



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Schultze, Paul: Unterricht und Erziehung

urn:nbn:de:gbv:46:1-908

jeder Feind desselben war also der Feind der Geschäfte, und da die republikanische Idee diese am ärgsten störte und gefährdete, so entfernte sich die Bourgeoisie, die eigentliche Geschäftswelt mehr und mehr von ihr, zumal da bisher die ernstesten Versuche, sie zu verwirklichen und so einen neuen festen Boden für das Erwerbsleben zu gewinnen, immer gescheitert waren. Der Republikanismus verschwand somit für lange Zeit aus den höhern Ständen, er stieg hinab in die niedern, um hier eine neue Gestalt anzunehmen, und damit begann ein neuer Abschnitt in den Jugendjahren der Sozialdemokratie.



Unterricht und Erziehung

Von Paul Schulze



on jeher hat der Deutsche das Bedürfnis gehabt, neben den Anforderungen des Tages sich in ein Nachsinnen zu verlieren, das nicht unmittelbar dem Praktischen zugewandt ist. Als wir noch keine politische Nation waren, pflegten wir nicht ohne Leidenschaft den weiten Kreis ästhetischer Fragen zu durchmessen. Heute, wo Männer von Thatkraft unter uns aufgestanden sind, und der Zug der Zeit auf ein nützlichcs Handeln gerichtet scheint, werden pädagogische Dinge erörtert, bei denen sich immer die theoretische Seite mehr oder minder stark hervorkehren läßt. Es ist aber gar nicht verwunderlich, daß diese Fragen weit über den Kreis der eigentlichen Fachmänner hinaus unter dem Beifall der gebildeten Schichten unsers Volkes zur Verhandlung kommen. Denn da jeder erzogen und unterrichtet ist und, wenn das Glück gut ist, auch selbst wieder erziehen und unterrichten wird, so glaubt jeder die Pflicht zu haben, nicht nur solche Dinge mit Teilnahme anzuhören, sondern auch sein eignes Urtheil darüber in die Wagschale zu werfen. Das wird so bleiben, so lange Unterricht und Erziehung eine öffentliche Angelegenheit sind.

Heute ist es nun weniger die Volksschule als das höhere Unterrichtswesen, um das sich der Streit der Meinungen erhitzt hat. Weil wissenschaftliche Methode, reichere Kenntnisse, größere Gewandtheit im schriftlichen Ausdruck der Gedanken namentlich den Gliedern derjenigen Gesellschaftskreise eignen sind, die an der höhern Schule Anteil nehmen, so ist denn auch gerade im Kampfe um diese Anstalt die Zahl der geäußerten Meinungen Legion. Zwischen Angriff und Verteidigung wogt die Schar der Bücher, Flugschriften

und wissenschaftlichen Abhandlungen hin und her. Fast jeder bringt das Scherflein eines neuen Vorschlags, und es mag geglaubt werden, daß alle von heiligem Eifer für die Sache entbrannt gewesen sind. Aber es sind uns jetzt weniger neue Vorschläge vonnöten als eine kritische Sichtung des Vorhandenen, vielleicht daß sich da die großen Gesichtspunkte, die prinzipiellen Gedanken ergeben, die eine Schlichtung des Streites, eine Beruhigung der Gemüter und dadurch allein eine gedeihliche Entwicklung unsers Schulwesens herbeizuführen geeignet sind.

In den meisten Fällen sind es Fragen des Unterrichtsstoffes, die erörtert werden. Was soll den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bilden? Humanistische Studien oder moderne Sprachen oder Mathematik und Naturwissenschaften oder deutsche Sprache und Philosophie?

Diese große Verschiedenheit der Forderungen und Vorschläge hat ihren guten Grund. Während sich die Wissenschaften vielfach in lauter Einzeluntersuchungen aufgelöst haben und damit das Bewußtsein des Zusammenhanges aller Wissenschaften verdunkelt ist, hat sich das Gefühl für die Größe und Bedeutung der eignen Wissenschaft bei sehr vielen verschärft, die Achtung und das Verständnis für fremde Untersuchungen gemindert. Überdies sind die technischen Fächer, auf wissenschaftliche Grundlage gestellt, in fortwährender Ausdehnung. Sie alle, Wissenschaft wie Technik, beanspruchen von der Schule, wo nicht im Mittelpunkte des Unterrichts zu stehen, so doch Berücksichtigung zu finden. Erfolgt kein Eindämmen des Stromes, so wird die höhere Schule von der Menge des Stoffes überflutet und in ihrer Wirksamkeit erdrückt werden, oder sich in lauter einzelne Fachschulen auflösen müssen.

Darum ist ein Sichbesinnen auf den Zweck und das Wesen alles Unterrichts zur Zeit wohl angethan, oder weiter gefaßt, es ist eine Einigung über die Frage dringlich geworden: wie soll sich der Unterricht zur Erziehung verhalten, ja wie muß unsre Erziehung überhaupt gestaltet sein? Nun hat neuerdings Herr Paul Güßfeldt in einem Aufsatz *Die Erziehung der deutschen Jugend* zuerst in der „Deutschen Rundschau“ (im Januar- und Februarheft), dann in einem in Buchform erschienenen Abdruck (Berlin, Gebrüder Pötel, 1890) seine Vorschläge zu einer Schulreform durch einen Abschnitt über Erziehung eingeleitet und zu begründen versucht. Ich knüpfe meine Erörterungen umso lieber an dieses Buch an, als es vermöge seiner gewandten Darstellung und seines aphoristischen Charakters weitere Kreise zu fesseln geeignet ist. Das wird auch der Herr Verfasser selbst wünschen. Jedoch kann ich die Bemerkung nicht unterdrücken, daß er seine Erfahrungen aus ganz bestimmten Gesellschaftskreisen, den sogenannten obern Zehntausend, gesammelt und darum bei manchen Aussprüchen gerade diese Kreise besonders im Auge gehabt zu haben scheint.

Ich habe mich beim Lesen des ersten Abschnittes des genannten Buches, der besonders über die Erziehung des Kindes handelt, der Erinnerung an die

alte Wahrheit Ben Akibas nicht erwehren können: „Es ist alles schon dagewesen.“ Damit meine ich nicht eine Benutzung dieser oder jener Gedanken aus der vorhandenen pädagogischen Litteratur, sondern gerade in den Grundsätzen über Erziehung hat Herr Güßfeldt einen alten berühmten Vorgänger. Ich hebe aus den vielen Bemerkungen zunächst zwei Sätze hervor, die auf seine prinzipielle Stellung in den Fragen der Erziehung besondres Licht werfen.

Herr Güßfeldt erklärt: „Die gestrengen Herren Erzieher, die gar nicht wissen, wie abstoßend oft ihr Wesen auf Kinder wirkt, wie viel Selbstüberwindung sie diesen im täglichen Verkehr auferlegen, sagen: Kinder müssen in erster Linie gehorchen lernen.“ „Nein,“ ruft Herr Güßfeldt, „Kinder müssen in erster Linie gerecht behandelt werden.“

Das heißt also, bei Lichte besehen: nicht mehr das Pflichtbewußtsein, sondern das Rechtsbewußtsein der Kinder giebt von jetzt an die Norm der ganzen Erziehung. Auch die Kinder haben ihr Recht, ja das Recht der Kinder kommt vor ihrer Pflicht!

Es sind vergilbte Blätter, die ich umwende. In einem Buche, das um die Mitte des vorigen Jahrhunderts erschienen ist, heißt es also: „Unsre ersten Pflichten sind gegen uns selbst; unsre ersten ursprünglichen Empfindungen laufen in uns selbst zusammen; alle unsre natürlichen Bewegungen beziehen sich anfangs auf unsre Erhaltung und auf unser Wohlsein. Die erste Empfindung von der Gerechtigkeit bekommen wir also nicht von der, die wir schuldig sind, sondern von derjenigen, die uns gebührt; und dies ist auch noch eine von den Widersinnigkeiten der gemeinen Erziehungen, daß man gleich anfangs mit den Kindern von ihren Pflichten, niemals von ihren Gerechtsamen redet.“ Das hat der Mann geschrieben, der „die Rechte der Kinder entdeckt hat,“ der selige Jean Jacques Rousseau.

Eine Meinung ist noch nicht deshalb wahr oder falsch, weil sie schon vor hundert Jahren behauptet worden ist. Aber man erwäge! Gewiß hat auch das Kind sein Recht, denn es ist nach Gottes Ebenbild geschaffen. Aber es ist noch nicht imstande, dies Recht zu vertreten, weil es dies Recht noch nicht kennt und begreift. Darum treten die Eltern für das unmündige Kind ein, und ebendarum hat das Kind als einziges Recht das Recht auf Erziehung, damit es seine Menschenwürde allmählich begreifen und bethätigen lerne. Wir würden die ganze sittliche Ordnung umstoßen, wenn wir das Rechtsgefühl der Kinder zum Grundsatz aller Erziehung machen wollten. Denn auch für das Kind sind die Pflichten eher da als die Rechte; die Rechte müssen durch die Pflichten verdient werden. „Von meinen Rechten sagt mir das Gewissen nichts, wohl aber von meinen Pflichten,“ hat der pflichttreueste Mann gesagt, den Deutschland bis vor wenig Wochen an der Spitze seiner Staatsgeschäfte gesehen hat. Der Gehorsam gegen Eltern und Erzieher ist aber für das Kind zunächst die einzige Möglichkeit, seiner Pflicht gerecht zu werden. Und diesen

Gehorsam, wenn es sein muß, durch die Mittel der Zucht zu erzwingen, ist das gute Recht, ja die Pflicht der Erzieher. Das Kind weiß nicht, was ihm gut ist; ja wie oft empfindet es nicht als bittres Unrecht, was doch nur sein gutes Recht ist. Wohl hat das Kind einen Sinn für gerechte Behandlung, aber dieser tritt nur in seinem Verhältnis zu den Geschwistern zu Tage, da es mit ihnen den Eltern gegenüber auf derselben Stufe steht. Diese Thatsache enthält, in die Sprache der Praxis übersetzt, die Warnung, kein Kind vor seinen Geschwistern vorzuziehen.

Im Lichte dieses Zusammenhanges will auch eine Anekdote beurteilt werden, die Herr Güßfeldt aus seinem Leben berichtet. Wenn der Knabe sich weigerte, einem Fremden, der ihm nicht genehm war, die Hand zur Begrüßung zu geben, sondern seinem Unmut in Thränen Luft zu machen pflegte — Hand aufs Herz, Herr Güßfeldt, hatte da der Vater nicht das Recht, dem eigensinnigen Knaben eine von den kräftigen Ohrfeigen zu geben, die Sie uns zur rechten Zeit wieder entdeckt haben? Konnte der Vater diesen Erweis der Höflichkeit von seinem Kinde nicht mit Zug verlangen? Oder hätte man das Kind dahin erziehen sollen, daß es, dem eignen Willen folgend, mißliebigen Persönlichkeiten eine gemessene Verbeugung als Höflichkeitsform entgegenbrächte, wie es der gereifte, seines Willens und seines Rechtes sich bewußte Mann gethan hätte?

Was für den Mann gilt, gilt darum noch nicht für das Kind. Der Mann ist im vollen Besitz seiner sittlichen Freiheit, das Kind soll dazu erst erzogen werden. Der Weg zur Freiheit aber führt noch immer durch den Gehorsam, und somit ist dieser freilich nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck. Jeder Gehorsam, der nicht zu diesem Ziele führt, ist unsittlich, weil er zur Knechtschaft führt. Darum ist blinde oder lieblose Strenge ebenso wenig geeignet, den rechten Gehorsam zu bewirken, als jene verzärtelnde Affenliebe, die das Kind zum Spielballe seiner eignen Launen und Begierden erniedrigt.

Solche Erziehung ist unsrer Zeit Bedürfnis. Die soziale Bewegung wurzelt zu nicht geringem Teile in einem krankhaft gesteigerten Rechtsbewußtsein. Es handelt sich bei ihr nicht bloß um eine Brotsfrage, sondern ebenso sehr um eine Frage des Gehorsams, der Zucht, der Autorität; die soziale Frage ist auch eine sittliche Frage. Neben dem „Was geben wir ihnen zu essen?“ steht darum, nicht minder Beachtung heischend, das andre „Wie sollen wir sie erziehen?“ Ich schließe diesen Abschnitt mit einer andern Antithese: nicht eine Erneuerung der Rousseauischen Lehre vom Rechte der Kinder kann ein wirksames Mittel für die Erziehung werden, sondern der alte Grundsatz, daß Kinder in erster Linie zum Gehorsam erzogen werden müssen.

Es paßt in einer Zeit alles zu einander, Politik, Kunst und Pädagogik. Das sozialistische Ideal ist Rückkehr zur Natur; die natürliche Ordnung ist durch die bisherige Kultur durchbrochen und vernichtet, ihre Herstellung ist

mit allen Mitteln anzustreben. Die Kunst diesseits und jenseits der Vogesen hat sich Naturtreue in allem, was dargestellt wird, zur Pflicht gemacht, und neuerdings kann man den Abschau der Menschheit, wenn man wollte, beinahe besser studiren auf den Brettern, die die Welt bedeuten, als im wirklichen Leben. Auch Herrn Güßfeldts Pädagogik scheint von diesem Streben nach natürlicher Entwicklung und Entfaltung aller Dinge angekränkt zu sein. Damit komme ich zu dem zweiten Punkte. Auch hier muß ich auf die große Verwandtschaft mit den Grundsätzen Rousseaus hinweisen.

Herr Güßfeldt will die Natur des Kindes sich ruhig entwickeln lassen, ohne Eingriffe. Er sagt in dieser Beziehung: „In dem Fernhalten des Schädlichen, nicht in dem naturwidrigen Versuche, Gutes zu erzeugen, liegt die ganze Weisheit der Kindererziehung.“ Rousseau wirft die Frage auf: „Was soll man thun, um einen Naturmenschen zu bilden?“ und antwortet: „Verhindern, daß etwas geschehe, was der natürlichen Entwicklung hemmend und hindernd in den Weg tritt.“

Herrn Güßfeldts Satz über die ultima ratio aller Kindererziehung ist geboren und getragen von dem Vergleich einer jungen Menschenseele mit einer Pflanze. Es mag ja nun seine Wichtigkeit haben, daß wirklich nur das Fernhalten etwaiger schädlicher Einflüsse die Gewähr einer kräftigen und schönen Pflanze giebt. Steht es aber ebenso mit der Entwicklung eines Menschen zu einer sittlichen Persönlichkeit, zu einem Charakter? Ich glaube, Herrn Güßfeldts Vergleich hinkt nicht bloß auf einem Beine, sondern auf beiden. Es ist ein eigentümlicher Zufall gewesen, daß ich, noch mit den Gedanken unseres Buches innerlich beschäftigt, eine neue historische Abhandlung von Ernst Curtius las, deren Einleitung so beginnt: „Pflanzen erwachsen aus dem im Boden ruhenden Reime, und ihre glückliche Entwicklung ist nur davon abhängig, daß sie ungestört erfolge und nichts von dem fehle, was zu ihrem Gedeihen nötig ist. Geistige Entwicklungen haben andre Bedingungen; sie verkommen, wenn sie sich selbst überlassen bleiben, und wie bei der Biographie eines geistig bedeutenden Mannes nichts von größerem Interesse ist, als zu erkennen, unter welcherlei Einflüssen seine ganze Persönlichkeit sich ausgebildet hat, so u. s. w.“

Es ist in der That nicht wahr, daß menschliche, geistige Entwicklung in derselben Weise und unter denselben Bedingungen verlaufe, wie das Wachstum einer Pflanze. Aber über jenen Vergleich hinaus läßt sich doch bei Herrn Güßfeldt ganz wie bei Rousseau die theoretische Voraussetzung entdecken, aus der die praktische Folgerung geschlossen ist. Jeder übertriebenen oder einseitigen Forderung einer Rückkehr zur Natur liegt ein Irrtum zu Grunde über Wesen und Beschaffenheit dessen, was Natur genannt ist. Rousseau beginnt seinen Emil mit dem Satze: „Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Urhebers der Dinge kommt.“ Und Herr Güßfeldt sagt: „Der Mensch ist ursprünglich nicht schlecht, er wird es.“

Wenn der Mensch ursprünglich gut wäre, dann könnte es freilich nur darauf ankommen, ihm alles fernzuhalten, was diese ursprüngliche Reinheit zu trüben vermöchte. Aber der Mensch ist nicht gut von Anbeginn an. Unse Sprache hat ein schönes Wort; sie redet von der Unschuld des Kindes. Das will besagen, es lastet noch keine Schuld auf dem Haupte des Kindes, es ist nicht schlecht, aber auch nicht gut. Vielmehr sind gute und böse Anlagen keimartig in der jungen Menschenseele eingeschlossen. Wächst das Kind heran, so werden aus diesen Anlagen Vorstellungen, Gedanken und Handlungen, schlechte wie gute. Es ist eine bekannte Wahrheit, daß fast immer schon im ersten Lebensjahre des Kindes sich der Eigensinn einstellt. Wenn sich dies aber so verhält, kann da die zugespitzte Forderung Herrn Güßfeldts von „dem Fernhalten des Schädlichen als ganze Weisheit der Kindererziehung“ noch aufrecht erhalten werden? Gewiß ist es jedem Erzieher eine ausgemachte Sache, daß er das Kind vor allem, was ihm schaden könnte, zu behüten habe. Weit wichtiger freilich ist es, zu wissen: was schadet dem Kinde, und was schadet gerade diesem Kinde, das du erziehen sollst? Denn die Kinder sind sich nicht in allen Stücken gleich, in gewissem Sinne ist jedes Kind ein Original. Darum müssen Erzieher Menschenkenner sein. Doch was nützt alle Kenntnis, wenn die Macht fehlt? Niemand ist es gegeben, alles Schädliche fern zu halten, weil niemand allwissend und allgegenwärtig ist. Sollte sich nicht schon aus dieser Erwägung ergeben, daß das Fernhalten und Abwehren nicht genügt, eben einfach weil es in seinem ganzen Umfange durchzuführen unmöglich ist, und daß es deshalb unrichtig ist, diese Forderung zum Eckstein aller Erziehungslehre zu machen? Wäre Herr Güßfeldt hier im Rechte, welche Last der Vorwürfe müßte sich da nicht auf alle Eltern und Erzieher zusammenhäufen, denn alles Böse in der Welt stammte ja nur daher, weil sie schädliche und verderbliche Einflüsse von ihren Kindern nicht ferngehalten hätten! Rousseau hat diese Behauptung nicht gescheut. Herr Güßfeldt spricht eine solche Unschuldigung allerdings nicht aus. Aber liegt nicht wenigstens die Folgerung auf seinem Wege, daß alles Böse durch Einwirkung von außen her in dem Menschen entstehe?

Doch vielleicht habe ich Herrn Güßfeldts Meinung nicht recht verstanden. Er spricht von dem despotischen Gange, der dem Menschen eingewurzelt sei, auch er warnt davor, in Kindern nur kleine Engel sehen zu wollen, und weiß recht gut, daß viele aus vulgärem Stoff und voller Ungezogenheiten sind. Das heißt doch wohl, in dem Kinde selbst entwickelt sich Böses. Ist dann aber Herr Güßfeldt nicht mit sich selbst im Widerspruch, wenn er gleichwohl als Hauptfache in der Erziehung des Kindes das Fernhalten des Schädlichen verlangt? Ich sollte meinen, angesichts solcher Thatsachen könnte seine Forderung nicht als grundlegende Norm für Kindererziehung aufgestellt werden. Es muß eben noch etwas andres hinzutreten, was mir als die Hauptfache erscheint. Nicht bloß das Schädliche nach Kräften von der Kindesseele fernhalten ist die

Aufgabe, sondern vor allem das Böse ausrotten und das Gute entwickeln, das in der Seele als Anlage enthalten ist. Hier gilt das Wort v. Kaumers: „Erziehung ist eine Kunst, der Natur entgegen.“ Denn das Ziel der Erziehung ist die sittliche Persönlichkeit, die Bildung des Charakters, oder mit andern Worten die sittliche Freiheit. Auf diesem Gebiete ist aber die kindliche Originalität zwar zu studiren, aber nicht zu respektiren. Denn sittliche Freiheit ist für alle zu fordern, und der Erzieher kann hierbei keine Unterschiede unter seinen Zöglingen als berechtigt anerkennen. Die geistigen Fähigkeiten, die gemüthliche Anlage, die Eigenart, sofern sie sich im Naturell zeigt, sind bei allen Menschen verschieden. Die Forderungen der Sittlichkeit, wenn auch als Ideale, sollen für alle gelten. Ich weiß wohl, daß sich auch hierin die Menschen schließlich von einander unterscheiden, und daß die Willenskraft nicht bei allen in gleichem Maße entwickelt wird. Aber der Erzieher hat auf diesem Gebiete das Gleiche für alle zu verlangen, wenn auch seine Mittel zu diesem Ziele je nach der Art des Kindes verschieden sein dürfen und sollen. Wenn Herr Güßfeldt deswegen, allerdings nicht mit dürren Worten, sondern in seiner blumenreichen Sprache, die Erziehung davon zurückhalten will, daß alle Kinder den Rosen gleichen, sondern auch Nesseln, Lilien u. a. in dem großen Gottesgarten der Kinder gestattet, so ist ersichtlich, daß hier die Rücksicht auf die natürliche Anlage einseitig übertrieben ist.

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß Herrn Güßfeldts Auseinandersetzungen über die Erziehung des Kindes in den wesentlichen Punkten von irtümlichen Anschauungen und Voraussetzungen beherrscht sind, die, vielleicht nicht von ungefähr, eine nahe Verwandtschaft mit Rousseauischen Ideen zeigen. Der größere Teil des Buches beschäftigt sich mit der Erziehung der heranwachsenden männlichen Jugend unsers Vaterlandes. Auch hier finden sich Anklänge an Rousseau, die aber unberücksichtigt bleiben können, weil nirgends mit ihnen der Anspruch auf prinzipielle Bedeutung erhoben wird.

Sobald das Kindesalter überschritten ist, nimmt die Erziehung weitere Formen an, es tritt der Unterricht hinzu. Es handelt sich nun zunächst darum, wie das Ziel der Erziehung, das vorhin als sittliche Freiheit gefaßt war, näher zu bestimmen ist, sodann darum, mit welchen Mitteln das Ziel zu erreichen ist.

Die sittliche Freiheit des Menschen ist immer eine Idee. Weil aber der Mensch in ein reales Leben hineintritt, so wird er seine Freiheit in ganz bestimmten Verhältnissen zu bethätigen haben. Anfassen sollen wir das Leben real, auffassen aber ideal. Die Bildung von Charakteren wird sich darum jede Erziehung als Ziel setzen müssen; aber weil die Berufs- und Gemeinschaftskreise der einzelnen Menschen verschieden sind, und weil jede Zeit ihre besondern sittlichen Aufgaben stellt, deswegen können die von der Erziehung angewandten Mittel weder für alle Schichten des Volkes gleichmäßig gelten, noch für alle Zeiten dieselbe Bedeutung behalten. Die wechselnden Daseins-

formen einer Nation bestimmen die Mittel ihrer Erziehung. Darum ist die Pädagogik niemals graue Theorie, sondern immer etwas hervorragend Praktisches. Die Voraussetzung bei dieser Auffassung ist einmal der Begriff der sittlichen Freiheit, sodann die Meinung, daß jeder Schulunterricht nichts als ein Mittel für die Erziehung ist.

Herr Güßfeldt hat das Ziel der Erziehung näher dahin bestimmt, „aus der männlichen Jugend möglichst glückliche und möglichst leistungsfähige Mitglieder des staatlichen Gemeinwesens“ heranzubilden. Als notwendig für das Glück und die Leistungsfähigkeit jedes Menschen erachtet er vornehmlich „Gesundheit, physische Kraft und Geschicklichkeit, ein reines Gemüt und einen humanen Sinn, Charakterfestigkeit und Pflichtgefühl, Verstandesschärfe und ein gewisses Maß von Kenntnissen.“ Beide Begriffe aber schließen sich für ihn zu dem zusammen, was er harmonische Bildung nennt. Die enge Verbindung, in die jene zwei Faktoren gesetzt sind, ist wohl dahin zu erklären, daß Glück auf Leistungsfähigkeit beruhen soll.

Ob das, was die Menschen unter Glück verstehen, durch diese Aufzählung wirklich erschöpft sei, erscheint mir zweifelhaft. Mancher wird — und niemand wird ihn tadeln können — ein Stückchen des irdischen Mammons darunter vermissen, denn um glücklich zu sein, muß man leben können. Und ich meine, daß z. B. auch ein Kranker und Schwacher glücklich sein könne. Da ich glaube, Leute mit reicher Lebenserfahrung werden mir bestätigen, daß einer alles, was Herr Güßfeldt aufzählt, besitzen und doch unglücklich sein kann, weil ihm Demut und innere Zufriedenheit fehlen. Wohl ist jeder seines Glückes Schmied, aber über alle Schicksale unsers Lebens sind wir doch nicht Herr, wenn wir uns nicht demütig zu fügen verstehen. Und nun gar möglichst glückliche Mitglieder des Staates! Der Sozialdemokrat wird sich nur dann als glücklicher Staatsbürger fühlen, wenn alle seine Wünsche erfüllt sind.

Herrn Güßfeldts Glück zerfliegt also unter meinen Händen wie eine goldige Wolke, die der Wind aus einander treibt. Es bleibt die Leistungsfähigkeit. „Das sieht schon besser aus! Man weiß doch wo und wie.“ Nun wird vielleicht das Ziel, das unsrer Erziehung gesteckt werden soll, aus dem schillernden, schwankenden, ungewissen Ideale zu einem festen Punkte in der Erscheinungen flucht.

Leistungsfähigkeit kann weder vom individuellen Standpunkte des Kindes aus gefaßt werden noch schlechtthin für den Erzieher als maßgebendes Ziel gelten, weil in dem einen Falle zu wenig, im andern zu viel geleistet werden würde. Denn der Mensch ist weder auf sich selbst beschränkt, noch soll er ein Kosmopolit werden. Sondern weil der Mensch in eine Reihe ganz bestimmter sittlicher Gemeinschaftskreise hineingeschaffen ist, soll er auch für diese Kreise erzogen werden. Herr Güßfeldt hat darum auch den Begriff der Leistungsfähigkeit eingeschränkt auf das staatliche Gemeinwesen.

Da fühlt man sich aber doch bedenklich an den antiken Begriff des Staates erinnert, wo der Staat alles war und die einzige Form einer Gemeinschaft der Menschen darstellte. Unser Leben hat sich reicher gestaltet, wir haben noch andre historisch gewordene sittliche Gemeinschaftskreise, die, weil sie noch immer eine lebendige Macht sind, auch noch immer ein Recht haben. So wenig der Mensch sich heute isoliren kann, so wenig kann und darf er ein bloßes Staatsindividuum werden; sondern er steht zunächst in der Familie, dann erst kommt der Staat und neben dem Staate, wenn wir unsre Augen geschichtlicher Entwicklung nicht verschließen wollen, die Kirche. Alle drei Gemeinschaftskreise stellen an den Menschen ihre besondern sittlichen Aufgaben, und die Erziehung hat deshalb alle drei gleichmäßig zu berücksichtigen. Daraus ergiebt sich, daß Herr Güßfeldt sein Ziel zu nahe gesteckt hat.

Das Ziel, das die Erziehung ihrer Arbeit setzt, wirkt immer bestimmend ein auf die Mittel, die zur Anwendung gelangen. Auch bei Herrn Güßfeldt bleibt die theoretische Voraussetzung nicht ohne praktische Folgerung. Wenn „harmonische Bildung,“ mit Glück und Leistungsfähigkeit als Inhalt, die Richtschnur für die Erziehung unsrer männlichen Jugend abgeben soll, wird sich die Nötigung ergeben, zu prüfen, ob unsre jetzigen höhern Bildungsanstalten diesem Ziele gerecht werden, und im Falle der Verneinung die andre Nötigung, neue Mittel zur Erreichung jener „harmonischen Bildung“ aufzuweisen. Herr Güßfeldt hat beides gethan. Für unsre kritische Betrachtung empfiehlt sich der umgekehrte Weg.

Herr Güßfeldt nennt seinen neuen Vorschlag zu einer Verbesserung unsers Schulwesens selbst radikal. Er verlangt Internate als Erziehungsanstalten für die Jugend, wobei ihm die Kadettenanstalten als Muster vorschweben. Die Zöglinge sollen im elterlichen Hause nur den Abend und die Nacht, den Sonntag und die Ferien verbringen.

Es ist eine eigentümliche Erscheinung, daß fast immer, wenn neue Ideen in der Pädagogik wirksam wurden, auch das Streben nach Internaterziehung besonders stark hervorgetreten ist. Die Gedanken der Reformation haben die Fürstenschulen gezeitigt, die pietistische Bewegung hat die Schulen der Franckischen Stiftung hervorgebracht, und die Philanthropine sind unter der Einwirkung Rousseauischer Ideen entstanden. Das hängt aber zum Teil noch mit einer andern Erscheinung zusammen. Sobald die Gesellschaft unter Schmerzen erkennt, daß ein Gebrechen an ihrem Leibe frißt, glaubt sie immer sofort an den Erziehungsplanen und -anstalten bessern zu müssen, damit das künftige Geschlecht des Glückes mehr genieße. Rousseau, der die Revolution voraus sagte, ist hierfür wohl das sprechendste Beispiel. Aber man hat dabei oft genug vergessen, daß neben der Schule auch das Haus, die Familie für die Erziehung wichtig sind, und daß wer an den Kindern bessern will, bei den Großen anfangen soll. Die Schule läßt sich immer leichter umgestalten,

weil sie eine Sache staatlicher oder kommunaler Gemeinschaften ist. Änderung der Familie aber und der häuslichen Verhältnisse ist Sache des Einzelnen, seines guten Willens und seiner gebesserten Einsicht. So scheint denn auch das Zeitalter der Naturwissenschaften und der sozialistischen Gedanken den Ruf nach Internatserziehung zu erheben.

Nun ist gewiß die Frage der Internatserziehung keine Frage, die für die Pädagogik von grundsätzlicher Bedeutung wäre. Sie muß vielmehr, wie ein erfahrener Kenner des Internatswesens schreibt, mit Rücksicht auf die tatsächlichen Zustände gelöst und entschieden werden. Dadurch ist aber der Einrichtung von Internaten eine Grenze gezogen, sie können nicht schlechthin als notwendig oder gar als zu erstrebendes Ideal für alle betrachtet werden. Und wenn ich schon der Meinung bin, daß allgemeine Internatserziehung an der praktischen Undurchführbarkeit scheitern muß, so glaube ich auch noch von anderer Seite her die Unhaltbarkeit des gemachten Vorschlages darthun zu können.

Wie für die Erziehung die sittliche Wirkung der Familie niemals wird entbehrt werden können, so am allerwenigsten in unsrer Zeit, wo der Sinn für Familienleben und für seine sittliche Bedeutung weiten Kreisen abhanden zu kommen droht. Die untersten Klassen unsers Volkes sind durch die Not gezwungen, ihre Kinder den „Kleinkinderbewahranstalten“ zu überlassen, die höhern Gesellschaftskreise schicken ihre Kinder aus andern Nöten in die „Kindergärten,“ damit sie dort unter Aufsicht spielen — lernen. Die geschlossenen Anstalten Herrn Güßfeldts entziehen die Kinder gerade in der Zeit ihrem natürlichen Boden, der Familie, wo deren Einfluß am stärksten zu wirken beginnt. Man wird mir die Kadettenanstalten und die Seminare für Lehrerbildung entgegenhalten. Aber beides sind Fachschulen. Der Staat hat ein unmittelbares Interesse daran, sich unbedingt ergebene und gehorsame Offiziere heranzuziehen, die alle andern Beziehungen dem Geiste der soldatischen Gemeinschaft unterordnen. Die Seminare aber empfangen ihre Zöglinge erst dann, wenn diese, heranreifende Jünglinge, „den Einfluß des Familienlebens mit seiner erziehenden Kraft schon erfahren haben.“

Herrn Güßfeldts Vorschlag ist zum Teil hervorgerufen durch die Bevorzugung des staatlichen Gemeinwesens vor den übrigen sittlichen Gemeinschaftskreisen. Zwar scheint auch er die Bedeutung der Familie für die Erziehung nicht ganz hintenan zu stellen; denn er spricht von dem veredelnden Einfluß der Mutter und wünscht wohl auch den Familiensinn in dem Kinde entwickelt zu sehen. Aber merkwürdig genug verlangt er im Gegensatz dazu, daß die Kinder nur ausnahmsweise an dem Tische der Eltern speisen sollen, weil er fürchtet, daß durch Gerichte, von denen die Kinder nicht essen dürfen, ihre Begehrlichkeit erregt werde. Nein, auch das Kind soll schon daran gewöhnt werden, nicht alles zu bekommen, was es sieht und wünscht. Denn die Kunst, zu entbehren und sich etwas zu versagen, verlangt das Leben von jedem

Menschen. Herr Güßfeldt läßt das Kind in der Kinderstube essen; vielleicht sind Diensthoten oder „das Fräulein“ des Hauses dabei seine Genossen. Wie viel geht so einem armen Kinde verloren! Der Geist des Hauses, der doch den Familiensinn meist bildet, kommt in erster Linie in der Gemeinsamkeit aller Familienglieder bei den Mahlzeiten, bei religiösen Übungen, bei den Festlichkeiten des Hauses zum Ausdruck. Das Kind davon ausschließen heißt ihm einen Schatz köstlicher Erinnerungen für sein späteres Leben rauben. Wer nicht zunächst in der scharf umrissenen Eigenart der Familie groß geworden ist und sich dadurch hat beeinflussen lassen, der wird schwerlich selbst eine ausgeprägte Persönlichkeit werden. Wohl werden Charaktere im letzten Grunde weniger durch das, was ihnen andre, als durch das, was sie sich selbst aneignen. Aber zu dieser Selbstzucht hilft auch die Familie. Die Bilder, die Vorstellungen und die lebendigen Beispiele der Jugend begleiten den Mann durchs ganze Leben.

Herrn Güßfeldts Vorschlag gründet sich aber auch auf seine Ansicht über unser heutiges Schulwesen überhaupt. Er glaubt, daß sein Erziehungsideal dort nicht verwirklicht werden könne. Es liegt in der Natur des Angriffs, daß Übertreibungen und Maßlosigkeiten mit unterlaufen. Seine kritischen Ergebnisse lassen sich kurz zusammenfassen. Die Schuld der traurigen Zustände in unserm Erziehungswesen liegt allein bei der Schule, der gegenüber die Familie ohnmächtig erscheint. Das Übergewicht des Unterrichts über die Erziehung wird meist plötzlich hergestellt. Erziehung und Unterricht werden überhaupt als getrennte Gebiete ohne innern Zusammenhang angesehen. Die Schule ist eine Trainiranstalt für Gehirne, es ist dort ein Götzendienst mit Kenntnissen sanktioniert worden, dem Körper und Seele, dem sogar ein Teil der geistigen Kraft ihre Opfer darbringen müssen. Demgemäß sind die häuslichen Schularbeiten zu einer Höhe angewachsen, daß sie dem veredelnden Einfluß der Mutter eine Zwangsjacke anlegen.

Ich bin mir der Unvollkommenheit aller menschlichen Einrichtungen zu sehr bewußt, um nicht überzeugt zu sein, daß unser heutiges höheres Schulwesen an manchen Schäden krankt, die der Abhilfe bedürfen. Wenn aber Herr Güßfeldt abermals die Überbürdungsfrage in die Welt hinaus trägt, so wird ihm zwar niemand die Richtigkeit seiner persönlichen Erfahrung bestreiten, aber zu ihrer Verwertung für ein so allgemeines Urteil den Kopf schütteln, weil gerade für die Beobachtung solcher Dinge eine höhere Warte nötig ist, als sie Herr Güßfeldt einnimmt. Überdies: in der Überbürdungsfrage liegt schwerlich das punctum saliens der heutigen Bewegung.

Doch zur Hauptsache! Zwischen Schule und Haus findet nur ein Entgegenwirken statt, sagt Herr Güßfeldt. Ich will die Wahrheit dieser Behauptung zunächst nicht antasten. Für mich hat das Ding in erster Reihe eine psychologische Seite. Es liegt in der Schwäche alles menschlichen Wesens, daß Eltern die eigne maßgebende Autorität über ihre Kinder nur selten mit

einem andern teilen mögen. Es entsteht, ich möchte sagen ein geheimer Widerstreit, der, wenn der Anlaß dazu kommt, sich in bewußtem Gegensatz äußert, und wenn dieser auch meistens nicht bis zum offenbaren Widerspruch fortschreitet, so läßt er doch den Stachel in dem Herzen der Eltern zurück. Der Lehrer ist nicht unfehlbar, aber die Eltern sind es auch nicht. Fortwährende Selbstprüfung und gegenseitiges Vertrauen sind darum nirgends mehr als hier am Platze. Sollte nun nicht auch auf Seiten der Familie gefehlt werden? Ich will nur einige Fragen aufwerfen. Ist wirklich immer so viel Vertrauen zu Schule und Lehrer vorhanden, daß in streitigen Fällen eine Verständigung sine ira et studio gesucht wird? Werden wirklich niemals zu Hause in Gegenwart der Kinder die Autorität der Lehrer und die Anordnungen der Schule, ich will nicht sagen herabgezogen, aber doch im Tone einer gelinden Überhebung kritisiert? Und endlich ist das gesamte häusliche Leben im Kreise gerade derjenigen Familien, die durch Rang oder Reichtum eine tonangebende Stellung in der heutigen Gesellschaft einnehmen, der Art, daß von einem gedeihlichen Zusammenwirken von Schule und Haus, ja daß von einer auf halbwegs klaren Grundsätzen beruhenden Erziehung der Kinder überhaupt noch die Rede sein kann? *Difficile est satiram non scribere* hat Juvenal über die römischen Zustände ausgerufen. Ich werde mich hüten, in einer so eiglichen Sache dasselbe zu thun. Ein entrüsteter Sittenprediger hat in dem Urtheil der Leute schon immer halb Unrecht. Ich will einen andern Mann sprechen lassen, der vor neunzehn Jahren ein Büchlein: „Briefe über Berliner Erziehung“ geschrieben hat. Wer Herrn Güßfeldts Buch gelesen hat, möge dies daneben halten und dann auf meine Fragen Antwort geben.

Wichtiger erscheint aber die Bemerkung, daß Unterricht und Erziehung getrennte Gebiete seien, und daß eben deshalb ein Sprung stattfinde, wenn das Kind aus dem Elternhause in die Schule übertritt. Gewiß findet ein Sprung statt, denn die eigentliche Kindheit ist vorüber, und das wirkliche Leben wirft seine ersten schwachen Strahlen und Schattenstreifen in das Dasein des jungen Weltbürgers. Allein es ist kein Sprung über einen Abgrund, sondern auf ebener Erde; die Verbindung des Weges ist nirgends unterbrochen. Denn aller Unterricht der Schule ist auch nur wieder ein Mittel der Erziehung, fortsetzend und erweiternd, was bis dahin geleistet war. Dabei denke ich nicht an die durch das Leben in der Schule immer an den Zöglingen geübte Erziehung; Gehorsam, Ordnung, Anstand, auch die von den Schülern selbst ausgehende gegenseitige heilsame Beeinflussung sind bekannte Dinge. Nein, im Unterrichte selbst liegt eine große erziehende Kraft, und zwar sowohl in den Gegenständen, die gelehrt werden, als in der Art, wie sie auf Schulen behandelt werden. Ich kann hier nicht den ganzen Kanon der Unterrichtsstoffe abhandeln; nur auf den zweiten Punkt will ich in der Kürze eingehen.

In allen Unterrichtsstunden wird der Schüler angehalten, seine Gedanken,

auch mündlich, in klarer und sprachrichtiger Form wiederzugeben, also in ganzen Sätzen, anfangs in Kürzern, später in ausgedehntern, zu antworten. Indem er dazu fortwährend und beharrlich genötigt wird, übt er eine fortwährende heilsame Selbstzucht, die sich in seiner ganzen Haltung während des Unterrichts wieder spiegelt. Damit wird dem gedankenlosen Plappern, dem man im Leben so oft begegnet, entgegen gearbeitet. Der heranwachsende Mensch wird zur Wahrheit gegen sich und andre erzogen, weil er angehalten wird, erst zu denken und dann zu sprechen. Beides, das Sprechen wie das schnelle Auffassen und Übersetzen größerer, selbst nur mit dem Ohre aufgenommener Gedankenreihen, erhält somit auch seine sittliche Bedeutung, zumal in einer Zeit der Volksversammlungen, der Zeitungen und der Schlagwörter.

Jedes Wissen wird alsbald zum Können. Wer ein Gedicht gut vorträgt oder einen erläuterten Gedankengang selbständig wiedergibt, wer nicht bloß richtig, sondern auch gut übersetzt, wer eine mathematische Aufgabe löst, wer ein Extemporale genügend bearbeitet, der zeigt, daß er vom Wissen zum Können fortgeschritten ist. Und der deutsche Aufsatz ist die Blüte des Könnens. Nicht nur im Leben, auch in der Schule ist trotz Herrn Güßfeldt das Können ausschlaggebend. Denn nicht das Wissen, erst das Können hat sittlichen Wert.

Was einen Unterrichtsgegenstand für die Schule besonders wertvoll macht, das bemißt sich darnach, welche und wie viel Ideen er in der Seele der Zöglinge abzusetzen fähig ist, und das ist wieder der Maßstab seiner Bedeutung für die Erziehung. Wer den Gedanken weiter verfolgt, wird auch auf dieser Seite die enge Verbindung zwischen Unterricht und Erziehung entdecken. Ohne eine erarbeitete, feste, klare Weltanschauung sind Charaktere nicht möglich, und diese will der Unterricht vorbereiten helfen.

Daß Herr Güßfeldt bei seinem Angriff auf unsre höhern Schulen eine Reihe von Anachronismen und Irrtümern mit unterläuft, tritt vielleicht am krassesten bei seinen Bemerkungen über die alten Sprachen zu Tage. Ich weiß nicht, ob er jemals einer Unterrichtsstunde beigewohnt hat. Nur zu leicht schließen wir gerade in solchen Dingen von der eignen Jugend und den eignen Lehrern auf den gegenwärtigen allgemeinen Zustand. Jedenfalls bedauere ich, daß er niemals in der Schule zu einer Freude an der Formenschönheit antiker Dichter gekommen ist, daß Belehrung oder gar Erhebung durch das Lesen griechischer Schriftsteller ganz ausgeschlossen schien, und daß man ein ganzes Semester über irgend einem Kapitel verbrachte, das immer wie eine angewandte Grammatik behandelt wurde. Ich möchte Herrn Güßfeldt einladen, sich einmal bei einem tüchtigen Lehrer eine Homerstunde anzuhören. Auf keine andre Art ist ihm der Beweis zu führen, daß der Unterricht in den alten Sprachen seit der Zeit, die er im Auge hat, gründlich geändert worden ist, daß darum viele seiner Behauptungen nur noch historischen Wert haben. Herr Güßfeldt hat uns aber auch ein Programm entworfen, wie fortan die alten Sprachen behandelt werden sollen.

Die Klassiker werden mit Hilfe deutscher Übersetzungen gelesen, es werden nur noch eine Anzahl Vokabeln, die Deklinationen und — man höre! — die Präpositionen gelernt. Er hätte ebenso gut die Konjunktionen oder Interjektionen nennen können. Warum aber wirft er diese jämmerliche Dürftigkeit nicht lieber gleich über Bord, statt solche Brocken noch verschämt beizubehalten?

Im deutschen Unterrichte will Herr Güßfeldt die Übung in der freien Rede mehr berücksichtigt wissen. Er sagt: „Im höhern Sinn besteht die Kunst der Rede in guten Einfällen, in der Fähigkeit, einen Ideengang festzuhalten oder zu übersehen und schnell das richtige Wort zu finden. Die Ideen brauchen nicht tief, sondern nur wahr und packend zu sein.“ Das ist gewiß für viele Fälle richtig. Allem freien Sprechen geht bei den meisten Menschen die Überwindung einer gewissen Scheu voraus, und solche Scheu zurückzudrängen, ist allerdings eine Charakterübung für den Schüler. Sie wird aber auch überwunden durch das Deklamieren von Gedichten vor einem größern Zuhörerkreise. Hat sich der Mensch dann einmal daran gewöhnt, viele Köpfe auf sich gerichtet zu sehen, ohne aus dem Text zu fallen, so wird er auch öffentlich reden können, wenn er nur Gedanken hat. Wir fragen heute nicht so sehr darnach, wie geredet wird, als darnach, was geredet wird. Wenn Fürst Bismarck sprach, lauschte die ganze Welt, auch wenn seine Zunge schwer war. Der Gedanke schafft sich die Form. Was soll man aber sagen, wenn Herr Güßfeldt fortfährt: „Das Geheimnis, die Scheu zu überwinden, beruht darauf, daß es auf einen streng logischen Zusammenhang gar nicht so sehr ankommt. Ist der Faden abgerissen, so sucht man ihn nicht unter drangvoller Stille zusammenzuknüpfen, sondern nimmt irgend einen neuen (!) auf und überläßt es der glücklichen Entwicklung, das abgerissene Ende auf anderm Wege wiederzufinden.“ Die alten Rhetorenschulen leben wieder auf! Der logische Zusammenhang ist Nebensache, wenn nur der Faden dem geschwägigen Jüngling nicht abreißt. Als ob wir an Schwägern nicht schon genug hätten! Für die Jugend ist das Beste gerade gut genug. Das Ideal, das uns Herr Güßfeldt empfiehlt, steht unter der Mittelmäßigkeit; das Streben darnach wäre unsittlich, weil es die Oberflächlichkeit, die Unwahrhaftigkeit und den Selbstbetrug fördern würde.

Auch über den Religionsunterricht in der Zukunftsschule hat sich Herr Güßfeldt ausgelassen. Religion wird fortan nicht mehr in der Schule gelehrt, sondern bleibt den Geistlichen der einzelnen Religionsgesellschaften überlassen. Da trifft er ja von andrer Seite her mit dem Windthorst'schen Schulantrage zusammen! Da er jedoch „Keime der Irreligiosität“ im Menschen annimmt (bisher habe ich immer nur von Keimen der Religion gehört), so soll auch in seiner Schule ein — sagen wir Religionsunterricht stattfinden, und zwar soll „darin das religiöse Gefühl überhaupt“ behandelt werden. Es soll die Bedeutung des Glaubens gezeigt werden; welcher Glaube das ist, braucht nach Herrn Güßfeldt nicht untersucht zu werden. Aber einen Glauben ohne festen

Inhalt als für den Jugendunterricht geeignet empfehlen, heißt jenem unklaren Idealismus, der sich undogmatisches Christentum nennt, Vorschub leisten. Ich bezweifle die Möglichkeit, „religiöses Gefühl überhaupt“ der Jugend nahe zu bringen, ohne auf eine bestimmte Religion und auf einen bestimmten Glaubensinhalt Rücksicht zu nehmen, da Religiosität erst etwas von den einzelnen Religionsformen abstrahirtes ist. Herrn Güßfeldts Meinung entspringt einem unklaren Streben nach Objektivität und Toleranz.

Endlich empfiehlt er uns einen religionslosen Moralismus für die Schule. Religion und Moral, meint er, treffen nicht in allen Punkten zusammen. Zum Beweise dient ihm das Duell, das er für sehr moralisch hält. Der Staat bestraft also eine moralische Handlung! Auch kennt er „charakterfeste, groß und edel empfindende Atheisten,“ die mit der öffentlichen Moral niemals in Widerspruch geraten. Ich kenne auch Atheisten, die Anarchisten sind. Wenn in der Schule von Sittlichkeit die Rede ist, darf sie nicht zur Gesetzlichkeit zusammenschrumpfen. „Niemand ist gut dem Gott,“ hat der Meister aller Erzieher gesagt. Sittlichkeit ohne ein höchstes Ideal wird immer am Boden kriechen.

Der letzte Abschnitt des Buches handelt von der körperlichen Erziehung der Jugend. Die große Nützlichkeit von Leibesübungen stellt heute niemand in Abrede; es handelt sich nur darum, wie sie am besten in den Rahmen der gesamten Erziehung einzufügen sind.

Unterricht und Erziehung sind eine einheitliche Kunst, die sich auf einer Summe vieler Erfahrungen aufbaut. Aber nicht jeder, der eine reiche Lebenserfahrung hat, ist darum schon ihr Sänger. Erfahrung ist ein Wissen, aber noch nicht das Können. Erst Ausübung der Kunst giebt das Anrecht auf Jüngerschaft. Aber auch hier gilt: der Jünger sind viele, aber selten ist der Meister.



Die Shakespeare-Bacon-Frage

Von Richard Wülker



Im Jahre 1759 wurde durch den berühmten englischen Schauspieler Garrick eine Posse in London mit großem Erfolg auf die Bühne gebracht und bald in ganz England beliebt: „Die vornehme Welt in der Bedientenstube“ (High Life below Stairs). Der Witz des Stückes liegt darin, daß Diener und Dienerinnen höherer und niederer Art in der Abwesenheit ihrer Herrschaften diese in ihrem Wesen und ihren Lebensgewohnheiten nachahmen und dadurch die ganze Hohlheit, Ver-