

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift

**Band:** 32 (1922)

**Heft:** 2

**Artikel:** Philosophische Propädeutik im Mittelschulunterricht

**Autor:** Zollinger, Max

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-788858>

### 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:** 08.02.2026

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

auch die Asymmetriewerte  $\eta_3^3$  bei Lehrer K. die Vermutung nahe legen, dass er bei der Erteilung vereinzelter schlechter Noten etwas schwarz gesehen habe, so zeigt doch wieder Lehrer B. mit verhältnismässig grossen Unterschieden in der Asymmetrie, dass das ebensogut

Tabelle 4.

Vergleich der Mittelwerte der zwei Parallelklassen einiger Lehrer:

Lehrer	K	T	G	Si	B				
Klasse . . .	I	II	III	IV	V	IV	VI	IV	VI
Schüler . . .	25	23	28	24	29	26	10	38	21
Mittl. Note . . .	4.6	4.5	4.6	4.5	4.2	4.5	4.3	4.2	4.1
$\eta_2^2$ . . .	1.5	1.6	1.3	1.3	1.3	1.2	1.7	2.5	1.9
$\eta_3^3$ . . .	-3.1	-2.6	-1	0.6	0.3	0.3	1.1	1.5	1.2
$\eta_4^4$ . . .	14	13.1	5.1	5.3	3.8	3.5	5.3	14.8	10.4
$\eta_4^4 : \eta_2^2$ . . .	6.1	5	3.1	2.9	2.3	2.5	1.8 <sub>3</sub>	2.3	3
									4.2

auf einer beiden Klassen K gemeinsamen Eigenheit beruhen kann, als auf der „Eichung“ des Lehrers. Der Verteilungswert  $\eta_4^4 : \eta_2^2$ , d. h. der Charakter der Scharung der Fälle um das Mittel, ist vom Lehrer offenbar auch nicht persönlich ohne weiteres abhängig; sonst müssten die Werte bei den Reihen Si und B einander ebensonahe stehen, wie in den Reihen K, T und G.

Da diese Arbeit nur einen gegebenen Zeitpunkt des Notenbestandes einer Schülerschaft erfasst, kann sie auf viele aufgeworfene Fragen keine abschliessenden Antworten erteilen. Diese haben aber gute Aussicht, klar hervorzutreten, wenn Beobachtungen an geeignetem Material über längere Zeitabschnitte einer systematischen Analyse unterworfen werden.

## Philosophische Propädeutik im Mittelschulunterricht.

Von Dr. Max Zollinger, Zürich.

Wer unsere künftigen Akademiker durch das entscheidende Jahrfünft von fünfzehn bis zwanzig begleitet, weiss, dass sie oder doch wenigstens die wirklich Denkenden unter ihnen von einer tiefen Sehnsucht nach dem, was hinter den Dingen liegt, erfüllt sind. Die materialistische Anschauungsweise der Jahrhundertwende hatte auch auf geisteswissenschaftlichem Gebiete zu einer unheilvollen Überschätzung des Stoffes geführt; die Fortschritte der Naturwissenschaften und der Technik zwangen die Schule zu einer gewaltigen, aber durchaus einseitigen Erweiterung ihres Arbeitsfeldes, die Verschärfung des Lebenskampfes verpflichtete sie dazu, sich weit mehr als zuvor den Ansprüchen des Zweckes zu fügen. Niemand wird den Stubengelehrten von ehedem, der dem lieben Tageslicht den Zugang zum dumpfen Mauerloch seiner wirklichkeitsfremden

Grübeleien ängstlich wehrte, einer Träne würdigen; es tut der Reinheit geistigen Bemühens keineswegs Eintrag, wenn auch der Gelehrte gegebenenfalls den Hammer oder den Spaten zu handhaben versteht, und der geistig Arbeitende ist seines materiellen Lohnes nicht minder wert und bedürftig als der Handwerker oder der Kaufmann. Was die Technik, der Handel, das Gewerbe für die Gestaltung unseres körperlichen Lebens leisten, bleibt dankbarer Anerkennung gewiss, und wer sich in ihren Dienst begibt, braucht deswegen noch nicht ohne weiteres ein Knecht des Stoffes zu werden; tatsächlich aber scheidet die Frage, ob die Sache oder etwas anderes das höchste und einzige Ziel des Daseins bedeute, die Menschen, und näher als der Nur-Kaufmann steht dem Kopfwerker echten Geblüts der Bauer, dem die Arbeit auch das Herz, nicht bloss den Speicher füllt.

Die Notwendigkeit geisteswissenschaftlicher, von der Rücksicht auf den greifbaren Zweck befreiter Ausbildung wird auch von den realistisch gerichteten höheren Schulen anerkannt; der Unterricht in der Muttersprache wird da, wo er auch für die Bildungsarbeit der alten Sprachen aufkommen muss, in der Regel mit höheren Stundenzahlen bedacht als im Gymnasium, und eine technische Hochschule ohne Freifächerabteilung würde auch in Amerika nicht als vollwertig anerkannt. Eins aber fehlt heute mehr als je dem gesamten höheren Unterricht: das „geistige Band“, das die von den Einzelwissenschaften vermittelten Teile zur Ganzheit bindet. Es hilft nichts, irgendein Fach zum „Zentralfach“ zu stempeln; denn abgesehen davon, dass immer die Neigung des Schülers oder die Persönlichkeit des Lehrers das Gewicht des einzelnen Faches bestimmt, fehlt dem „Zentralfach“ gerade das, was ihm allein das Recht auf diesen Namen geben würde: die gleichmässige Beziehung auf alle andern Unterrichtsgebiete. Kein Fach kann sich den Luxus der splendid isolation leisten; keins aber — besonders auf der Oberstufe der Mittelschule mit ihren sehr hohen Ansprüchen an die wissenschaftliche Durchbildung der Lehrer — vermag auch nur das Wesentlichste von dem, was die andern leisten, zur Einheit zusammenzufassen, auch der Unterricht in der Muttersprache nicht, dem man immer wieder aufzubürden beliebt, was die andern schuldig bleiben müssen.

Und doch gibt es eine Betätigung des menschlichen Geistes, die dazu berufen zu sein scheint, die auseinanderstrebenden Bildungselemente in ihrer Totalität zu erfassen: die Philosophie; denn Philosophie ist — nach Wundt — „eine allgemeine Wissenschaft, welche die durch die Einzelwissenschaften vermittelten allgemeinen Erkenntnisse zu einem widerspruchlosen System zu vereinigen hat.“ Jahrhundertlang hatte die Philosophie zuerst als Dialektik, dann als Propädeutik, die meist aus Logik und Psychologie bestand, ihren Platz im Gymnasialunterricht. Unter dem Eindruck des Kantischen Kritizismus wurde sie in Preussen zuerst abgeschafft, dann durch Hegel wieder eingeführt und 1856 endgültig aus den Lehrplänen gestrichen. Dem preussischen Beispiel folgten nach und nach die meisten deutschsprachigen Gymnasien; nur Österreich blieb bei

einem zweijährigen Kursus in Logik und Psychologie. In der Schweiz kennen mit Ausnahme der katholischen Kollegien, wo aber die Philosophie doch wohl lediglich eine Filiale der Religion bedeutet, nur noch ganz wenige Mittelschulen einen Unterricht in philosophischer Propädeutik, und keiner der für die Umgestaltung unserer Gymnasien vorgeschlagenen Typen sucht in der Philosophie den Brennpunkt des gesamten Unterrichts: denn die Überfüllung unserer Lehrpläne verbietet die Einführung neuer Fächer, wenn diese nicht einen sichern Ertrag versprechen.

Man mag es immerhin bedauern, dass der höhere Unterricht ein Fach, dem der stärkste und nachhaltigste Bildungswert zu eignen scheint, offenbar unwiderruflich preisgegeben hat; aber man wird dies verstehen, sofern man nicht das Wünschbare mit dem Erreichbaren verwechselt. Mit Recht stellt Otto von Greyerz (Deutschunterricht, S. 326) fest, die Veranlagung zur Spekulation sei unter Jünglingen (von den Mädchen ganz zu schweigen) etwa ebenso selten wie die zu höherer Mathematik. Allerdings wäre hinzuzufügen, dass die Lust dazu mitunter im umgekehrten Verhältnis zur Veranlagung steht. Dass aber die philosophische Propädeutik in herkömmlicher oder erweiterter Form dieser Neigung zu genügen vermöchte, ist fraglich. In der Regel verspricht sich der Achtzehnjährige von der Philosophie mehr, als sie ihm und andern zu geben vermag. Er hat vielleicht den Zusammenbruch seines Kinderglaubens erlebt und sehnt sich nun nach einer Weltanschauung, die den Bedürfnissen des Intellekts besser genügt als die kirchliche Frömmigkeit, ohne in den Niederungen einer materialistisch-deskriptiven Naturbetrachtung stecken zu bleiben; oder er ist dem berückenden Pessimismus Schopenhauers, dem triebbejahenden Egoismus Nietzsches verfallen und erwartet nun vom philosophischen Unterricht eine Bestätigung solcher Sehnsüchte. In beiden Fällen aber wird der Erfolg der Erwartung gewöhnlich nicht entsprechen, ganz sicher dann nicht, wenn sich der Unterricht auf die beiden grundlegenden Disziplinen der Logik und Psychologie beschränkt. Nicht die übrigens zum Glück sehr seltenen rein intellektuell begabten jungen Menschen vor allem sehnen sich nach philosophischer Belehrung, sondern die weicheren Seelen, die unter dem Missverhältnis zwischen dem durch die Schule einseitig geförderten Intellekt und dem mangelhaft entwickelten Gefühlsleben leiden; der reine Formalismus der Schullogik muss gerade die so veranlagten Schüler abstoßen, während der Mathematikunterricht in den obersten Klassen, fälschlich immer wieder „höhere Mathematik“ genannt, eine geradezu ideale, bei ausreichender Allgemeinbegabung auch dem Gefühlsmenschen durchaus erreichbare Veranschaulichung der wichtigsten Denkprozesse darstellt. Und ebensowenig befriedigt die Psychologie den jungen Menschen, der einen zuverlässigen Halt im Wirrwarr der Meinungen und Erlebnisse zu finden hofft: die Experimentalpsychologie, deren Ergebnisse kein Vernünftiger unterschätzen wird, macht gerade da halt, wo die entscheidenden Lebensfragen einsetzen, und der leidige Hader

zwischen der „Schulpsychologie“ und den verschiedenen Richtungen oder Sekten der Psychanalyse, an denen der Unterricht natürlich nicht vorbeigehen könnte, bedeutet auch keine Stärkung des Glaubens an den allgemeinen Bildungswert dieser Disziplin — ihre besondere Bedeutung z. B. für die Pädagogik bleibt deswegen ebenso unbestritten wie die Tatsache, dass einzelne Kapitel (z. B. Wille, Gedächtnis) der didaktischen Verarbeitung durchaus zugänglich sind. Die übrigen Spezialgebiete der Philosophie aber — Erkenntnistheorie, Ethik, Ästhetik — stellen abgesehen davon, was etwa der Religionsunterricht (Ethik) oder der Unterricht in der Muttersprache (Ästhetik) zu leisten vermag, so an den Lehrenden wie an den Lernenden Anforderungen, die das Mass des auf dieser Stufe Erlaubten entschieden überschreiten. Dasselbe gilt für die Geschichte der Philosophie, die selbstverständlich nur dann wirklich fruchtbar ist, wenn sie nicht im Einpauken fertiger Systeme, sondern in fortlaufender Lektüre philosophischer Texte besteht, wofür aber Stundenzahlen erforderlich wären, die kein Lehrplan aufzubringen vermöchte. Und selbst wenn es möglich wäre, einen allen Schülern verständlichen philosophischen Unterricht auf systematischer oder geschichtlicher Grundlage im Lehrplan unterzubringen, bliebe es zweifelhaft, ob die philosophiebegierigen Schüler dabei auf ihre Rechnung kämen: das Bild zu Sais vermöchte ein solcher Unterricht doch niemals zu entschleiern; die Jugend aber — das ist ihr Vorrecht — verlangt in allen Dingen das Absolute und ist enttäuscht, wenn sie sich mit dem Relativen begnügen soll. Die blosse Kenntnis der wichtigsten historischen Systeme würde die wenigen wirklich fähigen Köpfe kaum befriedigen; für die andern ergäbe sich ein Halbwissen, das schlimmer ist als ein ehrliches Nichtwissen. Nur eines liesse sich gewiss rechtfertigen: Für die Schüler, die für solche Überlegungen die Anlage und den guten Willen mitbringen, könnten fakultative Einführungskurse in die Philosophie eingerichtet werden — in den höheren Schulen ohne streng konfessionelle Bindung ist der Religionsunterricht auf der Oberstufe schon jetzt gewöhnlich mehr philosophische als theologische Propädeutik —, vorausgesetzt freilich, dass ein Lehrer zur Verfügung steht, der dieser Aufgabe gewachsen ist.

Und darin liegt die zweite grosse Schwierigkeit eines philosophischen Unterrichts: so vorgebildete Lehrer dürften sehr schwer zu finden sein. Ausnahmen vermögen dieses Bedenken nicht zu entkräften; das Beispiel der Hochschule, wo die wirklich tüchtigen philosophischen Lehrer wahrlich nicht dicht gesät sind, beweist ebenfalls nichts, denn die akademische Lehrmethode liesse sich gerade auf diesem Gebiet auf keinen Fall einfach auf die Mittelschule übertragen. Unter den Vertretern der übrigen Fächer einen Lehrer zu finden, der zu seinem Unterrichtsgegenstand hinzu noch die Einführung in die Philosophie übernehmen kann und will, dürfte schon darum nicht leicht sein, da die Fachausbildung der Mittelschullehrer aller Richtungen die gründliche Beschäftigung mit philosophischen Dingen nicht einschliesst, ja sogar erschwert; und es ist zuzugeben,

dass man einen gedanklich tiefen, von banausischer Beschränktheit völlig freien Fachunterricht geben kann, ohne zugleich auch für eine systematische Einführung in die Philosophie qualifiziert zu sein. Mit guten Gründen hat sich daher Rudolf Lehmann, dem niemand Mangel an Interesse für Philosophie vorwerfen wird, dagegen verwahrt, dass man dem Deutschlehrer auch diese Last zu andern Lasten zu tragen gebe (Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht 1913, S. 614 ff.; vgl. a. Der deutsche Unterricht, 3. Aufl., 1909, S. 53): die Eigenart der Philosophie als einer exakten Wissenschaft ist dem Lehrziel des Deutschunterrichts geradezu entgegengesetzt; „wie auf der einen Seite das exakte Denken durch Phantasietätigkeit und Gefühlszustände getrübt und beeinträchtigt werden kann, so wird auf der andern Seite der Sinn für das Künstlerische und Ethische durch eine allzu intellektualistische aufs Exakte gerichtete Anschauungsweise gelähmt und geschädigt. Das gilt zumeist schon für das Interesse des Schülers, geschweige denn für seine Geistesrichtung und sein Können.“ Zugleich aber weist Rud. Lehmann nach, dass der Deutschunterricht innerhalb seines eigentlichen Arbeitsgebietes mancherlei Einsichten philosophischer, besonders ethischer und ästhetischer Art vermitteln kann, indem er nicht von den philosophischen Systemen und Normen selbst, sondern von ihrer Ausstrahlung in die dem Schüler viel leichter zugängliche gestaltete Wirklichkeit, der Dichtung, ausgeht; und diesmal stimmt auch Otto von Greyerz seinem Widerpart bei, wenn er (S. 327 f.) vom Deutschunterricht „empirische Philosophie im Anschluss an die Dichtung“ fordert. Eine allen wissenschaftlichen Fächern immanente philosophische Propädeutik, die aber von den Mängeln des bloss Zufälligen und Gelegentlichen befreit werden müsste, wünschte Gottfried Bohnenblust vor acht Jahren in einem fördernden Vortrag vor der Jahresversammlung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer (Jahrbuch 1914, S. 53—77) als Ersatz eines systematischen Unterrichts, indem er gleichzeitig davor warnte, „mit Hegel das abstrakte Denken dazu lehren zu wollen, ‚damit der Jugend das Sehen und Hören vergehe und sie vom konkreten Vorstellen abgezogen, in die innere Nacht der Seele zurückgezogen werde, auf diesem Boden sehen, Bestimmungen festhalten und unterscheiden lerne.‘ Son dern es handelt sich bei Denken und Anschauen, in der höchsten Form bei Philosophie und Dichtung, einfach um Systole und Diastole des Geistes, und auch der Geist der Sprache kommt nicht ganz zur Darstellung, wenn nicht beide gleichmässig klar und geläufig werden.“

Der begründeten Überzeugung, dass eine philosophische Propädeutik als ein Fach für sich in der Luft stehen würde, dankt ein vor kurzem erschienenes Buch, das dem höheren Unterricht einen höchst wirksamen Impuls zu geben verspricht, seine Entstehung: „Philosophische Propädeutik im Anschluss an Probleme der Einzelwissenschaften.“ Unter Mitwirkung von E. Goldbeck, M. Gruner, E. Hoffmann, P. Lorentz, A. Messer herausgegeben von G. Lambeck. (236 S., B. G. Teubner, Leipzig und Berlin, 1919.)

Der Herausgeber anerkennt die Schwierigkeit, die sich aus dem mangelhaften Kontakt der verschiedenen Fächer ergibt, und er sucht ihr dadurch zu begegnen, dass er die Ergebnisse der Einzelerörterungen (Mathematik, Physik, Biologie, Geschichte, Deutsche Literatur, Antike) von berufener Hand in einem abschliessenden „Überblick über die Philosophie“ (Psychologie, Logik, Erkenntnistheorie und Metaphysik, Wertphilosophie, Ethik, Religionsphilosophie) zusammenfassen lässt. Innerhalb der einzelnen Fächer aber werden hier zum erstenmal mit grossem Geschick eine Reihe von Erkenntnissen fixiert, die aus dem Unterrichtsstoffe selbst gewonnen werden können, und das „occasionalistische Prinzip“ wird entgiftet, indem nun nicht mehr Laune oder Zufall, sondern ein klarer Plan bestimmt, wo die philosophische Denkarbeit einsetzen soll. Mit Nachdruck wird betont, dass auch hier nur das entwickelnde Unterrichtsverfahren einen wirklichen Erfolg verbürge; „die Schüler müssen glauben, die betreffende Wahrheit selbst gefunden zu haben. Nur so wird es dem Lehrer gelingen, ein tieferes Interesse für Philosophie bei ihnen zu entzünden“ (Lambeck). Selber finden soll aber auch der Lehrer, und darum zeigt das Buch zwar Ziel und Richtung des Weges, überlässt es aber dem Lehrer, wie er seine Schüler führen will. Ausgeföhrte Lektionsbeispiele, die den einen in seiner Trägheit bestärken, dem andern die Freude des Findens verkümmern, findet man daher in diesem Buche nicht; die in einzelnen Abschnitten sehr zahlreichen Anmerkungen dagegen setzen doch wohl mitunter ein Bildungsniveau voraus, das den Anforderungen des Textes kaum entsprechen würde.

Mit erfreulicher Klarheit bestimmt der Herausgeber Ziel und Grenze der philosophischen Betrachtungsweise, indem er sagt: „Es handelt sich bei dem philosophischen Unterricht, wie wir ihn uns denken, in erster Linie darum, die Schüler der oberen Klassen zu philosophischem Denken zu erziehen, d. h. sie daran zu gewöhnen, von dem Einzelnen zum Ganzen, von dem Besondern zum Allgemeinen, von den Tatsachen zu ihrem letzten Grunde emporzusteigen. Eine ‚Weltanschauung‘ zu geben, ist nicht Sache dieses Unterrichts. Man wird billigerweise nicht mehr erwarten, als dass die Linien, die er in den verschiedenen Gebieten zieht, die Möglichkeit ahnen lassen, dass sie in weiter Ferne einmal zusammenlaufen.“

Die von tüchtigen Fachleuten bearbeiteten einzelnen Kapitel des Buches beweisen auch dem Zweifler, dass es, wie Richard Weissenfeld (Kernfragen des höh. Unterr., N. F. 1903, S. 54) einmal sagt, „eigentlich unmöglich ist, gut zu unterrichten, wenn man nicht philosophisch unterrichtet.“ Der Referent darf sich auf das Gebiet, wo er zuständig ist, beschränken; und vielleicht ist kein Abschnitt in so hohem Masse geeignet, den Glauben an die Fruchtbarkeit dieser Betrachtungsweise zu stärken, wie der von Paul Lorentz über die deutsche Literatur. Eine ungewöhnlich schwierige Aufgabe ist hier mit hervorragendem Geschick gelöst, denn die Dichtung setzt im Gegensatz etwa zur ausschliesslich auf intellektualistischem Boden

ruhenden Mathematik die sämtlichen geistigen Kräfte des Menschen in Bewegung: Intellekt und Gefühl, Phantasie und Ethos, Wille und Temperament; individuelle und generelle Eigenschaften sind an der Verarbeitung des dichterischen Kunstwerkes gleichermassen beteiligt. Die Gefahr jener einseitig verstandesmässigen Betrachtungsweise, vor der Rud. Lehmann a. a. O. warnt, wird erkannt und durch die Formel beschworen: „Dem verstandesmässigen Erkennen ist (das Einzelwesen) also nicht restlos zugänglich, wohl aber der Anschauung, die die Kunst vermittelt, und dem gefühlsmässigen Ergreifen: begriffen kann es nicht werden, weil es selbst Leben ist und das Leben nicht im Denken aufgeht: der Kern des individuellen Wesens liegt eben im Fühlen und Wollen“ (S. 141). Der Gegenstand der Kunst ist das Leben, und es darf daher durch die Betrachtung nicht zur Abstraktion verdünnt werden; ebensowenig aber darf man überschätzen, was die Kunst für die Erkenntnis leistet: nicht nur „durch das Morgentor des Schönen“ führt der Weg in der Erkenntnis Land.

In übersichtlicher Gliederung und vorbildlich klarer Formulierung (S. 133, Z. 3 v. unten sollte es besser heissen „Die Kantische Begründung der Moral“ statt „Diese“) werden die Grundfragen der Philosophie, soweit sie sich aus der Lektüre deutscher Dichtungen ableiten lassen, erläutert: Wille, Charakter, Persönlichkeit (ethische Werte), der Begriff des Schönen, Illusion, Einfühlung, Phantasie, Spieltrieb, der Organismus des Kunstwerks, Genie, das Tragische, das Komische, Humor (ästhetische Werte); der Schlussabschnitt charakterisiert die drei Grundtypen der Weltanschauung des Ästhetizismus, des Idealismus und des Realismus und mündet in ein packendes Bekenntnis zum aktiven, deutschen Idealismus aus: „Der praktische Idealismus ist sich der Unmöglichkeit bewusst, die gesamte Wirklichkeit zu rationalisieren, wird den ethischen Werten gerecht durch Verwirklichung sittlicher Ideen und den ästhetischen durch Auflösung der Dissonanzen in mühevoller Arbeit, nicht durch ihre Ableugnung, und wird auch nicht entmutigt durch das stets wache Bewusstsein, dass eine restlose Umsetzung seiner Ideale in die Wirklichkeit eine unendliche Arbeit ist“ (S. 172). Die Beispiele werden dem gesamten Gebiet der deutschen Literatur vom Hildebrandslied bis zum Biberpelz entnommen. Die lohnendste Gelegenheit zu Meditationen dieser Art bietet Schiller, dessen Beziehungen zu Kant Bohnenblust mit Recht als die schwierigste Frage dieses Problemkreises bezeichnet. Die vorliegende Darstellung und Kritik des kategorischen Imperativs, dessen ethischem Rigorismus Lorentz die freiere Schillerische Bewertung des Menschen als einer geistig-sinnlichen Einheit gegenüberstellt, macht wohl auch dem Zaudernden Mut, sich an diese Aufgabe heranzuwagen, an der ein in die Tiefe dringender Deutschunterricht unmöglich vorübergehen kann. Reflexion, nicht Produktion ist, wie er selbst bekannte, der Grundzug von Lessings Wesen; daher ist seine Dichtung der reflektierenden Betrachtung besonders leicht zugänglich, und einzelne seiner kritischen Schriften sind, wenn man auch mit Lorentz ihre Ergebnisse nicht überschätzen wird, noch heute Muster-

stücke dialektischen Stils, der „Laokoon“ vor allem ein vorzügliches Exempel induktiver Darstellung. Als Beispiel dafür, wie die Dichtung ein an und für sich furchterregendes Ereignis zum Gegenstand reinen Wohlgefallens erheben kann, dürfte S. 149 Gottfried Kellers „Feueridylle“ genannt werden, die man in reichsdeutschen Lesebüchern immer noch umsonst sucht; meisterlich wird ein störendes Gefühl nach dem andern unschädlich gemacht: kein Nachbarhaus ist in Gefahr, der alte Geizkragen kann den Schaden verschmerzen und er verdient nicht einmal Mitglied — so bleibt schliesslich „von Feuerlilien ein gewaltiger Strauss“, den man in geruhsem Behagen betrachten mag, bis er verblüht ist. — Vorzüglich erläutert Lorentz das Wesen der Phantasie an Goethes Gedicht „Meine Göttin“; Art, Wirksamkeit, Schicksal des Genies werden aus andern Gedichten Goethes abgeleitet.

Mit dem Literaturunterricht, soweit er sich zu solchen Überlegungen eignet, ist der Anteil des Deutschen an der philosophischen Propädeutik allerdings keineswegs erschöpft: grammatische Fragen, wie sie der Aufsatz, die Lektüre täglich aufwerfen, regen zu einfachen sprachpsychologischen Überlegungen an (vorzügliche Dienste leistet dabei z. B. K. O. Erdmann: Die Bedeutung des Wortes. 2. Aufl. 1910); der Aufsatz bietet überreichliche Gelegenheit zu individualpsychologischen Auseinandersetzungen, und die Dispositionslehre mag noch heute, da die Chrie in die didaktische Rumpelkammer gehört, einzelne Grundbegriffe der Logik vermitteln.

In solchem Ausmass ist die philosophische Propädeutik im Mittelschulunterricht einfach unentbehrlich. Eins wird sie den Schülern niemals zu geben vermögen: eine Weltanschauung, die sie als dauernden Besitz ins Leben hinübernehmen könnten; denn dieser kostbarste Gewinn, den Vielzuvielen überhaupt unerreichbar, wird nur dem zuteil, der Welt und Menschen nicht bloss aus Büchern kennt, und der Achtzehnjährige darf sich daher nicht beklagen, wenn er merkt, dass er sich seine Weltanschauung erst noch erwerben muss. Unbedingte Voraussetzung für jede Beschäftigung mit diesen Dingen in der Schule muss aber die Forderung bleiben, dass der Schüler nicht bloss aufnehmend, sondern tätig daran teilnehme; nur was sich auf diese Weise erarbeiten lässt, passt in den Rahmen des Unterrichts. Denn die Mittelschule unserer Zeit ist schon längst nicht mehr blosse Lernschule, sondern Arbeitsschule im höheren Sinne des Wortes, obwohl sie auf jenes Mass von Kenntnissen, das jede geistige Arbeit voraussetzt, nicht verzichten darf. Und die Kopfarbeit braucht sich vor der Handarbeit nicht zu schämen, auch wenn der Wert ihrer Ergebnisse nicht mit Wage und Meterstab bestimmt werden kann.

---

## Neurose, Psychanalyse und Christentum.<sup>1)</sup>

Das in dieser Broschüre behandelte Thema dürfte auch für den Pädagogen ein grosses Interesse haben. Werden doch dabei Fragen

<sup>1)</sup> Dr. med. P. Maag, Neurose, Psychanalyse, Christentum. Meiringen, 1921. Verlag Walter Loepfien-Klein.