

schen Phänomene sind durch ihre Objektbezogenheit, ihren intentionalen Charakter, gekennzeichnet. Mit dieser Intentionalität ist notwendig auch die Bewußtheit verbunden (51—61). Jeder seelische Akt hat einen primären Gegenstand, das Objekt, das er in recto anzielt, und das Subjekt als sekundären Gegenstand, der in obliquo miterfaßt wird (57 u. ä.). So kann es keine unbewußten seelischen Vorgänge geben. Diesem interessanten Problem nach dem Objekt des Denkens (dabei wird dieses Wort in der ganzen Breite cartesianischer Formulierungen genommen, [83 186]) sind das 4. und 5. Kap. des Buches gewidmet: „Der Begriff des Realen und die Bestimmungen von Substanz und Akzidenz“, denen allein Sein im eigentlichen Sinn zukommt (93—128), „Die ‚Relation psychique‘ und das Sein im uneigentlichen Sinn“ (129—176). In den Bereich dieses Problems gehört auch der Abschnitt, der die geschichtliche Entwicklung dieser Gedanken Brentanos zum Objekt des Denkens untersucht (82—91). Der Begriff des Seins wird von Brentano, im Gegensatz zu seinem Lehrer Aristoteles, univok genommen (107—112 116 bis 118). In der Lehre von der Abstraktion und den Universalien nähert Brentano sich, jedenfalls von 1901 an, dem Nominalismus (165), ohne ihm aber ganz zu verfallen. Das Allgemeine als solches kann nach Brentano gar nicht Gegenstand des Denkens werden, während auf der anderen Seite ein Gedanke, dessen Objekt rein individuell wäre, auch nicht möglich ist (165; zum Ganzen vgl. den Abschnitt 159—176). An diesem Punkte müßte wohl eine Kritik der Abstraktionslehre und überhaupt der Erkenntnislehre Brentanos einsetzen, die aber notwendigerweise den Rahmen einer geschichtlichen Untersuchung weit überschreiten würde.

2. *Methode und Metaphysik.* — Wie sehr Fragen auch der philosophischen Methode Brentano beschäftigt haben, ergibt sich schon aus dem Studium seiner Psychologie vom empirischen Standpunkt. In den Bereich dieser Bemühungen gehört auch seine Theorie von den vier Phasen, die in der Geschichte der Philosophie des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit unterschieden werden können (25—56). Entscheidend ist unter dieser Rücksicht die These, die er schon bei seiner Habilitation in Würzburg 1866 vertreten, bei seinem Abschied aus Wien 1895 in seinen „Letzten Wünschen für Österreich“ noch einmal dargelegt und sein ganzes Leben beibehalten hat: Die Methode der Naturwissenschaften ist „auch für die Philosophie die einzig wahre“ (65). In seiner Untersuchung zur philosophischen Methodenlehre Brentanos geht G. zunächst auf dessen Gedanken zur Methode der Arithmetik und der reinen Geometrie ein (68—110) und wendet sich dann der Induktion und der durch sie zu erzielenden Probabilität zu (111 bis 158). In diesen scharfsinnigen Abschnitten kommt auch die Kritik gegenüber Brentano mehr zum Durchbruch als in der Arbeit über die beschreibende Psychologie. Nicht ganz einheitlich scheint (wohl schon bei Brentano selbst) die Unterscheidung (bzw. die Identifizierung) der unendlichen Wahrscheinlichkeit und der sog. physischen Sicherheit (149 152 205). In dem Kap. ‚Induction et causalité‘ geht es praktisch um die Geltung des Kausalitätsprinzips (159—196). Brentano schreibt ihm „eine unendliche Probabilität, aber keine absolute Sicherheit“ zu (185). Diese unendliche Probabilität kann praktisch mit Sicherheit gleichgesetzt werden. So wird, wie Brentano meint, ein fester Boden für die Naturwissenschaften und ebenso für alle anderen Wissenschaften gelegt, die nach der gleichen Methode zu arbeiten haben: Philosophie, Metaphysik, Psychologie (vgl. 178—187). Eine nähere Untersuchung über die Methode in der Metaphysik geht besonders auf den teleologischen Gottesbeweis ein, wie Brentano ihn führt (217—258). Das Argument kann eine volle physische Sicherheit geben (219 236 252). Ein Kapitel über die Entwicklung der Methodenlehre Brentanos (259—281) beschließt die Forschungen, die G. uns vorlegt.

Die beiden Werke gehören zu den gründlichsten Arbeiten, die bisher über Brentano erschienen sind.

L. Gilen S. J.

Marrou, H.-I., *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*. Hrsg. v. R. Harder. gr. 8^o (XIV u. 647 S.) Freiburg 1957, Alber. geb. 46.—DM.

Das 1948 (³1955) erschienene Standardwerk des Sorbonne-Professors, das bereits ins Englische und Italienische übersetzt ist, umspannt unter dem Blickpunkt der

Pädagogik ein und ein halbes Jahrtausend abendländischer Geistesgeschichte; es führt von der homerischen Erziehung bis zur Schwelle der karolingischen Renaissance.

Der 1. Teil (15—138) folgt dem geschichtlichen Weg der klassischen Erziehung von ihren *Ursprüngen* zur Reifeform (10.—4. Jahrh.). Das Erziehungsgeheimnis der Kriegeraristokratie Homers ist das heroische Beispiel. Sparta, das der Hauptzeuge für die archaischen Verhältnisse bleibt, wandelt dieses persönliche Ideal zum Erziehungsziel des kollektiven soldatischen Dienstes für die Polis. In der ‚alten Erziehung‘ der Athener (1. Hälfte des 5. Jahrh.) tritt die militärische Ausbildung zurück; sie wird umgesetzt auf die Ebene sportlicher Tüchtigkeit, die eine Zeitlang den bestimmenden Zug im Leitbild der *καλοπαιθία* darstellt. Die Neuerungen der ersten Sophisten bedeuten eine pädagogische Revolution: Als unternehmende Erzieher arbeiten sie den bisherigen sehr volksschulhaften Unterricht aus zu einer vollständigeren, anspruchsvolleren, wirksameren Technik, die sich auf die reiche allgemeine Kultur stützt. Aus der verwirrenden Fülle sophistischer Tendenzen heben die beiden Meister der klassischen Tradition die Hauptlinien der endgültigen reifen Form des griechischen Bildungssystems heraus: Platon, der Philosoph der politisch-ethischen Ideale, und der auf unmittelbare praktische Wirksamkeit zielende Rhetor Isokrates.

Der 2. Teil des Werkes (139—334) zeichnet *das Bild der klassischen Erziehung im hellenistischen Zeitalter*. Da die Erziehung normalerweise gleichsam Zusammenfassung und Verdichtung einer Kultur ist, erreicht die antike Pädagogik ihre Form erst, nachdem die große schöpferische Periode der griechischen Kultur überschritten ist. Sie ändert sich nun kaum mehr oder ist doch in ihrer weiteren, chronologisch schwer festlegbaren Entwicklung nur die reichere Entfaltung des zu Beginn schon Angelegten. „Die Bedeutung der Körperkultur schwindet zunehmend (nicht ohne gelegentliche Verzögerungen und Widerstände) zugunsten der rein geistigen Elemente, und innerhalb dieser tritt die künstlerische und besonders die musikalische Seite hinter den literarischen Bestandteilen zurück: die Erziehung, obwohl noch in erster Linie moralisch, wird buchmäßiger und in natürlicher Folge davon schulmäßiger“ (141). An die Stelle der ‚Jugendklubs‘ tritt nun die Schule mit ihrer bestimmten Organisation, ihren Programmen und ihrer Methode. Der Verf. beschreibt Stockwerk um Stockwerk des hellenistischen Bildungsgebäudes bis in alle überlieferten Einzelheiten hinein, nachdem er das komplizierte Verhältnis von Staat und Gemeinden zum Schulwesen, das vorwiegend privater Natur bleibt, gekennzeichnet und die Disziplinen der sich immer mehr verflüchtigenden sportlichen und musikalischen Erziehung geschildert hat. Vom 7. bis 14. Lebensjahr geht das Kind, begleitet vom ‚Pädagogen‘, zur Elementarschule, wo es beim *γραμματιστής* auf die schematischste Weise lesen, schreiben und rechnen lernt. In der höheren Schule vermittelt der *γραμματικός* die Kenntnis Homers und anderer Klassiker, bes. des Euripides, Menander, Demosthenes. Neben die literarischen Lehrzweige tritt in der *ἐγκύκλιος παιδεία* — der „allgemeinen Bildung“ im Sinne der „gewöhnlichen, landläufigen, gemeinsam erhaltenen Erziehung“ (260 vgl. 329) — Geometrie und Arithmetik, Musik (als mathematische Wissenschaft von Tonintervallen und Rhythmus) und Astronomie. Das Hochschulprogramm spaltet sich, wie schon bei Platon und Isokrates, in die zwei wetteifernden Formen der philosophischen und der rhetorischen Bildung; mehr und mehr gewinnt dabei die Rhetorik die Oberhand. Das Einteilungsschema darf allerdings nicht gepreßt werden (564 Anm. 3). Die Paideia, die das Zentrum der hellenistischen Kultur bildet, bedeutet nicht mehr nur die vorbereitende Erziehung des Kindes, sie besitzt den Zielsinn der vollendeten geistigen Entwicklung des wahrhaften Menschen. (Varro und Cicero übersetzen sie mit ‚humanitas‘). Sie steht unter dem Primat des Ethischen und will, vor aller Spezialisierung und über sie hinaus, den Menschen als solchen bilden in einem nicht so sehr wissenschaftlichen als literarischen Humanismus, der von den Werten der dichterischen Überlieferung geprägt ist (321—334). Dieser Humanismus, der auf die volle menschliche Bildung des einzelnen zielt, ist jedoch keineswegs in sich verschlossen.

Der 3. Teil (335—505) zeigt „die klassische Erziehung im Dienst zunächst des Staates . . . in jenem Rom, wo das alte Ideal der Stadt sich im Ganzen einer hel-

lenistischen Kultur entfaltet, und dann, im christlichen Reich, im Dienste Gottes“ (334). Die vom Landadel bestimmte altrömische Erziehung des 6. Jahrh. v. Chr., die M. zunächst kennzeichnet, darf trotz der ihr eigentümlichen Betonung des mos maiorum, der Familienerziehung und der bäuerlichen Tugenden nicht schlechthin der griechischen Paideia entgegengesetzt werden: sie ist die alte Moral des antiken Gemeinwesens, der die Römer nur viel länger als die Griechen anhängen. Die eigenständige erzieherische Überlieferung Roms wie die römische Kultur überhaupt geht bes. seit dem 2. Jahrh. auf in die weltbürgerliche hellenistische Kultur. Seitdem herrscht in der römischen Erziehung das Zwei-Sprachen-System. Diese Ausbreitung der griechischen Bildung in den lateinischen Westen bedingt gewisse Umformungen und Anpassungen an den römischen ‚Ernst‘, der z. B. der Musik und der Gymnastik wenig hold ist; aber diese sind von untergeordneter Bedeutung. Das Schulsystem ist dasselbe: Elementarschule, höhere und Hochschule; nur die Rechtsschulen bilden einen neuen Typ des Hochschulunterrichts. Nicht in einer — nicht vorhandenen — schöpferischen Originalität, gerade in dieser Einpflanzung der hellenistischen Kultur in die Mittelmeerwelt liegt die Größe Roms. Während die Republik die Erziehung der Initiative von Privatleuten überließ, trieb das Kaiserreich eine aktive Schulpolitik der Steuerbefreiung, staatlicher Lehrstühle und Studienstiftungen; ein auf freiem, übrigens sehr scharfem Wettbewerb beruhendes privates Schulwesen blieb daneben bestehen. Die Kirche hat zwar in den „barbarischen“ Ländern eigene christliche Schulen eingerichtet, erstaunlicherweise jedoch nicht im eigentlichen Raum der griechisch-lateinischen Bildung; dort ging, solange die Antike dauerte, religiöse Ausbildung neben der klassischen Erziehung in den herkömmlichen Schulformen einher. Obwohl sich die Christen ihres Gegensatzes gegen die antike Bildung als unabhängiges Ideal scharf bewußt waren, duldeten sie als Notwendigkeit den Besuch heidnischer Schulen, gegen deren schädliche Einflüsse die Familienerziehung das Kind schützen sollte. Zwar entstanden „theologische Hochschulen“ seit der Mitte des 2. Jahrh., ein eigentlich christliches Schulwesen tritt jedoch erst seit dem 4. Jahrh. auf in Gestalt der Kloster- und Bischofschulen des mittelalterlichen Typs, zu denen im 6. Jahrh. die „Presbyterialschule“ der Landgemeinden hinzukommt. Während die Germaneneinfälle im Westen, außer in Italien und Afrika, die antike Schule zerstören, setzt im griechischen Osten die byzantinische Erziehung ohne Unterbrechung die klassische Erziehung fort.

Fast 100 Seiten Anmerkungen bieten vor allem die kritisch gesichtete Literatur, enthalten aber auch gründliche Exkurse, z. B. über die Übereinstimmung des platonischen Studienganges in „Staat“ und „Gesetze“ (530 f.). Ein — kommentierter (609—615) — Bildanhang gibt 43 Monumente zur Geschichte der klassischen Erziehung wieder (617—640).

Der Verf. hat eine ungeheure Stofffülle überschaubar gemacht. Er hat sie nicht auf abstrakte Allgemeinheiten reduziert, er ließ sie nicht in einer farblosen Aneinanderreihung von Zettelkästen stecken. Große geistesgeschichtliche Zusammenhänge kommen zu Wort; Einzelfakten wird sorgfältig nachgegangen (z. B. der Anlage von Gymnasien und Palästran [187—191] oder der Geschichte der antiken Stenografie [452—454]). Das Buch kann als Nachschlagewerk dienen wie zu fortlaufender Lektüre von nicht selten spannendem Charakter. Glücklicherweise die Zitationsweise der Quellen im Haupttext: Den Gewährsmann zu kennen ist oft aufschlußreich, andererseits erleichtert die Knappheit der Belege, sie zu überfliegen.

Allenthalben finden sich Zeugnisse für den mutigen Realismus des Verf.s, der Schablonen zerbricht. Die harmonische Synthese der *καλοκάγαθια* ist für M. ein moderner Mythos, begründet zwar in Platons Idealbild unvergesslicher junger Menschengestalten. „Aber man muß sich darüber klar sein, daß es Wirklichkeit werden konnte nur in einem flüchtigen Augenblick labilen Gleichgewichts zwischen zwei Tendenzen, die nach entgegengesetzten Richtungen auseinanderstreben und von denen die eine nicht wachsen konnte, ohne zugleich die erste, zuvor herrschende zurückzudrängen... Zwischen den beiden Formen der Bildung, der körperlichen und der geistigen, herrschte nicht... irgendeine geheime Anziehung, eine prästabilierte Harmonie...“ (71—73 vgl. 324 116 auch 186). Ein ähnliches Beispiel: „Vom Standpunkt der Erziehung ist strenge Zweisprachigkeit keine gesunde

Methode“ (380). Auch die Beurteilung der Knabenliebe (47—60) steht ausgewogen zwischen Verharmlosung und moderner Überbetonung der sexuellen Seite; von ihrem „trüben Glanz“ zu sprechen ist eine einprägsame Formel. M. zögert nicht, seine frühere Meinung, daß der Schulcharakter der hellenistischen Bildung eine Verfallerscheinung sei, in Frage zu stellen (417 f. 567 Anm. 23 vgl. 302 f. 561 Anm. 2). Er weiß, daß Sparta vom 8. bis 6. Jahrh. an der Spitze des Fortschritts stand und erst in der Folgezeit zum Muster des reaktionären Gemeinwesens wurde (31—38); er verwahrt sich mit Recht gegen die Bewunderung, die die spätere spartanische Staatserziehung und ihre totalitäre Moral bei deutschen Forschern fand (43 f.).

Andererseits zeigt das temperamentvolle oder — nach dem Urteil des Herausgebers (VII) — „eigenwillige“ Werk manchmal vielleicht doch zu starke Spuren seiner Entstehungsjahre 1944—1948 (z. B. 497: „Kollaborateure“). Oder wirkt die anhaltende Titulierung der Germanen der Völkerwanderungszeit als Barbaren (z. B. 484 f.) nur in der deutschen Sprache zu kraß? Gerade die Wandalen haben — „nicht ohne Bedeutung für die Geschichte der abendländischen Bildung“ — das klassische Schulwesen in Afrika erhalten (498 f.)! Auch unter einem gewichtigeren Gesichtspunkt erheben sich Bedenken gegen die an sich sehr begrüßenswerte Aktualität von Formulierungen und sachlichen Vergleichen: Das Sicheinbequemen der ersten Christen in das klassisch-heidnische Schulsystem wird mehrfach mit der heutigen kirchlichen Forderung der Bekenntnisschule auf eine Weise konfrontiert, die — trotz 462 216 f. 458 — der Sachproblematik und ihrem wesentlichen geschichtlichen Index nicht voll gerecht wird (460 468 471 f.). — Gegen S. 77 bindet M. später (288 358) das Auftreten der Sophisten eng an die Entwicklung Athens zur Demokratie. Platons erste Reise ist auf 388 (nicht 398: 99) zu datieren.

Auf einige Mängel der Übersetzung sei hingewiesen: „Normalschulen“ (215) statt „Lehrerakademien“; „das Gute ist von selbst sich ausbreitender Stoff“ (280); „Abschweifung“ (295) wohl für *amplificatio*; „kanonische Wissenschaft“ (462 vgl. 483); „Schule der Heiligen Literaturen“ (473); „Illiteraten“ (485). Vielleicht hätte man allgemein der „durch und durch französischen Eigenart“ des Textes (VII) doch etwas mehr zu Leibe rücken sollen!

Gegenüber der Gesamtleistung des Verf.s und dem hohen Wert auch dieser deutschsprachigen Ausgabe seines Werkes treten solche Ausstellungen allerdings ganz und gar zurück.

W. Kern S. J.

Staatslexikon. Recht — Wirtschaft — Gesellschaft. Hrsg. von der Görresgesellschaft. 6. völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Bd. 2 Lex. 8^o (VIII u. 616 S.) Freiburg 1958, Herder. 76.— DM; Hld. 85.— DM. Subskr. 68.— DM; Hld. 76.— DM.

Anlässlich des Erscheinens des 1. Bandes 1957 brachten wir (Schol 33 [1958], 113/4) eine Würdigung, die sich mehr auf das Gesamtunternehmen des Staatslexikons (StL), seine früheren und und seine eben anlaufende neue (6.) Aufl. bezog als auf die Einzelheiten des Bandes. So legt es sich nahe, jetzt nach Erscheinen des 2. Bandes nicht diesen allein zu besprechen, sondern beide Bände zusammen.

Insgesamt kann ihnen das Zeugnis ausgestellt werden, daß sie allen berechtigten Erwartungen entsprechen und daß es durchaus gelungen ist, die vorgezeichnete Linie einzuhalten: unter Mitarbeit einer stattlichen Anzahl nicht-katholischer Gelehrten ein Werk herauszubringen, das im Grundsätzlichen voll und ganz den katholischen Überzeugungen entspricht. Evangelisch-kirchliche Dinge sind von evangelischen Christen bzw. Kirchenmännern behandelt und selbstverständlich in deren Innensicht dargestellt, die kennen zu lernen ja für den katholischen Benutzer des StL von besonderer Wichtigkeit ist. Die Auswahl der zur Behandlung wirtschaftlicher, näherhin wirtschaftswissenschaftlicher Fragen herangezogenen nicht-katholischen Mitarbeiter ist wohl etwas einseitig zugunsten der neoliberalen Richtung ausgefallen. Den Leser wird das kaum stören, denn die Beiträge sind überwiegend technisch oder anders ausgedrückt: sachlich belehrend gehalten unter tunlicher Vermeidung von Werturteilen. Die neoliberale Haltung verrät sich so nur