

DIE NEUE BAYRISCHE PRÜFUNGSORDNUNG FÜR DAS LEHRAMT AN HÖHEREN LEHRANSTALTEN UND DIE GEGENWÄRTIGE PREUSSISCHE

VON JULIUS WASSNER

Seit dem 1. Oktober 1912 ist in Bayern eine neue Prüfungsordnung eingeführt, deren Durchsicht für jeden, der sich für die Ausbildung unseres Oberlehrernachwuchses interessiert, von höchstem Reiz ist, natürlich für den besonders, der mitten in der Prüfungsarbeit oder, wie es weniger erfreulich heißt, in dem Prüfungsgeschäft steht. Wer sich mit Ernst und Eifer dieser Aufgabe widmet, empfindet oft allerlei Unbehagen: es ist nicht immer nur der Mißmut über schlecht vorbereitete Kandidaten, sondern vielmehr die Frage, ob sie allein an einem Mißlingen schuld sind; ob immer alles so richtig angefaßt war, daß mit Notwendigkeit ein gerechtes Urteil erfolgen mußte. Die Auffassungen der Prüfenden — seien sie Universitätslehrer oder Schulmänner (von den Kandidaten selbst nicht zu reden) — über die Ordnung, in der die Prüfung sich vollzieht, über die vorausgegangene Ausbildung der Kandidaten, über die Bedeutung des Studiums und weiter zurück über ihre Vorbildung auf den höheren Lehranstalten weichen oft recht erheblich voneinander ab, und prinzipielle wie praktische Fragen treten einem auf Schritt und Tritt entgegen. Da kann die Betrachtung einer neuen Prüfungsordnung, und nun gerade derjenigen des nächstgrößten deutschen Bundesstaates, besonders klärend wirken, zumal die Verhältnisse trotz des gleichen Zieles die größten Unterschiede aufweisen. Der Norddeutsche schaut hier doch in eine ihm nicht ohne weiteres vertraute Welt: er hat bei manchem umzudenken, sich neu einzufühlen, andere Vergleichspunkte zu finden, und dabei wird er aufmerksamer und gewinnt an Verständnis für das Heimische, wie es der Segen jedes derartigen Vergleiches ist. So vermag vielleicht gerade jetzt, wo über die gegenwärtige preußische Prüfungsordnung so manche Fragen aufgetaucht sind¹⁾, eine vergleichende Erörterung uns weiterzuhelfen. Dabei wird für uns die Betrachtung, wie sich die neue bayrische Prüfungsordnung zur bisherigen bayrischen verhält, zurücktreten dürfen: uns genügt es, zu sehen, wofür sich die bayrische Unterrichtsverwaltung im gegenwärtigen Augenblick entschieden hat, um daran zu messen, was wir haben, vielleicht auch, was wir ändern und behalten möchten.

¹⁾ Vgl. Max Klatt, Waren die Ergebnisse der Oberlehrerprüfungen in früheren Jahrzehnten besser als in den letzten Jahren? Deutsches Philologenbl. 1913 Nr. 16, und H. Morsch ebenda 21. 22. 25. Die bayr. Prüfungsordnung erschien in der Pregerschen Univ.-Buchhandlung in München.

Fünf Punkte, in denen sich die bayrische Prüfungsordnung von der preußischen unterscheidet, springen schon beim ersten Überblick ins Auge: die Zerlegung der Gesamtprüfung in zwei getrennte Abschnitte, die sogenannte 'besondere Prüfung' zum Nachweis der Befähigung zur Bekleidung von Vorstandstellen (sowie zur Unterrichtserteilung in den drei oberen Klassen), Zahl und Verbindung der Lehrfächer, die nötig sind um ein Zeugnis zu erlangen, die Bedingung eines Studiums von acht Halbjahren und eine größere Gebundenheit durch eine Menge von Einzelbestimmungen.

I

Das Wichtigste ist zunächst die Teilung der Prüfung in zwei Abschnitte, zwischen denen das Seminarjahr abgeleistet werden muß. Damit hat also Bayern die Einrichtung obligatorisch gemacht, die bei uns in das Belieben jedes Kandidaten gestellt ist. Zwar auch erst seit kurzer Zeit, denn erst seit 1906 kann der Kandidat den Antrag stellen, daß die Allgemeine Prüfung und die Fachprüfung getrennt werden. Aber auch diese Trennung ist noch an die besondere Bestimmung gebunden, daß beide Prüfungen innerhalb desselben Halbjahres und höchstens getrennt durch einen Zeitraum von drei Monaten erledigt sein müssen und daß außerdem noch eine halbe Prüfungsgebühr entrichtet wird. Beabsichtigt ist also eigentlich auch jetzt noch die Erledigung der ganzen Prüfung in einem Termin, über dessen Ausdehnung auf einen Tag oder mehr nichts gesagt ist. Der ursprünglichen Absicht gegenüber bedeutet die Einräumung der Möglichkeit der Teilung schon ein Durchbrechen des Prinzips, und tatsächlich mehren sich, soweit wenigstens meine Beobachtungen reichen, die Anträge der Kandidaten auf Trennung von Jahr zu Jahr.

Man kann sich doch auch nicht darüber wundern, wenn ein Kandidat ungern einer vielgesichtigen Prüfung entgegengeht: seine Vorbereitung auf das Vielerlei, das seiner wartet, zwingt ihn zur Zersplitterung und macht ihn unruhig. Namentlich die Mathematiker und Naturwissenschaftler haben es in dieser Beziehung nicht leicht: wer eine Lehrbefähigung in Mathematik, Physik, Botanik-Zoologie oder Chemie-Mineralogie erwerben will, muß sich, die Allgemeine Prüfung eingerechnet, in acht oder neun Fächern prüfen lassen! Mag die Prüfung im einzelnen noch so kurz sein, mögen die Anforderungen noch so bescheiden gestellt werden, die Fülle des Stoffes bleibt für die meisten Kandidaten geradezu beängstigend. Demgegenüber verschlägt der Hinweis auf die Prüflinge nichts, die sich dadurch die Arbeit vereinfachen können, daß sie in einem der 'allgemeinen' Fächer gleichzeitig eine Lehrbefähigung erwerben. Es ist ja in der Tat möglich, durch geschickte Zusammenstellung der Fächer sie auf etwa die Hälfte der vorgenannten Zahl herabzudrücken, und wer will, kann sich ein ganz hübsches Zeugnis durch nur vier Prüfungsfächer erwerben (philosophische Propädeutik, Deutsch, Religion und Pädagogik). Findige Köpfe wissen diesen Weg natürlich auch wohl zu laufen. Kann man es ihnen verdenken, wenn sie wenigstens den Versuch machen, durch eine etwas intensivere Vorbereitung und etwas längere Prüfung in einem Fache, in dem sie sich sowieso prüfen lassen

müssen, wenn die Götter gnädig sind noch eine Fakultas für die zweite Stufe herauszuschlagen und damit ihre Zukunftsaussichten zu verbessern? Ich möchte den Herren Philosophen nicht zu nahe treten, aber ich fürchte doch, daß manche Bewerbung um die philosophische Propädeutik aus solchen Erwägungen heraus ihren Ursprung genommen hat.

Ich kann mich daher mit Rücksicht auf alle diese Tatsachen und Möglichkeiten — die Beibehaltung der Allgemeinen Prüfung, über die noch zu reden sein wird, vorausgesetzt — nur für die völlige Trennung der Fachprüfung von der Allgemeinen Prüfung, wie sie in Bayern¹⁾ besteht, aussprechen.

Die Frage ist dann nur gleich: Wohin mit der Allgemeinen Prüfung? Gehört sie ans Ende der praktischen Vorbereitungszeit wie in Bayern oder erscheint eine andere Anordnung vorteilhafter, etwa die österreichische, die eine philosophisch-pädagogische Vorprüfung in die Studienzeit einschiebt? Zwar spricht für diese letztere Einrichtung, daß der Student zunächst für das Studieren überhaupt einen allgemeinen, sein ganzes geistiges Leben begründenden und festigenden Unterbau erhält und daß er sich später ungestörter seinen Fachstudien bis zu ihrem Abschluß widmen kann. Das ist an und für sich schön gedacht, aber andere Erwägungen sprechen doch dagegen. Denn in Wahrheit sind viele unserer Studenten, sobald sie von der Schule kommen, noch nicht reif für die Tiefen der Philosophie und gelangen zu einem inneren Verhältnis zu ihr erst im Verlauf ihrer studentischen Entwicklung. Es besteht daher die Gefahr, daß die Philosophie, wie Friedrich Paulsen gesagt hat, 'zum Fuchsenstudium degradiert würde', und daß der junge Mensch dieses Gebiet als 'erledigt' für immer hinter sich läßt, nachdem er sich wohl oder übel bis zu seiner ersten Prüfung mit ihm abgefunden hat. Dementsprechend heißt es in den 'Reformvorschlägen für die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Mathematik und Naturwissenschaften' vom J. 1907²⁾: 'Wir nehmen an, daß diese Gebiete [der Philosophie] in lebendiger Form zur Geltung gebracht werden sollen, welche den Kandidaten anleitet, über die besondere Bedeutung seiner Fachgebiete im Rahmen des Gesamtertragnisses wissenschaftlicher Arbeit eine klare und zutreffende Auffassung zu gewinnen. Wir empfehlen eben deshalb, diese Studien erst auf die zweite Hälfte der Studienzeit zu verlegen, wo der Kandidat neben reiferem Urteil bereits über einen umfassenden Stoff spezifischen Wissens verfügt.' Die österreichische Regierung scheint das auch zu empfinden, denn sie untersagt eine Meldung zu der Prüfung in der Philosophie vor dem Ende des fünften Semesters. Aber auch hier dürfte der Abschluß zu früh gemacht sein, ganz gewiß für die Pädagogik, deren wirkliches Verständnis dem Jünger dieser Kunst doch erst im Laufe der Zeit aufgeht.

¹⁾ Darüber, daß Baden sie auch neuerdings nicht angenommen hat, vgl. H. Morsch, Die jüngste badische Prüfungsordnung vom 14. April 1913 und die Reform unseres philosophischen Staatsexamens (im Deutschen Philologenblatt 1913 Nr. 25 S. 319 f.).

²⁾ Gedruckt als Anhang zu 'Universität und Schule, Vorträge von Klein, Wendland, Brandl, Harnack' (1907), und in Gutzmers Gesamtbericht über 'die Tätigkeit der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte' (1908) S. 264 ff. Die angeführte Stelle S. 67 bzw. 287.

Paulsen¹⁾ macht auch darauf aufmerksam, daß das Fachstudium durch Hinausschiebung eines ernstlichen Beginns auf das fünfte Semester äußerlich und innerlich verkürzt und die Gesamtstudienzeit, namentlich wenn noch ein Mißerfolg im Zwischenexamen eintrete, noch weiter verlängert würde, 'eine in jeder Hinsicht unerwünschte Wirkung'.

Diese Gründe scheinen bedeutungsvoll genug, um eine solche Vorprüfung — ein Philosophikum ähnlich dem Physikum der Mediziner — trotz alles sonst Verlockenden, was sie haben könnte, nicht zu empfehlen. Wenn man aber gegen sie die Furcht ins Feld führen wollte, daß sie den deutschen Studenten zu sehr einschnüre, ihn gängele und ihn in seiner Freiheit störe, so erscheint mir dieser Einwand nicht beweiskräftig.

Eine solche Vorprüfung engt unsere jungen Philologen nicht mehr ein als Mediziner und Juristen. Man hat vor den in der Prüfungsordnung (§ 8 Anm.) angekündigten, aber noch nicht erschienenen Studienplänen eine heillose Angst, als würden sie nichts wie Stricke und Banden sein. Es läßt sich doch auch denken, daß sie Hilfen darstellen könnten, wie ein junger Mensch seinen Weg sicherer und fruchtbarer einrichten kann, als wenn er sich völlig selbst überlassen bleibt.²⁾ Sieht man die Vorlesungen in den Exmatrikeln der zur Prüfung sich meldenden Kandidaten durch, dann findet man vielfach eine verblüffende Wahllosigkeit im Gang der Studien neben einer sehr einseitigen Beschäftigung mit dem eigentlichen 'Fach'. Diesem letzteren Mangel tritt zwar die Prüfungsordnung entgegen, indem sie verlangt, daß der Kandidat 'mehrere Vorlesungen von allgemein bildendem Charakter gehört haben muß', aber es wäre doch wünschenswert, wenn hier deutlicher angegeben würde, was gemeint sei, und etwa Vorlesungen aus den grundlegenden Gebieten der Philosophie und der Pädagogik besonders erwähnt würden. Vielleicht führt unsere weitere Entwicklung von selbst zu einer Abänderung unserer Art zu studieren.

Es ist bekannt, daß sehr ernsthafte, weit ausschauende Männer von dem heutigen Studienwege unserer akademischen Jugend, insbesondere der philologischen, nichts wissen wollen, weil sie in ihm unzeitgemäße, Kraft und Zeit vergeudende Planlosigkeit zu erkennen glauben. Gewiß haben sie in mancher Beziehung recht, und zweifellos ließe sich an der studentischen Ausbildung vieles bessern — ich will nur erinnern an die Frage, ob große mehrstündige Kollegs auch da noch am Platze sind, wo eine entsprechende Literatur Ausreichendes gibt; ob für ältere Semester nicht eher kurze, zweistündige, mehr über den Stand bestimmter Fragen unterrichtende Vorlesungen am Platze sind u. dergl. Aber wir können diesen so reizvollen Zukunftsplänen hier nicht weiter nachgehen; wir müssen zur Lage der allgemeinen Prüfung zurück und bleiben dabei stehen, daß sie lieber nicht als Vorprüfung gestaltet wird.

Dann würde also die bayrische Anordnung, die sie ans Ende der prak-

¹⁾ Die Rechtsverhältnisse des höheren Lehramts. Monatschrift 1906 S. 15.

²⁾ Vgl. z. B. die 'Schemata für die generellen Studien der beiden Gruppen' (Mathematik-Physik und Chemie-Biologie) in den (S. 443 angeführten) Reformvorschlägen vom J. 1907, Abschn. V unter B und C; S. 68 ff., bzw. 288 ff.

tischen Vorbereitungszeit legt, in Frage kommen. Hierbei ist allerdings zu bemerken, daß Bayern nur eine einjährige Probezeit bis zur Erwerbung der Anstellungsfähigkeit hat, wir eine zweijährige. Bei uns würde dann sinngemäß die zweite Prüfung ans Ende des Probejahres zu legen sein.¹⁾ Das würde den Vorteil haben, daß der Kandidat während seiner praktischen Vorbereitungszeit ganz anders Zeit und Ruhe hätte, sich auf diese Prüfung vorzubereiten, und ihr freudiger und gereifter entgegengehen könnte, als es jetzt unter dem Doppeldruck der großen Prüfung möglich ist.

Dieser Lage am Ende des Probejahres stehen nun aber praktische Gründe im Wege, vor allen Dingen die Frage nach der Zusammensetzung der Kommission, sowie Ort und Zeit ihres Zusammentritts. Diese Schwierigkeit löst sich sofort, wenn die Prüfung am Ende des Seminarjahrs abgelegt wird, und darum ist sie auch in Bayern einfach erledigt. Hier wird der Prüfungsausschuß aus dem Ministerialkommissar, dem 'Seminarvorstand' und den Seminarlehrern sowie einem Vertreter der Philosophie und 'erforderlichenfalls' einem Vertreter der Pädagogik gebildet. So würde auch bei uns an jedem Seminar der Grundstock des Prüfungsausschusses von selbst gegeben sein; er brauchte dann nur durch den zuständigen Provinzialschulrat und vielleicht durch einen Vertreter der Philosophie ergänzt zu werden (ein Vertreter für Pädagogik würde wohl nicht besonders erforderlich sein). Der Ort wäre gegeben, und die Bedingungen, unter denen der Kandidat geprüft wird, wären ihm vertraut. Das alles wird bedeutend schwieriger, umständlicher, zeitraubender und — kostspieliger, wenn die Kandidaten während des Probejahres über die ganze Provinz zerstreut sind. Eine Kommission an jeder Schule ließe sich vielleicht wohl bilden, aber es erscheint sehr schwierig, daß der betreffende Schulrat neben seinen anderen Aufgaben auch diese noch lösen soll, wenn die Prüfungen, wie es wünschenswert erscheint, möglichst in der zweiten Hälfte jedes Halbjahres an den verschiedenen Anstalten abgehalten werden. Dieselbe Schwierigkeit würde sich für einen Vertreter der Philosophie ergeben, in dem man sich doch gerne einen Universitätsprofessor denkt. Auch wird man wohl nicht eine Vereinigung der Kandidaten an einem dritten Ort wünschen, da ja damit gerade die unmittelbare Beziehung zu den ihnen bisher gegebenen Unterrichtsbedingungen vernichtet werden würde. Bei den Volksschullehrern ist man durch die neue Prüfungsordnung von diesem Wege ja jetzt auch gerade abgekommen. Es fragt sich also, ob der Zeitgewinn für die Prüfung, wenn sie zwei Jahre nach der Fachprüfung abgehalten wird, diese Schwierigkeiten aufwiegt und ob man nicht vielleicht den Mittelweg einschlagen könnte: die Prüfung am Ende des Seminarjahrs abzuhalten und die endgültige Zuerkennung der Anstellungsfähigkeit, nach Bewährung während des Probejahres, am Ende dieses Zeitabschnittes auszusprechen. Jetzt geschieht ja schon etwas Ähnliches.

Auch Morsch hat sich neuerdings²⁾ mit Lebhaftigkeit dafür ausgesprochen,

¹⁾ Wo Befreiung vom Probejahr oder auch vom Seminarjahr und Probejahr gewährt wird, würde vielleicht auch auf diese zweite Prüfung verzichtet werden.

²⁾ Deutsches Philologenblatt 1913 S. 320.

daß 'eine so wichtige, kaum wieder gut zu machende Sache wie die «Anstellungsfähigkeit» überhaupt nur durch ein Examen erlangt werden dürfe'. In der Betonung der Bedeutung der Anstellungsfähigkeit hat er sicher ganz recht, und daß ihre Anerkennung ernst genug ist, um durch eine Prüfung besiegelt zu werden, wird man ihm gerne zugeben. Aber die Prüfung allein tut es nicht; denn sie bleibt stets — Prüfung, d. h. ein Vorgang, der nicht immer von Zufälligkeiten aller Art frei und unberührt abläuft. Morsch unterschätzt doch, wie mir scheint, das bisherige Verfahren etwas zu sehr, wenn er meint, daß die jetzige kurze 'Besichtigung' von 25—30 Minuten durch den Schulrat, zumal der Kandidat hier sehr wenig aktiv sei, nicht ausreiche. Es gehen doch in allen Zweifelsfällen sicher ernsthafte Überlegungen voraus. Käme es nur auf eine einzige Lehrprobe an, so könnte er mit Recht Bedenken erheben; aber dann eigentlich noch viel mehr gegen eine kurze Lehrprobe vor einer eigens dazu zusammentretenden Prüfungskommission, die dem Kandidaten leicht seine natürliche Unbefangenheit raubt. Tatsächlich bestimmt auch die bayrische Prüfungsordnung für die praktische Prüfung eine Lehrprobe von drei Stunden — je eine Unterrichtsstunde aus den drei Prüfungsgebieten des Kandidaten —, offenbar um ihm Gelegenheit zu geben, nicht alles auf eine Karte zu setzen sondern sich in ruhiger Entwicklung zu zeigen. Außerdem wird dort der Prüfungsausschuß sein Urteil auch nicht auf der einen, selbst dreistündigen, Probelektion aufbauen, sondern seine vorher erworbene Kenntnis mit verwerten; dafür ist ausdrücklich gesorgt, denn 'für die Feststellung der Note aus der Lehrbefähigung ist die Seminarqualifikation, d. h. das vom Seminarleiter und -lehrer am Schluß des Seminarjahres abgegebene eingehende Urteil über pädagogisch-didaktische Befähigung des Kandidaten mit zu berücksichtigen' (§ 33, 5). Kommt also dies auch in Preußen zusammen: Urteil über praktische Bewährung, Probelektion und Prüfung in allgemeinen Fächern, dann darf man annehmen, daß im Verein mit dem die Gewissen schärfenden Ministerialerlaß vom 2. Januar 1913 dafür gesorgt ist, daß Unberufene nicht über die Schwelle der Anstellungsfähigkeit gelangen; aber der Probelektion würde ich hierbei nicht den Hauptausschlag zuerkennen.

Wie sieht es nun mit dem Inhalt des zweiten Prüfungsabschnittes in Bayern aus? Entspricht er dem unserer Allgemeinen Prüfung? Nur zum Teil; denn abgesehen davon, daß sie vor allen Dingen eine praktische Prüfung ist, hat sie als Prüfungsfächer nur Pädagogik und Philosophie festgehalten, während Deutsch und Religion weggefallen sind. Statt unserer mündlichen Prüfung im Deutschen tritt für alle Kandidaten ohne Unterschied ihrer Studienrichtung schon beim ersten Prüfungsabschnitt, also bei der Fachprüfung, 'ein deutscher Aufsatz über ein allgemeines, dem Gedankenkreise des Kandidaten entnommenes Thema als Nachweis der allgemeinen Bildung, wobei drei, verschiedenen Gebieten entnommene Themata zur Wahl zu stellen sind (Arbeitszeit 4 Stunden)' — also eine Klausur wie in unserer Reifeprüfung. Hierin liegt insofern jedenfalls eine Vereinfachung, als eine Vorbereitung auf diesen Aufsatz ausgeschlossen erscheint, für den Kandidaten also ein 'Fach' fortfällt.

Sollen wir nun dies nachmachen? Sollen wir den letzten Rest der 'Allgemeinen Bildung' — Religion und Deutsch — auch aufgeben und die Prüfung nur auf Philosophie und Pädagogik beschränken? Mit dieser Frage betreten wir den heißen, viel umstrittenen Boden der Prüfung in der 'Allgemeinen Bildung' überhaupt und müssen uns dabei gleich sagen, daß wir hier nicht leicht einen Standpunkt finden können, der von allen gleichmäßig geteilt wird. Denn die Ansichten stehen sich hier sehr entschieden gegenüber: Männer wie Fries¹⁾, Paulsen²⁾ auch Cauer³⁾ halten an ihr fest; Matthias⁴⁾ hat sich gegen ihre Beibehaltung ausgesprochen, und dem haben sich in letzter Zeit viele andere Schulmänner angeschlossen.⁵⁾ Eine vermittelnde Stellung scheint Münch eingenommen zu haben.⁶⁾

Ich selbst kann von mir nur sagen, daß ich bisweilen nach den allgemeinen Prüfungen, denen ich beigewohnt habe, völlig niedergedrückt gewesen bin über die mangelhaften Ergebnisse, die dabei zutage traten. Die Exmatrikeln hatten schon so gut wie nichts an Vorlesungen aufgewiesen, die Prüfungen selbst zeigten dann öfters so geringes Verständnis, höchstens einige oberflächlich angeeignete Kenntnisse aus wieder herangeholten Lehrbüchern der Prima, daß man sich wirklich fragen mußte, ob unter solchen Umständen es noch einen Zweck habe an den bisherigen Forderungen der Prüfungsordnung festzuhalten. Aber auf der anderen Seite sprechen doch gerade diese Erfahrungen dafür, daß hier etwas nicht in Ordnung ist, daß wir den Hinweis, sich mit diesen Dingen zu beschäftigen, wie er nun einmal durch eine Prüfung gegeben wird, offenbar nicht entbehren können. Die Mathematiker und Naturwissenschaftler sehen freilich die Forderung einer Prüfung in Religion und Deutsch schon deshalb als ein Unrecht an, weil umgekehrt die Vertreter der sprachlich-historischen Gruppe nicht auch zu einer naturwissenschaftlichen Weiterbildung angehalten werden. Aber erfüllt nicht gerade heutzutage die Neigung sich mit naturwissenschaftlichen Fragen zu beschäftigen überhaupt die Luft, so daß auch die Vertreter der sogenannten Geisteswissenschaften sich von ihr ergreifen lassen? Vielleicht würden diese bei einer Prüfung in 'Allgemeiner' Naturgeschichte noch besser bestehen wie umgekehrt. Daß der Trieb, ganz ausschließlich im Fachstudium aufzugehen, bei den Mathematikern und Naturwissenschaftlern besonders groß zu sein scheint, könnte vielleicht ein Blick in die Exmatrikeln lehren. Bayern denkt wohl auch hieran, denn es fordert ausdrücklich für die Zulassung zum Examen in Mathematik und Physik den Nachweis des Besuches von mindestens zwei Vorlesungen philosophischen, geschichtlichen oder geographischen Inhalts.

Jedenfalls sind wohl alle darin einig, daß für unsere sämtlichen Kandi-

¹⁾ Die Vorbildung für das höhere Lehramt. 2. Aufl. 1910. ²⁾ Monatschrift 1906 S. 14.

³⁾ 'Verhandlungen' der Naturforscherversammlung in Münster (Sept. 1912) II S. 15; und wieder in diesen Jahrbüchern 1913 S. 422 ff. Seine Äußerung in der Debatte in Münster schloß sich an einen Vortrag von Killing an, 'Bemerkungen über die Ausbildung der Gymnasiallehrer', der im Jahresbericht der deutschen Mathematiker-Vereinigung XXII (1913) S. 20—34 gedruckt ist.

⁴⁾ Erlebtes und Zukunftsfragen S. 137 f.

⁵⁾ Vgl. die 'Reformvorschläge' von 1907 S. 74 bzw. 294.

⁶⁾ Nähere Angaben in Cauers Aufsatz im vorigen Hefte der Jahrbücher, S. 423.

daten eine Beschäftigung mit der Philosophie unerlässlich sei. Aber sollte es wirklich unangemessen sein, sie zu einer Betrachtung der Fragen des religiösen Lebens, das sie von allen Seiten umgibt, anzuregen und ihnen möglicherweise dadurch den Blick für dessen Bedeutung zu öffnen, soweit sie ihn nicht von selbst auf die Universität mitbrachten? Religion ist freilich ein zartes Gebilde, und Druck verträgt sie nicht; es ist auch wohl denkbar, daß eine ungeschickte Prüfung, zumal nach widerwillig geleisteter Vorbereitung, mehr zerstört als aufbaut. Aber es braucht doch nicht so zu sein; ich kann mich jedenfalls der Prüfung durch den verstorbenen Prof. Erich Haupt nur mit größter Dankbarkeit erinnern, da er sie so anregend, ja belehrend zu leiten verstand, daß nur ein freudiger Nachhall zurückblieb. Und wenn nur die Universität ihre Schuldigkeit tut, daß die theologische Fakultät in kurzen Vorlesungen auch die philologischen Studenten anzuziehen und für die religiösen Fragen zu erwärmen versteht, wird eine Prüfung in diesen Dingen keine Schwierigkeit sein; muß man doch von jedem Gebildeten, erst recht aber von einem Erzieher und Berater der Jugend, verlangen können, daß er über die Bedeutung und Geschichte seiner Religion und seiner Konfession, in die er zwar hineingeboren, in der er aber doch auch geblieben ist, Rechenschaft zu geben imstande ist. Natürlich ist dabei unter allen Umständen daran festzuhalten, daß es sich in einer solchen Prüfung nicht um die Erkundung eines Glaubensstandes handelt, sondern um die Feststellung von Verständnis für ein überaus wichtiges Gebiet unseres inneren Lebens, ein Gebiet, für das das allgemeine Interesse unleugbar auf allen Seiten, insbesondere auch bei unserer Jugend, im Steigen begriffen ist.

Und kann man nicht billig von unserem Oberlehrernachwuchs wünschen, daß er sich auch mit den bedeutendsten Schätzen unserer Nationalliteratur vertraut macht? Ist es nicht ein ungesunder Zustand, daß er sich mit allen möglichen Dingen befaßt, aber die Literatur der Heimat nur aus den Erinnerungen her kennt, die er als Schüler in sich aufgenommen hat? Wenn wir heute, wo unser vaterländischer Sinn sich immer kräftiger regt, mit Recht verlangen, daß jeder Lehrer imstande ist bis zu einem gewissen Grade auch deutschen Unterricht zu geben, dann dürfte es das mindeste sein, daß er so viele Kenntnisse von der Entwicklung der heimischen Literatur besitzt, wie man sie von jedem gebildeten Deutschen zu erwarten berechtigt ist. Man findet das aber in den Prüfungen leider häufig nicht.

Darum soll man, meine ich, die Prüfung in der Religion und im Deutschen nicht beseitigen, sondern abwarten, ob nicht ihre Trennung von der Fachprüfung bessere Ergebnisse bringen wird. Es soll sich bei beiden nicht um eine erneute Auflage der Reifeprüfung handeln, was sie jetzt allerdings leicht werden kann, wo die Kandidaten vielfach nur von ihren Schulkenntnissen zehren, sondern um ein Colloquium, das ein gebildeter Mensch mit dem andern hält und in dem der jüngere zeigt, daß er mit seinem Interesse nicht bei dem Abiturientenexamen stehen geblieben ist, sondern versucht hat sein Verständnis für wichtige Bildungsgebiete zu erweitern und zu vertiefen. Dann wird man auch mit Münch von dem Prüfenden erwarten dürfen, daß er 'die Allgemeine

Prüfung in der Weise zu handhaben versteht, daß sie sich von einer Wissensprüfung in einer Reihe selbständiger Nebenfächer gänzlich unterscheidet'. Das ist gewiß nicht leicht, und jeder, der mit diesen Dingen zu tun hat, wird die Schwierigkeiten dieser Forderung erfahren haben; aber sie wird in Zukunft erst recht erhoben werden müssen und sich hoffentlich auch immer besser erreichen lassen.

Daß aber der Kandidat für seine allgemeine Bildung schon auf der Universität sorgt und damit nicht bis zur Erledigung seiner Fachstudien wartet, dafür könnte durch die bestimmte Forderung, entsprechende Vorlesungen nachzuweisen, gesorgt werden, wie es in Bayern geschieht. Andererseits darf auch erwartet werden, daß der Kandidat, der seine Fachprüfung hinter sich hat und der nun in die Gemeinschaft eines Lehrerkollegiums mit seinen verschiedenartigen Interessen und Beziehungen zur Umwelt eintritt und die Bekanntschaft der Schülerschar macht, leichter den Wert der allgemeinen Bildung erkennt und sich ihr mit willigerer Hingabe widmet, als er es bisher als Student getan hat. Den Vergleich mit anderen Berufen¹⁾, die eine solche Bildung nicht nötig haben, darf man jedenfalls nicht anführen: der Lehrer muß eben vielseitiger sein; sein Umgang mit der Jugend bedingt es, daß er vielfach da Rede und Antwort stehen muß, wo andere schweigen können, weil er vertrauensvolle Anfragen nicht zurückweisen soll, und daß für ihn das Schauen aus einer Szienz in die andere noch immer eine notwendige Forderung bleibt.

Daß auch die Pädagogik als Prüfungsfach der zweiten Prüfung vorbehalten bleibt, erscheint mir selbstverständlich. So wünschenswert es ist, daß sie auf der Universität gelehrt und soviel als möglich vom Studenten theoretisch durchgearbeitet wird: ihre rechte Würdigung und ihr volles Verständnis findet sie doch erst in Verbindung mit der Praxis, und ich bin fest davon überzeugt, daß der Erfolg der Prüfung im Anschluß an die praktische Ausbildung ganz anders erfreulich sein wird als jetzt, wo die Theorie doch oft sehr grau bleibt.

Zweifelhaft aber kann man sein, ob die Philosophie zur ersten oder zweiten Prüfung zu ziehen wäre. Sie gehört naturgemäß ihrem ganzen Inhalt und ihrer Stellung nach auf die Universität: dort muß sie nicht nur gehört, sondern auch in Seminarien geübt und erarbeitet werden; darum liegt es auch nahe, ihre abschließende Prüfung mit der Universität und dem Fachexamen zu verbinden. Und dennoch wäre es vielleicht besser auch sie der zweiten Prüfung einzugliedern, wie es in Bayern geschieht, sowohl um die Fachprüfung zu entlasten als auch um ihr selbst noch eine Zeit ruhiger Vertiefung zu gönnen.

So würde denn freilich die zweite Prüfung mit Philosophie und Pädagogik in erster und mit Religion und Deutsch in zweiter Linie für unsere Kandidaten noch allerlei Arbeit bringen, und an Zeitüberfluß würden sie, wenn sie daneben ihren praktischen Obliegenheiten nachkommen wollen, nicht leiden. Aber doch schließt sich diese praktische Tätigkeit mit den Prüfungsforderungen viel einheitlicher zusammen, als es bisher der Fall sein konnte, und trägt daher wieder

¹⁾ z. B. in den oben angeführten Reformvorschlägen von 1907 S. 74 bzw. 294.

in sich selbst die wünschenswerte Erleichterung. Das Seminarjahr aber wird wieder, was es unter dem Druck des Philologenmangels der letzten Jahre oft nicht genügend sein konnte: eine Zeit tüchtiger pädagogischer Aussaat, die unserem ganzen Stande zugute kommen wird.

II

Die bayrische Prüfungsordnung hat nun noch eine dritte Prüfung, die sogenannte 'besondere Prüfung', in der von dem Kandidaten 'der Nachweis seiner Fähigkeit zu wissenschaftlichen und künstlerischen Leistungen' erbracht werden kann. Sie soll binnen zehn Jahren nach dem zweiten Prüfungsabschnitt abgelegt werden und erklärt den, der sie bestanden hat, für 'vorzugsweise befähigt zur Bekleidung von Vorstandstellen sowie zur Unterrichtserteilung in den drei oberen Klassen einer neunklassigen höheren Lehranstalt, insbesondere in dem Fache, aus dem er die besondere Prüfung abgelegt hat'. Diese dritte Prüfung auch bei uns einzuführen, liegt, glaube ich, nirgends ein Wunsch vor. Fähigkeit zu wissenschaftlicher Arbeit erwarten wir eigentlich von jedem Kandidaten, der sich eine Lehrbefähigung in einem Fach für die erste Stufe erworben hat; nicht in dem Sinne, daß er die Wissenschaft zu fördern verpflichtet wäre, wohl aber daß er Verständnis für sie hat, ihre Methoden anzuwenden weiß und ihre Hilfsmittel kennt. Das muß er in jeder seiner schriftlichen Arbeiten zeigen; will er darüber hinaus auch die Wissenschaft in irgendeinem Punkte produktiv weiterbringen — und in diesem Sinne ist die bayrische Forderung zu verstehen —, dann mag er das in einer Doktorarbeit tun, an die ja andere Anforderungen gestellt werden als an eine Prüfungsarbeit. Ebenso erwirbt sich bei uns jeder mit der Prüfung für die erste Stufe schon die Befähigung in den oberen Klassen zu unterrichten, — nicht aber das Anrecht, denn kein Lehrer hat nach der Dienstanweisung ein solches. Ich denke, wir sind auch alle zufrieden, daß der frühere unerträgliche Zustand des Unterrichtsmonopols für die oberen Klassen geschwunden ist, und niemand verlangt wieder danach ihn durch ein anderes Tor aufs neue einzuführen. Ob aber ein Lehrer, der die Fähigkeit auf der Oberstufe zu unterrichten in einer Prüfung nachgewiesen hat, sich nachher auch wirklich dafür eignet und ob es nicht umgekehrt, was doch auch vorkommt, für die ganze Anstalt von größerem Segen ist, wenn ein mit dem besten wissenschaftlichen Rüstzeug ausgestatteter Mann die so sehr wichtigen Anfangsgründe in unteren Klassen legt, — das wird doch wohl besser die Praxis lehren als eine nachträgliche Prüfung.

So steht es ebenfalls mit der Befähigung zur 'Bekleidung von Vorstandstellen'. Sicher wird auch bei uns überall, wo es sich darum handelt, einen Lehrer in eine leitende Stellung zu bringen, neben anderem danach gefragt, ob er sich wissenschaftlich dazu eignet, und es ist eigentlich selbstverständlich, daß derjenige, der sich schon durch ein besonders gutes Prüfungszeugnis empfiehlt, gleichen Bewerbern vorgezogen wird. Aber daneben kommen doch vor allen Dingen Eigenschaften und Fähigkeiten in Betracht, die nicht in einer einmaligen Prüfung nachgewiesen werden können, sondern nur in der Prüfung

des Lebens. Darum ist es besser auf die Wiederbelebung des alten Colloquii pro rectoratu zu verzichten und die Anwartschaft auf eine 'gehobene' Stellung lieber in der Form entstehen zu lassen, wie sie sich bei uns allmählich entwickelt hat, d. h. in langfristiger Beobachtung und sorgsamer Erkundung. Im ganzen wird man doch wohl sagen dürfen, daß wir damit nicht schlecht gefahren sind, und jedenfalls würde eine Prüfung nichts gebessert haben.

Im übrigen ist ja auch bei uns die Möglichkeit von 'Erweiterungsprüfungen' gegeben. Daß sie aber beschränkt sind und eine die Oberflächlichkeit fördernde Massenanhäufung von Lehrbefähigungen verhindert ist, wird man sicher nur dankbar anerkennen, wenn man überlegt, wieviel heutzutage dazu gehört, um auch nur in einem Hauptfach gründlich beschlagen zu sein und es bei dem raschen Fortschritt der Wissenschaft auch nur einigermaßen zu bleiben.

III

Das führt uns auf eine andere Verschiedenheit zwischen der bayrischen und der preußischen Prüfungsordnung: die Zahl der Lehrfächer, die man braucht, um sich ein Zeugnis zu erwerben. Bei uns erlangt man ein Oberlehrerzeugnis, wenn man in einem Hauptfach und zwei Nebenfächern besteht, und hierbei sind die mannigfaltigsten Kombinationen möglich, während die Beschränkung in der Wahl von zusammengehörigen Fächern verhältnismäßig maßvoll ist. In Bayern gibt es — wenn wir von den Handelswissenschaften und dem Zeichnen absehen — nur fünf bestimmte Verbindungen, die gewählt werden können, man ist also viel gebundener, und innerhalb dieser Gruppen ist die Zahl der Fächer, die für das Bestehen der Prüfung gefordert werden, auffallend verschieden. Die Altsprachler müssen außer ihren beiden Sprachen noch Deutsch und Geschichte nachweisen, die Neusprachler aber nur ihre beiden Gebiete, ebenso die Prüflinge für Mathematik und Physik nur diese.¹⁾ Von Haupt- und Nebenfächern ist in Bayern nicht die Rede; aber sie sind offenbar doch da. Die Prüfungszeiten und die Prädizierung beweisen es: der Altsprachler z. B. wird im Lateinischen und Griechischen $1\frac{1}{2}$ Stunden, dagegen in dem dazugehörigen Deutschen und in der Geschichte nur je 30 Minuten geprüft, und jene Fächer werden höher gewertet als diese. Man würde also sagen können, der Altsprachler besteht die Prüfung mit zwei Haupt- und zwei Nebenfächern, der Neusprachler und Mathematiker mit zwei Hauptfächern. Deutsch und Geschichte kommen in unserem Sinne als Hauptfächer nicht vor.

In Preußen wird die Frage nach Haupt- und Nebenfächern zurzeit stark ventilirt, und namentlich wird die Möglichkeit, mit einem Hauptfach und zwei Nebenfächern für bestanden erklärt zu werden, angegriffen. Es ist in der Tat auch nicht zu leugnen, daß sich hierbei Schwierigkeiten ergeben. Auf der einen Seite ist es sicher heute, wo die Wissenschaft sich immer mehr spezifiziert, weniger leicht möglich ein ganzes Fach zu beherrschen als früher, und die

¹⁾ Dabei kommen denn auch noch merkwürdig ungleiche Prüfungszeiten heraus: die Neusprachler werden 180, die Altsprachler 150, die Mathematiker 130 Minuten geprüft. Bei uns ist es wegen der Allgemeinen Prüfung eher umgekehrt.

Beschäftigung nach zu vielen Seiten hin wirkt ohne Zweifel verflachend. Andererseits verlangen wir, daß unsere Lehrer nicht mehr für Lebenszeit auf gewisse Klassenstufen festgebannt bleiben, sondern womöglich den Unterricht auf allen Stufen nicht nur kennen lernen, sondern auch mit Erfolg erteilen können.

Beide Erwägungen drängen zur Vereinfachung und Vertiefung. Wäre es denn da nicht richtiger, auf die Nebenfächer überhaupt zu verzichten und sich auf zwei Fächer, aber diese dann für alle Stufen, zu beschränken? Man wird vielleicht sagen, das würde wieder das Spezialistentum fördern, und bis zu einem gewissen Grade ist es natürlich richtig. Aber können wir es durch das Verlangen nach mehr Fakultäten hindern? Ist's denn nicht besser, daß man sich auf wenig konzentriert und es beherrscht, als daß man dem Fluch unterliegt: *κακῶς ἠπίσταντο πάντα*? Auch jetzt schon kann ein tüchtiger Lehrer die Genehmigung erhalten in einem Fach, für das er keine Lehrbefähigung in einer Prüfung nachgewiesen hat, zu unterrichten, ja in einem Fach — dem Deutschen — wird es sogar von allen in gewisser Beschränkung verlangt! Das kann doch auch in Zukunft so bleiben. Heute aber ist folgendes möglich: ein Kandidat erwirbt sich die philosophische Propädeutik, die als erste Stufe gilt, und dazu Physik und Chemie-Mineralogie für die zweite Stufe. Er hat damit also ein Oberlehrerzeugnis, aber seine praktische Verwendbarkeit — — — wo bleibt die? Er wird darauf hingewiesen, daß seine Zukunft schwierig sein wird, und versucht eine Erweiterungsprüfung. Sie gelingt ihm nur halb, indem er die erstrebte Oberstufe für Physik nicht erreicht, wohl aber noch die Unterstufe in Mathematik dazu gewinnt; und so bleibt er mit drei halben Fakultäten (denn was soll ihm unter diesen Umständen die philosophische Propädeutik helfen?) zur Verfügung seiner Behörde. Man wird zugeben, daß solche Tatsache — und sie ist nicht etwa nur eine Konstruktion — recht unbefriedigend ist; aber die Schuld liegt zum Teil wenigstens an der Möglichkeit, mit solchen halben Fähigkeiten zum Oberlehrerberuf überhaupt gelangen zu können. Wir haben die 'Lehrerzeugnisse', bedingte und unbedingte, seligen Angedenkens aufgehoben; die Zeit drängt weiter: sie wird auch zur Aufhebung der Lehrbefähigung für die Unterstufe gelangen müssen. Begnügt man sich also mit zwei Fächern für die Oberstufe — und es kann hier von 'Begnügen' eigentlich nicht die Rede sein —, so bleibt dem Studenten auch noch Zeit für die allgemeinen Fächer, die ihn vor einseitiger Verengung bewahren sollen.

Daß mit diesen Ausführungen nicht einer Erleichterung der Prüfung im Sinne schwächlicher Nachgiebigkeit das Wort geredet werden soll, bedarf wohl nicht der Versicherung; eine solche Torheit wäre in unserer Zeit wohl am allerwenigsten am Platze. Es gilt vielmehr gesunde und praktische Maßstäbe für zeitgemäße Anforderungen an unsere kommenden Oberlehrer zu gewinnen, und die treiben nun einmal zur Beschränkung, damit in ihr der Meister entstehen kann.

Wir haben auch, wie mir scheint, zum Teil die wissenschaftlichen Forderungen zu sehr beachtet, aber die der Praxis übersehen, wenn wir alle Fächer gleichmäßig zur Gewinnung einer Oberlehrerfakultas zugelassen haben. Philo-

sophische Propädeutik, Hebräisch und Erdkunde verlangen gewiß von ihren Jüngern ein ebenso großes Maß von Arbeit als jedes andere Fach, und doch stehen diejenigen, die nur in einem dieser Fächer eine Prüfung für die oberen Klassen ablegen, ihren Mitbewerbern an Verwendbarkeit im praktischen Schuldienst erheblich nach, weil ihnen die Gelegenheit zur Betätigung fehlt. Diese Fächer dürften darum nur dann für die Oberstufe zuerkannt werden, wenn diese in einem anderen Fach (bei Hebräisch nur zusammen mit Religion) bereits erteilt ist. Die gegenwärtigen Bestimmungen verlangen hier dringend eine Änderung, denn sie verführen die jungen Leute zu einer Wahl ihrer Studienfächer, die sie nachher nicht glücklich machen kann. Für angewandte Mathematik ist eine ähnliche Bindung bereits vorgesehen; sie muß für die genannten Fächer in noch schärferem Maße erfolgen. Denn wenn man die Kandidaten über ihre Aussichten aufklären kann, ist es meistens schon zu spät.

IV

Bemerkenswert ist es, daß die bayrische Prüfungsordnung die Zulassung zur Prüfung von dem Nachweis eines mindestens vierjährigen Studiums abhängig sein läßt. Zwar ist dabei die Einschränkung gemacht, daß mindestens drei Jahre dem eigentlichen Studium der Fächer, in denen der Kandidat eine Prüfung ablegen will, gewidmet gewesen sein muß; er kann also möglicherweise während zweier Semester etwas anderes studiert haben; aber die Studienzeit darf nicht weniger als acht Halbjahre umfassen. Auch wir in Preußen müssen m. E. zu dieser Forderung kommen; es erscheint mir immer unmöglicher, wie ein junger Mensch in kürzerer Zeit den großen Anforderungen, die jedes wissenschaftliche Gebiet an ihn stellt, gerecht werden kann. Gewiß gibt es Ausnahmen; aber sie sind doch im Verhältnis zur Gesamtzahl selten, und man könnte ihnen dadurch entgegenkommen, daß sie auf begründetes Ansuchen die besondere ministerielle Erlaubnis erhielten, die Prüfung vor dem normalen Termin abzulegen.

Geheimrat Klatt hat im Deutschen Philologenblatt (1913 Nr. 12 S. 154) nachgewiesen, daß die Zahl derjenigen, die weniger als acht Semester hindurch auf der Universität Vorlesungen gehört und danach die Prüfung mit Erfolg abgelegt haben, für das Geschäftsjahr 1911 nur 10,77% beträgt. Ich finde die Zahl nicht groß genug, um dadurch die Forderung von nur sechs Halbjahren begründen zu können, die doch immer wieder falsche Voraussetzungen erweckt. Als ich neulich einen Kandidaten, der sich nach sechs Semestern gemeldet hatte und nun zum zweiten Male durchfiel, fragte, warum er denn nicht lieber etwas länger studiert hätte, da er durch sein Mißgeschick überaus viel Zeit verloren habe, erwiderte er unter Tränen, sein Vater habe durchaus verlangt, daß er sich nach sechs Semestern melden solle. Wiederholt haben mir sehr fleißige junge Philologen geklagt, sie könnten sich in keiner gebildeten Gesellschaft nach dem sechsten Semester sehen lassen, ohne gefragt zu werden: 'Sie stehen wohl schon im Examen?' Man vergleiche sie offenbar mit den Referendaren. Solche Beispiele irriger Auffassung lassen sich überall aufzeigen.

Tatsächlich braucht doch die weitaus überwiegende Mehrzahl mehr Zeit als selbst acht Semester, um zu einem ordnungsmäßigen Abschluß zu kommen. Baden hat jetzt auch ein solches Studium verlangt, Preußen darf nicht zurückbleiben.

V

Der Gesamteindruck, den die bayrische Prüfungsordnung der unsrigen gegenüber macht, ist der der größeren Gebundenheit durch Einzelbestimmungen, die wohl auch eine größere textliche Breite mit sich geführt hat. Man hat das Gefühl, als solle alles so genau festgelegt werden, daß kein Schwanken irgendwo aufkommen kann. Die preußische ist freier, manchmal auch unbestimmter und daher den Umständen nach beweglicher. Doch könnte man auch bei uns in einzelnen Punkten festere Normen wünschen.

So sind z. B. in Bayern die Prädikate auf das genaueste mit allen Einzelheiten festgesetzt, nicht nur in welchem Wortlaut sie erteilt werden, sondern auch wie man ihre Werte zusammenrechnen und bei Bruchteilen abrunden soll. Die Bewertung der einzelnen Fächer wird zu Gruppennoten, diese zu einer Hauptnote zusammengefaßt; sie alle erscheinen im Prüfungszeugnis. Wir haben nur die drei Hauptprädikate und bewegen uns in der Beurteilung der einzelnen Fächer nach ungeschriebenen Gesetzen wohl meistens auf einer Linie, die sich aus den Prädikaten der Doktor- und der Reifeprüfung zusammensetzt. Hier dürfte auch bei uns eine genauere Anweisung praktisch sein. Vor allem möchte die Angabe der einzelnen erteilten Prädikate auf dem Prüfungszeugnis empfehlenswert erscheinen, wofür auch Cauer eintritt.¹⁾ Wir haben das Kind mit dem Bade ausgeschüttet: früher die ganz eingehenden Berichte über Verlauf und Ergebnis der Prüfung in jedem Fach, jetzt gar nichts als die Gesamtnote. Aber dazwischen liegt wohl auch hier das Richtige: daß man nämlich die Gesamtnote und die Einzelprädikate aufführt. Jetzt gehen vielfach auch bessere Leistungen in dem einen Gesamtprädikat verloren, und es gewinnen eigentlich nur die schwächeren und mittelmäßigen Geister; aber gerade wo eine oder die andere Leistung sich heraushebt, ohne daß vielleicht das Ganze zu einem 'Gut' oder 'Ausgezeichnet' reicht, dürfte doch der Kandidat ein Anrecht darauf haben, nach dieser Seite hin charakterisiert zu werden. Wiese hat einmal gesagt: Wer gibt im XIX. Jahrh. noch etwas auf Zeugnisse! — man kann hinzusetzen: im XX. sieht sie überhaupt niemand mehr an, — wenn das Gesamtprädikat und die Fächer bekannt sind.

In Bayern ist ferner die Tätigkeit des Prüfungsausschusses schärfer umschrieben als bei uns; er tritt im ganzen geschlossener in die Erscheinung. In Erinnerung an die frühere Selbständigkeit lösen sich in unseren Prüfungen die einzelnen Gruppen zu leicht voneinander los und wirken mehr nebeneinander als miteinander. Natürlich ist es Sache des Vorsitzenden dem entgegenzuarbeiten; aber jeder Kenner der Verhältnisse weiß, wie schwer es ist, ohne großen Zeitverlust der Prüfenden Besprechungen oder Abstimmungen zustande zu bringen.

¹⁾ 'Verhandlungen' der Naturforscherversammlung in Münster (Sept. 1912) II S. 14.

Vorgesehen sind sie ja auch eigentlich nur für die Allgemeine Prüfung, bei der allein auch die Ausgleichsmöglichkeiten bestehen, während in der Fachprüfung der Prüfende, wenn er will, absoluter Herrscher ist und den anwesenden Kommissionsmitgliedern nur einen platonischen Protest im Protokoll übrigzulassen braucht. Hier werden Änderungen des jetzigen Verfahrens zwar nicht ganz leicht durchzuführen sein, aber ihre Notwendigkeit wird schwer bestritten werden können. Was bei uns für die allgemeine Prüfung gilt: 'der Gesamteindruck der Leistungsfähigkeit des Kandidaten ist zu berücksichtigen', das möchte man im ganzen wie auch besonders bei der Fachprüfung mehr gewahrt wissen. Jetzt vermag oft nur der Vorsitzende allein das Ganze zu übersehen, und das ist für den Kandidaten nicht immer günstig.

Allerdings kommt diesem namentlich in kleineren Kreisen eins dabei zu Hilfe: daß er dem Prüfenden vielfach von seinen Studien her bekannt ist. Das ist der Segen der Dezentralisation, den Bayern nicht hat. Dort werden sämtliche Prüflinge in München gesammelt, wie bei uns die Assessoren in Berlin, und von einer Kommission, die aus den verschiedenen Teilen des Landes zusammenkommt, geprüft. Ich kann mir nicht denken, daß jemand diesen Zustand auch für uns herbeiwünschen möchte, ganz abgesehen davon, daß die viel größeren Zahlen der Kandidaten ihn in Preußen von selbst sehr erschweren würde (2059 Prüfungen im Jahre 1911/12!).

Klar und deutlich ist auch die bayrische Bestimmung über die Versagung der Zulassung zur Prüfung, wenn die 'Zulassungsarbeit', d. i. die häusliche Prüfungsarbeit, nicht genügt. Bei uns ist dieser Fall recht verklausuliert. Man ist zur Zurückweisung eines Kandidaten erst dann berechtigt, 'wenn durch die schriftlichen Arbeiten unzweifelhaft festgestellt ist, daß er auch bei günstigem Ergebnis der mündlichen Prüfung nicht einmal zu einer Ergänzungsprüfung berechtigt sein würde'. Aber bei einem Kandidaten, dessen Arbeiten nichts taugen und den man auch sonst vielleicht nicht weiter kennt, vorher zu wissen, wie das Ergebnis der mündlichen Prüfung sein wird, ist eigentlich unmöglich. Gemeint ist doch wohl, daß ein ganz unwissenschaftlicher Charakter der Arbeiten schon zeigt, daß ein Ausgleich durch die mündliche Prüfung ausgeschlossen ist; indessen wünschenswerter wäre es, den Kandidaten mit einer ungenügenden häuslichen Arbeit überhaupt nicht in die mündliche Prüfung hineinzulassen, sondern ihm lieber gleich ein neues Thema zu geben.

An interessanten Einzelheiten wäre noch vieles zu erwähnen, was zu näherer Betrachtung reizen könnte, z. B. daß ein Bericht über jede Prüfung unter Vorlage der Prüfungsverhandlung an den Minister geht; daß von den Fragen bei der Prüfung verlangt wird, sie sollen klar und leicht verständlich sein, und daß bei offenbarer Unkenntnis des Kandidaten auf einem Gebiet Fragen aus einem anderen zu stellen sind; daß die Aufgaben für die schriftliche und praktische Prüfung in der ersten Sitzung des Prüfungsausschusses festgesetzt werden; daß für jede Prüfungsaufgabe zwei Zensoren bestellt sind; daß die Wiederholung einer verfehlten Prüfung erst nach Jahresfrist erfolgen kann; daß die antiken Schriftsteller, die der Kandidat kennen muß, genau aufgeführt wer-

den; daß Kenntniss und Verständnis der modernen neusprachlichen Schriftsteller im Vergleich zur mittelalterlichen Literatur doppelt bewertet werden und dergleichen mehr. Auch sei noch hingewiesen auf die Anforderungen, die an die Zeichenlehrer gestellt werden. Sie werden ganz dem Rahmen der übrigen Fächer eingeordnet. Daher ist Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung das Reifezeugnis und der Nachweis eines mindestens vierjährigen Studiums an einer Technischen Hochschule oder einer Akademie der bildenden Künste. Dazu kommt dann neben der Fachprüfung der Aufsatz in der allgemeinen Bildung, sowie im zweiten Prüfungsabschnitt eine pädagogische oder methodisch-didaktische häusliche Arbeit, die Lehrprobe und die mündliche Prüfung in der Pädagogik, Philosophie und Psychologie! Und bei uns? Fachprüfung und ein wenig Methodik; sollte da nicht auch wenigstens für allgemeine Bildung und Pädagogik Platz sein? — Doch es muß genügen. Auch alles dies zeigt sorgfältige Überlegung, und allerlei könnte auch für uns nachahmenswert erscheinen.

Ob die eine Prüfungsordnung leichter ist als die andere, ist eine müßige Frage. Jeder weiß, wie sehr auch die besten Bestimmungen bloß auf dem Papier bleiben, wenn die Männer nicht da sind, die sie erfüllen. Daß die Prüfungsbestimmungen in Preußen sich seit der Zeit, wo wir geprüft wurden, ganz bedeutend verbessert haben, ist eine erfreuliche Tatsache, die unsere Gegenwart nicht vergessen darf; ebenso freudig muß man auch anerkennen, daß die Prüfenden durchweg mit Verständnis und Wohlwollen ihre schwere Aufgabe zu erfüllen trachten. Wenn Menschliches dabei unterläuft, hier zu leicht, dort zu schwer geprüft wird, so wird derartiges immer und überall vorkommen. Vollkommen ist nichts; darum gilt es weiterzuarbeiten, auch an der Prüfungsordnung, die ein halbes Menschenalter ihre mäeutischen Künste an unserem Oberlehrerstande treu getan hat und nun wohl eine Modernisierung vertragen kann. Mit der neuen bayrischen haben sich, wie es scheint, ihre Landsleute¹⁾ sehr zufrieden erklärt; möge dasselbe der Fall bei uns sein, wenn einmal unsere Prüfungsordnung in erneuter Form in die Erscheinung tritt. 'Es wird noch sehr viel zu denken und zu suchen geben, bis eine günstigere Organisation auch auf diesem Gebiet gefunden ist', sagte Münch vor einigen Jahren; wir wollen nicht müde werden, dieser Mahnung nachzukommen, bis es auch uns gelingt, das Bessere an die Stelle des Gewohnten zu setzen.

¹⁾ Vgl. Burkard Weißenberger (München), Pädag. Archiv 1913 S. 189 ff., und N. Wührer, Blätter f. d. höh. Schulwesen 1913 S. 145 ff.

AUS DER PHILOSOPHISCHEN STAATSPRÜFUNG

VON PAUL CAUER

‘Bei der allgemeinen Prüfung kommt es nicht auf die Darlegung fach-
‘männischer Kenntnisse an, sondern auf den Nachweis der von Lehrern höherer
‘Schulen zu fordernden allgemeinen Bildung auf den betreffenden Gebieten.¹⁾ —
‘Für die mündliche Prüfung in der Philosophie ist zu fordern, daß der Kan-
‘didat mit den wichtigsten Tatsachen ihrer Geschichte sowie mit den Haupt-
‘lehren der Logik und der Psychologie bekannt ist, auch eine bedeutendere
‘philosophische Schrift mit Verständnis gelesen hat.’ Nach dieser Vorschrift
(§ 10 der preußischen Prüfungsordnung) habe ich im Laufe von acht Jahren
etwa 150 philosophische Prüfungen abgehalten. Die Zahl der Geprüften deckt
sich damit nicht; denn wenn es auch mehrfach vorkam, daß derselbe Kandidat
zweimal, ja dreimal mir gegenüber saß, so wurden andererseits, wo es irgend
ging, zwei Prüfungen in dem Doppelten der Zeit zusammengekommen. Das er-
gab den Vorteil, daß der einzelne mit einer größeren Zahl von Fragen und
Gegenständen in Berührung kam; auch wirkte die Verschiedenheit der beiden,
zumal wenn sie nicht demselben Fachgebiet angehörten, auf jeden von ihnen
— und nicht minder auf den Examinator — anregend. Aus den Privataufzeich-
nungen, die ich von all diesen Gesprächen besitze, soll hier, wie bereits für
Deutsch und Religion geschehen ist (oben S. 422 ff.), einiges mitgeteilt werden,
als Beitrag zur Bildung eines Urteils über die Bestimmungen des Examens
und über die vorbereitende Arbeit, die darauf verwendet zu werden pflegt.

Der Forderung, daß eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis
gelesen sein müsse, liegt ein guter Gedanke zugrunde, der sich jedoch in der

¹⁾ Diese Prüfung war vom Anfang her als Einheit gedacht und sollte, wie sie auf
den ganzen Menschen sich richtet, so auch von einem ganzen Menschen angestellt werden.
Dies zeigt sich heute noch darin, daß überall der Direktor der Kommission zugleich zum
prüfenden Mitglieder für das Gesamtgebiet der allgemeinen Prüfung ernannt, und ihm nur
überlassen wird für einzelne Gegenstände dieser Prüfung weitere Mitglieder heranzuziehen.
Bei stärker beschäftigten Kommissionen erhalten andere Schulmänner denselben umfassenden
Auftrag wie der Direktor, mit gutem Bedacht, weil auf diese Weise die natürliche Begrenzt-
heit des persönlichen Wissens, über das der Examinator verfügt, dem Auswachsen zu einer
„Fachprüfung“ am besten entgegenwirkt. Im Sinne dieser Bestimmungen habe ich als
Direktor der Kommission in allen Teilen der allgemeinen Prüfung mitgewirkt, doch bei der
großen Zahl der Kandidaten mich begnügen müssen, wenn ich jeden einzelnen auf einem
der vier Gebiete durch eigenes Examinieren kennen lernte. Vermutlich ist es anderwärts
ähnlich. Die immer stärker anschwellende Zahl der Prüfungen und die damit verbundene
Ausdehnung des ganzen Geschäftsbetriebes hat die Durchführung des ursprünglichen Ge-
dankens mehr und mehr unmöglich gemacht.

Ausführung etwas verschiebt. In einer meiner ersten Prüfungen hatte ich es mit einem Naturwissenschaftler zu tun, der Descartes' Meditationen gelesen hatte. Auf meine erstaunte Frage, wie er gerade hierauf gekommen sei, lautete die Antwort: 'Weil sie mir als geeignet fürs Examen empfohlen wurden.' Später habe ich aufhören müssen, mich über dergleichen zu wundern. Ein Kandidat mit denselben Fächern (Botanik und Zoologie, Physik, Mathematik), der Sokrates für einen Vertreter griechischer Naturphilosophie hielt und als Grundgedanken der Entwicklungslehre nichts Besseres anzugeben wußte, als 'daß die Arten voneinander verschieden sind', wollte Leibniz' Monadologie studiert haben. Auf diese Weise wird natürlich gar nichts geschafft, und Schlimmeres als gar nichts. Anders stellt sich die Sache, wenn die Prüfung nicht bestanden ist und für die Vorbereitung auf ein Nachexamen Rat erbeten wird; da gewinnt der Professor ja Einfluß auf die Auswahl und kann sie den Umständen gemäß treffen. Ich habe mich in der Regel bemüht, ein Buch zu finden, das dem Kandidaten selber interessant erschien, weil es an seine Fachwissenschaft anknüpfte (für die vorher berührten Fächer z. B. Langes 'Geschichte des Materialismus' oder Reinkes 'Welt als Tat'), und konnte dann verlangen, daß er verständig zu berichten und in Kritik oder Schlußfolgerung auf ein Gespräch über das Gelesene einzugehen wüßte.

Als Hauptstück der Prüfung wird wohl meistens die Geschichte der Philosophie angesehen. Wilhelm Wundt in seiner lebenswürdigen und gewinnenden Streitschrift 'Die Psychologie im Kampf ums Dasein' (1913; S. 22 f.) spricht von den Gefahren, die in der Verschiedenheit der philosophischen Ansichten der Examinatoren lägen, und nennt dann als das einzige Gebiet, das von dieser Relativität frei sei, die Geschichte der Philosophie. 'Dies zeigt sich darin', fügt er hinzu, 'daß, wie ich glaube sagen zu dürfen, jeder gerechte Examinator sich mit einem ihm nach seinem spezifischen Bildungsgang nicht genau bekannten Kandidaten nur über Fragen, die in dieses geschichtliche Gebiet gehören, unterhalten wird.' Hoffentlich ist das nicht ganz so streng gemeint wie ausgesprochen; sonst müßte ich bekennen, ein ungerechter Examinator gewesen zu sein und bleiben zu wollen. Aber einen großen Raum hat auch in meinen Prüfungen das Geschichtliche eingenommen — unvermeidlich, weil die Kandidaten hierauf in erster Linie gerüstet erscheinen.

'Nun, womit haben Sie sich denn vorzugsweise beschäftigt?' — das ist die gewöhnliche Frage an den Besucher, wenn er einige Tage vor der Prüfung sich vorstellt. In neunzig unter hundert Fällen lautet die Antwort: 'Ich habe mir einen Überblick über die Geschichte der Philosophie zu verschaffen gesucht.' — 'Wie haben Sie denn das angefangen?' — dann kommt der Leitfaden zum Vorschein. Öfters habe ich nachher in der Prüfung, nach dem Bilde des Bergsteigers, der mühsam emporklimmt um von hoher Warte das Land zu überschauen, die Frage erörtern lassen, was denn in der Wissenschaft der tun müsse, der sich einen Überblick selber verschaffen wolle, wobei die Kunst der Orientierung im Geistigen, des Herausfindens und Zusammenfassens der wesentlichen Züge dem Kandidaten wieder (nicht allemal 'wieder') ins Bewußtsein

trat und Wissenschaftskunde und Psychologie gleichzeitig herangezogen wurden. Oder ein anderes Bild: Geschichtliches Verständnis gewinnt man nicht von außen, sondern von innen, dadurch daß man sich an einer Stelle recht versenkt und in die Tiefe bohrt, und dann von hier aus die verborgenen Adern aufsucht, die rückwärts und vorwärts laufen.

Aber je schwächer ein Kandidat ist, um so mehr muß man auf seine Art, die Dinge anzufassen, eingehen. So habe ich über Hylozoisten und Atomisten, über Locke und Leibniz, Kant und Hume manches Auswendiggelernte ruhig angehört. Doch niemals sehr lange. 'Platon hat die Probleme, die vor ihm bestanden, am besten gelöst': das ließ ich nicht gelten. Ist die Ideenlehre die Lösung eines Problems? Wir finden in gemeinsamer Diskussion, daß sie das durchaus nicht ist, und kommen zu dem Ergebnis, daß Platons Größe vielmehr darin bestand, Probleme zu stellen, zu formulieren. Manchmal machte es die größte Mühe, nach stofflich korrektem Referate die Frage empfinden zu lassen, was die Ideenlehre eigentlich gewollt habe; und doch fängt sie erst damit an, auch für uns noch etwas zu bedeuten, einen Hinweis auf den rätselhaften Zusammenhang zwischen dem Vergänglichen, das uns umgibt, und einem Ewigen, das überall hereinragt. Zu ihrer Zeit allerdings trat diese Lehre als etwas Positives hervor; und wie ist nun durch sie das menschliche Denken gefördert worden? Ein tüchtiger Philologe, der Natorps Ansicht kannte und in den Hauptzügen richtig wiedergab, scheute doch vor einem eigenen Urteil zurück; wir mußten versuchen es zu gewinnen. Da mein Partner auch evangelische Religion unter seinen Lehrfächern hatte, so war es nicht schwer, mit einer kleinen Abschweifung ins Neue Testament das Verhältnis zwischen Gedanken und bildlichem Ausdruck etwas umfassender zu betrachten. Ein Denker und Lehrer kann Bilder gebrauchen, um etwas klar Erkanntes in eine für andere greifbare Form zu kleiden; es kann aber auch sein, daß sie ihm dienen, um Gedanken, die er noch nicht in voller Schärfe auszudrücken vermag, zunächst einmal selber zu erfassen. Alles abstrakte Denken ist doch im Grunde nur eine Annäherung durch Bilder. Danach dürfen wir uns nicht wundern, wenn wir zurückblickend heute das Abstrakte deutlicher erkennen, das sich in Platon vorbereitete.

Den größten griechischen mit dem größten deutschen Philosophen in Beziehung zu bringen ist ein Gedanke, der uns nicht losläßt. Zwischen der Ideenwelt und dem Ding an sich einen Vergleich anzustellen gelang einmal recht gut, ohne viel Mitwirkung des Prüfenden. Der Kandidat hatte, nach einem von mir gegebenen Thema, über Platons Verhältnis zu Heraklit und den Eleaten gearbeitet, und daran knüpfte unser Gespräch an. Die Synthese zu erkennen, die sich in der Ideenlehre vollzogen hat, ist etwas verhältnismäßig Einfaches; und Fragen dieser Art müssen doch gestellt werden, wenn die Prüfung in Geschichte der Philosophie nicht ein bloßes Abfordern von Kenntnissen sein soll. So habe ich denn, bei Altphilologen, wiederholt die mündliche Prüfung auf diesen Punkt gelenkt. Nun hält es wohl nicht schwer, zu sehen was mit πάντα ῥεῖ gemeint war; das 'ewig unveränderliche Sein' der Eleaten ist immer in Gefahr eine bloße Vokabel zu bleiben. Was mich anfangs überraschte, war, daß

manche gar nicht gemerkt hatten, wie sie das eine viel eher verstehen konnten als das andere; so fern lag ihnen der Gedanke, sich bei den geprägten Worten etwas zu denken, in der Natur und im Leben die Erscheinungen wiederzufinden, denen ein frisch beobachtender Sinn jenen Ausdruck gegeben hatte.

Von Jüngern der Altertumswissenschaft kann man dies und ähnliches verlangen; leisten sie es nicht, so ist das ein Mangel, den sie ersetzen müssen. Gilt dasselbe für sie und andere in bezug auf die neuere Philosophie? Bei aller Hochachtung vor dem Ansehen und der wissenschaftlichen Bedeutung von Männern, die darauf 'ja' sagen, muß ich doch meine Bedenken geltend machen.

'Ich habe mich mit Empiristen und Rationalisten beschäftigt.' — Schön; was bedeuten denn die Namen? — 'Die Rationalisten betonten den Verstand', oder: 'Sie wollten alle Erkenntnis nur mit dem Verstande gewinnen.' Manchmal geht es doch besser, und die richtige Erklärung, daß es sich in beiden Benennungen um die Quelle unserer Erkenntnis handle, wird gefunden. Aber nun weiter: Was denken Sie denn von diesen Ansichten? — Der Gefragte schweigt, oder hilft sich mit der Auskunft, daß man keiner von beiden ganz zustimmen könne. — Das ist wohl wahr; sie erscheinen uns sogar etwas wunderlich. Meinen Sie nicht? — 'Ach ja.' — Aber, bitte: beide gleich sehr? oder kommt Ihnen die eine nicht ganz so abstrus vor wie die andere? — Es ist schmerzlich zu sagen: auf diese oft gestellte Frage habe ich selten eine vernünftige Antwort bekommen. Der Student hatte hier nur zwei -ismen gesehen, die beide im Lehrbuch standen und beide gelernt werden mußten; daß die empiristische Ansicht dem natürlichen Denken, gar in unserer Zeit, so viel näher liegt, war ihm nicht zum Bewußtsein gekommen.

Ein anderes Beispiel! Daß der Hauptgedankengang des Descartes richtig angegeben wird, ist nichts Ungewöhnliches; auch über Spinoza, die *causa sui*, die Attribute, den Parallelismus von Dingen und Ideen, erfolgt die Antwort in Sätzen, die nicht falsch sind. Wer war denn der ältere von den beiden? — 'Descartes lebte von 1596'. — Ja ja! Wenn das aber nicht feststünde, wenn wir nur ihre Ansichten hätten? — Nun geht es ans Vergleichen, wobei die überlieferten technischen Ausdrücke ihren Dienst versagen. Es soll gefunden werden, wo in dem einen System etwas Unbefriedigendes geblieben war, das zur Entstehung des anderen den Anstoß gab; und danach kann man mit Erfolg nur suchen, wenn man sich in das Problem hineindenkt, das jenen Männern zu schaffen machte. Indem wir uns daher bemühen, es so anzusehen als ob es auch für uns noch wichtig wäre, zeigt sich überraschend, wie das wirklich der Fall ist: um das Verhältnis zwischen Körper und Geist bewegt sich noch immer das Sinnen und Suchen der Menschen. Die Fähigkeit, so etwas zu entdecken, gibt eher einen Maßstab für die philosophische Bildung des Geprüften als der Bestand seiner Kenntnisse. Und doch sind Kenntnisse das einzige, was man mit äußerem Zwange durchsetzen kann. — Von Spinoza führt der Weg weiter zu Leibniz. Einer der Kandidaten, die ihn als Gegenstand besonderen Studiums angegeben hatten, ein gescheiter und ernster Mensch — Germanist und Historiker — war doch etwas erstaunt, als ich ihn, nach einer guten Berichterstattung,

fragte, was er nun eigentlich von diesen Gedanken gehabt habe. 'Ich bin nicht überzeugt; ein solches Wunder wie die prästabilisierte Harmonie kann ich nicht annehmen', sagte er eifrig. — Wie erklären Sie denn das, was Leibniz mit dieser Hypothese hat erklären wollen? Da ergab sich, daß er es nicht erklären konnte — und ich auch nicht. Und so hatte die seltsame Gedankendichtung doch ein großes Verdienst gerade darin, daß sie das Wunderbare offen hervorkehrt und die Kluft wieder sehen läßt, die durch die Fülle des nach dem Rande zu aufgehäuften Wissens uns Modernen so leicht verdeckt wird.

Aber was sollen all diese Systeme, von denen immer eins durch das andere abgelöst wird? Sind sie nicht wie die Leichensteine auf einem Friedhof? Diesen Gedanken seines Lehrers Döllinger hatte unser verstorbener Kollege Spicker in seinen Lebenserinnerungen mitgeteilt¹⁾, und ich nahm ihn gern zum Ausgangspunkt einer Prüfung. Was ist damit gemeint? und ist der Pessimismus gerechtfertigt? Ein Gespräch darüber kann man natürlich nur führen, wenn einiges an Kenntnissen im Hintergrunde mitwirkt; fühlt man deren Vorhandensein aber durch, so läßt sich die Betrachtung sehr fruchtbar machen: auch was der Geprüfte weiß, kommt dabei zum Vorschein. Gellerts Geschichte des Hutes konnte ähnlich benutzt werden. Überhaupt, einen gehaltvollen Ausspruch, ein bedeutendes Paradoxon zur Diskussion vorlegen und dann sehen, wie der Geprüfte sich anstellt: das ist eins der besten Mittel, um zu erforschen, wessen Geistes Kind er ist. 'Was ist das Allgemeine? Der einzelne Fall. Was ist das Besondere? Millionen Fälle.' So behauptet Goethe (Spr. 899). Schlägt das nicht allem, was wir über Induktion und Syllogismus gelernt haben, ins Gesicht? Und doch muß es, wenn's auch nicht richtig ist, wenigstens einen Sinn haben: wo steckt er? — Den Philosophen hat man mit einem Wegweiser verglichen, der anderen den Weg zeige, ohne ihn selbst zu gehen. Das ist boshaft, nicht wahr? Gibt es wohl Fälle, die zu solchem Spotte den Stoff geliefert haben? Gibt es Fälle, die für das Gegenteil zeugen? — Sokrates, Spinoza — Kant. — Gewiß! die haben ihre eigene Lehre befolgt und bewährt, und sind die edelsten und stärksten Menschen geworden, weil sie eine so vortreffliche Ethik aufgebaut hatten — oder haben sie diese Wissenschaft so gut auszubilden vermocht, weil sie edle und starke Menschen waren? Damit sind wir bei dem Grundprobleme der Ethik, dem Verhältnis zwischen Willen und Intellekt. — 'Wir müssen doch daran festhalten, dem Geiste den Primat zu geben. Schopenhauers Ansicht («Der Wille spielt auf und der Intellekt muß tanzen») war eine Folge seiner eigenen, unreinen Natur.' — Nun, da hätten wir ja ein neues Beispiel für die Abhängigkeit des Denkens von der angeborenen Willensrichtung! — 'Mein Gefühl sträubt sich dagegen; es muß doch möglich sein, die Einsicht zur Herrschaft zu bringen.' — Sicher, das ist im Praktischen unsere Aufgabe. Aber glauben Sie, es wird leichter gelingen, wenn man im voraus behauptet, daß sie die Herrschaft besitze? — 'Ich glaube doch, in dieser Überzeugung liegt eine große Hilfe.'

¹⁾ Gideon Spicker, Vom Kloster ins akademische Lehramt. Schicksale eines ehemaligen Kapuziners (1908) S. 73.

In eine solche Erörterung ethischer Fragen wird man nicht mit jedem Kandidaten eintreten können und wird, wo es doch geschieht, mehr noch als anderwärts sich daran erinnern, daß es eben Fragen sind, in deren Beurteilung auch der Geprüfte seinen eigenen Standpunkt zu vertreten hat. Weniger verfänglich und wieder Gegenstand einer durchgehenden Forderung sind Aussprüche, die sich auf ein wissenschaftliches Verhältnis beziehen: die muß jeder, der die Wissenschaft studiert hat, richtig, und also in bestimmtem Sinne, verstehen können. 'Sein Urteil befreit nur, wer sich willig ergibt': wie kann Lachmann das gemeint haben? Wir sollen doch an einer fremden Ansicht Kritik üben, und er wäre der letzte gewesen davon zu dispensieren. Das Wesen der Forschung, daß man einen neuen Gedankengang versuchsweise bis zu Ende denkt, und des philologischen Beweises, in dem der letzte Schluß immer zugleich ein Entschluß ist, wird hier deutlich. Ein junger Philologe, der den Satz zum erstenmal hört, mag an ihm zeigen, wie weit er in den Geist seiner Wissenschaft eingedrungen ist. — '*Physica, cave metaphysicam*', so warnte Newton. Als ich einst einem Kandidaten der Mathematik und Physik diesen Spruch vorlegte, verstand er ihn ganz wohl: der Vertreter einer exakten Wissenschaft solle sich innerhalb ihrer Grenzen halten und nicht Probleme angreifen, die mit den Mitteln exakter Forschung nicht zu bewältigen sind. Mit etwas Hilfe fand er aber auch die Gegenseite: daß es keine schlimmere Metaphysik gibt als die unbewußte, naiv selbstgewisse, und daß deshalb der Physiker doch gut tut, die Grenze auch einmal von draußen anzusehen, um erst zu erkennen, wo sie eigentlich liegt, und ob sie sich gegen früher verschoben hat. Beispiele berühmter Naturforscher und Schriftsteller, die das, gerade in neuester Zeit, versäumt haben, wurden ohne Mühe beigebracht.

Die 'Ratschläge und Unterweisungen für die Studierenden der Mathematik und Naturwissenschaften an der Universität zu Münster i. W.' (Neudruck 1911) schließen mit dem sehr beherzigenswerten Satze: 'Die philosophischen Studien sollen als Ergänzung der fachwissenschaftlichen Studien aufgefaßt werden und demnach zu diesen in Beziehung stehen.' Solchen Beziehungen nachzugehen habe ich nicht selten zum Hauptinhalt des Prüfungsgespräches gemacht. Da mußte der Unterschied von historischen und Naturwissenschaften oft erst ins Bewußtsein gebracht werden; wo die Namen bekannt waren, kam es darauf an, sie nun recht zu verstehen, vielleicht durch treffendere zu ersetzen. Ist das englische '*inductive sciences*' zu empfehlen? Ruhig geleitete Besinnung ergab, daß Geschichte, Grammatik und nahezu alle übrigen ihren Stoff ebensosehr durch Induktion gewinnen. Sagen wir 'exakte Wissenschaften', so fällt die Biologie heraus. Trotzdem war, wenn die Auseinandersetzung als Debatte zwischen Anhängern beider Richtungen vor sich ging, der Naturwissenschaftler immer geneigt, das Lob der Exaktheit für seine Seite in Anspruch zu nehmen, wogegen der andere einen Vorzug der Geisteswissenschaften schon durch diese Bezeichnung andeutete. Ist der Name nicht ein Ausdruck des Stolzes? Seinem Ursprunge nach gewiß. Wann und wo mag er aufgekommen sein, und was bedeutete er? Kann er in dem ursprünglichen Sinn heute noch gelten? Und

wenn nicht, soll er darum aufgegeben werden, oder könnte ihm aus der Entwicklung der Wissenschaften selber eine neue Bedeutung zugewachsen sein? — Wichtiger als Titelfragen sind doch die sachlichen Verhältnisse. Wie gehen, in ihren Aufgaben und Methoden, die beiden großen Zweige der Forschung auseinander? Oder ist es nur durch menschliche Kurzsichtigkeit so gekommen, und soll die Einheit hergestellt werden, indem 'die Geschichte zum Rang einer Naturwissenschaft erhoben wird'? Was würde dann aus der Philologie? Soll sie nur als Hilfsdisziplin der Geschichte bestehen bleiben? Aber das wäre ungerecht; man kann ja dieses Paar ebensogut umgekehrt ordnen, und sagen, die Geschichte diene der Philologie. Wo steckt denn das, was einer jeden von ihnen die Selbständigkeit und den eigenen Charakter verleiht? Manchen tüchtigen Kopf habe ich an der Art erkannt, wie er sich zu solchen Fragen stellte, doch auch manchen unklaren und unfruchtbaren. Daß ein Historiker die Verwandtschaft seines 'Faches' mit dem philologischen erst entdecken mußte (Deutsch und Geschichte, ohne jede fremde Sprache, ist ja eine beliebte Zusammenstellung), daß ein Geograph auf die Beobachtung, wie in seiner Wissenschaft geschichtliche und naturwissenschaftliche Probleme sich verschlingen, mühsam nur hingeführt wurde, war nichts Unerhörtes.

Gibt es historische Gesetze? das ist eine entscheidende Frage. Wer sie bejaht, soll Beispiele anführen. Da stellt sich denn heraus, daß die Gesetzmäßigkeiten, die man in der Geschichte beobachtet hat, doch von der Ausnahmslosigkeit der Naturgesetze weit entfernt sind. Der Ausdruck ist aus einem Gebiet in das andere herübergenommen worden und hat dabei einen etwas anderen Sinn bekommen. Seinen Ursprung aber hat er auch in der Naturwissenschaft nicht, sondern beruht schon da auf Übertragung: den Kosmos stellte man sich unter dem Bilde eines Staatswesens vor, dem der Wille des Herrschers die Gesetze vorschreibt. Die Menschen sind nur allzu geneigt, Begriffe wie Scheidemünze anzunehmen und weiterzugeben, anstatt selber Schrot und Korn zu prüfen, oder wenigstens das Gepräge nach Alter und Herkunft zu befragen. Gerade dies aber ist, in allen Zweigen des höheren Unterrichts, eine Hauptaufgabe des Lehrers: gegen den gedankenlosen Gebrauch überlieferter Worte Krieg zu führen. Soweit es sich dabei um wissenschaftliche Termini handelt, gehört die Erklärung ins Gebiet der Wissenschaftslehre, also der Philosophie; und festzustellen, wie weit in einem jungen Gelehrten der Sinn für diese Aufgabe schon entwickelt sei, ist so recht ein Gegenstand der allgemeinen Prüfung.

'Sokrates verlangt, daß überall auf den Begriff zurückgegangen werde': darf man so sagen? — Nein; denn das klingt so, als hätte es den Begriff 'Begriff' bereits gegeben, während doch die Tat des Sokrates eben darin bestand, daß er etwas als wesentlich empfand und suchte und herausarbeitete, was wir heute 'Begriff' nennen. Wie hieß denn das auf griechisch? — eine treffliche Denkübung für den Philologen. Die Nicht-Griechen sind hier wie in vielen ähnlichen Fällen im Rückstande, den sie aber auszugleichen sich bemühen sollen, nicht wie ein Vorrecht geltend machen. 'Die Philosophie stützte sich im

Altertum anfangs auf die Naturwissenschaft; die Pythagoreer suchten eine andere Grundlage, um ein philosophisches System aufzubauen, und fanden sie in der Zahl': wer so berichtet, läßt erkennen, daß er von dem Leben nichts ahnt, dessen äußerlichste Erscheinung er in erstarrten Formeln registriert. Aber auch die Prüfung möchte sich nicht begnügen, den Mangel in starrer Formel zu registrieren; vielleicht gelingt es hier noch etwas Leben zu wecken. 'Sie sprechen so, als wäre die Philosophie von Anfang an dagewesen und hätte sich nach Anlehnung umgesehen. Was heißt denn «Philosophie»? — 'Weltanschauung.' — 'Das kann uns hier nichts helfen. Geben Sie die Grundbedeutung.' — 'Ich bin Realabiturient.' — 'Dann sollten Sie für diese alten Begriffe ein Fremdwörterbuch zu Hilfe nehmen.' — 'Wenn ich es doch aber in den Lehrbüchern so erklärt finde! Darauf muß ich doch mehr geben als auf ein Fremdwörterbuch.' — Er hatte nicht einmal ganz unrecht; aber seine Lehrbücher hatten unrecht, falls in ihnen wirklich nichts getan war, um für die Entstehung und allmähliche Verzweigung wissenschaftlichen Denkens den Blick zu öffnen.

Zwei Tätigkeiten des Geistes, die an dieser Entwicklung den größten Anteil gehabt haben, sind Beobachtung und Reflexion. Es war merkwürdig: fast immer, wenn ich im Zusammenhang einer sei es geschichtlichen oder systematischen Betrachtung auf einen dieser Begriffe hinführen wollte, machte es die größte Mühe ihn zu finden. Was heißt im Grunde 'Reflexion'? Auch unsere Physiker waren selten schon auf den Gedanken gekommen, sich der Vorstellung, die im eigentlichen Sinn ihnen so vertraut war, hier bewußt zu werden. Das Bedenklichste aber erlebe ich immer wieder, wenn von Hypothesen die Rede ist. Der Name ist allen geläufig, sie reden davon wie von etwas Selbstverständlichem. Aber was ist eine Hypothese? Einer (ein Altphilologe!) antwortete: 'In der Mathematik die Grundlage eines Beweises, in der Philosophie eine unbewiesene Tatsache.' Wie das beides derselbe Begriff umfassen könne, kümmerte ihn nicht. In einer schriftlichen Arbeit war das Prinzip von der Erhaltung der Energie mit den Worten gewürdigt: 'Es ist eben eine Hypothese, ein Glaubenssatz, an den man glauben kann, aber nicht auch notwendig glauben muß.' In der mündlichen Prüfung ging ich dem nach; der Kandidat meinte jetzt, Hypothese sei 'eine Ansicht, die noch nicht bewiesen ist'. Als ich zur Probe etwas recht Unbewiesenes behauptete, schränkte er es ein: 'Es muß ein Satz sein, der große Wahrscheinlichkeit für sich hat.' Auch dies ließ sich praktisch leicht widerlegen. 'Nennen Sie mir doch aus einem Ihrer Fächer (es waren Geschichte, Geographie, Deutsch) irgendeine wissenschaftliche Hypothese.' Nach deutlichem Schweigen weiter: 'Kennen Sie den Golfstrom?' — 'Jawohl.' — 'Wie entsteht er?' — 'Darüber gibt es verschiedene Ansichten; die wahrscheinlichste ist: ...' Da hatten wir endlich eine wirkliche Hypothese; um freilich den Begriff zu erklären, bedurfte es doch noch des Zurückgehens auf die Grundbedeutung des Wortes. — Auch für die Schwäche in diesem Punkte möchte ich aber nicht so sehr unsere Kandidaten verantwortlich machen als die vielen Wortführer in öffentlicher Diskussion, gelehrter wie ungelehrter, die den Namen 'Hypothese' geringschätzig gebrauchen. Wie soll denn die Wissenschaft fort-

schreiten, wenn nicht durch Voraussetzungen, die gewagt werden, um zu versuchen wie sich von ihnen aus die beobachteten Tatsachen erklären lassen? Freilich wünscht man von einem jungen Doktor der Philosophie nicht den Satz zu hören, Kopernikus und Kepler hätten 'beobachtet, daß die Erde sich um die Sonne dreht'.

Diejenigen Disziplinen, in denen die wissenschaftlichen Grundbegriffe gegeben werden, sind Psychologie und Logik, die deshalb im Gebiete der Erziehung zu wissenschaftlichem Denken mit Recht einen bevorzugten Platz einnehmen. Für die allgemeine Prüfung der Oberlehrer (die philosophische Fachprüfung ist etwas ganz anderes) sollte nur, wie im propädeutischen Unterrichte der Schulen, hierauf das Hauptgewicht gelegt werden: die Grundbegriffe festzustellen, in denen sich unser Denken bewegt, und sie aus der Jahrtausende alten Geschichte des menschlichen Geistes zu erklären. Die Experimente der modernen Psychologie sind bedeutend und wertvoll; aber für den künftigen Lehrer ist es doch wichtiger — und leider nicht selbstverständlich —, daß er auf Befragen etwa die fünf Sinne zusammenbringen und vernünftig gruppieren kann, daß er weiß, welche Beobachtungen zur Scheidung und Bezeichnung der Temperamente geführt haben, daß er gelernt hat, auf den Unterschied von Bewußtem und Unbewußtem zu achten, daß ihm Worte wie 'Instinkt, Genie, Phantasie, Charakter' keine bloßen Wörter geblieben sind. Eine geistige Funktion, die im Bereiche des Examens dem Interesse besonders nahe liegt, ist das Gedächtnis, über das ich denn auch vielfach ganz verständigen Bescheid erhalten habe. Ist es nicht zu beklagen, daß unser Bewußtsein immer nur so wenig auf einmal festhalten kann? — 'Oh nein! Z. B. beim Examen; wenn man alles dazu Gelernte immer im Bewußtsein hätte, das wäre ja schrecklich.' Das kam aus einem traurigen und gepreßten Gemüte; als aber der Beisitzer (Ludwig Busse, der Verstorbene) und ich herzlich lachten, wurde auch der Kandidat ein wenig fröhlicher und faßte Vertrauen. Er hatte etwas Erlebtes gar nicht übel ausgesprochen, und das war eigentlich mehr wert als eine memorierte Definition der Seele. Nach dieser habe ich doch gelegentlich gefragt — und mich beinahe gefreut, wenn sie nicht zustande kam. Nur darf man solche Freude nicht grundsätzlich äußern; sonst wird auch das beobachtet, und künftige Kandidaten könnten die *ars nesciendi* zur Taktik ausbilden. Lohnender, und nicht so leicht vorwegzunehmen, ist die Frage, ob solche Definition besser am Anfang oder am Abschluß der psychologischen Wissenschaft ihren Platz haben würde. Eine Erwägung hierüber hat uns ein paarmal recht ins Innere geführt.

Logik wird von vielen gering geachtet, doch mit Unrecht. Auch ein greifbarer Bestand von Kenntnissen, ein Maß dessen, was jeder gelernt haben muß, läßt sich hier am sichersten vorschreiben. Nur freilich, das Gelernte abfragen, die Einteilung und den Hauptinhalt eines Leitfadens aufsagen lassen, ist kein Vergnügen, und schon ein bedenkliches Zeichen, wenn der Examinator sich gezwungen sieht in diesen Weg einzubiegen. In Anwendungen soll sich zeigen, was einer kann. Nehmen wir ein Beispiel eines logischen Schlusses! Es beizubringen darf man nur nicht ganz dem Geprüften überlassen; sonst wird immer

noch einmal wieder die Unsterblichkeit des Gaius bewiesen, eben durch die Folgerung, daß er sterblich sei. Aber aus den Wissenschaften, die der Kandidat studiert hat, aus seiner Facharbeit, die ihm frisch in Erinnerung ist, muß sich leicht eine Stelle finden lassen, wo ein Syllogismus vollzogen wird. Den mag er herauschälen und mit dem Schema vergleichen, dann irgendwie weiterbilden, durch Verallgemeinerung oder Umkehrung, und das Ergebnis prüfen. Die Denkfehler, von denen eine Beweisführung oder Untersuchung reinzuhalten der ursprüngliche Zweck der Logik war, werden dabei entweder gemacht oder vermieden; und beides gibt Stoff zu prüfender Nachfrage. Oder wir unternehmen es, das Zusammenwirken von Induktion und Syllogismus durch eine der Wissenschaften zu verfolgen, die dem Kandidaten vertraut sind.

Dies ist doch überhaupt der ganze Sinn unsrer Beschäftigung mit Logik: nicht, daß da ein Fach mehr ist, das man erlernen muß um es im Examen zu können, sondern daß wir von logischen Gesichtspunkten aus die eigene Wissenschaft überschauen, um in ihr klarer zu sehen; und dies wieder wird am besten erreicht, wenn wir von vornherein uns gewöhnen, aus der eigenen Wissenschaft die logischen Gesichtspunkte zu gewinnen. Wie weit diese Doppelübung gediehen sei, suchte ich in der Prüfung zu ermitteln, mit sehr ungleichem Erfolg. Und das will doch eine Prüfung, sie soll es wollen: die Geister unterscheiden. Von einem unterrichteten und nachdenklichen Philologen oder Mathematiker das Wesen des indirekten Beweises beschreiben zu hören, seinen Wert und seine Schwäche im Vergleich zum direkten, und dies nicht völlig abstrakt, sondern an herbeigeschafften Beispielen: das war, wenn auch in tastender Sprache, wirklich etwas Gutes. Ein andermal konnte es geschehen, daß der Versuch, einen einfachen Lehrsatz umzukehren, fehlging; z. B. den pythagoreischen. Als der Gefragte schwieg, ließ ich den Satz erst aussprechen: 'Das Quadrat über der Hypotenuse ist gleich der Summe der Quadrate über den beiden Katheten.' Nun, wie würde die Umkehrung dieses Satzes lauten? 'Die Summe der Quadrate über den Katheten ist gleich dem Quadrat über der Hypotenuse.' Es bedurfte starker Nachhilfe, um das Richtige zu finden. — Große Mühe gab es öfter, als ich geglaubt hätte, mit der Definition; nicht mit der Regel darüber — die wurde hergesagt, sogar lateinisch —, doch mit der Aufgabe, irgendeinen Begriff (z. B. rechtwinkliges Dreieck, Finalsatz) regelrecht und sachgemäß abzugrenzen. Und man wird doch nicht leugnen wollen, daß richtige Definitionen in aller Wissenschaft und allem Unterricht unentbehrlich sind.¹⁾ — 'Keine Wirkung ohne Ursache': ist das ein analytisches Urteil? oder eine Tautologie? Eine gute Probe auf den Verstand! Der Kandidat soll ja keinen gerundeten Vortrag halten, sondern durch Fragen sich führen lassen. Dabei

¹⁾ Die elementaren logischen Begriffe, zugleich die Grundbegriffe aller Wissenschaft, versteht der am besten, der sie in ihrer Entstehung kennen lernt. Trendelenburgs 'Elementa logices Aristoteleae' enthalten auf 22 Seiten griechischen Textes alles Wichtigste. Zweimal habe ich sie in 'Übungen' mit Studenten durchgenommen und möchte diese Lektüre — die uns in meiner Jugend als Primanern geboten wurde — jedem, der etwa in der Grundansicht mit mir übereinstimmt, zu eigenem Versuch empfehlen.

wird es ihm in diesem Falle zustatten kommen, wenn er die Kenntnis mitbringt, wie Kant und vor ihm Hume den Begriff behandelt haben.

Kant bildet in der Regel die Grenze, bis zu der die Geschichte der Philosophie durchgegangen ist. Als Formel hören wir: 'Er hat die empiristische und die rationalistische Richtung miteinander vereinigt.' — Wie kam denn das zustande? — 'Kant sucht die Dinge, die er mit der Erfahrung kennen gelernt hat, mit der Vernunft zu begreifen, und baut so sein System auf.' — Das ist freilich nichts. Viel besser doch jener andre, der über Ausgangspunkt und Anlage der Kritik der reinen Vernunft fließend und in sicherer Terminologie berichtet. Dabei spielt die 'Ästhetik' eine Rolle; ich will mich vergewissern, ob dem Kandidaten auch klar ist, daß Kant den Ausdruck hier nicht in dem sonst gewöhnlichen Sinne gebraucht, und frage nach. 'Diesem Begriff hat der Königsberger Philosoph eine eigne Schrift gewidmet, die Kritik der praktischen Vernunft' — und nun tritt es zutage, daß in demselben Kopf, aus dem ein so klarer Bericht zu kommen schien, die Begriffe 'ästhetisch' und 'ethisch' noch ungeschieden schlummern. — Da hätten wir die doppelte Gefahr: des mechanischen Einprägens, wenn wir korrekten Ausdruck verlangen, und der vollständigen Verballhornung, wenn wir die Kandidaten ermutigen, das Gelesene in ihr geliebtes Deutsch zu übersetzen. Die zweite Gefahr ist doch die geringere, ja an sich ein Gewinn: nur so kann es, im günstigen Falle, erreicht werden, daß sie sich die schweren Gedanken assimilieren; im ungünstigen kommt dann eben die natürliche Ohnmacht zum Vorschein. Dem Urteil des Examinators wird allerdings auf diese Weise mehr zugemutet.

You are overeducated for your Intellect: ein hartes Wort. Härter doch eine Vorschrift oder eine Handhabung der Vorschrift, die manch einen zwingt, sich in solchen Zustand hineinzuarbeiten. Und doch wäre es Barbarei, wollte man die historische Entwicklung zerreißen und, da doch Geschichte der Philosophie studiert werden soll, gestatten, daß einer vor dem Denker Halt mache, der so entschieden einen Abschluß und einen immer noch wirkenden Anfang bedeutet. Nur darf man nicht verlangen, daß auch auf diesem Gebiete, in der Würdigung der höchsten metaphysischen Probleme und der durch die Jahrhunderte fortlaufenden Arbeit die an ihnen geleistet worden ist, ein bestimmtes Maß von Einsicht jeder bereit haben müsse. Das Entscheidende liegt da zu sehr in der eigentümlichen Begabung und nicht im Fleiße.

Vor einiger Zeit wurde ich einmal gebeten, für einen im letzten Augenblicke verhinderten Kollegen eine Prüfung zu übernehmen. Der Kandidat, seinerseits etwas peinlich überrascht, war mir völlig fremd. Ich griff nach seinen Akten, um in der schriftlichen Arbeit einen Anknüpfungspunkt zu haben; sie war jedoch aus dem Gebiete des Deutschen genommen, behandelte einen neuere Dichter. Und wir sollten uns über Philosophie unterhalten! Was gibt es denn da für Beziehungen? Der Kandidat entwickelte mit Eifer den Satz, jeder Dichter habe eine eigne philosophische Ansicht und trage sie in seine Poesie hinein. Sollte aber nicht auch umgekehrt jeder Philosoph etwas von einem Dichter haben? Sein Denken geht doch über die Fachwissenschaften hinaus, ins Uner-

kennbare. Das wollte er nicht zugeben, und verfocht mit Gründen die Möglichkeit einer dogmatischen Metaphysik. Ich äußerte meine Zweifel — erst prinzipiell, dann berief ich mich auf Beispiele, die er selbst bringen mußte; Platons Ideenlehre war ihm auch dem Inhalt nach gegenwärtig. — Aber Kant! die kritische Philosophie hat doch nichts von Dichtung. — Nein; aber sie ist auch sonst eine Ausnahme. Und übrigens, wissen Sie etwas von der Art, wie Kant die Ethik begründet? — Auf den berühmten Vergleich zwischen dem Bewußtsein des Sittengesetzes in uns und dem Ausblick in den Sternenhimmel über uns brauchte ich nicht zu warten. Ist das keine Poesie? — Daß ich meinen Gegner überzeugt habe, glaube ich kaum; die Fähigkeit zu philosophischem Denken konnte ich ihm getrost bescheinigen. — Und nun wieder andre Fälle, in denen es nicht glücken will, zur einfachsten Problemstellung, die der Geprüfte vollziehen soll, zu gelangen. Und doch haben auch diese dürftigen Ingenia das Recht zum Leben und suchen eine Möglichkeit des Wirkens. Sollen wir sie mit überspannter Forderung zurückschrecken? oder zuletzt so tun, als sei die Forderung doch erfüllt?

Die Frage wird dringend, wenn eine Ergänzungsprüfung nur noch in Philosophie abzulegen ist. Ein Kandidat hatte in der zweiten Prüfung sonst alles erreicht was er wollte: Physik für erste, reine Mathematik für zweite Stufe und dazu angewandte Mathematik; sein philosophisches Können 'genügend' zu nennen war ganz unmöglich. Er wollte es noch einmal versuchen — so stellte ich ihm für seine Vorbereitung eine Aufgabe schlichtester Art: die Lehrbücher der philosophischen Propädeutik von Rudolf Lehmann und von Schulte-Tiggens durcharbeiten; nachher sollte er über den Inhalt berichten und darlegen, wie sie sich in ihrer Anlage und in der Auffassung des Gegenstandes unterschieden. Das gelang denn einigermaßen. Und alle Beteiligten waren froh, diese Prüfung aus den *agenda* zu den *acta* legen zu können. — Fälle dieser Art sind nun aber gar nicht selten. Wer beim dritten Mal, mit ministerieller Erlaubnis zur Prüfung zugelassen, bloß noch die Philosophie zu ergänzen hat, bringt sozusagen den Anspruch auf günstigen Erfolg mit; denn es hat im Grunde wenig Sinn, ihn um dieses einen Mangels willen, der vielleicht in seiner Natur liegt, für immer von jeder Tätigkeit als Lehrer einer höheren Schule auszuschließen. Scheitert er doch, so ist beim vierten Male die Zwangslage noch fühlbarer. Wir wollen das nicht weiter ausmalen; die Perspektive ist schmerzlich genug, und nicht bloß in der Phantasie. Sie wird hier nur angedeutet, um den Antrag zu erneuern und zu verstärken, mit dem neulich für Deutsch und Religion unsere Betrachtung abschloß (S. 429): daß für die Gültigkeit eines Zeugnisses und die Möglichkeit der Anstellung nur das Ergebnis der Fachprüfung maßgebend sein, in betreff der allgemeinen Prüfung eine Charakteristik hinzugefügt werden möge, deren Inhalt für die amtliche Laufbahn eines Lehrers und die Aufgaben, zu denen er berufen wird, ins Gewicht fallen würde.

Oder wäre es doch besser die philosophische Prüfung abzuschaffen? — Nimmermehr! Vielmehr wünschte ich ihre Bedeutung zu erhöhen. Wie wichtig gerade für die Schule das ist, was da geprüft werden kann, ist vielleicht aus

den hier gemachten Mitteilungen anschaulicher geworden. Pflicht bleibe es für jeden, sich an dem tieferen Erfassen von Wissenschaft und Welt, das 'Philosophie' heißt, zu versuchen; bei keinem, der zu dem hohen Beruf eines Lehrers und Erziehers Zutritt begehrt, ist die Frage gleichgiltig, wie weit er in dieser Auffassung vorgedrungen sei. — Soll dann also die Prüfung in der Auswahl und Begrenzung ihrer Gegenstände geändert werden? Auch dazu möchte ich nicht raten; zu gering ist die Aussicht, daß wir etwas Besseres bekommen würden, als wir bisher hatten. Und mit den geltenden Bestimmungen läßt sich sehr wohl arbeiten, von dem einen Punkt abesehen, der Nötigung auf ein 'Genügend' oder 'Nicht genügend' abzukommen. Fällt dieser Zwang hinweg, so wird sich im Innern der Prüfung von selbst eine Verschiebung vollziehen: die Kontrolle des Wissens, auf die heut ein Banause, der fleißig gewesen ist, beinahe Anspruch machen kann, wird zurücktreten zugunsten einer Erprobung des Könnens. Und im Hinblick darauf wird weiter auch die Art eine andre und bessere werden, wie die Kandidaten, in der Zeit da sie noch Studenten sind, sich mit philosophischen Gegenständen beschäftigen. Ob es nicht möglich wäre, der Entwicklung in diesem Sinne auch durch das, was ihnen zur Einführung und Anleitung geboten wird, zu Hilfe zu kommen, ist eine Frage, die sich dann allerdings hervordrängt, die an dieser Stelle schon früher, in der Besprechung eines Vortrages von Spranger, berührt worden ist (S. 388). Vielleicht mag, was diesmal aus eignen Erfahrungen erzählt wurde, Anlaß und Anhalt geben, daß auch andre ihr nähertreten.

PLATTDEUTSCH AN DEN HÖHEREN SCHULEN NIEDERDEUTSCHLANDS¹⁾

VON EWALD KAESBACH

Eine der erfreulichsten Erscheinungen unserer Zeit ist die allorts aufblühende Heimatbewegung. Wir lernen erkennen und lieben, was echt, was bodenständig, was 'unser' ist. Wir finden die heimische Bauweise wieder. Kunst- und Naturdenkmäler werden liebevoll geschützt, neue im Sinne des Alten von verständigen Künstlern geschaffen. Alte Bräuche und Trachten werden erhalten oder neubelebt. Sogar dem Raubtier und Wildwuchs errichtet man Freistätten.

Die weitaus wichtigste Aufgabe des Heimatschutzes ist der Schutz der angestammten Mundart, das heißt, für uns Niederdeutsche, der Schutz unserer plattdeutschen Muttersprache. Leider wird diese Aufgabe vielfach noch nicht in ihrer vollen Bedeutung gewürdigt. Die Sprache ist nicht so sinnenfällig wie das Bauwerk oder Naturdenkmal. Daß ein weggerissenes Kunstwerk ein Loch macht, ein häßlicher Neubau einen Schandfleck, sieht auch der Laie. Daß einheimische, volkstümliche Worte und Wendungen verschwinden, fremde, saft- und kraftlose Ausdrücke eindringen, merkt nur der sachkundige Beobachter. Ja, die es am meisten angeht, sind wohl noch stolz darauf, statt der guten alten Muttersprache ein verderbtes Hochdeutsch einzutauschen.

Ein verfallenes Kunstwerk kann man erneuern, die erstorbene Bauweise wieder beleben. Die Mundart, einmal aufgegeben und tot, wird nie wieder lebendig. Und es bleibt nicht einmal der Trost, daß man sie wie ein altes Stück Möbel ins Museum stellen könnte, den Nachkommen zur Erinnerung.

Die höhere Schule, in der ihr — glücklicherweise — angeborenen Zurückhaltung und konservativen Gesinnung, hat sich für die Aufgaben des Heimatschutzes bislang nur in bescheidenem Maße erwärmt. Und doch sind diese Aufgaben in erster Linie die ihrigen, und sie dient sich selber, wenn sie der Heimatschutzbewegung dient.

Wer ist, um mit dem Lehrkörper zu beginnen, berufener als der Philologe, die Mundart seiner Gegend zu erforschen, sie in phonetisch getreuer Umschrift oder auf der Sprechwalze festzuhalten, ihren Gebrauch zu fördern? Wer berufener als der Naturwissenschaftler, Fauna und Flora seiner Landschaft zu kennen, bedrohte Seltenheiten zu retten oder in den Sammlungen zu bewahren?

¹⁾ Die nachstehenden Ausführungen entstammen zumeist einem Vortrag, der unter dem Titel: 'Die neuplattdeutsche Bewegung und die westfälische höhere Schule' am 6. Juli d. J. auf dem 30. westfälischen Philologentag in Bielefeld gehalten worden ist.

Wer berufener als der Historiker, die Orts- und Heimatgeschichte zu schreiben, für Bauweise und Straßennamen Richtlinien im Sinne des Historischen und Künstlerischen zu geben?

Und wen hat die Schule heranzubilden? Nicht einen kosmopolitischen Mischmasch, sondern junge Männer, die mit beiden Füßen in ihrer heimatlichen Scholle wurzeln und in der leidenschaftlichen Liebe zur Heimat die Aufopferung fürs Vaterland gelernt haben. Die westfälische Schule beispielsweise soll Westfalen großziehen, Menschen mit all den Vorzügen ihrer Stammesart und, wenn es sein muß, auch mit den Fehlern ihrer Vorzüge. Worin aber prägt sich die Eigenart eines Stammes tiefer aus als in seiner Sprache?

‘Wat stött hei mi?’ sagte der erste Westfale zum Heiland, als dieser ihn auf Bitten des Petrus ins Leben rief, indem er eine Eiche mit der Hand berührte und in einen Menschen verwandelte. Die Nachkommen dieses Mannes gründeten deutsche Handelshäuser in Nischninowgorod und Bergen.

Mit der Heimat hat die Arbeit der höheren Schule zu beginnen. Im erdkundlichen Unterricht ist nach den Bestimmungen der preußischen Lehrpläne ‘an die nächste örtliche Umgebung anzuknüpfen’. Im naturkundlichen Unterricht sind ‘vorzugsweise die Vertreter der einheimischen Tier- und Pflanzenwelt’ zu behandeln. Ein vernünftiger Geschichtsunterricht wird im Spiegel der Heimatgeschichte die Geschehnisse des Vaterlandes zeigen. Der Zeichenunterricht hat nach dem Ministerialerlaß vom 7. Februar 1910 an Stelle des ‘Zeichnens und Malens nach ausgestopften Tieren und Stilleben’ die ‘heimatlichen Denkmäler in den Bereich des Studiums zu ziehen’ und dadurch bei den Schülern ‘Verständnis und Liebe für die heimischen Kunstformen zu erwecken’.

Überträgt man diese amtlichen Forderungen auf das sprachliche Gebiet, wozu rein methodische Erwägungen den denkenden Lehrer zwingen, so erhält man das Verhältnis der niederdeutschen Schule zur niederdeutschen Sprache. Der Sprachunterricht schwebt in der Luft, wenn er nicht auf dem Fundament des angeborenen und mitgebrachten Sprachempfindens der Schüler aufbaut. Das ist aber niederdeutsch.

Die Schüler der niederdeutschen Schulen sind in der überwiegenden Mehrzahl Niederdeutsche, und nicht nur die Schüler, sondern auch wir Lehrer, soweit wir auf niederdeutscher Scholle geboren sind, und sollten wir auch nie ein Wort Platt in den Mund genommen haben. Plattdeutsch ist unser Fühlen und Denken, und plattdeutsch ist unsere Artikulationsbasis, der Lautstand, mit dem wir das Hochdeutsche sprechen. Das fällt jedem in die Ohren, der einen Oberdeutschen neben einem Niederdeutschen reden hört. Man vergleiche ferner unsere niederdeutschen Schriftsteller, auch soweit sie nur hochdeutsch schreiben, unsere Annette, unseren Rave, unseren Frenssen mit den ‘oberdeutschen’, mit Rosegger, Hansjakob, Zahn. Die andere Denkweise, die andere Aussprache springen einem förmlich in die Augen. Nur ein Plattdeutsch verstehender Lehrer kann unsere niederdeutschen Schriftsteller bis in die Feinheiten ausdeuten, und nur Schülern, die Platt können.

Jeder Lehrer des Deutschen, Französischen oder Englischen wird zunächst

feststellen, welches die mundartlichen Eigentümlichkeiten der Gegend sind, und von dieser Basis aus die Bekämpfung der Aussprachefehler unternehmen oder auch die dialektischen Eigentümlichkeiten mit Nutzen für seine Zwecke verwerten. Besonders der Lehrer des Englischen hat mit Plattdeutsch sprechenden Schülern nur die halbe Arbeit. Man denke an das offene *o*, die diphthongisierten Vokale, das silbische *r*, man denke an die Bevorzugung des vierten Falls im Plattdeutschen und Vulgärlateinischen, man denke an die Behandlung der historischen Grammatik im deutschen Unterricht. Einem Schüler, der nur Hochdeutsch spricht, den Begriff der Lautverschiebung erklären, heißt, etwas Unbekanntes durch etwas noch Unbekannteres erläutern. Der plattdeutsche Junge lernt sie von Kindesbeinen an praktisch kennen.

Macht sich also die Kenntnis und Pflege der niederdeutschen Sprache für den Unterricht reichlich bezahlt, so verdient sie auch deshalb von der Schule begünstigt zu werden, weil sie den meisten unserer Schüler im späteren Leben unschätzbare Dienste leisten kann. Der Philologe, Indogermanist, Germanist, Anglist oder Franzose, vermag plattdeutscher Kenntnisse kaum zu entraten. Dem Theologen, Juristen, Mediziner, Kaufmann, der seinen Beruf auf niederdeutschem Boden ausübt, wird das Verständnis des Plattdeutschen oft willkommen, mitunter unentbehrlich sein. Der stets wachsenden Zahl derer, die im Auslande ihr Brot suchen, wird das Plattdeutsche beim Erlernen germanischer Sprachen so hilfreich sein wie lateinische Kenntnisse in Ländern romanischer Zunge.

Daß die plattdeutsche Sprache auch um ihrer selbst willen, um ihrer Kraft und Schönheit, ihres Wohllauts, ihrer Literatur willen Förderung verdient, daß sie berufen ist, das Schriftdeutsch vor Erstarrung zu bewahren, indem sie ihm immer neues Blut zuführt, sei nur angedeutet.

Wir Niederdeutschen sind eigentlich zu beneiden. Die geschichtliche Entwicklung hat uns zu unserer Muttersprache noch die hochdeutsche gebracht. Unsere Kinder wachsen in zwei Sprachen auf. Soll die höhere Schule Niederdeutschlands diese Glückslage nicht ausnützen und zu ihrem Teil dazu beitragen, daß ihre Zöglinge beide Sprachen möglichst gut, rein und geläufig sprechen lernen?

Muß ich noch den Vorwurf zurückweisen, das Plattdeutsche schade dem Hochdeutschen? Mit wieviel mehr Recht könnte man diesen Vorwurf gegen das Französische oder gegen die klassischen Sprachen erheben, deren Einfluß auf den deutschen Stil der Schüler — und auf den eigenen! — abzuwehren die ständige Aufmerksamkeit des Lehrers erfordert. Im Gegenteil ist oft beobachtet worden, daß Jungen, in deren Elternhaus nur Platt gesprochen wird, ein viel richtigeres Hochdeutsch erlernen als etwa solche, deren Eltern sich des Plattdeutschen schämen und ein Messingsch à la Onkel Bräsig verbrechen: 'Frau Nüßlern, legen Sie mich die Hand auf den Kopf, ich habe Ihnen ümmer geliebt.' Und wieviel hochdeutsche Schriftsteller von Fleisch und Blut sind aus plattdeutschen Kinderstuben erwachsen!

Wenn ich die Förderung der plattdeutschen Sprache als die Erfüllung einer

Ehrenpflicht von der niederdeutschen Schule fordere, so möchte ich von vornherein betonen, daß der Schule keine Mehrarbeit aufgebürdet werden soll. Liebevoller Berücksichtigung im Rahmen des bisherigen Unterrichtsbetriebes — mehr braucht es nicht. Man wird, einmal aufmerksam geworden, staunen, wieviel Gelegenheit sich bietet, ungezwungen das Plattdeutsche heranzuziehen, und wie leicht sich der Unterricht dadurch vertiefen und beleben läßt.

‘Platt, is dat dann auk ne Spraok?’ fragt der Bauer Graute Lahm in Wibbelts Roman ‘Dat veerte Gebott’ ganz verwundert. Er hat es man bloß für so ne Küberie gehalten. Und so würden auch die meisten unserer Schüler, wenn man sie fragte, was Platt sei, ohne Bedenken antworten: ‘Platt ist die Sprache der gemeinen Leute.’ Die Jungen halten sich an die übertragene Bedeutung des Wortes. Natürlich kann, wenn keine Achtung vor der Muttersprache vorhanden ist, erst recht keine Liebe für sie dasein. Hier gilt es, aufklärend zu wirken. Der Historiker vergesse nicht zu sagen, welches die Sprache der Völker war, die wir als germanische bezeichnen, und daß es eigentlich nur ein kleiner Bruchteil der deutschen Stämme ist, der hochdeutsch spricht. Er erwähne, welcher Art und Zunge die Männer waren, die das Slawentum zurückdrängten und den deutschen Namen bis in das Herz Rußlands trugen. Er füge an passender Stelle bei, daß Plattdeutsch als die Sprache der Hansa auf allen nordischen Meeren gesprochen und geehrt wurde und auch heute noch in den meisten Häfen der Welt verstanden wird. Der Naturwissenschaftler bediene sich gelegentlich der plattdeutschen Pflanzen- und Tiernamen, die oft recht bezeichnend sind. Der Franzose erzähle, daß fränkische Männer mit plattdeutscher Zunge Frankreich den Namen und der französischen Sprache eine große Anzahl von Wörtern und syntaktischen Eigentümlichkeiten geschenkt haben. Der Engländer betone, daß Angelsächsisch die Schwester des Niedersächsischen ist, und daß diese Sprache, die heute die Welt beherrscht, im Grunde eine niederdeutsche ist. Jede englische Stunde bietet Gelegenheit dies zu zeigen.

Der Deutschlehrer schließlich ziehe, wie schon gesagt, das Platt fleißig zur Vertiefung des sprachlichen Verständnisses heran; er unterlasse auch bei seinen literaturgeschichtlichen Belehrungen nicht, mit Stolz darauf hinzuweisen, wie die niederdeutsche Sprache als blühende Jungfrau den Heliand schuf, später als Königin zu Gericht saß und als Priesterin die Herzen bewegte, wie sie auch heute noch in unerschöpflicher Jugendkraft Werke schafft, die lachen und weinen machen.

Wenn den Schülern so die Augen aufgehen über ihre Muttersprache und sie erkennen, daß Plattdeutsch kein schlechtes Hochdeutsch, kein Jargon ist, sondern eine uralte Sprache voller Macht und Herrlichkeit, dann haben wir gewonnenes Spiel!

Ungemein viel vermag das Vorbild des Lehrers. Wer es kann, spreche doch mit den Schülern außerhalb des Unterrichts ab und zu mal herzlich Platt. Ich selbst benutze dazu die gemeinsamen Wanderungen, und bin durch einen Zufall darauf gebracht. Bei einer Winterwanderung, die ich mit den Tertianern machte, überraschte uns die Dunkelheit. Um den Weg zu verkürzen, erzählten wir uns

lustige Geschichten. Einer erzählte die Geschichte von dem Bauern, der mit der Pfeife im Mund auf einer Brücke stand und ins Wasser schaute. 'Vater', sagte sein Sohn, 'nimm Dich in acht, daß Du die Pfeife nicht ins Wasser fallen läßt'. 'Nä', sagte der Bauer und ließ die Pfeife fallen. Das Geschichtchen schien mir nach Plattdeutsch zu schreien. 'Junge', sagte ich daher zu meinem Tertianer, 'Du büs doch en plattdütsken Jungen. Kannste dat nich in Dine Modersprake vertellen?' 'Jau, dat kann 'k', erwiderte er. 'En Bur stonn up ne Brügge, smökte sine Pipe un keek int Water. «Vader», sagg sin Suon, «paß up, dat di de Pipe nich int Water föllt.» «Nä», sagg de Bur un mok de Mule loß. Weg was de Pipe.'

Die Geschichte schlug natürlich ein, und seitdem wurde mit Vorliebe Platt erzählt. Lustiges, aber auch Ernstes. Die Schüler sind noch weiter gegangen und haben angefangen, plattdeutsche Sagen und Verse für mich zu sammeln. So bin ich durch ein Döhnken ans Plattdeutsche gekommen, und schäme mich nicht, es zu bekennen. Reuter und Wibbelt haben es nicht anders gemacht.

Die Behandlung des Plattdeutschen im Unterricht selbst kann leider bei der Fülle der in den deutschen Stunden zu erledigenden Aufgaben nur eine bei-läufige sein. Gleichwohl darf man fordern, daß die niederdeutsche Literatur in unsern Lesebüchern reichlicher vertreten sei als heute. Wenn man unsere Lesebücher durchsieht, sollte man glauben, Klaus Groth und Reuter seien Anfang und Ende der plattdeutschen Dichtung. Und doch ist seitdem eine niederdeutsche Literatur entstanden, die neben unsern Altmeistern und auch neben der neueren hochdeutschen Dichtung in Ehren bestehen kann. Ich nenne aus meiner Heimat-provinz nur die Namen Krüger, Wette, Wibbelt und Wagenfeld. Die für den hochdeutschen Lesestoff längst als berechtigt anerkannte Forderung, daß die literarisch wertvolle Prosa den Hauptbestandteil bilden müsse, gilt selbstver-ständlich auch für die Auswahl des niederdeutschen und ist um so leichter zu erfüllen, als in unserer jüngsten niederdeutschen Dichtung die Form der knappen Skizze mit Glück gepflegt wird.

Ich verkenne nicht die Schwierigkeit der Frage. Ein Lesebuch für die höhere Schule kann sich aus begreiflichen Gründen nicht wie ein Volksschul-lesebuch auf einen Bezirk beschränken. Der zu fordernde Einschlag heimatlicher Literatur würde die Verkäuflichkeit des Buches in anderen Landesteilen ge-fährden. Vielleicht läßt sich ein nach Landschaften verschiedener niederdeutscher Anhang dem gemeinsamen hochdeutschen Lesebuch anfügen, wie man die Heimatkarte dem Atlas beigibt. Die idealste und zugleich einfachste Lösung wäre es m. E., ein selbständiges Lesebuch zu schaffen, das neben Proben des Heliands und der mittelniederdeutschen geistlichen und Rechtsprosa das Beste aus den verschiedenen Mundarten der neuniederdeutschen Dichtung enthielte, den niederdeutschen Schüler durch die ganze Schulzeit begleitete und nach Be-darf neben dem hochdeutschen Lesebuch benützt würde.

Man hat es als einen Übelstand empfunden, daß jede niederdeutsche Mund-art ihre Schreibung hat. Eine einheitliche Schreibung würde der Verbreitung des Plattdeutschen zweifellos nützen, aber auch einen seiner Hauptreize zer-stören. Unsere Schüler lernen durch die verschiedene Schreibung des Mecklen-

burgischen, Holsteinschen, Münsterländischen, Sauerländischen so recht augenfällig den Begriff der Mundart kennen. Von da zur Erkenntnis, daß auch die hochdeutsche Sprache in viele, nur durch die Schrift verbundene Mundarten zerfällt, ist nur ein Schritt, und die weitere Erkenntnis, welcher Segen die einheitliche Schriftsprache für die Einheit der deutschen Stämme geworden ist, kommt wieder der hochdeutschen Sprache zugute.

Wie ein plattdeutsches Lesestück in der Klasse zu behandeln sei, darüber ließe sich vieles sagen. Vor einiger Zeit wohnte ich einer Stunde bei, in der Klaus Groths Gedicht: 'Min Modersprak' behandelt wurde. Der Kollege führte die Stunde nach Möglichkeit in plattdeutscher Sprache — in Gladbecksch Platt natürlich — durch, und die Schüler beteiligten sich mit sichtlicher Freude und Genugtuung. Plattdeutsch wurde das Leben von Klaus Groth erzählt. Nach der Darbietung wurde das Gedicht in der Gladbecker Mundart wiedergegeben und durchgesprochen. Dabei ergab sich ganz ungezwungen die Gelegenheit, den Unterschied der Mundarten aufzuweisen. Bei der Übersetzung ins Hochdeutsche, die mit Rücksicht auf die nicht Platt sprechenden Schüler erfolgte, wurde die Lautverschiebung und das Verhältnis der älteren zur jüngeren Schwester gezeigt.

Der Erfolg solcher Stunden offenbart sich am erfreulichsten darin, daß Schüler, die aus hochdeutschem Sprachgebiet zugezogen sind oder sonst aus irgendwelchen Gründen kein Platt können, angeregt werden, das Niederdeutsche zu erlernen. Wie wertvoll das für sie und für den Unterricht ist, wurde bereits ausgeführt.

Gestattet die verfügbare Zeit nicht, die niederdeutsche Dichtung im Unterricht selbst ausgiebig zu behandeln, so bietet dafür die Privatlektüre eine um so vorzüglichere Gelegenheit Sonderbedürfnisse zu befriedigen. An niederdeutschen Schulen müßte doch, meine ich, die niederdeutsche, speziell die heimatliche Literatur ein Lieblingstoff von Lehrern und Schülern sein. Man kann aber die Jahresberichte stoßweise durchblättern, ohne unter den Angaben über die Lektüre ein plattdeutsches Werk zu finden. Dagegen süddeutsche, schweizerische, österreichische, russische und skandinavische Schriftsteller in Fülle.

Was von der Privatlektüre gesagt ist, gilt auch von den Schülerbibliotheken, in denen plattdeutsche Literatur, wie ich auf Grund der Verzeichnisse glaube behaupten zu dürfen, meist kümmerlich vertreten ist. Auch die Kataloge über Jugendliteratur bedürfen nach der niederdeutschen Seite hin dringend der Ergänzung. Es gibt heute plattdeutsche Bücher heiteren und ernsten Inhalts für jede Altersstufe. Mit der englischen teilt zudem die niederdeutsche Literatur den Vorzug, daß sie durchweg rein ist, was man von den übrigen neueren Literaturen leider nicht sagen kann.

Die Schüler gehen anfangs, der ungewohnten Schreibung halber, zögernd an plattdeutsche Werke heran. Da tut etwas freundliche Anregung gut. Man lese den Schülern einmal eine packende Stelle vor, oder man lasse einen von ihnen lesen und zeige, wie glatt es nach den ersten paar Seiten geht.

In den Lehrerbüchereien die wissenschaftliche Literatur des Plattdeutschen, Grammatiken, Wörterbücher, Literaturgeschichten, sodann die Literatur ihres

Dialektbezirks nach Möglichkeit zu besitzen sollte Ehrensache der niederdeutschen Lehrerkollegien sein. Ist es ferner für eine niederdeutsche Schule zuviel verlangt, wenn unter den Zeitschriften auch eine plattdeutsche aufliegt? Ich empfehle den in Hamburg erscheinenden 'Quickborn'.

Einen großen Dienst, den die Schule ohne große Mühe der Sache des Plattdeutschen erweisen kann, möchte ich nicht unerwähnt lassen. Es gilt, die Achtung vor der Muttersprache auch in weitere Kreise der Bevölkerung zu tragen, und dazu sind Vorträge plattdeutscher Dichtungen bei den Schulfeiern in hervorragendem Maße geeignet. Plattdeutsche Sachen, mit Ernst und Ausdruck vorgetragen, verfehlen selten ihre Wirkung. Ich bin in der glücklichen Lage, seit ich eine Schule leite, immer Kollegen gehabt zu haben, die selbst gut Platt sprachen und die Schüler dafür zu begeistern wußten. Wir fingen an mit Reuters 'Großmutting, hei is dod', und haben seitdem keine Feier ohne Platt gehabt, zuletzt noch die Strophen über die Schlacht aus Wagenfelds Totentanz: 'Daud un Düwel'.

Der plattdeutschen Sprache die Stellung zurückzuerobern, die sie vor Jahrhunderten gehabt hat, sie etwa im öffentlichen Leben Niederdeutschlands neben dem Hochdeutschen zu verwenden wie in Belgien das Vlämische neben dem Französischen, wird keiner noch so leidenschaftlichen Propaganda gelingen und ist, vom vaterländischen Gesichtspunkt, nicht einmal ein erstrebenswertes Ziel. Aber die Muttersprache nicht auf die Wäscheplätze zu verstoßen, sondern sie wie Gudrun vom Meeresstrande hereinzuholen, ihr einen Ehrenplatz an Tisch und Herd zu gönnen, ihr mit Achtung und herzlicher Zuneigung zu begegnen, ist Pflicht des niederdeutschen Mannes. Und der Erwachsene lehre das Kind!

1806 BIS 1813

GESICHTSPUNKTE FÜR DIE BEHANDLUNG IM UNTERRICHT

Von FRIEDRICH CAUER

Bismarck hat einmal den Geschichtsunterricht auf deutschen und französischen Schulen verglichen und dabei einen wertvollen Vorzug der Deutschen darin gefunden, daß sie nicht wie die Franzosen nur von Siegen der Vorfahren erzählten, sondern ihre Jugend anleiteten, auch aus Niederlagen und Demütigungen zu lernen. Diese Anerkennung würden wir nicht verdienen, wenn wir im Jahre der stolzen Erinnerung an 1813 von dem schmachvollen Jahre 1806 schwiegen.¹⁾ Ohne Jena läßt sich Leipzig nicht verstehen. Die Besten unter den Zeitgenossen, der König voran, haben aus der Niederlage gelernt; und soll unsere Jugend durch die Freude am Erfolge nicht zu eitler Selbstüberhebung verleitet werden, so müssen wir es versuchen, ihr die Ursachen des Niederganges und der Erhebung verständlich zu machen.

Dabei werden wir uns vor der oberflächlich moralisierenden Erklärung hüten, Preußen sei unterlegen, weil die strenge friderizianische Zucht sich gelockert habe. Weit richtiger hat Fürst Bülow, als ihm Abweichungen von Bismarckscher Politik vorgeworfen wurden, einmal gesagt, Preußen sei vielmehr deshalb von seiner Höhe gesunken, weil man unter veränderten Lebensbedingungen noch zu streng an den friderizianischen Grundsätzen festhielt. Und dies System versagte gerade auf dem Boden, für den es mit einer wenigstens in der neueren Geschichte beispielloser Folgerichtigkeit und Einseitigkeit bis in alle Einzelheiten berechnet war: auf dem Schlachtfelde. Oder richtiger: nicht eigentlich auf dem Schlachtfelde, wohl aber im Kriege. Denn Schlachten hat auch Friedrich der Große verloren, verlorene Schlachten sind auch den Siegen von 1813 vorangegangen. Das Beschämende der Katastrophe von 1806 aber lag darin, daß die eine Niederlage bei Jena hinreichte, den ganzen stolzen Bau des Staates über den Haufen zu werfen. Die tapferen Verteidigungen waren doch vereinzelte Ausnahmen unter den schmählichen Kapitulationen. Wenn ein Lehrer die Notwendigkeit des Krieges und überhaupt der gewaltsamen Entscheidung anschaulich machen soll, so wird er vor allem auf die Fälle hinweisen, in denen der Kampf mit Waffen das einzige Mittel war, innerlich überlebte Gebilde und Ordnungen zu vernichten und dadurch frischen Kräften die Bahn zu öffnen. Wenn aber überhaupt, so gilt dieser Satz sicherlich von 1806. Damals zeigte sich, daß ein einseitig militärischer Staat schließlich auch seine militärische Leistungsfähigkeit einbüßt.

¹⁾ Auch Hintze in seinem fesselnden, aus reicher fachmännischer Kenntnis geschöpften Vortrage über den Geist der Erhebung von 1813 (oben S. 229 ff.) weist darauf hin. Zweck des folgenden Aufsatzes ist, die Mittel zu erörtern, die sich dem Unterricht zur Veranschaulichung dieser Zeit bieten, und die erzieherischen Momente hervorzuheben, die darin liegen.

Oder war es nur eine verfehlte Form des Militärstaats, die 1806 zertrümmert wurde, nicht der Militärstaat überhaupt? Die Antwort auf diese Frage geben uns die politischen und militärischen Reformen, die Preußens Wehrkraft wiederhergestellt haben. Diese Reformen sind getragen von der Anschauung: um jedem Feinde gewachsen zu sein, braucht ein Heer alle im Volke lebendigen geistigen und moralischen Kräfte; die geistigen und moralischen Kräfte des Volkes müssen aber verkümmern, wenn der Bürger nur dazu da ist, die für den Unterhalt des Heeres erforderlichen Steuern aufzubringen.

Bis 1806 stand das Heer außerhalb des Volkes. Der Offizier erhob sich über den Bürger durch seine adlige Herkunft, seinen gesellschaftlichen Vorrang und seinen bevorzugten Gerichtsstand; dem gemeinen Soldaten wies die barbarische und entehrende Disziplin seinen Platz noch unter dem Bürger an. Diese rohe Disziplin schien nötig, wenn die zum Teil durch bedenkliche Mittel angeworbenen Ausländer zur Pflichterfüllung gezwungen werden sollten; und auf die Anwerbung von Ausländern mochte man nicht verzichten, um die Arbeitskraft und damit Steuerkraft der Inländer zu schonen.

Mit diesem System zu brechen, zwang die Not. Seit Gründung des Rheinbundes gab es kein Ausland mehr, das preußischen Werbern offenstand. So war man auf die Aushebung von Inländern angewiesen. Aber erst 1813 wurde die seit Friedrich Wilhelm I. bestehende allgemeine Wehrpflicht auf die höheren Stände ausgedehnt, und auch damals zunächst nur für die Dauer des Krieges. Bis dahin lastete der Dienst auf der Masse des Volkes, also vor allem auf den Bauern. Trotzdem wagte es Scharnhorst, der Schöpfer des neuen Heerwesens, auf entwürdigende Strafen zu verzichten. Die Verteidigung des Vaterlandes sollte fortan eine Ehrenpflicht sein, keine durch demoralisierende Mittel erzwungene Leistung. So wurde von der einen Seite die Kluft überbrückt, die bis dahin den gemeinen Soldaten vom Offizier trennte. Auf der anderen Seite wurde auch die Stellung des Offiziers verändert. Das Vorrecht des Adels wurde aufgehoben; künftig sollten im Frieden nur Kenntnisse und Bildung, im Kriege hervorragende Tapferkeit Anspruch auf Beförderung geben. Seitdem konnten sich Offizier und Gemeiner als Kameraden und beide als Kinder desselben Volkes fühlen.

An den Folgen dieser Umwälzung läßt sich recht deutlich zeigen, wie ein ausschließendes Vorrecht die Bevorzugten selbst schädigt. Es wäre ja eine lächerliche Torheit, für die Katastrophe von 1806 die adligen Offiziere verantwortlich zu machen und das Verdienst am Siege von 1813 allein den bürgerlichen zuzuschreiben. Denn unter den Helden von 1813 stehen die Träger adliger Namen gewiß nicht an letzter Stelle. Aber das geht aus dem Vergleich von 1806 und 1813 um so deutlicher hervor: der Adel konnte seine militärische Tüchtigkeit erst recht betätigen, seit er sie im freien Wettkampfe mit anderen Ständen zu bewähren hatte. Und das Bürgertum bewies eine ungeahnte Hingabe an den Staat und eine unerwartete militärische Leistungsfähigkeit, seit ihm nicht mehr Ruhe zur ersten Pflicht gemacht wurde, seit der Bürger sich für das Wohl und den Bestand des Staates mit verantwortlich fühlen durfte und sollte.

Damit geschah nach wenigen Jahren, nach unvollendeten Ansätzen einer

freiheitlichen Gesetzgebung, was der Freiherr vom Stein als reife Frucht einer neuen Staatsordnung erwartet hatte. Wohl nie ist ein Gesetzgeber so wie er im besten Sinne Volkserzieher gewesen. Er sagte sich, wenn der Untertan zum Bürger werden solle, so müsse er zunächst im engen Kreise anfangen Gemein-sinn zu betätigen. Darum begann er mit der Städteordnung. Die Spezialforscher haben mit Leidenschaft darüber gestritten, ob die Städteordnung mehr durch englische oder durch französische Vorbilder beeinflusst sei. Diese Frage hat auch für die Schule Interesse. Zweifellos schwebte Stein als Ideal die englische Selbstverwaltung vor mit ihren unbesoldeten Ehrenbeamten, und nicht die französische Munizipalverfassung mit dem besoldeten Maire an der Spitze der Verwaltung und den lediglich kontrollierenden Gemeindevertretern. Und zweifellos war er von leidenschaftlichem Haß gegen das revolutionäre Frankreich erfüllt. Dem steht aber die Tatsache gegenüber, daß die Städteordnung zum Teil wörtliche Anklänge an die revolutionäre Gesetzgebung Frankreichs aufweist, und daß das ganze Institut der Stadtverordneten dieser Gesetzgebung nachgebildet ist. Stein verschmähte es eben nicht, auch vom Feinde zu lernen. Dabei machte er aber aus den Stadtverordneten etwas wesentlich anderes, als ihre französischen Vorbilder waren. Sie hatten die Tätigkeit der Stadtobrigkeit nicht nur zu beeinflussen und zu beaufsichtigen, sondern in den gemischten Deputationen, die eine Eigentümlichkeit der preußischen Ordnung waren, selbstverwaltend mitzuarbeiten. Da bot sich dem Bürger zunächst an bescheidener Stelle Gelegenheit, seine Kraft in den Dienst des Gemeinwohles zu stellen.

Stein beabsichtigte, diese Art der Verwaltung weiter auszudehnen. Neben die bureaukratischer Bevormundung entzogenen Städte sollten die von feudalen Gewalten befreiten Landgemeinden treten. Aus beiden sollte sich der Kreis zusammensetzen; auch an dessen Spitze sollte eine gewählte Obrigkeit, kein ernannter Beamter stehen. Unterhalb der Bezirksregierung sollte es überhaupt keine königliche Verwaltung geben, nur noch Selbstverwaltung. Die bewährtesten Mitglieder der Gemeindeverwaltung sollten in die Kreisbehörden aufsteigen. Aus den Kreistagen hervorgehend dachte sich Stein Provinzialstände, über diesen als Krönung des ganzen Baues Reichsstände. Niemand sollte in der weiteren Gemeinschaft etwas zu sagen haben, ohne in der engeren geschult und erprobt zu sein.

Warum dies Programm nicht durchgeführt wurde, weder von Stein, der seinen Platz bald räumen mußte, noch von Hardenberg oder Humboldt, warum es in wesentlichen Stücken überhaupt nicht verwirklicht wurde, das sind Fragen, die sich in einer Prima nicht umgehen lassen. Man kann darauf eingehen, ohne dabei zu verraten, ob man selbst die Verzögerung und Verkürzung der Reformen für ein Glück oder für ein Unglück hält. Freund und Feind müssen zugeben, daß die alten Machtfaktoren des friderizianischen Preußens eine wunderbare Lebenskraft bewiesen haben, indem sie dem Ansturm der Reformideen ein halbes Jahrhundert widerstanden und dann in der zweiten Hälfte des XIX. Jahrh. die von der Revolution geschaffenen Institutionen benutzten, um aufs neue siegreich vorzudringen. Und dabei wird man den Gegensatz zwischen Bismarck und den

Staatsmännern der Reformzeit betonen können, ohne die Bewunderung für den einen oder die anderen zu beeinträchtigen. Dieser Unterschied spricht sich am deutlichsten aus in den Worten, mit denen Bismarck in seinen 'Gedanken und Erinnerungen' die Einführung des gleichen Stimmrechtes begründet (II 58): 'In einem Kampfe derart, wenn er auf Tod und Leben geht, sieht man die Waffen, zu denen man greift, und die Werte, die man durch ihre Benutzung zerstört, nicht an: der einzige Ratgeber ist zunächst der Erfolg des Kampfes, die Rettung der Unabhängigkeit nach außen; die Liquidation und Aufbesserung der dadurch angerichteten Schäden hat nach dem Frieden stattzufinden.' Aus ähnlichen Erwägungen heraus haben schon, wie Meinecke in seinem gedanken- und ergebnisreichen Buche über Weltbürgertum und Nationalstaat zeigt, die Ratgeber Friedrich Wilhems IV. den König bewogen, die ihm widerstrebende Verfassung erst zu oktroyieren und dann nach der Revision zu beschwören. Es leuchtet ein, daß Rechte, die so aus machtpolitischer Berechnung verliehen wurden, nicht oder doch nur unvollkommen die veredelnde Wirkung haben konnten, die Stein von freiheitlichen Institutionen erwartet hatte. Und daß dies Mißverhältnis zwischen der Verfassung und den Inhabern der politischen Gewalt ein Übel ist, darüber kann eigentlich keine Meinungsverschiedenheit bestehen, und deshalb kann auch ein Lehrer seine Schüler zu dieser Einsicht führen, ohne sie in unzulässiger Weise politisch zu beeinflussen. Ob wir in der freiheitlichen Entwicklung nicht weit genug gegangen sind oder schon zu weit, darüber werden die Ansichten unter den Lehrern und vermutlich auch unter den Schülern auseinandergehen. Aber darauf kann jeder Lehrer hinweisen, daß es besser gewesen wäre, wenn unsere politischen Zustände, wie Stein es sich dachte, in organischer Entwicklung fortgeschritten wären und nicht wiederholt gewaltsam fortgestoßen und dann wieder in kluger Handhabung zurückgebogen. Und dabei wird sich nicht verschweigen lassen, daß die Errichtung von Parlamenten in Deutschland bisher gerade die Kreise im Besitze der Macht befestigt hat, die sich ihr zunächst aufs heftigste widersetzt haben.

Die Kunst dieser Kreise, eine ursprünglich gegen sie gerichtete Bewegung zu ihren Gunsten zu lenken, werden aufgeweckte Schüler auch im Schicksal der wirtschaftlichen Gesetzgebung von Stein und Hardenberg erkennen. Denn man kann sie nach den sicheren Ergebnissen der Untersuchungen von Knapp nicht im unklaren darüber lassen, daß Steins Edikt über die Aufhebung der Erbuntertänigkeit nicht viel mehr gewesen ist als ein Blatt Papier. Die Bauern auf den königlichen Domänen waren schon in den vorhergehenden Jahren befreit, und denen auf den adligen Gütern half die formelle Freiheit wenig, da das schlechte Besitzrecht an ihren Stellen dadurch nicht in Eigentum verwandelt, die Dienstpflicht gegenüber den Gutsherren nicht aufgehoben wurde. Und als Hardenberg daran ging, die formelle Befreiung durch eine tatsächliche zu ergänzen, da kam diese mehr den Gutsherren als den Bauern zugute. Denn gegenüber dem leidenschaftlichen Widerstande des Grundadels vermochte er das bauernfreundliche Edikt von 1811 nicht aufrechtzuerhalten. Er gab ihm eine Auslegung, durch die es beinahe in sein Gegenteil verwandelt wurde: wohl wurde

es ermöglicht, das belastete Besitzrecht an Bauernstellen in freies Eigentum zu verwandeln; aber diese Wohltat mußte der Bauer bezahlen, indem er ein Drittel seines Bodens an den Gutsherrn abtrat. Und nur auf Antrag wurde die Regulierung vorgenommen, nicht von Amts wegen durchgeführt. So kam es, daß von 1808 bis 1848 weniger Bauern reguliert wurden, als schon vor 1808 reguliert waren. Erst die revolutionäre Gesetzgebung hat die Bauernbefreiung vollendet, und das Verlangen der noch nicht regulierten Bauern nach einer Besserung ihrer Lage machte sie 1848 demokratischer Agitation zugänglich. Inzwischen aber waren die meisten Kleinbauern zu besitzlosen Tagelöhnern geworden. Denn ihnen war nicht nur die Möglichkeit der Regulierung versagt, sondern auch der Schutz entzogen worden, den Friedrich Wilhelm I. und Friedrich der Große den Bauern hatten angedeihen lassen. Ihnen lag wenig daran, wer eine Bauernstelle besaß, aber sie hielten streng darauf, daß die Zahl der Bauern sich nicht verminderte. Wenn ein Gutsherr einen Bauern von seiner Scholle verjagte, mußte er einen anderen an seiner Stelle ansetzen. So hatten die preußischen Könige in ihrem Lande den Bauernstand erhalten, während in den Nachbarländern Schwedisch-Pommern und Mecklenburg der kleine Grundbesitz vom großen aufgesogen wurde. Und gerade diesen Bauernschutz, wohl die glänzendste und wertvollste sozialpolitische Tat des hohenzollernschen Königtums, hat Hardenberg aufgegeben oder wenigstens stark eingeschränkt. Nunmehr konnte sich auch in Preußen der Großgrundbesitz auf Kosten des Bauernstandes ausdehnen; dadurch wurde die Entvölkerung des Landes und der Zuzug slawischer Wanderarbeiter vorbereitet, die heute in unserem Osten eine schwere nationale Gefahr bilden. Man sucht ihr ja durch die nachdrücklich von allen Seiten erhobene Forderung einer inneren Kolonisation zu begegnen. Aber so weit wäre es gar nicht gekommen, wenn nicht durch Hardenbergs zweites Edikt die ländlichen Besitzverhältnisse in einer Weise geordnet worden wären, die den Absichten Steins und auch den ursprünglichen Hardenbergs geradezu widersprach.

Wenn die Schüler so sehen, wie die hohen Absichten der großen Staatsmänner in wesentlichen Stücken verkümmerten und verkehrt wurden, so könnten sie vielleicht darauf verfallen, ihren Wert für die nationale Erhebung und für den Ausbau des preußischen Staates zu bezweifeln. Aber vor diesem Irrtum bewahren wird sie ein Blick auf die Umwandlung des Volksgeistes, die sich in wenigen Jahren vollzogen hatte, und die ohne eine von ethischen Gedanken getragene Gesetzgebung nicht möglich gewesen wäre. Allerdings war dieser Faktor nicht der einzige. Die Liebe zum Vaterlande konnte nicht so plötzlich zur alles beherrschenden Leidenschaft werden ohne den Haß gegen die fremden Unterdrücker. Dieser Haß war gewiß bei vielen vornehmlich durch die materielle Notlage erzeugt. Die Aussaugung des Landes durch Kontributionen und Einquartierungen, die Hemmung des wirtschaftlichen Lebens durch die Kontinentalsperre mußten auch den gleichgültigen und engherzigen Alltagsmenschen in einen wilden Ingrimme versetzen. Auch der Aufruf des Königs vom 17. März appelliert zunächst an diese materiellen Motive; aber er geht dann schnell zu edleren und höheren über. Und an diese müssen wir denken, um den maßlosen

Franzosenhaß bei Arndt, Heinrich von Kleist und anderen zu verstehen, denen Napoleon gar kein Mensch mehr war, sondern eine Eroberungsbestie. Aus der Glut dieser Leidenschaft sollen die Schüler eine Ahnung bekommen von der Größe der Zeit und ihrer besten Männer; aber sollen sie deshalb Napoleon dauernd mit den Augen von Kleist oder Arndt ansehen?

Manche werden das vielleicht verlangen und dabei betonen, es sei Selbstmord, Gerechtigkeit auch gegen die Feinde des eigenen Volkes zu üben. Sie werden sich dabei auf Klopstock berufen, der die Deutschen ermahnte, nicht allzu gerecht zu sein, weil die anderen nicht edel genug denken, zu sehen wie schön dieser Fehler ist. Sicherlich gibt es auch heute noch Deutsche, denen gegenüber diese Mahnung angebracht ist, die wie jeder ernst strebende Mensch über sich selbst so über ihr Volk strenger urteilen als über andere. Und diesen gesellen sich leider auch solche zu, bei denen man die Überschätzung des Auslandes nicht einmal einen schönen Fehler nennen kann, bei denen sie vielmehr auf recht unerfreulichen Motiven beruht. Vor solchen Verirrungen wird unsere Jugend bewahrt werden, wenn sie das wahrhaft Große da verstehen lernt, wo es im Denken, Dichten und Tun der Deutschen hervortritt. Aber muß sie deshalb zur Verkennung des Fremden erzogen werden? Dadurch würde man sie künstlich auf einer Stufe des Patriotismus festhalten, über die wir schon hinaus sein sollten. Blinder Haß und ungerechte Verachtung gegen das Fremde sind unentbehrliche Bestandteile eines werdenden Nationalgefühles. Solange wir politisch ohnmächtig waren, solange auch dem Wert des deutschen Geisteslebens die Anerkennung versagt wurde, konnten wir den Mut zur Selbstbehauptung nur gewinnen und behalten, indem wir die eigenen Schwächen und die fremden Stärken übersahen. Und dieser nationale Trotz richtete sich vor hundert Jahren vor allem gegen die Franzosen, und zwar nicht nur, weil sie uns oft und zuletzt als Sieger auf dem Schlachtfelde gegenübergestanden hatten und weil sie Deutschland damals in harter politischer Untertänigkeit hielten; es kam dazu, daß die Deutschen in ihrer Kultur lange von den Franzosen abhängig gewesen waren: die beginnende Selbständigkeit mußte sich zunächst in Auflehnung gegen die bisherigen Vormünder zeigen. Wir machten es damals gegen die Franzosen ebenso, wie es jetzt die Slawen und Magyaren gegen uns machen.

Das haben wir heute nicht mehr nötig. Ein Volk, dessen Industrieprodukte in allen Ländern der Erde begehrt, dessen Hochschulen jährlich von zahlreichen Ausländern aufgesucht werden, braucht sich die Gewißheit, daß es sich im geistigen und wirtschaftlichen Leben sehen lassen kann, nicht durch reizbare Herabsetzung anderer zu verschaffen. Weniger Grund zum Selbstgefühl gibt uns ja zurzeit unsere politische Stellung. Denn trotz des Sieges von 1870, trotz unserer gewaltigen Rüstungen zu Wasser und zu Lande sind wir bei den Teilungen der Erde noch immer zu kurz gekommen, gerade auch im Vergleich zu dem 1870 besiegten Feinde. Aus einer streng auf die Tatsachen beschränkten Darstellung der neueren Kolonialgeschichte und des gegenwärtigen Anteils der Staaten am Erdboden wird jeder lebhaft fühlende Schüler von Zorn erfüllt werden über das Unzulängliche unserer bisherigen Erfolge und unseres gegen-

wärtigen Besitzes; das wird ein Lehrer weder hindern können noch hindern wollen. Aber muß dieser Zorn notwendig zu blindem Haß werden gegen die fremden Mächte, die sich zwar untereinander über einen Ausgleich ihrer Interessen verständigen, aber gerade uns nichts Gutes gönnen? Wenn die heranwachsende Generation bei dieser Anschauung stehen bliebe, so könnte das gerade für unsere berechtigten Ansprüche auf Kolonialerwerb verhängnisvoll werden. Denn wenn es uns selbst gelänge, unsere Wehrkraft noch erheblich zu steigern, so würde sie doch niemals ausreichen, allein eine beliebig starke Koalition zu überwinden. Wenn also unsere Jugend sich gewöhnte, eine Gruppierung der Mächte als normal zu betrachten, bei der wir allein allen anderen gegenüberstehen, so würde sie nur die Wahl kennen zwischen einem Verzweigungskampfe und einem dauernden Verzicht auf jeden ernsthaften territorialen Gewinn. In Wirklichkeit aber steht es ja gar nicht so trostlos. Im Laufe der Jahre müssen Situationen kommen, in denen es möglich ist, unsere Wehrkraft bei den Gegensätzen der Weltmächte ähnlich in die Wagschale zu werfen, wie es der große Kurfürst bei den Kämpfen der europäischen Mächte getan hat. Auf welche Seite Deutschland dann tritt, welche Vorteile es sich für seine Hilfe ausbedingt, das weiß heute vielleicht niemand, und das werden selbst dann vielleicht nur die wenigen zu beurteilen wissen, die alle in Betracht kommenden Faktoren überschauen. Auch wer nicht gerade geneigt ist die jedesmalige Regierung für unfehlbar zu halten, wird doch zugeben müssen, daß sie manche Tatsachen weiß, die ihm unbekannt und für die Entschlüsse in der äußeren Politik vielleicht entscheidend sind. Da wäre es denn ein schweres Übel, wenn unsere öffentliche Meinung durch Verhetzung verhindert würde, sich für die etwa von der Regierung geschlossenen Bündnisse zu erwärmen, oder wenn sie umgekehrt durch die Übereinstimmung der augenblicklichen Interessen sich bestimmen ließe, eine eben noch verunglimpfte Macht plötzlich zu rühmen. Wenn man die Erörterungen unserer Presse über äußere Politik liest, vermißt man oft Ruhe und Würde. Man kann einen Gegner, selbst einen rührigen und erfolgreichen Gegner, scharf bekämpfen, ohne ihn zu schmähen, und man kann einem Bundesgenossen seine Sympathie aussprechen, ohne ihn schmeichelnd zu umwerben. Zu beidem würde unsere öffentliche Meinung fähiger sein, wenn schon unsere Jugend sich gewöhnte, den Stolz auf das eigene Volkstum mit der Achtung vor fremder Eigenart zu verbinden, und wenn sie es als selbstverständlich betrachtete, daß fremde Staatsmänner die Interessen ihres Vaterlandes mit derselben Entschiedenheit vertreten, die sie von den deutschen erwartet.

Aber soll auch dem 'Erbfeinde' gegenüber diese Objektivität geübt werden? Nun, weniger als anderthalb Jahrzehnte nach dem Kriege hat Bismarck es zweckmäßig gefunden, sich mit Frankreich gegen England zu verständigen, und das Wertvollste von unserem bisherigen kolonialen Besitz verdanken wir dieser Haltung. Heinrich von Treitschke, der Herold der nationalen Größe, bezeichnete ein Einvernehmen zwischen Deutschland und Frankreich als den Traum seines Lebens. Wäre es da wohl gut, wenn die heranwachsende Generation eine solche Annäherung von vornherein als undenkbar betrachten lernte, wenn sie sich die hart-

näckige Verständnislosigkeit zum Vorbilde nähme, in der wir auch gebildete und wohlmeinende Franzosen uns gegenüber befangen sehen, und nicht auf die Ehrenpflicht des Siegers hingewiesen würde, über den Besiegten gerecht zu urteilen?

Doch ist gerade die Erinnerung an 1813 geeignet, solche Gerechtigkeit zu empfehlen? Das freilich nicht, und es wäre verkehrt, wenn man die unmittelbare Gewalt der Tatsachen irgendwie durch weise Lehren beeinträchtigen wollte. Vor allem den Knaben, der zum ersten Male die Geschichte von Deutschlands Erniedrigung und vom Übermute der Franzosen im Zusammenhange erzählen hört, der die feurigen Lieder der Freiheitsdichter liest, kann man einfach seinem natürlichen Gefühl überlassen, und da wird es wohl schwer sein, einen zu finden, der nicht in hellem Zorn auflodert über die gewalttätigen Unterdrücker, der nicht im Geiste unter den Freiheitshelden mitkämpft, und sich ausmalt wie auch seine Familie, wenn sie diese Zeit erlebt hätte, ihr Letztes für die Verteidigung des Vaterlandes hergegeben haben würde.

Wer aber als Primaner zum zweiten Mal an diese Ereignisse herantritt, wird, wenigstens wenn er zum Nachdenken angelegt ist, bei dem bloßen Gefühl von Abscheu und Bewunderung nicht stehen bleiben mögen; er wird das Bedürfnis haben, tiefer in die Dinge einzudringen und sich auch die Feinde der Deutschen als Menschen von Fleisch und Blut vorzustellen. Und da wird ihm Napoleon in überragender Größe entgentreten, solange er nur auf der einen Seite die Wortführer der Revolution und auf der anderen die Staatsmänner und Feldherren der alten Schule neben sich hat. Je imponierender diese Größe zur Anschauung kommt, desto stärker wird die dankbare Bewunderung für die Menschen und für die Seelenkräfte sein, denen er schließlich erlegen ist.

Da diese Kräfte im deutschen Volke lebendig wurden, liegt die Auffassung nahe, die Hauptfeinde in dem Ringen der Revolutionskriege seien von Anfang an Franzosen und Deutsche gewesen. Lange haben es so auch die Historiker angesehen. Heute aber darf reiferen Schülern eine Erkenntnis nicht verschwiegen werden, die die Wissenschaft gewonnen hat: Deutschland war für Napoleon nur der Schauplatz seines Krieges gegen England, die Niederwerfung der deutschen Staaten nur ein Akt in dem seit Jahrhunderten von Frankreich gegen England geführten Kampfe. Warum aber hat er es vermieden, die Briten auf ihrem eigenen Elemente anzugreifen, und den weit aussehenden Versuch gemacht, sie durch Ausdehnung seiner Herrschaft über Mitteleuropa vom Festlande abzuschneiden? Mußte ihn nicht das Beispiel Ludwigs XIV. abschrecken, der seine ganze Wehrkraft an der Ostgrenze verwendet und dadurch wohl einige Landstriche erobert, zugleich aber den Engländern freie Hand gelassen hatte ihre Seeherrschaft zu begründen?

Nun, eben weil diese Herrschaft allzusehr begründet war, vermied er es sich auf einen Seekrieg einzulassen, während er mit Recht hoffte, im kontinentalen Kriege mehr zu erreichen als Ludwig XIV. Er verfügte über die durch die Revolution entfesselten und von ihm gebändigten Kräfte des ganzen französischen Volkes; und mit Hilfe der revolutionären Idee wußte er einen weit größeren Teil der Deutschen auf seine Seite zu ziehen als einst der Sonnen-

könig durch die Künste höfischer Diplomatie. Und er ist ja auch seinem Ziele nahegekommen, bis zum Greifen nahe.

Ein jugendlicher Geist, der sich diese für Deutschland beschämenden Tatsachen klarmacht, wird vielleicht geneigt sein, seinen Zorn weniger gegen Napoleon zu richten als gegen die Menschen, die ihm für Deutschlands Schwäche verantwortlich erscheinen. Und da liegt die Auffassung nahe, die ausschließlich ästhetische und philosophische Bildung habe die Deutschen zur Tat unfähig gemacht. Für diese Auffassung scheint zu sprechen, daß Goethe, der Fürst der deutschen Bildung, von glühender Bewunderung für Napoleon erfüllt war und der nationalen Erhebung ablehnend gegenüberstand. Aber gerade die Macht, die am schmachlichsten zusammenbrach, der Staat Friedrichs des Großen, war ja von Goethes Geist am wenigsten berührt. An Wertschätzung der äußeren Machtfaktoren, wirtschaftlichen Erwerbs und kriegerischer Rüstungen, hatte es hier nie gefehlt; aber der Körper ohne Idee war zum Widerstande ebensowenig fähig wie die Idee ohne Körper. Als dagegen der preußische Staat und der deutsche Geist sich fanden, da erlebten die Deutschen eine sittliche Wiedergeburt, wie sie wohl kaum jemals ein anderes Volk erfahren hat.

Bis dahin standen sich Preußentum und Deutschtum fremd gegenüber. Der preußische Staat kannte nur Untertanen, die deutsche Bildung nur Menschen. Der größte unter den deutschen Denkern, Kant, war zwar ein geborener Preuße und ist in seinem Leben nie aus Preußen herausgekommen. Sein kategorischer Imperativ klingt sogar wie der philosophische Ausdruck für die verdammte Pflicht und Schuldigkeit. Aber dabei verstand er unter Pflicht doch etwas wesentlich anderes als der Preußenkönig. Ein Hauptgebot Kants lautet: Handle nie einen Menschen nur als Mittel zum Zwecke. In Preußen dagegen wurde der Untertan nur als Mittel für die Staatszwecke behandelt: der Adlige wurde als Offizier geschätzt, der Bauer als Soldat, der Bürger als Steuerzahler. So wurde an jedem nur die Seite gepflegt, die für den Staat in Betracht kam: beim Adligen das Ehrgefühl, beim Bauern die Unterwürfigkeit, beim Bürger der Erwerbssinn.

Gerade diese planmäßige Einseitigkeit der preußischen Untertanen stand in schroffem Gegensatz zu der harmonischen Allseitigkeit, nach der die deutsche Bildung strebte. Während Preußen durch den Zwang, alle Kräfte in den Dienst der staatlichen Macht zu stellen, gegen äußere Einflüsse abgeschlossen wurde, stand das außerhalb der beiden Großstaaten gelegene Deutschland eben wegen des Mangels einer ernsthaften Staatsgewalt allen fremden Einflüssen offen. Bis zur Mitte des XVIII. Jahrh. waren die Deutschen dadurch einfach Bewunderer und Nachahmer des Auslandes gewesen. Dann hatte Herder ihre Schwäche in eine Stärke verwandelt. Indem er sie lehrte, alles Wertvolle, auf welchem Boden es auch gewachsen sein mochte, in seiner Eigenart und aus seinen Lebensbedingungen zu verstehen, setzte er sie instand, es sich zu eigen zu machen und zu etwas Wertvollere umzuschaffen. Dies Wertvollere tritt uns vor allem in Goethes bis zum Tode nie rastender Selbstbildung entgegen.

Aber eins fehlte diesen nach Allseitigkeit strebenden Persönlichkeiten: die

Betätigung an einer würdigen praktischen Aufgabe. Die Enge des alltäglichen Lebens stand in einem ungesunden Mißverhältnis zur Weite des geistigen Horizontes. Goethe selbst wurde ja als leitender Staatsmann, wenn auch in einem kleinen Staate, über die Armseligkeit des bürgerlichen Daseins emporgehoben. Aber anderen vermochte er keinen Weg zu dieser Vollendung zu zeigen. Im 'Wilhelm Meister' führt er uns wohl die Wege des sich ewig Bildenden, aber wir vermissen ein greifbares Ziel. Nach der ursprünglichen Fassung sollte er offenbar als Theaterdirektor oder Intendant enden; nur die Bühne, nicht das Leben schien also ein Schauplatz, auf dem eine reife Kraft sich würdig betätigen konnte. In der endgültigen Bearbeitung wird ja nun zwar die Bühne aus dem Ziele der Bildung zu einem Mittel. Das Ziel wird im tätigen Leben gesucht; aber eben nur gesucht und nicht gefunden. Wohl sagt Jarno gegen Schluß der Lehrjahre: 'Es ist gut, daß der Mensch, der erst in die Welt tritt, viel von sich halte, daß er sich viele Vorzüge zu erwerben denke, daß er alles möglich zu machen suche; aber wenn eine reine Bildung auf einem gewissen Grade steht, dann ist es vorteilhaft, wenn er sich in einer größeren Masse verlieren lernt, wenn er lernt, um anderer willen zu leben und seiner selbst in einer pflichtmäßigen Tätigkeit zu vergessen. Da lernt er erst sich selbst kennen; denn das Handeln eigentlich vergleicht nur mit anderen.' Aber eine solche pflichtmäßige Tätigkeit bietet sich Wilhelm Meister bis zum Schluß der Lehrjahre nicht, und in den Wanderjahren schafft er sie sich schließlich auf eine etwas künstlich und sonderbar anmutende Weise.

Dieser Mangel, den vielleicht schon mancher der poetischen Erfindung zur Last gelegt hat, ist das notwendige Ergebnis des Zustandes, in dem sich die deutsche Bildung vor 1806 befand. Das deutsche Volk selbst erscheint uns als der ewig strebende und ewig irrende Wilhelm Meister. Da bot ihm die nationale Katastrophe den Anlaß zum Handeln, der dem Helden des Romans versagt blieb. Die Möglichkeit zur Tat aber fand sich nur in Anlehnung an den preußischen Staat.

Die kleineren Staaten gehörten alle zum Rheinbunde; Österreich war nie ein rein deutscher Staat gewesen und war es seit den Abtretungen im Westen weniger als je: Preußen dagegen hatte durch den Tilsiter Frieden zwar viel deutsches, aber noch mehr polnisches Land verloren. Trotz der Verkleinerung seines Gebietes war es immerhin der größte Staat mit wenigstens überwiegend deutscher Bevölkerung. Die Selbstgewißheit des spezifischen Preußentums war zudem durch die Katastrophe erschüttert; so öffneten sich weit die Tore für Einflüsse, die bis dahin nur in engen Kreisen Eingang gefunden hatten, vor allem bezeichnenderweise in abseitsstehenden jüdischen Kreisen. Jetzt ergriff dieser neue Geist die Regierung selbst. Die meisten unter den Staatsmännern und Feldherren der großen Zeit waren außerhalb Preußens zu Haus, und auch die geborenen Preußen waren, Yorck allein vielleicht ausgenommen, mehr durch den deutschen Geist in ihrer Richtung bestimmt als durch die preußische Tradition.

Eben weil sie die Macht dieser Tradition gegen sich hatten, konnten die

Neuerer in den wenigen Jahren, die ihnen vergönnt waren, die äußere Umgestaltung des Staates, die ihnen vorschwebte, nur zum kleinen Teil vollenden. Um so stärker verwandelte sich der die führenden Schichten beherrschende Geist. Humboldt und Niebuhr, Fichte und Schleiermacher, um von anderen zu schweigen, bestimmten jetzt das Denken und Fühlen der Besten, vor allem der Jugend. Alle diese Volksbildner und andere, deren Wirksamkeit der König in der Berliner Universität eine neue Stätte gab, betrachteten von jeher die Selbsterziehung als vornehmste Aufgabe des Menschen. Aber alle hatten sie seit 1806 erkannt, daß dieser Selbsterziehung ohne die Hingabe an eine Gemeinschaft das Beste fehlt. Am deutlichsten tritt diese Umwandlung wohl bei Wilhelm von Humboldt hervor, der in seiner Jugend die Grenzen der Wirksamkeit des Staates möglichst eng bestimmt hatte, um den Individuen den weitesten Spielraum zu lassen, und nun als Leiter des preußischen Unterrichtswesens bewies, daß der Staat das geistige Leben fördern und aus dem geistigen Leben Kraft gewinnen kann, ohne die Freiheit des Denkens und Forschens zu beeinträchtigen. Näher lag von vornherein der Staatsgedanke Niebuhr, obgleich er nicht wie Humboldt geborener Preuße war. Er ergriff das Altertum nicht wie dieser mit ästhetischem Genießen, sondern mit politischer Leidenschaft. So wäre er sich unwürdig vorgekommen, von Griechen und Römern zu erzählen, wenn er es nicht verstanden hätte, ihre Geschichte ins Leben einzuführen und die Jugend zum Geiste der Marathonkämpfer zu entflammen. In ähnlicher Weise und doch jeder auf besonderem Wege gelangten die übrigen von ihrer persönlichen Denkarbeit zu der gemeinsamen Aufgabe, den preußischen Staat neu aufzubauen und den Deutschen die Unabhängigkeit zu erkämpfen. In dem schon erwähnten vortrefflichen Buche von Meinecke ist das eingehend nachgewiesen. Man kann daraus auch für den Unterricht wertvolle Anregung schöpfen.

Wer diese Fäden verfolgt, wird es verstehen, daß Preußens Leben von dem neuen Geiste durchdrungen war, obgleich der alte Bau des Staates trotz der Reformen, wie wir sahen, in den Hauptzügen unverändert dastand. Der Bürger fühlte sich für die Rettung des Vaterlandes mit verantwortlich, obgleich ihm die dieser Verantwortung entsprechenden Rechte noch versagt waren. Und dieses Gefühl betätigte sich in zahllosen kleinen Zügen freiwilliger Hingabe von Person und Eigentum, die um so ergreifender wirken, je ferner ihnen jede Pose blieb.

Es wird sich selten eine Prima finden, in der nicht manche haben erzählen hören, was ihre eigenen Vorfahren damals gelitten und getan haben. Denn es ist merkwürdig, wie viele Familien in ihrer Überlieferung Züge aus jener Zeit liebevoll bewahren, wie viele ihren Stolz gerade auf ihren bescheidenen Anteil am allgemeinen Freiheitskampfe gründen. Keine Kluft schied damals Gebildete und Ungebildete. Mochten die Unterschiede des Wissens und der geistigen Regsamkeit noch so groß sein, so standen sich doch alle nahe durch die Gleichheit der durchweg bescheidenen und engen äußeren Lebensbedingungen und noch mehr durch die Übereinstimmung der alle beherrschenden Leidenschaft. Eine wertvollere Generation als diese hat es wohl in keinem anderen Volke gegeben.

Wohl mögen zu anderen Zeiten und an anderen Orten Denker gewesen sein, die den letzten Fragen noch tiefer und rücksichtsloser auf den Grund gingen; und sicherlich ist in manchem anderen Lande gesellschaftliche und ästhetische Kultur weiter verbreitet und feiner durchgebildet gewesen als damals und noch heute in Deutschland. Aber niemals und nirgends sonst ist das Bedürfnis so stark und so weit verbreitet gewesen, das ganze Leben unter die Herrschaft ewiger, selbst erkannter und anerkannter Gesetze zu stellen.

Nur weil sie sich bewußt waren, einem heiligen Gebote zu gehorchen, gingen die Freiheitskämpfer mutig in einen Krieg, der einem Goethe aussichtslos schien. Und eine Pflicht gegen die Menschheit wie gegen das Vaterland schien ihnen dieser Krieg gerade um der Güter willen, die sie vor allem Goethe verdankten. Treitschke hat im ersten Bande seiner Deutschen Geschichte darauf hingewiesen, wie sich an Goethes 'Faust' das Nationalgefühl entzündete. Man sagte sich: ein Volk, aus dessen Leben ein solches Werk herausgewachsen ist, kann nicht von der Vorsehung dem Untergange geweiht sein. Dies Volk mußte der Menschheit noch mehr schuldig sein; und darum wäre es als eine Versündigung an der Menschheit erschienen, wenn man nicht alles darangesetzt hätte, Deutschland seine Unabhängigkeit zu erkämpfen.

Diese Zusammenhänge Schülern, selbst aufgeweckten Schülern anschaulich zu machen, wird nicht leicht sein. Im geschichtlichen Vortrage wird es jedenfalls nicht gelingen. Denn selbst wenn ein Lehrer von der im ganzen knappen Zeit so viel wie irgend möglich für diesen Gegenstand erübrigt, selbst wenn er sich in der nächsten Stunde und noch bei späteren Wiederholungen davon überzeugt, daß seine Darstellung verstanden ist, so hat er damit doch nur Kenntnisse mitgeteilt, die in der Menge anderer Kenntnisse verschwinden. Wie sein eigenes, gegenwärtiges Schicksal aber muß der junge Deutsche von heute das Ringen seiner Vorfahren durchleben. Das aber ist nur möglich, wenn er in ihr Denken, Fühlen und Wollen wenigstens an einigen Stellen tiefer eindringt. Eine Gelegenheit dazu bietet sich bei Schulfesten. Mancher Lehrer ist vielleicht in Verlegenheit um ein Thema für die ihm zugefallene Rede. Er möchte es vermeiden, die üblichen patriotischen Mahnungen an die Schüler zu richten, weil er weiß, daß sie durch Wiederholungen an Kraft verlieren; und seine eigenen wissenschaftlichen Studien liegen vielleicht dem Anlaß des Tages zu fern. Da findet er in der Geschichte des Niedergangs und der Erhebung reichen Stoff. Die Jugend begeistert sich lieber an Taten als an Worten; und auch die Gedanken jener Zeit sind Taten und wirken wie Taten. Am stärksten wirken sie vielleicht, wenn sie den Schülern nicht von einem Lehrer vorgetragen werden, sondern von einem aus ihrer Mitte. Wenn etwa einem Primaner aufgegeben wird, sich in Arndt oder, falls man ihm das zumuten kann, auch in Fichte zu vertiefen und das so gewonnene Bild den anderen vorzuführen, so ist es ja zweifellos, daß jedenfalls dieser an der selbst erarbeiteten Anschauung mehr hat als an einer noch so vollkommenen fertigen Darstellung; aber auch die übrigen nehmen mehr mit als aus mancher Schulrede, freilich nur, wenn der Redner es von selbst oder auf Veranlassung des Lehrers

vermeidet, durch Zufügung eigener altkluger Weisheit die Kritik herauszufordern.

Wo man Bedenken hat, die Ansprache bei Schulfesten Schülern zu übertragen, kann man ähnliche Gegenstände als Themata zu den in der Prima vorgeschriebenen freien Vorträgen bestimmen. Und wo es den Schülern zuweilen gestattet wird, sich das Thema zu einem deutschen Aufsatz selbst zu wählen, kann man sie nicht mehr fördern, als wenn man sie veranlaßt, in knapper Darstellung den Gedankengehalt von einer der Schriften wiederzugeben, die zum besten Erbteil, aber leider nicht zum lebendigen Besitz unseres Volkes gehören.

Denn es ist beschämend zu sagen, wie weit wir uns von der Denkweise jener Zeit entfernt, wie wenig wir uns ihr selbst bei den Gedächtnisfesten genähert haben. Den Zusammenhang zwischen Denken und Tun, zwischen Ewigem und Alltäglichem haben wir verloren. Während der ersten Jahrzehnte nach 1813 war er noch zu spüren; vor allem betätigte er sich in der strengen und doch von freiem Geist erfüllten Arbeit des preußischen Beamtentums, die Treitschke in seinem zweiten Bande so anschaulich geschildert hat. Aber gegen die Mitte des Jahrhunderts treten die 1813 so eng verbundenen Mächte, das Deutschtum und das spezifische Preußentum, wieder auseinander, sogar gegeneinander. In der Revolution von 1848 versuchte der deutsche Gedanke das alte Preußen zu verschlingen oder zu zerschlagen. In der Reaktion seit 1850 befestigte sich das spezifische Preußentum von neuem; durch Bismarck, der 1848 fast sein einziger Verteidiger gewesen war, hat es sich Deutschland unterworfen.

Das war notwendig, wenn die Deutschen die äußere Macht gewinnen wollten, die sie brauchen um sich unter den Weltvölkern zu behaupten. Aber es wäre verhängnisvoll, wenn wir in dem Streben nach Machterweiterung und Herrschaft über die äußere Welt zwar Erfolg hätten, dabei aber aufhörten Deutsche zu sein. Deutsche im Sinne Kants und Goethes sind aber die nicht mehr, die einen Menschen nur als Mittel zum Zweck und nicht als Selbstzweck betrachten. Und eine solche Anschauung waltet ob, wenn viele von der Schule verlangen, sie solle nur Kenntnisse, Fertigkeiten und Gesinnungen mitteilen, die für ihren Inhaber oder für andere unmittelbar praktisch zu verwerten sind. Im Kampf gegen diese Verirrungen, die nicht nur die humanistische, sondern jede echte Bildung zu zerstören drohen, hat die Schule keinen besseren Bundesgenossen als jene deutscheste Generation, die nicht durch Zufall sich gerade an den geistigen Werten des Altertums erquickt und erhoben hat. Ihr Beispiel zeigt, daß schließlich auch zu den größten praktischen Leistungen gerade die befähigt sind, die nicht von vornherein auf Leistungen hin erzogen sind, sondern zunächst nur Menschen werden sollten und wollten.

DIE VERBA 'DEFECTIVA' UND DIE AKTIONSPORTEN

VON OTTO HOFFMANN

Zu den schwierigsten, aber auch reizvollsten und wichtigsten Aufgaben der lateinischen und griechischen Satzlehre gehört es, dem Schüler ein klares Bild von dem Bedeutungsunterschiede, der zwischen den Stämmen des Präsens, des Aoristes und des Perfekts besteht, zu geben. Es ist nun bald ein volles Jahrhundert darüber verfloßen, daß von Buttmann in seiner 'Griechischen Schulgrammatik' (1816) und von Rost in seiner 'Griechischen Grammatik' (1816) der erste Versuch gemacht wurde, den Gegensatz zwischen Präsens und Aorist scharf zu formulieren: sie stimmten darin überein, daß im Präsens eine dauernde, im Aorist eine momentane Handlung dargestellt werde. Im Präsens und Imperfektum 'gestaltet sich' die Verbalhandlung, im Aorist fällt ihr Eintreten und ihr Abschluß in einen Punkt zusammen. Diese Anschauung wurde ziemlich unverändert von Curtius übernommen und in den Erläuterungen zu seiner griechischen Schulgrammatik (1852) näher begründet; durch ihn ist die Frage der 'Aktionsarten' erst in lebendigen Fluß gekommen. Je weiter durch treffliche Einzeluntersuchungen der Blick über den Sprachgebrauch der Literatur und der Inschriften wurde, desto deutlicher zeigte es sich, daß der Unterschied zwischen Präsens und Aorist nicht rein äußerlich in der zeitlichen Ausdehnung der Verbalhandlung (Linie und Dauer — Punkt und Augenblick) bestanden hat: denn es kann sehr wohl eine momentane Handlung durch das Imperfekt, eine länger dauernde durch den Aorist ausgedrückt werden. Der Gegensatz zwischen den beiden Stämmen ist vielmehr ein innerlicher: das Präsens wird gewählt, wenn der Redende die Handlung in ihrer ganzen Entwicklung, in ihrem ganzen Verlaufe überblickt und schildern will, der Aorist dagegen, wenn er nur den wichtigsten, bedeutungsvollsten Moment heraushebt; da das in der Regel nicht der Eintritt, sondern der Abschluß der Handlung ist, so faßt der Aorist meistens ihr Gesamtergebnis zusammen und hebt den durch sie gewonnenen Fortschritt hervor. Er 'stellt das Geschehene als konzentrierte Erscheinung vor', wie schon Krüger in seiner Griechischen Sprachlehre für Schulen (3. Aufl. 1852 S. 377) treffend bemerkt hatte. Aus diesen Grundbedeutungen des Präsens und Aoristes hat sich eine Fülle einzelner Verwendungen beider Stämme entwickelt.

Daß es nun ohne jede Schwierigkeit möglich ist, die elementaren Unterschiede der Aktionsarten schon im lateinischen Anfangsunterrichte dem Schüler klarzumachen, und wie dadurch die ganze Behandlung der Formenlehre gewinnt, das hoffe ich auf Grund der Versuche, die ich selbst gemacht habe, in anderem Zusammenhange zu zeigen. Die volle Bedeutung der Aktionsarten für den Gedanken des Satzes geht freilich dem Schüler erst auf, wenn er zum Griechischen kommt. Im Lateinischen, in dessen Satzgefüge die Wahl der Verbalformen im wesentlichen durch die Consecutio temporum bestimmt wird,

spielt ja die Aktionsart eigentlich nur noch in den Indikativen des Imperfekts und Perfekts eine Rolle, und selbst da ist sie eingeschränkt. Das Griechische dagegen hat alle Formen des Verbums in ihren ursprünglichen Bedeutungen und Anwendungen lebendig erhalten. Es gehört deshalb bei der Lektüre unstrittig zu den dankbarsten Aufgaben der sprachlichen Erklärung, dem Schüler den Blick und die Empfindung zu erwecken für die verschiedenartige feine Färbung, die der Gedanke eines Satzes erhält, wenn er das eine Mal im Präsens, das andere Mal im Aorist ausgedrückt wird. Das ist natürlich nur durch lange Übung möglich, und es wird um so leichter und besser gelingen, je weniger man den Schüler dazu zwingt, in eine Verbalform mehr hineinzulegen, als ihm für das Verständnis des Gedankens notwendig erscheint — und als der Autor vielleicht selbst hat hineinlegen wollen: denn, wenn auch die Empfindung für den Unterschied der Aktionsarten bei allen Schriftstellern der klassischen Zeit lebendig war, so übten doch *Mode*, *Stil* und *Metrum* auch auf die Wahl der Verbalformen ihren Einfluß aus und ließen oft die ursprüngliche Bedeutung zurücktreten. So würde es bedenklich sein, dem Schüler das Imperfektum *κύνειον* ρ 35 (*δμῶναι Ὀδυσσεύς . . . κύνειον ἀγαπαζόμεναι κεφαλὴν τε καὶ ὄμους*) anders zu übersetzen und zu erklären als den gleich darauf folgenden Aorist *κύσσε* ρ 39 (*κύσσε δέ μιν κεφαλὴν τε καὶ ὄμῳ πάσα καλά*). Es ist ja möglich, daß der Dichter hier wirklich einen Unterschied der Aktionsarten hat ausdrücken wollen, aber zu beweisen ist das nicht. Daß die Mägde an Telemach 'mit dem Munde gehangen haben' sollen (Mutzbauer, *Tempuslehre* II 31), während Penelope ihm nur 'einen Kuß gab', ist doch nach der ganzen Situation nicht sehr wahrscheinlich und wird dem Schüler schwerlich einleuchten. Er wird von dem Unterschiede der Aktionsarten wirklich innerlich erst dann überzeugt sein, wenn er durch eignes Nachdenken zwingend darauf hingeführt wird, und dazu sind besonders die sogenannten Verba defectiva geeignet.

In der Formenlehre des Griechischen begegnen ihm viele Verben, von denen das eine oder andere sogenannte 'Tempus' nicht vorkommt. Und bei der Lektüre wird er bald darauf aufmerksam, daß auch solche Verbalstämme, von denen er alle Tempora bilden lernte, in Wirklichkeit fast immer nur entweder im Präsens oder im Aorist gebraucht werden. Dafür kann ihm die Formenlehre keine Erklärung geben: der Grund kann nur in der Bedeutung des einzelnen Verbalstammes liegen. Faßt der Aorist das Ergebnis einer Handlung zusammen, hebt er ihren Erfolg hervor, so werden alle Verba, deren Handlung in gleichförmigem Flusse dahingleitet, ohne sich jemals zu einem bestimmten einzelnen Ergebnis zu verdichten, im allgemeinen nur im Präsens vorkommen; dagegen wird der Aorist fast ausschließlich da im Gebrauch sein, wo es bei einer Verbalhandlung nicht auf ihren ganzen Verlauf, sondern nur auf ihr Endresultat ankommt. Diese Vermutung a priori wird nun in vollem Maße gerade durch die Verba defectiva¹⁾ bestätigt, und sie bilden deshalb bei der Lehre von den Aktionsarten die beste Probe aufs Exempel.

¹⁾ Ich dehne diesen Begriff auch auf die Verben aus, von denen der eine oder andere Tempusstamm nur äußerst selten gebraucht wird.

Ein Präsens λαμβάνω wird zwar in der Formenlehre unter den Verben auf -άνω aufgeführt und gelernt. Homer aber gebraucht nur den Aorist λαβεῖν (132mal), obwohl ἐλάμβανε, λάμβανε sich ebenso bequem in den Vers gefügt hätten wie λάβε ἔλλαβε. Bei der Verbalhandlung des 'Packens, Ergreifens' wird eben niemals oder nur sehr selten die ganze Entwicklung, gewöhnlich dagegen der Endeffekt dem Redenden vor Augen stehen. Gerade umgekehrt liegt es bei πτώσσω. Dieses Verbum drückt die gebückte, geduckte Haltung der Furcht und Demut aus: πτώξ ist der Hase, der sich in die Furche niederduckt, πτωχός der Bettler. Es schildert also einen Zustand, und deshalb kann von ihm ein Aorist, der das Ergebnis von Handlungen ausspricht, überhaupt nicht gebildet werden. Es ist daher auch unrichtig, in dem Verse *Υ* 427 οὐδ' ἄν ἐτι δὴν ἀλλήλους πτώσσοιμεν ἀνὰ πτολέμοιο γεφύρας das Verbum mit 'sich duckend fliehen vor' (Mutzbauer, Tempuslehre II 75) zu übersetzen.¹⁾ Dem Dichter schwebt das Bild zweier Tiere vor, die in kampfbereiter Stellung niedergeduckt einander gegenüberliegen, ohne zum Angriff vorzugehen: 'nicht lange mehr liegen wir geduckt voreinander'.

Weshalb zu τρέχω kein Aorist, zu δραμεῖν kein Präsens im Gebrauch war, zeigen uns die in den Nominalbildungen beider Stämme klar hervortretenden Grundbedeutungen. τροχός ist schon in der Ilias das 'Wagenrad' (*Z* 42. *Ψ* 394. 517) und die 'Töpferscheibe' (*Σ* 600); Sophokles, Antigone 1065, nennt das Jahr τροχὸν ἡλίου 'einen Umlauf der Sonne'. δρόμος dagegen ist schon im Homer der technische Ausdruck für das Wettrennen und Wettlaufen (*Ψ* 758. *θ* 121) und die Rennbahn (*Ψ* 321. *δ* 605). Also drückte τρέχω ursprünglich die kreisende gleichförmige Bewegung der sich drehenden runden Scheibe aus, eine in sich zurücklaufende Bewegung ohne Ziel, während es beim δρόμος, der sich auf ein bestimmtes vorgesetztes Ziel richtete, immer auf den Endpunkt und den Erfolg des Laufens ankam.

Ganz ebenso wird die Verbindung des Präsens λέγω 'erzählen, berichten', zu dem ein Aorist ἔλεξα bei Homer nur in den Zusammensetzungen καταλέξαι und διελέξατο vorkommt, mit dem Aoriste εἶπειν durch die Substantiva λόγος und ἔπος verständlich. λόγος ist die 'Erzählung, die Unterhaltung'; Homer gebraucht das Wort nur im Plural an zwei Stellen: ἥστό τε καὶ τὸν ἑτερπε λόγοις *O* 393, αἰεὶ γὰρ μαλακοῖσι καὶ αἰμυλλοῖσι λόγοισιν θέλγει *α* 56. ἔπος dagegen bezeichnet das einzelne Wort, die einzelne Behauptung, in der eine bestimmte Ansicht und Absicht des Redenden zum Ausdruck kommt und die mit ihrer Wirkung über den flüchtigen Augenblick hinausreicht: daher die in der Rechtssprache häufige Verbindung οὔτε ἐπει οὔτε ἔργω, die schon im Homer (ἔργον τε ἔπος τε *O* 234) vorliegt. Deshalb war der Stamm λεγ- 'schildern, erzählen' seiner Bedeutung nach von vornherein für das Präsens, der Stamm φεπ- 'behaupten, erklären' für den Aorist prädestiniert.

Zu φέρω gehört der Aorist ἐνεργεῖν. Er ist mit Reduplikation vom Stamme ἐνεκ-: Tiefstufe ἐγκ- gebildet, dessen Grundbedeutung das nur in Zusammen-

¹⁾ Die Schuld an dieser Übersetzung trägt wohl das mißverständene ἀνὰ πτολέμοιο γεφύρας, auf dessen Bedeutung ich hier nicht eingehen kann. Man vergleiche *Δ* 371.

setzungen gebrauchte Adjektiv *-ηνεκής* (gedehnt aus *-ενεκής*) erhalten hat. *δέσμα λεόντος ποδηνεκές* K 24. 178 ist ein Löwenfell, 'das bis auf die Füße herabreicht'; die gleiche Eigenschaft besitzt die *ἀσπίς ποδηνεκής* O 646. Die Furche (*ὤλξ*) wird σ 375 *διηνεκής* genannt, weil sie von dem einen Ende des Ackers bis zum anderen 'hindurchreicht'; mit gewaltigen, 'weithin reichenden' Wurzeln sind die Eichen im Boden verankert (*ῥίζησιν μεγάλῃσι διηνεκέεσσ' ἀραρυῖαι* M 134). In dem Verse *ἀλλ' ὅτε δὴ ῥ' ἄπεσαν δουρηνεκές ἢ καὶ ἔλασσον* K 357 hat *δουρηνεκές* deutlich die schon von den Alten (*ὅσον δόρυ ἐκτείνεται ἢ ἐφ' ὅσον ἂν ἐνεχθείη βληθὲν* Hesych. s. v.) gegebene Erklärung 'einen Speerwurf weit, soweit ein Speerwurf, ein Speer reicht', vgl. *ὅσον τ' ἐπὶ δουρὸς ἐρώῃ γίγνεται* O 358, ohne *γίγνεται* Φ 251, *ὅσση δ' αἰγανέης ῥιπὴ ταναοῖο τέτυκται* Π 589. Das Adjektivum ist also eine Verkürzung des Satzes *ὅσον δόρυ ἐνέκει* (*ἐνέκω* wird durch das Perfekt *κατήνοκα· κατενήνοχα* Hes. verbürgt). Das vierte und letzte Adjektiv auf *-ηνεκής* ist *κεντρο-ηνεκής*, ein Beiwort der Rosse, die Hera vom Wagen herab mit der *μάστιξ* antreibt: *τῇ ῥα δι' αὐτάων κεντροηνεκές ἔχον ἵππους* E 752 = Θ 396. Die Alten erklärten das Wort durch *ὑπὸ κέντρον μαστιζομένους* Schol. Ven. B. zu E 752, *τοὺς διηνεκῶς κεντριζομένους* Apollon. Lex. Hom. s. v., und die modernen Erklärer schließen sich ihnen an, indem sie von der Grundbedeutung 'Stachel tragend' (*ἐνεγκεῖν*) ausgehen. Damit verkennen sie aber gerade die Bedeutung des Aoristes *ἐνεγκεῖν*: ein Tier, das den Stachel 'trägt', könnte im Griechischen nur *κεντροφόρος* genannt sein. Das Richtige steht schon bei Heyne, der ganz methodisch von den übrigen Zusammensetzungen mit *-ηνεκής* ausging und zu dem Schlusse kam, daß der Wortstamm auch in *κεντροηνεκής* die Bedeutung 'erreichen' haben müsse: '*κεντροηνεκής* debet esse equus, qui flagro pertingi potest et pertingitur', also ein Roß, 'bis zu dem der Stachel reicht'. Der Stamm *ἐνεκ-* bedeutet also ursprünglich 'ausstrecken, hinreichen nach einem Ziele' und neigt deshalb, im Gegensatz zu *φέρω*, zur aoristischen Aktionsart: *τὸ ἀργύριον ἔφερε* 'er trug, er schleppte das Geld', *ἤνεγκε* 'er reichte es dem Empfänger dar, er brachte es'.

Besonders lehrreich sind diejenigen Verben, von denen ihrer Bedeutung nach eigentlich nur das Präsens oder nur der Aorist zu erwarten wäre, vereinzelt aber auch die andere Aktionsart gebildet wird.

αἰεῖδεν 'singen' läßt sich eigentlich nur im Präsens denken: denn es schildert eine Tonfolge, die gleichmäßig und ununterbrochen an unserem Ohre vorüberzieht. Und trotzdem steht bei Homer den 37 Präsensformen, unter denen sich 15 Imperfeka befinden, dreimal ein Aorist gegenüber. Schärfer als in dem Infinitive *αἰεῖσαι* (§ 464) und dem Imperative *ἄεισον* (Θ 492) tritt seine Bedeutung in ihrer echten Ursprünglichkeit in dem Indikative *ἄεισε* (φ 411) hervor. Odysseus spannt den großen Bogen: *δεξιτερῇ δ' ἄρα χειρὶ λαβὼν περιήσατο νευρῆς· ἢ δ' ὑπὸ καλὸν ἄεισε*. Heißt das wirklich 'sie ließ einen schönen Gesang erklingen' (so früher bei Ameis-Hentze, jetzt gestrichen) oder 'sie erklang' (Mutzbauer, Tempuslehre I 338, der in dem Aorist den Anfangspunkt 'des Singens' ausgedrückt findet)? Nein, Odysseus prüft die Sehne, er reißt sie an, wie ein Zitherspieler die Saite. Es handelt sich nicht um das gewöhnliche *αἰεῖδεν* der Saite, son-

dern um einen bestimmten Zweck, der mit ihrem Erklingen erreicht werden soll: sie soll 'einen Ton geben', damit ihre Spannung daraus erkannt werden kann. Da ist also der Aorist so recht in seinem eigensten Elemente! Übrigens ist *καλὸν αἰεῖσαι* 'einen schönen Ton geben' wohl eigentlich der technische Ausdruck für den richtigen Ton der frisch gestimmten Zithersaite gewesen.

Von *ῥέω* 'fließen' bildet Homer 61 Präsensformen: das entspricht durchaus der Bedeutung des Verbs. Nur ein einziges Mal steht der Aorist (*γ* 455): *τῆς δ' ἐπεὶ ἐκ μέλαν αἶμα ῥύη, λίπε δ' ὅστέα θυμός, αἴψ' ἔρα μιν διέχευαν*. Hier soll deutlich das Ergebnis des *ἐρρέειν* hervorgehoben werden: das Tier hat 'ausgeblutet' und kann nun zerlegt werden.

Für *ποθέω* als Verbum der Stimmung, des Gemütszustandes ist der Präsensstamm der gegebene. Und doch gebraucht Homer zweimal den Aorist. Telemach bittet die Eurykleia, seiner Mutter nichts von seiner Abreise zu sagen: *πρὶν γ' ὅτ' ἂν ἐνδεκάτῃ τε δυωδεκάτῃ τε γένηται ἢ αὐτὴν ποθέσαι καὶ ἀφορμηθέντος ἀκοῦσαι* (*β* 375 = *δ* 748). Gewöhnlich faßt man den Aorist hier als ingressiven: 'bevor sie Sehnsucht bekommt'. Aber wie paßt dazu das folgende *ἀκοῦσαι*? Nicht, daß Penelope Sehnsucht bekommt, ist das Entscheidende — dadurch würde Eurykleia noch nicht zum Sprechen bewogen werden —, sondern daß sie dieser Sehnsucht Ausdruck gibt durch die Frage: 'Wo ist denn eigentlich Telemach?' Dann muß Eurykleia Rede stehen, dann kann sie das Geheimnis nicht länger wahren. Genau ebenso drückt der Aorist die Wirkung der Sehnsucht, die sich in einer Frage nach der vermißten Person äußert, an der zweiten Stelle aus. Poseidon läßt auf Zeus' Befehl vom Kampfe ab und taucht ins Meer hinab (*Ο* 218): *ὥς εἰπὼν λίπε λαὸν Ἀχαικὸν ἐννοσίγαιος, δῶν δὲ πόντον ἰών, πόθεσαν δ' ἥρωες Ἀχαιοί*. Die Achäer 'beginnen' nicht etwa den Poseidon zu vermissen, nein, sie vermisse plötzlich den Gott, und aus ihrer Enttäuschung sprang die Frage hervor: 'Wo ist denn Poseidon geblieben?'

Umgekehrt ist es ohne weiteres verständlich, daß ein Aorist *στορέσαι* 'eine Decke, ein Fell ausbreiten' viel häufiger vorkommt (bei Homer 21 Belege) als das Präsens. Dieses ist bei Homer nur ein einziges Mal im Partizipium belegt (*ο* 32): *τὸν δὲ πολὺ πρῶτῃ εἶδε τροφὸς Εὐρύκλεια κῶεα καστορνῶσα θρόνοισι ἐν δαιδαλέουσιν*. Hier mußte der Dichter das Präsens wählen: denn er will ja die Situation schildern, in der Telemach das Haus betritt. Die Eurykleia ist gerade damit beschäftigt, Felle über die Sessel zu breiten, als ihr Auge plötzlich den Telemach erblickt.

So gewinnen die Verben, von denen einzelne Formen fehlen oder selten sind, für den Schüler einen besonderen Reiz, weil er gerade mit ihrer Hilfe Feinheiten des sprachlichen Ausdrucks, die ihm sonst entgehen, durch eigenes Nachdenken leicht findet. Sie verlieren den Schrecken, den sie in der Formenlehre als 'unregelmäßige' Bildungen erregen. Und sie weisen auf den Weg hin, auf dem allein die Formenlehre Leben gewinnen und fesseln kann: wenn der Schüler bei jeder Form von vornherein nicht nur die Gesetze der äußeren Bildung, sondern zugleich die Bedeutung und Verwendung im Satze kennen lernt.

ENTWICKLUNG ETHISCHER PROBLEME UND ERKENNTNISSE AUS DEM NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

Vortrag, gehalten bei der Versammlung des westfälischen Philologenvereins
zu Bielefeld 6. Juli 1913

Von WILHELM SOPP

Seit etwa zwei Jahrzehnten mehren sich die Stimmen, die die Philosophie nach langer Vernachlässigung wieder in die Schule einführen wollen. Friedrich Paulsen erhebt in seinen Schriften die Forderung immer wieder, daß unsern Schülern, die einst zu den besten Männern des Volkes gehören sollen, die letzten und tiefsten, im Grunde genommen auch wichtigsten Fragen unseres Lebens einmal nahegebracht werden. Auch aus unsern eigenen Reihen erschallt der Ruf öfter und lauter, daß die Schüler der Prima mit den philosophischen Grundbegriffen, den Problemen und den versuchten Lösungen bekannt gemacht werden müssen, und wäre es auch nur, damit sie nicht jedem Schlagwort zur Beute fallen, wenn sie zweifelnd und schwankend ins Leben hinaustreten. So in einem Vortrage von Direktor Meese auf der Versammlung des rheinischen Philologenvereins zu Essen, 1912 (abgedruckt im Deutschen Philologenblatt). Er weist im Anschluß an Worte des damaligen Reichskanzlers, des Fürsten Bülow, beim hundertjährigen Kantjubiläum auf die beschämende Tatsache hin, daß auch vielen Gebildeten Begriffe wie Materialismus, Monismus, Dualismus, autonome und heteronome Moral, moralische Verantwortlichkeit und Kausalgesetz, die ihnen im Kampfe der Meinungen so oft entgegentreten, lediglich Schlagworte sind, über deren Bedeutung und Berechtigung sie sich nie ernstlich Rechenschaft gegeben haben. — Daß die Direktorenversammlungen sich mehrfach mit der Frage beschäftigt haben, ist bekannt. Soweit ich sehe, ist es in zustimmendem Sinne geschehen.

Ist nun aber, die Notwendigkeit in der Schule philosophische Fragen zu behandeln zugegeben, der neusprachliche Unterricht an Realanstalten der Ort zu ihrer Behandlung? Was soll da nach den Lehrplänen nicht alles erreicht werden! Dabei ist unsere Zeit sehr beschränkt. Der altsprachliche Unterricht am Gymnasium, der mit seiner überwältigenden Stundenzahl auch heute noch die Bedeutung der anderen Fächer und ihre Ansprüche an den Schüler in Schranken hält, kann auch einmal behaglich verweilen; uns zwingt die Mannigfaltigkeit der Ziele bei der Kürze der Zeit zu äußerster Sparsamkeit, ja, zum Geizen bei ihrer Verwendung. Und wenn man eine fremde Sprache, besonders eine fremde neuere Sprache, treibt, um sie zu verstehen, zu gebrauchen, wo-

möglich zu sprechen, so ist es wohl zweifellos, daß dieses Ziel um so eher erreicht werden kann, je mehr Sprachstoff in mannigfacher Weise verarbeitet wird, je weniger Schwierigkeit also die Lektüre dem Verständnis bietet. Die Verwendung der fremden Sprache als wirklicher Unterrichtssprache ist ja auch nur bei solchem Betriebe zweckmäßig und fördernd, ja möglich. Von diesem Standpunkte aus wäre also philosophische Lektüre, selbst eine 'philosophische Durchdringung und Vertiefung' des Unterrichts zu verwerfen.

Auch wird es kaum zu bestreiten sein, daß an und für sich philosophische Bildung für deutsche Schüler besser aus deutschen Philosophen zu erreichen ist, und leichter, wenn sie den Gedanken nicht erst aus dem fremdsprachlichen Gewande herauszuschälen brauchen. Die Lektüre von Lessing, Schiller und Goethe bietet auf Schritt und Tritt Gelegenheit dazu. Auch Geschichte, Erdkunde, besonders aber die verschiedenen Fächer der Naturwissenschaft können philosophische Begriffe klären, Bausteine zu einer philosophischen Weltbetrachtung zusammentragen und zu ihrer bewußten Verwendung anleiten. Und zur Entwicklung von Problemen und Erkenntnissen auf dem Gebiete, das uns heute beschäftigen soll, dürfte kein Fach eher berufen sein, als der Religionsunterricht. Auf den höheren Stufen kann er ja gar nicht umhin auf die Entwicklung der Gottesvorstellungen und der damit in engster Verbindung stehenden sittlichen Anschauungen, auf den Wandel des sittlichen Ideals einzugehen. Es steht ihm dafür von den geschichtlichen und prophetischen Büchern des jüdischen Volkes bis zu den Evangelien und Briefen der altchristlichen Überlieferung ein unvergleichliches Beobachtungsmaterial zur Verfügung, ein Stoff, der auf der einen Seite Überlebenseindrücke uralter totemistischer Kultur enthält, der auf der anderen Seite mit seinen Wirkungen in die lebendigste Gegenwart hineinragt, Jahrtausende sittlicher Entwicklung umspannend.

Vorläufig ist aber die Spracherlernung zum Gebrauche gar nicht das einzige, nicht einmal das hauptsächlichste Ziel des Unterrichts an höheren Schulen; und wenn wir den Anspruch erheben, daß der Unterricht in den neueren Sprachen an Bildungswert nicht hinter dem der alten zurücksteht — und das tun wir —, so müssen wir das, was dieser an formal bildender Kraft voraushaben mag, ersetzen durch Vorzüge des Inhalts, Vorzüge, die ganz unmittelbar für das Endziel aller geistigen Bildung, verständnisvolle Teilnahme an den Aufgaben der Gegenwart, fruchtbar gemacht werden können. Bis also einmal der deutsche Unterricht auf die doppelte Stundenzahl gebracht ist — ich würde dafür gern eine fremde Sprache opfern — und dem fremdsprachlichen Unterricht diese Aufgabe abnimmt, müssen wir sie an Realanstalten mit lösen helfen, wie es Latein und Griechisch am Gymnasium tun.

Ob auch rein philosophische Werke behandelt werden, das wird von den Umständen abhängen. Nötig ist es für unsere Zwecke nicht.¹⁾ Wer sich aber

¹⁾ Kürzlich ist in diesen Jahrbüchern (Heft 3 S. 124 ff.) auch Willibald Klatt warm für philosophische Lektüre an Realanstalten eingetreten. Er empfiehlt als eine Schrift, die eine ganze Auswahl wichtiger Fragen behandelt, Rousseaus *Profession de foi du vicairé savoyard*, die er selber zu diesem Zwecke herausgegeben hat (vgl. die folgende Anmerkung).

selbst mit den Fragen beschäftigt hat, der wird solche Werke auf einer guten Klasse mit Freude und Befriedigung lesen. Und bei den Schülern, das muß ich sagen, habe ich kaum bei einer anderen Lektüre solchen Eifer gefunden, solche Aufmerksamkeit und Arbeitswilligkeit, als bei einigen Kapiteln von Jouffroy, *Melanges philosophiques*¹⁾, und J. St. Mill, *On liberty*.²⁾ Häufig wurden Einwendungen gemacht, Fragen gestellt, die von Mitschülern beantwortet werden konnten, und mehr als einmal habe ich bemerkt, daß die Besprechung auch in die Pause hinein fortgesetzt wurde. Auch in die philosophische Privatlektüre gewährten die Besprechungen Einblick. Er war allerdings in keinem Falle erfreulich. Dabei haben wir am Realgymnasium selten Schüler, die das Mittelmaß sprachlicher Begabung überragen. Bei der Art der Verbindung von Gymnasium und Realgymnasium bei uns bevorzugen die sprachlich besser veranlagten Schüler naturgemäß von vornherein das Gymnasium, oder sie werden durch allerlei Erwägungen zu ihm hinübergezogen. Das ursprüngliche Verhältnis mag allerdings auf den oberen Klassen einigermaßen durch die auf U II R eintretende stärkere Auslese, vielleicht auch andere Wirkungen, etwas ausgeglichen werden.

Welches Ziel können wir uns nun setzen und welchen Weg werden wir zur Erreichung des Zieles einschlagen? Daß es sich nicht um Moralpredigt, auch nicht um Übermittlung fertiger sittlicher Urteile handeln kann, brauche ich nicht zu betonen. Wir werden uns auch nicht vor die Klasse stellen und irgendein System vortragen. Vielmehr wird es vor allem gelten, den Blick zu öffnen und zu schärfen für alles das, was zu ethischer Erkenntnis verwertbar ist, das Wichtige herauszuheben, Beobachtetes, auch aus anderen Fächern bekannt Gewordenes, zu verbinden, schließlich aus dem Einzelnen das Allgemeine, aus den Tatsachen das Gesetz zu finden.

Das erste Mittel zur Erkenntnis ethisch bedeutsamer Tatsachen bietet die Beobachtung der Sprache selbst. Daß die Sprache in ihren Worten und deren

Seine Bedenken gegen 'die Philosophie im Unterricht' (wegen der möglichen Verschiedenheit des philosophischen Standpunktes der Lehrer) teile ich nicht. Entscheiden muß sich der Schüler ja doch schließlich selbst. Als wichtigstes Ziel betrachtet aber auch W. Klatt 'die Erregung des philosophischen Interesses'. Den ersten Worten auf S. 135—137 stimme ich durchaus zu. Was er da sagt, das scheinen auch mir die allerwichtigsten Gründe, die gerade heute Philosophie im Unterricht zur Notwendigkeit machen. — Ich freue mich darauf, die *Profession de foi* mit meiner nächsten O I lesen zu können.

¹⁾ In der von Ruska herausgegebenen Sammlung 'Englischer und französischer Schriftsteller aus dem Gebiete der Philosophie, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft', die im Verlage von Carl Winters Universitätsbuchhandlung in Heidelberg erscheint. In eben diese Sammlung gehört auch das oben erwähnte Stück aus Rousseau.

²⁾ Mit einem Begleitwort von Friedr. Paulsen für den Schulgebrauch bearbeitet und erklärt von Karl Wehrmann, Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (jetzt Weidmannsche Buchhandlung) 1897. Vor kurzem ist dazu gekommen eine Schulausgabe der Rektoratsrede des englischen Denkers (von 1867), hier unter dem Titel *On education*, mit Einleitung und Anmerkungen in englischer Sprache von A. Knobbe, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1909; eine geistvolle und dabei im höchsten Sinne praktische Behandlung des Problems der allgemeinen Bildung.

Bedeutungswandel oft ganze Kulturentwicklungen widerspiegelt, so daß dieser Wandel ein wichtiges Hilfsmittel der Kulturgeschichte für Zeiten ist, aus denen uns keine anderen Überlieferungen zu Gebote stehen, ist ja bekannt genug. Ich erinnere aus unserem Gebiete an *sire*, *seigneur*, *monsieur*, an *baron*, *knight* = Ritter, *maréchal*, an die Bezeichnung der Fleischarten im Englischen, die germanischen Vornamen beim französischen Adel bis zur Revolution, die Verfeinerung der Bedeutung, die manche aus dem Französischen ins Deutsche herübergenommenen Fremdwörter erfahren haben, an ein Wort wie *émancipation*, das ein ganzes reiches Kapitel Kulturgeschichte in sich schließt. Das wird wohl allgemein zur sprachlichen und geschichtlichen Bildung der Schüler verwertet. Daß in den sprachlichen Erscheinungen auch der Wandel des sittlichen Bewußtseins ganz unmittelbar zum Ausdruck kommt, zu der Erkenntnis gelangen die Schüler wohl seltener. Hier kann nun allerdings der altsprachliche Unterricht mit weit reicheren Mitteln arbeiten, weil sich die sprachliche Beobachtung auf einen viel längeren Zeitraum erstreckt, von Homer bis Cicero und Tacitus. Zur Erkenntnis des Wandels müssen eben seiner Langsamkeit wegen weit voneinander entfernte Sprachperioden verglichen werden. Andererseits ist er doch so gründlich, daß schließlich die Begriffe nur noch durch das Wort, das in allem Wechsel geblieben ist, zusammengehalten werden, und durch das verwerfende oder billigende Urteil, das die Sprache durch die Jahrhunderte hindurch mit ihnen verbindet. (Bei Wilh. Wundt, *Ethik*³ I 20 ff., ist eine Fülle feiner Beobachtungen aus der griechischen, lateinischen und deutschen Sprache zusammengestellt.) Aber die Erkenntnis, daß ursprünglich überall äußere, sinnliche Eigenschaften auf innere, geistige übertragen werden, daß die zur Bezeichnung ethischer Begriffe verwandten Wörter ihre Bedeutung allmählich vertiefen, daß die ganze Entwicklung auf die Ausgleichung ursprünglich vorhandener nationaler Unterschiede ausgeht, die Erkenntnis kann doch auch der neusprachliche Unterricht vermitteln, besonders wenn er die Muttersprache zu Hilfe nimmt. Die Entwicklung des lateinischen *virtus* von der ursprünglichen Bedeutung 'männliche Festigkeit' zur Bedeutung 'moralische Vortrefflichkeit' steht auch uns zur Verfügung. Heute befinden wir uns mit unserer Tugend, der Franzose mit *vertu* schon auf dem Wege zu weiterer Entwicklung. Es scheint gar nicht unmöglich, daß die Wörter allmählich ihren hohen Sinn verlieren. Im XVIII. Jahrh. spricht alles von Tugend. Welche Rolle hat das Wort nicht in der großen Revolution gespielt! Von ihrer Schönheit und Erhabenheit schwärmt man, läßt man sich zu Tränen rühren. Sie ist, wenigstens in Worten, das hohe Ziel des Strebens. Unseren Schülern tritt das in Reden und Darstellungen der Revolution mehrfach entgegen. Für uns wie für den Franzosen hat das Wort einen Teil seiner früheren ethischen Bedeutung eingebüßt. Wer spricht heute noch in Tönen der Bewunderung von einem tugendhaften Jüngling? Was wir heute an einem jungen Manne schätzen, sind andere Eigenschaften als noch im 18. Jahrhundert: Kraft, Energie, Arbeitsfreudigkeit. Die hat man früher auch geschätzt; die relative Wertung ist doch eine andere geworden. Es wird das mit der veränderten Stellung der Völker zueinander, mit

unserer Weltlage zusammenhängen. Bei dem 'Feinde ringsum' müssen die Eigenschaften im Werte steigen, die die Selbstbehauptung des einzelnen wie des Volkes sichern. So kann auch der Schüler die teleologische Bedingtheit selbst dieser Begriffe erkennen, die dem naiven Bewußtsein so fest und unänderlich, so unbedingt erscheinen. Interessant ist es dabei, daß sich die ursprüngliche Bedeutung von *virtus* selbst bis ins Englische hinein neben der vertieften, moralischen gehalten hat, wie der Schüler deutlich aus einer Stelle bei Seeley, *The Expansion of England*, erkennen kann.¹⁾

Jene erwähnte Übertragung tritt uns z. B. bei *vilain, villanus*, 'Leibeigener, Mensch von niederer Herkunft', dann 'Lump, gemein, niedrig, häßlich' entgegen. Eine Analogie finden wir in dem Bedeutungswandel des deutschen Wortes *schlecht*; die entgegengesetzte Entwicklung liegt, wie beim deutschen *gerade, recht*, z. B. bei *droit* vor. — Zu ethischen Erkenntnissen zu verwerthen ist auch die Beobachtung, daß das Verhältnis von *bon* und *beau* im Französischen nicht genau dasselbe ist wie im Deutschen; sie sind dort näher verwandt. Ebenso daß, wie in den alten Sprachen und im Deutschen, das Wort für 'gut', zum Teil auch für 'schlecht', keine Komparationsformen hat, sondern daß diese durch andere Wörter ersetzt werden müssen.

Lehrreich für unsere Zwecke ist dann schließlich noch die Tatsache, daß die an der Schule betriebenen Kultursprachen sämtlich das Sittliche mit der Sitte in nächste Beziehung bringen. Es scheint zwar, daß die Anlehnung im Deutschen wie im Lateinischen nach griechischem Vorbild vollzogen worden ist; im Mittelhochdeutschen fehlt das Wort 'Sittlichkeit' noch, und *sitelich* hat eine abweichende Bedeutung. Immerhin ist es doch auch so bemerkenswert, wie leicht die Angleichung aus den Schriften der Ethiker in das sprachliche Bewußtsein wenigstens der romanischen Völker übergegangen ist. Sie spiegelt in der Tat ja auch die Wirklichkeit wider.

So erkennen wir schon bei der Betrachtung der sprachlichen Erscheinungen, daß unsere heutigen sittlichen Begriffe und damit der Inhalt des Gewissens kein ursprünglicher Besitz der Menschheit, sondern das Ergebnis einer langen Entwicklung sind, einer Entwicklung, bei der eine langsame, aber stetige Vertiefung und Verinnerlichung stattgefunden hat.

Diese Entwicklung des sittlichen Bewußtseins, die die Zeugnisse der Sprache lehren, finden wir bei Betrachtung der durch Sitte und Recht geregelten sozialen Erscheinungen und der religiösen Anschauungen bestätigt. Aus der rei-

¹⁾ Der Verf. spricht (II 5) von der geringen Gegenwirkung, welche England von dem eroberten und beherrschten Indien erfahren habe, und vergleicht dieses Verhältnis mit dem entsprechenden bei Rom und Hellas: *In those cases the lower civilisation killed the higher in the same moment that the higher raised the lower towards its own level—Hellenism covered the East, but the greatness of Greece came to an end. All nations crowded into the Roman citizenship; but what became of the original Romans themselves? England on the other hand is not weakened at all by the virtue that goes out from her. She tries to raise India out of the medieval into the modern phase, and in the task she meets with difficulties and even incurs dangers, but she incurs no risk whatever of being drawn down by India towards the lower level, or even of being checked for a moment in her natural development.*

chen Fülle von Beobachtungstoff, die eine einzige Lektürereihe von vier Jahren bietet, kann ich hier natürlich nur wenig herausgreifen.

In Kulturzustände, in denen die Blutrache noch Sitte und Pflicht ist, führt uns die Jugendgeschichte Napoleons bei Taine. Es herrscht ununterbrochener Krieg. Die blutigen Familienfehden werden nur gelegentlich durch einen Waffenstillstand unterbrochen. Haß und Rache erstrecken sich bis zum siebenten Verwandtschaftsgrade. Die Eigenschaften sind besonders geschätzt, die zum Siege führen; jede Waffe ist erlaubt, Verstellung, Betrug und Hinterlist, wie Gewehr und Dolch. Napoleons Oheim sagt ihm voraus, daß er die Welt regieren werde, weil er die Gewohnheit habe, immer zu lügen! Der entthronte Kaiser erzählt rühmend von seiner korsischen Jugend: 'Nichts imponierte mir, ich fürchtete mich vor niemand; den einen schlug, den anderen kratzte ich, allen machte ich mich furchtbar. Mein Bruder Joseph wurde von mir gebissen und geschlagen, und ich hatte ihn bei der Mutter — die bekanntlich eine feste Hand führte — verklagt, wenn er kaum anfang, zu sich zu kommen.' Taine fügt hinzu: *Excellent stratagème et qu'il ne se lassera jamais de répéter.* Sie wissen, was man gegen die Wertung des Milieus bei Taine eingewendet hat. Daß solche Jugenderlebnisse auf den Charakter des heranwachsenden Völkerbezwinners den tiefsten Eindruck machen, sein sittliches Bewußtsein dauernd bestimmen mußten, ist doch zweifellos. Greifen wir hier etwas heraus, das uns auf die Frage nach dem Ursprung der sittlichen Vorstellungen bringt.

Wir befinden uns auf einer Kulturstufe, wo der Mord, oder sagen wir lieber, um keine *contradictio in adiecto* auszusprechen, die Tötung des Volksgenossen, auch aus dem Hinterhalt, sittliche Pflicht, wo sie zu einem Gebote des Gewissens werden kann, wo also auch der glücklich gelungenen Rache kein strafendes, sondern ein befriedigtes und befreites Gewissen folgt. Wie entsteht aus diesem vorsittlichen Zustande, wenn wir ihn so nennen dürfen — die Männer, die unter ihm lebten, würden sich allerdings sehr energisch gegen eine solche Bezeichnung gewehrt haben, sie hätten sicher seine guten Seiten gezeigt; haben sie doch auch der Beseitigung der Sitte zähen Widerstand entgegengestellt. Vielleicht kennt auch einer der Schüler Kulturstufen, von denen aus die Pflicht der Blutrache schon als gewaltiger Fortschritt erscheint — wie entsteht also aus jenem vorsittlichen der sittliche Zustand, wie aus jenem Gebote des Gewissens, das den Totschlag befiehlt, jenes andere, das ihn als schwerste Sünde verabscheut? Hier lassen sich mit wenigen Fragen Verbindungslinien zwischen Entwicklungsstufen ziehen, die der Schüler schon kennt. Er weiß, daß jene Sitte im jüdischen, im griechischen Altertum, bei unseren eigenen germanischen Vorfahren geherrscht hat. Er kennt die Freistädte des altjüdischen Priesterrechts, die kurze Zeit Schutz gewährende Zuflucht am Altar der Gottheit bei den Griechen, das Wergeld bei den Germanen. Die Einrichtungen, nach dem Entstehen staatlicher Organisation ausgebildet, boten dem Priester, dem Häuptling, dem König Gelegenheit zum Eingreifen, dem Affekt Zeit, auf die Stimme göttlichen Zuredens zu hören. Das Wergeld, das erst freiwillig von dem zur Rache verpflichteten Verwandten genommen wird, wird schließlich von der Sitte auf-

gezwungen, bis endlich, schon auf hoher Kulturstufe, die Bestrafung des Mörders durch den Staat erfolgt. Mit der Entwicklung hat sich auch das Gewissen gewandelt. Ihr parallel gegangen ist eine Entwicklung der religiösen Vorstellungen, der Götter.

Auch unsere heutige Ehe und Familie und damit alles das, was wir in bezug auf sie als sittliche Pflicht empfinden, ist das Ergebnis einer Jahrtausende umfassenden Entwicklung. Die Verbindung von der feudalen Herrenfamilie des Mittelalters, deren Bedeutung für die weitere Entwicklung wir bei Guizot, *Histoire de la Civilisation en Europe*, kennen lernen, zu anderen Entwicklungsstufen, bei den israelitischen Patriarchen und Königen, den Griechen der Heroen- und späterer Zeit, den Römern, den alten Deutschen, ist wieder leicht herzustellen. In die fernsten Urzeiten des Menschengeschlechts zurückblicken läßt uns die so vielen religiösen Überlieferungen eigene Erzählung von einem Urelternpaar. Als Mittel der Ausbreitung setzt sie die Geschwisterehe voraus. Sie zeigt also, was durch die Tatsachen der Ethnologie bestätigt wird, daß selbst die Exogamie, d. h. der Kulturzustand der die Ehe mit den nächsten Verwandten als Blutschande verabscheut, Ergebnis aufsteigender Entwicklung ist.

Wie seltsame Wege das Gewissen selbst bei christlichen Völkern, in religiös bewegten Zeiten, gewandelt ist, ersieht der Schüler z. B. aus einigen Seiten der englischen Geschichte. In den Jahren vor und nach der großen Armada wurde es in England üblich, daß reiche Kaufleute Kapital zur Ausrüstung von Unternehmungen gegen spanische Schiffe oder Häfen hergaben, um es nach der Rückkehr der englischen Schiffe mit reichen Zinsen zurückzuerhalten. Also: organisierter Seeraub, nach unseren heutigen Begriffen. Damals nahm man so wenig Anstoß daran, wie wir heute etwa an der Ausbeutung ganzer Völker durch Verbindungen mächtiger Privatunternehmer, die allerdings nicht mehr durch schnellsegelnde Schiffe und Seehelden geschieht, sondern durch die rücksichtslose Anwendung des römischen Eigentumsbegriffs, die das Gesetz schützt.

Eine ganz köstliche und für unsere Zwecke sehr lehrreiche kleine Geschichte finden wir bei Creighton, *The age of Elisabeth*, in dem Kapitel: *Reaction against Spain*. Auch die Königin Elisabeth beteiligte sich mit Kapital an den erwähnten Unternehmungen. Als nun John Hawkins 1590 erfolglos von einer solchen Fahrt zurückkehrte, so daß die Beute die Kosten nicht deckte, war Elisabeth ganz empört, und Hawkins richtete eine demütige Verteidigungsschrift an die Königin, in der er sagte: 'Paulus konnte wohl pflanzen, und Apollos bewässern, aber Gott mußte das Gedeihen geben!' Der alte Seebär hatte die Königin falsch beurteilt. Ärgerlich rief sie beim Lesen der Bittschrift aus: 'Dieser Narr! Als Soldat ist er ausgezogen, und als Pfaffe kommt er nach Hause!' Sie sehen selbst, wie die Erzählung verwertet werden kann. Sie wird auch den Blick schärfen für die Erkenntnis unsittlicher Elemente in unserem heutigen Leben. — Aus Seeley, *The expansion of England*, einer besonders für die staatsbürgerliche Erziehung der Schüler sehr wertvollen Reihe

von Vorlesungen, erfahren wir, daß derselbe John Hawkins im Einverständnis mit Elisabeth schon zwischen 1562 und 1567 Neger in Spanien geraubt hatte, um sie an die spanischen Kolonien in Amerika zu verkaufen. Im Vertrage von Utrecht erlangte England 1714 das Recht, Spanisch-Amerika mit Sklaven zu versorgen. Das wurde als nationale Errungenschaft gefeiert. Der Sklavenhandel wurde, wie Seeley sagt, *a central object of English policy*. Er ist ehrlich genug, das als Schmach für England zu bezeichnen. Als England ihn als solche erkannt hatte, hat es dann ja auch im vorigen Jahrhundert alles darangesetzt, ihn zu beseitigen. Warum nahm sein sittliches Bewußtsein vorher keinen Anstoß daran? Seinen Katechismus lernte es unter Elisabeth und in den Zeiten der Puritanerherrschaft sicher so gut, und besser, als nachher. Die Beispiele ließen sich vermehren, z. B. aus Gardiner, 'Oliver Cromwell', einem Werkchen, das auch sonst ethisch wertvoll ist, da es die Stärke sittlicher und religiöser Überzeugung bei einem Heere höchst eindringlich, und, was die Wirkung nur vermehrt, ohne daß dies als Tendenz hervorträte, predigt.

Daß die sittliche Entwicklung auch in unserer Zeit nicht stillsteht, daß sie stets Neues schafft, daß Altes abstirbt und schwindet, zu der Erkenntnis verhilft uns z. B. eine Parlamentsrede von Macaulay, die man ganz gut auf U I lesen kann, *The ten hour's bill* (Englische Parlamentsreden, bei G. Freytag, Leipzig). Sie zeigt den gewaltigen Wandel unserer sittlich-sozialen Anschauungen, und damit dessen, was wir auf diesem Gebiete als sittliche Pflicht empfinden. Die Rede wurde 1846 gehalten. Es handelte sich darum, die Arbeit jugendlicher in Fabriken auf zehn Stunden am Tage zu beschränken. Welch furchtbares Elend die unbeschränkte und rücksichtslose Ausbeutung der Kinderarbeit über große Teile des englischen Volkes gebracht hat, ist bekannt. Die Beschränkung war von der Regierung vorgeschlagen worden. Trotz der glänzenden Beredsamkeit Macaulays wurde das Gesetz abgelehnt, obgleich Macaulay zur Vermeidung aller möglicherweise eintretenden üblen Folgen zunächst nur eine Beschränkung auf elf Stunden vorgeschlagen hatte. Die Argumente, gegen die der Redner zu kämpfen hatte, scheinen uns heute, nach 67 Jahren, kaum glaublich. Sie ergaben sich aus dem Dogma der Manchester-Schule, das damals noch als unantastbar galt. Schmerzlich und doch erfreulich ist für uns dabei der Blick auf deutsche Verhältnisse: wie die Opposition eingewendet hatte, arbeiteten dort die Kinder bis zu 17 Stunden am Tage, was für jene Zeit ja leider kaum übertrieben sein dürfte. — Welch gewaltigen sittlichen Fortschritt in kaum einem halben Jahrhundert haben wir seitdem erlebt, einen Fortschritt, dessen Motive auch der Schüler erkennen kann! Als wichtigstes Symptom und zugleich mächtigstes Förderungsmittel dieser Entwicklung der neuen, sittlicheren Anschauungen wird dem Schüler in diesem Zusammenhange die kaiserliche Botschaft vom 17. November 1881 erscheinen, eine kaiserliche Willensäußerung, deren Wirkung schon längst nicht mehr auf unser Land beschränkt ist, die weltgeschichtliche Bedeutung erlangt hat. Es dürfte kaum zuviel behauptet sein, wenn man sie als eines der wichtigsten Ereignisse in der Geschichte der sittlichen Entwicklung der Menschheit bezeichnet. Auch die Er-

kenntnis ist gewiß für den Schüler nicht wertlos, wie sehr hier unsere eigene soziale Gesetzgebung und also auch die sittliche Anschauungsweise, aus der sie hervorgeht, eingebettet liegt in den größeren Zusammenhang der Geschichte der Menschheit, Antriebe gebend und empfangend. Eine für unsere Zwecke sehr lehrreiche Rede von Disraeli, die mit derselben Schülergeneration gelesen wurde, *On conservative principles*, muß ich hier unausgenutzt lassen. Sie ist vorzüglich geeignet zur Einführung in die englische Verfassung und zur Besprechung der Fragen, die sich an die enge Verbindung von Staat und Kirche knüpfen. Zugleich weckt sie, ohne es zu wollen, ein Verständnis für die unbedingte Notwendigkeit der Erwerbung staatsbürgerlicher Bildung.

Kommen wir zu etwas anderem. *Les animaux malades de la peste* von Lafontaine, diese köstliche Satire auf das Hofleben jener Zeit, wird man stets wieder, mit jungen und groß gewordenen Schülern, mit neuer Freude lesen. Fast jedesmal wird ein Schüler, dank unsern Schulwörterbüchern oder infolge eigener Unachtsamkeit, *l'Achéron* mit 'Hölle' übersetzen. Mit Hilfe ihrer Erinnerungen aus Homer werden die Schüler leicht finden, was gegen diese Übersetzung einzuwenden ist. Meist kennt auch ein Schüler spätere Entwicklungen des auf ein Leben nach dem Tode bezüglichen Vorstellungskreises bei den Griechen. Die entsprechenden Anschauungen des alten Testaments, der Ägypter stellen sich ein. Der Lehrer oder ein Schüler wird an die älteste für uns erreichbare Stufe dieser Vorstellungen bei früheren oder heutigen Naturvölkern erinnern, und mit wenigen Fragen und einiger Nachhilfe wird vor dem Schüler ein Bild der Entwicklung der Vergeltungsvorstellungen entstehen und ein Begriff von der Bedeutung gegeben werden können, die sie für die sittliche Erziehung der Menschheit gehabt haben. Für einen großen Teil, selbst der europäischen Menschheit, haben sie diese Bedeutung noch heutigen Tages. Kommen doch heute alle Stufen der Entwicklung unserer Religion, die in der Zeit aufeinander gefolgt sind, nebeneinander vor. Um das zu sehen, brauchen wir gar nicht deutsche Gelehrte und russische Bauern, englische Gentlemen und sizilianische Banditen zu vergleichen; wir finden es im eigenen Volke. Und daneben noch sehr deutliche Spuren der religiösen Entwicklung der Menschheit, vom Animismus und Fetischismus über den buntesten Polytheismus bis zum reinen Monotheismus. Indem der Unterricht hier ein Verständnis des historisch Gewordenen anbahnt, wird er auch Ehrfurcht vor ihm wecken, während sonst die nicht ausbleibende Aufklärung, die dem Elysium im fernen Westen oder im Gewölbe des Himmels, dem Tartarus in den Tiefen der Erde keinen Raum mehr läßt, gerade hier zu Hohn und Spott geneigt machen wird, besonders dann, wenn etwa ein Teil des Unterrichts oder die häusliche Erziehung Himmel und Hölle als bequeme Mittel zur Bändigung lästiger Triebe verwendet haben sollte.

Auch zur Erkenntnis der innigen Wechselbeziehungen, in der der Kultus der Götter und die Sittlichkeit zu allen Zeiten gestanden haben, wird der Schüler gelangen. Wir gewinnen sie, frühere Beobachtungen zusammenfassend, aus einem Kapitel bei Jouffroy, *Mélanges philosophiques*, das die Bedeutung von

Religion, Poesie und Philosophie für den Menschen behandelt. Indem die Phantasie ihre Ideale, vor allem ihre sittlichen, in den Göttergestalten der Volksreligionen verwirklichte und sie zu Schöpfern und Hütern einer sittlichen Weltordnung machte, die Gebote der Sitte und des Rechts von ihnen ausgehen ließ, das sittliche Bewußtsein zu einer *Conscientia*, zu einem Wissen um ihren Willen machte, wurden die Götter, wurden Religion und Kultus die wichtigsten Förderer der Sittlichkeit.

Was aus dieser Wechselwirkung hervorgeht, das genügt der Menge Jahrhunderte und Jahrtausende hindurch, bis Männer erstehen, denen die geltende Sittlichkeit zu eng, zu gering wird, Männer, die zunächst für sich selbst neue Forderungen als zwingend empfinden, die dann aber, vom individuellen Gewissen getrieben, die neue Erkenntnis ihren Brüdern offenbaren. Höchst anschaulich zeigt die Bedeutung des sittlichen Genies für die Entwicklung der Menschheit eine Stelle aus John Stuart Mill, *On liberty*, einer Schrift, die auch sonst eine wahre Fundgrube ethischer Erkenntnisse für den Schüler wie für den Lehrer ist. Sie predigt zugleich eindringlich die alte Wahrheit, daß alle großen, neuen, sittlichen Gedanken und Forderungen erst nach schwerem Kampfe gegen die bestehenden Gewalten durchdringen. Sokrates, zeigt Mill, wurde als Verderber der Jugend, Christus als Gotteslästerer verurteilt, nicht von schlechten, verworfenen Menschen, sondern von allem, was respektabel war und sich dafür hielt, von amtlichen und freiwilligen Wächtern von Sitte und Religion. Derselbe Gedanke wird in dem schönen Kapitel von Jouffroy, *Comment les dogmes finissent*, ausführlich entwickelt und zugleich die teleologische Notwendigkeit der Tatsache zu zeigen versucht.

Die tiefe Kluft, die heute zwischen den Grundsätzen und Vorschriften des ursprünglichen Christentums und unserem tatsächlichen, durch die Imperative unseres Gewissens geregelten Leben vorhanden ist, ist unsern Primanern aus eigener Anschauung längst zum Bewußtsein gekommen. Aus einer anderen schönen Stelle bei J. St. Mill lernen sie sie als ganz natürlich und unvermeidlich erkennen. Es handelt sich im wesentlichen um die Vorschriften, die den Kampf ums Recht verbieten, Vorschriften, deren wörtliche Befolgung unsere heutige Kultur vernichten würde. Wie ist der Zwiespalt zu erklären? Daß wir uns dem erstaunten Blick unserer großen Jungen nicht aussetzen werden, indem wir ihn durch Auslegungskünste beseitigen, wie sie früher wohl bei Theologen üblich gewesen sind, ist selbstverständlich. Wie ihn die alte Kirche mit ihrer Unterscheidung der *vita religiosa* zu lösen gesucht hat, ist bekannt. Wir werden auch hier den Tatsachen unbefangen ins Gesicht sehen müssen. *Neque ridere, neque flere, sed intellegere* wird auch hier die Losung sein. Wir können nicht das Leben unserer besten Männer, unserer geistigen Führer, darum für unsittlich oder weniger sittlich halten, weil sie jene Vorschriften und Lehren einer Zeit, der das nahe Ende als greifbare Tatsache vor Augen stand, nicht als lebendigen Besitz in ihr Gewissen aufgenommen hatten. Unser sittliches Ideal enthält andere Züge. Heidnische Selbstbehauptung ist, wie J. St. Mill sagt, eins der Elemente menschlichen Wertes geworden, wie christliche Selbstverleugnung.

Für ein früher viel umstrittenes Problem, das der Freiheit des Willens, über das aber heute bei der wissenschaftlichen Ethik Einigkeit herrscht, mag sie von den Tatsachen unseres Bewußtseins oder den Ergebnissen der neueren Ethnologie und Völkerpsychologie ausgehen, kann bei den Schülern wenigstens Verständnis geweckt, die Bedeutung der Begriffe 'Determinismus' und 'Indeterminismus' kann geklärt, es kann gezeigt werden, in wie verschiedenem, oft geradezu entgegengesetztem Sinne das Wort 'Freiheit' bei den Erörterungen über diese Frage gebraucht wird. Die Ableitung der hervorstechendsten Charakterzüge Napoleons aus seinen Jugendeindrücken und die Darstellung der Lehre Rousseaus bei Taine mit ihren zahlreichen Zitaten aus den Schriften des Genfer Philosophen führen mitten in die Frage hinein. Beschränken wir uns hier auf das Kapitel über Rousseau, das, nebenbei bemerkt, unübertrefflich ist zur Erkenntnis der sozialistischen und kommunistischen Utopien, die ja auf Rousseau als ihren geistigen Vater zurückgehen. 'Den Umständen', sagt Taine im Sinne Rousseaus, 'muß man seine Niederträchtigkeiten und Laster zuschreiben'. Er zitiert die bekannte Stelle aus den Confessions: '*Si j'étais tombé dans les mains d'un meilleur maître, j'aurais été bon chrétien, bon père de famille, bon ouvrier, bon homme en toutes choses.*' — '*Ainsi la société a tous les torts*', fügt Taine ironisch hinzu.

Daß wir in unserm tatsächlichen Verhalten unsern Mitmenschen gegenüber alle Deterministen sind — beruht doch auch alle Erziehung auf der Voraussetzung, daß der Wille des Zöglings bestimmt, determiniert werden kann —, daß ferner die praktische Sittlichkeit eines Mannes von ganz andern Dingen abhängt, als von der Anschauung die er in dieser Frage erworben hat oder vertreten zu müssen glaubt, das weiß der Oberprimaner längst; er hat es wenigstens längst beobachten können. Die Frage wird also sein: Wie sind die Tatsachen, die jedem, der Augen hat zu sehen, überall entgentreten, in Einklang zu bringen mit dem innern Bewußtsein der Freiheit und Verantwortlichkeit, das ja auch eine Tatsache unmittelbarer Gewißheit ist? Was ist also richtig, was falsch an jenen Sätzen Rousseaus? Hat seine Entschuldigung für sein eigenes Bewußtsein genügt? Und wie steht es mit Strafe und Sühne, wenn denn wirklich die Gesellschaft einen Teil der Verantwortlichkeit nicht ablehnen kann? Müßte sie da nicht die Strafe erleiden, statt sie zu verhängen? Oder leidet und büßt sie vielleicht schon seit jeher, durch das Verbrechen, die Furcht vor ihm, die Notwendigkeit, den Verbrecher in Gefängnissen und Zuchthäusern zu ernähren, ihn wohl gar auszumerzen? Sie sehen, alles Fragen, die das Nachdenken des Schülers anregen werden.

Wer es wünscht, findet auch zur Erörterung des Problems: 'gut und böse', der Frage des höchsten Gutes, reichlich Gelegenheit. Ich kann darauf nicht mehr eingehen. Gestatten Sie mir nur noch ganz kurz ein Gebiet sittlicher Zwecke zu berühren, auf dem der neusprachliche Unterricht wie kein anderer in der Lage ist, zu wertvollen Erkenntnissen zu führen, auf dem er aber doch zugleich, viel unmittelbarer als bei der bisher besprochenen Erörterung von Grundfragen, auf den Willen des Schülers wirken wird: die Pflege von Vaterlandsliebe und Patriotismus.

Wenn man dem neuen Quartaner und Tertianer die Frage vorlegt: wozu lernen wir die Sprache der Franzosen und Engländer?, so finden sie die meisten Gründe ganz richtig. Einer entgeht ihnen regelmäßig: es sind unsere gefährlichsten Feinde. Einen Feind aber muß man kennen, um ihn mit Erfolg bekämpfen zu können. Das leuchtet auch dem Quartaner schon ein. Am besten aber lernt man ihn kennen durch seine Sprache, und zur Erkenntnis der fremden Art nationalen Empfindens dürfte wieder nichts geeigneter sein, als die vom ganzen Volke gesungenen nationalen Lieder. Drücken diese doch die tiefste Sinnesrichtung, das tiefste Verlangen des Volkes in Zeiten nationaler Erregung aus, wie eine nationale Religion. Ich halte daher auch die Angriffe, die vor kurzem in einer angesehenen Berliner Zeitung gegen die Behandlung solcher Gedichte in deutschen Schulen gerichtet worden sind, für ganz verfehlt, die Wirkung, die sie bei den Herausgebern oder Verlegern einiger weitverbreiteter Lehrbücher und einer Gedichtsammlung gehabt haben, für wenig erfreulich. Warum darf denn der Schüler bei dem kleinen Gedichtchen: *La France est belle* nicht lernen, daß auch der junge Franzose zur Vaterlandsliebe erzogen wird? Oder sollte wirklich die Gefahr vorliegen, daß sich ein deutscher Junge für die blutrünstigen Strophen der Marseillaise begeistert? Dürfen überhaupt Schülern, die einst zu den Führern des Volkes gehören sollen, die Äußerungen eines erregten Nationalbewußtseins ihres fanatischen Hasses, ihrer Beschimpfung des Feindes wegen vorenthalten werden? Beweisen nicht Erscheinungen der jüngsten Zeit, daß die Stimmung jeden Tag neu hervortreten kann? Wie häufig das französische Volk durch Stimmungen, in augenblicklicher Erregung, unter der Suggestion eines ehrgeizigen Führers, eines bloßen Wortes, einer Phrase zu den folgenschwersten Entschlüssen hingerissen worden ist, lernt der Schüler ja in jedem Buche französischer Geschichte erkennen. Das ist direkter Gewinn für ihn wie für sein Volk. Oder nehmen wir *God save the King* und *Rule Britannia*. Wo könnte der Schüler die spezifisch englische Art der Vaterlandsliebe und Religiosität, die sich selbst für das auserwählte Volk des Herrn hält, mit souveräner Nichtachtung auf alle fremden Völker herabblickt, besser kennen lernen? Warum soll er nicht einmal fröhlich oder grimmig lachen bei Versen wie:

*Oh Lord, our God arise,
Scatter his enemies
And make them fall!
Confound their politics,
Frustrate their knavish tricks,
On thee our hopes we fix
God save us all!*

Warum nicht erkennen, daß diese Art Religion für unser Gefühl im Hinblick auf das *terra ubique domini* fast an Gotteslästerung streift? nicht seinen Sinn dafür schärfen, Versuche zu ähnlichen Entgleisungen, wenn sie bei uns vorkommen sollten, zu erkennen und als unwahrhaft oder gefährlich zurückzuweisen? Und wenn solchen Gesinnungen und Stimmungen, die in Zeiten natio-

nal der Not und Erregung gewiß ihre Berechtigung und Bedeutung haben, gelegentlich das alte Preußenwort entgegengestellt wird: 'Der liebe Gott ist immer mit den stärksten Bataillonen gewesen', so wird ja der ganze erzieherische Unterricht der höheren Schule zugleich für die Erkenntnis sorgen, daß die Stärke nicht allein und nicht einmal vor allem in der Zahl der Flinten und Bajonette gegründet ist, sondern in dem Geiste, der sie führt. In ihm, das wird unser Schüler erkennen müssen, liegt auch die einzige Möglichkeit, die Feinde zu übertreffen; das höhere Pflichtgefühl, die beste Seite deutscher Vaterlandsliebe und preußischen Wesens, ist auch die einzige, in der uns bisher die möglichen Feinde nicht gleich oder überlegen sind. Seine Entwicklung und Pflege ist daher für uns eine Lebensfrage. Vielleicht kommt dem Schüler auch in keinem andern Zusammenhang besser die Notwendigkeit strenger Zucht und hoher Anforderungen in der Schule, eiserner Disziplin im Heere, straffster Zusammenfassung aller Kräfte des Staates zum Bewußtsein. Andere Völker mögen sich gehen lassen können, für uns wäre es der Anfang vom Ende. Und wenn wir in unsern Primanern den Entschluß zeitigen helfen, sich diesen Notwendigkeiten mit vollem Bewußtsein zu fügen, so haben wir Großes erreicht.

Was wir an ethisch bedeutsamen Tatsachen aus dem Unterricht herausgehoben, an Erkenntnissen gewonnen haben, geht auf eine autonome Begründung der Moral hinaus. Vielleicht erscheint das diesem oder jenem als gewagt. Ich konnte den Standpunkt natürlich nicht ausführlich begründen. Es ist der der gesamten wissenschaftlichen deutschen Ethik unserer Tage. Aber wichtiger als das Ziel ist hier ja auch der Weg, die Anleitung zur Beobachtung und Verarbeitung, zur bewußten Verwertung der entgegentretenen Tatsachen. Wessen Denken anders orientiert ist, der mag zu andern Zielen zu führen suchen, wenn er nur nicht gegen die wissenschaftliche Wahrheit verstößt. Ein System *in usum delphini* wäre auf Prima verlorene Liebesmüh, und schlimmer, es wäre schädlich und verderblich.

Das Beste, was wir auf diesem Gebiete im Unterricht erreichen können, ist zum Aufzeigen im Examen nicht geeignet. Aber es wird einen wertvollen Bestandteil der geistigen Bildung des Schülers ausmachen; bei manchem wird es fortwirken, und der junge Mensch, der bald ins Leben hinaustreten soll, wird es uns danken.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

FRANZ PAHL, PROF., GESCHICHTE DES NATURWISSENSCHAFTLICHEN UND MATHEMATISCHEN UNTERRICHTS. I. BAND DES HANDBUCHS DES NATURWISSENSCHAFTLICHEN UND MATHEMATISCHEN UNTERRICHTS, HERAUSGEGEBEN VOM GEH. OBER-REG.-RAT DR. J. NORRENBERG. 368 S. Leipzig, Quelle & Meyer 1913. Geb. 10,60 Mk.

Wenn als erster Band eines Handbuches des mathematisch - naturwissenschaftlichen Unterrichts eine Geschichte dieser Wissenschaften und des Unterrichts in ihnen geboten wird, so hat das zunächst den praktischen Vorteil, die übrigen Bände von einer sonst unerläßlichen historischen Einleitung zu entlasten; es gibt aber auch von vornherein der ganzen Sammlung von Einzeldarstellungen einen gemeinsamen Charakterzug, den der Herausgeber für das Gesamtwerk im Auge hat. Wie stark die verschiedenen Verfasser diesem Gesichtspunkt Rechnung tragen werden, läßt sich freilich nicht sagen, allzuviel werden sie sich aber wohl von der vorgezeichneten Grundlinie nicht entfernen.

Man hat es wohl manchmal als ein Zeichen des Nachlassens der Produktivität in einer Wissenschaft angesehen, wenn man ihrer Geschichte ein ganz besonderes Interesse gezollt hat, und als typisches Beispiel die Philosophie angeführt, deren Geschichte erst im XIX. Jahrh. eine besondere Wertschätzung erlangte, nachdem die großen Meister dahingegangen waren. Die Furcht, einem Epigonenzeitalter anzugehören, wenn man sich allzusehr mit der Vergangenheit beschäftigt, ist vielleicht eine halb unbewußte Ursache, wenn hervorragend tüchtige Vertreter der Mathematik und der Naturwissenschaften geradezu eine Abneigung gegen eine Vertiefung in die Geschichte ihrer Wissenschaft zeigen.

Der Verfasser der vorliegenden Bücher steht natürlich auf einem abweichenden

Standpunkt. Mit einem gewissen Stolz nennt er das XIX. Jahrh. das *saeculum historicum*. Er befürchtet offenbar von der geschichtlichen Vertiefung nicht nur keine quietistische Stimmung, sondern sieht in ihr einen mächtigen Antrieb sowohl nach der intellektuellen wie nach der voluntaristischen Seite hin. Diese warme Begeisterung durchzieht das ganze Buch, ohne sich durch Superlative unangenehm aufzudrängen. Sie ist eben nicht *ad hoc* entstanden, denn die Geschichte des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts ist seit anderthalb Jahrzehnten nicht nur Gegenstand des Studiums des Verfassers, sondern auch der schriftstellerischen Produktion. Im Jahre 1898 erschien als Beilage des Jahresberichtes des städtischen Realgymnasiums der erste Teil einer 'Entwicklung des mathematischen Unterrichts an unseren höheren Schulen', und dieser Arbeit folgten dann vier weitere, eine zweite über den mathematischen, drei über den physikalischen Unterricht.

Wenn Pahl in diesen Abhandlungen wertvolle Vorarbeiten besaß, aus denen er reichlich schöpfen konnte, so zeigt doch das Buch zwei wesentlich neue Gesichtspunkte. Allerdings rechnet es, wie die Abhandlungen, die Geschichte unserer höheren Schulen vom Reformationszeitalter an, aber es glaubt doch zur tieferen Begründung die Geschichte des Unterrichts im Altertum und Mittelalter nicht entbehren zu können. Dann aber ist eine grundsätzliche Scheidung zwischen der Geschichte der Wissenschaft und der des Unterrichts eingetreten. In jedem der sechs Abschnitte: Altertum, Mittelalter, XVI., XVII., XVIII., XIX. Jahrh., ist der erste Teil der Forschung, der zweite den Schulen gewidmet.

Ganz lassen sich gewisse Wiederholungen ja dabei nicht vermeiden, aber es ist auch

der praktische Vorteil dadurch erzielt, daß der auswählende Leser sich mit den ihn speziell interessierenden Teilen beschäftigen kann. Es läßt sich nun doch nicht leugnen, daß es eben eine Gruppe von Fachgenossen gibt, die wohl vom Studium älterer wissenschaftlicher Errungenschaften, nicht aber von dem der mannigfachen pädagogischen Strömungen und Gegenströmungen einen Gewinn für den eigenen Unterricht erhoffen. Etwa die Hälfte des Buches bietet eine wohlzusammenhängende Darstellung der Geschichte der Mathematik, Astronomie, Physik, Chemie, Biologie, Mineralogie, Geologie und Geographie. Dafür sind rund 150 Seiten nicht viel, zumal die Grenzen nach der Seite der Betrachtung der allgemeinen Geistesströmungen, besonders Humanismus und Philosophie, nicht zu eng gezogen sind. Bisweilen drängen sich ja Namen, Jahreszahlen und Schlagworte etwas eng zusammen, zumal im XIX. Jahrh., aber es liegen dazwischen doch auch Abschnitte einer beinahe behaglichen Vertiefung in die Arbeit einzelner Persönlichkeiten. Dazu war der Verfasser allerdings auch verpflichtet; denn er will nach der Vorrede unmittelbar Material bieten, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht durch geschichtliche Einflechtungen ethisch wirksam zu machen.

Dieser letzte Gedanke ist ja für die Mathematik besonders von Tropfke, Gebhardt und Günther, für die Physik von Poske durch Wort und Schrift von naturwissenschaftlicher Seite betont worden, ganz abgesehen von den in gleicher Richtung liegenden Anregungen von philologisch-historischer Seite. Weniger ist ein solches Bedürfnis bisher auf biologischer Seite hervorgetreten, stellenweise wird es sogar mit einem gewissen Stolz abgelehnt: die Lehre vom Leben habe in sich der ethischen Momente genug und nicht nötig, bei der Geschichte Anleihen zu machen.

Bei dem Umfange des Werkes auf Einzelheiten einzugehen, ist bedenklich. Recht vieles ist dem Berichterstatter neu erschienen, sowohl sachlich als auch in Auffassung und Beleuchtung. Auch an mancher Stelle ist er anderer Ansicht und möchte z. B. Heron mit E. Hoppe und

gegen Diels und W. Schmidt 100 Jahre vor Christus setzen — der Verfasser nennt ihn übrigens selbst einen Schüler des Ktesibios (200 v. Chr.) und zwar vor Philon —; der temperamentvolle Angriff auf Linné scheint ihm gerade vom historischen Standpunkt nicht berechtigt; die Verwendung des Ausdrucks Atomigkeit andererseits ist allerdings geschichtlich berechtigt, führt aber irre, wenn von Kekulé gesagt wird, er habe den Kohlenstoff für 'vieratomig' erklärt — auch hier macht der Verfasser später die Konzession, die Verdienste Kekulé um die Lehre von der 'Wertigkeit' zu betonen. Liebig's bahnbrechende Umgestaltung des chemischen Unterrichts hat an dem Laboratorium in Gießen ihren Ausgang genommen, wie S. 255 richtig steht, während S. 320 Marburg genannt wird. Die etwas häufigere Ernennung von Mathematikern zu Gymnasialdirektoren ist ja eine schöne und wünschenswerte Anerkennung für das Fach, sie hat aber nicht immer zu einer stärkeren Betonung der Naturwissenschaften geführt, diese ist vielmehr öfter gerade von philologischen Direktoren — auch der Verfasser nennt solche — ausgegangen, und der Berichterstatter möchte es sich nicht versagen, hier Kübler und Kempf aus eigener Erfahrung anzuführen. Nicht nur Botanik und Zoologie, auch Mineralogie, Geologie und Chemie wurden auf dem Wilhelms- und Friedrichs-Gymnasium in Berlin recht eingehend, wenn auch nur bis Untersekunda, betrieben. Allerdings huldigten diese Direktoren dem Prinzip des Nacheinander, und sie würden sich dem Streben, alles nebeneinander in den obersten Klassen zu betreiben, widersetzt haben.

So extremer Ansicht ist übrigens auch Pahl nicht, wenn ihm auch die Meraner Lehrpläne nicht weit genug gehen, und mancher halb humoristische Seitenhieb fällt, wenn er Parallelen zwischen recht trüben angeblich vergangenen Zuständen und tatsächlichen der Gegenwart zieht. Besonders anziehend wirken die etwas eingehenderen Schilderungen hervorragender Schulmänner wie Jungius, Traugott Müller, Schellbach. Nicht ohne Wehmut liest man auch, wie manche Prophetenstimme gänzlich ungehört verhallt ist.

In der Methodik geht das Buch im wesentlichen nur bis an die Jetztzeit heran, nicht in sie hinein. Das soll ja auch den folgenden Bänden vorbehalten bleiben. Aber zur allgemeinen Orientierung über die gegenwärtigen Meinungen reicht es vollkommen aus. Wertvoll ist die Literaturangabe, die 220 Nummern umfaßt. Noch manches andere Werk ist übrigens im Text genannt, z. B. Schottens 'Vergleichende Planimetrie', Pietzkers 'Unterrichtsblätter', Rethwischs 'Jahresberichte', Lietzmanns 'Imuk-Abhandlungen'. Auch das Namen- und Sachverzeichnis hat auf seinen 17 Seiten nicht alles anführen können; was also hier vermißt wird, fehlt nicht immer in dem Buche. Mögen diese Zeilen dazu beitragen, etwas in dem Buche selbst zu suchen. Daß es der Leser nicht zu bald aus der Hand legt, dafür hat der Verfasser durch Form und Inhalt gesorgt.

ALBRECHT THAER.

FRIEDRICH KOEPP, ARCHÄOLOGIE. Bd. 1: EINLEITUNG; WIEDERGEGWINNUNG DER DENKMÄLER; BESCHREIBUNG DER DENKMÄLER, 1. TEIL (109 S. MIT 3 ABB. IM TEXT UND 8 TAFELN); Bd. 2: BESCHREIBUNG DER DENKMÄLER, 2. TEIL; ERKLÄRUNG DER DENKMÄLER, 1. TEIL (102 S. MIT 10 ABBILDUNGEN IM TEXT UND 16 TAFELN); Bd. 3: ERKLÄRUNG DER DENKMÄLER, 2. TEIL; ZEITBESTIMMUNG DER DENKMÄLER (131 S. MIT 15 ABB. IM TEXT UND 16 TAFELN). Leipzig, G. J. Göschen 1911 (Sammlung Göschen Nr. 538—540). Preis je —,80 M.

Leopold Ranke erzählt in seinen im 'Diktat vom Oktober 1863' niedergelegten Schulerinnerungen an Schulpforta von dem Eindruck, den der Tertius Lange mit seiner 'Spezialität', der Archäologie, auf die Schüler zu machen wußte: 'Mit den Überresten der alten Kunst, den Ausgrabungen und den Sammlungen der Antiken war er gut bekannt. Er schilderte die alten Tempel, die Säulenordnungen und die plastischen Kunstwerke eingehend und anschaulich. Man hat ihm später diese Lektion als über die Schule hinausgehend gestrichen; sie war aber das Beste, was er seiner Individualität nach geben konnte und gab.' Wer autobiographische Quellenstudien zur Schulgeschichte gemacht hat, weiß wohl von einer ganzen Reihe von Parallelstellen zu dieser Äußerung Rankes, die alle darin

übereinstimmen, daß sie die lebendige Wirkung archäologischer Belehrung in einem Unterrichtssystem bezeugen, das derartige Stoffe mehr oder weniger als Konterbande auffaßte und sie im besten Falle in das Gebiet der *crustula doctorum* verwies; er kann aber auch feststellen, daß es bis vor nicht allzu langer Zeit immer nur einzelne, recht wenig zahlreiche Lehrer gewesen sind, die aus wirklicher Fülle des Wissens heraus kunstarchäologische Dinge an die Schüler heranzubringen in der Lage waren. Seit etwa 2 Jahrzehnten ist die Sachlage in dieser Hinsicht sehr verändert; Archäologie und Gymnasialunterricht ist eine vielerörterte Parole geworden, in einzelnen deutschen Staaten hat man die Archäologie unter die Fächer der Lehramtsprüfung aufgenommen, und eine große Zahl zum Teil vortrefflicher Bücher erleichtert es den Lehrern, die archäologische Belehrung als einen organischen Bestandteil in die verschiedenen dafür in Betracht kommenden Unterrichtsfächer einzufügen; auch bieten fast alle Universitäten den künftigen Oberlehrern eine — leider oft nicht ausreichend benutzte — Gelegenheit zur Einführung in das gesamte Wissensgebiet.

Aus Vorlesungen dieser Art ist das prächtige kleine Buch hervorgegangen, mit dem die um das Schulwesen schon so vielfach verdiente Sammlung Göschen ohne Zweifel um drei ihrer wertvollsten Nummern bereichert worden ist; sein überaus glücklicher Grundgedanke ist der, nicht etwa ein Handbuch der Archäologie im Sinne der Versuche Müllers, Starks und Sittls zu geben, sondern nur ihre Hauptaufgaben darzustellen und an Beispielen zu veranschaulichen — ein Versuch, der in der Tat etwas durchaus Neues, und zwar etwas hochwillkommenes Neues bringt. Der Vortrefflichkeit des Grundgedankens entspricht vollauf die seiner Durchführung, und es gilt dies Lob nicht nur der inhaltreichen Gediegenheit des vorgeführten archäologischen Materials, die durch den Namen des Verfassers von vornherein gewährleistet war, sondern auch der glücklichen Auswahl der für den Unterricht besonders in Betracht kommenden Einzelgebiete und Beispiele; den Lehrenden ist — und zwar in einer für den billigen Preis geradezu erstaunlich

reichen Ausstattung mit Bildern — hier ein Hilfsmittel in die Hand gegeben, wie sie sich's anregender und fördernder gar nicht denken können; daß auch solche, denen die Archäologie eigenes Arbeitsgebiet ist, das Buch nicht ohne Nutzen zur Hand nehmen werden, sei hier nur nebenbei bemerkt. Von der sogenannten schulwissenschaftlichen Zurechtmachung des Stoffes hat sich Verf. sehr mit Recht völlig ferngehalten; es sind, in lesbarer Form geboten, Ausschnitte aus einer streng wissenschaftlichen Behandlung des Stoffes, die er uns zu bieten weiß. Verf. spricht in einer Anmerkung seiner Einleitung von dem Gedanken, 'eine Art Anthologie vorbildlicher archäologischer Arbeiten zu geben': er sollte diesen Gedanken im Interesse der Schule wie auch weiterer Kreise der Gebildeten, die an der Altertumswissenschaft Anteil nehmen, festhalten und in derselben mustergültigen Weise durchführen, wie es ihm in dieser Einführung in die Probleme der Archäologie gelungen ist. JULIUS ZIEHEN.

BRIEFE VON UND AN J. F. HERBART. URKUNDEN UND REGESTEN ZU SEINEM LEBEN UND SEINEN WERKEN. 4 BÄNDE. HERAUSGEGEBEN VON DR. TH. FRITZSCH. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne 1912.

An die große Neuausgabe von Herbarts Schriften, die Karl Kehrbach und Otto Flügel besorgt haben, schließt sich als wichtigster Anhang und Beitrag zur Lebensgeschichte des Philosophen eine Briefsammlung an, die von 1795 bis 1842 reicht, die ganze Entwicklung Herbarts umfaßt und erst mit seinem Tode ihren Abschluß findet. Diese überaus reiche Sammlung, deren Fülle um so imponierender wirkt, als man gar nicht mehr auf sie rechnen zu können geglaubt hatte (denn Herbart hat lange als unlustig zum Briefschreiben gegolten), ist dadurch besonders interessant, daß nicht nur Herbarts eigene Briefe, sondern auch die Antworten seiner Freunde und Zeitgenossen mit abgedruckt sind. Dadurch gewinnen wir ein recht vollständiges und farbevolles Bild seines Lebens und Wirkens, vom Jenenser Studenten und Fichteschüler an bis zu den Höhepunkten seiner Entwicklung als Königsberger und Göttinger Professor der Philosophie.

Auch für die Gymnasialpädagogik und Schulgeschichte fällt dabei manches Interessante mit ab. Nicht nur, daß Herbart mit einigen bekannten Schulmännern Umgang pflog und Briefe wechselte, wie z. B. mit Ludolf Dissen, Ellendt, Bonitz: er hat sich auch für den Gymnasialunterricht selbst und die tägliche Praxis lebhaft interessiert und mancherlei pädagogische Anregungen gegeben. Seine Stellung zu Homer ist ja bekannt; er wollte die Geschichten der Odyssee für ein viel früheres Alter ansetzen, als man sonst für ihre Lektüre bestimmt hat, und lediglich um der Geschehnisse willen lesen, und war aus systematischen Gründen überhaupt dafür, den griechischen Anfangsunterricht vor den lateinischen zu schieben. Er hat sogar in Königsberg selbst mehrfach praktische Versuche unternommen und seine schulsystematischen Ideen in die Wirklichkeit zu übersetzen gesucht, freilich ohne großen Erfolg zu haben. Von alle dem finden sich nun in der neuen, mit außerordentlichem Fleiß gearbeiteten und durch großes Finderglück stark vermehrten Briefsammlung überall reichliche Niederschläge, so daß wir uns nun nicht mehr bloß an die Darstellungen Kehrbachs und anderer in den bekannten Enzyklopädien zu halten brauchen, sondern an der Quelle schöpfen können. Besonders interessant ist die sich aus ihnen ergebende Darstellung von Herbarts eigenen pädagogischen Versuchen während seiner Jugendzeit, im Steigerschen Hause zu Mörchligen bei Bern, und beachtlich wegen der von ihm befolgten Methode, die gern von gegebenen systematischen Punkten ausgeht. Sowohl dieser Art, als auch dem starken philosophischen Triebe, der Herbart innewohnte, ist es wohl zu danken gewesen, daß er mit seinen Schülern so bald als möglich zur Lektüre Platons eilte, und den (wohl auch im philosophischen Zeitalter aussichtslosen) Versuch unternahm, Platons Euthyphron mit der schwierigen Unterscheidung von *δσιον* und *εὖσεβές* bereits einem Zwölfjährigen klarzumachen.

Man hat Herbarts Pädagogik öfters den Vorwurf gemacht, daß sie eine zu harte, verstandesmäßige Art zeige und anders gearteten, weicheren Gemütern nicht gerecht zu werden vermocht habe. Daß

dies nur teilweise richtig ist, geht gerade aus seinen Briefen hervor, durch die die interessanten Beziehungen zu dem Steigerschen Hause erst in das richtige Licht kommen. Wie gut er zu individualisieren wußte und die besonderen Bedürfnisse seiner Zöglinge ins Auge faßte, das zeigen uns besonders die ausführlichen Nachrichten der beiden ersten Bände über die Einführung seines Nachfolgers im Steigerschen Hause, und die liebevolle, sehr ins einzelne gehende Schilderung seiner Zöglinge, denen er brieflich auch dann mit Rat und Tat nahestand, nachdem er sich von ihnen getrennt hatte, um sich für die Universitätslaufbahn vorzubereiten. Für ihre Lektüre, und vor allem für die Art, wie sie Bücher zu lesen und ein Urteil über sie zu gewinnen hätten, gibt er ihnen die wertvollsten Winke, freilich nicht ohne eine gewisse doktrinäre Weise, der man überall den philosophischen Kopf anmerkt, der gern die Dinge in ein bestimmtes System hineinzu bringen strebt.

In den weiteren Bänden ist auch noch oft von Schuldungen und Herbarts Einfluß auf die Pädagogik Preußens die Rede, z. B. von Richthofens Bemühungen um die Ritterakademie in Liegnitz, aber naturgemäß treten im weiteren Fortgange immer mehr die rein philosophischen Fragen in den Vordergrund. Trotzdem wird sich auch von ihnen eine Durchmusterung als lohnend erweisen und dem Schulhistoriker, besonders Preußens, manche neue Erkenntnis bringen; aber auch andere Länder bekommen ihr Teil, z. B. Sachsen, das durch Drobischs Briefe vertreten ist, der stark von Herbart beeinflusst war, und anderseits in den Reformbestrebungen der sächsischen Regierung und Lehrerschaft an den Gelehrtenschulen eine bedeutende Rolle spielte, die man auch im Gesetz von 1846 wiederzuerkennen vermag. Somit soll denn der

Briefwechsel Herbarts auch den historisch gerichteten Pädagogen zur Lektüre und Ausnutzung ans Herz gelegt sein.

ERNST SCHWABE.

ZEITSCHRIFT FÜR GESCHICHTE DER ERZIEHUNG UND DES UNTERRICHTS (NEUE FOLGE DER 'MITTEILUNGEN DER GESELLSCHAFT FÜR DEUTSCHE ERZIEHUNGS- UND SCHULGESCHICHTE'). HERAUSGEGEBEN UNTER VERANTWORTLICHER LEITUNG VON PROF. DR. MAX HERMANN IN BERLIN. ERSTER UND ZWEITER JAHRGANG, 1911, 1912. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 318 bzw. 314 S.

Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte hat ihren Mitteilungen eine neue Gestalt gegeben, in der zwei Bände vollständig vorliegen, jeder in vier Heften erschienen. Von dem mannigfaltigen und reichen Inhalt heben wir aus dem ersten Bande hervor: 'Die Bildungsgeschichte des jungen Leibniz' von Privatdozenten Dr. W. Kabitz in Breslau, aus dem zweiten einen Nekrolog des Herausgebers auf Alfred Heubaum, mit einem Porträt des so früh Verstorbenen, und eine Studie von Dr. B. Barth in Berlin-Friedenau über 'Montaignes Pädagogik im Verhältnis zu seiner Philosophie'. In dem Hauptabschnitt jedes Heftes, 'Quellen und Abhandlungen', überwiegen, dem Programm der Zeitschrift entsprechend, die ersteren; eine Reihe interessanter Erscheinungen und Versuche aus vergangenen Zeiten werden vorgeführt und regen den Vergleich mit der Gegenwart und das Nachdenken über ihre Aufgaben an.

Die Schriftleitung der Gesellschaft bittet uns, darauf aufmerksam zu machen, daß ihre Mitglieder gegen den Jahresbeitrag von 5 Mark die Zeitschrift und den alljährlich erscheinenden, etwa 25 Bogen starken 'Historisch-pädagogischen Literaturbericht' erhalten.

P. C.