DEUTSCHE HANDELSSCHUL-LEHRER-ZEITUNG

Abonnement: Vierteljahr Mk. 2,—, Ausland, ausschliesslich Österr.-Ungarn, Mk. 2,50. Einz. Nummern 30 Pf. — Jährl. 48 Nummern. Erscheint jeden Freitag. Post und Buchhandlungen, sowie die Expedition, Dresden-A. 10, nehmen Bestellungen an.

Inserate: Die 4 gesp. Nonp.-Zeile 20 Pf. Bei gröss. Aufträgen hoher Rabatt. Beilagen nach Übereinkunft. Aufträge und Anfragen erbeten an: Verlag der D. Handelsschul-Lehrer-Zeitung, Dresden-A. 10. — Fernsprecher: Dresden 8103.

Organ des Vereins von Direktoren u. Lehrern Sächsischer Handelsschulen u. seiner Zweigvereine.

Organ des Verbandes der Lehrer a. d. kfm. Fortbildungsschulen im Reg.-Bezirk Oppeln.

Herausgegeben im Interesse der Handelsschule und ihrer Lehrer von Dr. Grossmann und O.-L. Dr. Dietze, Dresden.

Redaktionelle Zuschriften (Allgem. u. Artikel) an Dr. H. Grossmann, Klotzsche b. Dresden, Schulnachrichten an Dr. H. Dietze, Dresden-A. 14.
Wir bitten unsere Herren Kollegen, uns durch Berichte über die Vorgänge im Handelsschulwesen freundlichst zu unterstützen.

II. Jahrgang. No. 31. | Dresden, 1. Sept. 1905.

Inhalt: Allgemeinbildung und Handelsschule. — Schulnachrichten. — Offene Stelle. — Bücherbesprechungen. — Zeitschriftenschau. — Sammelmappe.

Allgemeinbildung und Handelsschule.

Von Dr. E. Döll, Oberlehrer und Handelshochschuldozent, Leipzig.

Das Bedürfnis nach einem gewissen Maß in sich abgeschlossener allgemeiner Bildung ist nicht allein dem Handelsstande eigentümlich. Die Bestrebungen nach dieser Richtung haben sich zwar neuerdings am lautesten in diesem Stande geltend gemacht, doch ist der Bildungsdrang in allen praktischen Berufsarten von je her ein mehr oder weniger intensiver gewesen. Das beweist schon die Tatsache, daß das Bildungsproblem bereits seit länger als einem halben Jahrhundert auf der Tagesordnung der öffentlichen Diskussion steht, und noch heute wogt der Kampf zwischen Real- und Gymnasialbildung hin und her. Dieser im Grunde genommen rückständige Schulgegensatz kommt zwar bei der Frage der Allgemeinbildung auf Handelsschulen nicht unmittelbar in Betracht, da für letztere das sogenannte humanistische Bildungs- oder richtiger Vorbildungselement mit seiner klassischen Sprachturnerei und zugehörigen Befassung mit den antiken Völkerangelegenheiten von vornherein eine zu arge Zumutung an den gesunden praktischen Verstand gewesen wäre. Dennoch würde sich unser Gegenstand nicht erschöpfend behandeln lassen, wenn nicht der Gegensatz zwischen Humanismus und Realismus im bisherigen Sinne eine scharfe Beleuchtung erführe.

Ursprünglich bedeutete Humanismus oder Renaissance diejenige geistige Richtung des 14., 15. und 16. Jahrhunderts, welche aus der Beschränktheit und Rohheit des mittelalterlichen Denkens zu einer allgemein menschlichen, „humanen" Bildung durch Belebung des antiken Geistes zu gelangen suchte. Als Mittel hierzu diente das Studium der griechischen und römischen Literatur, wie überhaupt des Lebens der klassischen Völker, welches zu einem Musterbilde menschlicher Vollkommenheit idealisiert und literarisch, politisch und sozial nachzubilden, als höchste Aufgabe der damaligen Zeit betrachtet wurde.

Von unserm heutigen Standpunkt aus erscheint es durchaus begreiflich, daß die damals eben zu einiger Selbständigkeit entwickelten neueren Völker sich zunächst zu den besseren Schriftwerken des Altertums zurückwendeten, um sich in der Wissenschaft sachlich zu belehren und in den schönen Formen der Literatur und edleren Menschlichkeit zu bilden. Doch läßt sich diese historische Wendung der geistigen Kultur vernünftigerweise doch nur als Ausgangspunkt für ein weiteres selbständiges Fortschreiten mit eigenen Kräften verstehen. Die Fortdauer des klassischen Unterrichtes als eines allgemeinen Bildungsmittels hat längst ihre Berechtigung verloren, seitdem nach nunmehr vier Jahrhunderten die Völker auf neue Bahnen der Kultur angelangt und die höher gebildeten Gesellschaftselemente mit etwas besseren Vorstellungen und Begriffen von edlem Menschentum bekannt geworden sind. Überdies haben die ersten frischen Regungen des Humanismus sehr bald einer verknöcherten Scholastik Platz machen müssen. An Stelle der Beschäftigung mit dem wirklichen Lebensgehalt des Altertums trat ein chinesenhaftes Treiben mit den lateinischen und griechischen Schriftstellern in den Schulen. Der Kern ging dadurch verloren, und die Handhabung der gelehrten Schale d. h. der toten Sprachübungen wurde und ist bis auf den heutigen Tag für ganze gebildete Stände der modernen Nationen eine geisttötende Pedanterie und qualvolle Strohdrescherei geworden, welche einem Teil der heranwachsenden Jugend neun ihrer besten Lebensjahre raubt.

Diese jedem gesunden Sinn am meisten hohnsprechende lateinisch-griechische Sprachdrillung hat denn auch als der äußerlich greifbarste Übelstand den ersten Anstoß bei dem werktätigen Bürgerstande erregt. Will man —

so fragte man sich — die Jugend von dem Leben und Denken des Altertums unterrichten, warum bedient man sich nicht deutscher Übersetzungen der alten Literaturwerke? Möge der Gelehrte von Fach, der Quellenstudien zur Erforschung der Geschichte nötig hat, immerhin vergangene Sprachen und tote Literaturreste durchmustern, in die Gräberwelt hinabsteigen und Leichenduft atmen, die junge Generation will von solchem Dunst nichts wissen, sie vertraut ihrem eigenen Geist und hat Selbstbewußtsein genug, um auf eigenen Füßen und mit eigenem Kopfe sich zu regen!

Der technische Geist des neunzehnten Jahrhunderts und die naturwissenschaftlichen Errungenschaften der neueren Zeit haben diese Gegenregung mit hervorrufen helfen und mächtig unterstützt. Die seit etwa Mitte des vorigen Jahrhunderts bestehenden real gearteten Schuleinrichtungen sind als eine Frucht der Reagenz gegen die auf die Antike gegründete Geistesdressur anzusehen und erfreuen sich in den praktischen Berufskreisen einer weit größeren Gunst als die humanistischen Anstalten, deren Fortbestand vornehmlich nur ihren künstlichen Privilegien für gewisse Staatskarrièren zuzuschreiben ist.

Während die humanistische Richtung den Bildungswert im Studium der alten Sprachen, Geschichte und Literatur, also vornehmlich in den Kulturen der Vergangenheit sucht und der eigentlichen Wissenschaft als nebensächlichem Zubehör nur eine untergeordnete Rolle zuweist, kehrt der Realismus das Verhältnis um und legt den Schwerpunkt des Studiums in die Natur- und die sog. exakten Wissenschaften; dagegen wird die schöne Literatur nur als ästhetisches Bildungsmittel und demgemäß als bloße Ergänzung zu dem Hauptbildungsstamm angesehen.

Mit dieser letzteren Anordnung, welche einem natürlichen Bildungssystem nahekommt, wird sich der moderne Mensch und auch der Kaufmann eher einverstanden erklären können, sofern nur die Gestaltung des Realunterrichts auch auf die Pflege derjenigen Seite des Naturwissens gerichtet ist, welche der vollen Menschennatur Rechnung tragen, so daß für das angebliche humanistische Bildungselement, auf welches die heutigen Gymnasien noch immer so eitel sind, ein wirkliches Stück echt menschlicher Bildung geboten wird. Mit dieser letzteren Einschränkung haben wir aber die Achillesferse der Realanstalten getroffen, und nicht ganz mit Unrecht richten sich die heftigsten Angriffe der humanistischen Bildungsfreunde gegen diesen wunden Punkt alles schulmäßigen Realismus.

Es läßt sich in der Tat die Gefahr unseres technischen Zeitalters nicht verkennen, die darin liegt, daß das Wissen der Menschen von der Natur und deren Gesetzen zwar die Macht über die Elemente steigert, aber nicht das Wachstum der moralischen Kräfte fördert. Es sollte daher der naturwissenschaftliche Unterricht in seiner ganzen Anlage diejenigen Vorstellungen nicht im Hintergrunde belassen, welche geeignet sind, den Zusammenhang mit den höheren Lebensidealen zum Bewußtsein zu bringen. Der an sich nicht unberechtigte Stolz auf unsere Technik darf nicht darüber hinwegsehen lassen, daß ohne edlere Menschlichkeit jeder Fortschritt auf diesem Gebiet nur die tierische Genußsucht steigert.

So hat man, um mit der großen umfassenden Natur zu beginnen, die bildende Kraft der Astronomie zunächst zwar in den aufklärenden und erhebenden Einsichten in den rationellen Zusammenhang des Weltganzen, dann aber auch darin zu suchen, daß der jugendliche Geist von dem naturwüchsigen Aberglauben emanzipiert und genötigt wird, sich von der selbstsüchtigen Illusion, als wäre der Mensch der Mittelpunkt aller Dinge, loszusagen. Ihr Studium erzeugt vielmehr jenes Gemeinschaftsgefühl mit den Prinzipien alles Daseins, welches Verstand und Gemüt in harmonischer, ja poesievoller Weise gleichzeitig befriedigt. Nichts wäre verkehrter, als im astronomischen Unterricht kahl und trocken die Zahlen- und Größenungeheuerlichkeiten zum blöden Anstaunen vorzuführen; das Bildende an diesen Tatsachen der absoluten und selbständigen kosmischen Dimensionen ist die unverbrüchliche sachlogische Gesetzmäßigkeit, welcher alle astronomischen Vorgänge unterworfen sind, mit ihren weittragenden Konsequenzen für die gesamte Weltanschauung und Lebensauffassung.

Ohne streng mathematische Begründung ließe sich die allgemeine Naturwissenschaft nur vom Kinderstandpunkt aus behandeln. Nun hat zwar die Mathematik ihrer abstrakten Natur wegen keine direkten Berührungspunkte mit den rein menschlichen Angelegenheiten, dafür ist aber ihr Bildungswert für die logischen Fähigkeiten und namentlich auch für die Gestaltungskraft der Phantasie in Bezug auf Zahlen- und Raumgrößen um so bedeutender. Wenn die Unterweisung darin mehr als bisher darauf Bedacht nehmen möchte, die mathematische Phantasie mit besonderen Geschicklichkeiten auszustatten, also vor allem die arithmetischen Operationen hinter die eigentliche Geometrie zurücktreten zu lassen, sowie das dumpfe und stumpfe Formelklapperwerk durch Verstand und Phantasie mehr anregende freie Betätigungen zu ersetzen, dann würde die Schulmathematik, welche der Jugend bisher als ein Schreckbild von unerträglicher Trockenheit und Unverdaulichkeit gegolten hat, sich bald eines besseren Rufes erfreuen. Viel würde dazu auch die Eindämmung der unsäglichen Breite beitragen, in welcher sich heute die niedere Mathematik, namentlich die gewöhnliche Algebra ergeht; es könnte nichts schaden, wenn dafür die Denkweise der Jugend mit den wesentlichen Elementen des Differenzierens, Integrierens und Variierens bekannt gemacht würde.

Mit den eigentlichen materiellen Sachwissenschaften, der Mechanik, Physik und Chemie betreten wir ein Gebiet, wo weniger die Kräfte des Verstandes und der Phantasie als der Sinn für das äußerlich Tatsächliche und das Messen und Schätzen der gegebenen Wirklichkeit angeregt und in Tätigkeit gesetzt wird. Der Bildungswert liegt hier in der Beherrschung eines Kreises von Einsichten und Kenntnissen. Je komplizierter und massen-

hafter aber der Tatsachenbestand wird, ohne zu den einfachen Wahrheiten hinzuleiten, um so geringer ist die zugehörige bildende Kraft für die Entwickelung der Fähigkeiten. Bloßer Gedächtniskram nimmt dann die Aufmerksamkeit gefangen und überwuchert den unsichtbar gewordenen Grundriß des ganzen Baues. Sollen Physik und Chemie eine wirkliche Bildungslehre sein, dann muß derjenige Teil ihres Wissensgehalts für den Unterricht ausgewählt werden, dessen elementare Tatsachen sich durch einfache Verbindungen darstellen lassen. Um diesen rationellen Zusammenhang nicht zu stören, ist alles zunächst bedeutungslose Material sorgfältig auszuscheiden. Dafür können aber noch ungelöste Probleme und Fragestellungen im Bildungssystem sogar einen bevorzugten Platz finden, denn in ihnen liegt meistens ein größerer Reiz als in ausgemachten Wahrheiten. Nicht die Niederschläge fertiger Ergebnisse, sondern die Antriebe zu neuen Einsichten sind es, welchen die größte bildende Kraft innewohnt; sie bringen die jeweiligen Grenzen der Erkenntnis zum Bewußtsein und bewahren vor der autoritären Beengtheit, nur in den abgeblaßten Schuldogmen alle Weisheit zu erblicken.

Es mag aus diesen wenigen Ausführungen erkannt werden, wie außerordentlich groß der wirkliche Gehalt der Natur- und exakten Wissenschaften an echtem Bildungswert ist, sofern nur die Behandlungsweise diesen mächtigen Kern herauszuheben versteht. Einer so rationell gearteten Bildungsaufklärung hat der sog. Humanismus nichts auch nur entfernt Ähnliches entgegenzusetzen; er würde mit seinen Prätensionen längst begraben und vergessen sein, wenn der Realismus seine bildende Macht mehr zu entfalten vermocht und diejenigen Seiten seines Wissensbereichs nicht vernachlässigt hätte, die über den unmittelbaren Nutzen hinaus das rein Menschliche zu fördern geeignet sind.

Unter den Wissenschaften vom Menschen und seinen Verhältnissen, den sog. Kulturwissenschaften, steht dem Herkommen gemäß die Geschichte obenan. Sie ist nach der auch auf Realanstalten üblichen Lehrweise zum überwiegenden Teil weniger ein wirkliches Bildungsmittel als vielmehr eine Bildungsfessel, von der die Jugend zu emanzipieren eine des bessern modernen Geistes würdige Aufgabe wäre. Die Bereicherung des Gedächtnisses mit nackten Tatsachen und Zahlen einer dem lebendigen Interesse sehr fernen Vergangenheit hat angesichts der überdies recht fragwürdigen Zuverlässigkeit in der Überlieferung nicht einmal für den simplen Wissenstrieb, geschweige denn für das rationelle Bildungsbedürfnis einen erheblichen Wert. Wenn man ferner bedenkt, daß die gesamte Geschichte der uns bekannten Völker in der Hauptsache eine ununterbrochene Kette von Gewalt- und Bluttaten gewesen, daß dabei meistens die Macht über das Recht, die Brutalität über die Humanität triumphiert hat, so leuchtet ein, daß diese Art bloß referierender Geschichte und Geschichtsentstellung für den unverdorbenen Geschmack besserer Naturen ungenießbar ist. Wo die Achtung vor dem Recht des Schwächeren zu den Grundbestandteilen der höheren Zivilisation gehört, da sind die Vorführungen roher Gewaltakte der Menschheit ein unbegreiflicher Anachronismus; ja sie wirken durch die neutrale Färbung der Berichterstattung auf das Gerechtigkeitsgefühl geradezu abstumpfend. Weit fruchtbarer wäre es, bei den noch jetzt interessierenden großen historischen Konflikten und Gegensätzen die Würdigung der Motive der handelnden Personen und Parteien zu pflegen. Wirkliches Verstehen und Gerechtwerden muß im geschichtlichen Unterricht der oberste Leitstern sein. Das zweifellos Tatsächliche und Ursächliche der großen Aktionen bedarf zunächst einer exakten Darstellung und hellen Beleuchtung; doch erst in dem auf dieser Basis gewonnenen Urteil über eine einzelne Handlung, ein geschichtliches Ereignis, einen Menschen oder ganze Völker und Rassen besteht der wahre Bildungswert der Geschichte. Ein gesunder nationaler Standpunkt braucht deshalb bei diesem besser gearteten Geschichtsunterricht nicht preisgegeben zu werden; nur jene rückwärtsgewendete Völkerromantik darf in einer ernsthaften Kulturgeschichte keinen Platz mehr finden; die allgemeine Gerechtigkeit verlangt, daß die Schwächen des eignen Volks nicht in der heute üblichen Geschichtsverherrlichung geleugnet oder gar als Vorzüge gefeiert und daß die guten Anlagen fremder Nationen neidlos anerkannt werden.

Auch der geographische Unterricht kann der humanitären Bildung dadurch mehr als bisher dienstbar gemacht werden, daß zunächst auf den Zusammenhang der physikalischen Verhältnisse mit den gesellschaftlichen Formationen ein belehrendes Licht geworfen wird. An Stelle der politischen hätte sich dann eine Kulturgeographie an die rationell gestaltete physische anzuschließen. Auf diese Weise erhielten die vereinzelten Gebiete der herkömmlichen Materie ein einheitliches, den Bildungszwecken mehr entsprechendes Gepräge.

Zur Kenntnis der wirklichen Sachverhältnisse und aller der Dinge, welche den Menschen im sozialen Verkehr angehen, ist der auf das praktische Leben vorbereitende Unterricht in der Volkswirtschaftslehre ein unentbehrliches schulendes Bildungsmittel. Erst die Bekanntschaft mit den Lebensverhältnissen der Gesellschaft und des Gemeinwesens setzt in den Stand, praktisch richtig zu denken und sich demgemäß zu verhalten. Dies ist aber die letzte Frucht aller Bildung. Wenn auch die Wirtschaftslehre nur den Gebilden der gröbsten Interessenmaterialität ihre Aufmerksamkeit zuwendet, so läßt sich doch nur auf diese Weise die Art verstehen lernen, wie die Natur die ideale Wertsteigerung des Daseins an die Erfüllung der materiellen Vorbedingungen geknüpft hat. In dieser Erkenntnis liegt, abgesehen von ihrem für das praktische Leben unmittelbar nützlichen Gehalt, ein so bedeutender Bildungswert, daß er allein schon ein gut Teil der humanistischen Bildungsweisheit mit ihrer klassisch-romantischen Ideologie aufwiegt.

Mit der Lehre von den materiellen Interessen ist der Kreis der eigentlichen Sachwissenschaften geschlossen,

dem gegenüber nun die Wortgelehrsamkeit mit ihrem Zubehör der schönen Literatur ihres mehr angedichteten als wirklichen Bildungswertes wegen erheblich zurücktreten muß. Zwar kann die Kultur der Muttersprache angesichts der offenbaren Rückständigkeit selbst in den sogenannten gebildeten Schichten nicht genug betrieben werden. Eine begrifflich und sprachlich scharf und knapp bemessene Rede wirklich mit vollem Verständnis anhören und in diesem Sinne auch lesen, sprechen und schreiben können, ist in der heutigen Gesellschaft keine gemeine Sache. Auch die Realanstalten leisten in dieser Beziehung gar zu wenig. Man sollte sich nicht blos auf einfaches Lesen, Schreiben und unfruchtbare Grammatik beschränken; auch die sogenannten freien, in Wirklichkeit meist aus Büchern zusammengeschriebenen Stilübungen im deutschen Aufsatz tragen kaum einige dürftige Früchte. Erst das ernste Eindringen in die Logik des sprachlichen Ausdrucks und in die feineren Bindemittel der Gedanken sowie die intime Bekanntschaft mit dem Wortschatz der Sprache ermöglichen das und Verständnis den korrekten Gebrauch von Wendungen höherer und abstrakterer Art.

Für den internationalen Verkehr ist die Pflege der fremden Kultursprachen von großer praktischer Wichtigkeit, wenn auch von geringerem bildenden Wert. Ihre Erlernung sollte daher eben auch ganz praktisch, d. h. mit möglichst wenig Aufwand an grammatischer Schulung aus unmittelbarer Übung bewerkstelligt werden. Das Wenige, was an Bildungsabfällen doch noch dabei herauskommen mag, ist eine immerhin verwertbare Zugabe, doch darf das, was an dieser Art Bildung die Pflege der eignen Muttersprache weit besser und auf kürzestem Wege darbietet, nicht unter Ablenkung von dem praktischen Hauptziel bei fremden Sprachstudien gesucht werden.

Die sogenannte schöne Literatur gilt seit Altersher nicht nur in den humanistischen Schulkreisen als eine ganz besonders wertvolle Art von Bildungsmittel für Geist und Gemüt. In Wirklichkeit ist sie, wenn ohne Sichtung und Kritik dargereicht, nur zu sehr geeignet, den Geschmack und den moralischen Sinn zu gefährden. Man halte sich vorzugsweise an die Literaturgrößen ersten Ranges, so an Cervantes und Shakespeare als Vorerscheinungen des neueren Völkercharakters, an Voltaire und Rousseau, die verstandesbegabten Prosaisten des 18. Jahrhunderts, an Byron und Shelley, die internationalen Dichtergrößen des 19. Jahrhunderts. Sie alle vertreten den entschiedensten Geist der Aufklärung und des Reformatorischen, während Göthes und Schillers Poesie schon mehr einen gemischten Charakter an sich tragen und der deutsche Standpunkt im Lyrischen ebenso national wie weltbürgerlich durch Bürgers einzig überragendes Genie vertreten ist. Eugen Dühring hat in seinen „Literaturgrößen", einem auf diesem Gebiet in der Literatur einzig dastehenden Werk, mit Nachdruck auf die Trugbestandteile in der Poesie hingewiesen und mit Recht die Wahrheit und Wirklicheit als Maß für die dichterischen Affekte und Phantasien proklamiert. Auf dem Gebiete der Literatur herrscht ein Chaos unreifer Ansichten in allen Schattierungen, und es wirkt geradezu wie eine Befreiung, wenn durch ein Werk wie das Dühring'sche die endgültige Emanzipation von der konventionellen literarischen Bildungsfessel vollzogen wird.

Mit vorstehender Skizze, welche sich in meinen Schriften: „Wie erwirbt sich selbsttätig auf dem kürzesten Wege der junge Kaufmann eine echte abgeschlossene allgemeine Bildung?" 2. Auflage, sowie in meinem „Handelsstudent I und II" (Verlag C. G. Naumann, Leipzig) auch noch nach einigen andern Richtungen weiter ausgeführt findet, sind die Grundzüge einer echten allgemeinen Geistesbildung im modern-humanitären Sinne gegeben.

Was davon den Handelsschulen zugeteilt werden könnte, läßt sich nur nach deren Organisationen im einzelnen bestimmen. Jedenfalls wäre es eine Kurzsichtigkeit sondergleichen, wollte man, wie gewisse hanseatische Kaufleute und noch neuerdings eine unbedeutende Schrift von Schmeding es befürwortet haben, den Kaufmann von jeder über das Fach hinausgehenden Allgemeinbildung ausschließen. Für einen solchen bildungsfeindlichen Standpunkt wäre die Bezeichnung „antiklassischer Inhumanismus mit Reichtumsgier als Motto" am Platze. Auf den Handelslehranstalten soll man aber Triebe solcher Art, die privatim leicht ausarten und wuchern, nicht noch begießen, sondern beschneiden und in bessere Wege leiten. Vor allem lehre man verständige und gerechte Interessenwahrnehmung und zwar auch bei jeder spezialistischen Fachgelegenheit. Man betone den Unterschied zwischen Interesse und Egoismus. Egoismus ist das ungerecht betätigte Interesse, eine Unterscheidung, an die man sich seit dem achtzehnten Jahrhundert, in welchem auch Smith beides noch nicht gehörig trennte, um nicht zu sagen konfundierte, noch immer nicht gewöhnt hat. Der wahre Humanismus besteht hauptsächlich in der Gerechtigkeit und übrigens in guten persönlichen Vorbildern, von welch' letzteren man aber für die Handelsschulen nur wenig fachmäßig Hingehöriges wird auftreiben können.

Ein gewisses Maß von Allgemeinbildung paßt auch für die Handelsfachschule, nur dürfen die speziellen Fachdisziplinen unter einem übel angebrachten Bildungsstreben nicht leiden. So wäre es beispielsweise ganz verkehrt, wollte man in Fachschulen mit beschränkter Stundenzahl der Allgemeinbildung zu Liebe eine Anzahl Unterrichtsstunden der Belletristik einräumen. Literatur kann und mag jeder privatim kultivieren, wenn er überhaupt Neigung dazu hat. Die Aufgabe des deutschen Unterrichts darf für Handelsfachschulen in der Hauptsache nur darin bestehen, die Anfertigung ordentlicher Handelsbriefe zu lehren. Alles übrige, was mit diesem Zweck nicht unmittelbar zusammenhängt, ist entbehrlich und bedeutet unzuträglichen Zeitverbrauch.

Was auf dem in Rede stehenden großen Gebiet vor allem not tut, das ist eine von echt humanitärem Geist getragene kritische Sichtung und Reinigung des herkömmlichen Bildungsmaterials von allem unnützen Wissenskram. Äußerliche Organi-

sationsfragen, wie Lehrplanentwürfe, Stundenverteilungen und dergleichen auf Kongressen und in Fachblättern mit Vorliebe diskutierte Dinge sollten, soweit sie Allgemeinbildung betreffen, hinter der weit wichtigeren — allerdings auch weit schwierigeren Frage nach dem für Handelsschulen geeignetsten Inhalt der allgemeinen Bildungsdisziplinen zurücktreten. In einer der zur Verfügung stehenden bemessenen Zeit wegen äußerst konzentrierten Gestalt müßten alle jene in obiger Skizze angedeuteten wahrhaft menschlichen Momente den Angelpunkt dieses allgemeinbildenden Unterrichtsstoffes abgeben, und erst dann ließe sich mit einigem Recht sagen, daß die Handelsschule auch eine Pflegstätte echter Allgemeinbildung sei.

Indessen darf auch bei einer solchen Umgestaltung nicht übersehen werden, daß Fachbildung, auf die es doch in erster Linie ankommt, ausschließlich auf Spezialkenntnisse und Fertigkeiten gerichtet ist und deshalb stets etwas wesentlich anderes bleibt als allgemeine Bildung. Jene beschränkt das Gesichtsfeld, um es im einzelnen zu durchmustern, diese dagegen erweitert den Blick für das menschlich Interessierende und sucht dadurch den Menschen auf eine höhere Stufe der Kultur zu erheben. Immer werden es nur Einzelne sein, welche mit dem Bildungstrieb zugleich die Energie zu ihrer Beschaffung in sich vereinigen. Die Schule vermag diesen emporstrebenden Geistern nicht zu genügen; was aber über die Schule hinaustragen soll, muß auf Selbstbildung beruhen, und so kommen wir zu dem Schluß, daß der beste Teil der Allgemeinbildung als einer Angelegenheit des ganzen Menschen nur durch eigenste Selbstbildung des Geistes und Charakters beschafft werden kann.

Emil Döll (1850 – 1924)

war von Ostern 1882 bis Ostern 1920 Professor an der Öffentlichen Handelslehranstalt zu Leipzig.