haben die Landes- oder gar die Provinzialgrenzen jede Bedeutung verloren.

Für Preußen ergibt sich schon aus dem Verlust großer Provinzteile die Notwendigkeit, die Reste mit anderen Verwaltungskörpern irgendwie zusammenzulegen oder überhaupt eine Neueinteilung des ganzen Staates vorzunehmen. Noch andere Umgestaltungen scheinen sich vorzubereiten: Eine eigene Provinz Großberlin soll geschaffen werden, ein Großthüringen will sich bilden, auch von einem Großhessen hat man gehört, und daß Oberschlesien, falls die Volksabstimmung günstig für Deutschland ausfällt, eine besondere Provinz werde, ist schon von der preußischen Volksvertretung beschlossen worden. Einige preußische Gebiete haben nicht übel Lust, sich mit nichtpreußischen Ländern zu vereinigen (Erfurt, Hohenzollern), andere möchten sich gar zu selbständigen „Republiken“ entwickeln, und ob Birkenfeld bei Oldenburg, ob die Pfalz und die fränkischen Lande bei Bayern bleiben werden, steht noch dahin. Wenn auch ein neuer Rheinbund oder eine ähnliche Gründung, wofür französischer Einfluß sich geltend zu machen sucht — „die Ereignisse marschieren“ hat Clemenceau gesagt — nicht zustande kommen wird, sondern vielmehr unser Gesamtstaat die furchtbaren Stürme, die wir durchleben, überstehen wird, so viel ist doch sicher, daß das Reich im Innern

¹⁾ Vgl. Busch, Die Behandlung des Deutschen Reiches im erdkundlichen Unterrichte der Quinta, Lehrgänge und Lehrproben, Heft 47.

ganz anders aussehen wird als bisher. Man wird sich auch mit diesen inneren Umbildungen ganz gut abfinden können. Denn die Verwaltungseinheiten sind fast durchweg nichts, was durch die Natur des Landes selbst gegeben wäre, oft genug haben sie nicht einmal das Recht des geschichtlich Gewordenen für sich. In Preußen hat man sich bei der Provinzeinteilung vor hundert Jahren um die geschichtliche Zusammengehörigkeit wenig gekümmert, hat man doch selbst die Mark zerrissen und ihre Teile verschiedenen Provinzen zugelegt, — man denke an die bis heute noch nicht ganz überwundene Unzufriedenheit der Altmärker, daß sie damals ein Teil der Provinz Sachsen geworden sind! — und bei den Wahlen zur Nationalversammlung hat man schon, ohne daß sich besondere Schwierigkeiten gezeigt haben, abgetrennt gelegene Gebiete wie Birkenfeld und Hohenzollern nicht mit den Staaten, zu denen sie heute noch gehören, zusammen wählen lassen, sondern den großen Bezirken, von denen sie umschlossen sind, zugewiesen.

Es kann als sicher angenommen werden, daß, wenn auch die Gliedstaaten zunächst erhalten bleiben, doch die Grenzen sich ändern werden. Das wird natürlich nicht so schnell eintreten, sondern es können Jahre darüber vergehen, bis die innere staatliche Entwicklung zu einem gewissen Abschluß gekommen sein wird. Auf keinen Fall aber besteht noch die Notwendigkeit, auf einer Karte Deutschlands, die dem Unterrichte zugrunde gelegt wird, die Teilstaaten und die Provinzen oder gar die Regierungsbezirke durch verschiedene Farben oder auch nur durch Grenzlinien hervorzuheben. Diese Linien, die für die Schule schon bisher recht gleichgültig waren und tatsächlich eigentliche Bedeutung nur für die Verwaltungsbeamten hatten, können daher getrost weggelassen werden. Das Kartenbild Deutschlands wird dadurch nur gewinnen.

Wie es aber bei andern Ländern vorher schon befürwortet wurde, daß auf den Karten die alten geschichtlichen Landschaftsnamen eingetragen werden (Andalusien, Provence usw.), so sollen auch unsere alten geschichtlichen Namen auf der Karte Deutschlands erscheinen. Namen wie Schwaben, Franken, Niedersachsen, Ostfriesland, Thüringen, Lausitz und viele andere sind im Volke immer lebendig gewesen und werden nie verschwinden; dazu kommen die alten Namen, die in den Teilstaaten oder Provinzen erhalten geblieben sind, wie Mecklenburg, Pommern, Westfalen und vor allem auch die österreichischen Kronländer. Diese alten Namen sind zum guten Teil auch geographische Einheiten, die ohne weiteres im Unterrichte als solche Gegenstand der Betrachtung werden können.

Es ergibt sich somit, daß eine besondere politische Karte des Deutschen Reiches, wie sie schon bisher für die Schule überflüssig war, es in Zukunft erst recht sein wird, ganz abgesehen davon, daß eine politische Karte, die die jetzt gültigen Grenzen der Provinzen und Teilstaaten aufzeigen würde, ganz sicher schon in ganz kurzer Zeit nicht mehr zu gebrauchen sein wird, weil sich die Grenzen gründlich geändert haben werden. Darum weg mit den politischen Karten Deutschlands aus den Atlanten und aus dem Unterricht!

Aber der Schüler soll doch auch ein Bild haben, wie unser Reich vor dem Kriege ausgesehen hat. Er soll, um vergleichen zu können, die Ausdehnung des Deutschen Reiches und Deutsch-Österreichs, auch mit seinen nicht-deutschen alten Kronländern, also ohne Dalmatien, Galizien, Bukowina, die gut entbehrt werden können, im Jahre 1914 kennen lernen, und er soll auch wissen, wie bunt das Reich im Innern ausgesehen hat¹⁾. Wenn der Schüler dann die Karte des alten Reichs mit der einfarbigen des neuen Deutschland vergleicht, so wird ihm doch die eine Errungenschaft, die der Umsturz des Jahres 1918 gebracht hat, als ein wirklicher Fortschritt erscheinen, den kein Vaterlandsfreund mehr missen möchte. Die Kleinstaaterie ist glücklich beseitigt, an ihre Stelle ist endlich die Einheit getreten, die auch in den besten Zeiten vor dem Kriege noch oft genug schmerzlich vermißt wurde. Für den Partikularismus ist jetzt kein Platz mehr in Deutschland. Möge doch die Entwicklung im Innern, nachdem so manche überlebten Besonderheiten nunmehr gefallen sind, dahin führen, daß wir uns der Einheit des Reiches freuen können und eine Wiederkehr der alten Zerklüftung einmütig abgelehnt wird! Der Deutsche der Zukunft wird ein treuer Sohn seiner Heimat sein und sich seiner Stammeszugehörigkeit immer bewußt bleiben, aber darüber hinaus wird er sich als Deutscher in unlöslicher Gemeinschaft mit allen Volksgenossen fühlen.

Damit sind die Ziele gegeben, die der Jugend im neuen Deutschland gesetzt sind, ist aber auch die Hauptaufgabe der Schule, wie sich im einzelnen auch das Schulwesen hinfort gestalten mag, umschrieben. Von innen heraus muß unser Volk wieder neu erstarken, um sich seine Stellung in der Welt zurückzuerobern und neue Güter dazuzugewinnen. Unser Volkstum muß so stark werden, daß alle Bosheit, alle Hemmnis, aller Vernichtungswille, den unsere Gegner aufbieten, an ihm zuschanden werden. Gelingt es uns, nach dem furchtbaren Sturz wieder festen Fuß auf festem Boden zu fassen, innere Freiheit und Selbständigkeit zu erringen, dann wird auch unsere Kraft wieder wachsen, wird man wieder mit uns rechnen müssen, wird von unsern Gegnern das ungeheure Unrecht, das sie uns zugefügt haben, erkannt werden, und diese Erkenntnis wird sie dazu führen, ihr Unrecht wieder gutzumachen, oder wenn sie diesen Willen nicht haben sollten, werden wir in der Lage sein, sie dazu zu zwingen. Denn nicht eher kann der wahre Völkerfriede kommen oder der sog. Völkerbund wirklich begründet werden, nicht eher ist eine Völkerversöhnung, von der unbelehrbare Schwärmer träumen, möglich, als bis das Unrecht und die Gewalt aus der Welt geschafft sind, nicht eher werden wir mit den Völkern, die uns jetzt mit Schmach überhäuft haben, in Frieden und Freundschaft nach gemeinsamen Zielen ringen können, als bis unsere Ehre wieder hergestellt ist und gleiches Recht für alle gilt.

So soll unsere Jugend zu echter Wehrhaftigkeit im Geist und in der Gesinnung erzogen werden. Nur weil wir in fürchterlicher Verblendung

¹⁾ Ebenso müssen auf den Karten der Erdteile die uns geraubten Kolonien auf den ersten Blick als unser altes Gut zu erkennen sein.

im entscheidenden Augenblick uns selbst der Waffen beraubt hatten, sind wir unterlegen in diesem Kriege. Es muß dafür gesorgt werden, daß ein solcher Zustand nicht wiederkehren kann, daß, wohin auch unsere Entwicklung führen mag, Volk und Vaterland das Höchste, das Heiligste für jeden Volksgenossen bedeuten.

In diesem Sinne wirksam zu sein, ist gewiß auch der erdkundliche Unterricht berufen. Welche Länder auch zur Behandlung stehen, immer werden sie unter dem Gesichtspunkte ihrer Beziehungen zu unserm Reiche betrachtet werden müssen. Das Hauptgewicht aber im erdkundlichen Unterrichte gebührt der deutschen Erde. Wenn dem Schüler fortan nur Karten vorgelegt werden, die ihm unser Land als ein einheitliches Ganzes vorführen, ohne trennende Binnengrenzen, ohne das Farbenmosaik der Kleinstaaten, so wird er, wie lieb ihm auch die engere Heimat sein mag und sein soll, sich doch als Glied des großen Ganzen fühlen. Ihm wird das Gesamtvaterland als das Dauernde und Bleibende erscheinen, das Vorübergehende und Wechselnde wird für ihn ohne Bedeutung sein. Und wenn er dann auf dem Kartenbilde sieht, wie der Haß unserer Feinde uns an den Grenzen eingeschnürt, wie man mit frevelhafter Gier uns unser bestes Land geraubt hat, wie man uns dadurch in Ohnmacht und Schwäche erhalten möchte, damit wir für alle oder doch für lange Zeit schwach bleiben und von ihnen ausgebeutet werden können, so wird er immer wieder die blutenden Wunden sehen, die unserm Volkskörper geschlagen sind, und er wird begreifen, was geschehen muß, um ihn zu heilen um ihm seine volle Gesundheit wiederzugeben.

Englischer Neid und englische Furcht haben das deutsche Volk 1815 von der Maas ferngehalten, nachdem bereits im Anfang des achtzehnten Jahrhunderts Preußen durch die Erwerbung von Geldern diesen Strom erreicht und sogar schon auf dem linken Ufer festen Fuß gefaßt hatte. Englischer Neid und englische Bosheit wollen uns jetzt von der Memel abdrängen, und der Belt soll wieder ausschließliches Eigentum der Dänen werden, und das herrliche Land an Eisack und Passer und Etsch mit seiner urdeutschen Bevölkerung haben die vom Größenwahnsinn befallenen Italiener bereits für ihren Staat feierlich in Besitz genommen. Mögen sie in ihrer Ländergier und in ihrer Kurzsichtigkeit uns nehmen, was in unserer Wehrlosigkeit wir ihnen jetzt nicht streitig machen können. Sie werden ihres Raubes nicht froh werden. Unsere Brüder in den Gebieten, die jetzt der Fremdherrschaft verfallen, sollen wissen, daß wir ihrer nicht vergessen, daß sie und ihre Kinder uns so teuer sind wie unser eigenes Blut, daß wir niemals die Hoffnung und den Willen aufgeben werden, sie zurückzugewinnen und das ihnen und uns angetane Unrecht zu sühnen. Keine Macht der Welt wird uns zwingen können, sie im Stiche zu lassen, und immer und immer wieder wollen wir ihnen zurufen, daß wir für ewig eins sind mit ihnen, und daß die Bande, die uns mit ihnen verknüpfen, niemals gelöst werden können. In dieser festen und unwandelbaren Gesinnung sind alle Deutschen einig, zu welcher Partei sie sich sonst auch bekennen mögen, und diese Gesinnung soll unsern Kindern

ins Herz gehämmert werden¹⁾. Es wird kein deutscher Knabe und kein deutsches Mädchen fortan die Schule verlassen dürfen, die nicht ihre Seele mit heiliger Liebe und Opferwillen für ihr Volk erfüllt hätten. Sie sollen angeleitet werden, die Karte Deutschlands zu lesen und zu verstehen, sollen aus der Karte lernen, daß der Rhein Deutschlands Strom ist, nicht Deutschlands Grenze sein kann, sollen den festen Entschluß hinausnehmen in Beruf und Leben, daß sie nicht ruhen und rasten, daß sie Gut und Blut freudig hinzugeben nicht zaudern dürfen, bis die uns geraubten Lande wieder mit dem Reiche vereinigt sind und das Vaterland wieder von der Maas bis an die Memel, von der Etsch bis an den Belt reichen wird.

In schwerer Zeit, als man die durch den Frühlingssturm des Jahres 1848 geweckten Hoffnungen zu Grabe getragen hatte, hat Wilhelm Raabe in seinem Erstlingswerke die „Prediger und Vormünder des Volks“ gemahnt, den auswandernden Volksgenossen den Spruch mit auf den Weg zu geben: „Vergesse ich dein, Deutschland, großes Vaterland: so werde meiner Rechten vergessen. Er fügt hinzu: Der Spruch in aller Herzen, und — das Vaterland ist ewig! Unsere Not ist unendlich viel größer, aber zur Hoffnungslosigkeit ist nur Ursache, wenn die Erzieher des Volks versagen. Nur der Mensch steht nicht wieder auf, der sich selbst für tot hält.“ Tun wir unsere Pflicht, dann ist das Vaterland ewig, und der Nibelungenenkel, der kommen muß und kommen wird, wie damals Bismarck gekommen ist, um seinem Volke der Führer zu werden, wird ein Geschlecht finden, das ihn versteht und das die eigene Pflicht kennt.

Berlin-Friedenau.

Wilhelm Busch

Philosophische Propädeutik als Erziehung zum synthetischen Bewußtsein.

Das gesamte Denken des Menschen bewegt sich in zwei verschiedenen Richtungen, einer trennenden, auflösenden und einer sammelnden, vereinigen- den. Jenes analytische Denken bestimmt z. B. den wesentlichen Charakter

¹⁾ In der trüben Zeit, die wir durchleben, ist es ein Trost für unser Herz, wenn wir ehen, wie furchtbar schwer auch unsern Brüdern in den abzutretenden Gebieten der Abschied vom großen deutschen Vaterlande wird. Nicht ohne tiefste Ergriffenheit liest man die Abschiedsrede, die der sozialdemokratische Abgeordnete für Memel, Matzies, am 24. Oktober in der preußischen Landesversammlung gehalten hat. Er sagte unter anderm: „Die Trennung ist für uns ein schmerzlicher Akt. Jahrhunderte haben wir Preußens und Deutschlands Aufschwung mitgemacht und nahmen an allem teil, was Deutschland kulturell, sozial und wirtschaftlich gehoben hat. Wir danken dem alten Vaterlande für alles, was es uns gegeben hat Wir rechnen damit, daß das Reich seine Kinder im fernen Osten nicht vergessen wird. Schmerzlich ist uns der Abschied, niemand aber wird imstande sein, uns zu nehmen, was die deutsche Mutter uns lehrte. Wir gehören zu Deutschland. Wir sind als Deutsche geboren, deutsch waren die ersten Laute, die durch unsere Mutter an unser Ohr klangen, deutsch unsere Erziehung, deutsch unsere Kultur, und deutsch wird unser Herz bleiben. Als Abschiedsgruß richten wir nochmals die ernste Mahnung von dieser Stelle an das hohe Haus: Deutschland, vergiß deine Kinder nicht.“ Die Versammlung hörte die Rede stehend an und gab durch stürmischen, langanhaltenden Beifall ihrer tiefen Bewegung Ausdruck.

der wissenschaftlichen Einzelforschung; dieses synthetische Denken ist wesentlich Aufgabe der Philosophie, ganz besonders aber der Philosophie als Welt-, Lebens- und Kulturschauung. Gerade die in letzter Zeit so stark hervortretende Richtung auf eine praktische Philosophie des Lebens beweist dies. Ja man könnte dieselbe unter diesem Gesichtspunkt geradezu als Einheitslehre bezeichnen. Denn ihre Aufgabe ist es, der grenzenlosen Zerrissenheit und dem Zerfall des Lebens und der Kultur bei Individuum und Gesellschaft zu steuern, ihnen Zusammenhang und Einheit und damit erst wieder Sinn und Wert zu verleihen. Jene Scheidung in eine analytische und eine synthetische Richtung bezieht sich überhaupt nicht bloß auf das wissenschaftliche Denken, sie betrifft vielmehr zwei Grundrichtungen der Seele überhaupt, so daß sich danach zwei Lebensformen ergeben. Der Analytiker sucht überall das einzelne, Konkrete, Individuelle und reiht es nur nach jeweiligem Anlaß zu einer Summe der Vielheit locker und formal zusammen. Ihm gegenüber steht der Synthetiker, dem jenes Einzelne, Viele als Stoff zwar unentbehrlich ist, dessen Suchen aber auf den inneren Zusammenhang, Übersicht und Ordnung geht, der sich also erst beruhigt, wenn er die organische Einheit gefunden hat, von wo aus er die Herrschaft über die Vielheit gewinnt. Es ist die uralte platonische Kategorie der Einheit in der Vielheit, unter der zuerst wir das Leben wie die Welt erfassen müssen. Jene Philosophie des Lebens ist ihrem innersten Motiv nach Pädagogik, weil sie das Leben selbst will gestalten helfen. Erfassen wir das ganze Kulturproblem der Gegenwart unter diesem Gesichtspunkt, so läßt sich der Satz aufstellen: Wir müssen von der überwiegend analytischen Lebensform der Gegenwart übergehen zur überwiegend synthetischen oder jedenfalls den ursprünglich gesunden Ausgleich finden, der der Anlage unserer Seele entspricht. Der analytische Typ unseres Lebens spiegelt sich auf allen Gebieten desselben wieder, am deutlichsten zurzeit im politischen Leben, besonders charakteristisch aber und notwendig im Bildungswesen, z. B. im Unterrichtsbetrieb unserer Schule. Nehmen wir den „Stundenplan“ des Unterrichts zur Hand, wo die „Fächer“ und Stoffgebiete streng und starr gesondert nebeneinander stehen, so stellt er das Mosaik des Lebens dar, wie es sich im Kopfe des Schülers als Lebensanschauung entwickelt. Jedes Fach dieses Wissens, das doch irgendwie ein Fach des Lebens darstellt, wird auswendig gelernt mit heißem Bemühen nach seinen tausend und abertausend Einzelheiten. Bilden dieselben schon innerhalb eines Gebietes weit mehr Vielheit und Chaos als Einheit und Kosmos im Kopfe des Schülers, wie steht es da erst mit dem Zusammenhang, mit der Einheit der verschiedenen Fächer untereinander? Wenn man sich den Geisteszustand eines der zahlreichen Abiturienten daraufhin ansieht, die eigentlich nicht die Reife erhalten dürften, aber na eben so durchkommen, so muß einen tiefes Mitleid, ja oft Scham ergreifen, jedenfalls die Überzeugung, daß dieses Schulelend doch nicht auf Zufall beruht, sondern auf einem Fehler im System. Jene kümmerlichen Abiturienten sind oft famose Jungen, die im Leben Tüchtiges leisten und die Schule mit Recht anklagen müssen, daß sie ihnen gerade das nicht gab, was

sie brauchten, nämlich Hilfe, Wege zum ganzen Leben, vielmehr im Gegenteil Hemmungen und Schranken, die nur mit größter Mühe wieder niedrigerissen werden mußten. Die Zurückführung des Grundmangels der Schule auf den einseitig analytischen Betrieb umfaßt gewiß nicht das ganze Problem, wohl aber den erheblichsten Teil desselben. Seine Lösung soll hier auf dem Wege über die Philosophie als Anleitung zum synthetischen Bewußtsein im ganzen Umfange der Seele gesucht werden. — Man unterscheidet in der Frage der philosophischen Propädeutik notwendig ein doppeltes Verfahren: Philosophie im Unterricht und Unterricht in der Philosophie. Beide haben bereits ihre Geschichte, besonders der letztere eine Geschichte mannigfacher Irrungen. Der Unterricht eines jeden Faches bietet unmittelbar und überall theoretisch die Möglichkeit und erweckt im Lehrer den Wunsch, philosophische Fragen zu erörtern. Jeder etwas allgemeinere Begriff und gerade die, die wir am meisten als selbstverständlich gebrauchen, sind mit Unklarheit behaftet: Klare Begriffe zu schaffen sollte aber überall erste Aufgabe sein. Sie sind es ja, die uns die Einheit des betreffenden Stoffes zu begreifen ermöglichen. Praktisch aber lehrt die gründliche Erfahrung, daß jeder Versuch, Philosophie dem Bedürfnis des Schülers nach Klarheit entsprechend im Unterricht nebenbei zu treiben notwendig zur Sprengung des Unterrichts führen müßte. Es fehlt einfach die Zeit dazu, reicht dieselbe doch noch nicht einmal dazu aus, um den vorgeschriebenen Stoff zu bewältigen. Darum kann gar kein Zweifel darüber bestehen, daß wir wieder einen besonderen Unterricht in der Philosophie mit mehreren Wochenstunden haben müssen. Dieser hat die Aufgabe, in systematischem Verfahren all die Begriffe zu sammeln, die im analytischen Einzelunterricht dauernd gebraucht werden. Die Frage ist nur, in welcher Form dieser Unterricht geschehen soll. Die alte Auffassung geht dahin, Logik und Psychologie als philosophische Fächer durchzunehmen, d. h. lernen zu lassen, etwa an der Hand eines kurzen übersichtlichen Abrisses. Das ist im Grunde das alte analytische Prinzip mit allen seinen Fehlern. Im Kopfe des Schülers wird ein neues Fach vollgestopft mit gedächtnismäßig erlerntem Kram, eine neue, und zwar schwerste Belastung des Schülers, gerade das Gegenteil von dem, was derselbe braucht: statt Klarheit neue Verwirrung. Notwendig ging dieser Unterricht seiner Zeit an der eigenen Unfruchtbarkeit zugrunde. In neuerer Zeit ist diese alte Form wieder aufgenommen, in erweiterter und vertiefter Weise. Erweitert insofern sämtliche anderen philosophischen Gebiete herangezogen wurden, vertieft insoweit eine größere Anschaulichkeit durch Beispiele aus dem Leben und eine Durchdringung des Einzelwissens mit philosophischen Begriffen wenigstens erstrebt wurde; endlich wurde diese philosophische Propädeutik dem neueren Stande der philosophischen Forschung und Anschauung angepaßt. In dieser Form liegt die philosophische Propädeutik etwa vor in dem trefflichen Buche von Rudolf Lehmann. Bestimmt ist auch diese Form durch die bloß wissenschaftliche, wesentlich rationalistische Philosophie. Ihr Prinzip ist, ein Begriffssystem aufzustellen, eine Denktheorie, innerhalb deren als eines Netzes, wenn es dazu wirklich kommt, Kultur und

Leben eingespannt und erklärt werden sollen. Nicht das Leben selbst also wird erfaßt, sondern nur insoweit es in Begriffe umgesetzt wird, sich umsetzen läßt! Das heißt, daß Philosophie als Denktheorie und praktisches Leben in Wirklichkeit ewig geschieden bleiben müssen. Die Philosophie des Lebens dagegen, wie sie z. B. Nietzsche, Simmel, Eucken u. a. vertreten, nimmt eine grundsätzlich verschiedene Haltung ein. Das Denken mit seinen Begriffen ist ihr nur eine Hilfe, ein Mittel unentbehrlicher Art, um im Vorstellungslieben Ordnung zu schaffen. Denn weil diese Philosophie im Herzensgrunde Pädagogik ist, d. h. der Gestaltung des ganzen Lebens dienen will, so muß sie auf das ganze Seelenleben des Menschen zielen, also auch auf das Anschauen, Fühlen, Wollen, Handeln. Dem ist aber nicht mit bloßen Begriffen allein geholfen, die behindern es vielmehr oftmals, sondern nur mit stärksten Motiven und Anreizen zur Steigerung all dieser seelischen Funktionen unmittelbar. Das gesunde Zusammenarbeiten aller dieser ergibt erst den ganzen gesunden Menschen. Jener analytische und wenn synthetische, so doch nur rationalistische Betrieb des Unterrichts aber züchtet gerade den bloßen Intellektualismus, den wir überwinden müssen, um zum echten Leben zu gelangen. Was wir brauchen, ist eine philosophische Propädeutik als Weltkunde, Lebenskunde, Kulturkunde. Diese soll eine praktische Anleitung bieten zur bewußten Selbstanschauung und Selbstentwicklung des Menschen im Zusammenhange mit der Welt, soll das Schauen und Schaffen schon des Schülers — als eine Formel des Lebens — reizen und vertiefen, um in ihm die Keimanlage des schöpferischen Menschen zu entwickeln. Wenn die Philosophie des Lebens innere Freiheit, Einheit und Erlösung zum Leben schaffen will, so muß das auch auf der Schule die philosophische Propädeutik bewußt und unmittelbar erstreben. Dies soll sie durch ein systematisches Verfahren in besonderen Stunden leisten; alsbald wird von da eine gewaltige Befruchtung des gesamten übrigen Fachunterrichtes einsetzen. Ja, dieser wird jetzt einen sicheren Rückhalt haben, um seinerseits in Anknüpfung an seinen jeweiligen Stoff induktiv nun erst wirklich fruchtbar die Philosophie im Unterricht treiben zu können, um den Fachunterricht, ausgehend von jedem ganz beliebigen Gegenstande oder Stoff, zum Lebens- und Kulturunterricht ausbauen zu können. Statt Unterricht drängt sich hier von selbst der Begriff der Erziehung auf. So dürfte ein erziehender Unterricht oder eine unterrichtliche Erziehung möglich werden, die in jedem Augenblicke bewußt auf ein einheitliches Ziel hinarbeitet, auf Leben und Kultur. — Soweit Philosophie Denken ist, geht sie, schon um sich überhaupt durch Wort und Schrift mitteilen zu können, vom Begriff aus. Der Philosophie des Lebens dient der Begriff aber nur als Ausgangspunkt, um zur Erscheinung des Lebens zu kommen in seinen zahllosen Formen und Inhalten. Um an diese Philosophie heranzukommen, ist der sicherste systematische deduktive Weg der, die Grundbegriffe und Grundideen, Grundfunktionen und Grundformen des Lebens und der Kultur darzustellen. Solcher Begriffe lassen sich eine sehr große Anzahl aufstellen, von denen hier einige wichtige genannt sein mögen: Einheit, Entwicklung, Natur, Kultur, Idee, Freiheit, Gesetz usw.

usw. Dem Verfasser wurde von dem Preußischen Provinzial-Schulkollegium zu Berlin die Einrichtung einer Versuchsklasse für diese philosophische Propädeutik am Gymnasium zu Steglitz (Direktor Dr. Kroymann) genehmigt. An denselben nahmen freiwillig Schüler beider Unterprimen teil. Der ungefähre Gang der ersten Lektion soll hier ergänzt dargeteilt werden, und zwar der erste Teil in Entwicklung durch Frage und Antwort, die weiteren der Kürze wegen in Form der Abhandlung oder des Berichts. (Die Lektionen fanden in Gegenwart des Lehrerkollegiums statt. — L bedeutet Lehrer, Sch = Schüler. Um Platz zu sparen, sind mehrfach mehrere Fragen und Antworten zu einer zusammengezogen. Verschiedene Methoden der Erklärung, d. h. Erkenntnis, sind an Ort und Stelle bezeichnet.)

Thema: Der Grundbegriff der Einheit.

L: Wir wollen heute zuerst den Grundbegriff der Einheit behandeln. Schreiben Sie den Begriff an die Tafel! Stellen Sie dann die erste Frage, die natürliche, die jedem zunächst liegt!

Sch: Was ist Einheit? L: Sie empfinden, daß dies etwas ganz Umfassendes, Allgemeines ist. Wovon gehen wir am einfachsten aus? Was ist das Nächstliegende, jedenfalls schon Gegebene?

Sch: Das Wort der Sprache. L: Also betrachten Sie es! Sch: Es ist ein zusammengesetztes Wort: Ein + heit. L: Was ist „ein“? Sch: Eine Zahl, die Grundzahl, die Grundeinheit, auf der sich alle andern Zahlen aufbauen, mit denen wir rechnen. L: „heit“ werden Sie nicht kennen, auch aus anderen Zusammensetzungen nicht feststellen können; Gotisch *ha: idus* bedeutet Person, Rang, besonders Wesen. Was bedeutet also „Einheit“ der Wortbildung nach? Überlegen Sie, welches im Nominalkompositum der Hauptteil ist.

Sch: In Hausherr z. B. ist Herr der Hauptteil. Einheit bedeutet also ein Wesen, eine Erscheinung, die etwas grundlegend Einiges ist. L: Wir werden später sehen, ob das zutrifft. — Nun vom Wort der Sprache zum Begriff des Denkens! Wie kommen wir begrifflich vorwärts? Sch: (schweigt). L: Wenn Sie im Denken auf einen toten Punkt kommen, bei einem Begriffe, der unklar ist, stecken bleiben, wie hilft man sich? (Absichtlich Pause, um Spannung zu steigern.) Indem man den gegenteiligen Begriff nimmt. Sch: Vielheit. L: Einheit und Vielheit ist ein Doppelgrundbegriff, sog. Doppelkategorie unseres Denkens, um Erscheinungen zu ordnen, von Plato zuerst als philosophisches Grundprinzip so aufgestellt. Was ist Vielheit, viel im Gegensatz zu eins? Sch: Ein unbestimmter Zahlbegriff. L: Also etwas an Menge Unbestimmtes, z. B. ein Haufen Äpfel. Was ist daran bestimmt? Sch: Die Äpfel, die Art der gleichen Gegenstände. L: Wenn man nun auch die Gegenstände alle verschieden denkt, wie können wir dann Vielheit bestimmen? Sch: Nach Menge und Art (Quantität und Qualität), unbestimmt, ungeordnet. L: Also Einheit? Sch: Nach Menge und Art irgendwie bestimmt, geordnet. Wie nennen wir mit den Griechen ein solches wüstes Durcheinander, so wie sie es sich vor Schaffung der Welt vorstellten? Sch: Chaos! L: Und das Gegenteil, was daraus entsteht? Sch: Kosmos! (Es werden Stellen aus der

Bibel, der Edda, Hesiod, Ovid vorgelesen, um zu zeigen, wie alte Völker sich ziemlich übereinstimmend das Chaos vorstellten als Urzustand und wie sie sich die Entstehung der Ordnung mythologisch, d. h. vorwissenschaftlich dachten.) L: Wir bewegten uns bisher in Begriffen und Worten, um Vielheit als Chaos und Einheit als Kosmos zu scheiden. Sie sollen nunmehr in der Anschauung selbst das Chaos erfahren und die Einheit. Jene Art der Behandlung ist eine verbale oder auditive Methode, weil wir uns fast ausschließlich durch Sprache und Ohr verständigen, diese ist die visuelle oder intuitive Methode, in der das Wort des Lehrers nur dazu dient, starke Anschauungen zu erwecken, durch die Sie viel deutlicher erkennen, worum es sich handelt; die Anschauung ist also unmittelbar Erkenntnis! Verbinden Sie die Augen und sitzen Sie ganz bequem, so wie es Ihnen paßt, damit Sie möglichst wenig gestört und gehemmt sind¹⁾. Stellen Sie sich vor, Sie ständen auf einer unendlich weiten Ebene, die von Steinen und Felstrümmern bedeckt ist, darüber ein dunkler schwerer Himmel. Nirgends ein Ruhepunkt für das Auge. Ganz ruhig und immer stärker versenken Sie sich in dieses Bild. Wenn Sie auch ein unheimliches Gefühl jetzt nicht in sich hervorbringen können, so können Sie doch empfinden, daß es hier möglich ist. Das ist also ein Chaos, eine Wüste, eine Vielheit im stärksten Bilde und Sinne. Jetzt denken Sie sich ein Stück vor Ihnen durch eine weiße Linie oder ein weißes Band einen Kreis gezogen von 20 m Durchmesser. Sehen Sie es? Was ist geschehen? Ein Ausschnitt rein lokaler Art ist geschehen, auf dem das Auge ruhen kann, eine Linie, die es umlaufen kann; die einfachste Form einer Einheit innerhalb einer Vielheit ist da. Das unheimliche suchende Gefühl lindert sich. Noch ist kein Stein verrückt. Jetzt gehen Sie selbst hin und packen Sie eine größere Anzahl Steine zu einem Kreise zusammen oder zu einem Rechteck. Jetzt ist mittels örtlicher Veränderung eine Einheit in sich geschaffen in der Ebene. Dann endlich packen Sie die Steine aufeinander zu einem Würfel oder Kegel, einer Pyramide, die in sich zusammenhält. Nehmen Sie einen Stein wieder heraus, so fällt das Ganze mehr oder weniger zusammen. Die Teile des Ganzen stehen also in einer Abhängigkeit voneinander, bedingen sich gegenseitig. Die Einheit in dieser Vielheit der Steine der Pyramide beruht also auf gegenseitigem Tragen, es ist eine nicht bloß lokale, sondern dazu mechanisch-organische Einheit wie bei jedem Bau. Sie haben selbst handelnd und schauend Einheit aus Vielheit entstehen sehen, entstehen lassen. — Dieselbe Phantasie oder eine ähnliche wird darauf zeichnerisch verwertet: Illustrative, zeichnende Methode. Was ein Mensch in der Phantasie sieht, muß er in Zeichnung wiedergeben können, vorausgesetzt, daß technisch die verkümmerte Fähigkeit und Neigung zu zeichnen durch Übung wieder etwas entwickelt worden ist. An einem Haufen kleiner Steine oder anderer Körper auf einem Tische wird dann durch Tätigkeit der Hand (manuelle Methode) jene erste Phantasie in Wirklichkeit ausgeführt. Daran kann sich ein Bauen von verschiedener

¹⁾ Um sozusagen die Achsen der Phantasie, dieses bei uns stark verkümmerten Organs zu schmieren, könnte man irgendeine Phantasievorstellung vorangehen lassen, etwa die eines Drachen, der bis in Einzelheiten zu beschreiben ist.

Weise mit kleinen Bausteinen oder Hölzern schließen nach besonderen gestellten Aufgaben. Ferner das Zusammensetzen einer Anzahl von Pappstücken, die ausgeschnitten wurden, zu einer bestimmten Form, Kreis oder Rechteck; durch Farbigkeit verschiedener Stücke läßt sich dies komplizieren. Ein Schüler stellt auf dem Klavier ein wüstes Chaos von Disharmonien dar, um dann langsam zu Harmonien einer Melodie überzugehen. Die nächste Stufe würde die dramatische Handlung bilden, an der der ganze Körper teilnimmt. Die Schüler laufen auf Kommando auf dem Hofe, z. B. beim Turnunterricht, beim Exerzieren, wild durcheinander. Auf Kommando halten sie sofort. Auf neues Kommando treten sie in bestimmter Formation an. Dieses wie alles Exerzieren stellt im Erlebnis die Bildung von Einheit, d. h. Ordnung in der Vielheit als Unordnung dar. Wieweit dies alles ausgeführt wird, hängt von Zeit und Umständen ab. Hier kommt es auf das Prinzip an, daß stärkste Anschauung entwickelt wird. Nicht zu vergessen ist das Gefühl. Bei allen diesen Methoden sind die Schüler, sofern sie nicht gehemmt, sondern mit Eifer bei der Sache sind, tatsächlich voll starken Affektes. Man kann z. B. zwei gleiche Handlungen von zwei Schülern oder mehreren um die Wette ausführen lassen, z. B. das Aufhüllern eines verwirrten Bindfadenknäuels oder das Flechten von Strähnen und Bändern. Die weitere Stufenfolge geht nun so, daß von der Anschauung der Einheit aus der Vielheit bei anorganischen Stoffen mit immer größerer innerer Einheit von ruhenden zu bewegten übergegangen wird, z. B. von einer Eisenkonstruktion im Brückenbau zum Bau einer Maschine, wo ein Teil den andern bewegt, indem die Triebkraft von außen kommt. Es folgt dann die organische Natur in körperlicher Hinsicht: Der organische wunderbare Bau der Pflanze, des Tieres, endlich des Menschen aus Zellen usw. Die höchste Kompliziertheit des Menschen als des organisch vollendetsten Wesens von Einheit in einer Vielheit muß stärkste Bewunderung erzeugen. Vom Menschen als Naturwesen geht die Betrachtung über zu ihm als Gemeinschafts-Kultur-, — und seelisch-geistigem Wesen. Verschieden kann man hier einsetzen, psychologisch von den verschiedenen seelischen Tätigkeiten aus, die wir mit dem Begriff der Seele als Einheit erfassen. Oder von der Vereinigung, Ordnung der Menschen zu Gruppen in Familie, Gemeinde, Staat. Oder von der großen Zahl der einzelnen Kulturgebiete aus mit ihren mannigfachen Aufgaben, die im Begriff der Kultur eine Einheit finden. Oder man stellt das gesamte Rechnen als logisches Einheitsformen dar. Man kann hier das Prinzip der Differenzierung in den Einzelwissenschaften darstellen gegenüber dem der Integration in der Philosophie, die Übersicht, Einheit, Zusammenhang, System in das Ganze bringen soll. Das ganze Leben ist dem Menschen zunächst eine wirre Vielheit; je mehr Erfahrung er einerseits sammelt und Kenntnisse, desto schwieriger und notwendiger wird die Ordnung und Erkenntnis von Einheit. Ja alles Erkennen ist selbst eine Synthese von mannigfaltigen Teilwahrnehmungen zu einer Einheit. Unsere gesamte Vorstellungswelt und Kultur, die ganze Ästhetik, das Ich, die Persönlichkeit, beruht eben auf dem synthetischen Einheitsprinzip. Alle Begriffe selbst sind Denkmittel zur Ordnung unseres Vorstellens

und Lebens. — Es handelt sich darum, einen Grundbegriff im Sinne von Erscheinung überhaupt als Querschnitt, durchgehend durch alle Gebiete, darzustellen. Man kann nun auch eine Psychologie des Begriffs in diesem Sinne aufstellen. Zunächst der Begriff wirklich als logisch-formale Erscheinung. Aus einer Vielheit von wirklichen Tischen wird über die verschwommene Allgemeinvorstellung Tisch der Begriff gebildet, dessen Charakter es ist, daß er ohne jede Anschauung ist. Er dient, da er ohne das Wort der Sprache überhaupt nicht existiert (freilich denkt man auch in Worten, die wir in der Einbildung, nicht wirklich sprechen!), als ein Ersatz- oder Abkürzungsmittel, als Rechnungspunkt zur schnellen Mitteilung und Verständigung. Beim Klang des Wortes weiß jeder innerhalb einer Wortreihe, was gemeint ist, ohne daß er erst die Phantasievorstellung vollzieht. Man erlebt dies z. B., wenn man einem schnell gesprochenen abstrakten Vortrage folgt: bei mangelnder Übung im abstrakten Hören bricht das Verständnis ab. Wie wohltuend wirkt es, wenn dann mal der Redner selbst eine anschauliche Vorstellung zu Hilfe ruft.

So ist der formale Grundbegriff der Einheit ohne jede Anschauung ein Verständigungssymbol und Zeichen, um die Richtung anzudeuten, den mathematisch unsichtbaren Zielpunkt, auf den wir hinauswollen, das Mittel, mit dem wir überhaupt vorwärts denken; als Begriff also eine bestimmte seelische Form, ein Erzeugnis, das wir als eine gegebene objektive Größe betrachten. Dies steigert sich noch ganz gewaltig, wenn wir nun zur Grundidee der Einheit fortgehen. Idee wird am besten als starke Zielvorstellung erklärt. Sie kann anschaulich sinnlich sein, z. B. die Idee eines prächtigen Hauses, die in Form und Farbe dem Baumeister so stark vorschwebt, daß er sie vor sich überall in der Luft sieht. Je abstrakter die Idee wird, desto mehr schwindet die Möglichkeit, sie bildhaft zu sehen. Gewisse Ideen wie die der Schönheit, Freiheit erzeugen noch ganz unbestimmte Formen- und Farbenvorstellungen, auch Bewegungsvorstellungen. Ganz abstrakte Ideen wie die der Einheit sind absolut unanschaulich wie der Begriff, wirken aber doch gerade in uns oft ungeheuer stark. Daher nehmen wir gern symbolische Bilder für sie zu Hilfe oder symbolische geometrische Zeichnungen. Als eine solche machtvolle seelische Erscheinung soll so hier z. B. die Idee der Einheit im Schüler entwickelt werden als eine unsichtbare objektive Größe, als Zielidee. Rein psychologisch betrachtet sind Begriff und Idee ja auch Funktionen, weil sie nicht objektiv wirklich da sind, sondern nur auf Reiz hin dauernd gebildet werden. Im engeren Sinne aber fassen wir z. B. Einheit auch als Grundfunktion, wenn wir an die im Denken oder Anschauen oder Handeln stattfindende stufenweise Tätigkeit denken, also die allmähliche Synthese der Einheit aus der Vielheit selbst, noch vor der Vollendung; das Einheitsetzen, Einheitschaffen, z. B. beim Bau eines Hauses. Hier ist nun sehr wesentlich auch die Funktion des Gefühls und der Stimmung, die dabei stattfindet. Wir müssen geradezu vom Einheitsgefühl, von der synthetischen Empfindung dabei sprechen. Das ist keine künstliche Konstruktion, sondern nur die Tatsache eines Erlebens, das uns nicht zum Bewußtsein

kommt, gerade weil es oft bloß Gefühl, Stimmung ist. Wir stellen also hier nur den Drang als starke Empfindung und Willen zur Einheit fest, sich äußernd in heftigsten Angstbeklemmungen, die allmählich von Lustempfindungen abgelöst werden, je mehr die Synthese gelingt. Ist dieselbe gelungen, so kommen wir damit zur vollendeten Tat der synthetischen Einheit: Der Tatwille erzeugt die Willenstat der Einheit. Den gesamten Erscheinungsumfang von Einheit könnte man schematisch in einem Satze ausdrücken: Angesichts der Vielheit, eines Chaos, das als Mangel unter schwerem Unlustgefühl empfunden wird, bildet die Sehnsucht, das Bedürfnis die Zielidee (Anschauung) der Einheit, die begrifflich-sprachlich zum Bewußtsein gebracht und mitgeteilt wird, und schafft mit seiner Hilfe die wirkliche Einheit als Ordnung, das Werk durch die Tat. (Angewandt auf eine historische Person: Bismarck, angesichts des Elends der nationalen Zersplitterung der Deutschen von tiefster Sehnsucht ergriffen, erfaßt das Ziel der Einheit, die er in Gedanken und Worten täglich ausführt, und schafft schließlich wirklich das Deutsche Reich als nationale Einheit.) Wenn wir endlich von der Grundform der Einheit reden, so läßt sich dies ja wieder über das gesamte Lebensgebiet ausdehnen. Wir denken aber hier besonders an mehr konstitutive, abstrakt objektive Einheiten, wie z. B. den Staat, auch ganz besonders an Lebensformen und Kulturformen. Solche sind ja unmittelbar der Synthetiker gegenüber dem Analytiker, oder der Statiker, der alles in Ruhe sieht, gegenüber dem Dynamiker und Kinetiker, die alles in Bewegung sehen durch treibende Kräfte der Entwicklung. Historische Rückblicke z. B. auf die Geschichte der Philosophie zeigen uns die Eleaten als die ersten großen statischen Synthetiker, Heraklit als den kinetischen Synthetiker. Ja, das kulturelle und politische Problem der Gegenwart ist nur zu lösen dadurch, daß wir selbst alle das Prinzip der Einheit als Ordnung neuer Entwicklung aus der Vielheit als aufgelösetheit zum regierenden Lebensprinzip bewußt und dann mit Wirkung auf unser Unterbewußtsein erheben. Das kulturpädagogische universale Prinzip und die Aufgabe der Gegenwart ist, synthetisches Bewußtsein zu schaffen, den synthetischen Instinkt in uns allen zu züchten, d. h. zu entwickeln. Der Mensch ist das synthetisch höchstbegabte Geschöpf, zugleich aber ebenso analytisch. Jene erstere Anlage muß gegenüber der zweiten stets stark gehalten werden. Der letzte Ausdruck dafür aber ist die Liebe im großen platonischen und christlichen Sinne als des höchsten synthetischen, einigenden, sozialen und nationalen Gefühls; ist dies stark in uns, so wird auch die Tat folgen, die uns und unser Volk, vielleicht die Welt einmal erlöst zur letzten Freiheit und Höhe des Lebens und der Kultur. Damit würden wir die Aufgabe erfüllen, die uns als metaphysischen Wesen durch die Natur gestellt ist im Laufe ihrer Entwicklung.

Zur Begründung und Kritik der hier dargestellten synthetischen philosophischen Unterrichtsmethode seien noch einige Bemerkungen gegeben. Dieser Unterricht soll keine Sonderkenntnisse vermitteln, wohl aber an alle Sonderfächer anknüpfen, um an Belegen und Proben zu zeigen, wie jene Grundbegriffe Durchgangsprinzipien sind und Erkenntnis vermitteln von Zusammenhang. Es sollen Querschnitte sein, nicht Längsschnitte wie bei den Sonder-

fächern; Übersicht und Durchsicht sollen geschaffen werden; die Verwandtschaft und Einheit aller Gebiete im Zentrum des ganzen Lebens soll erfaßt werden, und zwar durchaus nicht bloß mit dem Denken, sondern ebenso mit der synthetischen Anschauung und dem gleichen Gefühl. Der synthetische Schaffenstrieb soll den Schüler unmittelbar zu einer synthetischen Handlung treiben. Es handelt sich also durchaus nicht mehr um bloße Wissenschaft, sondern um viel mehr: Um Leben, in dessen Dienste jene steht. Ein solcher Unterricht in der Philosophie, wie sie hier verstanden wird, ist undenkbar ohne eine gleichgesinnte Philosophie im Unterricht; ohne diese würde er in der Luft schweben. Die Kritik mag also noch so viele Einzelheiten an dieser Methode aussetzen: Es ist einem jeden freigestellt sie zu verbessern, sie läßt einem jeden große Freiheit der Handhabung. Es handelt sich hier um ein Prinzip, eine Idee, die zu widerlegen unmöglich sein dürfte, weil sie im philosophischen Lebensprinzip selbst wurzelt, nicht einseitig in einem bloß wissenschaftlichen. Es kann sich nur um die Verbesserung und Ergänzung der noch unfertigen praktischen Ausführung handeln. Und der sind keine Grenzen gesteckt.

Berlin-Steglitz.

Gerloff.

Die Unterrichtsstunde von 40 Minuten.

Mit Schulte-Tiggens erkenne ich an, daß die Verminderung des Lehrstoffes und der Stundenzahl in den Ober- und Mittelklassen wünschenswert ist und daß die Verminderung alle Fächer möglichst gleichmäßig treffen muß¹⁾. Ich halte auch die von ihm vorgeschlagene „siebentägige Schulwoche“ unterrichtstechnisch in der Theorie für möglich, bin aber der Ansicht, daß die Einrichtung zu tief in festgewurzelte Gepflogenheiten nicht nur des Schullebens, sondern, was schwerer wiegt, weiterer Lebenskreise eingreifen würde und daß ihre Durchführung in der Praxis zu Unzuträglichkeiten führen müßte, die die ganze Schularbeit störend beeinflussen würden.

Gangbarer erscheint mir zur Erreichung desselben Zieles ein anderer Weg: Die Unterrichtsstunde von 40 Minuten, deren Einführung die Erledigung von sechs Unterrichtsstunden einschließlich 60 Minuten Pause in fünf Zeitstunden ermöglichen würde.

Auf dieser Grundlage baue ich einen abgeänderten Lehrplan auf, zur Veranschaulichung nachstehend zunächst für die mir vertrauteste Schulform, Reform-Realgymnasium mit Realschule, und da ich dabei von dem zurzeit geltenden Lehrplan der meiner Leitung unterstellten Schule, des Reform-Realgymnasiums mit Realschule in Elbing, ausgehe, schicke ich zu größerer Klarstellung ihren Lehrplan voraus.

Hierzu bemerke ich:

1. Der Verlust an Unterrichtszeit bedeutet eine Verkürzung der gegenwärtigen jährlichen Unterrichtszeit um $2\frac{1}{2}$ – $3\frac{1}{2}$ Wochen. Dementsprechend mußte nötigenfalls der Unterrichtsstoff in einzelnen Fächern vermindert werden. Auch die „siebentägige Schulwoche“ hätte einen Verlust an Unter-

¹⁾ Vgl. M. f. h. Sch. 1919 S. 241.

1. Lehrplan des Reformrealgymnasiums mit Realschule in Elbing.

	Realgymnasium						Realschule			Unterbau		
	O I	U I	O II	U II	O III	U III	U II	O III	U III	IV	V	VI
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
Deutsch	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	5
Latein	4	4	5	6	8	8	—	—	—	—	—	—
Französisch	4	4	4	4	4	4	5	6	6	6	6	6
Englisch	4	4	4	5	—	—	4	4	5	—	—	—
Geschichte	} 3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	—
Erdkunde				1	2	2	1	2	2	2	2	2
Mathematik	5	5	5	4	4	4	5	5	6	6	5	5
Physik	3	3	2	2	—	—	2	2	—	—	—	—
Chemie	2	2	2	—	—	—	2	—	—	—	—	—
Naturbeschreibung	—	—	—	—	3	3	2	2	2	3	2	2
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	—
Linearzeichnen	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	—	(2)	(2)	—	—	—	—
(wahlfrei)												
Schreiben	—	—	—	—	(2) ¹⁾		—	(2) ¹⁾		1	1	2
Singen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Turnen	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2
zusammen	37	37	37	36	35	35	35	35	35	33	29	29 ²⁾
	(+2)	(+2)	(+2)	(+2)	(+2+2)	(+2)	(+2)	(+2+2)	(+2)			
Wöchentl. Unterrichts- zeit d. Pflichtstunden in Minuten	1665	1665	1665	1620	1575	1575	1575	1575	1575	1485	1305	1305
Wöchentl. Unterrichts- zeit d. Pflichtstunden in Minuten bei Plan 2	1560	1560	1520	1480	1440	1440	1480	1440	1440	1360	1280	1200
Wöchentl. Verlust an Unterrichtszeit in Minuten	105	105	145	140	135	135	95	135	135	125	25	105

1) Für schlechte Schreiber.

2) = 413 Stunden.

2. Lehrplan mit Unterrichtsstunden von 40 Minuten
(die Abweichungen von Plan 1 in Klammern).

	Realgymnasium						Realschule			Unterbau		
	O I	U I	O II	U II	O III	U III	U II	O III	U III	IV	V	VI
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2(-1)
Deutsch	3	3	3	3	4(+1)	4(+1)	4(+1)	4(+1)	4(+1)	5(+1)	4(+1)	6(+1)
Latein	4	4	5	6	8	8	—	—	—	—	—	—
Französisch	4	4	4	4	4	4	5	6	6	6	7(+1)	7(+1)
Englisch	4	4	4	5	—	—	4	4	5	3	2	—
Geschichte	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	—
Erdkunde	1(+1)	1(+1)	1(+1)	1	2	2	2(+1)	2	2	2	2	2
Mathematik	5	5	5	4	4	4	5	5	6	6	5	5
Physik	3	3	2	3(+1)	—	—	2	2	—	—	—	—
Chemie	} 3(+1)	3(+1)	2	—	—	—	2	—	—	—	—	—
Natur- beschreibung			—	—	3	3	2	2	2	2	3	2
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	—
Linearzeichnen	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	—	(2)	(2)	—	—	—	—
(wahlfrei)												
Schreiben	—	—	—	—	(-)(-2)	(2) ¹⁾	—	(-)(-2)	(2) ¹⁾	1	2(+1)	2
Singen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Turnen	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2
zusammen	39	39	38	37	36	36	37	36	36	34	32	30 ²⁾
	(+2)	(+2)	(+2)	(+2)	(+2)	(+2) ¹⁾	(+2)	(+2)	(+2) ²⁾			
davon zu geben vormittags	36	36	35	34	33	33	34	33	33	34	32	30
nachmittags	3(+2)	3(+2)	3(+2)	3(+2)	3(+2)	3(+2)	3(+2)	3(+2)	3(+2)	—	—	—
Wöchentliche Unterrichtszeit der Pflicht- stunden in Min.	1560	1560	1520	1480	1440	1440	1480	1440	1440	1360	1280	1200

1) Für schlechte Schreiber.

2) = 430 Stunden.

richtszeit zur Folge; die Oberklassen würden wöchentlich rund sechs Stunden = $6 \cdot 45 = 270$ Minuten, die Mittelklassen wöchentlich fünf Stunden = $5 \cdot 45 = 225$ Minuten verlieren. Dem würde aber bei Verlängerung der Unterrichtsstunde auf 50 Minuten bei 30 Wochenstunden ein Zeitgewinn von $30 \cdot 5 = 150$ Minuten gegenüberstehen, so daß der Reinverlust in den Oberklassen $270 - 150 = 120$ Minuten, in den Mittelklassen $225 - 150 = 75$ Minuten betragen würde. Die Unterklassen würden durch die „siebentägige Schulwoche“ bei 30 Wochenstunden an Unterrichtszeit nicht verlieren, sondern gewinnen; ich halte es aber für unzulässig, in den Unterklassen täglich fünf aufeinander folgende Stunden von 50 Minuten zu erteilen.

2. Die Unterrichtsstunde von 40 Minuten ermöglicht die Vermehrung der Stundenzahl und damit die wünschenswerte Stärkung einzelner Fächer. Geradezu notwendig schien diese nach Herabsetzung der Aufnahmebedingungen für VI dem sprachlichen Unterricht in den unteren Klassen, und wenn ich die Verstärkung des Deutschen in den Mittelklassen, der Erdkunde in UIIR, des Schreibens in V sowie die Einführung der Erdkunde als eines selbständigen Faches in die Oberklassen als sehr wünschenswert bezeichne, so hoffe ich keinem Widerspruch zu begegnen. — Über die Verstärkung von Physik in UIIRg und von Chemie in OIRg und UIRg ließe sich reden; ich gedachte die dritte Chemiestunde in den Primen besonders biologischen Gesichtspunkten nutzbar zu machen. — Der Wegfall von einer Stunde Religion in VI sowie der beiden Schreibstunden für schlechte Schreiber in OIII hat meines Erachtens keine Bedenken.

3. Die drei Turnstunden (120 Minuten) in OI—UIII sollen an zwei Nachmittagen in zwei Stunden zu je 60 Minuten gegeben werden; an einem dieser Tage könnte vor der Turnstunde Linearzeichnen (80 Minuten) und Schreiben in UIII (80 Minuten) liegen. Das würde allerdings für einzelne Schüler an dem einen Tage eine Belastung ergeben mit sechs Vormittagsstunden (240 Minuten), zwei Stunden Linearzeichnen (80 Minuten) und einer Stunde Turnen (60 Minuten), zusammen mit neun Stunden von 380 Minuten. Ich gebe zu, daß das etwas viel ist. Indes ist schon jetzt an dem hiesigen Realgymnasium für manche Schüler eine Tagesbelastung vorhanden von fünf Vormittagsstunden ($5 \cdot 45 = 225$ Minuten), zwei Stunden Linearzeichnen ($2 \cdot 45 = 90$ Minuten) und einer Stunde Turnen (45 Minuten) des Nachmittags, zusammen von acht Stunden mit $225 + 90 + 45 = 360$ Minuten, und zwar ist diese Einrichtung den Schülern nicht aufgezwungen worden, sondern auf ihren ausdrücklichen Wunsch getroffen. Besondere Übelstände sind dabei nicht hervorgetreten und würden deshalb wohl auch bei neun Unterrichtsstunden mit 380 Minuten um so weniger zu befürchten sein, als das Mehr von 20 Minuten auf Turnen entfällt.

4. Dafür würde dann keine der Klassen von OI—UIII an mehr als zwei Nachmittagen Unterricht haben, an einem davon nur eine Turn- oder Spielstunde von 60 Minuten; die vier andern Nachmittage wären vollständig frei; IV—VI wären an allen Nachmittagen frei.

5. Die Unterbringung von zwei zusammenhängenden Stunden wahlfreien Handfertigkeitsunterrichts an einem Nachmittage würde keine Schwierigkeiten machen.

6. Die Konfirmandenstunden — hier in Elbing die letzte Vormittagsstunde am Dienstag und Freitag — könnten in den Haupt-Konfirmandenklassen (VII—VIII) unterrichtsfrei gelassen werden.

7. Die Buntscheckigkeit des sechsstündigen Vormittagsunterrichts könnte dadurch gemildert werden, daß in geeigneten Unterrichtsgegenständen zwei Stunden desselben Faches aufeinander folgten. Ich befürchte nicht, daß dadurch eine Verminderung des Lernstoffs notwendig werden würde; aber schließlich ließe sich die auch noch ertragen.

8. Der Rahmen dieses Lehrplans bietet keiner innern Schulreform Hindernisse.

9. Der von mir aufgestellte neue Lehrplan weist mehr Unterrichtsstunden auf als der zurzeit geltende. Wenn dieses Mehrbedürfnis an Stunden zur Schaffung neuer Oberlehrerstellen Anlaß geben könnte, so wäre das ein dringend erwünschtes Mittel zur Verbesserung der Anstellungsverhältnisse. Sollte eine derartige Maßregel aber der Kosten wegen auf Schwierigkeiten stoßen, so könnte das Mehrbedürfnis aus der Zahl der vorhandenen Lehrkräfte gedeckt werden; denn das Mehr an Unterrichtsstunden bedeutet kein Mehr an Unterrichtszeit: 20, 22, 24 Unterrichtsstunden von 45 Minuten ergeben eine wöchentliche Unterrichtszeit von 900, 990, 1080 Minuten; 20, 22, 24 Unterrichtsstunden von 40 Minuten ergeben eine wöchentliche Unterrichtszeit von 800, 880, 960 Minuten. Es bleibt also noch genügender Spielraum für Vermehrung der Stundenzahl der einzelnen Lehrkräfte ohne Vermehrung der Arbeitsbelastung.

Ich verschließe mich nicht den Bedenken, die gegen die unterrichtliche Verwertung der Kurzstunde von 40 Minuten erhoben werden könnten, glaube aber, daß die Vorteile meines Planes seine Nachteile so weit überwiegen, daß ein praktischer Versuch damit an geeigneten Schulen lohnen würde.

Ich unterbreite meine Anregung mit der Bitte um Stellungnahme zur Erörterung.

Elbing.

H. Kantel.

II. Bücherbesprechungen.

Wilh. Rein, Die nationale Einheitsschule. Zweite vermehrte Auflage. Osterwieck-Harz 1918, A. W. Zickfeldt. 44 S. Geh. 1,20 M.

Die Reinsche Einheitsschule, die sich auf das Mannheimer und Frankfurter System stützt, baut sich wie das Tewssche Schulsystem auf einer Grundschule von sechs Jahren auf. Im Gegensatz zu Tews fordert Rein jedoch schon in diesem Unterbau eine frühzeitige Sonderung der Kinder nach Begabungen, indem für solche, die begabt genug sind, um den Besuch einer höheren Schule ins Auge zu fassen, vom vierten Schuljahre ab Unterricht in der französischen und englischen Sprache eingerichtet wird, so daß für diese Kinder die eigentliche höhere Schule tatsächlich im vierten Schuljahr beginnt, selbst wenn sie den übrigen Unterricht mit den anderen Kindern gemeinsam haben. Mit dem siebenten Schuljahr tritt die Trennung der Schüler in drei Gruppen ein: Gruppe 1 besucht die beiden Oberklassen der Volksschule, um sodann in die allgemeine Fortbildungsschule oder das niedere Fachschulwesen einzutreten, Gruppe 2 besucht die vierklassige Realschule oder die vierjährige Mittelschule und geht dann zum mittleren Fachschulwesen (Technikum, Handelsschule, Kunstschule usw.) über, Gruppe 3 tritt in die höhere sechsklassige Erziehungsschule — Oberrealschule oder Gymnasium — ein, von der der Übergang zum höheren Fachschulwesen erfolgen kann.

Mit der Forderung eines in sich einheitlich organisierten Schulaufbaues verbindet sich für Rein von selbst die weitere Forderung einer in sich einheitlich geschlossenen Lehrerschaft, innerhalb deren für persönliche Absonderungen, Eifersüchteleien und Rangstreitigkeiten kein Platz ist: „Vor der Erziehung sind alle Lehrer gleich, hier liegt ihre Stärke und ihre Einheit, hier ihre Würdigung.“ Leider geht Rein in diesem Zusammenhang auf die Frage der Lehrerbildung nicht ein, was um so mehr zu bedauern ist, als gerade mit seinem Namen von solchen, die eine einheitliche Vorbildung für alle Lehrer fordern, nur allzu oft Mißbrauch getrieben wird. Wenn Rein am Schluß seiner geistvollen und von hoher Begeisterung für die Aufgaben des Erziehers getragenen Ausführungen darüber klagt, daß die Idee der nationalen Einheitsschule jetzt zu sehr in ein parteipolitisches Licht gerückt sei, in dem sie nicht gesehen werden dürfe, wenn er fordert, daß bei ihrer Behandlung politische und konfessionelle Gegensätze ausscheiden, und davor warnt, Anklänge an sozialistische Forderungen mit ihr zu verquicken, werden auch diejenigen, die in vielen Punkten nicht mit ihm gehen können, ihm gern und freudig zustimmen.

H. Walsemann, Der deutsche Einheitsschulbau. Schleswig 1919. Detlefsen. 46 S. Geh. 1,50 M.

Walsemann folgert aus der durchgängigen Übereinstimmung der Organisation und Lebensbetätigung aller Menschenkinder die Notwendigkeit der

Herbeiführung einer wesentlichen Übereinstimmung der Erziehungseinrichtungen für den Nachwuchs aller Familien, Stände, Berufszweige und Konfessionen, sowie Anpassung des gesamten Bildungswesens an den natürlichen Entwicklungsgang des Kindes. Für diesen nimmt er vier Hauptabschnitte mit zusammen acht gleich langen Entwicklungsperioden an, deren jeder er ihre bestimmten Schularten zuweist. Neu ist bei ihm die Forderung eines Knaben- und Mädchenlyzeums, das als Mittelbau auf dem Grundbau der höheren Schule solche Kinder aufnehmen soll, die dem Durchschnittstypus der höheren Begabung, d. h. einer annähernd gleichmäßigen Begabung für Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften entsprechen, während Schüler mit sprachlich-literarischer Überbegabung dem Gymnasium, solche mit naturkundlich-technischer Überbegabung einer Realschule zugewiesen werden. Nicht zustimmen kann ich dem Verfasser, wenn er im Interesse einer durchgängigen Gleichheit der Pläne, Ordnungen, Hilfsmittel und Methoden wesentliche Abweichungen zwischen Knaben- und Mädchenschulbetrieben als ungerechtfertigt hinstellt und eine durchgehende gemeinsame Erziehung der Geschlechter zu befürworten scheint: die Erfahrungen, die man bei uns — man verweise nicht immer auf die in Amerika und anderen Ländern gemachten Erfahrungen, die für unsere Verhältnisse nicht maßgebend sind — mit der Koedukation gemacht hat, haben bewiesen, daß eine getrennte Erziehung im Interesse sowohl der Knaben wie der Mädchen liegt und Gemeinschaftserziehung nur an kleineren Orten, denen die Errichtung von Schulen jeder Art nicht möglich ist, als Notbehelf zulässig sein sollte. Auch die Forderung, den Religionsunterricht ganz der Kirche zu übertragen und in der Schule durch einen Sittenunterricht zu ersetzen, wird mit Recht auf vielfachen Widerstand stoßen.

K. A. Richter, Die höhere Schule der Zukunft. Frankfurt a. M. 1919. Diesterweg. 59 S. Geh. 2 M.

Richters klare und sachkundige Ausführungen befassen sich nur mit der höheren Schule. Der Verfasser will keine der drei Arten der höheren Lehranstalten preisgeben, sondern sie im friedlichen Wettbewerb nebeneinander bestehen lassen, wünscht aber, daß sie vor allem deutsche Schulen werden und das Deutsche in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts stellen. Daneben fordert er weiteren Raum für die deutsche Geschichte, die Erdkunde, das Zeichnen und die Leibesübungen und Vermehrung der diesen Fächern zugewiesenen Stunden. Die dazu erforderliche Zeit will er in der Hauptsache dadurch gewinnen, daß er aus dem Lehrplan der Gymnasien und Realgymnasien die dritte Fremdsprache, und zwar das Französische, streicht und dieses nur noch als wahlfreies Fach von U II oder einer früheren Klasse an zulassen will; an der Oberrealschule, deren Lehrplan keiner einschneidenden Maßnahmen bedarf, sollen Französisch und Schreiben je zwei, Mathematik drei Stunden an die genannten Fächer abgeben. Für die Oberstufe aller Anstalten wünscht Richter Teilungen in eine sprachlich-geschichtliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung.

Die Durchführung der Richterschen Vorschläge würde ohne Zweifel den großen Fortschritt bringen, daß sie Gymnasium wie Realgymnasium von dem Vielerlei, unter dem sie jetzt leiden, befreien und jeder Gattung der drei höheren Schulen gestatten würden, ihre Eigenart stärker zu betonen, wobei trotzdem die Schüler aller drei Arten in den meisten Fächern eine weit gleichmäßigere Vorbildung gewinnen könnten als bisher. Die Forderung, daß keine Lehranstalt gleichzeitig mehr als zwei Fremdsprachen als Zwangsfächer lehren soll, wird von einsichtigen Schulmännern längst erhoben — hoffen wir, daß die vorliegende Schrift mit dazu beitragen wird, sie ihrer Durchführung näher zu bringen.

W. Vilmar, Vorschläge zu einer Neuordnung unseres Unterrichtswesens. Leipzig und Frankfurt a. M. 1917. Kesselringsche Hofbuchhandlung. 45 S. 1,80 M.

Vilmar stellt im ersten Teil eine Reihe von Leitsätzen auf, die sich mit den Schülern, den Lehrern und der Organisation des gesamten Schulwesens befassen, und sucht diese im zweiten Teile zu begründen. Nach ihm soll das gesamte Unterrichtswesen bis hinauf zur Universität sich auf der Grundlage der Volksschule aufbauen, neben der er jedoch aus praktischen Gründen die Vorschulen zu erhalten wünscht. In die Sexta treten wie bisher die Vorschüler nach drei, die Volksschüler nach vier Jahren ein, und zwar beide ohne Prüfung; begabte Volksschüler können in der zweiten Hälfte des dritten Schuljahres einen Förderkursus durchmachen, der auch sie zur Aufnahme nach VI ohne Prüfung berechtigt. Sexta und Quinta der höheren wie der Mittelschule haben die gleiche Lehraufgabe; sie treiben als Fremdsprache Französisch. Von IV ab erfolgt die Trennung: die Tüchtigsten werden in einem Jahre für die zweite Fremdsprache vorbereitet, während die langsamer Fortschreitenden auf der Mittelschule in zwei Jahren den Anschluß an die höhere Schule erreichen. Die die Mittelschule weiter besuchenden Schüler erhalten nach nunmehr fünf Jahren, also etwa mit vollendetem 16. Lebensjahre, das Einjährigenzeugnis, das sich auch die in der Volksschule verbleibenden begabten, aber vielleicht später entwickelten Schüler durch den Besuch eines zweijährigen Lehrganges als Fortsetzung der Volksschule erwerben können. Der Aufbau der höheren Lehranstalten beginnt mit U III, und zwar bleibt die Realschule mit ihrem Aufbau der Oberrealschule im wesentlichen unverändert, Gymnasium und Realgymnasium bleiben in den Tertien vereint und trennen sich von U II ab, von U I kann weitgehende Bewegungsfreiheit eingeführt werden, in der der Verfasser die Krönung des gesamten Aufbaues des höheren Schulwesens erblickt.

Vilmars Vorschläge haben den Vorzug, daß sie alle Arten von Schulen in einen organischen Zusammenhang bringen und sich ohne große Schwierigkeiten durchführen lassen. Sie bieten insbesondere kleineren Städten, die nur eine oder wenige Schulen sich leisten können, wesentliche Vorteile. Auch seinen Ausführungen über Vorbildung und Wirkungskreis der verschiedenen Lehrerkategorien wird man gerne beistimmen. Interessant ist hier die Forderung,

daß die wissenschaftlich und pädagogisch tüchtigsten Oberlehrer für bestimmte Zeit oder lebenslänglich an die Universitäten berufen werden sollen, um die Ausbildung der jungen Theologen, Philologen, Naturwissenschaftler in den ersten vier Semestern zu übernehmen und so die Universitätsprofessoren zugunsten ihrer rein wissenschaftlichen Tätigkeit zu entlasten.

Als weniger glücklich wird man des Verfassers Vorschläge über die Organisation des gesamten Schulwesens bezeichnen müssen. Vilmar wünscht, daß in größeren Schulbezirken mit mehreren Arten von höheren Schulen die Klassen der verschiedenen Stufen gesammelt und in je einem Schulhause unter einem Direktor vereinigt werden, so daß in dem einen die Vorklassen mit den Sexten und Quinten, in dem zweiten die Quartan, Tertian und Untersekunden, in dem dritten die Oberstufen vereinigt werden. Erleichterte Versetzungen sollen tüchtige Oberlehrer davor bewahren, stets nur auf der Mittelstufe — die Unterstufe bleibt den Volks- und Mittelschullehrern vorbehalten — unterrichten zu müssen. Mit einem der Direktorate, wohl dem der Oberstufe, soll das Amt eines Generaldirektors verbunden sein, der als Leiter des gesamten Unterrichtes aller Schulen die einheitliche Gestaltung des Unterrichts, die richtige Auswahl der für die nächsthöhere Stufe in Frage kommenden Schüler, die Prüfungen an den Mittelschulen, den Übergang zur Bewegungsfreiheit in den Primen u. a. zu überwachen hat. Ihm zur Seite stehen eine Anzahl von Fachleitern für jedes einzelne Unterrichtsfach, die nach seinen Weisungen dafür zu sorgen haben, daß jede Klasse in jedem Fache ihr Ziel erreicht und bei den Versetzungen überall gleichmäßige Forderungen erhoben werden; die Fachleiter sollen den Direktoren an Rang und Stundenzahl gleichgestellt werden. Vilmar hofft, daß durch eine solche Einrichtung die Einheitlichkeit des Unterrichts, eine Erleichterung des Übergangs von einer Anstalt zur anderen und damit der Aufstieg wirklich Begabter gewährleistet werde, schätzt aber die praktischen Schwierigkeiten, die sich der Durchführung entgegenstellen würden, doch wohl zu niedrig ein. Auf die sonstigen Bedenken, die gegen seinen Plan sprechen, hier einzugehen, verbietet der Raum; nur auf das eine sei hier kurz hingewiesen, daß die Durchführung solcher Maßnahmen die Direktoren, die die Oberaufsicht über den Unterricht ihrer Anstalt doch durch sie verlieren würden, zu bloßen Verwaltungsbeamten herabgedrückt würden und das Verantwortlichkeitsgefühl der Oberlehrer sich gegen eine solche ständige Überwachung durch ältere Fachkollegen mit Recht auflehnen müßte.

Zu bedauern ist, daß Vilmar nicht auch die Mädchen- sowie die Fach- und Fortbildungsschulen in den Kreis seiner Betrachtungen hineingezogen hat; das von ihm entworfene Bild wäre erst dann ein vollständiges und abgerundetes gewesen.

W. Scheel, Leitsätze aus der Praxis für den Aufbau eines einheitlichen Schulsystems. Schriften zur Zeit und Geschichte. 9 Bändchen. Berlin 1919. G. Grottesche Verlagsbuchhandlung. 71 S. 8^o. Geb. 2 M.

Im Gegensatz zu rein theoretischen Erörterungen über die Frage der Einheitsschule will die vorliegende Schrift ein Bild von den Möglichkeiten

der praktischen Durchführung eines einheitlichen Schulaufbaus vermitteln und besonders für die höhere Schule klar und deutlich festlegen, wie weit Abstriche ihres Bestandes möglich sind und wo derartige Forderungen ihre Grenze finden müssen, wenn nicht der ganze Schulbau in sich zusammenstürzen soll. Der Bau der Einheitsschule, worunter Scheel ein Einheitsschulsystem versteht, soll sich auf einer gemeinsamen Grundschule erheben und nebeneinander die Normalschule (frühere Volksschule), die Mittelschule (frühere preußische Mittelschule) und die höhere Schule umfassen, die jede in ihrer Art eine abgeschlossene Bildung vermitteln und den Übergang auf eine Hochschule (Volkshochschule, Akademien, technische Hochschule und Universität) ermöglicht. Drei Grundforderungen stellt Scheel an ein einheitliches Schulsystem: Trennung der Begabten und Normalschüler bereits auf der Unterstufe, Übergangsmöglichkeiten auch in höherem Alter und Aufgabe des starren Klassensystems schon auf früheren Stufen durch Vermehrung und Schaffung von Hilfskursen, Übergangsklassen und wahlfreiem Unterricht auch in der Normal- und Mittelschule. Die befähigten Schüler werden in gemeinsamer Beratung von Eltern, Lehrern, Ärzten und Schulleitern ausgewählt; sie finden durch die erwähnten Hilfskurse überall die Möglichkeit des Übergangs. Der Aufbau der höheren Schule vollzieht sich nach dem System der Reformschulen mit einem neusprachlichen Unterbau, das alte Realgymnasium mit lateinischem Anfangsunterricht wird aufgegeben. Daß der realgymnasiale Zweig der bisherigen Mittelstufe der zweiten neueren Fremdsprache entbehrt, halte ich für keinen Mangel: die Belastung des Gymnasiums und Realgymnasiums in seiner bisherigen Form mit drei Fremdsprachen schon auf der Mittelstufe war einer der Hauptgründe für die Tatsache, daß schließlich in keiner Sprache mehr wirklich Tüchtiges geleistet wurde. Für weit bedenklicher halte ich die Beschränkung des Griechischen am Gymnasium auf drei Jahre: wir wissen von den Reformgymnasien, daß diese nur mit großer Mühe und Anstrengung in vier Jahren zu leidlichen Zielleistungen in diesem Fache gelangen — eine Beschränkung auf drei Jahre würde zu einer derartigen Herabminderung der Leistungen führen, daß man schließlich das Griechische lieber ganz aus dem Lehrplan würde streichen müssen, was wohl nicht in der Absicht des Verfassers liegen dürfte. Wir werden auch in Zukunft nicht umhin können, die Scheidung von Gymnasium und Realgymnasium bereits nach dem achten Schuljahre eintreten zu lassen; von den Schülern, die sich dann für das Griechische entscheiden, ist nicht zu befürchten, daß sie mit der Reife für Obersekunda abgehen, um so weniger, wenn, wie zu erwarten ist, mit der Änderung des Schulsystems auch eine Änderung des Berechtigungswesens verbunden ist.

F. Rommel, Einheitsschule und humanistische Bildung. Berlin 1919.
Weidmann. 39 S. 8°. 1 M.

Rommel baut sein Einheitsschulsystem auf einer vierjährigen Grundschule auf, wünscht aber, daß schon in dieser die innere Differenzierung Platz greife, d. h. die für die höhere Schule Befähigten schon im zweiten Schuljahre ausgesondert werden und die Grundschule in drei Jahreskursen

erledigen. Auf der Grundschule baut sich die vierjährige Bürgerschule, die sechsjährige Mittelschule und ein zweijähriger gemeinsamer Unterbau der höheren Schule auf, deren weiterer Aufbau sich nach einem den jetzigen Reformanstalten ähnlichen System vollzieht. Eine Vereinigung der Unterklassen der Mittelschule mit denen der höheren Schule lehnt Rommel im Gegensatz zu Vilmar und Scheel aus pädagogischen Gründen ab. Der Verfasser ist überzeugt, daß nur der allgemein durchgeführte Lehrplan der Reformanstalten das Fortbestehen der humanistischen Bildung verbürge, deren Erhaltung als eines unentbehrlichen Bestandteiles deutschen Schullebens er mit Entschiedenheit fordert. Als Grundlage des klassischen Sprachunterrichts wünscht er auch fernerhin gründliche Erlernung der Grammatik, verlangt aber Beseitigung des sprachlichen Drills auf der Oberstufe, auf der daher auch Übersetzungen in die Fremdsprache nicht mehr stattfinden sollen. Hier soll der altsprachliche Unterricht im wesentlichen Kulturunterricht sein: „Kenntnis der Schöpfungen der römischen und besonders griechischen Literatur und alles dessen, was geeignet ist, in den Schülern ein Weltbild entstehen zu lassen und das innige Verständnis des Zusammenhangs alter und neuer Kultur muß die Zielrichtung sein.“ Daher werden Erweiterung des Kanons der altsprachlichen Lektüre und stärkere Heranziehung der Hilfsdisziplinen wie Archäologie, Numismatik, Papyrologie und Inschriftkunde gefordert. Für das Griechische, dem auf der Oberstufe vor dem Latein der Vorrang eingeräumt werden muß, verlangt er eine Verstärkung: es muß schon rein äußerlich im Mittelpunkt stehen. Auf diese Weise glaubt Rommel das Gymnasium auch im Rahmen der Einheitsschule nicht nur erhalten, sondern seine Stellung festigen, seine Qualität auffrischen und verbessern zu können. Mit einer Verringerung der Gymnasien und der Beseitigung der kleinstädtischen werden auch Freunde des alten Gymnasiums sich einverstanden erklären können. Was Rommel über die wissenschaftliche Fortbildung der Oberlehrer und ihr Verhältnis zu den Lehrern anführt, verdient gleichfalls volle Beachtung und wird von allen Einsichtigen gebilligt werden.

Ludwig Weniger, Das Gymnasium nach dem Kriege. Erwägungen und Vorschläge. Weimar 1919. H. Böhlau Nachf. VII u. 119 S. Geh. 4,50 M., geb. 5,50 M.

Aus einer reichen Berufs- und Lebenserfahrung heraus entwickelt der Verfasser seine Gedanken über die Zukunft des Gymnasiums, dem seine Lebensarbeit gegolten hat. Dabei kommt naturgemäß vieles zur Sprache, was andere Schulen mit dem Gymnasium gemein haben und daher für alle höheren Lehranstalten gilt. Weniger will Bestrebungen unserer Tage, die Brauchbares in Aussicht stellen, berücksichtigt und in den Zusammenhang dessen, was das Gymnasium zu leisten hat, eingefügt sehen, warnt aber vor dem ewigen Experimentieren und Aufpfropfen aller möglichen Dinge, die in die Schule nicht hineingehören, und wünscht, daß man die alte Erkenntnis Heraklits: *πολυμαθῆν νόον οὐ διδάσκει* wieder mehr beherzige. Das Recht der humanistischen Studien wird nachdrücklich verteidigt und der Wert, den

die Humaniora auch noch für unsere Zeiten haben, in beredter und überzeugender Weise dargelegt. Wenn der Verfasser dabei betont, daß die humanistische Ausbildung nur dann segensreich sei, wenn sie „mit Kraft und Gründlichkeit“ betrieben werde und nicht durch allerlei fremde Zusätze fortwährend verdünnt und verwässert werde, so wird jeder Vernünftige ihm beistimmen. Die Neuerungen, die Weniger vorschlägt, zielen auf Vervollkommnung der Lehrerbildung und Erziehungskunst, dauernde Einrichtung einer Jugendwehr, Verbesserung des Lehrplans, Veredelung der humanistischen Lehrfächer, maßvolle Pflege der hellenischen Kunst, Vertiefung des deutschen Unterrichts, weitere Ausbildung des geschichtlichen und Verstärkung des geographischen, Minderung der Anforderungen in der Mathematik; auch einzelnes zur Naturkunde wird beigebracht. Aus jeder Zeile spricht der erfahrene Schulmann und Erzieher, von dem auch diejenigen, die in Fragen der Pädagogik und Methodik andere Bahnen einschlagen zu müssen glauben, vieles lernen können. Ich möchte das feine Büchlein ebenso wie des Verfassers 1911 erschienene „Gedanken über Jugenderziehung und Weiterbildung“ von möglichst vielen Amtsgenossen gelesen sehen und empfehle Anschaffung und Behandlung besonders auch für pädagogische Seminare.

R. Block, Lehrer und Oberlehrer. Ein Mahnwort zur Einmütigkeit. Leipzig 1918. Quelle u. Meyer. 32 S. Geh. 1 M.

Die vorliegende Schrift verdankt ihre Entstehung einem Aufsatz von Karl Muthesius, der unter dem Titel: „Die Einheit des deutschen Lehrerstandes“ als sechstes Heft der „Schriften zur Förderung des Bildungswesens in Deutschland“ erschienen ist. Den in diesem Aufsatz vertretenen Ansichten stimmt der Verfasser insoweit zu, als sie eine Annäherung der Oberlehrer und der Lehrer herbeiführen und in beiden Gruppen das gegenseitige Verstehen im Interesse des gemeinsamen Berufes fördern wollen. In diesem Sinne fordert er Einmütigkeit der Gesinnung aller deutschen Volks- und Jugendbildner, „ein gegenseitiges Achten und Würdigen, das ständige Bewußtsein des Hinarbeitens auf ein gemeinsames, großes Ziel“ und wünscht, daß Lehrer und Oberlehrer in immer größerem Umfange „auch zu gemeinsamer Arbeit sich zusammenfinden in dem Bewußtsein, Amtsgenossen zu sein an der großen Aufgabe, die Kulturgüter und ethischen Grundgesetze unseres Volkes der nachwachsenden Jugend zu übermitteln.“ Dagegen lehnt Block die weiteren Folgerungen, die Muthesius aus der Einheit der Aufgabe gezogen hatte und die ihn schließlich eine Einheit des Lehrerstandes im Sinne einer absoluten Übereinstimmung, einer Beseitigung aller Grenzen fordern ließen, mit Entschiedenheit ab und führt überzeugend aus, daß eine durch Vermischung der Grenzen erkaufte Einheit ein Unglück für unser Volk, seine Kulturaufgaben und seine Bestimmung wäre; daß sie keine Hebung des Volksschullehrerstandes, sondern seine Vernichtung bedeute, wie sie die Vernichtung des Oberlehrerstandes wäre. Demzufolge weist er auch die Behauptung, daß für den Volksschullehrer die volle akademische Bildung wünschenswert oder gar unbedingt notwendig sei, nachdrücklich zurück, fordert aber eine weitere Verbesserung der Seminar-

bildung und wünscht, daß das Seminar sich immer mehr dem Idealbild einer deutschen Oberschule mit wesentlich deutsch-nationalem Bildungsgut nähere.

Es wäre herzlich zu wünschen, daß die Auseinandersetzungen zwischen dem Lehrer- und dem Oberlehrerstande in demselben vornehmen, ruhigen und sachlichen Geiste erfolgten, von dem die vorliegenden Ausführungen getragen sind, und beide Parteien, wie der Verfasser will, sich bemühten, „im sachlichen Gegner nicht den persönlich zu befehdenden und minderwertigen Menschen zu sehen und damit auf das Gebiet des Schulstreites und Schulkampfes, statt gesunden Meinungs-austausches, der der Vater allen Fortschrittes und aller Entwicklung ist, die häufig so häßlichen und vergifteten Formen des politischen Kampfes zu übertragen“.

Berlin-Pankow.

L. Mackensen.

Hildebrandt, Paul, Prof. Dr., Vom Seelenleben unserer Schüler. Ein Beitrag zur Schulgeschichte 1914—1918. Mügeln, Mitteldeutsche Verlagsanstalt. 56 Seiten. Ohne Jahr.

Der Verfasser ist sich der Schwierigkeit der selbstgestellten Aufgabe wohl bewußt. Zwar steht er mitten im Schulleben und hat als pädagogischer Berichterstatter der Vossischen Zeitung reichlich Gelegenheit gehabt, auch über den Rahmen der eignen Anstalt hinaus die verschiedenartigen Äußerungen des Seelenlebens unserer Jugend während des Krieges kennen zu lernen. Auch die wichtigsten schriftlichen Quellen sind ihm vertraut, so vor allem die öffentlich erschienenen Berichte über die Betätigung der Schüler hinter der Front und zahlreiche ärztliche Gutachten über ihre körperliche Entwicklung. Aber das genügt doch nicht, um das Thema nach irgendeiner Richtung hin zu erschöpfen, und so tut Hildebrandt denn recht, vor das „Seelenleben der Schüler“ das bescheidene „Vom“ zu setzen. Innerhalb dieser durch die Natur der Sache gezogenen Grenzen ist er aber seiner Aufgabe im vollen Maße gerecht geworden, und ich stehe deshalb nicht an, die vorliegende Schrift allen Fachgenossen als einen wertvollen Beitrag zur Schulgeschichte unserer Zeit zu empfehlen. Die beste Wirkung der Lektüre, auch im Sinne des Verfassers, wäre die, daß andere Schulmänner dadurch angeregt würden, ihre Erfahrungen und Beobachtungen für die Mit- und Nachwelt schriftlich festzuhalten, da schon jetzt ersichtlich ist, daß dies bedeutungsvolle Gebiet in der Unruhe der Zeit nicht die verdiente Beachtung gefunden hat und ein späteres Nachholen des Versäumten nicht möglich ist. Diese Gefahr des unwiederbringlichen Verlustes wertvollen Gutes ist um so größer, als die Jahresberichte der höheren Schulen seit 1915 dem Kriege zum Opfer gefallen sind und ein Ersatz für diese wichtigste Quelle der Schulgeschichte nicht geschaffen ist.

Prof. Hildebrandt beginnt seine Erörterungen mit einem Preis des seelischen Hochgefühls unserer Jugend bei Ausbruch des Krieges und seines Niederschlags in Taten des Heldenmutes und der selbstlosen Aufopferung für das große Ganze. Er übersieht auch die Schatten nicht, die diesen Sonnenblick begleiten, verweilt aber mit vollem Recht mehr bei der erhebenden Er-

innerung an die Lichtseite deutschen Innenlebens als bei ihrem notwendigen Rückschlag in das Gemeine. „Niemals erschien uns unsere Jugend liebenswerter als in den ersten Zeiten des Weltkrieges“, diese Erkenntnis wollen wir mit ihm über die dunkle Gegenwart hinüberretten in eine hellere Zukunft. Im Anschluß hieran erhalten wir eine eingehende Übersicht über die Maßnahmen der preußischen Regierung für die Notprüfungen der Schüler höherer Lehranstalten und ihre Rückwirkung auf die geistige Entwicklung unserer studierenden Jugend. Bei aller Anerkennung für die anfängliche Vorsicht und Zurückhaltung des Ministeriums begleitet Hildebrandt das immer weitergehende Nachgeben gegen die Forderungen der Kriegsteilnehmer und Elternkreise mit dem berechtigten Ausdruck der Sorge um die Höhenlage deutscher Bildung. Eine ähnlich kritische Stellung nimmt er zu den Wirkungen der verschiedenen Zweige des Hilfsdienstes und der militärischen Vorbereitung der männlichen Jugend ein, die mit historischer Treue geschildert werden. Auch der verhängnisvolle Einfluß der sonstigen zahlreichen Unterbrechungen des Unterrichts, so besonders der in den Großstädten durch die Kohlennot hervorgerufenen Störungen, wird gebührend gekennzeichnet, dabei aber nicht übersehen, daß unsere Jugend durch das größere Maß von Freiheit und Selbstbetätigung ernster und reifer geworden ist. Hier setzt dann auch die Darstellung der behördlichen und ärztlichen Jugendfürsorge ein, namentlich auf dem Gebiete der Ernährung und ländlichen Erholung, wodurch der schlimmste Schaden in der körperlichen und sittlichen Entwicklung des heranreifenden Geschlechts verhindert worden ist. Naturgemäß muß der Verfasser sich vielfach mit den ihm zugänglichen Angaben über die objektiven Tatsachen begnügen, während die Rückwirkung auf das Innenleben der Schüler nur vorsichtig angedeutet werden kann. Mit Recht hebt Hildebrandt den verhängnisvollen Einfluß der Länge des Krieges hervor, wodurch die guten Triebe des Gefühls- und Willenslebens immer mehr abgeschwächt, die üblen Folgen verstärkt wurden. Das trübste Kapitel ist ihm die verheerende Wirkung des schlechten Beispiels so vieler Erwachsenen auf das sittliche Empfinden der Jugendlichen. Die Übersicht über die steigende Kurve der Kriminalität unserer Schüler wirkt erschütternd; ein schwacher Trost nur ist es, daß auch im feindlichen Ausland ähnliche Erscheinungen hervorgetreten sind. Der Verfasser schließt mit einem Ausblick auf die Neuorientierung unseres Bildungswesens nach dem Kriege, der freilich die Wirkung der seitdem eingetretenen politischen Umwälzung noch nicht in Rechnung ziehen konnte.

Cassel.

Hans Borbein.

Lambeck, Gustav, Philosophische Propädeutik im Anschluß an Probleme der Einzelwissenschaften. Leipzig und Berlin 1919. B. G. Teubner. 232 S. 8°. Etwa 5 M., geb. etwa 6,50 M.

Daß Philosophie wieder in ganz anderer Weise, als es die Lehrpläne von 1901 noch vorsehen, auf unsere höheren Schulen gehört, darüber besteht

weitgehende Übereinstimmung. Wie das zu machen sei, darüber gehn die Meinungen auseinander. Gustav Lambeck hat das Verdienst, von Worten zur Tat übergegangen zu sein. Als Anhänger des „okkasionalistischen Prinzips“, für das ich selbst auch schon vor 20 Jahren eingetreten bin, hat er in Verbindung mit fünf Fachgenossen eine philosophische Propädeutik geschaffen, die von bestimmten, eine philosophische Erörterung verlangenden Fragen der Einzelwissenschaften ausgeht und so „die Schüler der oberen Klassen zu philosophischem Denken erziehen, d. h. sie daran gewöhnen will, von dem einzelnen zum Ganzen, von dem Besonderen zum Allgemeinen, von den Tatsachen zu ihrem letzten Grunde emporzusteigen“.

Nach einem kurzen Einführungswort des Herausgebers über das Verhältnis der Philosophie zu den Einzelwissenschaften behandelt Gymnasialdirektor Dr. Goldbeck die Mathematik und Physik, Studienrat Dr. Gruner die Biologie, Lambeck die Geschichte, Gymnasialdirektor Dr. Lorentz die deutsche Literatur, Oberlehrer Dr. E. Hoffmann die Antike; Universitätsprofessor Dr. A. Messer schließt mit einem Überblick über die Philosophie. Man könnte meinen, daß dieses Sevirat trotz der bekannten Bewährung der einzelnen Seviri seine Gefahren für das Buch hätte. Aber ich war überrascht von dem harmonischen Eindruck, den das Ganze bei einer fast ununterbrochenen Lesung auf mich gemacht hat: das geht bis in den Stil hinein. Alle Verfasser schreiben ein vortreffliches, musterhaft klares Deutsch und führen vorbildlich von den Einzelfragen ihrer Wissenschaft auf die höhere Warte der philosophischen Betrachtung. Alle Arten unsrer höheren Schulen finden ihr Recht dabei, und hier zeigt sich, daß sie, von diesem Geist durchdrungen, bereits eine Einheitsschule bilden können, wenn nur die richtigen Lehrer an ihnen arbeiten. Diese finden nicht bequem den Stoff zur einzelnen Stunde vorbereitet, aber die Verfasser weisen ihnen, wie man es anzufangen hat und wo man nötigenfalls weitere Hilfe findet. Sie stellen auch keine überstiegenen Anforderungen und gewinnen hoffentlich viele Nachfolger in der Praxis.

„Eine ‚Weltanschauung‘ zu geben, ist nicht Sache dieses Unterrichts“ — so sagt Lambeck im Vorwort, aus tiefbegründeter, pädagogischer Erfahrung heraus. Die Jugend wird bei einer solchen Absicht leicht verstimmt. Aber angeleitet werden sie von dem Unterricht der Sechsmänner, den Kampf um eine Weltanschauung aufzunehmen. Und noch zwei Dinge wachsen ihnen daraus unvermerkt zu, deren gerade die Jugend der Gegenwart so sehr bedarf: Ehrfurcht vor der Größe der Welt und der Kraft des menschlichen Geistes einmal, sodann die Fähigkeit Probleme zu sehen, wo der naive Verstand mit dem bestimmten Urteil schnell fertig ist, und damit den Schlagworten nicht blindlings zu erliegen, die eine bedenkliche Krankheitserscheinung unsrer der Rhetorik verfallenden Zeit bilden.

Soll ich noch besonders sagen, daß ich das Buch unsern höheren Schulen, Lehrern wie Primanern, aufs wärmste empfehle? Gustav Lambeck aber, dem die Philosophie auch am grünen Tisch eine treue Freundin geblieben

war und ein Trost in der Muße des Ruhestandes bleiben wird¹⁾, sei herzlich für die schöne Gabe gedankt. Seine Genossen werden diese besondere Hervorhebung ihm nicht mißgönnen.

Pfaffendorf bei Coblenz.

Max Siebourg.

Über Wahrheit und Evidenz. Von Dr. Joseph Geysler, o. ö. Professor der Philosophie an der Universität Freiburg i. Br. Freiburg 1918. Herdersche Verlagshandlung. 8° VIII u. 98 S. 3,20 M.

Sind für einen Deutschen deutsche oder französische Sätze leichter zu verstehen? Ich denke, die Vergleichung der folgenden kurzen Sätze wird es evident erscheinen lassen, daß manchmal französische Sätze leichter zu verstehen sind. Der märchenhaft gelehrte Mediziner Littré, der bekanntlich als der bedeutendste Schüler Comtes auch zu den Philosophen zählt, erklärt in seinem Wörterbuch *évidence* als „*notion si parfaite d'une vérité, qu'elle n'a pas besoin d'autre preuve*“. Er hat den Wert dieses Wörterbuches dadurch unendlich gesteigert, daß er als Belegstellen mit Vorliebe Sätze, die auch inhaltlich bedeutsam sind, wählte. So führt er hier noch die Stelle aus *Boulayvilliers Réf. de Spinoza an: Pour que l'esprit puisse acquiescer à une idée, il faut qu'il reconnaisse la convenance entre cette idée et son objet par une perception vive et sensible et qui n'admette rien de contraire à elle même, et l'idée de cette perception est le mode de penser que nous nommons évidence.* Husserl aber definiert die Evidenz einmal (in den Ideen zu einer reinen Phänomenologie, S. 284) als „die Einheit einer Vernunftsetzung mit dem sie wesensmäßig Motivierenden“, einmal (in den Logischen Untersuchungen, II, 594) als „das Erlebnis der vollen Übereinstimmung zwischen Gemeintem und Gegebenem als solchem“. Geysler aber, der jetzt Husserls Kollege in Freiburg ist, sagt (S. 42 der Schrift): „Die Evidenz besteht darin, daß der vom Urteilsakt intendierte gegenständliche Sachverhalt in seinem eigenen Selbst diesem Akt gegenwärtig ist.“ Diese Neckerei soll nun aber keinen ernstlichen Vorwurf gegen Geysler enthalten. Handelt es sich doch bei ihm nicht um eine kurze Worterklärung, sondern um die Formulierung eines durch schwierige erkenntniskritische Untersuchungen gewonnenen Ergebnisses. Bei diesen Untersuchungen kommt es ihm zunächst auf eine scharfe Unterscheidung von Logik und Psychologie an, wobei vom Urteil ausgegangen wird. Davon kommt er auf Urteilsatz, Urteilsgedanken, Urteilserlebnis und Urteilsinn. Ein Urteil ist ein Akt, durch den ein Sachverhalt gedacht und auf einen bestimmten Gegenstand als an ihm vorhanden bezogen wird (S. 16). Und daß ein Urteil wahr sei, besagt, daß es dem Gegenstand einen Sachverhalt zuschreibt, den es in der Tat an diesem gibt (S. 17). Die Logik aber ist die Lehre vom Wesen der Wahrheit und den Formen und Mitteln des Denkens sie im Erkennen zu verwirklichen (S. 19). Sie hat es mit dem Urteilssinn, die Psychologie mit dem Urteilserlebnis zu tun. Urteilserlebnis aber ist das Bewußtsein, das die urteilende Person von dem Sinn ihres Urteilsatzes hat.

¹⁾ Er sollte ihn nicht lange genießen, im November 1919 ist der hochverdiente Schulmann zur ewigen Ruhe eingegangen. Ltz.

Es ist also im Gegensatz zum Urteilssinn immer ein individuell persönlicher Vorgang.

Der dritte Hauptteil handelt nun von der Evidenz im Sinn der Logik, der vierte von der Evidenz als psychologischem Erlebnis. Das neunte Kapitel des dritten Abschnitts handelt von den Graden der Evidenz. Hier wie auch sonst berührt sich das Thema von Geysers Schrift mit dem Aufsatz W. Reimers im jüngsten Heft der Kantstudien (Bd. XXIII, Heft 2/3) dem wir die oben angeführten Definitionen Husserls entnommen haben. Der fünfte Hauptabschnitt handelt über Hindernisse des Erlebnisses und der Wirksamkeit der Evidenz und der sechste vom Gesetz des Widerspruchs. Indem Geysers Schrift Klarheit schaffen möchte über den Sinn von Wahrheit und Evidenz, hofft sie dadurch ebenso sehr dem Manne der Wissenschaft einen nicht unwillkommenen Dienst zu leisten wie allen jenen, die an allgemeinen wissenschaftlichen Fragen Anteil nehmen. Für Lehrer, welche in der Prima philosophische Propädeutik zu behandeln haben, dürfte sie eine besonders willkommene Gabe sein.

Harald Höffding, Humor als Lebensgefühl (Der große Humor). Eine psychologische Studie. Aus dem Dänischen von Heinrich Goebel, Hildesheim. Leipzig und Berlin. B. G. Teubner. VIII u. 205 S. Geh. 3,80, geb. 5 M. Hierzu Teuerungszuschläge des Verlags und der Buchhandlungen.

Was das Wort Humor angeht, so meint Höffding (S. 43), es sei deutlich zu erkennen, wie der physiologische Sprachgebrauch den psychologischen bestimmt habe. Solche Charakteräußerungen, in denen man besonders die Wirkungen eines einzelnen der Körpersäfte zu spüren glaubte, nannte man in England humorous. Das ist aber wohl auch die einzige Stelle, wo Höffding auf die Physiologie zu sprechen kommt. Wenn er seine Studie eine psychologische nennt, so ist dabei durchaus nicht an die moderne naturwissenschaftliche Psychologie zu denken. Dem französischen Philosophen Léon Dumont, der eine Schrift „Des causes du rire“ verfaßt hat, wurde von der Kritik ein gleiches Nichteingehen auf die physiologische Seite der Frage sehr zum Vorwurf gemacht. „Ah! s'il avait seulement consacré le temps, qu'il a mis à ses inutiles dissertations, à faire des expériences sur le chatouillement — qui est aussi une cause du rire — il eût du moins rendu un véritable service et fait avancer la science.“ Ich sehe die Berechtigung dieses Vorwurfs nicht ein. So ist es doch nicht, daß die physiologische Betrachtung ein Monopol hätte. Höffding hat es sich zur Aufgabe gemacht, die psychologische Möglichkeit einer auf den großen Humor gegründeten Lebensanschauung zu untersuchen. Als solchen aber bezeichnet er den Humor als dauernden Zustand oder als Ausdruck des realen Ichs (S. 60). Es ist ja bekannt, welche Rolle die Persönlichkeit in Höffdings Philosophie spielt. Als Motto für den großen Humor kann nach ihm das hübsche Wort Goethes gelten:

Wer sich nicht selbst zum besten haben kann,
Der ist gewiß nicht von den Besten.

Ausführlich wird das Verhältnis des Humors zur Ironie erörtert, wobei besonders Sokrates, die Romantiker, Jean Paul (als Philosoph) Solger und Kierkegaard berücksichtigt werden, welch letzterer denn als Hauptvorgänger unserer Philosophen auf diesem Gebiete erscheint. Der große Humor entsteht nach Höffding (S. 87) „durch das Erleben der Gegensätze des Lebens, durch den Konflikt der Einzelgefühle unter Mitwirkung des Denkens und Strebens nach einem Ziel, das mit Energie und Treue im Lauf der Zeiten festgehalten wird“. Einen rechten Gegensatz zum Humor bildet der Stoizismus; aber überhaupt kannte das Altertum, wenn wir von Sokrates absehen, den großen Humor eigentlich nicht. Ein Abschnitt handelt von Humor und Religion. Bei Höffdings Auffassung von der Religion als dem Glauben an das Bestehen des Wertes wird sie sich mit dem Humor wohl vertragen können. Im 35. Paragraphen nimmt Höffding eine Stelle aus einer früheren Schrift (Der menschliche Gedanke) auf, die als Kern des schönen Buches auch hier folgen möge:

„Es gibt einen Standpunkt, auf dem durch die Lebensmischung von Tragödie und Komödie, von Sieg und Niederlage, eine Grundstimmung gewonnen ist, die zugleich den Charakter des Ernstes hat — durch das Große, das erlebt ist, und den Schmerz, den es oft gekostet hat — und der Ironie jedem Versuch gegenüber, in Bildern ausdrücken zu wollen, was in seiner Fülle und durch seine Gegensätze jede Form sprengt, die man festzulegen versucht. Die Lebensanschauung oder das Lebensgefühl, das so entsteht, hält an der Überzeugung von einer großen Einheit im Dasein fest, sowohl in bezug auf die Werte als auf alle anderen Gegenstände und Elemente, und es kann sich daher ebensowohl den Schickungen des Lebens scherzend gegenüberstellen, weil sie gegenüber jener Überzeugung machtlos sind, wie auch den Versuchen, das Unsagbare zu sagen. Der Scherz bekommt jedoch den Charakter der Wehmut, weil beständig ein Widerspruch darin gefühlt wird, daß das Große so oft mit dem Kleinen verknüpft ist, und darin, daß es nicht glückt, ein abschließendes Wort über den Kern des Lebens und die Bedingungen des Lebens zu finden. Hinter der Ironie und der Wehmut wird eine große Resignation liegen, bald mehr praktisch, bald mehr kontemplativ — bald bitter, bald mutig.“

Als die zwei größten Humoristen stellt Höffding Sokrates und Shakespeare hin. Während er aber auch die andren berühmten englischen Humoristen behandelt, stehen ihm Lichtenberg, Reuter und Raabe fern. Würde er, wenn er diese genau gekannt hätte, wohl den Satz niedergeschrieben haben, seine volle Entwicklung habe der große Humor im deutschen Geistesleben nicht erlangt?

Den Übersetzer (Dr. H. Goebel, Studienrat am altberühmten Andreanum in Hildesheim) haben, wie er in dem vortrefflichen Vorwort ausspricht, gerade seine Studien über Raabe zu dem Buche hingeführt. Wir dürfen ihm für seine Arbeit, die sich fast durchweg geläufig liest, dankbar sein.

- Immanuel Kant**, Zum ewigen Frieden. Mit Ergänzungen aus Kants übrigen Schriften und einer ausführlichen Einleitung über die Entwicklung des Friedensgedankens, herausg. von Karl Vorländer. Leipzig 1914. Felix Meiner. Kart. 4 M. 2. unveränderte Aufl. Ebenda 1919. Geb. 13,50 M.
- Karl Vorländer**, Kant und der Gedanke des Völkerbundes. Leipzig 1919. Felix Meiner. Geh. 4,50 M.
- W. Bötte**, Kant und der Krieg. Marburg (Lahn) 1918. N. G. Elwert. Geh. 1,20 M.

Alles Geschehen, auch das Furchtbarste, mit den Gedanken durchzuarbeiten und dadurch seiner Herr zu werden, das ist immer insonderheit deutsche Art gewesen. So ist denn auch während des Weltkrieges gerade in Anlehnung an Kants Philosophie manches Wertvolle über Krieg und Frieden geschrieben worden. Zu dem Beachtenswertesten gehören die oben genannten drei kleinen Bücher, die Kants eigene Gedanken vor allem darlegen, kritisch beleuchten und so ihren unvergänglichen, und das heißt eben fruchtbarer Fortentwicklung fähigen Gehalt herausstellen. Vorländers Ausgabe von Kants Schrift zum ewigen Frieden ist nicht nur ein Muster wissenschaftlicher Buchausgabe durch die Behandlung des Textes, sondern erhält durch die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung des Friedensgedankens und die Ergänzungen aus Kants übrigen Schriften noch einen ganz besonderen Wert. Ein rascher und doch sicherer und zuverlässiger Durchblick tut sich vor uns auf von den Ideen des goldenen Zeitalters durch die israelitischen Propheten, die Stoiker, das Christentum, das Mittelalter über den Plan Sullys und des Abbé de St. Pierre, bis zu J. J. Rousseau, Lessing, Friedrich dem Großen und der französischen Revolution; Kants Gedanken selbst werden in geschichtlicher und philosophischer Hinsicht gewürdigt und die mancherlei Ansätze zum Ausbau der Idee des ewigen Friedens bis in die Gegenwart hinein verfolgt. Die erste Auflage kam kurz vor Ausbruch des Weltkrieges heraus, die zweite nach dem furchtbaren Zusammenbruch. Was der Verfasser über die inzwischen eingetretene Lage zu sagen hatte, findet sich in seiner zweiten Schrift. Sie vertritt nachdrücklich den Gedanken des Völkerbundes — sie ist selbst ein Band der Sammlung „Philosophischer Zeitfragen“ — im Gegensatz zu den „sich klug dünkenden „Realpolitikern“ und tritt „auch in der Politik zurück oder vielmehr vorwärts zu den Bahnen desjenigen, dem die deutsche Philosophie zu ihrem Heile in den letzten Jahrzehnten in weitem Maße gehuldigt hat: Immanuel Kant“. Aus der Not und der Sehnsucht der Gegenwart geboren, gibt die Schrift in eingehender kritischer Untersuchung der modernen Bestrebungen im Vergleich zu Kants Ideen sehr beachtenswerte Hinweise auf die künftige Verwirklichungsmöglichkeit eines Völkerbundes und setzt sich daher im Schlußkapitel auch mit den — wie der Verfasser freilich noch nicht ahnen konnte — in dem Versailler Schmachfrieden so brutal verhöhnten vierzehn Punkten des Wilsonschen Programms auseinander.

In gemeinverständlicher Darstellung gibt Lic. Dr. W. Bötte in seiner kleinen Schrift, die in willkommener Weise alle unnütze, gelehrte Terminolo-

logie vermeidet, fast in dem Ton eines Erzählers Kants Anschauungen über den Krieg wieder. Sie bildet dadurch eine gute Ergänzung zu den Vorländer'schen Büchern. Übrigens finden sich bei den Hauptstellen auch die Nachweise in Kants Schriften selbst angegeben, so daß jeder den Verfasser nachzuprüfen imstande ist, und am Schluß ist auch der Zusammenhang jener Kantischen Gedanken über den Krieg mit dem gesamten System seiner praktischen Philosophie gegeben.

Spandau.

Paul Lorentz.

Dickhoff, Moralunterricht oder Religionsunterricht in der neu-deutschen Schule? Berlin. Schwetschke u. Sohn. 8^o. 107 S. 4 M.

Der Verfasser gibt nach einer kurzen Einleitung im ersten Teil seines Buches eine geschichtliche Einführung in den Stand der Frage des Moralunterrichts, im zweiten Wissenswertes über die Gestaltung des Moralunterrichts in außerdeutschen Ländern (Amerika, England, Frankreich, Schweiz), im dritten bespricht er Religionslehre und Moralunterricht in ihrer Bedeutung für sich und in ihrer Stellung zueinander, im vierten gibt er ein zusammenfassendes Gutachten. Man findet in der fleißigen Studie das Material gut zusammen und kann sich danach ein Urteil bilden. Dankenswert ist es, daß im ersten Abschnitt des dritten Teils wieder einmal an die Urteile von Männern wie Schleiermacher, Ludwig Wiese und Beyschlag über den Religionsunterricht erinnert wird. Schleiermacher war nach Dickhoff der Meinung, daß der Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen ganz erspart werden könne. Wiese spricht sich auf Grund langjähriger Amtserfahrungen dahin aus: 1. daß nach der Einsegnung den Schülern eigentlicher Religionsunterricht nicht mehr erteilt werde, 2. daß, was man zur Erweiterung und Vertiefung der religiösen Bildung noch biete, nicht mehr in der schulmäßigen Weise der anderen Gegenstände zu behandeln sei, keine Einwirkung auf die Versetzung haben und in der Zensur nicht erwähnt werden solle, 3. daß bei der Reifeprüfung in der Religion nicht geprüft werde und in das Abgangszeugnis ein Urteil darüber nicht aufzunehmen sei. Beyschlag stellt fest, daß unser Volk, trotzdem es von kirchlich orthodox geschulten Lehrern konfessionell unterrichtet werde, immer unkirchlicher, irreligiöser, sozialdemokratischer geworden sei. Wenn auch Schleiermachers radikale Ansicht heute nur in radikalen Kreisen vollen Beifall finden wird, so gibt doch das Urteil drei solcher Männer, denen man ernstlich Religionsfeindschaft nicht nachsagen kann, auch anderen zu denken. Man muß jedenfalls im Religionsunterricht alles vermeiden, was irgendwie geeignet ist, ihn den Schülern unlieb zu machen und sie dadurch auch gegen die Religion einzunehmen. Dem Endurteil des Verfassers, daß es ein schwerer Verlust für die Schule wäre, wenn sie auf den Religionsunterricht verzichtete, ist zuzustimmen. Schade ist es aber, daß man auf höheren Schulen nicht Wieses dritte These in die Tat umgesetzt hat. Zum Prüfungsfach eignet sich die Religion nicht, auch auf das Zensieren der Leistungen sollte man verzichten. Der Lehrer, der diese Hebel nicht entbehren zu können glaubt, ist sich der feineren Mittel

seines Wirkens vielleicht noch nicht bewußt geworden. Mit Recht bekämpft der Verfasser die Gründe derjenigen, die den Religionsunterricht hinausgeschoben wissen wollen, weil die jungen Kinder zur Gotteserkenntnis noch nicht fähig seien. Freilich muß der Lehrer, der jungen Kindern diesen Unterricht gibt, auf die Kindesseele gut eingestellt sein, so gut erzählen können wie Else zur Hellen-Pfleiderer und berechtigt sein, aus seinem Lehrstoff alles fortzulassen, was er sich nicht getraut, seinen Schülern zu eigen zu machen. Gute Liederverse und Sprüche wird man nach wie vor den Schülern in dem Alter einprägen, in dem das Gedächtnis am aufnahmefähigsten ist. Aber äußerliche Revisionen des Religionsunterrichts, bei denen es wesentlich auf die Feststellung eines bestimmten Quantum von Gedächtnisstoff ankam und die daher einen gedächtnismäßigen Drill von Liedern, Sprüchen und Katechismuswahrheiten zur Vorbedingung hatten, haben sicher der Schätzung des Religionsunterrichts in unserer Volke geschadet und z. T. den Haß gegen diesen Unterricht hervorgerufen. Wenn es möglich wäre, aus dem Religionsunterricht der Schule alles Konfessionell-Dogmatische zu entfernen, dies der kirchlichen Unterweisung zu überlassen und in der Schule nur das allen christlichen Parteien Gemeinsame herauszuheben, wie es nach Diesterwegs Vorschlag der Verfasser will, so wäre das sehr zu begrüßen. Leider sind wir noch lange nicht so weit; die katholische Kirche wird nicht dafür zu haben sein, und auch auf evangelischer Seite werden es viele nicht wollen. Viel wäre schon gewonnen, wenn im konfessionellen Religionsunterricht alle gehässigen Seitenblicke auf die Andersgläubigen grundsätzlich vermieden würden. Die Behauptung des Verfassers, daß die Verhältnisse im großen dieselben seien wie vor 100 Jahren, daß eine nationale Erhebung das Volk enger verbunden habe, wir ein „einig Volk von Brüdern“ geworden seien und es daher auch mit einer konfessionslosen Einheitsschule versuchen könnten, ist leider nicht richtig. Zu billigen ist die Ansicht des Verfassers, daß die Schule Charakterbildung und ethische Aufklärung in ihren Lehrplan aufnehmen und dieser Moralunterricht mit dem Religionsunterricht in fester Verbindung stehen muß.

Zu bemängeln ist hier und da die Form der Darstellung, z. B. S. 61 der Satz: „Eine solche (begriffliche Religion) gibt es nicht und wird auch — nicht hergestellt werden.“ An einzelnen Stellen kann ein Mißverständnis entstehen durch falsche Verwendung des Indikativs statt des Konjunktivs, so S. 38 Z. 16 und S. 66 Z. 23.

Danzig.

Richard Gaede.

Die evangelischen Kirchengemeinden in der Kriegszeit von Prof. D. Dr. Martin Schian. Leipzig 1917. Quelle u. Meyer. 155 S. Geh. 2,60 M., geb. 3,20 M.

Vorliegendes Buch, eine Fortsetzung der Arbeit von Wilhelm Scheffen, „Die Liebesarbeit für unsere Feldgrauen“ im gleichen Verlage, behandelt in zwei Hauptteilen die Tätigkeit der Kirche während des Kriegsbeginns und seines späteren Verlaufs. Aus kirchlichen Zeitschriften und Verordnungsblättern, Konferenzmitteilungen und Synodalreferaten und aus Einzel-

schriften wie Otto Herzel, Das Dorf auf dem Hügel 1916 oder A. Hein, Männerabende 1916 und noch andern Quellen wird der kirchliche Gottesdienst und der kirchliche Dienst an Trauernden, Zweifelnden, Notleidenden, Verwundeten, an Jugendlichen und an den Kämpfenden in anschaulicher, frischer und sorgfältig abwägender Weise uns vor Augen geführt. Wer noch schwankt, ob die Kirche nur eine Kultusgemeinde oder nicht vielmehr eine Arbeitsgemeinde sein soll, findet hier reiche Belehrung für die letzte Auffassung. Auch theologische Fragen werden berührt. Darf die Betonung des bußfertigen Sinnes zurücktreten gegenüber dem Vertrauen auf das Eintreten Gottes für unsere gerechte Sache? Darf sich unser Volk in besonderem Maße Gottes Volk nennen? Bedeutet der Krieg einen Bankrott des Christentums? Ebenso wird die Vortragsarbeit gewürdigt: Weltkrieg und Aberglaube, Krieg und Haß, Kirche und Krieg sind viel erörterte Themata. Auch statistische Angaben und wertvolle Winke aus der Praxis sind zu finden. Wir wünschen dem Buche, das eine zweckmäßige und dankenswerte Übersicht über die vielseitige Kriegsarbeit der Kirchengemeinden bietet, eine recht weite Verbreitung.

Berlin.

Kannegießer.

Kriege in biblischen Landen. Von R. Kittel. 82 Seiten mit 38 Bildern. Gotha 1918. F. A. Perthes. 3 M.

Eine liebenswürdige Gabe des gelehrten alttestamentlichen Forschers, die unter der Fülle der Kriegsliteratur deshalb so ungemein anspricht, weil sie uns aus den furchtbaren Kämpfen der Gegenwart, von den Stätten der modernen Kämpfe in Palästina mit ihren Tanks und Flammenwerfern in die Zeiten und auf die Stätten zurückführt, die uns von Jugend an vertraut sind und die wir sonst in ganz anderem Zusammenhang kennen gelernt haben. Der berühmte Verfasser der „Geschichte des Volkes Israel“ reicht hier seinen zahlreichen Verehrern eine Studie, die aus einem Vortrage erwachsen ist, den er in Leipzig Ende 1917 gehalten hat, als gerade der planmäßige Angriff der Engländer gegen Palästina einsetzte, der dann bald zu dem überraschenden Ergebnis der Einnahme von Jerusalem führte. Heute ist das ganze Heilige Land in der Hand der Engländer!

In der schlichten Form des Vortrages, der durch zahlreiche wertvolle Lichtbilder unterstützt war, die er nun auch im Druck beigelegt hat, zeigt uns der Verfasser, wie hier auf dem Boden Palästinas in den biblischen, ja zum Teil in noch früheren Jahrhunderten gerungen worden ist, wie hier die Kämpfe verliefen und wie die Art des Kampfes war. Er erzählt von Festungsbau und Festungskampf und erläutert das alles durch Bilder der Ausgrabungen von Megiddo und der Überbleibsel der Mauern von Jericho und zeigt an einer großen Anzahl kanaanitischen, ägyptischen und assyrischer Bilder, wie die Kämpfer zu Fuß und zu Wagen aussahen und wie die Art ihrer Kampfführung war. Auch auf die Gefangenen dieser alten Kriege kommt er zu sprechen, und er weiß Anziehendes aus biblischen Berichten darüber zusammenzustellen, wie man über den Krieg und den Frieden, über die Anfänge des Völkerrechts

und über den ewigen Frieden dachte, wo man die „Schwerter wird umschmieden zu Pflugscharen und die Spieße zu Winzermessern“.

Nicht auffallend ist des Verfassers Hinweis darauf, daß sich in dem Heere der Engländer gute Kenner Ägyptens und sicher auch Palästinas befunden haben, die zweifellos der englischen Expedition treffliche Dienste geleistet haben. Ein gewisses Licht auf den unseres Erachtens viel zu kontinental eingestellten Blick der großen Mehrzahl unserer Offiziere wirft dagegen ein Erlebnis, das Kittel einige Jahre vor Ausbruch des Krieges gehabt hat. Er erzählte damals einem höheren Offizier von seinen Studien über die kriegsgeschichtlich hoch interessanten Stoffe, die er aus Anlaß der von ihm damals bearbeiteten Geschichte des ältesten Palästina unternommen hatte. Er bemerkte dazu, daß hier ein vielfach noch ungehobenes Material vorhanden sei, das vielleicht auch für die kriegsgeschichtlichen Arbeiten jüngerer Offiziere nützlich verwertet werden könnte. Es wurde ihm damals die Antwort: „Wir haben so viel nähere wichtige Stoffe: Sedan und Mars-la-Tour, Katzbach und Leuthen und viele andere.“ Kittel bemerkt mit Recht (S. 8): „Wie ganz anders würden wir heute in diesem Punkte urteilen!“

Palästinajahrbuch des Deutschen evangelischen Instituts für Altertumswissenschaft des Heiligen Landes zu Jerusalem. Von D. Dr. G. Dalmann. XIII. Jahrgang (1917). Mit 4 Bildertafeln und einer Karte. Berlin 1917. E. S. Mittler u. Sohn. 138 Seiten. Geh. 4 M.

Im Augenblick, wo der völlige Zusammenbruch der Türkei besiegelt ist, soll das neueste Palästinajahrbuch des Deutschen evangelischen Instituts für Altertumswissenschaft des Heiligen Landes zu Jerusalem hier besprochen werden. Ein wehmütiger Dienst namentlich für den, der jahrelang mit steigendem Interesse emsige deutsche Arbeit auf dem Boden Palästinas verfolgt hat und der seine Freude daran erlebte, wie hier aufopfernder Fleiß, fußend auf gründlicher deutscher Forschungsmethode, das Land immer mehr dem Verständnis der Gegenwart erschloß. Wie mögen sich nun die Geschicke des Evangelischen Instituts in Jerusalem gestalten? Wer die neuesten Veröffentlichungen, die wieder eine wertvolle Bereicherung unserer Kenntnis Palästinas bedeuten, durchliest, wird nur wünschen können, daß diese Arbeit auch dann fortgesetzt wird, wenn die englische Flagge für immer über Jerusalem flattern sollte. Unsere kulturelle Arbeit im Ausland wird nach diesem Kriege schweren Zeiten entgegengehen; wohl denen, die anknüpfen können an Vorhandenes: hier in Palästina hat das Deutsche evangelische Institut für Altertumswissenschaft Heimatrecht; dieses Heimatrecht wird ihm selbst England nicht rauben.

Aus dem Inhalt des neuen Bandes sei zunächst der belangreiche Jahresbericht des Instituts für 1916/17 hervorgehoben, den wiederum Professor D. Dr. Dalmann erstattet. Daneben werden drei wertvolle Arbeiten aus dem Institut geboten: 1. Dalmann, Der palästinische Islam; 2. Dalmann, Die Juden in Palästina und die Zukunft des Landes; 3. Schmaltz, Das heilige Feuer in der Grabeskirche im Zusammenhang mit der kirchlichen Liturgie und den antiken Lichtriten. Schließlich folgt ein anziehender Reise-

bericht der Institutsmitglieder, dargeboten von Graf: Durch das Heilige Land westlich und östlich des Jordans im Jahre 1911. — Kein Religionslehrer sollte es versäumen, die Veröffentlichung-n des Deutschen evangelischen Instituts für Altertumswissenschaften gründlich zu studieren. Erst genaue, wissenschaftlich begründete Kenntnis des Heiligen Landes verleiht dem Religionsunterricht den getreuen Hintergrund, der jeden Schüler, auch den religiös nicht sonderlich veranlagten, fesselt; das gilt von dem Unterricht auf den obern und mittlern Klassen in erster Linie, es gilt aber auch von dem Unterricht in Sexta und Quinta, wo eigentlich nur genaue Kenntnis Palästinas den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments unverlierbare Farbe verleiht.

Soest.

Otto Boelitz.

Baesecke, Georg, Einführung in das Althochdeutsche (Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, begründet von Ad. Matthias, II, 1. 2). München 1918. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck. gr.-8/. XI u. 285 S^o. 10 M., geb. 13,50 M.

Mit diesem stattlichen Bande, der den bescheidenen Titel einer Einführung trägt, legt Baesecke der Fachwelt eine gediegene, achtunggebietende und in hohem Maße anregende Leistung vor. Sie ist zwar, wie er selbst sagt, nicht die ahd. Grammatik, die alle überlieferten Stoffe, einschließlich der gewaltigen Masse von Glossen und Namen, vollständig verarbeitet, aber sie ist auch keineswegs eine bloße „neue Kompilation“. Das Werk baut sich auf Braunes klassischer ahd. Grammatik auf, aber es geht darüber hinaus, indem es nicht nur die tatsächlichen Spracherscheinungen verzeichnet, sondern vor allem den Zweck verfolgt, diese Erscheinungen, soweit es nach dem jetzigen Stande der Forschung irgend möglich ist, zu erläutern und zu begründen, das Geschichtliche an ihnen zu verknüpfen, das neu Gewordene zu entwickeln. Es dürfte kaum eine wichtige Frage der allgemeinen und deutschen Sprachwissenschaft geben, die er nicht berührte, zu der er nicht Stellung nähme. Sehr gut sind, um nur einige Beispiele herauszuheben, seine Ausführungen über die Akzentwirkungen oder seine Darstellung der allmählichen Entwicklung der Lauterscheinungen, wie Umlaut und Brechung, die er bis ins einzelne durch Belege erläutert; geradezu musterhaft ist in dieser Hinsicht auch der umfangreiche § 95, der die Beziehungen der Deklinationen untereinander darlegt. In vielen Fällen vertritt er auch seine besondere eigene Anschauung, wie etwa bei der Frage nach der Bedeutung des Fränkischen, nach der Sonderentwicklung der Vortonvokale, nach der Erklärung und Zeit der Verschiebung und zahlreichen andern, deren wichtigste er in einer Anmerkung zum Vorwort (S. VII) selbst aufzählt.

Aus der bisherigen Entwicklung ist es zwar gut zu verstehen, daß sich Baesecke auf die Laut- und Formenlehre beschränkt hat, aber sehr schön und wünschenswert wäre es doch gewesen, wenn er wenigstens einen kurzen Abriß auch der Satzlehre geboten hätte.

Auf Einzelheiten einzugehen ist hier nicht der Ort; das muß der Fach-

kritik überlassen bleiben. Aber ein Wort über das Pädagogische ist noch zu sagen, da das Werk im „Handbuch für den deutschen Unterricht“ erschienen ist. Baesecke äußert selbst, daß er sich nicht an Anfänger wendet, sondern die Kenntnis des Gotischen und Mittelhochdeutschen voraussetzt. Aber auch wer mit diesen beiden Sprachstufen schon einigermaßen vertraut ist, wird noch seine Schwierigkeiten mit der Bewältigung des Buches haben. Es ist nicht zum „Lernen“, sondern zum „Studieren“ da, nicht zum bloßen Aneignen erster Anfangsgründe, sondern zum Vertiefen und Erweitern schon vorhandener Kenntnisse. So wird es voraussichtlich mehr von den Lehrern des Ahd. benutzt werden als von Studenten, und doch ist es den Reiferen unter diesen und denjenigen von unsern schon beamteten Fachgenossen wärmstens zu empfehlen, die noch mit einigem Anteil wissenschaftlichen Fragen gegenüberstehen. Der Hochschullehrer wird sich im einzelnen mit Baesecke auseinander zu setzen haben, der ältere Student findet bei ihm Quellen reicher und tiefer Erkenntnis, und der Oberlehrer mit der Lehrbefähigung für Deutsch wird — wenn seine Prüfung schon längere Jahre zurückliegt, wahrscheinlich mit Staunen — bemerken, um wieviel die Wissenschaft von unserer Sprache in den letzten 20—25 Jahren fortgeschritten ist. Und wenn er auch die Einzelheiten nicht unmittelbar für den Unterricht verwenden kann, so wird ihm doch der Einblick in die neuere Auffassung vom Wesen der großen sprachlichen Grundgesetze und in ihre Begründung wertvollste Anregungen geben, die allenthalben im Sprachunterricht, nicht bloß im Deutschen, ausgenutzt werden können.

Jedenfalls ist das Werk, das trotz des Krieges in mustergültiger Ausstattung erscheint, ein glänzendes Zeugnis dafür, daß deutsche Gelehrtenarbeit auch in unserer schwersten Zeit nicht rastet, und es ist als vollwertige wissenschaftliche Leistung mit Dank und Freude zu begrüßen. Möge ihm der wohlverdiente Erfolg beschieden sein!

Fricke, Emil, Homer oder die Nibelungen? (Deutsche Erziehung. Schriften zur Förderung des Bildungswesens im neuen Deutschland, herausgegeben von Karl Muthesius, Heft 7.) Berlin 1917. Union deutsche Verlagsgesellschaft. gr.-8^o. 24 S. 0,70 M.

Das Büchlein gehört zu jenen frischen, mutigen und rüchhaltlosen Versuchen, die jetzt alles daran setzen, um dem deutschen Unterricht eine etwas bessere Stellung als bisher in unseren höheren Schulen zu erkämpfen. Seinen Grundton gibt der Satz an (S. 5): „Bis jetzt steht in einem großen Teil unsrer höheren Schulen die sprachlich-literarische Seite des Unterrichts noch durchaus unter dem beherrschenden Einfluß der alten Sprachen. In einem andern Teil überwiegen die neueren Sprachen. In einer höheren Schule, die ihren nationalen Charakter betont, gebührt aber diese Vorzugsstellung, nach einem gegenwärtig immer allgemeiner werdenden Urteil der Wissenschaft vom Deutschtum, der Germanistik.“ Er begründet diesen Satz eingehend, indem er die Vorzüge unserer klassischen mittelalterlichen Literatur ver-

ständnisvoll hervorhebt und die in ihr steckenden kulturgeschichtlichen, ästhetischen und sittlichen Werte klarlegt, wobei mir nur der „Arme Heinrich“ ein wenig überschätzt zu sein scheint. An dem gegenwärtigen Betriebe des deutschen Unterrichts tadelt er mit Recht auch die stark einseitige Beschränkung auf die Dichtung. „Geschichtschreibung, Philosophie, Redekunst, Kunstbetrachtung, die Meister des Briefstils und vieles andere Wichtige und in mustergültiger Form Ausgesprochene wird darüber vernachlässigt“ (S. 20). Ebenso verlangt er das Hereinziehen der philosophischen Grundgedanken Kants und Fichtes in die Schule und stärkere Berücksichtigung der bildenden Kunst.

Die große Frage bleibt nur die, woher die Zeit zu alledem zu nehmen sei; seine Antwort lautet (S. 23/24): „Homer oder die Nibelungen — deutsche oder griechisch-römische Welt? . . . Um eine Ausschließung der griechisch-römischen Welt aus den Bildungstoffen der deutschen Schule kann es sich nie handeln. Wohl aber um das zu ändernde Verhältnis der beiden Kulturwelten in unserer Schulbildung zueinander, um die stärkere oder schwächere Betonung der Antike, besonders auch um die Art ihrer Aneignung und das Maß der dafür im Haushalt der deutschen Schule noch verfügbaren Kräfte. Auf dieser Linie möchten wir freilich im Sinne des zu verstärkenden nationalen Charakters unserer Schulen soweit vorschreiten wie irgend möglich . . . Was neben dem ausgebauten deutschen Unterricht von antikem Schrifttum für die höheren Schulen unentbehrlich erscheint, möge in den besten Übersetzungen beibehalten und gepflegt werden . . . Der deutsche Unterricht muß das Umfassendere sein und möge die Darbietung des antiken Lebens mit seinem zurücktretenden Einfluß in seinen Schoß aufnehmen. Das ist unsere Hoffnung.“

Wie die Verhältnisse jetzt noch liegen, wird sich Fricke auf starken Widerspruch und viele Gegner aus dem Lager der Freunde des humanistischen Gymnasiums gefaßt machen müssen; aber mag er auch in einigen Einzelheiten vielleicht etwas weit gehen, im Grunde hat er und die Richtung, der er sich anschließt, doch wohl recht und hoffentlich die Zukunft für sich. Man braucht ja auch nicht gleich zu fragen: Homer oder die Nibelungen? Man könnte die neue Losung auch so formen: „Nibelungen, Goethe, Bismarck und Homer!“ Sollte das für die kommenden schweren Zeiten nicht am Ende doch das Notwendigste sein¹⁾?

Breslau.

H. Jantzen.

¹⁾ Meine eigene Meinung habe ich in meiner Schrift „Von deutscher Schule und Erziehung“ (Berlin, Weidmann, 1915), die in dieser Monatschrift Bd. XIV S. 605f. angezeigt ist, und in zahlreichen Besprechungen von „Pädagogischer Kriegsliteratur“ in der „Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht“ (Bd. XIVff.) zum Ausdruck gebracht. — Über die Art, wie sich die Dänen mit der Einführung in das klassische Altertum abfinden, habe ich in der „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen“ Bd. XXVIII, S. 36ff. in dem Aufsatz „Altetumskunde als Unterrichtsfach an den höheren Schulen Dänemarks“ berichtet.

Th. Litt, Geschichte und Leben. Von den Bildungsaufgaben geschichtlichen und sprachlichen Unterrichts. Leipzig und Berlin 1918. B. G. Teubner V u. 199 S. 3,60 M., geb. 4,20 M. (dazu Teuerungszuschlag).

Th. Litt, Zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Schule. 4. Heft der Geschichtlichen Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin 1914. E. S. Mittler u. Sohn. 35 S. 1,40 M.

Das Buch Litts, das von einer gründlichen philosophischen und besonders soziologischen Durchbildung getragen ist, und zu dem der im Zentralinstitut gehaltene Vortrag eine Ergänzung bildet, enthält eine große Menge von anregenden Gedanken, treffenden Ausführungen, guten Formulierungen, zugleich aber nicht wenig, was zum Widerspruch reizt. Das Buch bedeutet einerseits einen scharfen Angriff auf den „landläufigen“ Geschichtsunterricht, andererseits eine Verurteilung der auf diesem Gebiet gemachten Reformvorschläge: „Die Mittel, mit denen die Erziehung bisher vorzugsweise historisches Verständnis zu wecken suchte, haben nicht zum Ziele geführt.“ „Man überschüttet den Lernenden mit fertigem Stoff; man übermittelt umfassende Begriffe, wo Anschauungen fehlen; man redet von Leben, Entwicklung, Geist der Völker, wo die selbsterlebten Urelemente des Historischen noch nicht erfaßt sind; man gibt Bilder von Völkern, Männern, Zeiten, die in ihrer schematischen Dürftigkeit den Reichtum der Wirklichkeit verdecken; man fängt von oben her mit den fertigen Resultaten an, statt von unten her aus den Grundelementen aufzubauen.“ (G. u. L. 154.) Ebenso aber „greift der Reformeifer an der Stelle vorbei, an der eine Hauptfrage der Lösung harrt“: es ist der gemeinsame Grundfehler dieser Vorschläge, daß sie, „auch wo die Parole ‚Erziehung zum historischen Denken‘ heißt, durchaus nach der Seite des Stoffes orientiert sind, mögen sie dessen quantitative Erweiterung oder die Bevorzugung bestimmter sachlich oder zeitlich abgegrenzter Gebiete verlangen“ (G. u. L. 18). Bürgerkundliche Belehrungen insbesondere verwirft der Verfasser, weil sie nichts seien als Belehrungen über die politische Technik; — und wenn ein Vertreter einer „siegessfrohen Zukunftspädagogik“ — ach, so siegesfroh sind wohl nur wenige von uns — meinen sollte, daß er den Schüler zum geschichtlichen Erkennen anleite, wenn er ihn in „konkrete politische Gegenwartsprobleme einführe“, so möge er sich klarmachen, daß er „meist nichts weiter tut, als etwas auf Treu und Glauben Hingenommenes an jemand weiterzugeben, der es ebenso auf Treu und Glauben hinnimmt“ (G. u. L. 35, 37): eine Bemerkung, die vermutlich nicht mir allein als ziemlich unbegreiflich erscheinen wird.

Der Verfasser geht aus von Erörterungen über das Wesen des geschichtlichen Denkens, denen man zum großen Teil mit Zustimmung folgen wird. Wenn er freilich dann das historische Verstehen erst da „am Werke sieht“ (Votr. S. 23), wo „die individuelle Erscheinung dem Zusammenhang des historischen Ganzen eingeordnet wird“, . . . und „die wechselseitige Auseinandersetzung des überindividuellen Prozesses und des Individuums Gegenstand und Problem des Denkens wird“, so wird man ihn wohl in doppelter Beziehung von einer gewissen Einseitigkeit nicht freisprechen können. Von

diesem Standpunkte aus nämlich verurteilt er alle Verquickung des historischen Erkennens mit „ästhetischen bzw. ethisch-psychologischen“ Interessen als Rückfall in eine „isolierende Betrachtung des historischen Objekts“; wobei er sich vielleicht nicht bewußt ist, daß er damit zugleich den größten Teil unsrer geschichtlichen Literatur verurteilt. Denn überall ist bei unseren großen Historikern die ästhetische Freude an dem Besonderen, an der Einzelseele ein beherrschendes Motiv ihres Forschens, Schilderns, Erzählens. Sie alle legen auf ein doppeltes Wert: einerseits, die Einzeltatsache, die Individualität in ihrer Besonderheit, in dem was sie von allem andren scheidet, darzustellen, und andererseits, wieder diese Einzelheit, dieses Besondere in seiner Verflechtung mit dem großen Allgemeinen, den großen geschichtlichen Mächten aufzuzeigen. Unseren Schülern insbesondere, auch denen der obersten Klassen, würde man einen schlechten Dienst erweisen, wenn man vor allem darauf ausginge, im Sinne des Verfassers (Votr. 25), unter möglichster Ausschaltung der „individualitätslosen Einzelheiten“ — gibt es die überhaupt? — vornehmlich auf das Typische auszugehen, das, so wichtig es ist, doch immer nur Mittel zum Zweck der Erkenntnis des Besonderen ist, und den „kollektiven Gesamtprozeß“ herauszustellen. Ähnlich einseitig aber erscheint es mir zu sein, wenn der Verfasser uns immer von neuem als „das Urproblem des geschichtlichen Lebens“ das wechselseitige Verhältnis zwischen Individuum und überindividuellen Mächten bezeichnet. Gewiß ist dies ein gewaltiges, immer von neuem ergreifendes Problem; aber ihm tritt als gleichberechtigt zur Seite das Problem des wechselseitigen Verhältnisses der überindividuellen Mächte selbst, seien sie mehr politischer, geistiger, religiöser, wirtschaftlicher Natur; — wobei ich ganz davon absehe, daß grundsätzlich als drittes Problem das des Verhältnisses der einzelnen Individualitäten zueinander hinzutritt, das in der Geschichte doch auch seine Rolle spielt. Dieses Kämpfen, Ineinandergreifen, sich Anziehen und Abstoßen der uns beherrschenden überpersönlichen Mächte wird in Litts Buch keineswegs genügend gewürdigt; womit u. a. auch zusammenhängt, daß die auswärtige Politik hinter der inneren in einer, wie mir scheint, unberechtigten Weise zurücktritt.

Welches ist nun nach dem Verfasser das Heilmittel, um dem kranken Geschichtsunterricht aufzuhelfen? Es ist die soziologische Betrachtung — etwa im Anschluß an die feinsinnigen Ausführungen Georg Simmels —, die, „nicht als Ersatz“, aber als „Ergänzung des geschichtlichen Denkens“ einzutreten haben (Votr. S. 20): die Form der Soziologie, die „ihre Aufgabe lediglich darin sieht, diejenigen Vorgänge des menschlichen Lebens, in denen Einzelwesen zu Gemeinschaften und Lebenseinheiten sich zusammenschließen, zu untersuchen und diese Formen begrifflich zu erfassen“. Daß hier Keime liegen, die für die Vertiefung unsers Unterrichts sehr fruchtbar gemacht werden können, ist durchaus zuzugestehen; es kann nur von Segen sein, wenn unsere Schüler zu einer schärferen und tieferen Erfassung der Begriffe angeleitet werden, die sie täglich im Munde führen. Wie ich denn darin überhaupt der Meinung des Verfassers bin, daß eine mehr philosophische Grundlegung wie unsers gesamten höheren Unterrichts, so auch des Geschichts-

unterrichts eine Notwendigkeit ist, daß man nicht versäumen sollte, gewisse geschichtsphilosophische Probleme zu erörtern und die Augen auf das Letzte zu richten, auf die Frage nach dem Sinn dieses geschichtlichen Lebens: wozu uns hoffentlich die bevorstehende Neuordnung die nötige Zeit und Ruhe gönnen wird. Wenn man nun freilich die Ausführungen liest, die Litt jenen Begriffen widmet (G. u. L. S. 48—126), Ausführungen, in denen der Reihe nach gesprochen wird von Gesamtwillen, Abstammung, Satzung, gewählten Organen, Dauer und Ausdehnung der Gruppe, Familie, Volk, Staat, Staatsgesellschaft, so wird man erstens wohl genauere Angaben darüber vermissen, in welcher Weise diese begrifflichen Erörterungen mit der eigentlich geschichtlichen Darstellung zu verflechten sind, wie das Abstrakte aus dem Strome der geschichtlichen Einzelheiten herauszuheben ist — auch das, was auf Seite 133—144 gegeben wird, erfüllt jene Forderung doch nicht. Zweitens aber wird man vermutlich starke Bedenken empfinden gegen die hohen Anforderungen, die hier an das Begriffsvermögen, auch der besseren Schüler, um von den schwächeren zu schweigen, gestellt werden; und man wird sich der Besorgnis nicht enthalten, daß auf diese Weise das Interesse anstatt belebt, vielmehr gelähmt wird; daß ferner das geschichtliche Leben, das wir mit seinem ganzen Reichtum und in seiner ganzen Schönheit und Lebendigkeit, mit der wunderbaren Fülle seiner tiefen und starken Persönlichkeiten dem Schüler vorführen sollten, bei dieser Art der Darstellung ihm öde und dürftig erscheint.

Noch wichtiger aber ist die Frage, ob denn das Bild, das auf diese Weise in der Seele des Schülers entsteht, mit der geschichtlichen Wirklichkeit übereinstimmt. Und da muß ich doch mit Nachdruck darauf aufmerksam machen, daß, wenn wir dem Verfasser folgen, wir dem Schüler wohl Vorstellungen von einem abstrakten Staat vermitteln, aber nicht von unserem geschichtlich wirklichen, deutschen Staat. Wenn wir (S. 98) lesen, daß „die Entscheidungen der Volksvertretung in den weitaus meisten Fällen die Form von Gesetzen“ hätten, so trifft das doch nur auf einen rein rational konstruierten, etwa republikanischen Staat zu, aber nicht von fern auf unseren Staat; und derartige Lehren werden leicht zur Folge haben, daß in unseren Primanern anstatt herzlichen Einfühlens und geschichtlichen Verstehens die Vorstellung erweckt wird, unser Staatswesen sei stark rückständig, und es gebe so etwas wie einen idealen Staat, der eigentlich verwirklicht werden müßte. Damit wären wir dann wieder beim 18. Jahrhundert und den Zeiten des Naturrechts angelangt. Es ist bezeichnend für den Verfasser, wenn er (S. 96) aus seinem „vereinfachten Schema“ Begriffe wie „Bundesrat oder das preußische Herrenhaus oder den Einfluß der preußischen Krone auf die Gesetzgebung“ rundweg ausschaltet, um „die Klarheit des Bildes“ nicht zu trüben. Sollte dies der Weg sein, um zum „historischen Erkennen“ anzuleiten? Sollte dieser Weg der soziologischen Konstruktion der richtige sein, um tieferes Verständnis und herzliche Liebe zu unserem Staatswesen in die Seelen zu pflanzen?

1) Diese Bemerkungen sind vor dem 9. November 1918 geschrieben.

um den Übeln entgegenzuarbeiten, die unserem Volke von jeher anhaften, der politischen und nationalen Disziplinlosigkeit, die sich in so schmerzlicher Weise gerade jetzt in den schweren Kriegstagen wieder breit macht, und der Gleichgültigkeit gegen die Wirklichkeit des geschichtlichen Lebens, der Neigung, die politischen Dinge durch die Brille des Begriffs, der Lehrmeinung des Vorurteils anzusehen? Der Verfasser hat sein Buch „Geschichte und Leben“ genannt; ich glaube nicht, daß er uns das rechte Mittel weist, um das Band zwischen geschichtlicher Auffassung und dem Leben enger zu schlingen.

Ich hätte noch mancherlei zu sagen, teils zustimmend — denn ich muß es wiederholen, das Buch enthält sehr viel zum Nachdenken Anregendes (vgl. vor allem den ersten Abschnitt über historisches Verstehen und den dritten über historisches Werden) —, teils ablehnend; aber ich bin genötigt abzubrechen. Im ganzen muß ich meinen Zweifel daran aussprechen, daß die Ergebnisse den Verfasser zu einem so scharfen Allgemeinurteil über den bisherigen Betrieb des Geschichtsunterrichts und über die Reformer, die armen Stoffhuber, berechtigen.

Geschichtliche Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.
10 Hefte. Berlin 1918. Mittler u. Sohn. Je 1,10 M. Walter Goetz,
Die Bedeutung von Persönlichkeit und Gemeinschaft in der Geschichte.
— Friedrich Meinecke, Die Bedeutung der geschichtlichen Welt und
des Geschichtsunterrichts für die Bildung der Einzelpersönlichkeit. —
Martin Spahn, Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die Ein-
ordnung des einzelnen in das Gemeinschaftsleben. — Theodor Litt,
Zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Schule. — Georg Simmel,
Vom Wesen des historischen Verstehens. — Ernst Fabricius, Der bil-
dende Wert der Geschichte des Altertums. — Karl Brandt, Über den
bildenden Wert der vaterländischen Geschichte. — Johannes Haller,
Der bildende Wert der neueren Weltgeschichte. — Max Lenz, Die Be-
deutung der deutschen Geschichtschreibung seit den Befreiungskriegen
für die nationale Erziehung. — Ernst Troeltsch, Die Bedeutung der
Geschichte für die Weltanschauung.

In diesen von dem Zentralinstitut veranstalteten Vorträgen handelt es sich vor allem um die ethischen, charakterbildenden Werte, die das geschichtliche Studium und der geschichtliche Unterricht zu vermitteln vermögen. Den weitesten Umfang hat das Thema Troeltschs, der nach einem Überblick über die Entwicklung des geschichtsphilosophischen Denkens die Probleme der formalen und materialen Geschichtsphilosophie bespricht und die Eigenart der historischen Weltauffassung neben der naturwissenschaftlich-mathematischen, ihr Recht, ihre Bedeutung für unser geistiges und sittliches Sein in helles Licht stellt: die Naturwissenschaften „haben das Ideal einer alles umfassenden mathematischen Methode und damit die durchgreifendere und eindrucksvollere Kraft der Rationalisierung. Sie erschließen zugleich die ungeheure Größe des Universums, der gegenüber aller Anthropomorphismus und Anthropozentrismus immer wieder vergeht“. Aber „das

Bewegliche, Schöpferische, Verantwortungsvolle, Dramatische, Intuitive und Ethische gehört der Historie“. Es ist schmerzlich für den Berichterstatter, daß er nicht genauer eingehen kann auf die Fülle in den Kern des Problems hineinführender Gedanken, die Troeltsch, wie immer, so hier bringt (vgl. auch seine Abhandlungen „Über Maßstäbe zur Beurteilung historischer Dinge“, Hist. Ztschr. Bd. 116, 1916 und „Moderne Geschichtsphilosophie“ Ges. Schriften II); ebensowenig kann der Inhalt des Vortrags von Simmel, der sich mehrfach mit Troeltsch berührt und in feinen Erwägungen den grundsätzlichen Unterschied des historischen Verstehens von sachlichem Verstehen feststellt, in kurzen Worten zusammengefaßt werden. Wenn dieser die erkenntnistheoretischen Grundlagen des geschichtlichen Studiums behandelt, so beantwortet Friedrich Meinecke die Frage, welchen Sinn und Zweck es für die Persönlichkeitsbildung hat. Seine in schöner Sprache vorgetragenen, von einer warmen und kräftigen sittlichen Überzeugung durchleuchteten Ausführungen, die gerade heute besonders wert sind gelesen und nachempfunden zu werden, gipfeln in einem starken Bekenntnis zur Persönlichkeit: ohne die Gefahren des Historismus zu leugnen — dem Schwachen, sagt Nietzsche, ist die Geschichte Gift, dem Starken Nahrung — läßt er die Bedeutung klar hervortreten, die die geschichtlichen Studien für die „Herausbildung einer sittlichen Lebensidee“ gewinnen können und sollen: „die starke Persönlichkeit findet gerade in der geschichtlichen Welt heute oft den Trost und Halt, den ihr die überladene und erdrückende Gegenwart bedroht . . . sie läßt sich erheben durch den unsterblichen Willen des Geistes, über das Schicksal zu siegen und eine Welt für sich inmitten der Welt des ehernen Kausalzusammenhangs aufzubauen . . . jene geschichtlichen Lebensmächte des Staates, der Gesellschaft, der Kultursphären und Berufe, die heute stärker wie je die Freiheit und Eigenart der Persönlichkeit zu bedrohen scheinen, tun dies nur dann, . . . wenn die Persönlichkeit verzichtet, ihr Eigenstes in sie hineinzutragen“.

Die Ausführungen Meineckes werden nach zwei verschiedenen Richtungen ergänzt durch Goetz und Spahn: durch den ersteren, indem er die geschichtliche Bedeutung von Persönlichkeit und Gemeinschaft vergleichend abmißt („das Individuum ist nicht ein bloßes Sichzusammenfügen sozialpsychischer Faktoren . . . es ist aller Sozialpsychie gegenüber nicht etwas Abgeleitetes, sondern etwas Selbständiges und Neues . . ., seine Tätigkeit ist als das schöpferische Element in der Geschichte zu bestimmen“); durch den zweiten, indem er die Bedeutung des geschichtlichen Studiums für die Erziehung zum Gemeinschaftsgefühl erörtert. Gewisse Folgerungen aus einer mehr soziologischen Betrachtung des geschichtlichen Verlaufs zieht Litt. An anderer Stelle habe ich anerkannt, wie viel Wertvolles und Anregendes seine Ausführungen enthalten, zugleich aber meine Bedenken gegen die Forderungen geltend gemacht, die er für die künftige Gestaltung des Geschichtsunterrichts erhebt.

Fabricius, Brandi, Haller sprechen über die Werte, die aus der antiken Geschichte, der vaterländischen Geschichte, der neueren Welt-

geschichte zu gewinnen sind. Brandi gibt eine Reihe von wertvollen Anregungen für die Behandlung der deutschen Geschichte, ebenso im einzelnen wie im allgemeinen: „die gründliche Beschäftigung mit großen Kämpfen und weltgeschichtlichen Auseinandersetzungen hinterläßt bei dem natürlich Empfindenden, gesunden Menschen eine Erregung seines Gemütslebens, die den eigenen Überzeugungen eine höhere Weihe und auch dem schweren Willen Flügel leiht . . . die deutsche Geschichte muß erkannt und erlebt werden als die Geschichte von ehrlichen sittlichen Kämpfen um große, der ganzen Menschheit heilige Ziele“. Haller, der gelegentlich auch einige wohlberechtigte Worte über die hohe Bedeutung des Mittelalters für das Verständnis der Gegenwart einfließen läßt, weist in einleuchtender Weise nach, daß politische Bildung geschichtliche Bildung ist, an der es unserem Volke und leider auch einem großen Teil seiner Führer fehlt, daß insbesondere ohne Kenntnis der neueren Geschichte kein politisches Urteil möglich ist, endlich, daß neuere Geschichte nur als Weltgeschichte behandelt werden kann. Der Vortrag von Max Lenz endlich, der uns in lebendigster Sprache eine Übersicht über die Entwicklung der Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert gibt, endet in einem Bekenntnis zum Geiste Rankes. Ohne Treitschkes gewaltiges Verdienst um unsere Nation schmälern zu wollen — „er bleibt über Lob und Tadel erhaben; kein Buch ist je in deutscher Sprache geschrieben, das größere Bewunderung verdient als seine Deutsche Geschichte“ — gilt ihm doch die universale, auf die großen Zusammenhänge gerichtete Auffassung Rankes als das Vorbild nicht nur für die Geschichtsschreibung, sondern auch für den Geschichtsunterricht: wenn dieser seinen Bahnen folgen wird, „wird der größte aller Historiker das werden, wozu sein Genius ihn bestimmt hat: der Erzieher seiner Nation“.

Es ist eine wertvolle, von einem wahrhaft sittlichen und vaterländischem Geist durchwehte Gabe, die wir dem Zentralinstitut verdanken. Die Losung, die Stein vor hundert Jahren für die Monumenta Germaniae wählte, hat auch für diese Reden gegolten: Sanctus amor patriae dat animum.

Frankfurt a. M.

F. Neubauer.

Moeller van den Bruck, Das Recht der jungen Völker. München 1919.
R. Piper u. Co. 120 S. 5 M.

Moeller van den Bruck hat in seinem Reihenwerk „Die Deutschen“, das mit einer beachtenswerten Darstellung des „universalsten“ Deutschen, Goethe, abschloß, anschauliche und überzeugende Darstellungen „deutscher Werte“ gegeben, soweit sie sich in charakteristischen Persönlichkeiten ausdrücken. Er hat weiter die Wesensart und die bleibende Leistung ganzer Kulturvölker zusammenzufassen begonnen in dem Buch von Italiens „Schönheit“. Von Zeit zu Zeit veröffentlicht er in Tageszeitschriften kulturpolitische Betrachtungen, die seine Fähigkeit, die Zeichen der Zeit zu deuten, aufs beste bekunden. Kulturpolitischer Art ist auch sein neues Buch vom Recht der jungen Völker. Wenn es aber weiter nichts wäre, als, was allerdings

zunächst sein Ziel war, auf die Friedensverhandlungen in Versailles zugunsten der Mittelmächte, also vor allem Deutschlands, einzuwirken, dann wäre sein Zweck mit dem Zustandekommen jenes Schand- und Schmachfriedens als gescheitert anzusehen. Daß es aber trotz diesem seine Bedeutung behält, das rechtfertigt erst seine Besprechung an dieser Stelle. Die jungen Völker: Preußen, Japan, Italien, Österreich, Bulgarien, Finnland, Rußland, Amerika, haben im Widerspruch zu ihrem eigenen Wesen, im Weltkrieg nicht alle auf einer Seite zusammengestanden im Kampf gegen die „alten Völker“. Als das untrüglichste Kennzeichen der Jugend eines Volkes erkennt M. v. d. B. neben seiner starken Vermehrung die Leistungsfähigkeit. Diese zeigt sich vor allem in der Fähigkeit, lebensvolle und zukunftsreiche Probleme aufzuwerfen, sich an die nicht immer und nicht gleich und schnell gelingende Lösung zu wagen. Im Gegensatz dazu leben die Völker der alten Kultur von erstarrten Ideen: Der Irrtum des „Fortschritts“, der unbedingten Freiheit und Gleichheit, der Bankbruch der gesamten „Aufklärung“, wovon die alte Kultur lebt, wird vom Verfasser dem Problem der „Masse“ und dem des „Menschen“ scharf gegenübergestellt, für dessen Lösung sich bisher vor allem die Deutschen befähigt gezeigt haben: Wie der Mensch, der durch die Maschine zur „Menge“, zur Ziffer unter Ziffern wurde, seine Persönlichkeit retten und wahren und steigern könne, wie die Natur von der Maschine gerettet werden könne, ohne daß die Idee des echten Sozialismus dabei Schaden leide, das ist das Problem, zu dessen Lösung kein Volk mehr Fähigkeit schon gezeigt hat als das deutsche, bei dessen Bewältigung, die gar nicht zu umgehen ist, der Deutsche also notwendig berücksichtigt werden muß. Wie das geschehen könne, trotz des augenblicklichen Sieges der alten Völker, zeigt der Verfasser ausführlich. Als er sein Buch schrieb, konnte er noch hoffen, durch die Art, wie der Friede sich gestalten werde, unter Berücksichtigung des Wilsonschen Programms, werde Deutschland schon bald die Möglichkeit bekommen, seine Leistung bei Lösung des oben gekennzeichneten Problems zur Geltung zu bringen. Das ist jetzt ungeheuer erschwert, daß aber die innere Möglichkeit unverrückt weiter besteht, davon überzeugt gerade das Buch des Verfassers aufs beste. Dem künftigen deutschen Geschichtsunterricht hat es nicht wenig zu sagen.

Spandau.

Paul Lorentz.

Der Weltkrieg in seiner Einwirkung auf das deutsche Volk. In Verbindung mit Gertrud Bäumer, Wilhelm Blankenburg, Rudolf Bovensiepen, Martin Faßbender, Hugo Freiherr von Freytag-Loringhoven, Johann Giesberts, Rudolf Herzog, Wilhelm Jutzi, Arthur Kampf, Christian Jasper Klumker, Alfred von der Leyen, Kurt L. W. Freiherr v. Maltzahn, Johannes Norrenberg, Ernst Posse, Willi Prion, Max Rötger, Theodor Schiemann, Wilhelm Schumburg, Wilhelm Schwinning, Johann Georg Sprengel, Ernst Troeltsch, Georg Ernst Wilms, Willy Wygodzinski herausgegeben von Max Schwarte, Generalleutnant. Leipzig 1918. Quelle u. Meyer. VI u. 513 S. Geb. 16 M.

Die Verfasser dieses bedeutsamen Sammelwerkes haben ihre verschiedenartigen Beiträge im Vorfrühling des Jahres 1918 abgeschlossen. Zwischen diesem Zeitpunkt und der Herausgabe haben die Kriegsereignisse Veränderungen in der äußeren und inneren Lage Deutschlands hervorgerufen, welche die vorgetragenen Anschauungen zu einem nicht unerheblichen Teile als veraltet erscheinen lassen. Ist dadurch das gegenwärtige Interesse an dem Inhalt vermindert worden, so wird in Zukunft grade dieser Umstand das Werk besonders lehrreich machen, da hierdurch Gelegenheit geboten ist, die Stellungnahme einer Reihe hervorragender deutscher Männer zu den durch den Krieg aufgeworfenen Fragen vor dem im Sommer 1918 beginnenden Umschwung kennen zu lernen. Diese wie so viele andre Zeugnisse werden dann der Nachwelt lehren, daß Überschätzung der eigenen Leistung und Vermessenheit dem Gegner gegenüber auch im Augenblick des Aufstiegs den meisten führenden deutschen Geistern ferngeblieben sind, und daß bei den Vorschlägen für die Neuordnung der In- und Umwelt nach dem Kriege neben den materiellen die geistigen Kulturgüter den ihnen gebührenden Platz erhalten haben. Der hier zur Verfügung stehende Raum verbietet leider, den Inhalt des umfangreichen Buches näher zu charakterisieren. Es sei nur auf einige Abschnitte kurz hingewiesen, welche für die deutsche Schule von besonderer Bedeutung sind und daher auch seine Anschaffung für die Lehrer- und die Schülerbibliotheken der oberen Klassen empfehlen. Die Betrachtung von Troeltsch über das Wesen des Weltkrieges ragt durch ihren Weit- und Tiefblick hervor und ist um so bemerkenswerter, als sie die Aufwärtsentwicklung Deutschlands nicht, im Gegensatz besonders zu den Aufsätzen von Schwarte (Schlußwort) und Schiemann (Äußere deutsche Politik), abhängig erscheinen läßt von einem Siegfrieden. Durch wohlthuende Besonnenheit zeichnet sich auch der von Blankenburg verfaßte Abschnitt (Innere deutsche Politik) aus. Der über die Volkswirtschaft handelnde vierte Teil des Werkes wird sich, neben den vorgetragenen politischen Ansichten, infolge der neueren Ereignisse wohl die meisten Abstriche gefallen lassen müssen, während die trefflichen Äußerungen Gertrud Bäumers über Frauenleben und Frauenarbeit, ebenso wie die im sechsten Teil enthaltenen Anschauungen über die Förderung der Volkswohlfahrt, ihren dauernden Wert behalten. Der letzte große Abschnitt des Werkes ist dem geistigen Leben gewidmet. Daraus seien die Ausführungen Norrenbergs über Unterricht und Bildung, von Faßbender über Religion und von Kampf über Kunst hervorgehoben, die unabhängig voneinander zu dem Ergebnis kommen, daß der Krieg, obwohl er die ganze Menschheit in ihren Tiefen aufwühlte, doch grundstürzende Umwälzungen auf diesen wichtigen Gebieten des deutschen Volkslebens bisher nicht im Gefolge gehabt hat. Ob er sie noch haben wird, muß die Zukunft lehren. Auch die Literatur, über welche zum Schluß Sprengel handelt, hat zwar mannigfache Bereicherung durch den Krieg erfahren, wartet aber noch auf die eigentlich großen Talente, welche dem inneren Erlebnis der letzten Jahre die klassische dichterische Form geben sollen.

Beiträge zur Berufsberatung. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Erstes Heft: Literatur zur Berufsberatung. Berlin 1918. E. S. Mittler u. Sohn. 42 Seiten. 1,25 M.

Das Büchlein kommt einem dringenden Bedürfnis entgegen. Es wird den Berufsberatern an höheren Schulen hochwillkommen sein und recht häufig von ihnen gebraucht werden müssen. Es bringt nach einem kurzen Vorwort von der Leitung des Zentralinstituts den Erlaß des Ministers vom 28. März 1918 betreffend die Berufsberatung und einen sehr lesenswerten kurzen Aufsatz über „die Mitwirkung der Schule bei der Berufsberatung“. Der Literaturnachweis zur Berufsberatung selbst, der mit Ende Juni 1918 abschließt, ist nach folgenden Gesichtspunkten zusammengestellt: Berufseignung, Berufskunde, Berufsberatung, Organisation der Berufsberatung. Die Übersicht ist, soweit ich sehe, vollständig und genau. Von den Teilnehmern am Kursus für die Berufsberatung der Akademiker (16 bis 26. Sept. 1918) wurde es besonders freudig begrüßt, daß ein großer Teil der in dem Heft zusammengestellten Literatur im Institut für Erziehung und Unterricht auf einem Tische zur Einsicht auslag. Ein zweites Heft soll, wenn ich mich recht erinnere, eine Zusammenstellung von guten Biographien berühmter Männer wie Werner Siemens, Ludwig Richter usw. bringen, die zwecks Förderung der Berufsberatung zur Einstellung in die Schülerbibliotheken besonders zu empfehlen sind.

Flensburg.

Wilhelm Lohmann.

Hans Vaihinger, Die Philosophie des Als-Ob. 3. durchgesehene Aufl. Leipzig 1918. Felix Meiner. Geh. 18 M., geb. 26 M.

Selten hat ein Buch von dem Umfang des vorliegenden aus dem Gebiet der Philosophie in neuerer Zeit so tiefreichende Wirkungen geübt wie die Als-Ob-Philosophie. Man vergleiche, was Ellissen bereits darüber in seiner ausführlichen Würdigung in dieser Monatschrift für höhere Schulen 1908 S. 65—69 gesagt hat. Daß mitten im Weltkrieg sobald eine neue Auflage nötig wurde, spricht weiter für den Einfluß des Buches. Und nun vermag der Verfasser noch von zunächst verzögerten Übersetzungen in fremde Sprachen zu berichten sowie von einer Reihe von selbständigen Schriften, die sich mit dem Buch auseinandersetzen. Ja die Hapterscheinungen der „Als-Ob-Literatur“ werden von jetzt ab in den neubegründeten „Annalen der Philosophie“ (Verlag Felix Meiner, Leipzig) ausführlich berücksichtigt werden. Diese gesamte Literatur, so darf man hoffen, wird nicht wenig dazu beitragen, einen Verständigungsfrieden zwischen den jetzt noch so scharf sich befehdenden Richtungen des Idealismus und des Positivismus anzubahnen. Bei dem erhöhten Antriebe zur Beschäftigung mit Philosophie auch auf den höheren Schulen wird gerade das mit besonderer Aufmerksamkeit verfolgt werden müssen.

Spandau.

Paul Lorentz.

I. Abhandlungen.

Fünfzig Jahre im Dienste höherer Schulen.

(Fortsetzung und Schluß.)

III.

Das „Gymnasium“ in Sigmaringen war im Jahre 1818 von dem Fürsten Anton Aloys gegründet worden und hatte damals in dem aufgehobenen Franziskanerkloster zu Hedingen (bei Sigmaringen) Unterkunft gefunden. Es bestand anfangs aus fünf Klassen, wurde aber im Jahre 1824 wegen geringer Schülerzahl auf zwei Klassen beschränkt. Seit dem Jahre 1830 konnten die Klassen wieder vermehrt werden; im Jahre 1840 waren ihrer sieben, und im folgenden Jahre wurde eine Realschule angegliedert. Die höchste Schülerzahl am Gymnasium, 61, brachte das Jahr 1847/48, an der Realschule, 21, das Jahr 1849/50. Nach Übergang des hohenzollerischen Landes an Preußen wurde das Gymnasium durch Erlaß vom 7. Januar 1852 dem Provinzialschulkollegium in Koblenz zugeteilt; die Realschule ging ein. Der Leiter des Gymnasiums war seit Herbst 1849 Dr. Stelzer, der dort im Jahre 1844 im Alter von 23 Jahren als Lehrer angestellt worden war. Er verblieb in seiner Stellung als Direktor bis zum Jahre 1876. Damals folgte ihm der Direktor Dr. Syrée, Oberlehrer am Gymnasium zu Aachen, der aber wegen eines nicht unbedenklichen Leidens Herbst 1883 in den Ruhestand treten mußte.

Ich traf mit meiner Familie so früh in Sigmaringen ein, daß wir uns noch vor Beginn des Winterhalbjahres dort einrichten konnten und mir auch die äußeren Verhältnisse des Gymnasiums kennen zu lernen möglich war. Das Gebäude, aus zwei durch einen Querbau miteinander verbundenen Flügeln bestehend, enthielt drei Dienstwohnungen, eine für den Direktor, eine für den Religionslehrer und eine für den Schuldiener. Ebenso wie die Unterrichtsräume konnten auch die Wohnungen höchstens bescheidenen Ansprüchen genügen. Erfreulich war der Einblick in die Klassenzimmer nicht. Geradezu bedauerlich bestellt war es mit den Geräten für den Unterricht in der Physik und mit dem Raum, in welchem sie sich befanden. Staub und Schmutz ließen darauf schließen, daß der Raum seit Jahren nicht benutzt war. Viel zu wünschen ließ auch die Bücherei, vor allem in der Anordnung, in welcher die Bücher eingereiht waren. Der Gesamteindruck war gewiß nicht erhebend, führte mich aber auch sofort zu dem Entschluß, Abhilfe zu schaffen, die ich dann auch sofort in die Wege geleitet habe, indem ich über die baulichen Schäden dem Provinzialschulkollegium Bericht erstattete. Die naturwissenschaftliche Sammlung hat der Probekandidat

Mesam neu geordnet; die Bücherei habe ich selbst geordnet, und ich habe ein neues Verzeichnis der Bücher angelegt. Wertvoll war, daß Lehrern und Schülern ein geräumiger Platz für den Aufenthalt im Freien und daß dem Direktor und dem Religionslehrer ein kleiner Garten zur Verfügung stand. Ein erfreuliches Besitztum des Gymnasiums ist noch heute eine Schwimmanstalt, die von Lehrern und Schülern während des Sommers fleißig benutzt wurde.

Das Gymnasium war damals nur von 91 Schülern besucht; unter diesen waren 6 Primaner, 13 Sekundaner, 30 Tertianer, 14 Quartaner, 9 Quintaner und 19 Sextaner. In den nächsten Jahren ist die Zahl einigermaßen gestiegen. Zu Beginn des Schuljahrs 1885/86 zählte ich 18 Primaner, 28 Sekundaner, 26 Tertianer, 16 Quartaner, 14 Quintaner und 22 Sextaner, im ganzen 124 Schüler. Um zu verhüten, daß Schüler, die Ostern nicht versetzt waren, württembergische und badische Lehranstalten aufsuchten, in denen die Versetzung im Herbst stattfand und unsern Schülern also die Möglichkeit geboten war, nur ein halbes Jahr zu verlieren, wurde das Schuljahr für das Gymnasium in Sigmaringen seit Herbst 1884 wieder auf die Zeit von Herbst bis Herbst verlegt. Andere Schulen aufzusuchen hatten sich Schüler auch dadurch veranlaßt gesehen, daß einige Lehrer in ihren Ansprüchen an die Leistungen über das zulässige Maß hinausgingen, ein Übelstand, auf den mich auch der Geh. Oberregierungsrat Dr. Stauder aufmerksam gemacht hatte und den ich selbst wahrzunehmen Gelegenheit fand, als ich den Primanern den ersten Aufsatz nach der Beurteilung wieder zurückgab. Die Schüler öffneten die Hefte erst allmählich und mit einer gewissen Vorsicht; als sie dann das Urteil gelesen hatten, überflog ein Freudenstrahl ihr Gesicht, und sie sahen einander vergnügt an. Auf meine Frage, wodurch das alles begründet sei, erhielt ich die Antwort, im Sommer seien fast alle Aufsätze ungenügend gewesen. Es ist selbstverständlich, daß ich das Meinige getan habe, um das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern so zu gestalten, daß die Schüler in dem Lehrer ihren älteren Freund sehen und ihm ihr volles Vertrauen schenken könnten. Ich habe dann auch an den wenigen Lehrern, die in ihren Anforderungen an die Schüler zu weit gegangen waren, auf die Dauer treue Helfer gefunden, und den Schülern muß ich das Zeugnis geben, daß ihr Betragen musterhaft war, daß ihr Fleiß nichts zu wünschen übrig ließ und daß ihre Leistungen mit geringen Ausnahmen befriedigten. Unterrichtet habe ich Jahr für Jahr in Prima, ein Jahr in Tertia und ein halbes Jahr in Sexta, im übrigen aber auch oft genug Gelegenheit gehabt, die Leistungen der Schüler in sämtlichen Klassen und Fächern kennen zu lernen.

Unter den wissenschaftlichen Lehrern des Gymnasiums waren zwei, die ihm schon seit dem Jahre 1853 angehörten, die Oberlehrer Prof. Sauerland und Dr. Schunck. Beide waren Westfalen, aber zu der Zeit, als sie nach Sigmaringen versetzt wurden, wissenschaftliche Hilfslehrer am Gymnasium an Marzellen in Köln. Seit dem Jahre 1867 war der Religionslehrer Dr. Dreher an dem Gymnasium tätig. Die übrigen Lehrer waren erst seit kurzem an dem Sigmaringer Gymnasium beschäftigt, auch der evangelische Religions-

lehrer Stadtpfarrer Hermes. Die Zahl der evangelischen Schüler war übrigens damals gering; ihrer waren zuerst nur 6, im Jahre 1885 aber 14. Israelitische Schüler haben das Gymnasium nicht besucht, wie denn damals auch keine israelitischen Eltern in Sigmaringen ansässig waren, wohl aber in Hechingen.

Wenige Wochen nach Übernahme der Leitung des Gymnasiums hatte ich die Ehre, von Sr. Königlichen Hoheit dem Fürsten Karl Anton empfangen zu werden. Er ließ sich ausführlich über die Verhältnisse des Gymnasiums berichten und hat in der Folge oft und gern Gelegenheit genommen, dem Gymnasium sein Wohlwollen kundzutun. Auch sein Sohn und Nachfolger, der Fürst Leopold, hat in diesem Sinne gehandelt und hat dem Gymnasium seinen Sohn, den Prinzen Karl, anvertraut, der ein Jahr hindurch Schüler der Obersekunda war und dann ins Heer eingetreten ist¹⁾. Das Fest der goldenen Hochzeit, welches der Fürst Karl und die Fürstin Josephine am 21. Oktober 1884 gefeiert haben, gewann für Lehrer und Schüler eine besondere Bedeutung durch die Anwesenheit Seiner Majestät des Kaisers und Königs und Seiner Kaiserlichen Hoheit des Kronprinzen. Mir selbst ist in nachhaltiger Erinnerung geblieben, daß ich zu den Männern gehören durfte, welche die Ehre hatten, dem Kaiser und dem Kronprinzen bei ihrer Ankunft vorgestellt zu werden; die Ansprache, deren der Kronprinz mich würdigte, habe ich nie vergessen²⁾.

Im August des Jahres 1885 unterzog der Provinzialschulrat Dr. Deitero, der Nachfolger des am 1. Februar dieses Jahres seinem Amt durch den Tod entrückten Provinzialschulrats Dr. Vogt, das Gymnasium in Sigmaringen einer Besichtigung und leitete im Anschluß daran die Reifeprüfung. Um was es sich bei dieser Gelegenheit eigentlich gehandelt hat, ist mir erst aus einem Briefe des Provinzialschulrats im September klar geworden. In diesem Briefe stand unter anderm auch folgendes: „Wie Sie wissen, ist durch meine Berufung das Direktorat in Bonn frei, und wir haben hier die Absicht, Sie dem Herrn Minister zur Versetzung dorthin vorzuschlagen. Die aufopfernde Umsicht, mit welcher Sie in Sigmaringen zu Werke gehen, und das Vertrauen, welches Sie sich in den dortigen Kreisen erworben haben, läßt mich hoffen, daß Sie in Bonn Ihren Platz finden werden und auch selbst gern bereit sein werden, in größeren Verhältnissen zu arbeiten.“ So sehr ich nun mit Sigmaringen und dem Gymnasium trotz der kurzen Zeit, die ich dort zugebracht hatte, verwachsen war, so sehr ich die Bewohner, denen ich hatte nähertreten

¹⁾ In den Hohenzollerischen Blättern vom 23. Juli 1919 wird erzählt, daß mich der Prinz Karl gelegentlich einen schrecklichen Menschen genannt habe. Dem Prinzen ist einmal von mir in der Klasse ein anderer Platz angewiesen worden, weil der älteste, in jeder Hinsicht achtbare Oberlehrer des Gymnasiums sich darüber beklagt hatte, daß der Prinz seinen Unterricht durch Lachen und Plaudern zu stören pflege. Übrigens ist mir bekannt, daß der Prinz sich wiederholt anerkennend und dankbar über die Schule und ihren Leiter geäußert hat.

²⁾ Er wunderte sich, daß ich schon Direktor sei, und fragte: „Wie alt sind Sie denn?“, Ich antwortete: „Vierzig Jahre, Kaiserliche Hoheit.“ „So alt schon?“ entgegnete er. „Sie sehen aber aus wie ein Jüngling. Gott erhalte Sie so!“

können, schätzte, auch die Stadt selbst mit ihrer näheren und weiteren Umgebung lieb gewonnen hatte, und obgleich ich mich keineswegs rühmen konnte, meine Arbeit als abgeschlossen anzusehen, habe ich mich doch keinen Augenblick bedacht, sondern mich sofort bereit erklärt, dem Rufe zu folgen. Mich zog es zu dem mir zur zweiten Heimät gewordenen Rheinland, zu der schönen Stadt am Rhein, die ich zuerst im Jahre 1870 bei einem Besuche von Köln aus gesehen und in der ich im Oktober 1884 während der zweiten rheinischen Direktorenkonferenz mehrere Tage gern gewilt hatte. Meine Ernennung zum Direktor des Bonner Gymnasiums erfolgte am 5. November 1885; angetreten habe ich mein neues Amt am 29. April 1886.

Die Anfänge des Bonner Gymnasiums gehen auf die von den Jesuiten im Jahre 1673 gegründete Lehranstalt zurück. Das für das Gymnasium errichtete und im Herbst 1736 in Gebrauch genommene Schulgebäude war in den fünfziger Jahren des 19. Jahrhunderts um ein Stockwerk erweitert worden. Trotzdem hat der Bau auf die Dauer nicht ausgereicht, weshalb auch das dem Gymnasium gegenüber neben der Kirche gelegene alte Klostergebäude, das für Dienstwohnungen eingerichtet war, mehrere Räume für Schulzwecke hatte abgeben müssen. Immerhin enthielt dieser Bau außer der Dienstwohnung für den Direktor noch zwei Dienstwohnungen für Oberlehrer, auch die Räume für den Schuldiener. Die Notwendigkeit des Neubaus hatte der Herr Minister bereits am 14. Januar 1884 anerkannt. Bei meinem Amtsantritt handelte es sich noch um die Beschaffung eines geeigneten Grundstücks. Die Kirche war den Altkatholiken zur Verfügung gestellt, und die Schule war für den Gottesdienst auf die Münsterkirche angewiesen.

Am Bonner Gymnasium waren im Jahre 1886 18 wissenschaftliche Lehrer tätig, 7 Oberlehrer, 7 ordentliche Lehrer und 4 wissenschaftliche Hilfslehrer. Von diesen 18 Lehrern waren im Sommer 1894 dort nur noch 7, während die Gesamtzahl der wissenschaftlichen Lehrer sich damals auf 24 vermehrt hatte. Wo es sich um einen Ersatz für wissenschaftliche Lehrer handelte, die an andere Schulen überwiesen oder in den Ruhestand getreten waren, und um Besetzung neuer Lehrerstellen, ist das Provinzialschulkollegium bemüht gewesen, dem Gymnasium erprobte Lehrer zu überweisen, so daß der starke Wechsel einen Gewinn und eine Förderung bedeutete. Dies geht auch daraus hervor, daß unter den während meiner Amtsführung berufenen Lehrern mehrere später mit der Leitung höherer Schulen betraut worden sind, so Dr. Asbach, Dr. Koch, Dr. Poppelreuter und Dr. Kramm; Universitätsprofessoren sind geworden Dr. Rauschen und die Herren Dr. Peter Sonnenburg und Dr. Elter, die beide bei meinem Amtsantritt noch Kandidaten waren. Probekandidat war im Jahre 1889/90 Dr. Genniges, zurzeit Direktor des Bonner Gymnasiums.

Die Zahl der Schüler belief sich damals auf mehr als 500. Katholisch waren im Jahre 1887 281 Schüler, im Jahre 1894 war die Zahl auf 365 gestiegen; der evangelischen Schüler waren im Jahre 1887 210, im Jahre 1894 152; Die Höchstzahl der israelitischen Schüler war 29. Daß die evangelischen Schüler den katholischen gegenüber am Bonner Gymnasium im Nachteil

seien, hat gelegentlich ein evangelischer Professor der Theologie dem evangelischen Religionslehrer des Gymnasiums gegenüber behauptet. Dieser hat das Gymnasium gegen die durch nichts gerechtfertigte Anschuldigung nachdrücklich in Schutz genommen. Tatsache war, daß die evangelischen und die katholischen Schüler des Bonner Gymnasiums eine durchweg gleichmäßige Behandlung gefunden haben. Die Lehrer des Bonner Gymnasiums haben ebenso wie ihr Leiter daran festgehalten, daß das Bekenntnis eines Schülers das Urteil über ihn nicht beeinflussen darf. Die Zahl der evangelischen Schüler ist aber auch unter meinen Nachfolgern stetig zurückgegangen; im Schuljahr 1919/20 besuchten das Gymnasium 90 evangelische und 552 katholische Schüler, und doch hat sich die Zahl der evangelischen Lehrer, deren im Schuljahr 1893/94 nur drei waren, inzwischen verdoppelt.

Den Schülern des Gymnasiums kann nachgerühmt werden, daß sie sich in der Mehrzahl durch ihr Verhalten und ihre Leistungen vorteilhaft ausgezeichnet haben; manche von ihnen haben ihre Dankbarkeit noch in späteren Jahren durch Wort und Tat bekundet. Doch machte sich in der Universitätsstadt mehr als einmal unerwünschter Einfluß des studentischen Treibens bei Schülern der oberen Klassen geltend.

Mein Unterricht umfaßte anfangs im wesentlichen dieselben Fächer wie am Gymnasium in Sigmaringen. Ich habe mich aber, seitdem mir die Leitung eines pädagogischen Seminars anvertraut war, in der Zahl der Unterrichtsstunden einigermaßen beschränken müssen.

Nicht übergangen werden sollen an dieser Stelle die Ereignisse, die im Jahre 1888 das ganze deutsche Volk und so denn auch den Leiter, die Lehrer und die Schüler des Gymnasiums tief erschütterten, der Tod des Kaisers Wilhelm I. am 9. März und der Tod seines Sohnes, des Kaisers Friedrich, am 15. Juni 1888.

Wenn früher die unterrichtlichen Leistungen einzelner, nicht bloß rheinischer Lehrer gelegentlich hinter den Anforderungen zurückgeblieben sind, so lag das vor allem auch an der nicht ausreichenden Vorbereitung für das höhere Lehramt. Für die wissenschaftliche Ausbildung war ja gesorgt. Wer aber damals die wissenschaftliche Befähigung nachgewiesen hatte, der begann seinen Unterricht oft genug in der festen Überzeugung, daß er damit auch seine Fähigkeit als Lehrer und Erzieher dargetan habe; daß während des Probejahres das für die weitere Ausbildung Erforderliche zu tun dem Kandidaten in der Regel überlassen blieb, habe ich selbst an mir erfahren. Eine Änderung in dieser Hinsicht war vorbereitet durch das im Jahre 1889 mit dem Provinzialschulkollegium in Koblenz verbundene Seminar, in welchem die beiden Provinzialschulräte Dr. Deiters und Dr. Münch mit der weiteren Ausbildung der Kandidaten sich zu befassen Gelegenheit hatten. Seit Ostern 1890 war in Preußen vor dem Probejahr das Seminarjahr abzuleisten und hatten die Direktoren, die mit der Leitung eines pädagogischen Seminars beauftragt waren, die Weisung, unter Beihilfe von Oberlehrern die ihnen zugewiesenen Kandidaten mit den Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts sowie mit deren Lösung bekannt zu machen. In der Rheinprovinz

wurde damals je ein Seminar dem Friedrich Wilhelm-Gymnasium in Köln und dem Gymnasium in Bonn überwiesen. Ich habe mich mit zwei Oberlehrern in diese Aufgabe geteilt, und wir haben an deren Lösung mit Befriedigung gearbeitet. Während meiner Tätigkeit am Bonner Gymnasium sind im ganzen 25 Kandidaten vorbereitet worden.

Meine Leitung des Bonner Gymnasiums erlitt eine Unterbrechung, als ich am 21. Dezember 1890 mit der Vertretung des Provinzialschulrats Dr. Deiters beauftragt wurde, der zu vorübergehender Beschäftigung in das Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten in Berlin berufen war. Zu meinen Aufgaben gehörte damals auch die weitere Anleitung der dem Seminar in Koblenz überwiesenen Kandidaten. Meine Aufgaben als Direktor des Gymnasiums habe ich nur insoweit aufrecht halten können, als es sich um die Leitung der dem Gymnasium in Bonn überwiesenen Kandidaten und um die dem Provinzialschulkollegium zu erstattenden Berichte handelte, die ich an den Sonntagen, welche ich regelmäßig in Bonn verbrachte, zu erledigen pflegte.

Im Jahre 1889 wurde mit der Ausführung des neuen Schulgebäudes begonnen, für welches das den Erben Nasse gehörende Grundstück an der Koblenzer-Straße erworben war. Als der Bau sich seiner Vollendung näherte, konnte ich im September 1890 mein Amt als Direktor des Gymnasiums wieder aufnehmen und für den Umzug in das neue Gebäude die nötigen Vorbereitungen treffen. Der feierliche Einzug erfolgte am 5. Oktober. Zu der Feier in der Aula des neuen Gebäudes waren neben vielen anderen Besuchern auch der Herr Oberpräsident Nasse und der Geheime Regierungs- und Provinzialschulrat Dr. Deiters erschienen. Mit der Übernahme dieses schönen, in nächster Nähe des Rheins gelegenen und eine prächtige Aussicht auf das Siebengebirge bietenden Gebäudes begann für Lehrer und Schüler eine neue Zeit. Nachdem der Mangel an geeigneten Räumen für die Turnübungen jahrzehntelang schmerzlich empfunden worden war, wurden der ausgedehnte Spielplatz und die geräumige Turnhalle dankbar und freudig begrüßt. Hier war doch die Möglichkeit gegeben, den Erlassen vom 27. Oktober 1882 und vom 6. Januar 1892 entsprechend die Zahl der Turnstunden um eine zu vermehren und dem Turnunterricht wie auch den Turnspielen erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken. Die neue Aula war auch ein geeigneter Raum für die Direktorenversammlungen, von denen in der Aula des alten Gymnasiums drei und in der Aula des neuen Gymnasiums von 1890 bis 1914 im ganzen acht getagt haben.

Während meiner weiteren Tätigkeit in Bonn fand ich Zeit, meine Schrift „Zur Geschichte des Bonner Gymnasiums“ zu vollenden. Im Jahresbericht für das Schuljahr 1890/91 war der erste Teil erschienen, „Das Gymnasium in der kurfürstlichen Zeit“. Ihm folgte im Schuljahr 1892/93 der zweite Teil „Das höhere Schulwesen Bonns zur Zeit der Fremdherrschaft“ und im Schuljahr 1893/94 der dritte, „Das Königlich preußische Gymnasium in der Übergangszeit und unter Nik. Jos. Biedermanns Leitung“.

Dem Unterricht am Gymnasium hat wiederholt beigewohnt der Geh. Regierungsrat Dr. Deiters, am 23. Juli 1890 der Herr Minister v. Goßler.

Im Leben der höheren Schulen vollzog sich in den Jahren meiner Tätigkeit als Lehrer und als Leiter eine Umgestaltung, die zum Teil damit zusammenhing, daß die Realgymnasien, wie die Realschulen I. Ordnung seitdem hießen, und die Oberrealschulen den Gymnasien für die Universitätsstudien gleichgewertet wurden durch die Lehrpläne vom 31. März 1882. Von allen höheren Unterrichtsanstalten wurde in den Lehrplänen vom 6. Januar 1892 und besonders in den Lehrplänen vom 3. April 1901 die Hebung des Unterrichts in der Muttersprache und in der neueren Geschichte verlangt. Angenähert waren einander das Gymnasium und das Realgymnasium dadurch, daß im Lehrplan des Gymnasiums die für das Lateinische und das Griechische bestimmte Stundenzahl gemindert, dafür aber größerer Nachdruck auf die Mathematik, die Naturwissenschaften und die Erdkunde gelegt und daß seit 1901 sogar das Englische nicht nur als Ersatzunterricht für das Griechische bis zur Untersekunda, sondern auch als wahlfreier Unterricht der oberen Klassen dem Lehrplan der Gymnasien eingegliedert wurde. Dem lateinischen Unterricht waren bis zum Jahre 1882 zehn Stunden für die Klassen von Sexta bis Obersekunda und für die Prima acht Stunden eingeräumt. Damals aber wurde der Lateinunterricht von Sexta bis Obersekunda auf neun, in Sekunda und Prima auf acht Stunden herabgesetzt, im Jahre 1892 in Sexta und Quinta auf acht, in den drei oberen Klassen auf sechs Stunden beschränkt. Dem griechischen Unterricht waren bis 1882 auf allen Klassen von Quarta aufwärts sechs Stunden vorbehalten; durch den Lehrplan vom Jahre 1882 fiel der griechische Unterricht in Quarta fort, doch wurde dafür die Stundenzahl in Tertia und Sekunda auf sieben erhöht. Die Lehrpläne vom Jahre 1892 beschränkten den lateinischen Unterricht in den unteren Klassen auf acht, in den mittleren auf sieben, in den oberen auf sechs Stunden, den griechischen auch in den Klassen von Untertertia bis Obersekunda auf sechs Stunden. Die Lehrpläne vom Jahre 1901 haben dann aber dem lateinischen Unterricht bis Obertertia acht und von Untersekunda bis Oberprima sieben Stunden eingeräumt und dadurch die bedrückten Gemüter mancher Oberlehrer wieder beruhigt, die durch Beschränkung der Unterrichtsstunden die Aufgabe des Gymnasiums gefährdet sahen, welche darauf eingestellt war, die Schüler in das Geistesleben der Griechen und Römer einzuführen, sie mit gesunden, wahrhaft menschlichen Gedanken zu befruchten, zu wissenschaftlichem Streben und wissenschaftlicher Gründlichkeit anzuregen und in ihnen den Sinn für das Gute und Schöne zu wecken und zu pflegen. Der Erlaß vom 27. Dezember 1890 hatte den lateinischen Aufsatz, für Obersekundaner bei der Versetzung nach Unterprima die Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische beseitigt, und durch den Erlaß vom 21. Oktober 1911 wurden die Extemporalien auf ihre Bedeutung als Übungsarbeiten zurückgeführt, Anordnungen, die den Beifall aller verständigen Schulmänner für sich hatten. Dankbar begrüßt wurden auch die Bestimmungen über Gehalts- und Rangverhältnisse, besonders der Normaletat vom 4. Mai 1892 und der Erlaß vom 20. Juli 1892.

IV.

Ich habe in dem vorstehenden Abschnitt schon die Zeit einbegriffen, in der ich auf die Leitung des Bonner Gymnasiums hatte verzichten müssen. Das Provinzialschulkollegium war in den letzten Jahren mit vier Schulräten ausgekommen; aber der Zuwachs höherer Schulen hatte die Berufung eines fünften Provinzialschulrats erforderlich gemacht. Die Mitteilung, daß ich für die neugegründete Stelle in Aussicht genommen sei, ging mir durch den Herrn Oberpräsidenten Nasse zu, der mich bei einer Reise nach Bonn im Gymnasium aufsuchte und mir die Frage vorlegte, ob ich gewillt sei, die Stelle anzunehmen. Daß ich nach Lage der Dinge nicht gern auf die Leitung des Gymnasiums verzichtete, habe ich eingestanden, aber auch nicht verhehlt, daß ich von dem Wirken und Walten eines Provinzialschulrats während der Zeit, in welcher ich den Provinzialschulrat Dr. Deiters hätte vertreten können, einen günstigen Eindruck gewonnen hätte, und demgemäß die Frage bejaht. Nachdem ich am 20. Juni 1894 durch Seine Majestät den Kaiser und König zum Provinzialschulrat ernannt war, ist mir durch Erlaß des Herrn Ministers vom 30. Juni 1894 die neugegründete Stelle eines technischen Rates beim Provinzialschulkollegium in Koblenz zum 1. August übertragen worden. Es blieb mir nach Eingang des Erlasses noch gerade soviel Zeit, um die nötigen Vorbereitungen treffen und mich zu guter Letzt von Lehrern und Schülern verabschieden zu können.

Präsident des Provinzialschulkollegiums war damals der Oberpräsident Nasse, Direktor der Regierungspräsident v. Itzenplitz. Außer ihnen waren Mitglieder des Provinzialschulkollegiums der Geh. Regierungsrat Dr. Deiters und der Provinzialschulrat Dr. Münch, der Geh. Regierungsrat Linnig und der Provinzialschulrat Henning. Den beiden letzteren lag die Bearbeitung der Angelegenheiten ob, welche Seminare und Präparandenanstalten betreffen, den beiden ersten die der höheren Lehranstalten. Justitiar oder Verwaltungsrat war der Regierungsrat Dr. Mager. Mehrere höhere Lehranstalten, deren Angelegenheiten bisher in Aushilfe von den Herren Linnig und Henning bearbeitet waren, wurden mir zugewiesen, dazu einige aus dem Bereich der Herren Dr. Deiters und Dr. Münch.

Im Verlaufe der Jahre hat sich übrigens mein engerer Geschäftskreis wiederholt geändert, einmal durch das Ausscheiden von Amtsgenossen, namentlich aber durch die ständige Zunahme von Unterrichtsanstalten, die zu unserm Geschäftsbereich gehörten. Ein derartiger Wechsel war mir aber nichts weniger als unerwünscht, da es für einen Provinzialschulrat nur dienlich sein kann, wenn sein Geschäftskreis sich ändert oder auch sich einigermaßen erweitert. Einem eigenen Wunsche hat es entsprochen, daß ich im Verlauf der Jahre Gelegenheit gehabt habe, mit den Schulen, an denen ich als Lehrer oder als Direktor gewirkt hatte, wieder in nähere Berührung zu kommen. Der Besuch der Schulen gehörte überhaupt zu meinen erfreulichsten und lohnendsten Aufgaben, mochte es sich nun um eine Beschäftigung oder um eine Teilnahme an den Reifeprüfungen handeln. Viele dankenswerte Anregungen haben mir die neun rheinischen Direktorenkonferenzen geboten,

an denen ich habe teilnehmen können. Übrigens habe ich auch noch während des Krieges Gelegenheit gefunden, ein ganzes Jahr eine Quinta im Französischen zu unterrichten und einige Monate die Unterprimaner in die Dichtungen des Horaz einzuführen. Den inneren Zusammenhang mit der Schule unterstützte auch der Umstand, daß zwei Provinzialschulräten ein um das andere Jahr die Ausbildung von Seminarkandidaten obliegt und ich mich vom Jahre 1897 bis zum Jahre 1911 daran beteiligen konnte. Die Tätigkeit des Provinzialschulrats ist ja im wesentlichen an das Amtszimmer gebunden; aber sie ist auch da nicht derart, daß alles, was dort geschieht, mit dem „grünen Tische“ in Zusammenhang gebracht werden müßte. Des Fortlebens mit der Wissenschaft kann niemand entraten, der in innerem Zusammenhang mit den Aufgaben der Schule zu bleiben wünscht. Und der Schuldienst bringt es doch nun einmal mit sich, daß die Provinzialschulräte auch auf ihrem Amtszimmer in unmittelbare Berührung mit Kandidaten, Oberlehrern und Direktoren kommen, so daß es ihnen nicht eben schwer fallen kann, sich über den Schulbetrieb und einzelne Persönlichkeiten zu unterrichten. Jedenfalls ist mir die unmittelbare Berührung mit Leitern und Lehrern stets wertvoll und bis auf wenige Ausnahmen auch erfreulich gewesen. Übrigens sind die Arbeiten, die den Provinzialschulrat unmittelbar an sein Amtszimmer fesseln, nicht immer derart, daß es sich um Dinge handelte, die schnell mit der Feder erledigt werden können. Oft genug handelt es sich bei den Bescheiden und bei den dem Ministerium zu erstattenden Berichten um Angelegenheiten, die ohne sorgfältige und eingehende Erwägung, ohne Beratung mit Provinzialschulräten oder ohne eine allgemeine Sitzung, die von dem Herrn Präsidenten des Provinzialschulkollegiums geleitet wird, nicht erledigt werden können.

Präsidenten des Provinzialschulkollegiums sind, nachdem der Oberpräsident v. Nasse in den Ruhestand getreten war, die Oberpräsidenten Freiherr v. Schorlemer, Freiherr v. Rheinbaben und v. Groote gewesen, der auch jetzt noch dieses Amt bekleidet. Direktoren des Provinzialschulkollegiums waren, nachdem Regierungspräsident v. Itzenplitz in den Ruhestand getreten war, die Regierungspräsidenten Dr. Wentzel, v. Trott zu Solz und Freiherr v. Hövel. Durch die Vermehrung der höheren Lehranstalten für die männliche Jugend — im Schuljahr 1893/94 waren es 86, im Jahre 1919 aber 184 —, namentlich jedoch durch den Zuwachs der nach Erlaß vom 9. Juli 1909 dem Provinzialschulkollegium unterstellten höheren Schulen für die weibliche Jugend — bis jetzt 106 Lyzeen, 49 Oberlyzeen und 10 Studienanstalten — hatte sich die Notwendigkeit ergeben, den Regierungspräsidenten zu entlasten und dem dienstältesten Provinzialschulrat das Amt des Direktors zu übertragen, außerdem die Zahl der Provinzialschulräte auf zehn zu vermehren, zu denen dann ein Oberlehrer als schultechnischer Mitarbeiter kam. Vermehrt werden mußte auch die Zahl der Justitiare, deren zuletzt drei waren. Die Zahl der Provinzialschulräte, mit denen ich seit meinem Eintritt in das Provinzialschulkollegium habe arbeiten können, beträgt im ganzen 17, die Zahl der Justitiare 8. Von meinen frühesten Amtsgenossen ist Dr. Münch am 1. April 1897 ausgeschieden; er starb als

Honorarprofessor an der Universität in Berlin. Sein Nachfolger, Dr. Ad. Matthias, wurde im Februar 1900 als vortragender Rat in das Ministerium berufen; er starb am 9. Juni 1917 im Ruhestande. Noch jetzt sind von meinen Amtsgenossen Mitglieder des Provinzialschulkollegiums die Geheimen Regierungsräte Dr. Friedr. Abeck (seit 1904), Emanuel Hoeres (seit 1906), Dr. Egon Schunck (seit 1908), Dr. Walther Wüllenweber (seit 1910), Wilh. Ewerding (seit 1910), Dr. Jos. Hecker (seit 1911), Dr. Rud. Reese (seit 1911), Dr. Bernh. Heil (seit 1913) und Provinzialschulrat Dr. Heinrich Kösters (seit 1918); schultechnischer Mitarbeiter war seit 1914 Prof. Dr. Heinz. Mit mir ist am 1. Juli d. Js. in den Ruhestand getreten der Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Julius Nelson, Nachfolger des Provinzialschulrats Dr. Ad. Matthias. Von den Justitiaren sind noch im Provinzialschulkollegium tätig der Oberregierungsrat Dr. Joh. Walther als Abteilungsdirigent und der Regierungsrat Dr. Rohrer.

Dem Provinzialschulkollegium war es vergönnt gewesen, jahrelang in gleichmäßiger, ungestörter Arbeit zu wirken. Da brach der Krieg aus, infolgedessen drei seiner Mitglieder, Dr. Wüllenweber, Dr. Reese und Dr. Hecker und mit ihnen der schultechnische Mitarbeiter Dr. Heinz ihrer gewohnten Tätigkeit entsagen und sich für den Heeresdienst zur Verfügung stellen mußten. In ihre amtliche Arbeit haben ihre Amtsgenossen sich geteilt und haben mit ihnen hoffnungsvoll dem Ende des Krieges entgegengesehen. Die Hoffnungen erfüllten sich nicht, und als der Krieg zu Ende ging und die einberufenen Mitglieder des Provinzialschulkollegiums zurückkehrten, galt es, die im Kriege betätigt gewesenen Kandidaten unterzubringen. Glücklicherweise konnten Ostern 1919 manche nicht beschäftigte Kandidaten Schulen zugewiesen werden, die wegen Zunahme der Schülerzahl Klassen teilen mußten oder Sonderkurse für Kriegsteilnehmer einrichten konnten. Aber die Zahl der Kandidaten war so groß, die Zahl der freien Stellen so gering, daß viele unbeschäftigt geblieben sind. Nun mußte aber für die aus dem Reichsland entlassenen Direktoren und Oberlehrer gesorgt werden; auch für diese haben sich nur verhältnismäßig wenige freie Stellen gefunden. Als daher nach Weisung des Herrn Ministers denjenigen Schulmännern, die das fünf- und sechzigste Lebensjahr überschritten hatten, mit leisem Druck nahegelegt werden mußte, ihre Versetzung in den Ruhestand zu beantragen, um für einen Nachfolger Platz zu machen, habe ich angenommen, daß für mich dasselbe gelte, und habe zum 1. Juli 1919 meine Versetzung in den Ruhestand beantragt, auch im Hinblick darauf, daß die zurzeit und auch noch in absehbarer Zukunft zu lösenden Aufgaben des Provinzialschulkollegiums besser einer jüngeren Kraft anvertraut würden. Gleichzeitig mit mir ist dann auch der Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Nelson in den Ruhestand übergegangen.

Möge es den höheren Schulen des Rheinlands vergönnt sein, die ihr anvertraute Jugend mit der Stärke auszurüsten, die ihr den Aufstieg aus dem Unheil ermöglicht, welches der Krieg über das ganze deutsche Volk gebracht

hat, und ihr gestattet selbst mitzuarbeiten an der Wiedererneuerung der geistigen und sittlichen Größe, auf die das deutsche Volk stolz zu sein das gute Recht gehabt hat!

Koblenz.

Jos. Buschmann.

Der Streit um die Zulassung der Immaturi zum Hochschulstudium.

Bisher bestimmten die Hochschulen, wer als akademischer Bürger in die Matrikel eingetragen werden durfte und damit all die Rechte erhielt, die mit der regelrechten Immatrikulation verbunden sind. Maßgebend für die Zulassung zum Hochschulstudium waren aber nicht soziale, nicht politische Gesichtspunkte, sondern lediglich wissenschaftliche, d. h. der Nachweis eines bestimmten Maßes von Sprachkenntnissen und von mathematisch-naturwissenschaftlicher Vorbildung. Dieser Nachweis galt bisher allgemein als erbracht durch das Absolutorium einer neunklassigen höheren Schule, also eines humanistischen oder Realgymnasiums oder einer Oberrealschule. Damit war bis zu einem gewissen Grad eine einheitliche Vorbildung der Universitätshörer gewährleistet. Freilich volle Einheitlichkeit der Vorbildung bestand nur damals, als das humanistische Gymnasium allein — die wahre Einheitsschule damals¹⁾ — zum Universitätsstudium berechnete. Doch ist immerhin bei der heutigen Zulassung auch von Absolventen der übrigen neunklassigen höheren Schulen eine gewisse gemeinsame Vorbildung der Universitätshörer gegeben. Den Kreis der Besucher der Universität zu erweitern gab es allerdings schon längst Versuche verschiedener Kreise. Besonders forderten die Volksschullehrer, deren reges Streben nach Erweiterung und Vertiefung ihres Wissens gerne anerkannt werden soll, auf Grund des Absolutoriums einer Lehrerbildungsanstalt Zulassung zum Universitätsstudium. Auf Lehrerversammlungen, in der pädagogischen Literatur und Presse wurde dieses Verlangen wiederholt ausgesprochen. Einzelne Universitäten und Bundesstaaten kamen diesen Bestrebungen entgegen, so die Universitäten Gießen, Jena, die Bundesstaaten Sachsen und Bayern und ließen Volksschullehrer als Hörer und unter gewissen Bedingungen auch zur Promotion zu. Nur Preußen verhielt sich ganz ablehnend. Das wurde plötzlich anders mit dem großen Umsturz. Da wurden die Versuche, auch anderen Kreisen als den Absolventen neunklassiger höherer Schulen den Zugang zur Universität zu eröffnen, mit neuer Kraft und neuen Schlagworten aufgenommen. Die „Gruppe sozialistischer Akademiker Münchens“ forderte zur Zeit der Räterepublik in ihrem „Aktionsprogramm zur Revolutionierung der Hochschulen“: „Die Hochschulen, die bisher eine Stütze der Klassenherrschaft waren und nur den Söhnen und Töchtern der Reichen offen standen, müssen hinfort ihre Pforten den bildungsdurstigen Menschen aller bisher von ihr ausgeschlossenen Volksschichten öffnen; Wissenschaft und Volk müssen von dem Bildungsmonopol der Bourgeoisie erlöst werden“²⁾. Kamen auch diese im einzelnen noch näher

¹⁾ Vgl. dazu meine Schrift: Prof. F. W. Foerster als Gegner der Einheitsschule, eine kritische Studie, 2. Aufl. Langensalza 1919. Beyer & Söhne. S. 15–16.

²⁾ „Der Föhn“, sozialistisches Schulblatt. 1. Jahr. Heft 7/8. (1919) S. 23.

bezeichneten Reformen nicht zur Durchführung, die grundsätzliche Forderung einer Erweiterung der Zulassung zum Universitätsstudium blieb bestehen und kehrt in der Literatur zur Hochschulreform immer wieder. So schreibt Werner Marholz: „Der Zugang zur Wissenschaft muß frei von politischem Druck, frei von materieller Nötigung, frei auch von bureaukratischer Pedanterie in der Zulassung sein . . . Der sog. vierte Weg (sc. Zulassung der Volksschullehrer und -lehrerinnen zur Hochschule als Vollstudenten) muß ausgebaut werden. Es muß z. B. möglich sein, daß hervorragend tüchtige Vertreter aller Berufe (Kaufleute z. B. oder Arbeitersekretäre oder Techniker, Monteure usw.), wenn sie sich über ihre Tätigkeit ausweisen können und, wenn sie sich verpflichten, gewisse Kurse der Hochschule zu durchlaufen, am Hochschulstudium teilnehmen dürfen¹⁾.“ Die Volksschullehrer nahmen unter den neuen Männern ihre alte Forderung des Universitätsstudiums der Lehrer erneut auf. Die Universitäten schliefen und erwachten erst, als Preußen, ohne die Universitäten vorher auch nur zu befragen, durch Verfügung vom 19. September 1919 die Volksschullehrer zur Immatrikulation mit allen Rechten zuließ und nur einige Sperrbestimmungen traf für Zulassung zur Promotion und zum höheren Lehramt. Damit schien die Frage der Erweiterung der Zulassung zum Universitätsstudium wenigstens für die Volksschullehrer gelöst.

Aber diese Lösung stieß auf Widerspruch. Der Reichsausschuß der akademischen Berufsstände protestiert gegen den preußischen Erlaß, verschiedene Fakultäten der Universitäten nehmen jetzt energisch Stellung in Zuschriften ans preußische Ministerium für Unterricht und Kultus, Studentenausschüsse, z. B. der von Würzburg und Erlangen, erklären, hinsichtlich der drohenden Bevorrechtung der Volksschullehrer bei der Zulassung zum Universitätsstudium nicht von der Auffassung abgehen zu können, daß die Zulassungsbedingungen für alle Bewerber zum Universitätsstudium gleich sein müssen und legen gegen gegenteilige Bestrebungen energische Verwahrung ein²⁾.

So stehen die Dinge jetzt. Wie ist der Konflikt zu schlichten? Wir sagen: Die Frage der Zulassung zum Universitätsstudium ist eine Bildungsfrage, kann also nicht nach sozialen und politischen Gesichtspunkten, sondern einzig vom pädagogischen und wissenschaftlichen Standpunkte aus beurteilt werden. Die Antwort auf die Frage: „Wer kann zum Hochschulstudium zugelassen werden?“ hängt lediglich von der Auffassung ab, die man von der Aufgabe der Universität hat. Da stehen wir heute einer zwiespältigen Auffassung gegenüber. Wir zeichnen beide Auffassungen, dann erst ist eine Entscheidung unserer Frage möglich.

I. Aufgabe der Universität ist Forschung und Lehre.

Seit der Organisierung der Universität Berlin durch W. von Humboldt ist die Aufgabe der Universität in Deutschland allgemein als eine doppelte

¹⁾ Werner Marholz, *Der Student und die Hochschule*. Furche-Verlag, Berlin 1919. S. 27.

²⁾ Würzburger Universitätszeitung. 1. Jahrg. 20. Dezember 1919. No. 6. S. 81.

anerkannt, erstens die Forschung zu fördern und auch die akademische Jugend in die Forschung einzuführen, zweitens den Studenten die nötigen Berufskennntnisse zu vermitteln. Seitdem gilt es als Ehrenpflicht jedes Universitätslehrers, das Gebiet der Wissenschaft in irgendeinem Punkt zu erweitern; es gilt aber auch als unerläßliche Aufgabe des Universitätslehrers, den Studierenden nicht bloß die nötigen Berufskennntnisse, die Resultate der Wissenschaft zu vermitteln, sondern die Hörer auch mit der Methode bekannt zu machen, wie Wissenschaft gewonnen wird, kurz sie zu quellenmäßiger und selbständiger Forschung anzuleiten.

Davon haben die Studenten selbst, wenn sie später nicht forschend an der Wissenschaft teilnehmen, dauernden Gewinn. Nietzsche hebt den praktischen Vorteil solcher Einführung in die Wissenschaft gut hervor mit den Worten: „Das Können, nicht das Wissen durch die Wissenschaft geübt. — Der Wert davon, daß man zeitweilig eine strenge Wissenschaft streng betrieben hat, beruht nicht gerade in deren Ergebnissen: denn diese werde, im Verhältnis zum Meere des Wissenswerten, ein verschwindend kleiner Tropfen sein. Aber es ergibt einen Zuwachs an Energie, an Schlußvermögen, an Zähigkeit der Ausdauer; man hat gelernt, einen Zweck zweckmäßig zu erreichen. Insofern ist es sehr schätzbar, in Hinsicht auf alles, was man später treibt, einmal ein wissenschaftlicher Mensch gewesen zu sein¹⁾.“

Damit aber der Professor diese Aufgabe erfüllen kann, müssen die Hörer schon gewisse Vorkenntnisse besitzen, besonders in Sprachen und in mathematisch-naturwissenschaftlicher Hinsicht. Denn wie soll etwa eine Arbeit aus dem Gebiete der Geistes- oder Kulturgeschichte geleistet werden ohne Kenntnis des Latein, des Griechischen oder auch der neueren Sprachen? Wie kann auch eine wissenschaftliche Frage systematischer Art, z. B. eine psychologische oder ethische, methodisch behandelt werden ohne Kenntnis englischer oder französischer Literatur, die mannigfach auf das deutsche Geistesleben eingewirkt hat? Wir können die Entwicklung unserer Kultur, die durch antike Einflüsse, aber auch durch solche der Nachbarvölker bestimmt ist, nicht verstehen ohne Kenntnis der einschlägigen Literaturdenkmäler und damit auch der entsprechenden Sprachen. Und wer könnte Physik oder Chemie mit Erfolg lehren, ohne mathematische Kenntnisse bei den Hörern vorauszusetzen? Dieser Sachverhalt bringt es also unweigerlich mit sich, daß die Universität bei ihren Hörern eine bestimmte Summe von Kenntnissen voraussetzen muß. Es ist also nicht Willkür, die diese Forderung auflegt, sondern das Interesse der Wissenschaft selbst. Eine gewisse Gewähr für das Vorhandensein dieser zum Betrieb der Wissenschaft notwendigen Vorkenntnisse gibt nun, wie die Dinge heute liegen, nur die Absolvierung neunklassiger höherer Schulen, aber nicht das Absolutorium eines Lehrer- oder Lehrerinnenseminars oder ähnlicher Schulen. Daher ist die Universität im Recht, wenn sie die Zulassung von Absolventen der Lehrer- oder Lehrerinnenseminare solange ablehnt, bis diese Absolventen eine Vorbildung

¹⁾ Nietzsches Werke (Taschenausgabe). Bd. III, S. 239.

aufweisen können, die der der neunklassigen höheren Schulen gleichwertig ist. Das ist sie bis jetzt nicht. Der Versuch, die Lücken in der Vorbildung der Lehrer durch Einrichtung von Ergänzungsprüfungen an der Universität oder vor dem Provinzialschulkollegium während ihres Universitätsstudiums auszufüllen, muß als unglücklich bezeichnet werden. Denn werden diese Ergänzungsprüfungen ernsthaft gestaltet, dann führen sie zur Überbürdung des studierenden Lehrers. Philosophie und Pädagogik an der Universität studieren und gleichzeitig sich für Ergänzungsprüfungen in sprachlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern vorbereiten schädigt die Nerven des Lehrers und damit die Schule, der er später dienen soll. Sind aber diese Ergänzungsprüfungen etwa eine bloße Form, dann sind sie wertlos und dienen der Ausfüllung der Lücken in der Vorbildung nicht. Man reformiere die Lehrerbildung gründlich oder bilde die Lehrer an Gymnasien oder Realgymnasien vor, dann ist gegen die Zulassung der Lehrer zu den Universitäten vom wissenschaftlichen Standpunkt nichts einzuwenden.

Diese eben geschilderte Auffassung der Aufgabe der Universität hat für Deutschland die erfreulichsten Folgen gehabt. Ihr dankt man das hohe Ansehen der deutschen Universität und Wissenschaft im In- und Ausland, ihr die Tatsache, daß sich in Deutschland nicht bloß die Universitätslehrer, sondern Gebildete aus allen Ständen literarisch und vielfach mit wertvollen Leistungen betätigen, ihr die weit verbreitete Schätzung wissenschaftlicher Arbeit. Aus der Verbindung von Forschung und Lehre aber an der Universität gewinnen beide, die Forschung Klärung durch die Lehre, die Lehre Anregung durch die Forschung, das Leben Befruchtung durch beide. Wieviel verdankt doch die leidende Menschheit den medizinischen, das öffentliche Leben in Handel und Verkehr und Technik den naturwissenschaftlichen, die historische Wissenschaft den philosophischen und theologischen, die Geisteswissenschaft den philosophischen Fakultäten und ihrer Forschungsarbeit!

Dieser Auffassung der Aufgabe der Universität steht heutzutage eine andere gegenüber.

II. Aufgabe der Universität ist nicht Forschung, sondern lediglich Berufsvorbereitung.

Der Gedanke ist ja nicht neu. Schon 1836 stellte der rheinische Pädagog Diesterweg, einer der Väter der heutigen preußischen Volksschule, die Forderung auf, Forschung und Lehre zu trennen. „Von 100 Studenten widmen sich in der Regel kaum fünf, oft nicht einer der eigentlichen Gelehrsamkeit, aber alle sollen zu gründlich wissenschaftlicher Bildung gelangen“¹⁾. Diesterweg erfuhr damals durch den Historiker Heinrich Leo²⁾ die gebührende Zurechtweisung. Heute taucht diese Forderung von neuem auf und wird von maßgebender Seite vertreten. C. H. Becker, Unterstaatssekretär im preußischen Ministerium für Kultus und Unterricht, erklärt: „95 % unserer

¹⁾ Diesterweg, Über das Verderben auf den deutschen Universitäten. 1836. S. 3.

²⁾ H. Leo: Herr Dr. Diesterweg und die deutschen Universitäten, eine Streitschrift. Leipzig 1836.

Studenten werden in ihrem ganzen Leben niemals forschen, sie verlangen aber von uns eine Berufsausbildung für die Praxis. Gewiß sollen auch sie einen wissenschaftlichen Hauch von der Hochschule mit ins Leben nehmen. Einmal im Leben soll die materialistische Zweckeinstellung ihrer Arbeit unterbrochen und der Trieb gegen das Schema F des berufsmäßigen Daseins in ihnen geweckt werden; aber darüber darf in der hohen Schule der Zweck der Schule, d. h. die Berufsausbildung, nicht vernachlässigt werden. Die Universitätslehrer vergessen zu leicht, daß in die Universität als Gelehrtenschule die Schule für die höheren Berufe eingebaut ist.“ Soweit Becker¹⁾, der nicht übel Lust zeigt, der Forderung der heutigen Hochschulreformer, Forschung und Lehre zu trennen, mehr als gut ist, entgegenzukommen. Ostwald, der bekannte Chemiker und Schulreformer will die Forschung besondern Anstalten, Akademien oder Forschungsinstituten überweisen, an diesen sollen Forscher, an den Universitäten nur Lehrer tätig sein, die die Studenten für den praktischen Beruf vorbereiten. Denn nur das wollen die meisten Studenten²⁾. Also zwei Klassen wissenschaftlicher Anstalten: Akademien und Universitäten, und zwei Klassen Dozenten, die Forscher an den ersteren, die Lehrer an den letzteren wirkend. Diese Anschauung ist heute vielfach verbreitet.

Welche Wirkungen ergeben sich aus einer solchen Auffassung von der Aufgabe der Universität auf die Zusammensetzung und Qualität des Hörerpublikums? Das ist leicht einzusehen. Ist der Universitätslehrer in erster Linie Lehrer oder wird als seine eigentlichste Aufgabe die Heranbildung für den praktischen Beruf bezeichnet, braucht er die Hörer nicht mehr in die Methode wissenschaftlicher Arbeit einzuführen, dann können auch die Anforderungen an die wissenschaftlichen Vorkenntnisse der Hörer herabgesetzt werden. Einer einigermaßen klaren Vorlesung jeder Art kann ein Hörer auch folgen, wenn er eine geringere Vorbildung besitzt, als sie eine unserer neunklassigen höheren Lehranstalten vermittelt. Es kommt bei der ganzen Ausbildung für den künftigen Beruf hauptsächlich aufs Praktische, um nicht zu sagen auf Drill und Abrichtung an. Dieser Auffassung von der Aufgabe der Universität entspricht auch die heute üblich gewordene Geringschätzung der Akademiker als unpraktischer Leute, der Spott über die „verschulte Intelligenz“ unserer Akademiker und die ständige einseitige Lobpreisung der Praktiker.

Die Folge dieser eben geschilderten Auffassung der Aufgabe der Universität für Wissenschaft und Hörer und unser Volk liegt auf der Hand. Die Wissenschaft verlöre, wenn Forschung und Lehre getrennt würden, zahlreiche Pfleger an der Universität, die förderliche Wechselwirkung von Forschung und Lehre wäre dahin, die künftigen Beamten würden zu mehr oder weniger gewandten Geschäftsleuten und nicht zu selbständiger Auffassung und Ausübung ihres Berufes erzogen, das Ansehen der Wissenschaft ginge in weiteren Kreisen verloren, das Verständnis für die Bedeutung der Wissen-

¹⁾ C. H. Becker, Gedanken zur Hochschulreform 1919. S. 25 u. 18.

²⁾ Ostwald, Grundsätzliches zur Erziehungsreform. 1919. S. 17—18.

schaft im Volk nähme bedeutend ab und so vorgebildete Beamte, später in leitende Staatsstellen gelangt, könnten der Wissenschaft als Kulturfaktor nicht gerecht werden. Es mag hier an ein Wort von Jakob Grimm erinnert werden, der schrieb: „Beide Anstalten (sc. Gymnasium und Universität) sind fast in allem anders, und nicht zu geringem Schaden ausgeschlagen ist es immer den Gymnasien, wenn man sie zu universitätisch, den Universitäten, wenn man sie zu gymnastisch einrichten wollte¹⁾.“ Letztere Richtung drängt sich heute vor. Käme sie zur Geltung, so würde das zum schwersten Nachteil der Universitäten, der Wissenschaft und des deutschen Volkes ausschlagen.

III. Entscheidung des Streites.

Unter diesen Umständen kann die Entscheidung, welcher Auffassung von der Aufgabe der deutschen Universität wir uns anschließen, nicht schwer fallen. Die Entscheidung bedeutet auch die Lösung der Frage der Zulassung von Immaturi zum Hochschulstudium. Nur die Auffassung von der Aufgabe der Universität ist die richtige, welche Forschung und Lehre wie bisher an der Universität gepflegt wissen will. Damit ist auch das Urteil gesprochen über die vom preußischen Ministerium verfügte Zulassung der Volksschullehrer zum Hochschulstudium, ohne daß diese die nötigen Vorkenntnisse in sprachlicher und mathematisch-naturwissenschaftlicher Hinsicht nachgewiesen haben. Diese Maßnahme der preußischen Regierung ist vom wissenschaftlichen Standpunkt aus nicht zu rechtfertigen und unpraktisch, solange als die gegenwärtige Art der Vorbildung der Volksschullehrer bestehen bleibt. Die Universität darf ihre Anforderungen nicht herabsetzen zugunsten ungenügend vorgebildeter Kreise, sondern umgekehrt muß sie festhalten an dem bisherigen Hochstand und fordern, daß ungenügend vorgebildete Kreise ihre Kenntnisse vor dem Eintritt in die Hochschule soweit ergänzen, daß sie den Absolventen der neunklassigen höheren Schulen mindestens gleichkommen. Die Universitäten haben die heilige Pflicht, allem was nach geistiger Abrüstung aussieht, energisch entgegenzutreten, damit nicht auch noch das letzte Bollwerk Deutschlands, die Universitäten, dem Abbruch und Niedergang anheimfallen. Gerade in diesen Tagen tiefster Erniedrigung müssen die Universitäten eingedenk bleiben des Wortes von Jakob Grimm: „Und vermag der Geist einen hinfalligen Leib aufrecht zu erhalten und zu fristen, so kann ohne Ruhmredigkeit behauptet werden, daß unsere Wissenschaft und errungene Literatur, das untilgbare Gefühl für Sprache und Poesie es gewesen sind, die in Zeiten härtester Trübsal und tiefster Ohnmacht des deutschen Volkes das Volk gestärkt, innerlich angefacht und erhoben, ja den sonst nichts hätte aufhalten mögen, vor Untergang uns bewahrt haben²⁾.“ Darum: nunquam retrorsum!

Würzburg.

R. Stölzle.

¹⁾ Jakob Grimm, Über Schule, Universität, Akademie (1849). Auswahl aus den kleineren Schriften von J. Grimm. Berlin, Dümmlers Verlag, 1871. S. 203.

²⁾ Jakob Grimm a. a. O. S. 178.

Die Erdkunde auf der höheren Schule¹⁾.

Das Verlangen nach mehr Geographie ist in dieser Kriegszeit, je länger sie währt, umso bestimmter hervorgetreten. Der Krieg hat die Unzulänglichkeit unserer geographischen Schulbildung, die bis dahin meist nur in berufenen Fachkreisen erkannt und beklagt wurde, nun auch einer weiteren Öffentlichkeit zum Bewußtsein gebracht. Von der Ahnungslosigkeit, mit der unser Volk den politischen Konstellationen gegenüberstand, die zum Kriege führten, bis zu der Urteilslosigkeit hinsichtlich unserer nationalen Lebensnotwendigkeiten, die sich in der Stellungnahme zu den Fragen der Kriegsziele offenbart, sind die letzten Jahre ein einziger großer, sich in immer neuen Formen wiederholender Beweis gewesen für die geographische Unbildung weitester Kreise, nicht nur des gemeinen Volkes, sondern vielfach auch der oberen Schichten, ja sogar solcher Männer, die berufen sind, entscheidenden Einfluß auf die Geschicke des Staates zu üben.

Das bedauerliche Mißverhältnis zwischen dem tatsächlichen Bestande an geographischem Wissen, über den unser Volk verfügt, und den hohen Anforderungen, die die gegenwärtige Kulturlage unseres Volkes in dieser Hinsicht an seine Glieder stellen muß, sofern diese an den nationalen Aufgaben mit Verständnis Anteil nehmen sollen, ist wesentlich die Folge davon, daß die Schule den großen Wandlungen, die Staat und Nation in den letzten Jahrzehnten erlebt haben, sich nicht in dem wünschenswerten Zeitmaße anzupassen gewußt hat. Unser Volk steht heute nicht mehr auf dem binnländischen Standpunkte, der sich in den Lehrplänen, die in den meisten deutschen Bundesstaaten für den erdkundlichen Unterricht in Geltung sind, noch spiegelt. Die alte kleinbürgerliche Enge und Dumpfheit, in der sich das stille, selbstgenügsame Volk der Dichter und Träumer noch vor fünfzig Jahren wohl fühlen konnte, ist nicht die Lebensluft, in der ein großes Weltvolk seine Jugend für die nationalen Aufgaben heranbildet. Die Welt ist unsere Heimat geworden, und in ihr muß daher durch die Schule auch die Jugend des neuen Reiches heimisch werden.

Die Ansprüche, die wir an die geographische Schulbildung zu stellen haben, werden in ihrem äußeren Umfang durch das Hineinwachsen unseres Volkes in Weltwirtschaft, Welthandel und Weltpolitik bestimmt. Aber sie erfahren auch schon durch die gesamte innere Entwicklung des nationalen Lebens eine bedeutsame Steigerung. Die wirtschaftliche und kulturelle Leistungsfähigkeit eines Volkes ist letzten Endes durch geographische Faktoren bedingt. In diesem Sinne ist das Land das Schicksal des Volkes. Seine Breitenlage, seine Lage zum Meere, seine Bodenformen und Bodenarten, die Schätze der Tiefe, seine Wasserwelt, seine klimatische Ausstattung, die Lebensbedingungen, die die Pflanzen- und Tierwelt vorfindet — alle

¹⁾ Dieser Aufsatz wurde im Mai 1918 geschrieben. Gleichwohl bleiben die pädagogischen Forderungen, die er vertritt, auch nach dem unglücklichen Ausgange des Krieges zu Recht bestehen. Übrigens haben inzwischen auch mehrere deutsche Unterrichtsverwaltungen durch Reformmaßnahmen in dem hier geforderten Sinne die Situation des erdkundlichen Unterrichts zu verbessern gesucht.

diese natürlichen Grundlagen bestimmen in ihrem Zusammenwirken das Maß der wirtschaftlichen Ausnutzungsmöglichkeit und damit die Höhe der materiellen Kulturleistung, die das Volk erreichen kann. Nur wer diese geographischen Bedingtheiten des nationalen Lebens erfaßt, vermag auch das Volk in seiner Arbeit zu verstehen und seine kulturellen Entwicklungsaussichten zu beurteilen.

In solcher Auffassung von der Aufgabe der Erdkunde drückt sich ihr wesentlichster Hauptzweck aus, der sich, auf eine allgemeine Formel gebracht, vielleicht am besten dahin bestimmen läßt: einen Gesamtüberblick über die Wechselwirkungen zwischen Erde und Menschheit zu vermitteln. Darin charakterisiert sich zugleich die Stellung der Geographie unter den Wissenschaften, in deren System ihr der Platz zwischen den beiden entgegengesetzten Welten der Natur und des Geistes gehört. Diese Zwischenstellung ist einer einheitlichen Deutung der Aufgabe der Geographie auch eine Zeitlang hinderlich gewesen, indem sie einmal eine mehr naturwissenschaftlich, dann wieder eine mehr geisteswissenschaftlich gerichtete Arbeitsweise begünstigt hat. Andererseits gewinnt die Erdkunde aber gerade aus ihrer Aufgabe, zwischen den beiden Wissenschaftsrichtungen zu vermitteln, besondere Bedeutsamkeit. Durch diese Stellung wird ihr, wie es in gleicher Weise keiner Einzelwissenschaft beschieden ist, die Kraft, das philosophische Einheitsbedürfnis des menschlichen Geistes zu befriedigen, insofern für sie das Naturwirken, das sich in der Bildung und Entwicklung der Erdoberfläche vollzieht, seine Fortsetzung findet in der fortschreitenden Eroberung der Erde für die menschliche Kultur. Indem sich das Wirken des Menschen auf dem Naturboden der Erde abspielt, rücken geschichtliche und natürliche Welt in eben der Wissenschaft aneinander, die in der Erde die Wohnstätte und das Vaterhaus der Menschheit kennen lehrt. Die Geographie vereinigt so letzten Endes das Naturwirken und das Walten geistiger Kräfte zu einem großen, weitgespannten Zusammenhange, der den ganzen Weltprozeß umfaßt. Es ist bezeichnend für diese einzigartige Stellung der Geographie unter den Wissenschaften, daß sowohl Philosophen als auch Fachgeographen sie in dieser ihrer Geltung aufgefaßt haben: Herder und Schleiermacher, jener in seinen „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“, dieser in seinen bildungstheoretischen Schriften, würdigten sie in ihrer Einheitstendenz für die wissenschaftliche Erkenntnis; für Ferdinand v. Richthofen galt sie, wie ähnlich auch für Friedrich Ratzel, als eine „Philosophie ohne Transzendenz nach Umfang wie nach Tiefe“.

Die geographische Bildung, die die heutige deutsche Schule aller Stufen vermittelt, entspricht keineswegs dieser hohen Auffassung von Wesen und Aufgabe der Geographie als Wissenschaft. Die sich hauptsächlich erst seit den siebziger Jahren vollziehende Entwicklung der neuen geographischen Wissenschaft hat sich bisher weder hinsichtlich der Geltung des Faches noch hinsichtlich seiner methodischen Ausgestaltung auf die eigentliche Schulgeographie übertragen. Dort herrscht vielmehr noch fast ganz allgemein eine Mißachtung und Zurücksetzung der erdkundlichen Bildung,

die im schroffsten Widerspruch steht ebenso zu der uns vom Kriege zum Bewußtsein gebrachten Gegenwartsbedeutung geographischen Denkens und Wissens wie auch zu der geschilderten Geltung der Geographie als Wissenschaft.

Solch unzutreffende Einschätzung der Erdkunde offenbart sich vor allem in der unnatürlichen zeitlichen Beschränkung, die sich überall in der höheren Schule der geographische Unterricht gefallen lassen muß. Von den drei neunklassigen Anstalten führt in der Regel nur die Oberrealschule (so in Preußen, Bayern, Sachsen, Hessen, Elsaß-Lothringen), das Realgymnasium nur ganz ausnahmsweise (in Hessen und Elsaß-Lothringen) den Geographieunterricht bis in die oberste Klasse durch. An den übrigen Realgymnasien und an den Gymnasien schließt er meist schon mit der Untersekunda ab. In Württemberg reicht er gleichmäßig bei allen Schulgattungen bis Obersekunda. Die schlimmste Rückständigkeit aber bekundet hierin Baden, wo die Geographie an den höheren Lehranstalten schon mit Obertertia ihr Ende findet, an der Oberrealschule gar schon mit Untertertia. Solche gewaltsame Verkürzung widerfährt keinem andern wissenschaftlichen Unterrichtszweige. Bei derartiger Beschränkung verzichtet die Schule darauf, gerade das geübtere Denken der reiferen Jugend sich an den schwierigeren Kombinationen erproben zu lassen, die die Beziehungen von physischer, Wirtschafts- und politischer Geographie darbieten. Zurückgedrängt auf die mittleren Klassen, denen es noch allzu sehr an den wünschenswerten naturwissenschaftlichen und geschichtlichen Assoziationshilfen fehlt, geht der erdkundliche Unterricht gerade seiner wertvollsten Früchte verlustig. Diese Einbuße kann auch nicht ausgeglichen werden durch Einstellung sog. geographischer Wiederholungs- und Erweiterungsstunden im Rahmen des Geschichtsunterrichts der Oberklassen. Einmal sind das viel zu wenig Stunden (in Preußen nach Verordnung vom 7. Juli 1916 sechs Stunden im Halbjahr), sodann wird diese allzumeist Nichtfachmännern aufgebürdete Arbeit in den seltensten Fällen mit irgendwelch innerer Anteilnahme und tieferem Verständnis für das Wesen der Sache geleistet. Aber selbst wenn dem geographischen Unterrichte bis in die oberste Klasse eigene Stunden zur Verfügung stehen, können diese nur dann als wirklich ausreichend erscheinen, wenn es deren mindestens zwei in der Woche sind. Der altbekannten, in Schulkreisen als Tatsache feststehenden Einsicht zum Trotz, daß mit einer Wochenstunde in keinem Fache Genügendes geleistet werden kann, muß sich die Erdkunde als einziges wissenschaftliches Fach im Gymnasium schon in den drei mittleren Klassen, im Realgymnasium von Untersekunda an und in der Oberrealschule spätestens von Obersekunda an (in Preußen von Untersekunda, in Bayern von Obertertia an) mit nur einer Wochenstunde begnügen und sich so von vornherein zur Unfruchtbarkeit verurteilen lassen.

Die Mißerfolge des erdkundlichen Unterrichts sind jedoch nicht ausschließlich die Wirkung jener unnatürlichen zeitlichen Beschränkung, sondern sie stammen zu einem großen Teil auch aus einem inneren Mangel des gesamten Unterrichtsbetriebes. Während für alle, und zwar nicht nur für die wissenschaftlichen, sondern ebenso für die technischen Fächer der höheren Schule

das Fachlehrerprinzip anerkannt und durchgeführt ist, werden die Geographiestunden in zahlreicher Fällen als armselige Flick- und Aushilfsstunden jedem beliebigen Lehrer zugewiesen, sofern seine vorgeschriebene Wochenarbeit mit den eigenen Spezialfächern noch nicht ausgefüllt ist, auch wenn er niemals erdkundliche Studien getrieben und keinerlei Lehrbefähigung in Geographie erworben hat. Und das, nachdem in den letzten vierzig Jahren die Geographie sich überall an den deutschen Hochschulen eigene Lehrstühle erobert hat und Tausende von Lehramtskandidaten im strengen Dienste der jungen Wissenschaft sich tüchtig gemacht haben für eine gründliche erdkundliche Schulung unserer Jugend! Wenn gleichwohl an zahlreichen Schulen ihr Fach auch heute noch immer unbedenklich an Historiker, Philologen oder Naturwissenschaftler vergeben wird, oft noch in der Weise, daß dessen Stunden möglichst alljährlich einem andern nicht fachmännisch vorgebildeten Lehrer überantwortet werden, so stammen solche Zweckwidrigkeiten aus einer bei Unterrichtsverwaltungen wie Schulleitungen noch vielfach vorhandenen Auffassung, der der Charakter der Erdkunde als einer selbständigen, von spezifischer Eigengesetzlichkeit beherrschten Wissenschaft noch nicht klar geworden ist. Unter solchen Verhältnissen ist es dann auch nicht verwunderlich, wenn der geographische Unterricht an sehr vielen unserer höheren Schulen ohne jeden wissenschaftlichen Geist, ohne methodische Folgerichtigkeit, ja oft geradezu jämmerlich systemlos erteilt wird. Darf man es noch Unterricht nennen, wenn sich die ganze Arbeit in geistlosem Abfragen und Aufsagen von Namen und Zahlen ohne Fleisch und Blut, ohne Verknüpfung und Begründung erschöpft, wenn noch in den mittleren Klassen das rein Topographische den ganzen Gehalt der Lehrarbeit ausmacht und bequeme Lehrer ihre Stunden wochen- und monatelang mit dem auszufüllen sich begnügen, was man bei jüngeren Schülern dann und wann als eine Art kindlichen Rätselspiels in der Pause erlebt — mit dem Aufsuchen von Städten, Bergen, Flüssen usw. auf der Karte? Es ist nur zu oft eine trostlose Veräußerlichung, eine gedankenleere Vertrocknung einer an Problemen überreichen Disziplin, zu der durch die leichtfertige Nichtachtung des Fachlehrerprinzips der geographische Unterricht herabsinkt.

Gegen solche Zurücksetzung und Mißhandlung der Geographie in der Schule hat seit Jahrzehnten schon gekämpft die seit 1882 im „Deutschen Geographentag“ zusammengeschlossene Vereinigung derer, die sich mit der Geographie als Wissenschaft oder Unterrichtsgegenstand befassen: die Fachvertreter an den Hochschulen, wissenschaftliche Lehrer der Geographie an den Schulen wie auch Forschungsreisende und sonstige Freunde der geographischen Wissenschaft. Jede der bisherigen neunzehn Versammlungen des Geographentages hat sich durch Behandlung schulgeographischer Fragen um die Hebung des erdkundlichen Unterrichts an den höheren Schulen sowohl wie an den Lehrerseminarien bemüht. Die in zahlreichen Denkschriften und Gutachten niedergelegten Reformvorschläge sind in der Regel auch den deutschen Unterrichtsverwaltungen unterbreitet worden, jedoch ohne bisher den Erfolg zu haben, die Stellung der Geographie in der Schule wesent-

lich zu verbessern. Zuletzt haben sich noch die Geographentage zu Nürnberg (1907), Lübeck (1909) und Straßburg (1914) in besonders eingehender Weise mit den allerdringlichsten Reformnotwendigkeiten beschäftigt. Die Anforderungen aber, die der Krieg für die Geographie als Wissenschaft und für den erdkundlichen Unterricht auf Hoch- und Mittelschulen nahegelegt hat, fanden ihre Würdigung auf der Kriegstagung deutscher Hochschullehrer der Geographie, die in der Osterwoche 1916 zu Heidelberg stattfand. In den Verhandlungen des Geographentages waren die schulgeographischen Erörterungen vor dem Kriege bis zur Abfassung eines Lehrplanes für den erdkundlichen Unterricht an höheren Lehranstalten gediehen, der 1914 auf der Straßburger Tagung in der Fassung von Felix Lampe einstimmig angenommen wurde. Ebenso fanden die Heidelberger Beratungen ihren Niederschlag in einer Reihe von Forderungen, die als die autoritative Äußerung der berufensten Fachvertretung besonderes Gewicht haben.

Die dringlichste dieser Forderungen, die die unerläßliche Vorbedingung für eine zeitgemäße, dem gegenwärtigen Stande der geographischen Wissenschaft angepaßte Ausgestaltung des erdkundlichen Schulunterrichtes schaffen soll, verlangt die Beseitigung der ungerechtfertigten Einschränkung der Unterrichtsarbeit und die Anerkennung des Fachlehrerprinzips. Die Heidelberger Kriegstagung erneuerte darum die von allen bisherigen Geographentagen aufgestellte, auch dem Lampeschen Lehrplanentwurf zugrunde gelegte Forderung:

„Der erdkundliche Unterricht ist an sämtlichen höheren Schulen als selbständiger Lehrgegenstand im Umfang von mindestens zwei Wochenstunden bis in die oberste Klasse durchzuführen und ausschließlich durch fachmännisch vorgebildete Lehrer zu erteilen.“

Die Lehrplanberatungen der Geographentage hatten inzwischen schon auf der Lübecker Tagung (1909) zur Formulierung einer Reihe von Leitsätzen geführt, in denen das Ziel des erdkundlichen Unterrichts für die höhere Schule unter folgende Gesichtspunkte zusammengefaßt wurde:

1. Gewinnung klarer räumlicher Vorstellungen von den Verhältnissen an der Erdoberfläche, unter besonderer Betonung der Lagebeziehungen und erschöpfender Ausnutzung der Karte, besonders der topographischen größeren Maßstabs.

2. Bekanntschaft mit den Grundlehren der mathematischen Geographie, soweit sie als Voraussetzung zahlreicher Erscheinungen an der Erdoberfläche (z. B. des Klimas) ein wesentlicher Bestandteil der allgemeinen Bildung ist.

3. Kenntnis der physischen, besonders auch der geologischen Verhältnisse der Erdoberfläche und Verständnis für die wechselseitigen Beziehungen und ursächlichen Zusammenhänge zwischen den die Erscheinungen bedingenden Kräften und ihren Einwirkungen auf Land und Landformen, fließendes und stehendes Wasser, Klima, Pflanzenverbreitung usw.

4. Verständnis für die Zusammenhänge zwischen den physischen Verhältnissen der Erdoberfläche einerseits, den menschlichen Kultur- und Wirtschaftsverhältnissen und den Siedelungen andererseits.

5. Alle geographischen Kenntnisse, die nötig sind, um das Leben der Gegenwart verstehen zu können. Dazu gehört: Einsicht in die Verteilung der Rassen, Völker und Staaten über die Erde; Urteil über die Bedeutung und politische Macht der Staaten, wie sie sich ergibt aus der Lage, Größe und Beschaffenheit des Gebietes, aus der Zahl, Art und Kultur ihrer Bevölkerung und aus der Art und Menge der für sie verfügbaren wirtschaftlichen Hilfsquellen; Kenntnis der Wege, Güter und Brennpunkte des Welt Handels und des Weltverkehrs.

6. Besonders eingehende und liebevolle Behandlung der Geographie des deutschen Vaterlandes an sich und in seinen Auslandsbeziehungen nach all den voranstehenden Gesichtspunkten.

Nach dieser Zielsetzung liegt die Hauptabsicht geographischer Bildung in der Herstellung der inneren Beziehungen, in dem Nachweis der Abhängigkeiten, in denen die Einzelzüge in dem großen Gesamtbild des Länderraumes zueinander stehen. Nicht in ihrer Isolierung, sondern in ihrer kausalen Verflechtung können und müssen diese Einzelmerkmale, die die geographische Eigenart eines Länderraumes wesentlich bestimmen, aufgefaßt und verstanden werden: die Lage im Gradnetz und zu den benachbarten Meeren und Ländern, die klimatische Ausstattung, die Bodengestaltung nach Form und Höhenentwicklung, die Gestaltung der Verkehrsbedingungen, die Schätze des Bodens, die Bedingtheit des Pflanzenkleides, die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit; sodann die politische Grenzföhrung, das Verhältnis der Volkszahl zur Landfläche und den verfügbaren Wirtschaftsgütern, die Entwicklung der Siedelungen, Stammesart und Volkscharakter, die geistige Kulturleistung, endlich die Zusammenfassung all dieser Kräfte in der politischen Geltung des Staates. In der Gewinnung dieser Zusammenhänge liegt der spezifische Bildungswert der Geographie, dessen formaler Ertrag in der Schulung des kausalen Denkens, in der Geltendmachung der „assoziierenden Kraft“ besteht. Auf diese Frucht des erdkundlichen Unterrichts vornehmlich zielt das oft wiederholte Wort Kants hin: „Es ist nichts so fähig, den gesunden Menschenverstand aufzuhellen, als die Geographie.“ Will man die entwickelte Zielsetzung auf eine kurze Formel bringen, so wird man das Bemühen, ursächlich begründetes Verständnis für die Besonderheit der einzelnen Erdräume an sich und in ihrer Beziehung zum Menschen zu schaffen, als die eigentliche Aufgabe der Geographie zu bezeichnen haben.

Als wesentliches Merkmal tritt in dieser Charakterisierung wieder die Zwischenstellung zwischen Natur- und Geschichtswissenschaft hervor, aus der die Erdkunde für die Verknüpfung der oft weit auseinander liegenden Gedankenbeziehungen ihre assoziierende Kraft gewinnt. Diese Vermittlungstendenz vermag sich aber erst völlig auszuwirken, wenn ein gewisses

naturwissenschaftliches und geschichtliches Verstehen gegeben ist. Eben-
darum wird die Ausdehnung des erdkundlichen Unterrichts auf die Ober-
klassen der Schule notwendig; denn dort erst trifft man auch für die schwie-
rigeren Fälle der geforderten ursächlichen Verknüpfung in der geographischen
Raumbetrachtung die unerläßlichen Voraussetzungen an.

Die eigenartige Zwischenstellung der Geographie schließt nun eine
doppelte methodische Schwierigkeit in sich. Einmal gilt es bei den
zahlreichen Berührungspunkten, die die Erdkunde mit vielen anderen Wissen-
schaften, mit Mathematik, Physik, Chemie, Geologie, Biologie, National-
ökonomie, Geschichte besitzt, dem Sonderzwecke dieser Grenzgebiete nicht
zu nahe zu treten. Was sie von diesen Gebieten trennt und trotz aller Berüh-
rung ihre Selbständigkeit begründet, ist die Betonung des Raumes.
Räumliche Auffassungsweise ist, wie es Alfred Hettners methodologische
Untersuchungen klargestellt haben, das zusammenschmiedende Band für
den vielgestaltigen Inhalt geographischer Betrachtungen, das sich ohne
Strafe für das Verständnis der Dinge gar nicht lösen läßt. In der Betonung
des Raumes liegt die Eigenart der Erdkunde, die sie mit keiner anderen
Wissenschaft teilt. Darum kann ihre Arbeit auch nicht im Zusammenhange
mit anderen Lehrfächern geleistet werden, und alle jene Versuche, geographi-
sche Wiederholungs- und Weiterbildungsstunden der Geschichte, der Mathe-
matik oder der Naturkunde aufzubürden, sind von vornherein zur Unfrucht-
barkeit verurteilt, eben weil bei solcher äußerlichen Angliederung an Ge-
biete mit anderem Lebensgesetz das Wesen der Geographie als der Wissen-
schaft von den Räumen auf der Erdoberfläche nicht zur Geltung kommen
kann. Umgekehrt ist der Inhalt dieser räumlichen Erdbetrachtung so reich,
daß selbst bei Erreichung der für das Fach erstrebten Lehrstundenzahl Über-
griffe in Nachbargebiete nicht zu befürchten sind, weil diese Zeit für die eigenen
Lehraufgaben dringend erforderlich ist. — Neben der Abgrenzung nach außen
hin bedeutet die charakteristische Vermittlerrolle, die der Geographie zu-
fällt, auch eine Schwierigkeit für ihre innere Ausgestaltung. Hier wieder-
holen sich für die Methodik der Schulgeographie die Schwankungen, die die
Entwicklung der geographischen Wissenschaft selbst erlebt hat. Je nach-
dem in dem Raumbild mehr dessen natürliche Züge oder die vom Menschen
darüber ausgebreiteten geschichtlichen hervortreten, erfährt der methodische
Grundgedanke der Geographie eine innere Abänderung. Indes besteht darüber
heute kein Widerspruch mehr: der Untergrund des Raumbildes und der größte
Teil seiner Ausfüllung ist von der Natur gegeben; sehr spät erst kam der
Mensch dazu, der wohl viele der ursprünglichen Verhältnisse bis zu einem
gewissen Grade verschieben, das Ganze aber seinem Wesen nach nicht um-
gestalten konnte: trotz des vielerlei Neuen, das er hineinbrachte. In ihrem
Fundament bleibt die Geographie Naturwissenschaft, und erst mit ihren
weiteren Schlußfolgerungen reicht sie in die geschichtliche Welt hinein.
Das Dasein des Menschen auf seinem Wohnraum wird immer erst verständ-
lich durch Zurückgehen auf dessen Naturgegebenheiten und die Wechsel-
wirkungen zwischen ihnen und dem Menschen.

Nach dieser inneren Eigenart der geographischen Verknüpfungsweise der Tatsachen bestimmt sich auch die Gliederung in Sondergebiete. Die Grundlage, auf der sich, wie auf einem festfundierten Unterbau, alle Teilgebiete erheben müssen, ist die physische Geographie. Die Geographie des Menschen in ihrer allgemeinen Fassung, die Anthropogeographie, kann, soll sie nicht jeden Halt verlieren, unmöglich von der physischen Erdkunde getrennt werden. Diese Erkenntnis ist, seit Friedrich Ratzel die Anthropogeographie ausgebaut und so gezeigt hat, wie die räumliche Betrachtungsweise auf die Fragen des menschlichen Geschehens anzuwenden ist, Allgemeingut der wissenschaftlichen Methodik der Erdkunde. Und diese Einsicht gilt ebenso für die spezielle Anthropogeographie, die politische Erdkunde. Der Staat ist keine rein geschichtliche Bildung, er ist vielmehr: nur in seinem räumlich-geographischen Bestande zu verstehen. In diesem Sinne ist er aufzufassen als eine Erscheinung an der Erdoberfläche, die in ihrem Wesen und ihren Lebensbedingungen bestimmt wird durch eine Reihe vorzugsweise physisch-geographischer Faktoren wie Lage, Raumgröße, Bodenbeschaffenheit, Klima, Vegetationsformen, Bevölkerungsverhältnisse, Wirtschaftsmöglichkeiten, Verteidigungsfähigkeit usw. So muß jede politische Geographie den Staat darstellen in seiner Abhängigkeit von den natürlichen Bedingungen, von denen er sich nicht trennen läßt. Darum wäre es auch verkehrt, die in unsern Tagen als dringend notwendig empfundene Politisierung des Volkes, wie es verschiedentlich vorgeschlagen worden ist, dadurch befördern oder beschleunigen zu wollen, daß man die Geographie im Unterrichte in eine überwiegend volkswirtschaftliche und rein politische Richtung — letztere im Sinne der einstigen Kompendien-Geographie — lenkt. Gegen die Gewalttätigkeit solcher Reformpläne haben sich die Vertreter der Geographie auf der Heidelberger Tagung darum auch mit aller Entschiedenheit gewendet und es als durchaus verfehlt erklärt, nur politische Geographie zu treiben und sie aus dem Zusammenhange mit ihrer natürlichen Grundlage zu lösen. Auch für die Schule muß daher der Leitsatz der Heidelberger Kriegstagung als maßgebend gelten: „Unter Festhaltung ihrer rein wissenschaftlichen Aufgabe einer Natur und Menschen umfassenden Erforschung und Darstellung der Erdoberfläche muß die Geographie bestrebt sein, an den politischen und wirtschaftspolitischen Aufgaben unseres Vaterlandes mitzuarbeiten. — Wir halten es jedoch für verfehlt, wenn die Geographie auf der Schule, so wie es neuerdings verlangt worden ist, unter Verzicht auf die Reform der letzten Jahrzehnte wieder der Hauptsache nach in politische Geographie alten Stils ausläuft.“ Politische Geographie im weitesten Sinne einschließlich der Wirtschaftsgeographie soll nach diesen Forderungen also sehr wohl in den Oberklassen der Schule gelehrt werden, aber nur auf Grund der physischen Verhältnisse. Physische und politische Geographie sind nicht nur gleichberechtigt und gleichnotwendig, sondern letztere findet in ersterer ihre Begründung in dem Sinne, wie er in der Bezeichnung Geopolitik enthalten ist, daß nämlich der Staat nur verstanden werden kann als ein in allererster Linie durch natürliche Verhältnisse bedingtes Stück Erdoberfläche.

Auch gegen eine andere während des Krieges mehrfach laut gewordene irrtümliche Forderung wandten sich die Heidelberger Entschließungen, gegen das Verlangen nämlich, die Geographie Deutschlands auf Kosten der anderen Länder und der außereuropäischen Erdteile noch stärker zu betonen. Man war überzeugt, daß es gerade den heutigen Bedürfnissen nicht entspreche, wenn die Behandlung Deutschlands vor den andern länderkundlichen Stoffen allzu stark bevorzugt wird. „Die erwünschte Erweiterung des geographischen Unterrichts soll ebensowohl der Kenntnis der außerdeutschen Länder wie der Deutschlands zugute kommen.“ Der Krieg darf uns auch auf geographischem Gebiete zu keinem einseitigen Nationalismus führen. Nationale Gesichtspunkte verdienen ohne Zweifel besondere Berücksichtigung, sie können aber, außer bei der Behandlung des Vaterlandes, auch bei der Darstellung fremder Länder und Erdteile zur Geltung gebracht werden. Sodann aber kann die berechtigte Forderung nach einer Vertiefung des politischen Sinnes niemals durch engherzige Beschränkung auf das Heimische, sondern nur durch Ausweitung des Blickes auf die geographischen Bedingungen, unter denen die Nationen der Erde stehen, befriedigt werden. Vor allem aber, wenn wir von dem Kriege erhoffen, daß er uns unsern Platz in der Welt sichere und uns in den Stand setze, auch künftighin und womöglich noch mehr als bisher Kolonialpolitik, Weltwirtschaft, Welthandel, Weltpolitik zu treiben, dann darf die deutsche Jugend, gerade aus nationalen Gründen, sich nicht engherzig vor der Welt verschließen, sondern muß sich diese mit lebendigem Interesse zu erobern suchen. Je mehr sich Deutschland in der Welt betätigt, je mehr es in das Stadium der „Weltwirksamkeit“ hineinwächst, um so dringender fordert ein wohlverstandenes nationales Interesse Beschäftigung mit allen Ländern der Erde.

Noch ein anderes Erfordernis hat uns der Krieg nahegelegt. Die Erschwerungen, die Deutschlands Absperrung von der Welt für unser heimisches Wirtschaftsleben zur Folge hat, haben auf eine Weise, die an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig läßt, auch dem in weltfernster Einsamkeit lebenden Deutschen unser Verflochtensein in Weltwirtschaft und Welthandel zum Bewußtsein gebracht. Diese praktisch anschauliche Demonstration unserer wirtschaftlichen Abhängigkeit von der Welt möge der kommende Friede in „mild're Weisheit“ wandeln, indem dann der geographische Unterricht unsere Jugend gründlicher, als dies bisher geschah, über die wirtschaftliche Produktionskraft nicht nur der Heimat, sondern auch all jener fernen Länder belehrt, mit denen unsere eigene nationale Wirtschaft gebend und nehmend in Wechselbeziehung steht. Auch diese Wirtschaftsgeographie hinge, würde sie nicht auf das Fundament der physischen Erdkunde gestellt, in der Luft. Nur das Verständnis der Länderräume nach ihrer gesamten natürlichen Ausstattung (Lage, Boden, Klima) gibt Aufschluß über ihre wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Auch das dürfte geeignet sein, diesen wirtschaftsgeographischen Unterricht in seiner Wirkung zu vertiefen, wenn die Hauptgüter des Welthandels in einer Art Warenkunde ihre Veranschaulichung fänden.

Endlich bedarf der erdkundliche Unterricht auch nach einer praktischen Seite hin der Ergänzung. Der Krieg hat in allen Kreisen des deutschen Volkes mangelndes Verständnis für den Gebrauch von Karten namentlich größeren Maßstabes offenbart. Diesem im Felde in zahllosen Fällen zutage getretenen Mißstande ist für die Zukunft nur abzuhelfen durch systematischen Unterricht im Kartenlesen. Die Gelegenheit hierzu bietet ganz ungesucht der Unterricht in der Heimatkunde. Diese Grundlegung aller geographischen Unterweisung hat eine in der unmittelbaren Anschauung befestigte Einführung in die erdkundlichen Grundbegriffe zu geben und dabei zur geographischen Beobachtung und zur Wiedergabe der Beobachtungen in Wort, Bild und Karte anzuleiten. Planmäßige Ausflüge, für alle Lehrstufen, auch die oberen, verpflichtend, bilden darum einen wesenhaften Bestandteil des erdkundlichen Unterrichts. Solche durch alle Klassen hindurch gepflegte, mit Übungen im Kartenlesen und Kartenzeichnen nach der Natur verbundene, praktisch erlebte Heimatkunde bietet zugleich eine vorzügliche Vorbereitung nicht nur für das Militär, sondern auch für mancherlei andere Zwecke des wirklichen Lebens. —

Eine Ausgestaltung und Vertiefung des geographischen Unterrichts, wie sie in vorstehendem entwickelt worden ist, würde schließlich noch mehr bedeuten als lediglich die Reform eines einzelnen Unterrichtsfaches, als die Einsetzung einer lange vernachlässigten Wissenschaft in ihr Recht auf die Schule. In Verbindung mit einer stärkeren Betonung des Geschichtsunterrichts und des Unterrichts in der Muttersprache könnte sie dazu beitragen, der Geltung des deutschen Gedankens im deutschen Bildungswesen zu derjenigen Anerkennung zu verhelfen, die die neue Zeit gebieterisch von der Schule fordert. Denn das ist doch wohl der Sinn der großen, schicksalschweren Zeit, die wir durchleben, daß sie uns die unabweisliche Notwendigkeit zum Bewußtsein gebracht hat, Deutsche heranzubilden, die aus einer vollen und gesicherten Kenntnis des deutschen Bodens und seiner Kräfte, der deutschen Geschichte, Sprache und Kultur die Vaterlandsliebe und die rechte Staatsgesinnung als unverlierbares Gut von der Schule ins Leben mitbringen. Fließt erst einmal aus einem vertieften Deutschunterrichte eine gründlichere Kenntnis des eigenen nationalen Wesens, wird sich dort die Jugend der eigenen Volksart bewußt und zeigen ihr Geschichte und Erdkunde die Erprobung der nationalen Kräfte wie die Bedingungen und Ziele ihres Wirkens, dann wird aus solcher innigen, lebendigen Vertrautheit mit Vaterland, Volk und Staat zuletzt auch der Staatsgedanke als motivationskräftige Lebensmacht hervorzunehmen. Zur richtigen Klarheit über das Wesen seines Volkes, sein geschichtliches Wirken und seine Zukunftsbestimmung gelangt, wird sich dann der einzelne in freiwilliger Ein- und Unterordnung freudig in den Dienst des großen nationalen Ganzen stellen, das durch seine Machtgeltung hinwiederum ihm erst den Betätigungsraum für die höchstmögliche Entfaltung seiner persönlichen Kräfte schafft.

Bautzen.

Hermann Rolle.

Vogelschutz und Schule.

Während der letzten Jahre vor dem Kriege hatte die Natur- und Heimatschutzbewegung bedeutende Fortschritte gemacht. Auch die Schule hatte viel dazu beigetragen, in die Herzen der ihr anvertrauten Jugend Sinn und Verständnis für die Erhaltung unserer heimatlichen Natur einzupflanzen. Die preußischen Lehrpläne von 1901 geben zwar noch keine Anleitung zur Pflege des Natur- und Heimatschutzes auch in der Schule. Doch haben verschiedene Erlasse des Ministeriums und der Provinzialschulkollegien diese Lücke im Lehrplan auszufüllen gesucht. Während des Krieges hat die Natur- und Heimatschutzbewegung nicht völlig geruht, doch ist sie gegenüber den Zeitereignissen und der gewaltigen Aufgabe, unser Vaterland zu verteidigen, stark zurückgetreten. In der Schule hat zwar gerade der Krieg häufig genug veranlaßt, unter der Jugend die Liebe zu Heimat und Vaterland zu stärken; aber die besonderen Aufgaben, die sich der Natur- und Heimatschutz stellt, sind doch wohl neben dem Kriege und den durch den Krieg auch an die Jugend gestellten Anforderungen wenig berücksichtigt worden. Jetzt nach dem Kriege und besonders nach seinem für uns so unglücklichen Ausgange gilt es, an das vor dem Kriege Erreichte und Erstrebte erneut anzuknüpfen und den Natur- und Heimatschutz eifrig zu pflegen.

Hatte schon vor dem Kriege unsere Bewegung gegen mancherlei Widerstände zu kämpfen, namentlich gegen den einseitigen Nützlichkeitsstandpunkt, der die ganze Natur nur den leiblichen Bedürfnissen des Menschen dienstbar machen möchte, so werden jetzt nach dem Kriege diese Schwierigkeiten erst recht wachsen. Auf der einen Seite hat die Sucht nach Gewinn, Reichtum und materiellen Genüssen während des Krieges mehr und mehr zugenommen und ist auch nach dem Kriege nicht zurückgegangen, sondern hat im Gegenteil durch die Revolution erst recht um sich gegriffen. Auf der anderen Seite sind viele durch das unglückliche Kriegsende und das jeder Beschreibung spottende Benehmen vieler Volksgenossen dahin gebracht worden, daß sie an jeder Besserung der Verhältnisse verzweifeln und den Kampf für ideelle Bestrebungen, für die sie früher so manches Opfer brachten, als aussichtslos aufgeben. Fügen wir hinzu, daß unser verarmtes Volk, wenn anders es wieder zu einigem Wohlstand gelangen will, alle Hilfsquellen voll ausnutzen muß — und zu diesen gehört besonders alles, was die Natur bietet —, so scheint es allerdings um den Natur- und Heimatschutz jetzt schlecht genug bestellt zu sein.

Und doch können wir gerade jetzt nicht warm genug für unsere Bewegung eintreten. Denn der Umgang mit der Natur ist nicht nur geeignet, uns auch in der traurigen Gegenwart zu erfreuen und zu stärken, er wirkt auch veredelnd und bildend. Lehren wir die Menschen mehr Freude an der heimatlichen Natur empfinden, so werden wir dem materiellen Geist wirksam entgegengetreten und die Gewinn- und Genußsucht bekämpfen. Das kann aber nur gelingen, wenn wir bei der Jugend anfangen. Ihr Liebe zur Natur, vor allem zu unserer Heimat, einzuflößen, sie Achtung empfinden zu lehren auch

gegenüber den Geschöpfen der Natur, die wir nicht mutwillig stören oder gar vernichten dürfen, muß eine unserer vornehmsten Aufgaben sein.

Um sie mit Erfolg zu lösen, scheint mir besonders die Behandlung des Vogelschutzes in der Schule sehr geeignet. Denn erstens bildet der Vogelschutz an sich schon einen bedeutsamen Zweig des Natur- und Heimatschutzes, zweitens aber wird sich die Jugend von seiner Wichtigkeit besonders gut überzeugen lassen. Die Kinder, die für alles Lebendige einen angeborenen Sinn besitzen, werden gerade die Vögel sehr lieben lernen, die ja unsere deutschen Landschaften aufs Wirksamste beleben. Es braucht nur an das muntere Wesen der Vögel, ihre zum Teil bunten Farben, ihren Gesang, ihre Flugkünste, ihren Nestbau und ihre Fürsorge für die Jungen erinnert zu werden, um einzusehen, daß mit ihrer Abnahme unsere Natur veröden würde, ja daß sie durch das Verschwinden oder doch Seltenerwerden mancher Vogelarten bereits eines hervorragenden Schmuckes beraubt ist.

Der wirtschaftliche Wert vieler Vögel soll zwar nicht bestritten werden; ist es doch erwiesen, daß zum Beispiele die Meisen und andere Insektenfresser eine Raupenplage im Keime ersticken können. Doch läßt sich weder der Nutzen noch der Schaden der Vögel zahlenmäßig feststellen. Wir müssen vielmehr uns vor Augen halten, daß ein jedes Tier seine wohlberechtigte Stellung im Haushalte der Natur hat und daß es erst durch das Dazwischentreten des Menschen für diesen nützlich oder schädlich wird. So wird es sich oftmals bitter rächen, ein sogenanntes schädliches Tier auszurotten. Wir dürfen also auch den Vogelschutz aus wirtschaftlichen Gründen nicht zu sehr betonen, sondern müssen uns mehr auf die gemütliche, die ethische und ästhetische Seite des Vogelschutzes festlegen.

„Lernet erst das Leben der Vögel genau kennen, wenn ihr sie mit rechtem Erfolg schützen wollt!“ Dieses oft angeführte Wort Liebes, eines der Begründer des Vogelschutzes, können wir in gewissem Sinne auch umkehren. Nur wer das Leben der Vögel genauer kennt, wird sie lieb gewinnen und wünschen, sie zu schützen und zu hegen. Es ist deshalb erforderlich, daß wir die Jugend mit unseren heimischen Vögeln und ihrem Leben und Treiben möglichst bekannt machen.

Wir sind ja jetzt glücklich daran, daß unser naturkundlicher Unterricht das Biologische entschieden in den Vordergrund stellt; so wird eher eine nachhaltige Teilnahme und Verständnis für die Natur erweckt, als wenn zu sehr das Systematische betont wird. Und nun vollends, wenn wir die Vögel besprechen! Einmal ist ihr System immer noch wissenschaftlich umstritten, dann aber würden wir dem Schüler gerade die neueste Einteilung der Vögel nicht verständlich machen können, da sie sich auf anatomische und entwicklungsgeschichtliche Forschungen stützt. Wir werden also, soweit wir überhaupt ein System nötig haben, uns an das früher übliche halten, das auch in den Schullehrbüchern meist beibehalten ist. Im übrigen aber legen wir auf die Einteilung keinen Wert, sondern trachten danach, dem Schüler ein richtiges Bild des Lebens der Vögel im Naturhaushalte zu geben. So können wir das System auch so gut wie unberücksichtigt lassen und die

Vögel je nach ihren Aufenthaltsorten abhandeln, wie es zum Beispiele Voigt und Bräb in ihren Büchern vortbildlich tun (Voigt, Deutsches Vogelleben, in der Sammlung: „Aus Natur und Geisteswelt“; Bräb, Heimatliches Vogelbuch, Braunschweig bei Westermann).

Damit komme ich auch gleich zur Hauptsache. Wenn anders in den Schülern für unsere heimatliche Natur Liebe und Verständnis erweckt werden soll, müssen wir sie ins Freie führen, ihnen dort die Vögel zeigen und sie beobachten lehren. Daß wir daneben auch auf andere Naturgegenstände, vor allem auf die Pflanzenwelt und auf landschaftliche Schönheiten aufmerksam machen, ist selbstverständlich. Am Schlusse der Wanderung oder in der ersten folgenden Stunde werden wir das Gesehene noch einmal wiederholen und besprechen. Auch empfiehlt es sich, daß die Schüler, oder wenigstens einige, freiwillig kurz Buch über die Ausflüge führen.

Mit Spaziergängen allein werden wir aber unser Ziel doch nicht völlig erreichen können. Ganz abgesehen davon, daß Vogelbeobachtungen durch eine größere Zahl, wie zum Beispiel eine Schulklasse, mit großen Schwierigkeiten verknüpft, ja vielfach unmöglich sind, bedarf das im Freien Geschaute auch der Vertiefung und Vorbereitung. Da muß der Klassenunterricht aus-helfen. Es genügt, wenn wir einige bemerkenswerte Vogelgestalten an Hand ausgestopfter Stücke eingehend besprechen, indem wir besonders auf ihre äußeren Merkmale achten und sie in Beziehung zur Lebensweise des Vogels setzen. Dabei dürfen wir aber nicht darauf verzichten, auch solche Dinge aus dem Leben der Vögel zu berichten, die sich mit ihrer äußeren Gestalt, der Form der Füße und des Schnabels zum Beispiel, nicht unmittelbar in Zusammenhang bringen lassen. Gerade besondere Züge aus dem Leben des Vogels, etwa sein Nestbau, seine Fürsorge für die Brut, sind geeignet, Liebe für die Vögel zu erwecken, namentlich dann, wenn der Lehrer Selbstbeobachtetes mitteilen kann. Hier kommt denn auch der Vogelschutz gleich zu seinem Rechte. Bei den Meisen werden wir zweckmäßig von Nistkästen, Nisthöhlen und Futterstätten reden, auch die Schüler anleiten, solche selbst zu fertigen. Die freibrütenden Singvögel liefern uns Stoff, die Vogelschutzgehölze zu besprechen und die Schüler anzuregen, auch in ihren elterlichen Gärten auf Hecken und Büsche zu achten. Diese mehr praktische Seite des Vogelschutzes werden wir nicht vernachlässigen, ja möglichst selbst im Kleinen auf dem Schulhofe und im Schulgarten mit den Schülern ausüben. Daneben aber liegt uns der Schutz seltener Vogelarten besonders am Herzen. Wir werden, wenn wir zum Beispiel den Eisvogel durchnehmen, ihn nicht all-in biologisch als Fischfänger behandeln, sondern auf die Schönheit dieses „fliegenden Edelsteins“ ganz besonders aufmerksam machen. Die Schüler werden dann oft von selbst finden, wie bedauerlich es wäre, einen solchen Vogel auszurotten. Auch durch gelegentliches Vorlesen passender Gedichte läßt sich die Liebe zur Vogelwelt steigern. Besonders gut eignen sich viele Lieder Heinrich Seidels, der ja ein vorzüglicher Vogelkenner war.

Ferner können wir durch unsere Lehrmittel selbst in gewissem Sinne Vogelschutz üben. In jeder Sammlung finden sich alte, verstoßene Stücke,

die ehemals als Staubfänger in der Stube des Schützen hingen, bis man sie, weil sie unansehnlich geworden, der Schule schenkte. Wieviel schöner ist es, einen solchen Vogel in der Freiheit leben zu lassen als ihn tot als Jagdtrophäe aber auch als Staubfänger in der Stube zu haben! Wir werden zwar für den Unterricht nicht ganz auf ausgestopfte Stücke verzichten können; wir brauchen aber nicht viele und dürfen uns dabei auf häufige Vogelarten beschränken, da wir heute über ausgezeichnete Wandbilder verfügen. Diese haben vor den ausgestopften Vögeln auch noch den Vorzug, daß wir sie immer im Klassenzimmer oder auf den Fluren hängen lassen können. So haben die Schüler die Bilder immer vor Augen und können selbst versuchen, einen ihnen unbekanntem Vogel zu bestimmen. Recht zu empfehlen sind die vom Bunde für Vogelschutz in Stuttgart herausgegebenen Heubachschen Bilder und die Kleinvögel-, sowie die Raubvogelwandtafeln des Deutschen Vereins zum Schutze der Vogelwelt. Den Kleinvögeltafeln des Deutschen Vereins namentlich kann man den Vorwurf machen, daß sie den Beschauer verwirren, weil sie zu viele Vogelarten darstellen. Dem ist aber wieder entgegenzuhalten, daß die Möglichkeit, Vergleiche anzustellen, doch auch wieder sehr zu schätzen ist, und daß die Tafeln zu eingehender Besprechung nicht verwendet werden, sondern nur um die Verwandten der genau durchgenommenen Vögel kennen zu lernen. Sehr gut ist es auch, daß die Vögel in natürlicher Größe abgebildet sind. Die Heubachschen Tafeln nehmen mehr Rücksicht auf das Biologische, indem sie vor allem die Vögel einer Lebensgemeinschaft, zum Beispiel der eines Sees, eines Gartens usw. darstellen. — Ist schon im Sinne des Vogelschutzes ein beschränkter Gebrauch ausgestopfter Vögel anzuraten, damit nicht unsere Schulsammlungen mit zur Ausrottung seltener Arten beitragen, so wird die Benutzung von Eiersammlungen, die ja auch in Lehrmittelkatalogen angepriesen werden, ganz zu verwerfen sein. Ihr unterrichtlicher Wert ist sehr gering, wir wollen aber vor allem unsern Schülern keinerlei Anregung zum Eiersammeln geben. Eine saubere, kleine Eiersammlung würde aber doch, selbst wenn der Lehrer davor warnt, in manchem Jungen den Wunsch rege machen, auch eine solche zu besitzen. Das müssen wir möglichst vermeiden.

Sehr zu begrüßen wäre es, wenn unsere Lehr- und Lesebücher noch mehr als bisher auf den Natur- und Heimatschutz eingingen; wie wenig das zum Beispiel in den verbreiteten Schmeilschen Lehrbüchern der Fall ist, darauf hat mit Recht Moewes in der Ornithologischen Monatsschrift (Jahrgang 1915, S. 322) aufmerksam gemacht. Auch ein besonderes Kapitel über Vogelschutz wäre in diesen Büchern durchaus am Platze. Denn neben dem Worte des Lehrers wirkt auch das gedruckte Wort noch besonders auf die Schüler, zumal sie gern in ihren Lehrbüchern lesen.

Außer auf Ausflügen und im Klassenunterrichte werden wir gelegentlich auch sonst noch auf den Vogelschutz hinweisen können. So haben wir Lichtbilder vorgeführt, die nach Naturaufnahmen vom Bunde für Vogelschutz in Stuttgart angefertigt sind, und dadurch die Schüler namentlich mit den Seevögeln und mit den Bestrebungen bekannt gemacht, sie in be-

sonderen Freistätten zu schützen. Daraufhin sind eine ganze Reihe Schüler freiwillig dem Bunde für Vogelschutz beigetreten.

Haben wir die Jugend für den Vogelschutz gewonnen, so wird es möglich werden, sie mehr und mehr auch für den gesamten Natur- und Heimatschutz zu erwärmen. Wer die Vogelwelt erhalten will, der muß um ihretwillen schon die heimische Pflanzenwelt schützen und für die Erhaltung besonders eigenartiger Landschaften eintreten; es wird in ihm aber auch durch die Beschäftigung mit der Vogelwelt, die ja unserer Heimat ihr besonderes Gepräge verleiht, Liebe und Verständnis für die gesamte Natur aufgehen. Wer aber einmal in der Natur beobachtet und in ihr Freude und Erholung sucht, der wird für unedle und unwürdige Vergnügungen nicht mehr zu haben sein, er wird ferner nicht nur den Natur- und Heimatschutz unterstützen, sondern auch an anderen idealen Bestrebungen teilnehmen und den materiellen Geist unserer Zeit überwinden helfen.

Dramburg.

W. Härter.

II. Bücherbesprechungen.

Ernst von Sallwürk, Die Seele des Menschen. Psychologische und pädagogische Grundbegriffe. Mit einer Figurentafel. Karlsruhe i. Baden 1918. G. Braunsche Hofbuchdruckerei und Verlag. gr. 8^o. IV u. 134 S. Geh. 4,50 M.

Inhalt: I. Das Wesen der Seele, und zwar: 1. Die organischen Systeme des menschlichen Leibes (dazu gehören zwei Zeichnungen, die die Gliederung des Großhirns, des Mittel- und Kleinhirns veranschaulichen). 2. Die Merkmale des seelischen Lebens. 3. Die Definition der Seele. 4. Die Erkenntnis des Seelenlebens eine erzieherische Notwendigkeit. — II. Vorstellung und Anschauung. — III. Gefühl und Handlung.

Ein vortreffliches, trotz seinem geringen Umfange höchst inhaltreiches Buch, das weite Verbreitung, zumal in den Kreisen der Lehrerschaft, verdient. Es unterrichtet in gemeinverständlicher, klarer Darstellungsweise über die Grundbegriffe des Seelenlebens, die gesicherten Ergebnisse der Forschung und die Fragen, die noch zu beantworten sind. Wir lernen die Stellung kennen, die die bedeutendsten Vertreter der Seelenkunde und andererseits der Erziehungslehre, auch die der jüngsten Gegenwart, zu diesem oder jenem Punkte eingenommen haben, und wir freuen uns der Sicherheit, mit der der Verfasser, der ja bekanntlich auf diesem Gebiete so zu Hause ist wie wenige andere, das Wesentliche aus allem Drum-und-Dran herauszuschälen weiß und überall das eigene Urteil zur Geltung bringt.

Aber es ist trotzdem nicht die wissenschaftliche, die erkenntnisfördernde Seite des Buches, die ich hier an erster Stelle hervorheben möchte, sondern seine Bedeutung für die Erziehung und unmittelbar für das Leben. Der rein verstandesmäßigen Erkenntnis sind ja doch ein für allemal Grenzen gesteckt, und wenn man auch auf diesem Wege die einzelnen Erscheinungen des Seelenlebens bis ins Kleinste hinein zu beschreiben und zu deuten versteht, so wird es doch kaum jemals gelingen, eine sozusagen schulmäßige Definition der Seele zu geben, die alle Dunkelheiten ausschließt. Sallwürk hat es versucht, aber was er unter „Seele“ verstanden wissen will, ist mehr ein Postulat, als eine Begriffsbestimmung, eine Forderung der praktischen Vernunft, genau so, wie nach Kant die Idee Gottes eine solche ist. Die praktische Vernunft fordert das Dasein Gottes, und die gleiche Vernunft fordert, daß sich Gott in der menschlichen Seele offenbare. Das geschieht, wenn die Seele, gleichviel, ob sie von dem Ich oder dem Bewußtsein begrifflich zu trennen ist oder nicht, „alle unsere Kräfte zu einheitlicher Wirkung im Sinne einer höheren Weltordnung zusammenfaßt“, um mit Sallwürk zu reden. Das ist in der Tat die Bestimmung des Menschen, das Ideal für alles höhere Menschentum. Wissenschaft und eigene Beobachtung haben schon längst dargetan, daß alle Kräfte der Seele unvermerkt in Mitleidenschaft gezogen werden, wenn

auch nur eine ihrer Fähigkeiten in Betracht zu kommen scheint, und es handelt sich nur mehr darum, den Weg, den uns die Natur andeutet, mit vollem Bewußtsein zu gehen und diese Einheitlichkeit der Seele in allem, was wir denken und tun, zu verwirklichen, uns nicht bloß durch den kühl berechnenden Verstand, nicht bloß durch gedankenlos schwärmende Gefühle leiten zu lassen. Sallwürk beklagt es mit Recht, daß auch bei uns, den Deutschen, die Sorge um den inneren Menschen, die Seele, in den weitesten Kreisen, oben und unten, immer mehr durch Gleichgültigkeit und satte Bequemlichkeit abgeschwächt, durch Selbstsucht und Sinnenlust unterdrückt worden ist. Und vielen schwebt auch bei uns das Trugbild einer Freiheit vor Augen, die im Grunde bloß die Knechtschaft des Verstandes, des Gefühls oder gar der nackten Sinnlichkeit ist. Der Zug zur Universalität, der dem Deutschen eigen ist, muß sich künftig darin äußern, daß er mehr als bisher mit ganzer Seele die Außenwelt auf sich wirken läßt und auf sie zurückwirkt, nicht in beschaulicher Selbstgenügsamkeit, sondern in tatenfroher Entschlossenheit, mit dem Selbstbewußtsein, das sich auf lautere Gesinnung und redliches Streben gründet. In hoc signo vincemus. Sallwürks Buch wird das Seine dazu beitragen, das deutsche Volk in diesem, dem höchsten Sinne wehrhaft zu machen. Erfreulicherweise zeigt sich ja heute auch sonst das Bestreben, die Gedanken unserer großen deutschen Philosophen für die Erziehung des deutschen Volkes in weit höherem Maße zu verwerten, als dies bisher gesehen ist.

Potsdam, Sept. 1918.

Paul Geyer.

Manns Pädagogisches Magazin.

1. G. Weiß, Der Sinn der nationalen Einheitsschule. Heft 638. Langensalza 1916. Beyer u. Mann. 24 S. 0,40 M.
2. E. v. Sallwürk sen., Die deutsche Einheitsschule und ihre pädagogische Bedeutung. Heft 667. 1917. Ebenda. 45 S. 0,75 M
3. H. Mosapp, Die Neuorientierung unserer Pädagogik nach dem Kriege. Heft 668. 1917. Ebenda. 31 S. 0,50 M.
4. W. Popp, Neuorientierung der Volksschule. Heft 656. 1917. Ebenda. 40 S. 0,70 M.
5. Müller, Schulfragen der Gegenwart. Hft. 633. 1916. Ebd. 19 S. 0,30 M.
6. August Graf v. Pestalozza, Betrachtungen zum Aufstieg. Heft 650. 1917. Ebenda. 16 S. 0,30 M.
7. J. Tews, Familie und Familienerziehung. Heft 475. 1912. Ebenda. 60 S. 0,90 M.

Die Hefte des „Pädagogischen Magazins“, das in dem bekannten pädagogischen Verlage erscheint, sind wegen ihrer Erörterung von Gegenwartsfragen und Problemen fast alle recht lesenswert, wie sich auch wieder bei den hier vorliegenden sieben Nummern zeigt. Weiß (1) liegt vor allem daran, allerlei Mißverständnisse, die man mit dem Namen der „Einheitsschule“ verbindet, zu beseitigen. Er betont, daß, je länger die entgeltige Entscheidung für eine ganz bestimmte Bildungsanstalt hinausgeschoben werden kann,

es desto günstiger für das Kind und die Gesamtheit ist, weil um so geringer die Möglichkeit eines verhängnisvollen Fehlgriffes über des Kindes Zukunft ist. Er bekämpft dann weiter den bekannten Aufsatz von F.J. Schmidt, dem er vorwirft, das Verfahren und die Arbeit in den mittleren und niederen Schulen in ganz wesentlichen Teilen nicht hinreichend zu kennen. Bemerkenswert ist, daß auch Weiß, der ein überzeugter Verfechter der Einheitsschule im Sinne Reins ist, betont, daß die sittliche Verantwortung für die Bestimmung des Bildungsziels für das einzelne Kind nach wie vor grundsätzlich den Eltern überlassen werden muß. Von einer „Gewaltpädagogik“ irgendwelcher Art will Weiß nichts wissen. Sallwürk ist ebenfalls ein Freund der „Einheitsschule“, aber er hält es doch für gut, einmal all die Schwierigkeiten aufzuzählen, die sich beim Versuch der Verwirklichung dieses Gedankens sicherlich einstellen werden. Sehr wichtig scheint mir seine Bemerkung (S. 11), daß neun- bis zehnjährige Kinder zunächst vor allem in der weiten Welt, in die die Schule sie hineingeführt hat, heimisch werden wollen, weshalb in diesen Jahren die Realien stärker als bisher würden berücksichtigt werden müssen. Sallwürk ist der Ansicht, daß die ganz überragende Stellung, die dem Lateinischen im Lehrplan der Gymnasien bisher gegeben worden ist, sachlich nicht gerechtfertigt ist. Er tritt zwar nicht für Abschaffung, aber doch für Erlernung des Lateins nach andern Methoden ein, die weniger Zeit in Anspruch nehmen. Er gibt auch selbst eine Probe, wie er sich die Sache denkt, aus der man freilich noch nicht viel ersehen kann. Des weiteren tritt er für den Deutschunterricht und das Griechische ein (gegen Buddes „Reform“-vorschläge). Läßt man das Griechische nicht wenigstens in einer Schulgattung bestehen, so sagt er mit vollem Rechte, so wird unsere heutige Kultur selbst in eine falsche Richtung gedrängt werden. Das vierte Schuljahr der Einheitsschule möchte er von fremdsprachlichem Unterricht freilassen, worin ich ihm (mit einer Minderheit von Philologen) zustimme. Mosapp (3) führt aus, wie er sich die Neuorientierung der Pädagogik nach dem Kriege denkt. Er zählt die wichtigsten Kulturströmungen auf: den Naturalismus, den Idealismus a) als Intellektualismus, b) als Ästhetizismus, c) als Voluntarismus, ferner den Individualismus und den Sozialismus, den Humanismus und den Nationalismus. Das Ergebnis ist sein Eintreten für einen nationalen Humanismus, der über dem völkischen Hochgefühl die Menschheitsaufgaben nicht vergißt, der Natur ihr Recht läßt, aber den Geist ihr überordnet, der Individuum und Persönlichkeit berücksichtigt, aber nicht den Blick auf die Allgemeinheit verliert. Popp (4) führt die Frage der „Neuorientierung“ für die Volksschule durch und weist nach, daß die heutige Volksschule mit den Bestimmungen von 1872 nicht mehr auskommt. Insbesondere die Verhältnisse der Landschulen hält er für recht reformbedürftig und fordert auch für sie sechs- bis achtklassige Schulen. Um dies zu ermöglichen, sollen größere Schulverbände gegründet werden. Müller (5) und Pestalozza (6) bringen eine Reihe von Reformvorschlägen im einzelnen, wobei der letztere vor einer zu mechanischen Auffassung des Begriffs des „Aufstiegs“ warnt. Bei der Erörterung des Begabungsbegriffs scheint er mir zu einseitig nur an die

Quantität der Begabung zu denken. Die Hauptsache ist ja aber für die Zukunft die Frage der Qualität. Wofür jemand begabt ist, das herauszufinden und sodann zu unterstützen, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Schule der Zukunft. Schließlich sei noch auf die gerade heute wieder recht beachtenswerte Schrift von J. Tews hingewiesen (7), in der zum ersten Male der Gedanke der Lehrerbesoldung entsprechend den Familienverhältnissen klar und folgerichtig entwickelt wird. In der Ausgestaltung der „Kriegszulagen“ ist man vielfach den hier schon 1912 beschriebenen Weg gegangen.

Berlin.

A. Buchenau.

Hartnacke, Dr. W., Deutsche Sprachlehre im Sinne der Selbsttätigkeit und im Dienste der Sprachsicherheit. Wegweiser und Stoffsammlung für den deutschen Sprachunterricht aller Schulgattungen. Leipzig. Quelle u. Meyer. 112 S. Geh. 2,40 M., geb. 2,80 M.

Der Verfasser wendet sich gegen die Übungen im deutschen Sprachunterricht, soweit sie sich an ein Buch anlehnen und man im allgemeinen gedruckte Sätze benutzt, in denen die Wörter oder Endungen, welche die Schwierigkeiten enthalten, fortgelassen sind, oder aber aus gedruckten Stichwörtern Sätze formen, gegebene Wörter mit anderen gegebenen Wörtern in satzlichen Zusammenhang bringen läßt¹⁾. Sein Ziel ist, die Bedingungen der natürlichen Sprache auch im Unterricht herzustellen und den Schülern das Bewußtsein einer lebendigen Freude an der Sache sowie den Antrieb zu einer wenigstens einigermaßen eigenen Betätigung zu geben. Er hat in erster Linie die Volksschulen und damit auch die Vorschule im Auge, weiterhin aber auch die Unterstufe höherer Lehranstalten. Wie er sich diesen Unterricht denkt, mag aus einem Beispiel ersehen werden, in dem es sich darum handelt, die Schüler das Wesen der Satzaussage erkennen zu lassen. Der Lehrer fragt, was verschiedene Handwerker tun, z. B. der Schlosser, der Schmied, der Klempner, der Schuhmacher, der Bäcker usw., was die Tiere tun (Tierstimmen, Arbeiten und Bewegungen), was die Mutter tut, und stellt auf diese Weise fest, was Tätigkeitswörter sind. Weiter haben die Schüler anzugeben, was ein anderer Schüler tut, und läßt es diesem sagen (z. B. du schreibst; andre Fragen ergeben: er, sie, es schreibt, wir schreiben usw.). Dann führen die Fragen des Lehrers auf Sätze mit den Zeitformen der Vergangenheit und der Zukunft, und schließlich kommt das Ergebnis: Wenn wir einen Satz in seine Teile auflösen wollen, fragen wir: Was wird in dem Satze ausgesagt? Die Antwort ergibt die Satzaussage oder das Prädikat; in den bisherigen Sätzen ist die Satzaussage ein Tätigkeitswort.

Man wird dem Verfasser nicht abstreiten können, daß der von ihm gewiesene Weg für den Anfangsunterricht durchaus gangbar ist, vielleicht mehr als jeder andere. Aber zum Ziele kommt doch auch so nur ein geschickter

¹⁾ Damit sollen Übungen nicht ausgeschlossen sein, in denen gegebene Wörter mit anderen gegebenen Wörtern zu Sätzen verbunden werden, z. B. er schilt den Knaben, er schilt ihn; er schilt die Schwester, er schilt sie; er schilt das Kind, er schilt es, oder ich helfe dir, du hilfst mir, er hilft ihnen, den Armen, er hilft Ihnen.

Lehrer, und die richtige Beantwortung mancher von dem Verfasser gestellten Fragen erfordert einen gescheiterten Schüler. Auch wenn man dem Verfasser darin beipflichtet, daß Übungssätze, in denen Wörter oder Endungen zu ergänzen sind, entweder überhaupt nicht oder doch nur auf Umwegen zum Ziele führen, so wird man schon auf der Unterstufe höherer Lehranstalten sorgfältig ausgewählte Übungssätze aus dem Schatze der Sprichwörter oder den Werken deutscher Schriftsteller nicht entbehren können.

Bremer, Prof. Dr. Otto. 1. Deutsche Lautlehre. 100 S. Geh. 2 M., geb. 3,20 M. 2. Deutsche Lautkunde. Leipzig 1918. Quelle u. Meyer. 82 S. Geh. 1,20 M.

Die deutsche Lautlehre hat sich den Eingang zu den höheren Schulen auf Umwegen suchen müssen. Erst als die Notwendigkeit der Lautlehre für den Unterricht in den neueren Sprachen erkannt war, haben wenigstens die Lehrer der neueren Sprachen gelegentlich auch die deutsche Lautlehre berücksichtigen müssen, und so hat denn auch Viëtor in seinen für die Lehrer der neueren Sprachen bestimmten Elementen der Phonetik dem Deutschen eine wichtige Stellung eingeräumt. Bremer geht einen Schritt weiter. Er hat eine „Deutsche Lautlehre“ und eine „Deutsche Lautkunde“ veröffentlicht, die erste für Studierende, aber auch für Lehrer, die zweite für die Oberklassen höherer Lehranstalten. In allem Wesentlichen stimmen beide Bücher überein, und sie unterscheiden sich nur insofern, als das für Schulen bestimmte Buch sich auf das Wichtigste beschränkt. Hoffentlich wird der preußische Lehrplan der Zukunft sich bezüglich der Lautlehre dem bayrischen Vorbild anschließen; bei der bisherigen Vernachlässigung darf es doch wohl nicht bleiben. Übrigens werden die Schulen auch auf der unteren und mittleren Stufe die Lautlehre im deutschen Unterricht nicht ganz unbeachtet lassen dürfen; es würde dann dem Unterricht auf der Oberstufe vorgearbeitet und dieser könnte hier auf Wesentliches beschränkt werden. — Bremer hat in den beiden Schriften Buchstaben und Laut streng voneinander geschieden und läßt den Leser einen Einblick tun in die Geschichte der Aussprache und deren Entwicklung bis in die neueste Zeit, wobei natürlich auch die durch die Mundart bedingte Verschiedenheit beachtet wird. Die aus dem Altertum überlieferte, wissenschaftlich nicht mehr haltbare Einteilung der Laute hat er, wie schon vor ihm Sütterlin, fallen lassen. Er unterscheidet: 1. Vokale, Zwielaute und stimmlose Vokale, 2. bedingte vokalische Laute, 3. Geräuschaute.

Händel, Dr. Oskar, Führer durch die Muttersprache. Dresden 1918. Verlag von L. Ehlermann. 173 S. 2,80 M.

Es ist eine der wichtigsten Aufgaben des deutschen Unterrichts, die Schüler höherer Lehranstalten soweit als möglich auch in die Geschichte ihrer Muttersprache einzuführen und ihnen mit dem Einblick in den Werden deutscher Wörter und ihrer Bedeutung die Schönheit und den Reichtum der deutschen Sprache sich enthüllen zu lassen. Für die Lösung dieser Auf-

gabe hat der Verfasser ein wertvolles Hilfsmittel geboten. Ein eigentliches Schulbuch ist es nicht, aber ein Schatzkästlein, aus welchem der Lehrer für die mit den Schülern der mittleren und oberen Klassen gelegentlich zu veranstaltenden Übungen alles Wesentliche, dessen er bedarf, entlehnen kann, auch wenn er in Einzelheiten anderer Meinung sein sollte. Der Schüler, welcher die Wörter und ihre Verwendung bisher im Rahmen bestimmter, in sich abgeschlossener Regeln kennen gelernt hat, wird nach einer Übersicht über die deutschen Laute und den Lautwandel gleich bei der Betrachtung des Hauptworts mit dem Wechsel des Geschlechts und dem Wandel der Beugung bekannt gemacht und lernt, wie durch Lautwandel, durch Ableitung und Zusammensetzung neue Wörter entstanden sind und wie sich auch neue Wortarten gebildet haben, unter anderen manche Umstandswörter aus Haupt-, Eigenschafts- und Mittelwörtern im Genitiv oder mit Ableitungssilben, die ursprünglich Hauptwörter gewesen sind. Auch der Abschnitt über die Zusammensetzung bietet wertvolle Einblicke in die geschichtlichen Vorgänge, auch in die Schöpfungskraft der deutschen Sprache und den Vorzug, den viele deutsche Zusammensetzungen an Anschaulichkeit und Begriffstiefe, an Wohlklang oder an Kraftfülle und Wucht vor anderen Sprachen voraushaben. Die folgenden Teile des Werkes beziehen sich auf den inneren Ausbau der Wörter, den Bedeutungswandel durch Veränderung des Begriffsumfangs oder des Begriffswertes, durch Begriffsverschiebung und durch Verbildlichung. Daran schließen sich Redensarten, die ursprünglich auf einen kleinen Kreis einen Stand, einen Beruf oder auf einen bestimmten Zeitabschnitt beschränkt waren und dann in übertragener Bedeutung von der Öffentlichkeit übernommen worden sind, Redensarten aus dem Ritterwesen, aus dem Rechtsleben, aus der Bibel, aus alten Sitten und Gebräuchen, aus der Geschichte, aus der Studentensprache u. a. m. Weiterhin werden noch behandelt die Mundarten und die Schriftsprache, die Eigennamen, die Fremdwörter und der Kampf gegen die Fremdwörter, der Machtbereich der deutschen Sprache, die Geschichte der deutschen Sprache, altes Sprachgut, die deutsche Schrift, die der Verfasser mannhaft gegen die seit einem Jahrzehnt für die Altschrift (Antiqua) eintretenden Kämpfer verteidigt, endlich die Rechtschreibung deren sinngemäße Vereinfachung er zu den tausend Kulturaufgaben rechnet, die nach dem Kriege der Lösung harren. Falls die Schüler mit dem dargebotenen Reichtum an Sprachgut von einem Lehrer bekannt gemacht werden, dem der deutsche Unterricht Herzenssache ist, wird auch bei der beschränkten Zeit, welche diesem Gegenstand auf der Mittel- und Oberstufe zur Verfügung steht, auf einen erfreulichen Erfolg mit Sicherheit gerechnet werden dürfen.

Coblenz.

Josef Buschmann.

Ernst Cassirer, Heinrich von Kleist und die Kantische Philosophie. Philos. Vorträge, veröffentlicht von der Kantgesellschaft, Nr. 22. Berlin 1919. Reuther u. Reichard. Geh. 2 M.

Nicht um die abstrakt-begriffliche Doktrin, sondern um die unmittelbare Lebensmacht, die von der Kantischen Philosophie ausging, handelt es sich wie

bei Herder, Goethe und Schiller, so auch bei Kleist. Cassirer macht es wahrscheinlich, daß die niederschlagende Wirkung des nicht Wissen-Könnens, die Kleist in dem berühmten Brief an seine Schwester Wilhelmine vom 22. März 1801 kundgibt, nicht sowohl auf dem Studium der Kritik der reinen Vernunft selbst beruht als vielmehr auf der Lektüre der „Bestimmung der Menschen“ von Fichte. Die hierin herrschende Stimmung wird als übereinstimmend mit der Kleists eingehend aus dessen Äußerungen belegt. Aber Cassirer bleibt dabei nicht stehen, er unternimmt auch mit gutem Gelingen den Nachweis, welche Bedeutung jene intellektuelle Krisis, die Kleist da durchlebte, für das Ganze seiner Künstlerschaft gewinnt: das gedankliche Erlebnis hat gewaltig die produktiven dichterischen Kräfte in ihm gelöst und befreit — so kehrt das in der Lebensgeschichte keines anderen großen Dichters wieder — und so ihm selbst erst zum vollen Bewußtsein dieser Kräfte verholfen: Jetzt erst an dem einheitlichen Telos der Welt, das seine erste jugendliche Philosophie noch unbekümmert vorausgesetzt hatte, irre geworden, sah er sich, auch von der Seite der theoretischen Reflexion her, zu jenem durchgängigen Dualismus geführt, der bei ihm das tragische Grundmotiv bildet. In der fortschreitenden Entwicklung aber haben die nationalen und politischen Bestrebungen, die Kleist allmählich ganz erfüllten, ein neues Verständnis für die Ethik Kants und für ihren entscheidenden Grundgedanken: für die Gleichsetzung von Autonomie und Freiheit, eröffnet. Das wird vor allem an dem „Prinzen von Homburg“ einleuchtend nachgewiesen. Das Verhältnis der Anziehung und Abstoßung gegenüber der Kantischen Philosophie zieht sich — das ist der wertvolle Gewinn der Schrift Cassirers — durch alle Lebensphasen Kleists, wenngleich in verschiedener Stärke und Deutlichkeit.

Friedrich Kluge, Von Luther bis Lessing. Aufsätze und Vorträge zur Geschichte unserer Schriftsprache. 5. durchgesehene Aufl. Leipzig 1918. Quelle u. Meyer. Geh. 7 M., geb. 8 M.

Heinrich Deckelmann, Die Literatur des 19. Jahrhunderts im deutschen Unterricht. 3. Aufl. Berlin 1919. Weidmannsche Buchhandlung. XVI, 528 S. Geb. 15 M.

Paul Cauer, Von deutscher Spracherziehung. 2. erweit. u. z.T. umgearb. Aufl. Berlin 1919. Weidmannsche Buchhandlung. VIII, 323 S. Geb. 11 M.

Drei höchst wertvolle Bücher, die zur fruchtbaren Gestaltung des deutschen Unterrichts, zumal auf den obersten Stufen aller höheren Schulen, schon tüchtig gewirkt haben, liegen in neuen Auflagen vor. Sind auch Kluges Aufsätze nicht eben mit Rücksicht auf den Unterricht geschrieben, so kann doch kein Lehrer des Deutschen, der die geschichtliche Entwicklung unserer neuhochdeutschen Schriftsprache berücksichtigt — und solche, die es nicht tun, gibt es hoffentlich nicht mehr — an ihnen vorübergehn. Übrigens sei doch darauf hingewiesen, daß zwei gerade der wertvollsten Aufsätze sich mit Goethes und Schillers Verhältnis zur deutschen Sprache beschäftigen.

Deckelmanns Buch enthält der vorigen Auflage gegenüber wieder eine Bereicherung, insofern als wieder noch neuerer Lesestoff zur Behandlung

im Unterricht berücksichtigt worden ist. Daß damit nicht gemeint ist, es solle nun alles von ihm Dargebotene wirklich im Unterricht vorkommen, davor warnt der Verfasser ausdrücklich, und mit Recht. Es ist aber sehr wichtig, die Möglichkeit zu größerer Auswahl zu haben. Für die richtige Stellung zu Deckelmanns Absichten vgl. die Besprechung seines Vortrags „Deutsche Privatlektüre“ (Weidmann 1917), der in Monatschrift für höhere Schulen besprochen ist, 1918, S. 139 ff.

Cauers Buch hat besonders tiefgreifende Veränderungen erfahren. Sie sind durchweg bedingt durch die fortgesetzten Erfahrungen und Beobachtungen des Verfassers, die er in der Handhabung des Unterrichts machte. Und seine Ratschläge für künftige Erteilung deutschen Unterrichts beruhen vor allem auf dem, was der Krieg ihn gelehrt hat, und das ist nicht Geringes. Dahin gehört besonders das ganz neue Kapitel: „Sittliche Fragen und Aufgaben.“ Die Anmerkungen bieten u. a. reiche Fülle von Literatur über den Gegenstand des Buches, mit deren Verfassern sich Cauer, wie besonders mit den Mitgliedern des Germanistenbundes genauer auseinandersetzt. Ein erheblicher Reiz des Buches liegt neben dem Was, das es bringt, durchweg auch in dem Wie als dem Ausdruck einer stark gestalteten Persönlichkeit.

Spandau.

Paul Lorentz.

Cramer, Der lateinische Unterricht. Ein Handbuch für Lehrer. Berlin. Weidmannsche Buchhandlung. 8°. VIII, 557 S. 16 M. Geb. 19 M.

Aus reicher Unterrichtserfahrung heraus hat der Verfasser ein Buch geschaffen, das für alle Fragen des lateinischen Unterrichts ein treffliches Arsenal bildet, aus dem der Anfänger im Unterricht sein Rüstzeug holen, aber auch der erfahrene Lehrer manche Anregungen zur Schärfung und Verbesserung seiner Waffen entnehmen kann. Gewidmet ist das Buch Adolf Matthias, „dem verewigten Lehrmeister und Freunde zum Gedächtnis“. Aus dem Vorwort ersehen wir, daß Matthias im Jahre 1913 dem Verfasser von der Absicht des Weidmannschen Verlages, eine Reihe von Handbüchern für einzelne Lehrfächer herauszugeben, gesprochen und ihn zu diesem Buche angeregt hat. In allen wesentlichen Forderungen stimme ich mit dem Verfasser überein, bin selbst immer lebhaft für sie eingetreten und freue mich, sie in diesem Buche durchweg stark betont zu finden. Von solchen hebe ich hier folgende heraus: 1. Von Sexta bis Prima ist im Lateinunterricht viel durch das Ohr zu wirken und die Schüler im Sprechen zu üben, 2. im grammatischen Unterricht ist das Buch so oft wie möglich auszuschalten, auch in der Lektüre mehr als es gemeinhin geschieht, 3. freie Niederschriften in lateinischer Sprache sind von den Mittelklassen an zu pflegen, 4. die Grammatik ist schon auf der Unterstufe mit Maßen, auf der Mittel- und Oberstufe immer ausschließlicher nach sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten zu betreiben, 5. in der Lektüre ist von der untersten Stufe an der Inhalt die Hauptsache, 6. für die Übersetzungen ins Lateinische ist auf allen Stufen gelegentlich auch moderner Stoff vorzulegen, auf der Oberstufe möglichst oft originales Deutsch. Ich halte es mit Cramer für das Ideal (s. S. 298), daß auf

der Oberstufe kein Übersetzungsbuch mehr zwischen Lehrer und Schüler tritt, und der Lehrer dadurch genötigt ist, sich seinen Stoff zum Übersetzen selbst zu suchen. Ob wir freilich an der Forderung, die stilistischen Übungen bis zur Reifeprüfung durchzuführen, festhalten werden, ist mir zweifelhaft. Auch in den Kreisen warmer Freunde gymnasialer Bildung mehren sich die Stimmen, die in den oberen Klassen auf das Hinübersetzen zugunsten einer reichlicheren Lektüre verzichten zu sollen meinen. Ich würde es mit Cramer bedauern, wenn das für alle Gymnasien vorgeschrieben würde. Die Beispiele von schriftlichen Arbeiten, die Cr. auf S. 321—354 gibt, sind gut ausgewählt und geeignet, auch Gegner und Zweifler für den Wert dieser Übungen zu gewinnen.

Im ersten Teil seines Buches gibt der Verfasser in sieben Abschnitten eine Geschichte des Lateinunterrichts in Deutschland, die viel wertvolles Material bietet. Daß bei dem früheren Betrieb des lateinischen Aufsatzes maßlose Betrügereien vorkamen (S. 50), hört man ja von vielen Seiten; es gab aber auch einen gesunden Betrieb z. B. in Greifswald unter Carl Kruse, der durch die Wahl der Themen und die Art seiner Forderungen solche Betrügereien zu verhindern wußte. Als 1882 an die Stelle des griechischen Extemporales in der Reifeprüfung eine Übersetzung aus dem Griechischen trat (S. 60), wurde noch mehrere Jahre hindurch bei der Versetzung nach Prima ein griechisches Extemporale, die sog. Tentamenarbeit, verlangt und bei der Reifeprüfung mit vorgelegt. In den achtziger Jahren klagten über die starke Belastung der Gymnasiasten nicht nur Ärzte (S. 65), ganz wesentlich wirkte damals auf die öffentliche Meinung in diesem Sinne eine Broschüre des Amtsrichters Hartwich.

Der zweite Teil behandelt in fünf Abschnitten Grundfragen des lateinischen Unterrichts. Im dritten Abschnitt „Der lateinische Stil im Verhältnis zu den neueren Sprachen“ wird der Satz des bell. gall. VI, 12, 3 *Proclius vero compluribus factis tantum potentia antecesserunt ut e. q. s.* deutsch wiedergegeben: „Nach mehreren glücklichen Schlachten und der Vernichtung fast des ganzen Adels der Häduer hatten die Sequaner an Macht solche Fortschritte gemacht, daß sie usw. Daran habe ich zweierlei auszusetzen: *antecedere* heißt nicht „Fortschritte machen“, sondern „vorangehen, überholen“, und Konsekutivsätze sind im Deutschen nach Möglichkeit zu meiden, worauf Bardt in seiner „Technik des Übersetzens“ meines Erachtens mit Recht hingewiesen hat. Demnach würde ich übersetzen: „Die Sequaner hatten (die Häduer) an Macht weit überholt: sie hatten infolgedessen einen großen Teil der Schutzstaaten zu sich herübergezogen usw. Jedenfalls liegt kein Anlaß vor, den kurzen Satz: *Galli perterriti legatos miserunt* im Deutschen so wiederzugeben, wie Cr. es S. 253 tut: „Die G. erschrakten so, daß sie Gesandte schickten“ und damit das lateinische Hauptverbum in einen deutschen Nebensatz zu bringen; besser ist meines Erachtens „Voll Angst schickten die G. Gesandte“. Die Mahnung des Verfassers (S. 267) „der Erschlaffung des deutschen Stils nicht zu sehr nachzugeben und daher auch nicht allzu freigebig die lateinischen Perioden aufzulösen“ ist ja richtig, aber „daß man

sich stets des grundlegenden Unterschieds zwischen Latein und Deutsch bewußt bleibe“, verlangt er an derselben Stelle. Dazu gehört aber die verschiedene Stellung der beiden Sprachen zu den Folgesätzen, die auch bei den Übungen im Hinübersetzen berücksichtigt werden muß. Der Satz, den der Verfasser S. 262 unten als Übersetzung des Lehrers bietet (Als er ... geordnet hatte, dann ... einstürmte und ... erkannt wurde, da wandten alle, weil sie meinten ... sich gegen den einen und ließen nicht eher ab als bis sie ..., nachdem viele gefallen, Epaminondes ... hinsinken sahen ...) ist zu lang und geschachtelt und enthält ein Schullatein, das der Verfasser doch durchaus vermeiden will und das ohne Frage auf den deutschen Stil der Schüler ungünstig wirkt, zumal der nächste Satz auch wieder mit „Als“ anfängt.

Im dritten Teil werden in vier Abschnitten die Wege zu den Lehrzielen besprochen. Den vom Verfasser S. 171 ff. über Musterbeispiele dargelegten Grundsätzen stimme ich zu. Wenn nur überall danach verfahren würde! Es ist meines Erachtens durchaus nötig, daß an jeder Anstalt eine Zahl von gut gewählten Musterbeispielen festgelegt und stetig wiederholt wird, um bei Bedarf immer zur Hand zu sein. Es brauchen nicht lauter Verse zu sein, wenn sie nur einen wertvollen Inhalt haben. Auch solche Beispiele wie *Aristides cum animadvertisset quendam scribentem e. q. s.* und *Alexander cum ad Achillis tumulum adstitisset e. qs.* verdienen es, von einer Grammatik in die andere übernommen zu werden, weil man mit ihnen sozusagen mehrere Fliegen mit einer Klappe schlagen kann. Bei grammatischen Wiederholungen kann man dann gelegentlich die Musterbeispiele nach ihrem Inhalt gruppieren (griechische und römische Sage und Geschichte, Sprichwörter). Daß der Konjunktiv nach *ubi* bei wiederholten Handlungen sich bei Livius und anderen einbürgert (S. 190), ist wohl griechischer Einfluß. Zu dem horazischen *atque* nach dem Komparativ statt *quam* (S. 194) ist das Schwanken zwischen „wie“ und „als“ nach dem Komparativ zu vergleichen und durch Beispiele darauf hinzuwirken, daß die Schüler einsehen, wie gefährlich für das Verständnis solches Schwanken sein kann, und das falsche „wie“ nach dem Komparativ bei sich und anderen bekämpfen. In dem Abschnitt „Schriftstellerlektüre“ meint Cramer, wenn Sallusts *bellum Catilinae* gelesen werde, verzichte man am besten darauf, auch noch eine oder zwei Reden Ciceros in *Catilinam* zu lesen. Sollte es nicht ganz vorteilhaft für die politische Urteilsbildung der Schüler sein, wenn sie eine so interessante spartakistische Persönlichkeit wie Catilina von zwei Zeitgenossen beleuchtet sähen? Mehr als höchstens zwei *catilinarische* Reden Ciceros zu lesen wäre allerdings vom Übel. Für die horazischen Oden hat Cr. nach meinem Geschmack eine etwas zu große Vorliebe; ich würde die Satiren und Episteln auf Kosten der Oden auch in der Schule etwas mehr in den Vordergrund stellen, als es gewöhnlich geschieht. Daß auch nicht wenige Oden geeignet sind, junge Herzen zu erwärmen, weiß ich aus Erfahrung und gehe nicht so weit wie mein Freund Birt, der die Oden als „die Lieblinge der alten Herren“ bespöttelt, muß Birt aber gegen Cr.s Worte „Wer so redet, muß wohl selbst

sich so greisenhaft alt fühlen, daß er das Frische, Jugendliche in ihnen nicht sieht, nicht fühlt“ energisch in Schutz nehmen; denn Birt hat ein Herz so jung wie nur irgend einer. S. 243 nennt Verfasser erfreulicherweise unter den Schriften, deren Lektüre erwünscht sei, auch den Philosophen Seneka. Er hält ihn doch nicht für verschieden von dem Tragödiendichter? Gewiß ist es eine berechtigte Forderung, über die leeren inhaltlosen Sätze der Übungsbücher alten Stils herauszukommen (S. 256). Aber dann sollte auch der Ostermann A endlich verschwinden und nicht, wie es vorkommen soll, an einer Anstalt noch neu eingeführt werden. Ob es nötig ist, daß die zusammenfassende Übersetzung des Lehrers von einem und dem anderen Schüler in derselben Stunde noch einmal wiederholt wird, ist mir zweifelhaft. Das Nachübersetzen kann hin und wieder schon in OIII, jedenfalls auf der Oberstufe ebenso oft, wenn nicht öfter, ausfallen als das Lesen. Zum guten vorbereiteten Lesevortrag des fremden Textes müssen die Schüler mit allen Mitteln erzogen werden. Auch beim präparierten Vorübersetzen würde ich abweichend von Cramer (S. 271) die Schüler erst dann lesen lassen, wenn der Abschnitt genügend erklärt ist. Ich bin nicht der Ansicht Buschmanns, die Cr. S. 281 preist, daß man die ganze Durcharbeitung des Stoffes in die Klasse verlegen, also auf häusliche Vorbereitung verzichten solle, glaube vielmehr noch immer, daß wir von Tertia an unsre Schüler durch die Forderung häuslicher Vorbereitung zur Selbständigkeit erziehen müssen. Allerdings muß der Lehrer die Leistungsfähigkeit seiner Klasse durch Übungen im unvorbereiteten Übersetzen genau kennen gelernt haben, muß Winke für die Vorbereitung geben und durch maßvolle, angemessene Forderungen dafür sorgen, daß sich durch die häusliche Vorbereitung nicht zwischen ihm und seinen Schülern „eine Mauer aufrichte“, d. h. doch wohl, daß falsche Hilfsmittel unwirksam gemacht werden. Für möglich halte ich das. — Die Schüler zur Ordnung, Sauberkeit und Genauigkeit in den Übungsarbeiten zu erziehen sollte dem Lehrer doch nicht schwer fallen; nötigenfalls muß er die Übungsarbeiten abschreiben lassen, wenn er sein Ziel nicht anders erreichen kann. Die Extemporalien würde ich in den unteren Klassen, so lange es sich nicht um längere Satzgebilde und stilistische Übungen handelt, in die Feder zu diktieren raten (zu S. 304); es wird dann einheitlicher gearbeitet. Daß auf der Unterstufe in den Extemporalien die Einzelsätze herrschen oder vorwiegen, halte ich nicht wie Verfasser für selbstverständlich. Ich würde wenigstens von Quinta an kleine zusammenhängende Stücke bevorzugen, schon um der Anhäufung von Regeln dadurch vorzubeugen.

Im vierten Teil werden die Lehraufgaben der verschiedenen Klassenstufen behandelt. Es ist ja in der Tat der Fall, daß das Lateinische in Sexta „nun einmal meistens in der Hand des jungen, noch nicht ganz sicheren Lehrers liegt“ (S. 360), und Cramer spricht deshalb den Anfangsunterricht besonders genau durch. Pädagogisch richtiger wäre es, wenn dieser Unterricht allgemein in die Hand eines erfahrenen Lehrers gelegt würde. Die S. 403 für die Tertia aus den Metamorphosen gebotene Auswahl erscheint mir etwas zu eng. Ich möchte auch Pyramus und Thisbe schon wegen ihrer

Verwertung in Shakespeares Sommernachtstraum nicht ausschließen, auch Cadmus und Pentheus könnten einmal mit Nutzen gelesen werden. Den Schluß der Metamorphosen Iamque opus exegi e. q. s. sollte jede Generation kennen lernen und wenn sie später das Schlußgedicht der drei ersten horazischen Odenbücher liest, daran erinnert werden. Für Untersekunda ist ein sehr geeignetes Stück der Waffenstreit als gut durchgeführtes Übungsbeispiel aus der alten Rhetorenschule und wegen seiner vielen Anspielungen auf die Mythologie, die in unserm heutigen Unterricht ohnehin etwas zu kurz kommt. In Untersekunda drei neue Schriftsteller zu lesen, Cicero, Livius und Vergil halte ich für zu viel; ich würde raten, auf dieser Stufe Cicero dem Livius vorzuziehen und statt der üblichen Reden auch einmal Cato maior oder Laelius zu lesen. Daß sie sich für diese Stufe gut eignen, weiß ich aus Erfahrung. Jägers Forderung, alle horazischen Oden durchzunehmen würde ich noch schärfer zurückweisen als Verfasser es S. 463 tut; sie ließe sich doch nur auf Kosten wertvollen anderen Lesestoffs erfüllen. Nach Cramers Meinung entspricht die Einführung in die Oden und Epoden dem ersten, dagegen die vertiefende und erweiternde Wiederholung dieser Carmina und die Behandlung der Sermonen dem zweiten Jahre am besten. Das ist in der Tat der übliche Gang. Ich würde dem Lehrer darin völlige Freiheit lassen. Er könnte ja auch an der Hand der Gedichte mit den Schülern das allmähliche Werden des Dichters verfolgen, also etwa mit Epode 16 und Satire I, 6 anfangen und daran aus Oden, Satiren und Episteln anschließen, was ihm geeignet scheint. Es wäre gut, wenn unsre Primaner auch etwas von Plautus oder Terenz kennen lernten, dann aber ein ganzes Stück, nicht nur einige Kostproben, wie sie Harder in seinem Lesebuch bietet. Diese Lektüre müßte aber wohl an Studientagen oder in Sonderkursen mit freiwilligen Teilnehmern betrieben werden, in den Rahmen unsrer bisherigen Klassenlektüre paßt sie nicht so ganz hinein und wird deshalb von Cramer auch nur gelegentlich gestreift. Hölk in seinem kürzlich in der Monatschrift für höhere Schulen (Heft 9/10 1919) veröffentlichten sehr beachtenswerten Lektüreplan ordnet sie allerdings in den Klassenunterricht ein, auch Lucrez. Man kann sich derartiger Durchbrechungen des gewöhnlichen Kanons nur von Herzen freuen.

Hoffentlich bleiben uns trotz aller Stürme, die heute das alte Gymnasium umbrausen und es gerne hinwegfegen möchten, doch einige Schulen wenigstens erhalten, deren Lehrer die vielen guten Winke des vorliegenden Buches in ihrem Unterricht verwerten können.

Danzig.

Richard Gaede.

H. Gehrig und K. Waentig, in Verbindung mit K. Bittmann, J. v. Graßmann, G. Jahn, K. Rathgen, F. Schulte. *Belgiens Volkswirtschaft*. Mit einer Karte. Leipzig u. Berlin. 1918. B. G. Teubner. 338 S. 8°. Geh. 9, geb. 10 M.

Eine Sintflut von Kriegsliteratur hat sich über uns ergossen, und keine geringe Rolle spielt darin aus bekannten Gründen Belgien. Während die

staatliche Entwicklung des Landes vielfach im Zusammenhange objektiv und gründlich dargestellt worden ist, behandeln die über Belgien als Wirtschaftskörper erschienenen Schriften zumeist nur einzelne Punkte oft recht subjektiv und oberflächlich. Ein auf wissenschaftlicher Grundlage beruhendes, allgemein verständliches, unparteiisches Werk über die volkswirtschaftlichen Zustände Belgiens fehlte, so daß diese für weite Kreise des deutschen Volkes, auch die sogenannten Gebildeten, ein Buch mit sieben Siegeln waren. Erst das vorliegende tendenzlose Sæmmelwerk der sieben, ausnahmslos in der deutschen Verwaltung des Landes länger tätig gewesenem Verfasser füllt aufs beste diese Lücke aus und bietet ein geschlossenes Gesamtbild von dem, was Belgiens Volkswirtschaft etwa Juli 1914 darstellte. Es zerfällt in vier Abschnitte mit verschiedenen Unterabteilungen: Die Entwicklung der belgischen Volkswirtschaft 1715—1908 (bis Seite 66), Die Grundlagen der heutigen Volkswirtschaft Belgiens (S. 67—130), Der Aufbau der belgischen Volkswirtschaft (S. 131—301), Rückblick und Ausblick (S. 302—321). Das Werk ist für jeden unentbehrlich, der sich mit dem wichtigen und umfassenden Gegenstande beschäftigt.

Auf Einzelheiten hier einzugehen verbietet der Räumangel. Nur zwei Stellen können aus dem sehr reichhaltigen, mit ausführlichen Literaturangaben sowie Namen- und Sachverzeichnis versehenen, angemessen ausgestatteten Sæmmelwerke angeführt werden. „Der Individualismus äußert sich nicht nur im Lebensbegehren, wonach der Verdienst nicht Endzweck, sondern Mittel ist, sondern auch darin, daß der Unternehmer sich in seinen Betrieb nicht hineinreden lassen will, was beispielsweise auch die nicht sehr fortgeschrittene Betriebskonzentration und die im Vergleich zu anderen Ländern geringe Kartellierung der belgischen Industrie, zum Teil auch die häufig zu beobachtende technische Rückständigkeit und die veralteten Arbeitsweisen der Betriebe miterklärt. Auch der belgischen Landwirtschaft wirft man trotz intensiver Kultur vielfach altmodische Methoden vor. Zu erwähnen ist hier auch die Zurückhaltung der belgischen Bankiers in Kreditgewährung, so daß den ‚kulantren‘ Deutschen ein gutes Geschäft zufiel, wie diese ja auch in Antwerpen den langsamren Belgier in vieler Hinsicht überflügelt haben. Aber solcher mit dem kleinbürgerlichen Grundzug und der Freude am Genuß und Lebensbegehren zusammenhängenden Ablehnung des Nur-Verdienens, des ‚Amerikanismus‘, stehen gegenüber Eigenschaften wie Rührigkeit und Spekulation, die sich auch durch Rückschläge und starke pekuniäre Verluste nicht entmutigen ließ, und jene Neigung, die Welt wenigstens einige Jahre lang auf erwerbswirtschaftlichen Studienreisen kennen zu lernen. Hierbei ist ein interessanter Gegensatz zum deutschen System der, daß der Ingenieur auch zugleich die organisatorische Leitung und eine Mitbeteiligung am Auslandsunternehmen erhält, was der belgischen Industrie sehr zugute kam durch Sicherung des Mehrabsatzes (während der deutsche Techniker in solchen Fällen im allgemeinen nur ein festes Gehalt erhält und von der Leitung, die den Kaufleuten überlassen bleibt, so gut wie ausgeschlossen ist).“ Zum Schluß wird der Hoffnung Ausdruck gegeben, daß trotz aller

heutigen Verbittrung eine gereifere Erkenntnis die angeblichen „Neutralitätsbrüche“ belgischer Politik und deutscher Strategie wechselseitig als aus echtem Notstande geboren und eben darum als eine „tragische“ Schuld begreifen lehrt, der kein moralischer Makel anhaftet.

W. Heinze, Quellenlesebuch zur vaterländischen Geschichte. 14. Auflage. Vollständig umgearbeitet von Dr. W. Kinghorst u. Dr. O. Heinze. Hannover 1918. Carl Meyer (Gustav Prior). gr.-8°. 1. Teil XII u. 226 S., 2,40 M. 2. Teil VII u. 242 S., 2,60 M. 3. Teil V u. 245 S., 2,80 M.

Bei der Neubearbeitung dieses namentlich in Lehrerbildungsanstalten weitverbreiteten, aber auch für höhere Schulen sehr beachtenswerten Quellenlesebuches ist das Übermaß der politischen Geschichte beseitigt und die neueste Geschichte viel stärker betont worden als bisher, so daß eine Beibehaltung der Teilung in zwei Bände nicht mehr möglich war. An Stelle des bisherigen zweiten Bandes sind zwei neue getreten, von denen jeder für sich allein dieselbe Anzahl von Quellenstücken enthält wie der zweite Band in seiner früheren Gestalt. Der neue zweite heft mit der Vorgeschichte Brandenburg-Preußens an und geht bis 1815, der dritte schließt mit der 12. Isonzoschlacht und der Rede des Reichskanzlers vom 24. Januar 1918 über Deutschlands Ziel im Weltkriege. Der erste Teil ist um 47 Stücke vermehrt worden, die fast alle der Verfassungs-, Rechts-, Wirtschafts- und Kulturgeschichte angehören. Anerkennung verdient die große Genauigkeit, mit der in dieser neuesten Auflage auf die ursprüngliche Gestalt der Quellen auch bei der möglichst wortgetreuen Übersetzung zurückgegangen wird. Das Mißverständnis, als ob 1733 die Kantonierung erfolgt sei, findet sich auch in diesem Hilfsmittel (II S. 76), ebenso die unrichtige Schreibweise Hohenfriedberg (II S. 98) und die durch Hesekiel verbreitete Legende, daß Bismarck „in wenigen Stunden“ (!) die grundlegende Skizze für die Verfassung des Norddeutschen Bundes entworfen habe.

H. Schulz, Der Dreißigjährige Krieg. Aus den „Hauptquellen zur neueren Geschichte“, herausgegeben von Erich Brandenburg. Leipzig u. Berlin 1917. B. G. Teubner. kl.-8°. I. Teil 158 S. II. Teil 155 S. Je 2,40 M.

167 Quellenstellen sind in diesem Hilfsmittel zusammengestellt, recht verschiedenartige nach Inhalt und Umfang, darunter auch einige Gedichte, z. B. die „Saguntina prosopopoeia weilandt der löblichen Ansn, nun Anzwee, Stadt Magdeborg“ (1631) und die „Tränen des Vaterlandes“ von A. Gryphius (1636). In erster Linie dient das handliche, sorgfältig gedruckte Hilfsmittel der Hochschule, doch auch der Geschichtslehrer an höheren Schulen wird für die Belebung und persönlichere Gestaltung seines Unterrichts namentlich in den oberen Klassen Nutzen aus beiden Heften ziehen, falls ihm zur Behandlung des Gegenstandes etwas mehr Zeit zur Verfügung steht, als jetzt gewöhnlich der Fall ist. Das fehlende Inhaltsverzeichnis wird durch das am Schluß des zweiten Heftes stehende Register nicht ersetzt.

R. Charmatz, Österreichs innere Geschichte 1848 bis 1895. Zwei Bändchen. 3. veränderte Auflage. VIII, 114 u. 130 S. Österreichs äußere Geschichte 1848 bis 1895. Zwei Bändchen. 2. veränderte Auflage. 135 u. 127 S. Österreichs äußere und innere Politik 1895 bis 1914. 128 S. Leipzig u. Berlin 1918. B. G. Teubner. kl.-8°. Je 1,50 M.

Die zweite Auflage des der weitverbreiteten Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt“ angehörenden zuerst genannten Werkchens reichte bis 1907. Der durch viele geschichtliche Schriften über Österreich sowie durch einen Wegweiser durch die Literatur der österreichischen Geschichte rühmlich bekannte Verfasser entsprach vielfachen Anregungen und auch dem eigenen Wunsche, wenn er seine Darstellung bis an die Schwelle des Weltkrieges fortführte. Die Rücksicht auf den für die Sammlung maßgebenden Umfang machte indessen eine Umgruppierung der vier Bändchen nötig und ließ ein selbständiges fünftes hinzukommen. Folgendermaßen ist jetzt der Stoff gegliedert. Nach einer kurzen Einleitung wird im ersten Abschnitt (bis S. 83) des ersten, „Die Vorherrschaft der Deutschen“ betitelten Werkchens die großösterreichische Politik, im zweiten die zisleithanische dargestellt; das zweite, betitelt „Der Kampf der Nationen“, enthält acht Abschnitte, als umfangreichsten (S. 40—94) den fünften: „Die Ära Taaffe bis zum böhmischen Ausgleich“, und schließt mit dem Hinweise darauf, daß Österreich nicht verfiel, sondern sich aufrichtete, daß die vielen Zusammenstöße auf einem Wege erfolgten, der nicht in eine Wirrnis, sondern zur Klärung führt. „Das ist die tiefere Erkenntnis.“ Die Geschichte der auswärtigen Politik lernen wir im ersten, in sechs Abschnitte geteilten Bändchen bis zum Sturze Metternichs kennen, das zweite, in drei Abschnitte gegliederte, schildert die Zeit 1848 bis 1895. Die zur Ergänzung dieser vier Teile hinzugefügte neue Schrift behandelt die innere Politik weit ausführlicher als die äußere und zerfällt in drei Abschnitte: Bis zur Annexion Bosniens und der Herzegowina (bis S. 87), Die Jahre der Spannung (bis S. 121), Vor dem Weltkriege. In allen Bändchen werden in kleinerem Druck minder wichtige Vorgänge berührt oder Zusammenfassungen und Überblicke gegeben; aus einer Anmerkung auf der letzten Seite ist zu ersehen, daß 1897 bis 1904 nicht weniger als 76 (!) Notverordnungen gemäß dem gefügigen § 14 des Gesetzes von 1867 erlassen sind.

Der Verfasser hat selbstverständlich die einschlägige Literatur sorgsam benutzt und schließt sich vielfach eng an die bekannte „klassische“ Darstellung Friedjung an. Mit seinem Urteil hält er nicht zurück und läßt volle Gerechtigkeit widerfahren den einzelnen Nationen und den einzelnen Personen, an der Spitze dem greisen Kaiser, der nicht „sein eigener Minister war“ und nicht das Bedürfnis fühlte, „seine Person hervorzuheben“. Die „seltsame politische Kurzsichtigkeit“ Thuns wird nach Gebühr gewürdigt, der ebenso seltsame politische Optimismus der österreichischen Diplomatie aber nicht. Über die deutsche Staatskunst sei nur ein Urteil des Verfassers angeführt. Den Zweck der Entsendung des „Panther“ 1911 nach Agadir bezeichnet er als „rätselhaft“.

K. Ploetz, Hauptdaten der Weltgeschichte. 19. Auflage, neubearbeitet von Prof. Dr. Fr. Kähler. Leipzig 1918. A. G. Ploetz. 176 S. kl.-8°.

Ver mehrt ist diese 19. Auflage durch eine Übersicht über die Hauptereignisse des Weltkrieges und durch eine Zusammenstellung der wichtigsten verfassungsrechtlichen Bestimmungen in Preußen und im Deutschen Reiche. Jene Übersicht umfaßt nicht weniger als 59 Seiten, während der Siebenjährige Krieg und der von 1866 nur eine, die Befreiungskriege und der Nationalkrieg 1870/71 nur zwei Seiten einnehmen. Solche Raumverteilung kann, was die künftigen Lehrbücher der Geschichte für höhere Schulen betrifft, meines Erachtens nicht als nachahmenswert gelten. Denn wer die Zeiten 1756—1763, 1813f., 1866 bis 1870/71 nicht gründlich kennt, dem sind auch die weltgeschichtlichen Zusammenhänge, die zum Weltkriege geführt haben, nicht recht verständlich, und das müssen sie natürlich jedem von einer höheren Lehranstalt Abgehenden sein. Was die verfassungsrechtliche Zusammenstellung betrifft, so ist S. 84 von einem „Minister der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten“ die Rede (die Medizin untersteht dem Minister des Innern!) und S. 94 fehlt das Reichswirtschaftsamt; die Sonderrechte sind zu kurz erwähnt. Im übrigen ist mir nur S. 150 der nicht angemessene Ausdruck „schleierhafte Forderung“ aufgefallen und als einziger Druckfehler S. 93 Ausübung statt Ausführung. Die Rechtschreibung (Cöln z. B.) will ich an dieser Stelle nicht bemängeln. Unzweifelhaft wird das verbesserte und erweiterte schmucke Büchlein, dessen Ausstattung kaum an die Kriegszeit gemahnt, zu den alten Freunden manche neue sich erwerben.

Görlitz.

E. Stutzer.

Hermann Bauer, Die Pflege der männlichen Jugend. Leipzig 1918. Quelle und Meyer. IV und 107 Seiten. Geb. 2,80 M.

Gegenstand dieses Buches ist nicht eigentlich die Jugend unserer höheren Lehranstalten, und doch täten unsere akademischen Lehrer gut, auch an dieser und ähnlichen Erscheinungen aus dem Gebiete der Jugendkunde nicht achtlos vorüberzugehen, nicht allein darum, weil jeder echte Pädagoge auch den Teil der Jugend, der nicht seinem engeren Arbeitsgebiet angehört, nicht aus den Augen verlieren darf, sondern weil er aus Erörterungen wie den vorliegenden auch vieles für seine Arbeit an den Schülern der höheren Lehranstalten lernen kann. Das gilt besonders dann, wenn es sich, wie hier, um einen wertvollen Beitrag zur Lösung der gestellten Fragen handelt. Der Verfasser, Unitätsdirektor in Herrnhut, erfüllt alle Voraussetzungen, die an den Bearbeiter dieses schwierigen Gebietes zu stellen sind, er besitzt langjährige praktische Erfahrung, ein warmes Herz für die Bedürfnisse und Nöte der Jugend und ein scharfes Unterscheidungsvermögen für das Echte und Wertlose in den modernen pädagogischen Bestrebungen. In der Einleitung nimmt er Stellung zu den Einwirkungen des Krieges auf die Jugenderziehung, wobei eine wohlthuende Zurückhaltung im Urteil über die einzelnen Erscheinungen hervortritt. Ausführlicher werden dann im ersten großen Hauptteil des Buches die Lehren der Vergangenheit besprochen. In den Mittel-

punkt stellt er die Beschreibung der Lage der schulentlassenen Jugend, ohne aber deren Zusammenhang mit den gleichaltrigen und jüngeren Genossen auf niederen und höheren Schulen aus dem Auge zu verlieren. Für die gemeinsamen Züge dieser scheinbar so verschiedenen Gruppen hat der Verfasser ein besonders feines Verständnis. Daher will er auch die Berührungsf lächen der verschiedenen Stände vergrößern, ohne damit aber der völligen Vermischung und unterschiedslosen Behandlung der einzelnen Volksstufen das Wort zu reden. Zum Ausgangspunkt für die ganze hier behandelte Frage nimmt Bauer die Eigenbewegung der Jugend, zu der man die richtige Stellung einnehmen muß, wenn man Einfluß auf sie ausüben will. Die Gründe für ihre Entstehung werden aufgezeigt, ihre Licht- und Schattenseiten scharf herausgehoben. Alles das ist höchst lesenswert für jeden Jugendbildner und fordert eine persönliche Stellungnahme, wenn man das richtige Verständnis für die Aufgaben der Zukunft gewinnen will, welche der Verfasser im letzten Teile seiner Schrift bespricht. Zunächst geht er auf die Kriegswirkungen ein, wobei er sich stützt auf die Schrift von Felisch, Ein deutsches Jugendgesetz. Daran schließt sich eine Betrachtung über die militärische Vorbildung der Jugend, welche nach der Ansicht Bauers nach dem Kriege sich wahrscheinlich in mancher Beziehung anders gestalten wird, als ihre Anfänge während des Krieges vermuten ließen. Diese einseitige Hervorkehrung des Militärischen läßt er münden in eine Erörterung über eine neue Erziehungsaufgabe weitgreifenden Umfangs und tiefgreifender Wirkung, bei der das Körperliche nur einen, wenn auch wichtigen Teil ausmacht. Ihr eigentliches Arbeitsgebiet ist die Seele der Jugend, ihr Träger der Staat, ausführende Organe sind die verschiedenen Organisationen, in die er sich gliedert, allen voran die Volksschulen, die höheren Lehranstalten, die Mittelschulen, die Fortbildungsschulen. Daneben aber stehen die Vereine verschiedenster Art, deren Wirksamkeit der Verfasser eine weitgehende Bedeutung zumißt. Die Ausgestaltung der Fortbildungsschulen wird besonders eingehend besprochen, desgleichen der mögliche Wirkungskreis der freien Organisationen nach der körperlichen, geistigen und sittlich-religiösen Seite hin. Das Ganze klingt aus in einem Schlußwort über die Mitwirkung der Kirche bei der Jugendpflege der Zukunft, die, zwischen Staat und freien Vereinen stehend, ihr Arbeitsfeld in der Sitte findet und damit beide Faktoren glücklich ergänzt, sei es nun, daß sie sich mit ihnen verbindet oder ihre eigenen Wege geht. Als vorbildlich sieht Bauer hierin das Vorgehen des preußischen Oberkirchenrates in seiner Denkschrift vom Jahre 1916 an, zu der ergänzend hinzukomme der Bericht M. Jaegers über die Ausgestaltung der kirchlichen Jugendpflege von demselben Jahre.

Cassel.

Hans Borbein.



1229

I. Abhandlungen.

Schule und Öffentlichkeit¹⁾.

Schule und Öffentlichkeit — das ist heute ein Gegenstand so ungeheuer groß, daß man ihn an einem Abend, wie dem heutigen, nur anklingen lassen kann. An ein Erschöpfen ist nicht zu denken. Und doch ist die Zeit noch gar nicht so fern, wo es diese Frage, Schule und Öffentlichkeit, so gut wie gar nicht gab. Die Öffentlichkeit kümmerte sich wenig um die Schule, und der Schule war das ganz recht — sie kümmerte sich noch weniger um die Öffentlichkeit. Man konnte auch von Großstadt-Gymnasien sagen: „Kein Klang der aufgeregten Zeit drang noch in diese Einsamkeit.“ Man verhielt sich geradezu abwehrend gegen neue Zeitströmungen. Die Geschichte behandelte man bis 1803 oder 1813. Die Literatur ging über Goethe nicht hinaus, auch bei der Betrachtung Goethes blieb man stehen um 1800. Und ich glaube mich nicht zu täuschen, wenn ich sage, daß bei uns im Deutschunterricht Hebbel überhaupt nie vorgekommen ist. Das hatte einen tieferen Grund. Man wollte von dem, was noch irgend Probleme darstellte, in die Schule nichts kommen lassen. Man wollte nur die großen Grundlagen, nur das unbedingt Sichere. Und dann lag es auch noch an etwas anderem. Man glaubte, die frei entwickelte Persönlichkeit sei schon an sich der beste Bürger, und diese Persönlichkeit gewinne man eben, wenn man an dem großen nationalen Geistesleben teilnehmen lasse, wie es seinen Höhepunkt fand in dem deutschen Idealismus. Wer das wirklich erfaßt hätte, der sei auch schon als Staatsbürger gut geeignet. Man vergaß aber darüber, daß die Schule doch für das Leben einer bestimmten Zeit erziehen soll; man vergaß, daß der Mensch, wenn er hinaustritt ins Leben, Richtlinien haben möchte und daß es doch eine große Kraftverschwendung ist, wenn jeder einzelne sich dann in den wichtigsten Fragen der Gegenwart immer wieder selbst erst den Weg suchen muß, den er beschreiten muß, will er zum Ziele kommen!

Die letzten Jahrzehnte haben uns viel Gutes gebracht: die staatsbürgerliche Erziehung, dann sogar die Stellungnahme zu Tagesfragen im Geschichtsunterricht. Im Kampfe für die Erweiterung des Deutschunterrichts kam die Literatur des 19. Jahrhunderts zu ihrem Rechte, auch den neueren Dichtern zollte man mehr Berücksichtigung. Aber wir müssen weiter vorwärts gehen,

¹⁾ Nachschrift eines Vortrages, gehalten im König Georg Gymnasium zu Dresden für Schüler aller höheren Lehranstalten und ihre Angehörigen, als Abschluß einer Reihe von Vorträgen zur staatsbürgerlichen Erziehung.

wir dürfen da nicht stehen bleiben. Wir haben noch nicht genug, besonders, da sich die Verhältnisse in unserer Vaterlande so verändert haben.

Karl Reinhardt, einer der bedeutendsten Förderer des deutschen Schulwesens, erklärt: „Eben jetzt hat sich das Volk selbst für reif erklärt, seine Geschicke zu bestimmen. Es muß daher lernen, sich selber zu erziehen. Es wird sich unmittelbar und unbeschränkt die Führer wählen, denen es folgen will. Dazu wird jeder einzelne ein viel höheres Maß der Einsicht in die staatlichen und wirtschaftlichen Notwendigkeiten der freiwilligen Einordnung in das Ganze, der Selbstbeschränkung und Uneigennützigkeit bedürfen als es bis jetzt nötig schien.“

Damit erwächst jeder Erziehung die Aufgabe, den Gemeinsinn zu stärken, das gegenseitige Verständnis zu vertiefen und den einzelnen zu gemeinsamer zweckdienlicher Tätigkeit anzuhalten. Darum müssen wir vielmehr als es jemals bisher geschehen ist, unseren Blick richten auf das Wirtschaftsleben unserer Zeit, auf das soziale Leben, von dem wir lange nicht genug wissen. Wir müssen doch gestehen, daß jetzt im allgemeinen der Gebildete dem Leben der Öffentlichkeit ziemlich hilflos gegenübersteht, daß er politische Gedankengänge nur aus seiner Zeitung kennt, darum von der Zeitung — zu seiner Schande — zu stark abhängig ist, daß er Gedankengängen, wie sie z. B. die jungen politischen Debatteredner der sozialdemokratischen Schule ganz ohne jede Schwierigkeiten bewältigen, ziemlich fremd gegenübersteht. Dann ist noch ein anderes zu nennen: Unsere Schulen waren zu sehr Lernschulen. Sie gingen viel zu wenig auf die Mitarbeit der Schüler aus. Wir haben viel zu wenig das ausgenutzt, was viele Schüler aus ihrem eigenen Erfahrungskreise hätten beibringen können und aus der Arbeit ihres Vaters. Wir haben viel zu sehr nur das gegeben, was uns nötig schien, ohne uns bereichern zu lassen durch das, was unmittelbar unseren Schülern erwuchs aus ihrem eigenen Leben. Wenn das wäre, würde sich bald eine ganz andere Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Schule und Elternhaus herausbilden.

Erziehung fürs öffentliche Leben, das wird sich im Unterricht der einzelnen Fächer schon geltend machen müssen, indem die Religion dem Geisteskampf der Gegenwart viel stärker Rechnung trägt, indem im Deutschen nun auch das deutsche Schaffen der Gegenwart berücksichtigt wird. Es wird natürlich nicht immer möglich sein, zu den Tageserscheinungen Stellung zu nehmen; es liegt dazu oft das Bedürfnis vor, aber es liegt außerhalb der Kraft jedes einzelnen von uns, zu allem Stellung zu nehmen. Aber man wird doch herausheben müssen, was dauernden Wert zu haben scheint. Man wird sich im besonderen gerade hier der Mitwirkung der Schüler bedienen können, indem man z. B. eine Stunde in der Prima einrichtet, worin ein jeder vorbringen kann, was er für besonders gut hält. Das wird eine Bereicherung für den Lehrer, für die ganze Klasse und ein weites Feld für die Urteilsbildung geben. In der neuen Schulordnung für die sächsischen höheren Lehranstalten sind neue Grundsätze für die Behandlung wissenschaftlicher Literatur vorgesehen, und es ist da sehr gut gesagt, daß die nicht einseitig sein dürfe, sondern, daß gerade das zu Recht kommen soll, was zu wenig behandelt

worden ist, was große Überblicke verschafft auf philosophischem oder wirtschaftsgeschichtlichem Gebiet oder was erhöhtes Kunstverständnis gewinnen läßt, so daß unmittelbar von der Arbeit der Schule die Blicke hinausgehen können in die Öffentlichkeit. Noch stärker wird das dann möglich sein in der Geschichte. Man wird sich immer mehr einstellen müssen auf die Gegenwart, wir stehen ja mitten in der großen Umwälzung drin. Sie müssen sich immer vor Augen halten: es ist das genau so Ihre Aufgabe, wie die des Lehrers, aus all den sämtlichen Einzelheiten die großen Linien herauszufinden, die zur Gegenwart herunterführen und die die Gegenwart verstehen lassen. Dann werden wir hineinkommen in wahres Verständnis der Eigenart und somit auch in ein tieferes Gefühl für das eigene besondere Geschick unseres Volkes, dessen geographische Bedingtheit es abhängig macht von den anderen Nachbarstaaten.

Wir haben im Kriege gelernt, daß wir aufeinander angewiesen sind. Solches Verständnis gilt es weiter zu erhalten, dabei wird sich die Geschichte erweitern müssen zu einer Wirtschaftskunde. Dann wird auch die staatsbürgerliche Erziehung uns helfen müssen, der Öffentlichkeit näher zu kommen. Es handelt sich ja gar nicht um das Wissen, sondern es handelt sich hier um das Verständnis. Wir müssen merken, daß wir gegenseitig aufeinander angewiesen sind; daß nur dann etwas Gedeihliches herauspringen kann, wenn jeder an seinem Teile und nach seinen Kräften mitwirkt. Und aus diesem Verständnis für die gegenseitige Abhängigkeit muß das eine herauskommen, der Wille, mitzuwirken, sich dem Ganzen anzupassen und einzuordnen. Sie sehen, auch hier ist das wiederum nicht bloß eine Aufgabe für den Lehrer, sondern für Sie selber. Sie müssen sich einstellen auf diese Frage. Sie müssen fühlen, daß es sich um Sie selbst handelt. Die Frage Schule und Öffentlichkeit ist gar nicht von seiten des Lehrers allein zu lösen; denn Sie selbst werden auch fühlen, daß Ihr Leben in der Schule weiter nichts ist als ein allmähliches Sichhineinleben in das große Leben unseres Volkes, eine Vorbereitung für das Leben in der Öffentlichkeit. Natürlich wird dazu auch richtiges Wissen gehören. Man muß wissen, was die Verfassung bedeutet, man muß über die notwendigsten Behörden Bescheid wissen, aber das ist noch nicht das Nötigste. Viele freilich denken, sie wissen schon alles, sie hätten staatsbürgerliche Kenntnisse, wenn sie wissen, daß es vom Ministerium herunter zu den Kreishauptmannschaften und von da zu den Amtshauptmannschaften und Stadträten geht, und daß die Amtshauptmannschaften wieder Gemeinden unter sich haben, die einen mit städtischem Charakter, die anderen mit landwirtschaftlichem. Das ist aber alles äußeres Wissen, das ist kein Verständnis. Man wird das Bild abrunden können durch Besuche in der Volkskammer oder im Stadtverordnetenkollegium, dadurch bekommt man einen Begriff, aber entscheidend ist das nicht. Wichtiger ist schon, daß sich der Geschichtslehrer entschließt zu Besichtigungen, daraus können wir Nutzen ziehen für die Wirtschaftslehre in der Schule. Nicht, daß man dabei von dem Großbetrieb einer Fabrik entscheidende Kenntnisse erhält (man kann nur etwas davon haben, wenn man sich gut vorbereitet), aber eines kann man bei jeder

Besichtigung von wirtschaftlichen Einrichtungen und besonders in Fabriken lernen: das Verständnis für die Arbeit, die an jeder Stelle geleistet wird und das Gefühl für die Notwendigkeit, daß eben an jeder Stelle treue Arbeit geleistet werde. Die Verantwortungsfreudigkeit und das Pflichtgefühl, das trotz allem bei uns doch noch im Arbeiter steckt, gilt es in sich aufzunehmen und für sich selbst zu gewinnen.

Das läßt sich ergänzen durch die Erdkunde, wenn mehr der Zusammenhang betont würde als früher, der Zusammenhang zwischen Boden und Wirtschaft, wenn der Verkehr mehr betont würde. Ich glaube, daß gerade hier auch vor einiger Einseitigkeit nicht zurückgeschreckt werden soll. Wir Deutschen haben ja das Bedürfnis, alles bis zum letzten Ende zu ergründen, Vollständigkeit zu verlangen. Aber gerade, wenn wir ein Verständnis für unser Volk finden wollen, werden wir vor einer gewissen Einseitigkeit nicht bangen dürfen. Es ist ganz gleich, wie es wo anders aussieht, darauf kommt es nicht an, sondern darauf: Was bedeutet das betreffende Land für uns, was führt von irgendwelcher Stelle an einem anderen Teile der Erde für eine Verbindungslinie zu unserem Leben herüber? Das Land, das für unsere Volkswirtschaft keine Bedeutung hat, dessen Eigenheiten brauchen wir auch nicht bis ins einzelste und kleinste zu kennen, auf diese Vollständigkeit können wir ruhig verzichten.

Auch das Rechnen wird dann weiter helfen können, für die Öffentlichkeit zu werben. Ich erinnere mich, daß in unserem Rechenbuch und Mathematikbuch Aufgaben waren, die alle miteinander ins klassische Altertum zurückführten. Dem Streben, möglichst viel alte Geschichte in den Unterricht zu bringen, machte sich auch die Mathematik dienstbar. Heutigen Tages müssen wir darüber hinaus sein. Wir müssen Ernst damit machen, daß jede Schule nur eine deutsche Schule sein soll. Wir müssen alles das benutzen, was uns unser Wirtschaftsleben an Stoff bietet, um ein geschickt aufgebautes Buch, das systematisch nach und nach den großen Rahmen unseres Wirtschaftslebens einbezieht, zu erhalten. So wird die Linie hinübergezogen zur Technik und zum praktischen Leben. Ich habe mir erzählen lassen, daß es ganz erstaunlich sei, wie oft der einfache Mann, ohne eine Ahnung zu haben, dasselbe praktisch tut, was der Mathematiker aus vielen Berechnungen als richtig herausgerechnet hat. Wie da viele Ergebnisse der Mathematik so ganz selbstverständlich verwandt werden im praktischen Leben. Da gibt es unzählige Beispiele, und ich weiß von manchem Lehrer, daß er gerade in der Mathematik immer dem Leben nachgegangen ist und seinem Unterricht dadurch bleibende Bedeutung gegeben hat.

Von der Physik und Chemie brauche ich wohl nicht zu reden, das ist wohl ganz selbstverständlich, daß da die Beziehungen hinübergehen müssen zum Leben.

Auch die Sprachen, die alten und die neuen, können hier helfen, indem sie immer und immer wieder Vergleiche bringen aus dem ungeheuren Reichtum des öffentlichen Lebens, so daß nach und nach ein großes Gemälde entsteht.

Eine besondere Aufgabe aber wird den Schülervereinen erwachsen. Gerade die Fragen der Staatsbürgerkunde und der Volkswirtschaftskunde eignen sich ganz besonders dazu. Denn, meine lieben jungen Freunde, denken Sie nicht, daß Sie nun schon irgend etwas können, nachdem Sie diese Fülle von Vorträgen gehört. Sie haben eine ganze Menge von Anregungen bekommen, aber das ist nur ein Anklingen, nun muß die Arbeit einsetzen. Da können Sie sich gegenseitig helfen. Auf die Dauer wird nur durch ernstliches Arbeiten ein tieferes Verständnis erreicht werden können. — Dann kann man zur Mithilfe noch heranziehen das Lesezimmer, dadurch kann Gelegenheit gegeben werden, sich hier und da über die wichtigsten Zeitungen auszusprechen. Das wäre das, was etwa unmittelbar mit dem Unterricht zusammenhängt.

Nun kommt das Zweite: Die Heranziehung der Selbstbetätigung, die Teilnahme der Schüler an der öffentlichen Verwaltung. In welchem Maße das geschieht und geschehen soll, darüber liegt noch kein fertiges Bild vor. Aber ich meine, man wird da weitherziger sein müssen als bisher und vieles heranziehen müssen. Es wird das eine sehr gute Vorbereitung fürs Leben sein. Auch an der Schulgerichtsbarkeit wird man die Schüler beteiligen müssen, an Schulgemeindesachen und allem, was damit zusammenhängt. Aber es darf das nicht eine Nachahmung des Staates werden — solche Spiele-reien findet man ja oft —, sondern es ist nur eine Vorbereitung. Die Schule muß ihren eigenen Gesetzen folgen; sie ist eben eine Schulgemeinde und nicht eine bürgerliche Gemeinde. Sie wird sehr viel vorbereiten können: sie wird erziehen zu einem tieferen Verständnis der parlamentarischen Formen, sie wird durch Heranziehen der selbstlosen Tätigkeit für andere das Verständnis erwecken, daß eine Gemeinschaft nur dann möglich ist, wenn jeder etwas nachgibt. Das merken Sie jetzt schon. Wir haben es leider schon bei manchen Vorträgen erlebt: so viele Parteien, so viele verschiedene Meinungen. Man muß sich eben auf einer Mittellinie zusammenfinden. Diese Erkenntnis wird Ihnen ganz gut tun, auch fürs spätere Leben. Es muß eben jeder etwas nachgeben um der Gemeinschaft willen. Es erzieht das zum Pflichtgefühl. Es ist dies auch für die Schülervereine äußerst wesentlich, daß man etwas, was man übernommen hat, auch fortführt, wenn man auch seine Wünsche nicht ganz hat durchsetzen können. Es ist bedauerlich, daß dann die Sache so leicht aufgegeben wird, wenn es mal etwas anders geht, wenn die Erfolge sich noch gar nicht recht zeigen wollen, daß dann sogleich die Lust zum Schaffen nachläßt. Da muß dann die Selbsterziehung einsetzen, die sagt: „Das habe ich übernommen, und das führe ich auch durch!“ Und dann wird das beste sein — gerade bei der Schulgemeinde —, daß Sie sich erziehen zum gegenseitigen Verständnis; denn das sind Sie den anderen und sich selber schuldig. Das müssen Sie lernen, und es ist das nicht so leicht für Sie. Sie müssen erfahren und lernen, daß man über den gleichen Gegenstand sehr verschiedener Meinung sein kann, und daß der andere ebenso seine Überzeugung hat, ebenso ehrlich, daß die Leidenschaft des anderen ganz genau so echt ist, wie die eigene. Wir müssen dazu kommen, daß wir die Überzeugung des anderen auch an-

erkennen. Und weiter wird die Schulgemeinde erziehen zur Verantwortung. Die Älteren werden sehen, daß sie hier eine gewisse Pflicht haben den Jüngeren gegenüber, daß sie für die Jüngeren eintreten müssen, daß sie aber auch auf sie einwirken sollen, sie erziehen müssen zur Zurückhaltung. Sie werden erkennen müssen, daß das, was ihnen selbst ganz einfach und klar erscheint, den anderen noch nicht aufgeht. Darum werden die Älteren lernen müssen, daß man das, was man selbst für richtig und bestimmend ansieht, einem anderen doch nicht aufzwingen soll, sondern, daß man damit zurückhält, bis die anderen dazu reif sind. Das ist Erziehung zur Öffentlichkeit, das ist das, was wir brauchen. Es würde ganz entschieden besser stehen mit unserem Volk, wenn wir etwas mehr von dieser Zurückhaltung hätten. Aber unser Volk ist zum großen Teil so furchtbar unpolitisch. Jeder möchte einen guten Gedanken, den er für richtig hält, auch gleich verkörpert sehen, und wenn der andere nicht mit will, dann hält er ihn für böswillig, zum mindesten aber für dumm. Er hat es aber nur nicht fertig gebracht, die Zeit abzuwarten für seinen Gedanken, die anderen waren nur noch nicht ganz reif. Und dann wird Ihnen noch eins aus der Betätigung in einer Schulgemeinde erwachsen, nämlich: ein verstärktes Taktgefühl. Es wird sich eine offene Aussprache zwischen Lehrer und Schüler ergeben, und das ist gut. Es wird dabei notwendig werden, daß sie lernen und erkennen, daß man alles sagen kann, es kommt bloß auf die Art an, wie man es sagt. Auch das ist eine Erziehung fürs Leben, und das kann ich Ihnen sagen aus politischer Tätigkeit heraus: Wenn man das kann, hat man schon von vornherein gesiegt. Man kann dem politischen Gegner ungeheuer viel sagen, wenn man es taktvoll sagt. Kann man das aber nicht, dann hat man von vornherein Gegnerschaft, die unbelehrbar ist.

Von diesen offenen Aussprachen zwischen Lehrer und Schüler erhoffe ich noch etwas anderes, eine stärkere Gemeinschaft zwischen Lehrer und Schüler, daß es zu einem stärkeren Vertrauensverhältnis kommt, zu offenen Aussprachen über andere Fragen, die auch mit dem öffentlichen Leben zusammenhängen, wo wir Sie vorbereiten sollen für die Öffentlichkeit, wo wir Ihnen dienen können mit der Lebenserfahrung (denn auf manchem Gebiet ist eben doch die Erfahrung des Erwachsenen notwendig und etwas wert!). Ich denke an eine der schwierigsten Fragen für Sie, an das Sexualproblem. Wenn Sie erst auf anderem Gebiet gelernt haben, mit dem Lehrer als Freund zu sprechen, dann werden Sie auch das Vertrauen haben, mit dem Lehrer in diesem Punkte zu sprechen, und er wird Ihnen dann helfen können. — Rede und Gegenrede, das fehlte uns bisher ganz.

Da könnte man auch noch an ein weiteres Mittel denken, die Schule mit der Öffentlichkeit in Berührung zu bringen. Das sind die Volkshochschulkurse, eine Gelegenheit für den Lehrer, einmal mit Leuten aus anderen Ständen zusammenzukommen, und besonders wertvoll für Sie, die Schüler, wenn Sie sehen, wie oft der Gegenstand doch etwas anders aussieht vom Standpunkt des Volkshochschülers, wie manches, was Ihnen ganz selbstverständlich erscheint, worüber Sie stolz hinwegzusehen pflegen, doch an Wert gewinnt, wird es einmal von anderer Seite beleuchtet.

Und endlich hat der Krieg noch etwas gebracht, wo die Schule sich mit der Öffentlichkeit beschäftigte. Es war das die Beteiligung bei Sammlungen und bei dem Laubheumachen u. ä. Das war ein großer Vorteil — zwar in der Art, wie es durchgeführt worden ist (wir wollen ehrlich sein) war es noch keine staatsbürgerliche Erziehung. Es war allzuviel Belohnung dabei und zu wenig Betätigung, zu wenig Gemeinsinn. Aber es war etwas Gutes daran, und man möchte wünschen, es möge immer wieder eine Gelegenheit geben, wo Sie Arbeit leisten können, auch für die Gesamtheit. Wo Sie plötzlich fühlen: „Ich bin mit verantwortlich für das Ganze.“ In diesem Sinne, in diesem Grundgedanken, ist alles, wie auch die Arbeit sein mag, günstig, weil es ablenkt von dem einzelnen auf das Ganze. Natürlich hat es auch seine Nachteile, das haben wir ja auch empfunden. Es zersprengt gerade auch unterrichtliche Zusammenhänge, die ebenso wichtig sind. Wenn sich ein Ausgleich fände, so würde ich das als ein großes Glück empfinden.

Wenn wir hier nun eine Menge erörtert haben, wie die Schule der Öffentlichkeit nutzen kann, dann muß sich umgedreht die Öffentlichkeit ganz anders um die Schule kümmern — und das besonders in einem demokratischen Staate. Früher hat man sich darauf verlassen, daß die Regierung wohl alles am besten wüßte. Heutigen Tages ist es etwas anders. Heute hat jeder Einfluß auf die Regierung, die zustande kommt, heute kann jeder herangezogen werden, um zu den öffentlichen Fragen Stellung zu nehmen, und besonders werden viele von Ihnen unmittelbar aus der Schule schon in das öffentliche Leben hinaustreten als vollwertige Mitglieder. So hat also die Öffentlichkeit ein Interesse an der Schule. Das ist ein Vorteil für die Schule und ein Nachteil.

Zunächst ein Nachteil. Die Schule hatte doch einen guten Grund — so wie ich sie im Anfang schilderte — unbehelligt bleiben zu wollen, sie wünschte gar nicht, daß man sich um sie kümmerte; denn wenn das geschah, wenn ein jeder mit hineinredete, so war es aus mit der schönen Selbständigkeit. Und wie unsachlich waren oft die Urteile! Es war so wundervoll, daß hier jeder mitreden konnte und sagen: „Hier habe ich auch meine Erfahrungen, und was für Erfahrungen habe ich da!“ Ob die Schule zu der Zeit, wo man das Urteil aussprach, noch so war, wie man sie schilderte, darum hat sich niemand gekümmert. Man achtete gar nicht darauf, ob die Schule sich weiter entwickelt hatte. Das ist nicht bloß so bei den Leuten, die hinter dem Stammtisch sitzen und sämtliche Probleme des Lebens erörtern, das passiert auch großen Geistern, weil sie aus einem ganz einseitigen Gesichtspunkt heraus, aus dem, was schon lange vorbei ist, ihre Meinung aufstellen. — Es erschien vor dem Kriege ein ganzes dickes Buch von Urteilen: „Schülerjahre“. Ein trauriges Zeugnis für die Schule, ein trauriges Zeugnis aber auch für die Kritiklosigkeit von Leuten, die an der Spitze der Nation stehen. Eine solche Kritiklosigkeit hilft der Schule gar nichts. Dann kommt noch etwas anderes hinzu. Es gibt gar viele Eltern, die in der Schule nur eine Art Zwangseinrichtung sehen, mit der sie möglichst wenig zu tun haben wollen, die gegenüber der Schule ein gewisses Mißtrauen haben. Wenn wir erst einmal soweit

sind, daß diese Eltern sehen, daß auch sie einen Gewinn aus der Schule haben, so ist das auch ein Gewinn für die Schule.

Und nun das andere. Wenn von der Schule in der Öffentlichkeit die Rede war, so war es das meistens vom Standpunkte der Politik aus. Das ist immer so gewesen und nicht immer zum Nutzen. Auch heute noch nimmt natürlich die Politik am meisten Stellung zur Schule. Das ist ja auch gar nicht zu vermeiden. Denn der Staat oder die Stadt müssen ja das Geld für die Schule geben. Und wenn ich für eine Sache bezahle, will ich auch Einfluß darauf haben. Aber in unserem Parlament sitzen Politiker, die es gewöhnt sind, alles von der Seite der Politik aus anzusehen, und sie tun das leider auch in Fragen, die gar nichts mit der Politik zu tun haben, sondern mit der Kultur. — Man muß sich doch fragen: „Was verlangt das Leben von denen, die die Schule verlassen? Was haben die Vertreter des öffentlichen Lebens zu fordern von der Schule?“ nicht aber: „Was haben wir von einer Parteistellung aus zu fordern?“ Das wird leider oft vergessen. Vom höchsten Gesichtspunkt aus müssen wir die Schule betrachten. Das alles sind Fragen, an denen die Öffentlichkeit vorbeigegangen ist. Hat die Schule Allgemeinbildung zu geben oder nicht? Bislang hat die Schule versucht, Allgemeinbildung zu geben, die Universitäten sollten die Fachbildung geben. Die beiden waren ganz streng voneinander getrennt. Das ist falsch und gefährlich. Wir brauchen allerdings eine Allgemeinbildung, aber eine, die dem ganzen Volke gemeinsam ist, die nur nach Graden verschieden ist. Das fordern wir schon lange, schon ehe die Frage der Einheitsschule brennend geworden ist; eine Bildung, die jedes Glied unseres Volkes haben kann und haben muß, so daß die Bildung des Gymnasiasten nur eine Erweiterung, nur eine Verstärkung ist, aber nichts wesentlich Fremdes. An dieser Bildung muß alles, was deutsche Schule heißt, arbeiten: Volksschule, höhere Schule und danach Hochschule. Es darf in Zukunft in unserem Volk, wenn ich es hoch ausdrücken will, nicht mehr Gebildete und Ungebildete geben, sondern nur noch Gebildete und Höhergebildete. Wir müssen unter Bildung das verstehen, was allen gemeinsam ist: Die Kenntnis der deutschen Sprache und Literatur, Kenntnis der Geschichte und auch unseres Landes, Kenntnis der Natur und der Wirtschaft und ein Verständnis für die allgemein sittlichen Aufgaben, das müssen die Grundlagen der Bildung sein. Wenn wir aber ehrlich sein wollen, so betrachten wir heute die Leute gerade nach dem, was trennt. Wir erkennen einen als gebildet nur dann an, wenn er mindestens zwei Sprachen beherrscht. Wir aber müssen eine Bildung erstreben, die Allgemeingut des ganzen Volkes ist. Das ist Aufgabe der Volksschule und der Hochschule. Neben dieser Allgemeinbildung wird nun aber unsere Schule auch Rücksicht nehmen müssen auf die Eigenart des Schülers und auf seinen zukünftigen Beruf. Aus dem Allgemeinen der Bildung heraus muß sich für ihn langsam ergeben, was ihm besonders gemäß ist. Dazu muß die Schule helfen! Sie muß ihn hingeleiten auf das Gleis, auf dem er besonders gut arbeiten kann. Die Hochschule wird sich aber dann auch ändern müssen; sie muß dann wieder zurückfinden lassen vom Fach (das tut sie jetzt gar nicht), zurückfinden vom Fach zum Allgemeinen.

Sie muß dem Studenten helfen, seinen Beruf wieder dem großen Ganzen einzuordnen. Und so muß die höhere Schule etwas von der bisherigen Aufgabe der Hochschule übernehmen, aber die Hochschule auch etwas von der höheren Schule. Dann erreichen wir etwas Gedeihliches. Dann bekommen wir Leute, die wirklich für das Leben in der Öffentlichkeit vorbereitet sind. Dadurch wird auch die Schule ganz von allein freier. Sie wird die freie Betätigung ermöglichen müssen und dem einzelnen die Verantwortung weit mehr überlassen als bisher. Das schadet nichts, auch das ist eine Vorbereitung für das Leben in der Öffentlichkeit. Die Hochschule aber wird gebundener werden müssen, indem sie den Studenten nicht seiner Neigung überläßt, sondern ihm sagt und zeigt: „Auch du mußt deine Kräfte auf ein bestimmtes Ziel einstellen lernen, das allgemeine Bedeutung hat, sonst kann dich die Gesamtheit nicht brauchen.“ Mehr als je brauchen wir jede einzelne Kraft, und es geht nicht, daß der eine oder der andere seine Kraft nutzlos vergeudet und sich einer Spielerei, die ihm besonders Freude macht, ganz hingibt.

So gehen auch hier eine ganze Menge Beziehungen von der Schule zur Öffentlichkeit hinüber, wo die Öffentlichkeit guten Grund hätte, achtzugeben auf das, was die Schule tut und wie sie sich weiter entwickelt. Man hat das wiederholt auch schon erkannt. Große wirtschaftliche Verbände haben sich um die Schulfragen gekümmert. Ich erinnere nur an den großen „Bund Deutscher Ingenieure“, an den „Deutschen Ausschuß für Erziehung und Unterricht“. Diese Verbände, in denen Männer des praktischen Lebens sitzen, haben eine Frage herausgefaßt: die Frage der Berufsberatung. Das ist ein ganz besonders schwieriger Punkt. Hier kann die Schule gar nichts machen, wenn ihr der Weg nicht gezeigt wird. Nur durch Zusammenarbeit der Schule mit den Erfahrenen aus den einzelnen Berufen wird eine glückliche Lösung der Frage gefunden. Die Schule wird vielen von Ihnen dann besser den Weg zeigen, wo Sie gerade die Kraft, die Ihnen mitgegeben worden ist, ausnutzen können für sich und die Gesamtheit. Umgedreht wird sie aber vielen ersparen können, daß sie jahrelang sitzen und lernen, um dann schließlich mühsam ein Ziel zu erreichen, das ihnen innerlich gar nicht gemäß ist, und wo sie dann, wie so viele freudlos sagen: „Na, Referendar bin ich ja nun, die 40 Dienstjahre werde ich nun auch noch hinunterschlucken.“ Das könnten wir Ihnen ersparen. Wir könnten Sie hineinbringen in eine Bahn, wo Sie Ihre Kräfte ganz besonders entwickeln können. Dadurch würde die Schule ihrerseits auch einen Gewinn haben, doch dazu ist eben engste Zusammenarbeit mit der Öffentlichkeit nötig. — Die ehemaligen Schüler haben hier ein großes Feld der Betätigung und hier wären auch einige Punkte, wo die Elternausschüsse einsetzen könnten, die Öffentlichkeit mit der Schule zusammenzubringen. Ich verstehe es daher nicht, wie auch Eltern erklären können: „Wir halten das nicht für nötig.“ Ich glaube, es ist das ein Mißverständnis, als sollten die Ausschüsse die Schule kontrollieren, nein, es soll das nur die Arbeit erleichtern und die Schule mehr mit dem Leben zusammenbringen.

Die Schule mit der Öffentlichkeit in Verbindung bringen! Z. B., wenn ein Vater im Gespräch mit seinem Sohne merkt, daß in der Schule etwas

behandelt wird, was ihn besonders fesselt oder wo er helfen kann, mit einer Sammlung, die er sich angelegt hat, mit einem Einblick in sein Arbeitsgebiet, dann müßte er sich mit der Schule in Verbindung setzen; es müßte möglich sein, daß der Vater einmal die Stunde hält und der Herr Doktor sich mit hinuntersetzte unter seine Schüler und sich belehren ließe, dadurch käme mehr heraus, wenn der Vater eine Stunde aus eigener Erfahrung vorträgt als wenn der Herr Doktor drei Stunden redet. Oder auch, wenn einer von seinen Reisen erzählen kann, da müßte die Schule die Tore weit aufmachen.

Von den Besichtigungen habe ich schon gesprochen, die sind ja schon immer Sitte gewesen. Aber ich habe immer das Gefühl gehabt, daß gerade die großen Fabriksherren, die ihre Betriebe haben besichtigen lassen, sich sagten: „Die jungen Leute wollen mal was Hübsches sehen.“ Und so wird alles hübsch zurecht gemacht, und am Ende gibt es noch ein Geschenk — oder, wenn man eine Brauerei besichtigt, dann ist der Hauptgedanke der, daß man möglichst bald zum Umtrunk kommt. Aber das ist nicht die Hauptsache. Das beste Geschenk ist, daß Sie fest hineinkommen in die Arbeit, daß Sie tief hineinkommen in das Verständnis, daß Sie das Kleine, das Schöne an der Arbeit sehen. Dazu wäre aber eine sehr gute Vorbereitung nötig. Dazu wäre nötig, daß eine solche Besichtigung von demjenigen, der sie in seinem Betrieb zuläßt, nicht als etwas betrachtet wird, was er so mal nebenbei mit tut, sondern als eine Aufgabe, als ein Dienst an der Öffentlichkeit. Weiter müßten die großen Unternehmungen vielmehr als bisher Berichte über ihre Tätigkeit zur Verfügung stellen, Abbildungen und Denkschriften. Was werden für feine Denkschriften herausgegeben von den wirtschaftlichen Verbänden, die einen weiten Blick ergeben über unser Wirtschaftsleben, über das gesamte Wirtschaftsleben der ganzen Welt. Die lassen sich so fein dienstbar machen, auch dem Unterricht. Ebenso müßte auch die Technik dienen, sie müßte ihre neuesten Ergebnisse zur Verfügung stellen, müßte Zeichnungen vorführen, damit man sieht, wo die Arbeit hinführt, deren Grundlage die Schule gibt.

Und endlich müßte auch der einzelne mehr denn je pekuniären Anteil nehmen an der Schule. Wenn man an das Vorbild Amerikas denkt, so ist das, was bei uns geschieht, noch immer sehr wenig. Wenn wirklich alles erreicht werden soll, was die Schule an schönen Plänen hat, dann brauchen wir Geld. — Darüber hinaus hat natürlich die Allgemeinheit noch größere Aufgaben, das brauche ich wohl nicht erst zu erwähnen. Nur eins möchte ich noch sagen: Die Öffentlichkeit weiß oft nicht, wie sich die Schule weiter entwickelt, sie kümmert sich aber auch gar nicht darum, daß sie sich weiter entwickelt. Es ist geradezu ungerecht von Ihnen, wie Sie von uns oft Unmögliches verlangen, wie Sie überlegen ablehnen, wenn es sich zeigt, daß einer Ihrer Lehrer auf einem Gebiete nicht so weit ist, wie Sie es vermuten. Denn es kümmert sich ja gar kein Mensch darum, daß wir auf der Höhe bleiben können. In Amerika gibt es für einen Lehrer an der höheren Schule aller sieben Jahre ein Freijahr, wo er an die Quellen der Wissenschaft reisen und sich somit wieder auf die Höhe bringen kann; denn wie kann einer mit

seiner Zeit leben, wenn er nur dienen soll mit dem, was er in der Zeit während seines Studiums gelernt hat. Das ist eine große Not. Das müssen die Schüler merken, unter welcher Not wir stehen, damit sie gerechter werden. Wir möchten gern Schritt halten mit dem Leben, aber es reicht einfach die physische Kraft nicht aus. Vielleicht können Sie später darauf hinwirken, daß auch dem Lehrer manchmal Gelegenheit gegeben wird zu geschlossener Arbeit und zu größeren Studienreisen.

Auch den Schülern erwächst eine Pflicht: wenn die Schule Arbeitsgemeinschaft werden soll, dann müssen die Schüler selbst dazu beitragen. Mit dem alten passiven Geist, der einfach hinnimmt, was ihm geboten wird, ist es nicht getan. Sie müssen den Willen haben, in gemeinsamer Arbeit etwas zu erreichen, Sie müssen sich immer sagen: es handelt sich doch um Ihre Zukunft! Es handelt sich doch ganz besonders um Ihr eigenes Erleben. Wenn Sie davon ausgehen, dann werden Sie auch immer stärkere Lust haben, Ihr eigenes Erleben mit hineinzubringen. Wenn Sie so am Aufbau mithelfen, dann wird jeder von uns Ihnen dankbar sein. Dann wird es uns auch gelingen, die Schule jugendlicher zu gestalten. Immer bringen Sie das herein, was Ihnen besonders am Herzen liegt, alles das, was Sie aus Ihren eigenen Erleben haben! Dann kommt Jugendlichkeit herein zu Ihrem und zu unserem Vorteil. Aber natürlich muß über alle dem der Wille stehen, zu helfen, und nicht die Freude, Schwierigkeiten zu machen. Man darf nicht egoistisch sein bei dieser Sache. Man muß immer den Blick auf die Gesamtheit richten, nicht sein eigenes Licht leuchten lassen wollen. Man darf auch nicht denken: „Ich will ihm doch mal auf den Zahn fühlen“, sondern soll sich immer fragen: „Kann ich hier mit dem, was ich beizubringen habe, die ganze Sache fördern, uns allen helfen?“, und wenn das nicht ist, auch hier sich bescheiden, auch hier Takt lernen!

Den Blick auf die Gesamtheit — und damit komme ich zu dem Schwierigsten:

Politik und Schule. Dazu ist folgendes zu sagen: Die Parteipolitik gehört nicht in die Schule! — Darüber sind wir uns alle einig. Wir haben uns neulich in Dresden darüber ausgesprochen — Lehrer aller Parteirichtungen: Die Parteipolitik gehört nicht in die Schule. Keiner von uns darf seine Politik hineintragen, seine politische Parteistellung. Daß die stellenweise durchschimmert, das ist ganz klar; denn wir sollen uns selbst geben, nicht bloß Papier. Der beste Lehrer ist eben der, der sich selbst gibt, seine ganze Persönlichkeit. Aber es darf nicht zur Absicht werden. Parteipolitik also nicht, aber Politik wollen und dürfen wir geben. Aber wie weit dürfen wir gehen? Es wird sich handeln um die Besprechung der Fragen, die gewissermaßen politisch eindeutig sind, wo ein gemeinsamer Boden zu finden ist. Das sind nationale und soziale Fragen. Ich bitte eines zu bedenken: Ich spreche nicht als Parteipolitiker, sondern als Kulturpolitiker; denn ich weiß, manche von Ihnen werden denken: „Halt, jetzt wird er doch parteiisch, wie kann er etwas sagen von national? Das ist doch parteiisch. Dieses Betonen des Nationalen, findet sich denn darin wirklich alles zusammen?“ Da möchte

ich Ihnen, damit Sie sehen, daß man sich wirklich zusammenfinden kann, einiges zitieren aus einer Rede des preußischen Ministers für Kunst und Volksbildung, des Sozialdemokraten Hänisch, die er im März v. Js. gehalten hat:

„Wir brauchen Führer-Persönlichkeiten. Diese führenden Persönlichkeiten müßten mit ihrem ganzen Denken und Fühlen in dieses neue Zeitalter der Gemeinwirtschaft hineinpassen, und sie müssen deshalb staatsbürgerlich und volkswirtschaftlich denken können, staatsbürgerliches und volkswirtschaftliches Wissen haben und sie müssen demokratisch und sozial fühlen. Die Pflicht des einzelnen der Gesamtheit gegenüber muß uns allen allmählich einfach in Fleisch und Blut übergehen. Aber ich weiß genau (bitte prägen Sie sich das ein), daß zu dem Werden und Wachsen solcher neuen sozialfundierten und sozialbetonten Ethik nicht Jahre, sondern Jahrzehnte, daß dazu nicht eine Generation, daß dazu manche Generation gehört. In allen diesen Dingen bekenne ich mich grundsätzlich nicht als Revolutionisten, sondern als Evolutionisten, als Mann der Entwicklung, des organischen Wachsens und Werdens. Und dann noch eins: Wir brauchen nicht nur staatsbürgerlich, sozial und sittlich starke Persönlichkeiten, wir brauchen vor allen Dingen auch deutsche Persönlichkeiten. Sie wundern sich, daß ich das sage. Sozialismus und Deutschtum sind für mich niemals Gegensätze gewesen. — Es ist einer der größten und reinsten Ruhmestitel des deutschen Volkes, daß es immer frisch empfänglich und aufnahmefähig gewesen ist für alles Große, Gute und Schöne, aus welcher Herren Länder es auch gekommen sein möge. Diese Aufnahmefähigkeit wollen wir uns auch in Zukunft nicht rauben lassen. Aber zugleich wollen wir auch, und zwar heute mit schärferer Betonung als jemals zuvor, den anderen sagen, was sie uns verdanken, insbesondere ihnen sagen, daß, wenn wir ohne sie verarmen würden, auch sie verarmen würden ohne uns, daß die Welt sehr viel mehr verarmen würde, wenn sie sich abschließen wollte künftig gegen Deutschland, den deutschen Geist und die deutsche Kultur. In früheren Zeiten war die Sozialdemokratie oft genötigt zu wirken und zu kämpfen gegen eine Überspannung des Nationalgefühls bei uns, jetzt haben wir es doppelt und dreifach nötig, zu kämpfen gegen die noch viel bedauerlichere Entspannung des Nationalgefühls. Es ist in weiten Schichten unseres deutschen Volkes eine nationale Gleichgültigkeit, eine nationale Apathie eingezogen, die nicht scharf genug gebrandmarkt werden kann. Früher konnte man sagen: ‚Vergeßt darüber, daß ihr Deutsche seid, nicht, daß ihr Menschen seid.‘ So haben wir es jetzt leider nötig, weiten Kreisen unseres Volkes zuzurufen: ‚Vergeßt darüber, daß ihr Menschen seid, nicht, daß ihr Deutsche seid!‘ In weit höherem Maße als bisher müssen wir auf dem Gebiet der Erziehung zusammengehen ohne Parteigegensätze. Wollen wir wieder hochkommen, dann müssen wir, ungeachtet aller Parteigegensätze, in allen großen vaterländischen Dingen zusammenstehen und zusammengehen.“

Und wenn ich noch ein anderes Beispiel anführen darf, der frühere Schweizer Nationalrat Seidel, ein Sozialdemokrat, der außerhalb unseres Volkes steht, schreibt: „Wir müssen unseren Kindern eine staatsbürgerliche

und nationale Erziehung geben und warum? Weil das der einzige Weg und das einzig mögliche Mittel ist, um sie zur Humanität zu führen. Nur durch die Nation, nur durch das eigene Volk hindurch kann der Mensch das Ideal der Menschlichkeit erreichen.“

Das sind Gedanken, in denen sich zusammenfinden können alle Lehrer von rechts bis zur Sozialdemokratie. Das sind Gedanken, die politisch auch in der Schule uns zusammenfinden lassen. In diesem Rahmen kann also auch die Politik in die Schule kommen. Und so haben wir uns neulich bereit erklärt zu einer Erziehung zum nationalen und sozialen Verständnis. Mehr dürfen Sie nicht von uns verlangen: Parteipolitik gehört nicht in die Schule, weil sie zersprengt. Sie werden sagen: „Wir haben das Bedürfnis die politischen Fragen von verschiedenen Seiten erörtern zu lassen.“ Das ist ganz begreiflich, und es wird auch ein Weg dafür gefunden werden müssen. Und Sie selbst haben ihn ja gefunden, indem Sie diese Reihe von Vorträgen ins Leben riefen. Solche Abende sollen Sie auch in Zukunft haben. Es ist neulich der Plan gefaßt worden, Vertreter aller Parteien mit Pädagogen zusammenzuschließen zu einer Einrichtung von solchen Abenden, die Ihnen weiter Gelegenheit geben werden, politische Fragen von den verschiedensten Seiten beleuchten zu lassen. Aber gerade dadurch, daß die Parteien sich zusammenschließen und sich gewissermaßen gegenseitig kontrollieren, gerade dadurch wird ausgeschlossen werden, daß es zu einer einseitigen Hetze wird. — Es gibt noch eine andere Möglichkeit, das wären die Schülervereinigungen. Wenn sich bei ihnen dann selbst Parteistellungen herausbilden, dann schadet das nichts, sie müssen sich daran gewöhnen, selbst einen festen Standpunkt zu gewinnen. Aber Sie müssen sich dabei daran gewöhnen in dem Gegner den Menschen, den ehrlichen Menschen und den ehrlich Strebenden zu achten. Daß, wenn er auch auf anderem Wege und mit anderen Mitteln geht, er doch schließlich auch nur das Beste seines Volkes will. Das dürfen Sie auch nicht vergessen, bei allem, was an Sie herantreten sollte. Es wird außerhalb der Schule, außerhalb der neutralen Vereinigungen, noch Politik herantreten an Sie, es wird sich nicht vermeiden lassen, daß die einzelnen Parteien versuchen werden, auf Sie Einfluß zu gewinnen, da bitte ich Sie denn, werden Sie nicht engherzig, und glauben Sie nicht, daß nur Sie allein den richtigen Weg gefunden haben — vielleicht ging er gerade verloren, wenn Sie in ihrer Partei lernen, eine Sache nur von einer Seite anzusehen. Hören Sie auch den Gegner an, und versuchen Sie, ihn zu verstehen. Tragen Sie den Parteikampf nicht in die Schule. Wir wollen und wir dürfen es nicht aus innerster Überzeugung als Erzieher, das müssen Sie selber einsehen, das geht nicht, daß wir uns als Parteileute hinstellen, da leidet die ganze Erziehung darunter. Aber dann dürfen auch Sie die Parteipolitik nicht in die Schule hineinbringen. Das bitte ich Sie! Tun Sie es nicht, tragen Sie die Parteipolitik nicht in die Schule, nicht in die Klasse hinein, nicht in den Unterricht. Sie können leicht durch Fragen immer wieder auf parteipolitisches Gebiet hinübergreifen. Das ist aber eine sehr schwere Gefahr. Das Vertrauen untereinander geht verloren, und das Vertrauen zwischen Lehrer

und Schüler geht auch verloren. Vertiefen und klären, das ist Aufgabe der Schule. Der parteipolitische Kampf muß ausgeschlossen sein. Und noch eins: Sie müssen Takt haben und Achtung vor des anderen Standpunkt. Sie dürfen nicht versuchen, einen Lehrer, von dem Sie wissen, daß er noch tief an seinem König hängt, zu partei-politischen Zuspitzungen im Unterricht zu drängen und ihn dann angreifen, dürfen aber auch nicht etwa versuchen, Königs Geburtstag zu einer Demonstration zu benutzen gegen die neue Ordnung. Das ist ganz falsch, und läßt vermissen die notwendige Achtung vor des anderen Standpunkt; es läßt vermissen das Gefühl, daß wir auf einem Boden stehen, der uns allen gemeinsam bleiben muß. Das müssen Sie festhalten lernen, nicht nur um der Lehrer willen, denen Sie damit vielleicht eine schwere Stunde verursacht haben, sondern um Ihrer selbst willen; denn wenn Sie den Takt in solchen Fragen auf der Schule verlieren, dann werden Sie für sich selbst eine Gefahr, für unser Volk eine Gefahr. Es ist Aufgabe der Schule, aus dieser furchtbaren Parteiverbissenheit herauszukommen; es ist das eine gemeinsame Pflicht. Die Schule ist jetzt der wertvollste Besitz unseres Volkes, die Pflegerin unserer Zukunft. Das müssen sie lernen. Die Schule muß sich mehr um die Öffentlichkeit kümmern und die Öffentlichkeit muß sich mehr der Schule annehmen voller Takt, ohne Selbstsucht, immer in dem Gefühl, daß es sich hier um die heiligsten Güter handelt. Wie man heranwachsende Blumen pfleglich behandelt, so haben auch Sie, die heranwachsende Jugend, ein Anrecht darauf. Wenn Lehrer und Schüler darum ringen, wenn sie ringen um ein tieferes Verständnis der Welt und ihrer Aufgaben, wenn wir miteinander immer daran denken, daß es nicht auf das Wissen ankommt, sondern auf das Verstehen der Welt und auf unser gegenseitiges Verstehen, dann muß es auch vorwärts gehen!

Schule und Öffentlichkeit, ein ungeheuer großes Gebiet, an dem alle, die hier sitzen, beteiligt sind, mögen sie nun Schülereltern sein, mögen sie nur sonst noch ein Interesse an der Schule haben, mögen sie Lehrer sein oder auch Sie, die Sie noch auf der Schulbank sitzen — ein Gebiet, das nur dann wirklich erfolgreich bearbeitet werden kann, wenn wir alle mitarbeiten, den Blick gerichtet auf die Gesamtheit. Wenn wir das alle tun und wenn die Notwendigkeit unserer Zeit uns allen nur ein verstärktes Pflichtgefühl gibt, ein immer tieferes Ringen, dann dürfen wir hoffen, daß wir das erreichen, was wir brauchen: eine Deutsche Schule und eine rechte Schulgemeinde!

Dresden.

Walther Hofstaetter.

Neue Grundlegung der philosophischen Propädeutik.

Entspringen neue Zeiten zu einem guten Teil aus der Philosophie, so verlangen sie auch umgekehrt nach ihr, und um so dringender, mit je größerer revolutionärer Gewalt sie hereinbrechen. Wahre Wissenschaft ist immer revolutionär. Würde man indessen nur rechtzeitig auf ihre wohl leise, aber doch eindringliche Stimme hören, so wäre das der beste Schutz gegen Revo-

lutionen. Und wie im Leben der Völker, so in dem der einzelnen. Die seelischen Erschütterungen, von denen oft genug das Jugendalter der Besten durchbebt wird, könnten erheblich gedämpft werden, wenn man den jungen nach Wahrheit hungernden Geistern rechtzeitig die entsprechende Nahrung zuführte. Und würden so die künftigen Führer und Erzieher des Volkes zu unbefangenen Denken angeleitet und für ein stetiges Mitgehen mit der unaufhaltsam vorwärts drängenden Philosophie gewonnen, so müßte von den herrschenden Schichten der segensreichste Einfluß auf das Denken des ganzen Volks ausgehen, um es auch in schweren Zeiten vor Wahnwitz und selbst noch vor Unbesonnenheit zu bewahren.

Nun sind wir freilich mit der Lehrbarkeit der Philosophie in einer schwierigen Lage. Seit dem Zusammenbruch der Schelling-Hegelschen Naturphilosophie bestand im allgemeinen Feindschaft zwischen der Naturwissenschaft und der offiziellen Philosophie. Diese bemühte sich entweder gar nicht oder doch nicht eindringend genug um die großen Probleme der Mathematik und der Naturwissenschaft, und jene, fast durchgängig auf dem Boden der mechanischen Naturansicht stehend, hatte kein Verständnis oder doch wenigstens kein erhebliches Interesse für die Philosophie, die seit Berkeley den Materialismus aufgegeben hatte und bekämpfte. So entging den Philosophen die gewaltige Wendung, die sich etwa seit der Mitte des vergangenen Jahrhunderts in der theoretischen Physik vorbereitete, Anfang der siebziger Jahre deutlicher wurde und seit 1883 durch die ersten Auflagen von Machs Mechanik zur Herrschaft gelangte. Allerdings war der großen Mehrzahl der Physiker die volle Bedeutung des Übergangs von der alten *Erklärung* der Vorgänge durch die Mittel der Newtonschen Mechanik zu ihrer sogenannten rein *phänomenologischen* Darstellung oder *Beschreibung* keineswegs klar und sie ist es ihnen wohl auch heute noch nicht. Das konnte von ihnen aber auch gar nicht verlangt und erwartet werden. Vielmehr wäre es Sache einer wahrhaft universellen Philosophie gewesen, die Gunst der Stunde zu erkennen, sich endlich wieder einem wirklichen Studium der Naturwissenschaften (einschließlich der Mathematik) zuzuwenden und dem neuen, ihren eigenen historischen Grundlagen so nahe verwandten Gedanken zum Siege zu verhelfen. Statt dessen kehrten sich die Philosophen mit ganz wenig Ausnahmen in völliger Verkennung der Situation gegen den neuen Geist der Naturwissenschaft, der doch nur dasselbe wollte, was die Voraussetzung aller modernen Philosophie war: die Beseitigung des Begriffes der materiellen Substanz. Woher das kam? Weil sie sich durch die idealistisch-positivistische Wendung in ihrer Hochschätzung des Kantischen apriori bedroht fühlten.

So sahen sie die beste Naturwissenschaft auch weiterhin scheelen Auges an, ja sie sicherten sich gegen ihre immer dringender werdenden Ansprüche durch einen neuen Begriff von *Geisteswissenschaft*, wodurch der Naturwissenschaft der Stempel einer gewissen Minderwertigkeit aufgedrückt wurde. Der Gegenbegriff zu *Geist* ist *Materie*. Also, wenn auch unausgesprochen: als Wissenschaft von der Materie wurde die Naturwissenschaft, die aus ihren eigenen Bedürfnissen heraus sich bemühte, von dem Begriff der Materie

loszukommen, in Schranken zurückverwiesen, die schon Spinoza nicht gelten ließ und Goethe verachtete.

Nimmt man zu alledem die gegenseitige Eifersucht, ja den noch immer tobenden Kampf zwischen den sprachlich-historischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern hinzu, so fragt man sich, wie der Mut aufgebracht werden soll, einen gangbaren Weg zur allgemeineren Wiederaufnahme philosophischen Unterrichts zu zeigen. Und doch ist es gelungen und ein guter Anfang gemacht. Gelungen dadurch, daß man nicht von einem philosophischen System ausging und von da aus über die Grundlagen der einzelnen Wissenschaften verfügte, sondern indem man umgekehrt von unten aus aufbaute und die einzelnen Wissenschaften mit den auf ihren Gebieten ganz natürlich und unbekümmert um ein System aus ihren eigenen Bedürfnissen heraus erwachsenen philosophischen Gedanken zu Wort kommen ließ.

Unter der Führung Lambecks vereinigten sich fünf Vertreter von Einzelwissenschaften und ein Universitätslehrer für Philosophie und behandelten Mathematik und Physik (Goldbeck), Biologie (Gruner), Geschichte (Lambeck), deutsche Literatur (Lorentz), die Antike (E. Hoffmann) und zusammenfassend Philosophie überhaupt (Messer)¹⁾.

Ein gerechtes Urteil, das die Schwierigkeit der oben skizzierten Lage bedenkt, wird lauten müssen: in diesen sechs nach Inhalt und Form mit großer Sorgfalt ausgearbeiteten Teilen des Buches ist weit mehr Zusammenstimmung und Einheit vorhanden, als gehofft und erwartet werden konnte.

Es wird nun die Aufgabe fruchtbarer Kritik und Unterrichtspraxis der Nachweis der Möglichkeit sein, die einzelnen Gebiete immer enger miteinander zu verknüpfen und die vorhandenen Unstimmigkeiten mehr und mehr zu beseitigen. Die folgenden Erörterungen wollen dahingehende allgemeinere Richtlinien aufstellen und dann im einzelnen zeigen, wie an ihrer Hand an dem schönen und außerordentlich wichtigen Werke weitergebaut werden könnte. Sie wollen aber auch für Stellen, wo ein Widerspruch mit anderen Gebieten nicht in Frage kommt, Vorschläge zu Berichtigungen und Erweiterungen machen.

Voran muß ein Grundsatz gestellt werden, ohne dessen Durchführung keine praktische Arbeit so gut wie sonst möglich geleistet werden kann, an der eine Mehrzahl von Mitarbeitern beteiligt ist: jeder muß bereit sein, im Interesse des Ganzen auf manchen eigenen Wunsch zu verzichten. Natürlich darf von keinem ein *sacrificio dell' intelletto* in dem Sinne gefordert werden, daß er etwas schreibe und vertrete, was gegen seine Überzeugung ist. Aber sehr wohl muß verlangt werden können, daß, wenn irgend möglich, etwas unterdrückt wird, was der einzelne, wenn er allein schriebe, sagen würde, was aber das Zustandekommen des gemeinsamen Werks verhindern würde. Ein philosophisches Lehrbuch von sechs Verfassern ist ein schulpolitisches Werk, und Schulpolitik ist wie Staatspolitik die Kunst, das Mögliche zu

¹⁾ „Philosophische Propädeutik im Anschluß an Einzelwissenschaften“. Teubner 1919. Verweisungen auf Seitenzahlen dieses Buches im Folgenden unter L mit Zahl, z. B. (L. 103). S. Mon. f. höh. Sch. 1920 S. 59.

verwirklichen. Ich selbst unterwerfe mich jenem Grundsatz und werde im Folgenden keine Forderungen aufstellen, die mir zwar wünschenswert und dem heutigen Stand unserer Kenntnisse entsprechend erscheinen, von denen ich aber annehmen muß, daß sie noch nicht durchführbar sind, vielmehr das Ganze gefährden würden. So bedeuten die folgenden als Richtlinien empfohlenen Prinzipien ein Minimum an Forderungen, von deren Erfüllung es abhängen dürfte, ob das so glücklich begonnene Werk Bestand haben wird oder nicht.

Wenn *Natur-* und *Geisteswissenschaften*, die sich hier nicht, wie in unserem höheren Schulwesen leider so oft, nur gezwungen und mit schlecht verhehlter Abneigung zu dem Werke der Erziehung vereinigen, noch weiter einander genähert werden, ja sich womöglich gegenseitig durchdringen sollen, so müssen sie sich willig entgegenkommen und bereit sein, ein paar methodischen Sätzen, gegen die sie heute schon im Grunde gar nichts einzuwenden haben, zur Herrschaft zu verhelfen. Es sind eigentlich nur zwei: einer für die Naturwissenschaften und einer für die Geisteswissenschaften. So würde es für Mathematik und Naturwissenschaften kaum ein Opfer sein, wenn sie sich rückhaltlos auf den Boden des Prinzips der *Beschreibung* stellten, womit schon dem *Geiste* der Geisteswissenschaften zu seinem Recht verholfen wäre. Nach dem Vorangang von Maxwell (seit 1855) hat sich dieses Prinzip nach dem Erscheinen von Kirchhoffs Mechanik 1874 und von Machs Mechanik 1883 mehr und mehr durchgesetzt, und heute ist es das die theoretische Physik beherrschende. Diese ist dadurch nach einer gleichfalls herrschend gewordenen Bezeichnung zur *phänomenologischen* Physik geworden, also zu einer Physik, die es nur noch mit den *Erscheinungen* zu tun haben will und es ablehnt, an die *Dinge an sich* herankommen zu können. Die Welt der Forschung ist damit auf die Kantische empirisch reale Welt der Erscheinungen eingeschränkt, der Materialismus abgelehnt. Der letztere ist im wesentlichen identisch mit der mechanischen Naturschauung, d. h. der Ansicht, daß alle Naturvorgänge auf solche mechanischer Art im Euklidischen Raume zurückführbar sind und daß damit mehr und mehr die absolute Wahrheit über die Natur enthüllt wird. Im besonderen sollten Atome und Moleküle, die mit Zentralkräften aufeinander wirken, die letzten Bausteine der materiellen Welt sein, die materielle Substanz ausmachen. Wenn die Naturwissenschaft auch heute eine atomistische Struktur der Körperwelt lehrt, so darf das nicht mehr im Sinne der Du Bois-Reymondschen Schrift „Über die Grenzen des Naturerkennens“ genommen werden, sondern nur in dem phänomenologischen der möglichen Erfahrung: das Transzendente, die Metaphysik ist kein möglicher Gegenstand naturwissenschaftlicher Forschung.

Damit ist das Minimum der Zugeständnisse umrissen, die die Naturwissenschaften machen müssen, wenn sie eine ernsthafte philosophische Propädeutik durchführen helfen wollen. Unbeantwortet bleibt dabei durchaus die Frage, ob man auf diesem Standpunkt der Beschreibung nun die Welt der Kantischen Dinge an sich zulassen oder ob man sich einer idealistischen

oder einer positivistischen Naturauffassung zuwenden soll. Um diese Frage geht eben heute der Kampf. Gewiß aber ist, daß bei Ignorierung oder gar Verwerfung jenes Standpunktes der Weg zum Verständnis der neuen gewaltigen Wendung, die die theoretische Physik in der Relativitäts- und Gravitationstheorie genommen hat, vollständig versperrt wird.

Von der größten Wichtigkeit scheint es mir nun zu sein, das Wesen jener Beschreibung so weit wie möglich aufzuhellen. Darin sehe ich geradezu den Kern des philosophischen Unterrichts in der Physik und auch in der Mathematik. Ehe ich aber des näheren darauf eingehe, will ich erst noch das Zugeständnis aufweisen, das die Geisteswissenschaften den Naturwissenschaften machen müssen, um ein fruchtbares Zusammenarbeiten zu ermöglichen.

Es ist die rückhaltlose Anerkennung des Prinzips vom empirischen psychophysischen Parallelismus, nicht zu verwechseln mit dem metaphysischen. So gut wie die gesamte empirische Psychologie, die Psychiatrie und die Neurologie stehen auf dem Standpunkte, daß kein der Erfahrung zugängliches psychologisches Geschehen angenommen werden kann ohne eindeutige Verknüpfung mit einem neurologischen Vorgang. Bei Kant ist nur das transzendente Subjekt, das Ich an sich, von der Kausalität entbunden, die Menschenseele in der empirischen Realität ihrer Erscheinung unterliegt ihr aber durchaus. Daher kann auch in die Kantische Lehre ohne Widerspruch der empirische eindeutige und ausnahmslose Zusammenhang von Seele und Gehirn aufgenommen werden, wie ihn die Kantianer Schopenhauer und Fr. A. Lange ja aufgenommen haben. Den Grundlagen der idealistischen Systeme widerspricht er ebensowenig, weil ihnen die Theorie von der empirischen Realität der Erscheinungen nicht widerspricht. Die realistischen und die positivistischen Systeme haben erst recht nichts gegen ihn einzuwenden. Wir dürfen somit als festgestellt betrachten, daß er mit jeder Philosophie vereinbar ist so gut wie etwa der Lehrsatz des Pythagoras. Selbst den großen Religionen widerspricht er nicht: weder der jüdischen noch der buddhistischen noch der mohamedanischen noch der christlichen. Im besonderen sind für Augustin, Luther, Calvin die menschlichen Handlungen vollständig determiniert, und in der allgemeinen christlichen Lehre von der Auferstehung des Fleisches ist die Gebundenheit der Seele an den Körper eingeschlossen.

Bei dieser Lage der Dinge kann es Vertretern der Geisteswissenschaften, die mit aufrichtigem Ernst eine Annäherung an die entsprechenden ebenso ernstesten Bestrebungen von Vertretern der Mathematik und der Naturwissenschaften wünschen, nicht mehr schwer fallen, dem Prinzip ohne Einschränkung zuzustimmen. Sie verpflichten sich dadurch ebensowenig zu einer bestimmten metaphysisch oder antimetaphysisch gerichteten Weltanschauung, wie es die Vertreter der Naturwissenschaften durch Annahme des Prinzips der Beschreibung taten. Sie reichen aber die Hand zu einem Werke von höchster Bedeutung: nicht nur werden die Geisteswissenschaften durch Vertiefung in jenes Prinzip theoretisch außerordentlich gewinnen, sondern auch ihren ethischen Lehren gewaltige Kräfte zuführen.

Von einer vereinten Durchführung beider Prinzipien aber dürfen wir eine weite gegenseitige Durchdringung und Befruchtung der Natur- und der Geisteswissenschaften erwarten und eine sichere Grundlegung für eine spätere reife Weltanschauung. Bei dem überwiegend empirischen Charakter des Lambeck'schen Buches kann es keine grundsätzliche Schwierigkeit machen, jene beiden Sätze zu Leitmotiven für die weitere Entwicklung zu nehmen, und es ist zu hoffen, daß auch der Verfasser des Abschnitts über die Antike, der von den übrigen etwas abseits steht, sich dem Rahmen des Ganzen im Interesse der guten und großen Sache anpassen wird: ein intellektuelles Opfer wird ja nicht verlangt. Welche Änderung im Sinne der hier gegebenen Darlegungen zu wünschen wäre, wird unten zu zeigen sein. Jetzt sollen zunächst der Inhalt des Prinzips der Beschreibung auseinandergelegt und die damit verbundenen Forderungen entwickelt werden.

Den Boden für das Verständnis des Prinzips bereiten wir im Unterricht durch Eingehen auf die instinktiv im Leben des einzelnen wachsende und in Physik und Chemie naiv hingenommene mechanische Naturansicht, wie wir sie etwa bei Demokrit, Epikur, Locke und Du Bois-Reymond finden. Großes Gewicht ist auf den Unterschied zwischen den primären und den sekundären Qualitäten zu legen. Die mechanische Naturansicht ist ja nichts anderes als die Lehre von der absoluten Existenz der primären Qualitäten.

Nun hat die philosophische Aufklärung mit der Aneignung der gewaltigen bahnbrechenden Leistung Berkeleys einzusetzen, der Aufhebung des Unterschiedes zwischen jenen Qualitätengebieten, ein entscheidender Schritt, der mit aller Sorgfalt und Gründlichkeit getan werden muß. Ob im mathematischen, physikalischen, chemischen, biologischen, deutschen Unterricht oder bei der Lektüre Platons, ist gleichgültig. Überall findet sich günstige Gelegenheit, und es ist nur erwünscht, sie in verschiedenen Fächern zu ergreifen und den wichtigen Gegenstand immer neu zu beleuchten. Besonders empfiehlt sich dazu der Beginn des Unterrichts in der Akustik und in der Optik, wo die Ton- und die Lichtempfindungen von ihren außer- und innerkörperlichen Ursachen zu scheiden sind und die Unterschiede von Psychologie, Physiologie und Physik gut verdeutlicht werden können. Besonderer Nachdruck ist dabei auf die Grundtatsache zu legen, daß wir Farbenempfindungen und optische Raumempfindungen nie getrennt erfahren und nur begrifflich zu isolieren vermögen. Das ist auch wichtig für die Beurteilung des Kantischen apriori der Raumanschauung und kann mit ins Gewicht fallen bei der Stellungnahme zu der psychologischen Projektionstheorie. Bei der Behandlung der primären Qualitäten der Härte und der Festigkeit kann schon die *Kraft* analysiert und gezeigt werden, daß alles, was wir von ihr wirklich erfahren, Empfindungen sind. So sind auch alle Beobachtungen an irgend welchen Meßinstrumenten, auf denen die Aufstellung der Naturgesetze und die Beherrschung der Natur beruht, stets auf zusammentreffende, zugleich auftretende Empfindungen zurückzuführen. Damit werden die Sinne, die seit Heraklit und Parmenides so unrecht verdächtigten, wieder in ihre Rechte eingesetzt. Die *Sinnestäuschungen* aber erweisen sich entweder als

Urteilstäuschungen (bei ungenauer Wahrnehmung) oder als Komplexempfindungen, die nicht mit der Summe der Teilempfindungen zusammenfallen (Kontrastempfindungen, Müller-Lyersches Phänomen, Sonne am Horizont, Abflachung des Himmelsgewölbes) oder als mehrdeutige Empfindungskomplexe (Verwechslung ähnlicher, nicht hinreichend bekannter Gegenstände) usw.

Dagegen werden die primären Qualitäten der absoluten materiellen Substanz, der absolute Raum, die absolute Zeit, die absolute Bewegung, die absolute Festigkeit usw. als in keiner Erfahrung gegeben und durch keine Erfahrung begründet erkannt. Sie sind transzendent. Manche, die das zugestehen, finden Ersatz in dem Glauben an die Richtigkeit der Behauptung, daß die Existenz der primären Qualitäten doch wenigstens wahrscheinlich sei. Aber, wer es noch nicht der Kritik Berkeleys und Humes entnommen hatte, der hätte es Kants Kritik der reinen Vernunft entnehmen können, daß die Wissenschaft über das Transzendente überhaupt nichts auszusagen vermag, etwas Wahrscheinliches genau so wenig wie etwas Gewisses.

Die Auflösung der primären Qualitäten in sekundäre führte schon bei Berkeley zu der Auffassung der Natur, der wir bei Kant in der Lehre von der empirischen Realität der Erscheinungen wieder begegnen. Sie kann und muß die Grundlage auch unserer Naturauffassung werden. Nur unter dieser Bedingung ist ein aussichtsvolles und harmonisches Zusammenarbeiten der Natur- und Geisteswissenschaften im Unterricht unserer höheren Schulen möglich. Lambecks Buch steht auch auf jenem Standpunkt. Indessen muß die neue Naturauffassung noch weit reiner herausgearbeitet und von aller Verquickung mit der alten befreit werden. Eine solche findet sich in dem Abschnitt über „Probleme der sinnlichen Wahrnehmung“ (L. 50ff.) Hier wird die Helmholtzsche Auffassung dargelegt, daß die Empfindung uns nie den Gegenstand selbst vermitteln, sondern nur als Zeichen oder Symbol des Reizvorgangs gelten kann. Die Darstellung erfolgt aber so, wie es in den Lehrbüchern der Physiologie üblich ist, nämlich vom Boden der mechanischen Naturansicht aus, und gelangt so zu der üblichen Umsetzung des Reizprozesses in Bewußtsein: „man sieht, daß das, was auf die Sinnesorgane wirkt, sehr verschieden ist von dem, was wir empfinden“ (L. 52). Offenbar meint das aber der Verfasser ebensowenig so, wie Helmholtz es so meinte, denn unmittelbar darauf spricht er von der unserer Erfahrung allein offenstehenden Welt der Erscheinungen, die als innere Erlebnisse Vorgänge ganz anderer Art seien. Hier muß also die bessernde Hand ansetzen und volle Klarheit schaffen. Es muß gezeigt werden, daß nun rückwärts von der gewonnenen Einsicht aus die Darstellung des Reizvorgangs umzustellen ist, daß also das, was erfahrungsgemäß auf die Sinnesorgane wirkt, keineswegs von den Empfindungen verschieden ist, daß somit die *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος* vollständig vermieden werden kann und, wenn es unsere Absicht ist, uns streng an die Erfahrung, an die empirische Realität zu halten, auch vermieden werden muß. Die allein gegebene immanente Welt ist durchaus einheitlich. Auf die alte Erklärung durch Vorgänge in einer transzendenten

Welt muß verzichtet werden. Die Möglichkeit der Wissenschaft beruht darauf, daß sich für alles erfahrungsmäßige Geschehen die Bestimmungsmittel auch innerhalb der Erfahrung selbst finden.

Zur vollständigen Aufklärung ist die Erörterung der Frage unumgänglich, an welchem Orte die Empfindungen, das Bewußtsein entstehen. Die Frage macht dem, der den ganzen Zusammenhang der vorliegenden Probleme durchschaut, einen ungeheuerlichen und lächerlichen Eindruck. Sie besteht aber für das Weltbild der Physik, das die heutigen Schullehrbücher noch immer entwerfen, tatsächlich, und so wird sie auch in unserem Buche in dem Abschnitt über Physik mit Recht berührt (L. 43). Indessen bedarf sie nun auf Grund der hier (S. 2f.) gegebenen Richtlinien einer wesentlich anderen Behandlung. Es muß zugegeben werden, daß die Lage eine besonders schwierige ist. Jedem Kundigen spiegelt sich das in den sorgsam abwägenden Darlegungen Goldbecks (L. 42ff.) wieder. Die Schwierigkeit liegt in einem bisher unbeachtet gebliebenen Umstand, dessen Abstellung notwendig, heute auch sehr wohl möglich und mit einer wichtigen Aufgabe der Förderung der philosophischen Propädeutik ist: in dem Umstand, daß zwischen der modernen theoretischen Physik und der Theorie unserer physikalischen Schulbücher eine Kluft gähnt. Während die letzteren in der Wiedergabe und der pädagogischen Verarbeitung der experimentellen Tatsachen ausgezeichnet und der Wissenschaft dicht auf den Fersen sind, bleiben sie in der physikalischen Theorie um vier bis fünf Jahrzehnte zurück¹⁾. Das mag daran liegen, daß zur Zeit, als ihre Verfasser auf den Universitäten studierten, der Unterricht in der theoretischen Physik noch wenig entwickelt war. Eine Erklärung, aber keine Entschuldigung. Weit wichtiger als die pädagogische Eroberung so mancher der modernsten physikalisch-experimentellen und technischen Fortschritte für die Schule wäre die Säuberung des Unterrichts von veralteten, von der Philosophie schon vor zweihundert Jahren überwundenen Anschauungen gewesen: Verbreiterung des Wissens unserer Schüler tut uns weit weniger not als vertiefte Einsicht in die große Natur. Es kann nicht Sache der philosophischen Propädeutik sein, auf die unerläßliche und dringende Reform der physikalischen Lehrbücher zu warten. Vielmehr hat sie, im Besitze der besseren Erkenntnis, die Pflicht, hier voran zugehen.

Worin liegt nun das Lächerliche und Unmögliche der Frage nach dem Orte, wo uns ein Nervenprozeß zum Bewußtsein kommen soll? In ihrem Unlogischen: sie ist weder mit der Theorie von der empirischen Realität der Erscheinungen noch mit der mechanischen Naturansicht zu vereinigen. Denn dort ist alles Räumliche nur ein Teilgebiet der Gesamtheit der Erscheinungen.²⁾ Nach dem Orte ihres Entstehens fragen heißt also, sie, deren Teil der Raum ist, wieder umgekehrt darin unterbringen, sie zu einem Teile ihres Teiles, zu einem Teile ihrer selbst machen. Für den Raum im besonderen würde es fragen heißen, wo er entstehe. Hier aber, im Reiche der mechanischen Vorgänge, gibt es schon nach dem Leibnizschen Mühlengleichnis keinen Ort

¹⁾ Vgl. die Besprechung von Blochs „Einführung in die Relativitätstheorie“ in dieser Zeitschrift XVIII. 1919. S. 475.

für die Seele. Ja, schon Platon hatte das erkannt, als er den Ideen den Raum absprach: die Gedanken, das Bewußtsein sind ortlos. Selbst wenn die mechanische Naturansicht zu Recht bestünde, wäre es unmöglich, die Welt der Erscheinungen, also die immanente Welt, in der transzendenten Welt jener mechanischen Ereignisse unterzubringen. Es würde heißen, die sekundären Qualitäten, nach dem man sie prinzipiell von den primären getrennt hat, wieder unter diese einreihen. Alles Sünden gegen den Satz der Identität.

Aber auch welche Verfehlung gegen das Prinzip der Naturwissenschaft, alle ihre Sätze auf Erfahrung zu gründen! Erleben wir jemals das Zustandekommen der Empfindung „rot“ im Gehirn, so und so viel Zentimeter hinter der Schädeldecke? Oder auf der Netzhaut der eigenen Augen? So blind macht die mechanische Naturansicht gegen die empirische Realität.

Eine weitere, hiermit unmittelbar zusammenhängende Vermengung der beiden Anschauungen ist die Lehre von der Hinausverlegung oder Projektion der Empfindungen in die Umgebung, ein Problem, das auf dem Boden der vollständigen und konsequenten Aufhebung des Gegensatzes primärer und sekundärer Qualitäten gar nicht zustande kommen kann. Die eingehende Erörterung dieser Frage im Zusammenhang mit der wieder unmittelbar damit verbundenen nach dem Zustandekommen des Aufrechtsehens der umgekehrten Netzhautbilder kann nicht entbehrt werden, weil völlige Klarheit über die empirische Realität der Erscheinungen ohne vollständige Einsicht in diese Scheinprobleme nicht gewonnen werden kann.

Den Untergrund solcher Theorien bildet eine dunkle Vorstellung vom Sitz einer geistigen Substanz im Gehirn, eine Vorstellung, die auf dem Boden der empirisch realen Erscheinungswelt unmöglich ist und sinnlos wäre. Durch die mechanische Naturansicht muß sie aber — und gerade bei den tiefer Denkenden — immer von neuem hervorgerufen werden. Denn wenn durch die scharfe Entgegensetzung der primären und der sekundären Qualitäten die letzteren auch zu *Erscheinungen* degradiert worden sind, so sind sie damit doch noch kein Nichts, müssen also immer wieder mit dem Anspruch hervortreten, in der *eigentlichen, wirklichen* Welt der primären Qualitäten untergebracht oder doch mit ihr verknüpft zu werden, ein Problem, für das schon Platon keine befriedigende Lösung fand, als er die Ideen an den materiellen Dingen „irgendwie teilhaben“ ließ. Die späteren Lösungen, Aristoteles' Entelechielehre, Descartes' Verlegung des Sitzes der Seele in die Zirbeldrüse und die Lehren des älteren und neueren Vitalismus, waren ebenso von vornherein zur Unfruchtbarkeit verdammt, und es heißt dem Vitalismus viel zu viel Ehre erweisen und dem Anfänger ein völlig falsches Bild von seiner wirklichen Bedeutung und Schätzung in der wissenschaftlichen Welt geben, wenn man ihm soviel Beachtung und Raum einräumt, wie es in dem Abschnitt über Biologie (L. 68 ff. und 90 ff.) geschehen ist¹⁾.

¹⁾ Näheres bei Jensen, *Organische Zweckmäßigkeit, Entwicklung und Vererbung vom Standpunkte der Physiologie*, Jena 1907 und Petzoldt, *Die vitalistische Reaktion auf die Unzulänglichkeit der mechanischen Naturansicht*. Zeitschr. für allgem. Physiol. X. 1909.

Verschwinden aber wird er freilich erst mit der völligen Überwindung der mechanischen Naturansicht, da er deren logisches Korrelat ist, die unausweichliche Folge der Unterscheidung primärer und sekundärer Qualitäten. Was ihn trotzdem tief unter den Mechanismus stellt, ist die Verwendung ganz unbestimmter und unbestimmbarer Faktoren, weswegen auch Gruner mit Recht von ihm sagt, daß er sich gegen das Prinzip der geschlossenen Naturkausalität versündigt und damit bis zur Stunde die exakte Forschung stört (L. 94). Die wissenschaftlichen Erfolge, die vitalistisch gerichtete Forscher errungen haben, verdanken sie in Wirklichkeit auch gar nicht ihrer Metaphysik, sondern der Handhabung der exakten Methoden bei den betreffenden Untersuchungen.

Da der Vitalismus, wenn auch in durchaus unklarer Weise, an der Grundlage der Naturwissenschaft, der eindeutigen Bestimmtheit der Natur, rüttelt, finden wir bei vielen, ja wohl den meisten exakten Forschern, die Anhänger der mechanischen Naturansicht sind, eine starke Abneigung gegen ihn. Das kann uns aber nicht gegen die Tatsache blind machen, daß dieselben Forscher, soweit sie sich nur einigermaßen Gedanken über das psychologische Geschehen machen, ob ausgesprochen oder stillschweigend, vitalistische Neigungen haben. Im Grunde war der Materialismus als Weltanschauung immer auch wenigstens passiver Vitalismus. Der aber ist der Nährboden des aktiven. Wenn man erst an den Sitz einer Seele oder eines seelischen Prinzips in den Dingen glaubt, dann ist man auch nicht so schwer für Lebenskräfte oder Entelechien oder Dominanten oder dergleichen Spuk mehr auf den Gebieten zu haben, wo die physikalischen Mittel einstweilen noch unzureichend sind.

Wenn es noch der Gründe gegen die mechanische Naturansicht bedurft hätte, hätte man sie diesem Zusammenhang mit dem Vitalismus entnehmen können. Daß eine Anschauung, die auf ihre Klarheit, Präzision und Exaktheit so stolz ist, immer wieder zu so vagen und phantastischen Ideen führt, muß ernstes philosophisches Denken in hohem Maße unbefriedigt lassen und auf andere Wege zum Gleichgewicht mit dem Ganzen der Welt drängen.

Soll denn nun aber von dieser Naturauffassung, der wir so außerordentliche Einsichten und so gewaltige technische Machtmittel in überwältigender Fülle verdanken, nichts bleiben? Durchaus nicht! Wir werden uns nicht nur alle ihre exakten Errungenschaften erhalten, sondern auch soviel wie nur irgend möglich die schöne klare Darstellung, die auf ihrem fruchtbaren Boden erwachsen ist. Was wir verlangen müssen, ist nur die Aufgabe ihres Anspruchs auf absolute Wahrheit. All' ihr Wertvolles aber können wir bewahren, wenn wir ihre Theorie ansehen als eine Theorie der Bilder nach dem berühmten Satz unseres großen Physikers und im besonderen Mechanikers Heinrich Hertz (1894): „Wir machen uns innere Scheinbilder oder Symbole der äußeren Gegenstände, und zwar machen wir sie von solcher Art, daß die denkotwendigen Folgen der Bilder stets wieder die Bilder seien von den naturnotwendigen Folgen der abgebildeten Gegenstände.“

So, wenn wir die Strömung einer Flüssigkeit in einer Röhrenleitung als Bild des sogenannten elektrischen Stroms nehmen oder die Wellen eines schwingenden Seils als Bild der Zustandsänderungen des Lichts. Unter denselben Gesichtspunkt fällt aber auch schon der Euklidische Raum und die Euklidische Geometrie als Abbildung der Räume der Erfahrung, im besonderen des Sehraums. Es empfiehlt sich, diesen Bildcharakter des Euklidischen Raums, aber auch der nicht-Euklidischen Räume in scharfer Gegenüberstellung zu den Erfahrungen des Sehraums aufsuchen zu lassen¹⁾. Es ist das beste Mittel, die jugendlichen Geister von der Gewalt der Bilder zu befreien und unmittelbar an die empirisch-realen Erscheinungen heranzubringen.

Das Verständnis für die physikalischen und mathematischen Analogien kann durch den mathematischen Unterricht, wie wir ihn der Reform unseres großen philosophischen Mathematikers Felix Klein verdanken, vorzüglich vorbereitet und gefördert werden. Die graphische Darstellung von Funktionen schon in den Mittelklassen dient nicht nur der frühzeitigen Entwicklung des grundlegenden Funktionsbegriffs, sondern ebenso der der Begriffe der Analogie und des Bildes, und was Maxwell als gegenseitige Illustration der Gesetze zweier Erscheinungsgebiete bezeichnet, das kann schon an den dualen Beziehungen der projektiven Geometrie erkannt werden.

Finden wir zwischen einem neuen Tatsachengebiet und einem altvertrauten Analogie, so wird das neue durch das bekannte *beschrieben* und aufgeklärt. *Beschreiben* heißt, wie sich aus einem Vergleich von Verben mit der Vorsatzsilbe „be“ ergibt, zuletzt *zuordnen*. Ein Tatsachenkomplex wird durch einen anderen beschrieben, wenn den Zusammenhängen seiner Teile die Zusammenhänge der Teile des anderen eindeutig zugeordnet werden. Besonders eindringlich läßt sich das im Unterricht der analytischen Geometrie verdeutlichen, der in jeder Stunde neue Fälle der engen Beziehungen zwischen den Zusammenhängen geometrischer Gebilde und denen entsprechender Gleichungen behandelt (L. 10). Je mehr wir den Nachdruck auf die klare Herausstellung dieses Parallelismus legen, um so mehr erteilen wir jenen Unterricht im wahrhaft philosophischen Geiste, um so mehr stellen wir ihn in den Dienst der Gesamtausbildung des jugendlichen Denkens und der harmonischen Zusammenarbeit zwischen Natur- und Geisteswissenschaften hierbei. Mögen dann im späteren Leben alle seine Einzelheiten vergessen werden, wenn nur der Begriff der Wichtigkeit und Bedeutung jener Zuordnung bleibt, dann hat er seinen höchsten Zweck erfüllt. Denn in der theoretisch am höchsten entwickelten Naturwissenschaft, der Physik, spielen die Funktionen und Gleichungen dieselbe Rolle wie in der Geometrie. Sie beschreiben und unterwerfen uns die tatsächlichen Naturvorgänge wie dort die geometrischen Zusammenhänge. Und damit ist der Weg gewiesen zu dem Sinn des Naturerkennens, wenn wir noch eine Gefahr vermeiden lehren, der die dem Rationalismus so geneigte Jugend leicht zum Opfer fallen kann.

¹⁾ Vgl. Mach, „Der physiologische Raum im Gegensatz zum metrischen“ in „Erkenntnis und Irrtum“. Leipzig 1905. S. 331.

Die Möglichkeit der Verwendung der Mathematik zur Beschreibung des Naturgeschehens kann zu dem Gedanken verführen, daß man die Naturgesetze *beweisen* könne, wie ihn ja Kant gehegt hat, als er die Dinge sich nach dem Denken richten ließ: er hielt das Newtonsche Gravitationsgesetz für deduzierbar¹⁾. Heute steht ja die Naturwissenschaft durchweg auf dem Standpunkt, daß ihre Grundgesetze nur Versuche des Denkens sind, sich den Tatsachen so weit wie nur möglich anzupassen, daß wir aber über geringere oder größere Annäherungen nicht hinauskommen. Auf alle Fälle müssen wir einmal mit unseren Ableitungen und Analysen vor letzten Tatsachen halt machen, denen gegenüber wir uns nur feststellend, beschreibend verhalten können. Sie sind unerklärbar, nicht weiter zurückführbar, das Goethische Unerforschliche. Da an ihrer Stelle ganz andere denkbar sind, können sie nie als notwendig und unbedingt erkannt werden, aber ebensowenig als bedingt oder zufällig. Sie sind ein Letztes, das uns kein Problem mehr stellen kann, weil es nicht denkbar ist, daß das Denken und die Erfahrung über letzte Tatsachen hinausschreiten könnten. Das Denken ist eben selbst nichts Unbedingtes, sondern ebenfalls nur eine letzte Tatsache, und es hat keine andere Aufgabe, als sich der Tatsachenwelt, in die es sich gestellt findet, anzupassen. Diese Erkenntnis hat auch durchaus nichts Unbefriedigendes. Zum Skeptizismus oder intellektuellen Pessimismus ist kein Grund vorhanden.

Ebenso wie die Naturwissenschaft ist die Mathematik zu beurteilen. Geometrie und — trotz Gauß auch — Arithmetik enthalten die Versuche des Denkens, sich den Tatsachen der räumlichen Formenwelt und der Mengen — im Sinne der Mengenlehre — anzupassen. So sind nicht nur die Geometrie, sondern auch die Arithmetik Naturwissenschaften²⁾. Wie unendlich viele Geometrien denkbar sind, so auch unendlich viele Arithmetiken. Wir würden daher in große Verlegenheit kommen, wenn wir der Natur die Gesetze vorschreiben sollten. So weit es nur auf das Denken ankäme, würde sich der Mensch auch in ganz anders konstituierten Welten zurechtfinden.

Daher ist das apriori abzulehnen. Das verträgt sich auch im allgemeinen mit dem in Lambecks Buch herrschenden Geist. Nur in dem Abschnitt über die Antike tritt es stärker hervor. Doch auch nicht so, daß es der Verfasser, wenn er sich auf den hier vertretenen schulpolitischen Standpunkt stellt, nicht auf seine historische Bedeutung einschränken und abdämpfen könnte. Im Zusammenhang des Ganzen muß alles, was an Kants Lehre mit dem Apriorismus zusammenhängt, zugunsten seiner Theorie von der empirischen Realität der Erscheinungen zurückgestellt werden. In Übereinstimmung damit wäre zu bedenken, ob nicht der griechischen Naturphilosophie mehr Raum zu geben wäre. Angesichts von Leistungen, wie sie in Th. Gomperz' „Griechischen Denker“ in Diels' „Vorsokratikern“ und desselben Verfassers „Antiker Technik“ vorliegen, und angesichts der neuen Epoche, die der Weltkrieg eingeleitet hat, ist es doch wohl an der Zeit, auch

¹⁾ Kant, Prolegomena § 38, eine viel zu wenig beachtete Stelle.

²⁾ Vgl. den Artikel „Naturwissenschaft“ im Handwörterbuch der Naturwissenschaften, VII. 1913. § 53.

bei der Lektüre Platons das den Naturwissenschaften Entgegenstehende zurücktreten zu lassen und dafür die ethischen, soziologischen und politischen Fragen, für die ja die Platonische Quelle ebenfalls reich sprudelt, in den Vordergrund zu stellen. In diesem ganzen Zusammenhang sei bemerkt, daß ein Philosoph wie Protagoras auch noch unter anderem als dem Platonischen Gesichtswinkel (L. 179ff.) aufgefaßt werden kann: man wird ihm wohl gerechter, wenn man ihn aus dem schneidenden Gegensatz von Heraklit und Parmenides zu begreifen sucht, vor dem er sich in seiner Jugend fand, als er zu denken begann¹⁾.

Gibt es kein apriori, müssen wir bei letzten Tatsachen stehen bleiben, so ist alles Erklären und Beweisen Zurückführung auf dies Letzte, Nachweis, daß es alles übrige Tatsächliche zusammensetzt. Diese letzten Komponenten aber, die Elemente aller Erfahrung, können nur noch untereinander verglichen, nach ihrer Ähnlichkeit zusammengefaßt, und das heißt wieder: nur begrifflich charakterisiert werden. Zuletzt ist beschreiben also nur begriffliche Charakterisierung, Zuordnung begrifflicher Charaktere zu den Tatsachen der Erfahrung. Darin besteht das Urteilen oder theoretische Denken. Somit kann alles theoretische Denken, also auch alles Erkennen, als Beschreiben oder Zuordnen von Begriffen (und Begriffssystemen) bezeichnet werden. Im besonderen enthalten die beschreibenden Gleichungen der Physik und der analytischen Geometrie arithmetische Begriffe, denen wieder der Begriff der Gleichheit zugeordnet ist, sind also Begriffssysteme²⁾.

Da Beschreiben ein Zuordnen verschiedener Gebiete zueinander ist, begreifen — und das heißt auch wieder: beschreiben — wir damit zugleich den Umstand, daß sich die einander zugeordneten Gebiete keineswegs decken, sondern daß anfangs das beschreibende, später das beschriebene weiter reicht als das andere, daß also schließlich die neu entdeckten Tatsachen keine entsprechenden mehr im bisherigen beschreibenden Gebiet finden und daher die alte Theorie zum Sturz bringen. So konnten die Polarisationserscheinungen des Lichts nicht mehr durch die Emissionstheorie und auch nicht mehr durch die Longitudinalwellentheorie mit umfaßt werden. Auch das verstehen wir nun, daß vorausgesagte und der Voraussage entsprechend aufgefundene Erscheinungen die Theorie keineswegs *bestätigen* in dem Sinne, daß sie *richtig*

¹⁾ Petzoldt, Das Weltproblem. 2. Aufl. Leipzig 1912. S. 77ff., 133ff.

²⁾ Zum Begriff der Beschreibung: Maxwell, Über Faradays Kraftlinien 1855, Einleitung. Ostwalds Klassiker Nr. 69. Leipzig 1895. — Mach, Über das Prinzip der Vergleichung in der Physik. Populär-wissenschaftl. Vorlesgn. 4. Aufl. Leipzig 1910. S. 266ff. — Mach, Beschreibung und Erklärung. Ebda. S. 411ff. — Mach, Ähnlichkeit und Analogie als Leit-motive der Föschung. In: Erkenntnis und Irrtum. Leipzig 1905. S. 217ff. — Petzoldt, „Verbietet die Relativitätstheorie, Raum und Zeit als etwas Wirkliches zu denken?“ In: Verhdlgn. der Deutschen Physikal. Ges. 1918, S. 194ff. — Über den Begriff des Begriffs: Petzoldt, Die biologischen Grundlagen der Psychologie. Ztschr. für positivist. Philos. II. 1914, S. 180ff., wo auch auf ausführliches Früheres verwiesen ist. — Zur Geschichte des „Phaenomenalismus“ (namentlich auch über Goethe und Nietzsche) s. Kleinpeter, „Der Phaenomenalismus. Eine naturwissenschaftliche Weltanschauung“. Leipzig 1913. S. 193ff. — Zu allem auch: Duhem, Ziel und Struktur der physikalischen Theorien. Deutsch von Fr. Adler. Leipzig 1908.

sei. Die konische Refraktion des Lichts war auf Grund der Undulationstheorie vorausgesagt, und doch vermochte ihre Entdeckung nicht zu verhindern, daß die Theorie fallen gelassen wurde, als sie einem umfangreicher gewordenen Tatsachengebiete nicht mehr genügte. Die Newtonsche Gravitationstheorie reichte wohl aus, die Entdeckung des Neptun zu ermöglichen, aber sie versagt gegenüber der Perihelbewegung des Merkur. Wir verfügen also mit unseren Theorien keineswegs unbedingt über die Tatsachen, müssen vielmehr jeden Augenblick darauf gefaßt sein, daß neue Tatsachen zum Umbau der Theorie zwingen. Ein außerordentlich wichtiger Gesichtspunkt, der uns die Grenzen des Rationalismus zeigt. Die Anwendung auf die volkswirtschaftlichen, soziologischen und politischen Theorien liegt nahe.

Noch eine Folgerung daraus. Die Theorien sind Begriffssysteme, also allgemeiner Natur, reichen also stets über das Tatsachengebiet hinaus, für das man sie aufgestellt hat, da immer unbekannte Tatsachen denkbar sind, die ihnen noch unterfallen würden. Man kann das in üblicher philosophischer Sprache auch so ausdrücken: das Denken überschreitet die Erfahrung, sogar: es muß sie überschreiten. Hier liegt die Quelle alles Apriorischen, im besonderen des Platonischen und des Kantischen. Wir erkennen nun aber auch deutlich, wie unberechtigt der Anspruch dieses apriori auf Unbedingtheit ist.

Und zum Schluß dieses Abschnitts über das Prinzip der Beschreibung noch eine geometrische Aufklärung. Die Beschreibung der geometrischen Tatsachen durch die Gleichungssysteme der analytischen Geometrie reicht weit über jene Tatsachen hinaus. Die Gleichung eines Kreises und die Gleichung einer Geraden haben stets gemeinsame Wurzeln, die Gerade schneidet aber den Kreis im allgemeinen nicht. Gleichwohl hat die außerordentlich weitgehende und fruchtbare Übereinstimmung beider Gebiete, die ja zur Entdeckung einer ungeheuren Menge geometrischer Tatsachen führte, ein Bedürfnis hervorgerufen, beide womöglich zur vollständigen Kongruenz zu bringen. So läßt man die Gerade den Kreis — in reellen oder imaginären Schnittpunkten — immer schneiden, spricht von den imaginären Kreispunkten auf der unendlich fernen Geraden usw. Im Grunde gehört die ganze nicht-Euklidische Geometrie hierher, ja sogar — in Anbetracht ihrer Abweichung vom Sehraum — auch die Euklidische. Ist der jugendliche Geist über diesen Zusammenhang aufgeklärt, dann wird ihm die Mystik, die man mit diesen Dingen getrieben hat und noch treibt, nichts anhaben können. Er wird dadurch aber auch befähigt werden, einer so gewaltigen wissenschaftlichen Zeitfrage gegenüber, wie es die der Relativitätstheorie ist, im intellektuellen Gleichgewicht zu bleiben. Diese Theorie muß in den Unterricht aufgenommen werden, da sie wie keine andere den Geist weit und frei macht. Es gibt in Mathematik und Physik genug, was man um ihretwillen fortlassen kann. Unser Buch erwähnt sie nur einmal beiläufig und dazu sehr undeutlich (L. 222, Anmerk.)¹⁾.

¹⁾ Fingerzeige für ihre Behandlung im Unterricht bei Petzoldt, Die Relativitätstheorie der Physik. Ztschr. f. positivist. Philos. II. 1914, S. 1ff.

Wird der Gedanke, daß Naturwissenschaft immer nur Beschreibung der empirisch realen Erscheinungswelt bezweckt, auf solche Weise durchgeführt, so kann es nicht mehr zweifelhaft sein, daß damit die mechanische Naturansicht oder der Materialismus vollständig überwunden ist, ohne daß doch das Geringste aufgegeben wurde, was er für die Erforschung der Natur geleistet hat. Im besonderen erleiden Mathematik und Naturwissenschaft dadurch nicht die geringste Einbuße an Strenge und Exaktheit, daß der Euklidische Raum nicht mehr absolut und auch nicht mehr apriorische Anschauungsform und daß die Mechanik keine ausgezeichnete Naturwissenschaft mehr ist. Wissenschaft ist weder (vgl. S. 9 u. 11) an Unbedingtheit der letzten Tatsachen noch an Unbedingtheit des Denkens gebunden. Damit ist aber zugleich das mächtigste Hindernis der Vereinigung der Naturwissenschaften mit den Geisteswissenschaften beseitigt, soweit eine solche Trennung an den Naturwissenschaften lag. Daß sie schon hierdurch nahe aneinander rücken, kann uns ein Vergleich der Veränderung der geschichtlichen Werturteile, wie sie Lambeck (L. 106) schildert, mit der oben skizzierten Wandlung der physikalischen Theorien zeigen. Die Bewertung geschichtlicher Ereignisse, Persönlichkeiten, Völker, Staaten usw. ist ein „Ausfluß zeitlich bedingter Ideale“. Wir dürfen auch sagen: jedes Volk, das geschichtliche Überlieferung pflegt, hat zu jeder Zeit eine herrschende historische Theorie, nach der es die geschichtlichen Dinge einander über- und unterordnet und in gegenseitige Kausalbeziehungen setzt. Diese Theorie ist ganz ähnlich durch die Gesamtheit der jeweils bekannten und beachteten Tatsachen bedingt, wie es eine physikalische Theorie ist; natürlich gehört zu diesen Tatsachen auch die Machtstellung der jeweilig Herrschenden. Einer unserer erfolgreichsten physikalischen Theoretiker sagt: „Höchste Aufgabe des Physikers ist . . . das Aufsuchen jener allgemeinsten elementaren Gesetze, aus denen durch reine Deduktion das Weltbild zu gewinnen ist. Zu diesen elementaren Gesetzen führt kein logischer Weg, sondern nur die auf Einfühlung in die Erfahrung sich stützende Intuition. Bei dieser Unsicherheit in der Methodik könnte man denken, daß beliebig viele, an sich gleichberechtigte Systeme der theoretischen Physik möglich wären; diese Meinung ist auch prinzipiell gewiß zutreffend. Aber die Entwicklung hat gezeigt, daß von den denkbaren theoretischen Konstruktionen eine einzige jeweils sich als unbedingt überlegen über alle anderen erweist. Keiner, der sich in den Gegenstand wirklich vertieft hat, wird leugnen, daß die Welt der Wahrnehmungen das theoretische System praktisch eindeutig bestimmt, trotzdem kein logischer Weg von den Wahrnehmungen zu den Grundsätzen der Theorie führt¹⁾.“ Damit ist in der Naturwissenschaft auf denselben irrationalen Faktor hingewiesen, den Lambeck in der Geschichtswissenschaft aufgezeigt hat. Und ebenso stimmen beide Gebiete im Ausschluß der Willkür überein, trotzdem in beiden das irrationale Moment des Zufalls eine mächtige Rolle

¹⁾ Einstein in den Ansprachen „Zu Max Plancks sechzigstem Geburtstag“. Karlsruhe i. B. 1918, S. 31.

spielt — jener irrationale Faktor gehört ja schließlich auch unter den Begriff des Zufalls¹⁾).

Haben sich so die Naturwissenschaften den Geisteswissenschaften so weit wie nur möglich angenähert, so ist es nun wieder Sache der letzteren, so viel wie möglich naturwissenschaftliches Denken aufzunehmen. Bei der Feststellung jenes irrationalen Faktors und der Anerkennung des Zufalls kann sich Naturwissenschaft nicht beruhigen. Sie fordert die Durchführung des Prinzips der Gesetzmäßigkeit alles Geschehens bis zu den letzten Tatsachen, die sich auf weitere nicht mehr zurückführen lassen. So erhebt sich das Problem: wie kann die Irrationalität und Unbestimmtheit im geistigen Geschehen mit der eindeutigen Bestimmtheit aller Natur vereinigt werden?

Eine erste Antwort wird lauten: sicherlich nur durch Beobachtung und Untersuchung dessen, was beiden Gebieten offensichtlich gemeinsam ist. Und das ist das Gebundensein von Geschehen an Geschehen, von Vorgang an Vorgang, von Änderung an Änderung. Denn wenn auch kein einziger geistiger Vorgang durch psychologische Faktoren so festgelegt ist, wie ein Naturvorgang durch physikalische, wenn es also innerhalb des psychologischen Gebietes keine Gesetze im naturwissenschaftlichen Sinne des Wortes gibt, so gibt es doch überall psychologische Regelmäßigkeiten. Es ist von entscheidender Bedeutung, die Begriffe von Gesetz und Regel in scharfer Gegenüberstellung herauszuarbeiten. Veranlassung gibt die Erörterung der Motive handelnder Personen in der Geschichte und im Drama in reichem Maße, natürlich nicht minder aber die Behandlung von gesetzmäßigen und von regelmäßigen (z. B. meteorologischen, geologischen) Erscheinungen in der Naturwissenschaft. Die Regel gilt im allgemeinen nur in einer Mehrzahl von Fällen, das Gesetz immer — wobei freilich die oben aufgewiesene Inkongruenz von Tatsachen und Theorien nicht vergessen werden darf.

Ist jener Unterschied erkannt und völlig angeeignet, dann wird man die Frage nach Gesetzen in Geschichte, Sprachwissenschaft, Ästhetik usw. überhaupt nicht mehr stellen (L. 114 ff.), den Regeln aber ihr volles Recht einräumen: ohne sie könnten die Geisteswissenschaften gar nicht mehr als Wissenschaften bezeichnet werden. Geschichtswissenschaft rechtfertigt ihren Namen nur insofern, als sie Begriffe und Regeln ihres Gegenstandes aufstellt. Soweit sie das nicht oder noch nicht tut, ist sie als Vorarbeit für Wissenschaft oder als Kunst anzusehen. Im letzteren Falle befriedigt sie nicht das Erkenntnis- sondern das ästhetische Bedürfnis. Jede Wissenschaft hat eine starke ästhetische Seite. Diese zur Geltung zu bringen, ist eine wichtige Aufgabe des Lehrers und Erziehers. In der Geschichte aber tritt sie von selbst sehr häufig, wenn nicht gewöhnlich, in den Vordergrund. Um so mehr ist es hier Sache des Unterrichts, der wissenschaftlichen Komponente — und immer mehr, je höher hinauf — zu ihrem Recht zu verhelfen. Das Allgemeine ist ja gar nicht auszuschließen: überall ist es vorhanden. Jedes Ereignis, jede Handlung, jeder Zusammenhang, der *verstanden* wird,

¹⁾ Vgl. Mach, Über den Einfluß zufälliger Umstände auf die Entwicklung von Erfindungen und Entdeckungen. Populär-wissensch. Vorlesungen. a. a. O. S. 290.

wird es nur auf Grund von Allgemeinheiten¹⁾. Schon jede unscheinbare Wahrnehmung oder Vorstellung enthält eine begriffliche Komponente: Wissenschaft aber zielt immer auf Allgemeines, auf Begriffe, Gesetze und Regeln. Wenn wir aus der Geschichte *lernen* können, so können wir es nur durch dieses Allgemeine. Nur auf dem Besitz allgemeiner Erkenntnisse beruht begründetes Urteilen und verantwortliches Handeln, auch dann noch, wenn wir uns im einzelnen Fall dieser Grundlage gar nicht bewußt werden. Die ethischen Werte des Geschichtsunterrichts wären ohne Allgemeingültiges nicht vorhanden. Handelte es sich in der Geschichte nur um Einmaliges, Individuelles, so hätte sie keinerlei Bedeutung für Erkenntnis und sittliche Bildung. Wohin man aber ohne wahre historische Bildung gelangt, das zeigen Spartakus und Expressionismus handgreiflich: zu Willkür und Haltlosigkeit. Sie zeigen damit auch mittelbar, daß Geschichte eine Wissenschaft, zuletzt ganz ähnlich wie Naturwissenschaft ist oder doch sein kann. Sind ihr auch das Experiment und das Gesetz versagt, so doch nicht das Vergleichen ihrer Gegenstände und die Regel, ja im Gedankenexperiment, wie es Adam Smith (L. 117) angewandt hat und das auch in der Naturwissenschaft eine bedeutende Rolle spielt (vgl. z. B. das indirekte Beweisverfahren der Geometrie, den Carnotschen Kreisprozeß in der mechanischen Wärmetheorie), kann ihr noch ein großes methodisches Mittel erwachsen.

Besteht so zwischen Natur- und Geistes- oder Kulturwissenschaft weder in der Artung der Erkenntnisse noch in den Methoden ihrer Gewinnung der scharfe Gegensatz, den viele seit Dilthey und Windelband dazwischen erblickten, so tritt die natürliche Verwandtschaft und Einheit aller Wissenschaft auch hinsichtlich ihres Ursprungs deutlich hervor, wenn man näher auf das Wesen der Regel eingeht. Regelmäßigkeiten des Geschehens sind nur möglich, wenn ihnen Gesetzmäßigkeiten zugrundeliegen. Die Dovesche Windregel setzt das Buys-Ballotsche Windgesetz voraus. So ist die trotz aller Verschiedenheiten immer wieder zu beobachtende Gleichförmigkeit in den Handlungen der Menschen und im besonderen der Staatsmänner, Heerführer, Völker nur durch Gleichförmigkeit in den ihnen zugrundeliegenden Prozessen des Zentralnervensystems zu verstehen, die auf der naturgesetzlichen Bestimmtheit des gewaltigen biologischen Geschehens beruht, in das die zentralnervösen Vorgänge eingereiht sind.

Man könnte vielleicht in der Art der Verknüpfung des geistigen Geschehens mit dem biologischen der Großhirnrinde einen Grund für eine schärfere Trennung zwischen Natur- und Geisteswissenschaft sehen wollen: sie sei von der Art, wie die Naturvorgänge untereinander verbunden seien, vollständig verschieden: hier nur die streng kausale Aufeinanderfolge gleichartigen Geschehens, dort das in prästablierter Harmonie erfolgende Nebeneinander völlig heterogener Vorgänge. Allein das wäre ein Rückfall in die mechanische Naturansicht, von der sich Spinoza und Leibniz noch nicht frei gemacht

¹⁾ Vgl. dazu H. Dingler, Die Grundlagen der Naturphilosophie. Leipzig, Verlag Unesma ohne Jahreszahl (1914). S. 67ff.

hatten. Der empirische Realismus der Erscheinungen müßte solche Auffassung als grobes Mißverständnis weit von sich weisen: für diese Kantische Theorie ist das erfahrungsmäßige geistige Geschehen genau so nur Erscheinung wie das materielle; das Heterogene, das Ding an sich, kommt erst hinter den Erscheinungen, zwischen diesen selber klafft kein Riß, sie sind homogen.

So ist denn auch die Abhängigkeit der psychologischen Vorgänge von den biologischen des Hirnmantels nur ein Sonderfall der ganz allgemeinen simultanen, funktionellen Abhängigkeit der Erscheinungen voneinander. Die Form der Abhängigkeit einer Funktion von ihrem Argument, wie sie ihren beschreibenden Ausdruck in $y = f(x)$ findet, gilt genau so für den Zusammenhang der geistigen Werte mit biologischen wie für die arithmetischen, geometrischen und physikalischen Werte untereinander; und mit demselben Rechte, wie man von einem psychophysischen Parallelismus spricht, könnte man von einem mathematischen und einem physikalischen Parallelismus sprechen, nämlich von einer eindeutigen Zuordnung korrespondierender Werte aneinander gebundener Erscheinungen.

Trotz der eindeutigen Bedingtheit des geistigen Geschehens durch biologisches bestimmen die geistigen Vorgänge einander durchaus nicht eindeutig. Das ist wieder keine Eigentümlichkeit derselben. Entsteht durch einen Blitzschlag ein Waldbrand und wird dabei eine Menge im Walde lebender Tiere vernichtet, so bestimmt auch keins dieser Ereignisse das folgende eindeutig, so wenig wie der Funke im Zünder einer Granate die Größe und Dauer der Explosion eines Munitionsdepots, und doch liegt dabei streng kausales Geschehen vor. Es handelt sich aber um Auslösungen gespeicherter Energiemengen, und die auslösende Energiemenge bestimmt natürlich die ausgelöste überhaupt nicht. Ganz ähnlich sind die Vorgänge in den durch Assoziationsfasern miteinander verbundenen zentralnervösen Teilsystemen zu denken. Was in jedem derselben etwa bei einem Ablauf einander folgender Erinnerungsvorstellungen geschieht, das hängt nicht eindeutig von dem auslösenden, von Teilsystem zu Teilsystem überspringenden Reiz und nicht von dem spezifischen Vorgang in dem von dem Prozeß unmittelbar vorher ergriffenen Teilsystem ab, sondern von seiner spezifischen historisch entstandenen Struktur und ist durchaus individueller, dem Gesamtprozeß gegenüber zufälliger Art, obwohl es streng kausal erfolgt: Zufall und Notwendigkeit schließen sich da nicht aus, wie sie sich überhaupt niemals ausschließen; Zufall steht nicht im Gegensatz zu Naturnotwendigkeit, ist vielmehr nur ein besonderer Fall derselben: die Entladung gespeicherter Energiemengen. Wie ihre biologischen Korrelate können nun natürlich auch die psychologischen Vorgänge einander nicht eindeutig bestimmen, obwohl sie infolge ihrer funktionellen Gebundenheit an jene Auslösungsvorgänge in den korrespondierenden Neuronensystemen vollständig determiniert sind.

Damit ist die obige Frage (S. 13) beantwortet und die Irrationalität im psychologischen und geschichtlichen Geschehen prinzipiell aufgeklärt. Damit sind aber auch die Geisteswissenschaften mit den Naturwissenschaften zu dem einen großen Ganzen der Wissenschaft überhaupt zusammengeschlossen,

und das Urteil Lambecks (L. 129), daß sich in der Geschichte Kräfte und Gesetze offenbaren, „für welche die Naturwissenschaft als solche keinen Blick“ habe, erweist sich als unhaltbar. Es wird auch im besonderen durch die wunderbaren in vielen Auflagen erschienenen historischen Werke Machs widerlegt, die gewiß an geschichtlicher Erkenntnis und Methode hinter keinem Werke der politischen Historiker zurückstehen¹⁾.

Etwas näheres Eingehen auf die biologische Grundlage aller Geschichte zeigt sofort die Harmonie dieser naturwissenschaftlichen Anschauung mit der besten Geisteswissenschaft. Klärt uns doch jene biologische Grundlage sofort darüber auf, warum die radikalen Theorien der extremen Politiker, gleichgültig ob von rechts oder von links, niemals nachhaltige politische Erfolge haben können. Wer sich dem Fortschritt entgegenstemmt, übersieht, daß der Hirnmantel als biologisches Gebilde der Entwicklung unterliegt wie alles Organische, das noch keine endgültige Form erreicht hat. Stillstand kann hier erst eintreten, wenn die Umgebung des Menschen keine Entwicklungsbedingungen mehr enthält. Wer andererseits Entwicklung auf Grund noch so wohl durchdachter Theorien überstürzen will, beachtet nicht, daß alles organische Wachsen und Sichumbilden Zeit braucht. Das Gesetz der Kontinuität der Entwicklung kann daher selbst durch die gewaltigsten politischen Umwälzungen nicht umgangen werden, wie der Knabe nicht zum Manne werden kann, ohne die Phase des Jünglings zu durchlaufen. Daß es niemals Katastrophen im Cuvierschen Sinne gegeben hat, erkannte schon Goethe, dem ja auch Natur und Geist zuletzt nicht zweierlei war.

Genau wie für Lambeck (L. 128) sind für unser biologisches Denken Sprache, Sitte, Religion, Kunst, Recht, Staat, Güter „nicht bewußt von den einzelnen gemacht“, sondern „im Zusammenleben der Menschen“ entstanden, nur daß wir nicht mehr zu sagen brauchen: gleichsam organisch gewachsen, sondern wirklich, und daß wir auch die Wissenschaft biologisch begreifen können. Der Mensch tritt auch in prähistorischen Zeiten immer in Gemeinschaften auf, nie isoliert; selbst der Eremit ist durch Sprache und Denken noch an die Gemeinschaft gebunden. Richard Avenarius untersucht rein biologisch die Erhaltungsbedingungen der menschlichen Gemeinschaften, der „Kongregalsysteme“²⁾.

Die Durchführung des biologischen Denkens erweist sich als äußerst fruchtbar. Sie war in weitem Maße das noch viel zu wenig beachtete Lebenswerk von R. Avenarius³⁾. Selbst das höchste Denken, die erhabensten seelischen Regungen haben ihre biologische Grundlage, ohne die sie nicht

¹⁾ Sonderbarerweise finden aber Machs Schriften in dem LambECKSchen Buche überhaupt keine Erwähnung, während das zwar ebenfalls bedeutende, aber doch hinter ihnen weit zurückstehende und erst viel später in der vor allem von Mach geschaffenen Atmosphäre entstandene Buch H. Poincarés über „Wissenschaft und Hypothese“ angeführt wird.

²⁾ Richard Avenarius, „Kritik der reinen Erfahrung“. 2. Aufl. Leipzig 1907. S. 158ff.

³⁾ a. a. O. Dazu Petzoldt, Einführung in die Philosophie der reinen Erfahrung I. Leipzig 1900. Hierin eine leicht verständliche Darstellung und Weiterbildung der Avenarius'schen Theorie.

aufzutreten vermögen, und daher können sie ohne biologische Begriffe nicht genügend verstanden werden. Durch diese Auffassung wird die Lehre von der empirischen Realität der Erscheinungswelt durchaus nicht verletzt, und daher steht ihrer Annahme für keine philosophische Richtung ein Hindernis im Wege (vgl. o. S. 4). Daher muß sie aber auch zu einem Hauptstück der philosophischen Propädeutik gemacht werden. Sollte man sie ausschließen oder nicht ihrer Bedeutung entsprechend berücksichtigen wollen, so wäre es besser, den philosophischen Unterricht seinen Dornröschenschlaf bis auf bessere Zeiten fortsetzen zu lassen. Die Zeit wäre dann noch nicht reif für ihn. Wer sollte sich aber dem empirisch realen psychophysischen Parallelismus entgegenstemmen, der die Lehrbücher und Zeitschriften der Psychologie, Neurologie und Psychiatrie aufschlägt? Der Widerstand würde durchaus keinen grundsätzlichen Erwägungen entspringen, sondern nur der menschlichen Trägheit und wäre selbst ein Beweis für seine biologische Bedingtheit.

Wir haben schließlich nur noch auf ein paar weitere Folgerungen hinzuweisen, die im philosophischen Unterricht nicht umgangen werden könnten.

Zuerst: die Annahme unbewußter Seelenregungen, also von angeblichen psychologischen Vorgängen, von denen die unmittelbare und mittelbare Erfahrung nichts weiß, ist ganz überflüssig (L. 55, 59, 72, 200, 202, 212f.), da alles, was sie der Psychologie hypothetisch leisten könnte, weit besser von der — einstweilen allerdings ebenfalls nur hypothetischen — Beschreibung der Vorgänge in der Großhirnrinde geleistet wird. Überflüssig auch die Annahme einer Seele als Träger des Bewußtseins und Gedächtnisses (L. 203, 204, 212). Innerhalb der Gesamtheit der empirisch realen Erscheinungen hätte die Seele überhaupt keinen Platz, da ja diese Gesamtheit selbst die *Seele* ist¹⁾. Darin stimmen Kant, der sich an Kant anschließende Idealismus, der idealistische (Comtesche) Positivismus und seine heutige Form, der Psychomonismus, prinzipiell durchaus überein: nur die Durchführung dieses Gedankens läßt noch zu wünschen übrig; da gibt es immer wieder Rückfälle in die alte mechanische Naturauffassung, die sogar in vollkommener Verkenntung der Entwicklung des menschlichen Denkens, ja in völligem Nichtverstehen dessen, was sich seit Berkeley und Leibniz zugetragen hat, zu einem neuen Realismus geführt haben. Für den Philosophen, der die moderne Entwicklung der theoretischen Physik kennt, kann es keinem Zweifel unterliegen, daß es das Charakteristische des wissenschaftlichen Denkens unserer Zeit ist, die Theorie von der empirischen Realität der Erscheinungen gegen alle reaktionären Bestrebungen vollständig zu sichern. Ein Zurückgehen hinter diese Theorie kann für die Philosophie nicht mehr in Frage kommen, sondern nur noch der Schritt über sie hinaus, den der relativistische Positivismus getan hat. Für den ist die Zeit aber noch nicht reif, weil sie noch in der vorhergehenden Phase steht und sich ihrer daher noch nicht voll bewußt ist²⁾. Das aber kann heute nicht

¹⁾ S. Artikel „Naturwissenschaft“ a. a. O. § 47.

²⁾ Hierfür ist ein vortrefflicher Beleg das gute Buch von Moritz Schlick: „Allgemeine Erkenntnislehre“. Berlin 1918. — Vgl. dessen Besprechung in Mon. f. h. Schulen 1919 S. 384. Lorentz.

mehr bestritten werden, daß, wenn die Welt zur empirisch realen Erscheinung geworden ist, daß dann auch das Zentralnervensystem zu diesen Erscheinungen gehört, und daß dann kein Idealist mehr sich aus Furcht vor dem Materialismus gegen die biologische Seite des Geisteslebens zu sperren braucht.

Weiter: wenn das Geistesleben zugleich Naturleben ist, dann ist es genau so eindeutig bestimmt wie alles Naturgeschehen. Die Laplacesche Idee einer Weltformel ist nicht darum falsch, weil sie aus deterministischem Boden erwächst (L. 131), sondern nur, weil sie — ähnlich wie ihre Anwendung, die Clausiussche Formel, die das Weltall den Wärmetod sterben läßt — die unendliche Welt wie eine endliche behandeln will. Hier droht aber wieder eine große Gefahr: die Verwechslung der Naturnotwendigkeit mit Zwang. Auch unser Buch hat sie nicht immer vermieden: Naturnotwendigkeit und Freiheit sollen polar entgegengesetzt sein (L. 49). Der polare Gegensatz zu Naturnotwendigkeit ist aber vollständige Unbestimmtheit oder Gesetzlosigkeit, Anarchie, Unordnung, Willkür alles Geschehens. Das Ergebnis der Naturnotwendigkeit ist über kurz oder lang der Kosmos, die Herrschaft aber der Gesetzlosigkeit von vornherein und immer das Chaos. Freiheit ist so wenig der Gegensatz von Naturnotwendigkeit, daß wahre Freiheit sie vielmehr voraussetzt, geradezu zum logischen a priori hat. Der Gegensatz von Freiheit ist dagegen der Zwang. Der würde aber erst vorliegen, wenn die unausweichliche Folge der Naturnotwendigkeit der Fatalismus wäre. Dieser ist eine unklare, nie durchdachte Lehre mit dem gefühlsmäßigen Sinn: ich kann tun, was ich will, ich werde meinem Schicksal nicht entgehen; was bedeuten würde: meine eigenen Handlungen sind keine Glieder von Kausalketten¹⁾. So soll König Humbert sich eine Leibwache verbieten haben, weil sie doch nichts nützen könne, wenn es ihm bestimmt sein sollte, durch die Hand eines Mörders zu fallen. Einer solchen, durch unser Tun unbeeinflussbaren Schicksalsmacht wären wir wirklich wie einem Zwange unterworfen, von Freiheit könnte da nicht die Rede sein. Der Zufall in der Geschichte setzt uns tatsächlich oft solchem Zwange aus. So wenig er aber die Unbestimmtheit der Natur voraussetzt (L. 108), so wenig tut es die Freiheit. Deren Wesen wird damit richtig charakterisiert, daß wir „ein gebilligtes Ziel — gebilligt, weil von starken Wertgefühlen bestimmt — verwirklichen und es eben unter Umständen gegen starke Hemmnisse durchsetzen“ (L. 132). Die Überwindung solcher Hindernisse setzt aber voraus, daß die von uns ergriffenen Mittel nach Regeln, also zuletzt nach den Naturgesetzen auch dann wirken, wenn die Mittel in der Einwirkung auf andere bestehen. — Die Klarstellung der Begriffe Freiheit und Naturnotwendigkeit ist äußerst wichtig. Hier darf das Lehrbuch keine Widersprüche enthalten.

Und endlich noch die schönste Frucht, die die volle Einsicht in die durchgängige biologische Bedingtheit alles Geisteslebens zur Reife bringen muß: das tiefe Mitgefühl mit aller menschlichen Schwäche und die größte Hilfs-

¹⁾ Vgl. Joh. Černý, Reformvorschläge zum Mittelschulunterricht in der Philosophie. Separatabdruck aus dem Programm des Staatsgymnasiums in Mies. 1910, S. 22.

bereitschaft. Entnehmen wir gewöhnlich die gemütbildenden Werte der Kunst, namentlich den Werken der Dichter, so bietet uns hier die Wissenschaft ein Mittel, das auf jeden denkenden Menschen die tiefste Wirkung üben muß. Was kann zuletzt der einzelne dafür, daß er so ist, wie er ist? Mächte, gegen die es keine Wehr gibt, lassen ihn *schuldig* werden und überliefern ihn der Pein; Mächte, die durch nichts zu gewinnen sind, führen ihn im Flug auf die Höhen des Glücks. Denn was in ihm ist, seine Anlagen zum Bösen und zum Guten, das ist zuletzt nicht *von ihm*; und was *er* dazu tut, um jene zu bekämpfen und zu unterdrücken und diese auszubilden und zu verwerten, das ist zuletzt auch nicht *sein* Werk in dem Sinne, in dem es die gemeine Auffassung nimmt. Wie viele der Urteile, die täglich Menschen über ihre Mitmenschen gefühlsmäßig fällen, sind also ungerecht, lieblos, gehässig, von Pharisäertum und falschem Hochmut eingegeben! Versenken wir uns auf eindringliche Sokratische Art in diese Zusammenhänge, so muß vom Denken allmählich eine Umgestaltung des Gefühls- und Willenslebens ausgehen. Wir werden mehr und mehr das kalte und formelle Sichabschließen verlassen und das Herz dem Mitleid und der Hilfe weit und weiter öffnen. Unser Urteilen wird den Charakter des Hasses verlieren und sachlich werden, nur auf das Ziel gerichtet, die menschlichen Handlungen und Gesinnungen zu bessern. Die Strafe wird nichts mehr von Rache und Vergeltung an sich behalten und nur erziehlche und gesellschaftschützende Absicht haben. Wir werden das Zufällige unserer eigenen Entwicklung erkennen, den falschen Stolz und Hochmut — ohne Schädigung des echten — ablegen, die Ansichten und Urteile anderer zu verstehen suchen, ihre Gleichberechtigung achten und uns von allem Fanatismus fern halten. Im besonderen auch vom Völkerhaß, vom patriotischen Fanatismus, dem Chauvinismus. Wahre Vaterlandsliebe versteht, daß jeder sein Vaterland über alles lieben muß, in dem die starken Wurzeln seiner Kraft sind, und verlangt, daß jeder es der Gesamtheit der Vaterländer unterordnet, weil nur so das eines jeden gesichert ist und nur so das höchste menschliche Interesse, der wahre Humanismus, verwirklicht werden kann.

Damit dürfte der gemeinsame Boden aufgewiesen sein, auf den sich Natur- und Geisteswissenschaften im Interesse unserer Jugendbildung stellen könnten. Zwar ließen sich eine Theorie der Werte und die Grundprobleme von Ethik und Ästhetik ohne Schwierigkeit im Zusammenhang mit ihren biologischen Grundlagen behandeln¹⁾, aber ich würde das nicht mehr zu dem Minimum der Forderungen rechnen, das erfüllt werden muß, wenn philosophische Propädeutik an unseren höheren Schulen der heutigen Lage der Wissenschaft entsprechen soll. Systematische Vollständigkeit darf nicht Ziel des Unterrichts sein: es führt zu der Überlastung der Lehrpläne für den Durchschnitt der Schüler, unter der wir leiden. Verständnis und Aneignung der wichtigsten Methoden des wissenschaftlichen Denkens ist genug. Das

¹⁾ Vgl. „Einführung in die Philos. der rein. Erf.“, a. a. O. I, 2. Abschnitt, 6. bis 9. Kapitel, II, 2. Abschn., 1. u. 2. Kapitel.

Lehrbuch freilich darf weit über das Maß dessen hinausgehen, was mit der einzelnen Schülergeneration durchgenommen werden kann: die Auswahl ist dem Lehrer und den Wünschen der Schüler zu überlassen. Aber auch da halte ich für jetzt die klare Herausarbeitung der erörterten Begriffe für weit wichtiger als die Erweiterung des Stoffes, so wünschenswert für die spätere Entwicklung noch manches ist (Grundlehren der Völkerpsychologie, Sprachwissenschaft, Volkswirtschaft, Rechtsphilosophie, Soziologie¹⁾.) Allem voran muß die sorgfältige Entwicklung und widerspruchslöse Durchführung der erörterten Prinzipien durch das ganze Buch stehen: Analyse der empirisch realen Erscheinungswelt mit den Methoden der Beschreibung und des empirischen psychophysischen Parallelismus.

Spandau.

Joseph Petzoldt.

¹⁾ „Geschichte der Philosophie bleibt von den Mittelschulen am besten ganz ausgeschlossen.“ Černý, a. a. O. So auch Baegge in seinem Vortrag auf der Tagung verschiedener Schulreformer in Berlin, Oktober 19. Gemeint ist natürlich: Geschichte der Philosophie als solche. Wie sie in solcher Weise verwendet werden kann, darüber vgl. Jerusalem, „Die Aufgaben des Lehrers an höherrn Schulen“. 2. Aufl. Wien und Leipzig 1912, S. 86. E. Hoffmann ist ja im Abschnitt über die Antike schon in solcher Weise verfahren.

II. Bücherbesprechungen.

H. Itschner, Unterrichtslehre. Unterricht gefaßt als Entbindung gestaltender Kraft. Band IV. Zur Geschichte unseres Problems. Zugleich Ergänzung zu einer jeden Geschichte der Pädagogik. 1917. Quelle u. Meyer. 301 S. Geh. 6,—, geb. 6,60 M.

Band I der Itschnerschen Unterrichtslehre enthält die allgemeine Didaktik (300 Seiten); Band II und III die besondere auf über 800 Seiten. Hier liegt nun der Schlußband vor, den man in der Tat, wie der Untertitel schon andeutet, ebensogut zur Geschichte der Pädagogik rechnen kann. Zweierlei ist für den Verfasser charakteristisch, 1. er vertritt eine Philosophie des Idealismus und 2. was damit aufs engste zusammenhängt, er tritt ein vor allem für Persönlichkeitsbildung und damit (wie er im Vorwort sagt) für die innere Befreiung des Lehrerstandes. So ist der ganze erste Abschnitt überschrieben: Zum Problem der Persönlichkeit, der zweite: Zum Problem der gestaltenden Kraft. Unter der ersten Rubrik werden behandelt: Kant, Schleiermacher, Bonus (mit welcher Gleichstellung dem letztgenannten wohl zu viel Ehre erwiesen wird), 2. Goethe (Problem der Selbstgestaltung), 3. Schiller (Problem der Gestaltsetzung), Fichte (Bekanntnis zur Volkheit), Nietzsche (Problem des Willens zur Macht), Bismarck (Problem der Dienstbarkeit des Genies); unter der zweiten: 1. Pestalozzi (Problem der Lehrerpersönlichkeit), 2. Rousseau (Problem der Selbsttätigkeit), 3. Die Kunsterziehungstage, 4. Scharrelmanns und Gansbergs Impressionismus, 5. Die Arbeitsschule, 6. Gottfried Keller (Problem des Dilettantismus), 7. Bonus und der pädagogische Pessimismus, 8. Herbart, Natorp u. a. und das Problem der Grundlegung der Pädagogik, sowie Fragen der Lehrerbildung. Der erste Abschnitt hat noch einen Anhang: Hebbel und das Persönlichkeitsproblem der Frau. Man sieht schon aus dieser Aufzählung, daß die Reihe etwas bunt ist. Schärfer zu disponieren wäre ein Leichtes gewesen, ist also wohl vom Verfasser mit Absicht unterlassen worden. Bedenklicher ist das Zuviel des gebotenen Stoffes. Auf Nietzsche, Hebbel, Bonus hätte ohne Not verzichtet werden können, auch auf Gottfried Keller. So interessant diese Darlegungen I.s an sich sind, haben sie doch mit einer Unterrichtslehre nur einen sehr losen Zusammenhang. Herbart und Natorp dagegen, die zum Schluß auftauchen, hätten als die bedeutendsten Systematiker der letzten Jahrzehnte eine ausführlichere Behandlung verdient. Von Kant werden nur die „Ergebnisse“ der drei Kritiken gegeben. Ob es nicht besser gewesen wäre, Kant mit Schiller zusammen, Fichte mit Pestalozzi zusammen zu behandeln? Und wo bleiben Kerschensteiner und Gaudig? So tritt eine Fülle von Fragen auf, wenn man den Spuren des Verfassers nachgeht. Das hindert aber nicht anzuerkennen, daß hier ein sehr bedeutendes, weil anregendes und geistprühendes Buch vorliegt.

Neukölln.

Artur Buchenau.

Splettstößer und Wolff, Deutsche Sprachübungen für die Vorschulen und Unterklassen höherer Knabenschulen sowie für die entsprechenden Klassen der Mittelschulen. Ausgabe P. Berlin. Trowitzsch u. Sohn. Heft 1. Grundlegende Übungen für das erste Schuljahr von W. Splettstößer. 12. Aufl. 1917. 36 S. 0,70 M. — Heft 2. Octava von W. Splettstößer. 11. Aufl. 1918. 95 S. 1,45 M. — Heft 3. Septima von W. Splettstößer. 10. Aufl. 1917. 99 S. 1,55 M. — Heft 4. Sexta von W. Splettstößer und G. Wolff. [1918.] 104 S. 1,75 M.

Splettstößer und Wolff, Diktierstoff zur Einübung der deutschen Rechtschreibung und Zeichensetzung. Vorkursus. 1. bis 3. Schuljahr. 3. Aufl. Berlin 1917. Trowitzsch u. Sohn.

Splettstöbers deutsche Sprachübungen für die Vorschulen haben wegen der sorgfältigen Auswahl und wegen der geschickten Bearbeitung des Stoffes verdiente Anerkennung und Verbreitung gefunden. Indem sie für den Unterricht Wörter oder, zum Teil in zusammenhängenden Lesestücken, auch Sätze bieten, die dazu dienen, Sprachregeln einzuüben oder durch die Schüler finden zu lassen, arbeiten sie dem Lehrer vor, unterbinden aber die Selbständigkeit des Lehrers keineswegs. Sie fordern vielmehr sein Nachdenken über die sachgemäße, die Schüler zu eigener geistiger Tätigkeit anregende und zielsichere Behandlung geradezu heraus. Die neueste Auflage der für das zweite und das dritte Jahr der Vorschule bestimmten Hefte entspricht dem Ministerialerlaß vom 30. August 1916.

Den für die Vorschule bestimmten Heften hat Splettstößer in Verbindung mit G. Wolff ein Heft für Sexta folgen lassen; das für Quinta und Quarta bestimmte Heft ist mir noch nicht zugegangen. In den Sprachübungen der Vorschule steht die Rechtschreibung naturgemäß im Vordergrund, weshalb die in die Wort- und in die Satzlehre einführenden Übungen hier und da an geeigneter Stelle eingeschaltet sind. Im Sextaheft ist die gewöhnliche Anordnung (Wortlehre, Satzlehre, Rechtschreibung) beibehalten. Der Übungsstoff ist etwas reichlich bemessen und auf verhältnismäßig viel Hausarbeit berechnet. Ich würde es erklärlich finden, wenn schon die Vorschullehrer in den für die Vorschule bestimmten Heften eine Auslese vornähmen und die von den Schülern zu verlangende Hausarbeit ermäßigten. Dies darf man von dem Lehrer des Deutschen in der Sexta in erhöhtem Maße erwarten. Der Hausarbeit ist schon jetzt gerade genug, und der Umstand, daß der fremdsprachliche Unterricht dem Lehrer des Deutschen auf Schritt und Tritt willkommene Stütze ist, ermöglicht es ihm, sich in dem Maße der Hausarbeit, die er von seinen Schülern fordert, zu beschränken, um so mehr, wenn er in seinem Unterricht die Sprachübungen mit Erfolg für Wissen und Können der Schüler zu verwerten sich aneignen läßt.

Die zur Einübung der deutschen Rechtschreibung und Zeichensetzung von Splettstößer und Wolff gebotenen Diktate empfehlen sich nicht bloß deshalb, weil sie sich genau an die Sprachübungen anschließen, sondern auch wegen ihrer mustergültigen Form und ihres ansprechenden Inhalts.

Schmidt, Prof. Dr. Friedrich, Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen.

Dritte, völlig umgearbeitete und vielfach erweiterte Auflage der grammatischen Anhänge des von hessischen Oberlehrern herausgegebenen Deutschen Lesebuchs für die höheren Schulen des Großherzogtums Hessen. Gießen 1918. Verlag von Emil Roth. 170 S. 2 M., geb. 2,60 M.

Das Buch schließt in den Rahmen der Sprachlehre auch die Lehre von der Dichtkunst und die Aufsatzlehre ein, bietet aber auf dem für die eigentliche Sprachlehre übrig gebliebenem Raume hauptsächlich durch Vermeidung von Weitschweifigkeit und umsichtige Beschränkung der Beispiele einen für die höheren Schulen völlig ausreichenden Lehrstoff, wobei auch die Lautveränderung sowie die Lehre von der Wortbildung und von der Wortbedeutung, auch die Geschichte der deutschen Sprache zur Genüge berücksichtigt wird. Eingehender, als es in Schulbüchern sonst wohl zu geschehen pflegt, ist die Satzlehre behandelt, und es ist zu wünschen, daß die Schulen der Absicht des Verfassers folgen, der eine einheitliche, von der Muttersprache ausgehende sprachliche Schulung anstrebt und demnach zum Beispiel die Lehre vom Gebrauch der Wirklichkeits- und der Vorstellungsform der Betrachtung fremdsprachlicher Aussageweise vorausschicken möchte. Wenn er daher den unteren Klassen mit Einschluß der Untertertia die eigentliche Sprachlehre vorbehält, der Obertertia Nachträge zur Laut- und Wortbildung sowie die Geschichte der deutschen Sprache, der Untersekunda die Wortbedeutungslehre, die Aufsatzlehre und die Dichtungsarten, so soll damit natürlich keine Schule gebunden sein, und er gibt zu, daß verschiedene Abschnitte, in denen besondere sprachliche Schwierigkeiten behandelt werden, recht wohl auch der Oberstufe vorbehalten werden können.

Die nachstehenden Bemerkungen möchte ich dem Verf. für eine neue Auflage zu beachten empfehlen.

Bei der Angabe S. 57 (242b), daß für Aufforderungen an die erste Person Umschreibungen mit „wir wollen“ oder „lasst uns“ gebraucht werden, ist zu „Person“ der Zusatz „Plural“ entbehrlich, nicht aber bei der Angabe, daß Aufforderungen an die erste und dritte Person im Konjunktiv Präsens stehen, der Zusatz „Plural“ für die erste, und der Zusatz „Singular“ für die dritte Person.

Daß es Kern (Deutsche Satzlehre) und Sütterlin (Die deutsche Sprache der Gegenwart) nicht gelungen ist, die Benutzer der deutschen Sprachlehre von Schmidt vor der Kopula (Satzband) zu bewahren, halte ich nicht für einen Vorteil des Buches. Vgl. S. 61 (260).

Daß in den Wendungen „einen etwas merken (wissen, sehen, fühlen) lassen“ neben dem Akkusativ auch der Dativ gebraucht werde — S. 69 (300) —, bezeichnet Wustmann in Grunows grammatischem Nachschlagebuch wie vor ihm schon Sanders als unrichtig und veraltet. „Einem angst machen“ ist verständlich, weil „einem Angst machen“ nachgebildet; ähnlich ist es mit „einem bange machen“; „einem gruseln machen“ wird wohl der Wendung „es gruselt mir“ gefolgt sein; „einem fürchten machen“ ist unrichtig. Für eine Schulgrammatik sind derartige Zugeständnisse überhaupt ungeeignet.

Warum man ja nicht sagen soll „Mein Freund, als er das hörte, war hoch erfreut“ — S. 92 (389) —, ist mir nicht klar. Es kann gute Gründe geben, diese Wortstellung unter Umständen der gewöhnlichen vorzuziehen, ebenso wie es recht wohl begründet sein kann, die Verneinung bis gegen Ende eines Satzes aufzusparen, auch in dem von Schmidt bemängelten Satze: „Er wußte, daß Hoffnung auf die Rettung seines Lebens nicht vorhanden war.“

Coblenz.

Josef Buschmann.

Eduard Meyer, Die Aufgaben der höheren Schulen und die Gestaltung des Geschichtsunterrichts. Leipzig und Berlin 1918. B. G. Teubner. IV u. 99 S. gr. 8°. 2,80 M.

Es ist grundsätzlich aufs Freudigste zu begrüßen, wenn Vertreter der Universität sich möglichst zahlreich und möglichst eingehend zu den Fragen der nationalen Bildung überhaupt und insbesondere zu den Problemen der höheren Schule äußern. Alle Bildungseinrichtungen bilden eine organische Einheit oder sollen sie wenigstens bilden, und die Universität als die krönende Bildungsanstalt scheint recht eigentlich berufen, die Früchte der gesamten Bildungsarbeit nicht nur zu sammeln, sondern auch zu bewerten. Wenn die Universität, sei es aus falscher Vornehmheit heraus, sei es in der Besorgnis, hier oder dort Anstoß zu erregen, sich dieser Aufgabe entzieht, dann muß mit dem gesamten öffentlichen Bildungswesen auch sie selbst den Schaden tragen. Selbstverständlich ist, da der Universität die unmittelbare Fühlung mit den Nöten und Schwierigkeiten der Schulpraxis und damit ein wesentliches Korrektiv allzu weitgehender Ansprüche und Erwartungen abgeht, die Möglichkeit nicht auszuschließen, daß eine solche von oben her ergehende Kritik das Augenmaß für das Erreichbare vermissen läßt und tadelt, wo nichts zu bessern ist: aber es würde geradezu verhängnisvoll sein, wenn auf Grund solcher Fälle die höhere Schule in falscher Empfindlichkeit jede abfällige Einschätzung ihrer Arbeit seitens der Universität als aus Überheblichkeit und Unverständnis entsprungen ablehnen wollte. Jedenfalls hat nach meinem Dafürhalten die höhere Schule seit geraumer Zeit von seiten der Universität nicht zu viel, sondern zu wenig Kritik erfahren, eine Tatsache, deren bedenkliche Wirkungen unschwer darzutun wären.

Diese allgemeinen Erwägungen muß man sich gegenwärtig halten, wenn man an die Schrift von E. Meyer herantritt. Denn sie geht mit der höheren Schule und nicht nur mit ihr sehr hart ins Gericht. Wenn der Verfasser im Vorwort erklärt, sich vor scharfen Äußerungen nicht scheuen zu wollen, so löst er diese Zusicherung aufs gewissenhafteste ein; ja man hat den Eindruck, daß vieles in einer Stimmung nicht nur von Mißbehagen und Unbefriedigung, sondern geradezu von tiefer Gereiztheit niedergeschrieben ist. Der Sache ist diese Stimmungsgrundlage, wie ich meinen möchte, nicht dienlich. Auf der einen Seite führt sie leicht zu Übertreibungen, auf der anderen Seite läßt sie die Gemüter derjenigen sich verhärten, bei denen die Einwände und Bedenken gerade wirken sollen. Am schlimmsten ergeht es der preußischen Schulverwaltung, die bezichtigt wird, aus Popularitätshascherei, Kurzsichtig-

keit, Willensschwäche das Schulwesen ruiniert, die Unfähigkeit hochgezüchtet, den Stand der allgemeinen Bildung herabgedrückt zu haben. Was die dieser Rüge zugrunde liegenden Tatsachen angeht, so ist dem Verfasser leider zuzustimmen; gerade hier liegt die Erscheinung vor, zu der die Universität nicht früh und nicht deutlich genug sich hätte äußern können: die Überschwemmung der Hochschulen mit Unberufenen, denen die höhere Schule nicht rechtzeitig ein Halt zugerufen hatte. Nur scheint mir, daß hier die Wurzel des Übels zu einseitig an einer Stelle gesucht wird. Das Bildungswesen einer Nation einschließlich seiner leitenden Verwaltung steht gerade in der Gegenwart, im Zeitalter des Verfassungsstaats und der „öffentlichen Meinung“, in einer viel zu innigen Verbindung und Wechselwirkung mit der geistigen Gesamtentwicklung, als daß es sich rein aus eigenen Kräften heraus aus dem Zug dieser Entwicklung herausheben könnte. So wenig es von der Pflicht entbunden werden kann, das für richtig Erkannte mit Festigkeit zu vertreten, so wenig wird es imstande sein, von sich aus durchzudringen, wenn nicht eine Bewegung aus dem Ganzen heraus ihm entgegen kommt. Es sind gewisse hier nicht näher zu erörternde Eigentümlichkeiten der von unserem Volk seit einigen Jahrzehnten durchgemachten Gesamtentwicklung, die sich in dem Zustand seines Bildungswesens nur allzu deutlich spiegeln. Besserung in den gerügten Mißständen werden wir erst dann erhoffen dürfen, wenn die zielbewußte Arbeit einer energischen Schulverwaltung in Wechselwirkung tritt mit einer Wandlung des allgemeinen Geistes, die in der Förderung der wirklich Berufenen und der rücksichtslosen Abschiebung der Ungeeigneten die vornehmste Pflicht des höheren Bildungswesens erblickt. Leider ist von der theoretischen Zustimmung zu diesem Satz bis zu der Bereitwilligkeit, in seinem Sinne auch dann zu handeln, wenn persönliche Wünsche ihm geopfert werden müssen, ein recht weiter Weg.

Aber freilich: selbst wenn diese Wendung — die einzige, die uns aufwärts führen kann — eintreten sollte, selbst dann würde es utopisch sein, von der neuen Schule solche Leistungen zu erwarten, wie sie Meyer augenscheinlich meint ihr zumuten zu müssen. Wenn der Mensch überhaupt sich nicht immer der Neigung erwehren kann, Ereignisse, Einrichtungen, Leistungen seiner Jugendzeit in verklärendem Lichte zu sehen, so scheint — es muß offen ausgesprochen werden — bei dem Verfasser die Tatsache, daß er einem ungewöhnlich hochstehenden Gymnasium angehört hat, ganz besonders in dieser Richtung gewirkt und sein Urteil über die Möglichkeiten der künftigen höheren Schule bestimmt zu haben. Jedenfalls müssen jedem Jugenderzieher von heute die Augen übergehen, wenn er von den Taten hört, deren die Schüler jenes Hamburger Gymnasiums sich rühmen konnten, obwohl sie sich nicht nur nicht überbürdet fühlten, sondern sogar noch Zeit in Fülle für private wissenschaftliche Arbeiten, Privatstunden, Baden, Rudern, Fußtouren, Theater, Musik, Geselligkeit übrig hatten (S. 23, 24, 26, 34, 38, 40). Wie sich die Verhältnisse seit jenen ruhigen, geistiger Sammlung so viel günstigeren Zeiten gewandelt haben, werden Schulen und Klassen von solcher Beschaffenheit wohl ein schöner Traum bleiben.

und nichts könnte verfehlter sein, als die allgemeinen Anforderungen nach solchen Idealgebilden zu bemessen. Es würde im Rahmen dieser Besprechung zu weit führen, alle einzelnen Vorschläge des Verfassers zu kritisieren. Nur ein Beispiel: wenn er im Einklang mit einem Gutachten der Berliner philosophischen Fakultät dafür eintritt, daß das Gymnasium das Englische als Pflichtfach einführe, ohne daß sein humanistischer Charakter im geringsten darunter leiden oder das Französische zurückgesetzt werden dürfe (S. 35), so scheint mir dieser Vorschlag das Gegenteil von dem zu bedeuten, was gerade unserer höheren Schule so bitter nottut: Konzentration um wenige, nun aber auch mit voller Hingebung gepflegte Kernfächer. Wer um seiner wissenschaftlichen Studien willen das Englische nötig hat, wird, wenn er überhaupt auf dem Gymnasium eine gründliche sprachliche Schulung erfahren hat, unschwer das Erforderliche sich später aneignen können.

Besonders eingehend sind die Vorschläge, die dem Geschichtsunterricht gewidmet werden, und hier kann der Verfasser als gewichtige Autorität auf dem zugehörigen Gebiet der wissenschaftlichen Forschung ganz besonders beanspruchen, gehört zu werden. Den Kern seiner Ausführungen bildet die auch anderwärts schon erhobene Forderung, daß im geschichtlichen Unterricht der Oberklassen an die Stelle der üblichen Gesamtübersicht eine ausführliche wissenschaftliche Behandlung ausgewählter Abschnitte mit Eingehen auf die Einzelercheinungen und Quellenlektüre treten solle — auf die Gefahr hin, daß große Gebiete ganz ausfallen oder nur gestreift werden. Es steht aber dieser Forderung die Tatsache gegenüber, daß, wie der Verfasser selbst hervorhebt, alle Geschichte Universalgeschichte ist, jedes erschöpfende Verständnis einer historischen Einzelheit eine Vorstellung von der gesamten geschichtlichen Entwicklung in sich schließt. Nun soll ja der Schüler nach den Voraussetzungen des Verfassers einerseits eine vollständige Orientierung über den Gesamtverlauf in den unteren und mittleren Klassen erworben haben, andererseits an der Hand eines in seinen Tatsachenangaben möglichst reichhaltigen Geschichtsbuchs dasjenige, was der Unterricht übergeht, durch Privatstudien ergänzen. Auch hier arbeitet der Verfasser mit Annahmen, die sich nie und nimmer erfüllen werden. So peinlich und hemmend das sein mag, für die erdrückende Mehrzahl der Schüler wird die Übersicht über das Ganze auf der Oberstufe neu erarbeitet werden müssen, günstigstenfalls durch gründliche Auffrischung und Vertiefung des auf der Unterstufe Angeeigneten, und wer den Schülern diese Arbeit ganz oder in wesentlichen Teilen überläßt, der wird in den Köpfen ein ungegliedertes Chaos zusammenhangloser Einzelheiten, nicht ein geschlossenes Gesamtbild entstehen sehen, und zwar am sichersten dann, wenn das Lehrbuch, wie der Verfasser will, möglichst viel Tatsachenstoff enthält. Gerade in einem solchen wird ein großer Teil auch der über dem Durchschnitt stehenden Schüler buchstäblich ertrinken. Hier ist eine der Stellen, wo eine Berührung mit der Praxis den Verfasser resignierter gestimmt haben würde.

Auf der anderen Seite wird vorgeschlagen, die universalhistorische Übersicht in der Form zu gewinnen, daß von der gegenwärtigen Gestaltung

der europäischen Staatenwelt ausgegangen und deren Entstehen in der Vergangenheit aufgewiesen wird. Dieser Vorschlag ist annehmbar, und es sind vielfach Versuche in dieser Richtung unternommen worden. Aber auch hier ist es eine durchaus irrige Vorstellung, man könne auf diese Weise z. B. die Geschichte Englands „gut in wenigen Stunden behandeln“ (S. 83). Dafür fehlt es eben doch durchweg zu sehr an dem umfassenden Bilde des Gesamtgeschehens, dem sich alle Einzelheiten einreihen und in dem sich alles einzelne gegenseitig stützt und trägt. Der geschichtlich bereits Orientierte vergißt nur zu leicht, wie jede solche Entwicklungsreihe, die er sich in Kürze gegenwärtigt, tatsächlich auf dem Untergrunde von Gesamtvorstellungen aufliegt, die er sich keineswegs ins Bewußtsein emporzuheben braucht und ohne die doch jene Reihe in der Luft schweben würde. Diese Gesamtvorstellungen sind es gerade, die auch bei dem Schüler der Oberklassen nicht vorhanden sind, sondern allmählich erzeugt werden müssen. Ich bin der Meinung, daß ein solches Gesamtbild, das mehr ist als ein Gerüst gedächtnismäßig angeeigneter Tatsachen, im Unterricht der Oberklassen am wirksamsten erarbeitet wird durch eine geschichtliche Betrachtung, die, alle entbehrlichen Einzelheiten ausscheidend, ihre ganze Aufmerksamkeit den Hauptlinien und Knotenpunkten der Kulturentwicklung zuwendet und deren Sinn- und Wertgehalt herausarbeitet nicht durch Beibringen eines möglichst umfangreichen Tatsachenstoffs, sondern durch eingehende Erwägungen universalhistorischer und geschichtsphilosophischer Art. Nicht Mehrung, sondern Sichtung des Stoffs an Tatsachen ist hier meines Erachtens die Losung. Natürlich sind in diese Meinung bestimmte Forderungen an Auswahl und Ausbildung der Geschichtslehrer eingeschlossen, die uns hier nicht beschäftigen sollen.

Einen wertvollen Beitrag zu den grundsätzlichen Erwägungen, die einer solchen Betrachtung zugrunde zu legen wären, gibt der Verfasser selbst in dem zweiten Kapitel der Schrift, das „Wesen und Bedeutung der Geschichte“ im Anschluß an seine früheren Erörterungen dieses Themas eingehend behandelt — einem Kapitel, durch dessen Inhalt er sein eigenes Verdammungsurteil über methodologische Betrachtungen (S. 19) wirksam Lügen straft.

Bonn.

Theodor Litt.

Schultheß' Europäischer Geschichtskalender. Neue Folge. 24.—30. Jahrgang 1908—1914 (Der ganzen Reihe 49.—55. Band). Herausgegeben von Gustav Roloff (24. Jahrg.), Ludwig Rieß (25.—29. Jahrg.), Wilhelm Stahl (30. Jahrg.). München 1909—1917. Becksche Verlagsbuchhandlung. VII u. 499 S., XV. u. 739 S., VIII u. 744 S., XIII u. 673 S., IX u. 597 S., XIV u. 854 S.; 1914 2 Bände von XXXII u. 1248 S.

Dieses ausgezeichnete und wegen der Gediegenheit und Sorgfalt seiner Abfassung längst allgemein anerkannte Quellenwerk verdient heute ganz besonders dringend empfohlen zu werden. Sein erster Band behandelte das Jahr 1860; er wurde von Heinrich von Sybel mit einem Vorwort eingeleitet. Von 1887—1893 gab es Hans Delbrück heraus, dem Gustav Roloff (1894

bis 1908) und Ludwig Rieß (bis 1913) folgten. 1914 übernahm Wilh. Stahl die Herausgabe. Der erste Kriegsjahrgang, der in zwei Teile zerlegt werden mußte, konnte erst 1917 erscheinen, was seiner wissenschaftlichen Brauchbarkeit nur in hohem Grade hat nützen können; er enthält zunächst im Anschluß an die übliche kurze „allgemeine Chronik“ eine knappe „Chronik, der wichtigsten Kriegseignisse“, ferner die mit großer Gründlichkeit abgefaßte, inhaltreiche und zugleich übersichtlich und geschickt angeordnete chronologische Bearbeitung der einzelnen Länder, in der das Deutsche Reich 445 Seiten umfaßt, schließt daran eine klare und sehr wertvolle Darstellung der diplomatischen Verhandlungen vor Kriegsausbruch — die Enthüllungen des Suchomlinow-Prozesses konnten noch nicht benutzt werden — und bringt darauf die gewohnte Übersicht über die politische Entwicklung des Jahres, die naturgemäß ausführlicher ausgefallen ist als sonst. Den Schluß bildet das reichhaltige alphabetische Register. Die Jahrgänge 1915 und 1916 befinden sich, wie das Vorwort mitteilt, bereits zum Teil im Druck¹⁾; hoffentlich gelingt es trotz des schweren Druckes der Zeit sie bald vorzulegen. Die Beschaffung des Werkes, das einen dauernden hohen Wert besitzt, ist in hohem Maße zu empfehlen.

G. Egelhaaf, Historisch-politische Jahresübersicht für 1917. Stuttgart 1918. Krabbe. 208 S. 4 M.

Der neue Band der „Jahresübersicht“ ist rechtzeitig erschienen und erfüllt in gewohnter Weise seine Aufgabe, die Erinnerung an die wichtigsten Ereignisse des Jahres in knapper, zeitlich geordneter Übersicht festzuhalten. Auch diesmal wird ein urkundlicher Anhang gebracht (russische Enthüllungen, preußischer Wahlrechtserlaß, Verhandlungen von Brest usw.).

F. Ehringshaus, 1870—1914. Einführung in die Politik und Weltgeschichte der neuesten Zeit. Halle a. S. 1918. Gesenius 1918. VI u. 72 S. 2 M.

Das Büchlein, das sich als volkstümliche Umarbeitung von Lists „Grundzügen der deutschen Auslandspolitik“ gibt, ist für weitere Kreise bestimmt. An einigen Stellen vermag ich dem Urteil des Verfassers nicht zuzustimmen; im übrigen wird es sich sicherlich geeignet erweisen, breiteren Schichten eine erste Einführung in die Geschichte der äußeren Politik in den letzten Jahrzehnten vor dem Weltkrieg zu geben.

J. G. Fichte, Machiavell. Nebst einem Briefe Carls v. Clausewitz an Fichte. Kritische Ausgabe von Hans Schulz. Leipzig 1918. Meiner. XXII u. 65 S. 1,75 M.

J. G. Fichte, Der Patriotismus und sein Gegenteil. Patriotische Dialogen, nach der Handschrift herausgegeben von Hans Schulz. Leipzig 1918. Meiner. X u. 61 S. 2,25 M.

¹⁾ Der Jahrgang 1915 ist inzwischen in 2 Bänden erschienen

Fichtes Schrift über Machiavell, höchst wertvoll zur Kenntnis seiner inneren Entwicklung vom Weltbürger zum Redner an die deutsche Nation, höchst wertvoll für uns Heutige in unserer tiefen Erniedrigung, wird von Schulz in ihrer ursprünglichen Fassung vorgelegt: so wie sie in dem ersten Hefte der von dem jungen von Schrötter und Max v. Schenkendorf in Königsberg im Sommer 1807 herausgegebenen, auf Napoleons Befehl bald verbotenen Zeitschrift „Vesta“ erschien. 1813 wurde die Arbeit Fichtes von neuem abgedruckt in der Zeitschrift „Die Musen“, die Fouqué und Neumann herausgaben, aber mit Abänderungen und Auslassungen; in dieser Form hat sie bereits Hofmiller bei Reklam gebracht. Es ist der Geist eines entschiedenen Realismus in der Beurteilung des Verhältnisses von Staat zu Staat, es ist der wahrhaft männliche Geist eines erhabenen Charakters, der sich in dieser Schrift ausspricht; es ist ein Verdienst, sie uns zugänglich gemacht zu haben.

Sie wird ergänzt durch die Dialoge über „den Patriotismus und sein Gegenteil“, die in derselben Zeit abgefaßt sind, wichtig vor allem wegen der Darlegung der Idee einer Nationalerziehung nach Pestalozzis Grundsätzen (vgl. die 9. und 10. der Reden an die deutsche Nation). Die Dialoge sind damals nicht veröffentlicht worden, sondern erst 1835 von Fichtes Sohn herausgegeben, aber mit zahlreichen Abänderungen. Schulz gibt die Urform.

Frankfurt a. M.

F. Neubauer.

Hans Hinselmann, Zur Sexualethik des gebildeten jungen Mannes.
Bonn. Friedrich Cohen. 29 S. 8°. Geh. 1,20 M.

Hinselmann sieht die Hauptschwierigkeit im Geschlechtsleben des gebildeten jungen Mannes in der späten Heiratsmöglichkeit. Mit dieser Tatsache ist als mit etwas z. Z. Unabänderlichem zu rechnen. Es gilt daher, den jungen Mann dafür zu gewinnen, daß er in der vorehelichen Zeit geschlechtlich enthalten bleibt. Die bisher dazu aufgeborenen Mittel (religiös-sittliche Einwirkung, allgemein-philosophische Ideale, praktische Belehrung, Keuschheitsgebot gewisser studentischer Verbindungen, gute häusliche Erziehung) haben sich erfahrungsgemäß als nicht ausreichend erwiesen, um dauernd und allgemein die Keuschheit des unverheirateten jungen Mannes zu verbürgen. H. erhofft das Heil allein vom systematischen Ausbau der Geschlechtskunde, deren wichtigste Ergebnisse den Heranwachsenden schon frühzeitig auf der Schule von Lehrern übermittelt werden, die sich durch besonderes Studium eine tiefere Kenntnis der körperlichen und seelischen Bedingungen des sexuellen Triebens erworben haben. Von ihr allein erwartet er auch eine allmähliche durchgreifende Wandlung in der sexual-ethischen Auffassung unseres Volkes überhaupt.

Auf die letzte Frage ist der Schwerpunkt zu legen. Kultusminister v. Trott z. Solz hat s. Z. im Herrenhause gesagt: „Man muß sich von der Laxheit in der Auffassung in geschlechtlichen Dingen zu befreien wissen.“ Zu solcher Umstellung des Gewissens geschlechtlichen Fragen gegenüber gehört aber eine geistige und sittliche Gesamtreife, wie sie nur vom Erwachsenen erwartet werden kann. Bei den Erwachsenen, den Eltern vor allem,

muß daher auch der Hebel angesetzt werden. Durch die Eltern allein, durch ihre Aufklärungs- und Erziehungsarbeit in der Vertrautheit des häuslichen Kreises kann die Sphäre des Geschlechtlichen mit einem Ernste und einer Keuschheit umgeben werden, die eine laxe Geschlechtmoral beim heranwachsenden Menschen nicht aufkommen läßt. Neben dem Elternhaus ist es die Gestaltung des öffentlichen Lebens, die von den Anhängern schulmäßiger Aufklärung in ihrer Bedeutung für die Frage meist zu gering eingeschätzt wird. Ich brauche nur die Worte: Dirnentum, Animierkneipen, Tingeltangel, studentische Trinkunsitten u. ä. zu nennen, um den Wissenden auf eine Reihe der gefährlichsten Verführerquellen hinzuweisen. Was nützt die beste Geschlechtskunde in der Schule, wenn das Leben später mit solchen Lockungen kommt?

Über den Inhalt und Aufbau dieser Geschlechtskunde gibt H. übrigens nur skizzenhafte Andeutungen. Seine Schrift stellt nur einen Entwurf dar, dem später wohl noch eine ausführlichere Behandlung der aufgeworfenen Fragen folgen dürfte.

Biebrich a. Rh.

Hermann Weimer.

A. Doering, Groß-Berliner Wanderbuch. Berlin 1919. Gsellius. 156 S. Kart. 3,60 M.

An Ratgebern für die wandernde Jugend fehlt es nicht; das vorliegende Buch wird man gleichwohl gern hinnehmen. Es bringt die Winke eines Mannes, der sich rühmen kann, in 30 Jahren an rund 2800 Tagen als Wanderführer gewirkt zu haben. Der reiche Stoff teilt sich in drei Kapitel: Kunst des Wanderns, Hilfsquellen, Wanderungen in der Mark. Der gut geordnete Inhalt hätte in eine handlichere, der Tasche angepaßte Form gebracht werden sollen; denn das Buch gehört zur Reiseausstattung.

Zwang und Freiheit in der Jugendpflege, Verhandlungen der IX. Konferenz der Zentralstelle für Volkswohlfahrt am 16/17. November 1916. Berlin 1917. C. Heymann. 185 S. 5 M.

Die Freiheit vertritt der Universitätsprofessor Dr. A. Fischer-München. In geistvoller Rede führt er in das jugendliche Seelenleben ein und leitet mit überzeugender Klarheit daraus das Urteil ab, daß die seelische Lage der Jugendlichen dem Zwange als Erziehungsfaktor die geringste Möglichkeit erfolgreicher Wirkung zuweise. Seine Gedanken werden beifällig aufgenommen. — Der Vortrag von Prof. Dr. Schmidt-Bonn sucht mehr nach praktischen Lösungen der Frage und glaubt dabei über gewisse Zwangsmittel nicht hinwegzukommen. Der Beantwortung der Frage, wie eine allgemeine Ertüchtigung des heranwachsenden Geschlechts, besonders der Schulentlassenen, zu erreichen sei, wird er aber nicht vollkommen gerecht, denn über die Arbeitsgrenzen der Fortbildungsschule geht er nicht hinaus. Wie dieses, so rufen auch manche Einzelvorschläge Bedenken hervor.

Die Wahrheit liegt wohl auch hier in der Mitte. Man kann, heißt es in der Aussprache, das Thema vom inner-psychologischen Standpunkt betrachten und findet dann wohl Zwang, Freiwilligkeit und Selbstbestimmung als Mächte

innerhalb des einzelnen Subjekts, das der Erziehung untersteht. Es ergibt sich, daß Zwang und Freiwilligkeit keineswegs im Gegensatz stehen. Man vergegenwärtige sich die Zeit des Kriegausbruchs. Hinter der Freiwilligkeit stand der seelische Zwang: ich muß der Fahne folgen. Natürlich zieht solche Freiwilligkeit die Pflicht, den Selbsttrieb nach sich, erziehlichen Gesetzen sich zu unterwerfen. Richtig; vergessen wollen wir aber nicht, daß jenes „muß“ sich aus der Weckung des Pflichtbewußtseins durch die Erziehung ergibt. Und die Kunst, allüberall ohne Nachdruck, Härte und Zwang zu erziehen, ist zunächst noch nicht erfunden. Der Gedanke lebt nur im Kopfe vereinzelter weichherziger Phantasten.

Die gespannte Aufmerksamkeit einer stark besuchten Versammlung berufenster Erzieher ließ erkennen, welche Bedeutung dem Thema für die Jugendbildung beigelegt wird.

Berlin-Lichterfelde.

Wickenhagen.

Jahresberichte über das höhere Schulwesen, herausgegeben von Conrad Rethwisch. XXXI. Jahrgang. 1916. Berlin 1917. Weidmannsche Buchhandlung. VIII. 818 S. 8°. 34 M. Geb. 40 M.

Trotz aller Schwierigkeiten, unter denen alle literarischen Unternehmungen zu leiden haben, ist der 31. Jahrgang der bekannten Jahresberichte über das höhere Schulwesen verhältnismäßig sehr schnell erschienen. Das ist vor allem der unermüdlichen Tätigkeit des hochverdienten Herausgebers zu danken, der seit langen Jahren seine Arbeitskraft diesem Werke widmet. Freilich zeigt auch der vorliegende Band mancherlei Lücken, da die Berichte für die evangelische und katholische Religionslehre, für Latein und Griechisch fehlen, auch sind statt der bisherigen Berichterstatter mehrere neue eingetreten. Aber im ganzen bietet der Jahresbericht wieder eine Fülle von Stoff, die der aufmerksame Leser schwer bewältigen kann. Es ist auch nicht möglich, an dieser Stelle auf Einzelheiten einzugehen, besonders da bei den Besprechungen in der Monatschrift Kürze geboten ist. Es muß indessen nachdrücklich hervorgehoben werden, daß jeder Lehrer an einer höheren Schule in den Jahresberichten viele Anregungen für sein Fach finden kann, auch wenn er sich sonst bemüht, die Literatur zu verfolgen. Man kann sogar die Frage aufwerfen, ob des Guten nicht zuviel geschehen ist, ob nicht auch hier größere Kürze walten kann. Mitunter sind die Berichte über neu erschienene Bücher so umfangreich, daß sie, wie ich glaube, manche Leser davon abhalten, diese selbst in die Hand zu nehmen. Das ist doch aber wohl nicht der Zweck der Besprechungen? Weiter werden auch viele Werke aufgenommen, die eigentlich in diesen Jahresbericht nicht hineingehören. Der Teil z. B., in dem die Geschichte behandelt wird, ist zu einem Umfange angewachsen, daß er kaum noch in den Rahmen hineinpaßt. Sicherlich ist das, was dort geboten wird, höchst dankenswert und lehrreich, aber es werden so viele wissenschaftliche oder volkstümliche Werke aufgeführt, die mit dem höheren Schulwesen an sich kaum etwas zu tun haben, daß es dem Lehrer, der nur nebenbei mit Geschichte zu tun hat, zu viel wird, während der Histo-

riker von Fach doch nicht damit zufrieden ist. Dieser greift zu den Jahresberichten über die Geschichtswissenschaft oder unterrichtet sich aus Fachzeitschriften. Es scheint mir eine Gefahr darin zu liegen, daß die einzelnen Berichte zu sehr zu Sonderberichten werden. Eine Kürzung ist gewiß auch deshalb zu empfehlen, weil diese Jahresberichte immer stärker und teurer werden und daher weniger Verbreitung finden, als sie verdienen. Für Französisch und Englisch ist in dem vorliegenden Band ein einfacheres Verfahren angewandt worden; sollte sich ähnliches nicht auch für die anderen Fächer empfehlen?

Auf den einleitenden Aufsatz des Herausgebers „zur Lage“ sei noch nachdrücklich hingewiesen. Er enthält, wie immer, anregende Gedanken, und zwar diesmal über „Lateinisch, Griechisch, Deutsch in ihrem geschichtlichen und gegenwärtigen Wertverhältnis zueinander“. Auch wenn man nicht in allem dem Verfasser zustimmt, wird man doch die Urteile und Vorschläge gern in Überlegung ziehen.

Greifenberg i. Pomm.

M. Wehrmann.



I. Abhandlungen.

Deutschtum, Antike und höhere Schule.

I.

Die Frage nach dem deutschen Wesen ist heute nicht mehr recht populär, und es gilt etwas als verpönt, sie zu stellen und zu beantworten. Der Krieg, der uns natürlich zur Selbstbesinnung zwang, hat sie zu oft aufgeworfen, und wie es scheint, haben die Bemühungen um ihre Lösung keine Klärung gebracht. Die Definitionen, die sich ergaben, wichen zu sehr voneinander ab, so daß sie über den Sport persönlicher Liebhabereien von Popularphilosophen sich nicht zu erheben schienen; bestanden sie aber gar statt in genauer Formulierung nur in Erhöhung des deutschen Volkes über alle Völker der Welt, dann wandte die Menge in gesundem Widerwillen sich davon ab.

Wissenschaftlich exakt das Wesen des deutschen Volkes zu umschreiben, ist unmöglich. Zu diesem Zwecke müßte man die körperlichen und geistigen Qualitäten aller toten und aller lebenden Deutschen registrieren, disponieren und auf einen oder mehrere Generalnenner bringen: man müßte eine Wissenschaft der Ethnochemie besitzen, die eine Scheidung in geistige Elemente gestattete, und eine beschreibende Geisteswissenschaft, die diese Elemente eindeutig bestimmen könnte; und auch dann noch wäre, um die Teile zum Ganzen zu bringen und die Idee des Deutschen zu schauen, ein Subjekt mit ganz persönlicher genialer Intuition nötig.

Aber trotz der Schwierigkeiten wird der Drang nach Selbsterkenntnis nicht schlafen, und jeder der meint, aus eigenem Erleben etwas zu seiner Befriedigung beitragen zu können, ist verpflichtet es zu tun.

Nun hat Ernst Cassirer in einem vielbeachteten Buche (Freiheit und Form. Studien zur deutschen Geistesgeschichte. Berlin 1917, Bruno Cassirer) einen neuen Versuch gemacht, die Deutschheit auf eine Formel zu bringen. Er sah davon ab, Qualitäten zu suchen, die das „Ding an sich“ ja doch nur verschleierte hätten, und begnügte sich damit, zwei Energien, denen er konstitutive Wirkung zuerkannte, als gestaltende Kräfte unseres Wesens nachzuweisen. Diese Kräfte sind eben Freiheit und Form. Luther und Leibniz, Lessing und Herder, Goethe und Schiller, Fichte und Hegel sind von diesen beiden Energien bewegt; unter den Namen und Erscheinungen von: Glaube und Werk, Kraft und Form, Religion und Autorität, Dynamik und Plastik, Freiheit und Notwendigkeit, das Besondere und das Allgemeine finden sie sich in immer neuen Farben und Schattierungen; sie kämpfen so lange miteinander, bis sie sich in einer Autonomie beruhigt haben. Eine Definition

dieser Begriffe findet sich in dem Buche nicht, ebensowenig eine Beschreibung, wie beide ineinander eingehen oder übergehen, in welcher Mischung sie sich finden und welche Mischung die glücklichste sei. Nur das ist deutlich, daß die Freiheit das revolutionäre Prinzip, die Form, als Mittel oder Zweck, Widerstand und Ruhe zugleich ist.

Ein kurzes Nachdenken über diese Mängel läßt auf dem Wege, den Casirer beschritten hat, zu einem besseren Ziele kommen. Es ist schon mißlich, das Wesen eines Volkes nach seinen erlauchtsten Geistern allein bestimmen zu wollen; keiner würde es heute z. B. wagen, über das Wesen der Religion zu schreiben, ohne die primitiven Völker auch heranzuziehen. Denn so sehr jene Großen uns Führer sein sollen, so stellen sie doch immer eine Spitze dar, die zu sublimiert ist, um alle Elemente, die die Basis bilden, in sich aufzunehmen; außerdem bewegen sie sich oft in Feinheiten des Denkens und Fühlens, die vorerst für den Durchschnittsmenschen nur dialektisch zu lösen sind und noch keinen Erlebniswert haben. Daraus ergibt sich, daß, treffen die Begriffe Freiheit und Form auf jene Großen zu, für die Allgemeinheit ihre Reichweite zu gering ist. Ist der Begriff Freiheit an und für sich schon unglücklich gewählt wegen seiner Vieldeutigkeit, so ist er erst recht unbrauchbar wegen seines moralischen Beigeschmacks. Wird aber Freiheit, insofern sie Drang des Geistes nach Befreiung bedeutet, allgemein als die revolutionierende Kraft gefaßt, so ist das falsch, weil auch der Stoff, der Gegenstand, die Welt, revolutionieren kann, wenn plötzlich ein neues Objekt vor dem Geiste auftaucht: Beton und Eisen haben die Architektur völlig umgeändert, und dem neuen Material gegenüber hatte der Geist keine Freiheit mehr, sondern er mußte aus ihm Geheimnisse und Möglichkeiten herauslocken. Kann man aus diesem Grunde schon Freiheit und Geist nicht einander gleichsetzen, so würde bei einer Gleichsetzung der materielle Inhalt der Parallelbegriffe auch nicht mit der alltäglichen Anschauung, die von Freiheit umgeht, und nicht mit der Auffassung Kants übereinstimmen. Oder würde er etwa die Stürmer und Dränger verschiedener Epochen, die von ihrem Ich besessen sind, frei nennen, weil sie alle Hindernisse überrennen oder durchstoßen und alles, was vor ihnen war, negieren?

Auch der Begriff der Form kann zu einer Wesensbestimmung nicht besonders gut verwandt werden, weil er das Werk, das opus operatum, zu sehr in das Blickfeld der Betrachtung stellt und so vornehmlich eine Anschauung von außen gewährt. Kriecht man in das Innere des Menschen, so findet man jene beiden Energien in allgemeinerer und umfassenderer, lockerer Weise wieder als das Subjektive und das Objektive. In der Philosophie hat dieser Gegensatz viele Namen bekommen: Wille und Vorstellung, Gefühl und Empfindung, Idealismus und Realismus, Ding an sich und Erscheinung, Romantik und Klassik. Auf eine erkenntnistheoretische Begründung von Subjekt und Objekt kann es hier nicht ankommen, weil sie für das praktische Verhalten der Menschen gar keinen Wert hat; es genügt, sich auf den Standpunkt des naiven Realismus zu stellen — der ja übrigens in der Gegenwart genug philosophische Anhänger wieder hat — weil die Menschen ihn

einnehmen und von innen und außen eine deutliche Vorstellung haben, die sie beschreiben können und mit der sie wirken. Ob das eine Täuschung ist oder nicht, ist ganz einerlei, denn mit dieser Täuschung ist alles das geschaffen worden, was geistiges Gut der Menschen ist. Selbst die positivistische Philosophie gibt zu, das Weltbild begrifflich nur dualistisch oder pluralistisch erfassen zu können. (Petzoldt, Das Weltproblem² S. 179.) Nehmen wir diesen Gegensatz von Subjekt und Objekt, Innenwelt und Außenwelt — wobei an die Stelle der Sinnlichkeit der Empfindungen auch geistige, festgelegte, abgegrenzte Werte, Begriffe, Urteile, Ideen treten können — der allen Menschen gemeinsam ist, zunächst in dem allgemeinsten und durch nichts beengten Sinne, so muß, läßt sich eine spezifisch deutsche Anwendung dieser Erkenntnishälften aufweisen, das wichtigste am deutschen Wesen gefunden sein. Denn etwas Wichtigeres als das Verhältnis von innen und außen im Geiste gibt es nicht, weil aus ihrer Mischung und Trennung und dem Vorherrschen oder Unterliegen der einen Seite alle Geistesäußerungen und alles Glück und alles Leid fließen. Den Willen rechne ich nicht als gleichwertige geistige Macht; er ist der jenen beiden Mächten innewohnende Drang, sich zu betätigen und in Erscheinung zu treten, so wie die Lebenskraft nicht etwas von Körper Lösbares ist, sondern nur der Drang, die organischen Mächte zum Spielen zu bringen. Hat nun jedes menschliche Werk als seine zugehenden Ursachen und Gründe die Empirie und Geistigkeit, so dürfte wohl die vollkommenste Autonomie in den Werken hergestellt sein, die sich an dem Indifferenzpunkt befinden, um einen Ausdruck Schillers zu gebrauchen, wo Objekt und Subjekt sich auf gleich langem Wege entgegenkommen. In ihnen hat der Geist sein Recht, und die Sinnlichkeit ist nicht verkümmert und verzerrt. Bedeutendes können auch beide Extreme hervorbringen, weil beide einem Muß menschlicher Anlage entsprechen können, aber die Subjektivität und die Objektivität haben beide ihre großen Gefahren in der praktischen und in der geistigen Betätigung. Werke im Sinne höchster menschlicher Schätzung sind nur die, welche jede Heteronomie verloren und im Ausgleich ihre Ruhe gefunden haben, wenn der subjektive Schöpfer nicht planlos ohne Halt im Raume umherirrt und der objektive nicht Verrat an seiner Seele geübt hat.

Ein Längsschnitt und ein Querschnitt durch das deutsche Volk ergibt nun, daß sich sein Schaffen in fortwährenden Heteronomien bewegt: Hingabe an den Gegenstand und seine Vergewaltigung, Klassik und Gotik, Technik und Musik, und wie man sonst noch sagen will, sind die Pole, zwischen denen das deutsche Volk hin und her fliegt. Man kann das bedauern, weil dem deutschen Volke dadurch unleugbar eine Schwäche anhaftet, die ihm siegreiche Stoßkraft seiner Totalität versagt. Aber eine Gnade ist damit verbunden; wir sind niemals zufrieden und werden träger Ruhe immer abhold sein; denn der Geist sucht seine Schranke an den Dingen, um sich mit ihnen zu begatten, und die Dinge wollen ihre Beseelung durch den Geist. Ein Volk, das sich und die Welt in ein abgerundetes Gebilde preßt, wird immer etwas sein, ein Volk, das sich nur auf eine Seite stellt, muß explodieren

oder leicht sein Bestes verlieren. Als wir durch Kunst und Philosophie die Welt eroberten, waren wir politisch bedeutungslos, als wir in die Weltpolitik eintraten, stampften wir unsere Seele mit Füßen.

Wenn die Kenner recht haben, verhält sich der Franzose ganz anders; was er einmal geschaffen hat, bringt er nicht dadurch zum Vertrocknen, daß er seinen Geist herauszieht und auf neue Gestaltungen ausschickt. Das Gewordene ist ihm selbstverständlich; die Konvention hat bei ihm eine so große Macht, daß sie nur durch Revolutionen gebrochen werden kann. Wir streben immer zum Ausgleich und zur Konvention, wir pflegen die Ruhe nur als Durchgangsstadium und fallen immer wieder in zwei Hälften auseinander und müssen uns auf eine neue Suche begeben. Die Russen behagen sich in ihren Dissonanzen und haben nicht einmal das Verlangen nach Autonomie.

Eine gute und deutliche Einsicht in die Deutschheit gewinnen wir erst da, wo reiche literarische Zeugnisse vorliegen. Die Zeit bis 1200 charakterisiert Kuno Francke (*Die Kulturwerte der deutschen Literatur*, I, Weidmann, S. 95) so: „Drei besonders bedeutsame Stoffe der Gesamtentwicklung zogen unsere Aufmerksamkeit auf sich. Wir sahen, wie im neunten Jahrhundert gleichzeitig mit dem Verfall der Karolinger-Monarchie kirchliche Askese und ein weltabgewandter Idealismus im Wettstreit mit der angeborenen Weltfreude des Germanentums nach der Oberherrschaft im geistigen Leben drängen. Wir sahen, wie im zehnten und in der ersten Hälfte des elften Jahrhunderts, gleichzeitig mit der Ausbildung eines nationalen, die Geistlichkeit zum öffentlichen Dienst heranziehenden Staates, sich eine obschon noch immer ausschließlich in den Händen der Geistlichkeit liegende Literatur von ausgesprochen realistischen Charakter entwickelt. Wir sahen endlich, wie gegen Ende des elften und im Anfang des zwölften Jahrhunderts unter dem Einfluß des Investiturstreites und der Kreuzzugsbewegung sich ein neuer kräftigerer und lebensvollere Idealismus als der des neunten Jahrhunderts in der Literatur der Geistlichen geltend macht.“

Dieses Hin und Her fand seine Fortsetzung.

Am Ende des zwölften Jahrhunderts hatte mit einer Verinnerlichung des Marienkultus und einem ersten Auflodern der Mystik das Gefühl, das Nur-Gefühl, eine übergreifende Stärke bekommen. Dieses Gefühl auf die Welt übertragen und durch die provenzalischen Dichter in Form gefaßt, wurde zur Minnepoesie.

Die ersten Lieder, die wir haben, sind von einer entzückenden Taufrische, von einer Unmittelbarkeit der Empfindung, daß alles Gegenständliche nur wie ein vorüberhuschender Schatten und ein fernes Symbol erscheint. Das Falkenlied, das uns unter dem Namen des Kürenbergers überliefert ist, schildert ganz deutlich äußere Vorgänge; aber keine Interpretation kann sie zu einem einheitlichen Bilde zusammenfassen; und doch wirkt das Gedicht durch seine innere Melodie als beste Lyrik. Walther von der Vogelweide und Heinrich von Morungen füllen die Form noch mit ihren Erlebnissen an. Dann aber ist es schnell vorbei. Komposition und Reim

werden Selbstzweck, sie sind nicht mehr Ausdruck der inneren Bewegtheit, sondern Gegenstand geworden. Das Gefühl entzündet sich nicht mehr an der Welt und an dieser Kunst, und wenn noch Blumen in ihr wachsen, sind es nur Strohblumen. Kunst ist zur Künstelei geworden, Fruchtbarkeit zum Stoppelfelde, und einzelne Oasen wie Oswald von Wolkenstein lassen die Umgebung nur noch trostloser erscheinen. Im Meistersang findet diese Trostlosigkeit ihre Fortsetzung, bis sie schließlich, im wahrsten Sinne des Wortes, im Sande verläuft. Die Dorfpoesie Neidhards von Reuenthal hatte nicht Kraft genug, neuen Wein in alte Schläuche zu gießen; sie war nur ein Seitenschoß der lösenden Bestrebungen, die im Gegensatz zur ängstlich bewahrten Starrheit die ganze ritterliche Kultur sprengten. Das Rittertum gab seine Form auf, und dabei kam eine Menschlichkeit zum Vorschein, deren Exponent uns Meier Helmbrecht geworden ist. Wo die Triebe nur so äußerlich gebunden waren, wie sich bei dieser Katastrophe herausstellte, war, wie sich denken läßt, der Drang eines einzelnen wie Wolframs von Eschenbach, Sittlichkeit und Egoismus zu verschmelzen, vergeblich gewesen.

Wie das Faustrecht eine Negierung der Welt und ihrer Gesetze ist, so gehen nun die Dichter, oder Bearbeiter muß man wohl besser sagen, mit völliger Willkür bei ihrer Tätigkeit zu Werke. Die alten Volks- und Kunstepen werden in Prosa gegossen, umgearbeitet, verlängert, verkürzt und mit anderen gar nicht dazu gehörigen verbunden, so daß der Stoffhunger der Leser sein Genüge findet.

Aber diese Auflösung drängte doch auch wieder zu etwas Neuem. Im 14. Jahrhundert wird das Volkslied sich seiner selbst bewußt und läßt die lieblichsten Blüten aus dem tiefsten Grunde deutschen Gemütes und Gefühls aufsprießen. Nicht in der Eroberung der äußeren Welt besteht seine Größe, sondern in der Lyrisierung der Ich-Erlebnisse; die Objekte sind oft so lückenhaft gezeichnet, daß ein kausaler Zusammenhang zwischen ihnen nur schwer herzustellen ist, aber das Zentrum des Dichters hält die zerflatternden Gegenstände an einem Bande. Und während so ein Teil des Volkes über der Tabulatur grübelte, beseligte der andere sich an Liebe, Krieg, Heimat und Vaterland, und beide waren doch Hälften eines Ganzen. Das andere Neue fand sich in der Religion. Das Mittelalter war bisher geistlich beraten worden durch die Scholastik. Wohl konnten die beiden Grundtriebe der Deutschen, Individualismus und Objektivität, auch in ihr Befriedigung finden, wie der Streit des Nominalismus mit dem Realismus zeigt, aber die Kirche stand auf Seite des Realismus und verlangte die Unterordnung der Eigenheit unter das allgemeine Gesetz. Davon machten sich einige bedeutende und große Menschen frei, die Verwirrung ihrer Zeit veredelnd, indem sie sich auf ihr Selbst zurückzogen und vergotteten. Ihnen galt die Welt nichts, sie lösten alle ihre Beziehungen zu ihr, weil ihnen die Beziehungen zu Gott genügten, in dem sie doch auch sich selber fanden. Die Dinge waren ihnen nicht einmal mehr Symbole geblieben, sondern wie Zunder um sie fortgefallen, Stück für Stück. Selbst die kirchlichen Dogmen galten ihnen nur noch als Gleichnisse, denn die selbstgefundene Gottesgewißheit, das Erleben des höchsten Wesens,

bedeutete ihnen mehr als jede Satzung. Solche Menschen sind nicht gewillt eine Autonomie in sich herzustellen, auch nicht befähigt dazu. Ihre bürgerliche Existenz läßt sich nur erhalten, indem sie Einsiedler werden und in einem gewissermaßen künstlichen Milieu lebend allen Auseinandersetzungen mit der Außenwelt sich entziehen.

Auf dem Grunde des Mystizismus erwuchs Luther. Nach neueren Forschungen wissen wir bis zu seinem Eintritt ins Kloster fast nichts von ihm, weder von seinem äußeren noch von seinem inneren Leben. Dann aber entdeckte er den Glauben als die letzte Kraft, um zur Gottseligkeit zu gelangen. Diese Kraft sollte, nachdem er ihrer in schweren inneren Kämpfen gewiß geworden war, das Leben des einzelnen und die Welt im ganzen von innen heraus gestalten. Das Gesetzbuch der neuen Ordnung sollte die heilige Schrift sein. Aber sie wurde gerade der Grund, daß Luther umfiel. Alle seine Innigkeit legte er in dieses Buch, er hat ihm in seiner Übersetzung eine Schönheit verliehen, die oft über das Original hinausgeht. Aber ganz leise, ohne daß er sich dessen selbst bewußt wurde, objektivierte sich ihm sein Gefühl im Texte der Bibel, und er wurde ein buchstabenge treuer Streiter, der sein eigenstes Werk durch ein griechisches Wort ersticken konnte.

Damit begann die Leidensgeschichte der protestantischen Orthodoxie, die Unterdrückung seelischer Bedürfnisse und der Triumph des Dogmas. Wohl versuchte der Pietismus im Gegenstoß seine Seele wiederzugewinnen, aber seine Waffen waren zu weich und sein Wollen zu süßlich, als daß er hätte siegen können.

Durch die Schrecknisse des Dreißigjährigen Krieges war die Fähigkeit der Menschen innerlich zu erleben erschöpft worden. Abgesehen vom protestantischen Kirchenliede brachte das nächste Jahrhundert nur formal bedeutende Werke hervor; der Kodex für sie war Opitzens Poetik. Arno Holz hätte niemals in so verblüffender Weise seine Lieder auf einer alten Laute durch Nachahmung schreiben können, wenn nicht geradezu erlernbare Äußerlichkeiten ein deutlich erkennbares Gerippe dieser Literatur gebildet hätten. Ein Werk, wie der geniale Schelmuffsky des Christian Reuter steht völlig außerhalb der Zeit und ganz für sich allein. Wie die Franzosen die Vernunft (Boileau: *mais nous, que la raison à ses règles engage*)-zur Gesetzgeberin ihrer klassischen Periode machten, so erhob auch die geschlagene deutsche Menschheit diese Göttin auf den Thron und fand unter ihrer Herrschaft die Beruhigung, deren sie so sehr bedurfte. Das Gefühl strebte nicht mehr über sich und über die Welt hinaus, sondern fügte sich in die Schranken, die ihm die Überlegung gezogen hatte. Das dauerte seine Zeit, bis nach einigen Vorläufern wie Günther, Bodmer und Breitinger und Klopstock im Sturm und Drang das Individuum, das Subjekt, das Genie sich aller Fesseln entledigte und sich keck als den allein maßgebenden Gestalter der Welt erklärte. Goethe und Schiller gehörten dazu. Der Gegensatz zwischen ihnen ist nicht so zu verstehen, daß Goethe vom Gegenstande, Schiller vom Geiste ausging. Sie gingen beide, als sie erwacht waren, vom Geiste aus, Schiller von der Idee und Goethe von dem einzelnen seelischen Erlebnis. Schillers Aufgabe war

es, was ihm nicht leicht fiel, seine allgemeinen Begriffe an die Dinge zu binden, Goethe mußte vom Gefühlsmenschen zum Augenmenschen werden. Kaum hatten sie durch das Griechentum ihr Ziel erreicht und sich von Gestaltlosigkeit und einseitiger Abstraktheit und Innerlichkeit befreit, da brach in der Romantik eine Subjektivität los, die alles: Literatur, Kunst, Mathematik, Religion, Staat, Moral durch das Gefühl einschmelzend auf das Ich bezog. In Heine fand sie ihre einseitigste und ungezogenste Ausprägung, in der Wissenschaft wandte sie sich, mit Enthusiasmus gesättigt, der Welt und ihren objektiven Gesetzen wieder zu.

Daß ein Umschwung in der geistigen Haltung nicht als primär bewegendes Element den Geist zu haben braucht, sondern auch vom Stoffe bestimmt werden kann, beweist die Literaturbewegung der achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts. Durch die soziale Umgestaltung, durch Großstadt und Industrie war die Welt neu aufgebaut worden. Arno Holz suchte sie im „Buch der Zeit“ für die Literatur zu gewinnen. Aber so neu sein Inhalt ist, die Form ist noch die der Goldschnittlyrik. Erst Liliencron fand für die Lyrik den entsprechenden Stil und Hauptmann für das Drama, nachdem er Ibsen, der ihm so gar nicht liegt, abgeschüttelt hatte.

Noch niemals im deutschen Geistesleben ist der Ortswechsel von außen nach innen plötzlicher, entschiedener und vor allen Dingen bewußter eingetreten, als zu unserer Zeit in der Ablösung des Impressionismus durch den Expressionismus. Der Impressionismus hatte das Subjekt ausscheiden und zur photographischen Platte machen wollen; er verleugnete den Geist, den er doch nicht unterdrücken konnte. So glänzende Künstler er hervorgebracht hat, bei vielen vermißt man eine Wärme und innere Anteilnahme so sehr, daß das Kunstwerk zu einer geschickten Leistung erniedrigt wird. Der mit Absicht in die Verbannung geschickte Geist kehrte zurück und bemächtigte sich aller Künste: der Musik, der Malerei, der Plastik, der Architektur und der Dichtkunst auf einmal. Das ist sehr erstaunlich und zeigt schlagend, wie zentral diese neue Bewegung ausstrahlt. Nun wandeln nicht mehr Menschen über die Bühne, sondern Typen und platonische Ideen: der Vater, der Sohn, der König, der Dichter, das Fräulein; in den Monologen meint man den Strom und Schwall des jungen Schiller zu vernehmen; Regiebemerkungen fehlen im Gegensatz zu dem kleinlichen Verfahren der Naturalisten fast ganz. Nur schmerzhaft stellen diese Dichter sich auf Tatsachen und Geschehnisse ein: „Man lebt ja nur in der Ekstase; die Wirklichkeit würde einen verlegen machen. Wie schön ist es, immer wieder zu erleben, daß man das Wichtigste auf der Welt ist“, sagt der Sohn in der ersten Szene des ersten Aktes von Hasenclevers preisgekröntem Drama „Der Sohn“. Darum ist der dritte Akt desselben Dramas der minderwertigste, weil der Dichter hier nicht seine Wünsche und Meinungen sagen darf, sondern einen objektiven Vorgang schildern muß. Heinrich Mann im Roman und Carl Sternheim in der Novelle haben sich eine Sprache geschaffen, die das Sinnliche verzehrt und die Gegenstände in einer Ferne hält, daß der Leser, der mit Realitäten zu rechnen gewohnt ist, den Boden unter den Füßen verliert. Während aber selbst die stärkste

Negierung noch in das Gebiet der Poesie gehören kann, hat die Übertragung dieses Prinzips auf die bildende Kunst alles Unmögliche möglich gemacht. Diese Maler legen nicht Veduten auf die Leinwand, sondern persönliche Vorstellungen; sie malen nicht einen Ausschnitt aus einem Park, sondern den Park an sich, als wollten sie eine platonische Idee sinnlich wiedergeben, die doch nach Plato selbst weder Form noch Farbe hat. Sie lehnen es auch in ihrer Theorie ab, die Außenwelt wiedergeben zu wollen, und tun es ja auch nicht. Denn sie versetzen nicht nur die Dinge in ihren räumlichen Verhältnissen zueinander, indem sie die Sonne an Bäume nageln und Größe und Kleinheit vertauschen, sondern sie zerreißen die Dinge selbst und komponieren z. B. aus Augen, Ohren und Mund ganz neue Gebilde, die man nicht mehr Gesichter nennen kann. Hermann Bahr hat es in seinem bekannten Buche (Expressionismus, Delphin-Verlag) unternommen, eine Erklärung hierfür zu geben: Die Bilder der Expressionisten sind so individuell und überpersönlich wie die inneren Wahrnehmungen, die ein Mensch in besonderen Zeiten und Dämmerzuständen, etwa vor dem Einschlafen, haben kann. Diese Erscheinungen sind bekannt, und jeder Mensch mag seine besonderen Verschlingungen und Verzerrungen dabei erleben. Da aber alle unsere Vorstellungen an die Außenwelt gebunden bleiben, auf die sie in irgendeiner Weise immer zurückgehen, kann eine solch egomane — ein anderer Ausdruck dafür scheint nicht zutreffend genug — Art Kunst zu schaffen nicht mehr allgemein verständlich zu sein. Und in einer seltsamen Verkennung und Umkehrung ziehen diese Künstler den Schluß, daß eine Verrückung der Lebensverhältnisse im Kunstwerk und eine stümperhafte Wiedergabe der Wirklichkeitsform auf einen besonders eigenartigen und auch bedeutenden und übermächtigen Gefühlszustand schließen lassen; sie haben Kunstepochen als wichtig entdeckt, die bisher für Verfallszeiten mit Erschlaffen der produktiven Tätigkeit oder für Zeiten primitiver Lalkunst galten. Diese ahmen sie dann auch nach. Weibliche Porträts von ihnen gleichen langnasigen mürrischen byzantinischen Madonnen, Augen malen sie wie sie an den römischen Statuen des zweiten bis dritten nachchristlichen Jahrhunderts sich finden, und ihr größter Bildhauer, wie sie sagen, Archipenko, haut seinen Menschen Glieder, die verzweifelt den Statuetten von Keros und den Figuren der Inselsteine gleichen.

Aber noch mehr. Diese Künstler erkühnen sich, das Gestaltlose, Ungestaltete, nicht zu Gestaltende zu malen. Ihre Bilder wachsen zuweilen aus einem Chaos heraus, das sich an den Rändern noch in urweltlichen Falten bläht. Hier ist das Nichts und doch schon ein Etwas, das noch mehr werden soll, und weil es noch nichts ist und doch zur Darstellung drängt, wird es in Falten gelegt wie eine Portière, die ein Zimmer abschließt. Aber diese reine Form, die ohne einen gegenwärtigen faßbaren Inhalt auftritt, hat die Künstler, die meinen, über jede Hemmung erhaben zu sein, sich unterworfen und führt nun ein Leben am Rande dieser Gemälde, das zur Selbständigkeit geworden ist. Dafür daß, je zerstörender der Geist auftritt, um so krasser und banaler der Formwille sich vordrängt, ließen sich noch andere

Beispiele anführen. Eines möge für alle genügen. Der Vorkämpfer dieser Bewegung, Herwarth Walden, schreibt eine Prosa, wie Gorgias (Einblick in Kunst, Berlin, Verlag Der Sturm, S. 17): „Jedes Kunstwerk trägt seine eigenen Gesetze in sich. Jede Fläche trägt ihre eigenen Gesetze in sich. Die Gesetze sind also nicht voraus festzustellen, sie sind nur nachher zu erkennen . . . Die meisten Menschen leben in Begriffen, die sie nicht begriffen haben, die sie aber greifen. Jeder Mensch hat in sich die Fähigkeit zum künstlerischen Erlebnis. Er hat sie nur durch Lernen verlernt. Um zur Kunst zu kommen, muß man verlernen . . . Man habe keinen Grundsatz, ohne in den Grund des Satzes zu blicken.“ Da hat man Antithesis, Parisosis, Parhomioiosis in aller Starrheit; und die Wirkung im Deutschen ist sicher viel schlimmer als sie im Griechischen je gewesen ist, denn sie wird jeglichen Inhalt verschlingend gleich zur unerträglichen Manier. Auch Carl Sternheim ist beim Manierismus schon völlig angelangt, und Heinrich Mann steht dicht davor. Damit wäre die typische Entwicklung vollendet, und die Bewegung auf der Gegenseite ihres Ausgangspunktes angelangt.

Die Subjektivität, deren Vorherrschen in der bildenden Kunst man bei ihrer Gegenständlichkeit und Augenhaftigkeit leicht bezweifeln könnte, findet sich nicht nur im Expressionismus. Sie ist dem Wesen des Deutschen entsprechend immer dagewesen neben der entsagenden Gestaltung der Gegenstände. Es ist geradezu das Lebenswerk Karl Schefflers, auf den Gegensatz von Subjektivität und Objektivität und ihren mangelnden Zusammenklang in deutscher Plastik, Malerei und Architektur immer wieder hinzuweisen und ihn zu bedauern. Die meisten Gesichtspunkte hierfür findet man kurz zusammen in seinem Büchlein: Deutsche Kunst (bei S. Fischer, Berlin).

Über Dürer, den deutschesten aller Maler, wie man gern hört, sagt er Seite 78: „Er war der erste und der bedeutendste unter den Dualisten. Er stand ewig hin- und hergezogen da zwischen den Welten der abklingenden Gotik und der heraufsteigenden Renaissance. Er stand da zwischen dem Gotiker Grünwald und dem Renaissancemenschen Holbein, d. h. zwischen Mystik und rationalistischer Klarheit, zwischen einem Genie der Empfindung und einem Genie des Verstandes, zwischen der intuitiven Gestaltung der inneren Menschennatur und der exakten Gestaltung der äußeren Erscheinungswelt. In Dürers Kunst ist beides hart nebeneinander: Das Gefühl mit all seiner abstrakten Romantik und die Anschauung mit all ihrem konkreten Realismus. Das hat diese Kunst zwiespältig gemacht.“

Aber Gotisches und Antikes findet sich nicht nur bei Dürer im Kampf. Der gotische Stil und der griechische Stil sind überhaupt die beherrschenden Mächte der deutschen Kunst, die Vertikale und die Horizontale. Der gotische Stil ist impulsiv, er will nichts zu Ende denken, sondern er weist auf das Grenzenlose. Das Individuum des Schaffenden löst den Stein in geistige Werte und macht ihn zum aufschäumenden rauschenden Diener seiner Ekstase. Hier ist steingewordene Mystik. In anstrengenden Eruptionen, gleichsam aufkochend, entlastet sich der mittelalterliche Mensch in den Kunstwerken von seinem Ich; er betet in seinen Werken zum Himmel empor. Als diese

Wallungen sich gelegt haben, kommt die Renaissance. Sie findet Geister vor, die ermattet nach Erholung und Abgrenzung lechzen. Und sie bringt ihre in Sonne und Heiterkeit entstandene Form und nötigt sie dem Barbaren auf. Ihre Unpersönlichkeit läßt das Menschliche so recht zurücktreten, wie es die Leute damals gerade brauchen; die Genialität, die die Welt meistert, stirbt und es herrschen die Talente, die sich gern eine Regel aufzwingen lassen. Aber das Gotische ist nicht tot. In neuer Erregung erkennt der deutsche Geist die Mattigkeit der fremden Form und löst sie wieder belebend auf im Barock. Wohl ist diese Kunst anders als die erste Gotik, denn die Erfahrungen der Renaissance lassen sich nicht ganz verwischen; aber aus dem stürmischen Drang des Individuums ist sie geboren. Nun werden die Flächen gebogen und die Linien geschweift, die Säulen tragen nicht mehr, sondern sie bringen die Massen zum Schwellen — mit einem künstlerischen Absolutismus, der sich nur dem gleichzeitigen politischen vergleichen läßt, schaltet und waltet das Ich wieder mit dem Nicht-Ich.

Aber der unselige Hang der Deutschen zum Klassischen ruhte nicht. Im 18. Jahrhundert taten Winkelmann und, nach gotischen Anfängen, auch Goethe, den verhängnisvollen Schritt, das Klassische zum allein würdigen Inhalt und Bildungsziel der Deutschen zu erheben.

Das war nach Karl Schefflers Ansicht eine Katastrophe für unsere Kultur: Die Klassik ist verrauscht, der Klassizismus ist geblieben und dörft uns den roten Saft in den Adern.

II.

Damit sind wir bei der Frage angelangt, wie die Unausgeglichenheit des deutschen Wesens, die sich aus der Heteronomie von Subjekt und Objekt ergibt, pädagogisch behandelt werden muß, und welche vorteilhafte oder nachteilige Rolle die Antike dabei zu spielen berufen ist. Da man hierbei immer auf Goethe und sein Leben und Dichten als Musterbeispiel hinweist, bleibt nichts anderes übrig, als Goethes Entwicklung noch einmal unter diesem Gesichtspunkte zu prüfen.

Wer der Meinung ist, daß seine Gedichte das treueste Abbild dessen geben, was in ihm war und wogte, der wird an der Hand ihrer vorzüglichen chronologischen Ausgabe von Hans Gerhard Gräf (Inselverlag 1916, 2 Bände) leicht vier Perioden seines Schaffens unterscheiden, die in Ton und Haltung sich aufs schärfste voneinander absondern: 1. 1765—1770 Leipzig und Frankfurt; 2. 1770—1786 Straßburg, Frankfurt, Wetzlar, Schweiz, Weimar; 3. 1786 bis 1805 Italien, Weimar, Schweiz; 4. 1805—1832 Weimar.

In der ersten Periode sehen wir einen begabten Knaben und Jüngling, der mit einer oft selbstgefälligen Altklugheit Kunst und Menschen betrachtet. Altklug aber ist einer, der Urteile fällt, denen sein Inneres noch nicht gewachsen ist. Man fühlt es auf Schritt und Tritt beim Lesen dieser Gedichte, daß der Verfasser noch nichts erlebt hat, was den Mittelpunkt seiner Seele aufwühlte, sondern ästhetische Formen übernimmt und Lebensanschauungen sich aneignet, die er nur von außen kennt, weil er, noch unerwachten Gefühls, in ihr Inneres nicht eindringen kann. Er dichtet als Nachahmer englisch, fran-

zösisch, lateinisch. Er urteilt mit einer Überlegenheit wie ein reifer erfahrener Mann, und steht seinen eigenen Gedichten, als wären es fremde, wie ein nachempfindender Kritiker gegenüber (Da sind sie nun, da habt ihr sie! Verfliehet, vielgeliebte Lieder 68/70, und wahrscheinlich schon 65: Wenn in den ersten Augenblicken). Die Liebe fühlt er noch nicht, er empfindet sie höchstens und reflektiert über sie (Umsonst, daß du ein Herz zu lenken, Wenn einem Mädchen, das uns liebt, In großen Städten lernen früh 65/68, Der Liebsten Band und Schleife rauben 68/70). Wenn er auf sie zu sprechen kommt, wird er lehrhaft: Mädchen, fürchtet rauher Leute buhlerische Wollust nie, Die im ehrfurchtsvollen Kleide viel von unschuldsvoller Freude reden, Mädchen, fürchtet die (Ziblis 65/68). Nun, liebe Freunde, merkt euch dies und folget mir genau (Pygmalion 65/68). Er schreibt eine „Kunst, die Spröde zu fangen“ in zwei Erzählungen. Mit Vorliebe variiert er das merkwürdige Thema von der Wollust. Wie ein lüsterner Anakreontiker führt er die Situation bis an den Rand, wo sie unerträglich wird vor Üppigkeit, und läßt sie dann zur Tugend umkippen (Brautnacht, Lebendiges Andenken, Zu stiller Wollust eingeladen, Kunst die Spröde zu fangen). Nur weil ihm Begriffe und Abstraktionen, die er gelernt hat, das Objektive und die Sinnlichkeit vertreten, kann er ein Gedicht schreiben wie „Glück der Entfernung“ (68/70), das für den späteren Goethe ganz unerhört wäre. Später ist ihm die Gegenwart die mächtige lebendige Göttin; jetzt bleibt ihm das Glück immer größer, fern von der Geliebten zu sein, dadurch wird sein Blut zur Ruhe gewiegt, sein Gefühl immer erweichter, sein Herz immer leichter, sein Glück nimmt immer zu und er kann ruhig essen.

Ein Mensch, der zum Ganzen strebt, kann sich an diesen Schattenbildern der Wirklichkeit nicht genügen lassen. Doch ehe Goethe sich der Natur in ihrer vollen Gegenständlichkeit und im Einklang mit sich selbst bemächtigt, schlägt, durch die Liebe zu Friederike, Lilli und Frau von Stein geweckt, seine Seele zu Glück und Weh ihre Augen auf. Nun offenbart er uns Gefühle, die irgendwo in unbekanntem Landen ihren Ursprung nehmen, in ihm in die Erscheinung treten und wieder ins Unendliche verlaufen. Jedes Gedicht ist ein Erlebnis, das nur ihn allein angeht, das die Gegenstände der Welt nur so weit berührt, als sie zur Verdeutlichung innerster Erregung nötig sind. Wenn diese Gedichte dennoch für die Menschheit so wichtig geworden sind, so liegt das daran, daß sie ganz menschlich sind, nicht weniger aber auch nicht mehr. In diesen Zeiten ist der Dichter ein gotischer Mensch: explosiv, immer in Bewegung, ganz auf sein Ich gestellt, im Busen von hundert Welten trüchtig; empfindsam in seinen Beziehungen zum Darmstädter Kreis, derb in seinen Episteln an Gotter und Merck, von unübertrefflicher Zartheit zu Frau von Stein. Immer mehr zieht er sich auf sich selbst zurück. „Die reine Entfremdung von den Menschen gelingt mir immer besser“, ist ein Wort, das er der geliebten Frau immer wiederholt. Völlig fern liegt ihm jene spielerische Beherrschung der Gefühle, die er mit selbstgefälliger Überhebung in seiner ersten Periode zur Schau trägt. Er ist Diener seiner wallenden Leidenschaften bis zur stammelnden Schwäche: „Bleibe,

bleibe bei mir, holder Fremdling, süße Liebe, holde süße Liebe, und verlasse die Seele nicht“, betet er (74/75). Er gesteht: „Von mehr als einer Seite verwaist, klage ich um deinen Abschied hier; nicht allein meine Liebe verweist, meine Tugend verweist mit dir.“ Oder: „Bin so in Liebe zu ihr versunken, als hätt' ich von ihrem Blut getrunken“ (74/75). Daneben lebt eine ungeheure Sehnsucht nach der Natur in ihm. „Wie sehn ich mich Natur nach dir, dich treu und lieb zu fühlen“ (Künstlers Abendlied 74/75); „Ehr jede krüppliche Kartoffel“ (An Merck 74/75). Im „Herbstgefühl“ (75) findet sich schon eine erstaunliche Fülle des Gegenständlichen, um zum Schluß persönlich bezogen zu werden, in dem Gedicht „Auf dem See“ (75) fallen Gegenstandsseite und Bewußtseinsseite ganz auseinander. Diese Sehnsucht wies ihm das Ziel und die neue Aufgabe, die Mittelpunkte zweier Kreise zur Deckung zu bringen, und Goethe war nicht der Mann, zu zögern, wo es galt, sich selber zu vollenden.

Der Versuch, im Roman die Objekte um ihrer selbst willen darzustellen, ist ihm in „Wilhelm Meisters theatralischer Sendung“ wie in den späteren Prosadichtungen trotz der Großartigkeit der Probleme und des Reichtums der Gedanken nicht völlig gelungen. Auch diese Welt kann nicht bestehen, ohne von Herzblut durchpulst zu werden. Aber dem Dichter saß sein Gefühl zu fest in der Brust, als daß er es auf große Strecken hin in diese empirische Welt hätte überströmen lassen können. Handlungen und Gestalten bleiben darum trocken.

Auch die Wissenschaft konnte ihm diesen Dienst nach ihren eigenen Gesetzen nicht leisten; sie läßt dem Subjekt zu wenig Spielraum.

Dann bemächtigte er sich, mit Verachtung seines Ich, der Außenwelt in seiner amtlichen Tätigkeit. Man weiß, mit welcher Gewissenhaftigkeit er seine Pflichten erfüllte, wie ihm nichts zu klein war, um es unter Aufwendung entsagungsvoller Mühe zu erledigen. Aber sein Wesen fiel auch dabei in zwei Teile, die er noch weniger vermählen konnte, als im Roman und in der Wissenschaft. Und als das Jahr 86 kam, da konnte er, dessen Drang auf Einheit gerichtet war, diesen Zwiespalt nicht länger ertragen und er floh nach Italien und zur Antike, um sich dort zu finden und zur Reife zu bringen.

Die innere nackte Gefühlsseligkeit ist er nun satt. Er will jetzt Sinnlichkeit. Vor den römischen Elegien steht das Gedicht: „Frech und froh.“ Liebesqual, sanften Jammer, süßen Schmerz verschmäht er. Ein armer Hund möge sich an der Lust, mit Pein gemischt, erfrischen; er wünscht tüchtiges und heißes Äugeln, derbes Küssen. Hoch im Norden ist er, des unbefriedigten Geistes düstere Wege zu spähen, über sein Ich still in Betrachtung versunken (7. Elegie). Hier unten findet er die Erlösung vom Ich, das nun in die Gegenstände eingeht, weil diese ihm kongenial sind; hier will er sehen lernen, und sehend und liebend die Sprache von Roms Genius verstehen, denn ohne die Liebe wäre „Rom auch nicht Rom“. Wer den Versuch machen wollte, Gegenstandsseite und Bewußtseinsseite in den römischen Elegien zu trennen, würde vergeblich sich bemühen. Gestalten und Bewegungen sieht man in

südländischer Plastik, und die Seele des Dichters umschwebt sie schaffend in Ergriffenheit, Grazie und Humor. Hier ist der Indifferenzpunkt erreicht, in dem weder die Innen- noch die Außenwelt ein Übergewicht hat, jede sich der anderen unterordnet, und doch erst von sich aus ihrem Mitspieler ergänzende Rundung gibt. „Euphrosyne“, „Alexis und Dora“ stehen in derselben Reihe und wären mit den römischen Elegien in ihrer Art die vollkommensten Dichtungen Goethes, wenn sie nicht noch von „Hermann und Dorothea“ übertroffen würden. Hier einen sich auf größerer Strecke die Dynamik der deutschen Seele in all ihrer Traulichkeit und Disharmonie und die Plastik der Antike, ohne daß zwischen ihnen eine Lücke klaffte; hier findet sich weder verschwimmende Sentimentalität des Subjekts noch Trockenheit des Objekts. Dieses Werk ist nicht in Stimmung erschaffen, sondern mit Kunstverstand ist die Stimmung, die ihm gebührt, zur Form gefügt worden, und es steht da, als hätten sich in ihm wieder Teile zusammengefunden, die immer ein Ganzes gebildet hätten. „Hermann und Dorothea“ wirkt auf den Verstehenden ergreifend, weil ein Mensch, der in gleicher Weise mit Gefühl geladen und mit Augenhaftigkeit begabt war, in diesem Werke seinen Ausgleich findet, dadurch die beiden Kräfterichtungen in seinem Volke, die stets auseinanderstreben, in ein Ziel einmünden läßt und zugleich eine ganze Weltkultur, die Antike, sich und seinem Volke einverleibt als „einer ewigen Sehnsucht Hort“.

Mit Italien hatte Goethe als Dichter die Kategorien seelischer Erlebnismöglichkeiten durchmessen; es blieb ihm noch übrig zu erfüllen, was er erlebt hatte. Er hat es in unermüdlichem Schaffen getan. Aufschreie der Seele wie in der zweiten Periode findet man immer seltener. Seine Erfahrungen vergeistigten sich zu Begriffen, die er in erhabenen Gleichnissen, praktischen Belehrungen und witzigen Ausfällen darstellte. Darum unterscheiden sich zuweilen Gedichte der ertsen Periode, die auf einen neckischen Ton gestimmt sind („Wunsch eines jungen Mädchens“ und „Liebe und Tugend“ (65/68) von den Altersgedichten nicht im geringsten.

Goethe glaubte in der Antike ein Heilmittel gefunden zu haben, das ihm den Zusammenschluß von innen und außen ermöglichte. Er erlebte, wie Winckelmann, Lessing und andere in der Antike Einfachheit, Stille und Größe, die die Leidenschaften lächelnd und erziehend beherrschen. Die moderne Wissenschaft hat diesen Glauben zu zerstören gesucht und die Griechen als Menschen hingestellt, die wie wir leiden und hoffen und jubeln und hassen. Nur zum Teil mit Recht. Gewiß hatten die Griechen heißes Blut; ihre politische Geschichte mit den aufreibenden Kämpfen zeugt zur Genüge dafür, und ein Volk, das die Ödipussage besitzt, kennt auch das Grauen. Aber die Künstler und Menschen haben das, was in ihnen gährte, zu Ruhe, Anschauung und Haltung gebändigt und dadurch ihre Werke und ihre Erlebnisse von sich geschieden. Sie haben sich nicht daran genügen lassen, was sie fühlten, ausströmen zu lassen, sondern sich bestrebt, Werke und Persönlichkeiten, die von der Nabelschnur gelöst waren, rund und glatt ans Licht zu stellen. Von den Kämpfen, die dazu nötig waren, wissen wir fast nichts, aus Mangel

an Beweisstücken; gelingt es uns aber einmal, einen Blick in das Chaos zu tun, aus dem sich das Erlebnis abgeklärt hat — wenn wir z. B. von den unglücklichen Familienverhältnissen des Perikles hören oder von dem Einsiedlerleben des Euripides — dann begreift man die ganze Größe, die solche Schmerzen zum Schweigen brachte.

Diese Vollkommenheit zu beschreiben ist schwer, und man erkennt meistens nur entgegenstrebende Richtungen, deren Schnittpunkt man kaum angeben kann: Aristophanes und Herondas kennen nackten Naturalismus; aber Aristophanes vergeistigt ihn durch die Idee, der er dient, und Herondas hebt ihn wenigstens durch den Vers über die Platttheit empor. Sophron schreibt wohl Prosa, aber er entfernt sie durch Rhythmus und Kola von der alltäglichen Rede, wie Gorgias und Thukydides das auch tun. Nach der epischen Periode entdecken die Äoler und Ionier die lyrische Welt, aber nicht in schrankenlosem Subjektivismus entladen sie ihre Gefühle nach außen, in Gnomen binden sie sich an Gesetze, in dem dramatischen Aufbau, den, wie es scheint, mehr als die Hälfte aller Gedichte aufweist, werden die Gebilde verselbständigt und in eine gewisse Ferne gerückt; aus diesem Grunde ist es kein Zufall, daß das Drama, diese Kreuzung von Lyrik und Epik, im Mittelpunkte der griechischen Dichtung steht und mehrere Richtungen der Poesie in sich aufnimmt. Die Griechen haben immer neue literarische Formen geschaffen. Aber jede Form suchte in sich ihr Gleichgewicht zu finden. Nicht immer ist das restlos gelungen: Wenn die Freier der Penelope das besudelte Fleisch essen, wenn Hämon das Blut aus seiner selbstgeschlagenen Wunde über Antigone hinströmen läßt und Philoktet seine übelriechende Wunde beschreibt, um nur ein paar Proben zu geben, so bricht da das Entsetzen naturalistisch durch, um doch nichts anderes zu beweisen, als daß die Griechen es sonst hinter den Vorhang verwiesen haben. Einige ihrer Philosophen verzweifeln an der Wirklichkeit und Wahrheit der Erscheinung, aber hinter diesem Zweifel richten sie gleich das wahre Sein auf; Plato negiert als reinster Idealist die Welt, und schafft doch eine andere dafür, die er mit neuen Gestalten besiedelt, denn alles, was er fühlt, wird ihm zu Gesichten. Und kein Klassiker hat das Innen und Außen vollkommener vereinigt, als es noch Plotin tut, dem das Auge *ἡλιοειδής*, sonnenhaft ist. Als Heinrich von Kleist nach dem Studium Kants daran verzweifelte, sich der Außenwelt zu bemächtigen, weil er, was er bisher für Gegenstand und Ding erachtet hatte, zur Erscheinung verflüchtigt sah, da brach er zusammen. Die Sophisten hatten dieselben Zweifel und verbreiteten sie. Aber sie verloren den Zusammenhang mit der Welt darum nicht, sondern objektivierten das, was sie durch Nachdenken gewonnen hatten und operierten damit.

Die Rhetorik kann den Griechen nie eine Künstelei ohne Seele wie uns gewesen sein, sonst hätten sich nicht ihre bedeutendsten Schriftsteller ihr verschrieben; sie war ihnen eben nicht nur Ornament, sondern Ausdruck eines Inneren. Damit hängt es auch zusammen, daß die Griechen die historische Wissenschaft nicht besessen haben; sie konnten die Wirklichkeit nicht allein für sich sprechen lassen, sondern mußten sie durch das Ich rhythmisi-

sieren; darunter litt die Wahrheit. Polybius, nach Eduard Norden der sachlichste Schriftsteller, ist dafür auch, als Ausnahme, frei von gorgianischen Figuren.

Die griechische Architektur findet im Streben und Lasten den Ausdruck der Abgeschlossenheit und Vollkommenheit, und die Plastik, so sehr sie sich immer mehr der Natur zu nähern sucht, bleibt ihr doch, um den geistigen Einschlag, so fern, daß wirklich naturalistische Werke als Ausnahme wirken.

Den Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Griechen mache man sich an den homerischen Formelversen klar.

Wenn die homerischen Dichter für einen bestimmten Vorgang einen entsprechenden Vers geformt hatten, wiederholten sie den Vers, wenn der Vorgang sich wiederholte, d. h. die Einheit, in der sich Geist und Gegenstand gefunden hatten, blieb bestehen und wurde weiter benutzt. Das scheint die selbstverständlichste Sache von der Welt zu sein, wirkt aber auf den modernen deutschen Leser zunächst überraschend und fremd, weil es ihm nicht liegt. Der Deutsche denkt eher, es müsse eine Absicht dabei sein, wenn dieselben Worte wiederholt werden, es ist aber keine Absicht dabei; das ist der Unterschied. Thomas Mann versucht in seinem Roman Buddenbrooks die homerische Weise nachzuahmen — auch durch die Leitmotive Richard Wagners beeinflußt — aber es wird etwas ganz anderes daraus, als sein Vorbild anzeigt. Denn er will mehr damit, als nur wiederholen. Er will dadurch etwas erhaben, etwas lächerlich, etwas einfältig ausdrücken und dem Leser immer wieder einprägen: Christian Buddenbrook wird dadurch alberner, Sesami Weichbrodt altjüngferlicher, Gerda Buddenbrook rätselhafter. So kommt es im Homer niemals vor; nur der letzte Vers der Odyssee könnte im entferntesten einen ähnlich sentimentaligen Beigeschmack haben.

Und diese Beständigkeit des einmal Gefundenen, die hier im Kleinen sich bewährt, zeigt sich im Großen in der hartnäckigen Wiederholung einmal gefundener Literaturformen, während der deutsche Dichter sich nur zu leicht verpflichtet fühlt, von innen heraus seinen Geist in neue Formen zu treiben.

Im deutschen Schrifttum sind die Wiederholungen nur einmal mit Genialität verwertet worden, in Christian Reuters Schellmuffsky. Gelungen sind sie aber für unseren Geschmack nur, weil mit diesen Wiederholungen eine Befriedigung des Schaffenden und des Genießenden verbunden ist, insofern sie zur Charakterisierung des Helden dienen.

Dem Deutschen ist es also gegeben, eine Vereinigung von Geist und Gegenstand zu finden. Kaum hat sich aber dieses Ganze zusammengeslossen, so zersetzt er es wieder, indem er den Geist herauszieht und, was übrig bleibt, als Objekt betrachtet, während der Grieche das erlangte Gleichgewicht als einen beglückenden Zustand empfindet, den er durch die Jahrhunderte festhält.

Die Wissenschaft hat ein Recht, die griechische Form in ihre Komponenten zu zerlegen. Aber wenn sie behauptet, dadurch erst die Griechen in ihrer wahren Gestalt zu zeigen, so ist das Einzigartige, was uns da geschenkt wurde, damit zerstört, wie eine Pflanze zerstört ist, die man zerschnitten

unter das Mikroskop legt. Es ist darum, um wieder nur ein Beispiel zu nennen, mit aller Deutlichkeit abzuweisen, was moderne Gelehrte immer aufs neue wiederholen, den wahren Homer erkenne man, wenn man durch die goldene Hülle, die er um seine Welt gelegt, zu den Realitäten durchdringe. Das Haus des Odysseus war gewiß nicht mehr als ein Bauernhof: aber für den Homer, der das Staunen noch nicht verlernt hat und mit einem unverwüstlichen künstlerischen Optimismus aus der Welt das Beste herauszuholen weiß, schimmerten seine Wände, waren die Türen schön geglättet und die große Halle sehr schallend. Wenn er ein Hemd als strahlend wie ein Stern bezeichnet, wenn eine Frau ihm die Schönste gleich der Helena ist, wenn ihm die Türen laut krachen wie brüllende Ochsenschellen, so ist das eine Form der Anschauung und des Erlebens, die die Realität erst zum Gebilde des Dichters macht. Wir können Erklärungen dafür suchen und diese Anschauungsweise auf unverbrauchte Sinne zurückführen, wir können auch Gegenstandsseite und Bewußtseinsseite theoretisch trennen, erleben wir sie aber getrennt, so haben wir zwei Teile, deren Zusammenhang wir zerstört haben. Den Satz: der Künstler ist größer als sein Werk, muß man für die Griechen umkehren. Die Wissenschaft hat das nicht getan; sie hat die Werke zertrümmert und versucht die Schaffenden hinter ihren Werken erstehen zu lassen. Damit hat sie sowohl für unser Volk wie für die Schule die pädagogische Verwendungsmöglichkeit der Antike vernichtet. Denn unser ganzes Volk bedarf nach seiner eigenartigen Anlage der Erziehung durch die Antike wie Goethe, weil es wie dieser in zwei Teile auseinanderfällt. Unser Volk ist nicht objektiv, wie man so oft hört, es ist auch nicht das innerlichste von allen, sondern es ist beides, nur selten vereinigt. Auf der einen Seite stehen die praktisch Schaffenden, die Kaufleute, Industriellen, Techniker, Chemiker. Sie beschäftigen sich mit den Dingen und denken unablässig darüber nach, wie sie die Organisation und wirtschaftliche Methode ihrer Wissenschaft verbessern können. Sie machen Erfindung und vergessen sich über dem Muß der Pflicht und der Lebensnot. Wohl haben sie uns dadurch früher zu Reichtum gebracht und einen großen Teil der Welt für uns erobert und sich über die Mitbewerber in fremden Ländern emporgeschwungen, aber um ein schweres Opfer: sie haben ihre Seele dabei verloren, und was hülfte es dem Menschen, so er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seiner Seele? Und die es doch noch in sich klopfen hören und dem inneren Rufe folgen möchten, sind zu müde dazu von der Arbeit des Tages und begnügen sich schließlich mit der Zeitung als täglicher geistiger Nahrung. Das Wort, das auf Richard Wagner zurückgeführt wird: „Deutsch sein heißt um der Sache willen etwas tun“, bezeichnet nur diese eine Seite, denn daneben gibt es die Gefühlsmenschen, die egoistisch wie ein Lyriker alles auf sich beziehen, die die Schönheit ihrer Seele als Ästheten pflegen, sich in romantische Träume einspinnen, vor der Welt fliehen und die schwierige Arbeitsfaust verachten. Und weil wir auch diese unsere Brüder nennen, darum sind wir die besten Lyriker und Musiker.

So groß sind die Gegensätze, in die unser Volk auseinanderklafft, daß sie nur schwer zu einer Wiederverständigung gelangen, bloß ein moralisches

Bindemittel scheint noch eine Brücke schlagen zu können, die gegenseitige Achtung.

Diese Zwiespältigkeit des deutschen Wesens ist an und für sich nichts Minderwertiges; die großen Leistungen, die sie ermöglicht, sehen wir ja vor uns. Aber der Teil, der nur nach außen strebt, muß geistig schließlich vertrocknen wie die Engländer, und der Teil, der sich in sich selbst verwühlt, unbeholfen und politisch belanglos werden, wie die Deutschen um 1800. Und wenn die Kluft, in steter Verfeinerung und Spezialisierung zu groß wird, daß auch die Achtung nicht mehr ausreicht sie zu füllen, dann muß unser Volk auseinanderfallen. Das ist darum unsere innere Mission, beide Fähigkeiten: ein Weltbild in uns aufzunehmen und unser Ich der Welt aufzuprägen, die in so glänzender aber auch so einseitiger Weise in unserem Volke entwickelt sind, immer wieder sich gegenseitig befruchten zu lassen; das geschieht am besten, wenn man sie immer wieder zur beseligenden Einheit streben läßt, und dafür ist und bleibt die Antike mit ihrer siegreichen Ausgeglichenheit unser Musterbeispiel.

Wie man chemisch ausrechnen kann, welche Rohstoffe wir für die Industrie und für die Ernährung einführen müssen, um unsere Lebenshaltung auf der wünschenswerten Höhe zu haben, ebenso muß durch die Psychochemie erklügelt werden, welche geistige Einfuhr unsere Seele und ihre Anlagen in dem erwünschten Gleichgewicht halten kann. Das ist, wieder und wieder sei es gesagt, nach diesen Darlegungen die Antike. Sie verunstaltet die deutsche Geistesentwicklung ebensowenig, wie die Einführung der Kartoffel unsere Ernährungsverhältnisse verunstaltet hat; sondern sie zeigt ihr ein Ziel, das wir in ewigem Fortschreiten erreichen müssen. Das ist die Gnade, daß wir uns strebend aus dem Zerfall zum Aufbau bemühen, um doch nur wieder in zwei Teile auseinanderzugleiten, deren Vereinigung aber aufs neue versucht wird. So muß Euphorion, das Kind der Sehnsucht, in Luft sich auflösen, um immer wieder geboren zu werden.

Wie diese Sehnsucht nach Einheit, die in uns lebt, ihre Befriedigung findet, ist noch nicht erkennbar. Die Romanen kennen diese Sehnsucht nicht, sie meinen die Vollkommenheit zu haben und uns Barbaren schelten zu dürfen. Aber wir beneiden sie darum nicht; werden ist besser als sein; und wenn eine Seite unseres Wesens immer schutzlos dem Ansturm von außen preisgegeben ist und wir viel Fremdes verarbeiten müssen, so haben wir dadurch den Vorzug, nicht an geistiger Inzucht zugrunde zu gehen.

III.

Die Schule mit ihrer Organisation ist dem deutschen Geiste, wie er uns erschienen ist, nicht günstig. Lehrer und Schüler müssen so viele Ausgleichs zwischen sich und objektiven Mächten finden, daß die Schwierigkeiten, sich zur Vollkommenheit abzurunden, unüberwindbar erscheinen. Der Schüler muß sich in Einklang setzen mit dem Stoffe, den er durchdringen soll. Das ist sehr schwer, und daß das gelinge, hängt, so traurig das klingt, fast vom Zufall ab, nämlich davon, ob er Erzieher und Eltern hat, die ihn so kennen,

daß er das zu ihm Passende als Arbeitspensum vorgesetzt bekommt. Die Wohltätigkeit des Zwanges, auch etwas zu schaffen, was unangenehm oder widerwärtig ist, wird niemand verkennen. Aber die Wohltätigkeit besteht nur in der Überwindung, und diese als tägliche Aufgabe zu üben, würde übermenschliche Kräfte erfordern. Wie viel potentiell und aktuell im Schüler durch falsche Einstellung unterdrückt wird und nicht zur Reife kommt, wird sich schwer sagen lassen; die Vernichtung des Subjekts durch ein Objekt aber kann nur als Tragik bezeichnet werden. Ferner muß der Schüler zwischen sich und den Gesetzen der Schule eine Autonomie herstellen. Besonders schwer ist es in den Jahren, da der Knabe zum Jüngling heranreifend jenen unermeßlichen Drang nach Freiheit hat, der ihm die sanfteste Fessel als Sklavenkette erscheinen läßt. Nur wenig ist damit gedient, wenn man mit brutaler Gewalt diesen Trieb unterdrückt. Er verhärtet sich dann entweder zu Trotz oder weicht aus und wirkt in verhängnisvoller Richtung. Eine kluge Erziehung, die diese widerspenstigen Kräfte in den Dienst der Sache zu stellen vermag, liefert ein Meisterwerk.

Der Lehrer steht vor denselben Schwierigkeiten wie der Schüler. Er hat hoffentlich sein Studium nicht nur des Brotes wegen gewählt, sondern weil ihn der Gegenstand interessierte, so daß auch die Wissenschaft auf ihre Kosten kam. Aber diese Forderung muß erhoben werden: Wer nicht meint, daß er etwas Wesentliches mitzuteilen hat und sich in dieser seiner Geistesprovinz mit Heimatgefühl anbaut, der vermag seinen Schülern mit der Wissenschaft nicht sich selbst und mit sich selbst nicht die Wissenschaft zu überliefern. Die Beziehungen zu der Organisation der Schule werden dem Lehrer als verständigen Menschen, der durch die Erfahrung des Lebens gewöhnt ist, auf Wünsche zu verzichten, sich von selbst regeln. Und doch, wieviel Entsagung kann auch darin stecken, wenn um den Pflichten des Tages zu genügen, oft Schönstes und Bestes, vielleicht Großes zur Seite geschoben wird. Deshalb nicht bitter zu werden bedarf oft eines harten Kampfes, an dessen siegreichem Ausgang Kant seine Freude haben würde.

Vier Autonomien müssen also schon hergestellt werden, ehe Schüler und Lehrer soweit sind, einander entgegenzutreten. Beide erscheinen sich gegenseitig als Objekte, aber mit dem großen Unterschiede, daß der Lehrer sein Objekt viel eher vergewaltigen kann als der Schüler das seine, weil die Subjektivität des Lehrers einen viel größeren Spielraum hat, als die des Schülers. Das kann im schlimmen Sinne stattfinden, aber auch im komischen und was bei dem Unfähigen zur Grotteske wird, kann bei dem Lehrer, der es aus Trieb ist, zur Tragik werden. Ein solcher Lehrer bekommt eine Klasse zugewiesen. Er kettet sie an sich, hängt sein Herz an sie und denkt unablässig daran, wie er sie fördern kann. Es ist ihm viel zu wenig, daß er nur in den vorschriftsmäßig festgesetzten Stunden mit ihnen zusammensitzt. Er versammelt sie zu Spielen und in Privatzirkeln um sich, und meint vielleicht, am besten sei es, als Mönch unter ihnen zu leben, um ihnen die ganze Kraft ungeteilt spenden zu können. Er kennt sie, als wären es seine eigenen Kinder, er faßt sie, jeden einzelnen, als ein Ganzes und macht sich Pläne für

ihr ferneres Leben. Da kommt Ostern heran, und er tritt seine Klasse einem anderen ab. Nun muß er allmählich seine Seele, die er wie einen Mantel um die Jungen gelegt hatte, loslösen; aber das ist schmerzhaft, und er läßt viel Blut dabei. Den Mantel, den er rettet, mit dem er nun neuer ihm noch unbekannter Seelchen Blöße decken soll, erhält er nur in Fetzen zurück. Seine früheren Zöglinge gehen ihn nun nichts mehr an, im Gegenteil, er könnte scharfe Unannehmlichkeiten bekommen, wenn er eine moralische Streife in ihr Gehege machen wollte. Was würde ein Künstler sagen, wenn man ihm seine Bilder wegnähme, die er eben grundiert oder untermalt hat? Würde er nicht aufschreien vor Weh, wenn gar ein anderer das fortführte, was er eben im geringsten zur Gestaltung gebracht hat? Oder entreißt man einer Mutter das Kind, ehe sie es gesäugt und erzogen hat? Es gibt nämlich Lehrer, die alle Schönheit und alles Glück ihres Lebens aus ihrem Tun saugen, wie eine Mutter und wie ein Künstler.

Der Universitätsprofessor hat es viel leichter als der Lehrer. Er kann Generation auf Generation semesterweise an sich vorüberziehen lassen, ohne sich dabei aufzugeben. Denn er ist eben Dozent und schenkt den Schülern das Seinige, der Lehrer soll den Schülern mit sich das Ihrige geben, und wenn er darüber in Stücke zerbrechen müßte. Auf der Universität gilt die Sache alles, die Menschen sind ganz gleichgültig¹⁾. Auf der Schule kann die Wichtigkeit der Persönlichkeit gar nicht überschätzt werden.

Will der Lehrer, dem es vorkommen kann, daß man im Wechsel der Jahre vielmals mit schneidender Hand in sein Inneres greift, sein Gleichgewicht bewahren, will er es vermeiden, in die Kluft zu versinken, die zwischen Wollen und Können gähnt, so muß er sich bescheiden lernen; er muß Wünsche zurückstellen, deren Erfüllung unmöglich ist. Am meisten wird er sich hüten müssen, wozu er als Deutscher leicht neigt, ins Gegenteil zu verfallen: seine Subjektivität zu verraten, die Schüler als Material zu betrachten, sich selbst als Lehrperson und die Schule als Anstalt; seine bestimmten Stunden zu geben wie ein Beamter, wie ein Arbeiter immer wieder dieselben Handgriffe zu tun. Dann verfällt er dem Fluche, der mit jeder Mechanisierung des Geistes verbunden ist. Auch das ist falsch, wenn ihm von seinem Ideal nur die Technik und die Methode übrig bleibt, die sind höchstensfalls ein Gerüst, an dem sich trefflich exerzieren läßt. Das Beste fehlt, wenn der Eros tot ist.

Für die Lehrer ergibt sich da eine ungeheure Aufgabe, und wenn so oft über sie geklagt wird, so läßt sich das nur daraus erklären, weil sie vor fast Unlösbares gestellt sind. Denn der Indifferenzpunkt nicht nur zwischen Lehrer und Klasse muß gefunden werden, sondern auch zwischen Lehrer und Einzelschüler, und zwar so, daß keiner zu kurz kommt und die Klasse auch ihr Recht behält. Der Lehrer muß alles aus eigener Kraft leisten, der Schüler muß unterstützt werden. Für diesen besteht die Aufgabe nicht darin, seine Subjektivität zurückzuschrauben, sondern sie vorzutreiben, damit sie

¹⁾ An diesem Punkte setzen mit Recht die Bestrebungen zur Abänderung des landläufigen Universitätsbetriebes ein. Lorentz.

in möglichst innige Berührung mit den Dingen kommt und vor allem ein aktives Verhältnis zum Lehrer gewinnt. Dieses Verhältnis muß wesentlich auch moralischer Natur sein; in den unteren Klassen soll es zur Liebe, in den höheren zu Achtung oder Verehrung führen, immer aber muß die Subjektivität des Schülers eine solche Erhöhung erfahren, daß sie sich ihrer selbst und vor allem ihrer Würde bewußt wird. Nur daraus kann sich einmal eine Gesundung der Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler ergeben, niemals aus scheuem Verkriechen und dumpfem Brüten. Die jetzigen Zustände in ganz Deutschland — nicht in England — sind sehr schlimm. Wir finden gar nichts mehr dabei, daß ein Knabe nachmittags im Spiel mit lachenden Augen an seinen Lehrer heranspringt, den er morgens bemogelt hat, denn wir sind es gewohnt, daß der Lehrer moralisch vogelfrei ist: man darf ihn belügen und betrügen so viel man will, das schadet einem nur, wenn man dabei gefaßt wird, im übrigen kann es einem nur Ehre einbringen. Noch im spätesten Alter erzählt man sich mit Behagen all die bekannten Fälle, wo es gelungen ist, und findet nichts dabei, daß man unter doppelter Moral groß geworden ist. Freilich, wer es je erlebt hat, wie Schüler, die mit ihren Lehrern in innigster Gemeinschaft leben, im Wahrheitsprechen wetteifern, wie sie den Lehrern zuliebe in sich alles Schlechte ausmerzen, wie selbst die Halunken, die sich isoliert sehen, in possierlicher ungewohnter Ehrlichkeit unter ihren Kameraden sich bewegen, der weiß, daß das Klassenzimmer zur Kapelle werden kann.

Um die ungeheueren Gefahren zu bannen, die die Organisation der Schule immer wieder heraufbeschwört, daß ihre Angehörigen die notwendigen Maße des Lebens verlieren und zu eindimensionalen Wesen zusammenschrumpfen, müssen alle Mittel und Wege gefunden werden. Da die Antike in der Einheit ihres Wesens das beste Heilmittel gegen den Zerfall der deutschen Seele in zwei Teile ist, wäre es am vorteilhaftesten, wieder ein Gymnasium im Sinne Humboldts zu vorwiegender und wirklich tief eindringender Beschäftigung mit der Antike einzurichten, um dadurch einen Schuß heilenden Serums in das deutsche Blut zu spritzen, und daneben jeder höheren Schulgattung die Pflege der Antike in irgendeiner Weise zur bedeutenden Pflicht zu machen. Das stete Einatmen griechischen Geistes, das immer erneute Verstehensuchen jener Welt müßte den Streit in deutscher Brust zu Frieden und Ausgleich bringen oder ihn mindestens vor einseitiger Ausartung bewahren. Der Lehrer würde die Maße finden und die Jugend das Selbstgefühl und den Stolz, der sich mit sicherer Bescheidenheit völlig verträgt. Die Kultur der Romanen, die in gewisser Weise die Antike ersetzen könnte, kommt für die Erziehung nicht in Betracht, weil sie unsere Feinde sind; wir können uns für sie nicht begeistern, und ohne Begeisterung, nur mit kaltem Interesse, ist eine Erziehung nicht möglich. Sage niemand, wir könnten die Antike in unseren höheren Schulen nicht gebrauchen aus praktischen, ganz äußerlichen Gründen, unser Volk stände in einem Daseinskampfe auf Leben und Tod, und wir brauchten Hekatomben von Menschen, die ihre Seele opferten äußerer Güter willen, diese müßten von Jugend an darauf gedrillt werden, ihren

Sinn auf technische Vervollkommnung und Erwerb zu richten. Gerade weil wir nicht Schalen als Mitbürger haben wollen, sondern Kerne, gerade weil das Leben den Erwachsenen unerbittlich entkernt in der heutigen Zeit, sollte die Schule dafür sorgen, daß dem Knaben Schale und Kern geboten werden. Wer einmal den Glanz der *χαρις* geschaut hat, sehnt sich immer wieder nach ihr zurück und kann nie ganz entgottet werden; ja nun wird es ihm vielleicht erst möglich, in seinem täglichen banausischen Tun etwas Ewiges zu finden.

Damit ist der wünschenswerte Inhalt der höheren Schule, dessen Stärkegrad sich nach den Schulgattungen abstufen wird, gefunden. Die Form des Unterrichts und der Erziehung muß vor allen Dingen es verstehen, den Schüler zur Subjektivität zu fördern, statt Schuluntertanen aus ihnen zu machen. Das kann nur die Arbeitsschule.

Kerschensteiner definiert sie (Begriff der Arbeitsschule, 3. Auflage, Leipzig und Berlin 1917, Seite 70) folgendermaßen: Die Arbeitsschule ist diejenige Schule, die durch ihre Methode und durch die Art ihres ganzen Betriebes die immanenten Bildungswerte ihrer Bildungsgüter auslöst. Unter immanentem Bildungswert versteht er die potentiell in der Struktur der Kulturgüter aufgespeicherte Geistesenergie. Diese Definition ist zu kühl. Sie bringt die Wärme des Persönlichen und Seelischen nicht zum Ausdruck. Mit ihrer Berücksichtigung will sie sagen: Was an Bildungswerten in der Kultur vorhanden ist, soll im Individuum zu neuem Erlebnis werden. Das kann nur geschehen, wenn die Subjektivität entbunden wird und in Selbständigkeit, Pflicht und Genuß eine Vereinigung mit jenen objektiven Werten eingeht, sie sich assimiliert, sie apperzipiert; nicht in passivem Empfangen, sondern in aktivem Erarbeiten. Das hat nichts mit manueller Geschicklichkeit zu tun. Ein Stück Holz oder Pappe kann ebensogut Ding und Gegenstand sein, wie eine wissenschaftliche Hypothese. Für die Volksschule allerdings, auf die sich Kerschensteiner vorwiegend bezieht, wird die manuelle Beschäftigung vorherrschen müssen, weil die Kinder, zu abstraktem Denken nicht genügend befähigt, im Sinnlichen stecken bleiben. Die höhere Schule muß eine geistige Arbeitsschule werden, für deren Methodik allerdings noch viel zu tun ist. Denn ihre Methoden sind schwieriger als die des manuellen Unterrichts, weil es schwieriger ist, geistige Grenzen festzulegen als sinnliche Ein Ding aus Material bestehend, tritt in seiner Art mit Selbstverständlichkeit auf, ein Begriff ist meistens vieldeutig und nicht einmal immer einer Definition zugänglich. Der Weg aber ist vorgezeichnet: geistige Werte zu formen und sie zu gebrauchen wie Kinder ihre Bauklötze und Streichholzdosen. Auf den unteren Klassen muß die Selbständigkeit geübt werden, je älter die Schüler werden, desto lockerer muß der Unterricht sein, bis der Übergang von Schule zu Leben verwischt ist.

Ansätze dazu gibt es. Einer ist die Schüler selbstverwaltung¹⁾. Ihre Erfolge sind, glaube ich, an den wenigsten Plätzen zufriedenstellend, aber nicht

¹⁾ Nicht um Selbstverwaltung, sondern um Verwaltungshilfe darf es sich an diesen Schulen handeln, wie auch Weimér, Schulzucht S. 122ff richtig sieht. Lorentz.

weil die Schüler ein Übermaß von Freiheit mißbraucht hätten, sondern weil sie gewöhnlich zu wenig Freiheit haben, oder wenigstens zu wenig Gelegenheit, diese Freiheit zu betätigen; die Vertrauensmänner der Klasse kommen sich meistens recht überflüssig vor, weil sie zu selten in Funktion treten. Ebendahin gehört die Bewegungsfreiheit im Unterricht der Oberstufe, die an einigen Anstalten, wo geeignete Lehrer für ihre Durchführung sich fanden, glänzende Ergebnisse erzielte. Die Ruder-, literarischen, stenographischen Vereine stärken die Verantwortlichkeit der Schüler, Studientage wirken in derselben Richtung. Die Seele der geistigen Arbeitsschule muß die Diskussion sein. Die bloße Frage des Lehrers wirkt wie ein Groschenstück, das in einen Automaten geworfen wird und eine Antwort als Döschen herausfallen läßt. Das ist Mechanisierung. Dieselbe Frage, vielleicht nur in einem anderen Tonfall von einem anderen Lehrer gestellt, ergibt oft keine Antwort. Man möchte fast sagen: Je weniger der Lehrer fragt und spricht und je mehr der Schüler fragt, desto besser ist die Unterrichtsstunde. Läßt man nur die Schüler selbst die Vokabeln nach bestimmten Gesichtspunkten abfragen, so ist dazu schon eine Tätigkeit nötig, die dem Stoff gar nicht mehr passiv gegenüberstehen kann. Befähigte Schüler mögen auch ein neues Pensum vortragen und erläutern, nachdem sie es sich zu Hause, mit Angabe einiger Stützen, angeeignet haben; daran reihen sich Vorträge, verschiedene Aufsatzthemen zur Wahl, Phantasieaufsätze, rasches Lesen der Schriftsteller, das Spannung und Menschen wach erhält, Anfertigung kleiner Studien, Verarbeiten von übersichtlichen Quellen, freiwilliges Schaffen, Nötigen zum Sichten, Isolieren, Zusammenfassen und Zugreifen. Dadurch gerät die Seele in Bewegung, und was in ihr als Potenz ruhte, wird zur Energie erhoben.

Vor einem Irrtum muß man sich hüten. Es kommt nicht auf die Entfesselung der Subjektivität an und für sich an, sondern auf ihre Weckung und Bindung an die Schulobjekte. Eine zu breite Entladung des Ich könnte sehr gefährlich werden, und wird von den Schülern selbst als unbehaglich empfunden.

Ist eine Schule so an Haupt und Gliedern organisiert, dann erleben, erfüllen, erarbeiten sich die Schüler das, was sie an der Antike als Vorbild sehen, sich selber durch eigenes Wirken, und werden Deutsche, die vielleicht eine Seite ihres Wesens besonders pflegen, aber niemals so beschränkt sind, um die andere Seite zu verachten.

Manchem wird eine solche Schule nicht genügen: sie steht ihm zu sehr im Dienste der „Idealität des Ichs“, und sollte als höchstes Ziel die Hingabe des Individuums an die Gemeinschaft haben. Mag man das als höchstes Ziel ansehen, gewinnen kann der Staat nur da, wo Vollmenschen sich in ihm verlieren, die etwas sind und haben, was sie dem Staate geben können, und das kann nichts Besseres und Höheres als ganzes Menschentum sein; und das ist zunächst gleichbedeutend mit Deutschtum. Es kann nicht darauf ankommen, unsere Anlagen, wie sie die geschichtliche Betrachtung erkennen läßt, zu verbessern, sondern es ist das Wichtigste, die Sehnsucht nach ihren ewigen Zielen wachzuhalten. Es genügt vorläufig, daß die Knaben werden, was sie sind.

Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen,
So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs Beste und jeglichen lassen gewähren.
Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;
Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
Gut und glücklich.

Wohl aber dürfen wir forschend zu den Wurzeln der Seele niedersteigen und untersuchen, welcher Pflege sie bedürfen, damit sie die passenden Blüten tragen und die zugehörigen Früchte bringen. Dann werden unsere Schulen gewiß nicht mehr aussehen wie Baumschulen, die nach strammem Willen sich eintönig in Reihen ordnen, sondern wie Wälder, in denen die Bäume autonom wachsen, nicht immer mit glattem eleganten Stamm, aber stets ihrer Eigenart sicher. Und der Lehrer ist dann so etwas wie der liebe Gott. Er läßt regnen, Sonne scheinen und auch hageln und freut sich der Mannigfaltigkeit seiner Gewächse.

Essen.

H. E. Sieckmann.

Ein neuer Weg für die Einführung des Russischen und anderer Sprachen: Handelsoberrealschulen.

Auf Seite 368ff. des vorigen Jahrgangs der „Monatschrift“ bespricht Professor Dr. Ernst Friedrichs die Ansprachen des früheren Oberpräsidenten von Batocki und des Geheimrats Gerschmann, die unter dem Titel „Russisch als Pflichtfach an höheren Schulen der Ostprovinzen“ 1918 als Broschüre erschienen sind. Er nimmt in sehr anregender Weise Stellung zur Einführung des Russischen in den Lehrplan unserer höheren Schulen und hebt hervor, daß die neue Zeit und die neuen Lebensbedürfnisse auch in anderen Teilen Preußens die Pflege des Russischen wünschenswert erscheinen lassen.

Ähnliche Forderungen sind auf der Vortagung zum Neuphilologentage in Halle im November vorigen Jahres von verschiedenen Seiten erhoben worden. Auch das Osteuropainstitut in Breslau sieht eine seiner wichtigsten Aufgaben darin, zu weiterer Verbreitung der Kenntnis des Russischen beizutragen und die Einführung dieser Sprache in den Lehrplan der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen oder wenigstens einer der genannten Schularten bald zu bewirken. In Verbindung hiermit sind die immer lauter werdenden Stimmen zu erwähnen, die die Einführung des Spanischen, Polnischen und Tschechischen verlangen. Es erscheint dringend notwendig, sich mit diesen Forderungen auseinanderzusetzen und einen gangbaren Weg zu suchen, auf dem die Einführung der erwähnten Sprachen, vor allem des Russischen, möglich wäre.

Die Frage, ob die Pflege des Russischen nötig sei, werfe ich nicht mehr auf. Ich glaube, das Bedürfnis, die Osteuropäer und ihre Hauptsprache näher kennen zu lernen, wird so allgemein anerkannt, daß man darüber kein Wort mehr zu verlieren braucht. Es bleibt nur festzustellen, auf welche Weise man am besten das erstrebte Ziel erreicht.

Friedrichs schlägt in dem eingangs erwähnten Artikel vor, das Griechische auf dem Gymnasium durch das Russische zu ersetzen. Dieser Weg scheint mir nicht empfehlenswert. Eine höhere Lehranstalt, die als Fremdsprachen Lateinisch, Russisch und etwas Französisch treibt, ist natürlich sehr wohl denkbar. Sicher ist, daß eine solche Schule kein Gymnasium mehr wäre. Am meisten würde sie sich dem Realgymnasium nähern. Zu bedenken ist, daß die Schüler, die sie besuchten, beim Wohnungswechsel der Eltern in den meisten Fällen auf der zuerst gewählten Anstalt verbleiben müßten, wodurch eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit entstünde. Beamte, die versetzt werden können, würden ihre Söhne nur in Ausnahmefällen solchen Anstalten anvertrauen. Ferner würden sich über die Berechtigungen, die das Reifezeugnis gewähren müßte, Zweifel erheben. Die Hochschullehrer, die bekanntlich zum Teil den Abiturienten der Realanstalten immer noch ablehnend gegenüberstehen (leider!), würden meines Erachtens vielleicht noch größere Bedenken haben, den Abiturienten der neu zu schaffenden Anstalten ohne weiteres die Pforten der Alma mater oder der technischen Hochschulen zu öffnen. Für das praktische Leben, vor allem für den künftigen Kaufmann, scheint mir das Gymnasium, das Russisch treibt, auch nicht von vornherein als die geeignetste Vorbereitungsstätte.

Näher liegt es meines Erachtens schon, das Realgymnasium für die Einführung des Russischen ins Auge zu fassen, da es ja bisher bei genügender Berücksichtigung des Lateinischen die Abiturienten zu einer im allgemeinen befriedigenden Kenntnis zweier neueren Sprachen führte. Doch die praktische Durchführung begegnet hier erheblichen Hindernissen. Wie soll man es machen? Soll man das Französische ausscheiden und in Sexta mit Russisch anfangen? Die Kenner des Russischen erklären, daß die Sprache für die Zehnjährigen viel zu schwer sein würde; man müßte in späterem Alter damit beginnen, um wirkliche Erfolge zu erzielen. Es bliebe die Möglichkeit, von Untertertia ab das Englische auszuschalten und statt seiner das Russische zu wählen. Soll man das aber wirklich in einem Augenblick tun, wo das Englische größere Bedeutung hat als je? Eine solche Änderung würde doch als unnatürliche Gewaltmaßregel empfunden werden. Nun könnte man noch daran denken, im Realgymnasium in Sexta mit dem Englischen zu beginnen und unter Beseitigung des Französischen in Untertertia mit dem Russischen anzufangen. Aber die Neuphilologen der östlichen Provinzen haben sich aus ernstesten Gründen dafür ausgesprochen, das Französische in den Realanstalten als erste Fremdsprache beizubehalten. Wir sehen, wir kommen auch hier nicht zu einem Ziele, das allgemein befriedigt.

Was vom Realgymnasium gesagt wurde, gilt im wesentlichen auch von der Oberrealschule. Als neue Fremdsprache kann hier das Russische neben dem Englischen und Französischen auch nicht eingeführt werden. Es würde sich also wieder darum handeln, eine dieser Sprachen auszuschalten, und man stünde vor den alten Schwierigkeiten.

Noch zwei andere Wege sind vorgeschlagen worden. Man hat angeregt und auch schon versucht, das Russische als wahlfreies Fach wie das Englische

und Hebräische am Gymnasium einzuführen. Doch Kenner des Russischen (auch von Batocki a. a. O.) haben mit Recht darauf hingewiesen, daß hierdurch nur eine sehr beschränkte Kenntnis des Russischen erzielt werden könne, nicht annähernd dasselbe, was auf dem Gymnasium im wahlfreien englischen Unterricht erreicht würde, und das ist bekanntlich in vielen Fällen auch nur wenig.

Andere haben daran gedacht, das Russische als Wahlpflichtfach in der Weise einzuführen, daß der Schüler auf einer bestimmten Stufe sich entweder für Französisch (Englisch) oder für Russisch entscheiden müßte. Aber ich fürchte, bei diesem Verfahren würden sich auf den bestehenden Anstalten nur wenige Teilnehmer für das Russische finden, da die meisten Schüler ja immer noch trotz der für Akademiker erheblich verringerten Aussichten nach der Universität streben und bequeme Wege bevorzugen. Haben ja doch auch die meisten Anstalten und Schülereltern, soweit sie befragt worden sind, sich vorläufig nicht für die Einführung des Russischen als Pflichtfach entschieden.

Wir können also nicht umhin, einen neuen Weg zu suchen, auf dem das von vielen Seiten erstrebte Ziel erreicht werden kann. Hierbei wird es nützlich sein, sich zunächst zu fragen, wer das Russische in Zukunft besonders brauchen wird. Zweifellos in erster Reihe der Kaufmann, in zweiter der Ingenieur. Für Kaufleute und Ingenieure bietet sich im Osten Europas, wenn unsere Politik geschickt geleitet wird, noch ein weites, dankbares Feld der Tätigkeit. Es wird auch dem deutschen Vaterlande zum Segen gereichen, wenn recht viele Kaufleute und Ingenieure in den nächsten Jahrzehnten im Osten Europas für sich und für Rußland arbeiten.

Der Ingenieur wird in der Regel erst nach beendetem Hochschulstudium hinausgehen können. Für ihn liegt also meines Erachtens kein besonders dringendes Bedürfnis vor, das Russische schon auf der Schule zu erlernen. Für ihn schaffe man also an allen technischen Hochschulen bequeme Gelegenheit zum Studium der russischen Sprache; man errichte die nötigen Stellen für Professoren und Lektoren.

Anders steht es mit dem Kaufmann. Er mag schon als junger Mann im friedlichen Wettstreit „draußen“ arbeiten und kämpfen, und dazu bedarf er als wichtigster Waffe der Kenntnis des Russischen. Am meisten wird ihm gedient sein, wenn er die Möglichkeit hat, auf der Schule gründlich Russisch zu lernen. Die geeignetste Anstalt hierfür ist eine Schule, die wir noch nicht haben, deren Gründung aber einem dringenden Bedürfnis entspricht: die Handels-Oberrealschule.

Immer mehr fordern ja einsichtsvolle Schulmänner, an der Spitze Karl Reinhardt, den Ausbau unseres Fachschulwesens. Auf dem Gebiete des höheren Handelsschulwesens haben wir uns seit Jahrzehnten von den Österreichern, den Ungarn und anderen Völkern überflügeln lassen. Die österreichischen Handelsakademien, die in der Hauptsache den Schulen entsprechen, an deren Gründung ich denke, haben in Österreich sehr viel Segen gestiftet. Die meisten österreichischen Kaufleute, die im Orient mit anerkannter Tüchtigkeit arbei-

teten, sind durch solche Schulen gegangen. Ich selbst habe eine deutsche Handels-Oberrealschule, die nach österreichischem Vorbilde gegründet wurde, in Bukarest ausbauen dürfen und ihr Emporblühen erlebt. Zahlreiche tüchtige deutsche Oberlehrer, die der politischen Verhältnisse wegen in die Heimat zurückkehren mußten, haben mit anerkannten Erfolgen an der erwähnten Anstalt gearbeitet und ihre Organisation kennen gelernt. Den meisten deutschen Schulmännern bedeutet die Handels-Oberrealschule jedoch noch etwas Fremdes. Ihr Plan sei darum kurz skizziert.

Sie umfaßt vier Klassen und ist zweckmäßigerweise mit einer gewöhnlichen Oberrealschule verbunden. Den gemeinsamen Unterbau bilden die Klassen VI bis OIII einschließlich. Nach Besuch der OIII haben sich die Schüler zu entscheiden, ob sie die Oberrealschule oder die Handels-Oberrealschule weiter besuchen wollen. Abgesehen von den Fremdsprachen werden in dieser Anstalt folgende Lehrgegenstände unterrichtet: Deutsch und deutsche Handelskorrespondenz, kaufmännisches Rechnen, Algebra, Chemie, Geschichte (besonders Handelsgeschichte), Erdkunde (besonders Handels-erdkunde), Buchhaltung, Volkswirtschaft, Warenkunde, Handelsrecht, Maschinenschreiben, Stenographie, Gesang, Turnen.

In Bukarest trieben die Schüler, zum großen Teil Rumänen, neben dem Deutschen und ihrer Muttersprache Französisch und französische Korrespondenz sowie Englisch und englische Korrespondenz. Die Leistungen in der Reifeprüfung, die nach Beendigung der vierten Klasse abzulegen war, waren im allgemeinen recht erfreulich.

Die Gründung ähnlicher Anstalten, für die gewiß aus Handelskreisen gern Mittel aufgebracht werden würden, halte ich aus verschiedenen Gründen für äußerst erstrebenswert. Wir müssen Mittel finden, um die Flut, die unseren Hochschulen zuströmt, in praktische Berufe, vor allem in den des Kaufmanns, hinüberzuleiten. Die Abneigung, die bis vor kurzem in manchen Kreisen gegen den Kaufmannsberuf bestand, beruhte zum Teil auf der Tatsache, daß wir so wenig geeignete höhere Schulen für Kaufleute haben. Verbinden wir einen großen Teil unserer Oberrealschulen mit Handels-Oberrealschulen, so wird eine gründliche Änderung eintreten.

In diesen Schulen besteht nun ganz besonders die Möglichkeit, das Russische oder das Spanische oder andere Sprachen in den Lehrplan einzufügen. Mit Bezug auf die Fremdsprachen denke ich mir die Anstalten für die östlichen Provinzen etwa nach folgendem Schema aufgebaut:

Oberrealschule	{	O I	I	}	Handels-Oberrealschule:
(Französisch u.	{	U I	II	}	Russisch und russische Korrespondenz,
Englisch wie	{	O II	III	}	Englisch und englische Korrespondenz,
bisher)	{	U II	IV	}	französische Korrespondenz.
<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">}</div> <div style="margin-right: 5px;">O III</div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">}</div> <div style="margin-right: 5px;">U III</div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">}</div> <div style="margin-right: 5px;">IV</div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">}</div> <div style="margin-right: 5px;">V</div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">}</div> <div style="margin-right: 5px;">VI</div> </div>					
Gemeinsamer Unterbau	{	IV	V	}	Französisch.
	{	VI		}	

Die Oberrealschule würde demnach in ihrem Lehrplan unverändert bestehen bleiben. Die Handels-Oberrealschule würde das Französische stark zurücktreten lassen; es würde jedoch nicht ganz aus dem Lehrplane verschwinden, was nicht unbedenklich wäre, sondern in zwei Wochenstunden als Handelskorrespondenz weiter gepflegt werden. Das Englische würde seiner Bedeutung entsprechend in Lektüre, Grammatik und Korrespondenz weiter betrieben werden. Außerdem würde mit etwa fünf Wochenstunden von der vierten bis zur ersten Klasse das Russische eintreten.

Die Lehrverfassung im einzelnen festzusetzen, bliebe späterer Arbeit vorbehalten. Die Lehrpläne der österreichischen Handelsakademien, die der Leipziger Handelslehranstalt und die der Bukarester Anstalt würden hierzu beachtenswertes Material liefern.

In Hamburg und in anderen Gegenden hat man besonderes Interesse für die Einführung des Spanischen; man könnte also dort an bestehende Oberrealschulen Handelsanstalten angliedern, die statt des Russischen das Spanische in ihren Lehrplan aufnehmen würden.

Es braucht wohl kaum erwähnt zu werden, daß diese Schulen nicht auf den Besuch der Universitäten und technischen Hochschulen vorbereiten sollen. Das Reifezeugnis, das auf Grund einer Prüfung zu erwerben ist, würde nur zum Besuch der Handelshochschulen berechtigen, im übrigen aber meistens den Schülern schnell zu gut bezahlten Stellungen verhelfen.

Ich glaube, daß wir auf dem angedeuteten Wege zu einer wirksamen Verbesserung und Ausgestaltung eines Zweiges unseres Fachschulwesens gelangen und zugleich den Forderungen nach Einführung solcher Sprachen, die bisher unberücksichtigt bleiben mußten, gerecht werden könnten, ohne den Grundcharakter unserer höheren Schulen zu verändern.

Magnus Blümel.

Lehrerbildung durch Reisen.¹⁾

I.

Durch die Prüfungsordnung von 1917 und die Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen war dafür gesorgt, daß eine Auslese tüchtiger Schulmänner mit der Arbeit an Unterricht und Erziehung der heranwachsenden Jugend betraut wurde. Über die Frage, ob man nicht zuviel verlangte und durch so lange Vorbildung die Anstellung der jungen Lehrer zu weit hinausschob, auch die Verwertung der schönen Jünglingsjahre für das Schulamt sich entgehen ließ, wollen wir nicht reden. Indes stand bei so großen Anforderungen zu befürchten, daß in wenig Jahren ein Lehrermangel eintrat²⁾, der dazu nötigte, manches nachzulassen. Wird aber das Gewollte erreicht, so soll man sich doch hüten, die Ausbildung der Lehrer als abgeschlossen anzusehen. Der Einwand, daß einer, der es so weit gebracht

¹⁾ Dieser Aufsatz wurde im Juni 1918 eingereicht. Seitdem ist vieles anders geworden, aber das Ziel bleibt unverändert.

²⁾ Die Überfüllung des höheren Lehrberufs mit anstellungsfähigen Kandidaten hat inzwischen die gegenteilige Gefahr hervorgerufen. Loréntz,

hat, nicht aufhören werde, an seiner Weiterbildung zu arbeiten, liegt nahe. Es wäre schön, wenn man sich darin nicht täuschte. Zunächst hat jedes amtliche Prüfungszeugnis die Bedeutung einer Eintrittskarte in den Dienst. Aber das Leben stellt andere Aufgaben, und sie müssen gelöst werden, wenn einer auf die Höhe kommen will, nicht so sehr in Amt und Würden, als in der Vervollkommnung nach allen Seiten seines Berufes, auf dem Felde der Wissenschaft wie der Erziehung. Neben der Mußbildung, die das Examen verlangt, geht überall die freiwillige her, die weit größeren Wert hat, eine Art Selbsterziehung, die nicht aufhört, bis einer die letzte Stunde gegeben und die letzte Schülerarbeit korrigiert hat.

Es sei uns gestattet zu den beiden neuen „Ordnungen“ ein drittes Stück der Lehrerbildung zu fügen, das ganz in freiwilliger Leistung besteht und, wenn es geschickt durchgeführt wird, einen reichen Ertrag verspricht. Wir meinen die Steigerung des eigenen Wissens und Könnens durch wohlüberlegte und auf ein bewußtes Ziel gerichtete Reisen.

Das Wandern der Handwerksburschen und fahrenden Scholaren ist seinerzeit aus dem Bedürfnis hervorgegangen. Es wäre zu wünschen, daß auch bei jedem, der im Schulfach einmal Meister werden will, heute noch auf die Lehrjahre etliche Wanderjahre folgten. Man wird sagen, dadurch würde die Zeit der Ausbildung noch weiter ausgedehnt, und hat recht. Indes kann jeder, dem es nicht beschieden ist, vor seiner Anstellung eines oder mehrere Jahre auf Reisen zu verwenden, später sehr wohl mit gutem Erfolge die Ferien benutzen. Auch ist zu raten, die Zeit der jungen Jahre, in denen der werdende Schulmann noch nicht durch häusliche Pflichten gebunden ist, wahrzunehmen, obgleich auch ein Ehemann und Familienvater bei ernstem Wollen es ermöglichen wird, immer wieder einmal den Wanderstab zu ergreifen. Und zwar im eigentlichen Sinne. Zu Fuße reisen ist heute noch gut für Leib und Seele. Irren wir nicht, so kommt es jetzt wieder auf, und man entdeckt seinen hohen Wert, wie ein neues Land, das herrliche Aussichten eröffnet. Unsere Jugend hat den Anfang gemacht. Mögen die Lehrer von ihr lernen! Zu den Wundern der Gegenwart gehört das Schwinden von Raum und Zeit. Die Eisenbahn ermöglicht weit und rasch zu fahren ohne große Kosten¹⁾. Nur ein Tor wird diesen Vorteil verachten. Man tut wohl, sich gemischter Form zu bedienen: für weite Strecken, auf die nichts ankommt, der Bahnfahrt, für kleine Gebiete, die nahe Betrachtung verdienen, sei es Land oder Stadt, der Wanderung zu Fuße. Überall ist zu sehen, zu lernen, zu erleben, so viel, daß es nicht ausgesagt werden kann.

Ein Überblick über die Hauptfächer des Unterrichts soll zeigen, was für ein jedes durch Wandern hinaus in die Weite des Lebens zu gewinnen ist. Wir gehen dabei von den Verhältnissen eines deutschen Gymnasiums aus und legen das Hauptgewicht auf die Unterrichtsgebiete, welche bei ihm am meisten gepflegt werden. Es ist nicht nötig den Gegenstand überall bis ins einzelne durchzuführen. Wird der Hauptgedanke festgehalten, so findet ein wenig Nachdenken selber, was zur Ausführung gehört.

¹⁾ Das ist inzwischen doch ganz erheblich anders geworden. Lorentz.

II.

Der deutsche Unterricht bildet auf allen Schulen unseres Vaterlandes vom ersten Tage bis zum letzten die Grundlage des Lernens. Er ist der allerschwerste, weil er vom Lehrer soviel Verschiedenes verlangt, wie nicht eines der anderen Fächer: Verstand und Herz, Wissen und Begeisterung, Urteil und Geschmack, Aneignung und Wiedergabe, Altes und Neues, Sprachkunde und Geschichte, philosophische Bildung in mannigfacher Brechung, Logik, Rhetorik, Ästhetik. Und zu alledem gehört noch Hausbildung von Jugend auf und ein feines Ohr für die leisen Geheimnisse unseres Volkstums. Darum sind Meister des Faches so selten.

Der Lehrplan soll sich auch im Deutschen von Sexta bis Prima, inneren Zusammenhang während, in natürlichem Wachstum entwickeln und der Lehrer sich dessen bewußt und der Ausführung mächtig sein. Es handelt sich um die ererbte, vom Erwachen des Denkens an vernommene und in den ersten stammelnden Versuchen angewandte Muttersprache. Die fortdauernd Gebenden sind neben Eltern, Geschwistern, Hausgenossen alle mit uns lebenden Landsleute, in deren Wesen die ununterbrochen schaffende Volksseele sich offenbart, daneben die Meister der Vergangenheit, alle überragend die großen Klassiker der Nation. Ist die Jugend noch nicht imstande, die höchsten Leistungen ihres Könnens mit dem Geiste zu erfassen, so wird der Lehrer durch Eindringen in ihr Verständnis sein eigenes Innenleben befruchten, in weiser Auswahl das Geeignete herausheben und dem Schüler nahebringen. Daneben soll er aber aus der Quelle schöpfen und in die Tiefen eindringen, denen sie entspringt, indem er die lebende Volksseele in ihrem Wirken und Walten liebevoll beobachtet und zu verstehen bemüht ist. In den unteren Abteilungen bildet das Lesebuch den Klassiker der Schüler. Ein gutes Lesebuch herzustellen ist keine leichte Sache. Auch das hergestellte zu verstehen und ordentlich zu verwerten erfordert mehr, als ein Anfänger ahnt. Zunächst muß der Lehrende das Ganze erfassen und den inneren Zusammenhang der Stücke sich klarmachen. Das wunderschöne Buch von Philipp Wackernagel ist jetzt veraltet, weil das, was zu seiner Zeit als ferne Hoffnung gedacht war in der Entwicklung von Volk und Vaterland, 1870 Erfüllung gefunden hatte. Wir älteren, die einst danach unterrichten durften, wissen, was sich aus den drei ersten Bänden gewinnen ließ, wenn einer den Inhalt verstand und den unausgesprochenen Hintergrund der Lesestoffe zu erfassen vermochte. Immer jung und lebensfrisch bleibt der vierte, das Gespräch zweier Freunde über den Unterricht in der Muttersprache. Bei geringem Umfange bietet dies kleine Buch eine Fülle der Anregung, so reich und tief, daß es nicht vergessen werden darf. Es wäre zu wünschen, daß ein neuer Abdruck gemacht würde. Jeder Lehrer sollte es lesen und nach Jahr und Tag zum zweiten Male lesen und in Zustimmung und Widerspruch gründlich durchdenken.

Deutsche Art will verstanden und nach ihren Vorzügen gepflegt sein. Wer ist mehr dazu berufen als ein Lehrer, dem dieser Unterricht anvertraut ist? Dazu bedarf es der Fühlung mit dem Urboden des Landes, auf dem das Volkstum wächst und noch heute gedeiht. Hier setzt das Wandern ein.

Das verdienstvolle Werk von W. H. Riehl, „Die Naturgeschichte des deutschen Volkes“ ist durch die fortschreitende Entwicklung der letzten Jahrzehnte überholt. Es behandelt in drei Teilen „Die bürgerliche Gesellschaft“, „Land und Leute“ und „Die Familie“. Als vierter Band erschien viel später das „Wanderbuch“, welches in seiner Weise unserm Zwecke dient. Aus eigener Erfahrung gibt der Verfasser treffliche Ratschläge, und man wird wohl tun, wenn man sie beachtet. Jedoch die Hauptsache bleibt eigenes Erfahren. Wie wenige gibt es unter den Gebildeten des deutschen Volkes, die ihr Vaterland kennen! Wie es scheint, ist die Unwissenheit gleich groß im Süden wie im Norden, im Osten wie im Westen. Darf man sich wundern, wenn eigene Überschätzung und Unterschätzung der andern so häufig begegnet? Mag dies der Völker Eigenart sein von jeher, ist sie darum gerechtfertigt? Entsteht nicht namenloses Unheil daraus? Auch bei uns im Vaterlande? Der Altbayer, der Elsässer und der Schweizer sehen Preußen, Westfalen, Holsteiner nicht als Landsleute an, in deren Adern das gleiche Blut fließt, sondern als eine Art Ausländer, die man geringschätzen darf. Und doch ist es ein deutsches Volk „von der Maas bis an die Memel, von der Etsch bis an den Belt“. Es wäre endlich an der Zeit, daß sie Arndts Vaterlandslied zu Herzen nähmen. Unsere Dichter sind Propheten, strafend, mahnend, warnend, die Zukunft kündend, und man soll sie hören. Wir kennen alle die Schilderung Uhlands im Herzog Ernst:

„Am rechten Ufer spannten ihr Gezelt
 Die Sachsen samt der slav'schen Nachbarschaft,
 Die Bayern, die Ostfranken und die Schwaben;
 Am linken lagerten die rhein'schen Franken,
 Die Ober- und die Niederlothringer.
 So war das Mark von Deutschland hier gedrängt. — —
 Und jeder Stamm verschieden an Gesicht,
 An Wuchs und Haltung, Mundart, Sitte, Tracht,
 An Pferden, Rüstung, Waffenfertigkeit,
 Und alle doch ein großes Brudervolk.“

Die deutschen Stämme bilden die Grundlage des Volkstums und offenbaren ihre Wesenheit in vielgearteten Formen. Der Dichter hat recht: Menschen-schlag, Denkweise, Mundart, Sitte sind nicht überall gleich; Raum und Zeit haben eingewirkt und Neues geschaffen aus dem, was ursprünglich gewesen. Eben darum will die Heimat der Bevölkerung und ihre Geschichte gekannt sein, nicht bloß die der nächsten Umgebung. Der Deutschlehrer in Königsberg oder Thorn soll Franken und Schwaben besuchen und der in Brünn oder Passau Niedersachsen und die Wasserkante. Auch der Elsässer von Mülhausen oder Schlettstadt soll sich nicht übellaunig und welschgesinnt für etwas Besseres halten, an seiner Scholle kleben oder lieber Paris aufsuchen. Für die Kenntnis des deutschen Volkstums bietet das Wandern, was sich durch kein Bücherstudium erwerben läßt. Freilich verblaßt in der Neuzeit die Sonderart der Stämme, und durch die Landflucht der Bevölkerung geht viel verloren. Aber noch ist es nicht zu spät. Wilhelm Wissler hat noch in unsern Tagen in seiner holsteinschen Heimat Märchen aufgefunden, von

denen unter den Gebildeten keiner etwas wußte. So ist mancher Schatz verborgen, den ein gesalbes Auge entdecken wird. Für den wandernden Schulmann kommt es nicht so sehr darauf an, Neues aufzuspüren, als sich aus dem Vorhandenen zu belehren. Die Sprache bricht sich in Mundarten, wie der Sonnenstrahl in bunten Farben. Jede läßt alte Gesetze erkennen und weckt Erinnerungen auf. Des Volkes Redeweise ist noch reich an längst entschwundenen Ausdrücken, die bei den Gebildeten vergessen sind. Thüringer Bauern nennen die Kegelbahn noch „Kugellech“. In der Rhön braucht man „losen“ für hören. „Hinte“ und „nächten“ versteht der Schlesier noch heut und hat Ausdrücke wie „Zendaus“ und „Botzeche laufen“. Aber er zahlt nicht mehr mit „Böhmen“ und der Rheinländer nicht mehr mit „Kastemännchen“; beides ist mit der neuen Münze verschwunden, wie die Dreier und Sechser im Kleinhandel.

„Wer den Dichter will verstehn, muß in Dichters Lande gehn.“ Es ist der Mühe wert, einmal Goethes Spuren aufzusuchen, in Frankfurt, Sesenheim, Wetzlar, Weimar, Ilmenau, Lauchstedt, vielleicht sogar in Italien, und überall die schlummernden Erinnerungen aufzuwecken. Die Schönheit des Liedes an den Mond geht erst auf, wenn einer Goethes Gartenhaus kennt und die Wiese davor und den im Frühlinge von blühendem Schleedorn umrahmten Fluß und dazu das stürmisch bewegte Herz des jungen Dichters und die Geschichte der armen Christel, die dort im Wasser ihr Liebesleid zu vergessen gesucht hat. An vielen Orten des deutschen Landes liegen Schätze epischer Stoffe noch heute versteckt und harren des Auserwählten, der sie zu heben versteht und daraus Kleinode schmiedet, wie Goethe es konnte und Uhland. Der Roman „Das Drachenhaus“ von Martha Renate Fischer legt seiner Ausführung einen Aberglauben zugrunde, von dessen Macht der Thüringer Bauer weiß, aber in unbewußter Bangigkeit zu reden vermeidet. Von jeher war der Hørselberg ein Mittelpunkt der Sagenbildung. Aus den Schatten des Gesteines glaubte das Volk die wimmernden Stimmen der Seelen im Fegefeuer zu hören, und davon habe der Berg seinen Namen. In seinen Tiefen hauset Frau Venus, und von seiner Höhe zieht in den Zwölften die wilde Jagd aus, voran mit weißem Stabe der treue Eckart, der die Begegnenden ausweichen heißt. Die nahe Wartburg zog die Umgebung der Landgrafen hinein und brachte den edlen Tannhäuser mit der Unholdin in Verbindung. Weiter drüben im Tale bei Farnroda sind die wunderschönen Sagen vom Wittgenstein zu Haus. Auch das Fichtelgebirge ist noch heut ein Herd alter Überlieferung. Unermeßliche Schätze liegen dort in der Erde, und jeder Feldstein birgt edles Metall. Daher Ortsnamen wie Goldkronach, Goldhof, Goldmühle, Goldberg. Dort trieben die Venediger ihr Wesen und verstanden sich darauf, den Reichtum zu heben. Das arme Volk tröstet sich mit solchen Geschichten über die Not bes Lebens. Andere Gegenden, die gleich reichen Stoff bieten, müssen wir übergehen: man denke an das Riesengebirge mit den Geschichten von Rübezahl oder an das Rheintal mit seinen Burgruinen, wo die Erinnerungen bis zu den Nibelungen hinaufreichen und, wie überall, die Zauber des alten Götterglaubens um ihre Helden weben. Noch immer

fließt der Sagenbrunnen so reichlich, daß er nicht auszuschöpfen ist. Auch in der Lyrik findet sich so manches an den Heimatboden gebunden. Durch das Lied einer Dienstmagd wurde Bürger zur Dichtung der Lenore angeregt. Jetzt sind die Leute stiller geworden und ziehen andere Singweisen vor. Seit die Sammlungen herausgekommen sind, das Wunderhorn und die fünf Bücher Uhlands und die Texte und Melodien in Erks Liederhort, die historischen Volkslieder von Liliencron und manches Spätere, ist die Ernte in die Scheuern gebracht, aber geduldige Nachlese findet noch ab und zu eine volle Ähre. Minnesang und Meistersang und das ältere Kirchenlied sind durch ihre Dichter an bestimmte Orte geknüpft, und dort bietet sich allerlei, was zur Aufklärung dient, wenn einer, der zu finden versteht, sich an rechter Stelle auf die Suche begibt und die Zusammenhänge im Auge behält. Das war August Heinrich Hoffmanns Gabe, der überall, wohin er kam, mit wunderbarem Spürsinn kostbare Schätze unseres Volkstumes entdeckte und, selber dichtend, den rechten Volkston fand. Wer Studentenlieder verstehen will, muß das Leben auf deutschen Hochschulen mitgemacht haben. Grade die schönsten, wie das von der alten Burschenherrlichkeit, „An der Saale hellem Strande“ und die vom Herrn von Rodenstein tragen die Spuren ihrer Entstehung an sich. Auch heute noch kommen neue auf, und der große Krieg bringt welche hervor, geradeso wie früher die gewaltigen Zeitereignisse; denn das ideale Denken der akademischen Jünglinge stirbt bei uns nicht aus. Und wes das Herz voll ist, des gehet der Mund über. Der besten einer war Walther Flex, ein Jüngling in der Weise Theodor Körners, und andere folgten ihm nach.

Es hat sich wunderbar gefügt, daß den Sammelpunkt für die Meister der Dichtkunst im Mittelalter und in der Neuzeit ein Fürstenhof von Thüringen bilden mußte. Landgraf Hermann hatte einen Teil seiner Jugendbildung in Paris erhalten. Von dem üppigen Hofe Ludwigs VII. und Eleonorens brachte er die Freude am Heldengesang und das Verständnis der Troubadours mit, die damals das Denken der Ritterschaft beherrschten. Schon als er noch die Pfalz auf der Neuenburg über Freiburg a. U. bewohnte, deren einsamer Wartturm noch heut weithin das Land beherrscht, zog er Heinrich von Veldeck an sich. Als er dann Landgraf geworden, entfaltete sich auf der Wartburg das bunte Getriebe, von dem Walther singt: ein Schar fährt aus, die andre ein so Nacht als Tag, und Ritters Becher stand niemals leer. Die ersten Sänger der Zeit fanden bei dem milden Landgrafen gastliche Aufnahme und Förderung ihres Schaffens, neben den großen Meistern Wolfram und Walther auch die Dichter des zweiten Ranges, wie Herbort von Fritzlar und Albrecht von Halberstadt auch Herr Heinrich von Weißensee, der tugendhafte Schreiber, dessen morsche Gebeine in der Krypta des Dominikanerklosters zu Eisenach aufzufinden mir vor 40 Jahren vergönnt war. Auf der Wartburg und in den grünen Schluchten ihrer Umgebung erwacht die Vergangenheit für den sinnenden Wanderer zu neuem Leben. Am Ende des Johannestales lagen bis vor kurzem die spärlichen Trümmer der Klause Herrn Gerhard Atzes, des wunderlichen Gesellen, der Walthern ein Pferd erschossen hatte und von ihm verspottet wurde. Auf der Wartburg aber wird der Zauber der sagen-

umwobenen Hallen durch die Erinnerung an den großen Gewaltigen erhöht, der dort „in regione avium“ die Bibel übersetzt hat. Was den Lehrer des Deutschen nach Weimar zieht, braucht nicht ausgeführt zu werden. Die vier Großen aus Karl Augusts Tagen, Wieland, Goethe, Herder, Schiller, haben starke Spuren hinterlassen, welche heute noch wohl erkennbar sind. Hätte Weimar nichts zu bieten, als das Goethehaus und die Fürstengruft, es würde einen Besuch reichlich lohnen. Der Genius, den fürstliche Huld einst bewirtet, hat Gastgeschenke hinterlassen, die niemals vergehen. Es ist ein Vergnügen einziger Art, die geheiligten Stätten still zu durchpilgern, wiederzufinden, was man daheim aus Büchern gelernt, und gelegentlich auf etwas zu stoßen, was noch unbekannt war, sei es auch nur eine Inschrift auf dem alten Gottesacker oder ein Rest des Vergangenen im lauschigen Park von Tiefurt oder im Hause der Schwestern Krackow.

Die Höhe der Dichtung ist im Drama zu finden, insofern als es Episches mit Lyrischem vereint und das Schicksal des Helden lebend vor Augen führt. Darum soll jeder, der des deutschen Unterrichts gebildeter Jünglinge ein Meister werden will, die besten Werke nicht bloß gelesen haben, sondern auch von großen Mimen dargestellt sehen. Wer daheim keine Gelegenheit findet, suche sie draußen in bevorzugten Städten, wo sie immer wieder einmal sich bietet. Wenn auch das Ideal der Gestalten des Dichters, das man sich in der Seele gebildet hat, auf der Bühne kaum je erreicht wird, so verstehen doch Künstler, wie Ludwig Devrient, Adolf Sonnenthal, Johanna Wagner und Klara Ziegler waren, die Helden der Werke in einer Weise herauszuarbeiten, daß sie nun erst deutlich zur Geltung kommen. Andere folgen ihnen nach. Der tiefe Eindruck einer solchen Darstellung bleibt ein Gewinn für das Leben.

Was wir angeführt haben, wird ausreichen, um zu zeigen, wie der deutsche Unterricht durch Reisen des Lehrers gefördert werden kann. Verständnis des Volkstums ist das erste. Wer es nicht in sich hat, bleibt ein Pfuscher. Wir werden sehen, daß es noch auf andern Wegen sich auftut, Erscheinungen der Geschichte und des Geisteslebens der Nation auf vielen Gebieten der Kulturentwicklung. Ein feiner Sinn merkt auf und versteht sie seiner Aufgabe dienstbar zu machen. Ein anderer Siegfried soll der Bildner deutscher Jugend den Nibelungenhort des deutschen Geistes den Zwergen des trügen Alltagslebens, die so klein sind und doch so stark, kraftvoll entreißen und, wenn er ihn errungen hat, dann austeilen mit milder Hand, daß auch seine Schüler zu Helden heranwachsen, die im Kampfe mit Banausen und Philistern ihren Mann stehen.

III.

Die alten Sprachen sind die Hauptfächer des Gymnasiums. Die Methode des Unterrichtes ist durch die Erfahrung von Jahrhunderten festgestellt und eingelebt. Schon das Altertum hat sie begründet, und seit den Tagen des erwachenden Humanismus haben unsere Schulmänner an ihr gearbeitet. Aber das Lernen hört niemals auf; denn das Leben geht weiter, und immer bleibt die Aufgabe bestehen, die alten Gedanken den neuen zu übermitteln.

Der unermessliche Wert der antiken Bildung wird sie noch lange zum Gegenstande des erziehenden Unterrichtes machen. Daß oft schlechte Lehrer das Fach vertreten, Pedanten jener Art, welche nach Schätzen sucht und froh ist, wenn sie Regenwürmer findet, hat die humanistischen Studien vielen vereckelt. Aber man soll doch nicht vergessen, daß sie dieses Übel mit andern Lehrgebieten teilen. Gegen solche Verirrungen hilft nichts besser, als ein Besuch der klassischen Länder, sei er auch nur kurz bemessen. Der große Krieg hat freilich solche Reisen auf Jahre hinaus unmöglich gemacht. Aber es werden bessere Zeiten kommen.

Durch die Wissenschaft des Spätens sind neue Erkenntnisse zutage gefördert, und die bequemen Reisemittel unserer Zeit laden dazu ein, sie an Ort und Stelle zu holen. „Und die Sonne Homers, siehe, sie lächelt auch uns.“ Die alten Burgen und die mächtigen Tempelbauten, die Ruinenfelder und Gräber der einstigen Bewohner lassen die Herrlichkeit des Altertums, jene edle Einfalt und stille Größe, welche Winckelmann dem Quellwasser vergleicht, das, rein und ohne Beigeschmack, Erfrischung bringt und den Durstigen labt, erkennen. Wohl, es ist Mode geworden, die Neurenaissance vor 100 Jahren gering zu achten. Aber sie wird wieder zu Ehren kommen! Wer seine Seele mit diesen Eindrücken zu füllen versteht, wird in der Ausbildung seiner Lehrkunst unsagbar gefördert werden. Man hat das auch an leitender Stelle erkannt. Den archäologischen Reisestipendien Preußens, die dann das Reich übernahm, gesellten sich auf Veranlassung Conzes vom Archäologischen Institut geleitete Lehrerfahrten nach Italien, die unter bester Führung das Wichtigste zeigten. Das Großherzogtum Baden hat selbständig Ähnliches unternommen und in weiterem Umfange. Man sollte solche Unternehmungen nicht einschlafen lassen. Würden in der Ausführung Fehler gemacht, so mag man sie verbessern. Es handelt sich um eine wichtige Sache; denn die Jugend hat den Vorteil davon. Gewinnt der Unterricht an lebendiger Frische, so wirkt er anregend auf die Geister der nach Lebensbrot hungernden Schüler und reizt zur Nachfolge. Das kommt dann der wissenschaftlichen Arbeit zugute. Je kürzer die Zeit ist, die zur Verfügung steht, desto gründlicher muß die Vorbereitung sein. Für Italien bietet das kleine Buch von Viktor Hehn noch immer das Beste. Goethes italienische Reise fördert mehr die Kenntnis des Verfassers als des durchwanderten Landes. Für Griechenland bietet Homer, der das ganze hellenische Denken durchdringt, den Schlüssel für das Verständnis, nächst ihm das Buch des Pausanias, obgleich dessen Ausführungen an Umfang und Werte verschieden sind. Für einzelnes sind die Ausgrabungsberichte heranzuziehen, daneben Monographien und Abbildungen. Eine Periegesis von ganz Griechenland, den Inseln und ganz Vorderasien nach Art von Ernst Curtius' Buch über den Peloponnes unter Verwertung des Gefundenen gibt es noch nicht, und Curtius' Werk ist veraltet. Die Bücher von Bädcker bieten auch für die klassischen Länder das Wesentliche und sind von bewährten Kennern abgefaßt. Man wird gut tun, sie zugrunde zu legen, aber durch eigene Arbeit nach der wissenschaftlichen Seite zu vertiefen. Nachgesprochene Urteile ohne eigene Ergründung bleiben auf der Oberfläche

und werden zur Phrase. Darin besteht die Gefahr dieser Bücher. Zu wünschen wäre übrigens, daß ein neuer „Bädeker“ auch einmal mit brauchbaren Abbildungen hergestellt werde. Wer erfolgreich reisen will, muß die Landessprache wenigstens notdürftig beherrschen, sonst zieht er seine Straße, wie ein taubstummer Mensch, und auch viel Sichtbares bleibt ihm verborgen. Es empfiehlt sich, etwa ein Vierteljahr vor der Reise eine römische oder athenische Tageszeitung zu halten und von hinten zu lesen, wo das Kleinleben des Handels und Wandels sein Wesen treibt. Denn auch hier kommt viel auf das Verständnis von Land und Leuten an. Ist die Gegenwart anders geworden, so blickt doch überall die Vergangenheit verstohlen durch und treibt den Wanderer an, das Altertum in der Neuzeit zu erkennen. Gerade darin liegt ein besonderer Reiz. Ein Gang durch die Gassen von Pompeji läßt auf jeden Schritt wahrnehmen, wie Sitten des Volkes, die uns heut auffallen, schon damals bestanden. Wenn man jetzt zur Zeit der Wahlen, wo die Wellen des Parteilebens hochgehen, in Italien die Namen beliebter Kandidaten an den Mauern lesen kann, daneben kräftige Verunglimpfung des Gegners, so begegnet das gleiche in der kampanischen Kleinstadt. In der Gestalt der Äcker auf der Feldflur erkannte Niebuhr noch die Kunst der alten Agrimensoren. In den kirchlichen Sitten Unteritaliens leben alte Kultformen hellenischen Heidentums weiter. In Griechenland ist es nicht anders. Bücher, wie das von Kurt Wachsmuth „Das alte Griechenland im neuen“ und Bernhard Schmidt „Das Volksleben der Neugriechen und das hellenische Altertum“ geben manchen Aufschluß. Der Reisende sieht sich allenthalben vor die Aufgabe gestellt, durch seine Einbildungskraft die Trümmer der großen Vergangenheit widererstehen zu lassen. Dazu bedarf es nicht bloß eines Schatzes von Wissen, sondern auch eines starken Willens, das nicht gleichgültig vorübergeht, sondern über Ermüdung und Bequemlichkeit Herr wird. Fortgesetzte Übung hilft zum Gelingen. In Italien schlägt Rom alles nieder, und in Rom wieder Forum, Kapitol, Palatin. Die durch vortreffliche Handbücher ermöglichte Vorbereitung hilft das Bild der alten Stadt zu gewinnen. Nächst Rom Pompeji und das Museo Nazionale zu Neapel, in dem die Schätze der verschütteten Städte aufbewahrt sind. In Griechenland steht wieder Athen obenan, danach Olympia, Delphi, Mykene und Tiryns, in zweiter Reihe Eleusis, Epidauros, Delos und Kreta, in Kleinasien Troia und Pergamon. Wer mehr sehen darf, freue sich dessen, aber nirgends hat die Mahnung größeren Wert: lieber ein Weniges gründlich als viel und oberflächlich. Das gilt insbesondere von den Sammlungen. Museen sehen will gelernt sein. Wer Gewinn davon haben will, muß sich nach Zeit und Umständen richten. Ist einer auf wenig Stunden beschränkt, so wird er von dem Bedeutenden nur das Allerbedeutendste herausheben und das andere übergehen. Bloßes Naschen hat keinen Wert. Die meisten sehen sich die ersten Säle gründlich an. Darüber vergeht viel Zeit. Dann macht mans eiliger ab, und zuletzt wird das übrige durchjagt ohne Nutzen. Der Erfahrene durchwandert zuerst das Ganze mit ruhigen Schritten, überlegt sodann, wieviel an Zeit zur Verfügung steht und hebt danach die kostbarsten Stücke zu näherer Betrachtung heraus. Das

wird um so besser gelingen, wenn er sich vorher durch das Studium eines guten Kataloges unterrichtet hat. Überall soll der reisende Lehrer sein Endziel vor Augen haben: Einnehmen, um später auszugeben. Mit andern Worten: Mittel und Kräfte zur Belebung des heimischen Unterrichtes erwerben. Es wird genug dabei abfallen, was das Herz erfreut und die Seele erhebt. Und das kommt schließlich den Schülern erst recht zugute, weil es den Lehrer begeistert, und Begeisterung steckt an. Feuer macht man mit Feuer.

Wem es nicht beschieden ist, die klassischen Länder zu besuchen, der findet jetzt Gelegenheit, den Spuren des römischen Volkes in Deutschland selbst nachzugehen. Die Arbeiten der Limesforschung, die wieder aufgerichtete Saalburg, die großartigen Reste der Römerbauten in Trier, das bis Ende des 4. Jahrhunderts Residenz römischer Kaiser war, die reichen Sammlungen dort und in Köln und vor allem in Mainz bieten lehrreiche Anschauung, die dem Unterricht zustatten kommt. Es ist eine hübsche Aufgabe für wanderlustige Kollegen, einmal die Römerstätten in Deutschland abzusuchen. Sie bieten mehr, als mancher sich vorstellt. Verständnis und Auslegung der alten Geschichtschreiber, des Tacitus zunächst und des Cäsar, aber auch des Livius und der andern, werden an Klarheit gewinnen und rege Teilnahme bei den Schülern finden. Nur geschehe die Darbietung mit Maßen, daß nicht die Hauptsache durch Nebenwerk erstickt werde.

Wie es zuzuging, daß die Schriftwerke der Alten, der Griechen zumal und der Lateiner, auf uns gelangt sind, ist vielen Lehrern des Faches kaum bewußt. Darum sollen sie es lernen. Ein ordentlicher Philologe muß Handschriften auf Papyrus, Pergament und Papier gesehen und die Texte geprüft haben, um eine Vorstellung von der Überlieferung und den Schwierigkeiten der Kritik zu bekommen. Ausgezeichnete Nachbildungen machen dies heutigestages besser möglich, als noch vor einem halben Jahrhundert. Aber nichts geht über die Originale. In den größeren Bibliotheken sind wertvolle Manuskripte aufbewahrt, in Berlin vor allem und in München, vom Auslande zu geschweigen, und werden gern vorgelegt werden. Wer den Sinaïticus in der genauen Wiedergabe, die das russische Reich bei seiner tausendjährigen Jubelfeier hergestellt hat und die in den größeren Bibliotheken Deutschlands als Geschenk des Zaren zu finden ist, einmal einsehen durfte, dem wird ein Licht aufgegangen sein, das nicht nur die Überlieferung der Heiligen Schrift aufhellt, sondern auch die der griechischen und römischen Profanschriftsteller beleuchtet. Daß von den altdeutschen Handschriften das gleiche gilt, und daß viele Archive kostbare Schätze geschichtlicher Urkunden auch der älteren Zeit enthalten, soll nebenbei erwähnt werden.

So viel vom Unterricht in den alten Sprachen. Wer den Wunsch hegt, daß ihr Studium in absehbarer Zeit nicht untergehe auf unsern Schulen, der möge seines Teiles dazu mithelfen, daß die verkehrte Art der Unterweisung mehr und mehr verschwinde. Es steckt so viel Lebenskraft und Schönheit darin, daß sie die Herzen vornehmer Menschen, solcher, welche die Alten als *καλοὶ καὶ ἀγαθοὶ* bezeichneten, immer für sich gewinnen werden.

IV.

Für den Lehrer der neueren Sprachen sind Frankreich und England die klassischen Länder. Jetzt hat der Krieg das Reisen dorthin für lange Zeit unterbrochen. Wir gehen daher nur kurz darauf ein. Das Gymnasium widmet diesem Unterrichte nur beschränkte Kraft, die Schwesternanstalten mehr. Auch auf diesem Lehrgebiete wird eigene Anschauung überall Leben wirken. Je näher die Dinge liegen nach Ort und Zeit, desto mehr darf man verlangen, daß einer Bescheid weiß, zumal wenn er sich unterfängt, sie andern zu lehren. Der Unterricht in diesem Fache liegt noch immer im argen. Es fehlt an ordentlicher Vorbildung. Manche Universitätslehrer sind Meister im Altfranzösischen und Altenglischen, in Sprachforschung und Literaturgeschichte, aber das, was der Schule nottut, kommt nicht zu seinem Rechte. Kathederweisheit kann das bewegte Leben in seiner vielseitigen Frische nimmer ersetzen. Daher sollte der künftige Lehrer durch längeren Aufenthalt in dem Lande, dessen Sprache er beherrschen will, das daheim Gelernte lebendig werden lassen und vertiefen. Es muß noch einmal dahin kommen, daß die volle Lehrbefähigung nur solchen zugesprochen wird, welche in dieser Weise ausgebildet sind. Aber auch dann wird eine Auffrischung des im Ausland Erworbenen durch wiederholten Besuch von Stätten, wo die Quelle des Wissens ununterbrochen fließt, notwendig sein.

Wir reden hier von kürzeren Reisen zur Ausbildung des Verständnisses. Wer es mit seinem Beruf ernst meint, wird eine gebotene Gelegenheit nicht bloß zu seichter Belustigung im Getriebe der Weltstädte verwenden oder mechanisch das Reisehandbuch absuchen, sondern die Augen weit auftun und neben dem, was auf der Oberfläche liegt, den Untergrund zu erkennen streben. Denn die dünne Schicht, die gleich einem Firnis das Ganze überzieht, täuscht immer. Um die Denkweise der Einwohner zu belauschen, die mit dem, was unsere Zeitungen bringen, keineswegs übereinstimmt, soll man ausschließlich mit ihnen verkehren und in der Fremde das Zusammensein mit eigenen Landsleuten vermeiden oder auf das Notwendige beschränken. Man vergesse auch nicht, daß im Leben der Neuzeit die Menschen wichtiger sind als die Monumente. Ihr Denken schlägt sich in der Sprache nieder. Paris und London bilden die Hauptsache, wenn man auf kurzen Aufenthalt angewiesen ist. Der reisende Schulmann soll die Landesgeschichte kennen, die neuere vor allem, und von den Fragen der Zeit etwas wissen, die alle Gemüter bewegen. Ein gut Teil solcher Vorbildung muß man von Hause mitbringen. Im fremden Lande wird sie vertieft, wenn man sich Mühe gibt, die Dinge nicht durch deutsche Brille, sondern mit den Augen der Einwohner zu betrachten. Da sehen sie ganz anders aus. Es handelt sich hier nicht darum, die Frage zu beantworten, wer hat recht im Wettstreite der Nationen, sondern die Tatsachen kennen zu lernen. Die Beurteilung mag dann nach der Heimkehr erfolgen, wo Stunden stiller Sammlung zur Verfügung stehen. Reisefrüchte sind wie Winterobst, das durch Liegen reif wird. Daß ein deutsches Herz sich nicht beirren läßt, braucht nicht gesagt zu werden. Wer danach handelt, wird an Weisheit zunehmen und reichen Gewinn für Lehramt und Leben davon-

tragen. Der vielgewandte Held des Altertums hatte vieler Menschen Städte gesehen und ihre Denkweise erkannt. Und darauf kommt alles an. Zur Erweiterung der Kenntnis dienen die Erscheinungen der Außenwelt auf den Straßen und im Verkehr, das Volksleben auf dem Markt und in den Kaufläden, in den Kirchen, im Theater, vielleicht auch in einer Gerichtsverhandlung und im Parlament. Dazu kommt die Tagespresse. Man lese die Hauptzeitungen verschiedener Richtung und übersehe auch in ihnen nicht das Kleinleben im Anzeigenteile, wo manches sich auftut, das in keinem Buche zu finden ist. Als sehr nützlich ist dem Verfasser aufgegangen, sich auch um die Schulbücher der Jugend zu kümmern. Aus ihnen ersieht man, was die Lehrer des fremden Volkes für das Wichtigste halten. Wer einmal ein Lehrbuch der Geschichte für die Kinder eingesehen hat, wird erstaunt sein, wie ganz anders das Ausland die Vorgänge des Lebens und der Geschichte beurteilt, als wir es gewohnt sind.

Das Endergebnis aller Bemühungen des reisenden Lehrers wird immer die Erkenntnis sein, wieviel es ist, das er noch zu lernen hat. So selten wie es vorkommt, daß ein Mensch fremde Sprachen ohne jeden Verstoß redet, so selten sind auch kluge Männer, die ein fremdes Volkstum wirklich verstehen. Aber ein Strebender soll niemals ermüden. Dann wird er weiterkommen als die andern, und dazu ist das Reisen, selbst bei kurzer Dauer, vor allem förderlich.

V.

Die Geschichte ist die Lehrmeisterin der Völker und der Geschichtsschreiber ein rückwärts blickender Prophet. Der Vater der Geschichte erwarb sein Wissen durch Reisen, und so wird es immer bleiben, wenn auch Schriftstellerei und Bücherdruck viele Quellen zugänglicher gemacht hat. Alte und neue, heimische und auswärtige Geschichte sind durch scharfe Grenzen getrennt. Die heimische der Neuzeit ist für uns unbedingt die wichtigste. Man ist lange darüber einig, daß sie auch auf den höheren Schulen mehr zu ihrem Rechte kommen muß. Geschieht das, dann wird der vielbegehrte staatswissenschaftliche Unterricht als eigenes Lehrfach entbehrlich, auf dem Gymnasium um so mehr, als er auch durch die Lesung der antiken Schriftsteller dargeboten wird. Die Geschichte richtet ihren Blick auf die Vergangenheit. Wieviel aus erhaltenen Resten noch zu lernen ist, haben wir oben gesehen. Was von den klassischen Ländern zu sagen war, gilt überall. Das Leben der Vorzeit aus ihren Trümmern erstehen lassen ist die Aufgabe der Forschung, eine Auferweckung der Toten. Weil hier besonders das Wandern zur Geltung kommt, veranstalten auch da und dort bestehende Geschichtsvereine wohl vorbereitete Ausflüge, um solche Orte, an denen große Ereignisse sich abgespielt haben, mit Augen zu schauen und daraus zu lernen. Saxa loquuntur: Monumente, wie das auf dem Kyffhäuser oder auf dem Niederwald und auf der Wahlstatt bei Leipzig reden eine eindringliche Sprache. Die Tafeln der für das Vaterland Gefallenen in den Kirchen weisen die Gemeinde allsonntäglich darauf hin, wie die großen Vorgänge der Weltgeschichte ihre Wellen auch in die entlegenen Winkel des Landes treiben. Mehr noch

die Gräber der Helden, die daheim ihren Wunden erlagen. Solche Stätten aber, wie die sonnige Burg von Athen mit den edlen Marmorgebilden des Parthenon und Erechtheion, der Platz auf dem Kapitol mit dem Blick auf die ewige Stadt, das Ziel der Triumphzüge, wo ehemals der Tempel des Jupiter Optimus Maximus stand und bis zum Treubruch Italiens die deutsche Botschaft ihren Sitz hatte, das Rütli am Vierwaldstätter See und die Tellplatte an der Axenstraße, das düstere Gemäuer des Tower in London, der prunkvolle Palast des unheilvollen Sonnenkönigs in Versailles, die Schloßkirche zu Wittenberg, an deren Tür Luther die Thesen anschlug und daneben die alte Universität, das in Trümmern noch wunderschöne Heidelberger Schloß, das kleine Schlöbchen auf der Terrasse von Sanssouci, das stille Grab im grünen Sachsenwalde: das sind klassische Orte der Weltgeschichte, die von unvergeßlichen Vorgängen Kunde geben und eindringlicher reden als gelehrte Bücher. Es lohnt sich auch, die Gelände aufzusuchen, wo große Kriegsheere miteinander in blutigem Kampfe gestritten haben. Aber es gehört Geschick und Wissen dazu, um ein Schlachtfeld zu verstehen. Napoleon machte auf seinen Fahrten halt, wenn er an eine solche Stätte kam, und studierte dort mit dem Interesse des Fachmannes immer von neuem die Gesetze der Kriegskunst. Dem Eingeweihten erzählen die Gelände von Leuthen, Jena, Leipzig, die Umgehungen von Metz, in Griechenland die Ebene von Marathon, das Meer und die Küste von Salamis, in Italien die eirunde Stelle des Sees Regillus, die Ufer des trasimenischen Sees und die weite Ebene von Cannae, in Frankreich die Gefilde von Chalons an der Marne und von Tour und Poitier, wie die Völker um den Sieg gerungen haben und ihre Söhne den Heldentod starben. Auch die trutzigen Türme und finstern Verließe der alten Schlösser zeugen von einstigen Kämpfen. Der neuerdings entstandene Burgenverein läßt es sich angelegen sein, diese Zeugen alter Tage zu verhören. Ein Lehrer der Geschichte wird mit Gewinn an seinen Wanderungen teilnehmen. Die Kaiserpfalzen in Aachen, Ingelheim, Goslar, Gelnhausen, auch die Neuenburg über Freiburg an der Unstrut, nehmen unter den alten Schlössern eine besondere Stellung ein. Hat sich die Kunst der Verteidigung gegen kriegerische Übermacht dazumal in eigentümlichen Formen offenbart, so wird der Geschichtslehrer gut tun, auch eine Festung in der Bauweise Vaubans und eine solche neuerer Art zu besuchen und von ihr zu lernen, wie die Meister der Kriegskunst es verstanden haben, Verteidigung und Angriff mit ausgesuchten Mitteln der Klugheit und der Kraft einzurichten. Auch ein Kriegshafen gehört in dies Gebiet und der Besuch eines ausgerüsteten Kriegsschiffes: jetzt auch, wenn es irgend zu erreichen ist, der eines Tauchbotes, dessen kunstvolle Einrichtung den Aufenthalt unter dem Wasser und die erfolgreiche Bekämpfung eines übermächtigen Feindes ermöglicht. Sodann eines jener großen und kleinen Flugzeuge, die über den Wolken ihre Wahlstatt suchen. Gelingt es überdies, Heer oder Flotte im Manöver zu sehen, so werden dem denkenden Schulmanne die Berichte der Schriftsteller ein anderes Aussehen gewinnen, als wenn sie auf die Einbildungskraft eines weltfremden Gelehrten angewiesen sind.

Sodann die Städte der Menschen, denen eine große Vergangenheit beschieden war. In unserem Vaterlande solche wie Aachen, Speyer, Mainz, Bamberg, Frankfurt, Magdeburg, auch Wien und Berlin und sonst noch viele. Was in Griechenland und Italien zu lernen ist, wurde oben gezeigt. Andere noch, wie Jerusalem, Karthago, Alexandria, Byzanz und ihresgleichen, wo die eindrucksvollsten Vorgänge der Völkergeschichte sich abgespielt haben, sind schwerer zu erreichen. Wem es aber ernst ist mit seinem Fache, der ermöglicht es auch, sehr große Hindernisse zu bewältigen.

Im allgemeinen wird sich die Ausbildung des Geschichtslehrers auf das Näherliegende beschränken müssen. Dabei sind aber auch die Orte nicht zu vergessen, an denen die Zeitgeschichte gemacht wird und die schwierige Kunst der Politik am stärksten zur Geltung gelangt. Dazu gehören die Landtage und Parlamente der Staaten, in Deutschland vor allen der Reichstag. Jeder Lehrer der Zeitgeschichte müßte Gelegenheit suchen, einmal wenigstens einer Reichstagsitzung beizuwohnen. Gelingt es ihm, eine besonders wichtige Verhandlung zu treffen und die bedeutendsten Redner der großen Parteien von Angesicht zu sehen und über wichtige Fragen der Zeit sprechen zu hören, so bedeutet auch dies eine mächtige Förderung seiner Ausbildung.

Man erkennt: überall handelt es sich um die Aufnahme lebendigen Lehrstoffes und danach um die Verarbeitung des Gebotenen in stillem Nachsinnen und immer erneutem Studium, um das Verständnis der Ursachen und Wirkungen im Völkerleben zu gewinnen und der Jugend darzubieten, die nach Leben lechzt und gerade im Geschichtsunterrichte dem weisen Manne, der ihren Durst zu stillen versteht, Verehrung und Dankbarkeit darbringt. Im einzelnen aber, wie im ganzen, tut es not, daß der Lehrer das Ziel fest im Auge behält, nicht in Abschweifungen gerät und damit die Zügel der Darstellung dem Zufall überläßt.

Die Behandlung der übrigen Lehrfächer bleibt späterer Ausführung vorbehalten.

Weimar.

Ludwig Weniger.

Der Entwurf zu einem Leitfaden für den Turnunterricht der männlichen Jugend in den preußischen Schulen.

Als Unterlagen für den Betrieb des Schulturnens standen uns bisher zwei amtliche Ratgeber zur Verfügung:

1. Der Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen vom 1. April 1895. Er führt sich mit einem Ministerialerlaß ein, in dem es heißt, daß bei den höheren Lehranstalten die Anfangsgründe nach Maßgabe des in ihm Gebotenen zu behandeln seien.

2. Die Anleitung für das Knabenturnen in Volksschulen ohne Turnhalle vom 27. Januar 1909. Sie bringt mit den volkstümlichen Übungen wertvolle Bestandteile und Ergänzungen aus der „Freilichtgymnastik“ hinzu.

Wo bleiben, fragte man, die höheren Lehranstalten? Für die unteren Klassen wurde ihnen der Weg gezeigt. In den Jahren, wo für feste Gesundheit, Dauerkraft, Arbeitsgeschick, Wehrtüchtigkeit gesorgt werden soll, in

denen durch Wahl des Übungsstoffes ein Gegengewicht gegen Verbildungen des Schreibtisch- und Stubensitzens geschaffen werden muß, waren sie sich selbst bzw. der Geschmacksrichtung der Lehrerschaft überlassen.

Der neue Lehrplan hat sich die Aufgabe gestellt, in planmäßiger Vereinigung und Bereicherung des Lehrstoffs den Ansprüchen jeder Altersstufe gerecht zu werden. In ihrem Übungsvorrat sucht die Sammlung alle turnerischen Wünsche zu befriedigen, und durch leicht faßliche Erklärungen sind die Aufgaben dem Auge des Lehrers und Schülers zur plastischen Darstellung gebracht. In seiner Anlage freilich hat er sich nicht geändert: durch Ausscheidungen (Ordnungsübungen in militärischer Form usw.), Einreihungen, Textänderungen bietet er das Bild einer „neuen verbesserten Auflage“. Sicherlich wird er Gutes stiften, wenn jede Lehranstalt es sich angelegen sein läßt, für ihre Bedürfnisse einen nach erziehlischen, auch nach anatomischen und physiologischen Grundsätzen aufgebauten Lehrplan herzustellen und jeder Lehrer weiterhin es sich zur Pflicht macht, nach gewissenhafter Vorbereitung an die Arbeit zu gehen. Geschieht das nicht, dann werden berechtigte Klagen nicht verstummen, auch dann nicht, wenn für einen größeren Bestand von tüchtigen Turnlehrern gesorgt und — was besonders wichtig — für geordnete fachmännische Beaufsichtigung des Betriebes endlich Sorge getragen wird.

Werden all diese Hoffnungen sich erfüllen? Lernen wir aus der Vergangenheit für die Zukunft! Turnen ist ein praktisches Fach und verlangt praktische Maßnahmen, bestimmt abgemessene, einen gesunden Aufstieg verbürgende Gesetze. Müssen wir in Zukunft die Pflichten der Heerschule mitübernehmen, dann darf fernerhin nicht vor Grundsätzen der dortigen Erziehung Halt gemacht werden, selbst wenn es saust und braust. Die Zeit hat uns vor ein eisernes Muß gestellt; Jugend will und soll gewagt werden. In Offizierskreisen konnte man die Äußerung hören: „Bei uns muß jeder etwas lernen“, und die Tatsache bleibt bestehen, daß im Dienste der junge Mann seine Gesundheit, Ausdauer gekräftigt, Zucht und Ordnung schätzen gelernt hat. Packen wir nicht fest an, dann geht der Nachwuchs der Entartung entgegen!

Drei Aufgaben hätte der Leitfaden sich stellen müssen:

1. Die Zusammenfassung und Gruppierung des Übungsstoffes nach dem bildenden Werte,
2. Verteilung des Lehrstoffs nach methodischen Grundsätzen auf verschiedene Altersstufen mit festen Zielen (Pflichtübungen),
3. höhere Einschätzung des Freilichtturnens.

Zur Verdeutlichung müssen wir einen Augenblick bei vergleichenden Betrachtungen des schwedischen und deutschen Systems verweilen.

Noch immer besteht ein Nebeneinander, ja ein gewisser Gegensatz zwischen der nordischen und unserer heimischen Turnschule, obgleich im Laufe der Jahre eine erfreuliche Annäherung durch Austausch von Erfahrungen sich vollzogen und zu gesunden Befruchtungen auf beiden Seiten geführt hat.

Das vortreffliche Lehrbuch der schwedischen Gymnastik von Prof. L. M. Törngren teilt den Übungsvorrat in ableitende Bewegungen, Hang-,

Gleichgewichts-, Bauchbewegungen usw. ohne Rücksicht auf das Gerät; dann läßt er als Tagesaufgaben Mustergruppen in größerer Zahl folgen. In ähnlicher Weise verfährt der Schwede C. H. Liedbeck, „Das schwedische Schulturnen“ und der deutsche Prof. Dr. F. A. Schmidt in seinem Buche „Gymnastik an den schwedischen Volksschulen“ (Berlin, Weidmann).

Der nordische Betrieb will gesunde Organe in klassischen Körperformen schaffen und bevorzugt deshalb die Ausbildung des Rumpfes, der Bauchmuskeln zugunsten des Verdauungsapparats, der Rücken- und Nackenstrecker als Gegengewicht gegen Krümmungen der Wirbelsäule am Schreib- und Arbeitstisch (Skoliose und Kyphose). Er nimmt seine Richtlinien hierfür aus den Gesetzen der Hygiene, Anatomie und Physiologie und hat für diese Zwecke in der Lattenwand (Ribbstol), den Gitterleitern (Lodstege und Vägstege), den Klettergeräten, der Bank usw. sich ausgezeichnete Hilfsmittel zu verschaffen verstanden, die mit räumlicher Anspruchslosigkeit hohe Verwendungsmöglichkeiten, besonders für Gemeinübungen, verbinden. Man muß bedauern, daß der Leitfaden nicht mit aller Bestimmtheit für Aufnahme des Ribbstol und der Lodstege in unsere Räume eingetreten ist. In Mädchenschulen trifft man sie.

Im allgemeinen zeigt die schwedische Gymnastik einen stark orthopädischen Einschlag. Wir kommen mit einer so engen Begrenzung nicht aus. Unsere deutsche Turnerei ist Brauchkunst. Der natürliche Betätigungstrieb, die Freude am freien Gebrauch der Glieder, am Spielen der Kräfte, am Sichmessen im Wettkampf, daneben der Ausblick auf die praktischen Verrichtungen und Bedürfnisse eines zu geschickter Arbeit verpflichteten Volks haben uns den Übungsvorrat zugemessen. Die deutsche Gymnastik ist ein bodenständiges Erziehungsmittel; Turnen ist ein Kind des Volks bei seiner Arbeit. Darin liegt sein hoher sittlicher und nationaler Wert.

Aber freilich, es leuchtet ein, daß bei der Mannigfaltigkeit der erfindenden und suchenden Kräfte auch unbequeme Gäste sich einstellen. Aus ihr erklärt sich die gewaltige Masse von Übungsarten, wie wir sie eben auch im Leitfaden vor uns sehen. Wenn ein E. Dubois-Reymond als Arzt betont, grade ihr sei der ungemeine Gewinn zuzuschreiben, daß der durchgeturnte Leib mit bereiten Bewegungsformen für jede Körperlage versehen werde wie ein tüchtig geschulter Mathematiker mit Methoden für jedes Problem, so könnte man versucht sein, sich mit einer gewissen turnerischen Beliebigkeit und Überfülle abzufinden; aber wiederum ist es ein Dubois-Reymond, der dem Einfluß von Sonne und Luft auf den im Freilichtturnen entblößten Körper höheren Wert beilegt, als der Übung selbst. Ob man es begrüßen soll, daß bei all dem Reichtum auch der Gerätevorrat zu einem Gerätewald sich auswächst, der schließlich das frische Treiben im Freien überschattet, wollen wir hier unerörtert lassen.

Wir haben uns allmählich in den Fehler hineingelebt, und im Leitfaden erneuert er sich, das Wesen einer Übung nach dem Gerät zu bestimmen; in Schweden ist das Gerät zufällige Begleiterscheinung: Mittel zum Zweck. Gewertet und gruppiert wird der Lehrstoff nach dem Einfluß auf die Organe.

Nun denke man: Hang- und Stützübungen werden bei uns am Reck, den horizontalen Leitern, den Ringen, am Barren, Pferd, Bock ausgeführt

und danach voneinander getrennt; Gang- und Hüpfübungen läßt die Turnschule auf ebener Erde als Freiübung, am Schwingseil, auf dem Schwebbaum (Leitf. 23, 40) vornehmen, Haltungsübungen desgleichen (S. 19, 47); schwierigere Aufgaben wie Kippen, Schwungstemmen usw. kehren wieder am Reck, Barren, den Ringen (S. 62, 73); von Flanke, Kehre, Wende usw. wollen wir gar nicht reden.

Was daraus entstehen kann, mögen einige Beispiele zeigen: Auf einem Halbjahrsplane sind folgende Stundenpensen aufgeführt: 1. Gangarten, 2. Schwingseil (S. 39), 3. Spiel (Katze und Maus) oder 1. Freiübungen in Formen des Liegestützes, 2. Reck (Stütz!), 3. Bock oder Pferd, oder 1. Ausfälle in Fechterstellungen (S. 15), 2. Hochsprung, 3. Gerwurf (S. 83). — Man erkennt leicht: Orts- und Gerätwechsel kann nicht verhindern, daß ein und dieselben Organe während der ganzen Turnstunde belastet bleiben, während andere leer ausgehen. Man sage nicht, die Proben seien künstlich aufgebaut; man halte Umschau! Über Einseitigkeiten im Betriebe wird hier nicht zum ersten Male geklagt, es mag nur an den oft bemäkelten „Turnerbuckel“ des einseitigen Gipfelturners und Gerätschwärmers erinnert werden. Die schwedische Schule duldet nicht, daß eine Muskelgruppe andauernd — sei es im Stütz oder Hang — beschäftigt wird; haben bestimmte Muskeln ihre Arbeit getan, dann sind die Antagonisten an der Reihe.

Ist es nun richtig, daß die Wert- und Wesensbestimmung der Aufgaben nach erziehlischen, anatomischen und physiologischen Grundsätzen der Vielheit überlassen wird, oder, wie es im wissenschaftlichen Unterricht mit dem Lehr- und Lesestoff geschieht, von einer Zentrale ausgeht? Trifft letzteres zu, dann entspricht der Leitfaden nicht dem Bedürfnis und Anspruch der Zeit. Das Frisch und Frei des Turnerlebens kann sehr wohl neben einer gewissen Begrenzung sein Recht behalten, wenn für eine frische Turnkür, auch in der Vereinsbildung der jungen Turner, die der Leitfaden nicht nach Gebühr würdigt, Raum und Zeit geboten wird.

Und nun die zweite Forderung: Verteilung des Lehrstoffs nach methodischen Grundsätzen auf verschiedene Altersstufen mit festen Zielen (Pflichtübungen).

Wer Gelegenheit gehabt hat, in einer größeren Zahl von Schulen Umschau zu halten, weiß, was bei methodischem Fortgang geleistet werden kann und was anderseits ohne ihn bei beschaulicher Zwanglosigkeit nicht geleistet wird. Es zeigen sich schon auf kleinem Raume Unterschiede, wie sie in keinem andern Lehrfach möglich sind; und dies trotz aller amtlichen Vorschriften und Erlasse! Danach sollte für einen neuen Leitfaden die Stufenbildung mit klaren Abschlußgrenzen selbstverständlich sein; zum mindesten hätten Unterschiede durch die Druckart verdeutlicht werden sollen.

Das turnerische Schriftentum hat sich in dieser Beziehung schon längst dem praktischen Bedürfnis genähert. In den noch immer mustergültigen Anleitungen von A. Maul wird der Übungsstoff nach Turnjahren geordnet. Törngrens und Liedbecks Tagesübungen für verschiedene Altersstufen sind oben schon erwähnt. Die Bücher des Holländers L. D. Labberté und des Franzosen G. Demeny sowie zum Teil der amtliche französische Leitfaden

„Manuel d'exercices gymnastiques et de jeux scolaires“ Paris zeigen die entsprechende Anlage.

Manchem will das Wort „Pflichtübungen“ nicht in den Sinn. Wir hätten es längst hören können, wenn wir Ohren gehabt hätten, zu hören, und zwar von — den Franzosen! Das Land hat bekanntlich ein Freiwilligenzeugnis nie gekannt, wohl aber einen Tüchtigkeitsnachweis für den Heeresdienst „brevet d'aptitude militaire“. Er wird durch eine Prüfung vor einer Offiziersabordnung erlangt und soll die Reife in körperlichen und sittlichen Fähigkeiten nachweisen. Auch von unsern Studenten u. a. werden bei der Anmeldung zu Turnlehrerkursen Pflichtübungen verlangt.

Es leuchtet ein, daß bei Abstufungen die Geräte als Schwierigkeit steigende Faktoren eine gewisse Rolle spielen müssen. Einige Beispiele zur Erklärung: Nehmen wir Stützübungen. Im Liegestütz wird das Eigengewicht von den Armen und Schenkeln getragen, im Streckstütz am Reck, Pferd usw. übernimmt das Gerät einen Teil der Last, beim Querstreckstütz am Barren tragen die Arme den Körper allein. Die letztere Übung stellt an die zarte Kraft des Knaben zu hohe Ansprüche (s. S. 70) und ist von der Anfangsstufe fern zu halten. Oder: Der Sextaner übt den Freisprung über eine 40 cm hohe Leine, dem Gereifteren wird turnerisch genau dieselbe Aufgabe gestellt, nur tritt an Stelle der Leine die feste Schranke. Ein unsichtbares Etwas, ein seelischer Impuls, spricht mit, der erst anerzogen werden muß.

Im weiteren ist höhere Einschätzung des Freilichtturnens verlangt. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß der Leitfaden noch zu sehr am Alten hängt, zu wenig Initiative in der Scheidung des nach Zeit und Umständen Wichtigen vom Unwichtigen verrät. Wollen wir den Heeresdienst nur einigermaßen ersetzen, dann treibt die Pflicht ins Gelände. Den Übungsmarsch mit seinen reichen Gestaltungsmöglichkeiten, den Felddienst, das Pfadfindertum usw., alles das vermißt man. Für die Schwimmpflicht muß in irgendeiner Form eingetreten werden. Überhaupt hätte mit Autoritäten wie Prof. Bier und Dubois-Reymond der Leitfaden die Anwaltschaft für eine „Gymnastik“ nach dem Wortinhalt kraftvoll übernehmen sollen.

Und nun noch ein Wort über Grundlegendes im Einzelbetrieb. Das A und O der gymnastischen Schulung liegt im Stand, Gang und Lauf. Auf das ganze Übungsgebiet einzugehen, führt hier zu weit, aber zwei Betätigungen von fundamentaler Bedeutung wollen wir zu ihrem Rechte verhelfen; es ist der Stand (Grundstellung) und der Anlauf.

Der Stand ist der Eingang und Abschluß aller turnerischen Verrichtungen, drückt auch der Übung selbst sein Gepräge auf, er ist der Prüfstein für die „Haltung“, in der sich nicht nur leibliches, sondern auch seelisches und ästhetisches Empfinden darstellt. Wir verweisen auf den Heeresdienst. Dem Rekruten ist die Grundstellung beim Gruß, im Verkehr usw. von der ersten Stunde das vornehmste und größte Gebot. Bald führt er die Übung 40, 50mal am Tage in straffem Zuck und Ruck aus, sie wird ihm unbedußt zur täglichen Turnstunde, deren Erfolg schon nach einigen Wochen ihn zum andern Menschen macht. Dazu kommt das Erziehliche. Der Charakter

des Standes ist Bescheidenheit, Offenheit, gute Sitte, denn er schließt alles Gespreizte, salopp Formlose aus; er verlangt einen freien, geraden Blick und in der Spannung der Nerven und Muskeln volle Bereitschaft und Entschlossenheit zu sprunghaftem Handeln, wie — um mit Prof. Jäger-Stuttgart zu reden — „ein geladenes, fertig gemachtes, angelegtes Gewehr zum Schusse“. — Auf die hohe Bedeutung dieses Bildungsmittels für den Organismus und Geschmack hinzuweisen und seine Einführung im Bereich des Schullebens zu fordern, wäre Pflicht des Leitfadens gewesen. Natürlich soll die Übung, wie das Exerzierreglement vorschreibt, „natürlich, ungezwungen, nicht gedrillt, sondern gymnastisch erzogen sein“. Es ist bezeichnend, daß der amtliche französische Leitfaden den Stand (*bonne station* und *mauvaise station*) als erstes Kapitelbild bringt.

Auch der Anlauf kommt im Leitfaden zu kurz, und doch ist er bei allen Sprungarten von so ausschlaggebendem Werte, daß man behaupten kann: Das Mißlingen von zehn Sprüngen ist in neun Fällen auf Fehler des Anlaufs, Unsicherheit in der Koordination zurückzuführen. Er will sorgfältig und andauernd geschult sein; denn er stellt ein kompliziertes Gebilde dar. Der Däne Knudsen braucht in seiner „Anleitung“ zur Darstellung der Feinheiten zwölf Seiten! Er ist ein Zehenlauf, der vom ruhigen Angehen in elastisch federnden, rhythmischen Bewegungen bis zum Stürmen sich derartig steigern muß, daß der Sprung selbst nach freiem oder gebundenem Abstoß als Schlußeffekt einer einheitlichen Leistung erscheint: ein Meisterstück der Innervation!

Das Schlußkapitel im Entwurf ist den Spielen überlassen, die eine ernste Würdigung beanspruchen können. Ob es freilich nötig gewesen wäre, die Regeln aufzuführen, kann fraglich erscheinen. Die Einteilung A. Spiele der Kleinsten, B. Spiele auf beschränktem Raume, C. die(?) drei großen Parteespiele, ist unlogisch. Spiele sind bodenständig und von Land und Leuten abhängig. Es wäre wohl besser gewesen, auf die reiche und gediegene Sammlung von Kohlrausch und Marten hinzuweisen, und, was die Wettkämpfe angeht, auf die Regelhefte des technischen Ausschusses vom Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele, der sich sehr angelegen sein läßt, den Regelapparat stets in Verbindung mit den natürlichen Bedürfnissen zu halten.

Der Gang durch die Kapitel hat den Eindruck nicht schwinden lassen, daß der Entwurf ein Nachschlagewerk vorbereiten will für die Bücherei der Turnhalle, also ein Schul-, nicht ein Reisehandbuch für die Obliegenheiten und Tagesaufgaben des Lehrers. Vielleicht haben wir ausgearbeitete Lehrpläne als dankenswerte Zugaben noch zu erwarten. Der Krieg hat uns edle Schätze entrissen, aber einen Gewinn wollen wir gelten lassen: Nicht ein Heer, sondern ein ganzes Volk ist durch ihn unter Waffen gestellt und in Schulung genommen. Der Geist der Zucht hat weite Kreise durchdrungen. Den Männern und Jünglingen, die ein Erbstück des alten Heeres in ihren Herzen tragen, ein handliches Werkzeug darzubieten, damit sie als tüchtige Bildner sich eingliedern können, muß zurzeit unser dringlichstes Gebot sein.

II. Bücherbesprechungen.

Louis, Gustav, Neugestaltung des Schulwesens. Ein Beitrag betreffend das Mädchenschulwesen von Dr. Friedrich Cauer. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1920. 131 S. 8^o. 6 M.

Im Anschluß an den Vortrag, den Friedrich Rommel über „Einheitschule und humanistische Bildung“ 1918 in Steglitz hielt¹⁾, wies ich in der Besprechung auf die Gefahr hin, die allen höheren Schulen durch gewisse Bestrebungen einseitiger Einheitsschulfreunde drohten und regte an, die Vertreter der höheren Schulen möchten alles Trennende zunächst beiseite lassen und sich zu kräftiger Abwehr auf wenige gemeinsame Leitsätze einigen. Der Erfolg war, daß eine Reihe von Angehörigen der verschiedensten höheren Schulen Großberlins sich zu Beratungen zusammenfanden, an denen auch Mitglieder des Berliner Provinzialschulkollegiums teilnahmen. Ich denke noch heute mit besonderer Freude an die wochenlangen Aussprachen zurück. In denen alle die Fragen, die heute weit über die Fachkreise hinaus Interesse finden, mit Sachkenntnis, Gründlichkeit und Freimut erörtert wurden. Der schwierigen Aufgabe, den Ertrag der Besprechungen in Leitsätze zu fassen, unterzog sich der Direktor der Arndt-Realschule, Gustav Louis, dem bald unbestritten die Leitung der Verhandlungen zugefallen war. Mit welcher Gediegenheit, Gewissenhaftigkeit und Befähigung er seine Aufgabe verwaltet hat, zeigt das vorliegende Buch, das jenen Wochen seine Anregung verdankt. Gemäß dem philosophischen Geist, der seines Wesens Kern ist, erörtert Louis die Aufgaben und Bedürfnisse des gesamten, insbesondere des höheren Schulwesens aus ihren letzten Gründen, und es ist wahrhaft wohlthuend, gegenüber dem Schwall der Phrasen unsrer Rhetorenzeit hier einem Manne zu folgen, der mit dem scharfen begrifflichen Denken des mathematischen Kopfes die Anschaulichkeit einer umfassenden Allgemeinbildung verbindet. Gewiß werden nicht alle Vertreter der höheren Schulen in allem einzelnen zustimmen; aber alle werden sein Leitwort billigen, das den Zugang zur Bildung jedem nach Befähigung und Neigung fordert und zugleich keine Minderung der Leistung unsrer höheren Schulen zuläßt. Louis wird wohl nichts dagegen haben, wenn ich sogar für eine Steigerung dieser Leistungen grade jetzt eintrete.

Friedrich Cauer, der Leiter des Lutherlyzeums in Berlin, hat in einem Anhang dargelegt, worin die bisherige Entwicklung und die künftige Bestimmung der Mädchenschulen von der der Knabenschulen abweicht.

Das Buch ist noch rechtzeitig vor der Reichsschulkonferenz erschienen; es soll aber nicht bloß den Teilnehmern dieser Tagung, sondern allen denen aufs wärmste empfohlen sein, die die Neugestaltung unsres Schulwesens zum Gegenstand ihres Nachdenkens und ihrer Sorge machen. Und das sind, meine ich, nicht bloß die Lehrer.

Pfaffendorf bei Coblenz.

Max Siebourg.

¹⁾ Verlegt bei Weidmann in Berlin 1919.

Waldemar Oehlke, *Lessing und seine Zeit*. 2 Bde. München, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 1919. Geb. 27 M.

Natürlich war es ein gewagtes Unternehmen, uns nach Erich Schmidt jetzt schon ein so umfangreiches Lessingbuch zu geben. Denn der Verfasser mußte damit rechnen, daß der Erfolg vor allem von der Beantwortung der Frage abhängen würde: Was bietet es hinsichtlich des Stoffes, was hinsichtlich der Darstellung Neues? Nun, die Bedeutung von Oehlkes Buch liegt einmal in der genauen Überprüfung aller Schmidtschen Angaben bei Feststellung des Tatsächlichen. Und da ist es seinem unermüdlichen Fleiß gelungen, so manche, nicht bloß unbedeutende, Einzelheit richtigzustellen, so manche bisher offengebliebene Lücke überhaupt erst auszufüllen, so manche Person und manchen Umstand erst in die richtige Beleuchtung zu rücken, daß schon diese Ergänzungen geliefert zu haben Verdienst genug bleibt. Dann aber heißt das Buch mit Recht „Lessing und seine Zeit“, d. h. der Verfasser behandelt eben auch den gesamten zeitlichen Hintergrund, von dem Lessings Leben und Wirken sich abhebt, in selbständiger Darstellung je bei den einzelnen Zeitabschnitten. Auch da liegt seinem Einzelwissen eine gewaltige Forschungsarbeit zugrunde, die eben auch noch unbenutzten Stoff verwerten konnte. Zuweilen verliert sich die Spürarbeit, wie mir scheinen will, in gar zu Nebensächliches nicht unmittelbar Wirksames — daß an sich auch kleinste Umstände von bedeutsamster Wirkung sein können, versteht sich von selbst — aber ist das bei der Hochzeit Zachariaes der Fall oder bei den Kochrezepten Frau Evas — diese freilich in den Anmerkungen — oder bei dem Theateranfang in Hamburg? Höchst bedeutsam dagegen sind die in der Ausführlichkeit bisher unbekannte Schilderung der Familie Reimarus — der Wirksamkeit Goezes, des „Großen Klubs“ in Braunschweig und so manches andere. Nicht selten kommt dem Verfasser bei der Würdigung der Literaturwerke im engeren Sinne seine Unterrichtstätigkeit an höheren Schulen zugute, so bei Laokoon, so bei Nathan dem Weisen. Von dem „heitern Weltkinde Goethe“ aber sprechen wir heute nicht mehr so ohne weiteres wie es Bd. II S. 369 geschieht. Hübsch dagegen ist wieder die gelegentliche Bemerkung, daß die Welt subjektiv sei, hat Lessing vor Kant gewußt (II, 376) und recht gut die Ausführung über das Nationalgefühl (II, 439), oder die Plagiate bei Lessing (I, 255) und die höchst anschauliche Kennzeichnung der Verhältnisse zwischen Adel und Bürgertum im 18. Jahrhundert (I, 287). — Die Darstellungsweise des Buches, die im allgemeinen schlicht und rein sachlich ist, gelegentlich wohl auch etwas trocken, erhebt sich zuweilen doch auch wieder zu farbiger Tonart, vgl. I, 184; II, 93.

Das neue Lessingbuch darf seinen Platz tapfer neben den erfolgreichen Darstellungen Goethes, Schillers, Herders, Kants in dem Beck'schen Verlage behaupten, zumal auch die Ausstattung mit den beiden Lessingbildern von Tischbein und von Graff vortrefflich ist; und die Deutschlehrer der Prima werden es nicht unbeachtet lassen dürfen.

Spandau.

Paul Lorentz.

III. Verschiedenes.

Ein Briefwechsel mit Herrn Tews.

Am 19. Februar 1920 erhielt ich von dem Generalsekretär der Gesellschaft für Volksbildung Herrn J. Tews folgende briefliche Anfrage, die sich auf unsere Zeitschrift XVIII (1919) bezieht:

„Der Verleger meines Buches „Ein Volk — eine Schule“ sendet mir die „Besprechung des Buches in der Monatschrift für höhere Schulen von Herrn „Ludwig Mader. Ich kann diese Besprechung als sachlich zutreffend nicht „anerkennen und frage ergebenst an, ob Sie bereit sind, eine kurze Ent- „gegnung darauf in dem nächsten Hefte Ihrer Zeitschrift aufzunehmen, und „bis wann diese Entgegnung in Ihren Händen sein müßte.“

Ich antwortete umgehend, wir seien gerne bereit, die Erwiderung aufzunehmen und bat um baldige Einsendung für das nächste Heft. Statt der erwarteten Äußerung ging mir folgendes Schreiben vom 12. März 1920 zu:

„Ich danke Ihnen für Ihr Entgegenkommen, kann mich aber nicht „entschließen, eine Entgegnung auf die gehässige und in jeder Beziehung „unsachliche Besprechung des Herrn Mader zu schreiben. Ich wundere mich, „daß Sie diese Besprechung, die auf einer ganz oberflächlichen Kenntnis- „nahme des Inhaltes meines Buches beruht, in Ihre Monatschrift haben „aufnehmen können.“

Kommentar überflüssig.

Pfaffendorf bei Coblenz.

Max Siebourg.



I. Abhandlungen.

Raabes Weltanschauung im Unterricht der höheren Schule.

Daß es die wichtigste Aufgabe der Zukunft ist, unser Volk innerlich wieder aufzubauen, wird niemand mehr bezweifeln angesichts der bedenklichen Verschiebung in der Beurteilung geistiger Werte und im Leben des Gemütes, die während der Kriegsjahre immer mehr hervortrat. Daß aber alle Bemühungen, Wandel zu schaffen, in erster Linie bei Wilhelm Raabe anzufragen haben, das ist weiten Kreisen so gut wie unbekannt. Und doch kann man ihn mit Fug und Recht den Dichter der inneren Erneuerung nennen. Nach einem Worte von W. Brandes hat die Gemeinde, die Raabe kennt und verehrt, „einen ganz überwiegend ethischen Charakter“.¹⁾ Niemand sagt uns so deutlich und überzeugend wie er, was nottut. Zudem ist er einer der wenigen neueren Dichter, der in der Mehrzahl seiner Werke schon dem jungen Geschlecht der höheren Schule, in dem unsere beste Zukunft liegt, nahe gebracht werden kann. Darüber sollte in Fachkreisen nur eine Stimme sein. Aber obwohl sich seit den bekannten Arbeiten Bieses und Adlers und infolge der unermüdlichen Werbetätigkeit der „Gesellschaft der Freunde W. Raabes“ die Stimmen gemehrt haben, die für den Dichter den gebührenden Platz im Unterricht der höheren Schule verlangen, wird er — soweit die Jahresberichte hier Auskunft geben können — immer noch nicht nach Verdienst gewürdigt. Deshalb erscheint es nicht unangebracht, gerade an dieser Stelle noch einmal seine Weltanschauung und ihre Bedeutung für die höhere Schule in großen Zügen darzulegen und einige Vorschläge für ihre Vermittlung zu machen.

Eine Weltanschauung ist immer etwas Geglaubtes, nichts Gewußtes. Aber wir verlangen von ihr, daß sie verträglich sei mit den Ergebnissen unbefangener Beobachtung. Sie soll zu unserer Ansicht vom Leben passen wie ein gut gearbeitetes, schlichtes Gewand zum Körper, nicht uns umrauschen wie ein schweres, entlehntes Prunkkleid. Wenn wir ahnend, glaubend zur Erfassung des Lebenssinnes uns aufschwingen, dann wollen wir zugleich festen Boden unter den Füßen verspüren, das Bewußtsein haben, unserer Sachlichkeit keinen Abbruch zu tun. Weiter aber ist nur eine solche Weltanschauung wertvoll, die das Leben bejaht, ihm aus seinem Wesen heraus ein ethisches Ziel setzt, denn der Pessimismus enthält keine aufbauenden Kräfte und führt notwendig zu tödlichem Verzicht. Die Weltanschauung Raabes erfüllt diese Forderungen. Immer wieder durchdenkt er den Begriff

¹⁾ Wilhelm Brandes, Wilhelm Raabe. Sieben Kapitel zum Verständnis und zur Würdigung des Dichters. 2. Aufl. Wolfenbüttel 1906. S. 34.

der Sachlichkeit, nicht aus Liebhaberei für abstrakte Fragen, sondern in gewissenhaftester Vorbereitung aller seiner Aussagen. So erwächst seine Weltanschauung aus immer erneuerter Untersuchung der verschiedenartigsten Lebensverhältnisse, sie scheut sich nicht, die Widersprüche hart einander gegenüberzustellen; aber trotzdem erkennen sich Wissen und Glauben als zwei gute Kameraden, und der eine läßt dem andern neidlos das Ziel, dessen Erreichung der eigenen Kraft versagt blieb. Raabe ist zuversichtlicher Optimist, ohne die gründliche Auseinandersetzung mit dem Pessimismus zu scheuen. Hier sind seine Gedanken¹⁾:

Unsägliches Leid lastet auf dem Leben. Nur zu geringem Teile bestimmt der Mensch seine Handlungen selbst. Unübersehbare Kausalreihen stören seine Entwürfe; schmerzvoll sieht er die mit seinem Herzblut genährten Pläne scheitern; grausam und tückisch verfolgt das Schicksal die Besten; die rücksichtslose Macht des Egoismus, die fade Mittelmäßigkeit bringen dem reinsten Willen, der tiefdringendsten Einsicht die Niederlage. Schauernd sieht sich der Mensch dem „unbewegten, gleichgültigen Weltenauge“²⁾ gegenüber. Allerdings sind Liebe und Güte am Werke als die aufbauenden Kräfte, denen jeder Fortschritt seine Geburt verdankt. Sie lindern tausendfältiges Leid und geben dem Tiefgebeugten neues Zutrauen. Kommt aber in alledem etwas anderes zum Ausdruck, als daß es zwei Mächte gibt, die ewig einander feindlich bleiben? Ist irgend etwas auszumachen über den endlichen Sieg? „Ist das nun Ernst oder Spaß, was du jetzt hier treibst oder treiben muß, und wem zuliebe und zum Nutzen?“³⁾

Wir entdecken den Sinn des ganzen Getriebes, wenn wir unsern Blick erheben von dem rein diesseitigen Geschehen und das All zu umspannen suchen. Dann erkennen wir zunächst, daß es keine feste Grenze gibt zwischen dem Menschen und den niederen Formen der Natur. Das Ganze lebt über uns und um uns. Immer ist dieses Leben in Bewegung, in unermessenem Steigen, in tausend Formen tritt es in Licht und Tätigkeit hinein, immer auf demselben gewiesenen Wege. Im Menschen aber erblüht es am kräftigsten und schönsten. Ins Unendliche erscheint nun das Geistesleben ausgedehnt, und so wird auch das Schicksal ein Teil von ihm. „Überall pocht dez Pulschlag des Weltgeistes.“⁴⁾ Und blicken wir in das Rätsel der Zeit, so erkennen wir, daß es keine feste Grenze gibt zwischen Leben und Vergehen. Es „kommt nichts um, keine Träne, kein Blutstropfen!“⁵⁾ Wer auch nur in eine einzige Seele etwas vom Eigenen hineingibt, der hat für immer gelebt, denn seine Wirkungen sind unberechenbar. Nun ist nicht mehr das niederdrückende Gefühl der Abhängigkeit das Hauptmerkmal des Verhältnisses zu den Mächten außer uns. Ihr Wesen scheint in drei neuen Bestimmungen besser zum Aus-

¹⁾ Die Raabesche Weltanschauung habe ich ausführlich darzustellen versucht in dem Programm des Eutiner Gymnasiums, Ostern 1914. „Wilhelm Raabe als Förderer persönlichen Lebens.“ Aus dieser Weltanschauung fließende ethische Fragen habe ich behandelt in den „Mittellungen für die Gesellschaft der Freunde W. Raabes“, 1917 und 1918.

²⁾ II, 5, 530. Zitiert ist nach der Gesamtausgabe.

³⁾ III, 5, 348.

⁴⁾ I, 1, 74.

⁵⁾ I, 2, 408.

druck zu kommen. Die ungeheure Distanz zwischen dem Einzelwesen und dem Alleben führt uns zur Demut. Andererseits aber erwächst aus der Erkenntnis, als wesentlicher Bestandteil dem geistigen Kosmos anzugehören, ein berechtigter Stolz. Die Tatsache endlich, daß das Schicksal ein Teil des nach großen Gesetzen sich bewegenden und unserm eigenen Wesen so verwandten Allebens ist, kann uns ein Gefühl der Zutraulichkeit geben. Aber damit ist der Widerspruch noch nicht völlig gelöst. Die zahllosen Fälle, in denen das Unrecht über das Recht, das Leid über die Fähigkeit siegt, drängen sich immer wieder auf dem Bilde der Wirklichkeit hervor. Es ist der Gedanke der Entwicklung, der uns der optimistischen Lösung näher bringt. Aus der Betrachtung des geistig geschichtlichen Lebens nehmen wir als gesichertes Ergebnis den Gedanken hervor, daß uns überall eine Zielstrebigkeit entgegentritt. Die immer höhere Entwicklung dieses geistig geschichtlichen Lebens selbst erscheint uns notwendigerweise als Ziel alles Daseins, denn als unlösbar eingeordneten und zugleich bedeutsamsten Teil erkannten wir das menschliche Geistesleben. Von diesem höheren Gesichtspunkt aus erscheint uns nun die Abhängigkeit vom Schicksal, von Leid, Irrtum und Schlechtigkeit als notwendig. Denn eine Entwicklung ohne Hemmnisse ist etwas Udenkbares. Weiter rein verstandesmäßig in den Lebenssinn einzudringen, ist uns unmöglich. Die endgültige Lösung gibt nur der in ahnungsvollem Gemüt geborene Glaube, aber er vermag sich fest und sicher auf der geschaffenen Grundlage zu erheben. Wer sich zu begeistern versteht für den majestätischen Gedanken der Entwicklung, wer etwas weiß von der Wirkungskraft der Liebe und Güte, der wird auch glauben können, ja müssen, daß die „schaffende Gewalt“ im Allwirklichen „die ewige Liebe“¹⁾ ist, daß einmal eine glückliche Menschheit die Strahlenkrone der sittlichen Humanität tragen wird. „Die Ringe der großen Daseinskette fließen ununterbrochen durch die Hand des Demiurgos, des Urkünstlers, der nicht von Anfang, nichts vom Ende weiß und welchem alles Harmonie und schönste Blüte ist, was uns Mißblat und Vernichtung scheint.“²⁾ Und „einmal wird alles zurechtgeschüttelt“³⁾ in unserer irdischen Welt oder in einem andern Sein! „Keiner bleibt ewig ausgeschlossen, für jeden, jeden kommt der Augenblick, wo alles ausgeglichen, alles gut ist. Keiner bleibt trotzend oder mit verhülltem Angesicht im Winkel stehen, während die andern vom liebenden Arme der Mutter warm umschlungen werden.“⁴⁾ Es sind die Kernsätze der Raabeschen Weltanschauung, die alten Postulate Kants, die uns hier im herrlichsten, poetischen Gewande begegnen.

Es erübrigt noch, kurz den Humor Raabes zu betrachten, der in der innigsten Verbindung mit seiner Weltanschauung steht. Nur die Hauptform, die Ironie, fassen wir ins Auge, während wir die verschiedenen Formen des Witzes und den humoristischen Stil überhaupt außer acht lassen. Es gibt Leiden von einer Schlagkraft, Hemmnisse von einer Brutalität, die geeignet sind, die Kraft zu praktischer ethischer Arbeit in der Seele zu ertönen und zu bewirken, daß sie sich scheu in sich selbst zurückzieht. In solchen Fällen

¹⁾ I, 1, 174.

²⁾ I, 2, 230f.

³⁾ II, 6, 463.

⁴⁾ I, 5, 440.

tritt nun das liebevoll menschlicher Not sich zuneigende Gemüt Raabes in vollem Glanze hervor. Er wird eins mit seinen Personen und auch mit dem Leser, einführend ermißt er die ganze Kluft zwischen unserm Versagen und unserm vernunftgewollten bessern Selbst, zwischen dem idealen Ziele menschlichen Glückes und dem Siege des Schicksals. Aber es kann nicht das Ziel des Dichters sein, sich und uns in diesem Zustande des Affekts festzuhalten. Freie geistige Erhebung über ihn ist die Aufgabe, und die menschliche Kraft zu ihrer Lösung zu stärken, ist eben Raabes Absicht. Er erreicht sie durch den Scherz. Die innere Verbindung zwischen diesen beiden Bestandteilen des Raabeschen Humors, dem Mitgefühl und der Ironie, liegt in der ungescheuten Vergegenwärtigung, daß der Widerspruch etwas vom Wesen des Lebens Unabtrennbares ist: Von dem menschlicher Art eigentümlichen Sinn für den Kontrast aus wendet sich der Dichter dem Ursprung dieses Sinnes zu. Er entdeckt ihn seiner Weltanschauung gemäß in der lebenspendenden Sehnsucht nach dem Vollen und Ganzen, dem Ideal. Dadurch erhält nun auch der Kontrast selbst etwas Bedingtes, Notwendiges. Unsere Sehnsucht leitet ja, verdichtet zum Zweckgedanken, unsern Willen und weist ihm die Überwindung des Widerspruchs als Arbeitsfeld zu, auf dem sein freies und starkes Wesen sich erst darzustellen vermag. Diese Wendung verringert die Empfindlichkeit des Gemütes für den Kontrast und befähigt den Dichter, die große Antithese überlegen zu betrachten. Alle Gegensätze erscheinen ihm nun gleichsam als eigene von ihm selbst geprägte Schöpfung, die seinem Willen gefügig sein muß. Dieser erwirbt so neue Gelenkigkeit, die sich in der zuversichtlichen Verspottung des Gegners bezeugt. Durch solche innere Erhebung befreit der Dichter sich und uns von der Last des Gefühls, verteilt die Gewichte und erweckt die Zuversicht, daß die menschliche Kraft zu neuer siegreicher Abwehr fähig ist. Es ist selbstverständlich, daß nur der im Raabeschen Sinne Lebensreife schwere Konflikte ins Scherzhafte wenden darf, nur der Willensstarke es vermag: „Aristokraten“ müssen wir sein, um „im Welttheater unseresgleichen im Pech zu sehen und also des täglichen Späßes der Unsterblichen an unsern Feiertagen teilhaftig zu werden¹⁾.“ Wir sehen, der Raabesche Humor ist tief in Ethik eingebettet, und darin unterscheidet er sich von der romantischen Ironie, der er sonst, besonders in dem freien Schweben über den Dingen und ihrem Widerstreit, gleicht. Raabe mußte von seiner Weltanschauung aus alle unethischen Merkmale der romantischen Ironie abweisen. Das hat er schon früh erkannt. „Die wahre Idee der Sittlichkeit entsteht erst aus der Verbindung der ‚modernen‘ Ironie mit dem Fräulein von Klettenberg“ (der schönen Seele), heißt es in einer seiner ersten Schriften²⁾. Nur die Gewöhnlichkeit wird trotz allem von „Gefühllosigkeit“³⁾ sprechen, der Herzenskündiger aber wird die aufgewendete innere Kraft nicht verkennen, denn er weiß, daß „alles Heroentum mit einer Wurzel“ in das Gebiet hinunterhängt, wo man sich „mit Verständnis lächerlich“ macht⁴⁾. Aus dem allen ergibt sich klärlich, daß der Humor Raabes nichts anderes ist als die Probe auf die Stichhaltig-

¹⁾ II, 5, 295. ²⁾ I, 2, 216. ³⁾ III, 6, 570. ⁴⁾ II, 4, 561.

keit seiner Weltanschauung, unter Umständen die Triebkraft, die die Umsetzung der gläubigen Zuversicht in die ethische Tat gewährleistet.

Wie wird sich die Raabesche Weltanschauung im Leben bewähren? Zahllose Charaktere der Raabeschen Dichtungen geben uns Antwort. Ihre Lebensader ist die innere Freiheit; sie ist die Mutter der Humanität und verbürgt deshalb alles Glück und alle Kraft. Güte ist ihr vornehmstes Werkzeug. Denn wer Bescheid weiß über das Ziel des Daseins, der wird mit allen verfügbaren Kräften die Entwicklung dahin zu fördern suchen. So erklärt es sich, daß alle Raabeschen Helden arbeiten, so erklärt sich ferner die zarte, feine Verästelung des Mitgefühls, die sie auszeichnet. Weil sie vertrauensvoll zu dem leuchtenden Stern der Güte aufblicken, begegnen sie gelassen allem Schlechten und Schlimmen und können für alles die Zeit abwarten. Vorurteilsfrei denken und handeln sie, denn sie wissen, daß die Entwicklung ihrem Wesen nach ein Ineinander des Guten und Bösen bedingt, und daß die Dinge viel wehrloser für menschliches Bemühen daliegen, wenn man sie von zwei Seiten betrachtet. Den eigenen Leistungen gegenüber aber fühlen sich die Raabeschen Charaktere in der Rolle der „Boten, die versiegelte Gaben tragen zu unbekanntem Leuten.“¹⁾ Dem bewußt Schlechten, Feindlichen treten sie jedoch mit jener Kraft entgegen, die zwischen Überschätzung und Unterschätzung die rechte Mitte hält²⁾, und daher machen sie auch starken Gegnern genug zu schaffen.

Die Bedeutung der Raabeschen Weltanschauung für die höhere Schule ergibt sich aus dem Endzweck alles geisteswissenschaftlichen Unterrichts ohne weiteres. Will dieser letztlich dem jungen Geschlecht zur Festigung seiner Lebensanschauung verhelfen, dann ist gerade Raabe als Helfer unentbehrlich. Weil seine Weltanschauung zur Anerkennung fortreibt und eine sinnvolle Ethik notwendig aus ihr erwächst, ist er imstande zu bewirken, daß die Begeisterung der Entwicklungsjahre gefährliche Zonen vermeidet und in festen Grenzen sicher dahinflutet; er wird Ehrfurcht erwecken vor der Frage, was es heißt, ein Mensch zu sein, und zwar jene wertvollste aktive Ehrfurcht, die uns im Anblick der Größe menschlicher Güte erfaßt; so wird in den Herzen jene gütige Bereitwilligkeit erzeugt, die in liebevoller Teilnahme am inneren und äußeren Leid der andern das eigene Glück sucht und findet. Hinzu kommt, daß Raabes Weltanschauung durch und durch deutsch ist. Nicht nur gipfelt der Gefühlsgehalt, in dem sie ruht und den sie ausströmt, in der Liebe zum Deutschtum, nicht nur sind so viele der feinen Gedanken in das Licht eines traulichen Heimatszaubers getaucht, sondern sie bringt die besten Eigenschaften des deutschen Charakters zu voller Entfaltung. Greifen wir nur zwei heraus, eben die deutsche Güte und die deutsche Sachlichkeit! Güte ist gewiß Gut der Menschheit, aber die deutsche Güte ist noch etwas anderes. Sie regt und betätigt sich mit jener Innigkeit, jenem Herzenston, der noch immer des Sieges sicher war. Denn sie wird empfunden als notwendiges Ausströmen eines starken Gemeinschaftsgefühls, das schenkt,

¹⁾ II, 1, 91.

²⁾ I, 6, 200f.

um die Werte, die der andere zu vergeben hat, zur Tätigkeit zu entfalten. Damit wird für jede Gabe Dank und Erfolg sichergestellt. So lüftet Raabe den Schleier von jenen zarten Bindungen des Gemütes, die, von einem zum andern gehend, eine erfolgreiche Gemeinschaftsarbeit erst ermöglichen. Er hat sie vielleicht als erster in voller Deutlichkeit gesehen, jedenfalls gibt es keinen zweiten Dichter, der uns die Erkenntnis ihres ausschlaggebenden Einflusses so unwiderstehlich aufdrängte. Nicht daß er dazu den Ton begeisterter Empfehlung wählte! Dann wäre die Lektüre seiner Werke für die Schule vielleicht entbehrlich. Vielmehr mißt er stets den Wert eines Gedankens sorgsam an seinem Gegensatze ab und entwickelt so unser Mitdenken unmerklich zu einem Mitwollen. Und das ist der einzige Erfolg verbürgende Weg, denn wir Deutschen sind ein Grüblervolk; so wenig unser sehnsüchtiges Gemüt der Ideale entraten kann, so sehr scheuen wir uns vor allem Unzusammenhängenden. Sachliche Verknüpfung aber ist es, die unser Herz neuen Gedanken öffnet. Erinnern wir uns nur, wie rasch die verschwommenen Gedankengänge der Romantik von dem natürlichen Empfinden unseres Volkes wieder abgestoßen wurden! Was die klassisch-ideale Lebensansicht angeht, so liegt es mir natürlich fern, ihr das Recht zu verkümmern, Grundlage des deutschen Unterrichts zu sein; aber sie genügt nicht, die ethische Lebensauffassung dauernd zu sichern. Die klassisch-ideale Welt erfreut uns gewiß durch ihre Schönheit und innere Folgerichtigkeit, aber die denknöwendige Verknüpfung mit dem Leben der Alltäglichkeit, die Lebensnähe, fehlt, und damit die zielsichere Wirkung. Man bedenke, daß ihr bester Verkünder in den Mittelpunkt seines Werbens den Appell an den freien Willen stellt! Raabe jedoch zwingt uns zu froh vertrauender Nachfolge, weil wir unmittelbar von unsern großen und kleinen Sorgen, von den Widersprüchen aus, die uns umgeben und in uns leben, den hellen Weg in die Freiheit der Gedanken sehen.

Die sachliche Untersuchung aller grundlegenden Begriffe, die Raabe unternimmt, schenkt uns nun nicht nur mustergültige Vorbilder für die gedankliche Schulung, sondern auch wertvolle Ergänzungen für andersartige oder ähnliche Auffassungen. Es sei z. B. an den Schicksalsbegriff erinnert, der dem antiken und schillerischen nicht weniger als dem realistischen, naturalistischen und neuromantischen an Reichtum der Merkmale und Vorsicht in der Abgrenzung übertrifft. Auch Dichter der zuletzt genannten Richtungen werden in den Oberklassen behandelt. Fast ausschließlich übt die Tragik ihrer Werke eine tief niederdrückende Wirkung aus; so richtig es ist, daß auch einmal volles Licht auf diejenige Seite des Lebens fällt, die für den oberflächlichen Optimismus im Zwielficht liegt, so bedarf doch gerade der jugendliche Geist vor allem anderer Nahrung. Bei Raabe fehlt nun das Tragische der niederdrückenden Art nicht, aber es ist fast stets durchsetzt mit starken erhebenden Momenten, und in der Mehrzahl seiner Werke glutet der aus umfassender Lebenskenntnis geschöpfte kraftstählende Optimismus. Noch sei erwähnt, daß die Geschichte des deutschen Humanitätsgedankens in Raabe geradezu ihren Abschluß findet. Meines Erachtens verstehen die Schüler die klassische Humanität erst in ihrer Tiefe, wenn sie sie mit der Raabes zu

vergleichen lernen. Er nimmt nicht sorglos das alte Ideal herüber, sondern aufmerksam erwägt er alle seine Seiten. Er gibt keine abstrakt gehaltene Lösung, sondern in lebenswarmen Beispielen tritt bald diese, bald jene Seite hervor, die er dann an geeigneter Stelle mit überzeugender Kraft zusammenfügt. Schon dadurch wird der Inhalt seines Humanitätsideals reicher als der des klassischen. Vor allem aber tritt bei Raabe der religiöse Bestandteil hinzu, den der Klassizismus seinem Charakter nach hinter dem ethischen verschwinden ließ. Fürwahr, es wird hohe Zeit, daß der Reichtum und die Tiefe Wilhelm Raabes dem Unterricht der höheren Schule voll erschlossen werden. Wenn es wahr ist, daß der beste Unterricht der ist, bei dem der Stoff für Lehrer und Schüler zum Erlebnis wird, dann sind die Raabeschen Dichtungen der rechte Stoff. Denn sie ermöglichen wirkliche seelische Berührung zwischen Lehrer und Schüler, die Herbeiführung jener fruchtreichen Stimmung, die das Ich im andern wiedererkennt, und in ihrem Schoße gemeinsame Erfassung jener bildenden Kräfte, deren Verkümmern uns einsam und unfroh macht, deren Wachstum uns aber in den freudigen Dienst unseres Volkes stellt.

Um die Vermittlung der Raabeschen Gedanken erfolgreich zu gestalten, bedarf es der Erfüllung einiger besonderer Bedingungen. Zunächst ist es meines Erachtens unerlässlich, daß der deutsche und philosophische Unterricht hier Hand in Hand gehen. Die Einführung in die Grundgedanken der Dichtungen, in die Kunst der Charakteristik, in Komposition und Technik — Fragen, zu deren Lösung gerade Raabe vorzügliches Material liefert — alles dies liegt dem deutschen Unterricht ob, und da bleibt für den systematischen Aufbau der Weltanschauung und die Entwicklung aller einschlägigen Begriffe nicht genügend Zeit übrig. In den Vordergrund wird der deutsche Unterricht mit Rücksicht auf seinen Zweck die Raabeschen Hauptcharaktere stellen, die in ihrem Lebensgange Zeugnis ablegen für die Tragkraft und Zuverlässigkeit ihrer Weltanschauung. Am sichersten erfaßt man meines Erachtens den Kern dieser Gestalten, wenn man ihr Verhältnis zur inneren Freiheit, der sie eben verschieden nahe kommen, der Betrachtung zugrunde legt¹⁾. Raabe zeigt uns seine Helden in den wechselndsten Situationen, deren jede den Kampf um die Freiheit von einer besonderen Seite beleuchtet. Eine Übersicht über Mittel und Erfolg läßt uns weiter erkennen, ob der Schwerpunkt des Charakters mehr im Kopf oder im Herzen zu suchen ist oder, wie Raabe es ausdrückt, ob wir es mit einem eisernen oder guten Willen zu tun haben. Weil aber Raabes Kunst auch den zartesten Färbungen gewachsen ist, vermögen wir schließlich — mit oder ohne Zuhilfenahme eines Bildes — das Wesen der Individualität zu verstehen. Gerade hier wird besonders deutlich, daß diese Übungen nur dann Erfolg haben können, wenn der Deutschlehrer auch die philosophische Propädeutik in seiner Hand hat oder wenigstens in dauerndem Gedankenaustausch mit dem betreffenden Amtsgenossen steht. Ergänzt der philosophische Unterricht den deutschen

¹⁾ Eine solche Charakteristik habe ich versucht in den erwähnten „Mitteilungen“, 1917, 3 und 4 (Doppelnummer).

in der Weise, daß hier Erarbeitetes dort von einem höheren Gesichtspunkt aus behandelt wird, so werden sich die fruchtbaren Wirkungen besonders bei der Gestaltung der Aufsätze und Vorträge zeigen. Es wird möglich sein, den von maßgebender Seite wiederholt geäußerten Wünschen Rechnung zu tragen und Themen, die schwieriger sind als die üblichen, zu stellen; wenigstens werden die Begabteren dazu herangezogen werden können. Ich denke z. B. an selbständige Analysen von Raabeschen Charakteren. Wer mit Leib und Seele Schulmeister ist, wird sich nicht scheuen, dabei die möglichste Wahlfreiheit walten zu lassen und gegebenenfalls ein Werk Raabes privatim mit den Schülern zu besprechen. Daß im übrigen der deutsche Unterricht bei der Behandlung Raabescher Dichtungen grundsätzlich andere Wege einzuschlagen hätte als die gewohnten, ist nicht Bedingung. Wohl aber können nur auf Grund einer umfassenden und eindringenden Kenntnis des Raabeschen Denkens Erfolge erzielt werden: Alles, was zur Behandlung einer bestimmten Frage gehört, ist ja aus den verschiedenen Werken zusammenzusuchen und beizeiten in eine gehörige Ordnung zu bringen. Denn Raabe kritisiert seine Grundanschauungen fortgesetzt an der Hand besonderer Beispiele, vertieft sie oder erweist sie neu, so daß das volle genießende Verstehen des Einzelalles an das Verständnis seiner ganzen Persönlichkeit geknüpft ist. Nur eine solche volle Übersicht des Lehrers gewinnt für das Verständnis der Schüler den wertvollsten Hebel, das Vergleichen, und erreicht eine wirkliche Lösung.

Wie es für den deutschen Unterricht unerläßlich ist, bei der Entwicklung Raabescher Gedanken sich auf Persönlichkeiten seiner Werke zu beziehen, so auch für die Propädeutik. Handelt es sich z. B. um die Klärung und Wertung des Pessimismus und Optimismus, so stellt man etwa die Absicht voran, einmal zu untersuchen, wie Raabe von jener zu dieser Anschauung kommt, wie er trotz der Schicksalstücke schließlich den „süßen Kern“ der Welt entdeckt. Dann stellt man an seiner Hand verschiedene Einzelbilder als Grenzfälle einander gegenüber, schreitet dann fort zur Erkenntnis der die Entwicklung fördernden Mächte und läßt endlich aus unserm Bedürfnis und praktischen Verhalten die neue Ansicht geboren werden. Besonders wertvoll erscheint es mir, etwa an der Hand der geistigen Entwicklung von Hans Unwirsch (im „Hungerpastor“), vom Notar Hahnenberg (in den „Drei Federn“), von der Frau Claudine (in „Abu Telfan“) oder endlich von Just Everstein (in den „Alten Nestern“) solche Überlegungen zu sammeln. Ohne weiteres wird sich da die Gelegenheit ergeben, die verschiedensten Möglichkeiten im Verhalten des Menschen zum Menschen und zur Welt zu beleuchten und aus ihnen eine festbestimmte Anschauung zu entnehmen. Wenn die Schüler das Buch gelesen und den Text vor sich haben, vor allem aber, wenn es bereits im deutschen Unterricht behandelt ist, wird man an der Hand bestimmter Fragen leicht die Ansichten der Schüler über die eine oder andere Lebensauffassung hervorholen und sie dann aus dem Raabeschen Reichtum heraus kritisieren oder festigen. Auch das nüchterne Geschäft der nebenhergehenden Begriffsentwicklung läßt sich bei einiger Geschicklichkeit so einrichten, daß trotz aller Gründlichkeit der ästhetische Genuß vertieft und ethische Wärme

erzeugt wird, denn die Raabeschen Dichtungen schenken uns unzählige Situationen innerer und äußerer Art, die unvermittelt unsere völlige Hingabe beanspruchen; sie bewegen nicht nur — wie schon angedeutet — die Tiefe unseres Gemüts, sondern reizen zugleich zur Erkenntnis neuer geahnter Zusammenhänge an.

Nicht jedes beliebige Werk Raabes kann man den Schülern in die Hand geben. Manches geht über die Fassungskraft unserer Primaner hinaus, da es völlige Lebensreife und große Verfeinerung des ästhetischen Empfindens voraussetzt¹⁾. Aber es bleiben noch genug übrig, um die Wahl schwer zu machen. Nur diejenigen Werke, die meines Erachtens der höheren Schule unbedingt zugänglich gemacht werden müssen, führe ich hier an: Außer der Chronik und dem Hungerpastor sind es die Alten Nester, Abu Telfan, der Schüdderump, Drei Federn, Das Odfeld, Die Akten des Vogelsangs, Des Reiches Krone und Else von der Tanne. Sie gehören natürlich nur in die Oberklassen! Ich erinnere an den Ausspruch eines der besten Raabekenner, Max Adlers: „Ich wünschte von Herzensgrund, unsere Primaner wären alle für Raabe reif!²⁾“ Darin liegt zugleich eine Mahnung, die Raabeschen Gedanken, die man zum Vergleich heranzieht, behutsam auszuwählen. Wo der gereifte Raabeleser freudig die Aufhellung einer bisher verdunkelten Seite des Lebens preisen möchte, würde oft der werdende nur Sonderbares und Ausgeklügeltes finden.

Eutin.

Hans Westerbürg.

Leitsätze zur Erneuerung des mathematischen Lehrplanes an Realanstalten³⁾.

Die Leitsätze sind in zwei Sitzungen diskutiert und in folgender Form angenommen worden:

A. Allgemeines.

1. Die neuen Lehranweisungen für den mathematischen Unterricht müssen sich auf die Erfahrungen stützen, die in den letzten Jahren mit den Meraner Beschlüssen und darüber hinaus gemacht worden sind. (Es handelt sich um Funktionsbegriff, graphische Darstellung, Pflege der Geschichte der Mathematik, des Anschauungsvermögens und der praktischen Anwendung sowie der Infinitesimalrechnung.)

2. Die Überbrückung der Diskontinuität zwischen Schule und Hochschule sollte nicht nur in bezug auf die reine Mathematik (Differential und Integralrechnung), sondern auch hinsichtlich der Angewandten (eingehende Pflege der Projektionslehre einschl. der Perspektive und ihrer Lehraufgabe:

¹⁾ Über die Frage, ob gewisse Werke für die Schule geeignet sind, herrscht Meinungsverschiedenheit, die hoffentlich bald zu fruchtbarer Auseinandersetzung führt.

²⁾ In „W. Raabes Else von der Tanne“. Beilage zum Jahresbericht der Lateinischen Hauptschule in den Frankeschen Stiftungen zu Halle a. S., Ostern 1904, S. 18.

³⁾ Vorgetragen im Mathematischen Verein und in der Ortsgruppe Hannover des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtes in der Technischen Hochschule zu Hannover.

der Photogrammetrie, die in leichten Beispielen der Architekturphotogrammetrie, auf Grund von Schüleraufnahmen mit einfacher Kamera gepflegt werden kann) konsequent durchgeführt werden.

3. Innige Verschmelzung des mathematischen Unterrichts mit dem Linearzeichnen. Dadurch Erhöhung der Stundenzahl auf der Oberstufe um eine (vgl. Poske, Einheitsschule und Realismus).

Neben dieser Pflege der praktischen Seite darf die der ideellen Gebiete nicht vernachlässigt werden. Aus diesem Grunde wünschen wir

4. die Möglichkeit der Berücksichtigung der Philosophie im mathematischen Unterricht. Naturgemäß handelt es sich dabei nur um die Teile der Philosophie, die der Mathematik bedürfen: Erkenntnistheorie im Sinne einer Wissenschaftslehre, Logik, etwas Psychologie, Axiomatik, Zahl und Raumbetrachtung. Das Ziel ist, dem Schüler einen Begriff vom philosophischen Denken zu geben.

5. In der darstellenden Geometrie, insbesondere bei der bisher vernachlässigten Perspektive kann eine systematische Einführung in die Kunst einsetzen. Als Ausgangspunkt nimmt man am besten die Malerei der Hochrenaissance und geht von ihr aus zurück zum Altertum und vorwärts zum Barock. Der Übergang zur Plastik ist dann nicht mehr schwer.

Zur Geschichte der Architektur führen die Fäden von einfachen Beispielen der Architekturphotogrammetrie.

Auch sonst wie beim Goldenen Schnitt, bei der Symmetrie, bei den Proportionen, bei den arithmetrischen und geometrischen Reihen ziehe man Kunstbetrachtungen heran.

6. An Stelle einer oder mehrerer Hausarbeiten gestatte man dem einzelnen Schüler die Anfertigung einer größeren schriftlichen Arbeit oder das Halten eines Vortrages, wobei man ihm möglichst freie Wahl im Thema läßt.

7. Man ziehe geeignete Schüler der Prima zum selbständigen Durcharbeiten ausgewählter mathematischer Schriften durch Privatlektüre heran.

8. Die Beibehaltung der Reifeprüfung erscheint durchaus wünschenswert. Bei den schriftlichen Aufgaben der Abgangsprüfung sollten auch solche aus der Darstellenden Geometrie nicht fehlen. Außerdem wäre die Zulässigkeit von freien Arbeiten — um auch so den Deutschunterricht zu pflegen — an Stelle einer, mehrerer oder aller Aufgaben erwünscht.

9. In der Reihenfolge der Stoffauswahl lasse man dem Lehrer vom Herbst der jetzigen Obersekunda an Freiheit. Dabei ist dringend wünschenswert, daß der Unterricht von O II bis zur Reifeprüfung von ein und derselben Lehrkraft durchgeführt wird.

10. Die rein deduktive Methode Euklids sollte auf der ganzen Schule nur wenig vorkommen. Empfehlenswert erscheint es, folgende Stufen der Methodik als Richtlinien zu betrachten:

- a) Vorwiegend anschauungsmäßige Methode (Messen, Schätzen, Zeichnen, Prinzip der Bewegung),
- b) vermittelnde Methode,
- c) vermittelnde und rein deduktiv: Methode.

11. Das Aufgabematerial schließe sich noch mehr als bisher dem praktischen Leben an.

12. Auf der Oberstufe unterscheide man fernerhin zwei Gebiete: Die Kegelschnittlehre einerseits — die Funktionslehre andererseits. Die sphärische Trigonometrie wird als Trigonometrie der Ecke betrachtet.

B. Arithmetik, Algebra, Analysis.

1. Bei den Aufgaben der Arithmetik und Algebra verwende man systematisch solche aus dem Bankwesen, aus der Volkswirtschaftslehre und der Bürgerkunde, die die Schüler von Stufe zu Stufe in diese wichtigen staatsbürgerlichen Gebiete einführen.

2. Die Subtraktion und Division werde mit Hilfe des österreichischen rechnerisch sicheren Verfahrens gelehrt. Das nationale Rechnen ist zu begrüßen.

3. Die Lehre der graphischen Darstellung beginne so früh als möglich. Es kann schon in Quinta damit begonnen werden. — Die graphische Lösung von Gleichungen setze aber erst nach den linearen Gleichungen mit einer Unbekannten ein und werde als Übergang zu denen mit zwei Unbekannten benutzt. — Auf der Mittelstufe übe man bereits die naturwissenschaftlich und technisch bedeutsame Umkehraufgabe: Die Interpolation der Funktion, die dann in der Differentialrechnung besondere Bedeutung gewinnt, ein.

4. Der Schüler werde schon im Rechnen mit dem Buchstabengebrauch bekannt gemacht. Sehr geeignet zur Einführung der Buchstaben ist die Zinsrechnung, insbesondere die Zinsformel

$$Z = \frac{K \cdot p \cdot t}{100}$$

Jede mechanische Anwendung ist zu vermeiden.

5. Bei dem Gebrauch der Logarithmen kommt man mit den vierstelligen vollkommen aus. In der Verwendung des Rechenschiebers sollte jeder Schüler Sicherheit besitzen.

6. Man lasse in OII die selbständige Lehre von den quadratischen Gleichungen weg und reihe sie in ihre vorzüglichste Verwendung, nämlich in die Kegelschnittlehre, ein.

7. Die historischen Methoden der Nullpunktbestimmung kubischer Funktionen — die Lösung Cardanos und des Irredexibalen Falles — lasse man fallen und ersetze sie durch die graphische Darstellung in Verbindung mit der Approximationsart Newtons und der Regula falsorum.

8. Die Differentialrechnung muß sich auf den Begriff des Differentialquotienten, nicht auf das Differential aufbauen. Ihre Entwicklung erfolge unter starker Heranziehung von Anschauungsmitteln.

9. Die partielle Ableitung ist auf der Schule unbedingt zu vermeiden.

10. Von dem Sinn und der praktischen Anwendung des Integrals muß der Primaner einen klaren Begriff haben

C. Geometrie.

1. Die Einführung der Geometrie kann sich in Quinta zweckmäßig an praktische Arbeiten an der Werkbank (Pappe, Holz, Metall) anschließen. Diese Propädeutik werde in Quarta fortgesetzt. Die Propädeutik in Quarta werde nicht als wiederholender und vertiefender Lehrgang der Quinta, sondern als Fortsetzung im Ausbau betrachtet.

2. Es ist pädagogisch und wissenschaftlich unbedingt notwendig, daß der Symmetriebegriff als ein Unterbegriff der Kongruenz erst nach der Lehre von der Deckung der Figuren Einführung findet.

3. Die Raumlehre darf nicht erst in Untersekunda beginnen, sondern sie muß schon in Quinta einsetzen und den ganzen Stoff durchdringen (Fusion).

4. Die Abbildungsidee, die den Kern der Oberstufe bildet, werde systematisch von Quinta an vorbereitet. Gelegenheit dazu bietet: die Kongruenz, die Symmetrie, die Ähnlichkeit, die Parallelprojektion (senkrecht und schief) und die Affinität. Schließlich auch

5. die Perspektive. Der Schüler muß mit dieser vielseitigsten und allgemeinsten Projektionsart wohl vertraut werden, weil sie auch die einzig projizierende Methode ist, die sich an den Sehprozeß anschließt und weil sich außerdem durch sie Gelegenheit zu Assoziationen zur Kunst bietet.

6. Zur Erreichung einer einheitlichen Zusammenfassung der Geometrie lasse man die neuere Geometrie in OII in die Kegelschnittlehre aufgehen, dafür beschränke man die euklidisch-apolлонische Betrachtung der Kegelschnitte auf ein Minimum.

7. Viele Eigenschaften der Kegelschnitte, die sich im Spezialfall am Kreis einfach beweisen lassen, können durch die Zentralkollineation auf die Ellipse, Parabel und Hyperbel verhältnismäßig leicht übertragen werden.

8. Die sogenannte systematische Stereometrie, die Sätze über Punkte, Geraden und Ebenen sollten auf das Wichtigste beschränkt werden. Zum Teil genügt schon ein anschauliches Erfassen der Sätze an Stelle langer Beweise.

Hannover, Bismarckschule.

Georg Wolff.

Die Philosophie und wir.

A. Die heutige Lage.

Richten wir unseren Blick auf die zwei großen Gebiete Philosophie und Pädagogik, deren Verwandtschaft immer klarer hervortritt, so erkennen wir freudig, daß das Jahr 1917 einen bedeutungsvollen äußeren Fortschritt gebracht hat, von dem wir sicher in den nächsten Jahren auch inneren Ertrag einbringen werden. Die philosophische Bewegung ist weiter erstarkt¹⁾, vielleicht auch als Folge einer durch die kriegereischen Ereignisse uns nahe gelegten besinnlichen Selbstkehr. Die Fichte-Gesellschaft hat einen neuen

¹⁾ Wie auch die Kantgesellschaft in ihrem Rundschreiben vom Januar 1918 S. 6f. feststellt.

Schöbbling getrieben, die alten Kreise, wie die Kant- und Comenius-Gesellschaft, die Freunde etwa des Logos oder des Archivs für Philosophie haben trotz aller Schwierigkeiten rüstig weitergebaut, das philosophische Schrifttum in Buch- und Broschürenform entwickelte sich erstaunlich, und die höhere Schule schloß sich dieser Bewegung in kluger Neueinstellung an. Was mir dabei so besonders erfreulich erscheint, ist der Umstand, daß dieser philosophisch-pädagogische Fortschritt, von dem gleich näher zu sprechen sein wird, keine Maßregel von oben ist, die wir nun einmal pflichtmäßig hinnehmen, sondern eine aus dem Geist der Zeit und den gleichgerichteten Wünschen von uns Oberlehrern hervorgegangene Erfüllung. Die Philosophie hatte früher, wenigstens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, wie ihre Schwester Pädagogik etwas abseits gestanden, daher mag es gekommen sein, daß auch viele von uns so gar kein inneres Verhältnis zu ihr hatten gewinnen können; so galt sie als „schwer“ oder kurzerhand als unnötig. Lebhaft denke ich noch an zwei Studenten, die für das drohende „Kulturexamen“ Philosophie pauken mußten; der eine hatte R. Lehmanns vorzügliche Propädeutik durchgearbeitet und bestimmte den andern trotz seines Sträubens auch dazu, gemeinsam wurden die Fragen nach diesem Führer durchgesprochen und Vorländers Geschichte der Philosophie dazugezogen: Die Probleme verloren ihre Unnahbarkeit und die beschwingende Freude an der Sache besiegte auch den, der bisher abseits gestanden hatte. So mag es noch manchem ergangen sein, wenn er versuchte, das bloße Gerippe mit etwas Blut und Leben zu erfüllen, statt nur den allerdünnsten Leitfaden sich zum Lernen auszusuchen. Freilich nötigte zu der angedeuteten Oberflächlichkeit bis zu einem gewissen Grade die Vierzahl der Fächer des Kulturexamens und das Vorwalten des Gesichtspunktes eines allgemeinen Überblicks in der Fachprüfung.

Gerade hierin bringt die für alle Kandidaten verbindliche Prüfung in der Philosophie nach der neuen Prüfungsordnung einen grundsätzlichen Wandel, wie die folgende Gegenüberstellung erweist, der gleich die Neuordnung der Fachprüfung angeschlossen sei:

Alte Prüfungsordnung.

Allgemeine Prüfung.

(§ 10.) Für die mündliche Prüfung ist zu fordern, daß der Kandidat in der Philosophie mit den wichtigsten Tatsachen ihrer Geschichte sowie mit den Hauptlehren der Logik und der Psychologie bekannt ist, auch eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis gelesen hat;

in der Pädagogik nachweist, daß er ihre philosophischen Grundlagen kennt.

Neue Prüfungsordnung.

Allgemeine Prüfung.

(Die schriftlichen Anforderungen sind im allgemeinen geblieben.)

(§ 9.) Mündliche Prüfung: Der Kandidat soll sich mit den Grundfragen der Psychologie und Ethik, insbesondere mit denen, die sich auf das Seelenleben der Jugend beziehen und die für den künftigen Erzieher und Lehrer wichtig sind, sowie mit den Grundfragen der Logik und Erkenntnislehre vertraut gemacht haben. Er soll ferner zeigen, daß er sich mit einigen Hauptwerken eines hervorragenden, für seine Fachwissenschaft besonders in Betracht kommenden Philosophen oder mit einem wichtigeren Problemkreise aus der Philosophie, der mit

seinem Fachstudium im Zusammenhang steht, oder aus der philosophischen Erziehungslehre beschäftigt hat und für die Bedeutung der von ihm behandelten Gebiete innerhalb der Geschichte der Philosophie Verständnis besitzt. Er muß imstande sein, über seine Gedanken in klarer, zusammenhängender Darstellung Rechnung abzulegen.

Fachprüfung.

(§ 13.) Von den Kandidaten, welche die Lehrbefähigung in der philosophischen Propädeutik nachweisen wollen, ist zunächst zu fordern, daß sie den in der Allgemeinen Prüfung zu stellenden Anforderungen an die philosophische Vorbildung (§ 10), namentlich auch in der Hausarbeit, deren Aufgabe für diese Kandidaten aus dem Gebiete der Philosophie zu entnehmen ist, in durchaus befriedigender Weise genügen und ferner, daß sie bei einer allgemeinen Übersicht über die Geschichte der Philosophie und über die Aufgaben ihrer Hauptgebiete eingehende Kenntnis wenigstens eines von diesen oder eines der wichtigsten philosophischen Systeme besitzen und die Fähigkeit zu klarer und bestimmter Auffassung philosophischer Fragen dartun.

Fachprüfung.

(§ 24.) Vorbemerkung: Bei der Prüfung in der philosophischen Propädeutik wird die Erfüllung der für die Philosophie (§ 9) gestellten Forderungen vorausgesetzt.

Von Kandidaten, welche philosophische Propädeutik als Zusatzfach wählen, ist zu fordern:

Eingehende, durch das Studium von Originalschriften gewonnene Kenntnis eines der Hauptsysteme der Philosophie und seiner Stellung und Tragweite in der Geschichte der Philosophie. Verständnis für die geschichtliche Entwicklung philosophischer Probleme. Vertrautheit mit den Fragen der Logik und Erkenntnislehre, unter besonderer Berücksichtigung der Methodenlehre, und Kenntnis der hauptsächlichsten Ergebnisse der Psychologie, namentlich solcher Untersuchungen, die in engerer Beziehung zu Erziehung und Unterricht stehen (Psychologie des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit, des Willens), sowie mit den philosophischen Fragestellungen, die sich auf die Hauptfächer des Kandidaten beziehen (Philosophie der Religion, der Sprache, der Geschichte, der Kunst, der Mathematik, der Naturwissenschaften). Der Kandidat hat in der schriftlichen wie in der mündlichen Prüfung die Fähigkeit zu klarer und bestimmter Auffassung philosophischer Fragen darzutun.

I. Philosophie hat allein, mit Frischeisen-Köhler¹⁾ zu sprechen, gleichsam das Erbe der „Allgemeinen Bildung“ angetreten und sie verzichtet in ihren Forderungen auf Vielwisserei. Die Geschichte der Philosophie steht nicht mehr an erster, das System (mit den „Hauptlehren der Logik und Psychologie“) nicht mehr an zweiter Stelle; voran steht jetzt die systematische Philosophie, es folgt ihre Geschichte. Das ist aber noch nicht das wesent-

¹⁾ In seinen das Wesentliche lichtvoll behandelnden Ausführungen in den Kantstudien XXII (1918) Heft 4, S. 499ff.; vgl. auch Reinhardts großzügige, dabei tiefdringende „Erläuterungen“ (Weidmann 1917) S. 27f. und ebenda die goldnen Worte über schriftliche Notizen aus der Lektüre, S. 32 o.

lich Neue, es liegt vielmehr darin, daß die philosophischen Anforderungen, ich möchte sagen, pädagogisch orientiert sind, und damit berühren wir eine der fruchtbarsten Neuerungen: eine philosophische — die einzig mögliche — Grundlegung der Erziehungswissenschaft wird angestrebt¹⁾. Die Grundfragen der Psychologie und Ethik werden jetzt im Sinne Herbarts als pädagogisch wichtig vorangestellt, zu denen aber die „Grundfragen der Logik und Erkenntnislehre²⁾“ sogleich mitverlangt werden. Diese letztere Forderung beweist die innere Freiheit des Geistes in der neuen Prüfungsordnung, d. h. Philosophie ist nicht einseitig pädagogisch eingestellt. Die Anhänger Natorps, der Pädagogik auf der Philosophie als Ganzem, den drei Normwissenschaften Logik, Ethik, Ästhetik, begründet wissen will, werden sich über diese Einbeziehung der Logik freuen und nur das Fehlen der Ästhetik leise bedauern; sie blieb aber wohl beiseite, um den systematischen Teil nicht zu sehr zu belasten, und weil sie als philosophischer Wissenschaftszweig bei den hier notwendigen engen Grenzen hinter Logik doch zurückstehen kann³⁾.

Ganz umgestaltet sind die Forderungen in der Geschichte der Philosophie: Der Kandidat soll zeigen, „daß er sich mit einigen Hauptwerken eines hervorragenden, für seine Fachwissenschaft besonders in Betracht kommenden Philosophen oder mit einem wichtigeren Problemkreise aus der Philosophie, der mit seinem Fachstudium im Zusammenhang steht, oder aus der philosophischen Erziehungslehre beschäftigt hat“. Die Übersicht „über die wichtigsten Tatsachen“ der Philosophiegeschichte und die Kenntnis „einer bedeutenderen philosophischen Schrift“ wurde fallen gelassen. Ein menschlich warmer Zug geht durch die neuen Bestimmungen, weniger Spezialisierung als Individualisierung, und immer wieder die Rücksicht auf die spätere Lehrtätigkeit des Prüflings. Freilich bedeutet dies nur bei oberflächlicher Betrachtung eine Erleichterung für den Kandidaten, denn unmittelbar im Anschluß an die besprochenen Stellen wird Verständnis „für die Bedeutung der von ihm behandelten Gebiete innerhalb der Geschichte der Philosophie“ verlangt. Ohne Zweifel klingt hier eine der vornehmsten Forderungen wahrer Wissenschaftlichkeit an, nämlich die der Fähigkeit zu großen Durchblicken, zur Durchverfolgung einzelner Gesichtspunkte durch eine ganze geschichtliche Reihe, ein Verfahren, das wir etwa bei Dilthey zur Meisterschaft entwickelt sehen, kurz eine wirklich philosophische Betrachtungsweise innerhalb der Geschichte der Philosophie selbst. Damit sind in Wahrheit die Anforderungen erhöht, denn ein solches Herausgreifen von Problemkreisen, z. B. der Frage: Parallelismus und Wechselwirkung und ihrer „Bedeutung inner-

¹⁾ Das ist auch der Sinn der Anforderungen für Pädagogik als besonderes Fach (§ 25 der Prüfungsordnung), die, vorsichtig abgefaßt, weiten Spielraum gestatten, indes innerhalb einer unbedingt philosophisch-kulturwissenschaftlichen Auffassung.

²⁾ Erkenntnislehre ist neu hinzugekommen, wohl auch in berechtigtem Eingehen auf die modernen philosophischen Forderungen (schon Vorländer hat das besonders im zweiten Band seiner Geschichte der Philosophie praktisch durchgeführt), andererseits aber wohl auch in dem Bestreben, die Gefahr einer Behandlung der Logik abzuwenden, die nur formal-
aristotelisch vorgeht.

³⁾ Die Vorbereitungsjahre müßten hier helfend einspringen.

halb der Geschichte der Philosophie“ setzt eine gewisse Beherrschung der Systematik und eine so gut wie unbedingte der Philosophiegeschichte voraus. Erleichtert werden aber gleichwohl diese Ansprüche durch das ausgesprochene Eingehen auf das Fachinteresse des Prüflings, was neben der pädagogischen Einstellung die zweite wichtige Neuerung ausmacht¹⁾; dazu kommt für ihn die Möglichkeit, zwischen der Beschäftigung mit einem großen Philosophen, mit einem Problemkreis der philosophischen Systematik oder der philosophischen Pädagogik zu wählen.

II. Dieser freiheitliche Zug gibt auch den Bestimmungen für Propädeutik als Zusatzfach ihr Gepräge. Eines der Hauptssysteme der Philosophie kann herausgegriffen werden, dann aber auch wieder „nach seiner Stellung und Tragweite in der Geschichte der Philosophie“. Die bloße historische Belehrung ist auch hier überwunden durch den Zug zum System, eine Summe von Querschnitten wird ersetzt durch einen Längsschnitt. Es ist der Geist, der die moderne Philosophie, wie überhaupt die Forschung gerade in ihren besten Vertretern kennzeichnet: Vaihingers Philosophie des Als-Ob ebenso, wie auf der andern Seite Hirzels Plutarch oder Kjellens Großmächte der Gegenwart. — Dieses *multum, non multa* beherrscht auch die Ansprüche in der systematischen Philosophie, wo die Probleme mit besonderer Rücksicht einmal auf die Pädagogik (Psychologie des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit und des Willens), zum andern auf das Hauptfach des Kandidaten (Philosophie der Religion, der Mathematik usw.) gewählt werden sollen; nur eine logisch-methodologische Grundlegung ist für alle gleichermaßen verbindlich²⁾.

Überblicken wir die Anforderungen in der Philosophie als Ganzes, so liegen sie vor uns als ein Spiegelbild ihrer, d. h. unserer Zeit: Die Wertschätzung der Philosophie ist erheblich gestiegen. Der Geist, der aus dem Ganzen spricht, bringt uns wieder dem Doppelziel einen Schritt näher, das Wundt in einer, wie mir scheint, unübertroffenen Definition der Philosophie gesteckt hat³⁾: „die durch die Einzelwissenschaften vermittelten Erkenntnisse zu einem widerspruchslosen System zu vereinigen und die von der Wissenschaft benützten allgemeinen Methoden und Voraussetzungen des Erkennens auf ihre Prinzipien zurückzuführen“. Einen Schritt näher, wohlgemerkt, ist aber die eben wiedergegebene Idee der Philosophie ein Ziel im Unendlichen, so bedeutet gerade diese bewußte Konzentrierung der neuen philosophischen Prüfungsordnung eine kluge Selbstbeschränkung und weist über sich selbst und über ihre akademische Aufgabe hinaus, Gesichtspunkte, die wir jetzt näher beleuchten wollen.

¹⁾ So kann man Laudien nur recht geben, wenn er (Deutsches Phil.-Blatt 1917 [XXV], Heft 35/36, S. 540), sagt, daß „einerseits die Anforderungen erhöht, andererseits die wissenschaftliche und praktische Vorbereitung durch zahlreiche zweckmäßige Bestimmungen erleichtert und erfolgreicher gemacht wird“.

²⁾ Hier eine Verbindung mit den Hauptfächern des Kandidaten zu wünschen (Sickel, Deutsches Philol.-Blatt 1918 [XXVI], Heft 3/4, S. 18), scheint mir dem Wesen der Erkenntnistheorie und ihrer Stellung in der modernen Philosophie zu widersprechen.

³⁾ Einleitung in die Philosophie § 2, 8.

B. Folgerungen und Aufgaben.

I. Anregung ist eines der Lieblingsziele unserer Zeit, der Großstadtmensch sucht sie mit Vorliebe. Ein solches Berühren von Spitzen, ohne sich lange in den Tälern aufzuhalten, entspricht dem Geist der Unruhe unserer Tage. Bis zu einem gewissen Grade ist auch die Wissenschaft in den Bann solcher Anschauungen geraten. Auf diesem unheilvollen Wege, der scheinbar nach oben, in Wahrheit nach unten führt, muß der deutsche Erzieher die alten Grundsätze deutscher Wissenschaft hochhalten: Wahrheit und damit Gründlichkeit. Zweierlei gehört dazu: Eine gewisse allgemeine Bildung — es steckt letzten Endes doch eine Berechtigung in diesem vielgeschmähten Wort — und auch wieder der Mut, auf den Ruhm eines Polyhistor zu gunsten wahrer Vertiefung zu verzichten. Zu beiden Voraussetzungen erziehen die neuen philosophischen Anforderungen an die künftigen Oberlehrer. Wird so die Grundwissenschaft von der Seite des einzelnen Faches und künftigen Berufes und damit in den weitaus meisten Fällen von vornherein mit innerer Teilnahme erfaßt, erlebt man so erst einmal nur von einer Seite her ihre Tiefe, so ist man auch schon halb für sie gewonnen und sucht sie dann ganz zu erleben. So, meine ich, liegt in diesem neuen Weg zur Philosophie ein Umstand, der über bloße Stoffaneignung zu dem Versuch hinausweist, nach der Prüfung der Voraussetzungen unserer Einze'erkennnisse diese zu systematisieren, oder kurz: sich eine Weltanschauung zu bilden. Dies ist aber nichts anderes als ein fortwährendes Wirken des Eros in uns, eine Lebensaufgabe. Damit gewinnt nun gerade der Erzieher die innere Lebensnähe, die er seinen Schülern gegenüber braucht.

II. Zu diesen Wirkungen persönlicher Art scheinen mir zwei wichtige sachliche zu treten: Eine Belebung der philosophisch-fachlichen Grenzgebiete und eine Beurichtung des pädagogischen Gebietes.

Lassen wir bei der Betrachtung der Grenzgebiete zwischen dem Einzelfach und der Philosophie Pädagogik zunächst beiseite, so bleiben noch: Philosophie der Religion, der Sprache, der Geschichte, der Kunst, der Mathematik, der Naturwissenschaften. Wesentlich sind hierbei auch die entwicklungsgeschichtlichen Fragen, die man für Sprache, Sitte, Religion, Kunst seit Lazarus unter dem Namen Völkerpsychologie zusammenzufassen pflegt. Hier eröffnen sich den Universitäten wie den Oberlehrern, die schon ihre Prüfung hinter sich haben, Aufgaben, die bisher sehr im Hintergrund gestanden haben. Ohne Zweifel wird z. B. dem Philologen eine nähere Bekanntschaft mit der Philosophie der Sprache¹⁾ neue Einblicke in ihr Wesen eröffnen und den Unterricht befruchten; arbeiten nun aber gar in den Primen Philologen, Mathematiker, Religions- und Geschichtslehrer nach einem bestimmten Plan in dieser philosophischen Richtung zusammen, so entstehen Konzen-

¹⁾ Vgl. z. B. die Arbeiten im „Logos“, Band I, II, IV (1910—13). Bahnbrechend waren auf dem ganzen Gebiet der Völkerpsychologie bekanntermaßen die ausgedehnten Forschungen Wundts, von denen seit kurzem auch ein Handbuch vorliegt: „Elemente der Völkerpsychologie“ (Kröner, Leipzig 1912, ¹, 523 S.), ein Standwerk.

trationskreise, die den Schülern ein einheitliches neues etwa entwicklungs-geschichtliches) Bild ergeben, auch ohne daß man Philosophie als Unterrichtsfach einsetzte. Es ist sehr wahrscheinlich, daß das Schrifttum in den nächsten Jahren dieses bisher so stiefmütterlich behandelte Gebiet — hoffentlich auch in seiner pädagogischen Anwendung — berücksichtigen wird.

III. Die weitaus wichtigste Folge der philosophischen Reform scheint mir auf pädagogischem Gebiet zu liegen. Daran möchte man zunächst zweifeln, und man hat, wenigstens in Rücksicht auf die allgemeine (philosophische) Prüfung, daran gezweifelt, während man auf der andern Seite, besonders im Hinblick auf die praktische Vorbereitungszeit und ihre Abschlußprüfung, von einer Gefährdung der wissenschaftlichen Fachaufgaben sprach. Gegen die erste Anschauung von einer drohenden Vernachlässigung der pädagogischen Theorie bei den Studenten, muß man geltend machen, daß im Gegenteil schon die Forderungen für die allgemeine Prüfung gegenüber der Ordnung von 1898 klare Einzelbestimmungen (für Psychologie und Ethik) bringen und sogar die Möglichkeit bieten, einen pädagogischen Problemkreis und seine Bedeutung in der Geschichte der Philosophie statt reiner Philosophie als Prüfungsgegenstand zu wählen; das gleiche gilt mutatis mutandis für die Propädeutik als Fach. Gegen den zweiten genannten Einwand darf man sogar darauf hinweisen, daß dem Kandidaten durch Wegfallen der allgemeinen Prüfung in vier Fächern mehr Zeit für seine Sonderfächer geschaffen wurde und daß die Forderungen für diese (z. B. in den Sprachen bei Lektüre und Sprachgeschichte) konzentrierter und damit noch wissenschaftlicher gehalten sind; endlich bedeutet die Trennung von theoretischer und praktischer Pädagogik eine Arbeitserleichterung. So geht die neue Ordnung einen Mittelweg, der aber — auch pädagogisch — zu neuen Aufgaben führt.

1. Der Geist dieser Bestimmungen hat schon heute für den Unterricht Geltung, ein *nobile officium* für uns; das bedeutet jenseits aller Fachfragen für die Oberlehrerschaft als Gesamtheit keine äußere, wohl aber eine innere Neueinstellung. Die erhöhte Bewertung, welche die Philosophie für die Pädagogik gewonnen hat, verlangt zwar meines Erachtens nicht in der Form eines neuen Faches Eingang in die höheren Schulen, wohl aber in der Art, daß erstens die Erziehung in einer philosophisch begründeten Theorie der Pädagogik ihren Ausgangspunkt findet¹⁾, fern einer uns nicht liegenden methodischen Kunsttreiteri, aber auch ohne den alten Aberglauben, die Pädagogik sei eine reine, unlehrbare Kunst. Zweitens muß die Schule dem bei der Jugend unleugbar vorhandenen Bedürfnis, etwas über die tieferen Zusammenhänge des Menschenlebens und der Natur zu erfahren, vorsichtig, ohne aufdringliche Belehrung, aber mit der inneren Überlegenheit dessen, der Lebensreife und Theorie verbindet, entgegenkommen. Manche Schwärmerei für Nietzsche oder Häckel läßt sich dann in gesunde Bahnen lenken. Ich glaube nicht mit Wust, daß die Oberrealschule die gegebene Hüterin und

¹⁾ Vgl. Metzger gen. Hoesch, die Fortbildungsfrage im höh. Lehramt (Quelle u. Meyer, Leipzig 1917), S. 67ff.

Bewahrerin des modernen Geistes ist; jede Schule kann hier an ihrem Teil arbeiten¹⁾. Insbesondere scheinen mir dem Gymnasium hier schöne Aufgaben zu erwachsen. Die alte Philosophie wird doch nach meiner Überzeugung eine der besten Einleitungen in die Philosophie bleiben²⁾; der Religionsunterricht kann besonders nach seiner Neuordnung von 1917 etwa mit Bezugnahme auf die Forschungen Otto Pfleiderers in derselben Richtung arbeiten, wie einmal eine griechische, lateinische und deutsche Stunde; und ein Rückblick bei Besprechung der modernen Äthertheorien, der Atomistik oder des Gesetzes von der Erhaltung der Kraft leitet die Gedanken wieder zu dem mütterlichen Grund im griechischen Denken. So ließen sich nach dieser Richtung in den Primen Konzentrationskreise³⁾ schaffen, was wesentlich mit dazu beitrüge, das Kulturbild, das die Schule mitgibt, abzurunden. Fächer, die weit auseinander zu liegen scheinen, wie alte Sprachen und Naturwissenschaften oder neue Sprachen, können in der Philosophie ihre Versöhnung finden, und die Schüler erhalten eine Ahnung der Verwandtschaft der Wissenschaften. Aber auch innerhalb eines Faches kann nach verschiedenen Richtungen ein Ideenzusammenhang geschaffen werden. Wenn man bei der Besprechung des Laokoon das Schöne, das Lessing fast allein in der bildenden Kunst gelten lassen will, ergänzt durch den andern Hauptbegriff des Charakteristischen und so eine Grundfrage der Ästhetik berührt, die erst das Verständnis etwa eines Grubenarbeiters von Meunier⁴⁾ erschließt, so lassen sich wieder von hier aus Parallelen ziehen zu dem Realismus, Naturalismus und der Heimatkunst in dem Schrifttum des 19. Jahrhunderts. Wie Philosophie Wissenschaft und Leben verbindet, wie sie geradezu unsere Jugend zum heutigen Leben recht einzustellen vermag, das zeigt z. B. die

¹⁾ Auch die modernen Sprachen können hier fruchtbringend herangezogen werden; manche haben z. B. mit der Lektüre von Mills „Freiheit“ erfreuliche Erfahrungen gemacht. Vgl. hierzu die berechtigten Forderungen Reinhardts a. a. O. S. 117 für die fremdsprachliche Lektüre an den realen Anstalten.

²⁾ Ein pädagogisches Hilfsmittel zu diesem Zweck gibt es — auch trotz des Artikels von Falbrecht in der Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik, I (1917/18), Heft 2 u. f. — noch nicht; sachlich stellte sich Kinkel (Gießen 1906f.) die Aufgabe, aber im Bannkreis der Marburger Schule. Einen neuen Versuch, die Geschichte unter dem Gesichtspunkt der Systematik zu betrachten, wagt jetzt eben Hönigswald, „Die Philosophie des Altertums., Problemgeschichtliche und systematische Untersuchungen“ (München 1917, 432 S.). Von neueren Einzelbetrachtungen ist wertvoll Sorof, „Die Behandlung des Kriton als Einführung in die platonische Philosophie“, in den (blauen) Monatsheften der Comeniusgesellschaft. Bd. 26, 1917, Heft 3. Auch mehrere Lesebücher der Primen bieten gute Anknüpfungspunkte.

³⁾ Ein solches Zusammengehen der Primalehrer fordert Lambeck bei Norrenberg, „Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkrieg“ (1916, S. 69). Verwirklicht man diese Gedanken, so fiele hier der bisher berechtigte Vorwurf Kerschensteiners („Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts“, S. 4), wonach die höheren Schulen dem Konzentrationsgedanken keinen Eingang gewährten. Wiesenthal und Deckelmann entkräfteten diesen Vorwurf schon nach anderer Richtung.

⁴⁾ Auf dem Umweg der Betrachtung jener Auslese der bezeichnenden Züge bei Meunier (um bei diesem Beispiel zu bleiben) kann aber wieder der (moderne) Weg zu den Griechen hefundnen werden, wofür uns das tiefe Buch von Treu „Hellenische Stimmungen in der Bildgauerei von einst und jetzt“ (Leipzig 1910) die Augen geöffnet hat.

Behandlung der Aristotelischen Katharsistheorie bei Lessing in der Hamburgischen Dramaturgie; aber erst dann, wenn man die Linie bis zu Volkelt¹⁾ weiterzieht, indem man zeigt, wie Aristoteles einmal aus seiner persönlichen Welt- und Kunstbetrachtung, sodann aus seiner Zeit heraus, das Tragische zu eng faßte; wenn man so im Anschluß an diesen modernen Philosophen und nach der Klassenlektüre die Grenzen weitersteckt, wird man erst ein Verständnis der modernen Tragödie vorbereiten und auch in dieser Hinsicht als Erzieher arbeiten können. Doch auch nach der äußeren Seite hin, durch logische Schulung, kann Philosophie Gutes wirken; die für die höheren Klassen so wichtige Forderung der Dispositionübungen gehört hierher; in vernünftigen Grenzen gehalten, ist sie eine ausgezeichnete logische Schulung. Es ist aber auch eine dankbare Aufgabe, theoretisch die allerersten Begriffe der Logik in einigen wenigen Stunden zu behandeln (die knappe Zeit erlaubt in den Knabenschulen kaum mehr). Mit Freude erinnere ich mich einer Primastunde, die unser Direktor mit der verblüffenden Frage begann „Was ist ein Tisch?“. Der Weg von der Schülerantwort „eine Platte mit vier Beinen“ bis zu der andern „eine entsprechend gestützte Platte, auf der man arbeiten kann“ war eine uns alle fesselnde Einleitung zu einem kurzen *collegium logicum*²⁾. — Für den Lehrer bedeuten solche Durchblicke eine Stärkung seiner Berufsfreude; zu solcher Zusammenschau hinzuführen, liegt in der rückwärtigen Verlängerung der Linie, die die neue Prüfungsordnung vorzeichnet.

2. Der Ausgangspunkt der neuen Gedanken aber, die sich in ihr deutlich kundgeben, ist die Überzeugung von der Pädagogik als einer Wissenschaft, und zwar einer philosophischen Wissenschaft. Die Stimmen der Zeit klingen hier ebenso durch, wie bei der pädagogischen Konferenz zur Schaffung von Universitätslehrstühlen für Pädagogik am 24. und 25. Mai 1917. Pädagogik, so ist die Überzeugung, kann und muß auch theoretische, eigentliche Wissenschaft auf allgemein-philosophischer, vielleicht kulturphilosophischer Grundlage sein. Das bedeutet unausgesprochen doch wohl einen Sieg der bisher am konsequentesten durchgeführten Begründung der Pädagogik auf Philosophie als Ganzem³⁾, gegenüber der nur psychologischen Grundlegung. Daß der Niederschlag dieser die Zeit mächtig bewegenden Ideen, die praktisch doch unbedingt eine Erweiterung unseres Arbeitsgebietes bedeuten, in den neuen Prüfungsbestimmungen für die Universitätsjahre sich in so verhältnismäßig engen Grenzen hält, diese weise Mäßigung ist vom Standpunkt der

¹⁾ Volkelt, Ästhetik des Tragischen, 1917³, S. 316ff.; die ältere Literatur bei Überweg-Heinze, Grundriß der Geschichte der Philosophie I, § 47 und 53 der 9. Auflage.

²⁾ Wie eine logische Schulung — von andern Gesichtspunkten aus, aber schließlich mit dem gleichen Ziel — schon in Sexta einsetzen kann, zeigt mit hervorragendem pädagogischem Geschick an dem Begriff „Buch“ Fr. Hoffmann in seinem „Lat. Unterricht auf prachwissenschaftlicher Grundlage“, S. 81f.

³⁾ Bei Natorp im ersten Abschnitt des Werkes „Philosophie und Pädagogik“ (Marburg 1919), einem Buche, das durch seine tiefgrabende Forschung zwar sehr schwierig zu lesen ist, aber die Mühen reich lohnt; vgl. dazu jetzt Frischeisen-Köhler, „Philosophie und Pädagogik“ in den Kantstudien XXII 1917), Heft 1/2, S. 27f.; weniger fruchtbar erscheint mir Hönigswald, „Über die Grundlagen der Pädagogik“ (München 1918).

Praxis aus warm zu begrüßen; denn die erste Aufgabe in den akademischen Lehrjahren ist und bleibt schließlich doch die Fachwissenschaft. Eine hohe Bestimmung könnte aber die Propädeutik, als Zusatzfach gewählt, erfüllen: sie ist die beste Vermittlerin zwischen den Fachwissenschaften und der Berufspraxis; daher wäre es zu begrüßen, wenn recht viele Idealisten dieses scheinbar unwertbare Fach wählten; Philosophie kann aufheben, was bei manchen zur Tragik ihres Berufes wird: Sowenig als Philosophie und philosophische Pädagogik in ihrer theoretischen Verarbeitung aus einem tüchtigen Menschen einen guten Lehrer machen können, sowenig können sie aus ihm einen guten Erzieher machen; aber Philosophie und philosophische Pädagogik bergen, wie nichts sonst, eben durch ihre eigentümliche Stellung innerhalb der Wissenschaften, eine Fülle erzieherischer Anregungen in sich, und diese sind dann, in ein für die Jugend warm schlagende Herz gesenkt, die wahren Überwinder des Dilemmas zwischen Lehrer und Gelehrtem in unserer Seele. Hier liegt eine neue, hohe Aufgabe der Universitäten, denn die Examenspraxis der Universitäten ist gerade in den nächsten Jahren ausschlaggebend; machen sich die Professoren dort in der akademischen Ausbildung und der Abschlußprüfung, ohne sklavisches Festhalten der Einzelforderungen und unnachgiebig gegen Spezialisierungen der Mitglieder der Prüfungsämter, verständnisvoll eingehend auf berechnete Wünsche der Prüflinge, den Geist zu eigen, aus dem die neuen Bestimmungen geboren sind, so können wir älteren Semester die beneiden, die durch das neue Tor ziehen.

3. Damit stehen wir aber schon bei dem letzten Abschnitt, der Frage der Organisation. Es ist ganz unausbleiblich, daß alle Beteiligten, die Universitäten wie die Oberlehrer und ihre engeren und weiteren Vereinigungen, aus dem neuen Geist die praktischen Folgerungen ziehen. Auch hierzu sind die Vorbereitungen schon getroffen.

a) Hatte das Reich bisher nur wenige Lehrstühle für Pädagogik (in Jena, München, Erlangen z. B.), Preußen nur eine ordentliche Professur in Frankfurt und eine außerordentliche in Berlin, so werden jetzt mehr, um nicht zu sagen überall, Lehrstühle für Pädagogik geschaffen werden müssen, die die theoretische Grundlegung¹⁾ zu pflegen haben. Die schon oben erwähnten hochbedeutsamen Beratungen in Berlin vom 24. und 25. Mai 1917 haben im ganzen eine erfreuliche Übereinstimmung in dieser Frage ergeben es gibt wenige Zeugnisse geistiger Strömungen, die so fesselnd zu lesen sind, wie diese Denkschrift, die hoffentlich auch in den Buchhandel kommt. Grundüberzeugung ist bei Theoretikern wie Praktikern, daß hier etwas geschehen muß, und zwar von philosophischer Grundlage aus; der einseitige handwerkliche Standpunkt war, der einseitig künstlerische Standpunkt ist überwunden. Wir wünschten, daß bei dieser Organisation das Schwergewicht auf das

¹⁾ Anders vor allem Rein, Monatschrift für höh. Schulen, XVI (1917), „Zur pädagogischen Begabung“, S. 245ff.; halb und halb vertritt auch Natorp („Philos. u. Päd.“, S. 114) diese Auffassung, vgl. dazu aber Reinhardts Erläuterungen S. 30 Anm. 1 (dagegen wieder Rein in seiner „Vierteljahrsschrift f. philos. Pädagogik“ I [1917/18], Heft 2, S. 146f.) und das Protokoll der Verhandlungen über die Universitätslehrstühle für Pädagogik vom 24./25. Mai 1917.

(theoretische) Universitätsseminar¹⁾, nicht so sehr auf die Vorlesungen viele. Entsteht doch hier in der „Arbeitsgemeinschaft“ erst so recht der Begriff der wissenschaftlichen Arbeit; aber es dürfen keine Übungen dabei herauskommen, wo der Leiter und der jedesmalige Berichterstatter die einzig Vorbereiteten sind. In praktischer Erziehungskunst — Hochschulpädagogik! — muß es der Leiter der Übungen verstehen, ohne Zwang alle zur tätigen Teilnahme heranzuziehen. Wissenschaft und Leben reichen sich dann die Hand.

b) Die neuen pädagogischen Organisationsforderungen für die zweijährige Vorbereitungszeit der künftigen Oberlehrer, das frühere Seminar- und Probejahr, zu würdigen, kann in diesem Zusammenhang nicht unsere Aufgabe sein; Laudien²⁾ hat jedenfalls mit Recht gesagt, daß dieser Teil der Prüfungsordnung noch weit den die wissenschaftliche Prüfungsordnung behandelnden übertrage. Hier wollen wir, die wir schon im Amte sind, eine Arbeitsgemeinschaft mit denen werden, die auf den neuen Wegen in die uns vertrauten Schulräume einziehen; denn wer fühlte es nicht, wieviel jedem an sich zu arbeiten noch übrig bleibt, wenn er z. B. in Reinhardts „Erläuterungen“ die Erörterung über „Die Aufgaben des Klassenunterrichts“ liest? Sie sind aus reicher Erfahrung geboren, das spürt man, aber sie führen doch immer wieder, weit entfernt von moderner Schwärmerei für experimentell-pädagogische Wissenschaft, den Wert einer philosophisch-psychologisch begründeten Theorie vor Augen, die zu einer Art „natürlicher Psychologie“³⁾ wird, mag es sich um die Stellung zur Pädagogik als Kunst⁴⁾ handeln, um die Formalstufen⁵⁾ oder um Aufgaben für regelmäßige Sitzungen⁶⁾. Die Grundüberzeugungen Paulsens klingen durch die Worte Reinhardts hindurch: „Sein ganzes Berufsleben lang muß der Lehrer einer höheren Lehranstalt wissenschaftlich weiterarbeiten und seine Studien vertiefen“ (S. 35). Die Betonung des philosophisch-pädagogischen Moments mag bis zu einem gewissen Grade ein Umlernen bei uns nötig machen, vielleicht um so mehr, je ferner einer gerade zeitlich dem Heute steht, aus dem diese Bestrebungen organisch erwachsen. Doch seien es neue, sei es nur eine Vertiefung alter Aufgaben, sie liegen in der Entwicklungsrichtung, die der Oberlehrerstand mit Freude geht, wie ein Blick auf das Schrifttum der letzten Jahre zeigt. Die Organisation hat sich, zuvörderst in unserem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, dieser Bedürfnisse aufs wärmste angenommen. Und haben bisher — nach ihren Bemühungen betrachtet: verdienstermaßen — die Mathematiker und Naturwissenschaftler den Löwenanteil davon getragen, so muß

¹⁾ In Bayern z. B., wo noch vor einigen Jahren im Gegensatz zum Norden der Seminarbetrieb bei den Studenten sehr unbeliebt war, hat Crusius-München in seinem Fach diese tätige Mitarbeit mit großem Erfolg auf breitere Grundlage gestellt; die Zahl der zurückgewiesenen Prüfungsarbeiten verminderte sich dadurch bei den Teilnehmern stark.

²⁾ Deutsches Philol.-Blatt XXV (1917), Heft 35/36, S. 542.

³⁾ Wie sie Natorp a. a. O., S. 55f. schön genannt hat.

⁴⁾ „Erläuterungen“, S. 57.

⁵⁾ S. 66 ebenda.

⁶⁾ S. 93ff.

man heute doch gerechterweise sagen, daß sich alle Gruppen hier zu frischer Weiterarbeit zusammengetan haben und fruchtbar arbeiten, wie den Außenstehenden die Berichte beweisen. Daß ferner diese Bemühungen des Zentralinstituts in den geplanten Beiheften des „Deutschen Philologenblatts“ und einer vom Zentralinstitut selbst herauszugebenden Zeitschrift¹⁾ ihren Niederschlag finden sollen, ist von dem Gesichtspunkt der Dezentralisation aus hoch erfreulich. Sollte sich dieser Gedanke verwirklichen, dann müßte diese Zeitschrift des Zentralinstituts auch innerhalb ihres Fortbildungszieles sich engere Grenzen stecken als vor einigen Jahren die an sich ausgezeichneten „Geisteswissenschaften“ (Veit u. Co., Leipzig). Sie müßte von vornherein in Abteilungen zerfallen, und zwar in Fortführung der Aufgaben der Prüfungsordnung in einen allgemeinen Teil, der die Fortbildung in Pädagogik und Philosophie mit Rücksicht auf unsern Beruf behandelt, dazu würden als gesondert zu beziehende Teile treten: 1. für Erdkunde, Deutsch, Religion, Geschichte, neuere Kunstgeschichte; 2. für alte Sprachen, Archäologie, vergleichende Sprachwissenschaft; 3. neuere Sprachen; 4. Mathematik und Naturwissenschaft unter Umständen; 5. technische Fächer. Solche Pläne wird man weit in die Friedenszeit zurückstellen müssen. Demnächst aber werden wie man hört, große Städte mit pädagogischen Kursen, einer Art pädagogischer Hochschule, hervortreten. Daneben sind aber die kleineren Zusammenfassungen, wie Ferienkurse, Vorlesungsreihen und Einzelvorträge in Philologenvereinen, und nicht zuletzt in Kränzchen, in denen sich in noch engerem Kreis die Gleichstrebenden zusammenschließen, keineswegs überflüssig geworden. Die Großstadt braucht solche Schöpfungen dringend als Ausgleich gegen das Vielerlei von Anregungen und Ablenkungen, für die Kleinstadt (deren Bedeutung für stille wissenschaftliche Arbeit bei der jüngsten Generation verkannt wird) ist eine solche Vereinigung der Stein, der in das stille Wasser geschleudert, Kreise um Kreise zieht. Unsere Lehrpläne sind den oben dargelegten Anschauungen scheinbar noch nicht nachgekommen; faßt man aber die für die höheren Mädchenschulen von 1908, den Geschichtserlaß von 1915 und die Bestimmungen für den Religionsunterricht von 1917 zusammen²⁾, so spürt man schon die Entwicklungslinie. Es kann nur heilsam sein, wenn wir Lehrer erst in die neuen Gebiete oder doch neuen Betrachtungsweisen in eigener Arbeit hineinwachsen, ehe wir sie allgemein für den Unterricht festlegen.

c) Wie können nun aber, um nicht bei allgemeinen Betrachtungen stehen zu bleiben, diese Gedanken im einzelnen Tat werden? Voraussetzung ist auch hier der Wille, wenn irgend möglich, immer bis zu den Quellen vorzudringen und damit das erste Erfordernis wissenschaftlicher Arbeit zu erfüllen.

¹⁾ Wie ich der Besprechung meines Schriftchens zur „Fortbildungsfrage“ durch Jul. Ziehen-Frankfurt in der Berl. Philol. Wochenschrift vom 18. Mai 1918, S. 469/70 entnehme.

²⁾ Reinhardt selbst betrachtet sie (Erläut. S. 118/9) als einen Fortschritt über die Anweisungen von 1901 hinaus und empfiehlt sie allgemein dringend der Beachtung; damit ist auch einer der Hauptwünsche Deckelmanns („Die Literatur des 19. Jahrhunderts im deutschen Unterricht“, 1914³, S. 6/7) erfüllt.

Dazu kommt aber — eine meines Erachtens sehr dringliche Aufgabe — eine „Literaturberatung“, etwa so, daß erstens die Quellen, zweitens die Hauptarbeiten über die betreffende Persönlichkeit oder Frage genannt, ihrem Inhalt und ihrer Richtung nach gekennzeichnet, einige wenige Winke für das Lesen gegeben und so die Wege zu eigener Arbeit freigemacht werden. So sehr Wissenschaft und Lehrgegenstand letzten Endes eines sind, müssen sie doch bei Vorträgen und Übungen streckenweise getrennt werden; in Kränzchen und andern engsten Vereinigungen herrscht größte Freiheit; sehr empfiehlt sich z. B. Anknüpfung an ein Buch¹⁾, das ein Problem tiefdringend behandelt oder verschiedene verwandte Fragen neu beleuchtet. Es soll nun versucht werden, eine Reihe von Aufgaben zusammenzustellen, und zwar solche, die entweder jetzt nach den obigen Ausführungen erhöhte Bedeutung jenseits der engeren Fachinteressen gewonnen haben, oder die (zweitens) einer fortgesetzten vielfachen Teilnahme begegnen, oder (drittens) endlich solche, deren zusammenfassende Behandlung trotz der Bedürfnisse des Unterrichts noch besondere Wünsche übrigläßt. Alle anderen bleiben hier fort, so lockend sie an sich sind. In einer Zeit, da große Vereinigungen einerseits, große Städte andererseits solchen Fragen Beachtung schenken, ist es vielleicht förderlich, Wünsche nach dieser Richtung (seien sie auch subjektiv und daher leicht angreifbar) kennen zu lernen.

Pädagogik.

- I. Die Gesetze geistigen Wachstums (Verstand, Zivilisation, Bildung und Kultur).
Grundlage und Ziel der Erziehung (aus Logik, Ethik, Ästhetik als den drei Normwissenschaften entwickelt).
Charakterbildung.
Ethik für Erzieher.
Jugendkunde (mit bes. Berücksichtigung W. Sterns).
Die Persönlichkeit des Erziehers (Wissenschaft und Praxis).
Experimentelle Psychologie und ihre Grenzen.
Psychologie des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit und des Willens.
Die moderne Jugendbewegung (Gutes und Auswüchse: Blüher und Wyneken).
Die Pädagogik auf der Universität.
Sprachpsychologie des Griechischen, Lateinischen und Deutschen.
Philosophische Konzentrationskreise in Prima.
- II. a) Aufstieg der Begabten — „Abstieg der Unbegabten“ (S. Schwarz).
Höhere Schule und Universität.
Der Oberlehrer als Staatsbürger und sozialer Erzieher.
Erziehung zum Staatsbürger.
Die Arbeitsschule (Bedeutung ihrer Methoden für die höhere Schule).
Landerziehungsheim, Tagesschule (E. Edert), Internatsleben.
Die Koedukation.
Die Formalstufen in der höheren Schule (Wesen und Kritik).
Der Anteil der höheren Schule an der künstlerischen Erziehung.
„Natürliche Logik“ und Aufsatzunterricht.
Humanistische und realistische Bildung.

¹⁾ Um nur ein paar Beispiele herauszugreifen: Vowinkel, „Pädagogische Deutungen“, Wust, „Die Oberrealschule und der moderne Geist“, Abschnitte aus Paulsens „Gesammelten pädagogischen Abhandlungen“ usf., usf.

Zukunft des humanistischen Gymnasiums (Kritik über Wust, „Die Oberrealschule und der moderne Geist“ 1917).

Erfahrungen über Jugendlektüre.

Schulhygiene.

Schulverwaltungsrecht.

Grundsätze der Sprechkunst.

b) Lebensbilder aus der Geschichte der Pädagogik.

Moderne pädagogische Charakterköpfe: I. Theoretiker, II. Praktiker.

Pestalozzi und wir.

Die heutigen höheren Schularten (Entstehung und Wesen).

Das Reformschulwesen (Frankfurter und Altonaer System).

Entwicklung und Aufgaben des Oberlehrerstandes.

Was will das Zentralinstitut?

Organisation der wissenschaftlichen Arbeit)Erstrebtes und Erreichtes, mißglückte Versuche und praktische Wege).

III. Seminariker und Akademiker (Stellungnahme zu Muthesius „Die Einheit des deutschen Lehrerstandes“).

Die Einheitsschule mit Einführung in ihr Schrifttum¹⁾.

Die moderne Anti-Herbartströmung.

Übungen über Herbart; Natorp, „Philosophie und Pädagogik“, Jerusalem, „Die Aufgaben des Lehrers an höheren Schulen“ (Kritik des Pragmatismus auf pädagogischem Gebiet), Kerschensteiner, „Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts“, Reinhardts „Erläuterungen“, Münch, „Geist des Lehramts“; über Sozialpädagogik, Volks-erziehung usw.

Sprechkurse, Führungen, Literaturberatung, psychologische Übungen.

Philosophie und Grenzgebiete.

I. a) Die Anforderungen in der Philosophie nach der neuen Prüfungsordnung.

Philosophie der Religion (mit Berücksichtigung des neuen Lehrplans von 1917).

Philosophie der Kunst (mit Rückblick auf Schiller und Lessings Laokoon).

Philosophie der Geschichte; der Sprache; der Mathematik; der Naturwissenschaft.

Überblick über die philosophische Propädeutik.

Die Schülerszene in Goethes Faust.

Logik und Methodenlehre.

Psychologie des Denkens (der Würzburger Schule Külpes).

Freuds Psychoanalyse und ihre Bedeutung für die Schule.

Probleme der Völkerpsychologie (nach Wundt).

Ästhetik des Dramas.

Gefahren vom Osten (Indisches Denken, Buddhismus usw.).

Die Kulturphilosophie und ihre Bedeutung für die Pädagogik.

Der gotische Mensch (mit Berücksichtigung von Burdach, Müller-Freienfels, Karl Scheffler).

b) Moderne Probleme in der Vorsokratik (Sein und Werden, Deszendenztheorie, Erhaltung der Materie, Panpsychismus usw.).

Demokrit und sein Nachleben in der Geschichte der Philosophie, Chemie und Physik (Lange, Laßwitz).

Philosophische Durchblicke in der Platostunde.

Platos Erziehungsstaat und moderne Forderungen.

Philosophische Probleme in der nachgoethischen Literatur (etwa von der Romantik bis Vischer).

Der philosophische Roman des 19./20. Jahrhunderts.

¹⁾ Die in den Berichten des Vereinsverbands seinerzeit von Köln ausgegebene Buchkunde zu dieser Frage ist eine sehr mangelhafte Waffe für die kommenden Kämpfen.

Dilthey und die Schule (bes. sein „Erlebnis und die Dichtung“; Dilthey und die Kultur- und Literaturgeschichte).

II. a)¹⁾ Philosophie im Unterricht oder Unterricht in der Philosophie?

Psychologie des Kindes.

b) Schillers ästhetische Schriften.

Die deutsche und die englisch-französische Aufklärung.

III. Die Vorsokratik als Einleitung in die Philosophie überhaupt.

Die zwei Auffassungen der platonischen Ideenlehre (Aristoteles-Zeller gegen Natorp).

Goethes Stellung zur antiken Kunst.

Nietzsche vor Schülern. -

Häckel vor Schülern (mit Ausblick auf die gegenteilige Überzeugung großer Naturforscher bis Dennert und Reinke).

Die badische Philosophenschule.

Die Marburger Philosophenschule.

Übungen im Anschluß an Paulsens Einleitung in die Philosophie, R. Lehmanns Philosophische Propädeutik, Reinkes Welt als Tat; über Hegels Geschichtsphilosophie, Natorps Gespräch „Über Philosophie und philosophisches Studium“, Wundt, „Die Nationen und ihre Philosophie“. Lektüre der Zeitschrift Logos, Literaturberatung.

Eine Zusammenstellung zeitgemäßer Aufgaben zu unserer Weiterbildung in philosophisch-pädagogischer Richtung muß — auch als erster Versuch — alle Mängel einer subjektiven Auswahl an sich tragen, aber der eine oder andere Gedanke mag vielleicht ein Hinweis sein. Von all dem Schönen, wozu uns Kopf und Herz ziehen, können wir vielleicht gerade das Beste nicht so ohne weiteres in die Schule tragen, aber innerlich reicher, und damit zum Erzieher immer geeigneter können wir dadurch werden. Am reichsten aber macht doch immer die „einsame Arbeit“, mit Oskar Jäger zu sprechen. Diese einsame Arbeit wird, auch um den neuen Zielen zu genügen, zunächst immer am besten die an dem persönlichen Lieblingsgebiet sein; auch die größten Männer der Wissenschaft, ja gerade sie, sind im Gegensatz zu manchem ungesunden Unterfangen unserer Zeit von einem engen, oft winzigen Gebiet ausgegangen, ein solches gilt es, weitab von dem leider auch bis zu uns gedrungenen Feuilletonismus zu durchstreifen und nach allen Seiten zu sichern, dann hat man Boden unter den Füßen und die Kritik des Umliegenden oder Verwandten vermag sich zu entfalten. Die Probleme weiten sich und man hängt sich den Kranz selber „höher in die Sterne“. Treu im Kleinen ist auch die Voraussetzung für echte Großzügigkeit, und die Werke der Fachliteratur irgendeines Gebietes, die den philosophischen Zug, die wahrhaft große Linie, zeigen, sind selten Werke der Frühzeit ihres Verfassers gewesen, da man eben erst dann daran gehen kann, Schätze zu sichten, wenn man sie nimmermüde sich zusammengetragen hat. Aber diese Sichtung und Ordnung nach leitenden Ideen muß unser Ziel sein, in der Arbeit für uns, der aufnehmenden und der schaffenden, wie in der Arbeit an unseren Schülern, im Unterricht und in der Erziehung. Daß die Kenntnis der philosophischen Ergebnisse und Methoden und besonders auch die aus der Philosophie gewonnene Betrachtungsweise diese Arbeit auf das wesentlichste fördert, ja vielleicht erst einer idealen Erfüllung zu-

¹⁾ Bei der Überfülle des Materials sind hier nur je zwei Beispiele ausgewählt.

führt, mögen diese Darlegungen ergeben. Auch der Beste von uns kann sich diesem Ziel nur annähern, aber sollte das Bewußtsein, noch weit davon zu sein, unsere Kraft lähmen? „Kampf hält die Kräfte rege.“ Innere Weiterbildung, wie sie Siebourg und viele andere mit ihm fordern, ist heute notwendiger als äußere Umgestaltung. Zwei große Gedanken scheinen um unsere Seele zu ringen, Wissenschaftlichkeit und Erzieherium; sie finden aber ihre Versöhnung in der für Wissenschaft begeisterten Persönlichkeit dessen, den es drängt, von diesem Besten zu geben, Erzieher zu sein.

Düsseldorf.

Oskar Hoesch.

Die Fassung der Prädikate auf den Reifezeugnissen.

Auf dem Reifezeugnisse eines Gymnasialoberprimaners hatten die Urteile in Mathematik und Physik folgende Fassung erhalten:

1. Mathematik: „Seine Klassenleistungen waren genügend. Die Prüfungsarbeit und das Ergebnis der mündlichen Prüfung waren gut. Gut.“

2. Physik: „Seine Klassenleistungen waren genügend. Das Ergebnis der mündlichen Prüfung war gut. Gut.“

Also in jedem Falle ein dreiteiliges Urteil, das ich beanstanden zu müssen glaubte.

A. Denn mir scheint diese Fassung in sich unverständlich und voll Widerspruch zu sein.

B. Eine Wägung der geltenden Bestimmungen der O. d. R. (Ordnung der Reifeprüfung von 1901) muß zu dem Ergebnisse kommen, daß, wie jedes dreiteilige Urteil auf dem Zeugnisse so auch dieses ihnen widerstrebt.

C. Daran liegt es auch, daß diese Form die wirkliche Lage der Leistungen des Schülers nicht deutlich widerspiegelt, was doch in der Absicht des Zeugnisses, das eine für das Leben wichtige Urkunde darstellt, liegt.

Nach Lage der Sache und gemäß den Bestimmungen der O. d. R. mußte das Urteil einteilig oder einfach heißen: Mathematik: Gut. Physik: Gut.

Das soll hier dargetan und zugleich der Beweis erbracht werden, daß die O. d. R. nur zwei Fassungen des Urteiles auf dem Reifezeugnisse kennt: eine einfache und eine zweiteilige.

Zu A. Die beanstandete Form ist an sich nicht verständlich und in sich widerspruchsvoll. Sie enthält drei Prädikate: 1. Genügend für die Klassenleistungen, 2. Gut für die Prüfungsergebnisse (schriftlich und mündlich), 3. Gut als das von der Prüfungskommission festgesetzte Gesamtprädikat. Welche Leistungen sollen nun mit diesem Schluß- oder Gesamtprädikat getroffen werden? Die Klassenleistungen können es nicht sein, denn sie sind als genügend gekennzeichnet, können also nicht gut sein. Die Prüfungsergebnisse waren gut, also stimmen nur sie mit dem Gesamturteil überein, das daher nur diese treffen würde. Das Gesamturteil aber soll Prüfungsergebnisse und Klassenleistungen zeichnen. (Vgl. unten B). Sollen nun diese Klassenleistungen durch das Gesamturteil auch bewertet werden, so

bleibt unverständlich, wieso ausdrücklich als genügend beurteilte Klassenleistungen zum Schlusse gut sein sollen.

An sich verständlich wäre folgende Fassung:

„Seine Klassenleistungen waren genügend. Die Ergebnisse der schriftlichen und mündlichen Prüfung waren gut.

Genügend.“

Verständlich, ja, aber formwidrig im Sinne der Bestimmungen wäre auch sie wieder, denn da keine „Verschiedenheit“ (vgl. unten B, bes. B 2) zwischen Gesamturteil und Urteil über die Klassenleistungen vorläge, so brauchte das Urteil über diese überhaupt nicht eigens zum Ausdruck kommen. Die richtige Form wäre: Genügend (Gesamturteil). Die Ergebnisse der schriftlichen und mündlichen Prüfung waren gut. (Vgl. unten bes. Bb).

Eine solche zweiteilige, den Bestimmungen entsprechende Fassung hat auf demselben, in Frage stehenden, Zeugnisse das Urteil im Deutschen. In diesem Falle lautete das Urteil über die Klassenleistungen: Gut. Das Ergebnis der schriftlichen Prüfung war genügend. Von der Prüfungskommission festgesetztes Gesamturteil: Gut. Demnach Übereinstimmung zwischen Gesamturteil und Urteil über die Klassenleistungen: beide gut. Abweichend das genügende Prüfungsergebnis. Dieses war daher besonders deutlich zu machen. Demnach richtige zweiteilige Form: Deutsch: „Gut. Der Prüfungsaufsatz war genügend.“

Kurz: der Irrtum in der beanstandeten Fassung des Urteils in Mathematik und Physik liegt in erster Linie in seiner Dreiteiligkeit, die die Bestimmungen der O. d. R. auf dem Zeugnisse nicht zulassen; er dürfte veranlaßt sein durch die Vorschrift Anlage A II, 1 Abs. 2, die nicht richtig aufgefaßt sein dürfte. Sie bekommt ihren Sinn erst durch die Bestimmung § 11,2, die für die Fassung des Zeugnisurteils entscheidend ist. Die Anweisung Anl. A II, 1 Abs. 2 ist erst eine Folgerung aus ihr, allerdings eine ganz natürliche. Zu B. Die Vorschriften der O. d. R. sind:

1. § 11, 2: „Vor der Entscheidung darüber, ob die Prüfung bestanden sei, ist auf Grund der für die Klassenleistungen (§ 8,3) und der für die Leistungen in der schriftlichen und mündlichen Prüfung (§ 8,1 u.4 u. § 10,11) festgestellten Prädikate für jeden Lehrgegenstand das Gesamturteil in eines der vier in § 8,1 angegebenen Prädikate zusammenzufassen.“

2. Anl. A II, 1 Abs. 2: „Falls die Leistungen in der schriftlichen und mündlichen Prüfung sich von den Klassenleistungen unterscheiden haben, ist diese Verschiedenheit zu deutlichem Ausdruck zu bringen. Den Schluß des Urteils hat in jedem Lehrgegenstande das nach § 11, 2 festgestellte Prädikat zu bilden, das durch die Schrift hervorzuheben ist.“

§ 11, 2 ist ausschlaggebend. Danach wird das Gesamturteil, also das für das Zeugnis bestimmte Schlußurteil zusammengefaßt auf Grund der für die Klassenleistungen und Prüfungsergebnisse festgestellten Prädikate. Nun kommen für jedes abschließende Urteil nicht die einmaligen Prüfungsleistungen bestimmend in Frage und zur Geltung, sondern in erster Linie die dauernden, hier also die Klassenleistungen. Vorwiegend diese finden

daher grundlegend ihren Ausdruck in dem abschließenden („zusammenfassenden“) Gesamturteil, oder umgekehrt: das Gesamturteil bewertet in erster Linie die Klassenleistungen. Gesamturteil und besonderes Urteil über die Klassenleistungen können demnach nicht nebeneinander bestehen. Dadurch wird ein dreiteiliges Urteil im Zeugnisse ausgeschlossen (vgl. unten B c).

Für das Verhältnis der Prüfungsergebnisse zum Schlußurteil sind zwei Fälle möglich:

a) 1. Fall.

Die Prüfungsergebnisse werden der Regel nach mit den Klassenleistungen im Einklang stehen, müssen sich daher im Schlußurteile wiederfinden und werden durch es ohne weiteres bewertet. Das Ergebnis auf dem Zeugnisse ist das einfache Schlußurteil, wie es in den meisten Fällen hinter den Fächern steht.

Lautet also z. B. in einem Lehrgegenstände das Gesamturteil Gut, und steht auf dem Zeugnisse hinter diesem Fache nichts als dieses einfache Schlußurteil, so heißt das: Die Klassenleistungen werden mit Gut beurteilt, und die Prüfungsergebnisse stehen damit im Einklange. So lagen auch die Dinge im Falle der beanstandeten Fassung, die den Ausgang dieser Erörterung bildet. Sowohl in Mathematik wie Physik lautete das Gesamturteil für das Zeugnis: Gut. Das bedeutete daher: Die Kommission hatte „auf Grund der Klassenleistungen und Prüfungsergebnisse“ das Gesamturteil Gut gefunden (§ 11, 2), wodurch in erster Linie die Klassenleistungen mit Gut bewertet worden waren (vgl. unten Bc). Da nun die Prüfung, in Übereinstimmung damit, auch gute Ergebnisse geliefert hatte, so war für beide Fächer das gegebene Prädikat auf dem Zeugnisse je das einfache Gut und die richtige Fassung: Mathematik: Gut. Physik: Gut.

b) 2. möglicher Fall.

Die dauernden, also Klassenleistungen seien etwa mit Genügend (oder Gut) bewertet worden, wider Erwarten aber fielen die Prüfungsergebnisse — sei es in der schriftlichen oder in der mündlichen Prüfung oder in beiden zusammen — nicht in Einklang damit aus: sie waren etwa zur Hälfte oder ganz nicht genügend (oder genügend).

Die Prüfungskommission aber kam trotzdem für das Zeugnis zu dem den Klassenleistungen entsprechenden Gesamturteil Genügend (oder Gut), wofür eben in erster Linie gemäß § 11, 2 die dauernden (Klassen-) Leistungen bestimmend waren. Auf das Zeugnis kommt also als Schlußurteil dieses Gesamturteil Genügend (oder Gut), welches ausschlaggebend die Klassenleistungen bewertet. Doch „unterscheiden“ sich nun die Prüfungsergebnisse von ihnen oder ihm, dem Gesamturteil; diese „Verschiedenheit muß daher deutlich auf dem Zeugnisse zum Ausdruck gebracht werden“. Dort muß daher jetzt das Urteil folgende zweiteilige Fassung haben:

„Genügend (oder Gut)“ — als Schlußurteil — „Die schriftliche Prüfungsarbeit (oder die Ergebnisse der mündlichen Prüfung oder die Prüfungsergebnisse) war — waren — nicht genügend (oder genügend).“

Diesen Fall — und ihn allein — sieht Anl. A II, 1, Abs. 2 vor und gibt für ihn Vorschrift.

Die danach „deutlich zum Ausdruck zu bringende Verschiedenheit zwischen Klassenleistungen und Prüfungsergebnissen“ ist eben die Verschiedenheit zwischen dem festgestellten Gesamt- oder Schlußurteil und den Prüfungsergebnissen (im ganzen oder zur Hälfte). So war auch in Wirklichkeit auf dem gleichen, hier in Frage stehenden Zeugnisse das Urteil im Deutschen den Bestimmungen entsprechend richtig so gefaßt: Deutsch: „Gut. Die Prüfungsarbeit war genügend.“

Denn das Gesamturteil war gemäß den Klassenleistungen: Gut, der Prüfungsaufsatz war nur genügend. Also lag „Verschiedenheit“ der Leistungen vor, die „deutlich zum Ausdruck kommt“.

Stets also ergibt sich in diesem angenommenen oder einem ähnlichen zweiten Falle nur ein zweiteiliges Urteil: das Gesamtprädikat und das abweichende Prüfungsergebnis. Hier liegt die „Verschiedenheit“, von der Anl. A II, 1 Abs. 2 spricht. Die Klassenleistungen, von denen die „Verschiedenheit“ deutlich zum Ausdruck kommen soll, werden eben wiederum durch das als Schlußurteil auf dem Zeugnisse stehende, nach § 11, 2 zusammengefaßte Gesamturteil in erster Linie getroffen und gekennzeichnet.

Ich fasse zusammen: Die Regel wird Übereinstimmung zwischen den in dem Gesamturteil grundlegend zur Beurteilung kommenden Klassenleistungen und den Prüfungsergebnissen sein: ergibt auf dem Zeugnisse das einfache Gesamturteil (vgl. oben Ba 1. Fall). Der mögliche besondere 2. Fall (Bb) — „Verschiedenheit“ des durch Zufälligkeiten, z. B. Aufregung, Unwohlsein, veranlaßten Prüfungsergebnisses (des gesamten oder eines Teiles) vom Gesamturteil — ergibt auf dem Zeugnisse das erörterte zweiteilige Urteil nach Anl. A II, 1 Abs. 2.

Ein dreiteiliges Zeugnisurteil kennt die O. d. R. nicht, es ist in ihren Bestimmungen nicht vorgesehen.

c) 3. (besonderer, möglicher) Fall.

Die O. d. R. schreibt überall für die Beurteilung der Leistungen eine der vier Grundformen: Sehr gut, Gut, Genügend, Nicht genügend vor. Es kann aber vorkommen, daß die Klassenleistungen eines Prüflings zwischen Nicht genügend und Genügend oder zwischen Genügend und Gut liegen; d. h. sie sind in einen Falle nicht rein genügend, im andern nicht rein gut. Da Zwischenprädikate nicht vorgesehen sind, so müssen die Leistungen eines der Grundprädikate tragen, also in unserem angenommenen Falle Nicht genügend bzw. Genügend. Nun kann aber die Prüfungskommission unter dem Eindrucke der schriftlichen und mündlichen genügenden bzw. guten Prüfungsergebnisse zu dem Entschlusse kommen, daß jenes in den vorgeschriebenen, vor der Prüfung festgestellten, Grundprädikaten nicht ausgedrückte und nicht ausdrückbare Mehr in den Klassenleistungen nunmehr in dem Gesamt- oder Schlußurteil seine Bewertung finden soll: sie setzt daher als Gesamturteil im einen Falle Genügend, im anderen Gut fest. Damit sind jetzt für das Zeugnis die gesamten Leistungen, und zwar, wieder in

erster Linie (vgl. oben Ba) die Klassenleistungen als genügend bzw. gut bewertet. Wichen also vor der Feststellung des Gesamturteils im einen Falle die angenommenen genügenden, im anderen die guten Prüfungsergebnisse von den „nicht genügenden“ bzw. „genügenden“ Klassenleistungen mit ihrem Mehrwert ab, so besteht jetzt nach der Festsetzung des Gesamturteils keine „Verschiedenheit“ mehr zwischen diesem Gesamturteil (Klassenleistungen) und dem genügend bzw. gut angenommenen Prüfungsergebnissen, kann daher auch auf dem Zeugnisse nicht mehr zum Ausdrucke gebracht werden.

Es kann auf dem Zeugnisse nur das einfache Schluß- (Gesamt-) Urteil Genügend bzw. Gut stehen.

Dieser Fall Bc (3. Fall) wird durch den Beschluß der Prüfungskommission zum Fall Ba (1. Fall).

Dieser angenommene Fall liegt in dem hier zur Erörterung stehenden Falle tatsächlich vor. Die Klassenleistungen des Prüflings trugen in Mathematik und Physik zwar das Prädikat Genügend, waren aber in Wirklichkeit nach der Erklärung des Fachlehrers mehr als genügend, teilweise gut, wie denn auch in Physik auf dem Unterprima-Oster-Versetzungzeugnis das Urteil Gut stand. Bei dem Mangel eines Zwischenprädikates wurde natürlich in beiden Fächern für die Klassenleistungen vor der Prüfung (§ 8, 3) vom Fachlehrer das Urteil Genügend abgegeben, als „eines der vier“ (§ 8, 1), aber in der Beratung wurde von ihm ausdrücklich bemerkt, daß das Urteil mehr als Genügend, teilweise Gut besage. So konnte denn auch in der mündlichen Prüfung die Kommission unter dem Eindrucke der guten schriftlichen und mündlichen Prüfungsergebnisse zu dem Gesamturteile Gut kommen. Dadurch bekamen die bis dahin zwischen Genügend und Gut schwankenden Klassenleistungen im Geiste des § 11,2 (vgl. oben B bes. Bc) endgültig das Schlußurteil Gut. So war weder zwischen Klassenleistungen und Prüfungsergebnissen noch zwischen Prüfungsergebnissen und Gesamturteil eine „zum Ausdruck zu bringende Verschiedenheit“ mehr vorhanden: der Fall Anl. A II, 1 Abs. 2 lag nicht mehr vor. Daher konnte die Fassung des Zeugnisurteils nur die sein: „Mathematik: Gut.“ „Physik: Gut.“

Die zu Anfang mitgeteilte Fassung aber dürfte danach nicht formgerecht sein. Denn abgesehen davon, daß sie mit den Bestimmungen streitet, drückt sie auch nicht klar für den Unbefangenen die wirkliche Lage der Leistung aus. Das ist aber für ein Reifezeugnis mit seiner Bedeutung für das Leben eine unerläßliche Forderung. Dieser Forderung hätte mehr die Fassung entsprochen:

Mathematik: „Die Klassenleistungen waren genügend, teilweise gut.
Die schriftlichen und mündlichen Prüfungsergebnisse waren gut.
Gut.“

Physik: derselbe Zusatz.

Dieser Zusatz machte auch für den Unbefangenen das Schlußprädikat Gut gegenüber den Klassenleistungen begreiflich (vgl. oben zu A).

Aber dieses wäre auch wieder ein dreiteiliges Zeugnisurteil. Ein solches kennt aber, wie ausgeführt, und wie es auch allgemein Übung sein dürfte, die O. d. R. nicht, sondern nur ein einfaches (Fall Ba u. Bc) oder ein zweiteiliges im besonderen Falle Bb gemäß Anl. A II, 1 Abs. 2, der eben hier nicht vorliegt.

Wattenscheid.

Karl Gomolinsky.

Zu der Unterrichtsstunde von 40 Minuten.

Im Heft 1/2 dieser Zeitschrift tritt Herr Geh. Studienrat Direktor H. Kantel in Elbing für die Unterrichtsstunde von 40 Minuten ein. Er verhehlt sich zwar nicht, daß gegen die unterrichtliche Verwendung der gekürzten Kurztunde Bedenken erhoben werden könnten, glaubt aber, daß die Vorteile seines Planes die Nachteile überwiegen würden. Wie Schulte-Tiggens durch Einführung der siebentägigen Schulwoche, so will Herr Geheimrat Kantel durch die Unterrichtsstunde von 40 Minuten eine Verminderung der Unterrichtszeit und des Lehrstoffes erreichen, und zwar sollen alle Fächer gleichmäßig daran beteiligt sein. Herr Geheimrat Schulte-Tiggens will die Unterrichtszeit einer Stunde wieder auf 50 Minuten heraufsetzen, was für die sprachlichen Fächer und die Mathematik sicherlich erwünscht ist. Durch die siebentägige Schulwoche kürzt er aber das Schuljahr von 40 auf etwa 34 Wochen. Eine so bedeutende Kürzung der Jahresschulwochen um rund ein Siebentel dürfte denn doch wohl bei manchen Pädagogen Bedenken erregen.

Kantel rechnet die ganze Jahresunterrichtszeit in Minuten aus und findet, daß bei Einführung der Unterrichtsstunde von 40 Minuten die jährliche Unterrichtszeit nur um $2\frac{1}{2}$ — $3\frac{1}{2}$ Wochen gekürzt wird. In fünf Zeitstunden sollen dann sechs Unterrichtsstunden gegeben werden, wobei noch 60 Minuten für Pausen bleiben. Jede Pause würde dann durchschnittlich 12 Minuten dauern, oder man würde zwei Pausen von je 15 und drei von je 10 Minuten ansetzen. Solche Pausen stehen in gar keinem Verhältnis zu der Unterrichtsstunde von 40 Minuten, von der sie ein Viertel bis mehr als ein Drittel betragen. Von den 9 technischen Stunden sollen 5 an zwei Nachmittagen gegeben werden in $60 + 80 = 140$ und 60 Minuten, d. s. $3\frac{1}{2}$ und $1\frac{1}{2}$ Unterrichtsstunden; die Schüler hätten an diesen Tagen etwa von 8—1 und von 3— $5\frac{1}{2}$ oder von 3—4 Uhr Unterricht und müßten sich dann noch für 5—6 wissenschaftliche Stunden des folgenden Tages vorbereiten, da nur 4 technische Stunden vormittags zu erteilen blieben. Die Vorbereitungszeit für eine Unterrichtsstunde würde sich durch Verkürzung derselben um 5 Minuten nicht wesentlich verringern.

Wenn die Vermehrung der Unterrichtsstunden zu einer Verbesserung der Anstellungsverhältnisse führen sollte, so wäre das im Interesse der Studienassessoren nur zu begrüßen. Widersprochen werden aber muß dem Vorschlage, das Mehrbedürfnis aus der Zahl der vorhandenen Lehrkräfte, dadurch zu decken, daß man sagt: „Das Mehr an Unterrichtsstunden ist kein Mehr

an Arbeitszeit, denn 20, 22, 24 Unterrichtsstunden von je 45 Minuten ergeben eine wöchentliche Unterrichtszeit von 900, 990 und 1080 Minuten, 20, 22, 24 Unterrichtsstunden von je 40 Minuten erfordern nur 800, 880, 960 Minuten Unterrichtszeit; also kann im letzteren Falle die Pflichtstundenzahl um $2\frac{1}{2}$. $2\frac{3}{4}$, 3 Stunden vermehrt werden, ohne dem Lehrer ein Mehr an Arbeitszeit zuzumuten.“ Es kommt aber nicht auf die Arbeitszeit, sondern auf die Arbeit an. Dem Gleichbleiben der Arbeitszeit entspricht in diesem Fall durchaus kein Gleichbleiben der Arbeit. Die Erhöhung der Pflichtstundenzahl erfordert eine Vermehrung der Vorbereitung, manchmal in einem Fache, in dem man sonst keinen Unterricht erteilt, oder gar eine Vermehrung der nachzusehenden schriftlichen Arbeiten und der Aufstellung der Aufgaben für diese.

Nachschrift. Inzwischen hat Herr Realgymnasialdirektor Professor Dr. Max Georg Schmidt in Lüdenscheid seine Erfahrungen mit der sieben-tägigen Schulwoche in Nr. 101 des „Tag“ vom 12. Mai 1920 veröffentlicht. Er stieß auf Schwierigkeiten bei den im Nebenamt beschäftigten Herren (Musiklehrern, Pfarrern), die sich für die Ausübung des Nebenamtes nur an bestimmten Wochentagen zur Verfügung stellen, aber die Verschiebung ihrer Unterrichtsstunden von Woche zu Woche um einen Tag nicht mit-machen konnten. Ferner befürchtet er, daß für die Finanzverwaltung des Staates und der Gemeinden die Versuchung nahe liege, die Pflichtstunden-zahl für die siebentägige Schulwoche von 24 auf 27 Stunden zu erhöhen, um die für die Kalenderwoche festgesetzte Pflichtstundenzahl unverkürzt bestehen zu lassen. Dadurch würde an jeder Anstalt ein Siebentel der Lehrkräfte erspart. An dieser Schwierigkeit scheiterte in Lüdenscheid die siebentägige Schulwoche. — Die Erhöhung der Pflichtstundenzahl ist hier aus denselben Gründen zu beanstanden wie bei der Unterrichts-stunde von 40 Minuten.

Herne.

Thiemeyer.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Religionsgeschichtliche Volksbücher. Herausgegeben von Friedrich Michael Schiele. Tübingen. I. C. B. Mohr. Einfache Nummer 50 Pf., geb. 80 Pf., Doppel-Nr. 1 M., geb. 1,30 M. (Dazu Aufschlag.)

III. Reihe.

Heft 13/14. Prof. Martin P. Nilsson-Lund, Primitive Religion. 124 S.

Heft 17/18. Derselbe, Die volkstümlichen Feste des Jahres. 76 S.

Heft 15. Dr. R. Stübe-Leipzig, Confuzius. 40 S.

Heft 16. Derselbe, Lao-tse. 32 S.

Nr. 12. Ad. Jakoby, Die antiken Mysterienreligionen und das Christentum. 44 S.

Heft 16. Lic. Dr. Mart. Brückner-Berlin, Der sterbende und auferstehende Gottheiland in den orientalischen Religionen und ihr Verhältnis zum Christentum. 48 S.

IV. Reihe.

Heft 20 Prof. Dr. O. Scheel-Tübingen, Die Kirche im Urchristentum. Mit Durchblicken auf die Gegenwart. 56 S.

Heft 22/23. Prof. Dr. W. Heitmüller, Taufe und Abendmahl im Urchristentum. 84 S.

Heft 15. Prof. D. O. Baumgarten, Die Abendmahlsnot. Ein Kapitel aus der Kirchengeschichte der Gegenwart. 39 S.

Heft 17. Pfarrer Lic. Goetz-Dortmund, Das apostolische Glaubensbekenntnis. 64 S.

Heft 21. Prof. D. W. Herzmann-Marburg, Die mit der Theologie verknüpfte Not der evangelischen Kirche und ihre Überwindung. 44 S.

Heft 14. Pfarrer Herm. Benser-Gotha, Das moderne Gemeinschafts-christentum. 48 S.

Heft 13. Pfarrer Lic. O. Reichert, D. M. Luthers deutsche Bibel. 44 S.

Heft 22/23. Lic. Herm. Mulert-Berlin. Christentum und Kirche in Rußland und dem Orient. 77 S.

Heft 18. Dr. U. Peters-Hamburg, Franz v. Assisi. 41 S.

Die Religionswissenschaftlichen Volksbücher, begründet von dem verewigten M. Schiele, wollen Religion, Christentum und Kirche historisch und kritisch verstehen lehren; die Volkstümlichkeit, die sie erstreben, suchen sie vor allem in einer schlichten und ehrlichen Klarheit, mit der sie die Dinge so zu schildern bestrebt sind, wie heute die besten unter den Sachkennern sie liegen sehen. In der Tat begegnen wir in den bisher vorliegenden Nummern der fünf Reihen, in denen sie die Religion des Alten und die des Neuen Testaments, allgemeine Religionsgeschichte und -Vergleichung, Kirchengeschichte und Fragen der Weltanschau-

ung und Religionsphilosophie behandeln, Namen der zuverlässigsten Gewährsmänner der religionswissenschaftlichen Sonderfächer. Der Preis der gehefteten Einzelnummer (bisweilen sind zwei in einer Arbeit vereinigt) ist bei sorgfältiger Ausstattung (und ohne Kriegszuschlag) auf nur 50 Pf. gestellt.

Wir beginnen mit der Besprechung einiger Erscheinungen der dritten Reihe: allgemeine Religionsgeschichte und Religionsvergleichung.

Martin Nilssons — Prof. in Lund — Doppelheft: Primitive Religion hat zum Gegenstand die zwar noch junge, aber schon unabsehbar in die Weite und Tiefe sich ausbreitende Religionswissenschaft im engern Sinne. Der Versuch, ihre wichtigsten Probleme für ein weiteres Publikum von Gebildeten zu entwickeln und ihre sichersten Ergebnisse zusammenzustellen, ist schon um deswillen von besonderm Wert, als wir uns in den letzten drei Jahrzehnten immer mehr daran gewöhnt haben, die positiven Religionen — das Christentum nicht ausgeschlossen — ihrer Vereinzelung zu entnehmen und als organische Formen eines einheitlichen biologischen Zusammenhanges zu verstehen.

Da gewinnt der Rückblick auf die Religionen der primitiven Völker immer größere Bedeutung; manche vulgär-religiöse Gebräuche und Vorstellungen auch der heutigen Zeit und der europäischen Kulturvölker erhalten erst von hier aus Sinn und Verständnis. Die Arbeit des schwedischen Gelehrten entfaltet den ausgedehnten Stoff mit all der Vorsicht und Sicherheit, die die fachmännische Beherrschung der besondern Methode seiner historisch-psychologischen Wissenschaft gewährleistet. Auch genauere Bekanntschaft mit dem einschlägigen Material kommt auf ihre Rechnung. Ältere und vielerörterte Fragen finden fein abgewogene Beurteilung, nicht immer im zeitweilig modernsten Sinne. So scheint Verf. in der Frage nach dem Ursprunge der Bestattungssitte des Leichenbrandes noch auf der Seite etwa Erwin Rohdes zu stehen. Eins der feinsten Kapitel, die Entstehung der Numina, bringt uns wieder einmal die gewaltige Bedeutung der Lebensarbeit Hermann Useners zum Bewußtsein. Dem einen oder andern Problem — z. B. dem des Totemismus — möchte man eingehendere Darstellung wünschen, als im engen Rahmen der Arbeit vielleicht möglich war. Sicher wird das geistvolle und gründliche Buch manche Leser veranlassen, einem der vielverschlungenen Wege der religionswissenschaftlichen Forschung selber nachzugehen, wozu ein im Anhang gegebenes, mit Sorgfalt aufgestelltes Verzeichnis der wichtigsten Literatur bequeme Handreichung bietet.

Ein Sondergebiet der allgemeinen Religionsgeschichte behandelt derselbe Verfasser im Doppelheft 17 und 18 der Reihe: Die volkstümlichen Feste des Jahres. In mehr lockerer Aneinanderreihung gibt er hier einen Überblick über die wichtigsten volkstümlichen Bräuche des ländlichen Festkreises, dann der Weihnachts- und Osterzeit, ihre Ätiologie meist auf homöopathische Vegetationsmagie zurückführend: sicher mit Recht; sollte aber der Weihnachtskreis daneben nicht doch Erinnerungen an einen

primitiven Seelenkult einschließen? Auch die sehr verwickelten Fragen der eigentlichen Geschichte der Feste finden kundige und inhaltreiche, für den Nichteingeführten doch wohl zu gedrängt knappe Erörterung. Die geschichtliche Erforschung des christlichen Kirchenjahres gehört zu den lange vernachlässigten Aufgaben der Religionswissenschaft: auch hier ist der große rheinische Philolog als Bahnbrecher vorangegangen. Martin Nelsson gehört zu seinen rüstigen Nachfolgern.

Wie aus den Dämmergründen primitiver religiöser und soziologischer Stimmungen sich Persönlichkeiten erheben, ihre Wurzeln noch in den Mutterboden volkstümlicher Vorstellungen — Natur- und Totenkult — hinabsenkend, ihre Häupter bereits in höhere und freiere Sphären tragend, zeigen die beiden Bändchen R. Stübes Konfuzius und Laotse. Es hat etwas Mißliches, über Gegenstände zu berichten, die einem selber nur in Übersetzungen und abgeleiteten Quellen zugänglich sind. Innerhalb dieser selbstverständlichen Einschränkung glaube ich den Heften eine besonders warme Empfehlung nicht versagen zu dürfen. Von den in dem beigegebenen Literaturverzeichnis angeführten Sinologen sind der Altmeister Viktor v. Strauß mit seiner klassischen Übersetzung des Tao Te King, W. Grube und M. de Groot als Mitarbeiter bei Chantepie und an der „Kultur der Gegenwart“ auch in weiteren Kreisen bekannt geworden. Stübes Büchlein bieten eine treffliche Zusammenfassung ihrer gelehrten Arbeiten nach ihren wichtigsten und, soweit ich zu urteilen vermag, gesicherten Ergebnissen. Deutlich erscheinen in dem engen Rahmen der Stübeschen Darstellung die persönlichen Züge der großen Moralisten, auch Laotse halb vom Dämmerlicht der Sage umwittertes Denkerhaupt mit den Augen des Einsamen und des Mystikers. Die großen Linien, in denen sich das Denken der beiden zunächst so grundverschieden gerichteten, in Ansehung ihrer letzten Ziele und Zwecke dabei manchmal so merkwürdig verwandten Naturen bewegt, treten, wo noch unser abendländisches Denken psychologische Anknüpfung gestattet, in einleuchtender Klarheit zutage. Mehr als die religionsphilosophische Spekulation der großen Chinesen (soweit bei Konfuzius von einer solchen gesprochen werden kann) interessiert dabei ihre Soziologie. Gerade heut, wo der Staatsgedanke mehr als je unser Leben beherrscht, ist es von hohem Reiz zu beobachten, wie an den Anfängen geschichtlicher Kultur, raumzeitlich fast von uns losgelöst, zwei Denker entlegenster Fernen mit Antworten von oft überraschend modernem Stimmungs- und Erkenntnisgehalt vor seine Probleme getreten sind. Auch über die — nur lockeren — kirchengeschichtlichen Zusammenhänge des Taoismus und der chinesischen Staatsreligion mit Spekulation und Persönlichkeit der „Meister“ gibt Stübe jede nötige Aufklärung. Die Sprache seiner Büchlein erhebt sich oft zu besonderer Schönheit.

Zwei weitere Bändchen der religionsgeschichtlichen Reihe führen in den religiösen Synkretismus der hellenistischen Bildungsepoche ein: Jakoby, Die antiken Mysterienreligionen und das Christentum und Brückner, Der sterbende und auferstehende Gottheiland. Im ersten Teile seines Heftes gibt Jakoby eine in knappster Form gehaltene Ein-

führung in die Strömungen, aus denen die große Religionsmischung des Altertums zusammengefloßen ist, eine Darstellung ihrer Ängste, Hoffnungen und besonders ihrer Heilmittel. Über die neuerdings in deutscher Übersetzung zu erfreulicher Verbreitung gelangten, farbenreichen Schilderungen Cumonts geht — bei sonst natürlich gedrängterer Darstellung — J. bedeutsam an dem Punkte hinaus, wo er die Frage nach der relativen Abhängigkeit des (paulinischen) Christentums mit jenen gemeinhellenistischen Stimmungen und Vorstellungen in Untersuchung zieht und in weitem Umfang bejaht; ohne freilich das grundsätzlich Neue zu vergessen, das in dem Evangelium als Triebfeder zur höchsten Entfaltung sittlicher Tat und zur Entbindung stärkster persönlicher Kräfte über die Naturgebundenheit der Mysterienreligion triumphiert. Vorgeschrittene Leser werden ein S. 27—44 zusammengestelltes Textbuch zur Mysterienreligion mit besonderm Dank begrüßen.

Einen Ausschnitt aus dem größeren Zusammenhang der antiken Mysterienreligionen behandelt Brückner in seiner Arbeit über den sterbenden und auferstehenden Gottheiland. Zunächst folgt er den vom Rankengewirr einer üppigen Phantastik übersponnenen Pfaden der vorderasiatisch-hellenistischen Göttergeschichte, um sodann die schwierige Frage der Abhängigkeit der entsprechenden jüdisch-christlichen Theologumena und Riten von jenen synkretistischen Passionsmythen einer besonnenen, Sicherem und Möglichen, Wesentlichen und Zufälligen wohl unterscheidenden Überlegung zu unterziehen. Auch die radikalen Folgerungen Jensens und Robertsons kommen in diesem Zusammenhang zur Sprache: eben auch nur (siehe Jakoby) mit dem Ergebnis, daß zahllose Fäden von dem Christentum zur allgemeinen Religionsgeschichte führen, ohne doch eine vollkommene Auflösung der christlichen Ideenwelt in ihr zu rechtfertigen. Überhaupt steht ja doch, trotz glücklicher Würfe eines Pfeleiderer, Gunkel, Dietrich, Bousset und anderer, die Forschung an diesen Punkten vorläufig noch zu sehr in den Anfängen, um oft mehr als Mutmaßungen zu erlauben. Ebenso gewiß ist freilich, daß diese Dinge nicht mehr aus der wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Erörterung verschwinden werden; auch besteht über die allgemeine Richtung, in der sich diese vollziehen wird, kaum noch ein Zweifel. Inzwischen gilt es, in weiteren Kreisen Aufklärungsarbeit zu leisten und ihnen einen Standpunkt gewinnen zu helfen, von dem aus die isolierende Betrachtungsweise der älteren kirchengeschichtlichen Methode nicht mehr als ein notwendiges Merkmal religiöser und christlicher Denkart erscheint. Diesen Dienst zu leisten sind auch die beiden letztbesprochenen Volksbücher wohl geeignet.

Wir wenden uns nunmehr zu einigen Arbeiten aus dem engeren Gebiet der Kirchengeschichte (Reihe IV). Um ihrer besondern und grundlegenden Bedeutung willen sei die Schrift Otto Scheels: Die Kirche im Urchristentum an erster Stelle genannt. Das Heft beschränkt sich in der Hauptsache auf eine überaus klare, gründliche und selbständige Erörterung der von Sohm und Harnack aufgeworfenen und seitdem viel behandelten Hauptfrage nach dem Rechtscharakter und der rechtlichen

Organisation der neutestamentlichen Kirche. Folgendes sind die — auch für die kirchliche Gegenwart — wichtigsten Ergebnisse seiner Untersuchung

1. Weder die jüdische Synagoge noch die heidnischen Kultvereine kommen als Vorbild der *ἐκκλησία* in Betracht. Die Kirche ist eine originale Schöpfung der ältesten Christenheit.
2. Die *ἐκκλησία*, das „Aufgebot“, „Volk Gottes“ (*εκκληττοι*) begreift sich selber als sichtbare und durchaus objektive Größe, überall in die Erscheinung tretend, wo man in Stadt, Dorf, Haus sich zu dem Christus bekennt und in seinem Namen versammelt. Die protestantische Lehre von der Unsichtbarkeit der „wahren“ Kirche, wie überhaupt die Unterscheidung zwischen empirischer und idealer Kirche ist dem Urchristentum (wie auch dem Katholizismus!) fremd.
3. Der neutestamentliche Kirchenbegriff kennt nicht den modernen Individualismus, der die einzelnen zu „Gesinnungsgemeinschaften“ zusammenführt (s. u.!). Trotz des allgemeinen Priestertums ist die Kirche nicht ein Produkt des individuellen Christentums, sondern dafür Grund und Voraussetzung. Bezeichnend ist für sie darum die Orientierung „von oben nach unten“, wie sie noch heute für den Katholizismus typisch ist: die Kirche ist die Heilsveranstaltung Gottes für die Menschheit.
4. Die neutestamentliche Kirche ist durchaus die heilige Kirche der Entsühnten und Entsündigten; sie verlangt von ihren Gliedern wirkliche Sündlosigkeit. Die katholische Lehre von dem Korpus permixtum ist bei Paulus unmöglich. Dabei begründet die Sündlosigkeit der Christen Gott gegenüber keinen Rechtsanspruch. Charakteristisch ist viel mehr das völlige und grundsätzliche Fehlen des Rechtsbegriffs innerhalb des religiösen und kirchlichen Selbstbewußtseins. Die Kirche ist von Gott: Alles was Recht ist, ist von der Welt!
5. Darum ist die *ἐκκλησία* im ganzen wie in ihren Teilerscheinungen (Stadt-, Hausgemeinde) rechtlos, insbesondere verfassunglos; obgleich von Gott und geleitet durch seinen Geist, nicht Theokratie im hierarchischen Sinne. In der Kirche herrscht keinerlei Recht, auch kein geistliches, kanonisches, sondern nur der Geist. Die „Ämter“ sind nicht von Rechts wegen, sondern von Geistes wegen, ihre Autorität keine rechtliche, sondern eine persönliche (*τιμη*), ihr Wirkungskreis darum auch zugleich lokal und universal.
6. Menschliches Gemeinschaftsleben ohne Rechtsformen! Der Versuch war nur denkbar unter der Gefühlsspannung der „Endzeit“. Als in der zweiten Generation die Kirche anfängt selbst „Welt“ zu werden, hören auch „Geist“ und „Recht“ auf, ausschließende Gegensätze zu sein; es beginnt die Epoche der Kompromisse. Als solche zu bewerten sind auch der katholische und der protestantische Kirchenbegriff; jener mit mehr formaler Anlehnung an das neutestamentliche Urbild (Sichtbarkeit der Kirche), diese unter Betonung mehr innerer Qualitäten (allgemeines Priestertum und Ablehnung eines „geistlichen Rechts“).
7. Endlich wird, wie ich meine sehr glücklich, aufgewiesen, wie auch die protestantischen Neubildungen im Sekten- und Gemeinschaftschristentum keineswegs beanspruchen können, dem Urbild des „Gottesvolkes“ verwandter zu sein, als die Großkirchen, wie vielmehr gewisse augenfällige Übel des Gemein-

schaftschristentums auf der grundsätzlichen Verkehrung der ursprünglichen (antiindividualistischen) Grundlage der „Kirche“ beruhen.

An die inhalt- und ergebnisreiche Schrift Scheels reiht sich würdig das Doppelheft: W. Heitmüller, Taufe und Abendmahl im Urchristentum. Die Aufmerksamkeit, welche die Arbeit des hervorragend sachverständigen Gelehrten (Verfasser u. a. auch des entsprechenden Artikels in „Religion in Geschichte und Gegenwart“) von vornherein beanspruchen darf, wird nicht enttäuscht. Nach sorgsamer Entfaltung eines reichen wissenschaftlichen Materials zu den viel erörterten Hauptfragen seines Gesamthemas entwickelt H. eine neue eigene, höchst beachtliche Theorie des ersten Abendmahls. Das Brotbrechen symbolisiert danach nicht (wie bei Jülicher) den bevorstehenden Tod des Herrn (diese Annahme verbiete das Fehlen eines entsprechenden Vergleichungspunktes beim Wein-Ausschütten oder Ähnliches); vielmehr liegt für ihn der Schwerpunkt der Gesamthandlung in der Tatsache des gemeinsamen Essens. Das Abendmahl wäre also von Hause aus ein Verbrüderungsmahl, die Speise, die, in den verschiedenen Leibern kreisend, gleichsam der Träger der brüderlichen Verbindung und Lebensgemeinschaft wäre — der Herr selbst! Ein seltsamer Gedanke, der aber zweifellos an uralte, namentlich auch bei den Semiten lebendige Vorstellungen anknüpft und darum nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen ist. Im übrigen erscheint mir das Jülicher gegenüber geäußerte Bedenken nicht zwingend: die Beziehung des Weines auf den gewaltsamen Tod des Herrn brauchte nicht erst durch einen dem Brotbrechen adäquaten Gestus (Ausschütten) hergestellt zu werden, sondern konnte für das Bewußtsein der Teilnehmer am Mahl unmittelbar durch die optische Wirkung des blutroten Trankes gegeben sein. Die Stärke der Heitmüllerschen Vermutung scheint mir vielmehr in der entschlossenen Erfassung der Gesamtsituation und ihres zentralen Vorstellungsinhaltes (Mahl, Essen) zu liegen. Soviel zu dem wissenschaftlich belangreichsten Punkte der Arbeit. Im übrigen handelt es sich bei dem Tauf- und Abendmahlsproblem ja um ganze Komplexe von Fragen, die wiederum nicht mit den Mitteln der neutestamentlichen Philologie allein lösbar sind, sondern im Zusammenhang mit verwandten Erscheinungen der allgemeinen Religionsgeschichte betrachtet sein wollen. Das Material, das Verfasser hierzu von allen Seiten zusammengetragen hat, dürfte, wie schon angedeutet, auch höheren Ansprüchen genügen. Dem nicht fachmännisch gebildeten Leser kommen häufig die oben besprochenen Volksbücher der dritten Reihe zu statten, an die Verfasser deutlich anknüpft.

Die Geschichte der Abendmahlsfeier und ihrer Probleme begleitet Heitmüller nicht über das zweite Jahrhundert hinaus. Über die jüngste Phase ihrer Entwicklung berichtet O. Baumgarten: „Die Abendmahlsnot. Ein Kapitel aus der deutschen Kirche der Gegenwart.“ Anknüpfend an die Statistiken von Niebergall und Drews, welche die fortschreitende Zerbröckelung der Abendmahlsgemeinde mit grausamer Deutlichkeit bezeugen, untersucht der Kieler Theolog zunächst die Gründe dieser Entwicklung. Er findet sie zuvörderst in den Verstandesnöten, welche den Kommuni-

kanten aus der unklaren Mischung des lutherischen Abendmahlsbegriffs aus symbolischen und sakramentalen Vorstellungen, aus genuin christlichen und vorchristlich-primitiven Religionselementen erwachsen und nur in Gewissensnöte ausmünden können. Auch genüge die liturgische Darbietung des Gottesworts im Sakrament nur sehr unvollkommen dem ästhetischen Sinn; es mangle „die Symbolik im einzelnen“. Was in diesem Zusammenhang (S. 21 ff.) über die Kraft des Symbolischen gesagt wird, scheint mir das Bedeutendste in dem gedankenreichen Büchlein zu sein. Die Probe auf das Exempel seiner Betrachtungsweise macht Verfasser in dem letzten Kapitel, in dem er eine ideale Abendmahlfeier aufbaut, von welcher hier nur so viel angedeutet sei, daß sie wirklich am Abend stattfindet, auch sonst leicht impressionistische Mittel nicht verschmäht und, vom Hauptgottesdienst und vor allem von der Beichte losgelöst, auch dem schleppenden Verlauf und schwülen Charakter der landesüblichen Kommunion abzuhelfen anstrebt.

In ähnlicher Linie wie die letztbesprochene Schrift bewegt sich das Heft des Dortmunder Pfarrers Götze: das apostolische Glaubensbekenntnis. Offenbar ruht der Akzent der Arbeit weniger auf der geschichtlichen Belehrung über das Symbol als auf seiner liturgischen und kirchenpolitischen Würdigung. Dabei unterstreicht das Heft mehr als sonst in der Sammlung üblich den volkstümlichen Charakter des Unternehmens: der Stoff ist willkürlicher zusammengerafft, die Deduktionen lockerer, die Darstellung breiter und die Sprache weniger geschliffen. Einigen Wert besitzt die Arbeit als Materialsammlung zur jüngsten Geschichte des Apostolikums innerhalb der Landeskirchen und des sog. Apostolikumstreits.

Von den Nöten des modernen Protestantismus — ich möchte hinzufügen: den notwendig in seinem tragischen Charakter gegebenen — handeln auch noch die beiden nächsten Volksbücher; zunächst Wilhelm Herrmanns „Die mit der Theologie verknüpfte Not der evangelischen Kirche und ihre Überwindung“. Noch zittert — unausgesprochen — in dem ehrwürdigen Meister der altritschelschen Schule die Erregung nach über die Fälle — Jatho, Traub — die in den letzten Jahren vor dem Krieg die Lebensluft des protestantischen Kirchentums vergiftet haben. Es sind von ihm (und namentlich auch dem ihm nahestehenden W. Häring) oft behandelte Themen, die er auch hier im Kampf gegen die Politisierung der Theologie und der Fakultäten und gegen den Kleinglauben zur Linken wie zur Rechten abwandelt und zuletzt in dem optimistischen Bekenntnis gipfeln läßt: „Da, wo jetzt der Kampf zwischen Positiven und Liberalen tobt, kann eine stille Vereinigung von Gläubigen, eine congregatio sanctorum, wohnen, wenn auf beiden Seiten die Anfänge des Glaubens (im biblischen Sinne!) sich aus dem Wust des Leblosen herausarbeiten.“ Die spezifisch ritschelsche Grundlage seines theologischen Denkens tritt überall hervor, nicht ohne zum Widerspruch herauszufordern. Bezeichnend ist da u. a. eine Notiz (S. 28), in der er auf die Gleichförmigkeit des Urteils von orthodoxen Theologen (Grütz-macher) und Monisten (A. Drews, v. Schnehen) über die Bedeutung des dogmatischen Christus gegenüber dem geschichtlichen Jesus aufmerksam

macht, ohne offenbar in dieser Zusammenstimmung mehr als ein Kuriosum zu erkennen. Insgemein möchte man den Klagen, Wünschen und Weisungen der großen kirchlichen „Nöteliteratur“ die Hoffnung hinzufügen, daß als Nebenwirkung der weltumgestaltenden Kriegereignisse und wirksamer als alle wissenschaftliche und religiöse Aufklärung der letzten hundert Jahre die bürgerlichen und staatlichen Notwendigkeiten der Gegenwart im Sinne eines ideellen Ausgleichs auch zwischen den kirchenpolitischen Extremen des deutschen Protestantismus sich wirksam erweisen möchten.

Auf die mannigfachen „Nöte“ des öffentlichen Kirchentums hat nun ihre eigene, sie jedenfalls selber befriedigende Antwort gefunden die moderne Bewegung des „Gemeinschaftschristentums“. Hermann Benser gibt im 14. Heft der Reihe eine sehr belehrende Darstellung der seit Ende der siebziger Jahre auch in Deutschland immer weitere Kreise ergreifenden Erweckungsbewegung. Namentlich unterrichtet das Heft vorzüglich über die führenden Persönlichkeiten und die äußere Entfaltung der Erweckungsidee in verschiedenen „Bünden“. Der innern Seite der Erscheinung steht Verfasser mit einem die obere Grenze objektiven Verständnisses fast überschreitenden Wohlwollen gegenüber. Mindestens tritt der innere Zusammenhang zwischen den Enthusiasten (im eigentlichsten Sinn!) der Mülheimer und hessischen „Erweckung“ und den in „Philadelphia“ und „Allianz“ gesammelten besonneneren Geistern, d. i. das allgemeinpathologische und insbesondere Undeutsche der gesamten aus England und Amerika stammenden Bewegung nicht mit hinreichender Schärfe zutage. Eine Erneuerung des Urchristentums streben die „Gemeinschaften“ an! Im besten Falle wird man zugeben können, daß gewisse urchristliche Klänge in ihnen ein Echo gefunden haben. Im übrigen hat sich schon heute erwiesen, daß auch in den Konventikeln sehr viel „Welt“ steckt und sicher nicht geringere Gefahren und „Nöte“ als in den Landes- und großen Freikirchen. Ich möchte in diesem Zusammenhang ausdrücklich noch einmal auf die treffliche Schrift Scheels „Die Kirche im Urchristentum“ zurückverweisen.

Die Besprechung einer Anzahl kirchengeschichtlicher Arbeiten hat uns in gerader Richtung vom Urchristentum zur Gegenwart mit ihren teilweise noch ungeklärten Bewegungen und Forderungen geführt. Es bleiben noch drei Volksbücher der vierten Reihe, die sich mehr außerhalb dieser Linie halten.

O. Reichert: D. M. Luthers deutsche Bibel. Die Arbeit zerfällt in zwei, ihrem Werte nach sehr ungleiche Teile. Der erste gibt (nach eigenem Urteil) „das, was man bisher schon von der Lutherbibel wissen konnte“. In der Tat fügt, was hier zu Luthers Verhältnis zur lateinischen Kirchenbibel und der vorreformatorischen deutschen Bibel, was zu seinem Griechisch, Hebräisch und Deutsch gesagt wird, wohl nirgends einen Zug zu dem konventionellen Lutherbild hinzu, bleibt vielleicht gar hinter dem landesüblichen Durchschnitt zurück. Offenbar ist aber dies alles auch nur der Auftakt zu dem, was Verfasser im zweiten Teil seines Büchleins, und zwar hier zum erstenmal für einen größeren Leserkreis zu sagen hat. An der Hand

neuen, höchst wertvollen Quellenmaterials gibt R., der sich hier als zuverlässiger, wegekundiger Führer durch die Probleme der modernen Lutherphilologie erweist, ein überaus anschauliches Bild von den unablässigen und planmäßigen Bemühungen Luthers um die Vervollkommnung seines Bibeltextes und dem methodischen, wiederum aber in seiner köstlichen persönlichen Frische über alle gelehrte Pedanterie erhabenen Zusammenarbeiten des Freundeskreises in den sog. Bibelrevisionskommissionen. So eröffnet die kleine Schrift ganz neue Einblicke in die Werkstatt des Gelehrten und Künstlers, die zugleich bedeutende Ausblicke auf zukunftsreiches wissenschaftliches Neuland erschließen. Zweifellos werden die hier von R. zum erstenmal ausführlich besprochenen Funde eine völlige Umwälzung in den über die Textgestaltung der Bibelausgaben seit 1531 bzw. 1539 bisher gültigen Meinungen hervorrufen, ein Umschwung, der sich u. a. bereits in dem veränderten Urteil über die bisher problematische Rolle Rörers ankündigt. Ein schönes Faksimile des 45. Psalms nach Luthers erster Niederschrift erhöht den Wert des an unerwarteten Aufschlüssen reichen Buches.

Zur rechten Zeit ist (unmittelbar vor dem Zusammenbruch des Zarentums) erschienen Hermann Mulerts Doppelheft „Christentum und Kirche in Rußland und im Orient“. Von hoher Warte aus überschaut der Berliner Gelehrte die innern und äußern Ereignisse und Verhältnisse, die zu der verschiedenen Entwicklung des religiösen Bewußtseins im Morgenland und im Abendland, und hier zu der internationalen Papstkirche, dort zu national bestimmten — teilweise heterodoxen — Landeskirchen geführt haben. Die — in neuerer Zeit namentlich vom Abendland aus betriebenen — Unionsbestrebungen finden sachliche Beurteilung; das politische Moment rückt in die ihm gebührende Beleuchtung. Ein anderes Kapitel unterrichtet — auf engem Raum erschöpfend — über die geographisch-statistischen Verhältnisse, Verfassung und Kultus des morgenländischen Christentums unter besonderer Berücksichtigung der russischen Vormachtskirche; auch über seine Sektenbildungen erfahren wir alle Wünschenswerte. — Mulert schreibt noch vor dem Zusammenbruch der Zarenherrschaft und unter dem Gesichtswinkel ihres wahrscheinlichen Bestandes. Im jetzigen Zeitpunkt, wo das in tausend Zuckungen sich zusammenziehende zerschmetterte Reich uns trotz allem als ein chaotischer Ugrund vielfältig neuer Möglichkeiten erscheinen will, sollte man nicht vergessen, auch seine Kirche im Auge zu behalten. Scheinbar auch von den gewiegtsten Kennern in ihrer Bedeutung für das Staatsleben überschätzt und durch rein politische und wirtschaftspolitische Kräfte außer Wirkung gesetzt, könnte sie eines Tages von innen heraus sich als Ferment der ihrer Gestalt entgegenreifenden politischen Neubildungen erweisen. Im Hinblick auf solche Möglichkeiten, wie auch auf die zukünftig auf breiterer Grundlage zu erwartende Berührung abend- und morgenländischen Wesens sei die wohl unterrichtende Schrift Mulerts wärmstens empfohlen. —

Die Kirchengeschichte ist der rechte Leidensweg des Herrn. Als das, was er gebracht, Sache der Massen wird, beginnen seine Schmerzen. Das hat schon Paulus blutenden Herzens erfahren müssen. Daher die „Nöte“

der Kirche. Es ist eine Irrlehre, daß Subjekt und Träger einer Idee je die Vielen wären; vielmehr ist die Frage erlaubt, ob sie ihnen auch nur immer zum Heil gereiche. Denn zum Gegenstand des täglichen Lebens gemacht, erniedrigt und entleert, rächt sie sich unfehlbar an ihren Peinigern. Mit Unwillen wenden wir uns vom Zeitalter Konstantins; es besteht ein rationales Verhältnis zwischen der Kirchlichkeit des Angelsachsentums und seiner entsetzlich veräußerlichten Sittlichkeit.

Aber unsterblich sind Ideen! Auch die des Christentums. Führen uns auch nur dünne Spuren bis unmittelbar zur geschichtlichen Gestalt des Nazareners, wenige sichere Lebensdaten, eine Anzahl Sprüche und Gleichnisse, und war es darum auch eine Selbsttäuschung des modernen Historismus, seine geschichtlich veranschaulichte Persönlichkeit genüge dem Sehnen einer Menschheit: der ewige Christus in ihm geht durch die Jahrhunderte, gewinnt immer neues Leben in Heiligen und Ketzern und verwirklicht — einem Grundgesetz alles Lebens folgend — aufs neue in ihnen sein Leiden. Soweit unser Auge die Geschichte der Kirche durchforscht, nirgends haftet es an einer Persönlichkeit, in der das Christentum so rein, rührend und schmerzenreich Gestalt gewonnen hätte, wie im heiligen Franziskus von Assisi. Zu ihm kehrt darum immer wieder der Blick auch des Kirchenhistorikers zurück, um sich bei ihm zu sammeln und auszuruhen. Es ist ein Ehrentitel der protestantischen Forschung, daß sie uns die gründlichste Würdigung seines Lebens geschenkt. Auch unsre Volksbüchersammlung durfte nicht an ihm vorübergehen, und es ist mir eine Freude, zum Schlusse dieser Besprechung von der Schrift U. Peters zu bezeugen, daß sie völlig auf der Höhe steht: nicht nur des auf diesen Seiten gewürdigten Unternehmens; auch des franziskanischen Geistes läßt sie einen Hauch verspüren. Ganz lebendig wird uns die Person des Trubadurs, des Ritters Gottes, des Heiligen, seine Freiheit und seine Gebundenheit, seine Kraft und seine Schwäche. Die franziskanische „Familie“, sein Verhältnis zu dem großen Innozenz und dem Kardinal Ugolino, die Tragödie seines Lebenswerks, sein Leiden und seliges Sterben treten mit plastischer Klarheit aus den Blättern des bescheidenen Buches. Wie ich selbst seine Gabe mit Dank empfangen habe, wünsche ich ihm einen großen, verständnisvollen Leserkreis.

Elberfeld.

Hermann Zembrod.

b) Einzelbesprechungen.

M. Leky, Grundlage einer allgemeinen Phonetik als Vorstufe zur Sprachwissenschaft. Köln 1917. J. P. Bachem. 133 S. gr. 8^o.

Ohne Lautwissenschaft keine Sprachwissenschaft! Ohne klare Begriffe aber wiederum keine Lautwissenschaft! Von diesem Standpunkt geht L. aus und er will nichts weniger als eine Grundlage für solche Begriffe schaffen, die nach seiner Ansicht noch fehlt. Er setzt sich zu diesem Zweck in dem ersten, kritischen Teile seines Buches auseinander mit Sievers, Jespersen, Sütterlin, oder, wie er sich — nicht ganz zutreffend — ausdrückt, „mit

der modernen phonetischen Forschung“ (S. 6). Er bestreitet, daß der Schallraum bei der Entstehung der Laute eine Rolle spiele. Auch den Stimmton will er nicht als wesentlich gelten lassen. Desto größere Bedeutung mißt er dem Atelement (Sievers' „Druckstrom“) bei. Dieses habe man zu wenig berücksichtigt und sei dadurch auf Irrwege geraten, denn es sei grade die Hauptsache. Die Beziehung auf das Atelement bringe auf einzelnen Gebieten (z. B. der Vokalbildungstheorie) allein des Rätsels Lösung. „Die Abschätzung nach dem Lautwert“, sagt er (S. 37) „hängt von dem Vorhandensein bzw. Fehlen eines Tonstromes ab. — Der größere Lautwert bedingt einen vollwertigen, der kleinere einen weniger vollwertigen Strom.“ — „Der unbearbeitetste (!) Atem, der noch als Sprachlaut gefühlt wird, ist der Hauchlaut in seiner sog. rauhen Form — Lautzeichen h (griech. spiritus asper)“. So bleiben nach L. nur zwei lautbildende Elemente übrig: 1. das Atelement, der Träger des Lautwertes, das „materielle“ Lautelement, und 2. die Artikulation, das den Atem formende, „formelle“ Element. Man könne hiernach ein „Plusextrem“ und ein „Minusextrem“ an Strom ansetzen. Das Plusextrem werde gebildet durch den a-Laut mit seinen Lautelementen Kehlkopfartikulation + Kehlkopfvollstrom, das Minusextrem durch die Verschlusslaute p, t, k mit ihren Elementen Verschuß + reiner Mundatem. Um diese beiden Extreme herum könne man alle andern Laute gruppieren und je nachdem scheiden zwischen Vokalen (Plusextrem-Gruppe) und Konsonanten (Minusextrem-Gruppe). Die Laute m und n seien hiernach zu den Vokalen zu rechnen, und zwar als Vokalentsprechungen zu den Mundverschlusslauten p, t, b, d. Die r- und l-Laute wären zu unterscheiden in r-, l-Konsonanten und r-, l-Vokale (Lautzeichen r, l, nach dem Vorgang der altind. Grammatik), die zueinander in demselben Verhältnis ständen, wie j, w (gemeint ist der bilabiale Laut) zu i, u. Man könne j, w, r, l daher auch als Halbvokale bezeichnen. — In einem zweiten, aufbauenden Teil wird die Entstehung und Zusammenstellung der einzelnen Laute gegeben. Auch hier setzt sich L. in bewußten Gegensatz zu den bisherigen Ergebnissen der Lautforschung: Ein a ist für ihn ein a, ganz gleich, ob es gesprochen oder geflüstert wird, so daß er (S. 59) zu der Folgerung kommt: „das Wesen eines Lautes ist gänzlich unabhängig von den Stimmbänderschwingungen, sie sind unwesentlich für die Lauterzeugung“. Alle Laute zerfielen in zwei Gruppen: 1. Mundlaute, und zwar reine Mundlaute und Mund-Kehlkopflaute (wie L. sie nennt, obwohl man sie in Gegenüberstellung zu den reinen Mundlauten wohl besser Kehlkopf-Mundlaute nennen müßte) und 2. Kehlkopflaute, nämlich K.K.-Mundlaute (m. E. besser Mund-Kehlkopflaute) und reine Kehlkopflaute. Sie entsprechen der alten Einteilung in Vokale und Konsonanten. Die Grundlage für die weitere Einteilung innerhalb jeder Gruppe wird durch die zur Wirkung gelangenden Mundteile gegeben. Die Einteilung der Konsonanten in „stimmhafte“ und „stimmlose“ wird zugunsten der alten Bezeichnung „hart“ (oder „scharf“) und „weich“ entsprechend den Ausführungen des ersten Teiles abgelehnt. Sie brächten etwas Akustisches zum Ausdruck, während für die Lautwissenschaft die genetische Erklärungsweise Grund-

satz sein müsse. Die Grenzlaute (r, l) würden (s. o.) zu Halbvokalen oder Halbkonsonanten, je nachdem ob geminderter Kehlkopfatem oder verstärkter Mundatem wirksam sei. Diese wesentliche Bedeutung des Hauchelementes hätten die griechischen Grammatiker durch die spiritus lenis und asper zum Ausdruck gebracht. Träte zu der Hauchdifferenzierung noch die Mundartikulation, so würde der Hauch zum Konsonanten. Diese enge Beziehung erkläre auch bei den Reibelauten den ihnen zuerteilten Namen „Spiranten“. Bei den Vokalen wird, wie schon im ersten Teil, a als der reine Kehlkopfvokal hingestellt; die dabei zutage tretende Zungenhebung erklärt L. als unwillkürliche, durch das Anziehen des Zungenmuskels veranlaßte Begleiterscheinung. Die Laute i und u seien die vokalischen Entsprechungen des palatalen j und des bilabialen w; e und o seien nichts als Spaltungen, Weiterbildungen des a-Vokals vermittelt Mundartikulation. Insofern kämen bei ihnen, im Gegensatz zum a, mehrere Artikulationsstellen in Betracht, man könne jenes „eingipflig“, diese „mehrgipflig“ nennen. Unter Anwendung dieser Erklärung des Vokalsystems auf die Sprachwissenschaft kommt L. (S. 109) zu dem Ergebnis: „Der Fortschritt, den die moderne Sprachwissenschaft gegenüber der früheren Anschauung in Anspruch nimmt, die nur a, i, u als Vokale der idg. Ursprache gelten ließ, ist in Wahrheit ein Rückschritt.“ Die Zweigipfligkeit der Laute ē und ō habe zur Folge, daß sie im Altind. die Wertung der Vokalfolgen äi und äu hätten: es seien diphthongisierte Vokale. Ebenso seien aufzufassen die nasalierten Vokale (>Vokal + Nasal) und die Laute ü (>u + i) und ö (>o + e). Die Diphthonge selbst kennzeichneten sich dadurch, daß im Gegensatz zu den diphthongisierten Vokalen bei ihnen die beiden Gipfel deutlich getrennt und doch in einer Silbe vereint seien. Gebräuchlich seien nur drei — ai, au, oi —, die sich wieder in schwebende, steigende und fallende schieden. Eine Anwendung dieser Theorie auf die Sprachwissenschaft (Kurz- und Langdiphthonge im Altind., Ausblick auf die griech. Akzentlehre) beschließt das Buch. — Soweit Leky. Es ist stets erfreulich, wenn auf irgendeinem wissenschaftlichen Gebiete von Zeit zu Zeit jemand kommt und nicht nur auf dem Überlieferten aufbaut, sondern die Grundlage der Überlieferung selbst auf ihre Haltbarkeit untersucht. In diesem Sinne ist Lekys Werk zu begrüßen und die oben gegebene eingehende Darstellung seines Inhaltes wohl zu rechtfertigen. Die Laut- und die Sprachwissenschaft werden dazu Stellung nehmen müssen. Dabei dürften freilich zwei Hauptmängel von vornherein festgestellt werden. Einmal verschmäht L. jede Lautschrift; das macht sich oft außerordentlich störend bemerkbar, so wenn mit w der bilabiale wie der labiodentale, mit k der palatale wie der gutturale Laut bezeichnet wird oder z. B. bei der Übersicht über die Zischlaute (und auch sonst) zwischen „weichen“ und „harten“ Lauten kein erkennbarer Unterschied gemacht wird. Und zum andern fehlt oft bei wichtigen grundlegenden Behauptungen L.s der Nachweis; dieser aber ist oft nur auf experimentalphonetischem Wege zu liefern, und gerade hier versagt L. vollständig, was er auch gelegentlich (S. 89) selbst zugibt. Dazu kommen noch andere offenbare Fehler. So ist es nicht richtig, daß a ein reiner, von jeder

Artikulation unabhängiger Vokal sei, daß man „unbeschadet des a-Klanges die weitgehendsten Variationen der Zungenstellung herbeiführen kann“ (S. 90); vielleicht versucht der Herr Verfasser selbst einmal ein a mit nach oben gebogener Zungenspitze (wie bei engl. l) auszusprechen! Andererseits bringt L. grade bezüglich der Vokalbildungslehre viel Anregendes; was er beispielsweise über die nasalen Vokale (S. 118f.) sagt, ist recht gut, ebenso seine Ablehnung des sog. schwa-Lautes (S. 114). Bei der Erwähnung der Übergangslaute (S. 103) wäre noch nachzutragen, daß nicht nur zwischen Nasal + r, sondern — was das Bild wesentlich vervollständigt — auch zwischen Nasal + l sich ein Verschlußlaut gern einstellt (vgl. *trembler* < **tremler* < **tremolare*). Bei *pied*, *trois* usw. ist — wenigstens in der Umgangssprache — kaum noch von zwei Aussprachemöglichkeiten zu reden (S. 122), vielmehr die einsilbige Aussprache, d. h. die Konsonantierung des ersten vokalischen Gliedes das Regelmäßige in völliger Übereinstimmung mit dem von L. herangezogenen altindischen Lautgesetz. Bei der Erörterung der Diphtonge wäre noch nachzutragen, daß echter *ei*-, nicht *ai*-Diphtong (S. 122) nicht nur im Schwäbischen, sondern auch im Ostpreußischen vorkommt (z. B. *ne'n*, auf jeder *Se'ite dre'*). Bei der Spaltung von urspr. *ei*-Diphtong in *ē* oder *ā* konnte noch auf mundartliches *nē* und *nā* (statt *nein*) verwiesen werden, die mundartlichem *gēs* und *gas* (st. Geiß) entsprechen. Schließlich sei noch die in der Einleitung zum Ausdruck kommende Meinung berichtet, daß nämlich die Ansicht bestehe, „die Phonetik sei gleichsam die alleinige Domäne der Neuphilologen und Germanisten“. Das ist natürlich nicht der Fall. Wenn die Altphilologen tüchtig mitarbeiten, wird das von den vermeintlichen Monopolinhabern höchstens begrüßt werden. Es ist sogar unbedingt nötig — übrigens ja auch wiederholt geschehen — und muß letzten Endes nicht nur der Laut- und der Sprachwissenschaft, sondern auch dem wissenschaftlichen Betrieb der einzelnen Sprachen selbst, der alten wie der neueren zugute kommen.

Düren.

M. Weyrauch.

III. Verschiedenes.

Die Freie Reichsschulkonferenz des Bundes entschiedener Schulreformer.

In dem gleichen Raume wie die Oktoberkonferenz, nämlich im Herrenhause, spielte sich auch die Ostertagung der „Entschiedenen Schulreformer“ vom 31. März bis 2. April d. J. ab. Außer den drei Sitzungen im Plenarsaal fanden noch zwei Volksversammlungen im Dorotheenstädtischen Realgymnasium und im Friedrich-Wilhelm-Gymnasium und eine Jugendfeier im Herrenhause statt. Da in der Zeitspanne von Mittwoch, dem 31. März, nachmittags 2 Uhr, bis Freitag, den 2. April, abends 10 Uhr, 56 Zeitstunden überhaupt zur Verfügung stehen und zu den genannten Veranstaltungen rund 26 Stunden vonnöten waren — von den Wegen wird hierbei ganz ab-

gesehen — so wird jeder zugeben, daß des Guten ein wenig viel, zu viel geboten wurde. Ein Erfassen der gesamten Darbietungen war unmöglich. Die Diskussion, die regelmäßig am Ende der einzelnen Vortragsreihen stattfand, kam entschieden zu kurz.

Fast alle Redner und Rednerinnen betonten ihre Unzufriedenheit mit dem Ministerium Haenisch und der ihm unterstellten Beamtenkategorie. Die Geheimräte und die neu eingestellten Hilfskräfte kamen schlecht weg. Man wollte an ihren Früchten ihre gänzliche Verständnislosigkeit gegenüber den Forderungen der Jetztzeit erkennen. Die einzelnen Erlasse wurden inhaltlich und formell durchweg beanstandet. Bei dem Minister gab man zu, daß er vom Herrn Finanz abhängig sei, allein sehr deutlich kam zum Ausdruck, daß er kein Mann im Sinne des englischen Wortes: *where is a will, there is a way*. Ausdrücklich wurde betont, daß den entschiedenen Schulreformern nichts ferner liege, als sich selbst in solch exponierte Stellungen zu bringen: es gehe ihnen um die Sache, nicht um die eigene Person.

Was verlangt wurde, war: die kollegiale Schulleitung, die Verteilung der geschäftlichen Arbeiten in der Leitung der Anstalten auf die betreffenden Lehrerkollegien, Zusammenziehung gesinnungsverwandter Schulmänner zu Wahlkollegien, rege Verbindung zwischen Eltern und Lehrerschaft, freier Zugang der ersten zum Unterricht, Aufhebung des Lehrerautoritätsverhältnisses zur Jugend, Fernhaltung der Parteipolitik von der Schule, Abschaffung der schriftlichen Pflichtarbeiten, Aufhebung aller Abschluß- und Reifeprüfungen, Schaffung eines freien Wochentages, Reform des Turnunterrichts, Einführung des werktätigen Arbeitsunterrichts, Verbesserung und scharfe Betonung des Zeichenunterrichts, Erneuerung des deutschen und geschichtlichen Unterrichts, Umgestaltung der einschlägigen Lehrbücher im Sinne des Pazifismus, Pflege und wirksame Unterstützung der Schülervereinigungen u. a. m.¹⁾

Diese Forderungen kann man gewiß nicht mit einer lässigen Handbewegung abtun. Es muß zu ihnen Stellung genommen werden. Das liegt auf der Hand. Allein es ist zu beachten, daß diese Postulate nicht durchweg neu. Eine scharf historische Betrachtungsweise der Fragen hätte das erwiesen. Zum Teil ist die Durchführung der Neuerungen unmöglich. Wie soll die Schule es verhindern, daß nicht ein Abklatsch der politischen Gesinnung des Vaters beim Schüler sich bemerkbar macht? Auch gelten ein großer Teil der Forderungen nicht nur für die höheren Schulen, sondern für jede Schule schlechthin.

Nun führte allerdings der Vorsitzende mehrfach aus, daß er einen Zusammenschluß der seminaristischen und der Volksschullehrer sehnlichst herbeiwünsche, die auf ihrem Gebiete ähnlich vorgehen sollten wie die entschiedenen Reformer auf dem der höheren Schulen. Allein dem widerspricht die erstrebte Einheitsschule und der Volksschullehrerstand, dessen Sinn und Trachten seit langen Jahren auf völlige Gleichberechtigung mit dem Oberlehrer ein-

¹⁾ Die Forderungen liegen jetzt zum größten Teil in dem „Weißbuch der Schulreform“, herausgegeben von Siegfried Kawerau, Berlin bei Karl Kurtius, vor.

gestellt ist und der sich im sozialen Staat vor der Erfüllung seiner Wünsche stehen sieht.

Hier denkt man im Kreise der entschiedenen Schulreformer wohl zu optimistisch. Auch übersieht man anscheinend den historischen Verlauf der Volksschullehrerfrage nicht völlig. Die seminaristisch gebildeten Lehrer verlangten zunächst eine Wertung ihrer Abgangsprüfung. Sie hofften dabei auf eine Gleichstellung mit unseren Abiturienten, auf den Zugang zur Universität. Sie erhielten die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst; die Universität blieb ihnen bis auf Sachsen verschlossen. Seit jener Zeit ging man einen anderen Weg, den Weg zur Einheitsschule, in der als eine der verschiedenen Obergliederungen das Seminar steht, dessen Abgangszeugnis den übrigen gleichgestellt sein soll. Wenn nun der Vorsitzende der entschiedenen Reformer in der Monatsschrift „Die Tat“ (Aprilheft), in der sein Vortrag bereits erschienen ist, eine Versuchseinheitsschule auf kapitalistischer Grundlage fordert, so ist das für große Lehrerkreise ein Rückschritt, der sie bedenklich stimmen muß.

Neben der zuweilen recht grauen Theorie — wir nennen vor allen die Vorträge „Der neue Staat und die neue Schule“ und „Volksbildung und Volks-erziehung“ — kam auch in zwei Vortragsreihen die Praxis zum Worte. Das war für den Pädagogen ein Labsal. Doch kannte die Fürsprecherin der Montessorimethode augenscheinlich Herbart nicht; sie hätte manche der von ihr als neu hingestellten Ideen dort lesen können. Auch schwieg sich die Vortragende über die Zahl ihrer Schüler und über den Kostenpunkt aus, zwei Dinge, die doch hier und bei jedem Unterrichte recht wesentlich. Vielleicht tun wir aber der Dame Unrecht, denn sie kam nicht zum Ende ihres Vortrages: ihre Zeit war abgelaufen. Dasselbe geschah dem Verfechter des „Arbeitsunterrichtes“, dem Verfasser der „redenden Hand“. Wir hätten verschiedenen Rednern seinen trockenen Humor gewünscht.

Von einem ausschließlich auf die eigene Person zugeschnittenen Vortrage sehen wir ab. Wir bedauern sehr über die ausgestellten Zeichnungen kein kompetentes Urteil abgeben zu können. Die Ausführungen des ausstellenden Kollegen schienen uns überaus beachtenswert.

Überblickt man das Ganze, so wäre wohl zu sagen, daß der Bund der entschiedenen Reformer seinen Zweck erreicht hat. Er ließ eine ganze Reihe pädagogischer Leuchtkugeln steigen. Soll deren Licht dauernd wirken, so wäre eine Publikation der Vorträge angebracht²⁾.

Spandau.

Hartstein.

¹⁾ Es wäre hierbei jedoch zu wünschen, das diese Veröffentlichung schneller erschiene als die Vorträge der Oktobertagung. Diese gab Paul Oestreich unter dem Titel „Entschiedene Schulreform“ Berlin bei Erich Reiß, dieser Tage heraus; sie sind aber auf dem gewöhnlichen buchhändlerischen Wege immer noch nicht erhältlich.

I. Abhandlungen.

Die Einführung der Steilschrift — die notwendigste Forderung der Schulhygiene¹⁾.

In einer Kommissionsberatung im Kultusministerium auf Einladung des Herrn Ministerialdirektors Jahnke führte ich in kurzen Zügen die Gründe aus, die mich zur dringenden Empfehlung der Einführung der Steilschrift veranlassen. Ausgehend von dem heutigen erschreckenden Körperzustand unseres heranwachsenden Geschlechts wies ich auf die Statistiken hin, die den Tiefstand unseres Gesundheitszustandes lehren. So starben 1913 von 10000 13,7% — 1918: 37,1% an Tuberkulose. Von Kindern unter 14 Jahren 1913: 4—8% — 1918: 41%. Die Sterblichkeit der Kinder überhaupt betrug im Alter bis 15 Jahren fast 50%. Seit 1918 haben sich die Erkrankungen an englischer Krankheit verdoppelt. Was Deutschland in einem 20jährigen Kampf gegen die Tuberkulose erreicht hat, ist jetzt vergebliche Mühe geworden. Ein Massensterben hat eingesetzt, die Grippeepidemien haben eine Million Menschen dahingerafft. In welchem Zustand sich die Lebenden befinden, wie hoch nach diesen Todesfällen die Zahl der Kranken und Schwachen bemessen werden muß, ist daraus mit erschreckender Deutlichkeit zu erkennen. So ergibt sich wohl von selbst, daß alle Schulreformen in allererster Linie in hygienischen Verbesserungen bestehen müssen, ja daß unter Hintansetzung aller anderen geplanten Verbesserungen wie des individualisierenden Schreibunterrichts einzig und allein und kategorisch erst einmal die größten Schäden ausgemerzt werden müssen, die die Schule in sich trägt. Das größte Übel muß unbedingt in der schiefen Haltung der Kinder bei Schrägschrift gesehen werden, die gefährlich wirkt bei den noch biegungsfähigen und heute durch die Unterernährung doppelt weichen Knochen, wie es ja aus dem soeben herausgegebenen Polizeimerkblatt betreffend gehäuftes Vorkommen krankhafter Erweichungen und Veränderungen am Knochensystem in ursächlichem Zusammenhang mit der mangelhaften Ernährung der Bevölkerung klar ersichtlich ist.

Gewiß ist es für den Lehrer nicht leicht, von seiner alten lieb gewordenen Gewohnheit der „schönen“ Schrägschrift abzugehen, aber er muß sich klar vor Augen halten, daß er gerade in der heutigen so traurigen Zeit eine schwere

¹⁾ Die folgenden Ausführungen werden der Lehrerschaft der höheren Schulen zur ersten Beachtung empfohlen. Nach der Überzeugung des Ministeriums verdient die Mahnung des Verfassers die Aufmerksamkeit aller, denen die Volksgesundheit am Herzen liegt. Jahnke.

Verantwortung auf sich lädt, wenn er sich aus Hängen an Althergebrachtem von einer Schriftlehre nicht trennen kann, die in sich schon schweren körperlichen Schaden für unsere Kinder trägt. Und wenn er sich sträubt eine Schrift einzuführen, von der berühmte Augenärzte wie Snell schon vor Jahren in der Abhandlung „Sehkraft und Schulleben“ sagten: „Ich bin überzeugt, daß das erstrebenswerte Ziel, dem Versagen der Sehkraft vorzubeugen, einzig durch die Einführung der Steilschrift erreicht werden kann“, von der ein Hermann Kohn, der die Hygiene und Pflege des Auges in der Schule zu seiner Lebensaufgabe machte, schon vor einem Jahrzehnt sich äußerte: „Ich bleibe bei der Ansicht, die ich vor zehn Jahren schon aussprach, daß zweifellos die vertikale Schrift die einzig hygienische, die Schrift der Zukunft ist zur Hebung der Schulkurzsichtigkeit.“ Zu weitgehenden Versuchen etwa ist heute keine Zeit mehr. Seit 15 Jahren bemühe ich mich vergeblich in Wort und Schrift und Anträgen den zuständigen Behörden klar zu legen, welchen Schaden für das Auge durch Herabsenken des Kopfes, abgesehen von Blutandrang nach dem Kopf usw. an Augenschädigungen den Kindern zugefügt wird. Neue Erfahrungen haben gelehrt, daß ein rein mechanischer Zug an dem mit Flüssigkeit gefüllten Augapfel zur Kurzsichtigkeit führt, so daß die bisherige Annahme eines hohen Prozentsatzes ererbter Kurzsichtigkeit falsch ist. 75% aller Kurzsichtigkeiten ist erworben, durch die Schule herbeigeführt. Betrachtet man ein Kind bei der heute üblichen Schrägschrift, so kann man sich weiter an der herabgesunkenen rechten, hochgezogenen linken Schulter, an der Verkrümmung der Wirbelsäule, an dem eingedrückten Brustkasten an dem Zusammenpressen der Unterleibsorgane allein schon klar machen, welche Schäden diesen jugendlichen, bildungsfähigen Knochen zugefügt werden. Daß das Zusammenpressen der Lungen zur Ausdehnung der Tuberkulose in diesem jugendlichen Alter ganz bedeutend beiträgt, leuchtet ein, heute mehr denn je. In der erhobenen Statistik von Schiefwuchs ließ sich bei 1000 Fällen 887 mal das Entstehen zwischen dem 8. und 14. Lebensjahre nachweisen, es entstanden also 8% vor dem Schuleintritt, 89% während der Schulzeit. Die Zahl der Kurzsichtigen in Mittelschulen wird auf 10%, in Realschulen auf 19,7%, in Gymnasien beginnend mit 26% nachgewiesen. Von Sexta bis Prima ist ein Anstieg bis zu 44%, in verschiedenen Gymnasien sogar bis zu 60% festgelegt worden. Von 50000 zum Einjährig-Freiwilligendienst Berechtigten zeigten bei der Untersuchung die Hälfte Fehler des Sehvermögens. Sollten diese Zahlen nicht alle endlich einmal wirklich zu ernstem Nachdenken über die Ursache des Übelstandes herausfordern, zumal wenn diese Zahlen noch trotz aller sonstigen verbessernden Maßregeln in den Schulen erschreckend zunehmen? Der Schaden liegt einzig und allein in der immer wieder gelehrtten Schrägschrift.

Ich wiederhole: heute gilt es nun endlich einmal schnell zu handeln. Findet auch diese Mahnung in letzter Stunde bei dem bereits genügend herabgesunkenen Gesundheitszustand unserer Kinder bei Lehrern und Behörden kein williges Ohr, dann wird das heranwachsende, schon genug geschwächte Geschlecht einen dauernden Schaden erleiden, den wir uns selbst zuzuschreiben

haben und der die dafür verantwortlichen Stellen als drückender Vorwurf stets verfolgen wird. Einzig und allein die Steilschrift ist in der Lage, die aufgezählten schweren Gesundheitsschäden von den Kinder fern zu halten. Abgesehen von der größeren Leserlichkeit der Schrift, von der größeren Gleichmäßigkeit der Buchstaben, von der Geradehaltung der Kinder ohne Mahnung, der Vermeidung des Schreibkrampfes ist vor allem darauf hinzuweisen, daß die Steilschrift selbst unter den ungünstigsten Verhältnissen und an ungeeigneten Tischen, wie dies ja so häufig im Hause geschieht, ein geradezu zwangsweises Geradesitzen des Kindes herbeiführt. Es gibt keine Möglichkeit im Schiefsitz steil zu schreiben. Die Steilschrift hat also den Vorzug, daß sie nicht in sich selbst, in ihrer Technik die Keime birgt zu Schiefsitz, Schiefwuchs und Kurzsichtigkeit. Als in Karlsruhe ein Augenarzt Versuche mit der Steilschrift einführte, sank der Prozentsatz Kurzsichtigkeit um 25% innerhalb fünf Jahren. Steht der Kopf gerade, so stehen auch die Schultern gerade und die Wibelsäule erleidet keine Verkrümmungen. So stiegen die Zahlen von Kindern mit symmetrischer Schulterhaltung in steilschreibenden Klassen auf 84% herauf, wähen sie in den wieder schrägschreibenden sofort auf 64% herabsanken.

Schließlich kommt noch für mich ein physiologischer Punkt in Frage. Es gibt tausend Schräglagen, wodurch der Buchstabe sich täglich dem Kinde anders darstellt und so das Festhalten desselben im Gehirn, das Erinnerungsbild des Buchstabens daselbst ihm unendlich erschwert. Das Kind muß jedesmal wieder von neuem sich aus der veränderten Schräglage des Buchstabens das Gesamtbild einprägen. Der Lehrer ist bei der Steilschrift nur in der Lage, in einer einzigen, sich stets gleichbleibenden Stellung den Buchstaben an die Wand zu malen.

Die bisherigen Versuche mit der Steilschrift sind aus einem merkwürdigen Grunde gescheitert. Man hat nämlich die Kinder mit derselben Handhaltung zu zwingen versucht, sozusagen Steilschrift zu schreiben, das Geschriebene war aber nur eine steilere Schrägschrift mit all ihren Fehlern. Bei der Innehaltung der üblichen Handhaltung ist das Kind gar nicht in der Lage Steilschrift zu schreiben; ferner wird es, aus dem Bestreben heraus, die Spitze der Feder und den zu malenden Buchstaben zu verfolgen sich über seine Hand hinwegbeugen und sofort schief und krumm sitzen. Warum haben wir das Händefalten in der Schule als Norm seit Jahrhunderten? Ich möchte sagen: gedankenlos übernehmen wir das, während auch darin ein tiefer physiologischer Grund liegt. Die Stellung in der Handfaltung ist die einzige, bei der die gegeneinander arbeitenden Strecker und Beuger der Finger sich das Gleichgewicht halten, also in einer gewissen Ruhestellung, soweit das im Lebenden möglich ist, sich befinden. Ziehen wir jetzt die Hände, sie in der gleichen Haltung belassend, auseinander und legen das Schreibinstrument zwischen Daumen- und Zeige- oder Zeige- und Mittelfinger, so schreibt das Kind zwanglos in der am wenigsten anstrengenden und ermüdenden Handhaltung sofort Steilschrift. Es sieht dabei die Spitze seines Bleistiftes von links nach rechts laufend und den zu malenden Buchstaben, ohne auch nur

die geringste Drehung des Kopfes oder des Rumpfes zu vollziehen. Gerade in dem Übersehen dieser so einleuchtenden Tatsache ist die Ursache der Fehlschläge bei den bisherigen schüchternen Versuchen mit Steilschrift begründet.

Als weitere Maßnahme zur dringend nötigen Gesundung unserer Kinder nannte ich dann die Linkshandausbildung, die weiter rein körperlich dazu beiträgt, den linken Brustkasten die linke Lunge und das Herz zur besseren Entfaltung zu bringen, die zur Stärkung des Gedächtnisses, zur Entlastung des linken Gehirnteiles, zum Flottmachen der rechten schlummernden Gehirnhälfte führt. Das Genauere über diese Frage soll in einem folgenden Aufsatz besprochen werden.

Charlottenburg.

Manfred Fraenkel.

Die Zukunft unserer Schulfeste.

Mancher Leser wird vielleicht den Kopf schütteln, wenn er die vorstehende Überschrift liebt. Wie kann man sich mit solchen Kleinigkeiten abgeben in einer Zeit, in der unsere Sorgen auch im Schulleben viel wichtigeren Dingen gelten müßten! Die Schule ist eine Stätte der Arbeit; die Erziehung zur Arbeitsfähigkeit und Arbeitswilligkeit ist eine ihrer bedeutsamsten Aufgaben. Daneben erscheinen ihre Feste und Feiern so bedeutungslos, daß es sich kaum der Mühe verlohnt, darüber zu sprechen oder zu schreiben.

Man kann mit Ja und Nein auf solche Gedanken erwidern. Gewiß sind Feste und Feiern unwichtig neben den größeren Aufgaben, welche die Schule zu leisten hat. Aber sie sind doch nicht so belanglos, als sie auf den ersten Blick erscheinen; und sie können zu gewissen Zeiten, wie der jetzigen, eine ganz besondere Bedeutung erlangen. So notwendig die Arbeit ist, so notwendig ist auch die Erholung; das ewige Einerlei des Alltags wäre unerträglich, wenn es nicht von Zeit zu Zeit durch Fest- und Feiertage unterbrochen würde. Und Freude, Erhebung und Begeisterung sind dem Menschen ebenso sehr ein Bedürfnis, wie die Arbeit ihm unentbehrlich ist. Kein Lebensalter aber empfindet dieses Bedürfnis dringender als das der Jugend. Darum sind wohl auch die Schulfeste fast so alt wie die Schulen selber. So begingen schon die athenischen Knaben die Feste der Museien und Hermäen, die römischen die Feier der Quinquatrien zu Ehren Minervas; im Mittelalter erhielten sich das Gregorius-, das Knabenbischofsfest, das Virgatum- oder Rutenfest u. ä. jahrhundertlang; einzelne von ihnen, besonders die Maifeste, werden vielfach noch heute gefeiert. Mit dem Siegeszug des Humanismus kamen seit dem Anfang des 16. Jahrhunderts auch dramatische Schüleraufführungen in lateinischer und später in deutscher Sprache zu Ehren; sie erfreuten sich bis zum Ende des 18. Jahrhunderts großer Beliebtheit. Das 19. Jahrhundert hat die vaterländischen Jubeltage in den Vordergrund gestellt: eine Folgeerscheinung des neuerwachten Nationalgefühls. Über ein halbes Jahrhundert hindurch beging man in den meisten Schulen den Erinnerungstag der Schlacht bei Leipzig alljährlich als bedeutsamsten Gedenktag des ganzen deutschen Volkes, bis seine Feier endlich von der des Sedantages abgelöst wurde. Die

Geburtstage der Landesfürsten und des Kaisers kamen als weitere vaterländische Schulfeiertage hinzu.

Feste dieser Art hatten ihre Vorzüge, aber auch ihre Schattenseiten. Sie konnten, wenn sie richtig geleitet wurden, wohl zur Stärkung und Vertiefung des Nationalgefühls beitragen; aber sie verfielen auch der Gefahr, den vaterländischen Gefühlen eine einseitige und wenig erfreuliche Färbung zu geben. Der übelberüchtigte Hurrapatriotismus hat aus solchen Festen seine vorzügliche Nahrung gezogen; äußerliche Fürstenverhimmelung machte sich bisweilen unangenehm breit; Völkerverhetzung und Kriegsverherrlichung waren hier manchmal die Äußerungen einer zwar gut gemeinten, aber übelwirkenden Vaterlandsliebe.

Nun hat die Revolution des Jahres 1918 solchen Feiern mit einem Schlage ein Ende gemacht: der Sedantag ist gefallen, Kaisersgeburtstag ist gefallen, die Dynastiefeste überhaupt sind verschwunden. Die einst so nebensächliche Frage der Schulfeiern ist damit ein Problem geworden, über das man sich den Kopf zerbrechen muß, mag man wollen oder nicht. Sollen wir überhaupt keine vaterländischen Festtage mehr begehen? Das sei ferne! Die Vaterlandsliebe ist ein Gut, dessen Pflege kein Volk der Erde je preiszugeben gewagt hätte. Sie bildet die unentbehrliche, gefühlsmäßige Grundlage jeder Staatsgesinnung, ohne die kein größeres Gemeinwesen auf die Dauer bestehen kann. Und unser deutsches Heimatland bedarf der Liebe seiner Söhne und Töchter mehr denn je. Denn auf seinem Boden müht sich ein gedemütigtes und geschlagenes Volk ab, dessen Wiederaufrichtung unsagbare Geduld und guten Willen fordert. Ohne herzliche Hingabe des einzelnen an Volk und Land ist dieser Wille auf die Dauer nicht aufzubringen. Darum bleibt die Erziehung zur Vaterlandsliebe eine der notwendigsten Aufgaben auch unserer zukünftigen Schulerziehung. Liebe aber ist Herzenssache, sie kann nicht gelehrt noch erlernt werden. Darum wird der Unterricht immer nur mittelbar der Förderung vaterländischen Empfindens dienen, da wo er den Kopf beiseite läßt und zum Herzen spricht. In Feiern aber will man nur zum Herzen sprechen; sie wenden sich unmittelbar an die menschliche Gemütsseite. Auch die seelische Einstellung der Zöglinge ist hier eine ganz andere. Sie wissen, sie werden nicht zum Lernen und Prüfen, sondern zum Feiern und Genießen gerufen. So kommen sie mit aufgeschlossenen Herzen in den Festsaal: ein lockerer, empfänglicher Ackerboden, der den ausgestreuten Samen willig aufzunehmen bereit ist.

Wem sollen nun diese Feiern gelten? An erster Stelle, meine ich, denen, die Deutschlands Namen in der Welt zu Ehren gebracht haben. Das sind nicht nur seine Fürsten und Feldherrn; es sind vor allem die großen Schöpfer und Mehrer deutscher Kulturarbeit, die Dichter und Denker, die Künstler und Forscher, die Erfinder und Entdecker. Sie sind es, die Deutschlands dauernde Größe verbürgen und die sein Wappenschild auch erstrahlen lassen zu Zeiten, wo wir politisch im Schatten stehen. Solchen Männern gegenüber hat die deutsche Schule noch viel nachzuholen. Es waren in früheren Tagen fast nur Goethe und Schiller, die man der Ehre einer besonderen schul-

mäßigen Feier für würdig erachtete. Aber wer hat am 14. November 1916 des 200 jährigen Todestages unseres genialen Leibniz gedacht? Wer erinnerte sich 1903 der 100jährigen Wiederkehr des Todestages eines Klopstock und Herder? Der große Kant schien 1904 für die meisten höheren Schulen Deutschlands auch geistig tot zu sein. Nicht minder übel erging es zehn Jahre später dem vaterlandsbegeisterten Joh. Gottl. Fichte. Ich habe im preußischen „Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung“ des Jahres 1871 vergebens nach einer Verfügung gesucht, die erkennen ließe, daß man sich in ihrem Bereiche der Verdienste eines Albrecht Dürer (geb. 1471) oder eines Joh. Kepler (geb. 1571) erinnert hätte. Solchen Unterlassungssünden gegenüber war es immerhin eine Tat, daß das jetzige Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung im letzten Jahre die höheren Schulen zur Feier des hundertjährigen Geburtstages Gottfried Kellers aufforderte. Möge es auf der einmal betretenen Bahn auch fürderhin verharren!

Wo aber die Unterrichtsbehörde schweigt, da sollte es wenigstens der einzelnen Schule vergönnt sein, nach eigenem Ermessen diejenigen zu feiern, deren Wirken ihnen einer dankbaren Erinnerung wert zu sein scheint. Wir können nicht in allen Schulen jedes deutschen Dichters, jedes Künstlers und Forschers festlich gedenken. Es gibt auch Geistesgrößen zweiten Ranges, die der Allgemeinheit weniger, bestimmten Landesteilen oder Orten aber durch ganze Geschlechter hindurch noch recht viel zu sagen haben. Ihrer zu geeigneter Zeit und in geeigneter Weise zu gedenken ist Sache der einzelnen Schulen. Solche Feste brauchen nicht immer von oben herab befohlen zu werden; sie gewinnen an Wert und Innerlichkeit, wenn sie aus freien Stücken von denen veranstaltet werden, die sich dazu berufen fühlen.

In diesem Sinne könnten viele Schulen ihre Eigenfeste haben. Ich verstehe unter dieser Bezeichnung Feste, welche die einzelnen Schulen aus eigenem Antrieb zu bestimmter, jährlich wiederkehrender Zeit feiern und die in ihren Grundgedanken, wenn möglich, in irgendeiner erkennbaren Beziehung zur Schule selber stehen. Ein mir naheliegendes Beispiel möge diesen Gedanken veranschaulichen. Die Schule, die ich zur Zeit leite, ist nach Biebrichs größtem und volkstümlichstem Sohne, dem feinsinnigen Erzähler und Kulturhistoriker Wilh. H. Riehl benannt. Solche Namengebungen gemeinnütziger Anstalten und Einrichtungen sind ja wohl die schönsten und würdigsten Erinnerungszeichen, die man verdienten Männern weihen kann. Aber sie bleiben immer noch etwas Äußerliches, wenn das Andenken des Geehrten am bloßen Namen haften bleibt und wenn spätere Geschlechter mit diesem Namen keinen Inhalt mehr zu verbinden wissen. Wir feiern daher alljährlich Riehls Geburtstag (in Form eines Wandertages), um unsere Zöglinge zu lehren und fühlen zu lassen, wer der Mann war, nach dem ihre Schule benannt ist und was wir ihm verdanken.

Zu ähnlichen Festen hätte gewiß noch manche Anstalt Gelegenheit. Wo es nicht der Fall ist, sollte man sich um Eigenfeste anderer Art bemühen. So dürften sich an vielen Orten Heimatfeste empfehlen. Sie verdienen besondere Pflege in einer Zeit, wo die gleichmachende und verflachende Wirkung

des Großstadtlebens und technischer Überkultur völkische Eigenart mehr und mehr zu verdrängen droht. Am natürlichsten eignen sich dazu geschichtliche Gedenktage der engeren Heimat oder ein für jeden Ort passendes Frühlings- oder Sommerfest in Gottes freier Natur auf heimatlicher Erde. Feste dieser Art sind unaufdringliche, aber wirksame Bodenbereiter echten vaterländischen Empfindens. Mit der Liebe zur engeren Heimat senkt sich unvermerkt auch die Liebe zur weiteren in die Seele des Kindes. Man mache sich z. B. einmal klar, was heutzutage eine dem Rheinstrom gewidmete Feier in Schulen des rheinischen Gebietes bedeuten kann und wie sie wirken muß! Wo gute Chöre, Musik-, Turn- und Sportvereine vorhanden sind, lassen sich leicht auch Eigenfeste anderer Art einführen

Nun mag mancher der Meinung sein, es brauche sich nicht jede Schule um ein Eigenfest zu bemühen, da die Gedenktage deutscher Geistesgrößen reichlich Gelegenheit zum Feiern gäben. Das ist leider ein Irrtum. Wer die Geschichte auf diese Frage hin durchmustert, wird bald gewahr werden, daß die ganz großen oder doch sehr volkstümlichen Gestalten, die in allen Schulen festlich geehrt zu werden verdienen, bei uns ebenso dünn gesät sind wie bei anderen Völkern. So ist es wenigstens, wenn man die alte Sitte nicht durchbrechen will, daß man nur die 50- und 100jährigen Erinnerungstage feiert. Nach Meyers „Historisch-geographischem Kalender“, der bekanntlich die wichtigsten geschichtlichen Jahrestage auf seinen Abreißblättern anführt, könnten z. B. in den nächsten fünf Jahren nur folgende Gedenktage deutscher Geistesgrößen festlich begangen werden: am 27. August 1920 der 150jährige Geburtstag Hegels, am 16. Dezember 1920 der 150jährige Geburtstag Beethovens, am 8. Februar 1921 der 50jährige Todestag Moritz v. Schwinds, am 31. August 1921 der 100jährige Geburtstag des Naturforschers Helmholtz, am 18. April 1923 der 50jährige Todestag J. v. Liebig's, am 22. April 1924 der 200jährige Geburtstag Kants und am 2. Juli desselben Jahres der 200jährige Geburtstag Klopstocks.

Man erkennt aus dieser kleinen Aufzählung bald die Schwierigkeiten, die sich ergeben müssen, wenn man sich mit Schulfestern nur dieser Art begnügen will. Ob z. B. alle Pädagogen mit der von mir getroffenen Auswahl einverstanden sein werden? Ich bezweifle es. Wer möchte behaupten, daß M. v. Schwinds 50jähriger Todestag in allen höheren Schulen unseres Vaterlandes gefeiert werden muß? Schön wäre es gewiß, wenn diese oder jene Schulgemeinschaft, durchdrungen von dem liebenswürdigen Zauber seiner Schöpfungen, diesem Malerdichter eine stimmungsvolle Weihestunde bereitete; aber allgemein verordnen läßt sich eine solche kaum. Bei manchen dieser Männer verbietet sich auch eine eigentliche, festliche Aufmachung. Männer wie Hegel und Kant wollen mehr innerlich gewürdigt als äußerlich gefeiert werden. Ihr Wirken bewegt sich in solchen Höhen, daß man Schülern der Unter- und Mittelklassen nicht viel von ihnen sagen kann. Es bleibt also bei solchen Männern der Erinnerungstag mehr auf ein stilles Gedenken im engeren Kreise der Oberklassen beschränkt.

Noch mehr ins Gewicht fällt meines Erachtens das Unregelmäßige und Zufällige solcher Erinnerungsfeiern. Manche Jahre bringen zwei und mehr Gedenktage, manche nur einen, manche gar keinen (wie z. B. 1922). Regelmäßigkeit der Wiederkehr ist aber ein ausgesprochener Vorzug von Festen. Nicht nur die großen kirchlichen Feiertage, wie Ostern, Pfingsten und Weihnachten, beweisen das, nein jeder Kirchweihstag mit seiner Vorfreude ist ein Beleg dafür. Nachdem nun die hergebrachten vaterländischen Gedenkfeiern gefallen sind, klafft also trotz der von mir vorgeschlagenen Erinnerungstage eine Lücke in dem Festkalender der Schule, wenn sich die einzelnen Anstalten nicht zur Einführung von Eigenfesten entschließen.

Nahe liegt natürlich der Gedanke, an Stelle der beseitigten vaterländischen Gedenktage neue nationale Feiertage einzuführen. Aber gewaltsam läßt sich in solchen Dingen nichts machen. Ein neuer Volksfeiertag gewinnt nur dann festen Boden, wenn ihm das ganze Volk mit der nötigen Begeisterung entgegenkommt. So gelang auch die Einführung des Sedantages nur, weil die geschichtlichen Ereignisse dieses Tages einen besonders hinreißenden Eindruck auf die Bewohner aller deutschen Gaue gemacht hatten. Von dieser Seite erwarte man also keine wirksame Abhilfe, wenigstens nicht in der nächsten Zeit. Eigenfeste werden noch auf Jahre hinaus den einzigen regelmäßigen Ersatz für die ausgefallenen vaterländischen Schulfeste bilden.

Über die Ausgestaltung solcher Feste läßt sich nicht viel sagen. Schon die Idee des Eigenfestes fordert eine selbständige Formgebung durch die jeweilige Schulgemeinschaft. Die Schablone allgemeiner Anweisungen versagt da ganz und gar. Aber darin beruht ja auch der besondere Reiz der Eigenfeste, daß sie individuell gestaltet werden. Das soll nicht heißen, daß ihre Anlage und ihr Inhalt sich von Jahr zu Jahr ändern müssen; sie können auch nicht für alle oder für viele Schulen die gleichen sein. Hat erst einmal eine Anstalt die für sie passende regelmäßige Schulfeier gefunden und in bestimmte Form gebracht, so braucht sie auf eine Änderung dieser Form nicht mehr allzusehr bedacht zu sein. Die schon einmal erwähnten großen kirchlichen Festtage haben trotz der jahrhundertalten Eintönigkeit in Inhalt, Form und zeitlicher Wiederkehr von ihrer Volkstümlichkeit nichts eingebüßt.

Nur eins halte man für alle Schulfeiern fest: man lasse die Schüler so viel wie möglich tätigen Anteil dabei nehmen. Man lasse sie nicht nur beim Feste selbst mitwirken, sondern auch bei den Vorbereitungen: der Aufstellung des Planes, der Auswahl der Vorträge und Aufführungen, der Zurüstung des Festortes usw. Aus solcher Mitarbeit erwächst die lebhafteste Teilnahme an der Feier und ihrem Gelingen. Sie wird von den Schülern als etwas Persönliches empfunden und nicht als eine vorgeschriebene Sache, die man mitmachen muß. Das köstliche Gefühl der Vorfreude wird geweckt, das dem Feste selber einen besonderen Reiz verleiht.

Zum Schlusse sei noch die Frage gestreift, ob man in Schulfeiern auch nicht-deutscher Geistesgrößen gedenken soll. Sie wird wohl gegenwärtig von den meisten ablehnend beantwortet werden. Wer fünf Jahre lang von der ganzen Welt bekämpft und angegeifert wurde wie wir, dem muß es wider-

streben, einen Vertreter der uns feindlich gesinnten Völker in Wort und Lied zu preisen. Und doch wird nach meiner Überzeugung ein glattes Nein nicht die letzte Antwort sein, die dieser Frage gilt. Am 6. April 1920 feierte die gesamte Kulturwelt den 400jährigen Todestag Raffael Sanzios¹⁾). Man braucht nur einen solchen Namen zu nennen, um sich bewußt zu werden, daß es, Gott sei Dank, in der Geschichte noch Männer gibt, die über zeitliche und räumliche Grenzen erhaben sind, die nicht nur ihrem Geschlechte und nicht nur dem Lande ihrer Geburt, sondern die durch die Jahrhunderte und Jahrtausende hindurch allen Völkern etwas zu sagen haben. Bei dem Klange ihres Namens regt sich wieder etwas von dem Brudergeist der Menschheit, der über Blut und Haß hinaus zur Eintracht strebt, einer Eintracht, die freilich noch in weltenweiter Ferne liegen mag, die aber darum nicht aufzuhören braucht, das letzte Ziel der Menschheit zu sein. Darum glaube ich, daß auch einmal der Tag kommen wird, wo man in deutschen Schulen der großen Bahnbrecher der Weltkultur nicht nur lehrend im Unterricht, sondern auch in würdiger Weihestunde festlich gedenken wird.

Biebrich a. Rh.

Hermann Weimer.

Praktische Erfahrungen mit der siebentägigen Arbeitswoche.

Bald nachdem zu Beginn des Winterhalbjahres die neue Unterrichtsverteilung mit dem neuen Stundenplan in Kraft getreten war, wurde von der Stadtverwaltung mitgeteilt, daß zum Zweck der Kohlenersparnis auch die Schülerinnen des Lyzeums im Gebäude des Realgymnasiums unterrichtet werden müßten, so daß den beiden Anstalten das Schulgebäude nur am Vor- bzw. am Nachmittag zur Verfügung stehen würde. Ein einfaches Weglassen der ursprünglich für den Nachmittag vorgesehenen Stunden war natürlich nicht angängig; aber auch das notwendige Zusammenstreichen der für die einzelnen Fächer vorgeschriebenen Lehrstunden hätte naturgemäß mancherlei Schwierigkeiten im Gefolge gehabt. Da lag es nahe, auf den Schulte-Tiggessen Plan der siebentägigen Arbeitswoche zurückzugreifen, zumal dieser auf der letzten Westfälischen Direktorenkonferenz sowohl von dem Vertreter des Ministers wie von einzelnen Räten des Provinzialschulkollegiums als ein beachtenswerter Reformversuch bezeichnet worden war. Im 7. und 8. Heft des 18. Jahrgangs (Juli-Augustnummer 1919) der „Monatschrift für höhere Schulen“ hat Schulte-Tiggessen den eigenartigen Plan der siebentägigen Schulwoche erörtert. Er läuft ja in der Hauptsache darauf hinaus, ohne besondere Benachteiligung irgendeines Lehrfachs eine Herabsetzung der Wochenstundenzahl dadurch herbeizuführen, daß man die Unterrichtsstunden, welche sonst an den sechs Tagen der Woche gegeben werden, auf sieben Tage verteilt. Dadurch wird freilich der Rahmen der Kalenderwoche durchbrochen: Denn die erste Arbeitswoche läuft von Montag bis zum nächsten Montag, die zweite Arbeitswoche beginnt dann mit dem folgenden Dienstag usw. Es entsteht

¹⁾ Wir haben an der Riehlschule diesen Tag durch einen Lichtbildervortrag des Zeichenlehrers gefeiert.

also ein „Schiebeplan“, indem sich der erste Tag der neuen Schulwoche jedesmal um einen Tag der Kalenderwoche verschiebt, bis die 7. Schulwoche wieder mit dem Montag beginnt.

Es ist ohne weiteres klar, daß am Reformrealgymnasium durch die Verteilung von 37 wöchentlichen Pflichtstunden auf sieben Tage der Nachmittag so gut wie freigemacht wird, und damit die allseitig als erwünscht anerkannte Entlastung der Schüler in großem Umfang durchgeführt werden kann. Das, was Schulte-Tigges in erster Linie von seinem Reformvorschlag erwartet, ist bei seiner praktischen Erprobung in vollem Maße eingetroffen: Der gesamte Lehrkörper war sich einig in der Überzeugung, daß sich die Schüler trotz der im Industriegebiet schwierigen Ernährungsverhältnisse sehr viel frischer, aufnahmefähiger und arbeitsfreudiger zeigten. Im Zusammenhang damit ergaben sich andere wohltätige Folgen. Die Anträge auf Befreiung vom Turnen und Singen liefen auffallend spärlich ein; die Zahl der Teilnehmer am Handfertigkeits- und Stenographieunterricht und am wahlfreien Unterricht (Linearzeichnen, chemische Übungen) zeigte eine erhebliche Zunahme. Dazu bot sich den Turnlehrern und Klassenleitern die Möglichkeit, ohne Störung des sonstigen Unterrichts die Jungen zum Rodeln oder Eislaufen um sich zu sammeln. Auch die Eltern waren, soviel wir hörten, mit der Einrichtung durchaus zufrieden. In einer Zeit, wo wie sonst wohl kaum je das Wort zu Recht besteht „die Axt im Haus erspart den Zimmermann“ war die Hilfe der Söhne zu mannigfachen häuslichen Verrichtungen und Besorgungen, auch zu Hamsterspaziergängen in die Umgebung den Eltern sehr wertvoll. Auch war durch den freien Nachmittag für Musikunterricht, für Pflege mancherlei Lieblingsbeschäftigung oder für Anfertigung von Privatarbeiten die nötige Muße gewonnen. Eine besondere Erleichterung brachte die siebentägige Schulwoche den auswärtigen Fahrschülern. Etwa ein Sechstel unserer Schüler kommt täglich mit den Zügen, mit dem Rade oder zu Fuß aus der Nachbarschaft und kehrt nach Schluß des Unterrichts nach Haus zurück. Während sie sonst gewöhnlich erst mit Einbruch der Dunkelheit wieder zu Haus eintrafen, über die Mittagsstunden jedenfalls in der Stadt Unterkunft und Verpflegung suchen mußten, ermöglichte der geschlossene Vormittagsunterricht eine frühzeitige Heimkehr.

Die Kernfrage des ganzen Problems freilich, ob es möglich ist, in der um ein Siebtel verkürzten Unterrichtszeit die gleichen Lehrziele wie sonst zu erreichen, kann nicht ohne weiteres gelöst werden. Dazu gehört eine mehr als halbjährliche Erprobung, zumal auch die Kohlennot uns noch zu einer Verlängerung der Weihnachtsferien zwang. Immerhin gleicht doch die größere Frische der Schüler im Unterricht und die größere Ruhe der häuslichen Vorbereitung den Verlust an Unterrichtszeit etwas aus. Auch eine straffere Konzentration bei der Auswahl des Stoffs in den einzelnen Lehrfächern ist möglich; vor allem ist pünktlichstes Einhalten der Unterrichtszeiten erforderlich, und auch sonst muß mit der Zeit sparsam hausgehalten werden: Das sonst wohl vielfach übliche Ausfallen der Eckstunden bei Erkrankung von Lehrern muß unterbleiben, ebenso wie Gesamtkonferenzen

und Fachbesprechungen am Nachmittag abgehalten werden müssen. Unter Beobachtung dieser Vorsichtsmaßregeln wird sich die Verkürzung der Unterrichtszeit nicht allzu schwer fühlbar machen.

Bei der praktischen Erprobung der siebentägigen Schulwoche haben sich freilich auch einige Schwierigkeiten herausgestellt, die nicht unerörtert bleiben dürfen.

Kantel in seinem Aufsatz „Die Unterrichtsstunde von 40 Minuten“ (Januar-Februarheft, 19. Jahrgang dieser Monatschrift, S. 47) fürchtet, „daß die Einrichtung zu tief in festgewurzelte Gepflogenheiten nicht nur des Schullebens sondern auch weiterer Lebenskreise eingreifen würde, und daß ihre Durchführung in der Praxis zu Unzuträglichkeiten führen müßte, die die Schularbeit störend beeinflussen würden.“ Auch bei uns wurden solche Folgeerscheinungen befürchtet, und nur mit einigem Zagen sind wir deshalb an die Erprobung herantreten. Aber überraschenderweise hat sich nach keinerlei Richtung hin eine Störung geltend gemacht. Natürlich wurden kleine Gedächtnisstützen zu Hilfe genommen: in den Klassenbüchern und Aufgabebüchern wurden wie sonst die Wochentage so jetzt die Arbeitstage aufgeschrieben, auch an der Wandtafel wurden die jedesmaligen Arbeitstage noch besonders vermerkt, und so lernten selbst die kleinen Sextaner in auffallend kurzer Zeit mit dem Begriff „dritter oder vierter Arbeitstag“ mit ebensolcher Selbstverständlichkeit wirtschaften wie sonst mit Dienstag oder Mittwoch.

Eine störende Verwechslung ist eigentlich nur einmal vorgekommen, und zwar — durch den Direktor. Denn während die Einfügung in die Reihenfolge des Schiebeplans von Tag zu Tag fast glatt vonstatten geht, erfordert es ein ziemliches Maß von Aufmerksamkeit, wenn es sich darum handelt, für mehrere Tage im voraus Anordnungen zu treffen, etwa für die Vertretung beurlaubter oder erkrankter Amtsgenossen, oder für die Ansetzung von Lehrproben der Studienreferendare Änderungen im Stundenplan vorzunehmen. Dabei kann leicht ein Versehen im Abzählen der Arbeitstage unterlaufen, so daß der Schiebeplan für die Verwaltung jedenfalls keine Erleichterung bedeutet.

Einige Umstände machte das Ansetzen der Sprechstunde, für die ja gewöhnlich von den Amtsgenossen eine Zwischenstunde gewählt wird. Statt eines bestimmten Wochentags muß bei dem Schiebeplan ein Arbeitstag für die Sprechstunde bezeichnet werden: statt „Donnerstag von 11—12“ heißt es etwa: „vierter Arbeitstag von 11—12“. Da die Arbeitstage aber von Woche zu Woche wechseln, müssen die Eltern den Kalendertag der Sprechstunde jedesmal erst bei ihren Söhnen erfragen. Das bedeutet eine kleine Erschwerung, die aber den Verkehr zwischen Schule und Elternhaus nicht weiter beeinträchtigt hat. Unter Umständen würde sich auch durch Einführung einer gemeinsamen Sprechstunde für das gesamte Kollegium an einer Nachmittagsstunde, — die nicht einmal allwöchentlich abgehalten zu werden brauchte, — Abhilfe schaffen lassen.

Eine größere Schwierigkeit ergab sich dadurch, daß an unserer Anstalt mehrere Herren im Nebenamte tätig sind, z. B. ein evangelischer und katholischer Religionslehrer, ein Musik- und Gesanglehrer, die jeder mit etwa 9 Wochenstunden beschäftigt sind. Es war zweifellos für diese Herren eine erhebliche Störung, daß sie bei ihrer Arbeitszeit im Hauptberuf mit den Kalendertagen der Woche zu rechnen hatten, während sich ihre Unterrichtsstunden an der Schule von Woche zu Woche auf einen anderen Tag schoben. Durch besonderes Entgegenkommen der betreffenden Herren gelang es, auch an dieser Klippe glücklich vorüberzuschiffen; aber selbst wenn das nicht gelungen wäre, so ließe sich mit Recht die Frage aufwerfen, ob an dem Widerstand einzelner im Nebenamt mit wenigen Stunden beschäftigter Personen eine Einrichtung scheitern dürfe, welche im übrigen als gut und segensreich erkannt worden ist.

Besonders gefährlich für die praktische Durchführung des Schulte Tiggeschen Reformvorschlages ist die Lage des Konfirmandenunterrichts. Nach einem in der Provinz Westfalen wohl allgemein durchgeführten Übereinkommen sind die Konfirmandenstunden auf Dienstag und Freitag für die erste Schulstunde bestimmt; auf die gleichen Stunden wird an den höheren Lehranstalten der Religionsunterricht der Konfirmandenklassen (IV—OIII) gelegt. Die siebentägige Arbeitswoche gestattet solche Kombination von Religions- und Konfirmandenunterricht nicht, sondern der Schiebepplan bringt es mit sich, daß von Woche zu Woche auch andere Unterrichtsstunden mit dem Konfirmandenunterricht zusammenstoßen und daß andererseits auch die Konfirmanden, welche vom Religionsunterricht befreit sind, an anderen Wochentagen die erste Unterrichtsstunde versäumen, wenn eben der Religionsunterricht nicht auf Dienstag oder Freitag fällt. Durch besonderes Entgegenkommen der Geistlichen, welche die Konfirmanden von ihren Stunden befreien, wenn wichtige Lehrfächer mit dem kirchlichen Unterricht zusammenstießen, gelang es auch hier, einen Ausweg zu finden; doch war das natürlich nur ein Notbehelf; eine ständige Einführung der siebentägigen Schulwoche müßte meines Erachtens dahin führen, daß der kirchliche Unterricht auf die Nachmittage gelegt wird.

Der Hauptwiderstand, an dem die weitere Erprobung des Plans dann auch schließlich gescheitert ist, kam von der städtischen Verwaltung. Wie die siebentägige Arbeitswoche die Unterrichtszeit der Schüler um ein Siebentel verkürzt, so setzt sie auch die Pflichtstundenzahl der Lehrer um ein Siebentel herab. Billigerweise dürfte man daran eigentlich nicht Anstoß nehmen. Denn die Festlegung der Pflichtstundenzahl erfolgte in einer Zeit, wo die Schule noch nicht in solchem Maße wie heute, auch die Freizeit des Lehrers mit Beschlag belegt. Heute wird von ihm erwartet, daß er Bibliothek und Sammlungen ohne Entschädigung verwaltet, daß er auch außerhalb der Lehrstunden seine Schüler zu Spiel und Sport um sich sammelt, daß er industrielle Anlagen mit ihnen besichtigt, geologische, naturwissenschaftliche, heimatkundliche Ausflüge unternimmt und daß er sich als Lehrer an den Volkshochschulkursen beteiligt. Dazu gesellen sich neuerdings die wöchent-

lichen Spielnachmittage und die allmonatlichen, ganztägigen Wanderungen, die natürlich auch finanzielle Opfer für den Lehrer im Gefolge haben. Unter Berücksichtigung dieser Verhältnisse scheint also eine Herabsetzung der Pflichtstundenzahl durchaus angezeigt, denn „der Lehrer ist schließlich auch ein Mensch, sozusagen.“ Doch die Stadtverwaltung bestand auf ihrem Recht: Nur vermehrte Arbeit könne uns aus der Not der Zeit retten und die gebildeten Stände müßten darin mit gutem Beispiel vorangehen. Deshalb müßte für den Fall der dauernden Einführung der siebentägigen Arbeitswoche die Pflichtstundenzahl des Oberlehrers auf 27 heraufgesetzt werden, und damit würde die weitere willkommene Möglichkeit gewonnen, ein Siebentel der vorhandenen Lehrerstellen einzuziehen.

Es liegt ja auf der Hand, daß die Unterrichtsverwaltung bei dem heutigen Überangebot von jungen Lehrkräften auf solche Pläne, die ja für staatliche Anstalten vom Finanzminister voraussichtlich aufgegriffen werden würden, niemals eingehen kann.

Alles in allem halte ich den Schulte-Tiggesschen Plan für einen interessanten und vielversprechenden Reformvorschlag, der einer weiteren Erprobung wohl wert wäre. So weit mir bekannt, ist auch die Unterrichtsverwaltung bereit, namentlich in kleineren Städten, wo die oben dargelegten Schwierigkeiten nur in geringem Maße in Erscheinung treten würden, weiteren Versuchen zuzustimmen. Falls, wie zu erwarten, auch im nächsten Winter der Kohlenmangel zu der außergewöhnlichen Maßnahme der Vereinigung zweier Lehranstalten im gleichen Gebäude zwingen und damit den Unterricht auf den Vor- oder Nachmittag beschränken sollte, halte ich jedenfalls die siebentägige Arbeitswoche für die glücklichste Lösung der Frage, wie ohne Schädigung eines einzelnen Unterrichtsfachs die notwendige Beschränkung der Unterrichtsstunden herbeigeführt werden kann.

Lüdenscheid.

Max Georg Schmidt.

Die innere Form der höheren Schule.

Aus der Fülle der Gedanken, die in einem Zeitalter lebendig sind, kann man einen herausheben, in dem sich die andern wie in einem Spiegel sammeln und brechen. Die Herrschaft dieses Gedankens ist um so ausschließlicher, je gebundener die Zeit im allgemeinen ist. Das Denken des Mittelalters war in seinen letzten Auswirkungen auf den Gottesbegriff eingestellt, die Zeit der Wiedergeburt auf das Menschentum, das ausgehende achtzehnte Jahrhundert auf den naturgemäßen Trieb, das neunzehnte Jahrhundert auf das „Ich“, die Entwicklung und die reine Wissenschaft. Diese führenden Gedanken der Jahrhunderte wurden von der Menge dumpf gefühlt, von den einzelnen beglückend und befreiend empfunden und ausgerufen, bis ihre Kraft verbraucht war, ihre Frische verblaßte und sie von anderen Gedanken überströmt wurden. Ihr Wirken wird besonders deutlich an der Stelle zu greifen sein, wo eine bewußte Übermittlung der Gedanken stattfindet, wo

das erwachsene Geschlecht das kommende in sein Denken einführt, in der höheren Schule.

Unsere höhere Schule war im neunzehnten Jahrhundert im wesentlichen bestimmt durch die Wissenschaft. Aber da in gewissen menschlichen Einrichtungen die Überlieferung sich besonders zäh festsetzt und die herrschenden Gedanken, die schon längst in der allgemeinen Entwicklung zurückgetreten sind, in Unterströmungen weiterfließen oder künstlich erhalten werden, so vereinigten sich hier der mittelalterliche Gottesbegriff mit dem Humanitätsideal, umgestaltet von dem Entwicklungsbegriff und der Wissenschaft. Beim Eintritt in das zwanzigste Jahrhundert besaß der Begriff der Wissenschaft nicht mehr die Kraft des führenden Gedankens; die breitere Masse des Volkes war zu Trägern der Kultur geworden. Durch einen beispiellosen wirtschaftlichen Aufstieg, durch äußeres Wohlleben und technische Schrankenlosigkeit waren alle Vorgänge im Leben mechanisiert und verflacht. Die Vielspältigkeit der Erscheinungen und Dinge, die aufzunehmen waren, lasteten auf dem einzelnen, der ein Sklave seiner Arbeit war und sich höchstens seines Verdienstes, nicht seiner Arbeit freuen konnte. Die Vielheit stumpfte ab, die Menge der Güter und Sachen unterdrückte den Geist, die Hast und Unruhe der Vielgeschäftigkeit, der Zwang und die Notwendigkeit, die Gewohnheit und die Verpflichtung erstickten den Menschen. Oberflächlichkeit und nirgends Tiefe, Äußerlichkeit und nirgends Innerlichkeit, Schein und kein Wert, Prunk und kein Glanz, bei aller Fülle Sehnsucht, bei allem Reichtum Armut. Die Massen liefen in den gewohnten Geleisen der Überlieferung, die Schlaunen verfolgten ihren Vorteil, die Gelehrten zogen sich in ihre Untersuchungen zurück, die Beamten gingen in ihrem Dienst auf, auf allen Gebieten fehlte etwas, was nicht zu ersetzen ist, das Leben.

Der erste, der im neunzehnten Jahrhundert das Leben zum herrschenden Begriff emporhob, war Artur Schopenhauer, indem er den Willen als Willen zum Leben faßte; Friedrich Nietzsche steigerte den Lebensbegriff, indem er ihn als Leben, was mehr ist als Leben, deutete. Der Lebensgedanke kam dann auf allen Gebieten zum Vorschein: in der Wirtschaft als Drang der Massen zum Licht, in der Gesellschaft als Befreiung von äußerlicher Gebundenheit, in der Philosophie als Frage nach dem Sinn und Wert des Lebens, in der Seelenkunde als die Betonung des Willens, in der Religion als Kampf gegen das erstarrte Dogma, in der Kunst als das Hinausgehen über das bloß Naturgegebene und in der Literatur als Wertschätzung des Ausdrucks. Und dieser Lebensgedanke drang nun auch in die höhere Schule ein. Solange nur die Wissenschaft der herrschende Gedanke war, legte man in der Schule den größten Wert auf Kenntnisse. Herbart und seine Nachfolger hatten den Unterricht auf den Verstand aufgebaut und leiteten von hier aus die Erziehung. Der Erweiterung der Wissenschaft entsprach eine immer größere Fülle des Stoffes, die das Gedächtnis zu bewältigen hatte. Nun wich die Betonung der Kenntnisse einer Betonung der Arbeitsvorgänge (Georg Kerschensteiner), die nur den Übergang bildete zu einer Verwandlung der Arbeit in Leben (Eduard Spranger, Hugo Gaudig). Auf die Lernschule folgte über

die Arbeitsschule die Lebensschule. Die Schule ist aber stets ein Stück hinter der allgemeinen Entwicklung zurückgeblieben; je größer der Unterschied war, desto unangenehmer wurde die Spannung empfunden und desto unbefriedigender gestaltete sich die Einrichtung. Langsam und allmählich vollzieht sich in unseren Tagen der Ausgleich.

In der Lernschule glaubte der Verstand an seine Unbedingtheit und an seine Gestaltungsmöglichkeit und regelte alle Verhältnisse in Vorschriften und Bestimmungen; er zeichnete den sicheren Weg vor, er führte, und in dem Glauben an sein Recht erzwang er seine Ansprüche, vergewaltigte den anderen und fragte weniger nach dem Wert der Mittel. Er verlangte Unmögliches, um das Mögliche zu erreichen. Er traf seine Maßnahmen von seinem, d. h. dem allgemeinen Standpunkt, er forderte das Opfer der Gegenwart für eine spätere Zeit. Und so entstand jenes festgefügte Schulgebilde, beschattet von der Autorität, geschützt vom Zwang, getragen von der geleisteten Arbeit, die nicht nach Freude fragte, und abgeschlossen gegen die Außenwelt. Aber da fühlte man den Widerspruch zum Leben. Das war so ganz anders, unberechenbar, gestaltete sich von sich aus nach in ihm selbst liegenden Gesetzen, fand seinen Weg selbst, nichts ließ sich ihm abzwängen, das Mögliche war das Natürliche, der einzelne Standpunkt war berechtigt, bei aller Vielgestaltigkeit war es nie dasselbe und durchlebte jede Stunde bewußt, ohne sie einer späteren zu opfern. Und so suchte man eine Lebensgemeinschaft, sich entwickelnd in natürlicher Entfaltung, getragen von dem Lebensgefühl, geleitet von der Arbeitsfreude, aufgeschlossen für die Welt. Dieser Drang nach Leben, der unterdrückte Lebensüberschuß, der sich bisher in der falschen Richtung der Schülerdummheiten ausgetobt hatte, kam ebenso aus der Jugend selbst: Wir wollen jung sein dürfen, wir wollen ehrlich sein dürfen, wir wollen gehört werden in unseren Angelegenheiten; wir wollen eine Schule, in der wir uns wohlfühlen, die unserer Jugend Inhalt gibt; wir wollen von unseren Lehrern nicht nur unterrichtet, sondern geführt werden, Wünsche, wie sie die Berliner Schülervertretung nach dem Erlaß zur Bildung von Schulgemeinden in Worte faßte.

Was ist nun aber das Leben? Das Leben, wie wir es am ursprünglichsten in der Natur greifen, ist Entfaltung von innen heraus, ein Keimen und Sprossen, eine Blütenfülle in Sonne und Licht, Regen und Sturm, ein Reifen und Kämpfen, ein Selbstbehaupten in Kraft und ein Vergehen in Schwäche, ernst und traurig, da das Schöne wie das Häßliche dahingeht, befreiend und beglückend, da es seine Rechtfertigung in sich selbst trägt, jenseits von Gut und Böse, von Sünde und Schuld. Vollzieht sich nun das Leben in der Natur gleichsam seiner selbst unbewußt, so kommt es in der höchsten Lebensform, im Menschen, zum Bewußtsein seiner selbst. Soll dieses höchste Geschöpf des Lebens sich soweit von seiner Wurzel entfernen, daß es sich nicht zurückfindet? sich umgeben mit einer Welt selbstgeschaffener Begriffe, sich ersticken mit einem Wall toter Dinge, so daß es entsetzt aus den gewordenen geschichtlichen Gegebenheiten in ein anderes Reich fliehen zu müssen glaubt? Je mehr die Menschheit sich ihres Zusammenhangs mit dem Naturleben bewußt geworden

ist, um so mehr wird sie ihre Nachkommen in natürlicher Weise erziehen, die Jugend, die ja dem Leben der Natur an und für sich noch so viel näher steht.

Jede Erziehung ist Entfaltung angeborener Anlagen. Töricht und eitel ist jedes Bemühen, etwas erzwingen zu wollen. Es ist eine Überschätzung der eigenen Kraft, eine Überhebung falschen Stolzes, und schon die Scheu vor dem werdenden, sich entwickelnden sollte verhindern, gewaltsam einzugreifen. Es gibt keinen „heilsamen“ Zwang; was krank ist, wird geheilt; der Zwang ist das Eingeständnis irgend einer Unrichtigkeit. Die Entfaltung geschieht von selbst; wohl hegt und pflegt man die junge Pflanze, bringt Wasser, Licht und Luft an sie heran, aber sie selbst muß alles verarbeiten. Auf Selbsttätigkeit kommt es an und auf den Willen zum Leben. Der Baum, der nicht in den Himmel wachsen will, wächst nicht und wird von anderen überschattet; daß er nicht in den Himmel wächst, dafür ist gesorgt: seine eigenen Wurzeln werden ihn zurückhalten. Im Spiel erlebt das Kind unbewußt die Welt und empfindet das in sich selbst ruhende, befriedigende Lebensgefühl, in der Arbeit erfährt es bewußt das Fremde und erfährt die beglückende Bereicherung seines Wesens, in der Feier überschaut es und genießt es den Erfolg seines Tuns, bis es von Jahr zu Jahr reicher, nie fertig, sich seiner Verantwortung bewußt, heranreift zu einer selbständigen, wertvollen Persönlichkeit. Und die höhere Glücksstufe des bewußten Erwachsenen wiegt bei all ihren Schmerzen der Erkenntnis das unbewußte Glück des Kindes auf.

Und was tut der Erzieher? Er geht mit der Jugend gemeinsam den Weg, den er schon einmal zurückgelegt hat, ist bei seinem Spiel, bei seiner Arbeit, bei seiner Feier. Er weiß, wie wenig er jedem geben kann, wo doch jeder sich selbst alles nehmen muß. Der Lehrer erlebt mit der Klasse, er gehört wie selbstverständlich dazu, sein Einfluß erscheint unabsichtlich und unmerklich. Er freut sich über die Fortschritte und Zunahme der Kräfte, hilft bei Hemmungen und erleichtert das Verzichtene. Lob und Tadel sind menschliche, aber äußerliche Mittel. Der Lehrer erweckt kein Abhängigkeitsgefühl, was eins der schwersten Hemmnisse zum Aufstieg ist. Die Lebensgemeinschaft gedeiht nur in Freiheit, nicht eingeengt durch Bestimmungen und Gesetze; der Lehrer ist kein Vorgesetzter, kein Herrscher, kein Gönner, kein Menschenbildner, er ist Mitarbeiter. In der Arbeitsgemeinschaft herrscht unbedingte Ehrlichkeit und freie Aussprache. Was der Lehrer schafft, ist der Lebenskreis, und das ist keine künstliche „Veranstaltung“, nichts Ungewöhnliches, sondern etwas Natürliches, Selbstverständliches, in das Haus und Umwelt, sachliche und geistige Güter hereingezogen werden. Wenn der Lehrer etwas schafft, so ist es eine Abkürzung der jugendlichen Entwicklung, eine Hilfe in der Bewältigung der unglaublichen Fülle der Aufgaben, eine Auswahl aus der Menge der Erscheinungen, ein Halt im aufreibenden Zweifel. Und dieser Lehrer, ein Wort, das er selbst nicht nennt, so stolz er darauf ist, hat die Fähigkeit der Einfühlung, die gründliche Seelenkenntnis der Jugend, den Reichtum seiner Persönlichkeit, die Frische der Arbeitsfreudigkeit, die körperliche Fähigkeit und den Glauben an das Leben.

Ist so die innere Form der Schule richtig angelegt, dann ist es verhältnismäßig gleichgültig, an welchem Inhalt man die Kräfte entwickelt, wenn er nur der Anlage und der Entwicklung der Jugend gemäß ist.

Leipzig.

Theo Herrle.

Euckens Philosophie des Geisteslebens und die Erziehungsfragen.

Bildungsfragen sind Lebensfragen: nicht nur, daß für die rechte Lebensgestaltung Bildung erforderlich ist, auch die Ansicht über Sinn und Wert des Lebens wird bestimmend sein für Ziel der Erziehung, für Art und Maß des Wesens. Das Bildungsideal ist bedingt durch das Lebensideal. Das zeigt sich auch in den innerpolitischen Kämpfen: den wirtschaftlichen, politischen, religiösen Parteien liegen letztlich verschiedene Weltanschauungen zugrunde, die natürlich in der Erziehung der kommenden Geschlechter verwirklicht werden sollen. Das ist an sich kein Unglück, nur darf dieser Gegensatz nicht ausarten in verbissene Parteiwut, das Weltbild nicht tendenziös gefärbt und verzerrt werden durch die Parteibrille; vie'mehr muß jede Partei, jede Weltanschauung, dauernd sich prüfen und messen an dem Wohl der Gesamtheit und dem Recht der Wahrheit: die Wirklichkeit an der Idee. Ganz besonders gilt dies alles für den Erzieher der Jugend. Man darf von ihm erwarten, daß er außer seinen Fachkenntnissen und der Kunst und Methode des Unterrichts sich auch Rechenschaft zu geben weiß über die höchsten, letzten Ziele der Erziehung und des Lebens, kurz über Weltanschauungsfragen. Hierzu bietet nun Euckens bekanntes Buch „Die Lebensanschauungen der großen Denker“ ein Hilfsmittel, das (besonders für die pädagogischen Seminare) gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann, dessen Bedeutung, wie die steigende Zahl von Auflagen zeigt, immer mehr erkannt und gewürdigt wird. Nachdem die Philosophie jahrelang als Aschenbrödel gegenüber der stets wachsenden Macht der Einzelwissenschaften hat beiseite stehen müssen, macht sich jetzt je länger je mehr ein Hunger des ganzen Menschen geltend nach der Lösung von Welträtseln, der Beantwortung von Lebensfragen.

¶ Denn es ist ein geistiger Notstand, der sich je länger je mehr fühlbar macht, der sich besonders auch in diesem Kriege zu einer wahren Not ausgewachsen hat, daß von einer Kulturgemeinschaft der europäischen Völker ganz abgesehen, die ist grausam in die Brüche gegangen! — Auch die eigenen Volksgenossen sich vielfach in den wichtigsten, den Lebensfragen gar nicht mehr verstehen, daß die verschiedenen Weltanschauungen des Naturalismus, des Sozialismus, des Idealismus, des Pantheismus, des Positivismus, des Ästhetizismus, des Subjektivismus, mystischer Neuromantik usw. neben- oder gegeneinander herlaufen. Sind nicht, nachdem der Anfang des Weltkrieges uns eine Einigkeit gezeigt, wie sie Deutschland selten erlebt hat, die Parteien bald mit gewohnter deutscher Gründlichkeit wieder übereinander hergefallen? Sind nicht die vielen Schäden, über die wir klagen, mehr noch sittlicher als wirtschaftlicher Art? Seit Jahren hat Eucken den Finger auf die Wunde gelegt, hat darauf hingewiesen, daß es uns an einem gemeinsamen Lebens- und Bildungsideal fehlt.

Da waren die alten Völker besser dran, sie besaßen in ihrer Religion, ihrer Heldensage und ihrer gemeinsam durchlebten Geschichte einen nationalen Besitz, der sie erfüllte mit dem stolzen Gefühl der Einheit in der Freiheit. Wir können die Bedeutung von Homer, der griechischen Heldensage, der Festspiele, vor allem das stolze gemeinsame Erlebnis der Perserkriege für das griechische speziell für das athenische Nationalbewußtsein nicht nur, sondern für das gesamte griechische Geistesleben gar nicht überschätzen. Wie sieht es demgegenüber bei uns aus! Muß die Freiheit deutschen Wesens uns die im Christentum bzw. der Reformation gegebene Freiheit des Denkens und Forschens notwendig den Gemeinbesitz, das religiöse und nationale Gemeingefühl vernichten?

Gegenüber dem Wechsel der Meinungen, wie sie der Subjektivismus, dem Verlust der freien Persönlichkeit an die Natur, wie sie bei aller Bewältigung der Natur in Naturwissenschaft und Technik der Naturalismus lehrt, hat Eucken immer aufs neue die Einheit des Geisteslebens in Bewußtsein und Art der Menschheit hingewiesen. Er geht aus, nicht von dem Sein, das schließlich eine bloße Abstraktion ist, sondern von dem Leben selbst, dem Prozeß des Werdens und Wachsens, an dem jeder von uns teil hat. keiner hat oder führt ein Leben abgesondert für sich, sondern es ist der große Strom des Lebens, der sich gabelt, individualisiert, das Einzelwesen schafft, durchdringt und erhält, das nur so weit und so lange Bestand hat, als es von dem Gesamtleben getragen wird. Genau so auf dem geistigen Gebiet. Es ist eine nicht zu bestreitende Tatsache, daß innerhalb des natürlichen Lebens sich ein Geistesleben in der Menschheit entwickelt hat und weiter durchsetzt, allen Widersprüchen zum Trotz. Hier sind die Gebiete des Rechts, der Sitte, der Religion, der Wissenschaft usw. entstanden, die von einer inneren Geisteskultur zeugen, die bleibende, ewige Werte geschaffen haben. So innerhalb der Veränderung ein Bleibendes, gegenüber dem Vergänglichen ein Ewiges. Auch das Einzelleben wird hiervon getragen, es gewinnt ewigen Gehalt, Bedeutung, sofern und soweit es an diesen ewigen Gütern teil hat. Freilich diese geistige Welt gilt es nicht bloß mit dem Verstande zu ergreifen (Fehler des Intellektualismus, besonders des Griechentums), sondern in „Volltat“ dem eigenen kleinen Ich und seiner Interessen, seiner Selbstsucht, Bequemlichkeit, Feigheit zum Trotz sich ihr zuzuwenden, von ihr ergreifen, fangen, umwandeln zu lassen. Es erhellt, welche Bedeutung Eucken der Religion, speziell dem Christentum zuerkennt¹⁾. Die Sinneswandlung, die *μετάνοια*, ist zugleich Wirkung göttlicher Gnade und freie Tat des Menschen, wie ja in allem geschichtliche Werte Notwendigkeit und Freiheit sich aufs wunderbarste durchdringen. Also auch hier auf dem Gebiete des Geisteslebens ein Prozeß, ein Werden, ein Gesamtgeschehen. Nicht willkürlich entwickeln die verschiedenen Denker verschiedene Lebenssysteme, Welt- und

¹⁾ E. kommt immer wieder darauf zurück, sein Buch über den Wahrheitsgehalt der Religion enthält die Hauptprobleme, die Fruchtprobleme der Religionsphilosophie. „Können wir noch Christen sein?“ Besonders dem religiösen Kriege gewidmet.

Lebensanschauungen, erst recht nicht gilt es, das Leben a priori vom Denken zu konstruieren, vielmehr führt umgekehrt der Weg vom Leben zum Denken: Das Wesen des Lebens erfassen oder vielmehr sich von ihm erfassen lassen und diesen Besitz dann zu geistiger Klarheit und Bewußtheit erheben! So finden in den großen Denkern immer neue Seiten und Werte des geistigen Lebens Ausdruck und Gestaltung — das ist ganz die Bedeutung des Genius! Eucken hat in den genannten Lebensanschauungen der großen Denker, 12. Auflage, den geistigen, geschichtlichen Unterbau geschaffen; sein eigenes System findet am umfassendsten Ausdruck in den beiden Schriften „Einheit des Geisteslebens in Bewußtsein und Tat der Menschheit“ und „Der Kampf um einen geistigen Lebensinhalt“. Diese Bücher sind etwas stark schematisch und schon wegen Euckens eigen gebildeter Ausdrucksweise nicht ganz leicht verständlich. Immer wieder hat sich daher der Philosoph bemüht, seine Gedanken durch kleine Schriften in weitere Kreise zu tragen¹⁾. Denn ein wahrer Philosoph will nicht in müßigen, überflüssigen Spekulationen sich ergehen, sondern als „Weisheitsfreund“ durch Aufweisen der inneren, geistigen und sittlichen Zusammenhänge auf die Gestaltung des Lebens entscheidend einwirken. Denken wir uns den Kant und Plato, ganz zu schweigen von Fichte und dessen bekanntem Wort: Was für eine Philosophie einer hat, das hängt davon ab, was für ein Mensch er ist. So ist es auch Eucken um seine Gedankenwelt, in der er ein Heilmittel sieht für die vielen Schäden der Zeit: die Oberflächlichkeit, die Zerrissenheit, die Skepsis, den Pessimismus und Mangel an Mut und Ernst, endlich gegen Genußsucht und Selbstsucht, ein heiliger, sittlicher, ja religiöser Ernst.

Da ist es mit Freude zu begrüßen, daß trotz des Krieges (oder wegen?) „Der Kampf um einen geistigen Lebensinhalt, Neue Grundlegung einer Weltanschauung“, 3. Aufl. 1918, eine neue vielfach umgearbeitete Auflage erfahren hat, die, trotzdem die prinzipielle Stellung dieselbe geblieben ist, „Fortschritte aufweist sowohl in der Richtung eines einfacheren und flüssigeren Stils, als auch in der Richtung einer engeren Beziehung zum Leben der Gegenwart“.

Das Geistesleben selbst ist im Werden und Wachsen begriffen; im Kampf gegen den Widerstand erhebt es sich zu immer reinerer Gestalt von der grundlegenden durch die Stufe der kämpfenden zur überwindenden Geistigkeit: die Welt der Arbeit, des Kampfes, der Wiedergeburt verbinden sich zu der einen allumfassenden Aufgabe der Wesensbildung. In der neuen Auflage formuliert er diese drei Teile als A. Kampf um die Selbständigkeit des Geisteslebens, B. Kampf um den Charakter des Geisteslebens, C. Kampf um die Weltmacht des Geisteslebens. Besonders ernst und eingehend behandelt er das Problem der Lösung; fern ist ihm der seichte und flache Optimismus der Aufklärung, die in dem Bösen nur den Schatten des Guten sah, einen notwendigen Durch-

¹⁾ Genaueres, besonders „der Sinn und Wert des Lebens“ und „die geistigen Forderungen der Gegenwart“ 1917.

gang der Entwicklung von Unvollkommenem zur Vollkommenheit oder es nur aus Unwissenheit erklärte oder gar von den äußeren Verhältnissen herleitete.

„Es bleibt nur die eine Möglichkeit, anzuerkennen, daß der Durchschnittsstand des Menschen wenig wert ist und wenig Schätzung verdient, daß aber im Menschen etwas vorgeht, was seinem Leben eine höhere Welt gegenwärtig hält, es damit über den vorgefundenen Stand hinaushebt, ihm Bewegungen zuführt, die mehr aus ihm zu machen versprechen und veredelnde Kräfte in ihm erwecken“, S. 322.

„Wir bedürfen an erster Stelle einer Einheit jenseits der Spaltung, welche für Streben und Schaffen einen sicheren Standort gewährt. Diese Einheit aber muß dem menschlichen Dasein überlegen sein; denn dieses ist viel zu zerrissen und schwankend, um einen derartigen Standort zu bieten. Dieses Übermenschliche müßte aber zugleich etwas Innermenschliches sein, das heißt, der Mensch müßte unmittelbar an ihm teil haben können, sonst würde es seinen Nöten keine Hilfe bringen. Beides vereinen könnte nur ein Leben, das auf sich selber steht, aus eigenen Kräften und nach eignen Gesetzen seinen Aufbau vollzieht, an dem aber der Mensch unmittelbaren Anteil gewinnen, das er als sein eigenes, ja als sein Hauptleben führen könnte. Das freilich nur bei Umwälzung des vorgefundenen Standes, nur unter Verlegung des Schwerpunkts des Lebens. Weiter würde ein solches Leben bei dem Verflochtensein des Menschen in das All eine durchgreifende Hilfe nur gewähren können, wenn es nicht einem Sonderkreis neben dem großen All bedeutete, sondern wenn es innerhalb seiner stünde und in der eignen Entfaltung zugleich den Grundbestand der Dinge erschlosse. Alles das eröffnete sich in dem Beisichselbstsein des Lebens, das wir im besonderen Sinne Geistesleben nennen.“ S. 305.

In einem zweiten „absteigenden Teil“, der hier besonders interessieren dürfte, bringt Eucken eine „Auseinandersetzung mit der Zeit“. Er findet die allgemeine geistige Lage höchst verworren. Die verschiedensten Weltanschauungen wirken nach, ohne doch innerlich verbunden oder verarbeitet zu sein. „Dem Mangel eines selbständigen Lebensideals entspricht der eines selbständigen Bildungsideals; so raffen wir aus den verschiedenen Zeiten zusammen, wir stehen hier unter dem Einfluß der Aufklärung, dort unter dem des Humanismus, wie schon die Ausdrücke Bildung, Kultur, Entwicklung zeigen, dann wieder unter anderen Strömungen, bald sozialer, bald naturalistischer Art. Kein Wunder, daß der massenhaft zuströmende Stoff uns wehrlos findet, und daß uns das Bildungswesen auseinander zu fallen droht. So ist eine dringende Aufgabe der Gegenwart eine Philosophie der Erziehung.“ S. 330.

Er wendet sich nun drei Gebieten zu, doch wohl den wichtigsten im Volksleben: der Religion, dem Staatsleben und der Erziehung. Da stellt er einen zunehmenden religiösen aber kirchenfeindlichen Zug der Zeit fest. Beim Katholizismus vermißt sie eine genügende Freiheit sowohl für die Selbständigkeit und das Eigenleben der einzelnen Persönlichkeit als für die Weiterbe-

tragung des gesamten Lebens (314.) „Der Protestantismus unterliegt — bei aller Anerkennung seiner wissenschaftlichen Arbeit usw. der noch größeren Gefahr der Zersplitterung und der Preisgebung eines festen Grundgehalts der Religion, der den Suchenden sowohl einen unangreifbaren Tatbestand entgegenhält als ihm eine das Leben umfassende Aufgabe stellt. Die außerkirchliche Mystik dagegen sinkt leicht zu einer bloß subjektiven Stimmung herab, die dem Leben weder Halt noch Gehalt gewährt und leicht in einen vagen Pantheismus verfällt“ (315).

Auch hier gilt es also, das Einzeldasein zu erwecken in einer Ewigkeitswelt, sein Tun und Erleben zu erheben zu einem Gesamtgeschehen. — Die Fragen des Staates und der Politik liegen uns jetzt besonders nahe, und zwar handelt es sich um a) Menschheit und Nation, b) Staat und Nation, c) Die innere Gestaltung des Staates. Gibt es überhaupt noch eine Menschheit, eine Gemeinschaft der Kultur? Man könnte angesichts der trüben Erfahrungen der Gegenwart zweifeln. Ohne Frage stehen jetzt die nationalen als Lebensfragen im Vordergrund. Und doch — die Völker dürfen uns nicht als eine bloße Anhäufung von Individuen, eine Ansammlung von Menschen, sondern als eine eigentümliche Gestaltung des gemeinsamen Geisteslebens gelten (323), wichtige Glieder an dem Leibe der Menschheit, die trotz der Gegenwart nicht nur ein Resultat, sondern eine Tatsache, eine Gegenwart ist.

Keineswegs ist die Demokratie die alleinberechtigte, allein seligmachende Staatsform, das gleiche Wahlrecht das Heilmittel für alle Schäden der kranken Zeit. „Die bloße Verallgemeinerung, die Wendung zur großen Zahl genügt keineswegs, alles Zusammenzählen von Nullen ergibt immer wieder eine Null.“ Keineswegs kommt hierin der wahre Wille der Nation rein zum Ausdruck, vielmehr wirkt es mit seinen Massen brutal, setzt die Quantität für die Qualität, die Wirklichkeit für Wesen und Wahrheit. So fordert Eucken neben der Vertretung nach dem gleichen Wahlrecht eine solche nach Berufen die aber, um die Masse durch Fachleute zu ergänzen, in einer Kammer tagen müßte.

Besondere Schwierigkeiten macht heute das Nationalitätsprinzip; seine einseitige Unterschätzung, der Wahn, daß es in allgemeinen Volksabstimmungen vollgültigen Ausdruck finde, droht die heute bestehenden geschichtlich gewordenen Staaten, die doch eine geschichtliche, staatliche Notwendigkeit, einen Staatsgedanken verkörpern, aufzulösen. Am besten natürlich, wenn Staat und Nation sich decken, wenn der Staat das organisierte Volk ist. Aber wie selten tritt dieser Fall ein! Fast jeder Staat ist in der Lage auch Splitter anderer Nationen zu seinen Staatsbürgern zu zählen. Was dann? Er muß ihrer Kultur und ihrer berechtigten Eigenart nicht nur Gerechtigkeit, sondern auch Pflege angedeihen lassen. Sehr schön! Aber wenn, wie z. B. die Polen in der Gegenwart sich immer mehr zur bewußten Bekämpfung des deutschen Wesens und des Deutschen Reiches zusammenschließen, weil die Interessen beider Nationen und Staaten schnurstracks zuwider laufen und die polnische Hoffnung auf Zertrümmerung des Deutschen Reiches ge-

richtet ist? Eucken ist sich dessen bewußt, daß der Philosoph nicht Politiker, auch nicht Mentor des Politikers ist oder sein soll — er kann nur allgemeine Grundsätze aussprechen, Richtlinien angeben, die sehr wertvoll sind, aber — die Schwierigkeiten liegen mehr auf dem Gebiet der Praxis, in dem Konflikt der Pflichten. Doch darf auch der Politiker nicht nur von Fall zu Fall „fortwursteln“, sondern muß sich zu der Klarheit politischer Grundsätze und Grundlinien erheben, über deren richtige Anwendung freilich der politische Instinkt bzw. Genius entscheidet¹⁾.

Wie oft ist in den letzten Jahrzehnten über die deutsche Erziehung und die deutsche Schule gescholten worden, mit Recht und mehr noch mit Unrecht. Für alle Schäden der Gegenwart, des öffentlichen, des sittlichen Lebens wird sie haftbar gemacht — das beweist immerhin, welche Bedeutung der Erziehung beigelegt wird. Wie viele immer erneute Vorschläge der Reform sind aufgetaucht. Die Schule ist eben ein Abbild der Gegenwart mit ihrer verworrenen Lage, ihren verschiedenen Lebensanschauungen: alle machen sie ihr Recht auf die Schule geltend. Daher die Überbürdung. Um dem ein Ende zu machen, ist eine Gabelung der höheren Schule in drei gleichberechtigte Arten geschaffen. Um den Übergang von einer Schulart in die andere zu ermöglichen, haben wir vielfach den gemeinsamen Unterbau. Jetzt ist, im Zusammenhang mit dem demokratischen Zuge der Zeit das Banner der Einheitsschule entrollt worden, weniger aus pädagogischen als aus sozialen Gründen.

Eucken nimmt zu diesen brennenden Fragen der Gegenwart Stellung. Hören wir bei der Wichtigkeit der Sache und der Gewichtigkeit seiner Stimme, ihn selbst. Er ist Gegner der Einheitschule. „Die Hauptfrage ist, ob überhaupt die beiden Arten von Schulen wesentlich verschieden sind, oder ob sie Stufen ein und derselben Bewegung bilden oder doch bilden sollten. Wir müssen uns für jenes entscheiden.“ Schon aus äußeren, wirtschaftlichen Gründen „wegen der Begrenztheit der Mittel“; vor allem aber „wird eine Scheidung nach dem Gesichtspunkt unabweisbar, daß ein kleinerer Teil möglichst in die Gesamtbewegung der Menschheit eingeführt wird und auch die Gegenwart von der weltgeschichtlichen Entwicklung aus versteht, daß dagegen der größere Teil sich mit einem kleineren Ausschnitt begnügen muß und die Probleme direkter vom Standort der Gegenwart aufnimmt, was ja keineswegs ein bloßer Nachteil ist“. Auch er erkennt dem Schlachtruf „Freie Bahn dem Tüchtigen!“ und dem Schlagwort: „Aufstieg der Begabten“ eine gewisse Berechtigung zu. „Es möge den Kindern unbemittelter Kreise, die eine besondere Begabung für jene andere Art der Bildung zeigen, die Teilnahme daran in jeder Weise erleichtert werden.“ „Sollen, um den Übergang zu erleichtern, die höheren Schulen so eingerichtet werden, daß sie sich möglichst eng an die Volksschule anschließen, wie eine Weiterführung ihrer erscheinen; sollen im besonderen die alten Sprachen erst in späteren Jahren

¹⁾ Bismarck spottet mit Vorliebe über die Doktrin und Theorie, ordnet aber sein ganzes Tun und Leben dem großen Grundsatz unter *Suprema lex salus publica*.

Unterrichtsfächer werden? Wir sagen nein und abermals nein! Wenn die alten Sprachen als Ausdruck der antiken Kultur überhaupt einen Wert besitzen, so müssen sie früh begonnen werden, damit die Seele des Kindes sich in die alte Welt einlebe und in ihr heimisch mache; wird das nicht erreicht, wird nicht ein inneres Verhältnis gewonnen, so lohnt die Sache nicht die au gewandte Mühe. Dabei erhebt sich eine prinzipielle Frage welche die Philosophie und im besonderen eine Philosophie des Geisteslebens eng berührt. Ist als Hauptsache zu erachten, daß innerhalb eines Volkes ein hoher Stand geistigen Lebens überhaupt aufrecht gehalten werde, daß möglichst viel ursprüngliches Schaffen in Fluß gerate, oder muß das Maß der Bildung die Fassungskraft des Durchschnitts sein, ist die wichtigste Frage, den Unterricht so zu gestalten, daß möglichst viele ihn genießen können? Es ist wohl niemand, der nicht beides miteinander verbinden möchte, der nicht sowohl Uerzeugung als möglichste Verteilung der geistigen Güter wünschte, aber beides kann unmöglich gleichwertig nebeneinander stehen, uns muß die Hauptsache sein, und hier muß eine Philosophie des Geisteslebens der Uerzeugung unbedingt den Vorrang geben. Über der Sorge um die Ausbreitung ist die Uerzeugung bei uns schon viel zu sehr zurückgetreten, und eine Weiterverfolgung dieses Weges bedroht uns mit geistiger Verarmung. Bei allem, was wir an Reformen, an Verbesserung der Methoden usw. im Schulwesen unternehmen, sollte uns diese Gefahr gegenwärtig sein, damit wir nicht im Ganzen verlieren, während wir in den Teilen gewinnen . . .“ „Besser als ein Hineintreiben aller Begabten in die gelehrten Berufe wäre es, die anderen Berufe von innen heraus zu heben und auch die Volksbildung nach dem Vorbilde der skandinavischen Völker durch Volkshochschulen usw. auszugestalten. Hebung des Gesamtstandes von innen heraus, Ehre und Würde jeder Arbeit, das ist es, worauf wir bestehen müssen, nicht ein Hineintreiben der Kräfte in eine einzige Bahn.“ Übrigens bietet sich doch schon jetzt, ganz abgesehen von den durch den Krieg bedingten Ausnahmeverhältnissen der Gegenwart und dem Lohn, z. B. der Munitionsarbeiter, in vielen praktischen Lebensberufen tüchtigen Leuten ein Maß von Einkommen und Einfluß, wie es z. B. von Beamten nie erreicht wird.

Von dem Gesichtspunkte einer möglichst guten allgemein-menschlichen Bildung aus ist Eucken auch ein Gegner der „Verzweigung des gelehrten Schulwesens“. „Unvermeidlich ist zunächst eine Spaltung der nationalen Bildung. Die verschiedenen Unterrichtswege bilden nicht nur verschiedene Vorstellungskreise, sie enthalten auch, wenn auch mehr unbewußt als bewußt, verschiedene Wertschätzungen menschlicher Dinge, sie müssen die aufstrebenden Zweige der Nation immer weiter auseinander führen. Das um so mehr, je mehr die Gegenwirkung einer gemeinsamen Welt- und Lebensanschauung fehlt; heute aber fehlt eine solche zweifellos.“ Utilitarismus, Opportunität und Kompromiß herrschen vor. „Wir halten uns verpflichtet, mit voller Offenheit auszusprechen, daß uns jene ganze Spaltung des höheren Unterrichts als ein Irrweg erscheint. Die Gelehrtenschule sollte die allgemein-menschliche Bildung geben, die Universität aber zu einer Verzweigung der

verschiedenen Fächer und Berufe führen. Nun aber greift die Verzweigung in das Schulwesen selbst zurück, nun wird möglichst früh der Knabe und bald auch das Mädchen für einen besonderen Beruf bezeichnet; was aus dem Menschen als Menschen wird, das gilt als eine völlige Nebensache. Solchen Gefahren und Mißständen gegenüber ist ein im wesentlichen gemeinsamer Weg für alle höhere Bildung zu fordern.

Wie aber wird diese Schule zu gestalten sein? Sollen die Geistes- oder die Naturwissenschaften führen? „Wir meinen, daß die Entscheidung nur zugunsten der ersteren fallen kann. Denn soviel uns die Natur sein kann, und soviel mehr sie uns gegen früher geworden ist, sie spricht nie so sehr zum Ganzen der Seele, wie es die Bewegungen des Geisteslebens tun, die zu uns aus der weltgeschichtlichen Arbeit sprechen. Das Nächste bleibt allezeit dem Menschen doch der Mensch. Denn bei aller sinnlichen Eindringlichkeit, mit der die Natur uns umfängt, und bei allem Wachstum der Einblicke, die wir in ihr Gefüge tun, bleibt ihr inneres Geschehen und damit ihr Sein uns immerdar verborgen. Daher kann die Beschäftigung mit der Natur . . . nicht das Ganze der Seele in dem Maße weiter bilden, wie es das Miterleben geistiger Bewegungen und Geschehnisse vermag.“

Aber weiter: Sollen die älteren oder die neueren Bildungselemente vorherrschen? Von beiden Seiten werden Einschränkungen nötig sein. „Es wird namentlich das Altertum seine Stellung neu zu verteidigen haben, eine strenge Scheidung vorzunehmen sein zwischen dem, was vielleicht an sich interessant oder wissenschaftlich ist und dem, was wirklich bildenden Wert hat. Denn man kann aufs Höchste vom Altertum denken und doch auf einer schärferen Prüfung dessen bestehen, was von seinem Bestande noch heute der geistigen Bildung unentbehrlich ist. Denn ein großes Kulturvolk, wie das deutsche, sollte nichts von draußen entlehnen, was es aus eigenem Vermögen ebensogut oder besser aufbringen kann. Es dürfte z. B. unsere heranwachsende Jugend nicht durch Schriftsteller zweiten Ranges wie Virgil und Livius Zeit verlieren und gelangweilt werden, auch dürfte über der Sorge um den lateinischen Stil nicht die um den deutschen zurückgestellt werden.“

„Auch auf der anderen Seite hätte eine schärfere Prüfung dessen zu erfolgen, was zur Bildung geistigen Vermögens unbedingt nötig ist.“ So finden wir z. B. die Forderungen, welche heute in der Mathematik gestellt werden, zu hoch, so halten wir auch die Einführung der Biologie für einen Mißgriff. Man sollte sich doch der Ansicht entwöhnen, daß alles, was an sich wissenschaftlich ist, Gegenstand des Schulunterrichts sein muß. Dieser hat sich vielmehr auf das zu beschränken, was wesentliche Züge des Geistes weiter bildet, Kräfte erweckt und in Bewegung setzt, mehr aus dem Menschen zu machen verspricht; wir Deutschen verfallen auch an dieser Stelle der Überschätzung des bloßen Wissens und vergessen das Wort des alten Denkers, daß Vielwissen den Geist nicht bildet. Es ist weniger der Überfluß des Stoffes als unser Mangel an innerer Konzentration, der uns daran verhindert, die wesentlichen Elemente zu einem gemeinsamen Bildungsideal zu verbinden.“

Eine Gabelung für einzelne Fächer in den Oberklassen und Vorbereitungskurse auf den Universitäten könnten eine gewisse Vorbereitung auf den Beruf bieten. „Unbedingt aber ist der Satz zu verfechten, daß der Schule Menschenbildung vor Berufsbildung stehen muß. Es ist dieser Punkt nur ein Stück, aber ein wichtiges Stück, des durchdringenden Kampfes, gegenüber einer sich immer weiter ins Technische verzweigenden Kultur ein Ganzes des Menschenwesens aufrecht zu halten, die Erfolge der Arbeit nicht die Seele verkümmern zu lassen.“

Wenn wir hoffentlich glücklich aus der gegenwärtigen Not des Krieges, die auch auf den Schulen schwer lastet, wo alles hinter den Forderungen des Krieges, der Ernährung, den Berechtigungen usw. zurücktritt, heraus sein werden, dann werden auch die Fragen der Erziehung grundsätzlich neu durchdacht, an den Erfahrungen des Krieges geprüft werden müssen. Schon ist auf dem Gebiete des Religions- und Geschichtsunterrichts ein wichtiger Schritt getan, schon sind vor allen Dingen für die Kandidaten neue Prüfungsordnungen erlassen, die vom Geist echter Freiheit und Wissenschaft getragen sind, die edle Menschenbildung an Stelle von Vielwisserei erstreben. Dies wird auch der Schule zugute kommen. Schon wird auch hier die Forderung nach Vertretung der Erziehungslehre an den Hochschulen gestellt. Das bewährt sich mit Euckens Forderungen. „So ist eine dringende Aufgabe der Gegenwart eine Philosophie der Erziehung, und wir möchten meinen, daß einer solchen die Philosophie des Geisteslebens wertvolle Dienste leisten kann.“

Wir haben hier die Äußerungen eines Mannes, dem Erziehungs- und Bildungsfragen sowohl amtlich wie persönlich seit langen Jahren Lebensfragen sind, alle getragen von einer in sich geschlossenen Weltanschauung, die der Erziehung hohe Ziele und Aufgaben, dem Einzelleben hohe Werte zuweist, indem sie ihm den Zugang eröffnet zu dem Geistesleben, Teilnahme an dem Kampf um einen geistigen Lebensinhalt.

Das bedeutet gegenüber dem Nutzen hohe sittliche Ziele, gegenüber der Einseitigkeit des Intellektualismus vor allem Bildung des Willens, des Charakters, der Persönlichkeit.

Eucken bedeutet philosophisch eigentlich den vollen Gegensatz gegen Herbart, in dem der Intellektualismus am meisten ausgebildet war, der glaubte, daß allein durch die Verbindung von Vorstellungsreihen der Wille gebildet werden könne. Gleichwohl läßt sich nicht leugnen, daß von Herbart für die Didaktik und Methodik, für Auswahl, Sichtung und Behandlung des Stoffes sehr wertvolle Anregungen ausgegangen sind. Auch Euckens Philosophie bedingt immer aufs neue sowohl das Durchdenken der Erziehungsprobleme im allgemeinen wie auch gegenüber Intellektualismus und Historismus die Beschränkung des Stoffes auf das Wertvolle, Bildende. Schon lange macht sich auch sein Einfluß in der Erziehungswissenschaft geltend, aber auch die Gegner werden nicht umhin können, sich mit seinen Gedanken und Forderungen auseinanderzusetzen, das kann er nach seiner ganzen Stellung und Bedeutung beanspruchen. Dabei würde vor allem zu erwägen sein, ob nicht an Stelle der „allgemein-menschlichen Bildung“, dem Ziel des 18. Jahrhunderts

die Bildung zum deutschen Staatsbürger zu setzen sei, wie Fichte es gefordert und wie gerade Eucken in vielen seiner Schriften gefordert hat, besonders in dem warmen Aufruf „Zur Sammlung der Geister“. Das würde zugleich die Frage in sich schließen, ob nicht doch die Schule Rücksicht zu nehmen habe, wenn nicht auf die Forderungen des Berufes, so doch des Lebens, ob daher nicht doch ein Kompromiß zu schließen sei zwischen formaler und realer Bildung. Auch das dürfte zu prüfen sein, ob nicht doch die Natur unmittelbar zu unserem Gefühl und Herzen sprechen, unsere Phantasie befruchten kann — man denke nur an Goethes „Natur- und Erdfreundschaften“ und an seinen Faust — und ob hierbei nicht doch die Biologie wesentliche Dienste leisten kann.

Diese erneute Prüfung würde ja der hohen Aufgabe der Erziehung unsere deutschen Jugend nur zugute kommen.

Stettin.

Paul Meinhold.

Die Eisenbahnstrecke in Gerhart Hauptmanns „Bahnwärter Thiel“.

Ein Beispiel der Betrachtung moderner Schilderungskunst.

Eins der Erstlingswerke des deutschen Naturalismus ist Gerhart Hauptmanns Novelle „Bahnwärter Thiel“ vom Jahre 1887. Im Sinne jener Kunst-richtung werden darin alle, auch ersichtlich nebensächliche Dinge und Vorgänge mit peinlicher Wirklichkeitstreue geschildert. Erwähnt der Dichter z. B., daß Thiel seine Strecke revidieren geht, so malt er den Vorgang mit allen Einzelheiten so aus, wie man ihn im Eisenbahngetriebe täglich verfolgen kann: wir hören, daß Thiel in der Linken einen Stock, in der Rechten einen langen, eisernen Schraubenschlüssel trägt, daß er auf dem Rücken einer Bahnschiene schreitet, daß er hier einen Bolzen festzieht, dort durch Anschlagen den Klang einer der runden Eisenstangen prüft, die die Gleise untereinander verbinden. Besondere Kunst und Treue der Schilderung bietet Hauptmann auf, uns die Strecke, auf der Thiel Dienst tut, mitsamt seiner Bude vertraut zu machen. Da entsteht eine Reihe von naturalistischen Augenblicksaufnahmen, die uns die Strecke und die sie umgebende Natur nicht als etwas dauernd Feststehendes zeichnen, sondern die Erscheinung von alledem jedesmal so festzuhalten suchen, wie sie in ihrer Flüchtigkeit in dem jedesmaligen Augenblick sich der aufnehmenden Seele eindrückte. Denn die Dinge selbst wechseln z. T., besonders aber erscheinen sie stetig sich wandelnd unter dem Einfluß verschiedenen Wetters und verschiedener Beleuchtung. Und die Seele nimmt die Dinge auch unterschiedlich wahr je nach dem Wechsel ihrer Grundstimmung. Hier ist in der Tat alles im Flusse, hat nichts feste Umrisse, „scheint nichts selig in ihm selbst“; mit einem Worte: wir haben hier eine ganze Reihe von Impressionen desselben Gegenstands vor uns.

R. M. Meyer tadelt nun den Dichter, weil er stilmischend verfähre: der Naturalismus vermenge sich mit Symbolismus und Mystizismus. Die Mischung selbst ist nicht zu leugnen. Aber man kann darin auch ein schon anfängliches Hinausstreben des jungen Dichters über die Grenzen des Naturalismus zu einer höheren Kunstform sehen, die die jedesmaligen Erscheinungen dem

jeweiligen Seelenleben des Helden entsprechend aufnimmt. Gewiß ist Bahnwärter Thiel eine zu derbe Natur, um wirklich bewußt den Wechsel all der Stimmungen in sich zu erleben; nach dem Willen des Dichters aber sollten die Erscheinungen mit seinen Stimmungen parallel gehn und sie versinnbildlichen. Mag dies erhöhte Stilisierung des Dichters sein oder im Unterbewußtsein des dennoch differenzierten Wesens Thiels seine Berechtigung haben, die so entstehenden Impressionen wirken jedenfalls stimmunggebend, vorbereitend und begleitend auf das Seelenleben des Lesers ein. Die dem treuen Bahnbeamten so vertraute und so verhängnisvolle Strecke wird mit all ihrem Drum und Dran zum Mitspieler in der tragischen Entwicklung.

Schon das kennzeichnet den impressionistischen Charakter der Dichtung, daß ein und derselbe Schauplatz, eben die Strecke, wieder und wieder und jedesmal in anderer Beleuchtung und Stimmung an unserm Auge vorübergleitet. Was Uhlands „Schloß am Meer“ den hohen Reiz verleiht, das fortwährende Gegenüber des gleichen Bildes in dieser und jener Beleuchtung und Belebung das erscheint hier von dem modernen Erzähler erzielt: nebelbildartig steigt die Strecke schnell auf, um wieder zu vergehen und in anderer und wieder anderer Aufnahme neu und wieder neu zu erstehen. Aber auch jedes dieser Bilder an sich ist des fliehenden Lebens voll, eine „Welle im All“.

1. Die Strecke am Sonnabend-Abend. Dieses wechselvolle Spiel der Erscheinungen tritt uns zuerst entgegen da, wo Thiels dienstliche Tätigkeit nach seinen doppelten Beobachtungen des schlimmen Loses seines Jungen geschildert wird. Es ist ein Sonnabend-Abend. Der Bahnwärter steht an der Schranke des Übergangs, den er bedient und eben geschlossen hat. Noch erscheint die Strecke in einem Ruhezustand, dergleichen jedermann tausendmal gesehen: schwarze, parallele Geleise, in fernster Ferne scheinbar zusammenlaufend; das Gewebe der Telegraphendrähte, mit Scharen zwitschernder Vögel besetzt. Da belebt sich's: die flüchtige, fliehende Erscheinung wird von dem Dichter eingefangen. Wolken und Sonne am Himmel in ihrem Gegeneinander rufen ein Schauspiel hervor, das der Dichter selbst ein „erhabenes, feierlich und lautlos sich vollziehendes“ nennt. Und der Widerschein davon läßt erst die Kiefern erglühen, dann die Geleise; drauf vergeht deren feurige Glut und steigt, über die Stämme wandelnd, zu den Kronen empor. Und der Wärter steht in solchem Wandel der Belichtung regungslos an der Barriere. Nach dem Auge bekommt das Ohr sein Teil der Gesamterscheinung zu fühlen. In wahrhaft mitreißender Weise vermag der Dichter das Anwachsen des Eisenbahnzuges vom dunklen Punkt am Horizont bis zu der gewaltigen, unsre Sinne schütternden Naherscheinung und sein entsprechendes Verschwinden zu malen, das Anwachsen der Geräusche vom Vibrieren und Summen bis hin zum donnernden, malmenden Tosen und Dröhnen uns sinnfällig nahezubringen, um dann „das alte heilige Schweigen wieder über dem Waldwinkel zusammenschlagen“ zu lassen: die „Welle im All“.

Das ist die Ouvertüre zu der furchtbaren Entwicklung, die sich mit dem kleinen Menschenschicksal, das sich Bahnwärter Thiel nennt, vom Sonnabend spät bis zum Dienstag früh vollzieht. Gleichviel ob er selbst es fühlt, das

Große, beängstigend Vorüberziehende, Elementargewaltige, in dessen Hall und Schall und ahnungsvoller Beleuchtung er da steht, unsere Sinne sind aufgerüttelt und lauschen, Erhabenem zugewendet. Was ist der Mensch, hineingestellt in den Strom vorüberbrandender Gewalten? „Wat brüllt de Storm? De Minsch is'n Worm!“ — Die „Welle im All“.

2. Die Strecke in der Sonntagnacht. Die Nacht zum Sonntag läßt in der Seele des Helden der Erzählung etwas fertig werden, was „den ganzen Menschenstaat“ in ihm erschüttert. Das lebende Weib, das ihn so lange gemeistert, verliert die Gewalt über ihn: die Tote, der er nur noch in seiner Bude einen stillen Kult geweiht, steigt vor dem Auge des Eingeschlafenen herauf: herzerreißend die Blicke, die sie dem Vater ihres mißhandelten Kindes zuwirft; so wandelt sie den Bahndamm hin und trägt in den Armen ein blutiges Bündel. Das alles sieht Thiel im Traum leibhaftig, und die Vision gleitet in die Wirklichkeit, als er schweißgebadet erwacht, mit hinüber.

Und diesem erregt visionären Seelenzustande entspricht das Bild der Strecke, das sich nun vor den Augen des Lesers und des erwachenden Mannes einstellt. Hagel und Regen schlagen aus gejagten Wolken durch die stockdunkle Nacht; es quietschen und knarren die Stämme und Äste des Waldes; der Wind zerreißt die Töne der anschlagenden Signalglocke; der Donner des Schnellzugs dräut unheimlich aus der Ferne und schwillt an, bis die Erde erbebt. Grell gleißen die Schienen auf, wenn durch aufgerissene Wolken der Mond sie bescheint: so kalt, so naß! Und wie von einem feindseligen Ungeheuer glotzen plötzlich die roten Augen der Lokomotive auf, Blutfarbe ausstrahlend. Und der entsetzte Blick des Einsamen sieht tatsächlich über die Schienen den stummen Schemen seines Traumes irren. Hier wird die Erscheinung wirklich zu einer symbolisch-mystischen, die der Held mit Angst und Grauen schaut.

3. Der Montag-Morgen. „Verschwunden ist die finstre Nacht.“ Die Natur hat sich am Sonntag wunderbar herrlich und licht gezeigt; und der Montag prangt nicht minder licht und freundlich. Und gerade diesem Morgen hat Thiel so bang entgegengesehen: findet doch da die Expedition mit Lene und Kind und Kegel zu dem neuen Kartoffelacker statt, die das Weib in störende Nähe an seine Strecke, seine Bude und ihren Erinnerungskult heranbringt. Aber — der Himmel lacht in seinem unschuldsvollsten Blau; das Licht läßt das Weiß der Birkenstämme und das grüne Geriesel ihrer Laubkronen so frühlingshaft prangen; die Heide hat sich mit tausend blauen Glockenblumen, um die die Falter flattern, wie mit Stücken des blauen Firmaments geschmückt. Ist es der schöne Tag, „gemacht vom hohen Herrn der Welt“, um einzuklingen in den Frieden guter, lieberfüllter Menschen, der auch Thiel die Sorgen von der Brust gleiten läßt? Oder empfindet er die Umgebung seiner Strecke nur darum so friedevoll schön, weil Umstände eintreten, die sein Herz freier und wärmer schlagen lassen? Sein Weib ist von der Güte des Ackers befriedigt; und sein Kind, das in all seiner Unbeholfenheit und Plumpeheit so geliebte Kind seiner ersten Frau, geht und tändelt ihm zur Seite und entfaltet eine Art naiver Lust. Die Schienen, die Tele-

graphenstangen, alles fesselt dessen dummkindischen Sinn: es behorcht einfültig die Stangen. Da erklingen auch dem Vater daraus sonore Choräle wie aus einer fernen Kirche: er hört sogar die Stimme seiner Minna heraus. Und die Parzivaldümmlingsfrage seines Tobias lenkt von der Strecke und dem Walde weg den Sinn für einen Augenblick auf Gott. Natur und Menschenherz in Harmonie miteinander.

4. Montag-Abend, -Nacht und der folgende Morgen. Ahnungsvoll klingt Thiels Warnung, sein Weib solle acht haben auf das Kind. Was nun geschieht, am Nachmittag, am Abend, in der Nacht und am letzten Morgen, das Furchtbare, Visionäre und Jammervolle, das spielt sich ab auf einem Untergrunde, dessen Bilder der Dichter teils mit nacktem, anspielungslosem Naturalismus malt, teils wieder mit einem Einschlag von ergreifendem Symbolismus. Im grellen Lichte des Tages erlebt Thiel das Entsetzliche. Die Strecke, die sich eben noch so freundlich gestellt, zeigt nun ihre Tücke; sie ist aus ihrer Ruhe zu einem lauten, wimmelnden Leben erwacht. Das Gellen der Notpfeife, das Hin- und Herschleudern des Kindesleibes, das Knarren und Quietschen der Bremsen, wie der Zug zum Stehn kommt, das Zugpersonal und das Publikum sich gebart, endlich die traurige Karawane mit dem toten Kinde, das alles wird wirklichkeitsgetreu und ohne einen symbolistischen Einschlag geschildert. In den Vordergrund tritt hier der Mensch, wie ihm das grausige Erleben nahetritt und eingeht. Nur die Lokomotive hat wieder etwas vom Riesenraubtier, das „faucht“ und nach dem Fraß befriedigt „seine eisernen Sehnen streckt“.

Aber das unheimliche Geschehen, das nun folgt, das Bilder aus der Nachtseite der menschlichen Seele in sich birgt, Thiels visionäres Herumgeistern zwischen Bude und Schranke und Kinderwagen, das ist wie symbolisch in die wechselnden Beleuchtungen der Dämmerung und der Nacht getaucht. In einer Menschenseele will es Nacht werden. Der Himmel flammt im Abendrot auf, und, wie dieses erloschen, recken sich die Kiefern „wie bleiches, verwestetes Gebein“ zwischen moderfarbene Wipfel; fahl im kalten Zwielicht liegt die Gegend. Alles wie gewandelt: Thiel kennt sich nicht mehr aus in der sonst so vertrauten Umgebung. Und als er in der Nacht auf der Bahre von zwei Männern davongetragen wird, da malt die Ampel des Mondes die Gesichter leichenhaft an. So fühlt der Himmel allen Jammer mit und stellt sich danach ein. Der Kieszug, der abends mit der Leiche kommt, fühlt, was er trägt: es ist gegen seine gewaltige Kraft so federleicht und bedrückt ihm doch die Seele: sein Keuchen klingt, wie das stoßweise Atmen eines kranken Riesen“. Noch eins ist zu beachten: wie Thiel, klaren menschlichen Denkens bar, dumpf wie ein Tier seinen Antrieben folgt, geistert auch das Tierleben ab und an über die Szene: im letzten Abendlicht hämmert der Specht; ein Eichhörnchen huscht über die Strecke; und ein Rudel Rehe steht einen Augenblick neugierig blickend auf dem Bahndamm, entweicht aber rechtzeitig, von klügerem Instinkt gewarnt, als ihn das arme Kind besaß.

Noch einmal, zum letzten Male erscheint die Strecke vor uns: trocken, nüchtern, chronikhaft berichtet der Dichter, wie man den verrücktgewordenen

Thiel auf den Geleisen findet. Die Schilderung ist hier weder symbolistisch noch von starkem Wirklichkeitsstreben diktiert: der trostlose Ausgang erscheint im trocknen Bericht am trostlosesten.

Groß-Lichterfelde.

Berthold Schulze.

Anschauliche Kulturgeschichte.

Kulturgeschichte — so lautet das Schlagwort, das die Bestrebungen für eine Reform des Geschichtsunterrichtes beherrscht. Aber auch in anderen Unterrichtsfächern, in den alten und neuen Sprachen, dem Deutschen, selbst im grammatischen Unterricht bricht sich in immer steigendem Maße die Erkenntnis Bahn, daß in der Kulturgeschichte ein Jungbrunnen fließt, der ihnen die Lebensäfte und -kräfte für ihre Verjüngung und Neubelebung spenden kann. Freilich ist der Begriff der Kulturgeschichte von der Wissenschaft noch nicht endgültig umgrenzt, aber das Gebiet, das sich dem Kulturhistoriker als Forschungsland darbietet, liegt in seiner ganzen Weite klar vor uns: es umfaßt schlangweg jedes Gebiet menschlichen Denkens und Schaffens, die Wissenschaft und die Kunst, die religiösen wie die politischen Anschauungen, die Technik wie die Wirtschaftsgeschichte. In dieser Weite des Gesichtsfeldes liegt gerade der große erzieherische Wert der Kulturgeschichte. Es liegt darin aber auch die große praktische Schwierigkeit ihrer Auswertung im Unterricht bedingt. Denn ganz abgesehen davon, daß daraus die Notwendigkeit gründlichster Kenntnisse für den Lehrenden erwächst, es folgt daraus auch vor allem die Bedingung eines weitschichtigen Anschauungsmaterials. Wenn überhaupt, dann ist gerade im kulturgeschichtlichen Unterricht die Anschaulichkeit, die Unterstützung des Wortes durch Bild und Gebilde eine Forderung von unbedingtester Notwendigkeit. So selbstverständlich aber diese Forderung jedem Fachmann ist, so schwer wird sie praktisch zu erfüllen sein, da unsere Lehrmittel bisher hierin noch so gut wie gänzlich versagten.

Um so willkommener muß es daher für uns sein, daß jetzt in diesem Augenblick, da die Notwendigkeit einer gründlichen kulturgeschichtlichen Bildung unserer Jugend immer mehr erkannt wird, ein Unternehmen an die Öffentlichkeit tritt, das eine hochwillkommene Hilfe für unsere Bestrebungen bedeutet. Der bekannte Lehrmittelverlag Friedrich Ransch in Nordhausen a. H. hat in Abrundung früherer Vor- und Teilarbeiten ein geschlossenes Ganzes von Anschauungsmaterialien zur deutschen Kulturgeschichte geschaffen. Es ist gewiß kein schlechtes Empfehlungszeugnis für dieses groß angelegte Werk, daß seine ersten Anfänge von dem lebhaften Interesse keines geringeren als Felix Dahns begleitet waren und daß sein Schöpfer Friedrich Ransch, der selber von Haus aus Pädagoge ist, sich der Mitarbeit und beratenden Anteilnahme bekannter Pädagogen und Gelehrter, wie Hugo Blümmers und Otto Schraders erfreuen durfte.

Freilich sind auch hier noch nicht alle Wünsche erfüllt, die man erfüllt sehen möchte, es erscheint manches in der Auswahl der einzelnen Modelle, in der Art, dem Material usw. etwas willkürlich oder unvorteilhaft. Aber

erstens einmal spielt hier natürlich die subjektive Meinung des einzelnen eine große Rolle; vor allem aber kann die letzte ideale Gestalt überhaupt erst aus den praktischen Erfahrungen gewonnen werden, die die Anwendung des Werkes bieten wird. Und es wäre dem Schöpfer zu wünschen, daß die Verbreitung seines Werkes recht bald und recht viel Gelegenheit zu praktischen Erfahrungen bietet.

Das Wertvolle und Originale besteht darin, daß — freilich noch nicht konsequent genug — an die Stelle des Bildes das Gebilde tritt, die plastische Nachbildung des kulturgeschichtlich interessanten Gegenstandes. Darum nennt Ransch sein Werk „Anschauliche Kulturgeschichte“ und sagt damit keineswegs zuviel. Denn anschaulich sind seine Modelle außerordentlich, und ihre Gesamtheit gibt wirklich eine Kulturgeschichte, einen abgerundeten Überblick über die Entwicklung der deutschen Kultur von den primitivsten Anfängen bis zur Gegenwart.

Es wäre zu weitläufig, auch nur zu versuchen, die Fülle des für jede einzelne Epoche Gebotenen aufzuzählen, vom Feuerquirl, den Höhlenzeichnungen der Steinzeit, den Muscheln der Kjökkenmöddinger, den Geräten der Pfahlbauten über die Wappen und Handwerkzeuge der mittelalterlichen Handwerker und die wichtigen Kulturdokumente der Reformationszeit bis zu der Nachbildung einer modernen Gasanstalt.

Die Reichhaltigkeit und zugleich der wissenschaftliche Wert des Werkes wird klarer zutage treten, wenn ich aus dem letzten Teil des Gesamtkatalogs einige der hier zusammengestellten Gebildegruppen und Entwicklungsreihen herausgreife. Es ist gerade das Wertvolle des Ranschschen Werkes, daß es dem Lehrer die Möglichkeit gibt, an guten und anschaulichen Modellen die Entwicklung der einzelnen Kulturerscheinung aufzuzeigen. Der Schüler, der einmal die ganze Reihe menschlicher Feuerzeuge gesehen hat, Feuerquirl, Schlagfeuerzeug, Zunderlade usw. bis zum Schwedischen Zündholz, oder der in die Behausungen der Menschen geblickt hat, in die Wohngrube, den Pfahlbau, ein Haus der Hallstattzeit, der ein fränkisches neben einem sächsischen, bayrischen und alemannischem Bauernhaus gesehen hat, der dürfte ein klares und fest eingprägtes Bild von diesen Kulturerscheinungen haben.

Zeigt uns das Beispiel der verschiedenen Typen des deutschen Bauernhauses, welche Bedeutung diese Ranschschen Modelle auch zur Erweckung des Sinnes für unser deutsches Volkstum beanspruchen, so geben verschiedene Nachbildungen von Bestattungsanlagen einen Einblick in die Entwicklung religiöser Vorstellungen; eine Zusammenstellung von Baugliedern verschiedener Stile wird jeder mit Freuden begrüßen, der das Fehlen eines kunstgeschichtlichen Unterrichts an unseren Schulen bedauert. Vor allem aber möchte ich auf eine Seite dieses Werkes hinweisen, auf die reichen Materialien zur Wirtschaftsgeschichte. Ich will noch gar keinen so großen Wert darauf legen, daß etwa ein Überblick über die Entwicklung des Geldes gegeben wird, obgleich auch dies ein sehr lehrreiches Thema ist, viel wertvoller erscheinen mir Gruppen wie die Geräte zur Herstellung der Kleidung (Spindel, Rocken, Wocken, die Gerbung des Leders usw.), die Hausbaustoffe (Rasen, geflochtenes

Haus, Lehmstoffe, Mörtel usw.), Geräte zur Herstellung des Leinens, Milchbereitungsgegenstände usw. usw.

Hier kommt zu dem eigentlichen kulturgeschichtlichen Interesse das gar nicht hoch genug einzuschätzende Moment hinzu, daß hier ein Mittel zur wirtschaftlichen Erziehung unserer Jugend geboten wird. Und daß es gerade heute bitter nötig ist, auch die Schüler der höheren Lehranstalten in das Wirtschaftsleben als Ganzes wie auch in die Werkstatt des Handwerkers einen tiefen Blick tun zu lassen, bedarf wohl keines Wortes.

Natürlich kann man vom Lehrer nicht verlangen, daß er auf jedem Teile dieses weiten Gebietes zu Haus sein soll. Deshalb hat Ransch jedem dieser Gebilde eine kurze Erläuterung beigegeben. Sie bietet alles kulturgeschichtliche, das man zur raschen Orientierung braucht, ermöglicht aber auch durch sehr geschickt ausgewählte Angaben der wichtigsten Literatur eine vertiefte Beschäftigung mit dem Stoff.

Erwähne ich nun noch zum Schluß, daß dabei auch eine Menge interessanten sprachgeschichtlichen Materials verwandt ist, so dürfte das Wesentlichste gesagt sein, um ein Bild von der Bedeutung des Ranschschen Werkes zu gestatten.

Eins ist allerdings nötig, wenn es das leisten soll, was es leisten will und kann: Es muß als Ganzes in den Unterrichtsanstalten vorhanden sein; oder wenigstens muß die Vollständigkeit als Ideal langsam, aber sicher erstrebt werden, damit jederzeit das gewünschte Modell zur Unterstützung des Vortrags bequem zur Hand ist.

Wir müssen uns hier ein Gegenstück zu den naturwissenschaftlichen Sammlungen, wir müssen uns ein kulturwissenschaftliches Kabinett schaffen. Für die Naturwissenschaften wird ja niemand mehr die Notwendigkeit eines solchen Kabinetts bestreiten. Es würde jedem als ein Unding erscheinen, über eine Pflanze oder ein Tier zu reden, ohne den Schülern das Objekt selbst vor die Augen zu bringen. Es ist aber genau so ein Unding über eine steinzeitliche Handmühle oder über eine germanische Framea oder ein Trumscheit zu reden, ohne es in natura zu zeigen. Die Praxis des kulturgeschichtlichen Unterrichts unterliegt genau denselben Bedingungen wie die des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Deshalb kann sie auch dieselben Mittel beanspruchen; zumal wenn sie ihr in so vortrefflicher Weise geboten werden wie hier.

Was haben wir denn bisher von kulturgeschichtlichem Anschauungsmaterial gehabt? Im großen und ganzen doch nur Bilder. Und die waren meist danach. Soweit es sich um die Kunstgeschichte handelt, wo das Bild als solches Zweck und nicht bloß Mittel zum Zweck ist, wird es naturgemäß seine Stelle behaupten. Denn hier handelt es sich nicht um jene berüchtigten Schulgreuel, vulgo „Anschauungstafeln“, die man immer erst nach schweren seelischen Kämpfen mit in die Klasse nimmt. Aber auch an die Stelle guter Reproduktionen von Bildern wird man vielfach doch lieber das Gebilde setzen. Um z. B. die Unterschiede zwischen einem gotischen und romanischen Fenster oder die verschiedene ornamentale Wirkung einer jonischen und

korinthischen Säule zu veranschaulichen wird man das Gebilde dem Bilde vorziehen, weil nur bei diesem das plastisch empfundene Ornament, die im Raume gestaltete Linie, zur vollsten Geltung kommen kann.

Freilich wird die Einrichtung solcher kulturhistorischer Kabinette, wie ich sie mir denke, auf eine große Schwierigkeit stoßen, auf die leidige Geldfrage. Aber wieviel verschlingen jährlich die naturwissenschaftlichen Kabinette! Nun, ist die Kulturgeschichte weniger wert, die in viel höherem Maße das bieten kann, was gerade unsere Zeit so bitter nötig braucht, den Sinn und das Verständnis für die kulturellen, materiellen und wirtschaftlichen Leistungen und Notwendigkeiten unseres Volkes bei unserer Jugend zu erwecken? Außerdem wird die gewiß große Ausgabe dadurch wesentlich gewinnreicher, daß diese Gebilde sich für die verschiedensten Unterrichtszweige wie Kunstgeschichte, Sprachunterricht, nicht zuletzt auch als Modelle für den Zeichenunterricht ausnutzen lassen. Und schließlich dürfte es keine unbillige Forderung sein, daß der Herr Minister, der so schöne Worte für die Notwendigkeit sachgemäßer kulturgeschichtlicher Belehrungen gefunden hat, auch die zur Durchführung unbedingt nötigen Geldmittel für das Anschauungsmaterial findet und bereitstellt. Es wäre wahrlich kein herausgeworfenes Geld, sondern trüge Zins und Zinseszins in der Erstarkung eines gesunden, tiefen Verständnisses für das Leben und Wesen unser völkischen Kultur.

Breslau.

Alfons Nehring.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Sommersemester 1919.

Ausländer und solche Studierende, die nicht im Besitz des Reifezeugnisses einer Vollanstalt sind, blieben bei der Erhebung unberücksichtigt.

Die erste Zusammenstellung umfaßt alle im Sommersemester 1919 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommersemester 1919 waren insgesamt immatrikuliert:

- | | |
|--|------|
| a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 2192 Studierende, davon immatrikuliert: | |
| auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums | 2084 |
| " " " " Realgymnasiums | 100 |
| " " " " einer Oberrealschule | 8 |
| b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 1545 Studierende auf Grund des Reifezeugnisses eines Gymnasiums; | |
| c) in der Juristischen Fakultät 10595 Studierende, davon immatrikuliert: | |
| auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums | 6990 |
| " " " " Realgymnasiums | 2432 |
| " " " " einer Oberrealschule | 1173 |
| d) in der Medizinischen Fakultät 13148 Studierende, davon immatrikuliert: | |
| auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums | 8209 |
| " " " " Realgymnasiums | 3370 |
| " " " " einer Oberrealschule | 1569 |

e) in der Philosophischen Fakultät 17375 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	8593
„ „ „ „ Realgymnasiums	4945
„ „ „ „ einer Oberrealschule	3837

Hiervon studierten:

1. Philosophie 881, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	507
„ „ „ „ Realgymnasiums	232
„ „ „ „ einer Oberrealschule	149

2. Klassische Philologie und Deutsch 3045, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	2261
„ „ „ „ Realgymnasiums	544
„ „ „ „ einer Oberrealschule	240

3. Neuere Philologie 3191, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1152
„ „ „ „ Realgymnasiums	1226
„ „ „ „ einer Oberrealschule	813

4. Geschichte 1290, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	795
„ „ „ „ Realgymnasiums	364
„ „ „ „ einer Oberrealschule	131

5. Mathematik und Naturwissenschaften 5076, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1946
„ „ „ „ Realgymnasiums	1580
„ „ „ „ einer Oberrealschule	1550

6. Sonstige Studienfächer 3885, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1932
„ „ „ „ Realgymnasiums	999
„ „ „ „ einer Oberrealschule	954

II. Von den unter I aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 199 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	189
„ „ „ „ Realgymnasiums	10

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 211 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums;

c) in der Juristischen Fakultät 1166 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	722
„ „ „ „ Realgymnasiums	289
„ „ „ „ einer Oberrealschule	155

d) in der Medizinischen Fakultät 1735 Studierende, davon immatrikuliert

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	964
„ „ „ „ Realgymnasiums	493
„ „ „ „ einer Oberrealschule	278

e) in der Philosophischen Fakultät 1868 Studierende, davon immatrikuliert:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		817
„ „ „ „ Realgymnasiums		580
„ „ „ „ einer Oberrealschule		471

Hiervon studierten:

1. Philosophie 97, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		47
„ „ „ „ Realgymnasiums		33
„ „ „ „ einer Oberrealschule		17
2. Klassische Philologie und Deutsch 193, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		117
„ „ „ „ Realgymnasiums		57
„ „ „ „ einer Oberrealschule		19
3. Neuere Philologie 274, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		98
„ „ „ „ Realgymnasiums		102
„ „ „ „ einer Oberrealschule		74
4. Geschichte 94, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		48
„ „ „ „ Realgymnasiums		30
„ „ „ „ einer Oberrealschule		16
5. Mathematik und Naturwissenschaften 534, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		207
„ „ „ „ Realgymnasiums		160
„ „ „ „ einer Oberrealschule		167
6. Sonstige Studienfächer 676, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		300
„ „ „ „ Realgymnasiums		198
„ „ „ „ einer Oberrealschule		178

Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreussischen Universitäten.

Erlangen, Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, München, Rostock, Tübingen und Würzburg im Sommersemester 1919.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht im Besitz des Reifezeugnisses einer Vollanstalt waren, unberücksichtigt. Diese erste Zusammenstellung umfaßt alle im Sommersemester 1919 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommersemester 1919 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1335 Studierende, davon immatrikuliert:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		1287
„ „ „ „ Realgymnasiums		36
„ „ „ „ einer Oberrealschule		12

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 622 Studierende, davon immatrikuliert:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	611
" " " " Realgymnasiums	11
c) in der Juristischen Fakultät ¹⁾ 7532 Studierende, davon immatrikuliert:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	4953
" " " " Realgymnasiums	1775
" " " " einer Oberrealschule	804
d) in der Medizinischen Fakultät ²⁾ 10580 Studierende, davon immatrikuliert:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	6403
" " " " Realgymnasiums	2757
" " " " einer Oberrealschule	1420
e) in der Philosophischen Fakultät 10200 Studierende, davon immatrikuliert:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	5223
" " " " Realgymnasiums	2823
" " " " einer Oberrealschule	2174
Hiervon studierten:	
1. Philosophie 1588, und zwar:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	999
" " " " Realgymnasiums	377
" " " " einer Oberrealschule	212
2. Klassische Philologie und Deutsch ³⁾ 1389, und zwar:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1060
" " " " Realgymnasiums	230
" " " " einer Oberrealschule	99
3. Neuere Philologie 1585, und zwar:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	637
" " " " Realgymnasiums	616
" " " " einer Oberrealschule	332
4. Geschichte 714, und zwar:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	424
" " " " Realgymnasiums	203
" " " " einer Oberrealschule	87
5. Mathematik und Naturwissenschaften 3504, und zwar:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1387
" " " " Realgymnasiums	1018
" " " " einer Oberrealschule	1099

¹⁾ Einschließlich der Staatswissenschaften und der Forstwissenschaft in München und Tübingen.

²⁾ Einschließlich der Tierärztlichen Fakultäten in Gießen und München.

³⁾ In Gießen und Tübingen nur klassische Philologie. Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie nachgewiesen. — Gleiches (Anm. 1 bis 3) gilt für II.

6. Sonstige Studienfächer 1440, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		736
" " " " Realgymnasiums		359
" " " " einer Oberrealschule		345
II. Von den unter I aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:		
a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 98 Studierende, davon immatrikuliert:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		95
" " " " Realgymnasiums		2
" " " " einer Oberrealschule		1
b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 9 Studierende immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums;		
c) in der Juristischen Fakultät 735 Studierende, davon immatrikuliert:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		416
" " " " Realgymnasiums		230
" " " " einer Oberrealschule		89
d) in der Medizinischen Fakultät 928 Studierende, davon immatrikuliert:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		451
" " " " Realgymnasiums		311
" " " " einer Oberrealschule		166
e) in der Philosophischen Fakultät 1077 Studierende, davon immatrikuliert:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		428
" " " " Realgymnasiums		363
" " " " einer Oberrealschule		286
Hiervon studierten:		
1. Philosophie 105, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		48
" " " " Realgymnasiums		36
" " " " einer Oberrealschule		21
2. Klassische Philologie und Deutsch 110, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		59
" " " " Realgymnasiums		31
" " " " einer Oberrealschule		20
3. Neuere Philologie 126, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		39
" " " " Realgymnasiums		60
" " " " einer Oberrealschule		27
4. Geschichte 57, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		32
" " " " Realgymnasiums		22
" " " " einer Oberrealschule		3
5. Mathematik und Naturwissenschaften 398, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		138
" " " " Realgymnasiums		127
" " " " einer Oberrealschule		133

6. Sonstige Studienfächer 281 und zwar:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	112
" " " " Realgymnasiums	87
" " " " einer Oberrealschule	82

Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät.

Im Sommersemester 1919 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät auf den preußischen Hochschulen im ganzen 231 Studierende teilgenommen, davon 40 Theologen, 17 Juristen, 4 Mediziner und 170 Angehörige der Philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 25, neuere Philologie 45, Deutsch 49, Geschichte 19, Mathematik und Naturwissenschaften 17, Staatswissenschaften 6, sonstige Fächer 9. Von den Teilnehmern an den Kursen hatten 26 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 140 eines Realgymnasiums, 38 einer Oberrealschule, 24 eines Lehrerinnenseminars. Preußen waren 204, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 22, Ausländer 5.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 81, Bonn 27, Breslau 18, Frankfurt 24, Göttingen 35, Greifswald 4, Halle 6, Kiel 7, Königsberg 5, Marburg 13, Münster 11.

Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts.

Im Sommersemester 1919 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Hochschulen im ganzen 420 Studierende der Rechte, 1 Studierender der Medizinischen Fakultät, 6 Studierende der Philosophischen Fakultät und 3 Studierende der Staatswissenschaften teilgenommen. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 140, eines Realgymnasiums 205, einer Oberrealschule 85. Preußen waren 394, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 32, Ausländer 4. Von den Studierenden der Rechtswissenschaft standen 86 im ersten Semester, 139 im zweiten, 61 im dritten, 39 im vierten, 22 im fünften, 24 im sechsten, 12 im siebenten, 12 im achten, 7 im neunten, 2 im zehnten, 8 im elften, 2 im zwölften, 4 im dreizehnten, 1 im vierzehnten und 1 im fünfzehnten Semester.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 244, Bonn 37, Frankfurt 24, Greifswald 14, Halle 15, Kiel 2, Königsberg 8, Marburg 23, Münster 63.

Lateinische Sprachkurse für Absolventen lateinloser Schulen.

Im Sommersemester 1919 haben an den lateinischen Kursen für Absolventen lateinloser Schulen 604 Studierende teilgenommen. Hiervon studierten 7 Theologie, 96 Rechtswissenschaft, 189 Medizin und 312 Fächer aus dem Bereich der philosophischen Fakultät, nämlich 8 klassische Philologie, 156 neuere Philologie, 67 Deutsch, 18 Geschichte, 26 Mathematik und Natur-

wissenschaft, 20 Staatswissenschaft und 17 sonstige Fächer. Von den Teilnehmern an den Kursen hatten das Reifezeugnis eines Gymnasiums 40, eines Realgymnasiums 33, einer Oberrealschule 470, einer Realschule 11, eines Lehrerinnenseminars 50. Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 118, Breslau 11, Frankfurt 127, Göttingen 71, Greifswald 54, Halle 51, Kiel 48, Königsberg 27, Marburg 74, Münster 23.

Statistisches über das Frauenstudium.

Im Sommersemester 1919 studierten an den preußischen Universitäten 5650 Frauen; im Sommersemester 1918 waren es 4689. Auf die Fakultäten verteilten sie sich folgendermaßen:

	1918	1919
Theologische Fakultät	21	37
Juristische Fakultät	79	169
Medizinische Fakultät	969	1176
Philosophische Fakultät	3620	4268

Von den 5650 im Sommersemester 1919 studierenden Frauen waren immatrikuliert 4801. Die übrigen 849 waren als Gasthörerinnen zugelassen.

Die 4801 Immatrikulierten verteilten sich wie folgt:

Theologische Fakultät	21
Juristische Fakultät	163
Medizinische Fakultät	1154
Philosophische Fakultät	3463

Berlin-Neubabelsberg.

Paul Kaestner

Amerikanisches Schulwesen.

Wie weit die Welt recht hat, wenn sie Amerikas Bildungs- und Schulwesen mehr breit als tief nennt, stehe dahin; daß es praktisch ist, den dort bestehenden Verhältnissen Rechnung trägt und sich den lokalen und nationalen Bedürfnissen anpaßt, steht fest. Kein Wunder also, wenn sich die Schule der Volksgunst erfreut, was in einem demokratischen Staate Notwendigkeit ist.

Der Schüler lernt nicht mehr aus Zwang, was er muß, sondern aus Sucht nach Sport, was er will. Er kann sich in einem gewissen Rahmen, freilich in bestimmter, seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechender Gruppierung die Studienfächer selbst wählen und bis zu einem gewissen Grade auch selbst zusammenstellen. Die Pflichtstundenzahl muß sich freilich stets ergeben und gewisse Fächer müssen im Laufe der Zeit studiert und mit Erfolg absolviert sein, wenn der Studierende „graduieren“ will. Der Krieg mit seinen hastigen Beschlüssen und kurzehändigen Durchführungen hat auch in den Vereinigten Staaten manch zeitgemäße Neuerung, die sich bereits praktisch bewährt hat und deshalb von Dauer ist, mit sich gebracht.

Der technische Aufbau der verschiedenen Lehrinstitute mit ihren je vierjährigen Kursen, die sich unmittelbar aneinander anschließen, in 1. Elementary, 2. Grammar, 3. High-School und 4. College oder University ist bekannt. Bekannt auch, daß in jeder dieser Abteilungen, je nach dem Jahrgang, dem sie angehören, sich der sogenannte Freshman, Sophomore, Junior,

Senior findet, so daß beispielsweise ein Junior der High- oder Secondary-School ein diesen Unterrichtsgrad im dritten Jahr resp. in der dritten Klasse besuchender Schüler, oder bei fast überall vorherrschender Coedukation, Schülerin ist.

Die schon lange geltende Tendenz, den Stundenplan der High School zu vereinfachen, resp. ihn möglichst flexibel zu machen, ist in den letzten Jahren wesentlich dahin gefördert worden, daß, während früher in den höheren Schulen Amerikas die klassische Bildung vorherrschte und in erster Linie auf das Studium der klassischen, sodann späterhin der modernen Sprachen viel Gewicht gelegt wurde, man nach dieser Richtung hin die Anforderungen jetzt mehr und mehr hinuntergeschraubt und dafür andere Fächer mehr betont hat. Augenblicklich ist ein Status erreicht, wobei scharf unterschieden werden muß zwischen jener High-School-Bildung, die unmittelbar fürs praktische Leben vorbereiten soll, also eine Abschlußbildung darstellt, und in der das Studium von Fremdsprachen gänzlich vermieden werden kann, und jenem High-School-Studium, das zum Collegebesuch führt, und bei dem an Stelle des Lateins, das bis vor kurzem noch unbedingt erforderlich war, sicherlich für den Eintritt in das College, jetzt moderne Fremdsprachen und naturwissenschaftliche Fächer eintreten können.

Im Collegestudium, das sich früher im wesentlichen in fest umgrenzten Fachlinien bewegte, und in dem zum Teil noch heute das sogenannte Gruppensystem vorherrscht d. h. daß der Studierende bei der Wahl der Fächer sich immer mit den der betreffenden Gruppe angehörenden Ergänzungsfächern abfinden mußte, ein Studium, in dem auch eine Mindestzahl von 16 Wochenstunden mit Kollegzwang (jedemalige Verlesung der Präsenzliste) vorgeschrieben ist, sind Erleichterungen und Erweiterungen insofern eingetreten, als für die Erwerbung bestimmter Grade, wie A. B. (Bachelor of Arts usw. statt der klassischen Fremdsprachen, wenigstens statt Griechisch, eine oder zwei moderne Fremdsprachen treten können, und für den Ph. B. (Bachelor of Philosophy) die Fremdsprachen, wenigstens ein einigermaßen eingehendes Studium derselben, ganz ausgelassen werden können. Auch ist in der Zusammensetzung der übrigen Fächer, die für die College-Abschlußprüfungen erforderlich sind, viel Bewegungsfreiheit und Vereinfachung geschaffen worden. Das Streben geht eben dahin, ohne in den verschiedenen Unterrichtsgraden von dem zweifelsohne praktischen und gesunden System der Vierteilung, mit unmittelbar sich aneinander anschließendem Aufstieg von einem Unterrichtsgrad in den anderen abzuweichen, eine immer größere Bewegungsfreiheit und Elastizität innerhalb der verschiedenen Grade und in den Unterrichtsfächern zu erzielen und zwar, je höher der Bildungsgrad, die Unterrichtsstufe, desto mehr. Dabei hat aber das amerikanische Universitätsstudium noch bei weitem nicht die (in mancher Hinsicht doch vielleicht recht zweifelhafte) Freiheit des deutschen Hochschulstudiums erreicht; die amerikanische High-School, die Enge und Strenge der deutschen höheren Schule (Gymnasium) nie gekannt.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Staatsbürgerkunde.

Die Zahl der bürgerkundlichen Bücher ist andauernd im Wachsen. Auch der Krieg mit all seinen Begleiterscheinungen, äußeren wie inneren, hat daran nichts geändert. Mag es sich um Lehrbücher handeln oder um methodische Schriften, um kritische oder geschichtliche Darstellungen, überall zeigt sich das große Interesse, welches man diesem Stoffe allgemein entgegenbringt. Eine Besprechung aller neuerschienenen, hierher gehörigen Bücher würde den Rahmen dieser Zeitschrift weit überschreiten, es können nur die wichtigsten angezeigt werden. Zu ihnen gehören zunächst drei Bürgerkunden.

1. Staatsbürgerkunde in vergleichenden Übersichten über die Entwicklung der Grundlagen und Aufgaben des Staates von Dr. phil. Hans Kania, Oberlehrer am Friedrichs-Realgymnasium zu Berlin, Leipzig und Berlin 1916. B. G. Teubner. VI u. 78 S. Kart. 1 M

Auf den höheren Schulen ist die Staatsbürgerkunde durchweg aufs engste mit dem Geschichtsunterrichte verknüpft, und daher ist der vorliegende Leitfaden „zunächst als Ergänzung der in dem Geschichtslehrbuch für höhere Lehranstalten von Schenk-Koch gebotenen planmäßigen Behandlung der verfassungs-, staatswissenschaftlichen und allgemein kulturellen Fragen verfaßt worden“. Am Rande des Textes finden sich überall Zahlen, die auf die Behandlung des betreffenden Gegenstandes in den Teilen VII (Altertum), VIII (Mittelalter) und IX (Neuzeit) des genannten Lehrbuches verweisen. Außerdem ist an zahlreichen Stellen gleichfalls am Rande auf die entsprechenden Hefte der bekannten „Quellensammlung für den geschichtlichen Unterricht“ von Lambeck, Kurze und Rühlmann aufmerksam gemacht, so daß in den Unterrichtsstunden, bzw. durch Nachlesen zu Hause das Verständnis der jeweiligen Zusammenhänge vertieft und erweitert werden kann. Der Leitfaden gibt Tatsachen in gedrängter Kürze und dürfte sich daher auch besonders gut zum „Einpauken“ unmittelbar vor der Reifeprüfung eignen. Methodisch betrachtet verbindet er die beiden gebräuchlichsten Behandlungsarten des Stoffes, die staatstheoretische und die geschichtliche, indem er systematisch in neun Abschnitten die wichtigsten Äußerungen des Staatslebens behandelt, und innerhalb jedes Abschnittes erst die geschichtliche Entwicklung und dann den augenblicklichen Zustand in Deutschland, bzw. Preußen darstellt. Die Abschnitte tragen die Überschriften: 1. Staatsverfassung, 2. Staatsverwaltung, 3. Selbstverwaltung, 4. Heer und Flotte, 5. Rechtswesen, 6. Kirche und Staat, Unterrichtswesen, 7. Wirtschaftsleben und Finanzen, 8. Sozialpolitik, 9. Die Kolonien und das Deutschtum im Auslande. Als Beispiel für die Anordnung innerhalb der Abschnitte mag dienen, was auf dreieinhalb Seiten unter „Selbstverwaltung“ steht: 1. Zur Geschichte. a) Selbstverwaltung in den griechischen Stadtstaaten, unter der Senats-herrschaft in Rom und zur römischen Kaiserzeit, b) Zustände bei den Ger-

manen und in den Städten des Mittelalters, Selbstverwaltung in England, Ständische Mitwirkung in Deutschland; c) Die Selbstverwaltung zur Zeit der Revolution in Frankreich. Stein. 2. Selbstverwaltung in Preußen. a) Die Städteordnung. b) Die Landgemeindeordnung (1891). c) Die Kreisordnung (1872 und 1881). d) Die Provinzialordnung (1875 und 1881). Die einzelnen Abschnitte umfassen 3–10 Seiten, nur der erste (Staatsverfassung) 13, der siebente (Wirtschaftsleben und Finanzen) über 20 Seiten. In diesem sowie in dem folgenden (Sozialpolitik) sind auch die Hauptsachen aus der Volkswirtschaftslehre untergebracht, so daß der Leitfaden weit über den Rahmen der landläufigen Bürgerkunden hinausgeht. Bei den Fachausdrücken aus dem Altertum oder bei außerdeutschen Völkern ist entweder die fremdsprachliche Bezeichnung allein genannt oder ein deutsches Wort gewählt und in Klammern das entsprechende Fremdwort hinzugefügt. Zuweilen sind auch jetzt geläufige Worte für alte Amtsbezeichnungen gebraucht. So wird vom Bundesrat, Bundestag und Bundeskanzler im Achäischen und Aetolischen Bunde, vom Großkanzler und Reichspostmeister im kaiserlichen Rom gesprochen. Auch die zahlreichen Fremdausdrücke der Staatsrechtslehre sind meistens nur in Klammern neben die durchweg gelungenen Verdeutschungen gesetzt. So heißt es unumschränkt (absolut), Zueiherrschaft (Dyarchie), bundesmäßig (föderativ), einend (unitarisch), Volksheer (Miliz). Die Worte Kollegialität und Annuität (S. 3) sind allerdings weder verdeutscht noch erläutert. Die wenigen Ungenauigkeiten und Lücken sind wohl meistens durch den Wunsch veranlaßt, möglichst kurz zu sein. Wenn es aber S. 8 vom Herrenhause nur heißt, daß es aus den volljährigen preußischen Prinzen, den erblichen Mitgliedern oder solchen, die durch königliches Vertrauen auf Lebenszeit berufen sind, besteht, so erweckt das falsche Vorstellungen von der Zusammensetzung der ersten preußischen Kammer. Auch sollte die Wahl zum Abgeordnetenhaus nicht als „öffentlich“, sondern als „offen“ bezeichnet werden, denn öffentlich ist die Reichstagswahl auch, aber die Stimmabgabe ist geheim, während sie bei der Landtagswahl offen ist. Nicht nur „der Wahlmann nennt den Abgeordneten“, sondern auch der Urwähler den Wahlmann. Die Rechte der Preußen (S. 8) sind nicht alle angegeben, ebensowenig die Pflichten. Bei den Befugnissen des Kaisers ist nicht erwähnt, daß er mit Zustimmung des Bundesrates den Reichstag auflösen kann und die Reichsgewalt in den Schutzgebieten ausübt. Auch ist es nicht richtig von den 26 deutschen Bundesstaaten zu sprechen, denn Elsaß-Lothringen ist trotz der drei Stimmen im Bundesrat „Reichsland“ und kein selbständiger Bundesstaat. Nicht gesagt ist, daß Preußen im Bundesrat auch die Stimme von Waldeck mit abgibt. Von den 15 Reichsämtern sind nur 7 genannt, vor allem vermißt man das Reichseisenbahnamt, die Reichsbank und das Reichsmilitärgericht. Bei den Staatseinkünften fehlen die Regalien und die Gebühren, auch bei den Einkünften des Reiches (S. 54) finden sich einige Ungenauigkeiten. Aber wenn man die Fülle der in dem Leitfaden untergebrachten Einzelheiten bedenkt, so erscheinen die gemachten Ausstellungen unerheblich. Das Buch ist mit großer Sorgfalt, Gründlichkeit und Sachkenntnis geschrieben.

2. Staatskunde für die höheren Schulen Sachsens von Dr. Kloß, Geheimen Finanzrat, und Dr. Bassenge, Konrektor und Studienrat, beide in Dresden. Dritte verbesserte Auflage. Karlsruhe 1917. G. Braunschweiger Hofbuchdruckerei und Verlag. 136 S. 1,80 M.

Den entgegengesetzten methodischen Standpunkt nimmt das sächsische Lehrbuch von Kloß und Bassenge ein, indem es rein staats-theoretisch aufge-zogen ist. Im Königreich Sachsen ist seit Ostern 1910 der staatsbürgerliche Unterricht in allen höheren Schulen eingeführt. Die Verfasser halten es nun für notwendig, daß alle die im Laufe der Zeit da und dort in den verschiedenen Klassen vorgebrachten staatsbürgerlichen Belehrungen in Prima durch einen systematischen Unterricht in der Staatsbürgerkunde zusammengefaßt und abgeschlossen werden. Geschichtliche Rückblicke und Vergleiche in das Lehrbuch aufzunehmen, lehnen sie grundsätzlich ab, weil sie dem Lehrer nicht vorgreifen und dem Schüler nichts geben wollen, was er selbst finden kann. Allerdings weichen sie von diesem Grundsatz wiederholt ab, denn sie geben z. B. eine recht ausführliche Geschichte der Entwicklung des Königreichs Sachsen, ebenso der Landwirtschaft und des Gewerbes und lassen auch sonst geschichtliche Rückblicke einfließen, was meines Erachtens durch-aus kein Fehler ist. Dem Lehrbuch zugrunde gelegt ist die sächsische Ausgabe der Bürgerkunde von Glock und Kloß, doch sind zahlreiche Einzelheiten, die auf der Schule noch entbehrlich sind, mit Recht fortgelassen. Besondere Sorgfalt ist darauf verwendet, alles fernzuhalten, was irgendwie parteiisch gefärbt erscheinen könnte. Dies geht allerdings soweit, daß die Parteien und Fraktionen in Reichstag und Landtag überhaupt nicht erwähnt werden, nicht einmal ihre Namen. Die Primaner haben in der Geschichte gelegentlich schon so manches über die einzelnen Parteien erfahren, daß in einem systematischen Lehrbuche der Bürgerkunde eine kurze Darstellung der Par-teien und ihrer Forderungen erwünscht, ja notwendig erscheint. Daß man hierbei völlig unparteiisch verfahren kann, zeigt die ausgezeichnete Behand-lung dieser Sache in dem Leitfaden von Kania. Das Buch von Kloß und Bas-senge ist in einer großen Anzahl von höheren Schulen des Königreiches Sachsen eingeführt und wird soviel benutzt, daß jetzt schon eine dritte Auflage von ihm veranstaltet werden mußte. Erhebliche Änderungen gegen früher sind indessen nicht eingetreten, nur die durch neuere Gesetze oder die geschicht-liche Entwicklung hervorgerufenen Zusätze und Fortlassungen sind vor-gekommen. Eine kurze Einleitung handelt über den Staat und seine Formen, die Volksvertretung und das Recht. Dann wird im ersten Teile die Verfassung, im zweiten die Tätigkeit der öffentlichen Gemeinwesen behandelt. Der erste Teil zerfällt wieder in vier Abschnitte, das Deutsche Reich, das Königreich Sachsen, die Gemeinden und die Religionsgemeinschaften. Im zweiten Teile werden unter „Äußere Beziehungen“ die Gesandtschaften, Schutzgebiete, Heer und Flotte, unter „Innere Verhältnisse“ die Rechtspflege, die Ver-waltung und das Finanzwesen behandelt. Ein Anhang bringt etwas aus der Volkswirtschaftslehre, ein Register erleichtert erheblich die Benutzung. Im einzelnen ist noch folgendes zu bemerken. Parlamentarische Regierungen

sind nicht nur in England, Italien und Griechenland (S. 6), sondern auch in den anderen Balkan-, den nordischen Staaten, Holland, also in den meisten Monarchien Europas. Das Einkammersystem besteht nicht nur im Deutschen Reiche (S. 7), sondern auch in einer Reihe von deutschen Kleinstaaten; allerdings ist diese eine Kammer kein reines Volkshaus. Seit 1648 hatten nicht nur die deutschen Fürsten (S. 10) die Landeshoheit, sondern alle „Reichsstände“, auch die freien Städte und sonstigen geistlichen und weltlichen Herren. Bei der Reichsgesetzgebung fehlen die Schutzgebiete (S. 13), auch hätte gesagt werden müssen, was denn der Landesgesetzgebung vorbehalten geblieben ist. Beim Bundesrat (S. 19) ist ebenso wie bei Kania nicht angegeben, daß Preußen die Stimme Waldecks abgibt. Von den Reichsämtern sind (S. 30) nur acht gesondert aufgezählt, andere sind nebenbei genannt, noch andere fehlen. Bei den Gesandtschaften (S. 56) mußte gesagt werden, daß eine ganze Reihe von deutschen Staaten auch beieinander Gesandtschaften haben. Botschafter sind nicht bei „den größeren Staaten“, sondern ausdrücklich nur bei den Großmächten. Beim Konsulatswesen (S. 59) fehlt die Einteilung in Generalkonsuln, Konsuln, Vizekonsuln und Konsularagenten. Bei den Schutzgebieten (S. 60) ist nicht gesagt, daß Kiautschou dem Reichsmarineamt unterstellt war. Das Hamburgische Kolonialinstitut (S. 61) ist nicht den Universitäten und technischen Hochschulen gleichzustellen, denn es werden weder die an ihm verbrachten Semester angerechnet, noch kann es Doktorpromotionen vornehmen. Militärfrei (S. 69) sind nicht die Angehörigen des „hohen Adels“, sondern nur die Mitglieder der „standesherrlichen Familien“, die einst selbst regierten.

3. Bürgerkunde von Dr. Johannes Croner. Vierte neu bearbeitete Aufl. Berlin 1917. Ernst Siegfried Mittler & Sohn. VI u. 158 S. 2 M. (in der Sammlung neuer Lehrmittel für Fach- und Fortbildungsschulen von Dr. Otto Knärk).

Wiederum einen andern Charakter trägt die Bürgerkunde von Dr. Croner, die für Fach- und Fortbildungsschulen bestimmt ist. Im Vorwort zur ersten Auflage vom Jahre 1907 bedauerte der Verfasser, daß die Bürgerkunde in den höheren Lehranstalten leider zunächst nur als Anhang der Geschichtsstunden behandelt werden könne, und daß unsere Abiturienten viel besser Bescheid mit der Einteilung der römischen Provinzen unter Augustus oder mit den Frauen Heinrichs VIII. von England wüßten, als mit dem Reichstage und den Befugnissen eines Landrates. So schlimm wird es jetzt wohl nicht mehr sein, wenngleich es mit der wirklichen Befolgung der behördlichen Vorschriften über die Behandlung der Bürgerkunde in den höheren Schulen oft noch recht schlecht steht. Croners Leitfaden will nicht streng wissenschaftlich das Verfassungs- und Verwaltungsrecht behandeln, sondern nur in großen Zügen eine einfache Darstellung aller wichtigen städtischen und staatlichen Einrichtungen für Lehrer und Lernende bieten. Er gibt auf den beiden ersten Seiten einige kurze Vorbemerkungen über die Hauptformen der Staatsverfassung, um dann im ersten Hauptteil Verfassung und Verwaltung der Landgemeinden, der Städte, Preußens und des Reiches,

im zweiten die hauptsächlichsten Zweige der Verwaltung zu behandeln. Den Anhang bildet eine kurze Darstellung des Bureau- und Registraturwesens bei den Militärbehörden. Die Anschaulichkeit der Darstellung wird nun ganz besonders durch 22 eingestreute Formulare aller Art, Verordnungen, Statuten, Gesetze, Urteile usw. erhöht. Da ist z. B. eine Steuererklärung abgedruckt, ferner ein Ortsstatut, ein Konzessionsschein, eine Polizeiverordnung, ein preußisches sowie ein Reichsgesetz, ein Stück Konsols sowie ein Reichskassenschein, ein Frachtbrief, ein Urteil, ein Armeebefehl usw., also die verschiedensten Stoffgebiete sind vertreten. Es kann den Herausgebern von Bürgerkunden für höhere Schulen nicht dringend genug empfohlen werden, gleichfalls solche Anschauungsmittel aufzunehmen. Es wird dadurch nicht nur der an sich ja recht spröde Stoff fesselnder gestaltet, sondern die jungen Leute lernen auch rechtzeitig behördliche Äußerungen „lesen“; es ist nämlich erstaunlich, wie hilflos oft gerade Gebildete amtlichen Schriftstücken gegenüberstehen. Wenngleich die Darstellung klar und leicht verständlich ist, so setzt sie doch zuweilen mehr staatsrechtliche Vorkenntnisse voraus, als man bei Fortbildungsschülern erwarten darf, und gibt nicht genug Erklärungen. So heißt es bei der Zusammensetzung des Herrenhauses, daß es u. a. auch aus „präsentierten Mitgliedern“ besteht, ohne daß dieser Begriff erklärt wird. Ebenso wenig wird gesagt, was man unter „altem und befestigtem“ Grundbesitz versteht. Auch erfährt man nicht, wer die „bestimmten Geschlechtsverbände mit ausgedehntem Familienbesitz“ sind. Es mußte bestimmt gesagt werden, daß es sich um 14 adlige Familien, z. B. v. Putkamer, v. Bülow, v. Kleist handelt. Ebenso hätten die bekanntesten Namen der „reichsständigen Häuser“, wie Stollberg und Wied, genannt werden müssen. Die Zahl der herrenhausberechtigten Städte wird vermißt und ebenso die Bestimmung, daß neben den Universitäten auch die technischen Hochschulen in ihm vertreten sind. Der verwaltungstechnische Teil hat mir am besten gefallen und gibt auch zu Ausstellungen keine Veranlassung. Nur als Zahl der Armeekorps ist 25 statt 26 genannt, und bei der Einteilung des Heeres fehlten die Jäger. Einige Reichsämtler sind nicht genannt und bei den Diäten (warum nicht Tagegeldern?) ist die kleinliche Bestimmung nicht angeführt, daß für jede versäumte Sitzung 20 Mark abgezogen werden. Der letzte Reichstag ist nicht 1910, sondern 1912 gewählt. Bei der Aufzählung der Fraktionen sind noch Reichspartei, Bund der Landwirte, Antisemiten und Welfen genannt, während doch die meisten Anhänger dieser Parteien nebst einigen Wilden sich längst zur „Deutschen Fraktion“ zusammengeschlossen haben. „Mecklenburg“ hat nicht zwei Stimmen im Bundesrat (S. 63), sondern Mecklenburg-Schwerin zwei, Mecklenburg-Strelitz eine. Bei der Aufzählung der Notabelnwähler für die Hamburger Bürgerschaft fehlen (S. 57) vor allem die jetzigen und früheren Mitglieder von Senat und Bürgerschaft. Auf S. 30 wird fälschlich von einer Einverleibung von Hessen-Nassau, Frankfurt und Homburg gesprochen. Einen Staat Hessen-Nassau hat es doch nie gegeben; ist aber die Provinz gemeint, so durften Frankfurt und Homburg nicht noch besonders genannt werden. In den Freiheitskriegen wurde nicht alles 1806

verlorene preußische Gebiet wieder gewonnen, und Friedrich I. war nicht König von, sondern in Preußen. Andere kleinere Unebenheiten mögen auf sich beruhen bleiben.

Noch viel wichtiger als die Belehrungen in der Bürgerkunde im engeren Sinne erscheinen mir je länger je mehr solche in der Volkswirtschaftslehre. Nicht mit Unrecht behauptet der Verfasser des nächsten angezeigten Buches, daß auch in den Kreisen der Gebildeten über die einfachsten volkswirtschaftlichen Dinge meist die verworrensten Vorstellungen herrschen. Nicht Mangel an geschichtlichen Kenntnissen oder an geschichtlichem Sinne habe der Krieg offenbart, auch nicht an Kenntnissen in der Staatsbürgerkunde, wohl aber an Klarheit in den Grundbegriffen der Volkswirtschaftslehre.

4. Die Grundbegriffe der Volkswirtschaftslehre von Dr. Jakob Hacks, Stadtschulrat in Breslau. Breslau 1917. Priebatschs Verlagsbuchhandlung. 116 S. 1,40 M.

Das Büchlein will kein Leitfaden sein, der den Schülern selbst in die Hand gegeben wird, wendet sich vielmehr an „gebildete Leser jeden Standes und Berufes“, soll aber „auch den volkswirtschaftlichen Belehrungen an den höheren Lehranstalten zur Unterlage dienen“. Hieraus ergibt sich schon, daß es weder streng wissenschaftlich, noch rein theoretisch angelegt sein kann. Natürlich können, besonders im Anfang, wissenschaftliche und ausschließlich theoretische Auseinandersetzungen nicht entbehrt werden, z. B. über die Urfaktoren der Wirtschaft, die volkswirtschaftlichen Bestandteile der Güter, Produktion und Fabrikation usw. Dann aber wendet sich die Darstellung wichtigen volkswirtschaftlichen Einzelfragen zu, z. B. der Bedeutung des Alkohols, den Kosten des Heeres in Friedenszeiten, den Kosten des Weltkrieges, der Sparsamkeit, der Bevölkerungslehre usw. Leider verzichtet der Verfasser auf die Behandlung der praktischen Volkswirtschaftslehre, weil er es vermeiden will, „in den mächtigen wirtschaftlichen Fragen, die unsere Zeit bewegen, Partei zu ergreifen“. So erfährt man so gut wie nichts über die Einzelheiten der Agrar-, Gewerbe-, Handels-, Verkehrs- und Sozialpolitik. Ebenso vermisse ich eine geschichtliche Darstellung der Wirtschaftsentwicklung sowie der Wirtschaftslehre selbst. Es gehört doch auch zu den „Grundbegriffen“, daß man über Haus-, Stadt-, Volks- und Weltwirtschaft unterrichtet ist und die Grundlehren des Merkantilismus, Physiokratismus, des wirtschaftlichen Liberalismus, Sozialismus usw. kennt. Seinen Darlegungen legt Hacks vor allem das Werk von Otto Efferts „Arbeit und Boden“ zugrunde. In Übereinstimmung mit diesem Buche kommt er zu einer grundsätzlichen Abweichung von der allgemeinen Auffassung, in dem er behauptet, daß das Kapital nicht Produktionsmittel ist. Dies hat dann wieder eine abweichende Auffassung in der Lehre vom Einkommen, vom Vermögen und von der Bevölkerung zur Folge. Als Einzelaufsätze sind die Ausführungen sehr lesenswert, indem sie zum Nachdenken anregen und manche Dinge auch in einen andern, vielleicht besseren Gesichtswinkel rücken. Meinem Unterrichte möchte ich sie aber nicht zugrunde legen, weil sie gar zu sehr ihre eigenen Wege gehen und den Schüler nicht hinreichend in

die Lehren der Volkswirtschaft selbst einführen. Hierfür erscheint mir folgendes Buch geeigneter.

5. Die Haupttheorien der Volkswirtschaftslehre auf dogmengeschichtlicher Grundlage von Dr. Othmar Spann, o. ö. Prof. d. Volkswirtschaftslehre und Statistik an der deutschen technischen Hochschule in Brünn. Zweite vermehrte Auflage. Leipzig 1916. Quelle & Meyer. 156 S. 1,25 M. (Nr. 95 in der Sammlung „Wissenschaft und Bildung“).

Es enthält allerdings weder eine fortlaufende Geschichte der Volkswirtschaftslehre von den ersten Anfängen; noch eine theoretische Darstellung der wirtschaftlichen Lehren. Vielmehr beginnt es erst mit dem Merkantilismus, behandelt dann das Naturrecht, das physiokratische System, Adam Smith, Malthus und Ricardo, die deutsche Nationalökonomie, besonders von Thünen und List, Carey, den Sozialismus und endlich den gegenwärtigen Stand der Wissenschaft nebst der Gesellschaftslehre. Innerhalb dieser geschichtlichen Darstellung werden nun die Grundlehren der einzelnen Gebiete in zusammenhängenden Betrachtungen entwickelt. So finden wir die Lehre von der Geld- und Handelsbilanz beim Merkantilismus, die Güterlehre beim Physiokratismus, die Bevölkerungslehre bei Malthus, die Lehre vom Schutzzoll und Freihandel bei List entwickelt und beurteilt. Wer sich über einzelne Lehren selbst unterrichten will, findet am Schlusse des Buches außer dem Namenverzeichnis noch eine Liste der Schlagworte, z. B. Bodenreform, Genossenschaften, Kapitalismus, Preis usw. nebst einem Hinweis auf die Stelle, an der dies behandelt ist. Das 1910 zuerst erschienene Buch hat nunmehr schon seine zweite, erheblich vermehrte Auflage erfahren, was um so mehr anzuerkennen ist, als der Verfasser im Heeresdienst tätig und von den wissenschaftlichen Hilfsmitteln fast ganz abgeschnitten war. Die Geschichte des Sozialismus ist leider nur oberflächlich berührt. Nicht gefallen hat mir an dem sonst in jeder Beziehung empfehlenswerten Buche die große Anzahl leicht entbehrlicher Fremdwörter. Ganz abgesehen von den Fachausdrücken, wie Universalismus, Individualismus, Organismus usw., mit denen man sich noch abfinden kann, ließen sich doch Worte wie extrem, empirisch, Inkarnation subtil, obligat u. ä. ohne Schwierigkeit ausmerzen.

6. Derselben Sammlung „Wissenschaft und Bildung“ gehört als Bd. 132 ein höchst beachtenswertes Buch von Prof. Dr. A. Vierkandt an, Staat und Gesellschaft in der Gegenwart (Eine Einführung in das staatsbürgerliche Denken und in die politische Bewegung unserer Zeit. Leipzig 1916. Quelle & Meyer. 156 S. 1,25 M.). Es ist dies eine Anleitung zum „Umlernen“, wie wir sie uns nicht besser denken können. Die Anschauung „ein politisch Lied — ein garstig Lied“ steckt noch heute gar zu vielen in den Gliedern, andere haben sich noch nicht von den Denkfehlern befreien können, welche ihre Erziehung zu einer bestimmten Partei in ihnen hervorgerufen hat. Es gilt in Deutschland endlich zu einer vorurteilsfreien und wissenschaftlichen Auffassung des öffentlichen Lebens zu kommen. Jede Kultur hängt in sich einheitlich zusammen, und um zu ihrem richtigen Verständnis zu gelangen, muß man von den Verhältnissen und nicht von den Menschen ausgehen.

Ziel des öffentlichen Lebens ist die Erhaltung und Kräftigung des Staates, wobei die Wege die denkbar verschiedensten sein können. Viel zu wenig werden von den meisten Staatstheoretikern die Wechselbeziehungen zwischen Staat und Gesellschaft beachtet. Die Gesellschaft ist älter und in vielen Fällen noch heute mächtiger als der Staat. Ich brauche nur an den Zweikampf zu erinnern, den der Staat verbietet, während die Gesellschaft ihn fordert. Das erste Kapitel des Buches behandelt das Wesen und die Formen des Staates, nämlich das ursprüngliche demokratische Gemeinwesen, den Eroberer- und Klassenstaat und den neuzeitlichen Volksstaat, der durch die große französische Revolution entstanden ist. Das zweite Kapitel schildert das Wesen der Gesellschaft und ihre Formen, die Familie, die Männerbunde und die Genossenschaften aller Art, sowie das Verhältnis der verschiedenen Staatsformen zu ihr. Dieser wichtige Teil hätte vielleicht noch eingehender behandelt werden können; besonders der innere Zwang, der sogenannte „moralische Druck“ der Gesellschaft auf ihre Angehörigen, der durchaus nicht immer sittlich ist, kann nicht stark genug betont werden. Dann geht der Verfasser zum Nationalstaat über, wie ihn für Deutschland der Freiherr vom Stein begründet hat, und zu den Reformbestrebungen der Gegenwart auf dem Gebiete der Gesundheit, der Arbeiterverhältnisse, der Jugendfürsorge, des Sportes, der freieren Erziehung, des Heimsinnes usw. Diese Reformen werden entweder durch Selbsthilfe durchgesetzt oder durch die Gesellschaft, oder wenn beides nicht ausreicht, durch den Staat. Sehr ernste Worte findet Vierkandt für den Klassencharakter des Staates und der Gesellschaft. Der ständische Klassenstaat ist durch die kapitalistische Staats- und Gesellschaftsordnung abgelöst, die, wenn auch nicht scharf umrissen, nach dem Gesichtspunkte des Grundbesitzes oder beweglichen Kapitals eine führende Oberschicht, einen Mittelstand und eine breite Unterschicht umfaßt. Vor dem Richter sind zwar alle gleich, aber der Bemittelte kann einerseits viel leichter einen Prozeß anstrengen, andererseits bei einem Strafverfahren ganz anders für seine Verteidigung sorgen als der weniger Bemittelte oder gar der ganz Arme. Der Klassencharakter des Gerichtswesens zeigt sich noch am deutlichsten bei den Militärgerichten. Auch in der Verwaltung und der übrigen Tätigkeit der Behörden und Beamten ist der Klassencharakter nicht zu verkennen, am deutlichsten aber spricht er sich in der „doppelten Moral“ aus, welche oft dieselbe Handlung verschieden beurteilt, je nachdem es sich um die obere oder untere Schicht handelt. Die Klassenunterschiede führen zu einem Kampf innerhalb der neuzeitlichen Gesellschaft, mit dem sich der sechste Abschnitt beschäftigt. Dieser Kampf ist teils wirtschaftlicher, teils politischer, teils rein geistiger Art, er ist aber eingeschränkt, geregelt und hat eine besondere Kampfmoral gezeitigt. Unter den politischen Parteien werden die konservative, die liberale und die sozialdemokratische eingehend behandelt und gewertet, vom Zentrum ist leider „aus verschiedenen Gründen“ abgesehen. Zum Schluß bespricht der Verfasser „neue Wege, neue Ziele“, die allerdings bis jetzt mehr in der Gesellschaft als im Staate lebendig sind. Ein Schriftenverzeichnis und ein Sachregister bilden den Schluß.

7. Nicht für den staatsbürgerlichen Unterricht oder die Vorbereitung auf ihn kommt das Buch des Bankdirektors J. Steinberg „Die Praxis des Bank- und Börsenwesens“ in Betracht. (Wissenschaft und Bildung, Bd. 139. Leipzig 1917. Quelle & Meyer. 150 S. mit 8 Tafeln. 1,25 M.). Wohl aber kann es den Lehrern empfohlen werden, die im kaufmännischen Rechnen unterrichten. Es ist auf Grund einer dreißigjährigen Berufserfahrung schon vor dem Kriege geschrieben, nimmt aber wiederholt auf ihn in besonderen „Kriegsnachträgen“ Rücksicht. Behandelt werden nacheinander die Geld-, Kredit- und Wertpapiergeschäfte sowie das Börsenwesen. Die Darstellung ist durchweg gemeinverständlich, vermeidet nach Möglichkeit rein theoretische Auseinandersetzungen und wirkt durch leicht zu verstehende Beispiele aus dem Leben. Es werden auch wertvolle Ratschläge für die Anlage von Vermögen gegeben. Besonders wertvoll sind die zahlreichen Abbildungen, die Banknoten, Wechsel, Schecks, Aktien, Schatzanweisungen, Dividenden- und Kurstabellen u. a. darstellen.

8. „Dem Heimatheer der Goldsammler und Kriegsanleihewerber“ hat der Direktor der Oberrealschule in Jena, Dr. W. Lietzmann seine kleine Schrift „Was ist Geld?“ gewidmet. (Mathematisch-physikalische Bibliothek, Bd. 30. Leipzig und Berlin 1918. B. G. Teubner. 55 S. 1 M.). Er will ihnen in erster Linie Waffen liefern, wenn sie gegen allzuzähe Schatzbewahrer oder bedenkliche Zauderer Sturm laufen. Außerdem aber will er anregen, aus den Kräften eines zahlengeübten Denkens allgemein bekannte volkswirtschaftliche Begriffe zu untersuchen und zu zergliedern. In diesem Sinne dient auch dies Buch der staatsbürgerlichen Erziehung. Es zerfällt in drei Abschnitte, das Geld im Einzelbesitz, im Staate, in der Welt. Die Darstellung ist dem Fassungsvermögen unserer Goldsammler angepaßt, auch einige Abbildungen von Münzen und Tabellen erleichtern das Verständnis. Besonders gefallen haben mir die eingestreuten 34 Rechenaufgaben, z. B. „Wie kann man sich aus kleinen Münzen folgende Gewichte herstellen: 10 g, 20 g (Portogrenze für einfache Briefe), 5 g?“ oder „Das spezifische Gewicht von Gold ist 19,2; welchen Rauminhalt hat ein 20 M.-Stück?“ oder „Wieviel Bargeld liefert ein kg Gold, das der Reichsbank zur Notendeckung zugeführt wird?“ Die Aufnahme solcher volkswirtschaftlicher Aufgaben empfehle ich dringend den Herausgebern unserer Rechenbücher, die immer zum Teil noch Aufgaben aus längst entschwundenen Wirtschaftszeiten mitschleppen.

Hamburg-Fuhlsbüttel.

Adolf Hedler.

Lehrbücher der englischen Sprache.

Marseille, G. und Schmidt, O. F., Englisch Elementarbuch. Marburg 1914. N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung. X u. 138 S., Geb. 2 M. — Englisch Übungsbuch. Ebd. 1916. X u. 226 S. Geb. — **M. Becker, Gustav**, A First English Reader, Englisch Lesebuch mit Elementargrammatik und Übungsstoffen für den Anfangsunterricht. Mit 10 Tafeln und 9 Abbildungen im Text, einer Münztafel, einem Plan

- von London, einer Karte von England und einer Karte des Britischen Weltreiches. Leipzig und Berlin 1914. B. G. Teubner. IV u. 176 S. Geb. 2,40 M. — Englische Grammatik für die Oberstufe. Ebd. 1915. V u. 318 S. Geb. 3,60 M. — Kurzgefaßte englische Schulgrammatik. Ebd. 1915. V u. 203 S. 2,40 M.
- Lincke, Kurt**, Grammatik der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Frankfurt a. M. 1918. Verlag von Moritz Diesterweg. VIII u. 215 S. Geb. 4,80 M.
- Swoboda, Brandeis, Reitterer**, Lehrbuch der englischen Sprache für Realschulen. Zweite, vollständig umgearbeitete Auflage. I. Teil: An English Primer. With a Diagram Showing the Organs of Speech, a Table of English Coins and 8 Illustrations. Wien und Leipzig 1914. Franz Deuticke. 7 u. 163 S. Geb. 3 K. — IV. Teil: An English Grammar with Exercises. With a Pronunciation Table, a Diagram Showing the Organs of Speech and a Map of the World. Ebd. 1915. VI u. 147 S. 2 K. 80 h.
- Swoboda**, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Handelsschulen. I. Teil: Junior Book. Lehr- und Lesebuch für den 1. Jahrgang des englischen Unterrichts. Zweite, verbesserte Auflage von August Lange. Wien und Leipzig 1913. Franz Deuticke. VI u. 195 S. Geb. 3 K. — II. Teil: Senior Book. Part I. Lehr- und Lesebuch für den 2. Jahrgang des englischen Unterrichts. Zweite, veränderte Auflage von Hugo Grohmann. Mit einem „Pictorial Plan of London“ und 7 Tafeln. Ebd. 1916. IV u. 187 S. Geb. 3,20 K. — IV. Teil: Schulgrammatik der modernen englischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Geschäftssprache. Zweite, verbesserte Auflage von Hugo Grohmann. Ebd. 1915. VIII u. 110 S. Geb. 2,20 K.
- Gesenius-Regel**, Kurzgefaßte Englische Sprachlehre mit einer kurzen Synonymik und einem Anhang von Gedichten nebst kurzer Verslehre. Fünfte durchgesehene Auflage. Halle 1917. Hermann Gesenius. VIII u. 312 S. Geb. — M.
- Link, Th.**, An Abstract of English Grammar for the Use of Upper Classes. München 1915. I. Lindauersche Universitäts-Buchhandlung (Schöpping). IV u. 106 S. — M.
- Ekwall, Eilert**, Historische neuenglische Laut- und Formenlehre. Berlin und Leipzig 1914. G. I. Göschensche Verlagshandlung. 142 S. Geb. 0,90 M.
- Fison E. and Ziegler, M.**, Select Extracts from British and American Authors in Prose and Verse for the Use of Schools. Intended as an Introduction to the Study of English Literature. Chronologically arranged with short biographical notes. Fourth Edition, carefully revised and enlarged by Professor Dr. Ernst Regel and Prof. Dr. Fritz Kriete. Halle 1917. Hermann Gesenius. VIII u. 376 S. — M.
- Menges, Otto**, The World War. Der Weltkrieg. Tatsachen, Sätze, Wendungen und Wörter nebst Aufgaben für Aufsätze und Vorträge (Deutsch

und Englisch) für den Gebrauch in Schule und Haus. I. Teil. Halle 1915. Hermann Gesenius. 55 S. — M. II. Teil. Ebd. 1916. 44 S. — M.

Methode Alvincy. Gespräch- und Lesebücher zur leichten und gründlichen Erlernung von Sprachen. Modern Life. Deutsch-englisches Gesprächsbuch. English-German Dialogues and Phraseology. Leipzig 1918. Verlag von Otto Holtzes Nachfolger. XII u. 242 S. Geb. 3,60 M.

Ackermann, Richard, A Practical English Vocabulary. Wortschatz und Realien. Für die mittleren und oberen Klassen der höheren Schulen. München und Berlin 1915. Druck und Verlag von R. Oldenbourg. X u. 106 S. geb. — M.

Schmidt, H. und Smith, Harry B., Englische Unterrichtssprache. Ein Hilfsbuch für höhere Lehranstalten. Zweite Auflage, durchgesehen und vermehrt von H. Schmidt. Dresden und Leipzig 1916. C. A. Kochs Verlagsbuchhandlung. 67 S. Geb. 1,40 M.

Das Elementarbuch von Marseille und Schmidt schließt sich der bereits früher besprochenen „Grammatik“ an. Die Verfasser bezeichnen als Ziel des Unterrichts: „Einführung in die Sprache, englische Literatur, englisches Geistesleben, englische Kultur.“ Wenn wir das Buch unter diesen Gesichtspunkten betrachten, so müssen wir sagen, daß es seiner ersten Aufgabe, der praktischen Einführung in die englische Sprache, vollkommen gerecht wird. Das Elementarbuch ist das Ergebnis sorgfältiger Arbeit. Sämtlichen Texten ist die lautliche Umschrift beigelegt. Nach dem Wunsche der Verfasser soll der Schüler den Inhalt eines Stückes zunächst am orthographischen Text erfassen und dann erst in den phonetischen Text eingeführt werden. Sollte es nicht richtiger sein, wenn der Lehrer (natürlich bei geschlossenen Büchern) vom Laut ausgeht, darauf die Lautschrift und zuletzt das orthographische Schriftbild folgen läßt? Ganz besonderes Gewicht ist mit Recht dem Aufbau des Wortschatzes beigelegt. Vokabeln derselben Gattung sind zu Gruppen vereinigt; andere Wörter derselben Vorstellungsrufen sind hinzugefügt: zu Wiederholungen ganz vortrefflich. Auch kann das Wörterverzeichnis meines Erachtens Sprechübungen zugrunde gelegt werden. Auf „Questions“ und andere Übungen, durch die der Unterrichtende in seiner Lehrtätigkeit bevormundet wird, ist verzichtet worden. Bei der Durcharbeitung der Texte wird reichlich Gelegenheit sein, Fragen zu stellen und leichte deutsche Sätze zu bilden. Auch grammatische Regeln finden in dem Elementarbuch keinen Platz; zwar soll im ersten Jahre die gesamte Formenlehre und ein Teil der Syntax verarbeitet werden, aber der Schüler hat die Regeln in der „Grammatik“ zu suchen. Die Verteilung des grammatischen Stoffes ist bei jeder Lektion im Wörterverzeichnis angegeben.

Die Verfasser haben sich als zweites Ziel gesteckt, den Schüler in die fremde Kultur- und Geisteswelt einzuführen. Es ist mir nicht recht klar, womit sie das erreichen wollen. Sie haben die Stoffe absichtlich kindlich gehalten. Ich vermag keineswegs einzusehen, warum größeren Jungen nicht wertvolleres Bildungsmaterial an die Hand gegeben werden soll. Wenig

oder gar nicht berücksichtigt sind die Alltagssprache, die Geographie und die neuere Geschichte Englands.

Das „Übungsbuch“, welches das Unterrichtswerk abschließt, ist für das zweite und dritte Schuljahr berechnet. Es enthält fast nur deutsche Einzelsätze. Die Verfasser sind der Meinung, daß zusammenhängende Originalstücke (wenn sie nicht zurechtgestutzt sind) zu wenig Anschauungsmaterial für die Einübung der mannigfaltigen grammatischen Erscheinungen bieten und außerdem die Aufmerksamkeit des Lernenden von der Hauptsache ablenken. Ich kann meine Bedenken gegen solche isolierten Einzelsätze, die sich nicht an einen vorher durchgenommenen englischen Text anlehnen, nicht unterdrücken. Das Wörterverzeichnis ist mit großer Sorgfalt ähnlich wie im Elementarbuch zusammengestellt.

Becker legt in seinem Elementarbuch dem Unterricht vier größere Texte zugrunde. Den Anfang bildet ein frisch geschriebener dramatischer Stoff (Jack and the Beanstalk). Ein historisches Stück (Harold und der Einfall der Normannen) macht die Schüler mit einem wichtigen Teile der englischen Geschichte bekannt. In einer geographischen Abhandlung (What an Englishman tells us of his own country) wird das moderne wirtschaftliche Kulturleben Englands veranschaulicht. Den Schluß bildet „The Ladies' Prize“, eine hübsche Erzählung aus dem englischen Schulleben. Im Anhang folgen noch kleinere Texte, die jederzeit nebenher benutzt werden können. Die Grammatik schließt sich an die ersten drei Hauptstücke an; zu diesem Zwecke sind die Texte in dreißig Paragraphen eingeteilt, denen immer ein grammatisches Pensum zugewiesen ist. Die einzelnen Lektionen enthalten Stoffe zu zahlreichen Übungen, um Wortschatz und Grammatik zu bearbeiten und beständig zu wiederholen. Die beigegefügtten „Exercises“ hindern den Lehrer keineswegs, den Unterricht persönlich zu gestalten. Die phonetische Einleitung gewährt der Darstellung der englischen Laute den gebührenden Raum.

Beckers „Englische Grammatik für die Oberstufe“ weicht in manchen Punkten von den landläufigen Grammatiken ab. Sie ist dazu angetan, dem reiferen Schüler auch in schwierigeren Fällen ein Ratgeber zu sein. Die mannigfachen Beispiele, mit denen die Regeln belegt sind, sind der Umgangssprache und den Schriftstellern der letzten Jahrzehnte entnommen. „Inhalt und Umfang einer Regel sind so festgelegt, daß sie gleichzeitig den Erklärungsgrund in sich bergen. Die Grammatik will unerbittlich nötigen, über die Spracherscheinung, den dargebotenen Ausdruck nachzudenken; denn Grammatik treiben heißt, die Sprache denkend erfassen wollen. Wer dies nicht will, sollte lieber auf Grammatik ganz verzichten.“ Erklärt eine Spracherscheinung sich nicht selbst, so hilft die Methode der psychologisch-historischen Sprachbetrachtung.

Nach denselben Grundsätzen ist die „Kurzgefaßte englische Schulgrammatik“ gearbeitet. Trotzdem diese knappere Fassung um etwa 100 Seiten kürzer ist, kann sie auch an Vollanstalten verwandt werden. Manchen Abschnitt der großen Grammatik wird man ungern missen, so vor

allem den über „nominale und verbale Betonung (ábsent abwesend: to absént verlassen) und über die Betonung der Zusammensetzungen (silver-spóon, Lóndon Bridge). Die aus voller Sachkenntnis heraus geschriebenen Lehrbücher von Becker seien der Beachtung der Fachgenossen wärmstens empfohlen.

Auch Lincke will seine „Grammatik der englischen Sprache“ als Nachschlagebuch betrachtet wissen. Der Schüler der oberen Klassen „soll darin Belehrung finden über manche außergewöhnliche Erscheinung, der er in der Lektüre begegnet, und der er sonst ratlos gegenüberstehen würde“. Die Beispiele sind meist dem „Lehrbuch der englischen Sprache“ desselben Verfassers entnommen. Lincke hat es im allgemeinen abgelehnt, die Spracherscheinungen durch psychologische Vertiefung und geschichtliche Betrachtung zu erklären. Er weist diese Erklärungen dem Vortrage des Lehrers zu. Die Grammatik verdient dieselbe Anerkennung, wie sie dem früher besprochenen Lehrbuch von Lincke-Cliffe zuteil geworden ist.

Von der zweiten Auflage von Swobodas Lehrwerk liegt mir nur der I. und II. Teil (An English Primer und An English Grammar) vor. In den ersten zehn Lektionen des Elementarbuches soll hauptsächlich die Lautlehre eingeübt werden; zu diesem Zwecke werden auch ein paar Stücke in Umschrift dargeboten. In der sechsten Lektion setzt zugleich die grammatische Belehrung ein. Die flott geschriebenen Lesestücke behandeln vorwiegend englische Verhältnisse. Eine Anzahl guter Abbildungen erhöhen den Wert des trefflichen Buches.

Die Schulgrammatik ist nach Wortarten geordnet. Formenlehre und Syntax werden in engem Zusammenhange behandelt. Die den einzelnen Abschnitten folgenden „Exercises“ enthalten auch deutsche Übersetzungstücke. Bemerkenswert sind die beigegebenen „Aufsatzübungen“; sie geben dem Schüler Anleitung zur Anfertigung von Aufsätzen und Briefen.

In dem für höhere Handelsschulen bestimmten „Junior Book“ hat der neue Herausgeber es vorzüglich verstanden, einen geeigneten Lesestoff zum Ausgang der Belehrung in Aussprache, Wortschatz und Grammatik zu machen. Den meisten Lektionen sind einige Synonyma beigegeben. Den Schluß des Buches bilden „erklärende Anmerkungen“ und „Aufgaben zur Rückübersetzung“. Das „Senior Book“ enthält neben Texten, die sich auf das Handelsleben des fremden Volkes beziehen, eine Reihe von Geschäftsbriefen. Die „Grammatik“ bringt außer den wichtigsten Regeln auch „Exercises“. Die Beispiele schließen sich an die Lesestücke des I. und II. Teiles an.

Bei der 5. Auflage der bekannten „kurzgefaßten Englischen Sprachlehre von Gesenius-Regel sind einige Veränderungen vorgenommen worden. Hauptsächlich werden einige Kapitel, die sich als zu lang erwiesen hatten, geteilt und neu bearbeitet. Der Anhang ist um eine kleine Gedichtsammlung und eine kurze Verslehre vermehrt worden.

Die Linksche Grammatik wird allen denen willkommen sein, die auf der Oberstufe die Grammatik in der Fremdsprache wiederholen wollen.

Formenlehre und Syntax sind zusammen behandelt. Die Regeln sind in einfacher und klarer Form dargestellt. Der Anhang umfaßt u. a. eine Liste der gebräuchlichsten „Laut- und Sinngenosser“ und einen Abriß der Verslehre.

Die historische neuenglische Laut- und Formenlehre des den Neuphilologen wohlbekannten schwedischen Gelehrten Dr. Eilert Ekwall behandelt nur die Gemeinsprache, die Mundarten bleiben unberücksichtigt. So konnte die Darstellung (in der Sammlung Göschen) nahezu vollständig sein, und mit Beispielen brauchte nicht gekargt zu werden. Das Werkchen ist wohl in erster Linie für Studierende bestimmt; doch wird auch mancher Lehrer des Englischen gern zu dem Büchlein greifen.

Die vierte Auflage von Fison und Zieglers „Select Extracts“ wünscht „den preußischen sowohl wie den bayrischen Bestimmungen gerecht zu werden“. Es sind Proben aus Schriftstellern aufgenommen, die bisher nicht vertreten waren, wie Macpherson, Percy, Adam Smith, Lamb, de Quincey, Green, Froude, Mill. Dafür sind andere Schriftsteller (Ascham, Lyly, Walton, Evelyn, Gay, Collins, Crabbe) als minder wichtig weggelassen worden. Mit Recht sind bei Shakespeare Kürzungen vorgenommen. Die Sammlung will ja nicht die Lektüre vollständiger Texte aus der Schule verdrängen, als vielmehr ein Bild von den Hauptabschnitten der englischen Literatur geben. Mit der Auswahl wird man, wenn auch naturgemäß nicht alle Wünsche haben befriedigt werden können, im allgemeinen einverstanden sein.

In „The World War“ werden die Ereignisse des Weltkrieges für sprachliche Übungen benutzt. Die Ausdrücke hat der Verfasser englischen Zeitschriften entnommen, der Inhalt beruht auf amtlichen deutschen und österreichischen Quellen. Dem deutschen Text ist stets die englische Übersetzung an die Seite gestellt. Am Ende der Hefte folgen eine Anzahl von Aufgaben für Aufsätze und Sprechübungen. Die Bändchen, von denen mittlerweile schon mehr erschienen sind, können mit Vorteil im Unterricht verwandt werden.

Die „Methode Alvincy“ bietet auf 242 Seiten Gesprächsstoffe, wobei stets der englische Text dem deutschen gegenübergestellt ist. Nach Aneignung der Aussprache der Vokabeln, soll der Lernende den Text in beiden Sprachen lesen und ihn dann aus dem Gedächtnis so oft übersetzen, bis er die Stücke beherrscht. In zehn bis zwölf Monaten hat sich dann der Schüler — nach Ansicht des Verfassers — ein fließend gutes Englisch angeeignet. Wenn ich auch nicht diese „Methode“ für die „rationellste, einfachste und praktischste“ halte, so mag das Buch doch solchen Gebildeten, die ihre Sprachkenntnisse ohne Hilfe eines Lehrers erweitern wollen, von Nutzen sein.

Ackermanns Vokabular ist ein Leitfaden für Sprechübungen, der nur unter Führung des Lehrers benutzt werden soll. Während die meisten derartigen Bücher (Kron „The Little Londoner“, A. Sefton Delmer „A Key to Spoken English“ usw.) im fortlaufenden Text oder in Dialogform geschrieben sind, gibt Ackermann der Tabellenform den Vorzug, indem er zugleich unter dem Strich etwas Text bietet. Recht empfehlenswert.

Die „Englische Unterrichtssprache“ von Schmidt-Smith bringt eine große Anzahl von Wendungen, die in der Unterrichts- und Schulverkehrssprache vorkommen. Von einer systematischen Darstellung der Grammatik in englischer Sprache ist abgesehen worden. Nur bei Gelegenheit, z. B. bei der Besprechung schriftlicher Arbeiten, sind grammatische Ausdrücke eingefügt worden. Ein brauchbares Hilfsmittel für den englischen Unterricht.

Hamburg.

Hermann Wächter.

b) Einzelbesprechungen.

Alois Riehl, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart.

Fünfte durchgesehene und ergänzte Auflage. Leipzig 1919. B. G. Teubner. Geh. 4,50 M., geb. 5,80 M., dazu Teuerungszuschlag des Verlags und der Buchhandlungen.

Die neue Auflage der viel gebrauchten Vorträge Riehls, die zum erstenmal 1902 erschienen, ist in dem wichtigen letzten über Gegenwart und Zukunft der Philosophie durch eine sehr wertvolle Verknüpfung von Gedanken Hegels und Goethes bereichert worden, die sich für unsere Zeit recht fruchtbar erweisen kann. Durch die dort ebenfalls gegebene Kritik des Pragmatismus kann diese englisch-amerikanische Richtung wohl als erledigt angesehen werden.

Oswald Spengler, Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. I. Bd.: Gestalt und Wirklichkeit. 3. unveränderte Aufl. München 1919. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

Ein Buch von ungewöhnlichem Erfolge bei seinen 615 Seiten Groß-8⁰ und ein Zeichen zugleich, dem viel widersprochen wird. Wer soll ihm gerecht werden? Der Geschichtsforscher? der Mathematiker? der Philosoph? Für jeden Einzelforscher zumal ist die Nachprüfung der Behauptungen, kühnster und gewagtester zuweilen, bei dem Fehlen jedes wissenschaftlichen Beleges außerordentlich erschwert, und der Nichtfachmann wird durch die Kühnheit der Kombinationen und Analogien zugleich überraschend gefesselt und geblendet. Aber man mag noch so vieles von vornherein preisgeben, die Abgrenzung der geschichtlichen Zeitalter, die allzuschematischen Homologien, ja auch besonders die pessimistische Folgerung für die dem Ende zueilende Entwicklung der abendländischen Kultur — sie erklärt leider zum guten Teil den Erfolg des Buches in den quietistisch und skeptizistisch gerichteten Kreisen unseres allzu rasch und plötzlich zusammengebrochenen Volkes — es bleibt genug des Anregenden und Nachdenksamen, über das man sich weiter im stillen und noch besser mit Fachgenossen und lieber vielleicht noch mit „allgemein Gebildeten“ auseinandersetzt, wenn diese Bezeichnung nicht zu mißverständlich und gefährlich klänge. Zu dem so stark Packenden gehört vor allem die Anwendung der morphologischen Methode von Goethes Naturforschung auf die Geschichtsforschung, dieser äußerst fruchtbare Gesichtspunkt wird hoffentlich noch lange die Geschichtsforscher beschäftigen. Unverlierbar sollte ferner nach der unsäglich über-

triebenen Tatsachenhäufung der Forschung der Grundsatz sein, daß alles, restlos alles geschichtliche Geschehen Ausdruck, Formgebung von seelischem Erleben ist und daß allen großen Kulturen — den Verfasser beschäftigen vor allem die antike, die ägyptische, die des Islam und eben die des Abendlandes — ein einheitliches seelisches Erleben zugrunde liegt, daß diese Einheit sich in allen, restlos allen Kulturäußerungen widerspiegelt — der Verfasser richtet sein Hauptaugenmerk auf die Mathematik und Naturwissenschaft, auf die Musik und die bildende Kunst. Die immer wieder von neuen Seiten dargestellte Kennzeichnung der apollinischen, der magischen, der faustischen Kultur wird auch für den Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen sich fruchtbar verwerten lassen, wenn auch ihre zeitliche Abgrenzung nicht aufrecht zu erhalten ist und die selbständige Bedeutung des Christentums dabei zu kurz kommt.

Das nicht selten zu stark aufgetragene Selbstbewußtsein des Verfassers stört die Darstellung; die Bezeichnung geistreich aber kennzeichnet sie nicht erschöpfend, denn sie wirkt gelegentlich, so bei der Aufweisung der religiösen Grundlagen auch der modernen Naturwissenschaft, erschütternd und erhebend zugleich wie ein Drama, während wieder andere wie die Bedeutung der Arabeske im maurischen Stil oder des Barock in der abendländischen Musik in Analogie mit seiner Mathematik, geistvoll im allerbesten Sinne genannt werden muß.

Wenn eins, dann wird dies Buch, dessen zweiter Teil mit Spannung erwartet wird, sein Schicksal haben.

Spandau.

P. Lorentz.

Birt, Theodor, Charakterbilder Spätroms und die Entstehung des modernen Europa. Leipzig 1919. Quelle & Meyer. 500 S. mit 6 Tafeln. Geb. 16 M.

Birt ist erstaunlich fruchtbar und fleißig auf seine alten Tage. Er gehört wohl zu den Naturen, die die Unrast unserer Zeit, die Wirkungen und Nachwirkungen des Krieges nur ertragen zu können scheinen, wenn sich ihre Spannung in schöpferischer Tätigkeit auf ihrem Gebiet zu entladen vermag. Man ärgert sich manchmal und freut sich doch oft bei der Lektüre des Buches, ärgert sich, wenn der saloppe Stil allzusehr den freien, breiten Vortrag des Augenblicks verrät, der die ruhige Prüfung im Buch weniger verträgt, freut sich aber immer wieder über die Lebendigkeit und Anschaulichkeit, die Zeugnis von dem eigenen Erlebnis des Verfassers gibt. Daß überall das Quellwasser der literarischen Überlieferung die Darstellung durchfließt, ist bei Birt selbstverständlich. Dagegen kommt die monumentale Überlieferung weniger zu ihrem Recht. Daß der Weinbau schon lange vor Probus an Rhein und Mosel blühte, beweisen die Neumagener Grabsteine (S. 121). Nicht richtig ist auch, daß die Gigantensäulen sich über ganz Frankreich verbreitet hätten (S. 143). Jedenfalls können unsere Lehrer aus dem Buche lernen, wie Altertum mit unmittelbarer Gegenwart zu verknüpfen ist. Und der Primaner wird es, wie so viele gebildete Nichtfachleute, mit Genuß und starker Anregung lesen.

Pfaffendorf bei Coblenz.

Max Siebourg.

Emil Fischer, Die deutsche Dichtung. Grundzüge ihrer Entwicklung. Breslau 1920. C. Dülfer. 226 S.

Es ist eine unter Fachgenossen allgemein bekannte — wenn auch nicht immer ebenso allgemein anerkannte — Tatsache, daß der Unterricht in der deutschen Literaturgeschichte eigentümliche Schwierigkeiten bietet. Daß man die früher übliche Methode, den Schülern den „Inhalt“ von Dichtwerken, die sie selber nicht gelesen haben, zu erzählen und womöglich gar zum Lernen „aufzugeben“, nicht mehr anwenden kann, versteht sich von selbst; aber daß man aus Abscheu vor diesem pädagogischen Unsinn nun vielfach das Kind mit dem Bade ausschüttete und auf jede systematische Behandlung der Literaturentwicklung überhaupt verzichtete, war doch entschieden mehr bequem als sachlich berechtigt. Doch mit diesen negativen Feststellungen ist über den am besten einzuschlagenden Weg leider noch nichts gesagt, und daß über ihn vielfach die größte Unklarheit herrscht, des sind die massenhaften für den Schulgebrauch direkt oder indirekt bestimmten Literaturgeschichten Zeuge, die meist zwischen den Extremen einer gänzlich unmöglichen Breite und Ausführlichkeit und einer trostlosen Leitfadenecke hin und her schwanken. Ohne im übrigen einem dieser Werke zu nahe treten zu wollen, muß ich sagen, daß auf mich das oben genannte Buch von Fischer geradezu wie eine Erlösung gewirkt hat. Mit klarem Blick hat der Verfasser erkannt, worauf es bei einer Schulliteraturgeschichte ankommt; auf jede Inhaltsangabe und Analyse einzelner Werke ist grundsätzlich und durchweg verzichtet, wohl aber tritt bei den einzelnen literarisch-epochalen Richtungen der Zusammenhang mit der allgemeinen Zeit- und Kulturgeschichte scharf und klar heraus, und ebenso wird überall die Eigenart der Dichter und ihrer Werke aus ihrem äußeren und inneren Werden und aus ihren Beziehungen zu den Zeitverhältnissen und den jeweiligen Lebens- und Weltanschauungen deutlich gemacht. Das alles geschieht in einer Sprache, die bei aller Gedrängtheit stets angenehm lesbar bleibt, die trotz gründlicher wissenschaftlicher Fundamentierung sich jedes gelehrten Ballastes enthält, und die endlich auf Schritt und Tritt in der klaren und übersichtlichen Gliederung den erfahrenen Schulmann verrät. Letztgenannte Eigenschaft zeigt sich auch in den dem Buche beigegebenen Anlagen. Eine vergleichende Zeittafel der allgemeinen und der literarischen Geschichte, eine Übersicht der wichtigsten Orte mit ihrer Bedeutung für die Literaturgeschichte, ein Verzeichnis billiger Einzelausgaben aller irgendwie in Betracht kommenden Dichtwerke usw. — alles das erhöht den praktischen Wert des Buches außerordentlich. Das ästhetische Urteil ist im allgemeinen maßvoll, überlegt und sicher, wenn auch natürlich hier in vielen Fragen die Meinungen auseinandergehen werden und dem Verfasser nicht alle Dichter in ihrer Eigenart gleichmäßig liegen. So scheint mir, um nur einiges zu erwähnen, Geibel entschieden überschätzt zu sein, wenn er zu den besten „Beratern des deutschen Volkes“ gezählt wird; während die Würdigung Fontanes ziemlich an der Oberfläche bleibt und gerade seine wertvollsten Schöpfungen („Irrungen, Wirrungen“, „Effi Briest“) gänzlich unter den Tisch fallen. Und ist roman-

tisch-weichliche Stimmung wirklich bei Adalbert Stifter „überall“ zu finden? Doch, wie gesagt, solche Einzelbedenken sind bei einem Buche, das die Literaturentwicklung von 2000 Jahren umspannt, unvermeidlich; im ganzen kann man sich immer wieder von neuem freuen über das feine Urteil und das psychologisch-verständnisvolle Nachschaffen der inneren Erlebnisse der großen Dichter. So wird das Buch im Literaturunterricht der oberen Klassen mit Nutzen zu gebrauchen sein; aber auch außerhalb der Schule kann es zur Orientierung und Wiederauffrischung vortreffliche Dienste leisten. Erwähnt sei noch, daß neben der gewöhnlichen eine besonders sorgfältig ausgestattete Geschenkausgabe existiert.

Charlottenburg.

Hans Schlemmer.

Theodor Litt, Individuum und Gemeinschaft. Grundfragen der sozialen Theorie und Ethik. Leipzig u. Berlin 1919. B. G. Teubner. 225 S. Geb. 15 M.

Seinem vielbeachteten Buche „Geschichte und Leben“ hat Th. Litt in Jahresfrist eine gedankenreiche systematische Behandlung des soziologischen Grundproblems folgen lassen. Während jenes in seinem Hauptteile die Wege wies, auf denen die Jugend im Geschichtsunterricht in das Verständnis der gesellschaftlichen Zusammenhänge eingeführt werden kann, finden wir hier den Versuch, auf der Grundlage der Soziologie Simmels das Verhältnis des Einzelwillens zum Gesamtwillen und die Konflikte, die sich für das Individuum aus einer Einordnung in verschiedene, widerstreitende Lebensgemeinschaften ergeben, aufzuhellen und in ihren Konsequenzen darzustellen. Darin, daß über die Formen unseres gesellschaftlichen Seins in der Allgemeinheit vielfach ganz falsche Vorstellungen verbreitet sind, sieht Litt eines der schwersten Gebrechen unserer Zeit. Nur in dem „Solidaritätsbewußtsein“ zwischen Individuum und Gemeinschaft erkennt er die Möglichkeit eines Ausweges aus unserm Elend. Es ruft das Verantwortlichkeitsgefühl des Einzelnen wach, treibt ihn aus gleichgültiger Zurückgezogenheit zu tätiger Teilnahme und veranlaßt ihn, zur Selbsterziehung und Zurückstellung persönlicher Wünsche gegenüber den Bedürfnissen der Allgemeinheit. Die Erkenntnis, daß auch die führenden Organe sich stets in einer Abhängigkeit von den Geführten befinden, läßt die vielumstrittene Frage der Verantwortlichkeit im Völkerleben in neuem Lichte erscheinen. So ist das überwiegend theoretische Buch aus dem Nachdenken über Probleme des praktischen Lebens entstanden und diesem zu dienen bestimmt.

Daß ein solcher Stoff ohne Gefährdung der wissenschaftlichen Treue nicht in einer leichter verständlichen Form behandelt werden kann, wird jeder mit dem Verfasser beklagen; was die Kunst der Darstellung dazu tun kann, um das verwickelte Problem in allen seinen Folgen verständlich zu machen, das ist hier geleistet: scharfe Problemstellung, klarer Aufbau, strenge Gedankenführung, eindringliche, stets um Fernhaltung von Mißverständnissen bemühte Sprache machen das Buch für jeden, der sich um das Verstehen der großen Lebenszusammenhänge müht, zu einem wertvollen Führer und Förderer.

Köln.

Georg Regel.

Zurhellen-Pfleiderer, Else und Zurhellen, Otto, „Wie erzählen wir den Kindern die biblischen Geschichten?“ Eltern und Lehrern zur Hilfe. 4. durchgesehene Auflage. Tübingen 1917. Mohr 8°. 376 S.

Das Buch ist, wie ich schon bei der Besprechung der ersten Auflage hervorhob, zunächst für die Kinderstube und dann für die Verhältnisse der Volksschule berechnet; auf die höhere Schule wird nur vereinzelt ein Blick geworfen. Und doch darf die höhere Schule nicht achtlos an dem Buche vorübergehen. Daß es in kurzer Zeit die vierte Auflage erlebt hat, beweist schon, wie sehr die darin behandelten Fragen weite Kreise beschäftigen. Das Hauptstreben der Verfasser ist es, die biblischen Geschichten der Jugend so zu bieten, daß sie sie mit erlebt und für ihr eigenes religiöses Leben etwas daraus gewinnt. Und das ist wahrlich eine Frage, die auch die Religionslehrer der höheren Schulen mehr als bisher beschäftigen muß und die immer wieder aufs neue durchdacht werden muß. Viele Anregungen und Beispiele bietet dazu das schöne Buch, die nicht etwa dazu bestimmt sind unverändert benutzt oder gar vorgelesen zu werden, sondern nur als Versuche zur Lösung der Frage gelten und andere zum Nachschaffen anreizen wollen. Manche von diesen sind nach meiner Ansicht zu subjektiv und zu radikal, besonders die Darbietung der Auferstehungsgeschichte. Wenn die Verfasser nicht ohne Grund darüber klagen, daß durch dogmatisches Christentum im Religionsunterricht so mancher Schade angerichtet wird, z. B. wenn den Kindern suggeriert wird, daß sie sich als verlorene und verdammte Sünder fühlen sollen, die erlöst wurden, dann werden mit viel mehr Recht doch viele Eltern sich beklagen, wenn ihren Kindern die Auferstehung Jesu, die ein Paulus und mit ihm viele heutige Christen als fest verbürgte Tatsache und Kernpunkt des Glaubens ansehen (vgl. 1. Kor. 15), als Legende dargestellt wird. Aber das muß man zugeben: aus warmem Herzen stammen alle Darbietungen des Buches, sie können zeigen, was gut Erzählen ist, und Eltern und Lehrern helfen, den Kinderherzen die religiösen Gestalten und vor allem den Heiland wirklich nahe zu bringen und für ihr eigenes Leben wirkungsvoll zu machen. Es geht nicht mehr an, daß wir die biblischen Geschichten so wie sie überliefert sind, an jedes Schüleralter ohne Rücksicht auf dessen Aufnahmefähigkeit heranbringen; wir müssen auch bei der Stoffauswahl uns sorgfältig die Frage vorlegen, ob die einzelnen Geschichten einen religiösen Bildungswert haben. Das ist z. B. bei den Singsongeschichten nicht der Fall, darin haben die Verfasser durchaus recht. Die bleiben also im Unterricht der Unterstufe besser weg und können auf der Mittelstufe als Heraklessagen des Volkes Israel behandelt werden. Vor allem muß es im Religionsunterricht vermieden werden, daß sich in konzentrischen Kreisen dieselben Geschichten mehrfach wiederholen, ohne daß etwas Wesentliches hinzugetan wird. Jede höhere Stufe muß wirklich etwas Neues bieten, sonst fehlt dem Unterricht das rechte Leben. In dieser Beziehung sind unsere neuen Lehrpläne für die höheren Schulen vom Jahre 1917 ein wesentlicher Schritt vorwärts. Doch wäre es m. E. besser, wenn die Schöpfungsgeschichte und die Geschichte vom Sündenfall der Oberstufe vorbehalten bliebe. Dort läßt sich der innere Wert dieser

Geschichten verständlicher machen als es in der VIII möglich ist, wo doch andererseits die kindliche Behandlung dieser Legenden auch nicht mehr angeht.

Die einzelnen Abschnitte des Buches sind: Religion in der Kinderstube, die biblische Erzählung in der Schule, Erzählen und Unterrichten, Geschichten und Geschichte und Beispiele. Im Anhang ist ein Plan zu einer Leben-Jesu-Erzählung gegeben, ferner ein Abschnitt über religiöse und sittliche Fragen zur Leben-Jesu-Erzählung, der besonders reich ist an Winken zu eigener Arbeit auch für die Religionslehrer der höheren Schulen. Auch über das Verhältnis von Schule, Konfirmandenunterricht und Kindergottesdienst ist Beachtenswertes gesagt. Sehr zu überlegen ist auch, was die Verfasser S. 78 ff. über die Vivisektion der biblischen Geschichten nach Herbartscher Methode mit Teilüberschriften, Zielangabe und Grundgedanken sagen. Diese zu schematische Art schadet im deutschen Unterricht oft genug, im Religionsunterricht kann sie offenbar noch mehr verderben.

Danzig.

Richard Gaede.

H. Schlüter, Die höhere Mathematik als allgemeinverständliches Rechenmittel. Mit 30 Abb. und zahlreichen Beispielen. Berlin 1917. Hermann Meußner. 50 S. Brosch. 1,80 M

Das kleine, etwas unklar betitelte Heftchen erscheint hier als Sonderausgabe eines Anhanges des Buches „Eisenbetonbau-Rahmen und -Gewölbe“. Es gehört zu den zahlreichen Büchern der letzten Jahre, die auf anschauliche und leicht verständliche Weise in die Differential- und Integralrechnung einführen und weitere Kreise für diese wichtigen Gebiete der höheren Mathematik gewinnen wollen. Von den meisten dieser Einführungsbücher unterscheidet es sich dadurch, daß es sich nur an das geometrische Vorstellungsvermögen des Lernenden wendet und überraschend schnell zum Begriff des Differentials und Integrals gelangt. So gewinnt der Verfasser den Differentialbegriff an der Aufgabe, den Flächenzuwachs eines Quadrats zu finden, wenn jede Seite um einen verschwindend kleinen Betrag wächst. Hieran schließt sich sofort die Entwicklung des Begriffs Integral. Das Besondere der Darstellung liegt in der engen Verbindung der beiden Grundbegriffe. An die abgeleitete Differentialgleichung reiht sich immer unmittelbar die entsprechende Integralgleichung. So bestechend dieses Verfahren zunächst auch erscheint, so möchte ich es doch nicht für den Einführungsunterricht in der Schule empfehlen. Außerdem wird gleich zu Anfang zwischen unendlich kleinen Größen erster und zweiter Ordnung unterschieden und die zweite Ordnung $(dx)^2$ als unwesentlich fortgelassen, während die verschwindend kleine Größe erster Ordnung $x \cdot dx$ bestehen bleibt. Der Anfänger wird die Berechtigung dazu nicht verstehen. Das Differential einer Potenz dritten Grades wird entwickelt an dem Raumbzuwachs eines Würfels. Ohne Beweis geht dann der Verfasser zum allgemeinen Bildungsgesetz des Differentialquotienten von x^n über, worin n jede positive, negative und gebrochene Zahl sein kann. Dieser unbegründete sprunghafte Übergang ist für den Schulunterricht nicht nachahmenswert. Nachdem noch das Differentiationsgesetz von Produkten

und Quotienten hergeleitet ist, werden die trigonometrischen und logarithmischen Funktionen mit der Bemerkung abgetan, daß sie ebenfalls leicht zu finden seien. Den Schluß des Büchleins macht die zeichnerische Darstellung von Funktionen, Differentialquotienten und Integralausdrücken sowie eine kurzgefaßte Theorie der Maxima und Minima. Überall, auch in den hübschen meist dem Gebiete der Technik, insbesondere der Statik entnommenen Beispielen zeigt sich ein großes Geschick, ein mathematisches Problem anschaulich zu behandeln. Wenn man auch nicht immer geneigt sein wird, die Wege des Verfassers zu gehen, so wird man doch vielfache Anregungen für den Unterricht in dem Buche finden, das seiner Entstehung nach mehr für Techniker bestimmt ist.

Blankenese.

Penseler.

Karl Graf von Hertling, Rittmeister, Ein Jahr in der Reichskanzlei.

Erinnerungen an die Kanzlerschaft meines Vaters. Mit zwei Bildern und einem Faksimile. Freiburg i. Br. 1919. Herdersche Verlagshandlung. Gr.-8°.

VIII u. 192 S. Kart. 12 M. (dazu die im Buchhandel üblichen Zuschläge).

Die sehr lesenswerten Lebenserinnerungen des verstorbenen Reichskanzlers von Hertling reichen in dem ersten bis jetzt erschienenen Bande nur bis zum Jahre 1882, in dem der langjährige Bonner Privatdozent als ordentlicher Professor nach München berufen wurde. Ob sie eine Fortsetzung finden werden, weiß ich nicht. Jedenfalls müssen wir dem Sohne, der in den zehn Monaten der Kanzlerschaft seines Vaters dessen persönlicher Adjutant war, danken, daß er aus genauester Kenntnis der Ereignisse und Personen über diese schicksalsschwere Zeit berichtet und so eine wichtige Ergänzung zu den vielen Veröffentlichungen der leitenden Männer im Weltkriege bietet.

Pfaffendorf b. Coblenz.

Max Siebourg.

Hermann Weimer, Schulzucht (Handbuch für höhere Schulen zur Ein-

führung in ihr Wesen und ihre Aufgaben, herausgeg. von Richard Jahnke).

Leipzig 1919. Quelle & Meyer. Geh. 5,20, geb. 6,80 M.

Ein neuer wertvoller Teil des pädagogischen Sammelwerkes von Jahnke liegt vor, zugleich ein neues Buch des stets gern gehörten und — wie sehr wünscht man es! immer gern befolgten, erfahrenen Ratgebers Weimer auf dem Gebiet der Erziehung. Auch aus diesem Buch werden nicht bloß diejenigen zu lernen haben, die in die Handhabung der Schulzucht erst eingeweiht werden sollen. Vielmehr werden auch die längst darin Ergrauten gern Anlaß nehmen, die Erfahrungen an seiner Hand zu überprüfen, zu berichtigen, zu ergänzen. Das gilt vor allem für die, welche bisher zu einseitig an dem Herbartschen Begriff der Zucht festgehalten haben; diese erfährt S. 4ff. eine sehr berechtigte Kritik. Der Verfasser bewährt ein erhebliches Geschick, das Alte, Geläufige und Selbstverständliche fesselnd und gut geformt vorzutragen, bietet dann aber eben auch nicht selten Neues, wenigstens hier neu Geordnetes und Verwertetes. So in dem, was er über die erzieherische Ge-

rechtigkeit im Gegensatz zur primitiven Gerechtigkeit, sagt (S. 54), über die Form des schriftlichen Verkehrs (S. 70), über Theorie und Praxis der Ermahnung (S. 105), über die Berechtigung der Erziehungsstrafen, die nicht aus dem Zweck der Vergeltung abgeleitet werden dürfen (S. 106ff.). — Bei den Strafbestimmungen und auch sonst ist nur zu einseitig auf die Preußische Dienstanweisung Bezug genommen — ferner über Verwaltungshilfe, die nicht zur Selbstverwaltung ausarten dürfe (S. 122ff.). In dankenswerter Weise werden in Kap. 6 die mittelbaren Zuchthilfen besprochen, zu denen nicht nur der Unterricht selbst gehört, sondern auch Schulfeste, Wanderrunden und Spiele, ferner Schülervereinigungen; ja die gesamte Jugendbewegung und Jugendpflege kann dafür nutzbar gemacht werden, wie nicht minder die Schulbüchereien und Schulzeitschriften. Sehr praktisch ist es, daß der dritte Teil neben dem ersten, der von dem Begriff der Schulzucht, und dem zweiten, der von der Handhabung der Schulzucht handelt, noch einen Ausblick auf die Wirkungen der Schulzucht tut, nach den beiden Seiten: „Ihr Einfluß auf das Leben in Schule und Staat“ und „Schulzucht und Charakterbildung“. Das neue Leben, das auf alle Fälle auch in unseren höheren Schulen sich durchringt, mögen die Ergebnisse der amtlichen Neuordnung des gesamten Schulwesens wie immer ausfallen, wird durch Weimers Schulzuchtbüchlein sehr fruchtbar gefördert werden können.

Spandau.

Paul Lorentz.

Unterricht und Erziehung.

Bei der Schriftleitung der Monatschrift sind folgende Bücher eingegangen, deren Besprechung in dem einen oder anderen Falle sie sich vorbehält.

1. **E. Ehlermann**, Das Staatsmonopol für Schulbücher. Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht 1919. Geh. 1,20 M. u. Zuschlag.
2. **W. Franke**, Die Zukunft des Religionsunterrichtes. B. G. Teubner in Leipzig und Berlin 1919. Geh. ca. 2 M.
3. **Joh. Friedr. Herbart's** pädagogische Jugendschriften, in Auswahl herausgegeben von Dr. Georg Weiß (Reclams Universalbibliothek Nr. 6037, 6038). Geh. 1 M.
4. **G. Jähne**, Wozu noch Religionsunterricht? Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin 1919. Geh. 1,20 M.
5. **Dr. Theodor Kerl**, Der Begriff der theoretischen Pädagogik und ihre wissenschaftlichen Grundlagen. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1919.
6. **A. Lay**, Experimentelle Pädagogik. 3. Aufl. Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin 1918 (Aus Natur und Geisteswelt, Bd. 224).
7. **Dr. Gustav Louis**, Leitsätze zur Einheitsschule. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1919. Geh. 0,60 M.
8. **Theodor A. Meyer**, Die ästhetische Erziehung in der Schule. Tübingen J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 1919. 1,80 M.
9. **P. Natorp**, Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen. 3. Aufl. B. G. Teubner in Leipzig und Berlin 1919 (Aus Natur und Geisteswelt, Bd. 250).
10. **P. Natorp**, Der Idealismus Pestalozzi's. Leipzig 1919. Verlag von Felix Meiner. Geh. 6,50 M.
11. **Alfred Rausch und Friedrich Rausch**, Die wirtschaftliche Erziehung der deutschen Jugend. Osterwieck a. H. und Leipzig. Verlag A. W. Zickfeldt, 1919. Geh. 2,80 M. und Zuschläge.
12. **Wilhelm Rein**, Die deutsche Einheitsschule. 4. Aufl. A. W. Zickfeldts, Verlag, Osterwieck a. Harz, 1919. Geh. 1,20 M. und Zuschläge.

13. **Dr. Hans Reinlein**, Der Versuchsschulgedanke und seine praktische Durchführung in Deutschland. Verlag Friedrich Andreas Perthes, A.-G., Gotha. 1919.
14. **Dr. Constantin Ritter**, Schulpolitik, Wünsche und Hoffnungen zur Neugestaltung des deutschen Schulwesens. Tübingen, Verlag von J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 1919.
15. **Dr. E. von Sallwück**, Die deutsche Einheitsschule und ihre pädagogische Bedeutung. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1919. Geh. 1,50 M.
16. **J. Tews**, Deutsche Erziehung in Haus und Schule. 3. Aufl. B. G. Teubner, Leipzig u. Berlin, 1919 (Aus Natur und Geisteswelt, Bd. 159). Kart. 1,60 M.
17. **Johannes Volkelt**, Religion und Schule. Verlag von Felix Meiner, Leipzig, 1919. Geh. 2,70 M.
18. **Dr. Julius Ziehen**, Schulpolitische Aufsätze. Frankfurt a. M., Verlag von Moritz Diesterweg, 1919. Geh. 8 M.

Philosophie.

1. **Dr. Adolf Fraenkel**, Einleitung in die Mengenlehre. Berlin, Verlag von Julius Springer, 1919.
2. **R. Hamann**, Ästhetik, B. G. Teubner in Leipzig, 1919 (Aus Natur und Geisteswelt, Bd. 345.).
3. **Friedrich Heman**, Logik dargestellt als Wissenschaft von der die Wahrheit und Gewißheit ihres Denkens durch sich selbst begründenden Vernunft. Osterwieck a. H. und Leipzig 1919. Geh. 4,60 M. und Zuschläge.
4. **Paul Hensel**, Rousseau. 3. Aufl. Verlag von B. G. Teubner in Leipzig, 1919 (Aus Natur und Geisteswelt, Bd. 180.).
5. **Kurt Hildebrandt**, Platons Gastmahl, übertragen und eingeleitet. 4. Aufl. (Der Philosophischen Bibliothek, Bd. 81.) Leipzig 1919. Verlag von Felix Meiner.
6. **Karl Joël**, Die philosophische Krisis der Gegenwart. 2. Aufl. Leipzig 1919. Verlag von Felix Meiner. Geh. 3,60 M.
7. **Hans Meyer**, Platon und die aristotelische Ethik. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung Oskar Beck, München, 1919. Geh. 16 M.
8. **Gustav Mie**, Das Wesen der Materie. 1. Moleküle und Atome. 4. Aufl. B. G. Teubner in Leipzig, 1919 (Aus Natur und Geisteswelt, Bd. 58.).
9. **Heinrich Pesch S. J.** Ethik und Volkswirtschaft. Freiburg i. Br., 1918. Herdersche Verlagshandlung. Geh. 4 M.
10. **R. Richter**, Einführung in die Philosophie. 4. Aufl. Herausgegeben von Dr. Max Brahn. B. G. Teubner in Leipzig, 1919. (Aus Natur und Geisteswelt, Bd. 155.)
11. **Dr. Maximilian Runze**, Predigten von Johann Gottlieb Fichte. Verlag von Felix Meiner in Leipzig, 1918. Geh. 3 M.
12. **Otto Schilling**, Das Völkerrecht nach Thomas von Aquin. Freiburg i. Br. 1919. Herdersche Verlagshandlung.
13. **H. C. Timerding**, Sexualethik. B. G. Teubner in Leipzig, 1919. (Aus Natur und Geisteswelt, Bd. 592.)
14. **Ernst Troeltsch**, Die Dynamik der Geschichte nach der Geschichtsphilosophie des Positivismus. Berlin, Verlag von Reuther u. Reichard, 1919. (Philosophische Vorträge, veröffentlicht von der Kant-Gesellschaft, Nr. 23.) Geh. 3,60 M.
15. **Wilhelm Wirth**, Zur Orientierung der Philosophie am Bewußtseinsbegriff. Sonderabdruck aus der Festschrift Johannes Volkelt dargebracht. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung Oskar Beck, München. 1919.

Mathematik und Naturwissenschaften.

1. **Bardey**, Arithmetische Aufgaben. Neue Ausgabe, bearbeitet von Prof. Dr. Gustav Mohrmann. 6. Auflage. B. G. Teubner in Leipzig und Berlin, 1919. Geh. 3,80 M. und Zuschläge.
2. **Brauns**, Mineralogie. 5. Aufl. Berlin und Leipzig 1918. (Sammlung Göschen Nr. 29.) Geb. 1,25 M.
3. **P. Crantz**, Analytische Geometrie der Ebene. Zum Selbstunterricht. 2. Aufl.

- B. G. Teubner in Leipzig und Berlin, 1919. (Aus Natur und Geisteswelt, Bd. 504.)
4. **Friedrich Dannemann**, Handbuch für den physikalischen Unterricht in „die neue deutsche Schule“ (Bd. VII, 1. Teil). Verlag von Julius Beltz in Langensalza, 1919. Geh. 5,75 M.
 5. **Karl Doehlemann**, Projektive Geometrie in synthetischer Behandlung. 4. Aufl. Berlin u. Leipzig 1918. (Sammlung Göschen Nr. 72.) Geb. 1,25 M.
 6. **E. Grimsehl** Lehrbuch der Physik für Realschulen. 1. Teil: Unterstufe. 4. Aufl. Bearbeitet von Dr. Joh. Kraemer und Otto Wolfrum. B. G. Teubner, Leipzig u. Berlin, 1919.
 7. **Grimsehl** physikalische Schülerübungen. Auswahl für die Unterstufe. Herausgegeben von Berend Kröger. B. G. Teubner in Leipzig und Berlin, 1919. Geh. 3,60 M. und Zuschläge.
 8. **Karl Kaßner**, Das Wetter und seine Bedeutung für das praktische Leben. 2. Aufl. Quelle und Meyer in Leipzig 1918. (Wissenschaft und Bildung, Bd. 25.)
 9. **Hugo Kauffmann**, Allgemeine und physikalische Chemie. Zweiter Teil. 2. Aufl. Berlin und Leipzig 1919. (Sammlung Göschen, Bd. 698.) Geb. 1,80 M.
 10. **Konrad Knopp**, Funktionentheorie, Erster Teil. 2. Aufl. Berlin und Leipzig 1918. (Sammlung Göschen, Bd. 668.)
 11. **Lassar-Cohn**, Einführung in die Chemie in leichtfaßlicher Form. 5. Aufl. Leipzig und Hamburg 1919. Verlag von Leopold Voß. Geb. 12,10 M.
 12. **W. Lietzmann**, Aufgabensammlung und Leitfaden der Geometrie. Ausgabe A: für Gymnasien, Oberstufe. B. G. Teubner in Leipzig und Berlin, 1919. Geb. 4,40 und Zuschläge.
 13. Derselbe, Geometrische Aufgabensammlung. Ausgabe A: für Gymnasien Oberstufe. Ebda. 1918. Geb. 3,40 M. und Zuschläge.
 14. **W. Lietzmann und P. Zühlke**, Leitfaden der Mathematik. Ausgabe A: für Gymnasien, Oberstufe. Ebda. 1919. Geb. 3,40 M. u. Zuschläge.
 15. Dieselben, Aufgabensammlung und Leitfaden für Arithmetik, Algebra und Analysis. Ausgabe B: für Realanstalten, Oberstufe. Ebda. 1918. Geb. 5,20 M. und Zuschläge.
 16. **A. Marcuse**, Himmelskunde. 2. Aufl. Quelle und Meyer in Leipzig, 1919. Geb. 1,50 M. (Wissenschaft und Bildung, Bd. 106.)
 17. **W. Mendelssohn**, Einführung in die Mathematik. B. G. Teubner in Leipzig und Berlin, 1918. (Aus Natur und Geisteswelt, Bd. 503.)
 18. **H. Miede**, Die Bakterien und ihre Bedeutung im praktischen Leben. 2. Aufl. Quelle u. Meyer in Leipzig, 1917. (Wissenschaft und Bildung, Bd. 12.) Geb. 1,50 M.
 19. **M. Schuster**, Geometrische Aufgaben und Lehrbuch der Geometrie. Ausgabe A. 3. Teil: Stereometrie. 3. Aufl. Herausgegeben von Dr. W. Lietzmann. B. G. Teubner, Leipzig und Berlin, 1918. Geb. 2,60 M. und Zuschläge.
 20. Dieselben, Geometrische Aufgaben usw. Ausgabe B: Planimetrie für Progymnasien und Realschulen. 4. Aufl. Ebda. 1918. Kart. 2,20 M. u. Zuschläge.
 21. **P. Wagner**, Grundfragen der allgemeinen Geologie. 2. Aufl. Quelle und Meyer, 1919. (Wissenschaft und Bildung, Bd. 91.)
 22. Derselbe, Lehrbuch der Geologie und Mineralogie. Kleine Ausgabe für Realschulen und Seminare. 6. Aufl. B. G. Teubner in Leipzig und Berlin, 1919.
 23. Derselbe, Lehrbuch usw. Große Ausgabe für Realgymnasien und Oberrealschulen sowie zum Selbstunterricht. 7. Aufl. Ebda. 1919.
 24. **Wünsche-Schorler**, Die verbreitetsten Pflanzen Deutschlands. 7. Aufl. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, 1919.



I. Abhandlungen.

Nachklänge zur Reichsschulkonferenz.

Es ist nicht meine Absicht, von den Verhandlungen und Ergebnissen der Reichsschulkonferenz hier einen übersichtlichen Bericht zu erstatten. Das ist bereits vielfach geschehen¹⁾ und sicher keinem unsrer Amtsgenossen entgangen. Wenn erst einmal die vom Reichsministerium des Innern in Aussicht gestellte amtliche Übersicht vorliegt, wird auch an dieser Stelle darauf näher einzugehen sein. Ich möchte vorläufig nur einige persönliche Eindrücke, die ich bei der Tagung gewonnen habe, festhalten und daran einige Gedanken anknüpfen, die vielleicht für die von unsrer Zeitschrift vertretene Sache nicht ganz ohne Wert sind.

Wenige Tage vor der Eröffnung der Konferenz erhielt ich die Aufforderung des Preußischen Kultusministers, als Regierungskommissar den Verhandlungen beizuwohnen. Eine rote Ausweiskarte ließ uns, d. h. die Vertreter der Provinzialschulkollegien, zu den Tribünen des Sitzungssaales und allen Kommissionsitzungen zu; Teilnehmer wären wir nicht, das Wort irgendwo zu ergreifen stand uns nicht zu. Wiederholt hatte das preußische Ministerium bei dem Herrn Reichsminister unsre Zuziehung beantragt; obwohl die ursprünglich vorgesehene Zahl der Teilnehmer von 400 nach und nach auf über 600 und mehr erweitert wurde, wurde dem Antrage nicht stattgegeben. Ich erwähne diese Tatsache, weil sie die erste meiner Erfahrungen scharf beleuchtet, die ein süddeutscher bekannter Universitätslehrer mir gegenüber in die Worte faßte: Preußen ist an die Wand gedrückt. Es hat keinen Zweck, sich darüber gefühlsmäßig zu äußern; vielmehr gilt es sich jetzt damit vertraut zu machen, daß die grundlegende Ordnung des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens Reichssache geworden ist. Dabei wird ja wohl den einzelnen Ländern genügend Spielraum bleiben, um ihre Sonderbedürfnisse zu befriedigen. Jedenfalls kann einmal die Gefahr einer zu starken Zentralisation erwachsen, die bei rücksichtslosem Gleichmachen Bildungen vernichten würde, die aus örtlichen Bedürfnissen und Gedanken erwachsen sind und sich bewährt haben. Wer verschiedene Landstriche Preußens kennt, weiß, daß hier auch zurzeit auf dem Gebiete des höheren Schulwesens Unterschiede bestehen, die von der preußischen Verwaltung verständnisvoll gepflegt werden. Ich erinnere z. B. an die im Osten so ziemlich unbekanntes Rektoratschulen, die im Westen zahlreich vertreten sind. Für die verschiedenen Landesvereinigungen der Oberlehrer erwächst aus der erwähnten Tatsache die Pflicht, dafür zu sorgen, daß sie nähere Beziehungen zum Reichsministerium des Innern gewinnen und ihre Sachkenntnis hier

¹⁾ Ich verweise z. B. auf die vortrefflichen Berichte des deutschen Philologenblattes 1920.

gebührend zur Geltung bringen. In Preußen war das ja gerade in letzter Zeit in ausgiebiger Weise erreicht; wie es in den andern Ländern steht, weiß ich nicht. Im übrigen trat mir die Bedeutung Preußens doch auch schon in einzelnen Äußerlichkeiten entgegen. Staatssekretär Heinrich Schulz, der eigentliche Leiter der Verhandlungen, gedachte mit warmen Dankesworten des nicht mehr anwesenden Wirkl. Geh. Ober-Regierungsrat Karl Reinhardt, mit dem er in gemeinsamer Arbeit die Konferenz vorbereitet habe. Vorsitzender des wichtigsten zweiten Ausschusses für die Schulaufbaufrage war der preußische Ministerialdirektor Jahnke.

Eine andere Beobachtung war für mich besonders erfreulich: Universität und höhere Schule haben sich auf der Konferenz so zusammengefunden, wie sie zusammengehören. Das Zusammenfinden war ja freilich schon äußerlich nicht ganz leicht gemacht. Eine Teilnehmerliste war vor oder bei Beginn der Verhandlungen, wie es sich mindestens gehört hätte, nicht vorhanden; man wußte also zunächst gar nicht recht, wer da war. Erst nach einigen Tagen erschien die Liste. Trotzdem gelang die Verständigung der beiden Kreise von vornherein, sowie sie durch die Verhältnisse aufgedrungen wurde. Es ist nicht immer so gewesen und wohl auch heute noch nicht unnütz, das zu betonen. Weite Kreise der Universität haben der Entwicklung und der Not unsrer höheren Schulen jahrelang mit innerer Gleichgültigkeit gegenübergestanden, ohne einzusehen, daß dabei *proximus ardet Ucalegon*. Für die höheren Schulen und den weitaus größten Teil ihrer Lehrer war der Standpunkt von vornherein klar. „Wissenschaft ist die Lebensluft alles höheren Unterrichts; er stirbt ab, wenn man sie ihm versetzt“: dieses Wort Paul Cauers beschrieb ihn zutreffend. Die Freude am Wissen und Forschen, sowie sie es an tüchtigen Lehrern auf der Schule erlebt hatten, führte die meisten dem Lehrberuf zu, soweit er ihnen eben nicht bloßes Brotstudium war. Die Naturen, denen die Neigung und Fähigkeit zum Erziehen eingeboren und bewußt ist, sind äußerst selten. Man bilde sich doch nicht ein, daß die ausgesprochenen Begabungen auf diesem Gebiete häufiger seien, als auf anderen. Im Gegenteil! Wollten wir nur solche zum Lehramt irgendwelcher Art zulassen, — und das ist ja eine der verstiegenen, weltfremden Forderungen der Gegenwart — unsre Schulen würden bald veröden. Aber es ist ja von der Natur weise genug eingerichtet, daß mit der gestellten Aufgabe auch die Kraft und Freude daran erwächst und vieles sich bei gesundem Menschenverstand und ehrlichem Willen zur Selbstzucht lernen läßt. Und da der Unterricht nach wie vor eines der wesentlichsten Erziehungsmittel ist, so gab und gibt die Universität dem Lehrer durch ihre streng wissenschaftliche Ausbildung ein Wesentliches mit in seinen Beruf hinaus. Ein enges geistiges Band verknüpfte ihn auch im Philisterleben mit der alma mater, wie sie so sinnvoll heißt, und die Erinnerung an die Jahre empfänglichster Jugend, in denen er frei und unbekümmert um spätere Verwendungsmöglichkeiten dem idealen Dienst der Wissenschaft sich hingeben konnte, wurde für ihn ein unverlierbares Kapital, das Zinsen trug. Die Universität hätte schon aus rein menschlichen Gründen dieses Verhältnis gebührend einschätzen sollen; aber es liegt auch in ihrem eigensten Interesse. Ihre Einwirkung auf das Volksganze hängt doch zu einem wesentlichen Teile davon ab, wie der von ihr ausgestreute Same nun weiter verbreitet wird und

gedeiht. Von der höheren Schule bezieht sie Jahr um Jahr ihre Zöglinge, und ihre Lehraufgabe, mit der sie steht und fällt, kann nicht mehr erfüllt werden, wenn ihre Studenten nicht entsprechend vorgebildet sind. Wer aufzubauen hat, muß wissen, ob die Fundamente für seinen Bau tragfähig sind und die entsprechenden Forderungen stellen. So muß die Universität die ganze sogenannte Einheitsschulbewegung sorgfältig beachten, sie von oben her prüfen¹⁾ und klar und entschieden ihre Stimme erheben. Das ist auf der Reichsschulkonferenz mit erfreulicher Deutlichkeit und Einheit geschehen und kein Zweifel darüber geblieben, daß die Universitätslehrer den wissenschaftlichen Grundcharakter unsrer höheren Schulen unverändert erhalten wissen wollen.

Daß unter den Vertretern der höheren Schulen, abgesehen von den entschiedenen Schulreformern, über die wenigen Grundfragen des Schulaufbaus Einigkeit herrschte, sollte selbstverständlich scheinen. Wer aber die Veröffentlichungen der letzten Zeit über den Gegenstand verfolgt hatte, dem konnten Zweifel darüber entstehen. Mir wenigstens war aus der Sorge hierüber der Mahnruf zur Einigkeit erwachsen, den ich in meiner Neujahrsbetrachtung 1919 erhob²⁾. Inzwischen war es ja wohl auch dem wagemutigsten Außenseiter klar geworden, welche Gefahr uns droht, wenn die sechs- oder gar achtjährige Grundschule allgemein verbindlich gemacht würde. Da mußten alle trennenden Einzelfragen zurücktreten, und sie traten auch zurück. Selbst als in einer Sitzung des 2. Ausschusses der alte Streit der „Humanisten“ und „Realisten“ durch die Rede eines Hochschulvertreters wieder aufzuleben drohte, wurde er sehr bald wieder begraben. Überraschenderweise gelang es sogar, die widerstrebenden Anschauungen über die Aufbaufrage in einem Kompromißantrag Deutschbein-Tews-Behrend u. a. zusammenzubringen. Zwar wurde Tews nachher von seinen eigenen Anhängern im Stich gelassen; aber darum hat doch die im Ausschuß erfolgte Einigung eine solche Bedeutung, daß ich den Antrag auch an dieser Stelle zum Abdruck bringen will:

„a) Auf einer vierjährigen Grundschule baut sich neben einem vollentwickelten Volksschuloberbau mit Begabungsklassen eine dreijährige Mittelstufe für erkenntnismäßig Begabte auf, in der eine lebende Fremdsprache pflichtgemäß gelehrt wird und die die organische Grundlage bildet für die weiterführenden sechsjährigen Vollanstalten (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, deutsche Oberschulen) und dreijährigen Anstalten (Realschulen, preußische Mittelschulen, Lyzeen).

b) Neuen Versuchen anderer Art, insbesondere nach den Grundsätzen der Gemeinschaftsschulen, ist reichlich Raum zu gewähren.

c) Ländern und Gemeinden bleibt es unbenommen, bewährte Schulen alten Stils, die unmittelbar von der Grundschule abzweigen, zu erhalten.

d) Auf der vierjährigen Grundschule ist vor jedem anderen Aufbau ein vollentwickelter Volksschuloberbau mit Begabungsabteilungen einzurichten. Ob die Abteilung für die Begabteren als selbständiger Schulzweig

¹⁾ Vgl. den Aufsatz von Theodor Litt: Die höhere Schule und das Problem der Einheitsschule. Monatsschrift XVIII (1919) 283 ff.

²⁾ Monatsschrift XVIII (1919) 1 f.

(vier- bis sechsjährige sogenannte Mittelschule) oder als organischer Bestandteil der Volksschule (gehobene Volksschulklassen) eingerichtet wird, regelt sich nach den besonderen örtlichen Verhältnissen. Die Hauptsache ist, daß dem rechten Schüler der richtige Lehrgang ungehemmt offen steht.“

Am zweiten Verhandlungstage fragte ich im Aufbauausschuß einen führenden bekannten Berliner Studienrat: Wie wollen Sie hier nur zu einem Ergebnis kommen? Er antwortete mir ruhig und sicher: Wir werden dazu kommen. Und als ich erstaunt weiterfragte, wie das möglich sei, fuhr er er fort: Weil hier dreie im Saal sind, die das wollen. Dies kleine Vorkommnis beleuchtet klarer, als vieles andere die Bedeutung, die der Führung auch auf dieser Konferenz zukam. Und ich gestehe frei, daß ich gerade mit Rücksicht hierauf nicht ganz ohne Bedenken der Entwicklung der Dinge entgegen sah. Es war klar, daß die Konferenz ein Parlament darstellte; mochte auch der Vorsitzende Heinrich Schulz sich bemühen, das Parlamenteln möglichst fern zu halten, indem er sich z. B. gleich am Anfang auf Geschäftsordnungsdebatten nicht einließ, so war es doch unumgänglich, den Gegensatz der Anschauungen in parlamentarischen Formen zum Ausdruck zu bringen. Dazu bedurfte es aber der Führer, die mit den Mitteln parlamentarischer Taktik und Strategie vertraut sein mußten und außerdem nicht einmal die Parteien- und Gruppenbildung gleich klar übersehen konnten. Wir dürfen rückblickend mit Befriedigung und ehrlichem Dank sagen, daß im ganzen die richtigen Männer an der richtigen Stelle gestanden haben. Wo einmal etwas nicht völlig nach Wunsch ausfiel, so wird man daraus lernen. Es kann einer ein vortrefflicher Streiter auf der stillen Studierstube oder im kleineren Ausschuß sein, ohne darum die Gabe des schlagfertigen Debattierens oder der eindrucksvollen Rede in großer Versammlung zu haben. Diese Dinge gering zu schätzen, wäre aber gerade unter den heutigen Verhältnissen ein schwerer Fehler. Es braucht und kann sie nicht jeder besitzen und lieben: aber ein Stand, eine Gruppe von Gleichgesinnten muß Vertreter mit diesen Fähigkeiten in nicht zu geringer Zahl besitzen.

Die Schule ist eine politische Angelegenheit ersten Ranges. Der Staat hat ein Lebensinteresse daran und daher ein Recht dazu, die öffentliche Erziehung seiner werdenden Bürger so zu beeinflussen, wie es seinem Bestehen und Blühen dienlich ist. Wir leben aber jetzt in einem demokratischen Staat, in dem letzten Endes der Mehrheitswille entscheidet. Es gilt also für zielbewußte Männer, diesen in richtiger Weise zu beeinflussen und für die eigne Überzeugung zu gewinnen. Ich stelle diese selbstverständlichen, fast banalen Sätze hierhin, weil aus ihnen in den Kreisen der höheren Schulen noch nicht immer und überall die nötigen Folgerungen gezogen werden. Es geht nicht mehr an, sich nur in das eigne Fach- oder Anstaltsinteresse einzuspinnen. Wir müssen die Unterrichts- und Erziehungsfragen im Zusammenhang mit dem politischen Ganzen und der gesamten Kulturentwicklung studieren und mit unsrer Sachkenntnis in die breiteste Öffentlichkeit hinaustreten. Gelegenheit dazu bietet sich genug: in der Presse, in Elternversammlungen, an der Volkshochschule. Das Interesse dafür ist zurzeit außerordentlich rege. Nicht jeder Amtsgenosse eignet sich für diese Aufgabe, aber in jedem Kollegium müßten einige sein, die sich ihr besonders widmeten. Vor allem aber ist zu hoffen, daß die Standesvereine endlich einmal von der Beschäftigung mit

den materiellen Sorgen erlöst würden und ihre Zeit und Arbeit für die geistigen Dinge übrig hätten; ich zweifle gar nicht, daß das ihr eigener dringendster Wunsch ist. Der Staat kann die Mitarbeit gerade der Lehrer nicht entbehren, um eine der schwersten Gefahren zu bannen, die der Entwicklung des öffentlichen Erziehungswesens droht.

Gewiß ist dieses eine politische Angelegenheit, aber gerade darum keine parteipolitische. Ich zweifle auch gar nicht, daß alle maßgebenden Kreise sich einig in der Anschauung sind, die Parteipolitik sei von der Schule fernzuhalten. Aber in der Wirklichkeit gestalten sich die Dinge oft anders; man konnte auf der Reichskonferenz wiederholt das resignierte Wort hören: Was hilft das hier alles? Die Entscheidung fällt doch bei den Wahlen. Die Geschichte der betreffenden Paragraphen unsrer Reichsverfassung ist sehr lehrreich; ihre eingehendere Behandlung gehört meines Erachtens in jedes pädagogische Seminar. Aber wie in allen Dingen, so zeigt auch hier entsagender Pessimismus nicht den richtigen Weg; daran krankten unsre gebildeten Stände zurzeit sowieso schon zu sehr. Gegen die Sachkenntnis großer Fachverbände kann sich auf die Dauer keine Regierung und kein Parlament gleichgültig verhalten. Lehrreich ist z. B. schon der Umstand, daß die Freunde des alten Gymnasiums und seiner Erhaltung in allen Parteien, von der äußersten Rechten bis zur äußersten Linken, sitzen. Durch die Berufung einer Reichskonferenz von Sachverständigen jeder Art hat die Regierung selbst gezeigt, daß sie die Schulfragen grundsätzlich außerhalb der Parteipolitik zu halten gewillt ist. Uns fällt die besondere Aufgabe zu, sie darin zu unterstützen, indem wir unvoreingenommen die Probleme von Erziehung und Unterricht bis zu den letzten Gründen verfolgen, sie nach den allgemeinen Bedürfnissen von Volk und Staat zu lösen suchen und dann unsrer Sachkenntnis die gebührende Anerkennung in der Öffentlichkeit und den Parteien erringen. Unser eigenstes Interesse erfordert es, daß der Kreis der Mitarbeiter hieran unter uns größer werde als bisher. Ich stehe nicht an, die entschiedenen Schulreformer darin als Muster aufzustellen; es wäre zu wünschen, daß recht viele von denen, die anderer Meinung sind als jene, die gleiche Tatkraft, Arbeitsfreude und Hingabe an die Durchsetzung ihrer Ziele wendeten.

Fragt man nach den Ergebnissen des Schulparlaments, so ist es nicht leicht, darauf einfach zu antworten. Weite Kreise, namentlich solcher, die außerhalb der praktischen Erziehungsarbeit stehen, sind von vornherein mit falschen Erwartungen an die Sache herangetreten. Sie meinten, es würden dort bindende Beschlüsse grundstürzender Art gefaßt werden, die sofort dann nur ausgeführt zu werden brauchten. Dabei vergaßen sie, daß dazu, namentlich in einem demokratischen Staat, die Übereinstimmung einer Mehrheit erforderlich ist, daß etwaige Neuordnungen in ihren Wirkungen erst nach Jahren zu übersehen sind, daß die Versuche nicht an einem corpus vile, sondern an einem unsrer kostbarsten Güter, der Jugend und Hoffnung unsrer Zukunft, gemacht werden müssen, daß die Schulfragen aufs innigste mit der ganzen staatlichen Gestaltung zusammenhängen und daß schließlich vor allem Geld dazu gehört. Kein Geringerer, als der Reichsminister Koch, war es, der gerade das letztere auf das nachdrücklichste betonte und nicht besonders hoffnungsfreudig beurteilte. Es war mir eines der schmerzlichsten

Erlebnisse, in einer abendlichen Volksversammlung der entschiedenen Schulreformer hören zu müssen, wie einer der Führer dieses Hemmnis mit einer leichten Handbewegung erledigte: die 100 oder 200 Milliarden bezahlen wir nicht. Ich kam aus dem besetzten Gebiet, wo wir Tag um Tag und Stunde um Stunde sehen und fühlen, was es mit dem Friedensvertrag und seiner Durchführung auf sich hat. Davon hat man freilich in Berlin keine Ahnung, und es wäre gut und nützlich, wenn die so reden, einmal für einige Zeit zu uns versetzt würden! Ist denn unser Volk noch immer nicht genug mit Illusionen gespeist worden? Ich mußte oft an das Wort denken, das Ludwig Wiese am Ende seines erfahrungsreichen Lebens vor 30 Jahren geschrieben hat: „Wie leicht und vergnüglich ist es, ein Ideal oder eine ganz rationelle Konstruktion in die Luft zu bauen, wenn man zur Ausführung auf dem Boden der gegebenen Verhältnisse nicht Hand anzulegen braucht¹⁾.“ Eben darum aber trete ich auch nachdrücklichst dafür ein, daß der Versuch, der von dem ernstesten Willen der Beteiligten, der Lehrer, Schüler und Eltern, getragen wird, jegliche Förderung und Unterstützung finde. Pestalozzi freilich hat keinen Staatszuschuß gehabt, und doch wallfahrteten sie aus aller Herren Länder zu ihm.

Eine andere Enttäuschung erlebte der, der etwa in der Erwartung gekommen war, viel und wesentlich Neues von pädagogischer Weisheit zu hören. Die Fragen, die zur Beratung standen, waren seit langem in Büchern, Zeitschriften, der Tagespresse und in Vereinen verhandelt worden, und von jedem der Teilnehmer war vorauszusetzen, daß er hinreichend damit vertraut war. Insofern gewann man bald den Eindruck, daß die Vollversammlungen nur Zeit wegnahmen und die Reden mehr für die draußen Stehenden gehalten wurden. Das Niveau war vielfach recht niedrig, und das Schlagwort fand ausgiebige Verwendung. Mit einem wenigstens, dem „Erlebnis“ oder gar der „Methode des Erlebnisses“, wurde gründlich von Goldbeck abgerechnet. Ob's helfen wird? Bei aller Abgebrühtheit aber erlebte man doch bisweilen die Macht des gesprochenen Wortes: Dann legte sich tiefe Stille über die Versammlung, eine verhaltene Erregung durchzitterte die einzelnen und machte sich in Beifall und Ablehnung Luft. Ich bin gewiß kein Freund der Rhetorik; aber sie ist mit der Demokratie untrennbar verbunden. Ihre Vernachlässigung rächt sich. Wo übrigens eine rechtschaffene Überzeugung dahinter steht, da trägt noch immer Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor. Man soll nur in unsern Kreisen noch mehr die notwendige Folgerung hieraus ziehen.

Angestrengte, ehrliche Arbeit wurde in den Ausschüssen geleistet, und wenn erst einmal die amtliche Übersicht des Reichsministeriums des Innern vorliegt, wird man übersehen, welche Fülle schwerwiegendster Fragen hier aufgeworfen wurden und was zu ihrer Lösung vorbereitend geleistet worden ist. Man darf es ja wohl ruhig aussprechen, daß es den einzelnen Verbänden nicht leicht geworden ist, für alle Ausschüsse die geeigneten, sachkundigen und arbeitsfreudigen Vertreter zu finden. Auch äußerliche Mängel der Organisation beeinträchtigten noch bei diesem ersten Versuch den Erfolg. Wer einem Ausschuß als Mitglied angehörte, war damit im wesentlichen von der Teilnahme an allen andern ausgeschlossen. Über grund-

¹⁾ Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen I² 214.

legende Fragen, wie z. B. die, ob die Reichsverfassung bindend für die Beschlüsse sei, herrschte keine einheitliche Auffassung in den verschiedenen Ausschüssen. Die Zahl der Mitglieder war zu groß, wie denn z. B. der zweite Ausschuß allein wieder ein kleines Parlament von etwa 80 Köpfen darstellte; die Zusammensetzung entsprach vielfach nicht der Stärke der Gruppen, und die Beschlüsse zeigen daher oft ein so widersprechendes Bild. Man wird wohl allerseits hieraus gelernt haben.

Ein Wesentliches hat jedenfalls die Reichsschulkonferenz gezeitigt; ich glaube, das allein schon lohnt die Arbeit und die Kosten. Sie hat die verschiedenen pädagogischen Parteien, die sich mit echt deutscher Gründlichkeit befahdeten, an den gemeinsamen Verhandlungstisch gebracht. Sie hat damit erst eine Übersicht über die Stärke der verschiedenen Anschauungen ermöglicht, hat den Gegnern Gelegenheit zu persönlicher Berührung und Aussprache gegeben und damit auch die Bahn zur rein sachlichen Erörterung der Gegensätze freigemacht. Diese werden ja bleiben, und es wäre gewiß nicht gut, wenn dem nicht so wäre. Aber die Verbitterung eines persönlich werdenden Parteikampfes gehört nicht hinein; die da zusammenkamen, wollen doch alle irgendwie selber am Werke der Erziehung der Jugend mitarbeiten und sollten wissen, daß sie kein schlechtes Vorbild geben dürfen. Palaeophron und Neoterpe haben erst einmal ihre Gesellen, den Gelbschnabel und den Naseweis, den Griesgram und den Haberecht fortgeschickt und sich dann gleich in gegenseitiger Achtung gefunden. Die beiden erstern brauchen wir ja wohl nicht erst herauszusetzen, aber den Griesgram und den Haberecht dünkte ich doch wohl. Aufhören muß es, daß von der einen Seite jeder, der nicht ihrer Meinung ist, als Reaktionär und der Vergangenheit angehörig bezeichnet und daß umgekehrt von pädagogischem Bolschewikentum geredet wird.

Das Alter ehr' ich; denn es hat für mich gelebt,
sagt Neoterpe und Palaeophron erwidert:

Die Jugend schätz' ich, die für mich nun leben soll.

Womit ich natürlich nicht etwa gesagt haben will, daß die Schulkonferenz in die Gefolgschaft der Neoterpe und des Palaeophron sich reinlich hätte scheiden lassen. Jedenfalls darf trotz mancher gegenteiligen Behauptung festgestellt werden, daß die mittlere Linie gesiegt hat. Es wäre voreilig und sehr unvorsichtig, sich dabei beruhigen zu wollen. Allein der Umstand, daß den Führer Tews im entscheidenden Augenblick die Gefolgschaft der eignen Anhänger im Stich ließ, gibt genug zu denken. Der Kampf wird und muß weitergehen, und da heißt es, gerüstet zu bleiben.

Es lag in der Natur der Sache, daß auf der Reichskonferenz im wesentlichen nur von den Fragen der äußeren Organisation, der Aus- und Umgestaltung unsres Erziehungs- und Bildungswesens die Rede war. Das ist nur eine Feststellung, kein Vorwurf. Denn ich bin überzeugt, alle Anwesenden wußten ganz genau, daß alle die Vorschläge und Absichten auf dem Papier bleiben würden, wenn sich nicht die richtigen Menschen zu ihrer Durchführung finden. Dazu aber müssen alle Beteiligten mitwirken; Staat und Gemeinde und Gesellschaft, indem sie der schweren Erziehungsarbeit die gebührende

Anerkennung zollen und auch die Besten anreizen, sich ihr zu widmen. Das ist, ich spreche es offen aus, auch heute noch nicht der Fall. Wir Lehrer aber haben immerfort uns vorzuhalten, daß wichtiger als alle äußere Reform die innere ist, diejenige, die wir Tag um Tag an uns selbst vorzunehmen haben. Gründliche wissenschaftliche Fortbildung, vor allem in der Selbstarbeit der stillen Studierstube, frische Teilnahme an der problemreichen Gegenwart unsres Vaterlandes und eine nie verzagende Liebe zu unsrer Jugend — nun damit kommt man schon eine Strecke.

Unsre Zeitschrift wird es jedenfalls nach wie vor als ihre Hauptaufgabe ansehen müssen, dieser inneren Reform zu dienen. Das war auch ein Eindruck, den ich von der Reichsschulkonferenz aus Berlin mit an den besetzten Rhein nahm.

Pfaffendorf bei Koblenz.

Max Siebourg.

Die Vorstellungskraft, das Stiefkind des lateinischen Unterrichts.

I.

Eine gewisse Verfeinerung unseres Wirklichkeitssinnes hat uns in neuerer Zeit dahin geführt, daß wir den Wert eines Unterrichts nicht nur nach der Summe der durch ihn vermittelten Kenntnisse, sondern vor allem nach dem Maß geistiger Kräfteerzeugung, die ihm verdankt wird, beurteilen. Denn weder in den Worten, mit denen er arbeitet, noch in den Dingen, die er im Gedächtnis aufspeichern läßt, sehen wir Ziel und Wesen wahrhafter Bildung beschlossen, sondern in dem Zuwachs an geistiger Kraft, die durch beide erzeugt wird. Echten Wirklichkeitswert messen wir daher nur dem Unterricht bei, der kein totes Wortwissen aufhäuft, sondern die in Worten und Dingen ruhenden Energien entbindet und durch sie seelische Kräfte weckt.

Mit dem Wesen der humanistischen Fächer scheint sich der idealistische Charakter dieses Grundsatzes aufs glücklichste zu vereinigen. Die grammatische Übung, die sie ermöglichen und fordern, kommt dem neuen Gedanken des kräfteübenden geistigen Arbeitsunterrichts durchaus entgegen. Namentlich der lateinische Unterricht hat damit eine neue Note gewonnen; immer stärker hat sich hier ein Formalismus zum Wort gemeldet, der den selbständigen Wert der grammatischen Übungen stark betont und durch sie die geistigen Kräfte „formal“ zu bilden verspricht, so daß diese, gestählt und geschmeidigt, jede andere geistige Arbeit leichter bewältigen.

Wir können uns dieser Entwicklung freuen, müssen uns aber um so gewissenhafter prüfen, ob unser Lehrverfahren im lateinischen Unterricht fähig ist, diese Verheißungen wahrzumachen, ob nicht vielmehr die neue stärkere Betonung des formalen Bildungswertes der Grammatik Gefahren birgt, die den Fortschritt zu echter Bildung hemmen. Geben wir schon zu, daß der lateinische Unterricht mit all seinen Übungen, der Bildung der Formen, der Beziehung der Satzteile, der Abwägung des Satzgefüges, der Konstruktion

und Übersetzung lateinischer Texte, die denkenden und urteilenden Kräfte reichlich in Bewegung setzt, so erscheint doch eine andere geistige Kraft, das Vorstellungsvermögen, in ihm so stiefmütterlich behandelt, daß der gesamte Bildungswert unseres Lehrverfahrens dadurch in Frage gestellt wird.

Was wir mit dem Brachliegen dieser Kraft einbüßen, das wird uns klar, wenn wir uns davon Rechenschaft ablegen, in welchem Umfange grade das Vorstellungsvermögen im lateinischen Unterricht ungenützt bleibt. Das Hemmnis, das seine Ausschaltung in erster Linie verschuldet, ist die allzustarke Abhängigkeit vom Wort, wie sie unserm Lehrverfahren durchgängig anhaftet. Sie beginnt mit jenen bekannten Wortklitterungen der ersten Lateinstunden: *Europa est terra—aquilae sunt bestiae—villae delectant reginam — nauta prudentiam agricolae laudat — superbia nautarum erat causa irae agricolarum*, zu denen sich ihre deutschen Gegenstücke gesellen: Afrika ist ein Land — die Töchter der Seeleute haben Tauben — die Königin liebt die Bewohner der Insel — der Mangel der Seeleute war die Ursache des Mitleids der Landleute. Es ist, als ob diese Sätze nach einer gedankenlosen Permutationsmethode aus einer Anzahl einzelner Worte zusammengefügt wurden. Und einem Mosaikspiel gleicht die Art, in der sie übersetzt werden. *terra, bestia, agricola, villa* usw. sind die Bausteine, die beliebig zu diesem oder jenem Satzgebilde zusammengestellt werden.

Daß bei diesem Wortmosaikspiel die vorstellenden Kräfte des Kindes völlig ausgeschaltet werden, ist natürlich die erste Bedingung, und das von Worten, Endungen, Formen betäubte kleine Gehirn läßt dies auch willig genug geschehen und betet getreulich nach: „Europa ist ein Land, die Adler sind wilde Tiere, die Landhäuser ergötzen die Königin.“ Oder ob sich doch hin und wieder in dem Köpflein eine vorwitzige Frage regt: „Europa — ein Land? Wie komisch der Satz ist! Deutschland ist doch ein Land und Frankreich und Serbien — aber Europa, das ist doch ein Erdteil!“ und „Adler sind wilde Tiere? Hübsche große Vögel sind es doch, mit mächtigen Flügeln — Raubvögel freilich, aber sie fressen doch nur junge Hasen oder Fische, wenn sie sie bekommen können — wilde Tiere? — das waren doch die Löwen und Tiger und die scheußlichen Hyänen hinter den dicken Eisenstäben, die so ruhelos auf- und abstrichen —.“ Noch ehe unser kleiner Freund soweit mit seiner Vorstellungsarbeit gelangt ist, hat er sich sicher eine Rüge wegen Unaufmerksamkeit zugezogen und zieht es vor, sich nun lieber nicht weiter den Kopf darüber zu zerbrechen, warum die Landhäuser die Königin ergötzen, ob das hübsche Bauernhütten waren oder Grunewaldvillen, und warum der Seemann die Klugheit des Landmanns lobte. Das alles dünkt ihn so seltsam und rätselhaft. Aber es ist wohl besser nicht darüber nachzudenken. Und es bleibt auch keine Zeit dazu. Da heißt es vor allem fragen: wer oder was? wen oder was? Trifft man es, so ist der Lehrer zufrieden. Und es ist manchmal so schwer, es zu treffen. Da soll in dem Satz „das Landhaus ergötzt die Königin“ das Landhaus durchaus Subjekt sein! Noch einmal revoltiert hier das Köpfchen mit seinem gesunden Menschenverstand: „Das Landhaus? Subjekt? auf die Frage wer oder was? — Aber die Königin

freut sich doch — die ist doch das Subjekt!“ „Nein, mein Kind, du bist nicht bei der Sache“ heißt es dann; „wer oder was ergötzt? das Landhaus — wen oder was ergötzt das Landhaus? die Königin. Also ist die Königin Objekt. Wiederhole den Satz!“ Und gehorsam wiederholt das Jünglein die Worte des Lehrers. Es hat etwas Neues gelernt: daß es nicht so sehr darauf ankommt, wie man sich die Dinge vorstellt, als darauf, daß man ganz genau die Worte ansieht. So wird die Furcht und Ehrfurcht vor dem Worte in seine Seele gepflanzt. Seine Vorstellungskraft schläft allgemach ein. Er ist schon gut gezogen, wenn er beim vierten Ostermannstück ist, und übersetzt nun ohne Zaudern, mit einer gewissen stolzen Betonung: „Der Übermut der Seeleute war die Ursache des Zornes der Landleute.“ Er verschwendet keine Zeit mehr an die Frage, ob mit den Seeleuten Matrosen und mit den Landleuten Bauern gemeint seien; ob es etwa, als grade Markttag war und die Bauern in die Stadt kamen, in einer Hafenkneipe mit den übermütigen und angetrunkenen Matrosen zu einer Prügelei gekommen sei. Wie gesagt, an diese und tausend andre Rätsel, die ihm sein unterhaltsames Übungsbuch zum Knacken gibt, verschwendet er keine Zeit mehr. Es sind ja nur Worte, die übersetzt werden sollen. Seine Vorstellungskraft ist abgedankt; ihr Zwischenreden würde den grammatischen Betrieb nur stören.

Man wird mir entgegenhalten, daß das alles nichts helfe. Der Wortkreis sei noch zu beschränkt, um gehaltvolle Sätze zu bilden. Auch sei der Inhalt der Sätze ziemlich gleichgültig, da der Schüler auf ihn kaum achte, sondern nur bemüht sei, den Zusammenhang der Worte zu verstehen und die richtigen lateinischen Formen zu bilden. Aber eben darin beruht der Fehler, daß man bei der Satzbildung von einzelnen, zusammenhangslosen Worten und nicht von Bildern und Vorstellungen ausgeht; und eben darin besteht die Gefahr, daß man durch nichtssagende Wortklitterungen jene Achtlosigkeit, die an dem Sinn und den Sachen blind vorübergeht, geradezu züchtet.

Im übrigen handelt es sich hierbei nicht um eine wenn auch bedauerliche, so doch vorübergehende Kinderkrankheit des angehenden Lateiners, sondern um ein Leiden, das, im grammatischen Unterricht wenigstens, chronisch wird. Zwar mildern die zahlreichen Sätze mit historischem Inhalt das äußere Bild dieser Krankheit. Aber man täuscht sich, wenn man meint, daß sie das Gebrechen heilen und der Vorstellungskraft nützen. Allenfalls bereichern sie das Gedächtnis um einige Namen und Tatsachen. Aber von der Vorstellungskraft verarbeitet zu werden, dazu sind sie nicht bestimmt. Bei den launischen Sprüngen dieser meist zusammenhangslosen Sätze, die uns oft innerhalb eines Stückes durch die halbe römische und griechische Geschichte hetzen, wäre es auch schlechterdings unmöglich, mit der Vorstellungskraft zu folgen. Es sind im Grunde auch nur Worte, die übersetzt werden wollen. Häufig genug ist überdies das Historische an diesen Sätzen nur ein dürftiges Mäntelchen, welches ihre Armseligkeit mit Mühe verbirgt. „Die Römer trieben die Feinde bei ihrem Versuche, über den Fluß zu gehen, mit großem Verluste zurück“ — „der König Pyrrhus ließ die im Kampfe gefallenen

Römer unter militärischen Ehren bestatten“ und ähnliche Sätze sind natürlich Harmlosigkeiten, die an das Denken und das Vorstellungsvermögen der Schüler ebensowenig Ansprüche stellen, wie sie ihr Verfasser an die eigene Erfindungsgabe gestellt hat; man kann ihr pseudohistorisches Mäntelchen nach Belieben mit einem andern vertauschen und für „Römer“ — „Griechen“ oder „Punier“, für „Pyrrhus“ — „Hannibal“ oder sonstwen setzen. Oft wird auch jener bescheidene Aufwand noch gespart; dann heißt es etwa „Dieser Tag hat allen Bürgern große Freude gebracht, denn er hat die Feinde aller Hoffnung auf Sieg beraubt“ (U III 138, 12) oder „dieser Unglücksfall, der unsern Staat der besten Männer beraubt hat, hat alle Bürger mit dem höchsten Schmerze erfüllt“ (U III, 141, 6) „Dieser Tag . . . dieser Unglücksfall“ — man weiß nicht recht, sind diese Sätze zum Rätselraten bestimmt oder dazu, den Schüler jeglichen Nachdenkens über den Inhalt eines Satzes zu entwöhnen. Jedenfalls erkennt man den Leisten, nach dem sie und ähnliche ihres Gelichters gearbeitet sind.

Ärger wird diese Wortkrankheit noch, wenn auf pseudohistorischen Aufputz verzichtet und der Stoff aus dem Leben genommen wird. Ich bitte, dieses vorgeschrittene Stadium der Krankheit an einem Beispiel aus dem gleichen Übungsbuch Teil U II St. 15 S. 1 erläutern zu dürfen. Dort heißt es: „Wir bitten dich, lieber Freund, uns zu sagen, was dich veranlaßt (angetrieben) hat, einen Menschen in (deine) Freundschaft aufzunehmen, der sich schon oft so ungerecht gezeigt hat, daß viele seinen Umgang meiden.“ Auch hier die gleiche Armut an solchen Elementen, die der Vorstellungskraft mehr als einen Schatten geben, wie sie uns auf der Anfangsstufe entgegentrat; auch hier das gleiche Mosaikspiel, wenn auch nicht mehr Vokabeln, sondern die feineren „Phrasen“ die Bausteine bilden; und das ganze kein lebendiger Satz, sondern ein Regelskelett. „Wir bitten dich, uns zu sagen“ — die stereotypen Worte besagen nur: zeige, daß du ut finale und die consecutio temporum beherrscht — „was dich veranlaßt hat“ — ebenso stehend für die Regel der indirekten Frage — „einen Menschen in deine Freundschaft aufzunehmen“ — schießt nach recipere in amicitiam — „der . . . der“ — hier geht dem Verfasser zunächst, wie es scheint, der Atem aus; denn das folgende „der sich schon oft so ungerecht gezeigt hat“ trägt das Zeichen der Verlegenheit an der Stirn. Der Verfasser weiß eben nicht so recht, wie er sich gezeigt hat; da fällt ihm das „ungerecht“, das von Sexta an eine große Rolle spielt, zum Glück ein; hat doch der „ungerechte und gottlose Knabe“ manches liebe Mal als Lückenbüßer aushelfen müssen — „so ungerecht“ fordert natürlich einen Konsekutivsatz, der sehr willkommen ist, um die Musterlese zu vervollständigen. Also „so ungerecht, daß . . .“ — ja, was? — „daß viele seinen Umgang meiden“ — ein feiner Schluß! Die Stelzen sind so unbedeutend, daß man sie kaum sieht. Mit Befriedigung überblickt der Verfasser den Satz: das Ganze klingt beinahe deutsch. — Oder nehmen wir, um das klinische Bild dieser Wortkrankheit noch deutlicher zu gestalten, gleich den nächsten Satz: „Furcht überkommt mich“ — (das hebt verheißungsvoll an, klingt sinnlich kräftig, fast, als sollte sich der Schüler dabei etwas vorstellen, ist

aber doch nur „Phrase“ = timor me occupat, Phraseologie, Teil IV; Seelenstimmungen Nr. 142). Doch nun weiter! „mich . . . mich“ — welche Furcht kann mich denn überkommen? Schreiben wir: „daß mein Bruder . . . krank ist“ — nein, das ist zu kurzatmig! Da muß mehr hinein! timeo ne . . . quominus . . . Verba des Hinderns! Halt! sagen wir: „daß mein Bruder verhindert ist . . .“ — Woran kann man jemand verhindern? In erster Linie natürlich: zu kommen. Das weiß jeder Lateinlehrer, der einmal die Regel ne, quominus usw. behandelt hat. Also: — „verhindert ist“ nein „wurde, zu kommen . . .“ — Da muß der Junge noch besser Farbe bekennen — Wohin? nach Hause? Zu abgegriffen! domum—rus ist etwas seltener! Also: „Furcht überkommt mich, daß mein Bruder durch Krankheit verhindert wurde, aufs Land zu kommen“ — Das liest sich schließlich ganz nett — Und nun ist der Damm gebrochen; jetzt strömen die Gedanken, nein „Phrasen“ nur so zu: „Ich weiß nur zu gut, wie sehr ihn das Leben auf dem Lande entzückt . . .“ (Wie überflüssig dieses „nur zu gut“! Es schielt natürlich nach non ignoro. Wie gesucht dieses „entzückt“! Das alte „ergötzt“ lugt neckisch hervor) . . . „und muß mich wundern . . .“ — Muß mich? Es scheint fast, als ob das Wesen des Deutschen in der überflüssigen Hinzufügung von Flickwörtern besteht. Wahrlich, dieses Talmideutsch ist noch unerträglicher als das Kauderwelsch der Unterstufe!

Doch genug! Mir scheinen die beiden Beispiele typisch, nicht nur für die altbekannten und, wie es scheint, beim besten Willen nicht zu heilenden Gebrechen jenes Übungsbuches, sondern für einen durchgehenden Mangel des Verfahrens überhaupt. Aber sie kennzeichnen auch zugleich die Schwierigkeit, diesen Mangel zu beheben und die Ansprüche von Wort und Sache in verständiger Weise auszugleichen. Jeder Lateinlehrer, der Sätze für eine Klassenarbeit entwarf, hat diese Schwierigkeit erfahren. Immer wieder kam er in die Gefahr, daß seine Sätze nicht aus einem Gedanken oder Vorstellungsbilde herauswuchsen, sondern aus Regeln und Phrasen zusammengeklittert wurden, und selbst bei redlichem Bemühen behält sein Stil einen fatalen Beigeschmack. Er schmeckte nach Ostermann. Liegt das daran, daß wir selbst allzu gelehrige Schüler des guten, alten Mentors geworden sind, der auch uns von Kindesbeinen an begleitet hat? oder liegt es in der Natur der Sache, in der Schwierigkeit, sich innerhalb der gegebenen Grenzen frei und natürlich zu bewegen, die Form mit dem Stoff, die Regel mit dem Gehalt einträchtig zu verschwistern? Jedenfalls gehört ein gut Maß Gestaltungskraft dazu, um diese Schwierigkeit zu überwinden; und ein noch größeres Maß künstlerischen Willens, dem Gehalt und gesundes Deutsch mehr gelten als die schielende Kunst verschmitzten Fallenstellens. Und doch — wir müssen sie aufbieten, diese Kraft und diesen Willen, von der ersten Lateinstunde an; nicht bloß um unseres eignen Gewissens und Geschmackes willen, sondern weil nur so der grammatische Lateinunterricht seine Aufgabe, Kräfte zu wecken, erfüllen und die Versprechungen, die er macht, wirklich einlösen kann.

Freilich gehört noch mehr dazu, um das Gebrechen des Buchstaben-dienstes zu heilen, denn es reicht bis in die Wurzeln unseres Lehrverfahrens.

selbst. Aus der Gewohnheit nämlich, in erster Linie auf das Wort und oft nur auf das Wort zu sehen, entwickelt sich eine zweite, die noch bedenklicher scheint, weil sie planmäßig und mit Überlegung gehandhabt wird. Es ist die Methode des „Umdenkens“ oder „Umwandelns“. Hier wird aus der Not eine Tugend gemacht. Die Abhängigkeit von der Vokabel wird benutzt, um durch eine Umformung des deutschen Ausdrucks, die ihn der entsprechenden lateinischen Wendung möglichst annähert, dem Schüler die Übersetzung zu erleichtern. So „steht der Oberbefehlshaber dem Heere vor“ anstatt es zu befehligen; „auf die Feinde wird ein Angriff gemacht“ (*impetus fit*), statt daß sie angegriffen werden. Die Soldaten sind natürlich „von großer Tapferkeit“; daher „gereicht ihnen die Niederlage zu sehr großem Schmerz“. Die Feinde sind dagegen infolge des Sieges „mit großer Freude angetar oder versehen“ und „fassen den Plan“, „von dem Siege Gebrauch zu machen“ usw.

Ich habe absichtlich Beispiele milderer Art gewählt, aber dieses Verfahren des Umwandelns schrickt vor keinem Hindernis zurück. Es artet oft in eine wahre Akrobatik aus, die keine Verrenkung des Geistes und der Zunge scheut, um sich in die fremdsprachliche Phrase so innig wie möglich einzufühlen. Ich will nicht von dem beschämenden Kauderwelsch der lateinisch-deutschen Mischsprache reden, die auf diese Weise geschaffen wird; nicht davon, daß sie den deutschen Ausdruck verdirbt und die Bemerkung „Latinismus“ zu einem stehenden Korrekturzeichen im deutschen Aufsatz macht; ich meine, daß auch hier wieder die Gefahr vor allem darin liegt, daß eine geradezu sklavische Abhängigkeit vom Wort und Buchstaben gezüchtet wird. Wenn sich in dem Kopf des Quartaners oder Tertianers durch wiederholte Übung und häufigen Gebrauch die Gleichung „*praeesse exercitui* = dem Heere vorstehen“ festsetzt, dann ist es um die Sache selbst geschehen. Man gebe ihm dann einen Satz wie „der Oberst Labienus kommandierte die 12. Legion“ oder noch einfacher „er führte die 12. Legion“, und er steht ratlos davor oder stürzt sich im zweiten Fall auf *duxit*. Wenn eben die lateinischen Wendungen vorwiegend wörtlich aufgefaßt werden und mit der Sache selbst keine kräftigen, anschaulichen Verbindungen eingehen, so wird nur ein Wortwissen geschaffen, kein Sachwissen, das die verschiedenen deutschen Wendungen auf das eine Grundbild „der Führer als Herzog (*praetor*) vor seiner Truppe“ zurückführt. Im übrigen, meine ich, gehört zu dieser Methode des Umdenkens ein Takt, ein gesundes Sprachgefühl, das sich vor jeder Vergewaltigung der Muttersprache geradezu ängstlich hütet, eine Zurückhaltung, wie wir sie bei unserm Verfahren in der Regel nicht beobachten. Der Lehrer, den nicht bei jeder Umformung sein Sprachgewissen mahnend am Ärmel zupft, soll auf dieses Verfahren verzichten. Er richtet mehr Unheil damit an, als die Sache pädagogisch wert ist. Muß es doch in vielen Fällen, wo die akrobatischen Künste der Zunge durchaus nicht zureichen, auch da ohne gehen. Man verwende die Zeit und Mühe lieber auf die Herausarbeitung des Vorstellungsbildes, das dem lateinischen Ausdruck zugrunde liegt, lasse von diesem Bilde her die verschiedenen deutschen Wendungen finden, die es

ausdrücken, und sei darauf bedacht, eben dieses Vorstellungsbild als das Wesentliche einzuprägen und die Ausdrucksmöglichkeiten dafür möglichst zu lockern und vor Erstarrung zu bewahren. Wo sich ein solches Vorstellungsbild nicht leicht ergibt, etwa bei *mihi est dolori*, begnüge man sich mit der Regel, daß die Erregung eines Gemütszustandes durch *esse* mit dem doppelten Dativ wiedergegeben werden kann und daß man also Wendungen wie „die Nachricht macht uns allen Freude, erfreut uns, betrübt uns, ist uns schmerzlich“ usw. entsprechend übersetzt. Jedenfalls seien so kümmerliche und nichts-sagende Notbehelfe wie das „gereichen zu“ verpönt.

Aber man wird mir entgegenhalten, daß das, was ich fordere, längst erfüllt wird, daß jene Notbehelfe in der Regel durch freiere Wendungen in besserem Deutsch längst ersetzt werden. Nicht nur die Grammatik trage dem Rechnung; vor allem werde eine gründliche Durcharbeitung der „Phraseologie“ des Übungsbuches heilsam wirken. Allerdings, der Fortschritt ist unverkennbar, wenn von einer gewissen Stufe ab, etwa mit Beginn des Stimmbruchs, das „ergötzen“, der „ungerechte und gottlose Knabe“, die „vortreffliche Treue der Sklaven“ und andere goldne Worte, die den angehenden Lateiner bis Quarta treulich begleitet haben, wie abgenützte Bausteine beiseite gelegt werden und neue, glänzende „Phrasen“ wie „er findet Gefallen am Landleben“, „er steht im Rufe der Gerechtigkeit“, „in dieser Hoffnung sehe ich mich getäuscht“, „Furcht überkommt mich“ u. ä. an ihre Stelle treten. Sicherlich begrüßt unser Freund aus Sexta diese feinen Wendungen mit dem gleichen Hochgefühl wie den ersten Stehkragen. Genau so steif-leinen muten sie übrigens auch an. Im Ernst: diese neue Periode der „Phrasen“ erscheint mir noch ungesunder als jenes harmlosere Mosaikspiel mit *agricola*, *villa* und *bestia*. Sind sie etwas anderes als ähnliche Mosaiksteine, diese 495 Wendungen der „Phraseologie“, unter denen jeder Lehrer seine bevorzugten Lieblinge hat? Nur daß das Spiel, was auf jener Stufe kindlich war, hier kindisch wird! Was soll es fruchten? Glaubt man im Ernst, dadurch daß man diese Phrasen anlernt, den Ausdruck zu bilden? Dadurch werden die Ketten der Wortsklaverei nicht leichter und bekömmlicher, daß man sie mit Truggold glänzig macht. Wahrhaftig, das kümmerliche Kauderwelsch der Anfangsstufe ist im Grunde weniger schädlich als dieses Talmideutsch der „Phrasen“, wie sie ungescheut genannt werden. Jedenfalls erstreckt jene Lockerung des Ausdrucks, die von dem innerlichen, kräftig erfaßten Bilde ausgeht, etwas völlig anderes: sie will dem Jungen seine eigene Zunge lösen, nicht ihn papageimäßig abrichten. Der einfachste, volkstümlichste Ausdruck wird ihr der liebste sein, weil er gewöhnlich der kräftigste und natürlichste ist. Aus dem Sprichwörterbrunnen, der Erde und Himmel spiegelt, wird sie ihn schöpfen lehren und im übrigen ihm Mut machen so zu reden, wie ihm der Schnabel gewachsen ist. Aber alles, was nach Phrase schmeckt, wird sie ängstlich meiden oder wird es ausrotten wie ein Schmarotzergewächs, das der Sprache Saft und Kraft raubt. Nur das wird sie gelten lassen, wodurch ein Zuwachs an Vorstellungsbildern erzielt wird. Es ist ein verhängnisvoller Irrtum, wenn eine allzu formalistische Richtung darauf baut, daß die

Anwendung der Regeln und die damit verknüpfte Übung der Denkkräfte Bildung schaffe. Man täusche sich nicht: das Gehirn ist kein Bündel von Muskeln und Sehnen und das Denken kein geistiger Klimmzug. Darum ist jede Bildung, die nur auf Geschmeidigkeit der Verstandeskräfte zielt, ohne sie durch Inhalt zu bereichern, unfruchtbar. Wahre Bildung der Geisteskräfte beruht nicht wie die Erzielung technischer Fähigkeiten auf Übung, sondern ist eine Folge inneren Wachstums. Man gebe dem Geist einen angemessenen Inhalt, an dem sich Verstand und Vorstellungskräfte erbauen: das ist der einzige Weg, der zu ihrer Bildung und Stärkung führt.

II.

Aber vielleicht wird das, was wir als Mängel des grammatischen Unterrichts erkannten, in der Lektüre durch Hingabe an die Sache doppelt gut gemacht. Hier, wo die Vorstellungskraft allein die Schätze heben, Steine in Brot, Worte in lebendige Kraft verwandeln kann, werden wir hoffentlich alles vermieden sehen, was ihre Wirksamkeit abstumpft.

Belauschen wir, um dem biblischen Erkenntnisgrundsatz getreu den Wert unsres Verfahrens nach seinen Früchten zu beurteilen, die Übersetzungsarbeit eines Durchschnittsschülers der Mittelstufe! Er schlägt — nehmen wir an — die fremden Vokabeln gewissenhaft im Wörterbuch nach, prägt sich die Grundbedeutungen ein, fischt, wenn er Glück hat, aus den dort angegebenen Belegstellen eine passende Phrase heraus und tastet sich nun von Wort zu Wort. Da er etwas intuitiv veranlagt ist, so blitzt ihm der wesentliche Sinn auf. Er versteht den Gedanken ungefähr, gewinnt ein schattenhaftes Vorstellungsbild. Doch ihm ist, als klopfte ihm der Lehrer auf die Schulter: „Nicht raten, lieber Freund!“ Er drängt das verführerische Bild zurück, klammert sich an die Grundbedeutung der Worte, konstruiert, wie er es gelernt hat: Prädikat, Subjekt, Objekt, adverbiale Bestimmungen. Jetzt passen die Worte, ergeben sogar einen leidlichen Sinn — er atmet auf; sein Werk ist getan: er hat den Satz wörtlich übersetzt. Ob er sich jetzt Zeit nimmt, sich den Inhalt vorzustellen und nun von innen, aus dem vorgestellten Bilde und einer lebendigen Mitempfindung heraus, die rechten Worte und Bilder zu suchen? Ich glaube es nicht. Er ist völlig befriedigt von dem, was er erreicht hat. Er kann den Abschnitt „wörtlich“ übersetzen. Was würde ein weiterer Kraftaufwand nützen! Für die Verschönerung des Ausdrucks mag der Lehrer sorgen. Im Grunde dünkt sie ihn überdies wohl überflüssig; er kann ja die Worte richtig übersetzen. Das schwebt ihm von Anbeginn als das Ziel vor, von den ersten Stunden her, wo es anhub: *Europa est terra, aquilae sunt bestiae*. Er hat seitdem die Ehrfurcht vor dem Worte gründlich gelernt. Da kamen Sätze über Sätze, Bilder über Bilder. Aber die Worte waren das Bleibende, Ewige. Die „Landleute“ blieben „Landleute“, die „Äcker“ — „Äcker“. So hat er es gelernt, den Worten blindlings zu vertrauen, ersparen sie ihm doch das eigne Denken. „*Sulmo mihi patria est*“ — er übersetzt es, ohne einen Augenblick zu zögern: „*Sulmo ist mein Vaterland*“ (nun ja, wenn der krittelnnde Lehrer durchaus will, kann man ja

„Vaterstadt“ sagen) — „fossa fit ad solidum: fruges iaciuntur in ima et de vicino terra petita solo. fossa repletur humo, pleneaque imponitur ara“ — es heißt bei ihm natürlich „ein Graben wird gemacht, Früchte werden hineingeworfen . . . der Graben wird wieder mit Erde angefüllt; auf den vollen wird der Altar gesetzt“. Er bleibt auch dabei; erst wenn er mit der Nase daraufgestoßen wird, gibt er zu, daß ja eigentlich kein „Graben“ gemeint sei, sondern eher eine „Grube“; aber er tröstet sich, daß fossa jedenfalls „wörtlich“ Graben heiße. Wahrlich, die Saaten von einst tragen ihm jetzt Früchte. Es ist im Grunde noch dieselbe Sache wie anno dazumal, wo es hieß: Europa ist ein Land, die Adler sind wilde Tiere. Er ist ein gelehriger Schüler geworden und hat es erfaßt, daß das Wort Anfang und Endzweck, A und O ist.

Ich glaube, wir werden uns nicht allzusehr wundern, daß unser Freund bei seiner Vorbereitung in den Worten stecken bleibt; sagen wir uns doch, daß wir am nächsten Tage von ihm vor allen Dingen eine wörtliche Übersetzung verlangen werden. „So wörtlich wie möglich, so frei wie nötig“ lautet der anscheinend recht verständige Grundsatz unseres Verfahrens. Aber wir mißbilligen es nicht, wenn sich der Schüler bei seiner Vorbereitung zunächst an den ersten Teil dieser Maxime hält. Daß dabei unter Umständen ein abscheuliches Kauderwelsch herauskommt, verstimmt uns nicht. Wir glauben, ihn auf diese Weise am besten zum Verständnis der — Sache? — nein allerdings der Worte zu führen. Aber ein gründliches Wortverständnis ist ja doch wohl die unbedingte Voraussetzung für das Verständnis der Sache.

Ich meine allerdings auch, daß uns niemand diesen Satz bestreiten wird. Es fragt sich nur, ob wir andre davon überzeugen werden, daß der Weg zu diesem Wortverständnis unbedingt durch eine barbarische Mißhandlung unserer Sprache führen muß. — Doch wir überhören diese peinliche Frage und wenden uns nunmehr, nachdem wir uns von dem gründlichen Verständnis der Worte überzeugt haben, der Sache zu. Wirklich — der Sache? Brechen wir jetzt mit Entschiedenheit den Bann der Worte? Betrachten wir es jetzt als unsere dringendste Aufgabe, die Dinge aus dem Wust der Buchstaben zu erlösen, Bilder herauszuarbeiten, Vorstellungen zu wecken, durch inneres Schauen ein gemüt- und humorvolles Miterleben zu begründen? Ich fürchte, auch jetzt sind wir wieder vor allen Dingen um die Worte bemüht, und unsre erste Frage lautet nicht: „Was siehst du? wie stellst du dir die Sache vor?“ sondern sie lautet: „Wer findet hierfür einen besseren Ausdruck?“ Als ob wir nicht wüßten, daß echte Ausdrucksbildung nur von der lebendigen Erfassung der Dinge ausgehen, an ein inneres Miterleben anknüpfen kann. Setzen wir stillschweigend voraus, daß in jedem Gehirn die Worte von selbst ein kräftiges, klares Bild erzeugen? Aber wir setzen doch sonst so wenig voraus. Mir scheint in der Tat, wir verfahren ohne besondere Gedanken, ohne daß wir selbst uns in die Sache einfühlen, den Vorgang innerlich schauen, und lassen den „besseren Ausdruck“ suchen, wie man eben Worte sucht. Gewandtere Schüler „finden“ ihn auch. Versagen sie, helfen wir mit Suggestivfragen ein. Die Schwächeren merken sich die „Phrase“ — denn weiter bedeutet die Wendung für sie nichts. Ganz arme Tröpfe notieren sie, damit sie

ihnen bis übermorgen nicht abhanden komme. Ja, schließlich geschieht es wohl, daß wir selbst eine besonders schwierige und elegante Wendung ins Heft diktieren. Denn was man Schwarz auf Weiß besitzt — Es beschwert unser Sprachgewissen nicht, daß wir deutsche Worte wie lateinische Phrasen gedächtnismäßig aneignen lassen. Wenn wir nur das ersehnte Ziel erreichen, daß alle, auch die Unbeholfenen, eine glatte Nachübersetzung liefern.

Aber wie oft werden wir enttäuscht! Wie oft bringt die Wiederholung nur einen zweiten, wenig verbesserten Aufguß der kauderwelschenden Vorübersetzung. Diese haftet natürlich in den Köpfen weit besser als die feinen Wendungen, die manchem wie fremde Federn zu Gesicht stehen. Und wie oft ist dann auch die Erzählung des Inhalts — wenn uns die Tyrannei der Worte dazu kommen läßt — matt und unfrei, tastet sich ängstlich an den lateinischen Worten entlang! Es ist, als sähe der Ärmste den Wald vor Bäumen, die Sache vor Worten nicht. — Ob wir sie aber sehen? Ob wir es merken, daß ihm die Hauptsache fehlt, ein klares Bild der ganzen Vorgänge, ein warmes Miterleben? Ob wir es wissen, wie wir ihm dazu verhelfen, seine Vorstellungskraft unterstützen können? O ja, wir haben den Schülern gelegentlich Bilder gezeigt, Skizzen an der Tafel entworfen; im übrigen hing die Landkarte in jeder Stunde zu gelegentlicher Benutzung an ihrem Platz. Aber wir glauben doch wohl nicht, daß das, was das tägliche Brot sein sollte, die Herausarbeitung der Dinge aus dem Nebel der Worte, durch „gelegentliche“ Leckerbissen ersetzt werden kann! Ein paar Illustrationen, hier und da eine Skizze und — noch abstrakter, noch weniger vorstellungsweckend — ein Blick auf die Karte können wirklich nicht die hundertfältigen Unterlassungssünden gut machen und die hungernde Vorstellungskraft sättigen.

„Aber“, fragen wir uns, „was sollen wir tun? Die gründliche Schulung, die in dem wörtlichen Übersetzen liegt, opfern? das Räten und Phantasieren begünstigen? lieber ästhetisch schwärmen statt gewissenhaft zu arbeiten? Ich denke, wenn wir über diese Unmutsfragen hinaus sind, sagen wir uns selbst, was wir in erster Linie sollen, unbedingt sollen: innerlich sehen lehren, deutsch sprechen lehren! Beides ist voneinander untrennbar und verhält sich wie Wurzel und Stamm. Und das Leben, das daraus erwächst, ist nichts anderes als die Bildung des Menschen, die Entfaltung seiner seelischen Kräfte. Nur aus dieser Wurzel kann sie ersprießen. Alles, wozu er sonst in seinem geistigen Wesen gebracht wird, ist Abrichtung. Können wir es uns daher verhehlen, daß das Verfahren, das in dem altsprachlichen Lektüreunterricht im großen und ganzen beobachtet wird, sich mit dem Geist gesunder Bildung nicht verträgt? Eben weil es in all seinem Wortwesen die Vorstellungskraft verkümmern läßt und weil es in dieser Wortsklaverei Tag für Tag einem Kauderwelsch, einem Phrasentum huldigt, die unserer Sprache beständig Kraft und Frische rauben und das gesunde Sprachgefühl abstumpfen und verbilden.

Sehr beachtenswert scheint mir, was der Professor der Rechte Dr. Paul Krückmann in Münster in einem Aufsatz¹⁾ über die „verhängnisvolle Neigung,

¹⁾ Velhagen und Klasings Monatshefte, Februar 1916, Heft 6, S. 257.

sich dem Buchstaben unterzuordnen“, bemerkt. Es heißt dort: „Was soll man da zu sagen, wenn in der Referendarprüfung ein Kandidat von 24 Jahren die lapides in Tiberim demersi et post tempus extracti als die aus dem Wasser „herausgezogenen“ Steine wiedergibt? Auf mehrmalige Betonung des Wortes „herausgezogen“ und auf die Frage, ob er selber die Steine aus dem Wasser „herauszuziehen“ pflege, erfolgte dann die Antwort, er pflege sie allerdings herauszuholen, habe aber wörtlich übersetzen wollen.“

Der Vorfall wird uns durchaus verständlich sein; er ist ein Symptom der gleichen Vorstellungsschwäche, von der die obengenannten Beispiele mit terra, bestia, patria, fossa Zeugnis ablegten. Jeder Lehrer, der darauf Obacht gibt, kann zahllose ähnliche Fälle anführen. Wir können auch nicht anders als Krückmann recht geben, wenn er im Hinblick auf jenen Fall fortfährt: „Das ist denn doch offenkundige Verbildung. Es ist gutes Recht der deutschen Sprache, nach ihren eignen Gesetzen angewandt zu werden, sie aber in das Lateinische umzudenken ist unter allen Umständen eine Verirrung, und diese Verirrung rächt sich an den späteren Juristen . . . Es kann nicht oft genug wiederholt werden: Die Erziehung zum guten Juristen fordert mehr als intellektualistisch-wissenschaftliche Anhäufung von positiven Kenntnissen, sie fordert mindestens ebensowohl die Ausbildung zum künstlerischen Sicheinfühlen. Diesem steht aber jeder Buchstabenkultus dauernd im Wege.“

Was hier von den Juristen gesagt wird, gilt natürlich ebensogut von Theologen und Philologen. Ja, an niemand „rächt sich“ wohl diese Verirrung mehr als an dem künftigen Lehrer, gleichgültig ob er Alt- oder Neuphilologe, Lehrer des Deutschen oder der Geschichte ist. Wie oft scheint die köstlichste Dichtergabe, der packendste geschichtliche Vorgang nur dazu bestimmt, als Pensum vorgetragen und durchgearbeitet zu werden! Daß sie in ein Stück eignes Leben umgewandelt werden müssen, um Leben zu wirken, bleibt manchem verborgen. Wenn aber etwas — wir können es nicht oft genug wiederholen — diese Verbildung begünstigt, die Angst von den Buchstaben abzuirren zugleich mit der Trägheit des Vorstellungsvermögens züchtet und die Kraft des inneren Schauens bis zu völliger Sachblindheit verkümmern läßt, dann ist es die Art, wie bei dem Übersetzen aus den alten Sprachen gewohnheitsmäßig verfahren wird, wie hier die beständige Atomisierung des Satzes nur auf das einzelne starren läßt und den Blick für das Ganze, das Vorstellungsbild, das hinter den Worten und Sätzen steht, abstumpft.

Es fragt sich also, was geschehen muß, um jener Gefahr vorzubeugen und die Vorstellungskraft aus ihrer Aschenbrödelrolle zu befreien. Im Grunde leiten wohl die oben geschilderten Beobachtungen von selbst auf gewisse unausweichliche Forderungen: Man verzichte vor allen Dingen auf die wörtliche Vorübersetzung. An ihrer Stelle lasse man zunächst den zu besprechenden Abschnitt von einem Schüler lesen, wobei man nicht geringe Forderungen an sinnvolle Betonung und Gliederung der Gedanken stellt. Hierauf gibt ein zweiter Schüler frei vom Buch den Inhalt an. Man achte

streng darauf, daß er mit den Augen nicht an den gelesenen Worten klebt und eine freie und natürliche Sprache redet. Nach kurzer Gewöhnung erreicht man es, daß die Schüler sich frisch und lebhaft ausdrücken, mancherlei bringen, was man zwischen den Zeilen liest, und so den Vorgang, das Bild, den Gedanken kräftig herausarbeiten. Ja, man wird die Beobachtung machen, daß mancher, der vorher beschränkt und unbeholfen schien, jetzt, da ihm das Buch von der Nase genommen ist, einen gesunden Mutterwitz offenbart. Fehlen in dem Bilde noch Linien und Farben, so lasse man diese durch Mitarbeit der Klasse ergänzen und zugleich — ohne Blick ins Buch — die lateinischen Wendungen nennen, denen man diese Linien entnimmt. Grade hierbei wird man die Gründlichkeit der Vorbereitung gut beurteilen können. Ist ein Satz nicht verstanden, so sehe man, wo die Schwierigkeit steckt, entwirre durch ein paar Fragen die Fäden, lasse den Satz lesen oder besser: lese ihn selbst vor. Darauf sei die erste Frage nicht: „Wie heißt nur der Satz?“ sondern: „Was für ein Bild gibt er?“ Und die erste Forderung laute nicht: „Übersetze wörtlich!“ sondern: „Gib frei und kräftig den Sinn an!“ Mit andern Worten: man suche bei der Satzerklärung die intuitive Kraft zu wecken und zu nützen und den Blick auf das Ganze des dahinter ruhenden Bildes, nicht auf die Wahl der einzelnen Worte zu richten; denn erfahrungsgemäß haben die meisten Schüler die Sache und den Hauptinhalt eines Satzes längst verstanden und können sie in ihrer Sprache lebendig mitteilen, während sie stocken und nach Worten suchen, wenn sie den Satz übersetzen sollen. Grade in diesem Punkte hat man meines Erachtens den Wert der Ausführungen von Dr. Friedrich Hoffmann vielfach verkannt. Im Grunde hat er aber das erlösende Wort gesprochen, wenn er betont, daß der Satz nicht durch Zusammenfügung einzelner, für sich bestehender Stücke entsteht, sondern von Hause aus eine Einheit, ein Ganzes ist, dessen Glieder in Beziehung zueinander stehen, daß also der naturgemäße Gang der ist, „daß man erst das Ganze irgendwie zu erfassen sucht und dann das Verhältnis der Glieder“¹⁾. Man wird das Erziehung zum Raten nennen. In der Tat, man mache Mut zum Raten. Das belebt die Intuition, regt die Vorstellungskräfte an und fördert mehr als jenes halbmechanische Tasten von Wort zu Wort, das wir Konstruieren nennen. Der Schüler, der zu raten wagt, hat den Vorteil einer von innen, d. h. von einem schnell aufblitzenden Bilde her, vorwärts treibenden Kraft. Er rät vielleicht vorbei, weil er eine Beziehung nicht beachtet. Nun gut, dann nötige man ihn, sich den Satz genau anzusehen, ihn zu konstruieren. Es wird ihm gut tun, wenn er es merkt, daß die Bilder seiner schnellen Phantasie gewissenhaft an der Wirklichkeit, d. h. in diesem Fall an dem lateinischen Text nachgeprüft werden müssen. Nur schrecke man diese Phantasie nicht hart zurück. Wer sie besitzt, dessen Arbeitskraft hat in ihr eine mächtige Bundesgenossin. Er kommt schließlich doch weiter als der, welcher nur gewissenhaft die vorgeschriebenen Schritte

¹⁾ Oberregierungsrat Dr. Friedrich Hoffmann, Der lateinische Unterricht auf sprachwissenschaftlicher Grundlage, S. 159.

zu gehen wagt, von Prädikat zu Subjekt und Objekt und adverbialen Bestimmungen. Wie oft steht er, selbst wenn er der Satz also konstruiert hat, noch dumpf und zaudernd da und findet von den Worten nicht zur Sache. Darum lehre man wohl einen Satz konstruieren; doch nütze man diese Kunst nur als einen Hebel, der aus einem Wortchaos zweckmäßig Teile heraushebt an denen sich die Intuition entzündet, worauf sie mit ihrem Licht die Wortmassen durchdringt und ihre Beziehungen erleuchtet. Jedenfalls treibe man das Handwerk des Konstruierens nicht so weit, daß man den Satz gleichsam aus lauter einzelnen Bausteinen, die man nach dem bekannten Konstruktionsschema anordnet, nach und nach zusammenfügt, und man bedrohe den nicht, der von der Tabulatur abweicht.

Aber, wird man weiter fragen, genügt das, um ein wirklich zuverlässiges Verständnis des Textes zu begründen? — Allerdings nicht; darum Sorge man auch in dem Falle, daß das Inhaltsbild völlig klar vor der Klasse steht, nunmehr dafür, daß dieses Bild an den Worten nachgeprüft werde. Man stelle, wo es nötig ist, die Grundbedeutungen fest, kläre durch ein paar zweckmäßige Fragen die Beziehungen der Teile und lehre den Schüler sich in die Eigenart des lateinischen Satzbaus einfühlen; nicht durch akrobatische Verrenkungen des Sprachgefühls, sondern durch eine Art Satzanalyse, wie sie Dr. Friedrich Hoffmann an einigen Beispielen erläutert hat. In dieser Weise behandle man einen Abschnitt zusammenhängender Gedanken, ehe man an das Übersetzen geht; denn auch der Satz erhält sein rechtes Licht und seine wahre Bedeutung erst durch den ganzen Zusammenhang. Namentlich die Verbindungen, sowie die Wortstellung können erst von dort her zutreffend beurteilt werden. Erst wenn man so des vollen Verständnisses für die Sache und ihren lateinischen Ausdruck sicher ist, lasse man den Abschnitt übersetzen. Diese Übersetzung wird frei, d. h. deutsch sein; der Schüler wird die Wendungen, die ihm bei der lebhaften Vorstellung der Sache in den Mund kamen, ungeschweht gebrauchen dürfen und nicht ängstlich am Worte kleben müssen.

So kröne die Übersetzung die Arbeit, sie fasse alles, was an innerer Anschauung, an Einfühlung in den Stoff, an sprachlicher Formung hierbei gewonnen ist, zusammen; aber nun und nimmer sei sie selbst der Rohstoff, der geglättet und verfeinert wird. Sie sei der Zweck, der schließlich die Arbeit belohnt, sei eine — wenn auch noch so bescheidene — künstlerische Tat, aber nun und nimmer sei sie das Mittel, den häuslichen Fleiß des Schülers, den Grad seines unvollständigen Verständnisses zu prüfen, womöglich gar in noch Unverstandnes einen Sinn hineinzuzwingen.

Aber vielleicht verzichtet der Lehrer nach gründlicher Durcharbeitung hin und wieder überhaupt auf die Übersetzung eines Abschnittes, um statt dessen den besprochenen Abschnitt nicht bloß „sinngemäß“, sondern sinnlichkräftig, mit starker Einfühlung in die Sache vorzulesen und den Schüler, der den Inhalt beherrscht und alle Satzbeziehungen durchschaut, nunmehr Rhythmus, Glanz und Anmut des Dichterwortes, die dramatische Wucht der Rede in all ihren Registern vom Donner des Zorns bis zur feinsten Ironie,

den Fluß der epischen Darstellung in seiner ruhigen Wellenbewegung spüren zu lassen. Erscheint der gelegentliche Verzicht auf das eigentliche Übersetzen als etwas so Unerhörtes? Auch sonst werden ja zuweilen Abschnitte übersprungen oder flüchtiger gelesen. Warum sollte man da den pedantischen Übersetzungszwang nicht gelegentlich lockern und sich mit der oben geschilderten Durcharbeitung begnügen? Es könnte der Sache nur nützen, wenn nicht das unerläßliche Übersetzen, d. h. das laute Vor- und Nachübersetzen in der Klasse, sondern das Erfassen des Inhalts und die Gewinnung eines klaren Vorstellungsbildes als das wesentliche Ziel erschiene. Oft ist auch das Lesen des Textes weit wichtiger als das Übersetzen. Wie will man beispielsweise von dem Anfang der ersten Catilinarischen Rede dem Schüler einen Begriff geben, wenn man ihn nicht den oft jähem, dramatischen Wechsel zwischen donnerndem Angriff gegen Catalina, eindringlicher lehrhafter Überredung des Senates und pathetischer Selbstanklage durch den Wandel des Tons erfassen läßt? Die gewöhnliche Übersetzung mit ihrer gleichförmigen Tonlage ist hier geradezu sinnzerstörend.

Mit der Behandlung der Aufgabe im Unterricht wird sich auch die häusliche Vorbereitung entsprechend ändern. Zwar wird sich der Schüler Grundbedeutungen, Formen, Satzbeziehungen wie bisher genau überlegen müssen, und der Lehrer wird es in der Hand haben, sich durch zweckmäßige Fragen — bei geschlossenem Buch — davon zu überzeugen, daß dies geschehen ist. Aber er wird nach der Wortvorbereitung sein Augenmerk in ganz andrem Maße als früher auf die Sache richten und sein Kauderwelsch hurtig in vollwertiges Deutsch, seine Worte in Vorstellungen ummünzen, denn er weiß, daß man von ihm keine wörtliche Übersetzung, wohl aber eine freie, klare, deutsche Inhaltsangabe verlangen wird. Vielleicht wird man meinen, daß damit die Ansprüche, die bisher an die Leistungsfähigkeit der Schüler gestellt wurden, bedeutend gemindert seien. Nun — zugegeben, daß dies der Fall sei, so fragt es sich, was mehr wiegt, eine geringere, aber vollwertige Leistung aus eigener Kraft oder eine höhere halbschürige Scheinleistung. Jenes Durcharbeiten des Textes stellt eine solche eigne Leistung dar; das Übersetzen aber ist — von leichteren Stellen abgesehen — in der Regel eine Stümperei, die erst mit Hilfe des Lehrers ein leidliches Gesicht bekommt; denn wer da meint, ein Durchschnittsekundaner könne selbst einen so leichten Dichter wie Ovid aus eigener Kraft befriedigend übersetzen, der weiß nicht, was Übersetzen wirklich bedeutet. Vielleicht ist es also umgekehrt; nicht weil ich die Ansprüche an die Leistungsfähigkeit mindere, sondern weil ich die Ansprüche an die Leistung selbst bedeutend steigere, meine ich, man müsse das Übersetzen nicht als die Zielaufgabe betrachten.

Meine Vorschläge für das Verfahren in der lateinischen und ebenso in der griechischen Lektüre haben mit ihrem kritischen Unterbau vornehmlich den Unterricht auf der Mittelstufe im Auge. Daß jedoch die Grundsätze nach meiner Überzeugung auch für die Oberstufe gelten, bedarf keiner Betheuerung. Was dort die Wahl der Mittel betrifft, so weiß ich wohl, daß verschiedene Wege nach Rom führen. Im Grunde will ich zufrieden sein, wenn

meine Ausführungen das Ziel verdeutlicht haben, von dessen Erreichung wohl die Rolle abhängen wird, die der lateinische Unterricht künftig im Bildungsleben des Volkes spielt. Dieses Ziel ist — mit einem letzten Worte sei es wiederholt — die Ausschaltung aller kleinlichen, pedantischen Mittel, ein Zug freierer künstlerischer Hingabe an die Sache und die wirkliche, nicht nur scheinbare Umsetzung von Wort und Sache in lebendige Energien.

Goldberg i. Schl.

Emil Heusermann.

Berliner Studienfahrten von Lehrern der Naturwissenschaften vor dem Kriege.

Procul negotiis weilen die Gedanken trotz aller Spannung, welche die Gegenwart hervorrufft, doch oft in der Vergangenheit. Zur Zeit der Herbstferien gedenke ich freudig und nicht minder wehmutsvoll der früheren Studienfahrten, welche zur mannigfachen Fortbildung der Lehrer der Naturwissenschaften an den städtischen höheren Lehranstalten Berlins unternommen wurden. Was haben sie doch den Teilnehmern für vielseitige und ungemein reichhaltige Belehrung gebracht, was für eine Fülle edelster Genüsse ist ihnen allen zuteil geworden! Der furchtbare Weltkrieg hat auch hier mit rauher Hand eingegriffen und diese so außerordentlich dankenswerte Schöpfung der vordem in ihrer Fürsorge für jeden Fortschritt auf idealem und materiellem Gebiet nie rastenden Reichshauptstadt für eine Reihe von Jahren unmöglich gemacht. Es sind jedoch in der Hauptsache nur die größeren Studienfahrten, welche seit 1913 unterbleiben mußten, während die übrigen Veranstaltungen zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, wenn auch etwas beschränkt, fortgesetzt werden konnten. Gestattet es die finanzielle Lage Berlins, dann ist wohl mit Sicherheit darauf zu rechnen, es werden recht bald die bei allen Naturwissenschaftlern so beliebten Herbststudienfahrten wiederkehren. Ja, es erscheint ihre Neubelebung und weitere Verbreitung dringend geboten. Erfordert doch die Gegenwart besonders kenntnisreiche, welterfahrene und willensstarke Lehrer und Erzieher der Jugend. Jeder von ihnen wird darum seinen Blick möglichst erweitern müssen, damit er als „Kulturträger“ im Sinne von Prof. Spranger zu wirken vermag. In verstärktem Maße wird das für den Naturhistoriker notwendig. Mit Recht sagt Spranger in seiner vortrefflichen Denkschrift über die Fortbildung der höheren Lehrer¹⁾: „An die Natur muß man selbst herantreten, gleichviel ob es sich um geographische, physikalische, biologische u. a. Forschungen handle. Infolgedessen erfordert auch die naturwissenschaftliche Fortbildung viel größere Maßnahmen als die geisteswissenschaftliche.“ Diese Forderung haben gerade Veranstaltungen, wie sie hier geschildert werden sollen, in vollstem Maße erfüllt; sie boten den Naturwissenschaftlern reichste Gelegenheit, sich mit den neusten Errungenschaften der Technik und Großindustrie bekannt zu machen sowie volkswirtschaftlichen und sozialpolitischen Fragen

¹⁾ Vgl. Monatschrift Jahrg. XVII, Heft 7 u. 8.

näher zu treten. In erfolgreichster Weise haben die Fachgenossen die gewonnenen Erfahrungen und vielseitigen Belehrungen im Unterricht verwertet und damit zugleich ihren Schülern stark fördernde und dankenswerte Anregungen gegeben. Da die Kenntnis von diesem so hervorragenden Fördermittel für Naturwissenschaftler nicht weit verbreitet zu sein scheint, so dürfte ein kurzer Bericht über die Veranstaltungen und insbesondere die bisherigen Studienfahrten vielen sehr erwünscht sein. Möge er dazu beitragen, daß auch andere Großstädte dem Beispiel Berlins folgen, ja, daß vielleicht auch großzügige Schenkungen von der Großindustrie u. a., wie Spranger es vorschlägt, für diesen Zweck gemacht und baldigst Pläne vorbereitet werden, die später in ihrer Ausführung reiche Früchte zu bringen vermögen! Gilt es doch in Zukunft ein besonders tatkräftiges und schaffensfreudiges Jungdeutschland heranzubilden, damit es fähig wird, die Ausnutzung aller uns zur Verfügung stehenden Naturkräfte bis aufs äußerste zu steigern und somit die durch den Krieg entstandenen ungeheuren Schäden zu bessern und möglichst zu beseitigen.

Die Vorgänger von den Berliner Veranstaltungen waren die naturwissenschaftlichen Ferienkurse, die von den Professoren Detmer und Rein 1889 in Jena begründet und dort in den nächsten Jahren fortgesetzt wurden. Ihre äußerst günstigen Erfolge veranlaßten das Preußische Unterrichtsministerium, ähnliche Kurse 1891 in Berlin, 1892 in Göttingen und weiter in Frankfurt a. M. einzurichten. Ihre Veranstaltungen, über die mehrfach von Schwalbe, Potonié, Klein u. a. berichtet ist, gruppieren sich in die drei Abteilungen: Vorlesungen, Übungen und Exkursionen; die Teilnehmerzahl betrug meist 20—24 Herren, die Dauer 10—14 Tage. Der große Nutzen, den die in Berlin abgehaltenen Ferienkurse nicht nur den aus den Provinzen dazu berufenen Lehrern brachten, sondern auch ihren Berliner Fachgenossen, die, soweit es die Umstände zuließen, sich gleichfalls an den Veranstaltungen beteiligen durften, bestimmten wohl Schwalbe dazu, den Magistrat von Berlin zu bitten, er möge ähnlich, wie er es schon seit Jahren für die Förderung des neusprachlichen Unterrichts getan, auch um den naturwissenschaftlichen Unterricht zu heben, jährlich eine Summe zur Verfügung stellen. Seinem großen Einfluß, seiner Beharrlichkeit und der allgemeinen Wertschätzung, die Schwalbe bei den städtischen Behörden genoß, ist es zu danken, daß diesem Gesuch entsprochen wurde. Bereits 1900 wurde die Gründung der Veranstaltungen der Stadt Berlin zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den höheren Lehranstalten vollzogen. Daß der um das Werk so verdiente Schwalbe die Leitung übernahm, erschien selbstverständlich; als Mitleiter wurde Direktor Reinhardt berufen. Infolge der günstigen Erfahrungen bei den Ferienkursen hielt man an der Dreiteilung der Einrichtungen fest; somit wurden fast ausnahmslos in allen Programmen Vorlesungen, Übungen und Exkursionen angezeigt. Ein bedeutender Vorteil gegenüber den Ferienkursen besteht darin, daß sich die Veranstaltungen nicht auf einen kurzen Zeitraum von 10—14 Tagen erstrecken, in welchem die Teilnehmer von dem reich-

lich Dargebotenen nicht selten überladen, wenn nicht gar bisweilen erdrückt wurden, sondern daß sie sich über den größten Teil des ganzen Jahres hinziehen und somit eine viel vollständigere Ausnutzung ermöglichen. In den Vorlesungen werden vor allem durch berufene Fachvertreter einzelne abgeschlossene Teile aus Spezialgebieten, unterstützt durch die neusten einschlägigen Anschauungsmittel und Versuche dargeboten und zwar in der Regel unter besonderer Berücksichtigung der jüngsten Forschungen. Daneben werden auch mehrfach Vorträge über die Methodik der einzelnen Lehrfächer gehalten. Eine Aufzählung auch nur der allerwichtigsten Vorlesungen würde viel zu weit führen, darum nur die Angabe einiger von den mehr als 70 Dozenten, die mitgewirkt haben, sie dürfte eine Andeutung geben von dem, was geleistet ist: Abderhalden, L. Diels, O. Diels, Engler, Fr. Fischer, Förster, O. Hahn, Keilhack, Krusch, Liebisch, Lummer, v. Martens, Miethe, Plate, Potonié, Spieß, Thoms, Wittmack, Zuntz.

Die Übungen hatten vornehmlich die Aufgabe, den Lehrern der Physik und Chemie technische Fertigkeiten auf den verschiedensten Gebieten zu verschaffen und diese zu erweitern; außerdem erstreckten sie sich auf biologische, bakteriologische und mikroskopische Forschungen und Technik.

Die Ausflüge und Besichtigungen zerfallen in solche, die nur einen halben, bzw. ein oder zwei Tage in Anspruch nehmen und in die größeren Studienfahrten. Ersterer fanden teils unter Führung der verschiedenen Leiter der Veranstaltungen statt und bezweckten, den Fachgenossen wichtige Einblicke in die zahlreichen Institute und Fabriken von Groß-Berlin und seiner weiteren Umgebung zu gewähren, teils wurden sie von hervorragenden Geologen, wie Wahnschaffe, Keilhack, Potonié geleitet, welche die Teilnehmer in die geologisch wichtigen Teile der Mark Brandenburg und der angrenzenden Gebiete führten. Außerdem wurden auch mehrfach biologische Ausflüge, insbesondere Pilz- und Moosexkursionen, unter der Führung von Spezialforschern unternommen.

Allergrößtes Interesse wurde von den Lehrern der Naturwissenschaften stets den Herbst-Studienfahrten entgegengebracht; für sie war die Zahl der Anmeldungen gewöhnlich so groß, daß leider viele nicht berücksichtigt werden konnten. Indessen mußte sie vor allem darum so beschränkt werden, weil eine Teilnehmerzahl von mehr als 20 den eigentlichen Zweck und Nutzen stark beeinträchtigt hätte. Für die außerordentliche Beliebtheit dieser Einrichtungen war es höchst wert- und wirkungsvoll, daß die beiden ersten Herbstfahrten von Herrn Geheimrat Prof. Dr. Weeren geleitet wurden. Infolge der zahlreichen größeren Ausflüge, die der ausgezeichnete Lehrer der Hüttenkunde mit seinen Zuhörern von der technischen Hochschule zu machen pflegte, hatte er auf diesem Gebiete eine vielseitige Erfahrung und verstand es geradezu meisterhaft, das Interesse dafür auch unter uns Naturwissenschaftlern in höchstem Grade zu wecken und zu heben. Dem wissenschaftlichen Führer stand bei den Studienreisen fast ausnahmslos der Leiter oder Mitleiter der Veranstaltungen zur Seite, um ihn erforderlichenfalls in den

äußeren Dingen, wie Unterkunft, Verpflegung, Gepäckbeförderung u. a. zu unterstützen. Recht angenehm war es ferner, daß einer der Herren das Amt des Kassenwarts übernahm; er besorgte in dankenswerter Weise die Lösung der Fahrkarten, bzw. auch die Beförderung des Gepäcks sowie die Abrechnung und Bezahlung der Trinkgelder in den Gasthäusern. Das genaue Programm wurde in der Regel schon längere Zeit vor dem Beginn der Reise bekannt gegeben, so daß alle Teilnehmer sich gründlich vorbereiten und auch ihre Postsendungen rechtzeitig in den Quartieren vorfinden konnten. Nicht immer ermöglichte der Reiseplan eine eigentliche Mittagsmahlzeit, dann wurde aber im Frühstück und im Abendessen völlig ausreichender Ersatz geboten. Die Kosten für Unterkunft und Verpflegung mußten die Teilnehmer selbst tragen, während für die Beförderung der an städtischen Schulen Berlins tätigen Herren eine Beihilfe aus den Mitteln der Veranstaltungen geleistet wurde. Bei den Bahnfahrten wurde fast durchweg die III. Klasse benutzt. — Eine ausführliche Schilderung der einzelnen Herbststudienfahrten findet sich in den Berichten über die Veranstaltungen der Stadt Berlin zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den höheren Lehranstalten, die alljährlich von den verschiedenen Leitern Schwalbe, Reinhardt, Breslich, Heyne und Matzdorff herausgegeben wurden; an dieser Stelle kann leider aus Mangel an Raum nur über die erste eingehender berichtet werden, von den übrigen muß eine oft nur kurze Skizze über den Verlauf und das Gesamtergebnis genügen.

Die erste Studienreise war eine sechstägige hüttentechnische Exkursion in den Harz. Auf ihr beabsichtigte der Leiter, Geheimrat Weeren, die übrigen 19 Teilnehmer mit der chemischen Industrie und insbesondere mit dem Hüttenbetriebe des Oberharzes bekannt zu machen und zugleich das Interesse für die gesamte chemische Technologie zu beleben. Dem Ausfluge gingen drei zweistündige Vorlesungen des Führers voraus, in denen in den Hauptzügen das vorgetragen und erläutert wurde, was zum Verständnis der einzelnen Betriebe nötig erschien. Von Harzburg aus, wo wir am frühen Nachmittag des 30. September eintrafen und die Zeit bis zur Dunkelheit mit einem Spaziergang ins liebliche Radautal ausfüllten, wurde am 1. Oktober mit den Besichtigungen begonnen. Nach kurzer Bahnfahrt gelangten wir zu den Fürstlich Stolbergischen Hüttenwerken in Ilsenburg. Hier wurde uns im Laufe des Vormittags die Umwandlung des Roheisens und die Herstellung der verschiedensten Gußwaren in allen ihren Einzelheiten vorgeführt. Nicht geringe Bewunderung riefen die Mannigfaltigkeit und der künstlerische Wert der im Ausstellungsraum befindlichen Gegenstände hervor. Zurückgekehrt nach Harzburg, besuchten wir die in der Nähe befindliche Mathildenhütte. Verschiedene Herren lernten daselbst zum erstenmal den Hochofenbetrieb in anschaulichster Weise kennen. Wie staunten sie, als der Gießermeister mit seiner langen Brechstange den Lehmverschluß durchstach und die weißglühende Eisenmasse sich durch die einzelnen Rinnen in die Formen ergoß! Der fesselnden Besichtigung folgte ein mehrstündiger herrlicher Marsch über Silberborn nach Romkerhall

im Okertal, wo ein Abendimbiß und das Nachtquartier für uns bereit gehalten wurden. Naturgemäß ließ es sich nicht ermöglichen, daß jeder Teilnehmer ein besonderes Zimmer erhielt; die Mehrzahl mußte gewöhnlich zu zweien oder noch mehreren in einem Raum nächtigen. Auf den ersten Herbstfahrten ereignete es sich wiederholt, daß gerade die jüngsten Herren den älteren vorangeeilt und die besten Zimmer in Beschlag genommen hatten. Diesem Mißstand wurde später dadurch abgeholfen, daß den Teilnehmern unter besonderer Berücksichtigung ihres Alters jedesmal die einzelnen Schlafräume von der Leitung zugewiesen wurden.

Die Fortsetzung der Studienfahrt bildete am 2. Oktober zunächst eine prächtige Wanderung durch das romantische Okertal, die von schönstem Wetter begünstigt war. Ihr Ziel war Oker mit seinen überaus lehrreichen Hüttenwerken, in denen uns die Gewinnung von Schwefelsäure, Kupfer, Blei, Silber und Gold aus den im Rammelsberg bei Goslar geförderten Erzen in ihren außerordentlich mannigfachen Prozessen vorgeführt und nochmals aufs genaueste erläutert wurde. Fast überwältigt von allen Eindrücken und Wissensbereicherungen verließen wir auf Mittag Oker, fuhren nach Goslar und besuchten von dort aus am Nachmittag die nahe Juliushütte, in der gleichfalls Bleierze verhüttet werden, jedoch nach einem anderen Verfahren wie in Oker. Der Zinkgehalt der Rammelsberger Erze wird zu Lithopone verarbeitet. Nach der Besichtigung konnten wir uns am späten Nachmittag noch in Goslar die Kaiserpfalz und andere Sehenswürdigkeiten anschauen.

In der Morgenfrühe des 3. Oktober ging's über Klaustal nach Silberhütte, wo wir die höchst interessante Aufbereitungsanstalt eingehend besichtigten. Es folgten der Besuch der Frankenscharner Silberhütte (Silberblick), die Bahnfahrt nach Lautental und endlich nach dem Mittagessen die Besichtigung der Lautentaler Blei- und Silberhütte. Vor der Rückfahrt nach Goslar konnten wir noch kurze Einblicke in das herrliche Lautental gewinnen. Am Tage darauf besichtigten wir in Vienenburg die großartigen Kaliwerke und fuhren dann mit der Bahn über Braunschweig nach Peine. In Braunschweig bot uns ein dreistündiger Aufenthalt genügend Zeit, um einige der höchst malerischen Gebäude u. a. in Augenschein zu nehmen. Der Vormittag des nächsten Tages wurde mit der Besichtigung der gewaltigen Anlagen der Peiner Walzwerke und danach der in ihrer unmittelbaren Nähe befindlichen Steinölraffinerie ausgefüllt. Des Nachmittags gelangten wir mit der Hüttenbahn nach Groß-Ilse; auf der Hütte konnten wir u. a. einen im Aufmauern begriffenen Hochofen beobachten. Den Beschluß des Tages und damit zugleich der ersten Herbststudienfahrt bildete die Besichtigung der Eisenerzlager von Aldenstedt, deren Abbau besonderes Interesse erregte.

Auf der Rückreise waren sämtliche Teilnehmer von innigstem Dankgefühl und begeisterter Zustimmung erfüllt. Wie hatte doch ein jeder seine Kenntnisse bereichert, was für mannigfache Anregungen waren auch durch den gegenseitigen Austausch der Meinungen, durch die vielseitigen Gespräche über den Unterricht, die Experimente, die einschlägige Literatur uns allen

geboten worden! Dabei wurden nicht nur chemisch-technologische Fragen erörtert, sondern auch biologische, z. B. die Flora des Gebietes, und so manches andere über Kunst und Wissenschaft. Prächtige Landschaftsbilder in ihrem zauberischen Herbstschmuck, sehenswerte Bauten, soziale Einrichtungen, insbesondere hygienische Maßnahmen auf den einzelnen Werken und Betrieben hatten wir kennen gelernt. Auch die Grauköpfe fühlten sich wieder jung, wenn nach der reichen Arbeit des Tages am Abend die Gläser erklangen und die alten, beliebten Lieder aus der Studentenzeit die Herzen wieder froh und leicht machten. Manch heiteres Gespräch, manche ergötzlichen Schnurren erhöhten die Gemütlichkeit. So konnte ein jeder nicht nur reiche Schätze des Wissens, sondern auch solche für Herz und Gemüt mit nach Hause bringen und im G. föhl der genossenen Erquickung und Stärkung freudig seine Arbeit in der Schule wieder aufnehmen.

Über die zweite Studienfahrt, die vom 27. September bis 10. Oktober 1901 unter Weerens Führung in das rheinisch-westfälische Industriegebiet unternommen wurde, haben mehrere Teilnehmer im zweiten Jahresbericht der Veranstaltungen sehr ausführlich berichtet. Sie ist wohl die, welche das reichhaltigste Programm aufzuweisen hat. An den ersten Exkursionstagen wurde von Dortmund aus besichtigt: das Stahlwerk Hösch, die Zeche David des Steinkohlenbergwerks Hansemann bei Mengede, der Hafen von Dortmund und auf einer Fahrt auf dem Dortmund-Ems-Kanal das Heinrichenburger Schiffshebewerk, die Hohensyburg, ferner die Zinkhütte Rhenania bei Dortmund, die Fabrik feuerfester Steine von Dr. Otto & Co in Dahlhausen sowie die dortige Untersuchungsstation (Gewinnung der Nebenprodukte bei der Verkokung der Steinkohlen). Der fünfte Exkursionstag, ein wahrer Glanztag, galt dem Besuch der Kruppschen Werke bei Essen. Hier wurden den Teilnehmern nicht nur die Herstellung der verschiedenen Stahlsorten, sondern auch die Fabrikation vieler Erzeugnisse (Kesselbleche, Schiffspanzerplatten, Geschütze, Geschosse u. a.) in den einzelnen Betrieben vorgeführt, alsdann wurden sie auf einer Wagenfahrt durch die Arbeiterkolonien mit den wichtigsten Wohlfahrtseinrichtungen (Wohnungs- und Verpflegungsverhältnissen, Schularten, Bibliotheken u. a. m.) bekannt gemacht. — An den folgenden zwei Tagen wurden das Hüttenwerk Phoenix in Ruhrort, die dortigen Hafeneinrichtungen, die Kupferhütte in Hochfeld bei Duisburg, die Stahlwarenfabrik von J. A. Henkels in Solingen, die Remscheider Talsperre, die Feilenfabrik und das Stahlhammerwerk von G. Cords sowie die Schlittschuhfabrik von J. P. Becker in Remscheid besichtigt.

Vor der Fahrt nach Köln lernten die Teilnehmer am achten Tage noch den Neubau der Solinger Talsperre kennen, während der Nachmittag für die Sehenswürdigkeiten von Köln frei blieb. Am Tage darauf wurden die Herren zu den Braunkohlenwerken bei Brühl und einer damit verbundenen Brikettfabrik geleitet, dann ging's über Königswinter zum

Drachenfels, weiter nach Rolandseck und zum Roderberg, dem nördlichen Vorposten der Laacher Vulkane und endlich nach Letmathe. Hier wurden am elften Tage besucht: die Zinkhütte des Märkisch-Westfälischen Bergwerkvereins, ferner das Hüttenwerk Nachrodt, das Kalkwalzwerk H. D. Wilke Nachfolger sowie noch die berühmte Drachenhöhle. Den Schluß der großen Zahl von Besichtigungen bildete die der Stahlfeder- und Nähnadelfabrik von Brause & Co. in Iserlohn; darauf wurde die Rückreise nach Berlin angetreten.

Über das Gesamtergebnis der Studienfahrt geben folgende dem Bericht entnommene Sätze den besten Aufschluß: „Wenn die Teilnehmer an dem Ausfluge mit dem Gefühl uneingeschränkter Befriedigung von demselben zurückkehrten, wenn ihnen Gelegenheit geboten wurde, in einem verhältnismäßig kurzen Zeitraum das Großartigste kennen zu lernen, was auf dem Gebiete der rheinisch-westfälischen Industrie geleistet wird, und sich mit hoher Achtung vor den Wundern der Technik zu erfüllen, so sind wir dafür in erster Linie unserem Führer, Herrn Geheimrat Weeren, zu Danke verpflichtet. Die Exkursion war von ihm mit großer Umsicht und verständnisvollem Geschick vorbereitet worden; überall gab er uns aus dem reichen Schatze seiner Erfahrungen bei den Besichtigungen wertvolle Erläuterungen über die Entwicklung der Industrie und über das, was an dem gerade besuchten Werke neu und charakteristisch war. So lernten wir beispielsweise die Geschichte des Eisens von seiner Entstehung an durch alle Entwicklungsstufen kennen, von seiner Formung in gigantische Massen, die tausende von Zentnern wogen, bis zu seiner Verarbeitung zu den feinsten Uhrfedern und Nähadeln. Dabei verstand er es, in angenehmer Abwechslung Arbeit und Erholung zu verbinden und nach den Anstrengungen der Besichtigungen uns mit den Schönheiten der Natur seiner Heimat, mit den großartigen volkswirtschaftlichen Anlagen und mit den Denkmälern der Kunst in Gegenwart und Vergangenheit bekannt zu machen. Seinem Ansehen und seinen persönlichen Beziehungen war es zu danken, daß wir überall offene Türen fanden und vieles sahen, was uns sonst verschlossen geblieben wäre; sein Verdienst war es, daß wir von allen Gesellschaften, deren Werke wir besuchten, in der entgegenkommendsten und liebenswürdigsten Weise empfangen wurden.“ Dem warmen Dank für die mehrfach genossene Bewirtung, die in den Kruppschen Werken als „fürstlich“ bezeichnet wird, folgt noch weiter: „Es sei noch hinzugefügt, daß einige der besuchten Gesellschaften Produkte ihrer Fabriken, Erze und Mineralien den Teilnehmern für die Schulsammlungen nach Berlin zu senden die Güte hatten.“

Auf der im Herbst 1902 unternommenen dritten Studienfahrt gelangten die Teilnehmer von neuem in den Harz. Hier wurden sie diesmal mit den äußerst verwickelten geologischen Verhältnissen des Gebirges durch Herrn Prof. Dr. Benshausen in eingehendster Weise bekannt gemacht. Von Goslar aus wurden den Teilnehmern auf einer Wanderung nach dem Peters-, Rammels- und Steinberge die ersten geologischen Aufschlüsse über die Schichten des Harzer Vorlandes und Kerngebirges gegeben.

In den nächsten Tagen erstreckte sich der Marsch durchs Okertal nach Romkerhall, weiter über Schulenberg, Hahnenklee, Bockswiese, Wildemann, Iberg, Grund, Eichelberg, Kalteborn, Heiligenstock, Lerbach nach Osterode. Am vierten Tage wanderten die Mitglieder der Exkursion von Niedersachsen durch das Ilfelder Tal über Tiefenbachsmühle, Karlshaus, Trautenstein nach Hasselfelde, von wo es am 3. Oktober weiter nach Rübeland, Elbingerode, dem Buchen- und Hartenberge bis nach Wernigerode ging. Vor der Rückfahrt nach Berlin wurde endlich noch am sechsten Tage das Dumkuhlen Tal und die Steinerne Renne besucht. Auf den Wanderungen wurden den Herren durch den unermüdlichen Führer alle erforderlichen Hinweise und Aufklärungen zuteil; wiederholt nahm dieser Gelegenheit, darauf hinzuweisen, wie die ältere Loßensche Auffassung vom geologischen Aufbau des Harzes durch neuere Untersuchungen, insbesondere von M Koch, berichtigt worden ist. Neben der reichen Belehrung genossen die Wanderer auf ihren meist recht anstrengenden Märschen bei vorwiegend günstigem Wetter eine Menge herrlicher Landschaftsbilder, an denen der Harz ja so reich ist. Auch konnten sie zahlreiche Versteinerungen sammeln, die sie im Unterricht zu verwenden beabsichtigten.

Im Jahre 1903 wurde keine größere Studienfahrt unternommen. Statt ihrer erfolgten unter Führung des Geheimen Bergrats Wahnschaffe verschiedene größere Ausflüge, nämlich am 16. und 17. Mai nach Feldberg in Mecklenburg, am 24. Mai nach Motzen bei Mittenwalde, am 14. Juni nach Gifhorn (Moore) und am 25. Oktober nach Freienwalde a. O.

Die nächste Studienfahrt fand Anfang Oktober 1904 statt. Ihr Ziel war das Böhmisches Mittelgebirge, der Führer Herr Prof. J. E. Hibschtetschen. Die ersten Ausflüge brachten die Teilnehmer in die Umgegend von Tetschen, sodann nach Rongstock und Außig. Weiter gelangten sie auf einer Bahnfahrt durchs miozäne Braunkohlenbecken nach Teplitz, wo eine Besichtigung des Quellenschachts u. a. sie besonders fesselte. Sodann ging's über Boreslau zum Donnersberge (Milleschauer B.) und endlich über das Plateau des Mittelgebirges zurück ins Elbtal bis Lobositz und Leitmeritz. — Auf den Wanderungen erläuterte der vortreffliche Kenner des Gebiets den vulkanischen Charakter und die Grenzen (Bruchzonen) des der Tertiärzeit zuzurechnenden Böhmisches Mittelgebirges und zeigte, wie es sich über ein tertiäres Senkungsfeld erstreckt. Ferner wies er u. a. hin auf die verschiedenen Ablagerungsschichten im Senkungsfelde, die mannigfachen Eruptivgebilde, die dem Magma entströmten, die Gliederung der Tertiärgebilde, ihre Abtragung und andere Veränderungen im Diluvium sowie auf die vier Arten der Flußanschwemmungen. Die Herren hatten ferner Gelegenheit interessante Felsgebilde (z. B. Workotsch), die verschiedensten Gesteinsarten, Metamorphosen, Fossilien u. a. kennen zu lernen. Schöne und lehrreiche Blicke genossen sie vom Schneeberg auf das südlich gesunkene Tertiärbecken und das Eruptivgebirge, vom Vogelsberg ins Elbtal und insbesondere vom Turm der neuen Wetterwarte des Donnersberges über das gesamte Mittelgebirge und das südliche abgetragene Kreideland. Somit bot auch

diese Exkursion den Mitgliedern ungemein viel Neues und Fesselndes und war ihr Gesamtergebnis abgesehen von einigen Wetterunbilden höchst erfreulich.

1905 folgte eine zehntägige geognostische Studienfahrt nach dem Thüringer Walde und Franken unter Führung von Herrn Prof. Dr. R. Scheibe. Nachdem dieser den Teilnehmern am Abend des 30. September in Saalfeld einen umfangreichen Überblick über die großen Grundzüge vom geologischen Bau des zu durchwandernden Gebietes gegeben hatte, wurde am Tage darauf ein Ausflug in die Umgegend des Ortes unternommen. Am 2. Oktober ging mit der Bahn nach Franken. Hier wurde von Lichtenfels aus ein höchst fesselnder Rundweg ausgeführt, welcher die Teilnehmer u. a. nach Banz (Besichtigung der Sammlung von Jura-versteinerungen, darunter die berühmten Ichthyosaurier), Staffelstein und Vierzehnheiligen führte. Danach ging wieder zurück ins Thüringer Land. — Von Schleusingen aus bewegte sich die Exkursion zunächst bis Manebach, alsdann am 5. Oktober weiter über Elgersburg nach Arnstadt und am 6. Oktober über Haarhausen nach Eisenach. — An den folgenden Tagen nahm sie ihren Verlauf nochmals südwärts bis nach Liebenstein, Altenstein, Horges u. a. Die für den letzten Tag geplante Wanderung zu den Erosionsschluchten im Wartburgkonglomerat wurde durch Regen sehr gestört. Wenn auch die Exkursion mehrfach und zwar namentlich in den letzten Tagen durch ungünstiges Wetter beeinträchtigt und somit auch der Genuß der prächtigen Landschaftsbilder stark getrübt wurde, so konnte das Programm doch bis auf wenige kleine Abweichungen durchgeführt werden. Herr Prof. Scheibe verstand es vortrefflich, die Herren unermüdlich anzuregen und zu fesseln; vermochte es doch der ausgezeichnete Kenner des Gebietes ihnen auf der ausgedehnten Wanderung sämtliche dort auftretenden geologischen Schichten und Gesteinsarten vorzuführen und zu erläutern. Dabei fand sich vielfach Gelegenheit zum Sammeln von Leitfossilien u. a., so daß das Gesamtergebnis dieser Studienfahrt allgemeine Befriedigung und Dankbarkeit hervorrief.

Nachdem inzwischen Direktor Reinhardt die Leitung der Veranstaltungen an den Verfasser abgegeben hatte, wurden die nächsten Studienreisen von diesem ins Leben gerufen. Den Herbstfahrten in verschiedene Gebirge folgte 1906 eine solche an die Pommersche Ostseeküste. An Stelle von Herrn Prof. Deeke-Greifswald, der infolge seiner Berufung nach Freiburg plötzlich behindert wurde, übernahm sein mit dem Exkursionsgebiet genau vertrauter Schüler, Herr Dr. Klose, die Führung, die er auch mit großem Geschick und gutem Verständnis vollzog. Nach einem einleitenden Vortrag des Führers am Abend des 30. September in Demmin wurde von dort aus am nächsten Vormittag das äußerst interessante Kames- und Asargebiet bei Leistenow und Gatschow besucht. In Stralsund, dessen an prähistorischen Funden so reichhaltiges Provinzialmuseum und andere Sehenswürdigkeiten (Schill-Stein, Scheele-Haus, Nikolaikirche) eingehend besichtigt wurden, erhielten wir vom Turm der Marienkirche einen vorzüglichen

Überblick über die alte Hansastadt und die Landschaft, unternahmen alsdann mit einem Dampfer einen Ausflug nach Hiddensöe (Dünen- und Scharbildung der Pommerschen Küste) und fuhren schließlich abends mit der Bahn nach Saßnitz. Von hier aus wurde am 3. Oktober zunächst der an Fossilien reiche Lenzer Kreidebruch aufgesucht und sodann die herrliche Wanderung durch die Stubnitz über die Wissower Klinke u. a. nach Stubbenkammer und der Herthaburg ausgeführt. Am Nachmittag genossen wir vom Aussichtsturm des Rugart bei Bergen eine vortreffliche Rundschau über die Gliederung des größten Teils von Rügen (lappige Form mit den Inselkernen). — Der 4. Oktober war ein Glanztag der Exkursion. Bei prächtigstem Herbstwetter besuchten wir von Lauterbach aus vermittels eines kleinen Dampfers die an Interessantem und Lehrreichem so vieles bietenden Inseln Oie und Ruden und landeten dann gegen Abend in Greifswald. Hier beschloß ein gemütliches und anregendes Beisammensein den herrlichen Tag. Dasselbe wurde insbesondere durch die Anwesenheit von Herrn Geheimrat R. Credner erhöht, der freundlichst unter uns eine Anzahl von landeskundlichen Arbeiten der letzten Jahre verteilte und dankenswerte Aufschlüsse über die neuesten Forschungen gab. — Von Greifswald ging am 5. Oktober mit der Bahn nach Finkenwalde bei Stettin, das den Ausgangspunkt für eine Wanderung durch die Kreidegruben der Buchheide bildete. Nach einer Hafenfahrt im Laufe des Nachmittags gab uns abends der Führer in einem längeren Vortrage einen zusammenhängenden Überblick über die verfloßenen fünf Exkursionstage und vereinigte zugleich die verschiedenen Einzelbilder von der Küstengliederung und der durch die Eiszeit u. a. hervorgerufenen Oberflächengestaltung des Exkursionsgebietes zu einem Gesamtbilde. Dabei wurden auch besonders die Veränderungen hervorgehoben, denen die Ostseeküste in der Jetztzeit unterliegt.

An den geologischen Teil der Studienfahrt reihte sich am 6. Oktober noch ein technologischer, den der Verfasser mit den Leitungen des ‚Vulkan‘ und des Hochofenwerks Kraft in Kratzwiek bei Stettin vereinbart hatte. Auf dem berühmten Vulkan wurden in Sonderheit die Metallgießerei, Gußputzerei, Dreherei, Montagehalle, Kesselschmiede, Lokomotivbauhalle und endlich der auf dem größten Helling im Bau befindliche Dampfer „Kronprinzessin Cecilie“ besichtigt. Bei der Gelegenheit sei erwähnt, daß es dem Verfasser in Gemeinschaft mit einigen andern Exkursionsgenossen durch die Güte der Direktion des Vulkan vergönnt war, dem Stapellauf dieses Riesenschiffes am 1. Dezember beizuwohnen. — Auf dem Hochofenwerk Kraft erregten zunächst die Ausladevorrichtungen für Kohle und Erze, die aus Spanien, Algier, Rio Tinto und der schwedischen Lappmark zu Schiff herbeigeschafft werden, das lebhafteste Interesse; danach bildete die Besichtigung der Hochöfen und der Zementfabrik, die einen Teil des Schlackensandes verarbeitet, den Beschluß der gesamten Exkursion.

Als Führer für die Studienfahrt im Herbst 1907 wurde der um die geologische Erforschung des Gebietes am Teutoburger Walde hochverdiente Prof. Dr. Stille gewonnen. Auf der Hinreise machten wir einen Abstecher

nach Mühlhausen in Thüringen, um von dort aus am Sonntag den 29. September die eigenartigen und für die Lehrer der Naturwissenschaften höchst anregenden Einrichtungen für den Vogelschutz des Freiherrn v. Berlepsch in Seebach zu besichtigen. Dieser übernahm in Gemeinschaft mit dem Vogelwart J. Mey selbst die Führung, machte uns dabei mit allen auf die Frage bezüglichen Einrichtungen aufs genaueste bekannt und erquickte uns alsdann noch in liebenswürdiger Weise vor unserer Weiterfahrt nach Kassel durch Speise und Trank. In Kassel ermöglichte ein etwa 2½stündiger Aufenthalt eine Wanderung durch die Stadt, dann folgte die Weiterfahrt nach Warburg, dem Ausgangspunkt der geologischen Exkursion. — Am 30. September führte uns Herr Prof. Stille, dem sein Assistent, Herr Dr. A. Mestwerdt, zur Seite stand, zunächst in die Gegend von Bonenburg, sodann am Egge-Kamm entlang zum Bahnhof Willebadessen und von dort weiter nach Driburg, wo wir interessante Aufschlüsse über die Quellen des Bades erhielten. In Herste wurden während unserer Anwesenheit der „Schwechtener Sprudel“ und „Sprudel Glückauf“ aufgelassen; letzterer entließ enorme Mengen von Kohlensäure, über deren Ursprung unser Führer sich eingehend äußerte. In ihrem weiteren Verlauf berührte die Exkursion u. a. Berlebeck, die Externsteine, das Hermannsdenkmal auf der Grotenburg. Vom Ebberg genossen die Teilnehmer einen guten Überblick über den Osning und sein Vorland. Die letzten Tage brachten sie in der Umgegend von Osnabrück zu; an ihnen wurden nun die Georgs-Marienhütte mit ihren drei riesigen Tagebauten, sowie die Durilitfabrik am Piesberg besichtigt. — Aus der Fülle der sachgemäßen Erläuterungen, die der Führer an der Hand verschiedener Karten und Schriften, von denen fünf die eigenen Forschungen Stilles enthielten, kann nur wenig hier angeführt werden. Vor allem suchte er sowohl die stratigraphische Entwicklung des Gebietes als auch den tektonischen Aufbau des Teutoburger Waldes und seines Vorlandes von dem Süden bis in die Gegend von Osnabrück klarzulegen. Von den vier Achsen, die sich am Teutoburger Walde unterscheiden lassen, kamen für die Exkursion nur die Driburger-, Berlebecker- und Osningachse in Betracht. Auf ihr verschiedenes Alter sowie ihren Verlauf und insbesondere auf die mannigfachen Störungen und Veränderungen in den verschiedenen geologischen Zeiträumen wurde immer wieder und wieder hingewiesen. Auch konnte der Verlauf der einzelnen Schichten durch das Auffinden zahlreicher Fossilien deutlich gemacht werden. Es waren Tage reich an Belehrungen und auch Naturgenüssen, die allen Teilnehmern noch durch die frische und liebenswürdige Art von Herrn Prof. Stille in dankenswertester Weise verschönt wurden.

Die Herbstfahrt 1908 war wieder eine technologische und galt einer Anzahl industrieller Betriebe, die für Sachsen — Thüringen charakteristisch sind. Als technischer Führer stand dem Leiter der Berliner Veranstaltungen Herr Dr. O. F. Kaselitz, Assistent am Technologischen Institut der Universität, zur Seite. Am 1. Oktober trafen wir zur Besichtigung der Mansfeldschen Kupferschiefer bauenden Gesellschaft in Hett-

stedt ein; hier wurden uns insbesondere auf der Kupferkammerhütte und Gottes Belohnungshütte die Prozesse der Kupfer- und Silbergewinnung durch den leitenden Hütteningenieur genau erörtert. Eine interessante Fahrt mit der elektrischen Kleinbahn nach Eisleben führte uns an Schloß Mansfeld vorbei durch mehrere Bergmannsdörfer und eine Landschaft, die durch die zahlreichen gewaltigen Anhäufungen von Schlacke und taubem Gestein charakterisiert war. Vor der Weiterfahrt nach Halle fand sich in Eisleben noch so viel Zeit, um die wichtigsten Lutherstätten dort aufzusuchen. — Der nächste Tag wurde mit einem äußerst lehrreichen Rundgang durch die Leipziger Wollkämmerei und die Besichtigung der nicht minder sehenswerten Fabrik ätherischer Öle von Schimmel & Co. in Miltitz bei Leipzig ausgefüllt. — Am 3. Oktober folgte von Weißenfels aus die Besichtigung der neu eingerichteten Mineralölfabrik Neu-Gerstewitz der Sächsisch-Thüringischen A.-G. für Braunkohlenverwertung sowie ein Rundgang durch die Grube v. Voß (Tagebau, Brikettfabrikation u. a.). Herrliches Wetter begünstigte am Sonntag den 4. Oktober die Wanderung durch den prachtvollen Tautenburger Wald von Dornburg bis Kunitz. Am Nachmittag folgten in Jena der Besuch des Museums für vor- und frühgeschichtliche Altertümer und Ausflüge in die schöne Umgegend. — Am 5. Oktober wurden im Laufe des Vormittags die Schottischen Glaswerke und die Optische Anstalt von C. Zeiß in Jena besucht und schließlich noch am Nachmittag die Papierfabrik von O. Dietrich in Weißenfels. Dankerfüllt für die reichen Belehrungen sowie für das freundliche Entgegenkommen und die liebenswürdige Bewirtung auf verschiedenen Werken traten wir am Nachmittag die Rückfahrt nach Berlin an.

Mit starkem Beifall wurde die Herbstfahrt 1909 begrüßt, entsprach sie doch einem längst gehegten Wunsch vieler Herren, einmal das geologisch so hervorragende Gebiet der Eifel unter Führung eines Spezialforschers kennen zu lernen. Es ist recht bedauernswert, daß gerade über diese besonders interessante Studienreise keine ausführliche Schilderung in dem betreffenden Jahresbericht erscheinen konnte, da der Führer, Herr Prof. Dr. H. Rauff, an seiner Abfassung infolge dringender Arbeiten behindert wurde. Nachdem sich die Teilnehmer am 29. September in Köln vereinigt hatten, fand am Vormittag die Besichtigung des Domes sowie des Fliegelschen geologischen Profils durch das Rheinische Schiefergebirge im Museum für Handel und Industrie mit kurzem orientierenden Vortrag des Führers statt. Von Köln gings am Nachmittag über Brühl (Wanderung über Schnorrenberg zur Grube Donatus), Liblar und Euskirchen nach Münstereifel. Das Programm des zweiten Exkursionstages war: Studium der Devonschichten im Gebiet von Iversheim, Wachendorf und Eschweiler; abends Bahnfahrt nach Gerolstein. Von dort aus wurde am 1. Oktober ein Rundgang in die Umgegend unternommen, der u. a. zum großen Lavastrom im Killtal und dem Sprudel „Gerolsteiner Schloßbrunnen“ führte. Der nächste Tag wurde mit einer Wanderung zu den Dauner Maaren und einer Wagenfahrt über Ober-Stadtfeld und

Bleckhausen nach Manderscheid ausgefüllt, dessen nächste herrliche Umgebung wir noch abends genießen konnten. — In der Frühe des 3. Oktober lernten wir den imposantesten und merkwürdigsten Eifelvulkan, den Mosenberg, kennen, ferner Hinkelsmaar und Wanzenboden in seinem Tuffkörper, dann wanderten wir über den Lavastrom im Horngraben ins Tal der Kleinen Kill und über Heidsmühle zurück nach Manderscheid; von dort gings mit Wagen über Gillenfeld (Pulvermaar) und Lutgerath nach Kenifus und danach zu Fuß über die Falkenlay nach der Käsegrotte und Bertrich — Nachdem wir in der Morgenfrühe des 4. Oktober durch das Üsbachtal und den Kondelwald nach Alf an der Mosel marschiert waren, wurde von hier aus auf allgemeinen Wunsch ein ursprünglich im Programm nicht vorgesehener Abstecher nach Trier gemacht. Die wenigen in der herrlichen Stadt verlebten Stunden genügte, um die Hauptsehenswürdigkeiten, insbesondere die römischen Altertümer, flüchtig kennen zu lernen. Nach unserer Rückkehr wurde von Alf aus noch die Marienburg mit dem Blick auf die Moselschleifen besucht und alsdann gegen Abend Koblenz mit der Bahn erreicht. — Am 5. Oktober Weiterfahrt über Andernach nach Niedermendig, dort besichtigten wir den Lavabruch von Michels (Tagebau) sowie die unterirdischen Mühlsteinbrüche und Bierkeller und fuhren dann mit Wagen nach dem Laacher See, dem größten Eifelmaar, besichtigten die Klosterkirche und genossen vom Lydiaturm einen vortrefflichen Überblick über die Gestaltung des Gebirges. Darauf gings zu Fuß auf den Herchenberg, nach Burgbrohl und weiter durch das mit Trass erfüllte herrliche Tal bis Brohl. Das Übersetzen über den Rhein nach Rheinbrohl und die Bahnfahrt nach Linz bildeten den Abschluß des sehr reichen Tagesprogramms. — Auch der letzte Exkursionstag verschaffte den Teilnehmern eine Fülle von Belehrungen und landschaftlichen Genüssen: Früh am Morgen Wanderung nach dem Dattenberg bei Linz (Basaltsäulen), danach Bahnfahrt bis Niederdollendorf, Marsch nach dem großen Weilberg und über Kloster Heisterberg und den Stenzelberg nach der Rosenau, weiter nach den unterirdischen Steinbrüchen der Ofenkaule und über den Wintermühlenhof nach dem Drachenfels. Bei schönstem Wetter gewannen wir hier einen herrlichen Überblick über die Landschaft und ihren geologischen Bau. Noch vor Sonnenuntergang erreichten wir von Königswinter aus mit einem Motorboot unser letztes Nachtquartier, Bonn. Bei einem frohen Abschiedsmahl in der „Lese“ war es sämtlichen Teilnehmern ein Herzensbedürfnis, Herrn Prof. Rauff den tiefgefühlten Dank für die vortreffliche Durchführung seines wahrhaft glänzenden Programms, das uns eine Fülle von Belehrungen und anderen edeln Genüssen verschafft hatte, auszudrücken.

Als Führer für die Studienfahrt 1910, die der Abwechslung halber einen vorwiegend biologischen Charakter haben sollte, wurde Herr Prof. Eckstein-Eberswalde gewonnen. Sie hatte Hamburg, die Nordseeküste und Helgoland zum Ziel. Die Teilnehmer brachten die ersten und letzten Tage in Hamburg zu, während inzwischen ein Ausflug nach Kuxhaven mit Abstecher nach Duhnen und die Fahrt nach Helgoland unter-

nommen wurden. In Hamburg wurden außer andern Sehenswürdigkeiten besichtigt: das zoologische Museum, der Hagenbecksche Tierpark in Stellingen, die Station für Pflanzenschutz, die Seewarte, der Generatorgasapparat zum Ausräuchern und Desinfizieren der Schiffe (auf einem Spezialschiff) und die Schiffswerft „Reiherstieg“; auf Helgoland, das auch durch seinen geologischen Charakter u. a. viel Interessantes bot, die äußerst fesselnde Biologische Station (Museum und Aquarium). Besonderes Gewicht legte der sachkundige Führer auf die genaue Bekanntmachung mit dem gesamten Fischereibetrieb. Nachdem die Exkursionsgenossen einen längeren Rundgang durch die Hamburger und auch Altonaer Fischhalle gemacht hatten, lernten sie auf einer Elbfahrt die verschiedenen Fischereifahrzeuge (Ever, Fischkutter, moderner Fischereidampfer) sowie die Methode der wissenschaftlichen Fischerei kennen und danach auf einer weiteren Fahrt von Kuxhaven aus das Fischen mit dem Scherbrettnetz und dem kleinen und großen Planktonnetz. Auf einem sich daran anschließenden Gang durch die Kuxhavener Fischmarkthalle wurden besonders die Methoden und Vorrichtungen für den Transport der Fische erörtert, ebenso auch die Herstellung der Fanggeräte im Direktionsgebäude vorgeführt. Von Duhnen aus wurde eine eigenartige Fahrt auf mehreren für je fünf Personen bestimmten und mit hohen Rädern versehenen Wagen durchs Watt unternommen, um ein Bild von der Wattfauna und -flora zu liefern. Endlich wurde auch um Helgoland eine Rundfahrt gemacht, auf der man mit Dredge und Planktonnetz eine reiche Ausbeute gewann. Da an sämtlichen Stellen die Erläuterungen von Prof. Eckstein durch die Direktoren und Leiter der Institute aufs bereitwilligste und gründlichste unterstützt wurden, so verschaffte auch dieser Ausflug allen, die daran teilnahmen, neben einer Fülle neuer Eindrücke eine recht erhebliche Bereicherung ihrer Kenntnisse.

Auf die nächste Studienfahrt wurden die Teilnehmer bereits in Berlin durch einen erläuternden Vortrag des Führers, Herrn Prof. Dr. Krusch, des ausgezeichneten Forschers auf dem Gebiet der Erzlagerstätten und genauen Kenners der rheinisch-westfälischen Industrieverhältnisse vorbereitet. Die Exkursion begann am 2. Oktober von Unna in Westfalen aus mit der Besichtigung des Oberdevon-Kulm Profils bei Öse und nahm ihren Fortgang in der Klarlegung der geologischen Verhältnisse zwischen Fröndenberg und Frömern, von wo aus abends Hagen mit der Bahn erreicht wurde. Daß wir dort auch am zweiten Tage und ebenso an den drei folgenden in Witten dasselbe Nachtquartier behalten konnten, wurde von allen Teilnehmern freudig und dankbar begrüßt. Am 3. Oktober ging es über Finnentrop (Charakteristik der Lenneschiefer) nach Attendorn zum Besuch der vor kurzem erschlossenen wohl schönsten und durch ganz eigenartige und besonders komplizierte Tropfsteinbildungen ausgezeichneten deutschen Höhle, alsdann wurde vor der Rückkehr nach Hagen noch die Füllbecker Talsperre eingehend besichtigt. Tags darauf erfolgte ein Marsch durch das Grüntal über den Kaisberg und Herdecke bis Witten und am 6. Oktober ein Ausflug zur Hohen Syburg, Westhoven und Schwerte. Bei den Wande-

rungen geleitete uns der Führer vor allem an solche Stellen, die gute Aufschlüsse über die verschiedenen geologischen Schichten (Ruhrterrassen, das Flözleere, das Produktive Karbon mit den Werksandsteinbänken, die aufgelagerten Schichten der oberen Kreide u. a.) sowie die mannigfachen Verwerfungen, Mulden und Sättel deutlich erkennen ließen. Die allgemein fesselnden geologischen Erörterungen standen auch weiter im Wechsel mit äußerst interessanten Besichtigungen. So wurde am 5. Oktober die zur Gelsenkirchener A.-G. gehörende Zeche Rheinelbe I. und II. besucht, auf der wir den Kokereibetrieb in seltener Großartigkeit kennen lernten; es werden nämlich jährlich 202000 t Feinkohle verkocht und daraus 130000 t Koks, 2500 t 25%iges Ammoniumsulfat und 7500 t Teer gewonnen. Die produzierte Leuchtgasmenge beträgt etwa 25 Mill. cbm. Der Nachmittag wurde dem Besuch der Bergschule in Bochum gewidmet, deren reichhaltiges Unterrichtsmaterial und mannigfache Einrichtungen zum Schutz der Bergleute die lebhafteste Bewunderung hervorriefen. Am letzten Exkursionstage lernten wir noch eine staunenswerte Errungenschaft der modernen Technik kennen, nämlich die neue Gefrieranlage Fürst Leopold bei Dorsten, bei der die wasserführenden Sande durch ein Gefrierverfahren durchteuft werden, um die tiefer liegenden Kohlen fördern zu können. Den Beschluß bildete ein opulentes Mittagmahl, das der Besitzer des Regalbezirkes, der Fürst Salm-Salm, den Mitgliedern der Exkursion spendete. Daß auch diese Studienfahrt sämtlichen Teilnehmern ungemein viel Neues und Interessantes bot sowie dauernden Gewinn an Kenntnissen, Naturgenüssen u. a. verschaffte, dürfte selbst aus dieser recht kurzen Skizze hervorgehen.

Da der Verfasser sich aus Gesundheitsrücksichten leider genötigt sah, Ostern 1912 die Leitung der Veranstaltungen abzugeben, so sind die zwei letzten Herbststudienfahrten von dem Nachfolger, Herrn Direktor Matzdorff, vorbereitet.

Die Exkursion 1912 hatte zum erstenmal den fernerer Osten unseres Vaterlandes zum Ziel. Unter Führung von Prof. Dr. Potonié sollten die Teilnehmer insbesondere einige typische Moore und das Bernsteingebiet Ostpreußens genauer kennen lernen. Naturgemäß bedingte die Durchführung des Reiseplans eine mehrfache Benutzung der Wasserwege, so daß Bahn- und Dampferfahrten mit Wanderungen und Wagenfahrten abwechselten. Die Exkursion verlief von Königsberg über Labiau nach Agilla, sodann nach Juwendt und Gilge, weiter nach Neumonien, Fangrode und Rositten. Von dort Wagenfahrt nach dem vom Sande aufgedeckten Kirchhof des 1824 verwehten Dorfes Kunzen. Der Besichtigung der Vogelwarte folgte eine Dampferfahrt nach Schalcken und Tapiau, von wo aus ein Ausflug zum Frischlingswald und Zehlaubruch gemacht wurde. Nach der Rückfahrt nach Königsberg wurden dort die Hauptsehenswürdigkeiten in Augenschein genommen und insbesondere die Königl. Bernsteinsammlung besichtigt. Den Schluß der Studienreise bildete ein Ausflug an die samländische Küste nach Rauschen, Palmniken, Groß-Kuhren und ferner zum Bergwerk Kraxtepellen und

zur Besichtigung des Bernsteinwerks Palmnicken. Die Rückreise nach Berlin nahmen einige Herren über Marienburg, andere sogar über Danzig. — Prof. F. Hoffmann, ein sehr kenntnisreicher Botaniker, der auf die Flora der durchwanderten Gegend besonders Acht zu geben und die Exkursionsgenossen auf sie hinzuweisen pflegte, schildert im 13. Jahresbericht den Verlauf der Studienfahrt ausführlich und führt als ihr Ergebnis an: „Wir müssen gestehen, daß uns die Exkursion nach Ostpreußen viel Neues geboten hat, wir haben die mit Sapropelit beginnende Verlandung der Gewässer und die typischen Seeklimamoore, die Flachmoore (Erlensumpf- und Erlenstandmoor), die Zwischenmoore mit ihrem Mischwald und den eigenartigen Erikazeen- u. a. Laubwaldpflanzen und die verschiedenen Torfe (Flach- und Hochmoortorf) gesehen; wir haben die Elchgebiete Deutschlands, das Kurische Haff, die Nehrung mit ihren Wanderdünen, die höchsten Europas, die Vogelwarte in Rositten, dann das Samland mit seiner landschaftlich schönen Steilküste und seiner Bernsteingewinnung und schließlich auch hochbedeutende historische Städte und Schlösser kennen gelernt.“

Die letzte größere Exkursion war eine geologisch-technologische Studienfahrt in das Erzgebirge und nach Nordböhmen unter der wissenschaftlichen Leitung von Herrn Prof. Reinisch in Leipzig. Sie begann am 29. September mit einer Wanderung von Geising nach Altenberg; von hier aus gings teils zu Fuß teils mit der Bahn über den Mückenberg, Graupen, Mariaschein nach Teplitz. Am nächsten Tage wurde in Unterwiesental Nachtquartier genommen, am folgenden in Karlsbad, sodann in Platten, weiter in Annaberg und endlich am 5. Oktober in Freiberg. Hier bildete am 6. Oktober die Besichtigung der Bergakademie und anderer Sehenswürdigkeiten den Beschluß der Studienreise. Auf der Rückfahrt wählten einige Herren den Weg über Chemnitz—Leipzig. Über den Verlauf und die Ergebnisse des Ausfluges gibt der Berichtserstatter Prof. F. Hoffmann noch folgendes an: „Auf den Wanderungen lernten wir außer den mineralogischen, petrographischen und geologischen Erscheinungen (Zinnwald und Kupferberg, eine Zinnhütte, Pingen, Zinnwaldit und Flußspat, Granite, Gneise, Greisen, Glimmerschiefer, Porphyre, Basalte, Phonolithe, Zwitterbänder, Kontaktgesteine, Lamprophyre u. a.) auch geographisch wichtige Gebiete kennen: die berühmte Erzgebirgsbruchzone, die Vulkane des Erz-, Mittel- und Duppauer Gebirges, den alten Kammweg, viele Berggipfel und Aussichtspunkte, wie Mückentürmchen, Schloßberg bei Teplitz, Kupfrehübel bei Kupferberg, Peindl, Plattenberg, Keilberg, Fichtelberg, Pöhlberg u. a., ferner die Badeorte Teplitz-Schönau und Karlsbad, die Radiumstadt St. Joachimstal, die Bergstädte Annaberg mit dem Frohnauer Hammer und Freiberg mit der Bergakademie und der Goldenen Pforte und zuletzt noch die Hauptstädte Sachsens selbst: Dresden und Leipzig — in wenigen Tagen fürwahr eine große Fülle!“ — Hieran reiht der Berichtserstatter Worte herzlichen Dankes für den Führer, der durch geologische Vorträge u. a. den Teilnehmern reichste Anregung und Belehrung darbot. Weiter dankt er noch der Stadt Berlin für die geleistete Beihilfe.

Diesem Dank an die städtischen Behörden Berlins schließt sich der Unterzeichnete aufs wärmste an und weiß sich dabei eins mit sämtlichen Teilnehmern, die aus den reichen Quellen der naturwissenschaftlichen Veranstaltungen, in Sonderheit der Herbststudienfahrten Anregung, und Belehrung in vollstem Maße geschöpft haben. Möge trotz der ernsten und schweren Zeiten sich eine recht baldige Fortsetzung und Nachbildung von letzteren ermöglichen lassen! Erfordert doch die Beseitigung der durch den Krieg verursachten unermesslichen Schäden gerade für die Heranbildung der deutschen Jugend lehrende Männer, die auch mit der Welt der Technik, ja des gesamten industriellen Lebens aufs engste vertraut sind.

Potsdam.

Wilhelm Breslich.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Wintersemester 1918/19.

Ausländer und solche Studierende, die nicht im Besitz des Reifezeugnisses einer Vollanstalt sind, blieben bei der Erhebung unberücksichtigt.

Die erste Zusammenstellung umfaßt alle im Wintersemester 1918/19 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Wintersemester 1918/19 waren insgesamt immatrikuliert:

- | | |
|--|------|
| a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 2093 Studierende, davon immatrikuliert: | |
| auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums | 2041 |
| " " " " Realgymnasiums | 52 |
| b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 1291 Studierende auf Grund des Reifezeugnisses eines Gymnasiums; | |
| c) in der Juristischen Fakultät 9303 Studierende, davon immatrikuliert: | |
| auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums | 6228 |
| " " " " Realgymnasiums | 2076 |
| " " " " einer Oberrealschule | 999 |
| d) in der Medizinischen Fakultät 11398 Studierende, davon immatrikuliert: | |
| auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums | 7277 |
| " " " " Realgymnasiums | 2829 |
| " " " " einer Oberrealschule | 1292 |
| e) in der Philosophischen Fakultät 15526 Studierende, davon immatrikuliert: | |
| auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums | 7641 |
| " " " " Realgymnasiums | 4430 |
| " " " " einer Oberrealschule | 3455 |

Hiervon studierten:

1. Philosophie 760, und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	481
" " " " Realgymnasiums	166
" " " " einer Oberrealschule	113

2. Klassische Philologie und Deutsch 3319, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		2493
" " " " Realgymnasiums		580
" " " " einer Oberrealschule		246
3. Neuere Philologie 3114, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		1077
" " " " Realgymnasiums		1171
" " " " einer Oberrealschule		866
4. Geschichte 920, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		557
" " " " Realgymnasiums		269
" " " " einer Oberrealschule		94
5. Mathematik und Naturwissenschaften 4311, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		1635
" " " " Realgymnasiums		1312
" " " " einer Oberrealschule		1364
6. Sonstige Studienfächer 3102, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		1398
" " " " Realgymnasiums		932
" " " " einer Oberrealschule		772
II. Von den unter I aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:		
a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 95 Studierende, davon immatrikuliert:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		91
" " " " Realgymnasiums		4
b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 92 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums;		
c) in der Juristischen Fakultät 1075 Studierende, davon immatrikuliert:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		685
" " " " Realgymnasiums		255
" " " " einer Oberrealschule		135
d) in der Medizinischen Fakultät 1050 Studierende, davon immatrikuliert:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		609
" " " " Realgymnasiums		306
" " " " einer Oberrealschule		135
e) in der Philosophischen Fakultät 1231 Studierende, davon immatrikuliert:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		547
" " " " Realgymnasiums		360
" " " " einer Oberrealschule		324
Hiervon studierten:		
1. Philosophie 75, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		45
" " " " Realgymnasiums		20
" " " " einer Oberrealschule		10

2. Klassische Philologie und Deutsch 219, und zwar:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	152
" " " " Realgymnasiums	41
" " " " einer Oberrealschule	26
3. Neuere Philologie 197, und zwar:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	61
" " " " Realgymnasiums	83
" " " " einer Oberrealschule	53
4. Geschichte 53, und zwar:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	18
" " " " Realgymnasiums	23
" " " " einer Oberrealschule	12
5. Mathematik und Naturwissenschaften 299, und zwar:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	108
" " " " Realgymnasiums	80
" " " " einer Oberrealschule	111
6. Sonstige Studienfächer 388, und zwar:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	163
" " " " Realgymnasiums	113
" " " " einer Oberrealschule	112

Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten.

Erlangen, Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, München, Rostock, Tübingen und Würzburg im Wintersemester 1918/19.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht im Besitz des Reifezeugnisses einer Vollanstalt waren, unberücksichtigt. Diese erste Zusammenstellung umfaßt alle im Wintersemester 1918/19 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Wintersemester 1918/19 waren insgesamt immatrikuliert:

- a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1589 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1548
" " " " Realgymnasiums	30
" " " " einer Oberrealschule	11
- b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 829 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	822
" " " " Realgymnasiums	7
- c) in der juristischen Fakultät¹⁾ 7006 Studierende, davon immatrikuliert:

¹⁾ Einschließlich der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät in Freiburg, der Staatswirtschaftlichen Fakultät in München und der Staatswissenschaftlichen Fakultät in Tübingen.

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	4787
„ „ „ „ Realgymnasiums	1565
„ „ „ „ einer Oberrealschule	654
d) in der Medizinischen Fakultät ¹⁾ 9892 Studierende, davon immatrikuliert:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	6358
„ „ „ „ Realgymnasiums	2279
„ „ „ „ einer Oberrealschule	1255
e) in der Philosophischen Fakultät 10355 Studierende, davon immatrikuliert:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	5412
„ „ „ „ Realgymnasiums	2754
„ „ „ „ einer Oberrealschule	2189
Hiervon studierten:	
1. Philosophie 1836, und zwar:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1200
„ „ „ „ Realgymnasiums	435
„ „ „ „ einer Oberrealschule	201
2. Klassische Philologie und Deutsch 1606, und zwar:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1249
„ „ „ „ Realgymnasiums	243
„ „ „ „ einer Oberrealschule	114
3. Neuere Philologie 1667, und zwar:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	653
„ „ „ „ Realgymnasiums	636
„ „ „ „ einer Oberrealschule	378
4. Geschichte 594, und zwar:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	351
„ „ „ „ Realgymnasiums	152
„ „ „ „ einer Oberrealschule	91
5. Mathematik und Naturwissenschaften 3414, und zwar:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1383
„ „ „ „ Realgymnasiums	972
„ „ „ „ einer Oberrealschule	1059
6. Sonstige Studienfächer 1238, und zwar:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	576
„ „ „ „ Realgymnasiums	316
„ „ „ „ einer Oberrealschule	346
II. Von den unter I aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:	
a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 94 Studierende, davon immatrikuliert	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums:	90
„ „ „ „ Realgymnasiums	3
„ „ „ „ einer Oberrealschule	1

¹⁾ Einschließlich der Tierärztlichen Fakultäten in Gießen und München.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät	108 Studierende, davon immatrikuliert:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		104
" " " " Realgymnasiums		4
c) in der Juristischen Fakultät	865 Studierende, davon immatrikuliert:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		542
" " " " Realgymnasiums		235
" " " " einer Oberrealschule		88
d) in der Medizinischen Fakultät	903 Studierende, davon immatrikuliert:	
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		526
" " " " Realgymnasiums		243
" " " " einer Oberrealschule		134
e) in der Philosophischen Fakultät	1046 Studierende.	
Hiervon studierten:		
1. Philosophie 208, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		128
" " " " Realgymnasiums		46
" " " " einer Oberrealschule		34
2. Klassische Philologie und Deutsch 145, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		97
" " " " Realgymnasiums		31
" " " " einer Oberrealschule		17
3. Neuere Philologie 135, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		46
" " " " Realgymnasiums		57
" " " " einer Oberrealschule		32
4. Geschichte 35, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		14
" " " " Realgymnasiums		11
" " " " einer Oberrealschule		10
5. Mathematik und Naturwissenschaften 374, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		124
" " " " Realgymnasiums		104
" " " " einer Oberrealschule		146
6. Sonstige Studienfächer 149, und zwar:		
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums		61
" " " " Realgymnasiums		44
" " " " einer Oberrealschule		44

Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät.

Im Wintersemester 1918/19 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät auf den preußischen Hochschulen im ganzen 158 Studierende teil-

genommen, davon 14 Theologen, 27 Juristen, 7 Mediziner und 109 Angehörige der Philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 5, neuere Philologie 42, Deutsch 29, Geschichte 12, Mathematik und Naturwissenschaften 7, Staatswissenschaften 3, sonstige Fächer 11. Von den Teilnehmern an den Kursen hatten 12 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 112 eines Realgymnasiums, 24 einer Oberrealschule, 10 eines Lehrinnenseminars. Preußen waren 143, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 13, Ausländer 2.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 77, Bonn 15, Breslau 12, Frankfurt 12, Göttingen 14, Halle 2, Kiel 10, Marburg 9, Münster 7.

Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts.

Im Wintersemester 1918/19 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Hochschulen im ganzen 420 Studierende der Rechte, 12 Studierende der Philosophischen Fakultät (9 neuere Philologie, 1 in Deutsch, 2 aus sonstigen Fächern) und 4 Studierende der Staatswissenschaften teilgenommen. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 133, eines Realgymnasiums 239, einer Oberrealschule 64. Preußen waren 412, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 21, Ausländer 3. Von den Studierenden der Rechtswissenschaft standen 164 im ersten Semester, 70 im zweiten, 42 im dritten, 32 im vierten, 26 im fünften, 19 im sechsten, 13 im siebenten, 11 im achten, 17 im neunten, 12 im zehnten, 3 im elften, 6 im zwölften, 2 im dreizehnten und je 1 im vierzehnten, fünfzehnten und sechzehnten Semester.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 353, Bonn 26, Frankfurt 18, Greifswald 4, Halle 6, Kiel 8, Königsberg 4, Marburg 8, Münster 9.

Lateinische Sprachkurse für Absolventen lateinloser Schulen.

Im Wintersemester 1918/19 haben an den lateinischen Kursen für Absolventen lateinloser Schulen 324 Studierende teilgenommen. Hiervon studierten 3 Theologie, 54 Rechtswissenschaft, 33 Medizin und 234 Fächer aus dem Bereich der philosophischen Fakultät, nämlich 6 klassische Philologie, 108 neuere Philologie, 52 Deutsch, 13 Geschichte, 17 Mathematik und Naturwissenschaft, 20 Staatswissenschaft und 18 sonstige Fächer. Von den Teilnehmern an den Kursen hatten das Reifezeugnis eines Gymnasiums 3, eines Realgymnasiums 9, einer Oberrealschule 229, eines Progymnasiums 1, eines Lehrinnenseminars 82. Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 175, Breslau 5, Frankfurt 43, Göttingen 19, Greifswald 11, Halle 16, Kiel 8, Königsberg 28, Marburg 19.

Statistisches über das Frauenstudium.

Im Wintersemester 1918/19 studierten an den preußischen Universitäten 5131 Frauen; im Wintersemester 1917/18 waren es 4511. Auf die Fakultäten verteilten sie sich folgendermaßen:

	1917/18	1918/19
Theologische Fakultät	22	36
Juristische Fakultät	75	91
Medizinische Fakultät	916	974
Philosophische Fakultät	3498	4030

Von den 5131 im Wintersemester 1918/19 studierenden Frauen waren immatrikuliert 4244. Die übrigen 887 waren als Gasthörerinnen zugelassen.

Die 4244 Immatrikulierten verteilten sich wie folgt:

Theologische Fakultät	19
Juristische Fakultät	84
Medizinische Fakultät	962
Philosophische Fakultät	3179

Berlin-Neubabelsberg.

Paul Kaestner.

II. Bücherbesprechungen.

Prof. D. Wilhelm Walther, *Luthers deutsche Bibel zur Jahrhundertfeier der Reformation*. Mit 4 Bildertafeln. Berlin 1917. Siegfried Mittler & Sohn. 8°. 218 S. 12,25 M.

Der Berufensten einer hat dem deutschen evangelischen Volke mit diesem Buche eine Gabe dargebracht, wie sie zur Jahrhundertfeier der Reformation nicht würdiger gedacht werden kann. In dankenswerter Weise hat der Herr Minister durch Verteilung von Hunderten von Exemplaren dieses Werkes an evangelische Schüler dafür gesorgt, daß das Verständnis für Luthers Bibelübersetzung und zwar für ihre religiöse und sprachliche Bedeutung unter dem heranwachsenden Geschlecht weit verbreitet wird. Aber auch alle erwachsenen Evangelischen sind dem Verfasser zu aufrichtigem Danke verpflichtet.

Nachdem er uns im ersten Kapitel mit den wichtigsten deutschen Bibelübersetzungen bis zum Jahre 1300 und dann bis zur Reformation, mit deren Vorzügen und vorwiegenden Mängeln, mit der Stellung der kirchlichen Behörden zu Bibeln in der Volkssprache und der religiösen Stellung der Übersetzer bekannt gemacht hat, schildert er in den anderen Kapiteln Luthers Beweggründe und seine Ausrüstung zur Bibelübersetzung, seine ernste, überaus gewissenhafte Arbeit daran, die Rivalen Luthers, evangelische und katholische, die Eigenart und den Wert der Lutherbibel und ihre Bedeutung für das deutsche Volk. Sehr wertvoll sind die Einzelnachweise über Luthers Arbeitsart, die durch ein faksimiliertes Blatt aus Luthers Handschrift (Psalm 46) nach dem Original in der Königlichen Bibliothek in Berlin erläutert wird. Vollständig gelungen ist der Nachweis, daß auch die Gegner wie Emser und Eck, die im Auftrage ihrer Fürsten eine neue Übersetzung schufen, um die Verbreitung der Ketzerbibel unter dem auch nach Bibellesen hungrigen katholischen Volk zu hindern, in ihrer Arbeit in weitestem Maße von Luther abhängig sind. Allerdings Matth. 3, 7, wo Luther nach Walther zuerst geschrieben hat: „Wer hat euch so gewiß gemacht, daß ihr dem zukünftigen Zorn entrinnen werdet?“ scheint mir Emser mit seiner Fassung: „Wer hat euch weiß gemacht, zu entfliehen dem zukünftigen Zorn?“ den Sinn der Stelle besser getroffen zu haben als Luther. Der griechische Text lautet: *τις ὑπέδειξεν ὑμῖν φυγεῖν ἀπὸ τῆς μελλούσης ὀργῆς;* genau übersetzt würde das heißen: „Wer hat euch (heimlich) den Weg gezeigt, dem zukünftigen Zorn zu entrinnen?“ Im letzten Kapitel wird die Nachwirkung der Lutherbibel auf Männer wie Kant, Goethe und auf unsere kirchliche Musik wirkungsvoll geschildert. Das Buch wird sicher dazu helfen, so weit ein Buch das kann, die Güter der Reformation in unserer Volke wieder lebendig zu machen. Ausstattung und Druck sind würdig.

D. Willibald Beyschlag, *Christenlehre auf Grund des kleinen Lutherschen Katechismus. Hilfsbuch zur Erteilung des Konfirmandenunterrichts und zum Selbstunterricht von Erwachsenen. Vierte unveränderte Auflage. Groß-Salze. Eugen Strien. 8°. VIII. 222 S. 4,20 M.*

Von dem Gedanken ausgehend, daß gute Katecheten in unserer Kirche — und man darf wohl hinzusetzen auch in unserer Schule — selten sind, daß uns heutzutage einerseits andre religiöse Fragen bewegen und das Maß christlicher Erkenntnis ein andres ist als zu Luthers Zeiten, daß es aber andererseits ein Nachteil wäre im katechetischen Unterricht ohne Anlehnung an einen autoritativen Text eigene Wege zu gehen, läßt B. vom Lutherschen Katechismus sozusagen nichts umkommen, legt ihn aber nach unserer heutigen Theologie aus. Im ganzen stellt und beantwortet er 63 Fragen. Die Anordnung des Stoffes ist anders als bei Luther. In der Einleitung werden in sieben Fragen die Bedeutung des Christenglaubens, die Dreieinigkeit und die Quelle unsrer Offenbarung behandelt. Es folgt der erste Artikel vom Vatergott, seiner Schöpfung und seinem Gesetz; in ihn ist die Behandlung des ersten Lutherschen Hauptstücks hineingearbeitet. Die Erkenntnis der Sünde, die aus dem Gesetz zu gewinnen ist, führt dann zur Erlösung hinüber. In den zweiten Artikel „vom Sohne Gottes, seinem Evangelium und Erlösungswerk“ ist das Vaterunser als Spiegel von Jesu ganzer Weltanschauung, in den dritten Artikel „vom Heiligen Geist und seinen Mitteln und Wegen zur Heiligung“ ist die Lehre vom Worte Gottes und den Sakramenten eingeschaltet. Diese Anordnung ist nach meiner Meinung eine entschiedene Verbesserung und verdient von allen, die es angeht, ernstlich erwogen zu werden. So läßt sich mehr eins aus dem andern entwickeln, und man hat den Eindruck größerer Geschlossenheit. Entschieden ist das Buch eine wertvolle Gabe für alle Lehrenden. Auch die Hoffnung des Verfassers, manchem zu dienen, der nicht zu lehren hat, wohl aber selbst lernen und die Mängel und Lücken seines einstigen Religionsunterrichts selbsttätig ausfüllen möchte, ist durchaus berechtigt. Besonders die Ausführungen über die Erlösung und die Bedeutung des Todes Christi sind m. E. geeignet, viele zum rechten Verständnis dieses Hauptteils unsres Glaubens zu führen und ihn ihnen lieb zu machen.

In manchen Teilen könnte nach meiner Meinung das Buch ausführlicher sein. So vermisste ich z. B. S. 46 bei der Behandlung des fünften Gebots ein Wort über das Duell. Daß Luthers Erklärung dieses Gebots die Gedanken Jesu, die er nach der Bergpredigt in das Gebot hineinlegt, nicht erschöpft, ist mit Recht betont. Bei der Erklärung des siebenten Gebots mußten in einem modernen Katechismus soziale Fragen eingehend besprochen werden. Die Behauptung B.s S. 56, daß Gott die Sünden der Väter heimsucht an den Kindern, sei alttestamentlich geredet, halte ich für irreführend. Die erschreckende Wahrheit dieses Worts zeigt sich doch auch heute in so manchen Familien und ist wahrlich geeignet, das Verantwortlichkeitsgefühl des einzelnen zu schärfen. Der Weltkrieg lehrt uns noch in einem anderen Sinne, daß der einzelne Volksgenosse verantwortlich ist für die Sünden seines Volkes und

für sie mitleiden muß. S. 57 ist Sünde mit Sühne in sprachlichen Zusammenhang gebracht. Näher liegt es noch, auf die Verwandtschaft von Sünde und Sund hinzuweisen; dann ist sofort klar, daß Sünde alles ist, was uns von Gott trennt. Das unklare Wort „eingeboren“ wird S. 3 zunächst ohne Erklärung gebracht; es sollte dort schon die Erklärung gegeben werden, die S. 68 steht, „der in seiner Art einzige“ (*μονογενής*). S. 96 heißt es: „Gott ist unversuchbar zum Bösen“. Das ist eine falsche Übersetzung von Jak. 1, 13. Das deutsche Wort „unversuchbar“ gebrauchen wir nur in passivem Sinne, das griechische Wort *ἀπειραστος* kann, wie alle Verbaladjektive, z. B. *ἀδάκρυτος* auch aktiven Sinn haben und hat ihn offenbar an dieser Stelle, wie schon Luther richtig erkannt hat: „Gott kann nicht zum Bösen versuchen“ (*ἀπειραστός ἐστι κακῶν*). S. 117 wird das bekannte *προέδειτο* Röm. 3, 24 zu matt wiedergegeben mit den Worten „welchen Gott in seinem Blute aufgestellt hat als Sühnemittel“, es bedeutet „öffentlich hingestellt hat“. Paulus denkt wohl dabei an Golgatha. In ähnlichem Sinne gebraucht Thukydides das Wort II, 34, 2. S. 154 e kennt Verfasser an, daß der Sakramentsbegriff schwankend und dehnbar ist. Dann ist es aber nicht folgerichtig, daß er die katholische Auffassung dieses Begriffs bekämpft, weil bei der Buße das sichtbare Gnadenzeichen fehlt. Das lateinische Wort *sacramentum* verlangt ein solches auch nicht. S. 166 heißt es: „Die Konfirmation soll eine Bestätigung des unmündig empfangenen Taufbundes aus eigenem Bewußtsein und Willen sein“. Leider Gottes entspricht diesem Ideal bei so vielen nicht die Wirklichkeit. Bei der Beantwortung der letzten Frage: „Was lehrt die Heilige Schrift vom ewigen Leben?“ wäre m. E. ein kurzer Hinweis auf die Lehre von der Seelenwandlung angebracht, von der doch auch im Neuen Testament Spuren zu finden sind; z. B. in der Vorstellung, daß in Johannes dem Täufer Elias wieder erschienen sei und daß der Blindgeborene vielleicht selbst sein Leiden verschuldet habe.

Auf S. 16 ist in der Lutherschen Erklärung zum ersten Artikel, wie üblich, hinter den Worten „mit aller Notdurft und Nahrung dieses Leibes und Lebens“ das Wort „mich“ zugesetzt. Luther hat es offenbar anders gemeint, wie aus seiner lateinischen Fassung dieser Worte hervorgeht. Er schließt mit den Worten „mit = samt allr Notdurft usw. die Aufzählung alles dessen, was uns Gott gegeben, ab und gebraucht das Wort „versorgt“ im Sinne von „reichlich darreicht“ (*largitur*). Sehr störend ist an vielen Stellen der falsche Gebrauch des Fürworts „derselbe“, der nach O. Schroeders schönem Buch über dieses Wort nicht mehr in diesem Umfang vorkommen dürfte. Besonders unangenehm wirkt es, wenn in demselben Satze das Fürwort einmal = is, ein andres Mal = idem ist, so S. 146: „Das geschieht durch den heiligen Geist aus demselben Quell des Glaubens alles Vorhergehende, denn derselbe ist ja die lebendige Triebkraft der Liebe zu Gott, und diese die Triebkraft zur Erfüllung aller seiner Gebote.“ Mehrfach begegnet das seltsame Adjektiv „einfürallemalig“, so S. 118: „Der Heilandstod Jesu Christi ist nicht eine einfürallemalige Leistung an Gott, sondern eine in alle Zeit fortwirkende Heilstat Gottes.“ Doch mit dieser Neubildung

kann man sich allenfalls befreunden, weniger mit der auch öfter vorkommenden „forthinig“, das ohne weiteres durch das gebräuchliche „ferner“ ersetzt werden kann.

Messer, Ethik. Eine philosophische Erörterung der sittlichen Grundfragen (Sonderteil des Handbuchs für höhere Schulen zur Einführung in ihr Wesen und ihre Aufgaben, herausg. von Jahnke). Leipzig 1918. Quelle & Meyer. 136 S. 8°. Geh. 3,20 M., geb. 4,20 M.

In einer kurzen Einleitung umgrenzt der Verfasser die Aufgaben der Ethik und behandelt dann in drei Hauptabschnitten mit einer Reihe von Unterabteilungen Wesen und Geltung der Sittlichkeit, Individual- und Sozialethik und die Verwirklichung des Sittlichen. Kein wesentliches Problem der Ethik bleibt somit unbesprochen. Die beiden letztgenannten größeren Abschnitte und einzelne Unterabteilungen des ersten sind klein gedruckt; der Verfasser stellt es dem Leser, der zuerst eine Orientierung über die Hauptfragen der eigentlichen Ethik anstrebt, anheim, diese Abschnitte vorläufig zu überschlagen. Aber gerade in ihnen steckt eine Fülle von Material über Fragen des modernen Lebens, das im Unterricht der oberen Klassen gut zu verwerten ist. Dazu rechne ich z. B. in dem Kapitel über die Verbindung individual- und sozialetischen Wirkens die Betrachtungen über Bodenreform, Alkoholismus und Schleichhandel, ferner die über den sittlich unberechtigten Individualismus und Egoismus in unserem Wirtschaftsleben. Sehr wertvoll ist auch, was M. über das Verhältnis der Pädagogik zur Ethik und Psychologie sowie über Erziehung und Freiheitsproblem zu sagen weiß. Jeder Pädagoge sollte das lesen und beherzigen, und keiner sollte, worauf ja Paul Cauer schon immer gedrungen hat, mehr von „Schülermaterial“ reden. Ob der Verfasser daran denkt, daß in unseren höheren Schulen philosophische Propädeutik als besonderer Lehrgegenstand eingeführt wird und in diesen Stunden auch die ethischen Fragen unter Benutzung seines Buches von den Lehrern behandelt werden, weiß ich nicht. Ich halte es nicht für nötig, auch nicht einmal für wünschenswert, würde mich aber sehr freuen, wenn das in dem Buche Dargebotene in den verschiedensten Fächern für die Schüler der oberen Klassen nutzbar gemacht würde. So muß auf das Freiheitsproblem unbedingt der Religionsunterricht eingehen, auch in dem deutschen Unterricht bietet sich reichlich Gelegenheit dazu, z. B. bei den Schillerschen Dramen und dem wundervollen Gedicht „Ideal und Leben“, das hoffentlich in jeder Prima behandelt wird. Auch zu Betrachtungen über wahres Glück bieten Schillersche Gedichte Anlaß genug, im Gymnasium wird außerdem die Lektüre Platons, aber auch die Horazlektüre auf diese Frage führen. Bei Sokrates' Erörterung über den Unterschied des *δοξεῖν* und *βούλεσθαι* im Gorgias mag der Lehrer heranziehen, was M. über das Wesen des Vorsatzes S. 23 sagt. Die Ausführungen M.s über unser Wirtschaftsleben werden den Lehrern der Geschichte und der Erdkunde willkommen sein, auf die Bedeutungs-entwicklung der ethischen Ausdrücke wird der Lehrer des Deutschen aufmerksam machen. So wird das Buch dadurch, daß sein Inhalt in verschiedenen

Fächern ausgemünzt wird, mehr als durch Einführung besonderer philosophischer Unterrichtsstunden segensreich wirken. Wir wünschen ihm viel Glück auf den Weg.

Dörwald, Das sittliche Leben. Eine Einführung der Primaner des Gymnasiums in die Fragen und Lehren der Ethik. Gütersloh. Bertelsmann. VI. 197 S. 8°. 4,50 M., geb. 5,50 M.

Der Verfasser hofft durch sein Buch, das er dem Andenken seines einzigen im Kriege gefallenen Sohnes gewidmet hat, die Flamme des Idealismus, die in seinem Sohne brannte, auch in der heranwachsenden Jugend zu nähren. Im Hinblick auf dieses Ziel hat er den Versuch gemacht, mit den ethischen Lehren des Christentums, die der antiken Philosophen, Dichter und Prosaschriftsteller in Verbindung und soweit als möglich in Einklang zu bringen. Daß er von Systemen der Ethik in diesem für Primaner bestimmten Buche nur das platonische, das der Stoa, des Neuen Testaments, Kants und Paulsens nennt und bespricht, kann man gut heißen. Die Auswahl aber aus den antiken Schriftstellern für die beiden erstgenannten Systeme könnte besser sein. Platon wird entschieden nicht genug gewürdigt. Er und sein Lehrer Sokrates maßen doch wahrlich der einzelnen menschlichen Seele und ihrer sittlichen Vervollkommnung den höchsten Wert bei und übten alles Tun und Wirken in Leben und Beruf als Gottesdienst; darin standen sie dem Christentum kaum nach, wie Verfasser S. 38f. behauptet. Es wird hohe Zeit, daß unsre Primaner von Platon mehr kennen lernen als gewöhnlich geschieht und alle wenigstens einen größeren Dialog in der Klasse, einen zweiten vielleicht noch in einem griechischen Lesezirkel lesen. Zu den größeren Dialogen, die in ihren Gesichtskreis treten müßten, gehören außer dem Protagoras, Gorgias, Phaidon auch das Symposion, auf das der Verfasser, soviel ich sehe, nie hinweist, Teile des Staats und des Phaidros, von den kleineren wird der doch für die Fragen unsrer Zeit so wichtige Euthyphron von dem Verfasser nur gelegentlich erwähnt. Dagegen treten Xenophons Memorabilien bei ihm zu sehr in den Vordergrund. Das fällt besonders S. 118 auf, wo der xenophontische Sokrates, für den dem Feinde so viel Schlechtes als möglich zu tun noch anerkanntes Moralgesetz ist, unvermittelt neben den platonischen Sokrates gestellt wird, der aufs schärfste jedes *ἀντιδικεῖν* verwirft. Welchen Sokrates soll der Primaner nun für den echten halten? Doch wohl den platonischen. Das müßte aber gesagt und dadurch die Minderwertigkeit der xenophontischen Darstellung betont werden. Könnte man nicht wirklich schon in OII kleinere platonische Schriften wie Apologie und Kriton lesen, um in I für größere Raum zu gewinnen, und Xenophons Memorabilien, wenn man durchaus einiges von ihnen lesen will, an Stelle der Hellenika der UII zuweisen?

Unter den griechischen Lehrern der Sittlichkeit nennt der Verfasser auch die Prosaiker von Herodot bis Demosthenes. Ich stehe nicht auf Derupschem Standpunkt und will nicht Demosthenes als Lehrer der Sittlichkeit ablehnen, aber warum sollen wir mit ihm den Schluß machen? Die Primaner

unserer Tage sollten auch von Markus Aurelius und von Epiktet etwas lesen, ich habe erprobt, wie empfänglich sie dafür sind. Von den Römern tritt in den Ausführungen des Verfassers Cicero zu sehr in den Vordergrund auf Kosten Senecas, der als Stoiker für seinen Zweck doch mehr ausgibt als der Eklektiker Cicero und es sehr verdient, von unsrer Jugend gelesen zu werden. Die Wendung S. 84: „So mahnt denn mit Recht selbst ein Epikur, sich mit wenigem genügen zu lassen“ ist geeignet, in dem Primaner, der sie liest, eine falsche Vorstellung von diesem feinsinnigen Philosophen zu erwecken, den man doch nicht verantwortlich machen darf für das, was seine Nachfolger aus seiner Lehre gemacht haben. S. 48, wo von der Macht des Gewissens die Rede ist, dürfte neben dem Beispiel der Antigone nicht der Hinweis auf Röm. 2, 15 und auf die *ἄγραφοι νόμοι* in der Leichenrede des Perikles fehlen. Wenn man auf S. 1 die Worte liest: „Wohl deckt sich das sittliche Empfinden der homerischen Menschen nicht durchaus mit dem unsern, ja in mancher Hinsicht können wir ihre Ethik geradezu eine minderwertige nennen. Dem Gegner gegenüber ist jeder Betrug, jede Lüge erlaubt, ja die Kunst durch Unwahrheit zu täuschen wird ganz besonders geschätzt“, so fragt man sich nach den Erfahrungen, die wir im Weltkrieg mit unseren Feinden gemacht haben, ob wirklich die Ethik unsrer Tage so hoch über der homerischen steht.

Manche Ausführungen gehen nicht genug in die Tiefe. Es ist ja richtig, daß Sittlichkeit von der Anlage zur Religiosität nicht zu trennen ist (S. 36). Daß aber das sittliche Bewußtsein einen Eigenwert hat und von der Religion unabhängig geworden ist, mußte in diesem Zusammenhang dargelegt werden in der Art, wie Messer in seiner Ethik S. 106ff. es tut. Daß wir über die Begriffe „Gut“ und „Böse“ im allgemeinen Irrtümern kaum ausgesetzt sind (S. 23), ist doch nicht richtig. Man vergleiche dazu Messer a. a. O. S. 80. Der Begriff „Allgemeinbildung“ müßte S. 66f. noch schärfer auf seinen Wert hin geprüft werden, weil er ein Schlagwort und als solches zu leicht Mißverständnissen ausgesetzt ist.

In einzelnen Urteilen müssen wir dem Verfasser widersprechen. Daß der Weltkrieg unserer Tage ein gewaltiger Erzieher zur Sittlichkeit sei (S. 12), wird er wohl heute selbst nicht mehr glauben. Der Gegensatz, indem wir heute zu England stehen, sollte uns, meine ich, dazu führen, in dem „großen Korsen“, nicht einseitig den „krassen Egoisten“ zu sehen, der „in Blut wadet, um nur den höchsten Ruhm zu gewinnen und seine Selbstsucht zu befriedigen“ (S. 52 u. 163). S. 64 heißt es: „Der Selbstmord erscheint im Neuen Testament als eine Handlung des Unglaubens und der Verzweiflung. So wird denn auch der Selbstmörder von den kirchlichen Ehren ausgeschlossen.“ Das ist heute nicht mehr der Fall, wenigstens nicht allgemein, und es ist mir sehr zweifelhaft, ob die Kirche, wenn sie es früher tat oder noch tut, damit im Sinne Christi handelt. Bei dem, was S. 166f. über das Duell gesagt wird, scheinen mir die Bestimmungen, die Wilhelm II. darüber erlassen hat, nicht genügend berücksichtigt. Auf die Schülerlüge müßte S. 138 genauer eingegangen und ihre Unsittlichkeit in diesem gerade für Schüler bestimmten Buche gebrandmarkt werden, zumal sie heute auch in Kreisen von Erwachsenen noch oft

als erlaubte Kriegslist belächelt und als ein Ziel der von unsrer jetzigen Regierung gewünschten Schülerräte und Schulgemeinden ihre Beseitigung angestrebt wird. Daß ein Vater sein Kind über geschlechtliche Vorgänge mit „Ammenmärchen“ abspeist, sollte heute nicht mehr als Erziehungsmaßregel gutgeheißen werden. Mit tiefem Schmerze wird der Verfasser heute seine Worte (S. 155), daß die Treue gegen das Herrscherhaus sich in der jüngsten Zeit in unserer Volke herrlich bewährt habe, selbst widerrufen. Sehr anfechtbar ist der Satz S. 188: „Die erste Pflicht des einzelnen gegen den Staat ist Achtung und Gehorsam, sie fordert selbst dem Staate eines Nero gegenüber der Apostel, indem er die Obrigkeit als von Gott selbst eingesetzt erklärt.“ Dann müßte man ja Antigone und mit ihr alle Märtyrer sittlich verurteilen. Die bekannten Worte des Römerbriefs über den Gehorsam gegen die Obrigkeit hat Paulus sehr wahrscheinlich zu der Zeit geschrieben, als Seneca Neros allmächtiger Minister war und die weisen Lehren der Stoa in die Praxis umzusetzen suchte. Das bekannte Goethesche Wort (S. 191) lautet nicht: „Seele, wenn du dies nicht hast, dieses Stirb und Werde, bist du nur ein armer Gast hier auf dieser Erde“, sondern „Und so lang du dies nicht hast, dieses Stirb und Werde, Bist du nur ein trüber Gast auf der dunkeln Erde“. Wenigstens steht es so im Moganni Nameh des Westöstlichen Divan. Goethe hat allerdings den Vers, wenn ich nicht irre, auch sonst noch gebraucht und ihn dabei vielleicht variiert.

Hannover.

Richard Gaede.

Lehmann, Rudolf, Lehrbuch der philosophischen Propädeutik. Vierte, neubearbeitete und vermehrte Auflage. Berlin 1917. Reuther & Reichard. VIII u. 178 S. Gr.-8°. Geh. 4 M.

Die vierte Auflage unterscheidet sich von den früheren hauptsächlich durch die Erweiterung der erkenntnistheoretischen Darlegungen sowie durch das Hinzutreten von Abschnitten über die Quellen und Methoden der wissenschaftlichen Psychologie, die typischen Unterschiede des Vorstellungslebens und die Prinzipien der ästhetischen Anschauungsweise. Dafür sind anderswo, besonders in der Logik, Kürzungen vorgenommen worden. Die Abrundung, die dadurch in Hinsicht auf den so überaus vielseitigen Stoff erzielt werden soll, bildet auch sonst einen sehr wesentlichen Vorzug des trefflichen Buches. Sie zeigt sich sowohl in der sorgsam durchdachten klaren Darstellungsweise wie in der Folgerichtigkeit, mit der der Grundgedanke des Buches festgehalten wird. Es will zunächst dem akademischen Einführungsunterricht dienen, damit aber auch den philosophischen Unterricht in den oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten fördern. Rudolf Lehmann, der diesen Unterricht nach beiden Seiten hin, als Gymnasialprofessor und als Universitätsdozent, aus eigener Erfahrung kennt, hat mit Recht auf ein Zuviel, auf systematische Vollständigkeit verzichtet, dagegen sein Absehen darauf gerichtet, die feststehenden Hauptergebnisse und nicht minder die Probleme der philosophischen Forschung möglichst zu verdeutlichen. Wir sehen, daß es sich dabei durchaus nicht nur um graue Theorie handelt, sondern daß die hier

gebotene Erkenntnis praktischen Wert hat, große Bedeutung für Gesinnung und Lebensführung, für unser Urteil in sittlichen und ästhetischen Frage. Gerade darauf sollte jeder Lehrer hinweisen, der seinen Unterricht der philosophischen Propädeutik dienstbar machen will. Und das kann jeder wissenschaftliche Lehrer im Rahmen seines Fachunterrichts! Ich habe das schon im Vorwort zur ersten Auflage meiner „Schulethik“ (Berlin 1899, Reuther & Reichard) zu begründen gesucht. Viel eingehender und umfassender tut das Rudolf Lehmann in seiner Schrift „Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik“ (ebenda, 1905), die dem Leser die wertvollsten pädagogischen und didaktischen Anleitungen für die Benutzung des hier besprochenen Lehrbuchs gibt. Die philosophische Propädeutik hat lange genug das Aschenbrödel unter den Lehrgegenständen unserer höheren Lehranstalten gespielt. Das wird jetzt erfreulicherweise anders werden. Die preußische Unterrichtsverwaltung hat bekanntlich neuerdings für alle Kandidaten des höheren Lehramts eine Prüfung in der Philosophie vorgeschrieben, und so kann man hoffen, daß der „philosophische Unterricht“ demnächst auch in dem pflichtmäßigen „Unterricht in der Philosophie“ den ergänzenden und zusammenfassenden Abschluß finden wird. Dadurch wird auch die Einheitlichkeit in den Zielen gesichert werden, auf der die Gleichwertigkeit unserer höheren Lehranstalten hauptsächlich beruht.

Zum Schluß möchte ich noch zwei einzelne Punkte berühren, in denen ich nicht ganz derselben Meinung bin wie der Verfasser: Schillers philosophische Abhandlungen können nach meinem Dafürhalten in stärkerem Maße für die Propädeutik verwertet werden, als Lehmann zugeben will, und daß der Humor eine Abart des Witzes sein soll (S. 178), will mir nicht einleuchten. Es dürfte sich doch wohl empfehlen, den Witz als Wirkung des Verstandes und den Humor als Wirkung des Gemüts einander gegenüberzustellen und beide dem Gattungsbegriffe des Komischen (oder was etwa besser dafür zu sagen wäre) unterzuordnen. Genauere Auskunft über diese schwierige, aber für die Propädeutik nicht gerade belangreiche Frage gibt übrigens Lehmanns Werk „Deutsche Poetik“ (München 1908, Beck), das wärmste Empfehlung verdient.

Potsdam.

Paul Geyer.

Hermann v. Müller, Psychanalyse und Pädagogik. Sonderdruck aus d. Zeitschr. für pädagogische Psychologie. XVIII. Jahrgang. Leipzig 1917. Quelle & Meyer. VI u. 68 S. Gr. 8°.

Wie jede bedeutsame und dabei einigermaßen paradoxe neue Lehre, so hat auch die Freudsche Theorie der Psychoanalyse verhältnismäßig selten unbefangene Würdigung gefunden, dafür aber um so leidenschaftlichere Anhänger auf der einen, um so schroffere Gegnerschaft auf der anderen Seite. Besonders auch ihre Anwendung auf das pädagogische Gebiet ist zum Teil mit Übereifer angebahnt, zum Teil nicht immer mit der nötigen Sachkenntnis und Unbefangenheit zurückgewiesen worden. Daher muß eine Arbeit wie die vorliegende jedem willkommen sein, der sich ein unvoreingenommenes und objektives Urteil über eine Frage erwerben will, die seit geraumer Zeit

psychologische wie pädagogische Kreise vielfach beschäftigt. Die Arbeit enthält in ihrem größeren Teile eine scharfsinnige und durchaus sachkundige Kritik der Tendenzen und Leistungen der Psychoanalyse (oder wie der Verfasser wohl mit besserem Recht schreibt: der Psychanalyse); und auf dieser Grundlage wird dann die Bedeutung, die den Leistungen der Freudschen Lehre für die theoretische sowohl wie für die praktische Pädagogik zukommt, eingehend geprüft. v. Müller scheidet dabei systematisch die tatsächlichen Erweiterungen der psychologischen Einsicht, die wir der Methode und dem durch sie gewonnenen Material verdanken, von der theoretischen Deutung, die Freud und seine Schüler — zum Teil in sehr verschiedenem Sinne — diesem Material gegeben haben, und verteilt mit gerecht abwägendem Verständnis Anerkennung und Bedenken. Die Frage, welche Bedeutung die Psychoanalyse für die Erziehung selbst besitzt und ob es „praktisch eine psychanalytische Pädagogik geben kann“, beantwortet er wesentlich negativ. Er warnt mit Recht vor allen, besonders aber vor allen dilettantischen Versuchen, bei denen der Zögling als *corpus vile* behandelt wird, und stimmt in dieser Hinsicht dem Proteste zu, den William Stern vor einigen Jahren gegen die Übertragung der Psychoanalyse in die Schule erhoben hat. Auf der andern Seite jedoch hebt er die Bereicherung hervor, welche die Erkenntnis der elementaren Lebensbeziehungen des Kindes, besonders die zu seiner natürlichen Umgebung, und sodann die Kenntnis der sexuellen Entwicklung der Psychoanalyse verdankt. Auch den bedeutsameren Versuchen, die Freudsche Lehre weiterzuführen, unter denen die geistreiche Hypothese Adlers am meisten für sich einnimmt, widmet er Berücksichtigung.

Zur Einführung in die Theorie der Psychoanalyse ist das Buch nicht geeignet, leider, möchte man sagen, da es jedem Pädagogen nur vorteilhaft sein könnte, an der Hand eines so sachkundigen und objektiven Führers das zweifelhafte, aber sehr interessante Gebiet zu betreten. Allein die Darstellung, die äußerst gedrängt ist und von konkreter Anschaulichkeit völlig absieht, setzt die Kenntnis der Lehre, zum mindesten in den Hauptzügen, voraus und leitet eben nur zur Urteilsbildung an, dieses freilich in tiefgründiger und einwandfreier Weise und mit einem Ergebnis, das mir durchaus zutreffend erscheint.

Breslau.

Rudolf Lehmann.

Franz Brentano, Zur Kenntnis seines Lebens und seiner Lehre von Oskar Kraus, Professor der Philosophie an der Universität Prag. Mit Beiträgen von Karl Stumpf, Professor der Philosophie an der Universität Berlin und Edmund Husserl, Professor der Philosophie an der Universität Freiburg i. B. München 1919. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (O. Beck). 171 S. 8^o. Geh. 8 M.

Es ist sehr erfreulich, daß kaum zwei Jahre nach dem Tode Franz Brentanos — er starb am 17. März 1917 über achtzig Jahre alt — drei seiner hervorragendsten Schüler: Oskar Kraus, Karl Stumpf, Edmund Husserl uns dieses Buch der Erinnerung schenken. Das Werk vermittelt

nicht nur ein deutliches Bild des großen Philosophen, dem die Metaphysik Anfang und Ende alles Denkens war, sondern auch einer ungemein anziehenden Persönlichkeit, deren Streben nach dem Höchsten, deren Ringen um einen Lebensinhalt und deren Reinheit der Gesinnung aller Verehrung würdig ist. O. Kraus führt in seine Philosophie ein, K. Stumpf und E. Husserl, ersterer zumal in engster Verknüpfung mit ganz persönlichen Lebenserfahrungen, vermitteln uns ihre Erinnerungen an den großen Lehrer, der der Zukunft noch manches zu sagen hat. Mit besonderem Anteil stellt der Kenner der Romantik die Wesensverwandtschaft Franzens mit seinem großen Onkel Clemens Brentano fest. Beide sind echte Söhne der genialen Familie Brentano. Zu Stumpfs Bemerkung (S. 114) übrigens, daß ihm Näheres über die Behandlung von Franz' Vater, Christian Brentano, durch die preußische Regierung nicht bekannt sei, mache ich aufmerksam auf Chr. Brentanos nachgelassene religiöse Schriften (München 1854, 1, S. XLII), wo es in der Biographie heißt: „Als die Kölner Wirren ausbrachen, schien die lebhafteste begeisterte Teilnahme des nüchternen Mannes der engherzigen preußischen Regierung Besorgnisse einzufußeln, und man wußte ihm den Aufenthalt zu verleiden.“ Andere haben behauptet, daß die Ausweisung eigentlich Clemens gegolten habe, wegen einer angeblichen Satire auf Preußen und daß durch ein Versehen Christian das Rheinland habe verlassen müssen.

Nicht ohne Ergriffenheit wird der Leser von dem seltenen Manne, dessen Denken, Leben und Wesen hier geschildert ist, Abschied nehmen. Hoffentlich ist es Kraus bald möglich, Franz Brentanos Lebenswerk der Öffentlichkeit vorzulegen.

Alnigmatias, Neue Rätsel von Franz Brentano. 3. vermehrte Auflage. C. G. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (O. Beck). XIV. 260 S. München 1919. Geb. 6 M.

Diese heitern Spiele eines den großen Rätseln des Seins zugewandten ernstesten Geistes werden zahlreiche Freunde finden. Eine Fülle von Rätseln lockt den Scharfsinn und die Phantasie zur Lösung.

Deutsche Frömmigkeit. Stimmen deutscher Gottesfreunde. Sammlung Diederichs. 1—5. Tausend. Mit Bildern von Ph. O. Runge. Herausgegeben von W. Lehmann. Jena 1917. Eugen Diederichs. 17, 327 S. 8°. 3,50 M.

Bücher dieser Art sind heute ganz besonders willkommen und notwendig. Sie sind uns Helfer bei der innerlichen Überwindung der Nöten dieser schweren Gegenwart, sie zeigen uns Wege, die uns retten können aus dem furchtbaren Zusammenbruch unseres wirtschaftlichen, politischen, geistigen und sittlichen Lebens. „Deutsche Frömmigkeit“ spendet Nahrung aus dem reichen Born religiösen Denkens und Schauens der Vergangenheit. Eine umfassende Auswahl aus Meister Eckehart, Johannes Tauler, Heinrich Seuse, den Gottesfreunden, Sebastian Frank, Weigel, Böhme, Scheffler, Fichte, Paul de Lagarde und Arthur Bonus läßt uns angesichts der schmerzlichen religiösen und sittlichen Zerrissenheit die Notwendigkeit einer Einheit erkennen.

Die Bilder Ph. O. Runges bilden eine stimmungsvolle Bereicherung des wertvollen Buches.

Paul de Lagarde. Deutscher Glaube, deutsches Vaterland, deutsche Bildung. Das Wesentliche aus seinen Schriften ausgewählt und eingeleitet von Friedrich Daab. 11.—15. Tausend. Jena 1914. E. Diederichs. VIII u. 224 S. 8°.

Wenn auch die Auswahl Paul de Lagardes schon vor fünf Jahren erschienen ist, so verdient sie auch heute noch volle Beachtung. Dieser leidenschaftliche Kämpfer deutschen Wesens, der sein ganzes Leben lang für das Deutschtum des Geistes und Gedankens gerungen und mit rücksichtsloser Entschlossenheit die Götzen und Phrasen der Zeit bekämpft hat, vermag selbst den Kindern dieser Zeit noch manch wertvolles Gedankengut zu bieten. Was er über deutschen Glauben, deutsches Vaterland und namentlich über deutsche Bildung zu sagen weiß, klingt oft überraschend zeitgemäß. Starke Worte findet er gegen die Schulen als „Bildungsanstalten“, gegen das Berechtigungswesen, gegen die Überfüllung unserer höheren Schule mit ungeeigneten Besuchern, gegen die Verflachung, die das unheilvolle Streben nach der „allgemeinen Bildung“ verschuldet hat. Daß er für höhere Landschulen (Landerziehungsheime) und für Konfessionsschulen eintritt, sei nebenher erwähnt. Auch diese Auswahl, die mit 16 prächtigen Bildern alter Meister geziert ist, bringt eine Fülle von Anregung, wie man sich auch zu der Lagardeschen Anschauungsweise im einzelnen wie im ganzen stellen mag.

Paul de Lagarde, Ein Lebens- und Erinnerungsbild von Ludwig Schemann. Mit 3 Bildnissen und 1 Faksimile. Leipzig und Herbenstein in Sachsen 1920. E. Matthes. XVI, 410 S. Geb. 18 M.

Unermüdlicher Fleiß, warme Begeisterung, unbestechliche Gewissenhaftigkeit und Gründlichkeit, liebende Hingabe haben dem Menschen, dem Gelehrten, dem religiösen Denker, dem Pädagogen ein unvergängliches Denkmal gesetzt. Endlich haben wir ein Werk, das ein zusammenfassendes Bild dieses großen Deutschen gibt, eine quellengemäße Darstellung seines reichen Lebens.

Berlin.

Wilhelm Schellberg.

Weitzel, Dr. K., Kriegsdiktate zu den Paragraphen der Regeln für die deutsche Rechtschreibung. 2. Aufl. Dresden-N. C. Heinrich, Verlagsbuchhandlung. 69 S. Geh. 1,90 M.

Zu den Regeln für die deutsche Rechtschreibung hat Dr. Weitzel 67 Übungsstücke, kleine Erzählungen und Beschreibungen von Taten und Erlebnissen aus dem Kriege veröffentlicht; die längeren Stücke sind für mündliche, die kürzeren für schriftliche Übungen bestimmt. Daß die erste Auflage schon nach einem Jahre vergriffen war, spricht für die Brauchbarkeit des Buches; Jedenfalls läßt die Zusammenstellung nichts Wesentliches zu wünschen übrig: die Quellen, aus denen die einzelnen Stücke entnommen sind, werden

am Schlusse angegeben. Das Buch darf für den Zweck, dem es dienen soll, empfohlen werden.

Coblenz.

Jos. Buschmann.

Otto Adolf Ellissen, Telemach und Nausikaa. Der Odyssee fünfundzwanzigster Gesang. Einbeck u. Leipzig. A. Oehmigke.

Der Verfasser, den wir wegen seiner trefflichen Arbeiten über Frd. A. Lange, den Geschichtsschreiber des Materialismus, und weiter wegen der Übersetzungen so mancher Dichtungen des Neu-Griechen Rangabé seit langem schätzen, hat nach den „Frohen und trüben Stunden“ sich von seiner Muse aus der allzutrüben und verwirrten Gegenwart in die Welt Homers führen lassen. Die bescheiden-anmutige Gabe stellt uns Telemach dar, wie er, den Dank für die Heimfahrt des Vaters abzustatten, zu den Phäaken fährt, Nausikaa aus den Händen von Räubern rettet und, von dem Segen der Eltern begleitet, sie als Gattin heimführt. Die ansprechende schöne Dichtung sei den Amts- und Fachgenossen freundlichst empfohlen.

Spandau.

P. Lorentz.

Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums (in Wien). 18. Heft. Wien und Leipzig 1918. Karl Fromme. 104 S.

Wieder ein besonders werbekräftiges Heft, das dem rührigen Wiener Verein und seinem umsichtigen Schriftführer Dr. Frankfurter alle Ehre macht. An den Bericht über die Tätigkeit des Vorstandes seit Erscheinen des letzten Heftes schließt sich der über die XIII. außerordentliche Vereinsversammlung, die in erster Linie als Trauerkundgebung für den der Mörderhand zum Opfer gefallenen ersten Präsidenten des Vereins Grafen Stürgkh gedacht war. Dem vornehmen und edlen Manne, dessen Bild das Heft schmückt, hielt Dr. Frankfurter, der ihm jahrelang näher stand, die Gedächtnisrede, die begreiflicherweise vor allem den Verdiensten Stürgkhs um den Verein und die humanistische Sache in Österreich gerecht zu werden suchte. Sodann trug der Rezitator Bruno Tuerschmann aus Berlin Stücke aus der Ilias und Odyssee teils in Thassilo v. Scheffers Übersetzung, teils im Urtext vor und erntete zumal mit den letzteren starken Beifall. Endlich sprach Professor Brecht, Minors Nachfolger in Wien, über „Klassisches Altertum und neueste deutsche Dichtung“. Das Wiederaufleben der Antike in unserer modernen Literatur führt er auf Ideen Nietzsches (Die Geburt der Tragödie) und Burckhardts (Griechische Kulturgeschichte zurück; die dazu von großen Philologen, Kunstgelehrten, Übersetzern und Verlegern ausgehende oder unterstützte neue Gesamtauffassung der Antike als Kulturerscheinung befruchtete ein Interesse beim Publikum, das aus allgemeinen Kulturgründen Anwendung des Naturalismus und der Entwicklungslehre auf das Altertum, der moderne Sinn für die Anfänge, das Interesse für die Renaissance und — das nie ganz erloschene — für die großen Persönlichkeiten des Altertums, für Philosophie und Christentum, das Streben nach neuer und die Achtung vor jeder einheitlichen Kultur) wieder empfänglicher

für die Antike geworden war. Im Schlusse heißt es: „Wir würden lebendige Tatsachen im gesamten deutschen Geistesleben, im gegenwärtigen wie im vergangenen, leugnen, wenn wir die Brücke zum griechischen Geiste abbrächen. Soll sich der deutsche Geist vor ihm fürchten? Wir sind wohl imstande, sein Wertvolles weiter aufzunehmen, unserer Kultur anzugleichen, ohne uns selbst zu verlieren. Das schließt freudig bewußte Pflege des Deutschtums nicht aus.“ — Das Interesse der XI. ordentlichen Jahresversammlung (3. Juni 1917) sammelte sich um Professor Mittels' Vortrag über „Antike Rechtsgeschichte und romanistisches Rechtsstudium“. Der Leipziger Universitätslehrer, auch philologischen Kreisen dadurch bekannt geworden, daß er griechische Papyri für die Erkenntnis des lebendigen antiken Rechts nutzbar zu machen gewußt hat, beschäftigt sich zunächst mit der Frage, ob der Gedanke an eine allgemeine griechisch-römische Rechtsgeschichte auf Verwirklichung hoffen könne und verneint sie; im zweiten Teil seiner Ausführungen indet er für das römische Recht, das in der antiken Rechtsgeschichte immer die erste Rolle spielen werde, noch eine Reihe dankbarer Aufgaben, die ihm zu lösen bleiben. Besonderen Eindruck auf die Hörer werden seine am Schlusse gegebenen Ansichten über die Stellung des humanistischen Gymnasiums zum Rechtsstudium gemacht haben. Nach ihm bildet das humanistische Gymnasium die derzeit beste Vorbildung dafür und dürfte sie dauernd bilden, eine so gute, daß wenn wir sie noch nicht hätten, sie erfunden werden müßte. Auf die sprachlichen Kenntnisse komme es ihm weniger an, obgleich er nicht verschweigen könne, daß sie bei manchem Studenten zu wünschen ließen; aber die geistige Schulung für das Rechtsstudium biete das Gymnasium in erfreulicher und nach seiner dreißigjährigen Lehrerfahrung in sehr befriedigender Weise: von Jugend auf werde der Gymnasiast an abstraktes Denken gewöhnt, das der rein abstrakten Natur der Rechtswissenschaft entspreche, wozu die logische Ausbildung komme, die den Wert jedes gebrauchten Wortes zu erwägen vermöge; endlich werde die geistige Disziplin, die sich in die Gedankengänge des andern zu versetzen imstande sei, durch nichts in gleichem Maße erworben wie durch das gewissenhafte Studium der Sprache, und zwar insbesondere der alten Sprachen, von denen wieder an logischer und psychologischer Schulungskraft das Lateinische voranstehe. In der antiken Geisteswelt und ihren Schöpfungen sieht der Vortragende eins der Bindemittel, die die jetzt zerrissenen Bande zwischen den Gliedern der europäischen Völkerfamilie wieder knüpfen würden, und mit Nachdruck sei darauf hinzuwirken, daß uns eine möglichst breite Schicht von humanistisch Gebildeten erhalten bleibe. — Aus der Zeitungsausschnittsammlung hebe ich hervor den zuerst im Berliner Tageblatt veröffentlichten Artikel von Professor Joël-Basel „Der Kampf um das Gymnasium“, dessen an Mittels erinnernder Schluß lautet: „Wer das Gymnasium zerstört, zerreißt heute zu allen andern Banden der Völker noch das intellektuelle, zertritt die Wurzel europäischer Lebensgemeinschaft und den Keim des Menschheitsideals und ist so im Zeitalter der Verwüstung der schlimmste, weil der geistige Zerstörer Europas und damit der wahre Barbar“; ich mache

ferner aufmerksam auf einen Ausschnitt aus den in der Neuen Freien Presse erschienenen „Erinnerungen eines Malers“ von Professor Seligmann, der — ganz im Gegensatz zu seinen in Grafs „Schülerjahren“ zu Worte gekommenen Berufsgenossen — dem Gymnasium die Stange hält, und nicht zum wenigsten — wirklich und wahrhaftig! — der Grammatik der alten Sprachen, die er übrigens nicht als tote bezeichnet wissen will (S. 93 liest man: „Der Techniker wie der Künstler, der Leiter eines großen industriellen Unternehmens wie der Führer einer politischen Partei — ein jeder von ihnen wird den letzten Aufgaben auf seinem eigensten Gebiete ganz anders gegenüberstehen, wenn sein Blick durch die Kenntnis und das Studium der klassischen Welt und ihrer Kultur geschult und erweitert worden ist“), zugleich aber Ausschluß ungeeigneter Schüler und Erschwerung der Anforderungen des Gymnasiums, dagegen materielle Erleichterungen für begabte Unbemittelte verlangt; endlich sei mir ein Stück einer Buchbesprechung von H. Delbrück aus den Preuß. Jahrbüchern auf, wo es u. a. heißt: „Auf der Schule bleibt immer die Hauptsache der unvergleichliche und unersetzbare Wert der lateinischen Grammatik und ihrer Übungen für Logik, Aufmerksamkeit und Gedächtnis, und die Grundlage aller wichtigen pädagogischen Auffassung ist die Einsicht, daß nichts eine bessere Bildung gibt als das Studium des Lateinischen und Griechischen, indem es gleichzeitig die ausgezeichnete formale Geistesschule durch die Grammatik gewährt und das historische Verständnis für das Wesen unserer Bildung in ihren tiefsten Zusammenhängen erschließt.“ — Neben den starken Beweisen für die Gewalt antiker Tradition, wie sie Brechts und Mitteis' Vorträge liefern, besteht mit Ehren der das Heft beschließende Aufsatz eines Mitkämpfers „Über antike Kriegführung in unsern Tagen“.

Landsberg a. W. E. Grünwald.

Prof. Dr. H. G. Holle, Allgemeine Biologie als Grundlage für Weltanschauung, Lebensführung und Politik. München, 1919. J. F. Lehmanns Verlag, 8^o. 282 S. Geh. 11 M., geb. 14 M.

Wenn, wie zu erwarten, im höheren Unterricht der Zukunft die Naturwissenschaften auf Kosten der Sprachen einen breiteren Raum einnehmen, so ist wenigstens zu wünschen, daß die Biologie, die Wissenschaft vom Leben, zu ihrem Recht komme, damit das logisch-mechanische Denken, das Physik und Chemie im Verein mit der Mathematik ausbilden, nicht einseitig Gewalt über die Geister gewinne. Holle setzt diesem Denken das biologische Denken entgegen, das überall an ein Lebendiges, Organisches anknüpft, anstatt wie jenes die Welt in Schemata zu pressen, die mit dem geradlinigen Lineal starrer Begriffe gezogen sind. Holle betrachtet das Leben nicht als ein Ergebnis mechanischer, d. h. physikalisch-chemischer Kräfte, das mit Hilfe der natürlichen Auslese zustande gekommen wäre, wie Darwin und seine Nachfolger wollen, sondern als eine Erscheinung von originaler Eigengesetzlichkeit, die sich zwar mit Hilfe mechanischer Kräfte verwirklicht, aber sie einem zwecksetzenden Prinzip (Seele) unterordnet, und in ihrer Entwicklungsgeschichte zu immer höherer Geistigkeit fortgeschritten ist. Ist nun der weitere

Entwicklungsgang der Menschheit bzw. der Völkerindividuen, in die sie zerfällt, in ihre eigene Hand gegeben, d. h. als Ergebnis bewußter Maßnahmen auf den Gebieten persönlicher Lebensführung, Wirtschafts- und Staatspolitik zu erwarten, so kommt alles darauf an, daß diese Maßnahmen nicht gegen die Bedingungen verstoßen, an die das Gedeihen alles Lebens gebunden ist, und deren Erforschung Gegenstand der Biologie ist. Das ist der leitende Gedanke des Holleschen Werkes. Die Art nun, wie Holle, der aus dem Vollen schöpft, seinen Stoff wählt und anordnet, wie er zeigt, daß die biologischen Prinzipien, obwohl aus der Entwicklung der natürlichen Lebensformen gewonnen, auch für das Gemeinschaftsleben der menschlichen Gesellschaft und des Volkes ihre Gültigkeit behalten, wie er dies insbesondere auf die augenblickliche Lage unseres Volkes anwendet und so gangbare Wege zum Wiederaufbau zeigt, das ist nicht nur für Biologen, Volkswirtschaftler und Politiker von größtem Interesse, sondern vor allem für Erzieher und Lehrer. Wir können es uns in Zukunft nicht mehr leisten, in der Schule sogenannte „reine“ Wissenschaft zu treiben, sondern, wie wir verlangen, daß Geschichte und Erdkunde den künftigen Staatsbürger bis an den Punkt geleiten, wo sie in Politik und Wirtschaftskunde ausmünden, so soll ihn die Biologie in das Leben entlassen mit der Erkenntnis, daß der Mensch als Einzelwesen wie als Gattung trotz seiner Kultur in den allgemeinen Naturzusammenhang hineingestellt bleibt, und mit dem Willen, in seinem menschlichen und bürgerlichen Wirkungskreise auf Wahrung oder Wiederherstellung dieses Zusammenhanges hinzuwirken. Und wenn Hingabe an die Volksgemeinschaft und Liebe zu Vaterland und Volkstum als unerläßliche nationale Lebensbedingungen aus diesem Naturzusammenhang heraus begriffen werden, so hat der Gedankengang des Holleschen Werkes wohl damit die Probe auf seinen erzieherischen Wert bestanden. Übrigens kann das Werk seiner gemeinverständlichen Darstellung wegen auch für die Schülerbibliothek der Oberklassen sowie zur Verwendung als Schulprämie bestens empfohlen werden.

Vege sack.

Nagel.

Joachim Kurd Niedlich, Heimatschutz als Erziehung zu deutscher Kultur. Leipzig 1920. Dürrs Verlag. Geb. 20 M.¹⁾

Ein Buch, das wir schon lange brauchten und das wir jetzt nötiger haben denn je. Wollen wir aus den Trümmern einen Neubau errichten, dann müssen wir vor allen Dingen jeden einzelnen Deutschen den Willen zur deutschen Kultur in Fleisch und Blut aufnehmen lassen. Daran vor allem darf es uns nicht mehr fehlen, wenn wir wirklich wieder als Kulturvolk etwas bedeuten wollen. In diesem Sinne, und nur in diesem Sinne, eben „als Erziehung zu deutscher Kultur“ hat es einen Wert, „Heimatschutz“ zu pflegen.

All die vielen höchst schätzbaren Ansätze vonseiten der Behörden und

¹⁾ Bei sofortiger Vorausbestellung bei der Geschäftsstelle des Friesenbundes, Frl. M. Schultze, Berlin-Tegel, Dessinstr. 3, wird das Buch für 16,60 M. geliefert. P. L.

so mancher Vereinigungen kamen zu keiner vollen Wirkung, weil diese mit seltener Ausnahme — wie etwa bei dem Dürerbundunternehmungen und den Bestrebungen des Kunstwarts überhaupt — jene bewußte Einstellung auf das Ziel fehlte. Niedlichs Werk gibt jetzt eine sehr willkommene Handhabe, alle jene Ansätze in das richtige Fahrwasser zu leiten. Der feurige Schwung, der glühende Ernst, mit dem der Verfasser seine Sache führt, nun unser aller Sache, die wir Deutsche nicht nur heißen, sondern sein wollen, verbindet sich zu willkommener Wirkung mit ausgebreiteter Kenntnis und sicheren Blick. Grundsätzliches, Selbsterziehung und Schulerziehung sind die drei Gesichtspunkte seiner Darlegungen: keiner ist entbehrlich, am reichhaltigsten und für die praktische Anweisung in Einrichtungen, Anordnungen, Handhabungen ist der zweite, der die Persönlichkeitskultur umfaßt in Körper, Kleidung, Sprache, Schrift, Umgebung, ferner die Familienkultur: Vorname, Heim, Geschichte, Hausrat, Wohnung, Haus, und Gemeindegkultur, erdlich die Stammes- und Volkskultur. Hier ist eine Fülle praktischer Ratschläge höchster Beachtung wert, nicht zuletzt für alle Verwaltungsbehörden.

Das Büchlein gewinnt erheblich an Wert durch die Zusammenstellung der einschlägigen Literatur, die natürlich auf Vollständigkeit keinen Anspruch erheben will, aber doch recht reichhaltig ist.

Zum Schluß fehlt es nicht an praktischen Vorschlägen, die Elternabende für die Idee des Heimatschutzes fruchtbar zu gestalten. Wer als Lehrer und zumal als Lehrer des Deutschen seit langem zur Kultur erzieht in dem Sinne, daß er zu persönlich deutschem Ausdruck als Grundlage des völkischen erzieht, wird sich durch das Büchlein in seiner Arbeit ermutigt fühlen; wer es noch nicht tat, wird die Notwendigkeit dazu heute mehr denn je einsehen, wofern er sich nur überhaupt mitverantwortlich fühlt für die künftige Geltung unseres Volkes. Darum ist dem Buch die weiteste Verbreitung zu wünschen.

Spandau.

P. Lorentz.

Heimatbilder. 1. Folge: Aus einer niederrheinischen Kleinstadt. Federzeichnungen von G. Olms-Düsseldorf. Text von Prof. Renard. 1920. Verlag von August Steiger in Moers 5 M.

Die Zeichnungen zeigen eine gute Verteilung der Massen, eine malerische Trennung der Licht- und Schattenflächen.

Der Strich ist kräftig und lebendig. Alte Giebel, gebeugte Dachfirste und trauliche Fenster.

Daneben sind in die Straßen- und Landschaftsmotive überaus günstig Figurengruppen in passender historischer Gewandung gestellt.

Der Vordergrund zeigt stets eine feine Durchführung; Bäume und Architekturen einfach und sicher. Die Heimat ist liebevoll geschildert und erweckt so recht Freude und Interesse an jene Stätten, die uns lieb und teuer sind.

Die vorliegende Mappe ist daher zur Weckung und Vertiefung der Heimatliebe besonders der deutschen Familie zu empfehlen.

Berlin.

Hans Kurth.

Jahnke, Richard, Mein Freund Lindwurm und andere Erzählungen.

Bielefeld und Leipzig, Verlag von Velhagen & Klasing, 1920. 7,80 M. + 80%.

Mancher von denen, die den vorstehenden Titel lesen, werden sich wohl mit etwas zweifelndem Erstaunen fragen, ob denn wirklich der Ministerialdirektor Jahnke, der zeitige Leiter von U II, der Verfasser dieser Geschichten sei. Allerdings ist dem so, und das Verwundern ist nicht so ganz unberechtigt; denn im allgemeinen sind Ministerien nicht gerade ein beliebter Aufenthalt der Musen, und die Mussestunden sind dort auch ein wenig bekanntes Ding. Aber diese Geschichten gehören einem früheren Lebensabschnitt Jahnkes an; nach der Widmung ist der am 15. Mai 1915 gefallene Sohn ihr erster Leser gewesen. Ich verdanke dem Buch ein paar gute Stunden. Mit dem Auge des Poeten findet Jahnke das echte Gold der Dichtung am Alltagsweg. Ein ewiger Kandidat der Philologie, der sein Examen nicht fertig bringt, aber mit Freundes Hilfe eine Braut gewinnt, ein hochbegabter Oberlehrer, der im Beruf scheitert, weil er keine Disziplin halten kann, ein Primaner, der sich das Leben nehmen will, weil er sitzen bleibt, das Stiftungsfest des Philisterkegelklubs einer Kleinstadt — solche und ähnliche schlicht einfache Stoffe erzählt der Verfasser. Aber wie weiß er sie spannend zu machen! Wie spürt man überall die gemütvolle Herzensteilnahme, die der Dichter für seine Gestalten hat. Ein feiner Raabescher Humor liegt über manchen Partien, wie der silbrige Frühnebel über einer Sommerlandschaft am Fluß. Namentlich die Kinder haben es dem Verfasser angetan, und ihr Reden trifft er mit der gleichen Sicherheit, wie das der Erwachsenen der verschiedensten Bildungsgrade. Möchten recht viele Leser zu dieser gesunden Kost greifen, sie werden ebenso dankbar davon scheiden, wie ich.

Pfaffendorf.

Max Siebourg.

Karl Vorländer, Geschichte der Philosophie. 5. Aufl. (13.—15. Tausend).

Leipzig 1919. Felix Meiner. I. Bd. brosch. 5,50, geb. 7,50 M., II. Bd. brosch. 6,50, geb. 8,50 M. und 50% Teuerungszuschlag des Verlags.

Auch die neue Auflage des Vorländerschen Buches, das sich immer deutlicher als ein besonders zuverlässiger Führer auf dem Wege erweist den die philosophische Forschung genommen hat, führt die Darstellung bis zur Gegenwart fort. Freilich ist die lange Dauer des Weltkrieges der philosophischen Forschung nicht günstig gewesen, daher brauchten die Ergänzungen nicht viel Raum zu beanspruchen. Einen wesentlichen Vorzug bedeutet die Ersetzung entbehrlicher Fremdwörter, soweit das überhaupt anging. Hervorgerufen wurde dies, wie der Verfasser bemerkt, durch die recht erfreuliche Beobachtung, daß sein Buch immer mehr auch in Arbeiterkreisen Eingang findet. In dem sehr beachtenswerten Schlußwort weist V. auf die Notwendigkeit hin, Philosophie und Leben in tieferen Einklang miteinander zu bringen: Die Philosophie habe nicht nur die Gesetze einheitlicher Erkenntnis, sondern auch diejenigen einheitlicher Zwecksetzung zu erforschen. Nur wenn sie das tue, dürfe sie des Glaubens leben, daß ihre Sache

die Sache der Menschheit ist. Das Buch muß immer von neuem auch für den Gebrauch in der Prima unserer höheren Schulen empfohlen werden.

Wilhelm Koppelman, Weltanschauungsfragen, Grundlinien einer Lebensphilosophie. Berlin 1920. Reuther & Reichard. Geh. 5 M.

T. K. Oesterreich, Das Weltbild der Gegenwart. Berlin 1920. E. S. Mittler & Sohn. Geh. 9 M., geb. 12 M.

Koppelmans „Einführung in die Weltanschauungsfragen“ erscheinen hier in völlig neu durchgearbeiteter, wesentlich erweiterter und strenger zusammengefaßter Form. Das kosmologische wie das anthropologische Problem geben eine sachlich zuverlässige Darstellung von der Theorie des Erkennens und dem Ganzen der Naturforschung, die Relativitätstheorie freilich ist unberücksichtigt geblieben, das muß künftig nachgeholt werden. Das religiöse Problem, das dem Verfasser als Fachmann am nächsten lag, läßt zwar bei Atheismus, Moral und Religion noch Raum für andersartige Auffassungen, bietet aber in dem vom Verfasser als allein wertvoll hingestellten Standpunkt, dem des ethischen Idealismus: Erhaltung und Förderung der Kulturarbeit zum Schutz und Beförderung der „höchsten Güter“, eine recht gute Handhabe zur Erörterung jener Probleme mit gereiften Schülern.

Oesterreichs ähnlich gerichtetes Buch ist umfassender. In vier Teilen: Die Welt der toten Natur, Die Welt des Lebens, Die Kultur, Die letzten Probleme gibt der Verfasser ein umfassendes Bild davon, wie die Welt sich heute auf Grund der wichtigsten Ergebnisse der Forschung darstellt. Überall verhält sich die Darstellung berichtend, feststellend, nachweisend, freilich findet unwillkürlich auch dabei schon eine Sichtung und Scheidung statt von Wesentlichen und Unwesentlichen. Eine schärfere Stellungnahme findet man dann bei der Erörterung der „Werte“, um deren Objektivität und Rangordnung es dem Verfasser mit Recht sehr zu tun ist (Kap. 16 in Teil IV). Das Ganze schließt mit der besonders ernst und würdig gehaltenen Erörterung über Herkunft und Sinn der Welt und des Lebens, der Anhang gibt eine recht zuverlässige Auswahl der wichtigsten Literaturwerke über die vorgetragenen Stoffe. Die völlige Verschiedenheit naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Forschungsweise steht dem Verfasser unbezweifelbar fest. Überall aber weist er auf noch nicht gelöste, oft kaum in Angriff genommene und gesehene Probleme hin (z. B. S. 140--141). Das Buch verdient weiteste Verbreitung und wird sich gerade auch im Unterricht vortrefflich verwerten lassen.

Spandau.

Paul Lorentz.

Das Schwert des Geistes. Feldpredigten im Weltkrieg. In Verbindung mit Bischof von Keppeler und Domprediger Donders herausgegeben von Bischof M. von Faulhaber. Freiburg i. Br. 1917. Herdersche Verlagshandlung. 8°. XIV u. 526 S. 5,50 M., geb. 6,60 M.

Die Sammlung enthält: 1. im „Anschluß an das Kirchenjahr“ eine Reihe Sonn- und Festtagspredigten, 2. als „Rüstung des Glaubens“ zwölf Predigten

über den Krieg und seine Bedeutung, 3. zwölf Predigten über „Soldatentugenden und Tugendbilder“, 4. „Gottesdienstliche Gnadenstunden“, und zwei Beicht- und Kommunionansprachen; 5. zehn Predigten über „vaterländische Feiertage im Felde“, 6. „Lazarettansprachen“, 7. „Grabreden“, 8. Predigten über „besondere Anlässe“. Den Schluß bildet eine Sammlung von „Denkmalinschriften“.

Die Sammlung ist zunächst für die Feldgeistlichen als Hilfsmittel ihrer Seelsorge gedacht, und sie wird hier gute Dienste tun können, da die Feldgeistlichen in hastender Arbeit immer wieder über dieselben Gegenstände und bei gleichen Anlässen sprechen müssen; da tut manchen eine Sammlung ähnlicher Art gut. Auch sonstigen Seelsorgern kann sie Stoff zur Vorbereitung und gute Stimmung zu eigener Arbeit bieten. Alle Gebiete des kirchlichen Lebens werden berührt und dabei wird die Heilige Schrift reichlich verwertet.

Höhenblicke. Festtagsgedanken. Von Dr. Karl Albert Vögele. Buchschmuck von Karl Köster. Vierte verbesserte Auflage. Freiburg 1917. Herdersche Verlagshandlung. 8°. XIV u. 190 S. 2,50, geb. 3,20 M.

Der Verfasser will „nach des Tages Last und Mühe, nach der Woche saurer Arbeit“ „Erholung und Erfrischung des Geistes und Herzens“ geben. Er sagt von seinem Buche: „Wer dasselbe gelesen hat wird finden, daß viel nervenstärkende und seelenlabende Arznei darin liegt“. Der Charakter und die Eigenart der „Höhenblicke“ sind im Vorworte gekennzeichnet: „Das Gebiet des religiösen Essays ist noch wenig bearbeitet. Es wurde daher von verschiedenen Seiten nahegelegt, religiöse Gedanken und Probleme in modernem Kleide, namentlich nach der Richtung des Schönen darzustellen“. Das Buch hat glänzende Kritiken und schnell neue Auflagen gefunden. Dem Unterzeichneten hat es in dieser Form nicht zugesagt. Mehr Dogmatik täte auch dem modernen Essay not. Das Urteil der Linzer Quartalschrift spricht hyperbolisch über die Fassung des Buches: „Auch sprachlich ist der Inhalt wunderschön; ein herrliches Buch voll Trost und Freude“.

Eschweiler.

Wilhelm Capitaine.

III. Verschiedenes.

Ostdeutsche Monatshefte für Kunst und Geistesleben.

Die in Danzig neuerdings erscheinende Zeitschrift behandelt alle Fragen des Ostens über Kunst und Geistesleben. Ohne auf Politik einzugehen, will sie den kulturellen Zusammenschluß des heute staatlich in sechs verschiedene Teile zerspaltenen Ostens fördern. So zieht sie Schlesien, Posen, Pommerellen, den Freistaat Danzig, Ostpreußen, das Memeler Land und das schwer bedrängte baltische Deutschtum in den Kreis ihrer Betrachtungen. In ihrem Hauptteil bringen die Monatshefte Aufsätze, Skizzen, Gedichte, Zeichnungen und auch Novellen; in einer Rundschau werden Berichte über das geistige Leben des Ostens zusammengestellt, wobei Fragen der Literatur, der Kunst und Wissenschaft und des Theaters behandelt werden. Schriftleiter ist der durch die Herausgabe der „Borkumer Kriegszeitung“ wie durch seine Gedichte bekannt gewordene frühere Hauptmann Carl Lange.

Düsseldorf-Oberkassel. Arthur Laudien.



I. Abhandlungen.

Die Biologie im Schul-Ganzen.

Daß die Schule, das heißt jede Schulart in sich, eine „Ganzheit“ bilden sollte, wie jeder Organismus, sei es ein Naturwesen oder ein Kunstwerk, ist eine Erkenntnis, der die führenden Geister im Erziehungswesen fast schon allgemeine Anerkennung gewonnen hatten, die heute aber mehr als je in Frage gestellt ist. Und zwar dadurch, daß die Idee der Einheitsschule die höhere Schule als Fortsetzung der Volksschule statt als Vorbereitung für die Hochschule hinstellt und damit durch Verwischen notwendiger Grenzen vorhandene Ganzheiten zerstört, ohne die erstrebte umfassendere verwirklichen zu können. Der großen Masse des Volkes wird damit der Glaube eingegeben, beziehungsweise der bestehende Glaube befestigt, daß die Begabung und Eignung für das Studium über alle Klassen der Bevölkerung gleichmäßig verbreitet und eigentlich die Regel sei. Über die Irrtümlichkeit dieser Meinung habe ich schon in einem früheren Aufsatz mich ausgelassen. Jetzt handelt es sich um ihre Wirkung, daß sie die Anschauungsweise der Massen, die in dem unsinnigen Wort „Wissen ist Macht“ ihren Ausdruck findet, für die Schule maßgeblich werden läßt. Denn der Gedanke der „einheitlichen“ Bildung setzt voraus, daß die Höhe der Bildung auf dem größeren oder geringeren Umfang der Kenntnisse beruhe. Als ob die Elementarbildung durch Zusatzkenntnisse in die wissenschaftliche übergehen könnte.

Das bedeutet einen Rückfall in die schon überwundene Anschauung, daß die Schule nicht Bildung sondern Kenntnisse zu vermitteln habe, und zwar ein möglichst hohes Maß mit möglichst wenig Anstrengung der Schüler. Anschaulich und handgreiflich soll der Wissensstoff gemacht werden, das ist die Forderung des Tages. Damit wird die Befähigung in der geistigen Aneignungsfähigkeit statt in der geistigen Schaffenskraft gesucht und die Bildung auf die Höhenstufe der Untüchtigen herabdrückt, dem Tüchtigen aber die Bahn versperrt. Dieser Zustand ist das notwendige Ergebnis der mechanistischen Lebensauffassung, die vor dem Kriege die Wissenschaft beherrschte und jetzt in den tieferen Schichten der Bildung so fest eingewurzelt ist, daß etwa vorhandenes geistiges Fortbildungsstreben, etwa in den „Volkshochschulen“ von der Beschäftigung mit den Wissenschaften nur eine Befestigung dieser selbstverständlich scheinenden Lebensauffassung erwartet.

Aber schließlich muß doch die Einsicht aufdämmern, daß der herrschende Materialismus der Lebensführung, für den die mechanistische Lebensauffassung die „wissenschaftliche“ Rechtfertigung bilden mußte, uns in das heutige Elend geführt hat, aus dem wir noch keinen Ausweg sehen.

Nur die entgegengesetzte Geistesrichtung kann uns wieder herausführen, das ist die psychistische Auffassung des Lebens, die allein mit idealer Gesinnung und idealer Lebensführung vereinbar ist.

Die biologische Wissenschaft wird dadurch für den Gang unserer Kultur-entwicklung an die entscheidende Stelle gerückt. In der Biologie aber hat sich ein Wetterumschlag in den höheren Luftschichten der Wissenschaft längst vorbereitet und macht sich allmählich auch in den tieferen Regionen bemerkbar. Aber die Jugend und die große Masse des Volkes ist noch nicht von ihm berührt. Auch in der Lehrerschaft findet er oft noch kein Verständnis; die sogenannte „exakte“ Forschung hat sie blind gemacht gegen die Auswirkung des Geistes in der lebenden Natur. Seine Spuren dort zu verfolgen gilt als Befangenheit, wenn nicht gar als willkürliche Tendenzmachei. Aber die Verfechter dieser Meinung sind selber die Dogmatiker, indem sie bei ihren Untersuchungen von vornherein grundsätzlich die Seele, weil mit mechanischen Mitteln nicht erfäßbar, als wesenslosen Schein ausschalten. Oder wie Adolf Koelsch in seinem vor kurzem erschienenen Werke „Das Erleben“ so treffend sagt, „statt unbekannte Dinge als unbekannt in Rechnung zu setzen und für diesen Posten an zugehöriger Stelle eine Lücke offen zu lassen,“ streichen sie die unbekanntes Dinge einfach bei Aufstellung der Rechnung und „lassen sie hintennach, wenn die Rechnung fertig ist, in einer versteckten Ecke wieder aufmarschieren.“ — Im Selbstbewußtsein sind die seelischen Kräfte dann auf einmal da und werden von den konsequenten Mechanisten mit Eifer benutzt, um — deren eigenes Dasein zu leugnen.

Die große Mehrzahl der Lehrer der Biologie steht auf dem „wissenschaftlichen“ Standpunkt des „non liquet“ und glaubt objektiv zu sein, wenn sie den Psychismus als unwissenschaftlich beiseite schiebt und nur die mechanistischen Theorien des Lebens als zulässige, wenn auch unbewiesene und unbeweisbare Hypothesen hinstellt. Das ist unter den gegebenen Umständen noch schlimmer als ein offenes Bekenntnis zur mechanistischen Auffassung des Lebens, das wenigstens geeignet wäre, bei nachdenklichen Schülern Zweifel und Widerspruch zu wecken.

Damit kauft ein Riß zwischen den Natur- und den Geisteswissenschaften, der den Schulbetrieb der Realanstalten in zwei unvergleichbare und unvereinbare Teile spaltet und im humanistischen Gymnasium bei seiner überwiegenden Beschäftigung mit den Geisteswissenschaften den naturwissenschaftlichen Unterricht als einen widerwillig geduldeten Fremdkörper erscheinen läßt.

Aber es wäre nicht angängig, einen so umfassenden und heute zu so großer Bedeutung gelangten Teil der Wissenschaften einfach beiseite zu lassen oder ihm einen für sich abgeschlossenen Winkel in den Unterklassen anzuweisen. Das Gymnasium würde sich dann völlig außerhalb des heutigen

Lebens stellen und sich selber das Grab schaufeln, während es doch die gegebene Schulform ist, den künftigen Führern des Volkes die ideale Gesinnung zu vermitteln, ohne die wir noch immer tiefer in den Sumpf des Materialismus geraten.

Die Lösung dieses unheilvollen Zwiespaltes in der Schule kann nur die psychistische Auffassung des Lebens bieten, die ich in meiner „Allgemeinen Biologie“ (München, Lehmann, 1919) „als Grundlage für Weltanschauung, Lebensführung und Politik“ hingestellt habe¹⁾.

Als Beleg für das Bestehen dieses Risses in unserem geistigen Leben führe ich eine Besprechung des genannten Buches in „Vollblut, Zeitschrift zur Förderung der Beziehungen des Rennsports zur Vollblutzucht“ an, die hierher gehört, weil sie sich insbesondere mit dem der Erziehung und dem Unterricht gewidmeten Abschnitt befaßt. Der Herausgeber, Fr. Becker, vertieft darin noch diesen Riß, indem er von einer „religiösen Pädagogik“ redet, „die trotz aller Strömungen, Kirche und Staat zu trennen, doch die Oberhand behalten wird und muß“. Wenige Zeilen weiter spricht er von der „auf richtige (!) Erkenntnis von Kraft und Stoff sich stützenden biologischen (Philosophie) eines Feuerbach, Büchner, Häckel“ und fügt hinzu: „Der in sich aufgeklärte Geist des einzelnen Individuums kann nur streng atheistisch oder streng gläubig sein“ . . . Das scheint auch die Meinung eines Schulmannes (Dr. Depdolla in den Unterrichtsblättern für Mathematik und Naturwissenschaften) zu sein, der den vorhin erwähnten Standpunkt der „wissenschaftlichen Objektivität“ glaubt festhalten zu müssen, obwohl er meinem „politischen und völkischen Standpunkt vielfach nahe stehe“. „Denn man könnte mit derselben Eindringlichkeit aus der Lebenskunde Anschauungen ableiten, die den seinen (d. h. meinen) entgegengesetzt sind.“ — Der vorgenannte Herr fügt übrigens noch hinzu, daß zwischen jenen beiden äußersten Geistesrichtungen „jenes große Heer von Heuchlern, Frömmern, jene selbständigen Denkens nicht fähigen Menschen“ läge, „die wie die Hammel jedem politischen Agitator folgen, der mit sinnlich leicht faßbaren, praktisch jedoch unausführbaren Problemen den primitiven Untertanenverstand für egoistische Zwecke auszuschlachten versteht.“ Alles Heil für die Ertüchtigung der Jugend erwartet er allein „im Zeichen des Darwinschen Wortes vom Überleben des Tauglichsten, das heißt des physisch (!) geeigneten“. —

Freilich kommt man zu anderen Ergebnissen als ich, wenn man die mechanistische Auffassung des Lebens als zulässig und maßgebend betrachtet.

Dr. Depdolla erklärt die Biologie überhaupt für keine „normative“ Wissenschaft, auf der Lebensführung und Politik sich gründen könne, wie die Ethik, die autonom gefunden werde.

Was heißt „autonom gefunden“? — Wenn die Ethik nicht Willkür oder religiöse Offenbarung ist, bedarf sie selber der wissenschaftlichen Ableitung, die nur auf der allgemeinen Lebenskunde, deren Bereich ich die Tatsachen des Selbstbewußtseins zuordne, beruhen kann.

¹⁾ Siehe die Besprechung dieses Buches im vorigen Heft S. 394—395. P. L.

Unter „Allgemeiner Biologie“ verstehe ich nicht, wie es vielfach geschieht, eine als Willkür erscheinende Zusammenstellung der Zellenlehre mit den Theorien über die Umwandlung der Lebewesen, sondern habe in dem genannten Buche versucht, die Grundrisse dieser neuen, noch im Werden begriffenen Wissenschaft genauer festzulegen. Nach meiner Auffassung gehört dahin zuerst die Erörterung der äußeren und inneren, chemisch-physikalischen wie seelischen Bedingtheiten des Lebens und die seiner Erscheinungsform in Organisation und Individualität, dann die Aufsuchung der allgemeinen Gesichtspunkte bei den Lebenserscheinungen, bei Ernährung, Arbeit, Wachstum, Lebensdauer, Krankheit und Tod, bei Vermehrung, Wettbewerb, Schmarotzertum und Lebensgemeinschaft, endlich die Aufsuchung der Zusammenhänge des Lebens in der Entwicklung der Einzelwesen, wie in der Fortbildung ihrer Erscheinungsformen und der dabei sich ergebender Gesetzmäßigkeiten und der Möglichkeiten menschlicher Einwirkung auf das Leben. Das alles mit steter Bezugnahme auf den Menschen, dessen Kultur seinem Leben wohl eine besondere Ausgestaltung gibt, ihn aber nicht aus der allgemeinen Gesetzlichkeit des Lebens herausheben kann.

Freilich mit logischen Deduktionen läßt sich das Leben nicht erfassen. Die Denkform der Ursachlichkeit ist dem menschlichen Geiste gegeben, um die konkreten Dinge seiner Umgebung für sein Dasein nutzbar zu machen. Sie versagt auf dem Gebiet des Geistigen, das ist nach meiner Auffassung des Lebens überhaupt. Sie muß versagen, weil das Leben keine geradlinigen Ursachen-Verkettungen kennt, weil jede Lebenserscheinung bedingt wird von der Zuständigkeit des Gesamtkörpers, und die Reize der Umwelt, wie Adolf Koclsch in seinem erwähnten Werke sagt, sich nicht auf begrenzten Leitungsbahnen zu und vom Gehirn abspielen, sondern das ganze Wesen in Mitleidenschaft und Mittätigkeit versetzen, und so eine innerliche Beziehung des ganzen Wesens zur geänderten Umwelt hergestellt wird. Das ist eben das Wesen der Beseelung, das verhindert, dem Leben sein Geheimnis mit „Hebeln und mit Schrauben“ abzuwingen. Die Natur offenbart es nur dem sich einfühlenden verwandten Geiste.

Deshalb stellen die physiologischen Versuche, deren sichere Deutung schon die Bekanntschaft mit allen inneren Zusammenhängen voraussetzt, die nicht einmal der Forscher besitzt, der das meiste erst selber finden oder doch nachprüfen will, als Ausgangspunkte zur „Ableitung der Biologie im Unterricht“ eine bedenkliche Irreführung der Schüler dar. In ihnen wird dadurch der überhebliche Wahn genährt, sie trieben Forschung mit dem Ziele, das Leben restlos aus physikalisch-chemischen Kräften zu „erklären“, wo sie erst wissenschaftlichen Sinn, das heißt Ehrfurcht vor der Natur gewinnen sollen. Der physiologische Versuch ist für den Forscher das Mittel, die Zulässigkeit seiner intuitiv gewonnenen Auffassung des Lebens zu erproben. Nur weil der Mensch sich selber als Organismus empfindet, ist es ihm möglich, sich in die Ganzheit eines anderen Organismus einzufühlen und damit eine Vorstellung von dessen Sonderart zu gewinnen und die all-

gemeinen Gesetze des Lebens zu erkunden. Für die Schule sind diese Versuche lediglich Erläuterung der bereits bekannten Gesetze.

Selbst bezüglich der physikalischen Übungen sagt Professor Hermann Hahn in dem bekannten Norrenbergschen Sammelwerke „Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkrieg“: „Durch die Übungen wollte man zunächst nur Physik lehren; doch beobachtete man alsbald ganz überraschende Nebenwirkungen auf die Schüler. Diese Wirkungen sind wichtiger als die physikalische Ausbildung, die der Schüler erhält.“ — In diesem Sinne können auch physiologische Versuche von Nutzen sein, wenn sie nicht dazu benutzt werden sollen, Wissenschaft zu lernen, sondern, was ich als die Aufgabe der Schule überhaupt betrachte, an der Wissenschaft zu lernen. „Kein Unterrichtsgegenstand soll“, wie Ferd. Jak. Schmidt (a. a. O.) sagt, lediglich im Fachinteresse, „sondern um des höheren persönlichkeitsbildenden Erziehungszweckes willea“ gelehrt werden.

Wenn heute ein Hauptgewicht darauf gelegt wird, daß die Schule nicht „Lernschule“ sondern „Arbeitsschule“ sein soll, das heißt, daß der Schüler mit eigener Tätigkeit in die einzelnen Zweige des Wissens und Könnens eindringen soll, so liegt darin allerdings eine gesunde Reaktion gegen die veraltete Methode des Eintrichterns oder Einpaukens; aber man darf nicht vergessen, daß in dem Maße, wie der Geist sich weiter ausbildet, das „Erarbeiten“ von dem Gebiet des Mechanischen immer mehr auf das Gebiet des Geistigen übergehen muß. Was nützen die sorgfältigst angestellten Versuche, wenn der Schüler, der sie anstellt, nicht dabei beständig im Sinn hat, was der Versuch zur Erkenntnis bringen soll und wie er dazu tauglich ist.

Man frage beispielsweise bei der Anstellung chemischer Analyse, welche Bedeutung ein an einer bestimmten Stelle gemachter Zusatz oder eine bei bestimmten Erscheinungen getroffene Abänderung des Verfahrens hat. Man wird von den meisten Schülern nur die Antwort herausbekommen, daß es in der Anweisung so vorgeschrieben sei. Für solche Schüler haben diese Übungen höchstens den Nutzen der Nebenwirkungen, die Hahn im Auge hat: Handfertigkeit, Übung im Beobachten und raschen Eingreifen, im Maßhalten und Anpassen. Aber die Aneignung der Wissenschaft ist eine geistige Arbeit, nicht des Gedächtnisses, sondern des Verstandes.

Passiv übernommene Wissenschaft ist der Nährboden auf dem die Schlagworte gedeihen. Nur eigenes Denken kann die heranwachsende Generation vor deren im Kriege und noch heute so grauenvoll zutage tretender Wirksamkeit bewahren und den Widerstand gegen die namentlich aus Amerika eindringende fantastische Sektiererei kräftigen, die den heute stark hervortretenden Drang nach seelischer Wiederaufrichtung in falsche Bahnen leitet. An selbständigem Denken hat es bisher in der Schule sehr gefehlt. Das zeigt besonders die heute überall beobachtete Gedankenarmut der deutschen Aufsätze. Gerade die Biologie, in der mit „logischen“ Schlüssen nichts zu machen ist, in der nur das Sicheinfühlen, das intuitive Denken, Erfolg hat, ist geeignet, die geistige Selbsttätigkeit der Schüler anzuregen, den geistigen Gehalt ihrer werdenden Persönlichkeit herauszuholen und sie zur Ausbil-

dung einer eigenen Weltanschauung anzuleiten. Nur die Biologie kann die sichere Grundlage dazu geben, nachdem die Naturwissenschaft an der Einheitlichkeit des Lebens keinen Zweifel mehr gelassen hat. Wenn aber der Mensch als höchste Erscheinungsform des Lebens sich ausgebildet hat, so müssen die allgemeinen Gesetze des Lebens, die zu seiner Entstehung geführt haben, auch für seine Erhaltung und Fortbildung maßgebend sein.

Diese grundsätzliche Anerkennung der Bedeutung der Biologie läßt der Deutung der allgemeinen Gesetze, auf der die Weltanschauung beruht, natürlich den Spielraum, den die Schranken alles menschlichen Erkennens dem Einzelnen freilassen. Aber nachdem die mechanistische Deutung des Lebens ad absurdum geführt ist, wird dieser Spielraum eingengt auf den Bereich der psychistischen Auffassung, der die Schule auch endlich sich offen zuwenden sollte.

Dazu muß der Lehrer den Schülern als Persönlichkeit gegenüber treten. Der Schüler verlangt von ihm mit Recht keine verstandeskühle Objektivität, die eine persönliche Fühlungnahme und damit eine erziehliche Einwirkung ausschließt. Er hält eine solche nicht für ehrlich und sucht nach der wahren Meinung; er verlangt, daß der Lehrer „Farbe bekennt“. Das findet er ehrlich und mutig; es ist aber auch pädagogisch zweckmäßig, denn der Lehrer wirkt erziehend nur durch das Beispiel.

Natürlich muß die vorgetragene Lehrmeinung die wirkliche Überzeugung des Lehrers sein, wie Religion nur gelehrt oder vielmehr vorgelebt und übertragen werden kann von einem religiösen, oder Deutschgesinnung von einem deutsch empfindenden Menschen. Aber der Lehrer muß es vermeiden, seine Ansichten als maßgebend zur Geltung zu bringen, und der Unterricht muß mehr Meinungsaustausch als Belehrung sein. Nur dadurch, daß man dem Schüler eine eigene Meinung zutraut, gewinnt man Einfluß auf diese.

Daß ein Unterricht in Allgemeiner Biologie in dem gedachten Sinne auch am Gymnasium möglich und für Schüler wie Lehrer erfreulich und erfolgreich durchzuführen ist, habe ich ein Jahrzehnt hindurch erprobt. Die Schwierigkeit liegt in der Beschränkung des vorangegangenen speziellen naturgeschichtlichen Unterrichts und in der mangelhaften Vorbereitung durch Chemie. Den letzteren Mangel habe ich durch einen auf die Bedürfnisse der Biologie besonders zugeschnittenen vorangehenden chemischen Unterricht in der Unterprima zu beheben gesucht, zu dem mir, wie zu dem abschließenden biologischen in der Oberprima eine einsichtige Schulleitung und -Verwaltung, wenn auch durch die Umstände zeitlich beschränkt, die Gelegenheit gab. Natürlich war der Unterricht, zu dem ich kleine Leitfäden geschrieben habe (Verlag von L. v. Vangerow, Bremerhaven), pflichtmäßig und für die Schlußprüfung mitbestimmend; anders würde die Biologie nicht die ihr gebührende Geltung gewinnen.

Die andere für das Gymnasium bestehende Schwierigkeit, die in der Beschränkung des über die Mittelklassen nicht hinausgehenden speziellen naturgeschichtlichen Unterrichts liegt, wird geringer, wenn dieser Unterricht in der Hand desselben Lehrers liegt, der dabei das Ziel immer im Auge be-

halten kann, und läßt sich weiter abschwächen dadurch, daß der physikalische Unterricht bei der Mechanik biologische Beispiele heranzieht und damit die Gesetze der Festigkeit und der Bewegung für Pflanzen und Tiere verständlich macht. Überhaupt sollten die anorganischen Wissenschaften am Gymnasium, z. B. auch in der Lehre von der Wärme und vom Licht, in erster Linie auf das Bedürfnis der Biologie zugeschnitten sein, worunter das Verständnis der Erscheinungen des täglichen Lebens mit zu rechnen ist, auf gleichmäßiges, zur Überbürdung führendes Durcharbeiten des Gesamtgebietes dieser Wissenschaft aber verzichten. Dadurch würde die Allgemeine Biologie zum natürlichen Abschluß eines einheitlich zusammengefaßten, der allgemeinen Bildung dienenden naturwissenschaftlichen Unterrichts werden, statt die wissenschaftliche Facharbeit der Hochschule vorwegzunehmen. — Heute, wo die Vertreter der zersplitterten Fächer der Wissenschaft sich kaum noch untereinander verstehen, tut uns eine zusammenfassende geistige Tätigkeit mehr als je not. Das Leben im Beruf läßt später keine Zeit dazu; also muß es Aufgabe der Schule sein, uns wieder eine einheitliche Bildung zu geben.

Die allgemeine, darunter verstehe ich nicht die heute nicht mehr mögliche „universale“ Bildung, die alle Wissenschaften als gesonderte Fächer beherrscht, sondern eine Schulung der Geisteskräfte an den Wissenschaften, die in allen Gebieten des Lebens auf die allgemeinen Gesichtspunkte hinführt, sollte das Ziel einer Anstalt bleiben, die nicht auf die Facharbeit bestimmter Berufe vorbereiten, sondern die Fähigkeit, Führer des Volkes zu sein, entwickeln will.

Diese biologische Forderung sollte vor allem auch vom naturgeschichtlichen Unterricht erfüllt werden. Sie wird aber nur erfüllt, wenn dieser dazu führt, den Begriff des Organismus im Gegensatz zum Mechanismus begrifflich zu machen. „Organisation“ ist heute das Schlagwort der Massen geworden; aber was ihre Führer betreiben, ist Mechanisierung des Lebens. Die wird auch durch den fachmäßigen Betrieb der Naturwissenschaften auf der Schule gefördert, der immer weiter von dem Zweck der Schule abführt.

Jedes tiefere Eindringen in die Natur hat uns, statt die gesuchte „Aufklärung“ zu bringen, nur immer tiefere Geheimnisse aufgedeckt. Deshalb aber mit der Anwendung der Biologie zu warten, bis alle Probleme gelöst sind, heißt überhaupt darauf verzichten, die Lehre vom Leben für das Leben nutzbar zu machen. Die Gesetze des Unlebens sind schon praktisch angewandt, ehe sie Gegenstand wissenschaftlicher Forschung waren. Aber diese Anwendung hat trotz deren bleibender Unfertigkeit immer bessere Ergebnisse gezeitigt, die auf die Erkenntnisse der Wissenschaft fördernd zurückwirken. Das würde auch bei der Biologie der Fall sein, deren nur unklar vorgeahnte Gesetze in uralter Erbweisheit unserer Vorfahren schon für die Ausgestaltung des Lebens wirksam gemacht wurden. Wissenschaft um ihrer selbst willen wäre zu beurteilen wie „Kunst für die Künstler“. Alle Hochachtung vor der selbstlosen „reinen“ wissenschaftlichen Forschung.

Aber der Mensch im allgem inen ist nicht für die Wissenschaft da, sondern die Wissenschaft für den Menschen!

Wenn die Naturgeschichte wie die Geisteswissenschaften Bildungsmittel für das Leben im Rahmen des Schul-Ganzen und nicht wissenschaftlicher Selbstzweck sein soll, so muß das stets im Auge zu behaltende Ziel ihres Betriebes darin bestehen, im Sinne Goethes Ehrfurcht vor dem Walten des Geistes in der lebenden Natur zu wecken, unbeschadet der Vorstellungen, die sich der Einzelne in seiner Weltanschauung von dem unerforschlichen Wesen dieser Geistesmacht bildet. Diese Ehrfurcht ist trotz Depdolla die tiefste Quelle auch der Ethik, weil das Bewußtsein der Teilhaberschaft an der Schöpferkraft des Geistes das Gefühl der Verantwortlichkeit für seine Auswirkung im Leben des Menschen wecken muß, für das, was einer wird und was er leistet für die höhere Allgemeinheit, der er von Natur angehört.

Vevesack-Bremen.

H. G. Holle.

Sprachen und Sprachunterricht in der Neuen Schule¹⁾.

Soll dem sprachlichen, insbesondere dem fremdsprachlichen Unterricht der große Anteil, den er so lange an der Bildung unserer Jugend hatte, auch in Zukunft erhalten bleiben? Unter den Fragen, die die bevorstehende Neuordnung unseres Schulwesens zur Erörterung stellt, ist das eine der am heftigsten umstrittenen.

Zu einer durchgreifenden Umgestaltung der bisherigen Lehrpläne nötigen äußere wie innere Gründe. Äußere; denn während neue Aufgaben von allen Seiten herandrängen, fühlen wir die Pflicht, besser als bisher mit den Kräften der Heranwachsenden hauszuhalten. Und innere; die Einheitsschule will eine im Deutschtum wurzelnde und in Deutschtum gipfelnde Bildung, wird also ihrem Wesen nach nationales Kulturgut bevorzugen. Auch fragt man sich, ob eine vorwiegend humanistisch gerichtete Bildung den „Wirklichkeitsmenschen“, wie die Zeit ihn braucht, heranzuziehen imstande ist. Die Naturwissenschaften, die lange hinter den Sprachen zurückstanden, behaupten, ihrem Stoff wie ihrer Arbeitsweise nach weit besser als diese den Bedürfnissen der Gegenwart zu entsprechen, und sind nur zu bereit, sich an ihre Stelle zu setzen. In dem Streit, der nicht erst seit heute und gestern entbrannt ist, handelt es sich um zum Teil sehr alte Gegensätze, Wort- und Sachunterricht, Humanismus und Realismus, die verschiedene Einschätzung geistesgeschichtlicher und naturwissenschaftlicher Bildung. Die besondere Schärfe aber, die

¹⁾ Ernst Otto, „Die wissenschaftliche Forschung und die Ausgestaltung des gelehrten Unterrichts“, Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1918, 66 S.; „Zur Grundlegung der Sprachwissenschaft“, Ebenda, 1919, VII und 155 S.

Von Dr. Ernst Otto, Direktor des Realgymnasiums in Berlin-Reinickendorf, ist früher erschienen: „Was versteht man unter Stil? Was ist Stilistik?“ Leipzig, Quelle & Meyer, 1914, 38 Seiten, und in Vorbereitung eine Methodik des Sprachunterrichts, die ein wertvolles Werk zum Abschluß bringen wird.

er angenommen hat, erklärt sich letzten Endes daraus, daß neben den pädagogischen, unterrichtlichen und allgemein erziehlchen, Wertungen nationale, politische Gesichtspunkte und mancherlei Gefühlsmomente in Betracht kommen. Für Fremdtümelei und den Mangel eines „völkischen“ Selbstbewußtseins machen die einen die Sprachen verantwortlich; die anderen sehen in Latein und Französisch die „chinesische Mauer“, die Gebildete und Ungebildete scheidet; manche trauern dem Alten nach, das fallen muß, um aufdrängendem Neuem Platz zu machen. Alle ahnen zudem, daß es zu einem Austrag kommen wird, daß wir vor einer Schicksalswende unseres gesamten Erziehungswesens, vor ebenso tiefgreifenden und folgenschweren Umgealtungen stehen, wie wir sie in unserm Staatswesen erlebt haben.

Die Freunde der alten Sprachen haben die Gefahr, die ihrem Bildungsideal droht, erkannt und sind unermüdlich für ihre Sache eingetreten. Eine der nachdrücklichsten Kundgebungen stellen die beiden im vorigen Jahr erschienenen gedankenreichen Bücher („Das Gymnasium und die Neuzeit“ -- „Vom Altertum zur Gegenwart“, Teubner) dar, in denen, zum Teil führende, Männer der verschiedensten, nicht nur gelehrter Berufe, oft von den eigenen Bildungserlebnissen ausgehend, klarzulegen suchen, was Latein und Griechisch und die nur durch sie voll erschlossene Kerntnis der Antike für das Geistesleben unseres Volkes gewesen sind und weiter bedeuten. So verschieden die Äußerungen sind, besonnen abwägend oder an Überschwang grenzender Begeisterung voll; ob sie nur Vollkommenheit sehen oder die nicht selten tiefe Kluft zwischen Ideal und Wirklichkeit zugeben: das ganze ist ein einmütiges, glaubensstarkes Bekenntnis zum klassischen Gymnasium und stützt in wirkungsvollster Weise die Forderung, die ehrwürdige Bildungsstätte in ihrem wahren Wesen auch im Rahmen der Neuen Schule zu erhalten.

Ich sehe leider nicht, daß den neueren Sprachen schon ebenso begeisterte Freunde erstanden seien, daß Lehrer, Freunde, Schüler, die ihnen Wertvolles verdanken, sich schon in derselben Einigkeit zu einer gleich bedeutsamen Kundgebung zusammengefunden hätten¹⁾. Der Grund? Wohl daß ihnen an keiner Stelle bisher ein so bestimmender Gesamteinfluß wie ihren älteren Schwestern am Gymnasium beschieden, ihnen nirgend vergönnt war, die ihnen eigenen Bildungs- und mit den andern gemeinsamen Erziehungswerte voll zur Geltung zu bringen. Wo hätten sie eine ebenso begeisterte Anhängerschaft gewinnen, wie eine Gemeinde bilden können, deren Glieder sich nach Denkrichtung und Inhalt des geistigen Lebens gleich verwandt und fest verbunden fühlten! Vielleicht auch glaubt man, daß der im Verhältnis zu ihren Aufgaben kärgliche Besitzstand der lebenden Sprachen in den Schulen den Neid nicht erregen und schwerlich angefochten werden könne. Ein Irrtum: es geht heute gegen sprachlich-geschichtliche Bildung überhaupt. „Dürfen wir uns weiterhin

¹⁾ In letzter Stunde geht mir ein von der „Berliner Gesellschaft für das Studium der Neueren Sprachen“ herausgegebenes Sammelbändchen: „Wozu Französisch und Englisch?“ (Berlin, Weidmann, 1920) zu. Ich kann es hier nicht mehr würdigen, hoffe aber, daß den lebenden Sprachen darin ebenso überzeugende Verteidiger erstanden sind, wie sie ihre älteren Schwestern in den oben genannten Büchern zu finden das Glück hatten.

den Bildungsluxus erlauben, in sprachlich-grammatischer Schulung, in abstraktem Denken (!), in einem fruchtlosen Ästheten- und Literatentum (!) das Ideal zu sehen?“ (Dtsch. Phil. Blatt¹⁾ 1919, Nr. 40 S. 532). Der Ausfall, wohl mehr jugendlichem Temperament als reifer Überlegung entsprungen, verlangt vielleicht gar nicht, daß wir seinen Sinn zu ergründen versuchen; aber die Großen unter den Naturwissenschaftlern schlagen zum Teil ähnliche Töne an und das zeigt uns, wohin wir gelangen könnten. Es wäre daher an der Zeit, daß „altes und neues Gymnasium“ sich der von Paulsen schon vor Jahrzehnten an sie beide gerichteten Mahnung erinnerten, ihrer gemeinsamen Aufgabe eingedenk „als Bundesgenossen zur Verteidigung der humanistischen Bildung überhaupt gegen neue, radikale Forderungen²⁾“ zusammenzustehen.

Nicht daß derartige Forderungen sich aus dem Wesen der Einheitsschule ergäben, daß diese eine Beschränkung der Bildungsmöglichkeiten vorsähe oder ihr der Verzicht auf irgend ein als wertvoll erkanntes Bildungsmittel auch nur möglich wäre. Will sie doch allen natürlichen Anlagen gerecht werden, alle Kräfte an der ihrer Art entsprechenden Betätigung zur höchstmöglichen Leistungsfähigkeit entwickeln. Zwar wird die gemeinsame Grundschule — die soziale Forderung — die Kinder erst in die der Anschauung zugänglichen Gebiete einführen und länger, als es bisher geschah, in diesen festhalten, sie die nähere Umgebung, die Heimat, kennen und lieben lehren, um sie zunächst einmal feste Wurzeln in der Muttererde schlagen, sie bodenständig werden zu lassen. Aber Latein und Französisch werden ein Jahr Verlust verschmerzen können, wenn sie dafür in den oberen Klassen auf viel ursprünglichere Menschenkinder als bisher, auf bereits erprobtes Wollen und Können zu rechnen haben. Und es wird — die nationale Forderung — auf allen Stufen und in allen Abteilungen eine deutsche, tief und breit in deutscher Kultur

¹⁾ Der Verfasser, Oberl. Trinkwalter, ganz Naturwissenschaftler, läßt allerdings auch Geschichte und Geographie nicht recht gelten. (Zs. für d. naturw. u. erdkundl. Unterr. 1920, H. 4, S. 148.).

²⁾ Man urteile, ob Paulsen ein guter Prophet war:

„Unbestreitbar dürfte sein, daß die Naturwissenschaften mit den zentralen Bildungsfächern, Deutsch, Geschichte und Erdkunde, eng zusammengehören, während die Fremdsprachen eine durchaus periphere Stellung einnehmen“ (Poske, „Die Neue Erziehung“, hrsg. Baege, Berlin, 1919, H. 12/13 S. 403, u. „Einheitsschule und Realismus“ Berlin 1919, S. 15ff.). — „Nachdem der mittelalterliche Zustand, in dem das Latein den einzigen Zugang zu der damaligen Kultur bildete, längst überwunden und diese Sprache als wissenschaftliches Darstellungsmittel völlig aufgegeben ist, ist jeder sachliche Grund verschwunden, Zeit und Energie unserer Jugend für das Erlernen dieses unnützen Idioms zu vergeuden“ (W. Ostwald, ebenda, H. 3/4 S. 112). — „Schiller konnte kein Wort Griechisch! Diese Kenntnis ist etwas für die Facharbeiter, die uns zeitgemäße Übersetzungen liefern sollen“ (Rauh, ebenda, H. 18 S. 596). — „Was allein eine — begrenzte — Gültigkeit behält, ist der praktische, der realistische Wert der neueren Sprachen. Also gebe man Gelegenheit, diese zu lernen, nur eben zu lernen für praktischen Gebrauch. Man treibe also gerade das bei den echt-philologischen Leuten übel beleumundete Oberkellner-Französisch.“ (Ebenda, S. 597). Damit wäre die „Entthronung der Philologie“ erreicht. — „Für die Entwicklung unserer völkischen Kultur kann es nur von Vorteil sein, wenn es auch vom deutschen Menschen der Zukunft heißt, wie einst von Shakespeare: Small Latin, less Greek, wozu noch French and English kommen“ (G. Ost, „Deutsches Philologenblatt“ 1920 H. 6/7 S. 65).

wurzelnde Bildung erstrebt, die die Angehörigen desselben Volkes fürs ganze Leben in dem Bewußtsein auch der geistigen Zusammengehörigkeit aneinander schließen soll. Aber das bedeutet nicht und darf nicht eine Verengung des Horizontes, ein Fernhalten von fremder Geisteswelt, ein Einspinnen in die „völkische“ Eigenart bedeuten. Und wenn zwischen Gebildeten und Ungebildeten gerade die Kenntnis fremder Sprachen und Kulturen eine chinesische Mauer aufgerichtet hielt (Rauh¹), so wird diese wohl besser dadurch niedergerissen, daß alle den Blick zu weiten Gelegenheiten bekommen als dadurch, daß alle auf wertvolle Geistesgüter verzichten. Je eindringlicher und liebevoller wir uns nunmehr mit unserer eigenen Kultur beschäftigen können, desto zwingender werden wir das Bedürfnis empfinden, ihren Ursprüngen, ihrem Werden nachzugehen. Nicht bloß aus dem Erkenntnisdrange heraus, der auf naturwissenschaftlichem Gebiete als selbstverständlich gilt, den aber auf geisteswissenschaftlichem heute als Historismus zu verfehlen die Mode ist; sondern um uns unserer Eigenart fremder gegenüber bewußt zu werden, klar zu sehen, was wir aus uns selbst hervorbringen konnten, was wir von andern übernommen und wie wir das verarbeitet haben; um unsere Vergangenheit nach-, die dauernd fortschreitende Entwicklung mitzuleben, unsern nationalen Geistesbesitz aus allen den Quellen, aus denen ihm bisher Wertvolles zugeflossen, auch zu unserm Teil mehr zu können. Rom ist ein Jahrtausend lang unser Lehrmeister gewesen; dann ist Griechenland auch unmittelbar dazu gekommen. Aus dem Erbe, das beide der Nachwelt hinterließen, strömen uns wie der ganzen abendländischen Welt noch dauernd Reichtümer zu. Und im Laufe der Zeiten haben sich auch unter den neuern Völkern die Fäden hin- und hergesponnen und ist in ständigem Geben und Nehmen, in bewußtem und unbewußtem Austausch geistiger Güter die trotz aller nationalen Verschiedenheiten in den Grundzügen einheitliche Gesamtbildung entstanden, die die Völker Europas und eines nicht geringen Teils der übrigen Erde miteinander verbindet. Soll das geschichtliche Verständnis nicht verloren gehen, wollen wir den dauernd befruchtenden Verkehr mit der Vergangenheit aufrecht erhalten und weiter an allem, was die Menschheit Wertvolles schafft, teilnehmen, werden wir auch in Zukunft das Verkehrsmittel, die Sprachen, die alten wie die neuen, nicht entbehren wollen. Die Frage ist nur, wie viel Zeit die neue Schule ihnen zu gewähren hat; wie sie ihnen möglichst weite Verbreitung sichern kann; aber auch, ob sie ihren allgemein bildenden, ihren erzieherischen Eigenwert so hoch wie die alte einschätzt und sie der gründlichen wissenschaftlichen Behandlung, die sie bisher genossen haben, weiter für wert hält.

Die Zeit! Zwar wird der frische Wind, der durch das Gebäude weht, viel Abgestorbenes, Veraltetes, Wertloses, nur durch die Tradition Mitgeschlepptes hinwegfegen. Etwas wie die überflüssigen Kriegs- und Schlachtdaten dürfte überall fortzukehren sein. Freudigeres Schaffen, nach

¹) So auch Laudien: „Der fremdsprachliche Unterricht ist's, der seiner Natur nach der deutschen Volksbildung im Wege steht.“ (Die dtsh. Einheitsschule I, 10 S. 296).

Neigung und Fähigkeit bemessen, wird die Leistungsfähigkeit verdoppeln. Und die einzelnen Lehrgebiete werden sich nicht länger, eifersüchtig und feindlich oft, als „Fächer“ — das leidige Wort! — durch Schranken und Scheidewände voneinander abschließen, sondern auch unter sich die „Arbeitsgemeinschaft“ herstellen. Aber auch neue Aufgaben harren in Mengen der Berücksichtigung. Daß „Deutsch“ in seinem weitesten Sinne, Heimatkunde, vaterländische Geschichte, nationale Kultur in einigen ihrer wertvollsten Äußerungen, Sprache insbesondere, Literatur und Kunst, aber auch Staat und Wirtschaft, und, um sie im Zusammenhange der Menschheitsentwicklung zu erfassen, Erdkunde und Weltgeschichte wahrhaft Mittel- und Kernstück der deutschen Schule werden, ist Wunsch aller. Nur darüber gehen wohl die Meinungen auseinander, wie weit das lehrplanmäßig zum Ausdruck kommt. Das Ziel wird nicht, wenigstens nicht allein durch Stundenvermehrung, wie manche der unmittelbar Beteiligten wollen, aber auch nicht bloß durch angespanntere Arbeit, wie viele der anderen meinen, zu erreichen sein. Die Fülle der Aufgaben, die die „Deutschkunde“ stellt, ließe jede Forderung berechtigt erscheinen; jede Forderung freilich wird daran ihre Grenzen finden, daß auch andere dringliche Aufgaben zu erledigen sind. Dazu aber kommt, daß alle am Erziehungswerk Beteiligten zu dem Vornehmsten, das die Schule erstrebt, das Ihrige beizusteuern für ihre Pflicht wie ihr Recht halten. Jede Stunde will zugleich eine Deutschstunde im weitesten Sinne, nicht nur im sprachlichen sein, und das Gesamtziel kann gar nicht anders erreicht werden als dadurch, daß jede es wirklich wird. Das Ineinander- und Füreinanderarbeiten aller ist sorgfältiger als bisher — wo in O II z. B. Mittelhochdeutsch neben alter Geschichte steht — durch die Lehrpläne vorzubereiten, kommt aber zustande nur durch die dauernde, Tag für Tag erneute Fühlungnahme unter den Lehrenden: „men and measures!“ Wie im sozialen Staat haben in der Schule die Einzelinteressen zum Gesamtinteresse sich zu weiten, in dessen Dienst ein jeder, sich voll hingebend, sein Bestes zu leisten hat. Unter denselben Gesichtspunkten bestimmt sich die Zahl der Sorderstunden für die in der Verfassung vorgesehene Staatsbürgerkunde, die ja auch zum Teil aus der historischen Lektüre der alten und neuen Sprachen herauswächst, und die Stundenzahl für Wirtschaftslehre, der die Naturwissenschaften die Grundlage zu schaffen haben. Wenn der Arbeitsunterricht gleichfalls von der Verfassung festgelegt wird, so geschieht das wohl aus der sozialen Erwägung heraus, daß Kopf- und Handarbeit von früh auf sich gegenseitig würdigen lernen sollen; sein Ausmaß aber richtet sich danach, wie weit er auch zu künstlerischer Ausbildung und in seinem Verhältnis zur allgemein geistigen gewertet wird, im Sinne etwa Verworns, der feststellt, wie die manuelle Unbeholfenheit und Ungeschicklichkeit der jungen Studenten und ihre geistige Unbeholfenheit dem konkreten Naturobjekt gegenüber im inneren Zusammenhange stehen, und meint, daß beide eine Folge der ganz überwiegend scholastischen, philologischen Bücherbildung unserer Gymnasiasten seien („Beiträge zur Frage des naturw. Unterr. an höheren Schulen“). Schweigen wir von den sonstigen Wünschen, die von allen Seiten herandrängen, Kurzschrift z. B. und Esperanto, als ob

dem späteren Leben nichts überlassen bleiben könnte und die Schule nicht als Wertvollstes den lebendigen Trieb zur Weiterarbeit mitgäbe. Dem Mehr an Aufgaben steht ein Weniger an Zeit gegenüber. Wir sind längst zu der Erkenntnis gekommen, daß die alte Schule dem geistigen wie dem körperlichen Vermögen der Jugend zu viel zugemutet hat; die neue wird die Arbeitskraft der Heranwachsenden, unsern nunmehr einzigen Reichtum, sorgfältiger zu schonen haben. Klassenstunden und häusliche Aufgaben sind zu vermindern, wenn den Leibesübungen, dem Turnen, Spiel und Wandern, wo möglich auch der Garten- und Ackerarbeit, ihr Recht werden soll. Dazu wird die reifere Jugend, die, wenn nicht schon aus den höheren Klassen, doch gleich nach der Schule an die Wahlurne geht, über die Bücher hinweg einen Blick zuweilen ins wirkliche Leben werfen wollen. Und die Schule selbst zieht ihre Angehörigen zu organisatorischer Betätigung heran, will sie im Gemeinschaftsleben daran gewöhnen, das eigene Geschick in dem der Gesamtheit mitzubestimmen. Manch eine Stunde wird der wissenschaftlichen Arbeit entzogen und im Versammlungsraum auf Erörterung und Beratung der gemeinsamer Entscheidung überlassenen Angelegenheiten verwandt werden.

Wie ist, mit Berücksichtigung aller dieser Gegebenheiten, um das Kernstück herum die Schule auszugestalten, daß der allgemein geistige Hochstand gewahrt wird, jeder Einzelne die ihm nach Anlage und Streben zustehende Vollbildung erhält und unser Volk als Ganzes wie bisher gebend und empfangend an der gesamten Kulturarbeit der Menschheit teilzunehmen imstande bleibt?

Zur Einigkeit und gegenseitigen Förderung haben sich auf dem verbleibenden, gegen früher sicher beengten Gebiete vor allem die Fremdsprachen und die Naturwissenschaften einzurichten, wenn Ziel der Schule bleiben soll, den Sinn und das Verständnis für Weltall und Menschheit zu öffnen. In der beabsichtigten freieren Gestaltung der Lehrgänge, die die engen Rahmen der bisherigen Schularten sprengt, und dadurch daß jede Begabung die Möglichkeit erhält, sich nach und nach, sobald sie sich ihrer selbst bewußt wird, den ihrer Eigenart entsprechenden Weg zu wählen, scheint für die beiden bisherigen Nebenbuhlerinnen, deren Rangstreit während eines Jahrhunderts vorwiegend die Geschichte unseres Unterrichtswesens bestimmt hat, die Sicherheit eines friedlichen Zusammenwirkens geschaffen zu sein. Einigkeit und gegenseitiges Verständnis ist aber, sehr zum Schaden unseres Erziehungswerkes, zwischen beiden noch lange nicht erreicht.

Naturwissenschaften und Mathematik, die wie frische Luft während des 17. und 18. Jahrhunderts durch alle Spalten in die alte Lateinschule eingedrungen waren, sind amtlich, und auch da nur in Preußen, zur großen Entrüstung z. B. Bayerns, erst 1816 als drittes Hauptstück neben den alten Sprachen und Deutsch in den Lehrplan der Gymnasien aufgenommen worden. Sie haben sich dann, wenn auch in nicht immer gerader Entwicklung, einen allmählich wachsenden Anteil an der Bildung unserer Jugend errungen, ohne aber, wie übrigens auch ihre Schicksalsgefährtinnen, die neueren Sprachen, an der ältesten, „vornehmsten“ Anstalt mehr als geduldet zu werden und ohne, selbst an der Oberrealschule, der sie den Charakter geben sollten, ein Betäti-

gungsfeld zu finden, das ihrer anerkannt großen Bedeutung fürs Leben und ihrer wertvollen, für die übrigen Lehrgebiete zum Muster gewordenen Arbeitsweise entspreche. Bayern machte Preußens Schritt nicht mit, weil es, mit Recht, die Zersplitterung fürchtete; seinem leitenden Schulmanne, Thiersch, war, wie vielen heute noch, das alte Gymnasium in seiner Einheit und Reinheit die beste Anstalt für alle über den Elementarunterricht hinausgehende Bildung, die beste Vorbereitungsstätte auch für die gewerbetreibenden Stände. Sind wir jetzt an den entgegengesetzten Pol der Entwicklung gelangt? Man kann — um wieder die schwungvollste, wenn auch nicht gerade klarste Äußerung anzuführen — heute hören, daß das Gymnasium nur noch „wie eine gewaltige und imposante Ruine aus dem 18. Jahrhundert in unsere Zeit herübertragt, bestrahlt von dem bezauberten (so!) Glanze einer untergegangenen Denkart“, und daß die Oberrealschule die Verkörperung des modernen Geistes sei, die „endlich die priesterliche Salbung und Weihe verdient, die sie für ihren hohen Beruf würdig macht¹⁾.“

Die alten Sprachen gaben einst, und nach der Meinung vieler geben sie noch heute, die Bildung; und nicht mehr ein wertvolles Bildungsmittel neben anderen, sondern das Bildungsmittel und einzig schätzenswerte Bildungsgut zu sein, beanspruchen heute die Naturwissenschaften. Glaubenssatz steht dabei gegen Glaubenssatz²⁾. Der „freie Blick“, dessen man auf beiden Seiten gern sich rühmt, reicht über die eigenen Grenzen sehr häufig nicht hinaus. Wird hier die bildende Kraft, die dem Sprachunterricht zukommen soll, dargetan, verfehlt man selten hinzuzusetzen, daß „als Grammatik und Schule des Denkens keine moderne Sprache dem Zweipaar, Latein und Griechisch, gleichkommt“ („Gymn. u. Nz.“ S. 143, ebenso 106, 115 u. ö.); für den Naturwissenschaftler dort bedeutet Sprachlehre überhaupt nichts als die Kunst, „in ein gegebenes Schema — Grammatikregeln mit ihren Aus-

¹⁾ P. Wust, „Die Oberrealschule und der moderne Geist“. Leipzig 1917, nach „Deutsche Literaturzeitung“ 1920, No. 16, Spalte 284.

²⁾ Nur ein paar Gegenüberstellungen: „Eine in früher Jugend einsetzende Schulung des Denkens und Erziehung zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit kann durch nichts so gut erzielt werden wie durch die methodisch durchgebildete und stetig fortschreitende Erlernung einer fremden Sprache“ (E. Meyer, „Gymn. u. Nz.“ S. 115). — Dagegen: „Dieser naturwissenschaftliche Unterricht vermag, und er allein, schon von der untersten Stufe an auf das große Ziel hinarbeiten, das ein hervorragender Physiker, Ernst Mach, mit dem Wort gekennzeichnet hat: „Anpassung der Gedanken an die Tatsachen““ (Poske, Neue Erz. H. 12/13 S. 402). Ferner: (Vom humanistischen Gymnasium) „muß eine Souveränität der Bildung ausgehen, die es dem Staatsbürger ermöglicht, Menschen und Dinge selbständig zu beurteilen.“ (Jonas, Gymn. u. Nz. S. 64). — Dagegen: „Einzigartig steht in dieser Beziehung (sc. für das Verständnis der Wirklichkeit) doch der naturwissenschaftliche Unterricht da . . . die Gewöhnung an beständige Kontrolle des Denkens durch die Tatsachen wird zur Denkgewohnheit, die sich dann auch auf jedem andern Gebiet geltend machen wird“ (Schmiedeberg, Zs. für lateinlose höh. Sch. 1919, H. 6, S. 126) und: „Die Naturwissenschaft stellt unserm an Idealen verarmter Volk neue hohe Ziele, sie allein ist in stande, unser Volk nicht nur wirtschaftlich und kulturell, sondern auch ethisch zu fördern“ (Trinkwalter „Zs. für den naturw. u. erdkundl. Unterricht“ 1920, H. 4, S. 151). Die Beispiele für die „allein“, und „nur, einzigartig“ u. ä., die erst hier im Druck hervorgehoben worden sind, ließen sich auf beiden Seiten verhundertzefachen.

nahmen, Gesetzen, Verordnungen — Einzelfälle einzuordnen“ (Beck, N. Erz. 1919, H. 10 S. 337). Und seltsam! Die nach der Alleinherrschaft Strebenden scheinen alle ihre Waffen der Rüstkammer der bisherigen „Alleinherrscherinnen“ zu entlehnen, sich damit zu begnügen, in ihren Schriften „Sprache“ durch „Natur“ und „Antike“ durch „Wirklichkeit“, das heute beliebteste Wort, zu ersetzen. Sollte die Einseitigkeit der heutigen Zeit nur die bewußte Reaktion auf die Einseitigkeit früherer Zeit sein?

Der Zweifel scheint berechtigt, ob bei solcher Stimmung der Fachleute ein Neben- und Miteinanderarbeiten in der Schule möglich ist. Mag die häusliche Eifersucht zwischen alten und neueren Sprachen zunächst als weniger wichtig beiseite bleiben. In dem großen Streite zwischen Sprachen überhaupt und Naturwissenschaften wird man die von vielen als selbstverständlich betrachtete Entthronung der „Philologie“ nicht hinnehmen, ohne noch einmal ruhig und sachlich zu prüfen, was dies für deutsche Schule und Wissenschaft und Bildung gewesen ist und weiter sein kann und muß. Und dazu sind, auf die Gefahr hin, daß oft Gesagtes noch einmal gesagt wird, wenigstens drei Fragen zu beantworten: Welchen Nutzen bringt der Besitz einer fremden Sprache? Ist dem sprachlichen Unterricht als solchem der vielgerühmte allgemeinbildende und erziehliche Wert beizumessen? Welchen Platz nimmt die Sprachwissenschaft im Gesamtgebiet der Wissenschaft ein? Die beiden letzten Fragen, die zusammengehören, sollen im wesentlichen die auf der ersten Seite genannten Bücher Ottos beantworten, auf die warm empfehlend hinzuweisen der eigentliche Zweck dieser Zeilen war. Doch seien, da die Einleitung doch schon zu lang geraten ist, noch ein paar Vorbemerkungen gestattet.

Erstens, wollen wir Naturwissenschaften und Sprachen auf ihre Bedeutung und ihren erziehlichen Wert hin miteinander vergleichen und danach den Platz bestimmen, der jedem der beiden Lehrgebiete in der Schule zukommt, so dürfen wir nicht, wie es jetzt vielfach geschieht, dem Idealbild der einen eine Verzerrung der anderen gegenüberstellen. Die Naturwissenschaften können wissenschaftlich und methodisch vortrefflich, die Sprachen sehr schlecht betrieben werden; aber auch das Umgekehrte ist möglich, die Sprachstunde kann eine Arbeits-, die naturwissenschaftliche eine Lernstunde, und zwar im übelsten Sinne des Wortes, sein. Selbst wo für Chemie und Physik die Lehrmittel auf der Höhe sind, der Versuch auch wirklich gelingt, kommt nicht selten in ununterbrochenem Vortrag vom Experimentiertisch her alles, was die auf den Bänken davor zu beobachten, festzustellen, zu erklären und zu folgern hätten. Mit den verschiedenfarbigen Kreiden gezeichnet entsteht an der Tafel das Bild feinersonnener Maschinen, ohne daß der Schüler, zum Suchen und Finden angeleitet, erlebte oder auch nur eine Ahnung davon erhielt, welch mühseligen Weg der Menscheng Geist vom ersten Aufblitzen der Idee bis zur Vollendung dieses Wunderwerks der Technik zurückgelegt hat. Und wie viel bleibt, auch bei bestem Unterricht, was mit den Mitteln der Schule der Anschauung nicht zugänglich gemacht werden kann, Hypothesen und Theorien, die ein inneres Nachschaffen, ein Nachdenken

fremder Gedanken erfordern! Beobachtungen und Erwägungen solcher Art veranlassen wohl Kerschensteiner zu dem Urteil, daß die Naturwissenschaften mit den alten Sprachen in bezug auf den „formalen Bildungswert“ „nur bei einem ganz anderen Betrieb als dem landläufigen wetteifern können“ (Gymn. u. Nz. S. 178). Und andererseits, zwar spielen, das sei den Gegnern gern zugegeben, im Sprachunterricht Regeln und Ausnahmen, und welche Regeln! leider zu oft eine große Rolle. Wenn trotzdem die bisherige Schule, auch bei ihrer starken Betonung der Sprachen, durch Jahrhunderte hindurch für jeden Beruf geeignete Männer herangezogen hat, so konnte sie es, weil Grammatik und Wörterbuch, die schon H. Spencer ihr vorwarf, eben gar nicht ihre einzigen oder nur vornehmsten Bildungsmittel waren. Im Mittelpunkt des sprachlichen Unterrichts stand das wertvolle Schriftwerk, und Ziel war, dessen Gedanken zu erschließen, was man in einer geistigen „Arbeitsgemeinschaft“ erstrebte und erreichte, lange bevor diese zu allgemeiner Forderung wurde. Aber auch die Beschäftigung mit der Sprache an sich läßt sich nicht mehr nach der alten „Übersetzungs-¹⁾ und Extemporaliengrammatik“ bewerten. Fachwissenschaft und Psychologie haben dem Unterricht das Ziel gestellt, die Sprache eines Volkes als Spiegel seines Geistes zu erkennen, und die Wege gewiesen, beobachtend, zusammenfassend und schließend diesem Ziele zuzustreben. Nur diesem gut verstandenen sprachlichen Betriebe sollte gerechterweise der gut verstandene naturwissenschaftliche verglichen werden.

Und zweitens, man soll nicht mit Schlagworten fechten. Die Scheidung in „humanistische und realistische“, oder jetzt öfter „Wirklichkeitsfächer“ mag als historische Erinnerung und kurzer Ausdruck für sprachlich-geschichtliches und mathematisch-naturwissenschaftliches Lehrgebiet bequem sein, so aber, wie diese Bezeichnungen je nach dem Standpunkt rühmend oder herabsetzend²⁾ sich noch heute zuweilen verwandt finden, haben sie keinen

¹⁾ Den neueren Standpunkt s. z. B. bei Wähmer „Spracherlernung und Sprachwissenschaft“, Leipzig, Teubner, 1914; Stahl, „Neuhumanistische Unterweisung im Lateinunterricht“, Monatschr. 1912, S. 65ff.; Hoffmann, „Der lat. Unterr. auf sprachw. Grundlage“, Leipzig, Teubner, 1914. Als Grammatiker, die dem neuen Geiste gerecht zu werden suchen, sind Reinhardt-Bruhn, neuerdings Niepmann für Latein, 1913, Strohmeyer für Französisch, 1919^{II}, Deutschbein, Max, („System der neuengl. Syntax“) 1917, zu nennen.

²⁾ Reinhold von Hanstein beklagt in seiner besonnenen und überzeugenden Schrift „Die Bedeutung der Naturw. für die nationale Erz.“, Berlin, 1919, mit Recht: „die landläufige Anschauung, daß die sittliche Bildung der Jugend Aufgabe ganz bestimmter Lehrgebiete sei, die vielfach — durchaus mißbräuchlich — als „ethische Fächer“ oder „Gesinnungsfächer“ bezeichnet werden“ (S. 22). Er wird es mit uns verwerfen, daß die Heißsporne unter seinen Fachgenossen nun in dieselbe Einseitigkeit verfallen. So wenn mit Bezug auf den sprachlichen Unterricht behauptet wird, „daß ein gut Teil des bei uns herkömmlichen Doktrinarismus und Bürokratismus . . . darauf zurückzuführen ist, daß in der Schulzeit das Arbeiten nach festen Regeln und Vorschriften allzu sehr geübt worden ist“ (Poske, N. Erz. 1919, H. 12/13, S. 402). Oder: Das Latein dient, „jene für den Beamten so wünschenswerte Geistesbeschaffenheit zu erzeugen, derzufolge vorgeschriebene Maßnahmen ohne Kritik ihres inhaltlichen Werts und ohne Rücksicht auf ihre praktischen Folgen durchgeführt werden“ (Ostwald, ebenda, 3/4, 112). — „Der deutsche Idealismus, dessen vornehmster Träger zu sein sich das Gymnasium stets gerühmt hat, ist in Wirklichkeit die Ideologie des Polizeistaates“ (Univ.-Prof. Dr. P. Beck, Leipzig, ebenda 10, 342). — Und nun erst der Chor der Nachbeter!

Sinn mehr. Weder wenn Paulsen für alle, die einst Menschen regieren sollen, nur eine in der Hauptsache humanistische Bildung gelten lassen will („D. Realgymn. u. d. hum. Bildung“ 1889, S. 115), noch wenn Neuere für den uns in der Schicksalsstunde so verhängnisvoll gewordenen Mangel an führenden Persönlichkeiten die Vernachlässigung der „Wirklichkeitsfächer“ verantwortlich machen. Denn einerseits, man mag humanistische Bildung als eine Bildung zu dem wahren Menschentum oder als eine an der Beschäftigung mit Menschenwerk und Völkerschicksal erworbene auffassen — „am Menschen und zum Menschen“, sagt Dresdner¹⁾ — in beiden Bedeutungen wird der naturwissenschaftliche Unterricht sie auch als sein Ziel und sein Ergebnis in Anspruch nehmen. Zu dem Menschen: nirgends besser als vor den Wundern der Natur lernt man, wie klar um sich, so prüfend in sich und andächtig über sich zu schauen. Alles aber, was wir von der Natur erfahren, spricht uns gleichzeitig vom Menschen, nicht nur, weil er aus ihr erwachsen, ein Glied der stetig werdenden Schöpfung ist, sondern weil wir es seinem Mühen, seinem Scharfsinn, seiner Opferbereitschaft verdanken, wenn ein paar ihrer Geheimnisse sich uns enthüllt, ihre Kräfte sich in unseren Dienst gestellt haben. Und andererseits, Ernst Machs heute so gern angeführtes Wort von der „Anpassung der Gedanken an die Tatsachen“ gilt ja von der sprachlichen Forschung nicht minder als von der naturwissenschaftlichen. Vergleichen wir sie der Naturkunde oder -geschichte. Die Art, wie der Mensch dieselben Worte (z. B. „du gehst hinaus“), in Stellung oder nur nach Ton und Melodie verschieden, als Aussage, Frage oder Befehl verwendet, stellt sich als ein Gegebenes dar, das zu beobachten, zu erklären, auf seine Gesetzmäßigkeit hin zu prüfen ist, wie Fall der Körper und Pendelschwingung; und die Entwicklung, in der die Sprache von den ersten Gefühlsäußerungen des Höhlenmenschen allmählich zum Ausdruck der verwickeltesten Gedankengänge geworden ist, erschließt sich nur derselben Betrachtungsweise wie Entstehen und Werden im Tier- und Pflanzenleben. Aber noch eine andere Erwägung sei gestattet. Wilamowitz zeigt uns, wie allumfassend das griechische Schrifttum ist. Sollte, wer sachlich gut vorbereitet den Leistungen der Alten auf wissenschaftlichem Gebiete, insbesondere dem nachgeht, was sie schon für die Naturerkenntnis beigetragen haben, nicht ebenso gut zum Griechentum, zur Antike kommen und ihres Geistes Hauch verspüren, als wer sich, oft nur mühsam, durch Äschylos, Sophokles und Thukydides hindurchpräpariert? Und ebenso wenig erschöpft sich der Franzosen und Engländer geistiges Leben in den Künsten und der schönen Literatur; was beide Völker für die Kultur- und Menschheitsgeschichte bedeuten, wird der Naturwissenschaftler nicht minder als der Philologe zu erfassen und darzustellen in der Lage sein. Ja, in dem Studium und der Würdigung dessen, was Forscher und Denker wie Descartes, Laplace, Lamarck, Lavoisier, Ampère bis zu einem Lucien Poincaré, was die Roger Bacon, Newton, James Watt, Faraday, Darwin bis zu den Großen der Gegenwart, den Rayleigh, Ramsay, J.-J. Thomas, Rutherford, Unvergängliches geleistet haben, werden, bei gleicher Weite der

¹⁾ Albert Dresdner „Der Erkenntniswert des Altertums und das Gymnasium“ in „Neues Leben im Altsprachlichen Unterricht“, Berlin 1918.

Interessen, Humanisten und Realisten sich zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammenfinden, die auch der Schule zum Segen reichen muß.

Und nun, zu friedlicher Auseinandersetzung, gestehen wir den Naturwissenschaften alles zu, was sie selbst an Bedeutung für sich in Anspruch nehmen. Die Wichtigkeit, die sie für unsere Lebensgestaltung und Lebensführung haben, kann gar nicht hoch genug veranschlagt werden. Wie unsere Technik und Industrie, so beruht unsere Kultur zum wesentlichen Teil auf der durch die Naturerkenntnis gegebenen Naturbeherrschung. Chemie und andere Gebiete der Wissenschaft sind die Grundlage großer und bedeutsamer Zweige der Volkswirtschaft. Die Erhaltung und Vervollkommnung des Lebens der gegenwärtigen und der folgenden Geschlechter, das lehrt uns schon H. Spencer, hängt von richtiger Einsicht in die Gesetze der leblosen Natur und die Bedingungen des Lebens ab. Insbesondere ist die Biologie für ein Verständnis unserer körperlichen Vorgänge wie für das unseres Seelenlebens gleich unentbehrlich. Unsere Weltanschauung beruht zum großen Teil auf der in den letzten Jahrhunderten erarbeiteten naturwissenschaftlichen Erkenntnis, die uns an die höchsten Fragen heranführt, welche der Menschengeist sich stellen kann. Und von Hanstein hat Recht mit der Behauptung, daß das Staatswesen ein gewordener Organismus ist, dessen „Gesundheit nur gedeihen kann, wenn wir nicht vergessen, es als höhere biologische Einheit zu erfassen und hieraus die Gesetze und Bedingungen seiner Entwicklung und Erhaltung herzuleiten“. Endlich, und darauf wird nicht genug hingewiesen: Die Naturwissenschaften bringen die Völker zusammen; auf keinem Gebiete zeigt sich so handgreiflich wie auf dem ihren, was für die Ausgestaltung der Ideen und ihre Nutzbarmachung die gemeinsame Arbeit der Menschheit bedeutet. Fügen wir auch noch zum Lobe des Unterrichts hinzu, daß er, wenn auch nicht allein, selbst im landläufigen Betriebe schon, im Laboratorium und am Versuchstisch, am häufigsten und natürlichsten die erstrebte Arbeitsgemeinschaft in der Schule herstellt, die Arbeits- statt der Lernschule verwirklicht, Freude schafft, zur gegenseitigen Hilfsbereitschaft erzieht, den freien Zug mit sich bringt, der die Räume der neuen Schule durchwehen soll.

Was haben die Sprachen dem allen Gleichwertiges gegenüberzustellen?

Im 7. Buche seines „Staates“ läßt Plato über den Wert der Astronomie verhandeln. Glaukon betont ihren Nutzen für den Krieg, den Ackerbau, die Schifffahrt. Sokrates zeigt, wie sie den Geist zu der Betrachtung der Dinge erhebe, die der reinen Erkenntnis allein zugänglich sind. In beider Sinn könnte man auf die allgemeine Frage antworten, was Sprachverständnis und die darauf beruhende Sprachbeherrschung für den Menschen bedeuten. Der Verkehr von Mensch zu Mensch, von Volk zu Volk ist im wesentlichen an die Sprache gebunden. Wie weit jemand an dem geistigen Leben des eigenen, wie weit er an dem der übrigen Völker teilzunehmen imstande ist, hängt von seinem Sprachverständnis, wie weit er auf die anderen einzuwirken, seinen Ideen Geltung zu schaffen vermag hängt in hohem Grade von seiner Sprachbeherrschung ab. Aber höher hinauf! Sprache und Denken sind miteinander entstanden, Sprache und Denken haben sich miteinander entwickelt.

Art und Entwicklung menschlichen Geisteslebens sind an der Sprache am besten und nur mittels der Sprache zu erkennen.

Ob und wie weit diese höchste Erkenntnis an der Muttersprache allein zu erreichen ist, kann hier nicht untersucht werden. Dem, der die Geschichte der Sprachwissenschaft kennt, ist die Antwort klar. Er weiß, wie einseitig ihre Ergebnisse waren, so lange die beiden alten Sprachen als die Sprachen betrachtet wurden. Auch die Geheimnisse des Lebens enthüllen sich erst nach Kenntnis der verschiedensten Lebewesen. Doch lassen wir die höchsten Gesichtspunkte zunächst beiseite. Scheuen wir uns nicht, da es sich um die Fremdsprachen vor allem handelt und gegen diese der Kampf sich richtet, auszuführen, was sich im Sinne Glaukons etwa über den Wert ihres Besitzes wie ihres Erwerbes, ihrer Erarbeitung sagen läßt.

Ihres Besitzes zunächst. Als „Verkehrsmittel“ will Ostwald die Fremdsprachen gelten lassen, und uns kann es recht sein, falls wir uns über die Bedeutung dieses Zugeständnisses einigen. Aber dabei stoßen wir gleich auf die Forderung, „dieses Mittel so einfach, sicher und genau wie möglich zu gestalten“. (N. Erz. Sp. 3/4 S. 112). Eine seltsame Zumutung vonseiten des großen Forschers, dem das doch nicht entgangen sein kann, daß man es auch bei der Sprache mit einem Organismus, mit etwas natürlich Gewordenem zu tun hat! Wie der Naturwissenschaftler, auch wenn es ihm erst gelingt, Lebewesen in der Retorte zu erzeugen, über diese Homunkeln die anders entstandene Schöpfung nicht vergessen wird, muß der Philologe, so lange ein künstliches Esperanto¹⁾ die natürlichen Sprachgebilde nicht ganz beseitigt hat, doch mit diesen sich beschäftigen und in der Ergründung ihrer Wesensart, der Erkenntnis ihres Werdeganges das Ziel seines Strebens sehen. Und ganz alltäglich, wo herrscht denn bereits die Kunstsprache, für welchen Verkehr würde sie als Mittel genügen? Gewiß sind die Bedürfnisse verschieden. Der gewöhnliche Vergnügensreisende kommt bei gefüllter Tasche mit seinen zehn Fingern aus, zumal er in jedem Gasthaus den als Vorbild geschilderten Sprachgewaltigen findet. Aber ähnliches gilt für alle Gebiete. Macht doch auch der schlichte Forstmann die ihm nötigen Berechnungen oft schneller und zuverlässiger als manch gelehrter Mathematiker, und der Landmann weiß in dem Stück Welt, in dem er schafft, mit Tier und Pflanzen zuweilen besser Bescheid als Botaniker und Zoologe. Sollen Integral- und Differentialrechnung, Chemie und Biologie deswegen für überflüssig erklärt werden? Schon wer in die Welt geht, um Land und Leute kennen zu lernen, für sich und die Seinen wertvolle Erkenntnis heimzubringen, wird das fremde Idiom, Schriftsprache und Mundart wenn

¹⁾ Daß etwas Ähnliches gemeint ist, zeigt uns Wetekamp, der die Einführung des Esperanto, bei dem „keine Ausnahme dem Schüler Fußange'n“ legt, und dessen „Grammatik ein Sprachkundiger in einer halben Stunde lernt“ als erster (nach Ostwald dann vielleicht einziger?) Fremdsprache der Einheitsschule nicht dringend genug empfehlen kann. (N. Erz. 1920, H. 1 S. 12). Ist die Erlernung für den „Sprachkundigen“ so leicht, dürfte sie diesem doch, falls das Bedürfnis sich zeigt, für außerhalb der schon schwer belasteten Schule überlassen bleiben.

möglich, beherrschen müssen; und auch unser Kaufmann, wenn er seinem Deutschland den Weltmarkt wieder erschließen will, wird sich nicht darauf verlassen, daß er an irgend einem Freimaurerzeichen überall ein Mitglied der Esperantogemeinde entdeckt. Aber die Sprache ist auch das Verkehrsmittel, durch das die Gebildeten aller Nationen mündlich und schriftlich den Gedankenaustausch pflegen. In der fremden und bis jetzt noch natürlichen Sprache strömt uns, in Büchern und Zeitschriften ohne Zahl, das ganze geistige Leben von jenseits unserer Grenzen zu, wie von uns aus, in unserer Sprache, unser Geisteschaffen der übrigen Menschheit zugetragen und durch die des Deutschen Kundigen dort in alle Kanäle geleitet wird. Ständen unsere Naturwissenschaften, unsere Erdkunde, unsere Wissenschaften alle, ständen die der anderen Völker auf ihrer Höhe, wenn dieser ständige Gedankenaustausch nicht wäre, und wäre der allzeit lebendige Gedankenaustausch möglich, wenn die Schule nicht so vielen die Freude an Sprachverständnis und Sprachfertigkeit ins Leben mitgäbe! Übersetzungen? Bei den Ansprüchen schon, die die Wissenschaften stellen, müßte die eine Hälfte der Beteiligten Wegbereiter für die andere sein, und ein Teil wieder lernen, um die Mittelsleute auf ihren Beruf vorzubereiten. Aber auch mit der getreuesten Wiedergabe würde man sich gern immer nur da abfinden, wo der Inhalt allein in Frage kommt. Die Unzulänglichkeit der Aushilfe zeigt sich, dem Kundigen am schmerzhaftesten fühlbar, wenn, wie beim dichterischen und gedanklichen Werk, Stoff und Form eine für das Verständnis und den Genuß untrennbare Einheit bilden. Denn die Sprachen sind endlich ja das Mittel auch zum Verkehr mit allen, die menschlichem Fühlen und Denken dichterischen Ausdruck geben und, sei es in der grauesten Vorzeit, einmal vorbildlichen Ausdruck gegeben haben. Die Brücke sind sie, die uns mit der örtlich fernsten Gegenwart wie mit der entlegensten Vergangenheit verbinden, die Schlüssel, die uns die geistigen Schatzkammern der Welt erschließen.

Aber wir werden den Sprachen nicht gerecht, wenn wir sie als Mittel nur werten. Sie sind selbst ein Stück der Schöpfung und haben als solches Recht auf Beachtung. Gewordenes, wie Mythos, Religion, Sitte, Recht, wollen sie nach Sinn und Ursprung und Entwicklung behandelt werden. Und erweisen sich dabei als Schlüssel noch in einem zweiten Sinne. Ursprünglichste Offenbarung des Menschengeistes, spiegeln sie unmittelbarer als eine der anderen Offenbarungen, Glauben oder Recht, die in ihr erst den Ausdruck fanden, Sinn und Denkweise eines Volkes, mit denen zusammen sie ja entstanden sind. Eine Sprache behandeln heißt die in ihr wie die durch sie übermittelten Kulturinhalte erforschen.

„Die Sprachen,“ so belehrt uns Ostwald, „sind weder Inkarnationen der Logik“ — wer wüßte seit einem halben Jahrhundert, seit Steinthal und Lazarus, das besser als der Philologe, womit er ihnen allerdings gar nichts von ihrem hohen Wert für die formale Bildung nehmen läßt — „noch solche eines besonderen Geistes. Vielmehr erhalten sich in ihnen überwundene sachliche Irrtümer am dauerhaftesten; man denke z. B. an das Wort „Sonnenaufgang“, das noch vier Jahrhunderte nach Kopernikus dessen grundlegende Ent-

deckung negiert.“ (N. Erz. H. 3/4 S. 112). von Hanstein hat dargetan, wie wichtig ein Einblick in die Biologie auch für den Staatsmann ist. Wenn aber irgend etwas an dem allgemeineren Wert der Naturwissenschaften zweifeln lassen könnte, wäre es die Verständnislosigkeit, mit der ein Gelehrter wie Beck dem geschichtlichen Werden der Gelehrtenschule, ein Forscher von der Bedeutung Ostwalds Lebensvorgängen auf anderem als seinem eigenen Gebiete gegenübersteht. „Sonnenaufgang“ trotz Kopernikus! „Und ihre vorgeschriebne Reise vollendet sie mit Donnergang;“ soweit läßt sich sogar ein Fachgenosse Ostwalds, Goethe, von der Sprache verführen.

Noch weitere Jahrhunderte als von Kopernikus trennen uns vom Heidentum und dem Glauben unserer Altvordern, und doch beteuert der fromme Engländer *by Jove!* und ruft auch der Gläubigste einmal alle „Götter zu Zeugen“ an. Wie einst dem Mars, dem Jupiter, der Venus, jetzt noch *mardi, jeudi, vendredi*, sind die deutschen Wochentage dem Tyr, dem Donar, der Freia geweiht. Das früheste Mittelalter spricht, wenn jemand „Stein und Bein schwört“ oder, gleich den Klosterbrüdern, einem Sünder „den Text, die Leviten liest, ihn abkapitelt,“ auch wenn auf den „blauen Montag“ die „Trauer in Sack und Asche“ folgt. Glaube und Aberglaube wirken in unserer Seele nach, wenn wir vom Unstern, *désastre*, unser Leben abhängig machen, „unter einem bösen Stern“ geboren zu sein behaupten. Und wie stark sind längst erstorbene Sitte und altes, oft grausamstes Recht! Der Knecht ver„dingt“ sich; die Eltern ver„mähl“en ihre Kinder, feiern *höchgezît*, „heben die Tafel auf“, froh, die Tochter „unter der Haube“ zu wissen. Der Verbrecher wird „dingfest gemacht“; für die Gerichtsverhandlungen waren, und so sind heute im Leben „aller guten Dinge drei.“ Wenn der Angeklagte schlecht vertei„di(n)gt“ worden ist, tut, wenn nicht der Richter, die öffentliche Meinung ihn in „Acht und Bann“, erklärt ihn für „vogelfrei“, „stellt ihn an den Pranger“, läßt ihn bei peinlichen Erörterungen „auf glühenden Kohlen sitzen“, auch wenn er „Gift auf seine Unschuld“ nehmen will. Der Weltfriedensverfechter steigt für seine Meinung „in die Schranken“ hinab, „kreuzt“ mit dem Kriegsverherrlicher „die Klinge“, nachdem er ihm „den Handschuh hingeworfen“ hat, „legt den Gegner in den Sand,“ wenn er vor überlegenen Gründen nicht selbst die „Waffen strecken“ muß. Es ist die alte Jagdfreude unserer Ahnen, die uns von „bärbeißig, naseweis, Wildfang“ reden läßt. Und Ostwald, „erpicht“, die Sprachen zur „Strecke zu bringen“, „stöbert“ alle möglichen Gründe gegen sie auf; er wird freilich niemanden damit „auf den Leim locken“ oder „ins Garn gehen lassen“; vergebens „klopfen seine Freunde auf den Busch“, ob sie Esperanto auf die Schüler „loslassen“ können; sie sind „ohne Witterung“ für das Notwendige, „auf falscher Fährte“, und die Philologie wird, wenn auch von allen Seiten „umstellt“, ihrem „Kesseltreiben nicht zum Opfer“ fallen.

Was der große Naturforscher, hoffentlich nur durch den „Jagdeifer“ fortgerissen, gegen die Sprache vorbringt, ist ja ihr innerstes Wesen und macht einen Teil ihrer Schönheit und ihres Erkenntniswertes aus. Unser ganzes Vorleben ist in der Sprache, unsere ganze Geschichte. Wie die Germanen in Italien,

Spanien, Frankreich, bis in Finnland hinein, hier nur in der Sprache erkenntlich, breite Spuren ihrer Wanderzüge hinterlassen haben, haben die Kulturen des Altertums, des Mittelalters, die ganze Welt endlich in neuerer Zeit unsere Lebens- und Denkweise und damit unsere Sprache bestimmt. Auch die Worte kämpfen den Kampf ums „Dasein“ aus. Was der neuen Heimat, der Umwelt, sich anpassen weiß, überlebt; was des fremden Aussehens sich nicht entledigt, fällt von Zeit zu Zeit nationaler Empörung, „Pogromen“ zum Opfer. Nicht immer überschauen wir alle Bedingungen. Die Wochentage haben deutsche Namen bekommen; die Monatsbezeichnungen, Hornung, Lentzin-, Winnemanoth usw., haben sich nicht durchsetzen können. *Conscientia* ist, eine Art Mimicry, in Verkleidung, in der Übersetzung der alten Kirche, *giwizzen*, wie in der Übertragung späterer Zeit, „Bewußtsein“, wohl geborgen; was aber in auffallendem Gewande sich spreizte, *Acteur* und *Actrice* z. B., noch dem 18. Jahrhundert wohlvertraut, hat weichen müssen. Platos Frage, ob die Sprache *φύσει* oder *θεσει* entstanden sei, läßt sich dahin beantworten, daß Satzung nicht ohne Einfluß, doch gegen das Naturwirken bedeutungslos geblieben ist. Wieland beklagt vergebens den Verlust von „Attitüde“, das „weder durch Lage, Stellung noch Gebährde“ wiederzugeben sei. (Hirt, Etymologie der neuhochdeutschen Sprache, 1909).

Doch nicht Wort und Wendung allein erschließen uns den Einblick in die Vorstellungs-, Gedanken-, Begriffswelt der Menschheit und zeigen uns das Bild, das sie zu irgendeiner Zeit sich von der Welt um und über sich machte. Die Lebens- und Denkformen des Menschen kommen in der Art auch zum Ausdruck, wie er seine Gedanken entwickelt und verknüpft. Lebhaften Geistes begnügt ein Volk sich mit der Flexionsform, deren verschiedenfache Bedeutungen blitzschnell zu erfassen dem Hörer überlassen wird; bedächtigeren Gemütes oder an schwerfälligeren Umgang gewöhnt, wählt ein anderes für jede der Beziehungen die besondere präpositionale Veranschaulichung. Das läßt uns tiefe Einblicke in Geistes- und Seelenverfassung tun. Hier liegt ein begriffliches, dort ein mehr anschauliches Vorstellen zugrunde. Bei dem einen Volke überwiegt die Verstandes-, bei dem anderen die Phantasietätigkeit. Aus dem Charakter der lateinischen Periode will Norden die römische Seele herauslesen. Eignet dem echten Deutsch, dem Luthers z. B., schlichte Sachlichkeit, Einfalt, innere Natürlichkeit, so läßt das Französische von früh auf den Hang nach durchsichtigster Klarheit, geistvoller Zuspitzung, schöner Rundung, Wohllaut und rednerischem Prunk erkennen, einer der Gründe, warum wir, die Formlosen, bei nur einer Fremdsprache, der formfreudigen, romanischen nicht entraten können. Die Franzosen sind, was man den lateinischen Dichtern nachrühmt, Meister der Form und Erzieher zur Form.

Wenn wir nun auch längst angefangen haben, die Sprachen der Kulturgeschichte dienstbar zu machen, das psychologische Quellenmaterial, das in ihnen angehäuft ist, harrt noch der vollen Ausnutzung. Vielleicht wird noch lange hier das Beste der Intuition überlassen bleiben. Zwar lächeln wir heute schon über die Behauptung, ich glaube Scherrs, der in dem groß geschriebenen „I“ des Engländers die Selbstsucht dieses Volkes symbolisiert

sah; aber, was zum Preise oder Tadel der einen und der anderen Sprache beigebracht wird, geht oft, so sicher auch die Behauptung, darüber nicht viel hinaus. Es gilt den Blick der Sprachforscher erst für diese Betrachtung zu schärfen, Philologie und Psychologie zu weit innigerer Zusammenarbeit als bisher zu bringen. Im Unterricht bleibt die Routine zu überwinden, die im Pauken der Formen, im Einprägen der Regeln das einzige den Erfolg sichernde Mittel sieht. Erfreulich ist, daß die Wissenschaft auf Grund der bisher vorwiegend geschichtlich orientierten Facharbeit und der psychologischen Forschung nun auch diese Erkenntnis durch greifbare Ergebnisse zu weiten beginnt. Vossler hat „Frankreichs Kultur im Spiegel seiner Sprachgeschichte“ geschrieben. Wenn die Bayrische Akademie vor kurzem eine Arbeit Lerchs, „Die Verwendung des romanischen Futurums als Ausdruck eines sittlichen Sollens“ (Leipzig 1919) mit dem Samsonpreise auszeichnete, so soll diese Ehrung nicht der sprachlichen Leistung allein, sondern dem wertvollen Beiträge zur Soziologie und Völkerkunde gelten. Meister wie Schüler mögen noch zu kühn gewesen sein; aber sie haben die Wege gewiesen, wie die Sprache nicht nur mittelbar, als Schlüssel zum Schrifttum und anderen Kulturerzeugnissen, sondern auch unmittelbar, selbst Geisteserzeugnis, als Schlüssel zum Seelenleben des Menschen, für die Erkenntnis der Einzel- wie der Volksindividualität nutzbar zu machen ist. Wenn die Verfassung „persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geist des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung“ als Ziel der Schule hinstellt, wird der Sprachunterricht nach beiden Richtungen hin seinen vollen Anteil an dieser Aufgabe in Anspruch nehmen können. Bringen, wie wir bemerkt haben, die Naturwissenschaften die Völker zusammen, so führen die Sprachen sie zu gegenseitigem Verständnis ihres innersten und besten Wesens.

Es fragt sich nun, ob den Sprachen in der Schule auch eine Behandlungsweise zuteil werden kann, die derjenigen der Naturwissenschaften an erziehlichem Werte gleichkommt. Der von Fr. Aug. Wolf stammenden Anschauung, wonach die Grammatik als die angewandte Logik auch die beste Schule des logischen Denkens ist, tritt heute die andere entgegen, die dem sprachlichen Unterricht, der nur in dem Lernen von Vokabeln und Regeln bestehe, jede bildende Kraft absprechen will. Wir wissen jetzt, daß Sprache und Logik zweierlei sind, wenn auch die engsten Beziehungen zwischen Denken und Sprechen bestehen. Messen wir trotzdem unserm Unterricht dieselbe erziehliche Bedeutung wie dem besten andern bei, so geschieht es, weil auch wir, wie Mach es will, unsere Schüler an die Beobachtung der Wirklichkeit heranbringen, sie ihr Denken an den Tatsachen versuchen und die Ergebnisse immer wieder an den Tatsachen nachprüfen lassen, sie ebenfalls das Vereinzelte als Glied eines größeren Zusammenhanges fassen, die Erscheinung in die Gesetzmäßigkeit des Erscheinens aufnehmen, was früher Ausnahme gescholten wurde, als Äußerung einer anderen, manchmal die erste kreuzenden Gesetzmäßigkeit verstehen lehren und sie dadurch zum Beobachten, Suchen und Finden fürs Leben ertüchtigen. Es ist wahr, die alte Grammatik gab das Bild: fertige Regel, Einübung durch deutsche Sätze,

aber der gute Lehrer war wohl nie Sklave des Buches. Die neue Grammatik zeigt den Umschwung, erst die Beispiele, dann das daraus zu Folgernde. Es mag dahingestellt sein, ob dieser natürliche Weg nun wirklich der überall begangene ist. Aber ist es anders in der Physik und Chemie?

Die Frage der unterrichtlichen Behandlung hängt aufs engste mit der der wissenschaftlichen Forschung zusammen, deren bescheidenes Abbild auf beschränktem Gebiete die Arbeitsschule werden muß, die ihren Namen verdienen will. Und sie in diesem großen Zusammenhange behandelt zu haben, ist das Verdienst der beiden Bücher Ottos, die gleich im Anfange der Beachtung aller Berufsgenossen empfohlen wurden. Macht das erstere, „Die wissenschaftliche Forschung und die Ausgestaltung des gelehrten Unterrichts,“ den Versuch, die Möglichkeit einer einheitlichen wissenschaftlichen Forschung zu erweisen und das Ergebnis auf die Gesamtgestaltung der höheren Schule anzuwenden, so will das zweite, „Zur Grundlegung der Sprachwissenschaft“, dartun, welche wissenschaftlichen und unterrichtlichen Aufgaben dem Sonderfache des Verfassers zu erfüllen obliegt. Wir haben es, das sei gleich hier gesagt, nicht mit Schriften zu tun, die für die Stunde verfaßt sind und wie so viele, die die bevorstehende Neugestaltung hat hervorsprießen lassen, mit der Stunde vergessen werden. Jede Entwicklung verrät die volle Beherrschung des Stoffes, jede Folgerung die Unerbittlichkeit des strengen Denkers, der lange Jahre, wohl in mancher schlaflosen Nacht, mit dem Gegenstand gerungen hat. Die nicht umfangreichen, aber inhaltschweren Schriften einem möglichst großen Leserkreise unter den Jugendbildnern zu empfehlen, war der eigentliche Zweck dieser Zeilen, trotzdem sie so spät erst zu ihnen kommen. Als Dank für das, was sie mir selbst gewesen sind und gegeben haben, eine Bestärkung in vielen längst verfochtenen Ansichten, eine Lösung mancher schweren Zweifel, ein Anlaß, Fürsichergehaltenes von neuem nachzuprüfen. Und für das auch, was jedem Philologen zugute kommen wird, den Überblick über die neueren und neuesten Probleme und Ergebnisse der Sprachpsychologie, denen der Verfasser mit einem außerordentlichen Fleiße nachgegangen ist und die er in einer Vollständigkeit beherrscht, die die Büchelchen fast zu einer Bibliographie der einschlägigen Arbeiten macht.

Paulsen weist in einem Vergleiche, den er selbst als hinkend bezeichnet, der Philologie die Rolle zu, die die Mathematik für die Naturwissenschaften spiele; sie ist ihm das Organon zur Erforschung des geistig-wissenschaftlichen Lebens (a. a. O. 7). Wir haben gesehen, daß die Sprache nicht als Mittel nur, daß sie selbst als Erzeugnis gewertet werden will. Auch Otto muß, nach so vielen andern, Wundt und Dittrich, Windelband und Rickert, Stumpf und Stadler, um die Methode der wissenschaftlichen Forschung festzulegen, die Tatsachen der Wirklichkeit, des Seiende, Objekt des Forschens, in natürlicher Weise zu gruppieren versuchen („Die wissenschaftliche Forschung“). Wundt glaubt, Hegel folgend, dem Zusammenhang der Dinge am besten durch die Einteilung der Erfahrungswissenschaften in Natur- und Geisteswissenschaften gerecht zu werden und scheidet beide Gebiete dann wieder nach den Vorgängen, die sich in ihnen ereignen, und den Gegenständen (Erzeugnissen), aus denen

sie bestehen. Daß er dann aber gezwungen ist, als drittes Untergebiet die Wissenschaft von der Entwicklung der Erzeugnisse, Geistes- und Naturgeschichte anzusetzen, gibt Otto zu der Frage Veranlassung, ob dies nicht eine unnötige Absplitterung sei, und zu dem fruchtbaren Gedanken, den Unterschied von Vorgang und entwicklungsgeschichtlichem Erzeugnis als übergeordneten Gesichtspunkt zu nehmen, unter dem alle Erfahrungswissenschaften erkenntnistheoretisch zu betrachten seien. Im Bereich der Physiologie würde es sich, um einige Beispiele zu nennen, etwa um die Teilung handeln, die Hertwig in seiner „Allgemeinen Biologie“ vornimmt, wenn er einmal die Zelle als selbständigen Organismus, die Lebensfunktionen der Zeugung u. a. betrachtet, dann aber die Zelle im Verband mit anderen Zellen behandelt und die entwicklungsgeschichtlichen Fragen in den Vordergrund treten läßt. Ebenso ist die Psychologie die Wissenschaft von den Bewußtseinsvorgängen einerseits, andererseits die von dem Werden des Seelenlebens, „psychische Mechanik“ und „psychische Entwicklungsgeschichte“, wie schon Steinthal, 1860, scheidet.

Sonach wäre — Wundts bedeutendster Schüler Dittrich bewegt sich in ähnlichen Gedankengängen — alles Seiende unter einem doppelten Gesichtspunkt zu betrachten, als Vorgang, Betätigung, Verrichtung, die funktionelle, als Gewordenes und Erzeugnis, die evolutionelle Forschung. Dieser natürlichen, durch das Objekt gegebenen Sonderung entspricht die Forschungsart. Auf beiden Gebieten beginnt die Bearbeitung mit der Feststellung der Einzel-tatsachen, woran sich die Aufdeckung gesetzlicher Zusammenhänge reiht, die „Beschreibung“ im Sinne Stadlers, der darunter auch die „Ermittlung der Ursachen“ mitversteht. Die funktionelle Forschung bleibt bei dieser „Beschreibung“ stehen: sie hat ihre Arbeit getan, wenn sie die gesetzlichen Beziehungen zwischen Ursache und Wirkung, oder, wo es sich auf biologischem Gebiet um psychische Kausalität handelt, zwischen Grund und Folge festgestellt hat. Die evolutionelle Forschung geht über die bloße Beschreibung hinaus zur Erklärung. Diese begnügt sich nicht damit, die kausalen Zusammenhänge festzustellen, sondern sucht die Bedingungen, unter denen ein Wandel sich vollzieht, und geht den treibenden Kräften nach, deren Aufdeckung erst das volle Verständnis geschichtlicher Entwicklung ermöglicht.

Es kann hier nicht das Verhältnis von Kausalität zur Finalität ausgeführt werden. Nur darauf sei hingewiesen, daß beide nicht im Gegensatz zueinander stehen; denn der Verlauf der Entwicklungserscheinungen ist auch an die Aufeinanderfolge von Ursache und Wirkung gebunden. Eisler spricht von „teleologischer Kausalität“, und von Baer stellt fest, daß die Natur Ziele nicht anders als durch die Wirksamkeit der Naturgesetze verfolgen kann. Der Grundsatz der Kausalität besagt nur, daß alle Veränderungen nach dem Gesetz der Verknüpfung von Ursache und Wirkung vor sich gehen; das Warum der Veränderung bleibt dahingestellt. Die entwicklungsgeschichtliche Forschung geht über die funktionelle hinaus, indem sie nach dem Wozu des Geschehens fragt. Danach fallen die Einsprüche, die gegen die Verallgemeinerung der naturwissenschaftlichen Methode erhoben werden, in soweit, als die

funktionelle Betrachtungsweise der evolutionellen sich unterordnet. Da auch alle Entwicklungserscheinungen nach dem Prinzip der Kausalität verlaufen, ist eine Gegensätzlichkeit oder eine Zwiespältigkeit der Auffassung ausgeschlossen und die Forderung der Einheit als einer unerläßlichen Voraussetzung jedes wissenschaftlichen Systems erfüllt.

Die Fruchtbarkeit des Gedankens einer solchen Scheidung zeigt sich, wenn wir danach versuchen, die den einzelnen Erfahrungsgebieten entsprechenden Wissenschaften nach Art und Umfang zu ordnen, jeder die besonderen Aufgaben zuzuweisen, ohne ihre Zusammenhänge, die „dem geistigen Bande der Natur“ entsprechen, aus den Augen zu verlieren. Es scheiden sich in natürlicher Weise einerseits die Mechanik, Physik und Chemie, andererseits die Biologie, die aber nicht nur Botanik, Zoologie und Anthropologie, die Lehre vom Menschen als Lebewesen schlechthin, sondern auch das ganze höhere Leben umfaßt, und die sich, da letzteres einen geistigen Austausch der Menschen voraussetzt, zwanglos in Naturkunde und Kulturwissenschaften gliedert. Je nach der Klarheit, in der die „treibenden Kräfte“ hervortreten oder mit menschlichen Mitteln zu erkennen sind, steht bei der Bearbeitung dieser Gebiete die funktionelle oder die evolutionelle Forschung im Vordergrund. Lassen sich diese Kräfte in der leblosen Natur höchstens als dumpfer Drang ahnen, so treten sie im Pflanzen- und Tierleben bereits mit größerer Deutlichkeit hervor, um sich in der menschlichen Entwicklung schließlich zum Teil als bewußte Streben zu äußern. Demgemäß haben Physik und Chemie vor allem daran gearbeitet, die kausalgesezlichen Zusammenhänge der Erscheinungen zu verfolgen, während die Frage, ob auch hier von einer Entwicklung (Krystallisation: Triebhandlung? Entwicklungserscheinung?) die Rede sein kann, kaum erst in den Kreis der Betrachtung gezogen wird. In der Wissenschaft vom organischen Leben hat sich die Scheidung zwischen der Betrachtung der Lebensbetätigungen einerseits und der Untersuchung der Entwicklung der geschichtlich gewordenen Formen andererseits längst vollzogen, und es ist danach jeder der beiden Arten der methodischen Forschung ihr Recht geworden. (Naturkunde im engeren Sinne und Naturgeschichte). Zur herrschenden Betrachtungsweise ist die evolutionelle Forschung für die Lebensäußerungen geworden, von denen sich Ansätze zwar im Pflanzen- und mehr im Tierleben finden, die aber zur vollsten Entwicklung erst auf dem Boden der menschlichen Gemeinschaft und geistigen Wechselwirkung gelangen: Sprache, Glaube, Sitte, Staat, Recht, Wirtschaft, geistige und künstlerische Bildung. Die zusammenfassende Bezeichnung, die die Einheit dieses Sondergebietes der Biologie zum Ausdruck bringt, hat geschwankt. Zwar verdanken alle, Sprache, Sitte, Glaube, dem Menschengenisse ihren Ursprung, aber der Name „Geisteswissenschaften“ wird nicht allen Umständen gerecht; findet doch z. B. die Sprache als physisch-psychisches Erzeugnis im oben erwähnten System Wundts überhaupt keinen Platz. Der Ausdruck „Geschichtswissenschaften“ hinwieder hebt einseitig die evolutionelle Betrachtungsweise heraus und wird, um wieder das Beispiel der Linguistik heranzuziehen, der funktionellen Forschung in der Sprachwissenschaft (Phonetik z. B.) nicht gerecht. Als „Kultur-“

oder „Sozialwissenschaften“ scheiden sie sich dagegen nicht nur nach dem ihnen Eigenen von den übrigen Gebieten der Biologie, sondern mit diesen zusammen auch von der Mechanik.

Ist so, trotz der Verschiedenheit der Einzelaufgaben, die Möglichkeit einheitlich wissenschaftlicher Arbeit dargetan als des Strebens nach Wirklichkeitserkenntnis, so bleibt nur die Frage, ob auf dem Gebiete der evolutionellen Forschung ebensogut wie auf dem der funktionellen mit Erfolg die Aufstellung von Gesetzen versucht werden kann, d. h. ob sich aus den angeführten Faktoren, den Bedingungen und den treibenden Kräften, eine Notwendigkeit des geschichtlichen Werdens feststellen läßt. Windelband scheidet die Erfahrungswissenschaften geradezu in nomothetische, die das Allgemeine in der Form des Naturgesetzes, und in idiographische, die das Einzelne in der geschichtlich bestimmten Gestalt zu erfassen versuchen, während Marty ein Forschen nach Gesetzmäßigkeiten auch im Gebiet der menschlichen Geschichte wohl für möglich erklärt. Wirken und Gewirktwerden unterliegt Gesetzen, wenn diese auch im einzelnen nicht immer erkennbar sind. Wie von Sprachgesetzen im allgemeinen, hat man von Lautgesetzen im besondern, von historischen, sozialen Gesetzen gesprochen. Und mit Recht. Nur wird man nicht vergessen dürfen, daß im Reiche der geschichtlichen Entwicklung neben den allgemeinen die „besonderen Umstände“ eine nicht immer genau in die Rechnung zu stellende Rolle spielen, während man diese in der Mechanik, um die reinen Abhängigkeitsverhältnisse herauszuarbeiten, auszuschalten gewohnt ist (z. B. den atmosphärischen Widerstand bei Feststellung der Fallgesetze, den, wie Rubner neulich zeigte, auch die vollendetste Luftpumpe nicht beseitigt).

Ich versage mir, nicht ohne Bedauern, auf eine ganze Anzahl oft erörterter Fragen einzugehen, denen die vorstehenden Darlegungen Ottos Antwort gäben. Naturwissenschaftler behaupten, daß sie allein an die strenge Gesetzmäßigkeit des Geschehens heranbringen, allein also wissenschaftliches Denken lehren; Philologen sehen die Vorzüge ihres Faches gerade darin, daß es den Geist gewöhnt, mannigfach sich verästelnden und von verschiedenartigen Umständen beeinflussten Lebensformen nachzugehen. Statt Stellung zu nehmen, möge es mir an einem wichtigen Kapitel der Syntax, Ton und Wortfolge, zu zeigen gestattet sein, wie der Sprachunterricht auf Grund alltäglich zu beobachtender Tatsachen zur Aufhellung verwickelter Erscheinungen anleitet und diese auf ihre Gesetzmäßigkeit zurückführen lehrt:

Wir sind auf der Straßenbahn. „Ist hier noch jemand ohne Fahrschein?“ fragt der Schaffner, um vielleicht die Antwort zu erhalten: „Geben Sie mir eine (Fahr)karte,“ womit dann aber mißverständlich die hier nicht erhältliche „Monatskarte“ gemeint war. Die Abfertigung geht weiter: „Ist hier noch jemand ohne Fahrschein?“ und endlich, wenn ein Teil des Wagens erledigt scheint, ein letztes: „Ist nun noch jemand ohne Fahrschein?“ oder: „Ist nun noch jemand ohne Fahrschein?“; worauf die Draußenstehenden an die Reihe kommen: „Ist hier noch jemand ohne Fahrschein?“ und ein letzter Gast sich meldet: „Ich bin noch ohne Fahrschein.“ Auch das Verb kann den Ton tragen. Wenn ein Aufsichtsbeamter etwa dem

Schaffner einen Vorwurf macht, kann dieser wohl fragen: „**War** denn noch jemand ohne Fahrschein?“ Die Schüler, die dies zu beobachten angeleitet werden, bringen in Arbeitsgemeinschaft bald ähnliche Dinge dazu. Einmal hören sie: „Dies Buch werde ich meinem **Bruder** schenken“, ein andermal: „**Meinem Bruder** werde ich ein **Buch** schenken“; wie auch im Englischen: „We can do our cause **great harm** by small errors“ neben „Don't tell your story to **every stranger**“ und im Französischen: „Si vous voulez tuer la guerre, prenez à la guerre **ses méthodes**“ neben „Il laisse sa terre à son **fil**“, was törichte Regel als das Einzige hinstellt. Allmählich blitzt das Verständnis auf: Hat man über zwei Tage zu verfügen, so denkt man: „Montag gehe ich nach **Potsdam**, Dienstag nach **Charlottenburg**“; handelt es sich darum, den Besuch dieser beiden Orte zeitlich festzusetzen: „Nach Potsdam gehe ich **Montag**, nach Charlottenburg am **Dienstag**“, und wieder so in den andern Sprachen: „I arrived here **yesterday**“ neben „Were you last night at **home**?“ Es ist immer ein Bestandteil, von dem man ausgeht, ein anderer, zu dem man kommen will; letzterer ist Ziel, Zweck der Rede (psychologisches Prädikat, wie v. d. Gabelentz es zuerst nannte). Bei der Unterhaltung ist etwas zwischen Sprecher und Angesprochenem irgendwie, z. B. durch den Augenschein, selbstverständlich, etwas anderes klarzustellen; z. B. (beim Besuch:) „Ich komme zu Dir, **da Du mein Freund bist**;“ (bei einer Wendung der Unterhaltung unter Freunden:) „Da Du mein Freund bist, **will ich Dir alles erzählen**.“ In *J'aime les yeux bleus* ist das Adjektiv die eigentliche Aussage, in *J'aime ses bleus yeux* das näher bestimmte Substantiv. Wie viel geheiligte Regeln fallen! So ist es klar, daß Cäsar, wenn er seinen gallischen Feldzug erzählt, mit dem Schauplatz beginnt, diesen durch Angabe der Teile übersichtlich macht: „Gallia est omnis divisa in . . .“, die eigentliche Aussage ist das Zahlwort, daher die betonte Stellung „**partes tres**“; nach dem Schauplatz kommen die Bewohner, daher ebenso betont: „**quarum unam incolunt Belgae**“, was das Französische, das den Ton nur in Endstellung haben kann, übersetzen muß: „**dont l'une est habitée par les Belges**“. Und nun kommen wir zu der Feststellung, die Mauthner hübsch formuliert hat: „Ist *Subjekt* (in dem Sinne v. d. Gabelentzs) das Selbstverständliche, *Prädikat* (ebenso) das Aussagenswerte, so ist jede nähere Bestimmung, jeder Satzteil, jede Erweiterung des Sinns, jeder Nebensatz immer wieder das Prädikat zu dem Vorausgehenden, das in dem Augenblick zum Subjekt geworden ist, wo wir es wissen.“ Das Auszusagende wird als das Wesentliche durch den Ton hervorgehoben. Wir haben etwas für alle Sprachen Gültiges gefunden, das auf der Ausnützung eines naturgegebenen Mittels beruht, und können dann wohl auch mal über den Weg nachdenken lassen, auf dem der Mensch vom ersten unwillkürlich stärker ausgestoßenen Laut bis zu dieser Ausdruckskunst gelangte.

Die Rücksicht auf den Raum verbietet leider, noch an einigen anderen Beispielen, etwa Gebrauch des Artikels, an Konjunktiv, Infinitiv oder unter welchem Namen sonst, oft willkürlich, Erscheinungen der Sprache vereint werden, darzutun, wie sich, statt in Hunderte von Regeln und Ausnahmen, die selbständig beobachteten Tatsachen unter ein e das Wesen der Erscheinung

treffende Bestimmung bringen lassen, die den verschiedensten Sprachen zugleich gerecht wird. Nicht etwa in dem Sinne der hier und da üblichen Parallelgrammatiken, die meist nur etwa ähnlich klingende Einzelschriften in Kolonnen nebeneinander drucken. Sondern aus dem Gedanken Martys heraus, daß für die fundamentalen Kategorien des Auszudrückenden in jeder Sprache ein lückenloses Ganzes von Ausdrucksmitteln vorhanden sein muß, und daß, da die physischen und psychischen Kräfte, worauf sich die Menschen zur Mitteilung ihrer Gedanken angewiesen sehen, dieselben sind, einerseits vieles in den Formen menschlicher Rede übereinstimmen muß, daß aber, da die Anlagen und Schicksale der sprachbildenden Völker sich verschieden gestalten, andererseits ebenso vieles — d. h. in der Anwendung, der Entwicklung, nicht dem Wesen der Mittel — voneinander abweichen wird. Wir kommen dabei nicht zu der allgemeinen, der philosophischen Grammatik, von der ein Sulzer träumte und die auch wohl W. v. Humboldt im Auge hatte, wenn er von der „idealischen Form“ der Sprache redete; auch nicht zu einer apriorischen Grammatik im Sinne Husserls, die von der wirklichen sich wie die reine Logik von der empirischen scheidet. Wohl aber läßt sich nach Zweck und Sinn menschlicher Rede dartun, was auszudrücken ist, und dem gegenüber feststellen, welches die dem Menschen möglichen, immanenten Ausdrucksmittel sind und wie dieselben, sei es allgemein, sei es in verschiedenen Sprachen verschieden, dem Zweck sich anpassen (Vgl. *L'or est un métal* (best. Art.) — *Gold is a metal* (ohne Artikel) mit deutsch: *Gold und das Gold ist ein Metall* (beide Weisen zum Ausdruck der Gesamtheit).

Die Richtlinien einer solchen natürlichen Grammatik zu geben, nimmt Otto sich in der „Grundlegung der Sprachwissenschaft“ zum Ziel. Sie entsteht, fügen wir hinzu, in der gemeinsamen Arbeit des Unterrichts, und da die Abstraktion wohl früher an der fremden als an der Muttersprache vorgenommen wird, von der ersten fremdsprachlichen Stunde an, die der Schüler erhält, und wird an jeder hinzukommenden Sprache erweitert und vertieft, an den lebenden besser als an den toten, da nur dort so wichtige Ausdrucksmittel wie Akzent und Stimmodulation wirklich in die Erscheinung treten. Der Muttersprache, bei der allein aus dem Vollen geschöpft wird, bleibt es dann vorbehalten, die so gewonnene Erkenntnis ganz auszuwerten und sie dem Verständnis wie der Beherrschung des Wortes nutzbar zu machen.

Otto steckt, den vorhin gegebenen allgemeinen Ausführungen entsprechend, zunächst das Gebiet für die Einzelaufgaben ab, die die Sprachforschung sich stellen muß. Es handelt sich, wenn man von der Stilistik, der Normwissenschaft — der Lehre vom „Seinsollenden“ nach Stumpf —, der der Verfasser ein besonderes, ebenso wohldurchdachtes Büchelchen gewidmet hat, absieht, um die Unterscheidung von „Sprechen“ als psychophysischer Funktion und „Sprache“ als entwicklungsgeschichtlichem Kulturerzeugnis. Auf beiden Gebieten haben wir es mit Laut, Wort, Satz zu tun. Die Sprechkunde, die funktionelle Forschung, beschäftigt sich naturgemäß danach mit der Lautbildung, dem Bedeutungserlebnis beim Wort, endlich mit der Satzgliederung im Sprechakt, Verrichtungen, deren

jede zu beobachten, festzustellen und, im Sinne Stadlers, zu „beschreiben“ ist, was durch den Nachweis der Abhängigkeit zwischen den verschiedenen Gegebenheiten der Sprechwerkzeuge geschieht. Auf dem Gebiet der Sprachkunde, der evolutionellen Forschung, haben wir es dagegen mit den Laut-, Bedeutungs- und syntaktischen Verhältnissen zu tun, deren Zustand die „beschreibende“ Grammatik für einen bestimmten Zeitpunkt — das Französische der Neuzeit oder das Latein Ciceros — feststellt und deren Wandel die „historische“ Grammatik durch den Lauf der Jahrhunderte verfolgt, einen Wandel, der von Generation zu Generation zu spüren ist, in stürmischen Zeiten sich sogar in noch kürzeren Abständen fühlbar macht.¹⁾ Wir haben gesehen, daß die evolutionelle Forschung nicht nur zu beschreiben, sondern zu erklären hat, und daß die „Erklärung“ darin besteht, die „Bedingungen“ und die „treibenden Kräfte“ aufzuweisen. Beide sind hier dreifacher Art.

Die Bedingungen, die der Eigenart und dem geschichtlichen Wandel der Sprachen zugrunde liegen, beruhen 1. auf ihrem Wesen als Lautgebilde, das die Verwendung des Akzents, der Stimmodulation und danach auch die Wortstellung bedingt; 2. auf den sinnfälligen Eigenschaften der Umwelt, wie sie sich besonders klar in den Erscheinungen des Bedeutungswandels zeigen, endlich 3. auf der psycho-physischen Anlage der Menschen, deren eine Seite besonders in den syntaktischen Verhältnissen, die andere vorwiegend im Lautwandel zutage tritt. Die treibenden Kräfte führen zur Entwicklung der Sprache auf Grundlage der eben erörterten Bedingungen. Es sind, wenn man Wundts einseitige Auffassung der Sprache als Ausdrucksmittel mit der ebenso einseitig empirisch-teleologischen Martys versöhnend zusammenfaßt, deren ebenfalls drei festzustellen: 1. die Bequemlichkeit, die z. B. Assimilation, Umlaut, Übergangslaute (Fähndrich, viendrai), Analogiebildung erklärt; 2. das Streben nach Klarheit, das nicht bloß manchen Bedeutungswandel, sondern auch Aussterben und Entstehen von Wörtern und viele Tatsachen der Syntax aufhellt, und endlich 3. der Drang nach inhaltlicher oder formaler Schönheit, alle drei natürlich, wie überhaupt auf biologischem Gebiet, in dem Sinne der „Zielstrebigkeit“ (von Baer) oder des „Richtungstrebens“ (R. Goldscheid) genommen, Tendenzen, die die Sprache, wenn auch unsystematisch und planlos, doch nicht unwillkürlich (nicht unabsichtlich) und wahllos erscheinen lassen.

Es ist ein Verdienst Ottos, die Sonderung von Sprechen und Sprache streng durchgeführt zu haben, was seine Schrift allein schon als richtunggebend auch für die Sondergrammatik erscheinen läßt. Grenzen wir nach den Ergebnissen die Gebiete der Sprachbetrachtung ab, so ergibt sich, wieder nach Laut, Wort und Satz geschieden, als 1. Morphologie funktionell die Erzeugung des Lautes, wodurch die Phonetik in das System der Wissenschaften eingereicht wird, evolutionell der Klang des Lautes, sei es zu einer bestimmten

¹⁾ Bei Daudet ist es, glaube ich, daß ein Architekt, der nur von Zeit zu Zeit seine Provinz verläßt, um die Freunde in Paris zu besuchen, feststellt, wie er weniger und weniger ihrer Ausdrucksweise zu folgen imstande ist. Was der letzte Krieg in der Richtung getan hat, wird jedem Leser der Roman „*le Feu*“ von Barbusse zeigen können.

Zeit, sei es in seiner geschichtlichen Entwicklung, Lautwandel. 2. Die Sema-
 iologie beschreibt in ersterem Sinne das Worterlebnis und stellt in dem
 anderen Sinne Umfang und Inhalt der Wortbedeutung nebst ihrem Stimmungs-
 gehalt und sonstigen Wertungen für einen Zeitpunkt oder in ihrem Wandel
 fest. Endlich 3. die Syntax der Sprechfähigkeit untersucht die Bewußt-
 seinsvorgänge bei der Gliederung der Vorstellung, die zum Satz führt, während
 die der Sprachkunde die Verwendung der syntaktischen Beziehungsmittel
 beschreibt und ihr Geschick durch die Jahrhunderte hindurch verfolgt.

Von dem funktionellen Teil kommt für die Schule allein die Phonetik
 in Betracht; die beiden andern Abschnitte, Worterlebnis und Gliederung der
 Vorstellung, stellen Grenzgebiete dar, in denen der Philologe mit dem physio-
 logisch und psychologisch geschulten Forscher zusammenarbeitet. Das
 evolutionelle Gebiet dagegen muß, in seinem beschreibenden Teil vollständig,
 in seinem geschichtlichen, soweit andere Kenntnisse es gestatten, dem Unter-
 richt erschlossen werden, wenn auch für die Sprachen die Lern- zu einer
 Arbeitsschule gemacht werden soll. Den Wortführern der „Paukmethode“
 sei bemerkt, daß Übung nicht ausgeschlossen sein soll, die Sicherheit, selbst
 in den Formen¹⁾, aber allein durch ein Hineinfühlen in den Sprachgeist
 verbürgt wird. Noch wichtiger aber ist der allgemein erziehlche Gewinn.
 Auch der vorwiegend für Sprachen Begabte lernt so die biologische Forschung
 kennen und wird zu selbständiger Lebensauffassung dadurch erzogen, daß
 er die Gesetzmäßigkeit geschichtlicher Entwicklung begreift.

Wir können danach kurz über den zweiten Teil des Ottoschen Buches,
 der die Sprachkunde behandelt und in den Abschnitten „Determinierungen“
 und „Induktionen“ stark auf die experimentelle Psychologie, besonders die
 Darlegungen Achs zurückgreift, hinweggehen, um Zeit für die „Sprachkunde“
 zu gewinnen, die dartut, wie eine allgemeine, natürliche Grammatik die
 möglichen Grundeigenschaften der menschlichen Sprache zusammenstellen
 kann.

¹⁾ Ein Beispiel: Man wird nie erleben, daß eine Sicherheit in den Formen des franzö-
 sischen Verbs dadurch zustande kommt, daß nach den vier „regelmäßigen“ Konjugationen
 die einzelnen „unregelmäßigen“ der Reihe nach, Verb für Verb, verarbeitet werden. Man
 versuche einmal die „Regelmäßigkeit“ aller dadurch zu zeigen, daß zunächst im Präsensstamm
 die Beziehungselemente, im Indikativ (schriftmäßig): -e, -es, -e oder -s, -s, -t, im Plural: -ons
 -ez, -ent dem Gedächtnis, zugleich mit ihrer Bedeutung („Füllest wieder Busch und Tal“),
 eingegraben und so zur Verbindung mit den ständig wechselnden Stämmen bereit gehalten
 werden, wobei Erscheinungen wie *viens: venons* als gleich *meurs: mourons, doivent: devons*
 u. a., und diese alle wieder als dasselbe wie *chien: chenil, cœur: courage, moi: me* sich auf-
 zeigen lassen. Für die lateinlosen Schüler sei bemerkt, daß die Gesetzmäßigkeit sich ebenso
 gut an der Gleichförmigkeit des Seins wie an der des Werdens begreifen läßt, wengleich,
 was der führende Lehrer zu beachten hat, die erstere nicht immer auch die letztere beweist
 (das *s* in *mis* hat einen ganz anderen Ursprung als das in *vis*, trotzdem beide heute gleichmäßig
 Beziehungselemente sind). Aber es kann auch aus den lateinischen Elementen des Deutschen
 und aus analogen Erscheinungen mancherlei Geschichtliches zum Verständnis gebracht werden,
 z. B. *leur maison*, ohne Femininzeichen, (allerdings nur noch *ἡ φίλοι* wie *leurs amis* zeigt) aus
 dtsh. „Münchner“ Rettig, Kunst, Bier, in allen Geschlechtern gleich, ein Genitiv wie
illorum, aber *φίλοι* entwickelt und noch ohne jede Eingliederung in andere Reihen.

Die Verschiedenheit funktioneller und evolutioneller Betrachtung zeigt Otto in der Definition des Satzes, der von ersterem Standpunkt aus, mit Wundt, nur genauer, als „die Gliederung einer Gesamtvorstellung durch Sonderung und durch Bindung begrifflicher Elemente auf induktiver Grundlage mit Hilfe der Determinationen“ hingestellt wird, von dem zweiten Standpunkt aus, sich als „die Gesamtheit bedeutungsvoller Worte, die durch Beziehungsmittel als Glieder des Satzes gekennzeichnet sind,“ darstellt. Verfasser ist mit seiner Unterscheidung sicher im Recht, auch darin, daß er Wundt vorwirft, beide Gebiete nie ganz auseinanderzuhalten. Und doch ziehe ich Wundts klassisch gewordene Definition „Gliederung einer Gesamtvorstellung“ der Ottoschen schon deshalb vor, weil diese das zu Definierende, „Satz“, auch in der Definition verwendet, besonders aber, weil wir über die Schwierigkeit hinwegkommen, wenn wir „Gliederung“ — wie „Vorstellung“ das „Vorstellen“ und das „Vorgestellte“ ist — funktionell im Sinne von „Gliedern“, evolutionell in dem von „Gegliedertem“ nehmen. Ich kann auch dem Gedankengange nicht folgen, wonach beim Sprechen wohl der Satzgedanke das Primäre ist, für die sprachliche Entwicklung aber die einzelnen Dinge oder Vorgänge vor dem Satz in Betracht kommen sollen. Doch diese und manche anderen Auseinandersetzungen seien der Fachzeitschrift vorbehalten.

Wie auch der Ausgangspunkt sei, in jedem Fall ergibt sich die natürliche Einteilung der Sprachkunde in Laut-, Wort- und Satzlehre, deren letztere den Hauptteil des Ottoschen Buches bildet. Im Gegensatz zu Husserls und Martys Ansichten unterscheidet der Verfasser an jedem Wort die begriffliche Eigenbedeutung von seiner syntaktischen Beziehungsbedeutung: *mensa* ist 1. Begriffswort und 2. als Nominativ des Singulars syntaktisch gekennzeichnet. Fast alle Wörter haben, und alle hatten, beide Bedeutungen, auch die Präpositionen, wie noch *à* in *je pense à toi* (Richtung bezeichnend); nur daß manche im Laufe der Zeit und in gewissen Verwendungen zu bloßen Partikeln geworden sind wie *à* in *je le donne à mon ami*, was lat. *amico* entspricht und im Französischen durch *lui* ersetzt werden kann. Hier sind fließende Grenzen, und nicht immer wird festzustellen sein, wie das Sprachempfinden ist. Die Scheidung des begrifflichen von dem Beziehungselemente im Wort ergibt die Abgrenzung der beiden Gebiete Wort- und Satz- (Beziehungs-)lehre, deren ersteres Wortbildung (Wurzel- und Stammbildung) nebst Wortbindung (Zusammensetzung und Ableitung) umfaßt, während das andere den Formen wie der Bedeutung und dem Gebrauch der Beziehungsmittel gehört.

Um die syntaktische Beziehung der Wörter zu kennzeichnen, haben sich in den Sprachen bestimmte Mittel ganz allgemein entwickelt. Es ist zu diesem Zweck 1. die rein äußerliche Folge der Wörter im Satz benutzt worden, was einfach ihre raumzeitliche Aufeinanderfolge ins Grammatische übertragen hieß. In dem Satze „die Mutter liebt ihr Kind“ ist das Subjekt nur durch die Voranstellung, das Objekt nur durch die Stellung hinter dem Prädikat gekennzeichnet. Dann haben 2. die rein stimmlichen Besonderheiten der menschlichen Sprache im Lauf der Zeit sich zu sehr wichtigen Beziehungsmitteln, dem dynamischen wie dem musikalischen Akzent, Akzent und Modulation,

entwickelt, die an Bedeutung der 3. als Flexion bezeichneten Mittel in keiner Weise nachstehen. Aber, und hiermit kommen wir zu einem der interessantesten Kapitel Ottos, und zu einer der größten Schwierigkeiten, die je die Sprachlehre geboten hat, auch der 4) Wortart kommt der Charakter eines eigenartigen Mittels zu, das auf Grund seiner Beziehungsbedeutung in der Lage ist, syntaktische Verhältnisse zum Ausdruck zu bringen. Syntaktischen Zwecken wurden zunächst solche Begriffsbedeutungen dienstbar gemacht, die Beziehungen unter den Dingen ausdrücken, also die Präpositionen: stolz sein auf etwas für lat. *gloriarī aliqua re*, *ὑπό*, *ab* beim Passiv. Dann sind aber auch die rein sachlichen Verhältnisse der Umwelt ins Syntaktische übernommen worden. In einem Aussagesatz wird von einem Seienden etwas ausgesagt (Satzgegenstand — Vorgang, Zustand). Diese Beziehung wird in allernatürlichster Weise in Anlehnung an die fundamentalen Kategorien der Umwelt durch die entsprechenden Wortarten angegeben. Der Satzgegenstand ist genügend gekennzeichnet durch ein Dingwort, der Vorgang oder Zustand hinreichend durch ein Tätigkeits-, Eigenschafts- oder auch anderes Hauptwort. Wie weit man auch die Gliederung des Satzes fortsetzt, ob man dem Satzgegenstand eine Eigenschaft zuschreibt, die Tätigkeit an einem Gegenstand vollziehen läßt, immer ist die Wortart in Anlehnung an die Kategorien der Wirklichkeit an sich das einfachste Beziehungsmittel. Daß dieser Charakter der Wortart so lange, auch von manchen, die sich Ottos Darlegung jetzt einfach aneignen, verkannt wurde, man gar die Wortart zum Einteilungsprinzip der Syntax machen konnte, liegt einerseits daran, daß die Bildungsweise der Wortart zum Teil an die der Begriffswörter erinnert und so die Lehre von der Wortart in die Wortlehre, statt in die Syntax, gedrängt wurde, andererseits die Sprachforscher, die an eine synthetische Art der Abwandlung bei anderen Sprachen gewöhnt waren, in Formen wie „*der Trotz — trotz; the work — to work*“ die analytische Bildung übersahen.

Wir kommen nämlich nun dazu, was schon bei der Abschwächung der begrifflichen Bedeutung der Wörter hätte festgestellt werden können, daß in morphologischer Hinsicht die Bildung der Wortart ebenso wie die der Biegung mittels Bildungssilben oder mittels Formwörter geschehen, die Formenbildung also entweder synthetisch oder analytisch sein kann. Synthetisch wird die Wortart bezeichnet in *raub-en*, *nacht-s*“, die Biegung in „*Vaters*, *geht*“; analytisch die Wortart in *the answer* neben *to answer*, die Flexion in „*de mon père*, *er wird kommen*“. Wie weit hier die Ansichten, ob das Sprachgefühl bereits eine Flexion empfindet, auseinandergehen können, ist bereits angedeutet worden. Ich schwanke, ob ich *il va venir* einfach als analytisch gebildetes Futur ansehen soll, wenn ich *il accourt*, *descend*, *monte*, *revient* *m'aider* finde, in denen allen der Eigenwert des Verbs der Bewegung zum klaren Ausdruck kommt. Auch bin ich sicher, daß, wenn vielleicht bei vokabelmäßigem Hersagen *the answer* lediglich das Substantiv, wie *to answer* das Verb charakterisiert, der Artikel im Satz wohl stets noch die Bedeutung des determinativen oder demonstrativen Pronomens ahnen läßt, auch, was wohl Otto verführt, in *l'or est un métal*, wo *le* klar determinierend ist, nämlich „Gold

in seinem ganzen Umfange, das alles, was unter Gold fällt“ bezeichnet. Eine Ver-
kennung der verschiedenartigen Bildungsart hat von formenarmen und -reichen
Sprachen sprechen lassen, wo man nur von dem Überwiegen der analytischen
Formen über die synthetischen oder umgekehrt sprechen dürfte. Analytische
und synthetische Bildungsart der Flexion ist im Laufe der Sprachgeschichte
immer wieder ineinander übergegangen, so daß man von einem Kreislauf in
der Sprache sprechen konnte: *parle, parles, parte* aus drei verschiedenen
Formen im Lateinischen entstanden, die selbst wohl einer Verschmelzung von
Begriffs- und Beziehungswort (also ursprünglich analytisch) ihr Leben ver-
danken, lauten gleich, so daß die Person lautlich heute nur noch an den Pro-
nomen *je parle, tu parles, il parle* kenntlich sind, die mit dem Verb schon eine
Einheit bilden, die Formen also wieder analytisch sind; und ebenso ist *qu'il
parle!* wohl bereits und nur noch eine Konjunktivform, *que* also völlig Be-
ziehungselement geworden.

Es bleibt festzustellen, welches die im Satz auszudrückenden Beziehungen
sind und welche Mittel dafür verwandt werden, die Bedeutung also dieser
letzteren aufzuzeigen, und die natürliche Ordnung einer Syntax ist gegeben.
Zum Ausdruck zu bringen sind als innensyntaktische Verhältnisse 1. das-
jenige der Satzteile (Satzgegenstand und Satzaussage) zueinander, das
gekennzeichnet werden kann durch Wortart, Stellung u. a.; 2. das der Satz-
glieder und Sätze zueinander, wozu Wortart, Flexion, Stellung u. a. dienen;
als außersyntaktische Verhältnisse 3. das der eigentlichen Mitteilung zum
anderen Teil der Rede (Gabelentz: psychologisches Prädikat und Subjekt),
wofür vor allem Akzent und Stellung in Frage kommen; 4. die Stellungnahme
des Sprechenden zum Satze, wobei die Stimmodulation eine große Rolle
spielt, da sie allein schon Aussage, Frage, Befehl zu charakterisieren imstande
ist; endlich noch 5. andere Verhältnisse der Wirklichkeit, die Zahl, Zeit, Grad
u. a. betreffen und mittels der Flexion, der Numeri, der Zeiten, der Steige-
rungsformen zum Ausdruck gelangen.

Wir sehen, daß sich die Beziehungsbedeutung der verschiedenen Beziehungs-
mittel bis zu einem bestimmten Grade deckt. Dieser Umstand bedingt die
zum Teil weitgehenden Abweichungen der Einzelsprachen voneinander, die
teils dieses, teils jenes Beziehungsmittel aufgenommen und ausgestaltet haben,
wobei dann die nicht gebrauchten verkümmerten, z. B. die Deklination gegen-
über der Wortstellung im Deutschen und namentlich im Englischen. Aber
nicht ob dieses oder jenes Beziehungsmittel verwandt wird, macht die Voll-
kommenheit einer Sprache aus, sondern die Fähigkeit, die syntaktischen
Beziehungen in eindeutiger und zugleich bequemster, ästhetisch betrachtet,
auch in gefälligster und sinnlich eindruckvollster Weise zum Ausdruck zu
bringen.

Ottos Buch, das die Ergebnisse eines halben Jahrhunderts sprachwissen-
schaftlicher Forschung in kürzester, klarster, selbständiger Fassung, bereichert
um eigene wichtige Folgerungen, zusammenfaßt, kann, so scheint mir, gerade
zu der jetzigen, für das Schicksal des Sprachunterrichts kritischen Stunde,
den Fachgenossen gar nicht warm genug zur Prüfung und Stellungnahme

ans Herz gelegt werden. Aus zweierlei Gründen. Die Sprachen können nur dann ihre Stellung in der neuen Schule behaupten, wenn man dartut, daß auch ihr Betrieb, weit entfernt, sich auf Bücherweisheit zu beschränken, mitten in das frisch pulsierende Leben hineinführt und ebenfalls ein Stück Wirklichkeit durch Erkenntnis zu erobern und zu beherrschen befähigt. Ferner aber, da ihnen auf jeden Fall nur eine wesentlich verkürzte Zeit verbleiben wird, müssen sie, wenn sie die alten Aufgaben weiter erfüllen wollen, durch eine Konzentration, eine Verinnerlichung des Betriebes ersetzen, was ihnen an Stundenzahl verloren geht. Für beides scheint mir Otto die Wege zu weisen. Tews, der den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts seines abstrakten Charakters wegen weit hinaufschieben möchte, ist zu erwidern, daß, wenn bei jeder Spracherscheinung das in ihr zum Ausdruck gelangende Stück Leben aufgewiesen wird — wie es Hoffmann „Der lateinische Unterricht“ in so trefflicher Weise zu tun anleitet — sprachliche Unterweisung so gut wie die beste naturwissenschaftliche sich an die Anschauung wendet, die Sinne öffnet, an die Dinge heranführt, ein Wirklichkeitsunterricht ist. Und eine Verinnerlichung des Betriebes, die zugleich die wünschenswerte Zeitersparnis bedeutet, kommt dadurch zustande, daß die Lehrer der verschiedenen Sprachen sich ihrer einheitlichen, gemeinsam zu erfüllenden Aufgabe bewußt werden, in die natürlichen Ausdrucksmittel der Sprache und ihre Verwendungsmöglichkeiten Einsicht zu schaffen, um dann die Sonderwege verfolgen zu lassen, die die Einzelsprachen je nach Anlage und Geschick des sprachbildenden Volkes eingeschlagen haben. Eine Arbeitsgemeinschaft im besten Sinne des Wortes! Äußerlich wird diese, und nur so ist sie möglich, vor allem auch in einer Einheitlichkeit der Fachausdrücke sich zeigen, die wir leider, trotz aller Anweisungen der Lehrpläne, noch entbehren. Wie ist Klarheit in den Köpfen der Schüler möglich, wenn deutsche, lateinische, französische, englische Fachbezeichnungen an demselben Morgen, in aufeinanderfolgenden Stunden durcheinander schwirren! Einzelne, Vereine, Kongresse, auch internationale, haben sich damit beschäftigt (Otto, S. 81 u. 149 ff.). Eine Besserung allerdings wird erst möglich sein, wenn Klarheit über die auszudrückenden Begriffe geschaffen ist, wovon wir — man denke an Hilfsverb, Kopula, Attribut und Apposition u. v. a. — noch weit entfernt sind. Einer allgemeinen Verdeutschung allerdings stehen, abgesehen davon, daß sie uns Ungeheuerlichkeiten wie „eigenschaftwortliche Zeitwortform“ zu bescheren droht, alle die Bedenken entgegen, die Cauer in einem schönen Abschnitt seiner „Grammatica militans“ S. 7 ff. zur Geltung bringt. Ein Ausdruck wie „Fall“ aus „Causus“ und dieses aus *πτώσις* mechanisch übersetzt, mag hingehen; kein Schüler — und der Lehrer? — denkt sich mehr etwas dabei. Aber Haupt-, Zeit-, Für-, Bei-, Vorwort u. v. m., ebenfalls über Nomen, Verb, Pronomen, Adverb, Präposition durch einfache Übersetzung aus griechischem *ὄνομα, ἔργον, ἀντωνυμία, πρόθεσις* usw. herübergenommen, verführen zu Begriffsbildungen, die unserer heutigen sprachlichen Einsicht nicht mehr entsprechen, und lassen zwischen der Arbeit der Schule und der der Wissenschaft eine unüberbrückbare Kluft entstehen. Solange die Religionsstunde den Katechismus und den Choral,

die Katechumenen und Konfirmanden behält, sollte man auch der Sprachstunde die vertrauten Ausdrücke lassen, die zugleich ein Stück Geschichte der schon zweitausend Jahr alten Sprachwissenschaft spiegeln.

Ein Wort, bevor die Schlußfolgerungen für die Ausgestaltung der neuen Schule gezogen werden, zu der Frage, ob denn, wie viele es wollen, den neueren Sprachen ein so weit geringerer formaler Bildungswert als den alten zuzuschreiben ist! Die Antwort kann nach den vorstehenden Darlegungen nicht zweifelhaft sein. Es ist unerfindlich, wie Französisch und Englisch, beide Erzeugnis hochentwickelter Kulturen und Mittel, die sich geeignet erweisen, das Tiefste, was Menschengedacht und Menschenherz gefühlt hat, zum vollkommensten Ausdruck zu bringen, sich, wenn ihnen nur gleich günstige Lebensbedingungen geboten werden, in irgend einer Hinsicht als Bildungs- und Erziehungsmittel dem Lateinischen oder Griechischen nachstehend zeigen sollten. Die gerade für ernststrebende Lehrer dieser Sprachen verletzende Bewertung, die ihrer Arbeit zuweilen von Männern zuteil wird, deren sonstige Bedeutung die gebührende Antwort schwer macht, erklärt sich aus verschiedenen Gründen. Es sind Erinnerungen im Spiel, die das vor ein oder zwei Generationen auf dem Gymnasium in den alten Sprachen Geleistete mit den Spielereien der damals oft kümmerlichen französischen Stunden vergleichen. Mancherlei Formen auch, die der neusprachliche Unterricht in den letzten Jahrzehnten, gewiß auf der Suche nach der besten Methode und in dem Bestreben, neben dem Kennen das Können zu erzielen, annahm, mußten denen als Verzerrung erscheinen, die in solider grammatischer Arbeit und der Bemühung um den Sinn eines bedeutenden Schriftwerks das Ideal zu sehen gewohnt waren. Eine lebende Sprache wird, ohne Zweifel, in manchen Beziehungen anders als eine tote und von Anfang an mit dem Ziel, auch soweit möglich ihre mündliche Beherrschung zu erreichen, gelehrt werden. Wir glauben aber gezeigt zu haben, daß sich Beherrschung wie Verständnis nur durch Eindringen und Einfühlen in den Sprachgeist erzielen läßt. Übungen, die zudem bei richtiger Gestaltung, besonders auch im Wechselspiel von Frage und Antwort, alle Geisteskräfte des Schülers in Bewegung zu setzen geeignet sind, werden den Umfang derer, die auch der altsprachliche Unterricht immer für nötig gehalten hat, nicht überschreiten und, wenn sie auch auf freie Umgestaltung mehr als auf Übersetzung gerichtet sind, diesen an Wert nicht nachstehen. Es bleibt also, will man nicht behaupten, daß die reichentwickelten Literaturen der Franzosen und Engländer unsern Schülern lateinischen und griechischen Schriftwerken Gleichwertiges zu bieten außer stande seien, nur die Frage, ob die lebenden Sprachen überhaupt leichter¹⁾ sind als die alten und deshalb weniger Ansprüche an die

¹⁾ An ein Wort Voltaires über die Leute, „die allein ihrer Sache sicher sind“, erinnert Folgendes: In der Neujahrsnummer des Daheim, 1916, wurde weiteren Kreisen ausinandergesetzt, wie nur die alten Sprachen in „streng logische und psychologisch fein abgestimmte syntaktische Gesetze“ einzuführen imstande seien: „Wenn der Schüler dann sein Sätzchen aus der Muttersprache übertragen muß, ‚der Zorn ist für viele Menschen die Ursache von Verbrechen‘, so läßt sich das im Französischen zwar ohne viel Nachdenken Wort für Wort im wesentlichen richtig wiedergeben, nicht aber im Lateinischen; hier ist scharfe Gedanken-

Geisteskraft stellen als diese. Für die wissenschaftliche Forschung wird niemandem, der da weiß, wie weit diese auch für die lebenden Sprachen ihr Gebiet absteckt und wie tief sie auch hier schürft, einfallen, mit einem Ja zu antworten. In der Bewertung der Schularbeit ist man weniger zurückhaltend gewesen.

v. Wilamowitz hat auf einer der Schulkonferenzen, in der er für Entlastung der Gymnasialpläne eintrat, hervorgehoben, dem altsprachlich tüchtig Geschulten fiel es leicht, sich auch später noch Französisch und Englisch anzueignen. Mit vollem Recht. Nützliche Kenntnisse, etwa soweit sie der Forscher zur Benutzung seiner Quellen braucht, sind zu erwerben nicht allzu schwer. Dasselbe gilt aber für den neusprachlich Geschulten, der sich Lateinisch und Griechisch nachzuholen gezwungen sieht. Oberrealschüler und Oberlyzeistinnen bestehen heute in Scharen nach einjähriger Vorbereitung die gymnasiale Reifeprüfung. In anderen Beurteilungen spukt noch immer die Überzeugung nach, daß „ut sementem feceris, ita metes“ logischer sei als „wie Du säest, so wirst Du ernten“ oder gar „wie man säet, so erntet man“. Graf Yorck v. Warthenburg sieht den besonderen formalen Wert der alten Sprachen darin, daß sie „eine entwickelte Flexion und Syntax besitzen“. Eine entwickelte Flexion! Daß dem Laien der Unterschied zwischen analytischer und synthetischer Bildung vertraut sei, ist nicht zu erwarten; wer in den alten Sprachen aber allein oder besonders eine entwickelte Syntax findet, ist doch wohl nicht ernst zu nehmen. Wenn Merkle dem Griechischen eine unübertreffliche logische und psychologische Schulung zuschreibt, weil es eine „zum Ausdruck auch der feinsten Gedankenschattierungen ausgebildete Sprache sei“, so wäre zu fragen, ob diese Fähigkeit einer der modernen Kultursprachen abgehe, und festzustellen, daß gerade das Französische kraft dieser Eigenschaft sich lange Zeit als Weltsprache behauptet und manchem anderswo gedachten spröden Gedanken erst die Form gegeben hat, die ihn zum Besitz der ganzen Menschheit machte. Ernsthaft rechten ließe sich mit denen, die in der größeren Übereinstimmung der modernen Kulturen eine geringere Verschiedenheit unter den lebenden Sprachen begründet glauben und deshalb Französisch oder Englisch als mit weniger Mühe für den Deutschen erreichbar ansehen. Widerspricht dem aber nicht die sonst gerade den alten Kulturen nachgerühmte Durchsichtigkeit und Gradlinigkeit der Verhältnisse, die doch auch in der Sprache zum Aus-

arbeit nötig.“ Schade, daß der Herr Verfasser dem Neuphilologen nicht ein bißchen bei der Übersetzung ins Französische behilflich ist. Ich würde kein anderes Mittel sehen, als mir das Sätzchen erst einmal in verständliches Deutsch zu übertragen, etwa „der Zorn macht Menschen oft zu Verbrechern“, oder „der Zorn läßt die Menschen oft Verbrechen begehen“, und das würde dann beides einige Schwierigkeiten bieten, die auch noch in höheren Klassen dem extemporalefreudigsten Lehrer genügen. Wenn zum Schluß des Aufsatzes als Übersetzung für „die Sänger treten vor!“ (bei einer Schulfeier) nach Ablehnung von Möglichem und Unmöglichem ein „Cantaturi prodeant!“ herauskommt, so glaube ich, wenn auch Nichtfachmann, doch, daß es ein Glück für den Altphilologen ist, daß Cicero im Grabe ruht. Der Neuphilologe kann von jedem Sprachangehörigen kontrolliert werden und von jedem Kinde zulernen. Der Ablehnung des „cantores“ gegenüber bemerke ich, daß in Schulpforta der Vorsänger „procentor“ heißt.

druck kommen muß? Jedenfalls haben die Geschicke der modernen Völker, so nahe sie sich in manchen Beziehungen gekommen sind, ihren Kulturen wie ihren Sprachen eine Verschiedenartigkeit der Entwicklung gegeben, die bei näherem Zuschauen die Kluft zuweilen tiefer erscheinen läßt, als sie zwischen uns und dem Altertum gähnt. Wechssler hat in einem äußerst interessanten Büchelchen, „Deutsche und französische Kultur“ (Marburg 1918) einmal aufgezeigt, wie die beiden Völker einer Reihe der gebräuchlichsten Wörter, *gloire, amitié, amour, patrie* u. v. a., Begriffsbedeutungen und Gefühlswerte geben, die Weltweiten zwischen ihrer Geistes- und Seelenverfassung zeigen. Man suche einmal den 100fältigen Sinn von *Va! a lons! allez! ah çà!* zu ergründen und wiederzugeben. Dasselbe ist für Sprache und Satz, für Stellung, Ton und Melodie der Fall. Nur, daß oberflächliche Betrachtung darüber hinwegzuhuschen gewohnt ist, es niemanden stört, wenn jetzt auch in amtlichen Erlassen „die Moral der Truppen sinkt, gehoben wird, gebrochen werden muß („le moral“ ist etwa „die Stimmung“), erklärt die landesübliche Meinung von der geringeren Schwierigkeit lebender Sprachen, von der wenigstens Männer, die sonst wissenschaftlich zu prüfen gewöhnt sind, sich endlich freimachen sollten. Alle Achtung vor der Arbeit an Tacitus und Plato, aber auch ein Bossuet, ein Taine verlangen ernstes Geistesmühen. Und alle Achtung vor der lateinischen Dissertation, aber auch einen Aufsatz nur wie ein französischer Primaner oder einen Brief wie eine gebildete Pariserin schreiben zu lernen, erfordert eine Lebensarbeit, und mancher Neuphilologe geht dahin, ohne dies ihm doch erstrebenswerte Ziel zu erreichen. Mögen die alten Sprachen mit einer etwas schwerer zu durchdringenden Hecke umgeben erscheinen als manche der neuen; des Innern und Wertvollsten Herr zu werden, ist bei gleich entwickelten Kultursprachen gleichem Mühen vorbehalten. Noch eine kurze Bemerkung: Freunde der alten Sprachen stellen diese so oft als das alleinige Mittel höherer Geistesbildung hin; Vertreter der Naturwissenschaften haben die Bewertung in derselben Ausschließlichkeit für ihre Arbeit übernommen. Es gibt auch warme Bewunderer der neueren Sprachen und der durch sie erschlossenen Geistes-schätze; aber kaum je habe ich einen von ihnen mit gleicher Einseitigkeit urteilen, nie Inhalt, Leistung und Ergebnisse anderer Wissenschaften herabsetzen hören. Sollten Voltaire und Anatole France doch die besten Lehrer der Toleranz sein?

Die Überzeugung von der allseitigen Gleichwertigkeit der drei genannten Lehrgebiete gibt mir den Mut zu meinem Schlußworte, der Forderung, den Naturwissenschaften, den alten und den lebenden Sprachen in der Neuen Schule Raum, Luft und Licht zur Entfaltung in ganz gleichem Ausmaße zuzugestehen. Die höheren Schulen haben bisher alle, so in dem Streit um die Berechtigungen, viel zu ausschließlich als Ziel ihrer Arbeit die Universitätsreife hingestellt; etwas viel Höheres und Umfassenderes, ihre Zöglinge zur, möchte ich sagen, Lebensreife zu bringen, ist und war ja auch immer ihre Aufgabe. Was bedeutet das? Es bedeutet, arbeitstüchtige Menschen mit selbständigem Urteil und sittlichem Verantwortungsgefühl heranziehen. Es bedeutet individuelle, nationale, allgemein menschliche Bildung, die starke Persönlichkeiten schafft, aber auch sorgt, daß diese früh sich als dienendes

Glied ihres Volkes, als Glied auch der ganzen Menschheit fühlen lernen. Die „realistischen“ wie die „humanistischen Lehrfächer“, um noch einmal diese Worte zu gebrauchen, setzen sich das in gleicher Weise zum Ziel und sind, das wollte ich zeigen, nach Inhalt wie Arbeitsweise in gleichem Maße dazu befähigt. Die Arbeitsweise: alle wollen Kenntnisse wie Erkenntnis in selbständigem Ringen mit dem Stoff gewinnen lassen, und alle lehren, auf wie bescheidenem Gebiet auch immer, um ein Stück Wahrheit sich mühen. Der Inhalt: die Kultur der Gegenwart ist so vielgestaltig, daß es unmöglich ist, von einer Seite her an sie heranzukommen. Wenn die alten Sprachen an ihre Wurzeln führen, zeigen Französisch und Englisch, was ein Jahrtausend danach zu ihr beigetragen hat. So wenig wie Griechenland und Rom, sind Frankreich und England, auch nur die letzten drei Jahrhunderte, die allein für die Schule in Betracht kommen, aus der Geschichte der Menschheit wegzudenken. Und das 18. Jahrhundert, vor allem das französische, so scheint mir, ist für deren politische wie geistige Entwicklung so wichtig wie irgend eine der größten Epochen des Altertums. Richtet von diesem aus der Blick sich vorwärts, wird er von der Neuzeit sich rückwärts und seitwärts zu richten gewöhnt. Naturwissenschaften, alte wie lebende Sprachen bedürfen aber derselben Zeit, wenn sie Wertvolles leisten sollen. Die deutsche Schule muß ihnen allen hinreichenden Platz gewähren und sie jeder entsprechenden Begabung zugänglich machen, wenn unser Volk weiter an der gesamten Geistesarbeit der Menschheit teilnehmen will. Das bedeutet die Einheitschule: nicht gleiche Bildung für alle, aber allen die ihrer Begabung entsprechende, gleichwertige Bildung. Wie das in dem weiten Rahmen der Neuen Schule zu erreichen ist, ob in freien nach Anlage und Neigung zu bestimmenden Lehrgängen, oder durch planmäßige Vereinigung der bisherigen Anstalten, die neben dem alten gemeinsamen Ziel hier eine besonders altsprachliche, dort neusprachliche oder mathematisch-naturwissenschaftliche Ausbildung erstreben, muß nun die nächste Sorge sein.

Berlin-Wilmersdorf.

Theodor Engwer.

Walter Flex.

Ohnmächtig und geschlagen liegen wir am Boden, unsere Feinde gönnen uns nicht das Leben. Einst waren wir reich, nun sind wir bettelarm. Aber (wenn man ein bekanntes Wort auf unsere Zeit anwenden darf): an geistigen Kräften müssen wir zu ersetzen suchen, was wir an physischen verloren haben. Deutsche Art, deutsche Sitte und deutsche Sprache gilt es zu pflegen und des heiligen deutschen Geistes unsichtbares Königreich nicht untergehen zu lassen wie das von Bismarck mit „Blut und Eisen“ geschmiedete junge Deutsche Reich.

Im Vertrauen auf Deutschlands gerechte Sache und im Glauben an ein neues, schöneres Vaterland sind Tausende und Abertausende in den Tod gegangen. Wer kennt ihre Namen? Als ginge es zu einem Fest, so sind sie hinausgezogen, mit Blumen geschmückt, voll Zuversicht im Herzen. Unter dem Gesange „Deutschland, Deutschland über alles“ rückten, wie im No-

vember 1914 der deutsche Heeresbericht mit erschütternder Kürze meldete, junge Freiwillige gegen die feindliche Stellung vor und nahmen sie. Ihr Leben galt ihnen nur dann etwas, wenn sie es für ihre Heimat hingeben durften. Daß uns der erhoffte Sieg nicht beschieden ward, mindert nicht ihren Ruhm und die Größe ihrer Tat. Aber der Gedanke, für den sie kämpften, litten und starben, hat Ewigkeitswert. Wie ein Licht sollte er uns in der Finsternis leuchten, die uns jetzt umgibt, und uns den Weg in eine hoffentlich hellere Zukunft weisen.

Auch eine Menge deutscher Künstler und Dichter ist den Tod fürs Vaterland gestorben. Um nur einige wenige Männer hier zu nennen: Gefallen ist der Münchener Maler Albert Weisgerber¹⁾, gefallen ist Alfred Walter Heymel, der rege Förderer von Kunst und Wissenschaft; Walter Heymann und Gorch Fock, die beide noch große Entwicklungsmöglichkeiten in sich bargen, kehren nicht mehr zurück; in Frankreich irgendwo liegt Hermann Löns, der unvergleichliche Naturschilderer und Sänger der Heide, dem der Tod erst die Ruhe gab, die ihm ein Dämon im Leben nicht gönnen wollte; und nicht zuletzt denken wir an Walter Flex, den bedeutendsten unter den jüngeren deutschen Kriegsdichtern.

Dank dem Geiste im Elternhause durfte er, wie er in einem Schreiben an seinen Vater vom 6. November 1914 bekannte²⁾, die Größe der Zeit im Tiefsten miterleben. „Auf Poesie ist die Sicherheit der Throne gegründet“, diese Worte Gneisenaus setzte er später dem „Wanderer zwischen beiden Welten“ als Geleitspruch voran. Auch des Künstlers Vater, der im Juli 1918 verstorbene Professor Rudolf Flex³⁾, ist mehrfach mit poetischen Werken hervorgetreten, so mit drei Festspielen „Aus großer Zeit“, „Durch Kampf zum Ziel“, „Der Held des Jahrhunderts“, und einem Bande Lyrik „Heimat und Vaterland“, dem dann die „Bismarckgedichte“ folgten. Deutsch sind Flur und Wald, die ihn so oft entzückt haben, singt er einmal,

Deutsch ist mein stilles, trautes Dach,
 mein Weib, mein Kind, mein Herd;
 Deutsch war der Väter Heldenfaust
 und deutsch ihr scharfes Schwert.
 Drum bleibe deutsch auch stets mein Herz,
 so lang' es sich noch regt,
 Bis daß man mich zu seiner Zeit
 in deutsche Erde legt.

Drei blühende Söhne hat er für die deutsche Sache geopfert: Otto Flex fiel als Leutnant im Alter von 18 Jahren auf dem westlichen Kriegsschauplatz, Walter Flex traf auf Ösel die tödliche Kugel, Martin Flex wurde vor Antwerpen schwer verwundet, kehrte aber geheilt an die Front zurück, bis

¹⁾ Über ihn: Artur Kutscher, Kriegstagebuch, 2. Teil (München 1916) S. 49 f.

²⁾ Der Brief ist abgedruckt in der 314. Liebesgabe zur Armee-Zeitung (10. Armee). Wilna, 23. Nov. 1917.

³⁾ Vgl. den Nachruf in der Unterhaltungsbeilage der Täglichen Rundschau (Nr. 173) vom 27. Juli 1918.

ihn eine tückische Krankheit ergriff, der er im Februar 1919 in Hannover erlag.

In Eisenach, wo er am 6. Juli 1887 geboren wurde, besuchte Walter Flex das Karl Friedrich-Gymnasium. Sehr bedeutend sollen seine Leistungen in Deutsch gewesen sein; seine Aufsätze zeichneten sich durch Gedankenreichtum, durch fesselnde Darstellung und eine glückliche äußere Form aus. Auch für Geschichte, Religion und die alten Sprachen zeigte er warme Teilnahme; von den lateinischen Dichtern übte Horaz auf ihn einen besonderen Reiz aus. Weniger Neigung spürte er für Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen. Die Gabe der Vortragskunst war ihm schon damals in hohem Maße eigen. „Ich selbst kann“, berichtet ein ehemaliger Mitschüler von ihm, „seine Gedichte nicht lesen, ohne im Geiste den Dichter selbst sie vortragen zu hören.“ Seine ersten Verse, die dem Andenken Bismarcks gewidmet waren, schrieb Walter Flex im Alter von 11 Jahren nieder. Im März 1906 bestand er die Reifeprüfung. Auf den Universitäten Erlangen und Straßburg beschäftigte er sich mit deutscher Sprache und Literatur, mit Geschichte und daneben mit Philosophie. In Erlangen trat er der Burschenschaft Bubenruthia bei, der er bis zu seinem Tode treue Anhänglichkeit bewies (vgl. auch „Akademisches Intermezzo“ in der Sammlung „Im Felde zwischen Nacht und Tag“¹⁾, S. 53f.). Mit der Doktorprüfung schloß er im Oktober 1910 seine wissenschaftlichen Studien ab, um sich dem Schriftstellerberuf zu widmen.

Als Hauslehrer war Walter Flex gerade in Retschke (in Posen) tätig, als der Krieg ausbrach. Sofort meldete er sich freiwillig. Von seinem Zögling nahm er in einem sein ganzes Wesen kennzeichnenden Gedichte²⁾ Abschied.

Vor mir liegt Leben oder Tod. Vor dich
Tritt ernst das Leben. Junge, halte Stich!
Gott geb' mir Lebens- oder Todesglück,
In dir bleibt stets ein Teil von mir zurück.
Des bin ich fröhlich. Denn ich weiß, es bleibt
Mein Herz in deinem als ein Keim, der treibt.
Gott segne dich und in dir meine Saat!
Die Hand darauf, mein kleiner Kamerad!
Und, Junge, halte deine Augen rein,
Sie sollen Gottes liebster Spiegel sein!

In Rawitsch, der Geburtsstadt seiner Mutter, trat er beim 50. Infanterie-Regiment ein. Nach seiner Ausbildung kam er nach Frankreich und nahm an dem Stellungskriege in den Argonnen teil. Im folgenden Jahre kämpfte er dann als Leutnant vor Kowno, Olita und Wilna. Eine Anfrage, ob er ins Presseamt eintreten wolle, lehnte er ab, „weil ich fühlte, daß ich in die Front gehöre“. Im Frühjahr 1917 meldete er sich mit einigen Kameraden nach der Westfront, wo gerade die gewaltigen Kämpfe um Arras und an der Somme tobten. „Schwer ist's mir nur geworden im Gedanken an meine Mutter, die auch noch nichts davon weiß,“ schrieb er einem Freunde am 28. April. „Im

¹⁾ C. H. Beck, München 1917. Jetzt 22. Aufl. (43.—44. Taus.)

²⁾ Sonne u. Schild S. 34. (G. Westermann, Braunschweig, zuerst 1915.)

übrigen kennen Sie mein Denken. Es ist nicht damit getan, sittliche Forderungen aufzustellen, sondern man muß sie an sich vollstrecken, um ihnen Leben zu geben. Abenteuerlust und Idealismus sind zu Anfang des Krieges viel verwechselt worden, und der unbeugsame und zu keiner Konzession bereite Idealismus, in dem allein das Heil für Gegenwart und Zukunft unseres Volkes liegt, ist selten geworden . . . Ich bin heute innerlich so kriegsfreiwilling, wie am ersten Tage. Ich bins und war es nicht, wie viele meinen, aus nationalem, sondern aus sittlichem Fanatismus. Nicht nationale, sondern sittliche Forderungen sind's, die ich aufstelle und vertrete. Was ich von der ‚Ewigkeit des deutschen Volkes‘ und von der welterlösenden Sendung des Deutschtums geschrieben habe, hat nichts mit nationalem Egoismus zu tun, sondern ist ein sittlicher Gedanke, der sich selbst in der Niederlage oder, wie Ernst Wurche gesagt haben würde, im Heldentode eines Volkes verwirklichen kann. Ich war nie ein alldeutscher Parteidichter, für den man mich vielerorts hält . . .“¹⁾.

Seinem Wunsche wurde nicht nachgegeben, statt dessen wurde er im Sommer 1917 auf mehrere Wochen nach Berlin berufen, wo er mit einer kriegsgeschichtlichen Arbeit beschäftigt war, die kürzlich in dem (vom Generalstab herausgegebenen) Sammelwerk „Der Weltkrieg in Einzeldarstellungen“ erschienen ist. Ende August kehrte er zu seinem Regiment zurück; bald darauf fiel Riga. „Wo wäre ich wohl heute“, schrieb er kurz vor dem Unternehmen gegen Ösel, „wenn meine Meldung damals nicht kassiert worden wäre? Zufälligkeiten oder Bestimmung. Dankbar bin ich immer von neuem für das Gleichgewicht des Herzens, das mir nie ernstlich erschüttert worden ist. Nicht etwa, daß ich das Gefühl hätte, vor anderen bewahrt und aufgehoben zu sein — aber ich habe das geruhige, innere Wissen, daß alles, was mit mir geschieht und geschehen kann, Teil einer lebendigen Entwicklung ist, über die nichts Totes Macht hat²⁾.“ Auf Ösel, bei Poide, traf ihn die tödliche Kugel. Russischen Bagagen, die sich noch nicht ergeben hatten — das Gefecht war fast zu Ende — ritt er auf einem Kosakenpferd entgegen. Da krachte ein Schuß. Flex ritt gegen den Schützen an. Ein zweiter Schuß fiel, riß ihm einen Zeigefinger weg und drang in den Leib. Leute der Kompanie brachten den zu Tode Verwundeten zunächst in ein kleines Bauernhaus, dann kam er ins Lazarett. Er war ganz heiter, wollte auch bei den Seinen zu Hause keine Sorgen erwecken und schrieb seiner Mutter: „Am Zeigefinger verwundet.“ Tags darauf, am 16. Oktober, entschlief er sanft und schmerzlos. Er ruht auf dem Kirchhof in Poide, dem Grabmal eines alten deutschen Geschlechts gegenüber.

Seit 1906 war Walter Flex Mitarbeiter an der „Deutschen Romanzeitung“, diè im Laufe der Zeit zahlreiche Gedichte und Erzählungen von ihm brachte. Im Jahre 1910 ließ er einen Band Lyrik „Im Wechsel“ und die Novelle „Der Schwarmgeist“ erscheinen. Letztere behandelt denselben Stoff wie das

¹⁾ Unterhaltungsbeilage der Täglichen Rundschau vom 27. X. 17.

²⁾ Unterhaltungsbeilage der Täglichen Rundschau vom 27. X. 17.

Drama „Die Bauernführer“, das in Eisenach von einem Gymnasiastenverein aufgeführt wurde. Viele Gedichte sind schon auf der Schule entstanden; leidenschaftlich trat der Knabe in Versen für die Rechte der Buren ein. Das (im wesentlichen in der Primanerzeit verfaßte) Drama „Demetrius“ führt uns hinüber zu der ausführlichen Dissertation „Die Entwicklung des tragischen Problems in den deutschen Demetriusdramen von Schiller bis auf die Gegenwart“. Die Flex eigentümliche Auffassung von dem Wesen der Tragik, wie sie uns im „Demetrius“, in dem Königsdrama „Lothar“ und im „Klaus von Bismarck“ begegnet, steht in scharfem Gegensatz zu Hebbels tragischen Grundgedanken. Die Forderungen des einzelnen und die der Gesamtheit sind bei Heibel durch eine unüberbrückbare Kluft getrennt. Erst im Ganzen, im Volke hat dagegen nach Flex der Mensch die Möglichkeit, zu seinem wahren Leben, zu einem Leben in Freiheit und Sittlichkeit zu gelangen, und die Tragik besteht bei ihm darin, daß die Fäden, die Individuum und Volk miteinander verknüpfen, auf irgendwelche Weise zerschnitten werden. „Ein jeder Künstler“ — sagt er S. 137 — „hat sein Kunstgesetz, und diese Selbständigkeit ist nicht Anmaßung, sondern Pflicht. Auch heißt es nicht, Sophokles oder Schiller überwinden, wenn man andere Wege geht als sie. Der Künstler kann nur einen Standpunkt zum Weltgeschehen haben, aber das Bild, das er von hier aus entwirft, ist nicht mehr und weniger wahr als das, welches sein Antipode vom entgegengesetzten Standpunkt aus umreißt.“ Im Jahre 1913 erschienen die Erzählungen „Zwölf Bismarcks“¹⁾, zu denen er den Stoff als Erzieher der Enkel Bismarcks in Varzin und Friedrichsruh zusammengetragen hatte. „In der Art dieser historischen Novellenkunst“, schrieb er am 27. Dezember 1915 dem Verfasser dieser Zeilen, „finden Sie vielleicht am ehesten meine Eigenart.“ Die Tragödie „Klaus von Bismarck“²⁾ wurde im Winter 1913 und 1914 auf zahlreichen Bühnen gespielt, so in Weimar, Meiningen, Kassel, Coburg, Gotha und Oldenburg. Bis zum letzten Atemzuge tritt der Held mit echter Nibelungentreue für die Rechte der Mark und seines Herrn Ludwig ein. Seine Charakterstärke hat er von der Mutter erbt, der einzigen, die den Glauben an ihren Sohn nicht verliert, als alle an ihm zweifeln. Selten findet man wahre Mutterliebe so erhaben dargestellt wie in dieser Frau, die dem Sohne lieber selbst den Todesstoß gibt als daß sie ihn in die Hände der Mörder fallen läßt. Ein starker, männlicher Geist weht durch das Drama, und eine straffe Handlung verbindet die Szenen, von denen einige ein bewegtes Bild von dem unsicheren, kriegerischen Treiben der märkischen Städte im 15. Jahrhundert geben.

Vor dem Völkerringen geschrieben sind auch die Erzählungen des Bandes „Wallensteins Antlitz“³⁾. Flex selbst wollte sie einmal gesammelt herausgeben; dieser Plan mußte aber vor einem anderen Werke, dem „Wolf Eschenlohr“, zurücktreten. Von einem bedeutsamen poetischen Können zeugen die acht

¹⁾ Otto Janke, Berlin. Jetzt 2. Aufl.

²⁾ Otto Janke, Berlin 1913; 2. Aufl. bei C. H. Beck; jetzt 6. Aufl. (12. Taus.)

³⁾ C. H. Beck, München 1918; jetzt 9. Aufl. (27.—30. Taus.)

Geschichten; eine außerordentliche Bildkraft zeichnet sie vor allem aus. In die Zeit des dreißigjährigen Krieges werden wir versetzt und die Persönlichkeit Wallensteins gibt dem Ganzen sein besonderes Gepräge. Einzelne Erzählungen leiten zu späteren Werken des Dichters über, „Das Blut der Almuth Petrus“ z. B. zu dem „Großen Abendmahl“¹⁾. Überhaupt ist das Buch sehr bezeichnend für den Menschen Walter Flex und seinen Glauben an das Gute und Edle und an die göttliche Kraft in uns.

Den Krieg hat er aufs tiefste miterlebt; seine Werke bezeugen es uns; für seinen Entwicklungsgang ist er von entscheidender Bedeutung geworden. Nicht, daß ihm Weltanschauungsfragen nicht schon vorher zu schaffen gemacht hätten — aber manche Probleme offenbarten sich ihm jetzt (unter der Fülle mannigfaltiger Eindrücke) in ihrer ganzen Tiefe; für sie fand er eine ihn befriedigende Lösung, soweit uns eben ahnendes Fühlen über die letzten Dinge Aufschluß zu geben vermag. Bei Beginn des Kampfes singt er in dem Liede „Einst und jetzt“:

Wir wußten stolz zu planen,
Nun rauschen Deutschlands Fahnen,
Und Plan und Hoffen wird zu Tand.
Ich bin nicht mehr ich selbst. Ich war.
Ich bin ein Glied der heil'gen Schar,
Die sich dir opfert, Vaterland!

Mir ist das Wort gegeben,
Den Schatz ans Licht zu heben,
Der lauter strahlt ob allem Tand.
So helfe Gott mir singen
Und, was ich sang, vollbringen
Für dich, für dich, mein Vaterland²⁾.

Die bekanntesten Werke von Walter Flex sind im Kriege entstanden. Von seiner Arbeitsweise erzählt er am 29. Oktober 1916 in einem (bisher ungedruckten) Briefe an den Schreiber dieser Zeilen. „Über die Entstehung eines ersten dichterischen Planes ist nicht viel zu sagen, er ist eben auf einmal da und wird rasch auf das erste beste Stück Papier gerafft. Dann trage ich die Idee oft sehr lange mit mir herum, ohne mehr als ab und zu einige eilige Bleistiftnotizen zu machen. Auf Märschen, Wanderungen, in wachen Nachtstunden und eigentlich überall arbeitet sich der Plan aus sich selbst weiter. Packt mich die Lust auszuarbeiten und niederzuschreiben, so ist eigentlich das meiste schon getan. Die Niederschrift geht sehr rasch, oft schneller als Briefschreiben; so habe ich z. B. das „Weihnachtsmärchen des 50. Regiments“ an einem Vormittag hingeschrieben an der Feldküche in Dompierre zwischen Feldwebel und Kompagniekoch an einem Tisch. Ich könnte es jetzt kaum so schnell abschreiben! Oft nimmt im Niederschreiben der durchdachte Plan doch noch ganz andere Wendungen. Ist die erste

¹⁾ C. H. Beck, München 1915. Jetzt 39.—40. Aufl. (84.—87. Taus.)

²⁾ Sonne und Schild, S. 24.

Niederschrift da, so ändere ich selten viel, abgesehen von der notwendigen Feile der Sprache.

Meine Gedichte sind sehr häufig auf Märschen und Dienstritten entstanden und dann im Quartier aus dem Kopfe abgeschrieben. „Störungen“ von außen, von denen Sie schreiben, berühren mich fast gar nicht, sonst hätte ich im Felde kaum viel schreiben können. Meine Leute können ruhig neben mir Holz hacken, wenn ich arbeite, ich merke das kaum. Nur das Abgerufenwerden während der Arbeit ist häßlich, weil die frische Lust zum Niederschreiben ein Gast ist, der nicht immer kommen will.“

Kriegsgedichte und Lieder „aus der Stille“ bringt der Band „Sonne und Schild“ (Braunschweig 1915). Ausgezeichnet in seiner Art ist der „Preußische Fahneneid“, der gleich mit der ersten Strophe kräftig einsetzt:

Ich habe dem König von Preußen geschworen
Einen leiblichen Eid.
Der König von Preußen hat mich erkoren
Zum Heifer im Streit.
Wer will dem König von Preußen schaden,
Den will ich vor meine Waffe laden
Vor Tau und Tag, bei Nacht und Tag.
Die Hand führt guten, gerechten Schlag,
Die zum Schwur auf der preußischen Fahne lag.

Dem Andenken seines Bruders Otto sind zwei Lieder gewidmet. Der „Sturmruf“, „Das Volk in Eisen“, „Besser Haus als Seele leer“ sind in Sammlungen vielfach abgedruckt worden. In seinem Buche „Hinter der Front“ (Leipzig 1916) gesteht Victor Blüthgen, der jüngst verstorbene Dichter, einmal:

Ich bin kein Freund von Pharisäerart,
Doch meine Seele schwellt ein Jubelbeter:
Hab Dank, mein Gott, daß ich ein Deutscher ward! —

und bei Walter Flex lautet das „Stoßgebet“:

Der du verschmähst des Pharisäers Bitten,
Wir sind urs eigner Schuld vor dir bewußt,
Doch, Herr, daß wir nicht sind wie diese Briten —
Vergib! Und doch durchflutet mir's die Brust.

Mit selbstgerechtem Dank vor dich zu treten,
Ist Frevel. Doch, daß ich ein Deutscher bin . . .
Vergib mir, Gott und Herr! Ich muß so beten:
Ich danke dir, daß ich ein Deutscher bin.

Hohen poetischen Wert besitzt „Der heilige Traum“, der ebenso wie die fünf Sonette zu Beginn des zweiten Teils der Mutter des Dichters gilt und von wundersamer Tiefe und Zartheit der Empfindung zeugt. Gerade „in dem Verhältnis des erwachsenen Sohnes zur Mutter liegt“, wie Michael Bernays einmal so schön sagt¹⁾, „ein Gefühlszauber geborgen, von dem kein anderes Verhältnis, selbst nicht das zu dem liebtesten Weibe, verklärt

¹⁾ Briefe von und an Michael Bernays, Berlin, 1907, S. 86.

sein kann. Nur der Mutter gegenüber haben wir auch in höheren Jahren noch das köstliche Recht, Kind zu sein“. Zumeist vor dem Kriege entstanden sind die Lieder aus der Stille; sie stellen das dar, was Walter Flex von Versen einer früheren Zeit noch voll anerkannte. Manches dieser Gedichte ist vor allem deshalb für uns wichtig, weil es uns in innere Kämpfe, in ein heißes Ringen um Menschwerdung Einblicke gestattet. Einem eigenen Gedankenkreis gehören der „Metalldreher“ und „Das eiserne Werde!“ an: Flex plante einen Roman, der die geistige und religiöse Welt des deutschen Arbeiters behandeln sollte.

Mit dem Tode hat der Dichter sich viel beschäftigt. In ihm sah er nur, wie er den Eltern am 17. Dezember 1914 gesteht, „die letzte und vielleicht schönste Wandlung des lieben Menschen . . . Vielleicht empfinden die, die wir tot nennen, den Zustand, in dem wir Lebenden uns befinden, wie einen Zustand der Ungeborenen und warten darauf, daß wir ihnen nachgeboren werden. Tod und Geburt scheinen mir keine Gegensätze, sondern nur höherer und niederer Grad einer Lebensentwicklung¹⁾.“ Vom Tode spricht er auch in dem Büchlein „Vom großen Abendmahl“. Mahnend und tröstend zugleich klingt in unsere Zeit das Lied von den toten Soldaten, die nun Gottes Soldaten sind, wie sie vordem Kaisers Soldaten waren. Tiefsinnige Gedanken über die erlösende und läuternde Kraft des Todes enthält das „Weihnachtsmärchen des 50. Regiments“²⁾; oder vielmehr: die Gedanken sind ganz in Poesie aufgelöst und leuchten uns in dichterisch geschauten Bildern entgegen, in Bildern, die uns hinüberführen in das Reich der Ewigkeit. Welch' erschütternde Wirkung mag das durch eine wundersame Sprache geadelte Kunstwerk ausgeübt haben, als es Flex seinen Kameraden am Heiligen Abend bei der Christfeier in einer französischen Dorfkirche vorlas! Mit dem Märchen stehen die „Nachtgedanken“ in innigem Zusammenhang. Sorgen-schwere Stunden haben dem Dichter tiefste Lebenswunder enthüllt. Der Opfertod der Besten unseres Volkes ist nur eine Wiederholung des stellvertretenden Leidens Jesu Christi. Die Toten pochen an die Türen unserer Herzen und machen uns reiner und größer und gottesfürchtiger, sie tränken uns aus dem seelenläuternden Quell des Christentums. Aber nur dann sind jene Getreuen wirklich für uns gestorben, wenn wir für sie und in ihrem Geiste leben . . .

Die Kriegserlebnisse bis zum Frühjahr 1916 schildert der „Wandrer zwischen beiden Welten“³⁾. Seinem Freunde Ernst Wurche setzt Flex hier ein schönes Denkmal. Der Geist, der unsere Freiwilligen von 1914 beseelte, erfüllt das Werk, diesen Sang von deutscher Treue und deutscher Freundschaft. Die Einheit des Ganzen wird durch die (als solche uns sehr willkommenen) Schlußbetrachtungen etwas gestört. Der Dichter hadert mit dem Schicksal, das ihm den Freund geraubt hat; alle Nächte sind nur eine Toten-

¹⁾ 314. Liebesgabe zur Armee-Zeitung (10. Armee), Wilna, 23. 11. 1917.

²⁾ Eine „Gedächtnisausgabe“ des Weihnachtsmärchens mit Handzeichnungen von Benno Eggert erschien 1918 bei C. H. Beck, München; sie liegt jetzt in 2. Aufl. vor.

³⁾ C. H. Beck, München 1916; jetzt 57. Aufl. (190. Taus.)

klage. Aber die Stimme des Verstorbenen klingt mahrend aus dem Jenseits herüber. Laßt die Toten nicht sterben, macht sie in euch lebendig! Gebt uns Heimrecht, auf daß wir zu jeder Stunde unter euch treten dürfen, ohne euer Lachen zu zerstören. Wollt ihr uns zu Gespenstern machen? Totenklage ist arger Totendienst! . . .

Diese Worte mußte man sich selbst zu eigen machen, als wenige Tage nach der Veröffentlichung der Gedichte „Im Felde zwischen Nacht und Tag“ die Nachricht eintraf, daß Walter Flex auf Ösel gefallen sei. Denn im ersten Schmerz bäumte man sich wohl trotzig gegen die Gewalt des Schicksals auf, dessen Wege eben nicht unsere Wege sind. Flex träumte von dem Morgenrot eines neuen Deutschlands, das aus dem Völkerringen herrlich erblühen werde. Ein gütiges Geschick hat ihn den Tag des Friedens, den Tag der Schmach nicht sehen lassen. Von deutschen Helden und deutschen Taten kündigt auch dieser Band; aber eine leise Schwermut überschattet ihn: der Gedanke an den eigenen Tod tritt immer wieder hervor.

Soldatenbrot, Soldatenbrot,
jahrein, jahraus genossen!
Soldatentod, Soldatentod,
Wann wird mein Leib zerschossen?

*

Soldatenkleid, Soldatenkleid,
jahrein, jahraus getragen!
Soldatenleid, Soldatenleid,
ich hab' nicht Zeit zu klagen.

*

Soldatenleid, Soldatenlust,
jahrein, jahraus gesungen!
Soldatenbrust, Soldatenbrust,
und bist noch nicht zersprungen?

Ein gutes Stück eigener Entwicklung, eigener Kämpfe und seine eigene Lebensanschauung wollte Flex hineinlegen in die (aus dem Nachlaß veröffentlichte) Novelle „Wolf Eschenlohr“¹⁾. Die kriegsgeschichtliche Arbeit, die ihn längere Zeit in Berlin festhielt, verursachte ihm täglich „eine mindestens zehnstündige Akten- und Schreibearbeit. Gleichwohl vergeht keine Nacht, in der ich nicht mit einigen Zeilen wenigstens den im Kopfe völlig fertigen Plan meiner Kriegsnovelle fortsetze“²⁾. Am 23. August 1917 übersandte er den ersten Abschnitt dem Verlage Beck in München. „Da ich morgen Nacht wieder zu meinem Regiment fahre, möchte ich vorher die Handschrift in Ihre Hände geben . . . Ich bin inzwischen ein gut Stück weiter gekommen, habe aber von der Fortsetzung noch keine Abschrift“³⁾. Das Werk ist Bruchstück geblieben, und wir bedauern das sehr; denn der ganze Walter Flex, der bedeutende Dichter und der treffliche Mensch, hätte sich hier wieder herrlich offenbart. Viele Fäden ziehen sich von den früheren Schriften, in

¹⁾ C. H. Beck, München 1919; jetzt 6.—7. Aufl. (17.—23. Taus.)

²⁾ Wallensteins Antlitz, S. III f.

³⁾ Wallensteins Antlitz, S. IV.

denen er seine Anschauungen über Tod und Ewigkeit und Vaterland ja wiederholt ausspricht, hinüber zu dem letzten Werke, in dem alle diese Gedanken noch einmal Leben gewinnen sollten. Wolf Eschenlohr ist in vieler Hinsicht Walter Flex selber; eigene Kriegserlebnisse wollte er auch in die Erzählung verweben, wie schon im ersten Kapitel Erinnerungen an die Studentenzeit, im zweiten Buch (mit dem die Novelle leider abschließt) solche an die soldatische Ausbildung in Rawitsch deutlich erkennbar sind. Im Mittelpunkt aber sollten des Dichters Gedanken über „Die Erziehung zur Ewigkeit“, über „Menschenbruderschaft und Gotteskindschaft“ stehen. Alles Glück ruht in der Hingabe an das Vaterland. Wie sagt doch Theobald Wachsmuth im ersten Kapitel zu Wolf Eschenlohr? „Mit der Menschwerdung zugleich ist der mit sich einige und schuldlose Gott in Ich und Du auseinandergespalten und der Schuld überantwortet worden. Der Gott im Menschen wird immer den Weg zur Entsöhnung aus der Vielheit zur verlorenen Einheit suchen gehen.“

Individuum und Volk bilden keinen G-gensatz; das eine ist vielmehr die Bedingung für das andere. Verliert aber nicht die Hingabe an das Vaterland ihren Sinn, wenn das Volk selbst vernichtet wird? Denn auch das Geschick der Völker unterliegt dem ehernen Gesetz der Notwendigkeit. Walter Flex hat sich auch diese Frage vorgelegt. Unter den Notizen zu Wolf Eschenlohr finden sich folgende Worte: „Sieg oder Tod darf keine Phrase sein. Im Kampf um die gerechte Sache muß ein Volk auch den eigenen Tod erleiden können, ohne an der sittlichen Weltordnung irre zu werden. Der Endsieg des bösen Prinzips ist nur ein scheinbarer, das gute Prinzip hat sich zum Höchsten eben im Tode entwickelt und seine feinste Blüte getrieben, um d. rentwillen das Volk geschaffen worden war.“

Mehrere Werke haben sich (neben Aufzeichnungen und Entwürfen) im Nachlaß gefunden. Die Tragödie „Lothar“, die W. Flex dem „Klaus Bismarck“ mindestens gleichstellte, erschien 1919¹⁾. Das noch ungedruckte Kriegsmärchenspiel „Die schwimmende Insel“ wurde am 22. Dezember 1916 im Stadttheater zu Eisenach aufgeführt. Die nun auch heimgegangene Mutter des Dichters beabsichtigte, ein ausführliches Lebensbild des Sohnes herauszugeben. Der einzige noch lebende Bruder will uns demnächst eine Auswahl der Briefe bescheren, in denen Walter Flexens ernste, adlige Gesinnung gewiß wieder herrlich hervortreten wird.

Den „Körner“ des Weltkrieges hat man Walter Flex vielfach genannt. Denken und Handeln waren bei ihm eins; sittliche Gedanken verkündete und lebte er. Jedes Wort der Trauer über sein frühes Hinscheiden aber hätte er selbst zurückgewiesen. Unter den Bemerkungen, die in die Novelle „Wolf Eschenlohr“ aufgenommen werden sollten, findet sich der Mahnruf: „Nicht Geisterbanner sollt Ihr sein und Totenbeschwörer, Ihr Leidgeschlagenen! Glaubt, die Besten unseres Volkes sind nicht gestorben, damit die Lebendigen

¹⁾ Bei C. H. Beck, München; jetzt 2. Aufl. (4.—6. Taus.). Das Begleitwort, das einen erweiterten Ausschnitt aus der Dissertation über die Entwicklung des tragischen Problems in den Demetrius-Dramen darstellt, hatte W. Flex 1912 als Manuskript drucken lassen.

tot seien, sondern daß die Toten lebendig würden. Sind nicht allzu viel Tote unter den Lebenden?“

Auswahl aus der reichen Literatur:

Nachruf von Richard Schapke im Wandervogel, Monatsschrift für deutsches Jugendwandern, 13. Jahrg. (1918), S. 39; G. Zingel im Landfahrer, Gaublatt der schlesischen Wandervögel, 22. Kriegsheft 1918, S. 3—6; 15. Kriegsbericht der Burschenschaft Bubenruthia in Erlangen, Mai 1918 (längerer Bericht über Flexens Tod und Studentenleben); H. Wocke, W. F., ein deutscher Dichter, Liegnitzer Zeitung vom 15. 6. 1919; W. Flex-Nummer der Bühne, 15. 10. 1919 (enthält u. a. einen Aufsatz von Konrad Flex über W. F. als Dramatiker); Die Rote Erde vom 19. 10. 1919 (mit einem Beitrag von Konrad Flex über den nationalen und sozialen Gedanken bei W. F.); H. Sarnetzki, Von denen, die gefallen sind, Kölnische Zeitung 1919, Nr. 743, 2. Blatt.

In Buchform sind erschienen:

Herm. Bousset, Ihr lebt! Hermann Löns, Walter Flex zum Gedächtnis. Vortragsfolge einer Totenfeier, mit Gedenkworten. 31 S. Berlin o. J. [1917]. Verlag der Jugendlese.

W. Thamhayn, Walter Flex. Eine Skizze. Solingen, Schmitz und Oibertz. 30 S. 1918; besprochen in der Literarischen Umschau, Beilage zur Post, Nr. 224, vom 3. 5. 1918. Zweite, bedeutend erweiterte Auflage, 102 S. 1920. (Mit zwei Photographien, zwei Radierungen und zwei bisher unveröffentlichten Kompositionen.)

Beinert, Walter Flex. Gedächtnisfeier zu Arensburg auf Oesel am 16. 10. 1918. Gedächtnisrede. 22 S. Berlin-Steglitz, F. Würtz, v. J. [1919].

Otto Brües, Walter Flex und seine Dichtung in unserer Zeit. 65 S. Staatspolitischer Verlag, Berlin 1920.

Liegnitz.

Dr. Helmut Wocke.

Die Bücher der Dürerschule und die Zeitschrift „Dürerschule“.

Die Wünsche nach einer Reform des Unterrichts- und Erziehungswesens, die sich während des Krieges verstärkt hatten, scheinen sich nunmehr schn. ller, als es Freunde und Gegner je erwarteten, ihrer Erfüllung zu nähern. Da also jetzt zur Tat geschritten werden soll, so ist es an der Zeit, sich danach umzusehen, was bisher hier und da im fortschrittlichen Geiste nicht nur gedacht, sondern tatsächlich geschaffen worden ist. Gewiß ist die öffentliche Schule nicht müßig gewesen, und wenn man alles, was hier geleistet worden ist, nebeneinander stellte — eine Arbeit, die einmal, am besten von der Behörde aus, unternommen werden sollte —, so würde sich zeigen, daß hier bereits manch frisches Leben vorhanden ist. Die Pflanzstätten des neuen Geistes aber waren von jeher die freien Schulen, die, in viel geringerem Grade äußeren Hemmungen ausgesetzt, mit Entschiedenheit ihre eigenen Weg einschlagen konnten. Unter ihnen hat, wie es scheint, eine noch nicht die gebührende Beachtung gefunden: die Dürerschule Hochwaldhausen; das jugendliche Alter der Anstalt mag dies hinreichend erklären. Es sei daher die Aufmerk-

samkeit auf die Schriften gelenkt, in denen die Arbeit der Schule ihren Niederschlag gefunden hat: die drei Berichte der Schule, sowie die Zeitschrift „Dürerschule“.

Man denke nur nicht, mit Begriffen wie „körperliche Ertüchtigung“, „Erziehung zur Selbständigkeit“ habe man die Ziele der freien Schule erschöpft. Man muß erheblich tiefer graben, um bis zu den Gedanken vorzudringen, die ihre Arbeit beherrschen. Zwei Ziele kann die Erziehung verfolgen: sie kann es rein auf die möglichst vollkommene Ausbildung der persönlichen Kräfte des Zöglings absehen, sie kann andererseits bei seiner Erziehung die Aufgaben im Auge haben, die seiner künftig im Leben innerhalb des Staates warten. Auf welches dieser Erziehungsziele ist die Arbeit unserer öffentlichen Schule gerichtet? Ich fürchte, wir müssen bekennen: auf keines von beiden. Wir treiben in der Schule noch zum guten Teile beziehungslose Wissenschaft, in echt deutscher Gründlichkeit und Gegenständlichkeit heften wir unsere Blicke allzu sehr auf die Sache und versäumen es, unsere Arbeit einem höheren, zielsetzenden Gedanken unterzuordnen. Die Dürerschule strebt, soweit ich es zu erkennen vermag, danach, jene beiden Ziele zu vereinigen: sie setzt die Persönlichkeit des Schülers in ihre Rechte ein und weist dennoch mit aller Bewußtheit den Schüler schon frühzeitig auf seine künftige Einordnung in das Staatswesen hin. Soll die Einzelwesenheit des jungen Menschen gepflegt werden, so muß dieser vor allem zur Selbstbesinnung erweckt, er muß wieder und wieder auf sich selbst zurückgeführt werden, damit es ihm gelingt, sich selbst zu finden. Dieser Aufgabe macht man in der Dürerschule zunächst die Arbeit dienstbar, indem man den Schüler zur Selbständigkeit hinzuleiten sucht; weiter gewinnt man zwei mächtige Helfer in der Natur und der Kunst, die man besonders in der Gestalt der Musik dem Erziehungsplane eingeordnet hat und gründlich und liebevoll pflegt. Glückt es dem jungen Menschen, hier zu eigenen inneren Erlebnissen zu gelangen, so werden diese für sein gesamtes Innenleben wertvoll sein, indem sie ihm den Weg zu seiner eigenen Wesenheit zeigen. Aus dieser Anschauung geht zugleich hervor, daß man in der Dürerschule mit Entschiedenheit darauf ausgeht, sich an die gesamte Persönlichkeit des Schülers, auch an die Gemüts- und Willensseite seines Wesens zu wenden, und sich nicht, wie es unsere öffentliche Schule fast ausschließlich tut, mit der Schulung des Verstandes begnügt. Mit dem Zielgedanken der Ausbildung der Persönlichkeit, der einzig und allein verfolgt, zu einer unerfreulichen Ichsucht führen müßte, verbündet sich nun der zweite, dessen Inhalt die Vorbereitung des jungen Menschen für die Arbeit am Kulturleben des Staates und der Menschheit ist. Diesem Gedanken dient die Selbstverwaltung, es dient ihm die ganze Einrichtung der Schule, die eine Gemeinschaft darstellt und in der die Verfassung so beschaffen ist, daß jeder Schüler unaufhörlich zur tätigen Teilnahme an dem Leben der Schule aufgefordert wird. Soll aber in der Jugend derart ein Wille zur Kultur herangebildet werden, so muß zuvörderst dieser Wille mit der Kraft einer Leidenschaft in dem Lehrer lebendig sein; der Lehrer muß einen Blick haben für alles Große und Echte, das aus dem vielgestaltigen Geschehen

um ihn her auftaucht, und er muß stets bereit sein, ihm mit Freuden sein ganzes Herz hinzugeben: diese seine geistige Verfassung wird Verwandtes in der Seele der Schüler zu erwecken vermögen.

Mit diesen Bemerkungen glaube ich den Geist, in dem an der Dürerschule gearbeitet wird, — nicht beschrieben, aber angedeutet zu haben. Die beiden vorliegenden Jahresberichte im einzelnen zu besprechen, ist nicht möglich; es seien aber wenigstens die Gebiete, die hier behandelt werden, angeführt: die körperliche Erziehung, die geistige Schulung, die Musikpflege, der künstlerische Tanz, die Gemeinschaftserziehung, Schule und Elternhaus, Volksbildungsarbeit. Das kann aus vollster Überzeugung gesagt werden: wer den Fragen der Schulreformer nachgeht, der wird diese Schriften mit großem Nutzen lesen, und er wird tiefe Freude darüber empfinden, wie hier die neuen Gedanken tief erlebt und kraftvoll verwirklicht werden.

Wenn ich auf den Inhalt der beiden Jahresberichte nur andeutend hinweisen kann, so möchte ich es mir doch nicht versagen, einer dritten Schrift einige Worte zu widmen. Sie nennt sich „Das Fest“ und bringt die mit Bildern geschmückte Darstellung eines am Ende des Jahres 1917 zu Hochwaldhausen veranstalteten Festes der Schulgemeinde. Darf man einem Schulfeste eine solche Bedeutung beilegen? Den Anschauungen unserer öffentlichen Schule entspricht dies freilich nicht. Ein Fest, das man wirklich mit diesem Namen bezeichnen darf, kann nur dort zustande kommen, wo alle von einem Geiste und von einem guten Geiste beseelt sind; nur eine wahre Gemeinschaft kann wahre Feste feiern. Da diese Voraussetzungen hier aufs vollkommenste erfüllt sind, so konnte eine hohe Geistesbildung, ein feines künstlerisches Verständnis und nicht zuletzt eine tiefe Innerlichkeit ein Fest gestalten, wie es wohl an keiner zweiten Stelle gefeiert werden mag. Wie nun hier das Fest aus dem Gemeinschaftsleben in bewußter Steigerung aller seiner Kräfte hervorgeht, wie das Leben der Gemeinschaft in ihm zu einem sichtbaren Bilde gestaltet wird, so wirkt es wieder seinerseits bestimmend auf den Stil des Lebens ein. Solche Feste, „die läutern, zu höchstem Wollen aneifern“, Feste, die die Seele tiefer, reifer werden lassen“, sind in der Tat „höchste Bildungsmittel“. Wie weit sind von diesem Zielgedanken unsere Schulfeste und gar unsere Schulfeste entfernt! Es fehlt hier die Grundbedingung: die enge Zusammengehörigkeit aller Glieder der Schule. Aber wenn sich hier auch keine Gemeinschaft im Sinne der Schulgemeinde herausbilden kann, so ist es doch nicht unfruchtbar, sich in den Geist der Dürerschule zu vertiefen. Es würde schon etwas bedeuten, mit allem Nachdruck die Frage zu stellen: Wie gestalten wir unser Schulleben um, daß wir fähig werden, würdige Schulfeste zu feiern? Was für Kräfte könnten da in den Schülern in Tätigkeit gesetzt werden, die jetzt völlig unbeachtet bleiben!

Um die Ziele der Dürerschule zu fördern, hat sich unter der Führung G. H. Neuendorffs, des Leiters der Anstalt, ein Bund „Dürerschule“ gebildet, der eine eigene Zeitschrift herausgibt. Daß hier derselbe Geist, der in den Veröffentlichungen der Schule lebt, am Werke ist, versteht sich von selbst. Besonders bemerkenswert erscheint mir ein Aufsatz Neuendorffs über natio-

nale Bildung, in dem er der Frage nachgeht, welchem Ziele unser Schulunterricht nachzustreben habe. Im Mittelpunkt des Gedankenganges steht der Satz, „daß das Ziel aller Bildung nicht in der Befähigung besteht, vergangene Kulturen nachzuempfinden und nachzuerleben . . ., sondern . . . Kultur zu schaffen“. Den Sprachen, die alle anderen Fächer in unnatürlicher Weise überwuchern, wird Fehde angesagt. An ihre Stelle haben die Gebiete zu treten, die es unmittelbar oder mittelbar mit den Kulturwerten der Gegenwart zu tun haben. Das letzte Ziel aller Reformen ist und bleibt aber die nationale Schule. Es ist aufs sehnlichste zu wünschen, daß solche vom ernstesten Kulturwillen durchdrungenen Anschauungen recht bald in unserem öffentlichen Erziehungswesen zur Verbreitung und Anerkennung gelangen möchten.

Georg Klatt.

II. Bücherbesprechungen.

Hans Richert, Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule.
Ein Buch von deutscher Nationalerziehung. Tübingen 1920, J. C. B. Mohr.
Geh. 13,50 M.

Die ungeheure Not unseres Volkes, die Zerrissenheit seiner Bildung, zu einem guten Teil die Urschuld unseres heutigen Zusammenbruchs, zwingt uns mit allem Ernst an gründliche Abhilfe zu denken und den äußeren Zerfall vor allem durch Herstellung einer wirklich gemeinsamen Bildung zu verhüten. Die Einsicht in die furchtbare Gefahr und die Bemühungen, sie zu vermeiden, liegen weit zurück. Mit Recht weist Richert auf Lagarde, Nietzsche und den Rembrandt-Deutschen hin, deren Bestrebungen dann neuerdings von Troeltsch und Simmel aufgenommen wurden. Das eigentliche Bildungsproblem und seine so schwer zu lösende Antinomie faßt er S. 82 ganz vortrefflich so: „Wie der Bestand der objektiven Mächte letzten Endes davon abhängt, wie sie im Bewußtsein des Einzelnen lebendig sind, so hängt für den Bestand der Einzelpersönlichkeit alles davon ab, ob sie sich gegen die objektiven Mächte in ihrer Würde als Selbstzweck erhalten kann.“ Als den einzigen gemeinsamen Boden für die deutsche Bildung weist Richert nun den deutschen Idealismus und seine sinngemäße Fortbildung nach, weil er die Synthese von Christentum, Germanentum, Antike und moderner Naturwissenschaft bildet. Bisher ist zu einseitig nur die ästhetische Seite des deutschen Idealismus zur Geltung gekommen, künftig müssen es alle seine Wirkungsmöglichkeiten tun. Im Mittelpunkt steht dabei für Richert Kant, für die höheren Schulen im besonderen die Verbindung von Kant und Goethe. Aber es gehören ihm auch natürlich Fichte-Hegel und ebenso Marx-Lassalle-Nietzsche zum deutschen Idealismus. Im einzelnen weist Richert auf dieser Grundlage die Möglichkeit einer Bildung zur Einheit in der Religion, der Weltanschauung, der Lebensgemeinschaft, zur sozialen, moralischen Einheit, zur Einheit des Rechts, der Sprache, der Kunst nach. Die Schwierigkeiten, die in der Mannigfaltigkeit des deutschen Geistes liegen, beachtet er sorgfältig ebenso wie die Spannungen und Veranlagungen in der deutschen Seele und die Notwendigkeit des inneren geschichtlichen Zusammenhanges, grenzt die Aufgaben der verschiedenen Schularten mit kundigem Blicke ab und macht beachtenswerte Vorschläge für die Umgestaltung der höheren Schulen, immer unter Wahrung der notwendigen Lebensgemeinschaft, ohne die höhere Bildung keine ist. Das Buch ist keineswegs nur einer der vielen Beiträge zur modernen Schulreform, sondern eine gründliche Untersuchung, wie die unseren führenden Schichten unbedingt notwendige Bildungseinheit geschaffen werden kann, die für die Dauer der Volkseinheit nicht entbehrt werden darf.

Spandau.

P. Lorentz.

F. Vollmer. Die preußische Volksschulpolitik unter Friedrich dem Großen (Monumenta Germaniae Paedagogica. Begründet von Karl Kehrbach. Herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Band LVI). Berlin 1918. Weidmann. XIV, 333 S. 8°. 12 M.

F. Vollmer veröffentlichte im Jahre 1909 eine Arbeit über Friedrich Wilhelm I. und die Volksschule, als deren Ergebnis kurz bezeichnet werden kann, daß der König mit Unrecht als der Schöpfer der preußischen Volksschule bezeichnet wird, da seine Bemühungen um die Durchführung einer mehr oder weniger allgemeinen Schulpflicht in der Hauptsache als gescheitert zu betrachten sind, daß er aber jedenfalls der Bildung des niederen Volkes seine Aufmerksamkeit zugewandt hat. Die sorgfältige Untersuchung, an die eine Erörterung zwischen W. Stolze und M. Lehmann anknüpfte, ist nicht ohne Wirkung geblieben und hat auch zu landesgeschichtlichen Sonderuntersuchungen angeregt. Vor allem aber hat sie den Verfasser selbst veranlaßt, seine Forschungen zur Geschichte der preußischen Volksschule fortzusetzen und die Volksschulpolitik unter Friedrich dem Großen zu behandeln. Das Ergebnis liegt in dem neuesten Bande der Monumenta Germaniae Paedagogica vor, der eine zusammenfassende Darstellung mit nur einem Aktendruck enthält. Dem Verfasser lag vor allem daran, ein Urteil über die Stellung des großen Königs zur Schule zu gewinnen, die bisher so ganz verschieden beurteilt worden ist, indem man ihn bald als einen der größten Reformatoren des Schulwesens pries, bald ihm vollkommene Vernachlässigung dieses Zweiges der Verwaltung vorwarf. Er kommt zu dem Ergebnis, daß Friedrich in der ersten Hälfte seiner Regierung wenig Neigung hatte, sich um das Bildungswesen des Volkes zu kümmern, aber die von seinem Vater in Ostpreußen begonnene Reform zum Abschluß brachte. Nach dem Jahre 1763 war er dagegen bestrebt, den Volksschulunterricht zu heben, freilich zunächst aus militärischen Rücksichten, denen erst allmählich andere Gesichtspunkte zur Seite traten. Doch da finanzielle Unterstützungen nur in beschränktem Maße erfolgten und bald wieder ganz andere Absichten sich in der Schulverwaltung geltend machten, so gingen auch gute Anfänge zugrunde.

Diese Beurteilung der Friderizianischen Volksschulpolitik findet ihre Begründung in der ausführlichen Darstellung, die der Verfasser auf Grund eingehender Archivforschungen gibt. Von besonderem Interesse ist seine Untersuchung über das Generallandschulreglement von 1763, das im wesentlichen eine Neuauflage der Verordnung von 1727 und der Mindener Schulordnung von 1754 war. Ebenso verfolgt man mit lebhafter Teilnahme, was über die berühmten „sächsischen Schulmeister“, die Gnadenschulen u. a. m. mitgeteilt wird. Ist auch vieles davon schon bekannt, so ist diese Zusammenfassung doch höchst dankenswert, besonders da immer bezeichnende Einzelheiten aus den verschiedenen Landesteilen angeführt werden. Gerade diese oft leider etwas kurzen Mitteilungen über den Stand der Volksschule in den verschiedenen Provinzen verdienen Beachtung und werden hoffentlich zu

weiteren Forschungen anregen. Ich habe vornehmlich die auf Pommern bezüglichen geprüft, da ich hierfür eingehende archivalische Studien gemacht habe, und kann nur sagen, daß die Darstellung Vollmers mich fast immer befriedigt hat.

F. Paulsen. Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Dritte, erweiterte Auflage, herausgegeben und in einem Anhang fortgesetzt von Dr. Rudolf Lehmann, Professor an der Königl. Akademie zu Posen. I. Band. Leipzig 1919. Veit & Co. XXVII und 636 S. 8°. 18 M.

Als es vor längerer Zeit in den interessierten Kreisen bekannt wurde, eine neue Auflage von Paulsens großem Werke sei im Druck, war die Spannung groß, mit der man das Erscheinen des viel bewunderten, aber auch viel angegriffenen Buches erwartete. Jetzt liegt der erste Band vor, und mancher wird recht enttäuscht sein, wenn er sieht, daß es im wesentlichen ein unveränderter Abdruck der zweiten Auflage ist. Der Herausgeber legt in seinem Vorworte ausführlich die Gründe dar, die dazu bewogen haben, nichts anderes zu geben, als was von Paulsen selbst herrührt. Es sind nur diejenigen Zusätze und Veränderungen neu aufgenommen, die der Verfasser selbst in seinem Handexemplar angebracht hatte, und es ist der Grundsatz aufgestellt worden, daß der Text der Neuausgabe nichts enthalten soll, was nicht geistiges Eigentum Friedrich Paulsens wäre. Doch ist in einem Falle davon abgegangen, denn im vorliegenden Bande (nicht im zweiten, wie der Herausgeber S. IV Anm. 1 sagt) ist auf S. 581 Chr. Weise nach Heubaums Darstellung etwas eingehender behandelt. Der Zusatz hätte auch im Texte irgendwie gekennzeichnet sein können als nicht von Paulsen selbst verfaßt. Diese Ausnahme legt den Gedanken nahe, daß doch wohl auch sonst hier und da, wenigstens in Anmerkungen, Ergänzungen oder Erweiterungen hätten angebracht werden können. Dadurch brauchte der eigenartige Charakter des Buches, das ja bekanntlich von gewissen Einseitigkeiten des Urteils und der Darstellung nicht frei ist, durchaus nicht geändert zu werden. Aber es wäre für viele Leser sicherlich angenehm und lehrreich, wenn auch auf andere Auffassungen hingewiesen worden wäre, ohne daß man in eine Polemik einzutreten brauchte. Ebenso bedauere ich, daß die literarischen Verweisungen die nach Paulsens Notizen gerade noch das Jahr 1908 berücksichtigen, nicht fortgeführt worden sind. Es war nicht nötig eine vollständige Bibliographie zu geben, aber die wichtigsten Arbeiten der letzten zehn Jahre hinzuzufügen wäre möglich und nützlich gewesen.

Für die Kenner und Benutzer des Werkes — und wer hätte es nicht immer wieder zur Hand genommen, der auf dem Gebiete der Geschichte des Unterrichtes arbeitete? — ist es von besonderem Reiz, diese neue Auflage mit der zweiten zu vergleichen und daraus zu ersehen, wo und wie Paulsen etwa seine Ansicht geändert hat. Ein sorgfältiger Vergleich zeigt, daß die Zusätze und Änderungen verhältnismäßig nicht zahlreich und nirgends von

einschneidender Bedeutung sind. Oft sind in den Anmerkungen einige neue Literaturangaben gemacht. Auch bemerkt man, mit welcher Sorgfalt Paulsen neue Erscheinungen für die Darstellung benutzt hat, wie z. B. J. Kneppers Arbeit über das Schul- und Unterrichtswesen im Elsaß, Ellingers Melanchthonbiographie, Spechts Geschichte der ehemaligen Universität Dillingen, Schürmanns Geschichte der Waiserhausbuchhandlung, Heubaums Geschichte des deutschen Bildungswesens u. a. m. Dadurch ist manches neue Licht in die behandelten Abschnitte gekommen, einzelne Epochen sind eingehender geschildert, hier und da sind leichte Änderungen vorgenommen, aber die Grundansicht ist überall dieselbe geblieben, der ganze Charakter des Buches ist nicht geändert. Deshalb kann man wenigstens von dem vorliegenden Bande kaum sagen, daß die neue Auflage eine erweiterte ist. In der zweiten umfaßte dieser Band 608, in der dritten ohne die hierher versetzten Beilagen 624 Seiten, das bedeutet eine nicht gerade sehr umfassende Erweiterung. Dankenswert ist die Verbesserung des Inhaltsverzeichnisses (S. VII—XIII), das wohl noch eingehender sein könnte.

Wenn auch nicht alle Erwartungen, die man vielleicht hegte, in der neuen Ausgabe erfüllt sind, so verdient der Herausgeber doch den wärmsten Dank von allen denen, die Paulsens Andenken hochhalten und immerfort wieder zu seinen Arbeiten zurückkehren. Jeder, der seine Geschichte des gelehrten Unterrichts gelesen, studiert und benutzt hat, gewann daraus große Anregung, auch wenn er dem Urteile des Verfassers oft nicht zustimmen konnte und mochte. Das Buch hat seinerzeit viel Widerspruch erweckt, aber gerade dadurch auch fördernd und antreibend gewirkt; das gilt besonders für den ersten Band, in dem die eigenartige Stellung, die Paulsen dem modernen Gymnasium gegenüber einnahm, noch nicht so sehr hervortritt. Hier spricht der verständnisvolle Geschichtsschreiber und eröffnet dem Leser neue Aus- und Einblicke, regt zum Nachdenken an und erweitert die Kenntnisse. Deshalb ist es nur zu wünschen, daß das Buch immer wieder benutzt wird; es ist besonders geeignet, Teilnahme für die Geschichte des Unterrichtes zu erwecken. Das ist ein Wunsch, dem nicht oft genug Ausdruck gegeben werden kann, und er ist im Sinne Paulsens, wenn sich solche Teilnahme nicht etwa in der Veröffentlichung von allen möglichen Verhandlungen und Aktenstücken über Schulangelegenheiten äußert (S. 304 Anm. 1).

K. Stabenow und J. Frühling. Praktisches Handbuch der Unterrichts- und Erziehungsordnung an preußischen höheren Lehranstalten für die männliche Jugend. Berlin 1917. Ernst Litfaß' Erben. 536 S. Kl. 8^o. Geb. 7,50 M.

Das Handbuch, das nach Stichwörtern alphabetisch geordnet ist, enthält alle amtlichen Bestimmungen, die für den Unterricht an den höheren Knabenschulen von Bedeutung sind, darunter die Dienstanweisung, die Prüfungsordnungen, die Lehrpläne u. a. vollständig. Es scheint für den Handgebrauch wohl geeignet und auch zuverlässig zu sein. Bei einer neuen Auflage, die bei den vereinbarten Verhältnissen notwendig sein wird, mögen auch einige

Lücken ausgefüllt und oben auf den Seiten die Stichwörter angegeben werden. Vielleicht empfiehlt es sich dann auch die Vorschriften aufzunehmen, die sich auf die Vorbildung, Anstellung und die amtlichen Pflichten der Oberlehrer beziehen.

Alb. Rienhardt. Das Universitätsstudium der Württemberger seit der Reichsgründung. Gesellschaftswissenschaftliche und statistische Untersuchungen mit einer Darstellung und Beurteilung akademischer Gegenwartsfragen (Studium- und Bedarfsstatistik, Berufsberatung, Stipendien u. ä.). Tübingen 1918. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). VI, 122 S. 4^o. 6 M.

Die Schrift, ein Sonderabdruck aus den Württembergischen Jahrbüchern für Statistik und Landeskunde“ (Jahrgang 1916), zeigt schon in ihrem ausführlichen Titel zu einem guten Teile an, was in ihr enthalten ist. Mit einem ganz staunenswerten Fleiße hat der Verfasser die Berechnungen angestellt und die mannigfachsten Schlüsse daraus gezogen, die von Wert sein können, auch wenn das Gebiet, auf das sich die Arbeit bezieht, nur beschränkt ist.

Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte. Herausgegeben von der österreichischen Gruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. XVIII. Heft. Wien und Leipzig 1918. C. Fromme. 86 S. 8^o. 4,20 M.

Das vorliegende Heft enthält die drei Abhandlungen von A. Rolleder über die Schulen der Stadt Steyr in der Reformationszeit in einer Bearbeitung von E. Pillewizer, von K. Wotke über die Organisierung der italienischen Gymnasien im Jahre 1817 und über die Epochen der staatsbürgerlichen Erziehung in Österreich. Der Präsidialvortrag des Präsidenten Grafen Lazansky vom 22. Oktober 1816 zeigt uns deutlich, welche Mühe sich die österreichische Regierung gab, in den neu gewonnenen italienischen Gebieten das arg darnieder liegende höhere Schulwesen zu heben und auszugestalten. Von weitgehendem Interesse ist Wotkes Vortrag über die staatsbürgerliche Erziehung in Österreich, die E. Sprangers bekanntem Aufsätze ergänzend an die Seite tritt.

Greifenberg i. Pomm.

M. Wehrmann.

W. Herrmann, Die Religion unserer Erzieher. Leipzig 1918. Quelle & Meyer. 47 S. Geh. 1,20 M.

Anknüpfend an das im Verlag von Quelle & Meyer erschienene wertvolle zweibändige Werk *Unsere religiösen Erzieher*, herausgegeben von B. Beß (2. Aufl. 1917), führt die vorliegende Herrmannsche Schrift knapp, aber doch von allen Seiten beleuchtend, näher aus, worin das Wesen der Religion bei den mächtigsten Zeugen religiösen Lebens bestanden hat. So stellen die Ausführungen des Marburger Theologen eine außerordentlich dankenswerte Ergänzung des Werkes von Beß dar, aber sie wachsen weit über den ursprünglichen Zweck hinaus und bieten auf einigen wenigen Seiten eine so feine und tiefe Einführung in das Wesen der Religion, daß sie weiteste

Beachtung verdienen. Herrmann liest sich sonst, zumal für den, der nicht theologisch geschult ist, nicht gerade leicht; hier bieten sich einem größeren Kreise Darlegungen von erstaunlicher Tiefe in erfreulich verständlicher Form.

An dieser Stelle möchte ich jedoch die Schrift vor allem dem Religionslehrer der oberen Klassen empfehlen. Die Abschnitte: „Die falschen Vorstellungen vom Wesen der Religion“, „Die unbeweisbare Behauptung der Religion und das Dogma“, „Die Erziehung der Deutschen durch ihr Schicksal“ bergen eine solche Fülle von Gedanken, daß die Auseinandersetzung mit ihnen wertvollste Vorbereitung für den Religionsunterricht in der Prima bedeutet, wo unseren Schülern die grundlegenden Unterschiede zwischen Philosophie und Religion dargelegt und wo sie zu den Quellen des religiösen Lebens hingeführt werden müssen. Wenn der evangelische Religionsunterricht an unseren höheren Schulen wirklich erfolgreicher gestaltet werden soll, so muß er auf den oberen Klassen viel ernster und eindringlicher auf die grundlegenden Fragen religiösen Lebens eingehen: natürlich müssen die Schüler historisch das Lebenswerk des Apostels Paulus und Luthers genau verstehen und klar erkennen, aber vor allem sollen sie wissen, woher diese und viele andere Heroen des Glaubens die starken religiösen Kräfte gewannen, die sie in den Dienst ihres Gottes zwangen. Etwas weniger „Theologie“, dafür aber mehr „Geschichte der Frömmigkeit“ täte unsern Primanern not. Und sie sind dankbar dafür, dankbarer als für verwickelte dogmatische Fragen, die sich einseitig an ihre Vernunft wenden, ihnen aber nie den Weg weisen zu der innern Freiheit der Kinder Gottes.

Weil derartige Querschnitte für den ev. Religionsunterricht besonders wichtig sind, sei im Zusammenhang hiermit auf eine verwandte Schrift des Bonner Professors O. Ritschl aufmerksam gemacht:

Luthers religiöses Vermächtnis und das deutsche Volk. Ein Vortrag von O. Ritschl. Bonn 1918. A. Marcus und E. Weber (Dr. jur. A. Ahn). 28 S. Geh. 1 M.

Hier wird gleich die Probe darauf gemacht, wie sich im Leben Luthers die starken Wurzeln seiner Frömmigkeit aufweisen lassen und wie diese Frömmigkeit Luthers im Protestantismus durch die Jahrhunderte bis in die dunklen Tage der Gegenwart hinein entwickelt werden kann.

Soest.

Dr. O. Boelitz.

Franz Ehrle S. J., Grundsätzliches zur Charakteristik der neueren und neuesten Scholastik. Ergänzungshäfte zu den „Stimmen der Zeit“. Erste Reihe: Kulturfragen. 6. Heft. Freiburg i. B. 1918. Herdersche Verlagshandlung. Gr.-8°. 32 S. 1 M.

Bei der Rolle, welche die katholische „Philosophie“ immer noch in der Welt, zumal in Deutschland, spielt, wo einer ihrer Vertreter vor kurzem die höchste Beamtenstelle des Reiches bekleidete, ist es auch für den grundsätzlich auf anderem Standpunkt Stehenden von Interesse, sich von Zeit zu Zeit deren prinzipielle Stellung an ebenso maßgebenden wie deutlichen

Mustern vor Augen zu führen. Ein solches gutes Muster aber bietet die vorliegende, in dem bekannten Herderschen Verlage erschienene und zur Verbreitung in weiteren Kreisen bestimmte, klar geschriebene Studie Franz Ehrles, der sich durch eine ganze Reihe fleißiger Arbeiten auf dem Gebiete der mittelalterlichen Philosophie bereits seit Jahrzehnten bekannt gemacht hat, u. a. von 1885—1900 zusammen mit Denifle das Archiv für Literatur und Kirchengeschichte des Mittelalters herausgab. Ehrle zeigt sich, soweit es ihm sein Standpunkt erlaubt, versöhnlich und gerecht. So wollen denn auch wir, von nutzloser Polemik absehend, diesen Standpunkt, möglichst immer mit des Verfassers eigenen Worten, zu charakterisieren unternehmen.

„Die Scholastik ist für jeden ‚gläubigen‘ Denker die Philosophie und die Theologie“ (S. 1, denn diese beiden Disziplinen stehen ja in „inniger Verbindung“ S. 1 Anm.). Den „vollen und einzig möglichen“ Erw. is ihres „Wahrheitsgehalts“ und ihrer „Alleinberechtigung“ (!) bietet ihr korrektes Verhältnis zu den beiden „Erkenntnisquellen“: der christlichen Offenbarung und der — aristotelischen Philosophie, „als der höchsten Leistung und vollsten Zusammenfassung des durch die Naturkraft der rein menschlichen Vernunft Erreichten“ (S. 2). Demgemäß „trägt jede philosophische Schule, welche sich mit grundstürzenden Absichten und Ansichten der aristotelischen Weisheit entgegenstellt, das Kainszeichen des Irrtums an der Stirn“ (S. 3). Selbstverständlich bleibt aber die übernatürliche Offenbarung die „unvergleichlich reinere und reichere“ Erkenntnisquelle (ebd.). Die Vereinigung beider schuf, nach dem Willen der Vorsehung genau im richtigen Zeitpunkt, „einer jener Geistesriesen, wie Jahrhunderte sie nicht wieder sehen“: nach dem „seligen“ Albert der „heilige“ Thomas (S. 5) mit seinem unbesiegbaren Wahrheitsmut (S. 6f.), seiner unvergleichlichen Klarheit (7f.) und seiner sorgsamsten Zusammenfassung der geistigen Arbeit seiner Zeit (8f.). Wir übergehen die von eindringender Kenntnis des Stoffes zeugenden, aber uns hier nicht interessierenden Ausführungen über die Entwicklung der Scholastik des Mittelalters (S. 11—19). „Die gemeinsamen Grundprinzipien aller Schulen die Scholastik selbst, wurde in Frage gestellt“ erst durch Descartes (S. 19). Das volle „Verderben“ aber „brach herein“ mit dem französischen Enzyklopädismus und — dem Kantianismus der deutschen Philosophie, zumal, da „keine geeignete Kraft vorhanden war, den Stoß aufzufangen“; denn „alles starb aus, die Klöster waren unterdrückt, die Universitäten und Seminare größtenteils staatlicher, unchristlicher Leitung unterstellt“ (S. 20). Erst in den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts war die Scholastik wieder in weiteren Kreisen in Ehren, wurde studiert (ebd.). Einen neuen Aufschwung aber gab ihrem Wiedererblühen die Enzyklika Leos XIII. vom 4. August 1879, der dann weitere Anweisungen seiner beiden Nachfolger, insbesondere zwei Schreiben des jetzigen Papstes Benedikt XV. vom 9. März 1915 und 19. März 1917 gefolgt sind.

Ehrle ist klug und ehrlich genug, um zu erkennen, daß es mit völliger Abschließung der scholastischen Philosophie und Theologie von der modernen Wissenschaft nicht mehr geht, insbesondere auf naturwissenschaftlichem

Gebiete, da dies „vom jeweiligen Stand der experimentellen Forschung abhängig, dem Wandel und der fortschreitenden Vervollkommnung weit mehr offen steht“ (S. 17 Anm.). Die „kirchliche Wissenschaft“ hat es im 17. und 18. Jahrhundert „versäumt, mit den großen Fortschritten der Physik, Chemie, Astronomie und der anderen naturwissenschaftlichen Fächer die geeignete Föhlung zu nehmen“¹⁾, sich allzusehr „im Gefühl absoluter Sicherheit und Selbstgenügens gewiegt“, statt dessen sich um „spitzfindige Modefragen“ einzelner Lehrer und Schüler „mit einem Aufwand von Kraft und Zeit gestritten, der ungleich nützlicher auf anderes verwandt worden wäre“ (S. 19f.). Daher verlangt denn auch der Verfasser für die Gegenwart Föhlung mit der heutigen experimentellen Forschungsmethode, ja sogar mit der „akatholischen oder neuzeitlichen“ Philosophie. Und zwar genüge nicht ein bloßes Nippen, ein „eklektisches Ausheben zweckdienlicher Stellen“, sondern es müsse „eine genügende Zahl von Semestern, im vollen Universitätsbetrieb des betreffenden Fachs mit eifriger Seminararbeit“ „geopfert“ werden; freilich bezeichnenderweise erst „nach den nicht wenigen Jahren scholastischer Ausbildung“ (S. 26).

Auch für bessere historisch-kritische Methode tritt Ehrle ein. Schon an früherer Stelle hatte er vor Überschätzung selbst eines Augustin und Thomas gewarnt. „Wir sollen“ — ob er dabei an das bekannte Goethe-Wort gedacht hat? — „die von jenen großen Lehrern erarbeitete Weisheit nicht mühelos in uns aufnehmen, sondern sie durch ernste, selbständige Prüfung und Arbeit gewissermaßen wieder verdienen.“ „Eine bloß gedächtnismäßige Übernahme ihrer Lehre müßte zu einer Verkümmernng der Lehre sowohl als des eigenen Denkvermögens föhren.“ (S. 10). „Die großen Lehrer sollen uns Leuchten und Stützen sein; aber sie sollen selbständige Prüfung und hiermit die freie Bahn zum Fortschritt nicht ausschalten. Die philosophische und theologische Spekulation darf nicht zu einer positiven Überlieferungswissenschaft werden“ (S. 11). Das sind gewiß schöne und beherzigenswerte Worte. Und selbst die berühmte „Summa“ des Aquinaten bezeichnet er als „ein Kind ihrer Zeit“ (S. 22), das ohne deren genaue Kenntnis nicht zu verstehen sei. Man müsse daher an sie dieselbe kritisch-exegetisch-historische Arbeit wenden, welche die heutige philologische Wissenschaft für jeden klassischen Autor fordere (S. 23f.).

Gewiß hat Ehrle recht, wenn er S. 26 meint, daß solche „Verbindung mit dem Geistesleben der Umwelt“ der Kirche selbst nütze, indem sie „die nach Ausweis der Geschichte so schädliche Abschließung und Versumpfung hintanhaltend“ werde. Und so wird auch der auf dem Standpunkt moderner Wissenschaft Stehende auf diesem Felde gern eine Strecke mit ihm zusammengehen. Eine grundsätzliche Einigung aber ist durch die Natur der Sache von vornherein ausgeschlossen. Denn der Philosoph kennt kein anderes

¹⁾ Eine Anmerkung (S. 25) macht auf die interessante Tatsache aufmerksam, daß ein neuer katholischer Gelehrter (Duhem, Paris 1910 f.) „mehrere der grundstürzenden Ideen, welche die Erfolge eines Kopernikus, Kepler und Galilei zeitigten“, schon bei Ockham, Buridan, Peter d'Ailly und anderen Nominalisten gefunden haben will.

Kriterium als die, um mit unserem Theologen zu sprechen, „rein menschliche“ Vernunft. „Philosophische Wahrheiten“ sind, wie er selbst S. 29f. formuliert, „durch die bloße Vernunft erkennbare Wahrheiten.“ Diese Vernunft aber darf sich nicht durch außerhalb ihrer befindliche Gewalten beeinflussen lassen, auch auf die Gefahr hin, in den „trostlosen Subjektivismus“ Kants und der durch ihn „entfesselten Geist r“ (S. 25) zu verfallen. Darum muß es sich auch die reine Wissenschaft verbitten, wenn Ehrle und Genossen mit ihrer „christlichen Philosophie“ sich deshalb „mitten in das Geistesleben unserer Zeit stellen wollen“, um — „ratend und belehrend einzugreifen“ (S. 26). Sie muß sich rein erhalten von einer Anschauung, welche die Sätze des heiligen Thomas mit der Selbstverständlichkeit des Einmaleins vergleicht (S. 27), welche „gefahrlose“ und gefährliche, d. h. für die Lehrautorität der katholischen Kirche gefährliche, philosophische Sätze unterscheidet (S. 28), welche die kirchliche Gewalt eingreifen läßt ausgesprochenermaßen „nicht zur Förderung der philosophischen Forschung, sondern im Interesse der Glaubenswahrheiten“ (S. 31).

Die kleine Schrift ist in klarem und geschmackvollem Deutsch geschrieben.

Heinrich Hasse, Das Problem des Sokrates bei Friedrich Nietzsche
Leipzig 1918. Felix Meiner. 26 S. 1,30 M.

Wie Hasse in dieser Arbeit, dem Thema seiner im Juni 1917 an der Universität Frankfurt a. M. gehaltenen Antrittsvorlesung, zeigt, hat Nietzsche (der darin übrigens den Spuren Hegels folgt) in Sokrates den Aufklärer, Rationalisten und Intellektualisten bekämpft, der den gesunden, reflexionslosen, ungebrochenen ethischen Instinkt der altgriechischen Denker von Thales bis Empedokles (von denen wir übrigens die meisten in dieser Hinsicht viel zu wenig kennen, K. V.) verneint und aufgelöst, ja damit „alle sittliche Tüchtigkeit und jedes fruchtbare Wollen“ ruiniert (S. 10) habe. Ein solches geistreiches Auf-den-Kopf-Stellen der Dinge, das Nietzsche übrigens (vgl. auch Hasse S. 14) in seiner mittleren Periode aufgegeben hatte, ist auch durch den Hinweis Hasses nicht zu rechtfertigen, daß der von Nietzsche in seiner letzten Periode gepriesene Instinkt im Grunde bewußtes Erkennen zur Voraussetzung habe und nur durch Übung und Disziplinierung instinktartig geworden sei. Hierin scheint uns vielmehr ein doppelter Widerspruch zu liegen: erstens wird damit Nietzsche aus einem Gegner doch wieder zu einem Freund des von ihm in Grund und Boden bekämpften Rationalismus gemacht; und zweitens steht eine „durch Übung und Disziplinierung erzeugte sittliche Meisterschaft“ (S. 18) gar nicht im Gegensatz zu einer rationalistisch begründeten Ethik, wie Sokrates oder Kant sie verlangen. Wer mit Nietzsche den die Instinkte bekämpfenden Ethiker „dekadent“ nennt (S. 12), spottet seiner selbst und weiß nicht wie. Wir haben zwar Hasses Schriftchen mit Interesse gelesen, bedauern aber in ihm keine Bereicherung unseres Urteils über Sokrates, die z. B. für den Leiter der griechischen Lektüre in den oberen Klassen (Plato, Xenophons Memorabilien) von Wert wäre, erblicken zu können.

III. Verschiedenes.

Berichtigung.

In meinem Aufsatz „Vogelschutz und Schule“ (Seite 107ff. Jahrg. 1920 d. Monatschrift f. höhere Schulen) habe ich beanstandet, daß die Schmeil'schen Lehrbücher den Vogelschutz, überhaupt den Natur- und Heimatschutz, zu wenig berücksichtigen. Herr Studienrat Dr. Klatt-Görlitz macht mich freundlicherweise darauf aufmerksam, daß in den neuen Auflagen der von ihm bearbeiteten Hefte „Schmeil-Norrenberg“ diesem Übelstande abgeholfen ist. Auch die neueste Auflage des Leitfadens der Zoologie von Schmeil von 1918, die mir jedoch erst lange nach Abfassung meiner Arbeit in die Hände kam, enthält ein besonderes Kapitel über Vogelschutz. Ich möchte nicht verfehlen, diese erfreuliche Besserung hiermit bekannt zu geben.

Dramburg.

W. Härter.

Der Verfasser der „anschaulichen Kulturgeschichte“ in der letzten Nummer heißt nicht Ransch sondern Rausch.

Entgegnung.

Bei der Besprechung meiner „Grundlagen einer allgemeinen Phonetik“ läßt Direktor Dr. Weyrauch (vgl. laufd. Jahrg. dieser Zeitschr., 6. Heft S. 267ff) einer allgemeinen Anerkennung meines Buches gewisse Ausstellungen folgen, die mich nach dem sachlichen Wert, den der Herr Referent ihnen zumißt, zur Gegenäußerung drängen.

Als ersten „Hauptmangel“ führt W. das Fehlen jeder Lautschrift an: meinem Buche mangeln also bei bloßer gattungsmäßiger Lautbezeichnung (w-, k-, s-Laut schlechtweg) jegliche besondere lautschriftliche Sonderbezeichnung (z. B. des bilabialen oder labiodentalen w, des palatalen oder gutturalen k u. dgl.) — Diesem recht abschließend gefaßten Tadel gegenüber habe ich mich auf Zweck und Sinn einer allgemeinen Phonetik zu berufen. Eine solche hat ihre wesentliche Aufgabe getan, wenn sie Erfassung und Bezeichnung des jeweilig auftretenden Besonderen (der lautlichen Sonderglieder) durch das lautlich Allgemeine (den lautlichen Gattungstyp) ermöglicht. Insofern ist die von meinem Buche geübte, von W. getadelte gattungsmäßige Lautbezeichnung ein Wesensstück einer allgemeinen Phonetik. Das Besondere, die lautlichen Sonderglieder, lautschriftlich ausdrücklich festzulegen, liegt schon deshalb nicht mehr im Wesensbereich einer allgemeinen Phonetik, weil sie es gar nicht mit einem festumrissenen Lautschatz zu tun hat. Das System einer Lautschrift — und nur im System hat eine solche ihren vollen Sinn und nicht in einem bloß gelegentlichen Hin und Wieder, wie es in meinem

Buche hätte geschehen können — setzt ein mehr oder minder scharf umgrenztes Lautmaterial voraus, ist also eine Aufgabe, die auf Grund einer allgemeinen Phonetik eine „spezielle“ Phonetik einer bestimmten Sprache oder Sprachgruppe zu leisten hätte.

W. fährt zur Kennzeichnung des zweiten Hauptmangels fort: „Und zum anderen fehlt oft bei wichtigen grundlegenden Behauptungen L.s der Nachweis; dieser aber ist oft nur auf experimentalphonetischem Wege zu liefern, und gerade hier versagt L. vollkommen.“ — Warum gibt W. nicht irgendeine phonetische Tatsache an, die ich nicht bewiesen haben sollte und für die er experimentalphonetischen Beweis wünscht? In dem völligen Schweigen hierüber ist W.s Tadel ein Schlag ins Leere, und dieser Tadel wird dadurch nicht begründeter, daß W. ihn stilistisch mit dem Modewort „Experimentalphonetik“ verbindet. Experimentalphonetischer Beweisführung (warum wendet man sie im Gegenlager gegen mich nicht an?) unterstelle ich allerdings jeden meiner phonetischen Ansätze, und „Experimentalphonetik“ habe auch ich durchgängig in meinem Buche getrieben, falls man freilich unter so hohem Titel auch eine solche Methode zuläßt, die ohne gelehrten Apparat durch unmittelbare Selbstbeobachtung von jedermann und zu jeder Zeit geübt werden kann.

Als „offenbaren Fehler“ verzeichnet W. schließlich meine phonetische Einschätzung des a-Vokals. Der a-Laut, so behaupte ich, hat keinerlei Zungenstellung als wesentliches Artikulationselement. Man kann daher bei der Aussprache des a unbeschadet des a-Klanges die Zungenstellung frei variieren. W. widerspricht hier mit voller Sicherheit: man könne ein a nicht mit gebogener Zungenspitze (wie bei engl. l) sprechen. Hierauf habe ich zu erklären: Gewiß kann man mit der Zungenstellung des engl. l (und mit noch größerer Zungenrückbiegung) ein a sprechen. Der Herr Referent ist bei seinem „Nein“ einem nur zu offenbaren Versehen zum Opfer gefallen: er zieht in sein Experiment statt Zungenstellung von engl. l ganz unberechtigter Weise Zungenstellung und Atemansatz von engl. l hinein. Da kann natürlich immer nur ein l und nie ein a herauskommen. Hier bekomme ich also einen „Fehler“ zugesprochen, weil der Herr Referent ein zum Gegenbeweis herbeigeholtes Experiment fehlerhaft angelegt hat.

Ratibor.

Leky.

Hierzu sei kurz bemerkt:

1. Selbstverständlich bezieht sich meine Einwendung bezüglich der Lautschrift nur auf die von L. selbst angeführten Laute. Er beschränkt sich auch tatsächlich garnicht auf die Lautgattungen (man vergl. die Übersichten auf S. 73 u. ö.) und macht z. B. in einem einzigen — ihm grade von der Beschäftigung mit dem Sanskrit her geläufigen — Falle wohlweislich einen Unterschied in der Bezeichnung zwischen r, l und r, ḷ (S. 47/48) der auch im Konsonantenschema (Beiblatt zu S. 81) zum Ausdruck bebracht wird. Grade bei diesem Schema wird der von mir erwähnte Mangel aber recht offenbar, der stellenweise geradezu verwischend und verwirrend wirkt: so wenn (S. 75)

die ganz verschiedenartigen Laute in „daß“ und „sagen“ durch „s“, in „thin“ und „there“ durch „engl. th.“, in „schaden“ und „jamais“ durch „sch“ (!) wiedergegeben werden.

2. L. meint, daß keine phonetische Tatsache bei ihm unbewiesen geblieben sei. Leider wimmelt es aber von derartigen Fällen, in denen man eben ohne die geeigneten Hilfsmittel (Atemmesser, Stroboskop, künstlichen Kehlkopf, Kymographion, Laut-Schreibwalze usw.) zu sachlich gültigen Ergebnissen nicht kommen kann. Einige Beispiele statt vieler: L. sagt (S. 54) „Soll der Sprechatem zur Artikulation verwandt werden, so muß er innerhalb dieser Strombahn mit einem Energiepunkt angreifen“ und unterscheidet dann drei Hauptfälle: „1. Der Energiepunkt liegt ausschließlich im Kehlkopfraum,“ 2. „Der Energiepunkt liegt ausschließlich im Mundraum,“ 3. „Die Energie des Atems greift gleichzeitig an zwei Punkten an, sowohl im Kehlkopfraum als auch im Mundraum.“ — „Gehe ich nun von p zu b über, so bemerke ich deutlich (!) wie die vorher gesammelte Energie sich in zwei Einzelenergien teilt“ usw. Ebenso merkt L. „deutlich“ (ebd.), „daß bei j die Hauptenergie des Atems im Munde liegt und die Nebenenergie im Kehlkopf“ oder vorher (S. 17) „Die Stimmbänderschwingungen also erzeugen selber keinen Ton, sie setzen vielmehr einen Ton voraus“ (wo mag der wohl gebildet werden?) So beweist L. alles und nichts.

3. Daher entsteht auch bei ihm ein a unter den unmöglichsten Bedingungen. „Der Bien muß.“ Was nicht paßt, wird passend gemacht. L. hört und bemerkt — deutlich sogar — was er für seine Theorie hören und bemerken muß, selbst dort, wo unsere vorsichtige Selbstbeobachtung versagt, die eben ihre natürlichen Grenzen hat. Die Experimentalphonetik aber ist ihm „Modewort“. So wird die Benutzung der grade für die Grundlagen der Lautforschung unentbehrlichen und zum Teil seit Jahrzehnten bewährten Vorrichtungen in einem Buche beiseite geschoben, das dieser Forschung neue Grundlagen geben wollte. Quod erat demonstrandum!

Düren.

M. Weyrauch.



P
Educ
M

Monatschrift fur hohere Schulen.
V.19, 1920.

169338

DATE..

NAME OF

University of Toronto
Library

DO NOT
REMOVE
THE
CARD
FROM
THIS
POCKET



