Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 9 (1923)
Heft: 17

Artikel: Der erzählende Geschichtsunterricht auf der Volksschule : (Fortsetzung) [Teil 2]

Autor: Rohner, Franz

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-531186

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 06.09.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

eines Scharrelmann, Gansberg, Jensen, Lamszus und anderer deutscher Nordlichter führt zur Auflösung aller ernsten Arbeit, die sich eines festen Zieles bewußt ist. Kinderlaune und Lehrerliebhabereien, Augenblickseinfälle und impressionistische Eingebungen dürfen nicht den Schulwagen führen, wenn wir der Allgemeinheit dienen und das den Kindern geben wollen, was später das Leben, die Gemeinde, das Land von ihnen erwartet. Es verrät wenig staatsbürgerliches Verantwortlichkeitsgefühl, wenn ich die Schule dem schrankenlosen Individualismus überantworte, es verrät wenig soziales Verständnis, wenn ich Kind und Lehrer zum Herrscher, die Ziele der Allgemeinheit aber zu untergeordneten Schulinteressenten mache. Nicht ein standpunktloser Lehrer, der sich in relativistischer Einstellung von Zeit und Gegenwart, von Laune und Augenblickseingebung leiten läßt, nicht ein zielloser Erzieher, der die Kindergedanken Führer sein läßt, tut dem Staate not, sondern ein Erzieher, der genau weiß, welchem Ende er Verstand, Gefühl und Wille der Jugend zuführen muß. Im Ziel gibt es keine Freiheit, in den Wegen zum Ziel können wir der Eigenart von Schüler, Schulklasse, Schulort, Alter und geistiger Reife gerecht werden. Es ist mir immer unverständlich gewesen, daß gerade sozialistische Erzieher, die doch sonst im Staatsleben am meisten auf Uniformierung, Schablonisierung, auf Vereinheitlichung aller Güter und Werte ausgehen, so wenig Verständnis haben dafür, daß sie sich mit den individualistischen Methoden in eine endlose Sackgasse verlieren, aus der es keinen Rückweg zu den Zielen der Allgemeinheit gibt. —

Ein Letztes will ich hier noch klar herausstellen: die rechtverstandene Arbeitsschule ist eine großzügige Apologie der Bekenntnisschule. Wollen wir Erziehung zur Tat im Geiste der Arbeitsschule treiben, so gibt die beste Grundlage dafür jene Schule, in der Erzieher und Lehrer vom Geiste einer gleichen religiösen Welt- und Lebensauffassung erfüllt sind. Ich habe mich gefreut, als ich auf dieser Wanderfahrt die Schrift des Kathol. Lehrervereins der Schweiz „Von einem großen Unbekannten", aus der Feder von Seminardirektor Rogger, in die Hand bekam. Was dort gesagt ist, stimmt so ganz mit dem überein, was ich seit Jahren als Konsequenz des Arbeitsschulgedankens gesagt habe: eine neutrale Schule ist ein Unding, weil ihr die Möglichkeit genommen wird, die wichtigsten Grundlagen des sittlichen Handelns nicht bloß in isolierten Religionsstunden zu besprechen, sondern durch das ganze Schulleben zu üben. Die „Verhaltungsweisen einüben", wie der moderne Willensforscher P. Lindworsky S. J. sagt, das ist nur möglich, wo die gleiche Gesinnung Zögling und Erzieher umfaßt. In unserem deutschen Schulkampf haben wir zugunsten der Bekenntnisschule immer wieder auf die Erfahrungen der modernen Pädagogik und dieser Konsequenz des Arbeitsschulgedankens hingewiesen, und dieser Hinweis hat seine Wirkung auf viele linksstehende, aber objektiv urteilende Lehrer nicht verfehlt. Vielleicht führen die neuen methodischen Wege auch in der Schweiz dazu, daß das Verständnis für den Wert konfessioneller Schulen wächst.

Jedenfalls bitte ich um eines: daß die in den Kursen gefaßten Vorsätze wirklich den Weg ins Schulleben finden und daß die von den oben dargelegten Schlacken befreite Arbeitsschule auf diese Weise sieghaft wird.

Der erzählende Geschichtsunterricht auf der Volksschulstufe.

Frz. Rohner, Bez.-Lehrer, Sins.

(Fortsetzung.)

Diese Auffassung der Jugend vorausgesetzt, öffnet sich für uns sofort die Frage: Muß der Unterricht in Geschichte dieser Auffassung und Naturanlage entgegenkommen? Ja! Das Neue, das Charakteristische und Verdienstliche in der theoretischen und praktischen Pädagogik unserer Zeit beruht auf einer vertieften Würdigung der Persönlichkeit des Kindes. Sie hat es energisch in den Mittelpunkt gerückt und im ganzen Unterrichtsbetrieb in gewissem Sinne zur Sonne gemacht, um welche alles sich dreht. Gesetze, die in der Kindesnatur liegen und wirken, psychologische Gesetze machen heute erfolgreich Konkurrenz jenen andern Gesetzen, die in einzelnen Wissenschaftsgebieten wirksam sind, und sie verlangen vor diesen letztern Berücksichtigung und Beobachtung

Diese Richtung ist neu, nicht als Idee, aber neu in der Entschiedenheit, Allgemeinheit und in der Form, in der sie sich heute durchsetzt und auch im Geschichtsunterricht ihre Rechte fordert. Sie ist zum Teil die naturnotwendige Reaktion zu jener andern, die sich jetzt überlebt hat, die mit dem Weltkrieg endgültig ins Grab sank und die man mit dem Namen Intellektualismus brandmarkt. Dieser Intellektualismus ist noch nicht ganz aus der Welt gegangen. Er hat seine Werke zurückgelassen. Es sind die Lehrbücher und Unterrichtsmittel, die er geschaffen und uns als Erbe überlassen hat. Von ihnen sagte seinerzeit ein Rezensent im „Aarg. Schulblatt" nicht unzutreffend: „Sie lieben die Wissenschaft mehr als das Kind." In der Tat: sie kommen dem Kinde zu wenig entgegen, weil sie zu einseitig Diener der Wissenschaft sind, und wir

können sie fast nicht mehr ausstehen, weil wir eben erkannt haben, daß im Unterricht mehr das Kind im Mittelpunkt stehen muß; daß es als wichtigster Faktor beim Bildungsvorgang zu berücksichtigen ist, dem gegenüber andere entschieden zurücktreten müssen.

Ich rede von Lehrmitteln allgemein; ich denke aber speziell an unsere Geschichtslehrmittel, wenn ich sage: sie lieben die Wissenschaft mehr als das Kind. Ihnen allen kann man mehr oder weniger diesen Vorwurf machen. Ich betrachte sie alle als Produkte einer überlebten pädagogischen Richtung. Es kann sich für mich hier keineswegs darum handeln, sie zu verurteilen und zu verdammen. Ein Urteil über sie gewinnen aber möchte ich, und ich kann es am besten dadurch, daß ich mir vor Augen stelle, wie sie alle entstanden sind.

Jeder Verfasser sah sich vor das gewaltige Problem gestellt, „das Weltmeer in eine kleine Grube zu schöpfen", die Schweizergeschichte z. B. auf 180 kleinen Druckseiten unterzubringen. Wie das bewerkstelligen? Notgedrungen muß der arme Schreiber unter der unendlichen Fülle von Tatsachen auswählen und zwar wählt er verstandesmäßig nur das historisch Bedeutsame, das für den Verlauf unbedingt Entscheidende aus. Nicht um es nun anschaulich darzustellen; denn der Raum reicht nicht. Alles Nebensächliche muß weg; alles was den Vorgang bloß ausschmückt und lebendig macht, muß fallen. Die große Kunst ist die, in einem Satz zu sagen, was ein anderer in einem langen Kapitel darstellt, und das fertige Kunstwerk ist dann ein Büchlein, aus Sätzen bestehend, die fast zu platzen drohen ob den vielen Tatsachen, die in sie hineingepfercht sind; ein Büchlein aus Sätzen zusammengefügt, von denen jedes Wort allein Stoff genug zu einer Geschichtslektion in sich birgt. So schafft der wissenschaftliche Verstand ein Werk, und nur den Verstand kann er befriedigen, nicht aber ein Kind. Dem Kinde kann auch niemals die Art und Weise des Geschichtsunterrichts wahrhaft genügen, wie er aus dieser Leitfadenliteratur heraus sich vielerorts entwickelt hat.

Die entsprechende Methode ist nämlich vielfach die geworden: Ein Kapitel des Leitfadens nach dem andern wird durchgelesen und dann gibt man Erklärungen und Ergänzungen dazu. Erklärungen vor allem braucht es endlos viele, weil Wort um Wort und Satz um Satz seiner abstrakten Form entkleidet und zur Anschauung zurückgeführt werden muß. Statt Geschichtsunterricht hat man dann eigentlich Worterexegese und ermüdenden, langweiligen Verstandesdrill. Ein ideales Verfahren ist das nicht. Niemals kann auf solche Art der Geschichtsstoff seine Bildungswerte voll auswirken. Niemals kann damit dem Verlangen der Jugend Genüge getan werden. Denn Jugend will Leben, und Geschichte ist ja Leben, und Leben, wo man's packt, ist's interessant. Aber darauf kommt's an, daß man's packt und in packender Gestalt den Jungen vor die Augen stelle, auf daß sie die Geschichte nicht wie eine Rechnung kühl verstehen, sondern als Erlebnis seelisch mitmachen.

Wie das erreichen? Mein Rat kann heute nicht der sein, andere Lehrbücher zu schaffen. Die Lehrbücher können besser werden und der Unterricht kann schlecht bleiben. Jede Reform steht und fällt mit dem Lehrer, und an ihn, an den Lehrer, der über dem Buche steht, geht darum heute mein kategorischer Imperativ, und er heißt ganz kurz: Erzähle!

Im folgenden möchte ich darlegen, was ich darunter verstehe, vorerst aber ein Wort sagen zur Sprache, die zum rechten Erzählen gehört.

Lebenswahrheit der Sprache ist notwendig und von unserer Seite sprachliche Feinfühligkeit. Es muß ein jeder erkennen, wie leblos, dürr und ledern, wie phrasenhaft, abstrakt und wenig sinnenhaft die Sprache unserer Leitfäden ist und unsere eigene Schulsprache vielfach auch; denn wir stehen unter dem Einfluß des schlecht geschriebenen Buches und der sogenannten Sprache der Wissenschaft; wir reden vielfach wie Bücher, d. h. so schlecht wie Bücher.

Schlagen wir gewisse Lehrmittel auf und wir finden nichtssagende Redensarten, unverdauliche Begriffsbrocken auf jedem Blatt in Hülle und Fülle, z. B.: „Die Eidgenossen freuen sich ihrer Freiheit. Albrecht anerkennt die Freibriefe nicht. Adolf bestätigt jene von Uri und Schwyz. Der Streit um die Kaiserkrone entbrennt. Die Eidgenossenschaft hatte die Bluttaufe erhalten. Die Eidgenossen bekräftigen den Bund. Zwischen Jura und Alpen hatte Berchtold V. die Stadt Bern gegründet, um an ihr eine Stütze gegen den trotzigen Kleinadel zu haben. Die Stadt blühte auf. Ihre Herrschaft erstreckte sich bis hart an die Schneeberge."

Dies einige Beispiele! Sie ließen sich vermehren. Alles das ist Phrase für das Kind, leeres Wortgeplätscher, das kein Bild, keine Anschauung wachruft; denn keiner dieser Sätze ist aus der Anschauung geboren, keiner ist gesehen im Augenblick, da er gesprochen wird, jeder ist eine Abstraktion. In jedem einzelnen stecken hundert Begebenheiten, die aber nicht genannt, sondern durch einen einzigen Satz ersetzt werden. Diese hundert Begebenheiten sollten erzählt werden, und aus der Erzählung könnte sich der Satz dann ergeben. Bis zu dem Satz hin aber müßte unterrichtet werden. Statt das zu tun, wirft man dem Kinde die Phrase hin, füttert es mit Phrasen ab und lehrt es im Laufe einer langen Schulzeit Worte machen, auch dort, wo es nichts versteht.

Wer recht erzählen will, darf nicht in solcher Sprache reden. Statt in Wort und Begriffseinheiten, muß er in Anschauungseinheiten sich ausdrücken; die Begriffe muß er in Anschauungen zerlegen und mehr und mehr in Anschauungen, statt in Worten, denken lernen.

Er sage also nicht die Phrase von der aufblühenden Stadt Bern. Er erzähle aber von den großen Märkten, die Händler von weit her besuchen, von den dicken vollen Geldtaschen der Berner Kaufleute und Wirte, von der reichen Kleidung, in der sie am Sonntag aufrücken, von den schönen Häusern, welche sie bauen, von Kirche und Rathaus, die sie verschönern, von Straßen und Brücken, die sie verbessern, von den Festungstürmen und Ringmauern endlich, mit denen die ganze Stadt umgeben und geschützt wird, so daß fremde Besucher aus der Ferne schon sie bewundernd anstaunen und rühmen.

In so viele Anschauungs- und Bildeinheiten läßt sich der Begriff „aufblühende Stadt" zerlegen, und alle andern Abstraktionen müssen für das Kind so zerlegt werden. Der Begriff steht dann nicht mehr am Anfang, vielmehr am Ende, als Ergebnis, als Resultat.

Man rede also nicht in gelehrtem Deutsch, um dann Begriffserklärungen geben zu müssen, sondern man übermittle in frischer, lebendiger Alltagssprache, möglichst sinnenhaft, plastisch, greifbar die Sache und führe dann erst das neue Wort dafür ein, das den Sprachschatz des Schülers bereichert und in Zukunft dann kurz und bündig gebraucht werden kann.

Die Sprache ist zweifellos von fundamentaler Wichtigkeit; denn es kommt alles darauf an, wie es gesagt wird; sie allein aber macht die Erzählung nicht aus. Suchen wir denn auf die Spur zu kommen, was zu ihrem Wesen gehört. Daß nicht jedermann darüber im klaren ist, beweisen Tatsachen zur Genüge. Ich lese z. B. in einem Leitfaden folgendes: „Nach und nach kam fast aller Boden an Klöster und Adelige. Diese ließen ihn durch ihre Untertanen bearbeiten, die sie als ihr Eigentum betrachteten. Sie gaben ihnen Aufseher, Meier oder Vögte genannt, welche die Zinsen einzogen. Der Meier selbst besaß als Lehen einen Hof, wofür er keinen Zins bezahlte. Er war meist auch Richter bei Uebertretungen, Vergehen und kleineren Verbrechen. Starb ein Untertan, so gehörte nach altem Recht alle seine Habe dem Grundherrn. Später begnügte sich dieser mit dem Besthaupt oder Todfall."

Ich glaube nun nicht, daß der Verfasser selber dies als Erzählung auffaßt. Ich darf aber wohl, ganz abgesehen von der Absicht, die er hatte, diese Stelle als Beispiel benützen, um zu behaupten: eine Erzählung ist das tatsächlich nicht. Das nenne ich einen Bericht. Zehn oder mehr Tatsachen sind nacheinander genannt, berichtet. Hunderte von Ereignissen verbergen sich hinter den paar Sätzen. Keines von ihnen ist erzählt. Ich könnte die Tatsachenreihe fortsetzen, ich käme nicht über den Bericht hinaus, ich käme zu keiner Erzählung.

Der Unterschied nun zwischen dem einen und dem andern? Den Bericht nimmt man kühl entgegen, man versteht ihn, die Erzählung jedoch erlebt man. Ich kann mich nicht kürzer, zweckmäßiger und deutlicher ausdrücken. Die echte Erzählung charakterisiert sich ihrer Wirkung nach am schärfsten dadurch, daß der Zuhörer ihren Inhalt erlebt, und der Erzähler ist der beste, der uns am intensivsten erleben läßt, der uns also ein Ereignis der Vergangenheit durch die Art seiner Darstellung zum Gegenwartserlebnis machen kann.

Woran liegt's nun aber, so muß ich weiter fragen, daß ich des einen Erzählung erlebe und des andern Bericht kühl entgegennehme? Es liegt an der Szene, die der Erzähler schafft. Ein Beispiel: Luginbühl, Verfasser der Schweizergeschichte für Bezirksschulen, schreibt von der Mordnacht zu Weesen: „In der Nacht vom 22. Febr. 1388 wurde die Besatzung, meist aus Glarnern bestehend, von österreichischem Kriegsvolk überfallen und ermordet."

Zweifellos ein aufregendes, schauerliches Ereignis. Luginbühl selber sagt grad nachher: „Die Entrüstung darüber war groß." Merkwürdig nur, wir entrüsten uns nicht; jedermann, der den Satz liest, bleibt eigenartig kühl dabei; keine Spur von Schauder oder Aufregung, noch Entrüstung. Warum? Es ist bloß berichtet. Mit ganz derselben Gleichgültigkeit, wie wir dies anhören, haben wir während des Weltkrieges Schlachtberichte gelesen, die von 20—80,000 Toten meldeten.

Der Erzähler erträgt unsere Gleichgültigkeit nicht. Er will uns erleben lassen. Er bringt solche bloß berichtende Sätze nicht über die Lippen. Er spürt mit Gewalt den Trieb zur Szene, der darin liegt, und sucht sie auszugestalten; in unserm Falle vielleicht folgendermaßen:

Eine finstere Februarnacht lag über dem Städtchen Weesen. Nirgends mehr brannte ein Licht. Alles war zur Ruhe gegangen und schlief. Auch im Wirtshaus am Stadtplatz hatte man um Mitternacht die Lichter gelöscht, die letzten Gäste waren daheim. Finster und still lagen die engen Gassen. Kein Ton, kein Laut war zu vernehmen. Nur vom Stadttor her hörte man Schritte, feste Schritte auf dem steinernen Pflaster. Es mußte dort jemand hin und her gehen und zwar immer so am gleichen Platz; bei der großen Stille konnte man's deutlich hören. Wer war's, wer? Ein Mann von der Stadtwache, ein Glarner.

Seit der Eroberung Weesens durch die Eidgenossen waren ja 50 Glarner im Städtchen, um es vor den Oesterreichern zu schützen. Einer aus

ihnen stand jetzt am Stadttor auf Posten. Zwei Stunden lang mußte er Wache halten. Um nicht einzuschlafen, schritt er hin und her, die Hellebarte geschultert. — Er war ganz in Gedanken versunken. Nur dann und wann stand er ein wenig stille, spähte scharf umher in der Finsternis und horchte angestrengt. — Hatte er nicht etwas gehört? Schritte, flüstern von Stimmen? „Nein, 's war nichts", sagte er sich und begann wieder fest zu marschieren, so daß seine Schritte dröhnten. Sonst hörte und sah er nichts. — Sah nicht, wie in der Finsternis um die nahe Ecke eine Mannsgestalt huschte und noch eine. Leise und schnell wie Katzen gingen sie der Mauer nach, während der Glarner davon weglief. Jetzt plötzlich hielten sie inne und standen wie festgewurzelt. Die Wache hatte kehrt gemacht und schritt auf die Mauer zu, wo sie standen. Der Glarner sah aber im Finstern jene Männer nicht, hatte keine Ahnung von der Gefahr, die ihm drohte. Er tat seine gewöhnlichen Schritte und macht wieder kehrt. Kaum war die Wendung gemacht, rennt die vorderste dieser dunkeln Gestalten in zwei mächtigen Sätzen auf die Wache los. Diese hört's, schrickt zusammen, faßt blitzschnell die Hellebarde, dreht sich und will sich wehren — zu spät! — Ein Dolch hat sie tief in Brust und Herz getroffen, die Waffe entfällt ihr, sie sinkt zusammen. Usw.

Das ist Szene. Wer bloß berichtet, setzt dafür die zwei Worte: überfallen und ermorden und läßt damit den Zuhörer kühl, wie aufregend auch das Ereignis sein mag, von dem er redet. Der Erzähler zeigt die Situation, gestaltet die Szene, und weil diese stark ist, hört man zu, und weil sie vom Erzähler in greifbarer Plastik geschaut ist, vermag sie auch für die schauende Phantasie des Hörers sichtbar zu werden. Die deutliche Anschauung aber ruft die Gefühle wach, Gefühle der Angst, des Schreckens, der Freude, je nachdem. Die Gefühle nehmen uns gefangen, man vergißt darob im günstigsten Falle die Umwelt und sich selbst, hat nur mehr mit dem einen, mit der Geschichte zu tun, die man erlebt, erlebt, weil sie gut erzählt ist.

(Fortsetzung folgt).

Heimat und Schule.

Erwägungen und Leitsätze aus Vorträgen.

1. Sind die heutigen vielgehörten Klagen über unsere schulentlassene Jugend richtig, die Klagen über Flüchtigkeit, hochfahrendes Wesen, Maulheldentum, Mangel an geistiger Anteilnahme und wie alle die schon hundertmal gehörten Klagen heißen? Zum großen Teil sind sie richtig!

2. Wo liegt der Grund dieser mangelhaften Ausbildung des Herzens und des Geistes? Hier eine Zwischenbemerkung: Wir scheiden hier für unsere Betrachtung die eigentliche Erziehung, die Bildung des Herzens aus, trotzdem wir wohl wissen, wie enge die Ausbildung des Herzens und des Geistes zusammenhängen! Also, wo liegt die mangelhafte Ausbildung des Geistes im argen, wo ist der Grund?

3. Den Grund dafür müssen wir in unserer heutigen Schule suchen; in ihrer Anlage, in ihren Zielen, in ihrem Aufbaue. Die heutige Schule bietet und kann keine Grundlage bieten, weil sie, in allgemeinen Zügen betrachtet, einen Grundsatz vergessen: den Grundsatz der Anschauung. (Steht es denn wirklich so arg mit dem Grundsatz der Anschauung, heute, wo man in der Erfindung neuer Veranschaulichungsmittel, in der Betonung des Arbeitsprinzips, der Selbsttätigkeit der Schüler sich gegenseitig zu übertrumpfen sucht? D. Sch.)

4. Ohne Zurückkehren zu diesem Grundsatze werden wir nie eine gute geistige Ausbildung fundieren! Das Zurückkehren zu diesem Grundsatze aber bedeutet nichts anderes als: hinein mit der engern und engsten Heimat in die Schule: Heimatkunde in der Schule. Zuerst gründliche, dem Kinde mögliche Kenntnis des eigenen Anschauungskreises, seiner Heimat, dann erst Graubünden, Wallis usw. Die enge und engste Heimat muß auf allen Schulstufen das vorherrschend geistausbildende Beziehungs- und Verdichtungsgebiet sein und werden, so wie die hl. Religion das herzbildende Konzentrationsgebiet ist und bleiben muß, und es wird über jenes herrschen und es befruchten! Nochmals: hinein mit der Anschauung in unsere Schule, hinein mit der Heimat; dann wird es mit der Geistesbildung besser kommen! An Hand der engen und engsten Heimat muß die Schule den Kindern einen Grundstock klarer Begriffe vermitteln. Das ist bei Kindern nur möglich durch Anschauung oder Heimatkunde.

5. Die Schule mußte die Heimat vergessen, ja sie muße es, weil man die Stoffgebiete immer weiter zog und so die Schule überbürdete. Die Folge dieser ungeheuerlichen Stoffvermehrung war auch eine Ueberladung mit Fächern aller Art. Und was bedauerlich ist und für uns der Ausgang der Umgestaltung werden muß: das alles geschah auf Kosten der Gründlichkeit, auf Kosten der Anschauung, der Heimat. Wenn wir fragen wollen, woher denn dieses ungesunde Streben nach Stofferweiterung und Fächervermehrung, wenn diese Seite zu untersuchen unsere Arbeit wäre, so müßten wir antworten: es ist der materialistische Zeitgeist, aus dem heraus solche Forderungen, die jeder natürlichen seelischen Entwicklung Hohn sprechen, fließen. Die Entwicklungslinie nach dieser Seite sei also hier nur angedeutet.