

Antike Geisteskultur und moderne Erziehung

Autor(en): **Bohnenblust, Gottfried**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Wissen und Leben**

Band (Jahr): **10 (1912)**

PDF erstellt am: **10.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-750678>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

ANTIKE GEISTESKULTUR UND MODERNE ERZIEHUNG

EIN VORTRAG

GEHALTEN IN DER GESELLSCHAFT „WISSEN UND LEBEN“
AUF DER „MEISE“ ZU ZÜRICH AM 14. MÄRZ 1912¹⁾

Meine verehrten Damen und Herren!

Sie sind heute Abend hier zusammengekommen, um von neuem zu untersuchen, ob die antike Geisteskultur für unsere Erziehung noch etwas zu bedeuten habe. Der äußere Anlass dieser Veranstaltung liegt ja freilich in den beiden Äußerungen der Herren Goumaz und Faesi, die Sie aus dem letzten Jahrgang unserer Zeitschrift kennen. Immerhin hätte mich, was dort vorgebracht wurde, zu irgend einer Verteidigung klassischer Grundsätze nicht veranlassen können. Der erste der Herren hat die entscheidenden Gesichtspunkte nicht eingenommen und wohl auch nicht einnehmen wollen; und Faesi hat in seinen witzigen Anmerkungen doch wohl nichts beigebracht, als dass *er* mit seinem Schullatein nichts anzufangen wisse und bedaure, jene zweitausend Stunden nicht anders verwendet zu haben, da doch die Ausbildung einer neuen deutschen Kultur wichtiger sei als die Erweckung einer toten.

Wohl aber habe ich dem Wunsche nicht widerstehen mögen, eine Untersuchung darüber einzuleiten, ob die Einführung in antike Geisteskultur für unsere moderne Erziehung überhaupt noch ein lebendiges Recht habe. Allerdings ist diese Frage, wenn sie einmal ins Allgemeine erhoben und dadurch erst wichtig geworden ist, in solcher Kürze ungemein schwer zu beantworten. Ich will mich denn begnügen, wenn ich die grundsätzliche Stellung klären kann; das Einzelne wird ohnehin nicht von uns entschie-

¹⁾ Auf freundlichen Wunsch gebe ich diesen Vortrag hier wieder und zwar, ohne seine Form zu verwischen. Einzig im Anlass lag ja das Recht, einen so gewaltigen Gegenstand so gedrängt zu erörtern; und mit geistreichen Essays über brennende Lebensfragen wollte dieser Versuch keinesfalls verwechselt sein.

den werden können. Es handelt sich lediglich darum: Ist die geistige Welt der Griechen (und Römer) tot oder lebendig? Und wenn sie noch lebt, hat sie uns und unsern Kindern heute etwas zu sagen, was uns veranlassen kann, den Weg zu ihr zu gehen?

I.

Nicht vom Rechte *wissenschaftlicher* Erforschung des griechischen und römischen Altertums habe ich also zu sprechen. Denn eine solche Forschung hat ihr Recht ja einfach in dem Willen, *alles* Gegebene ohne jede Rücksicht auf eigenes Gutfinden klar zu stellen, mit oder ohne Begeisterung, mit oder ohne Eigenbeziehung zum Gegenstande. Wir aber reden vom Verhältnis der Antike zur *modernen Erziehung*. Das heißt ohne weiteres, dass wir von der wissenschaftlichen Forschung zur *Bewertung* weitergehen: Ist, was uns diese Forschung als das Wesen der Antike bietet, geeignet, in wichtigsten Jahren den Geist unsrer Jungen zu beschäftigen, ihre Arbeit zu verlangen, ihre Aufmerksamkeit einzunehmen? Bietet es solche erzieherische Werte, dass sie die Opfer rechtfertigen, welche es verlangt?

Wir wollen dabei mit aller Deutlichkeit aussprechen, dass wir von der *modernen Erziehung*, *nicht von der Antike ausgehen*. *Wir* entscheiden, ob wir von den Alten lernen wollen; wir anerkennen durchaus keinen Zwang, ihre Übermacht von vornherein anzubeten.

Was ist das Ziel dieser modernen Erziehung? Ich denke, dass die jungen Menschen die Angelpunkte des Lebens kennen lernen: ihr *Selbstbewusstsein* und ihr *kosmisches Bewusstsein*; ihr eigenes, gegenwärtiges, treibendes, schaffendes Wesen und ihre geschichtliche Bestimmtheit; ihre *Freiheit* also und ihre *Notwendigkeit*, ihre *Kraft* und ihre *Gesetztheit*. Das heißt, dass sie ihre Anlagen so weit als möglich ausbilden, körperlich und seelisch ihrem Lebenswillen gewachsen sind, und sich dabei nicht nur um sich selbst drehen, sondern sich mit klarer Einsicht in die Welt der Erscheinung finden und sich darin auswirken. Ein Leben, das zugleich Selbsterhaltung und Opfer, Lebenswille und Hingabe, Stolz und Demut ist, in sich selbst innerlich frei und in Liebe dem großen Leben dienend.

Die Summe der Gegenwart ziehen und in die Zukunft weisen kann nur eine Erziehung, welche den Gegensatz individueller und sozialer Bildung überwindet, und vereinigt, was Wahres in beiden Idealen enthalten war. Wehe einer Gesellschaft, die aus Einzelnen gebildet wäre, die ihr Recht nur aus der Gesellschaft ziehen. Wovon soll sich denn diese nähren? Und wehe dem Einzelnen, der sich in irgend einem Dünkel von der Gemeinsamkeit des Lebens lossagte. Er fällt vom grünen Baume und verdorrt.

Ebenso müssen wir den Gegensatz der Lern- und Willensbildung überwinden. Zum Bewusstsein der *Wechselbeziehung* zwischen eigenem und allgemeinem Bewusstsein, zwischen Selbständigkeit und Aneignung müssen wir in noch viel stärkerem Maße gelangen, damit sich der Reichtum der Welt in jedem Einzelnen wahrhaft offenbare.

Die Erziehung aber hat die Aufgabe, den Menschen den Weg zu seinem Ziele leichter finden zu lassen, ihm die innere und äußere Orientierung früher und schneller zu ermöglichen, seine natürliche Kraft durch Hilfe und durch Übung möglichst unvermerkt zu stählen; dann aber auch, wenn das Bewusstsein eigenen Wesens erwacht, die *Beziehungen* zum allgemeinen Leben zu erleichtern und zu fördern, bis sich der Wille zum Leben zugleich als Wille zum *schaffenden* Leben äußert und damit der Ring zwischen Ich und Welt, zwischen Mensch und Leben, zwischen Person und Sache geschlossen ist, in dem sich fruchtbares Menschendasein zu erfüllen hat.

Die Tragik des menschlichen Lebens drückt sich im Wesen der Erziehung eigentümlich aus. Mensch sein heißt des Weltlebens teilhaftig sein, Nächstes und Fernstes vereinen und wiederstrahlen lassen, Bild der Welt im Kleinen sein, — ja schaffen wie das Leben selber — und zugleich als solcher Mensch vergehen, der Endlichkeit dieser herrlichen Form bewusst, mit dem Bewusstsein der Ewigkeit in den Strudel ewigen *Wandels* hingerissen. Denn vermag auch wohl der Geist sich aus Raum und Zeit zu flüchten und sich auf sich selbst zu besinnen — *Leben heißt doch nicht nur bei sich selbst sein und in sich ruhen, sondern auch Schauen und Schaffen*. Und dieses geschieht in Raum und Zeit, geschieht unter den Strahlen der Sonne und im Geheimnis der Nacht; geschieht auf der Erde, von der wir genommen sind und

in die wir wiederkehren sollen. Und dieses Leben, wie wir es einzig *kennen*, ist Herrlichkeit und Verschwinden, Leben und Tod zugleich.

Aber die Menschlichkeit erwehrt sich der Vergänglichkeit: Sie kann es; denn sie hat die *Kunst*, das Vergängliche festzuhalten und mit dem Tod das Leben zu versöhnen.

Die natürlichste Kunst ist die *Erziehung*. Wie sollte nicht das dahinfahrende Leben dem, das es aus sich hat entstehen sehen, schenken, was es nur hat, damit die Frucht seines Daseins im Lande des Lichtes bleibe? Und mag es auch selbst diese Frucht kaum genossen haben, ja ganz das Opfer ihres Reifens geworden sein — wenn sie nur bleibt; *wenn nur der Wert besteht, welchen der Einzelne aus sich zum Allgemeinen hinaufgeschaffen hat*. So ist Erziehung nicht allein Bildung des *Einzelnen* zu möglichst großer *Erwerbs-* und *Genußfähigkeit*, auch nicht zu möglichst großer *Verwendbarkeit* im allgemeinen Getriebe. Sondern sie ist der Kampf gegen die Einzelvergänglichkeit durch Erhaltung der geistigen Güter für die künftigen Träger des Lebens. *Παράδοσις*, Traditio, „Hinüberreichen“ nannten es die Alten: In goldenen Eimern reichen sie sich den Wein ihres Lebens vom einen Ende der Erde zum andern, vom Niedergang der Sonne zum Aufgang, ehe sie selbst das Land des Lichtes verlassen.

Freilich, dieses Erbe lebt nicht aus sich, sondern nur für Erben, die selber aus sich leben, die das Erbe aus sich begreifen und sich so weit darin finden, dass sie überhaupt davon lernen können. Nur lebendig vermögen sie zu fassen und zu werten, was ihnen geboten wird. Aber je tiefer wir leben und schaffen, desto lieber schauen und werten wir auch, desto dankbarer werden wir all dem, was von allgemeinen Werten vor uns ist gefasst und geprägt worden. Es ist dessen wahrhaftig nicht allzuviel.

Leben und Tod sind Rätsel wie ehemals, und was wir davon sehen und darin schaffen, ist das einzige, was wir davon wissen. Darum aber wird unser Bewusstsein desto mehr ein *geschichtliches*, je mehr es seine Gesetztheit einsieht; es entzieht sich damit seiner Beschränktheit und tritt in den Genuss des Lebensgefühls und des Formwillens, den Urahnern der Vergänglichkeit abgerungen haben.

II.

Ist also die Erziehung die Darstellung der gewonnenen Werte vergangenen Lebens für uns und unsere Kinder — so bleibt uns ja wohl nur festzustellen, was diese Werte in der Welt des griechischen und römischen Altertums gewesen, ob sie uns auch noch fruchtbar seien und wie wir sie uns am besten wieder gewinnen.

Hier beginnen nun aber die Schwierigkeiten, die mit der Zeit fast endlos geworden sind und vorläufig einen Zustand betrübender Verwirrung geschaffen haben, aus dem wir uns lebhaft hinaussehen. Das kommt davon, dass erstens diese *Werte durchaus in Frage gezogen sind*, und dass ferner die *Möglichkeit für die wenigsten noch besteht, sie sich wirklich anzueignen*.

Das war nicht immer so. Die großen griechischen Jahrhunderte, namentlich das sechste und fünfte, auch das vierte vor Christus haben auf den mannigfachsten Gebieten des Lebens eine so reiche Ernte reifen lassen, dass schon Rom, das dazu nur den Staats- und Rechtsgedanken zu fügen hatte, im übrigen den griechischen Meistern folgte und stolz war, ihnen nur von ferne nachzuschaffen. Damals schon galten die griechischen Künstler als klassisch. Und als ihre Nachahmer als solche allmählich auch dafür zu gelten begannen, musste sich die Vorstellung bilden, diese Muster bedeuteten ein für allemal die Offenbarung der Idee des Wahren, Guten und Schönen. — Kaum sind die großen Erschütterungen der Völkerwanderung vorbei, so beginnen die Versuche, das Alte wieder zu beleben; unter Karl dem Großen und den Ottonen dringt dieses Bestreben noch nicht durch; ein Neues ringt sich im Norden empor und schafft einen herrlichen Ausdruck gewaltigen germanischen Lebenswillens und himmelstrebender Sehnsucht. Aber in *Italien* kommt die neue Geburt zustande: Aus dem Studium der Alten erhebt die neue nationale Literatur: neu, und doch innerlich ans Alte gebunden. Das wiederholt sich in Frankreich, England, Deutschland. Hier auf den größten Umwegen, also am schwersten, am spätesten, dann vielleicht aber am reinsten. Denn der deutsche *Humanismus* war noch eine bloß gelehrte Erscheinung gewesen, lediglich auf Nachahmung der alten Meister eingestellt und ohne schöpferische

Kraft. In losem Zusammenhang dazu steht ja Luthers Deutsche Bibel; aber was die gelehrte Dichtung jener Zeit hervorgebracht hat, kann sich mit der italienischen Neugeburt keineswegs messen. Viel weiter geht die selbständige Stellung des eigenen Lebens zur neu erwachten und fortgebildeten Antike in Dürer; aber auch da wird weniger eine geschlossene höhere Einheit als ein tragischer Kampf erreicht. Von organischer Aneignung kann man wohl nur bei Holbein reden. Unendlich weniger in der Dichtung. Deutsche Jungen führten damals zwar römische Komödien auf; aber deutsche Dichter gibt es kaum mehr. Opitz stellt in der „Deutschen Poeterey“ ein System undeutscher Abhängigkeit auf; aber während jedermann an die alten Muster glaubt, werden sie in keinem lebendig. Das geht bis zu Gottscheds Satz: „In der Poesie kommt es auf nichts als auf die Wissenschaft der Regeln an“ — eine unübertreffliche Formel für die künstlerische Unwahrheit.

Erst neben dem *Neuhumanismus* der Gesner, Ernesti, Heyne, Wolf erscheinen Klopstock, Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Hölderlin, Humboldt: Da wird antiker Geist wieder fruchtbar, wo Wolf seine Summe wissenschaftlicher *Erkenntnis* des Altertums Goethe widmen kann als dem „Kenner und Darsteller griechischen Geistes“, wo der Leser der „Prolegomena ad Homerum“ der Dichter der Iphigenie, des Tasso, von Hermann und Dorothea ist. Diese Zeit allein verdient den Namen einer deutschen Neugeburt klassischen Geistes.

So nimmt denn auch die Bedeutung der klassischen Sprachen in Deutschland wieder zu, indem die Fruchtbarkeit dieser Studien neuerdings bewiesen ist: Auch das Ansehen der Gelehrtenschule wächst, als das der Anstalt, die durch das Studium der Alten zu allem Wahren und Schönen führe. Die Werke der Alten zu verstehen und nachzuahmen ist alles, was noch zu leisten bleibt. Bis weit ins neunzehnte Jahrhundert haben diese Anschauungen und Antriebe nachgewirkt.

Diese Wertung ist heute erschüttert. Der Gründe dafür sind viele, und sie alle in Kürze zu erwähnen, ist schwierig¹⁾. Gehen

¹⁾ Es ist wohl hier der Ort, vorläufig auf *Billeters* Buch über die Anschauungen vom Wesen des Griechentums hinzuweisen, das uns mit ungeheurer Belesenheit die Wandlungen dieser Begriffe und Werte dargestellt hat.

wir auf das wesentliche ein, so brauchen wir gar nicht von der Beschränktheit griechischer und römischer Religion, von dem mangelnden sozialen Gewissen der Antike, von der geringen politischen Dauerkraft der Griechen zu reden. Auch wo die Schöpfungen der Alten am wenigsten angefochten sind, in Kunst und Dichtung, stehen wir ihnen anders gegenüber. *Wir leben heute aus eigenem Recht*, und das Bewusstsein eigener Kraft ist keine Anmaßung mehr, sondern es wurzelt in Tatsachen.

Gewiss, auch die Sonne Homers hat unsere Ernte gereift; aber sie schien eben auch *uns*. Wir halten Euripides neben Goethe und finden die größere Weite und Tiefe bei diesem, so viel er dem Alten verdankt. Wir setzen unsere Kunst des Charakteristischen und Erhabenen neben die griechische Kunst des Typisch-Organischen und Harmonischen und finden beides schön. *Was schön ist, muss ja in sich widerspruchslos sein, kann darum aber doch andern Formwillen, der wieder in sich geschlossen ist, nicht hindern und entwerten.*

Also: Die neue Zeit ist mündig und wertet selbst ihre Erzieher. Damit steht in engerem Zusammenhange, dass die Anschauung von der *Einheit* des idealen künstlerischen Stiles, wie er in den klassischen Werken dichterischer und darstellender Art als vorhanden gedacht wurde, preisgegeben ist. In einem deutschen Volkslied kann mehr Kunstwert stecken, als in einem ganzen alten Dichter; und dass wir einheimischer Kunst natürlich näher stehen, ist doch auch nicht von ungefähr. Gewiss ist die Abnahme des Sinnes für strenge Form und feste Gestaltung eine große Gefahr dieser Strömung. Gewiss hat der germanische Sinn für formlose Innerlichkeit, für Halbdunkel und krause Fülle dieses Korrektivs einer rätsellosen Klarheit sehr bedurft. Aber dass wir den Nachdruck immer stärker auf die Echtheit des Gehaltes als auf die Strenge der Form legen, ist ja gewiss eine Einseitigkeit, aber ein sehr gesunder Rückschlag gegen jahrhundertlange Anbetung der Form als solcher.

Endlich aber hängt diese Wandlung mit dem *Fortschritt* der *Altertumswissenschaft* selbst zusammen. Das historische neunzehnte Jahrhundert hat von dem früheren Idealbild des griechischen und römischen Lebens nicht allzuviel stehen lassen. An die Stelle der ästhetischen Erklärung der alten Werke trat das

Bestreben, sie vorurteilsfrei zu erfassen; das Interesse dehnte sich nicht nur über Höhen und Niederungen der Antike gleichmäßig aus, es ergriff auch die orientalischen, asiatischen Kulturen; Unmengen von Tatsachen und neuen Werten strömten herein, die Grenzen zwischen den Zeitaltern zerflossen, und es entstand in der „klassischen“ Philologie eine kaum noch übersehbare Einzel- forschung in dem Einen, weiten Gebiet, das von Homer zur byzantinischen Literatur reicht. *Von der hellenischen Zeit weg ist der Nachdruck auf die hellenistische gelegt*, von der unmittelbaren Wertung ist zur reinen Forschung geschritten worden. Die Liebe zum Altertum selbst hat diesen Historismus hervorgebracht. (An die religionsgeschichtliche Parallele brauche ich nur zu erinnern.) Aber die Wirkung für die lebendige Fortentwicklung war trotz der unendlichen Belehrung gefährlich. Denn die Erziehung lebt nicht von der Forschung allein; Leben will genährt sein und zwar mit positiven Werten. Und je mehr die geschichtliche Betrachtung das direkte Verhältnis zu den früher absoluten Werten zurückdrängte, desto zweifelhafter wurde es, ob solche überhaupt beständen und von bleibender Bedeutung seien.

Daneben aber machten sich die Ansprüche der Wissenschaften geltend, die erklärten, unzweifelhafte Werte, ewig Neues zu bieten. Die Mathematik bot sich zur Schulung des Verstandes an; und schon Platon hatte nicht umsonst für den Eintritt in die Akademie Kenntnis der Geometrie verlangt. Die Naturwissenschaften wünschten den jungen Menschen in alle Gebiete natürlichen Seins einzuführen, und praktische Erwägungen forderten das Verständnis fremder neuer Sprachen, die von Neuern zudem immer mehr als Träger der fremdnationalen *Kultur* aufgefasst und gelehrt sein wollen.

So fand sich der Erzieher schwer bedrängt: Die Forschung selber verflachte die frühere Begeisterung, zeigte, wie die Griechen als Ganzes nichts weniger als ein Idealvolk gewesen, zerstörte ebenso manche Lieblingsvorstellung von der römischen Republik, der immer mehr das bedingte Lob der Kaiserzeit gegenübertritt; die Einzelbetrachtung ließ die Kunstanschauung Lessings und Winkelmanns höchstens als geistreiche Teilwahrheiten erscheinen, und wo, zum Teil eben im Zusammenhang mit der Antike, neue Schöpfungen entstanden waren, mussten gerade auch sie zeigen,

dass von der alten unbedingten Autorität nicht mehr die Rede sein könne. Neben dem griechischen Tempel erleben wir den gotischen Dom, neben Plato und Aristoteles Kant und den deutschen Idealismus, die moderne Malerei und Musik lebt völlig aus eigenem Rechte; neben den Tragikern stehen Shakespeare, Goethe, Schiller, Hebbel; und seit Herder trat immer größer der Gedanke der *Menschheitsentwicklung* hervor, so dass es auch geschichtsphilosophisch unwahrscheinlich wurde, dass die goldene Jugend das Ziel der Geschichte vorweg genommen habe.

So sind die „alten Sprachen“, durch die man in das ideale Jugendland der Menschheit zurückgelangen wollte, immer mehr zu einem halb ehrwürdigen, halb ungeduldig geduldeten Restbestand in der Schule geworden; noch halb lebend vom alten Glauben, aber hart bedrängt von „lebendiger“ Konkurrenz.

Also die unbedingte Wertung der Antike ist bestritten.

Aber auch die Wege zu ihr sind gegen früher sehr erschwert.

Mit 10 Stunden Latein und nicht viel weniger Griechisch, vor allem aber mit viel *eigener* Arbeit der Schüler ließ sich früher so viel Übung und Kenntnis erreichen, dass einige Selbständigkeit in den Sprachen nach Jahren möglich war. Der Gymnasiast *las* seine Dichter, Redner, Historiker, Philosophen; und der Unterricht hielt so lange vor, dass ein festes Wissen den Menschen durchs Leben begleitete. Bundesrat Welti *las*, bevor er sprach, den Demosthenes, wie man mit einem Freunde redet. Heute sind die Stunden und auch die Jahre so reduziert, dass oft genug zweifelhaft wird, ob der Student ohne Hilfe von sich aus etwas mit seiner klassischen Weisheit werde anfangen können. Mit den „alten Sprachen“ streitet so manches Andere, nicht nur Deutsch und Geschichte, die sich mühsam genug an die Stelle ringen, die ihnen längst gebührt hätte, sondern massenhaft rein Sachliches, das eben einfach gedrillt sein will; *eine so endlose Stofflernerei geht neben dem Bemühen her, sich in einiges Gute ruhig zu vertiefen*, dass diese grausame Überhäufung mit den Anfangsgründen ungefähr sämtlicher Wissenschaften statt zu „allgemeiner Bildung“ zu einer Qual und einem Schaden wird. *Weil man alles treiben will, ist für nichts mehr ordentlich Zeit*. Was den „Geist des Altertums“ angeht, so ist es eine Unverfrorenheit ohne Gleichen, die mühevoll Lektüre einiger „Schulschriftsteller in Auswahl mit Anmerkungen“

für eine Einführung in diesen „Geist“ auszugeben. Dazu müsste man viel mehr *können* und selber arbeiten, als es im heutigen „System“ möglich ist; dazu müsste man auch nicht gerade auf das Griechische verzichten, auf das es in erster Linie ankommt; und dazu dürfte man endlich nicht die Lehrer mit einer Zahl von Stunden überlasten, die kalt lächelnd voraussetzt, man könne jahraus jahrein die Mühle klappern lassen, die man einmal ans Wasser gebaut habe. Man stelle sich doch vor, wie geeignet zur wirklichen Einführung in antike Geisteskultur ein Mensch ist, der wöchentlich gegen dreißig Stunden unterrichten und die übrige Zeit Hefte durchsehen und sich vorbereiten muss.

So scheint der Boden für die Bildung an klassischen Werten erschüttert und verengt zugleich.

ZÜRICH

GOTTFRIED BOHNENBLUST

(Schluss folgt.)

□□□

WAHRHEIT?

Ich habe mich stets angelogen,
Denn mein Erleben war geträumt,
Es war ein Meer von goldnen Wogen,
Die brandend Sternenstaub geschäumt.

So sind wir durch den Mai gegangen,
Ich log mir meinen schönsten Traum,
Und heiße Trügelieder sangen
Mein Sehnen in den Sternenraum.

Da wollt ich dir die Wahrheit sagen,
Dass ich dein treues Herz betrog,
Doch als wir Brust an Brust uns lagen,
Da küsste dich mein Mund — und log!

ROBERT JAKOB LANG

□□□