



Staats- und  
Universitätsbibliothek  
Bremen

# **Staats- und Universitätsbibliothek Bremen**

**DFG Projekt Die Grenzboten**

## **Die Grenzboten**

**Berlin u.a., 1841 - 1922**

Die Erziehung der Knaben zur praktischen Arbeit

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

(und mit ihm die ganze gebildete Welt) nicht nur ein unvergleichliches Denkmal seiner nationalstaatlichen Entwicklung in den Händen haben, die Geschichte der letzten vierzig Jahre in den Reden seines größten Staatsmanns, der diese Geschichte gemacht hat, sondern auch einen unerschöpflichen Schatz politischer Weisheit und Erfahrung und ein sprachliches Denkmal allerersten Ranges, einen Schatz, der freilich erst, wenn er in handliche Kleinmünze umgeprägt wird, seine volle Wirksamkeit entfalten kann. Der große Mann aber, der seine eigne Unsterblichkeit erlebt, kann auch und nicht zum wenigsten von seinen Reden sagen:

Exegi monumentum aere perennius.



## Die Erziehung der Knaben zur praktischen Arbeit



n Lienhardt und Gertrud, dem Volksbuche des Meisters deutscher Pädagogik, steht der Satz: „Wer aus dem Wissen sein Handwerk macht, der hat sehr acht zu geben, daß er das Thun nicht verlerne.“

Die Freunde der Knabenhandarbeit in Deutschland sind überzeugt, daß unsre Knabenerziehung von diesem Satze betroffen werde, daß diese allzusehr nur aus dem Wissen ihr Handwerk mache, und ihre Zöglinge darum in Gefahr schweben, das Thun zu verlernen. Es scheint uns nötig, dem Knaben im Gegensatz zu der vorwiegend oder ausschließlich passiven Aufnahme des Lehrstoffes, zu der er jetzt bestimmt wird, die Möglichkeit zu verschaffen, daß er sich auch bethätige, daß ihm Raum gegeben werde, im frischen Rühren und Regen der eignen Kraft seine Persönlichkeit zu entfalten.

Und wenn Amos Comenius, der geniale, seiner Zeit weit vorausseilende Pädagog des siebzehnten Jahrhunderts, dessen dreihundertjährigen Geburtstag wir jetzt begangen haben, sagt: „Nur durch Thun gelangt der Mensch zu wahrhaftigem Sein,“ so ist er damit ein prophetischer Verkündiger dessen, was die Freunde der erziehenden Knabenhandarbeit in allen Kulturländern heute erstreben. Damit das junge Geschlecht zu wahrhaftigem Sein heranwache, scheint es ihnen nötig, das Thun schon in der Erziehung zu seinem Rechte kommen zu lassen. Wir wollen den theoretischen Schulunterricht ergänzt wissen durch praktische Beschäftigung.

In der Forderung, daß sich das Kind bethätigen, daß es beobachten und erfahren und damit selbst an seiner Erziehung helfen solle, ist der Schwerpunkt der ganzen Bewegung für den Arbeitsunterricht und der schärfste Gegensatz zu der von außen hinein erziehenden Pädagogik gegeben. Hier liegt nicht

nur der Kernpunkt der Frage, sondern auch der Schnittpunkt all der verschiedenen Richtungen, die sich bereits unter den Freunden dieser Erziehungs-idee gebildet haben. Alle wünschen, daß sich das Kind bethätige, daß es dabei seine Sinne gebrauche und durch die Überwindung physischer Schwierigkeiten seine geistigen und körperlichen Kräfte entwickle.

Unsre Gründe aber für solche erzieherisch durchgebildete, methodisch aufgebaute Bethätigung des Kindes? Sie folgen teils aus der allgemeinen Entwicklungsgeschichte, teils lassen sie sich herleiten aus der bis hierher erreichten geschichtlichen Entwicklung der pädagogischen Methode; sie sind aber auch, abgesehen von der Erziehungsgeschichte, aus der Pädagogik selbst herzuleiten, teils sind sie endlich volkswirtschaftlicher und sozialer Natur.

Es ist ein bekanntes Naturgesetz, daß die physische Entwicklung des Einzelwesens in raschem Verlaufe die Entwicklungsstufen des Stammes wiederholt, zu dem es gehört. In allen Naturreichen gilt das Gesetz, daß in jeder Reihe von Formen immer die höchste Form die sämtlichen andern in irgend einer Weise vollständig wiederholen und in sich schließen muß. Darum ist die Reihe von Formenzuständen, die ein tierisches Einzelwesen vom Keim bis zum erwachsenen Zustande durchläuft, eine Wiederholung der Reihe von Formenzuständen, die die Ahnen dieses Wesens im Verlaufe der Generationsfolgen aufwiesen, während sie sich zu ihrer jetzigen Endform heranbildeten. Kurz gesagt: die Entwicklungsgeschichte des Einzelwesens ist eine Wiederholung der Geschichte seines Stammes.

Genau dasselbe Gesetz gilt auch für die geistige Entwicklung. Auch hier entsprechen sich im wesentlichen die Entwicklung des einzelnen und der Gesamtheit. Dieser Satz von der Gleichheit der geistigen Entwicklung folgt schon aus der Voraussetzung aller Psychologie, daß nämlich die geistigen Gesetze überall bei dem einzelnen wie bei allen Völkern dieselben sind. Und die moderne Entwicklungstheorie bestätigt ebenfalls dieses Gesetz. Herbert Spencer sagt: „Die Entstehung des Wissens im einzelnen Menschen muß denselben Lauf befolgen, wie die Entstehung des Wissens im ganzen Menschengeschlecht.“ Hierin wurzelt denn auch der von der Herbart-Zillerschen Schule vertretene Gedanke, daß die seelische Entwicklung des Kulturmenschen eine abgekürzte Wiederholung der kulturgeschichtlichen Entwicklung darstelle.

Und nun die Anwendung des Gesetzes auf den Arbeitsunterricht! Welchen Wert für die Entwicklung der Kultur die praktische Bethätigung der menschlichen Kräfte gehabt hat, das wird uns deutlich, wenn wir uns denken, der in die Natur hineingestellte Mensch hätte von Anfang an auf den Gebrauch seiner Hände, auf die Bethätigung seiner Kräfte völlig verzichtet und sich mit der Anschauung begnügen sollen. Ganz abgesehen davon, daß er dabei alsbald hätte verhungern müssen, woher sollten ihm die Erfahrungen gekommen sein, aus denen sich das geistige Leben aufbaut? Wo wäre heute unsre Kultur,

wenn unsre Vorfahren der sie umgebenden Welt gegenüber in Unthätigkeit verharrt hätten? Was wüßten wir von der Natur und den Gesetzen ihrer Erscheinungen, wenn wir sie nur angeschaut hätten? Nein, wir müssen in die Stoffe eindringen, sie bearbeiten, wenn wir ihre Eigenschaften kennen lernen wollen. Was wüßten wir beispielsweise über die Struktur des Holzes, über seine Schwere, seine Schwimmfähigkeit, seine Spaltbarkeit, seine Brennbarkeit u. s. w., wenn wir die Bäume nur mit dem Auge erfaßt hätten? Auf welcher Entwicklungsstufe würde die Heilwissenschaft stehen, wenn es keine Anatomie gäbe? Darum ist die Arbeit das wichtigste Erziehungsmittel für die Menschheit gewesen, durch sie hat sie ihre Erfahrungen gesammelt.

Der Arbeitsunterricht ist nun nichts anderes, als die pädagogische Anwendung jenes Gesetzes von der Wiederholung der Stammesentwicklung durch das Einzelwesen. Wir wollen das Kind durch die praktische Arbeit ebenso erziehen, wie die Menschheit durch die Arbeit und an ihr groß geworden ist. Es kommt darauf an, das Kind allmählich durch seine eigne Arbeit in die Welt der praktischen Erfahrung einzuführen, ihm die Eigenschaften verschiedner bildbaren Stoffe durch eigne Beobachtung kennen und die einfachen Werkzeuge durch eignen Gebrauch handhaben zu lehren. Das Kind soll weder für den Erwerb arbeiten, noch auch für ein bestimmtes Handwerk vorgebildet werden, sondern es soll vielmehr die Elemente der Arbeit durch eigenes Thun kennen lernen, indem wir es gemäß der Entwicklung seiner physischen und geistigen Kräfte nach einander in wichtige Arbeitsgebiete einführen.

Aus ganz demselben Gesetz des Parallelismus der Entwicklung des Stammes mit der des Einzelwesens folgt auch die Notwendigkeit, die Hand des Kindes gerade um seiner geistigen Entwicklung willen vielseitig zu schulen. Der Gebrauch der Hand hat für die Entwicklungsgeschichte der Menschheit die allergrößte Bedeutung gehabt. Professor Marshall weist in seiner Arbeit über die menschliche Hand unwiderleglich nach, wie erst von da an von einer Erhebung der menschlichen Existenz über die tierische die Rede sein könne, wo eine Teilung der Arbeit zwischen Fuß und Hand eintrat, wo der Fuß allein zum Gehen diente und die Hand alleiniges Werkzeug alles Handelns wurde. Marshall zeigt, welchen Einfluß diese Arbeitsteilung auf die Entwicklung der Hand, sodann auf die zum Hirn führenden Nerven, damit weiter auf dieses zentrale Organ selbst, also auf das menschliche Denken, auf die menschliche Vernunft ausgeübt hat. Denselben Einfluß wird die Schulung der Hand auch auf die Entwicklung des einzelnen Menschen üben, und darum leisten die, die für das von der Erziehung vernachlässigte wichtige Organ eintreten, der menschlichen Kultur einen wichtigen Dienst. Zwar hat es die Entwicklung der Dinge mit sich gebracht, daß die Maschine der menschlichen Hand gar viele Arbeit abgenommen hat, aber es ist nur mechanische Arbeit gewesen. Nun soll die Hand jedoch nicht ruhen und verkümmern, sondern sie ist frei geworden für

höhere, feinere Dienste. Mag die Maschine Massenarbeit verrichten, das Gebiet persönlicher Leistungen wird der Hand stets gehören, sie bleibt nach wie vor das entwicklungsfähige Werkzeug des immer höhere Stufen der Vollkommenheit erklimmenden Menschengesistes, der vor allem durch sie zu solcher Vollkommenheit geführt worden ist. Darum soll gemäß jenem auf die Pädagogik anzuwendenden Naturgesetze das Kind gerade in dem bildungsfähigsten Alter seine Hand in vielseitigem Gebrauche üben.

Sodann die Gründe, die aus der bisherigen geschichtlichen Entwicklung der Pädagogik, aus dem Fortschritt der Unterrichtsmethode folgen, der unter dem Einflusse der Naturwissenschaften durch die Anschauung und das Experiment herbeigeführt worden ist. Im Unterrichtswesen stehen wir ja mitten inne in einem Ringen zweier Bildungsideale um die Vorherrschaft: des Humanismus und des Realismus. Der Humanismus mit seiner litterarischen Wiederbelebung des klassischen Altertums schuf ein auf das Buch gegründetes Bildungswesen, und wir wissen, mit wie breiter, auf das Herkommen und die Autorität gestützter Herrschaft dieses Bildungsideal noch in die Gegenwart hereinragt. Dem Humanismus war das Buch das einzige Bildungsmittel, Grammatik und Lexikon waren ihm die Rüstzeuge der Erkenntnis, nicht die Sinne, nicht die Beobachtung und Erfahrung. Da gab es einen in die Bücher vergrabnen, dem Leben entfremdeten Gelehrtenstand, der sich hoch über das Volk erhaben dünkte, während sich das Volk oft genug dafür mit Spott und Humor an den Gelehrten — den Verkehrten rächte.

Dann kam eine Zeit, wo das grammatische Wissen die geistige Welt nicht mehr ganz beherrschte. Diesen Umschwung verdankt die Menschheit der Entwicklung der Naturwissenschaften. Sie beruhen auf der Beobachtung, und mit Recht heißen sie Erfahrungswissenschaften. Seit den letzten zwei Jahrhunderten haben sie die größte Veränderung bewirkt, die in der Menschheitsgeschichte überhaupt herbeigeführt worden ist, und so konnte es nicht fehlen, daß die Naturwissenschaften und ihre Grammatik, das ist die Mathematik, auch im Unterrichtswesen siegreich vordrang.

Nun ist nicht mehr das Buch allein, sondern auch die Anschauung und das Experiment Unterrichtsmittel geworden. An die Stelle der metaphysischen Spekulation treten die erklärenden Naturwissenschaften, philosophische Theorien werden durch Beobachtungen ersetzt, und von der Anschauung geht man dann noch weiter zur praktischen Thätigkeit über, nach dem Worte Goethes im Faust: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen!“ Nur das, was wir mit eigener Kraft erringen, ist unser wahrer Besitz; das gilt auch von dem Erwerb der geistigen Güter.

Und was sich in der Fortbewegung der Wissenschaft vollzieht, das hat seinen Widerschein auch in der Pädagogik, in der Lehre von der Unterweisung des heranwachsenden Geschlechts. Die Schule folgt der Fortbewegung der

Geister im großen Kulturleben und spiegelt sie in ihren Räumen wieder. Hier ist es Pestalozzi, der im Kampfe gegen den Verbalismus die Anschauung für das Kind mit Bitten und Geboten dringend fordert und endlich durchsetzt. Durch den Kampf für die Anschauung beseitigt er den mechanischen Scholendrian, reformiert er die Volksschule. Denn nicht nur daß zu den bisherigen Unterrichtsfächern ein neues, der Anschauungsunterricht, hinzugefügt wird, nein, auch all der übrige Unterricht wird von dem Gebote: Unterrichte anschaulich! durchdrungen. Die von Pestalozzi geforderte Anschauung ist ein die Pädagogik umgestaltender Grundsatz, nicht bloß ein Unterrichtsfach.

Und der Handarbeitsunterricht ist nur eine weitere Folgerung jenes Grundsatzes. Wir bleiben nicht bei der bloßen Anschauung stehen, sondern führen sie fort bis zur Erfahrung. Der Handarbeitsunterricht ist nichts anderes als ein gesteigerter und stetig fortentwickelter Anschauungsunterricht, denn bei ihm kommt das Kind vom bewußten Anschauen gar nicht los, während der bloße Anschauungsunterricht vor Bildern doch auch verbalistisch und ohne daß das innerste Interesse des Kindes dabei beteiligt ist, getrieben werden kann.

Es war Pestalozzi bei seinem Wesen und seinen Lebensschicksalen nicht vergönnt, diese Folgerung seiner pädagogischen Reform zu ziehen; den Weg dazu hat er aber deutlich gezeigt. Fröbel, sein Schüler, ist ihn zuerst gegangen, und was dieser für das frühe Kindesalter begonnen hat, das setzen wir für das schulpflichtige Knabenalter fort. Dies ist der Kern der Bestrebungen für die erziehende Knabenhandarbeit. So kommt zur Erfahrungswissenschaft der Erfahrungsunterricht.

Und genau wie jene durch die Anschauung bewirkte Reform des Unterrichts in doppeltem Sinne wirksam war, als neuer, auch den andern Unterricht angewandeter Grundsatz und als besonderes Unterrichtsfach, genau so geht es mit der Forderung des produktiven Lernens, der Bethätigung des Kindes. In höchstem Maße wird ihr entsprochen in dem eigentlichen Handarbeitsunterrichte; hier erscheint die Idee von der Bethätigung gleichsam verdichtet, niedergeschlagen zu einem besondern Unterrichtsfach. Es greift aber auch sonst als Grundsatz in den übrigen Unterricht hinüber und durchdringt natürlich vor allem die Unterweisung in den realistischen Fächern.

Dieser Umschwung durch den neuen Unterrichtsgrundsatz hat sich denn von oben bis unten vollzogen, von den höchsten Bildungsstätten, den Universitäten, bis zur Volksschule und zum Kindergarten. Der Schwerpunkt der Universitätsarbeit liegt heutzutage nicht mehr im Nachschreiben in den Hörsälen, nach dem Rezept im Faust:

Doch euch des Schreibens ja befließt,  
Als diktir euch der heilig Geist!

sondern in der produktiven Arbeit in den wissenschaftlichen Anstalten, den Laboratorien, den physikalischen, pathologischen, hygienischen und andern Instituten, wo die jungen Mediziner und Naturwissenschaftler nicht durch Hören, sondern durch die eigne Bethätigung lernen. Aber auch bei den Theologen, Philologen und Juristen ist der Schwerpunkt der Arbeit aus dem Kolleg in die Seminarien und Gesellschaften verlegt worden, die dem Studenten Gelegenheit geben, in seiner Wissenschaft durch produktives Lernen vorwärts zu schreiten.

Sa es gibt Beispiele, daß auch die abstrakteste aller Wissenschaften, die Mathematik, zu solcher produktiven, darstellenden Arbeit herausfordern kann. Ein hervorragender Mathematiker an der Leipziger Universität, der vor einiger Zeit einem Ruf an eine andre Universität gefolgt ist, hatte neben dem Hörsaale eine Modellirwerkstatt. Er veranlaßte seine Schüler, die von ihnen berechneten Kurven und Flächen höherer Ordnung in Gipsmodellen anschaulich zu machen, dort wo das Zeichnen in der Ebne kein ausreichendes Mittel der Darstellung war. Und ein angesehenes Mitglied der medizinischen Fakultät, ein Anatom, äußerte sich mir gegenüber in dem Sinne, daß, ganz abgesehen von dem rein verbal eingepprägten Wissen, auch das durch die Anschauung gewonnene für den angehenden Mediziner keineswegs genüge. Hierzu müße die methodische Zerlegung des Objektes mit dem von geschickter Hand geführten Messer kommen. Darnach bleibe aber noch immer übrig, daß der Student den zerstörten Organismus im Geiste wieder aufbaue; erst dann besitze er eine sichere Kenntnis der Formen und ihres Zusammenhanges, wenn er instande sei, sie zeichnerisch oder noch besser in Thon oder Modellirwachs, wenn auch nur skizzenhaft wiederzugeben, und hierfür werde ein methodisch geordneter Handarbeitsunterricht im Thonformen, einem Zeichnen im Raume, die beste Grundlage bieten.

Ein gleiches gilt von dem Eindringen des Grundsatzes der Bethätigung in den Unterricht der höhern und der Volksschulen. Was sich auf den Höhen des wissenschaftlichen Unterrichts vollzieht, das senkt sich auch hinab in die Thäler. Jener methodische Fortschritt tritt allmählich immer deutlicher auch als eine Errungenschaft für die Schule hervor, und es fehlt nicht an Anzeichen dafür, daß auch in ihr das produktive Lernen Boden gewinnt.

In der Geographie beseitigt man das tote Namen- und Zahlenwissen; man führt den Schülern eine Menge vortrefflicher Anschauungsmittel vor, geht aber auch hier von der Anschauung zur Erfahrung über, indem man auf Schülerausflügen die Kenntnis wirklicher geographischer Objekte, wie Quelle, Wasserseide, Bach, Thal, Gipfel, Kuppe, Hügelrücken u. s. w., kennen lehrt, und durch Wiedergabe der Schulreise auf der selbstgezeichneten Karte oder im selbsthergestellten Höhenschichtenrelief wird dann die produktive Arbeit des Knaben in den Dienst der Erweiterung seiner Kenntnisse gestellt. Im mathe-

mathematischen Unterricht sucht man den Stoff lebendig zu machen namentlich durch das selbständige Lösen mathematischer Aufgaben; auch hier ist gegenwärtig das Bestreben deutlich sichtbar, die unthätige Hinnahme des Wissensstoffes durch lebendige Bethätigung zu ersetzen und das mathematische Denken des Schülers produktiv zu machen. Unter den Lehrern der neuern Sprachen giebt es eine immer mehr Einfluß gewinnende junge Schule, die den rein grammatischen Betrieb des Unterrichts verwirft und darauf dringt, daß die Sprache als ein Lebendiges erfaßt und der Schüler dazu geführt werde, sein Ohr für die Auffassung der fremden Klänge und seine Sprechwerkzeuge zu ihrer Hervorbringung zu schulen. Auch das ist Bethätigung des Knaben. Im physikalischen Unterricht wird, namentlich an manchen Lehrerseminaren, die Anschauung zur Erfahrung weitergeführt insofern, als die Seminaristen nicht nur die Experimente von dem Lehrer ausführen sehen, sondern sich in der Werkstatt selbst mit der Herstellung einfacher physikalischer Apparate beschäftigen. Und es ist nicht zu verkennen, daß dies einen Fortschritt bedeutet, denn ein von einem geschickten Experimentator „elegant“ ausgeführter Versuch täuscht über viele Schwierigkeiten hinweg; erst durch die Hindernisse, die dem Schüler bei dem unvollkommen ausgeführten eignen Experiment erwachsen, macht er seine Erfahrungen und lernt die Eigenschaften der Stoffe und der an ihnen offenbar werdenden Naturgesetze gründlich kennen. Es ist nur eine scheinbare Praxis, wenn der Lehrer allein praktiziert, und der Schüler immer wieder nur Hörer des Wortes ist, und nicht Thäter.

Man wird sagen, daß ein solcher auf die eigne Bethätigung des Schülers gestellter Unterricht nur langsam vorschreiten könne. Nun, das ist wahr. Solche Stoffmassen wie bei dem dogmatisch überlieferten und gedächtnismäßig angeeigneten Unterricht lassen sich auf diese Weise nicht bewältigen. Aber auch hier gilt das Wort: Weniger ist mehr! Der Erfahrungsunterricht ist tiefgründiger, das durch ihn erworbne Wissen und Können ist Eigentum des Schülers für das ganze Leben, während das für das Examen eingelernte Gedächtniswissen wie Spreu verfliegt und keine Spur in dem Wesen und Willen des Schülers zurückläßt.

Ihre klarste Ausprägung hat endlich die Erziehungs-idee von der Bethätigung des Kindes in dem eigentlichen Arbeitsunterricht gefunden. Er ist einzig um ihretwillen da. Die Bestrebungen für den Arbeitsunterricht sind nichts anderes als ein Dringen auf Bethätigung des Knaben in einem Kreise, den er mit seinen geistigen und körperlichen Kräften zu beherrschen vermag.

So sieht man, daß der Fortschritt der Unterrichtsmethode vom Anschauungs- zum Erfahrungs- und Bethätigungsunterricht in der geschichtlichen Entwicklung begründet liegt.

Abgesehen aber von diesem erziehungsgeschichtlichen Entwicklungsgang muß der Arbeitsunterricht auch aus rein pädagogischen Gründen gefordert werden

deswegen, weil er die Zwecke der allgemeinen Erziehung ganz wesentlich fördert. Wollte ich dies im einzelnen darlegen, so müßte ich einen guten Teil der Litteratur über den Arbeitsunterricht ausschreiben. Da das nicht geschehen kann, so will ich nur andeuten und nicht auf Einzelheiten eingehen.

(Schluß folgt)



## Maßgebliches und Unmaßgebliches

Politische Bildung. Erfreulicherweise hat wieder einmal ein hochachtbarer Gelehrter und (was ja nicht selbstverständlich ist) fein gebildeter Mann gegen die Verhättselung der Naturwissenschaften und ihrer Methode Front gemacht, und zwar diesmal bei feierlicher Veranlassung in öffentlicher Rede: der Wiener Panktist Ab. Czner in seiner am 22. Oktober 1891 bei Übernahme des Rektorats gehaltenen, seither auch unter dem Titel „Über politische Bildung“ in Druck (Wien, 1891) gegebenen Ansprache. Darin werden in überlegener, köstlicher Weise die bekannten Versuche verspottet, auch Geschichte, Staats- und Gesellschaftswissenschaft, Zivilrecht, Strafrecht, Linguistik u. s. w. auf die eine oder andre Manier, in Tendenz oder Methode ins Empirische und Naturwissenschaftliche überzuleiten und sogar ihre Terminologie der des Anatomen oder etwa auch des Nahrungschemikers anzupassen. Nicht minder werden der einseitig naturwissenschaftliche Drang der bildungseifrigen Mittelklassen, die Frauen eingeschlossen, und sonstige Pendelschwingungen dieses „Bopfs des neunzehnten Jahrhunderts“ mit wenig Verblümmtheit abgekanzelt. Auf eine besondere Kritik des Anspruchs der Empirie, allein auf wissenschaftlicher und geistiger Gipfelhöhe zu stehen — während sie doch als eine mehr mechanische Fertigkeit zwar ziemlich sicher arbeitet, aber gerade auch darum niedriger steht —, und auf eine noch deutlichere Ausprägung seines Satzes, „daß es jenseits dessen, was man schneidet, mißt und wägt, eine Welt von wirklichen Größen giebt, die zu ergründen und zu beherrschen eine ebenso (nur ebenso?) würdige und wichtige Aufgabe menschlicher Kraft ist, als die Erforschung der Natur,“ haben den Redner vielleicht nur Rücksichten des Ortes und der Umstände verzichten lassen. Sehr treffend bemerkt er: die Erfindung des Buchstabens und des Wagens waren größere Thaten, als die des Telegraphen und des Dampfwagens in unserm sich überhebenden Jahrhundert.

Anstatt des „naturwissenschaftlichen Chauvinismus“ unsrer Tage fordert Czner eine wirklichere, d. h. tiefere und harmonischere Bildung, die besonders in der Befähigung für politisches Verständnis sehr viel nachzuholen hat. Herrliche Redereien äußert er in diesem Punkte, die leider — einwandfrei sind. Immerhin findet er einen gewissen Fortschritt darin seit den Tagen der Paulskirche (bei seinen Herren Universitätskollegen auch?). Das zwanzigste Jahrhundert, das so gewaltige politische und soziale Probleme zu klären und lösen haben wird, muß ein Zeitalter politischer Bildung sein. Deshalb wird vor allem die Hochschule wieder mehr als jetzt eine Universitas litterarum werden müssen. Der Sinn nach allgemeiner Geistesbildung, der einst neben dem Brotstudium sich auf metaphysische Probleme zu werfen Kraft und Zeit fand, muß wieder erweckt und vor allem auf die Fächer gelenkt werden,