

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift  
**Band:** 35 (1925)  
**Heft:** 3

**Artikel:** Erziehungswissenschaft  
**Autor:** Barth, A.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-788503>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 29.03.2025

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

## Erziehungswissenschaft.<sup>1)</sup>

Von Rektor Dr. A. Barth.

Es scheint ein Schicksalsgesetz des deutschen Volkes zu sein, dass ihm Zeiten des staatlichen Niederganges oder Zusammenbruches zum fruchtbaren Boden für das Wachsen erzieherischer Gedanken und aufbauender Erziehungsarbeit werden. Die Besten im Volke suchen dann nach den Wurzeln der Katastrophe in der seelischen Struktur des Volkes und die werdende Generation drängt nach einer neuen Einstellung zu den gesamten Lebensfragen. Nach dem Dreissigjährigen Kriege schlagen in Deutschland die Erziehungsforderungen eines Amos Comenius tiefe Wurzeln, die Fürsten beginnen an ihre Erzieherpflichten gegenüber den Untertanen zu denken: 1642 erscheint ein erstes Landesschulgesetz, der Schulmethodus des Herzogs Ernst von Gotha. Nach den Napoleonischen Kriegen finden Pestalozzis volkerzieherische Gedanken in Preussen Eingang und lebhaften Widerhall. Im neuhumanistischen Gymnasium schafft sich die höhere Schule eine adäquate Form. Auch heute geht eine aufwühlende Erziehungsbewegung durch die meisten deutschen Stämme, eine Bewegung, die zwar ihrem Ideengehalt nach nicht ausschliesslich deutsch ist und die in ihrem letzten Ursprung auch nicht erst aus der Zeit nach dem Kriege stammt. Aber sie hat in dem aufgelockerten Boden der Nachkriegszeit gerade auf deutschem Boden eine besonders starke Stosskraft erlangt und wird dort von mehr Menschen getragen als anderswo.

Ein Kind dieser Bewegung ist das Buch des Jenenser Professors Peter Petersen: „Allgemeine Erziehungswissenschaft“. Petersen hat mehrere Jahre an der Lichtwarkschule in Hamburg als Gründer und Leiter gearbeitet und hat dort versucht, dem Gedanken einer Schulgemeinschaft Körper und Form zu verschaffen. Heute ist er der Nachfolger Wilhelm Reins an der Universität Jena, nicht im Sinne eines Schülers, sondern eines unabhängigen Fortsetzers der bis dahin in Jena geleisteten Arbeit für Erziehung und Schule. Petersen steht seiner wissenschaftlichen Denkweise nach auf den Schultern Wilhelm Wundts und praktisch kommt er eben aus Hamburg, dessen führende Schulkreise der Tradition von Herbart und Ziller her längst entfremdet sind.

Das Buch ist keine „Pädagogik“ oder „Erziehungslehre“ mit rationalen Erziehungsgrundsätzen und daraus abgeleiteten einleuchtenden Regeln über Erziehung und Unterricht. Es stellt sich vielmehr die Aufgabe, den Umkreis dessen abzustecken, um was es sich bei der Erziehung überhaupt handelt. Dabei ist wenig die Rede von Psychologie, von darauf aufgebauten Methoden und überhaupt von Schule. Es handelt sich mehr um die Erkenntnis und das Verständnis der grossen, unpersönlichen Erziehungsmächte, die vorhanden sind, selbst wo menschliche Erzieher noch nicht in Funktion getreten sind. Die

---

<sup>1)</sup> Den Anlass zu den folgenden Ausführungen gibt mir ein Buch von Peter Petersen, „Allgemeine Erziehungswissenschaft“, erschienen 1924 bei Walter de Gruyter, Berlin und Leipzig, Preis 5 Gm.

Grundbegriffe „Masse, Gesellschaft, Gemeinschaft“ bilden den Ausgangspunkt, „Individualität und Persönlichkeit“, „Natur und Kultur“, „Entwicklung und Fortschritt“, „Erziehung und Bildung“ sind die Begriffspaare, deren Abklärung sodann versucht wird. Durch „die Reiche der Lebensnot“. d. h. Wirtschaft, Staat, Kirche und Volk, wandern die weitem Überlegungen. Ein dritter, für die Erziehungswissenschaft grundlegender Hauptteil ist leider nicht behandelt, wird aber in Aussicht gestellt: „Das Reich der Werte und seine erziehenden Kräfte“. Dadurch erhält das Buch, das aus Vorträgen erwachsen ist, etwas Unfertiges, es fehlt oft die letzte Begründung der vorgetragenen Thesen. Wohl ist im Hintergrund Wundtsche Psychologie und Soziologie deutlich erkennbar, wohl steht deutlich die Ablehnung Herbart-scher, Rickertscher und Euckenscher Gedankengänge da, aber eben der positive Aufbau der eigenen Wertlehre fehlt. Eine „illusionsfreie Erziehungswissenschaft“ ist nach des Verfassers eigener Aussage eines seiner Hauptziele. Praktisch bedeutet das etwa so viel, dass diese Erziehungswissenschaft nicht einfach alle ihre Aufgaben nur aus Ideen ableitet und nicht einem blind optimistischen Fortschrittsglauben zugrunde legt, sondern sehr stark auch mit den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Untergründen rechnet.

Hinter jedem Denken und Reden über die Erziehung stehen — wenn auch nicht eine philosophisch einwandfrei begründete Wertlehre — so doch ganz persönliche Wertungen, und innerhalb dieser Wertungen ein geheiligter Bezirk, für den der Redende in Theorie und Praxis rückhaltlos eintritt. Dieses positiv Wesentliche bildet den Ausgangspunkt, den Höhepunkt und den Ausklang der ganzen Gedankenreihe, alles wird damit irgendwie in Beziehung gesetzt. So ist es denn kein Zufall, dass in Petersens Buch das Ausgangskapitel von der Masse, Gesellschaft und Gemeinschaft handelt, wobei der letzte Begriff als der wertvollste zu verstehen ist. Petersen betont mit aller Schärfe die geistige Bedeutung der Gemeinschaft. Nicht nur verdankt der einzelne sein ganzes „immaterielles Kapital“ der Gemeinschaft, nicht nur ist auch der höchstintelligente Einzelne in seiner Selbstentfaltung an die reale, d. h. geistig organisierte Masse wie an den Mutterschoss gebunden, nicht nur bedeutet auch das selbstständigste und am stärksten schöpferische Individuum im Grunde nur eine Richtungsvariante der Gemeinschaft, sondern die Gemeinschaft ist für jeden gleichzeitig auch Aufgabe und Richtung. Mit seinem besondern „Ideal“, seiner besondern Aufgabe steht jeder wieder im Dienste der Gemeinschaft. Die Ausbildung der Individualität bedeutet dabei nicht mehr und nicht weniger als ein notwendiges und unentbehrliches Durchgangsstadium. „Kein Mensch hat seine Aufgabe ausser sich, jeder hat vielmehr seine Aufgabe in sich, und es ist genug, wenn er dieser dient. Denn für uns ist es klar geworden, dass diese Aufgabe ihm von der Gemeinschaft gesetzt, übertragen, in ihm angelegt ist, dass er im treuen Lebensdienst für sein Werk nicht sich, sondern der Gemeinschaft dient, die ihn aus sich entliess für diesen seinen besondern Auftrag, und zu dessen Darstellung die Tat seines

Lebens erwartet“. So ergibt sich für den Verfasser die Grundformel alles persönlichen Lebens und zugleich die Richtlinie aller Erziehungsarbeit: Von der Gemeinschaft zur Gemeinschaft.

Somit ist klar, dass dem Individualismus, der das Individuum als Eigenexistenz und Selbstzweck behaupten will, der Krieg aufs Messer erklärt wird. Alle Übel des hinter uns liegenden Jahrhunderts auf dem Gebiet der Wirtschaft, der Gesellschaft und auch der Bildung stammen nur aus diesem Vereinzelnstreiben des Individuums: der Mensch hat in Theorie und Praxis vergessen, dass er ohne die Voraussetzung der Gesellschaft und ohne innere Richtung auf die Gemeinschaft kein wirkliches Existenzrecht hat, ja im Grunde ein Schädling ist. Die ganze Menschheit hat sich ausschliesslich auf die Konkurrenz zwischen den Vorteilen der Einzelindividuen eingestellt. Bildung bedeutet heute nichts anderes, als dass jeder von den geeichten Bildungsfächern soviel als möglich zu erhaschen sucht, um das dann in persönliche Vorteile umzusetzen. In diesem Zusammenhang wird ein Wort Paul de Lagardes zitiert, das es verdient hätte, in den Debatten über die Lateinmaturität der Mediziner aufgehängt zu werden: „Haben Latein und Griechisch Geldwert, so haben sie für den Geist gar keinen Wert: denn der Geist trägt kein Portemonnaie.“ Aber auch in seinen höhern, theoretischen Formen wird der Individualismus abgelehnt, wo es sich um eine Verwurzelung des einzelnen in einem abstrakt gedachten, von der konkreten Gemeinschaft unabhängigen Reich der geistigen Werte nach Euckenscher Konzeption handelt, und ebenso im Sinne einer eigenwertigen Selbstdarstellung des Individuums als Genie.

Auf Grund dieser hohen Wertung der Gemeinschaft ergibt sich von selbst, dass Petersen den gegebenen Gemeinschaften, Familie und Volk, eine entscheidende Stellung für die Erziehung anweist. Dabei wird ganz abgesehen von der rationalbewussten Erziehungsfähigkeit der beiden Faktoren. „Das Leben besteht gar nicht auf Rationalität. ... Das Rationale ist nur der mühselige Versuch, der Urmacht des Irrationalen ein wenig Stand zu bieten.“ Trotz Plato, Fichte und Wyneken glaubt der Verfasser nicht an das Recht und die Möglichkeit einer Ausschaltung der Familie als eines wesentlichen Erziehungsfaktors: das wäre „eine Kur nach der Methode des Doktor Eisenbart“. Denn die Familie ist und bleibt der einzige „Vollinteressent“ am Gelingen oder Misslingen der Erziehung. Alle andern Instanzen zucken schliesslich über eine misslungene Erziehung die Achseln, die Familie allein leidet darunter. Und aus demselben Grunde ist auch das Volk eine unentbehrliche Gemeinschaft für die Erziehung. Das Volk ist der einzige Weg zur allgemein menschlichen Gemeinschaft. Scharf wird aber die Grenzlinie gegen den Begriff der „Nation“ im rassenmässigen wie im nur-sprachlichen Sinn gezogen: „Zum Volke gehört wahrhaft und allein, wer dieses Volk liebt, und zwar jeder in diesem Volke, einerlei ob reich oder arm, in Bluse oder Frack, und der fähig ist, über all das Trennende hinweg die Volkseinheit zu erfassen und als Gegenstand seines Tuns und Strebens gegenwärtig zu halten.“ Familie und Volk

sind eben, wie schon diese Definition beweist, nicht logisch abstrakte Begriffe, sondern Begriffe, die aus dem unmittelbaren Erleben und Gefühl stammen. Auf solchen echten Gemeinschaften muss auch die Schule ruhen. Zum Träger der neuen Schule will darum Petersen in erster Linie die Familie und in zweiter Linie die „Erziehergilde“ machen, die aber alles eher sein soll als eine Lehrgewerkschaft zur Erlangung persönlicher Vorteile für den einzelnen Lehrer.

Für die Erziehung, die aber nur zum allerkleinsten Teile eine rationale Wissensübermittlung ist, vielmehr ein Unter-Einfluss-Stellen von seiten des Erziehers und ein Erleben von seiten des zu Erziehenden, kommen ausserdem noch zwei grosse Mächte in Betracht: Natur und Kultur, die Kultur zunächst einfach im statischen Sinne von Kulturobjekten, d. h. durch menschliche Willensakte erzeugten Objekten jeder Art. Beide stellen an sich als Objekte keinerlei Wert für die Erziehung dar, sondern erst der Akt des Menschen, der aus ihnen Neues schafft oder doch einen Kulturwert nachschafft, besitzt einen Wert, ist Kulturleistung. Alles bloss passive Übernehmen des Formalen und Mechanischen aus der gegebenen Kultur ist sogar eine direkte Gefahr für wirkliche Kulturentwicklung, ist Pseudokultur, ist „Zivilisation“. Die Anwendung dieses Gedankenganges auf Erziehung und Schule ergibt sich von selber. Mit der Herbart-Zillerschen Anschauung, dass es sich in Unterricht und Erziehung vorwiegend um die Bildung vom Lehrer zu schaffender, objektiv richtiger Gedankenkreise handle, ist damit endgültig gebrochen. Ebenso mit der Anschauung von der verstandesmässigen Überlieferung der an sich wertvollen Kulturgüter von einer Generation auf die andere. Erziehung ist in diesem Buche etwas viel Irrationaleres, etwas viel Breiteres, etwas, was man nicht so einfach bewusst machen kann.

Die Grundlage für alle Erziehung sind somit die objektiven Mächte der Familien-, Volks- und künftig auch der Erziehungs- und Schulgemeinschaft, ferner Natur und Kultur. Die Erziehung, das Wachsen des jungen Menschen aber besteht in seinem Aktivwerden gegenüber allen diesen gegebenen Mächten, wiederum im Dienste der Gemeinschaft.

Bei einer so starken Betonung aller Gemeinschaft läge es nahe, dass nun auch zwei Gebilde als Erziehungsgemeinschaften gewertet würden, die in den letzten Jahrhunderten Träger und Vögte der Schule gewesen sind: Kirche und Staat. Beide werden von Petersen als ausschliessliche Träger der Erziehung abgelehnt: „Wir wollen uns vor der Skylla des Staates ebenso hüten wie vor der Charybdis des Staates“. Zwischen der Religion Jesu und der organisierten Kirche wird ein scharfer Strich gezogen: „Es ist der Kirche nicht um das Christentum zu tun, sondern um ihre kirchliche Autorität. Immer wieder tritt ihr wesenhafter Zug heraus: Macht- und Herrschaftsverband.“ Das Abstellen auf ein formuliertes Bekenntnis muss sie aber auch intolerant machen gegen die Wahrheitsforschung.

Daraus leitet aber der Verfasser nicht die Forderung einer allmächtigen Staatsschule ab, wie die landesübliche Anschauung sich

den Gegensatz ganz selbstverständlich darstellt. Petersen ist durchaus nicht Staatsfeind im Sinne der Edelanarchisten, aber er sieht im Staate nicht die universale Gemeinschaft aller Bürger, auch im demokratischsten Staate nicht. Der Staat ist stets in den Händen einer Minderheit, die Wahlen, Stimmungen und Abstimmungen über Gesetze macht. Der Staat ist noch der beste, wo diese Minderheit mit dem zurzeit besten sittlichen Rechte herrscht. Wohl musste der Staat seine Aufgabe erfüllen, der Kirche die Herrschaft über die Schule zu entwenden, aber wenn er nun die Herrschaft über die Schule restlos in die eigenen Hände nehmen will, so vergisst er, dass es eine staatsfreie Sphäre gibt, vor der auch der Staat Ehrfurcht haben sollte. So ist auch das Urteil über den Staatsschulbetrieb recht ablehnend. Die nachfolgenden Ausführungen dürften wohl kaum damit widerlegt werden können, dass man sagt: So etwas mag für preussisch-deutsche Verhältnisse Geltung haben, nicht für uns: „Die Geschichte des öffentlichen Bildungswesens bis heute ist die Geschichte der Einfassung geistigen Lebens unter den staatlichen Zwang, gipfelnd in Schulzwang. Wo nun dieses öffentliche Bildungswesen die kräftigende Föhlung mit dem freien, ungebundenen, aus sich fliessenden geistigen Leben verliert, da entwickeln sich Pedanterie und Bureaukratismus, der Geist der Kleinlichkeit und der papiernen Gsschäftigkeit. Die Verwaltung wird lebensfremd und verkrebst sich, zunehmend unsicherer dem Neuen gegenüber in ihr Verwaltungsgehäuse . . . Man sollte nicht schon ohne weiteres etwas röhmen, weil es Gesetz geworden ist, noch in einem Gesetz, das erreicht worden ist, einen vollen Erfolg sehen. Einmal ist die Gesetzmacherei mehr und mehr und allzuhäufig zu einer Art Abschluss irgendwelcher parlamentarischen politischen Treibjagd der Parteien geworden, ohne dass ein wirklicher Ernst, vielleicht sogar ein wahres Verständnis für das Erreichte bei den „Gesetzgebern“ vorhanden ist. Sodann ist weit wichtiger als ein Gesetz, festzustellen, ob die Voraussetzungen für die Durchführung vorhanden sind, d. h. ob einmal die verantwortlich ausführenden Menschen guten Willens und vollen Verständnisses für den Sinn des Gesetzes sind, und sodann, ob in den Objekten des Gesetzes Wille und Verständnis vorhanden sind.“ Ferner etwas weiter unten: „Es braucht wohl kaum gesagt zu werden, wie sehr durch die Staatsschule das Interesse für die Erziehungsfragen in unserer Volke versiegt ist.“ . . . „Ohne Zweifel gehört die Staatsschule zu einer Kulturstruktur, die der heutigen nicht entspricht.“ Hier bricht sich, wie auch an andern Orten, die Erkenntnis Bahn, dass die Staatsschule, wie sie das 19. Jahrhundert geschaffen hat, wohl kaum ein letztes Wort in der Geschichte der Schulentwicklung sein kann. Überall ist das Verhältnis von Schule und Staat wieder ein problematisches geworden, und das Problem darf im Interesse der Jugenderziehung nicht einfach von der Hand gewiesen werden, auch wenn diese Situation da und dort von bestimmten Interessenten sehr einseitig und rückläufig ausgenützt werden will. —

All das Gesagte erschöpft den Reichtum dieses Buches nicht. Es

kann nach vielen Seiten anregen, aber darum auch bestimmte Bedenken wachrufen. Ich denke dabei nicht an die Kritik von aussen, von Seiten der Vertreter unserer heutigen Wirtschaftsform, der Kirchen oder der Staatsbegeisterten, sondern an Bedenken, die sich einfach aus dem Wesen der Erziehungs- und Schularbeit ergeben.

Zweifellos werden alle, die mit dem Herzen in der Schularbeit drinstehen, die Betonung der Gemeinschaftsidee mit Freude begrüßen. Gegenüber der Konkurrenz der Fächer und ihrer Vertreter kann gar nicht genug ins Bewusstsein gehämmert werden, dass es sich doch an einer Schule immer wieder um gemeinsame Arbeit und Verpflichtung gegenüber der nächsten Generation handelt. Aber solange die Gemeinschaft als etwas allzu vages nur von der Gefühlsseite her gefasst wird, besteht die Gefahr, dass altorganisierte Gemeinschaften, die eben trotz aller Neben- und Machtzwecke doch auch echte Gefühlswerte in sich schliessen, und nicht, wie Petersen verlangt, eine Erziehungsgemeinschaft der Eltern und Berufserzieher, sich der Schule bemächtigen, dass praktisch die Schulen Sache der katholischen Kirche, der Sekten aller Art und der Parteien werden. Es liegt darum im Interesse der Schule, dass der Staat, der sie heute in seiner Hand hält, diese Hand nicht zu plötzlich und brüsk von ihr abziehe.

Auch eine Überintellektualisierung der Schule wird kaum zu leugnen sein. Viel dürre „wissenschaftliche“ Schablone macht sich überall noch in ihr breit, weil eben gar manche ihrer Diener mehr Traditionsstoff und Wissensresultate in der Studienzeit in sich aufgenommen haben, als ihr geistiger Magen verdauen und assimilieren konnte. Der Lehrer meint auch oft, dass er den Kindern Dinge durch Wort und Intellekt systematisch und methodisch vermitteln müsse, die sie längst besser und unmittelbarer direkt am Objekt selber erfasst haben. Zugegeben! Aber darüber dürfen wir nicht vergessen, dass es auch intellektuelle Erlebnisse gibt, das Aufleuchten einer Einsicht, einer Verbindungslinie, einer Ursache, die in der Entwicklung des jungen Menschen eine grosse Rolle spielen. Auch nicht, dass das Erfassen durch Intellekt und Wort in vielen Fällen nicht eine illegitime, sondern eine absolut notwendige Abkürzung echter erzieherischer Arbeit ist. Wir können einfach die grossen elementaren Erziehungsmächte nicht nur auf dem Wege des direkten Erlebnisses auf die Kinder wirken lassen.

Und schliesslich wird in der Erziehung ein gewisses Mass von bewusster Führung nicht zu entbehren sein. Das schöne Pestalozziwort, dass Erziehen soviel heisse als „der Entwicklung Handreichung bieten“, darf doch nicht nur auf dem Wort „Entwicklung“ betont werden. Pestalozzi hat selber die Handreichung, die Führung und den Plan in der Führung auch betont. Wenn absolute Ziellosigkeit und Planlosigkeit aus den Grundsätzen des Petersschen Buches abgeleitet werden möchten, so würde das der Sache, der das Buch dienen will, nur schaden.

Das alles sind vielleicht nur Nuancen, nur stille Sorgen gegenüber unrichtigen Konsequenzen, die aus dem Buch gezogen werden könnten.

Es lag mir daran, diese Bedenken nicht zu unterdrücken, um so mehr als der Grundwille und die Grundlinien des Buches einer ernsthaften Auseinandersetzung sehr wert sind. Der grosse Wert dieses Buches scheint mir eben darin zu liegen, einmal dass hier die Erziehungswissenschaft in ihrer ganzen Breite und Fülle erfasst und umschrieben wird, und dann, dass es den Wurzeln des ganzen Erziehungsproblems nachgräbt und damit den Leser zwingt, ohne Rücksicht auf überlieferte Ansichten und Dogmen, ob sie nun in altertümlichem oder modernem Gewande einherschreiten, die Fragen der Erziehung neu zu stellen. Wenn es gelingt, die Schulen als Gemeinschaften zu gestalten in Tat und Wahrheit und nicht nur dem Namen nach, so öffnen sich für die Erziehung sehr weite Perspektiven. Damit ist natürlich auch gegeben, dass es sich heute nur um eine Grundlegung, einen Grundriss handeln kann und dass es — trotz der Versuche in den Hamburger Gemeinschaftsschulen — noch schwerer Mühe und Arbeit bedarf, um für eine solche neue Schule lebensfähige Formen zu schaffen.

---

### Eckermanns Leben für Goethe.

Nun hat auch Johann Peter Eckermann, der Vielbelächelte, seinen Retter gefunden! Seit der Erzspötter Heine noch zu Lebzeiten Goethes in einem seiner glänzendsten und boshaftesten Bücher, dem dritten Teil der „Reisebilder“, den überschwänglichen Goetheenthusiasmus des Herrn Eckermann mit einem scharfen Witz getroffen hatte, war der Name des Herausgebers der „Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens“ mit dem Makel der Lächerlichkeit behaftet: er bezeichnete den Typus des subalternen Geistes, der mit gezücktem Bleistift unermüdlich hinter dem über alle Massen verehrten Meister einhertrabt, besessen von der Leidenschaft, den kommenden Geschlechtern zu überliefern, wie er sich räuspert und wie er spuckt, gebläht vom stolzen Bewusstsein des allerhöchsten Vertrauens. Man bezweifelte die Glaubwürdigkeit dieser Äusserungen, die eben doch ein Mensch und kein Grammophon aufgenommen und zurechtgemacht hatte; man triumphierte, wenn man ihn über einem offenkundigen Irrtum — Goethes ertappte, und zählte die Stellen, wo er durch den Mund seines Herrn konstatierte, dass er selber soeben eine artige Anmerkung gemacht habe. Derweilen pirschte die Goetheforschung unermüdlich in den höchst ergiebigen Jagdgründen dieser beiden zur Ostermesse 1836 bei Brockhaus erschienenen Bändchen, welche auch durch Biedermanns grosse Sammlung nicht entwertet werden konnten, und neben den Werken Goethes behauptete sich auf dem Bücherbrett des Liebhabers das Gedenkbuch des Getreuen, dem der Name Goethe Inhalt, Gipfel, Zweck des eigenen Lebens bedeutete.

Aber noch etwas anderes war dieses Leben im Schatten eines Grossen: ein Opfer. Das lehrt ein soeben erschienenes Buch des ausgezeichneten Berliner Literaturhistorikers H. H. Houben, das in der glücklichen Lage ist, ein dickes Bündel verloren geglaubter Doku-