



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Holle, H. G.: Biologie und Schule

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



Biologie und Schule

Von H. G. Holle-Bremerhaven



Als ich vor etwa dreißig Jahren den Versuch machte, im naturgeschichtlichen Unterricht, der damals noch sogenannten „Naturbeschreibung“, am Realgymnasium das mir durch eigene wissenschaftliche Untersuchungen lieb gewordene Leben der Pflanzen zur Geltung zu bringen, wurden mir von der Schulbehörde auf das Gutachten eines Schuldirektors hin, der zugleich als Botaniker einen angesehenen Namen hatte, die größten Hindernisse in den Weg gelegt. Nach diesem Gutachten gehörte nur die Morphologie und Systematik in die Schule. Das ist jetzt anders geworden und in das Gegenteil verkehrt. „Naturbeschreibung“ ist in „Biologie“, Lebenslehre, umgetauft, und die Schüler werden unter Vernachlässigung der Systematik zu biologischen Forschern gemacht. Denn es wird die Forderung erhoben, wie in anderen Naturwissenschaften, so auch in der Naturgeschichte die wissenschaftlichen Ergebnisse ganz und gar auf eigenen Beobachtungen und Experimenten der Schüler aufzubauen.

In merkwürdigem Gegensatz zu dieser Forderung stehen die Schulbücher, die in schönrednerischer Ausführlichkeit und zugleich mit einer Überfülle von möglichst auch farbigen Bildern das zu Erforschende darstellen und damit dem Schüler die Freude des Selbstfindens und die frische Anteilnahme am Fortgang des Unterrichts vorwegnehmen, statt mit einem knappen, nicht durch Bilder auf jeder Seite in Verwirrung gebrachten Text ihm einen zusammenhängenden, durchsichtigen Überblick über das im Unterricht Erarbeitete zu bieten. Jene Form der Schulbücher bedeutet eine Rücksichtnahme der Verfasser auf die wissenschaftliche Schwäche oder die pädagogische Bequemlichkeit vieler Lehrer und wird verstärkt durch das Bestreben der Verleger, sich gegenseitig in „Ausstattung“ zu überbieten. Für Bücher zum Selbstunterricht ist diese Ausstattung gewiß unentbehrlich, bei den Schulbüchern bedeutet sie eine Begünstigung des mechanischen Einpaulekens, denn das Buch lehrt und zeigt die Sache ja viel deutlicher als die „höchst überflüssige“ Natur!

Die allgemeine Verbreitung solcher Schulbücher beweist aber, daß der Unterrichtsbetrieb in diesem Fache noch im Flusse ist und daß es mit der geforderten empirischen Ableitung der wissenschaftlichen Ergebnisse in der Schule

und gar auf Grund von Schülerbeobachtungen und -versuchen keine so einfache Sache ist. Die aufgestellte Forderung besagt nichts weniger, als daß die durch Jahrhunderte sich hinziehende Beobachtungs- und Denkarbeit zahlreicher Forscher in der knappen Unterrichtszeit von den einzelnen Schülern selbsttätig wieder geleistet werden soll! Das ist natürlich einfach unmöglich. Man übertrage sie nur einmal in Gedanken auf den Unterricht in der Geschichte. Die Methode der Geschichtsforschung ist ja dieselbe wie die der naturgeschichtlichen, und bei beiden handelt es sich um Erforschung des ursächlichen Zusammenhanges der Erscheinungen und des Fortganges der Entwicklung; warum also nicht auch hier fordern, daß die ganze Tätigkeit des Lehrers sich darauf zu beschränken hat, die Schüler anzuleiten, die Dokumente der Geschichte selber aufzufinden, selber zu prüfen und zu vergleichen und selber die Schlüsse daraus zu ziehen! — Ich stelle gewiß nicht in Abrede, daß bei aller grundsätzlichen Übereinstimmung der Vergleich des Naturgeschichtsunterrichts mit dem geschichtlichen nicht vollständig durchzuführen ist. Was dem Naturgeschichtlichen seine besondere Stellung anweist, ist die Tatsache der leichteren Zugänglichkeit vieler naturgeschichtlicher Einzelerkenntnisse für die unmittelbare Beobachtung. Dem naturgeschichtlichen und überhaupt dem naturwissenschaftlichen Unterricht fällt daher im Gesamtplan der Schule die Aufgabe der formalen Schulung der Beobachtungsfähigkeit zu und der Fähigkeit, von den beobachteten Tatsachen zur logischen Begriffsbildung, zur systematischen Zusammenfassung und zur Aufstellung allgemeiner Gesetze fortzuschreiten. Das sind Fähigkeiten, die in jedem künftigen Spezialfach des Schülers und in jeder praktischen Lebenslage von Nutzen sind. Aber die induktive Methode ist nur teilweise wirklich durchführbar, wenn sie nicht zu einem Gaukelspiel ausarten und den Inhalt des Faches auf ein fürs Leben unbrauchbares Mindermaß herabsetzen soll.

Als einen für die formale Schulung besonders geeigneten Zweig muß ich neben dem einführenden Unterricht in der Physik und Chemie auf biologischem Gebiete den morphologisch-systematischen bezeichnen. Während jener in die Oberstufe fällt, kann dieser auf der Unterstufe, wo der Sammeltrieb rege ist und das sachliche Interesse das spekulative noch überwiegt, zu gedachtem Zwecke wirksam ausgenutzt und zugleich durch das Hilfsmittel des Zeichnens die Beobachtung verschärft und besser als durch fertige Bilder befestigt werden. Die vorzugsweise Beschäftigung mit der Gestaltlehre und Systematik in den ersten Jahren des naturgeschichtlichen Unterrichts entspricht auch dem Entwicklungsgange der Wissenschaft und damit dem biogenetischen Grundgesetz! Dieser von den Heißspornen der Biologie verpönte Unterricht ist zugleich unentbehrlich, weil die hier gewonnene Einzelkenntnis der Naturformen und der Einblick in ihre verwandtschaftlichen Beziehungen in späteren Jahren nicht leicht nachgeholt, aber wohl ergänzt und vertieft wird. Ohne diese Einzelkenntnis aber bleibt die Entwicklungslehre später unverständlich, die doch das Endproblem aller biologischen Forschung darstellt. — Natürlich sind auch auf der Unterstufe die

Anpassungen zu berücksichtigen, soweit sie verständlich und anschaulich gemacht werden können. Sie dienen zur Würzung und Belebung des Unterrichts und bilden den Anknüpfungspunkt für die spätere eingehende Durchnahme des Lebens. Aber sie dürfen auf dieser Stufe nicht den Ausgangspunkt der Betrachtung bilden, indem die sogenannte „biologische Methode“ die Ausgestaltung der Tiere und Pflanzen aus ihrer Lebensweise „ableiten“ will. Diese Methode erweckt und befestigt im Geiste der unreifen Schüler die Vorstellung, daß diese Ausgestaltung das mechanische Produkt ihrer Lebensumstände sei. Daß ein im Wasser lebendes Tier auch etwas anderes werden kann als ein Seehund, daß in demselben Sumpf unter ganz gleichen Bedingungen ganz verschiedenartige Pflanzen durcheinandervachsen, wird dabei freilich übersehen und damit der Boden geebnet für die kritiklose Aufnahme der Darwinschen Lehre von der Entstehung der Arten durch Überleben des Passendsten, die den Zufall als Welterschöpfer einsetzt. Es ist sogar schon die Forderung aufgestellt, im Unterricht keine Formeigentümlichkeit zu berücksichtigen, für die nicht die biologische Deutung gegeben werden kann. Das kommt direkt auf eine Irreführung der Schüler hinaus. Denn diese Forderung beruht auf der Annahme, oder die Lehrweise muß die Auffassung im Geiste der Schüler zeitigen, daß die Eigenschaften der Lebewesen, einerlei auf welchem Wege, alle durch neuerliche oder frühere Anpassung zu erklären seien. Als Arbeitshypothese für die Wissenschaft lasse ich mir diese Annahme gefallen, aber nicht als Lehre für die Jugend. Die dagegen sprechenden Tatsachen dürfen nicht absichtlich übergangen werden. Dadurch würden, wie die Erfahrung bei jedem Versuche bestätigt, die Schüler auf die wichtigsten Zweckerklärungen verfallen, denen sie bei der mangelnden Einsicht dieselbe Berechtigung zuschreiben, wie den von ihnen für ebenso willkürlich gehaltenen Zweckerklärungen des Lehrers. Sie würden dabei sogar nicht einmal so sehr unrecht haben, wo so oft die Beweise für die behaupteten Anpassungen fehlen. Z. B. vielfach bei der sogenannten Schutzfarbe. Wie will man deren Wirksamkeit etwa durch Schülerbeobachtungen oder -versuche feststellen? Und wem gegenüber soll sie als wirksam nachgewiesen werden? — In einem bekannten Lehrbuch der Zoologie kann man eine Musterkarte verschiedenfarbiger Tiere, wie Fuchs, Gase, Wolf, Dachs, herausziehen, bei denen allen die Übereinstimmung der Farbe mit der des Erdbodens hervorgehoben wird, beim Fuchs sogar ausdrücklich mit den verschiedensten Arten des Bodens! Das muß doch im Gemüt des Schülers den Eindruck der Willkür hinterlassen und den Glauben erwecken, daß er zu derselben Willkür berechtigt wäre. Das ist sicher keine „empirische Schulung“!

Aber auch auf höherer Stufe, wo die Biologie bezw. Physiologie in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken hat, kann von einem induktiven Ableiten der wissenschaftlichen Ergebnisse im Ernste nicht die Rede sein. Die Umstände, unter denen die Erscheinungen stattfinden, sind so mannigfach verschlungen, daß eine gründliche physikalisch-chemische und anatomisch-biologische Vorbildung des

Versuchsanstellers nötig ist, um überhaupt einen einigermaßen zuverlässigen Schluß aus den Versuchen zu ziehen. Warum also unnötigerweise schon auf der Schule die Lehre vom Leben zu einer Laboratoriums-Wissenschaft machen! Es kann sich nur darum handeln, einfache Versuche und vor allem die Erscheinungen der heimatischen freien Natur zu benutzen, um die vorgebrachte Lehre „plausibel“ zu machen. Ob diese Versuche oder Beobachtungen vorangestellt und die theoretische Auffassung daran angeknüpft (nicht daraus „abgeleitet“) wird, oder ob sie als „Bestätigung“ hinterher gebracht werden, ist ziemlich gleichgültig; ein Wechsel würde sogar zur Belebung des Unterrichts beitragen. Nur kein Schema F! Ob diese Versuche weiter von den Schülern selber angestellt werden, kann für die wissenschaftliche Schulung der jungen Leute doch gewiß nicht von Belang sein, geschweige denn davon die Rede sein, diese Wissenschaft „auf Schülerübungen zu basieren“, womit natürlich gegen den praktischen Nutzen solcher Übungen an sich nichts gesagt sein soll. Selbst für einfachere biologische Verhältnisse, z. B. Blütenbestäubung, halte ich Schülerbeobachtungen nicht für den geeigneten Ausgangspunkt. Allein um festzustellen, welche Kerfe die Bestäubung einer bestimmten Pflanze vermitteln, müßten anhaltende, genau registrierte Beobachtungen durch einzelne Personen vorgenommen werden. (Massenbeobachtung ist hier ausgeschlossen!) Und wie die Bestäubung erfolgt, das ist noch schwerer und oft wegen des den Vorgang verdeckenden Körpers des Insekts überhaupt nicht zu beobachten, sondern nur durch Kombination zu erschließen. Was soll man da von Schülern erwarten, wenn in einer bekannten, von der Kritik gelobten Blütenbiologie die verhältnismäßig einfache Bestäubung der rundblättrigen Glockenblume sogar bildlich so dargestellt wird, als wenn sie durch den Rücken der Hummel erfolgte!

Natürlich soll die Lehre vom Leben nicht einfach „doziert“ werden, sondern sie hat an den aus dem Leben und aus dem Unterricht der unteren Klassen mitgebrachten Vorstellungskreis der Schüler anzuknüpfen und soll nach Möglichkeit durch die jeweils geeignetsten Anschauungsmittel und Versuche, sowie Beobachtungen im Freien verständlich gemacht und durch Anregung des eigenen Nachdenkens der Schüler über die Möglichkeiten und Wahrscheinlichkeiten geistig „erarbeitet“, nicht aber nach einem Lese- und Bilderbuch eingepaukt werden. So kann im Unterricht dauernd der Blick auf die Zusammenhänge des Naturganzen in der besonderen Ausgestaltung der heimatischen Gegend gerichtet bleiben und das heutzutage alles überwuchernde Spezialistentum vermieden werden.

Während in der Wissenschaft die philosophisch veranlagten Forscher sich von der Darwinschen Theorie der Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl abgewendet haben, erhält sie und die mechanistische Naturauffassung überhaupt eine scheinbare Stütze durch die neuere Tierphysiologie, die immer tiefer in die Lebensvorgänge eindringt und ihre chemisch-physikalischen Grundlagen erkennen läßt. In der Einleitung zu seinen „Vorlesungen über die Dynamik der Lebens-

erscheinungen“ sagt Jacques Loeb: „Wir sehen in den folgenden Vorlesungen die Lebewesen als chemische Maschinen an, welche wesentlich aus kolloidalem Material bestehen und welche die Eigenschaft besitzen, sich automatisch zu entwickeln, zu erhalten und fortzupflanzen. Dadurch, daß die Maschinen, die unsere Technik bis jetzt hervorgebracht hat, nicht imstande sind, diese letztere Leistung auszuführen, besteht einstweilen (!) ein prinzipieller Unterschied zwischen lebenden Maschinen und den Maschinen der Technik. Es spricht aber nichts gegen die Möglichkeit, daß den technischen oder experimentellen Naturwissenschaften auch die künstliche Herstellung lebender Maschinen gelingen wird.“ — Da haben wir den Homunkulus! Einstweilen noch in der geistigen Retorte. Aber setzen wir den Fall, wir hätten Organismen künstlich erzeugt: da werden sie also solche auf äußere Reize reagieren, z. B. eine positive oder negative Lichtwendigkeit zeigen; das eine oder das andere im Sinne der Nützlichkeit für ihren Fortbestand! Haben wir diese Finalität auch miterzeugt? Sie wird auch von Loeb, dessen sachlichen Ergebnissen ich meine Anerkennung keineswegs versage, nicht in Abrede gestellt, obgleich er, und sicher mit Recht, behauptet, daß die Reizbewegungen der niederen Tiere unter dem unabweisbaren Zwange einer chemischen Reaktion geschehen und daher auch (unter ganz absonderlichen Umständen!) zu zweckwidrigen Bewegungen führen können. Wenn also die Reizbewegungen, unter normalen Umständen wenigstens, eine deutliche Beziehung zu der Erhaltung des Organismus gegenüber den äußeren Kräften haben, so wirkt hier eine Kraft, ohne selber energetisch zu sein, also Arbeit zu leisten, „disponierend“, das heißt ordnend und verfügend auf die energetischen Kräfte ein. Ob wir diese Kraft nun Seele oder Lebenskraft oder Finalität nennen, das tut nichts zur Sache. Kein ernster Naturforscher bezweifelt übrigens, daß auch die höheren seelischen Berrichtungen, die wir als Geist bezeichnen, mit ganz bestimmten chemischen Umsetzungen verbunden sind. Wenn wir aber die Erscheinungen des Lebens als Naturforscher unbefangen von außen betrachten, das heißt ohne den Begriff des Bewußtseins hineinzutragen, von dem uns im Grunde nur aus unserem eigenen Ich etwas bekannt ist, so finden wir als das Gemeinsame aller seelischen Tätigkeit von den Einzellern bis zum Menschen die Verfügung über die energetischen Naturkräfte zum Zweck der Erhaltung bzw. Förderung des Organismus.

Es besteht kein grundsätzlicher Unterschied, wenn etwa ein hypothetisches vormerkliches, noch flügelloses Gliedertier vorhandene Hautanhänge als Schwebflächen benutzt und zu Flügeln weiter ausbildet, oder wenn das Genie eines begabten Menschen unter Benutzung aller wissenschaftlichen und technischen Hilfsmittel einen Flugapparat erfindet, erbaut und benutzt. In beiden Fällen ist das Prinzip der Finalität wirksam. Es ist nicht einmal der Unterschied vorhanden, daß in dem ersten Falle das zusammenhängende Keimplasma einer vielleicht sehr großen Generationsfolge wirksam ist, im anderen Falle das Gehirn eines einzelnen Menschen tätig wäre. Denn dies Gehirn setzt auch eine lange Ahnen-

reihe voraus, in der es zu der Vollkommenheit gelangen konnte, die diese Erfindung ermöglichte, und eine geistige Nachwirkung der wissenschaftlichen und technischen Errungenschaften zahlreicher anderer Menschen. Der Unterschied ist bloß der, daß in dem ersten Fall die Finalität die Mittel des eigenen Körpers benutzt, im anderen Falle äußere Mittel. Ob es sich schließlich um ein Gliedertier handelt, bei dem schon die Absonderung eines Nervensystems eingetreten ist, oder um ein noch niedereres, vielleicht selbst einzelliges Wesen ohne jene Sonderung, ist auch ohne Belang für die prinzipielle Unterscheidung. Denn wenn die Finalität eine Eigenschaft des nervösen Organs ist, so muß sie auch eine Eigenschaft jeder einzelnen Zelle sein, die dies Organ und den ganzen Körper hervorbringen, beziehungsweise fortpflanzen kann. Wir kommen um so sicherer zu dieser Ansicht, als auch in anderer Beziehung Bervollkommnung in einer lokalen Konzentrierung der Einrichtungen besteht, die bei niederen Formen über einen größeren Teil oder über den ganzen Organismus verteilt waren. Eine weitere Steigerung der Leistung wird, zumal beim Menschen, durch die Konzentration der Hirntätigkeit in einzelnen Individuen bedingt, wodurch erst die höchsten Kulturleistungen möglich werden. — Den Begriff der Seele an das Bewußtsein zu knüpfen und dies an das Vorhandensein eines Nervensystems, ist nicht angängig, denn noch beim Menschen findet sehr viel zentrale Nerventätigkeit statt ohne Bewußtsein. Selbst innerhalb des Menschengeschlechts gibt es Abstufungen des Bewußtseins, und den Urgrund des Handelns bilden auch bei ihm die unbewußten, allerdings immer vielseitiger kombinierten, sich gegenseitig bestimmenden, verstärkenden oder abschwächenden Triebe, denen die bewußte Überlegung nur als Hemmung übergeordnet ist.

Nun möchte es dem Leser vielleicht scheinen, als ob ich von meinem Thema der Biologie in der Schule abgekommen bin. Gehören, so fragt er, wissenschaftliche Theorien überhaupt auf die Schule? Gewiß nicht, wenn der Schule die Aufgabe zugeschrieben wird, über die wissenschaftlichen Probleme zu entscheiden. Aber das betrachte ich allerdings nicht bloß als das Recht, sondern als die Pflicht der Schule, den herangereiften Schülern zu zeigen, welche Probleme zur Lösung der Rätsel des Lebens die Wissenschaft beschäftigen. Daß ich in meinem Leitfaden der allgemeinen Biologie für die Prima des Gymnasiums die vorstehend entwickelte Theorie des Neolamarckismus, der hauptsächlich von Francé und Pauly vertreten wird, überhaupt oder nicht bloß als „Kuriosum“ erwähnt habe, erscheint einem Kritiker dieses Büchleins in der „Neuen Weltanschauung“, Zeitschrift des Monistenbundes, merkwürdig. Auch in der Schule ist eben die mechanistische Naturauffassung herrschend geworden. Aber ich sage, wenn der jetzt auch für die Oberklassen der höheren Schulen angestrebte und teilweise schon eingeführte biologische Unterricht überhaupt Fühlung behalten soll mit dem Gemüt der herangereiften Schüler, so darf er nicht nach dem Recepte Mephistos verfahren:

Wer will was Lebendigs erkennen und beschreiben,
Sucht erst den Geist herauszutreiben;

Dann hat er die Teile in seiner Hand,
Fehlt leider nur das geistige Band!

Mit der Vertiefung der Beschäftigung mit den Einzelkenntnissen, wie sie von den Schulmännern jetzt fast überall angestrebt wird, verfällt der biologische Unterricht in den früheren, jetzt wohl meist überwundenen Fehler des Geschichtsunterrichts, indem er mehr die besonderen Bedürfnisse des Faches im Auge hat als die der Schule und der besonderen Schulgattung. Insbesondere für das Gymnasium halte ich eine Vertiefung in die allgemeinen Gesichtspunkte für nötig. Nur so fügt sich das Fach harmonisch in die Organisation des Gymnasiums ein, statt ihm wie ein fremdes Reis mit widerwilliger Duldung gegenüber den Forderungen der Neuzeit aufgepfropft zu sein. Denn was soll der angehende Jurist, Theologe, Sprach- oder Geschichtsforscher mit jenen „Teilen in der Hand“ viel anfangen? Es schadet ihm gewiß nichts, sondern kann ihm nur von Nutzen sein, wenn er dabei zugleich auch in den Oberklassen weiter Auge und Hand wie seinen Verstand durch eigene Beobachtungen und Versuche schult, soweit Zeit und Neigung Gelegenheit und Anlaß dazu bieten. Wenn aber der biologische Unterricht in den Oberklassen fehlt oder nicht bis zu den allgemeinen Gesichtspunkten vordringt, suchen gerade die tüchtigen unter den Schülern, was die Schule ihnen nicht bietet, durch Privatlektüre zu gewinnen. Da ist doch gewiß einer solchen planlosen und oft in die Irre führenden Privatlektüre ein durch einen geeigneten Lehrer erteilter führender Unterricht in der allgemeinen Biologie vorzuziehen, der die Schüler erkennen läßt, daß es biologische Gesetze gibt, oder sagen wir vorläufig lieber bescheidener Gesetzmäßigkeiten, die schließlich auch im Menschenleben sich betätigen.*) Nur so hat es der Lehrer in der Hand, die beginnenden Versuche gerade der besten Schüler, sich eine eigene Weltanschauung zu bilden, mit sanftem Zügel mehr vorsichtig zurückzuhalten als in bestimmte Richtung zu leiten, aber doch vor den schlimmsten Abwegen zu bewahren. Das kann nur ein berufener Lehrer der Naturgeschichte; jedem anderen würden die Schüler passiven Widerstand entgegensetzen.

Wenn man der Weltanschauung entlassungsreifer Schüler nachgeht — nicht direkt, da würde man wenig aufrichtigen Bescheid erhalten, sondern durch Vermittlung philosophisch veranlagter und seelenkundiger junger Freunde, die schon ins Leben eingetreten sind —, so wird man erfahren, daß nur ein kleiner Teil und mehr gewohnheitsmäßig oder gefühlsmäßig an der kirchlichen Überlieferung festhält, ein nicht geringer Teil, dem nur die größte Summe des Lebensgenußes

*) Die neuerlichen Ausführungen Ab. Meibmayrs in der Politisch-Anthropologischen Revue zur Entwicklung des spartanischen Nationalcharakters und zur Entwicklungsgeschichte der Charaktere und künstlerischen Anlagen des attischen Volkes lassen erkennen, wie biologische Auffassung auf die Geschichte zu übertragen ist, die dadurch eine wesentliche Klärung erfährt. Sie zeigen ferner, daß gerade die alte Geschichte mit ihren einfacheren und übersichtlicheren Verhältnissen sich besonders für diese Betrachtung eignet und damit, daß die Beschäftigung der Schule mit dem Altertum auch vom naturwissenschaftlichen Standpunkte keine überlebte Sache ist.

als Ziel vor Augen steht, Weltanschauungsfragen gegenüber dauernd gleichgültig bleibt, ein großer Teil aber einer unverdauten mechanistischen Weltanschauung huldigt. Wenn auch viele später, durch das Leben belehrt, ihre Anschauungen einer Revision unterziehen werden, so halte ich es doch für die Pflicht der Schule, sich dieses, vielleicht wertvollsten Teils der Schüler anzunehmen und sie nicht noch durch die falsche Art des Naturgeschichtsunterrichts in der Überzeugung bestärken, daß sie auf dem richtigen Wege sind.

Ich schließe mit den beherzigenswerten Worten des Oberrealschuldirektors Bode in der Versammlung preussischer Oberrealschuldirektoren zu Berlin 1909: „Daß nicht natürliche Zuchtwahl, nicht die physikalischen und chemischen Vorgänge, die zur Bildung sogenannter künstlicher Zellen führen, das Rätsel des Lebens lösen, das ist die sich immer weiter verbreitende Erkenntnis biologischer Forschung, eine Erkenntnis, die den Weg zu einem wieder erwachenden philosophischen Idealismus ebnet, in dem unsere Jugend — wie wir hoffen — heranwachsen wird.“



Wirkliche Schäden in der preussischen Verwaltung

II*).



Es würde ein verdienstvolles Unternehmen sein, einmal genauer zu untersuchen, wie, begünstigt durch die geschilderten Veränderungen der Personalienverwaltung, allmählich der Geist des Stümpertums und die Günstlingswirtschaft unsere Verwaltung ergriffen haben. Man müßte allerdings in der Lage sein, tief in die Entwicklung unserer innern Verhältnisse seit der Neueinrichtung des Staats einzudringen. Ich muß mich hier darauf beschränken, noch einmal kurz zu zeigen, in welchen Formen jene beiden Gebrechen im Lauf der Jahrzehnte äußerlich hervorgetreten sind.

Ein Ausdruck des Stümpertums ist es vor allem, daß man Laien oder Männer, die überhaupt nicht aus der Bureaukratie hervorgegangen oder für eine Stelle im Staatsdienst berufsmäßig vorgebildet waren, und andererseits Juristen, denen jedenfalls die besondere Verwaltungsausbildung fehlte, bis in unsere Zeit hinein in großer Zahl in die Verwaltung übernahm. Laien befanden sich von jeher zahlreich in den Landratsämtern, da man auch nach der Wiederherstellung des Staats fortfuhr, diese Ämter in großem Umfang, im Osten der Monarchie fast ausnahmslos, mit Rittergutsbesitzern zu besetzen, die nur in den seltensten Fällen

*) Vgl. Sest 45.