

Zeitschrift: Neue Schweizer Rundschau
Herausgeber: Neue Helvetische Gesellschaft
Band: - (1929)
Heft: 3

Artikel: Rektor Albert Barth, ein schweizerischer Erzieher
Autor: Fischer, Hans
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-759775>

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: 27.01.2026

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

Rektor Albert Barth, ein schweizerischer Erzieher

von Hans Fischer

I.

Ich muß von diesem wahrhaft Tüchtigen reden, weil er vielen von uns den Glauben an das Gymnasium zurückgegeben, und weil wir den Führer nicht vergessen dürfen. Ob ich ihn auch persönlich kaum gekannt, darf ich doch diese Blätter schreiben: denn ich kenne seine Reden und Aufsätze und sein Wirken in der schweizerischen Öffentlichkeit. Und wenn ich meine Beobachtungen und Erlebnisse hier und dort mit dem vergleiche, was bei der Totenfeier ergreifend aus dem Munde seiner Freunde klang, so finde ich fast volle Übereinstimmung, also daß sich mir meine Vermutung bestätigt, daß ein paar Sätze Barths genügen, um uns den ganzen Menschen zu offenbaren. Liest man aber seine Schriften ganz und wieder und wieder, so ersteht vor uns nicht nur eine ungewöhnliche Persönlichkeit, sondern ein Gedankenwerk, das auf festem Grund steht, und das den schweizerischen Gymnasien Gehalt und leistungsfähige Form weit in die nächste Zukunft zu geben vermag.

Es hat uns Fernestehende tief ergriffen, als wir aus den Totenreden vernahmen, daß Albert Barth Theologie studierte, weil er in ihr Geschichte und Geschichtswissenschaft fand, die beide er über alles liebte; daß er aber, nachdem er zu Füßen Adolf Harnacks gesessen und im appenzellischen stillen Reute gepredigt, den Beruf des Pfarrers aufgab, weil er sich « nicht als innerlich reich genug ansah, um jeden Sonntag andern Menschen von den tiefsten Fragen und Dingen zu reden », und weil er « zeitlebens nur ein Gottsucher geblieben, im Gegensatz zu einem, der sich der Gottesgewißheit bewußt ist ». Es mögen erschütternde Tage gewesen sein, die dem Berufswechsel vorangingen; wir aber, wir in den Gymnasien, haben den Gewinn von ihnen; denn sie führten uns einen Lehrer zu, der die Gefilde der Weltanschauungs- und Lebensfragen wissend und leidend durchschritten und in ihnen schon im frühen Mannesalter eine lebenswichtige Entscheidung gefällt hatte. Und wieder wurde es für uns von Bedeutung, daß Albert Barth diesmal seinem innern Gesetze folgte und sich der Geschichte ergab, die er vornehmlich unter der strengen methodischen Führung Paul Kehrs in Göttingen studierte. Während dieses zweiten Teils seines Studiums

erwarb er sich jene außergewöhnliche geschichtliche Bildung, die es ihm möglich machte, in den Jahren des großen Krieges unserm Volk das Beste über die Aufgaben des Geschichtsunterrichts zu sagen, und er gewann jene historische Schulung, die ihn z. B. instand setzte, in seiner *Reform der höhern Schulen* aus schwächlichen Protokollen über dürre Verhandlungen und aus steifen Reglementen eine meisterhafte und lebensvolle Geschichte der schweizerischen Medizinalmaturität und der Aufnahmeprüfungen an der Eidgenössischen Technischen Hochschule zu schreiben. Es gibt in den etwa 80 Seiten dieser Leidensgeschichte der schweizerischen Gymnasien, wie auch andernorts, wo Albert Barth die Geschichte einer ihm wichtigen Sache gestaltet, Darstellungen von Veränderungsläufen und Entwicklungen, die immer wieder zum Bewundern zwingen, und es finden sich hier und in andern Abschnitten Vergleichen historischer Entwicklungen und ihrer Ergebnisse, die vom Wesentlichen und Charakteristischen der dargestellten Sache nichts verloren gehen lassen. Und doch ist es nicht die historische Methode, welche diese Arbeiten bedeutend macht, sondern der Geist des gerechten Gerichts, der sie alle durchweht; denn Barth mag keine Geschichte schreiben, in der eine Entwicklung in erhabener Neutralität geschildert wird, sondern, da er sich im Besitze echter und dauernden Gesetzestafeln weiß, fordert er die Dinge und Menschen vor seinen Richterstuhl, damit sie an den guten Maßstäben gemessen werden. Am unerbittlichsten aber scheint Albert Barth, nach den Aussagen seiner Freunde, sich selbst gerichtet zu haben. « Eben diese Strenge gegen sich selbst hat ihn weich und mild erhalten, zart und mitfühlend », bezeugt einer seiner Freunde und der gleiche ferner: « Dieses Ringen um die Gerechtigkeit in seinem nächsten Berufs- und Pflichtenkreis konnte so stark werden, daß wir an das Wort erinnert werden, das von Jesus gesagt wird: ‚Der Eifer um dein Haus hat dich verzehrt‘. »

Ich habe ein unbedingtes Vertrauen zu Barth erhalten, nicht zuerst durch Nachdenken und Nachprüfen seiner Arbeiten, sondern durch die Art und Weise, wie er sie durchführt, und so wird es den meisten ergangen sein, die ihn lasen oder sonstwie in seine Arbeit hineinsahen. Jede seiner Abhandlungen hebt mit einer sorgfältigen Umschreibung ihres Zweckes an und von vornherein wird, Stück um Stück, beiseite geschoben, was ihm nicht dient. Alsdann werden die Teilzwecke während des Fortschreitens der Untersuchung in der gleichen Weise behandelt. Jede Analyse, jede Zusammenfassung ist Zweckmäßigkeit, und sie ist mit der Gliederung der einzige Schmuck seiner Reden und

Aufsätze. Denn auch die Sprache ist zweckmäßig, und immer von kaum zu übertreffender Einfachheit. Ich konnte in Barths Schriften keinen einzigen Ausdruck der Beteuerung oder der Bekräftigung finden und kein überflüssiges Attribut. In der meisterhaften polemischen Schrift *Entweder-Oder*, mit welcher Barth als junger Seminarlehrer für eine Klärung der Schaffhauser Lehrerbildungsfragen eintrat, kann ein einziger Satz des in seiner Existenz bedrohten Verfassers mehr für seinen Standpunkt tun als manche schlagende Beweisführung: « Nicht die Seminarabteilung um jeden Preis... zu retten, ist die Absicht dieser Schrift. Vielmehr Klarheit zu schaffen. » Dieses ihm nur selbstverständliche und gar nicht leidenschaftliche Streben nach Klarheit und Wahrheit erfüllt alle Arbeiten Barths und gibt ihnen eine seltsame Ruhe, auch da, wo er mit seinen ärgsten Feinden abrechnet: dem Kraftmeiertum, der Verstiegenheit und dem Schlagwort. Am schönsten zeigt sich diese überlegene und doch demütige Art, die Wahrheit zu finden, in dem Aufsatz « Die Erziehungsreform und Ludwig Gurlitt ». Hier und in der Rede « Schulreform », die er am schweizerischen Lehrertag 1911 in Basel gehalten hat, geht er in einer Weise den Reformbewegungen auf den Grund, wie ich sie noch nie in einer pädagogischen Schrift gefunden habe. Die Reformschlagwörter werden sicher erledigt, dann die Strömungen analysiert und schließlich wird ihr wertvoller Kern gezeigt: « Wo liegt denn eigentlich die Einheit in all diesen Strömungen?... worin besteht ihre Wirkung, worin das Bessere, das sie uns gegenüber den bisherigen Zuständen in Erziehung und Schule versprechen? Mir scheint der Kern der ganzen Bewegung in ihrer durchgehenden Richtung auf größere und tiefere Lebenswahrheit zu liegen... Abneigung gegen das nur äußerlich aufgedrungene Fremde, gegen Schablonen, gegen alles nur äußerlich Angeklebte und alles Unwahre, und anderseits Sinn für das Eigengewachsene im Volke wie beim Einzelnen, Sinn für das Ganze und innerlich Wahre. » Der Mensch von heute habe das fast leidenschaftliche Bedürfnis, die beiden Welten des Seins und des Scheins in seiner eigenen Person, wie in dem Geschehen außer sich selbst, in möglichst genauem Einklang zu wissen, und jedes Mißverhältnis zwischen dem sichtbaren Ausdruck von Kräften und der Kraft selbst empfinde er als Unwahrheit und Lüge.

Hier und in andern Aussagen Barths zeigt sich eine weitere Eigenart seines Lebens: Alles was er tut, ist greifbar nahe Wirklichkeit, aber doch immer vom Geist des Ewigen durchweht. Ohne Ewigkeitsgehalt gibt es für ihn keine lebenswerte Wirklichkeit, vor allem nicht im Reiche

der Erziehung und Bildung. Oberflächlichen Neuerern ruft er darum zu: « Es gibt zum Glück auch Dinge, die nicht so ganz vom Geschehen der Stunde abhängen, die vielmehr im Menschenleben aller Zeiten in immer neuen Formen wiederkehren und ihr Recht geltend machen », und sein Werk über die Reform der höhern Schulen in der Schweiz ordnet er selber auf folgende Weise in den Gang der Entwicklung ein: « Eine Generation wie die unsere scheint mir vor allem die Aufgabe zu haben, alles unbedingt Wertvolle und Überzeitliche an pädagogischen Errungenschaften der Vergangenheit durch die Stürme der Zeit hindurchzuhalten, in den Formen aber nicht ängstlich am Überlieferten zu hangen, sie vielmehr überall da ohne Bedenken und Sorgen fallen zu lassen, wo sie nichts als Formen, wo sie nur leere Traditionen geworden sind, oder auch, wo der dürftig und schwach gewordene Inhalt die Erhaltung einer Form nicht mehr zu rechtfertigen vermag. »

Was soll ich über die Arbeitsweise Barths weiteres sagen, damit meine Leser dem Werte seines Lebenswerkes, von dem ich gleich sprechen werde, ebensoviel Vertrauen entgegenbringen wie ich? Daß jedes theoretische Problem, dem sich Barth zuwendete, sich in ihm sofort in ein praktisches verwandelte, in eine Aufgabe – Lebensaufgabe? Oder irre ich mich, und wäre jede wissenschaftliche Untersuchung vielleicht aus der Ahnung der notwendigen Aufgaben erblüht? Mich sollte es nicht wundern, wenn dem so wäre, denn das ernste, große Wort *Pflicht* tritt ausgesprochen oder nicht in allen Teilen seines Schaffens hervor. Muß ich noch hinzufügen, daß Barth eine Riesenschule in Basel erfolgreich leitete und gegen ihre Last und die eines nicht starken Körpers und eines schweren Gemütes entscheidende große Arbeiten leistete, die außerhalb seiner Amtspflicht waren, und daß er trotz allem « von ganzem Herzen fröhlich . . . die gute Stunde genießen » konnte und zu lachen verstand und zu lächeln – über die Torheit der wichtigtuersichen Menschen?

II.

Ich habe in der Überschrift dieser meiner Bemerkungen zum Leben Albert Barths gesagt, der verstorbene Basler Rektor sei ein *schweizerischer* Erzieher gewesen. Das soll so verstanden werden, daß Barth ein Erzieher war, der mit seinem Wissen und Gewissen das ganze schweizerische Schulwesen umfaßte und auf es auch umgestaltend einwirken wollte, im Gegensatz zu jenen Erziehern, die ihre, vielleicht bedeutende, Schultätigkeit auf ihren Kanton oder ihre Schule beschränken. Man muß bis auf Philipp Stapfer oder Emanuel v. Fellenberg zurückgehen, um

einen Erzieher zu finden, der es im Sinne Barths ist. Aber Barth ist in einem andern Verstande mit noch mehr Recht ein schweizerischer Erzieher. Er ist nämlich in einem solchen Umfange und mit einer solchen Tiefe bewußter, und zwar schöpferischer und gläubiger Schweizer, daß in der unermüdlichen Darstellung dieses Schweizertums durch Tat und Rede der eine Hauptteil seines Lebenswerkes liegt.

Die Tatsache des Staates muß ein übermächtiges Erlebnis Barths gewesen sein. Mit Ausnahme einer einzigen Schrift dringt jede in das Problem des Staates vor. Ob am Anfang dieses Interesses Liebe oder Haß oder Angst der freiheitsuchenden Seele stand, ich weiß es nicht. Jedenfalls drängte ihn nicht staatswissenschaftlicher Erkenntnisdrang zum Staate. Die Auseinandersetzung mit der Tatsache des Staates muß bei Barth früher als bei den meisten denkenden und freien Menschen abgeschlossen gewesen sein. Denn schon die ersten seiner Schriften zeigen ein völlig bejahendes, ja wahrhaft großes und stolzes, schöpferisches Verhältnis Barths zum Staate, und als ein völlig freier und angstloser Mensch schreitet er die weiten Grenzen des modernen Staates aus, ihm ruhig Aufgaben anvertrauend und sicher ihm nicht Angehöriges entreißend. « Es steckt eine Unsumme von Initiative, Willen und Arbeit in dem, was wir heute Staat nennen. » Jedoch kann er in ihm nicht der Güter Höchstes sehen: Der Staat soll nicht als höchster und letzter Menschenwert dargestellt werden, auch nicht, daß die Erhaltung in der bisherigen Form höchste Tugend wäre. « Daß die Überspannung des Staatsgedankens namentlich in Form eines Machtgedankens schwere Übel in sich schließt... davon sollten junge Leute eine Ahnung haben, die so oder so einmal führende Stellungen im Leben einnehmen müssen. Und ferner sollten sie aus der Geschichte spüren, daß ein friedliches und geordnetes und fruchtbares Zusammenleben eines Volkes auf ungeheuer komplizierten Bedingungen ruht, die man nicht einfach negieren kann. » Aber « Staatsvergötterung ist doch stets das Anzeichen dafür, daß einem Volke seine wirklichen Götter abhanden gekommen sind. » Man muß es verstehen, « daß es tatsächlich Werte geben kann, die der Erhaltung des Staates vorangehen, vor allem die elementare Möglichkeit, ein menschenwürdiges Dasein zu führen, anderseits aber auch die höchsten Werte der geistigen Welt, wie Recht und Gerechtigkeit oder sittliche Überzeugung, sobald sie nicht innerhalb, sondern nur im Gegensatz zum bestehenden Staate existieren können. »

Dem sittlichen Verhältnis des Einzelnen zum Schweizerstaate geht

Barth in seinem großen Aufsatz «Patriotismus und Schule» auf den Grund. Er ist die schönste Arbeit Barths. Warum muß sie im Ehrengrab der *Politischen Jahrbücher* begraben ruhen, statt in handlichem Bändchen täglich dem Lehrer und dem Vaterlandsfreund zu Diensten zu sein? In scharfsinniger Analyse zeigt Barth, daß veraltet ist, weil nicht mehr leistungsfähig, der bisherige schweizerische Patriotismus, bestehend aus einem oft hohlen Unabhängigkeits- und Selbstgefühl, selbstgefälligem Stolz auf die demokratischen Rechte, einer starken Militärbegeisterung, einem unbegrenzten Optimismus gegenüber der Leistungsfähigkeit unserer Armee, einem Stück Alpensentimentalität und dem Herauskehren des freien Schweizlers, der sich von keinem Menschen braucht etwas sagen zu lassen. Ja, dieser alte Patriotismus befindet sich in voller Auflösung, da er auf Geschichte beruht und diese nicht mehr so zu uns spricht, wie ehemals, da ferner die Überfremdung Hunderttausende anders denkender Menschen ins Land gebracht, Kapitalismus und Sozialismus mächtige Bindungen über die Landesgrenze hinaus eingegangen sind, und namentlich weil der Arbeiter sich im eigenen Lande oft nicht mehr beschützt fühlt.

Aber die sterbenden Werte oder Illusionen des schweizerischen Patriotismus können ersetzt werden durch einen neuen Patriotismus, zu dem die Samen schon da sind. Wir haben ja die Demokratie. Wohl erkennt Barth mit seinem hellseherischen Blick ihre menschenzerstörenden Mängel. Wohl sieht er, daß das Kommissionenunwesen dem Mannesmut das Rückgrat nimmt, daß die Volksherrschaft der Nährboden für Schlagworte ist, daß sie auf weithin sichtbare Erfolge geht, während es das Vorrecht einzelner Menschen stets war und ist, die feinen Taten und Züge des Menschen zu würdigen. Und dennoch, dennoch ist die Demokratie für Barth ein Ideal menschlichen Zusammenlebens, für das es sich lohnt, Kraft und Willen einzusetzen. Mit Vernunft kann der Zusammenbruch der Demokratie noch aufgehalten werden.

Da setze die Schule ein. Da hat sie zu helfen, da hat sie aufzubauen und von einem neuen Ideal des Vaterlandes zu wissen und selig und froh und fruchtbar zu leben, zu schenken, schöpferisch und groß zu sein. Der neue Patriotismus aber besteht darin, daß aus der formalen Demokratie eine Gemeinschaft werde. Die neue «Aufgabe ist so viel schwerer greifbar als die der letzten Epoche unserer Geschichte. Formale Demokratie und Einheitsbewegung gegenüber dem Kantönligeist, das war so viel verständlicher und weniger verpflichtend für den einzelnen, als

die Forderung, die gegebenen Formen nun mit demokratischem und nationalem Gehalt zu erfüllen und über die tiefen Risse, die sich durch unser Vaterland ziehen, mit festem Willen Brücken zu schlagen. » «Noch immer liegt für mich die tiefste Existenzberechtigung der Schweiz darin, daß wir der Welt die Möglichkeit eines aufrichtig freundschaftlichen Zusammenlebens verschiedener Sprachstämme und der Bewältigung der sozialen Aufstiegsbewegung des Industriearbeiterstandes auf demokratischem Boden und mit demokratischen Mitteln durch die Tat beweisen. » Tun wir das, dann sind wir nicht lediglich da, «um rein passiv durchdrungen und aufgesogen zu werden. » Aber was uns not tut, das ist «der feste Glaube, daß unser kleiner demokratischer Staat, nicht minder als die großen Machtzentren, ein Gottesgedanke besonderer Art ist, der zu Ende gedacht werden muß, und dessen reine und wahre Darstellung unsere nationale Aufgabe ist ».

Die Erziehung zur Gemeinschaft schaltet alle Konkurrenz aus. Es wird auf ein gemeinsames Ziel hin zusammengearbeitet, und das letzte Ziel ist immer das Wohlergehen und die Kraft des Menschen, aller Menschen. Sie will keine schwächliche Hingabe an den Nächsten mit Aufgabe der eigenen Persönlichkeit, sondern Aufrufung aller schöpferischen Kräfte in jedem Menschen zum Dienste am Ganzen. Sie erzeugt jene Führerschaft, die durch großes Können und Wollen zwar in hohe Stellungen hineinkommt, aber hier auf jede Art materieller Macht verzichtet und die Verantwortung froh trägt, aber immer auf die Erzeugung der Gemeinschaft hinarbeitet. Da die schöpferische Arbeit allein den Menschen glücklich macht, ist Anleitung dazu in der Schule und ihre Ermöglichung in der Wirtschaftsordnung höchste Pflicht eines jeden Menschen. Der sogenannte Arbeitsunterricht ist darum nicht unbedingt gut; denn er kann durch Anleitung zum methodischen Erwerben von Können und Wissen und zur Erzeugung irgendwelcher Werke auch zu einem egoistischen Individualismus führen, ist wohl Wegbereiter für stolze Einzelgänger und ihre ewigen Werke oder für geschickte erfinderische Arbeiter und ihre Leistungen auf allen Stufen der menschlichen Betätigung; aber solche Menschen können sicherer gegen das Bedürfnis der Gemeinschaft arbeiten als für sie. Die rechte Arbeitsschule aber entfesselt alle schöpferischen Kräfte zum Dienste an der Gemeinschaft und bereitet damit Menschen und Werke vor, die von ganz anderer Art sein werden als die der rein individualistischen Schule.

Der Staat ist nichts anderes als die staatlich organisierte Gemein-

schaft. Staatsbürgerliche Erziehung ist darum in erster Linie Erziehung zur Gemeinschaft innerhalb des Staates, die Politik Anwendung der staatlichen Mittel zur Verwirklichung der Gemeinschaft. Schweizerische staatsbürgerliche Erziehung kann für Barth nur darin bestehen, eine schweizerische Volksgemeinschaft vorzubereiten, in der alle Kräfte zur schöpferischen Entfaltung gebracht werden und zwar so, daß jeder Bürger nur auf die fortwährende neue schöpferische Entfaltung eines jeden Mitbürgers hindenkt und hinarbeitet. Unsere überreichen demokratischen Einrichtungen taugen nichts, wenn sie nicht mit der Gemeinschaftsidee erfüllt werden, und das Nebeneinander der verschiedenen Sprachgruppen in unserm Lande ist ohne höhern Sinn und Wert, wenn nicht jede Sprachgruppe durch schöpferisches Gemeinschaftstreben dem Ganzen eine höhere gemeinsame Einheit geben will.

All dies macht unsern Patriotismus aus. Er beruht also nicht auf einem gesicherten Besitz an Land, Blut, Gut und Gütern allein, sondern auf einer Idee, ist darum ein Stück Idealismus.

Dieser Idealismus muß in die Erziehung hinein. Die Schule ist darum zum Kulturschaffen und nicht nur zum Kulturerkennen da.

Ich weiß nicht, ob ich nun auch ganz treu und recht Barths Ideen wiedergegeben habe. Die Forderung des Gemeingefühls ist der wichtigste Inhalt seiner Schriften und, wenn ich mich nicht irre, in allen behandelt. Aber ich darf nicht vergessen, daß sie nicht der Weisheit letzter Schluß für Barth ist. Wenn Kerschensteiner nicht mehr wagt, seiner Zeit von den Pflichten gegenüber einer höhern Weltordnung zu sprechen, sondern nur von der Pflicht gegenüber der höchsten Gemeinschaft, dem Staat, so finden wir Barth nicht auf diesem Boden: «Die Forderung ‚Erziehung für den Staat‘ wird unsere Zeit der schweren Aufgabe nicht entheben, sich in dem Chaos von Erziehungsidealien, das seit dem Zurücktreten eines allgemein anerkannten christlich-kirchlichen Bildungsideals herrscht, wieder zu orientieren und einem neuen, in bestimmten metaphysischen Voraussetzungen wurzelnden Bildungsideal Geltung zu verschaffen.» «Die Berufung auf den Staat für alle sittlichen Bedürfnisse der Menschen wird Leute, die mit ihrem Denken nicht auf halbem Wege Halt machen, niemals ganz befriedigen können.» Damit steht Barth vor dem Problem Weltanschauung und Schule, und das letzte Jahr seines Lebens stellte ihn vor die dräuende Frage, ob das Problem nur durch Setzung des Bindestrichs zwischen beiden zu lösen sei: Durch die Weltanschauungs-Schule? Er verneinte gegenüber den mächtig aufgetürmten Beweisgründen seines geistvollen Vortrags-

gegners, des Professors Hermann Bächtold, vor der freiwilligen Schulsynode Basels die Frage, weil ihm die Gemeinschaft, mit all ihren Zukunftsgaben, durch die Weltanschauungsschule, genauer Konfessionsschule, bedroht schien. Zwar muß die Schule die Bildung einer Weltanschauung im Schüler anbahnen, und eine Weltanschauungsschule könnte das vielleicht besser als eine Schule ohne bestimmtes Bekenntnis als Organisationsprinzip; aber « es fragt sich nur, ob diese Vorteile die Gefahren aufwiegen, die dem spätern Zusammengehen und Zusammenarbeiten in der gesamten Volksgemeinschaft dadurch entstehen ».

III.

Als sich Albert Barth fragte, wie sein Gemeinschaftsideal in der Schule und durch die Schule für den ganzen Umfang des Lebens verwirklicht werden könnte, stieß er überall auf Erziehungseinrichtungen, welche die neue Aufgabe nicht durchführen konnten. Er war den Maßnahmen der Kantone zur Förderung der staatsbürgerlichen Erziehung bis in die hintersten Winkel gefolgt und hatte einige geradezu als staats- und gesellschaftsgefährlich befunden. Er entdeckte große Mängel in den Volksschulen, die größten aber in den höhern Lehranstalten. In seinen ersten Schriften deutet Barth die Mängel der höhern Schulen nur an, in spätern arbeitet er sie immer deutlicher heraus, und im erwähnten Aufsatz über Patriotismus und Schule ist die Kritik und das Aufbauprogramm der höhern Anstalten bereits in allem Wesentlichen fertig da.

Dieser Aufsatz erschien im Jahre 1913. Im folgenden Jahre 1914 begann der Krieg und damit die schonungslose Bloßlegung der Schwächen unseres Volks- und Staatslebens. Was in der überhellen Zeit unmittelbar vor dem Kriege von unabhängigen und einsichtigen Männern wie de Reynold, François, Bohnenblust, A. Rüegg, Léopold Gautier, M. Großmann, Laur und vielen andern eingesehen worden war und zur Gründung der *Neuen Helvetischen Gesellschaft pro Helvetica Dignitate ac Securitate* geführt hatte, lag nun vor dem ganzen Schweizervolk offen am Tage, und der Ruf nach nationaler Erziehung wurde alsbald ein Gemeinplatz und ein Schlagwort, die billigsten Heilmittel wurden in Umlauf gebracht, also daß die Tieferblickenden alle Hände voll zu tun bekamen, damit die große Idee nicht an den Bemühungen ihrer oberflächlichen Freunde zugrunde gehe.

Da trat denn Albert Barth aus der bedeutenden Stille seiner bisherigen Tätigkeit hervor, und weil niemand wie er das Problem des schweize-

rischen Volksstaates mit Kopf und Herz durchdacht und durchlebt, und da niemand für die Erneuerung des Landes durch die Jugend ein so wahres und darum so zukunftsreiches Programm besaß, begann er im Chaos der Forderungen über nationale Erziehung sofort klärend, ordnend und richtend zu wirken. Trevrizent hat für seinen Bruder gelitten und gebüßt, er konnte Parzival zum Gral führen. Barth hatte für das Schweizervolk gedacht und gelitten, er war vorbereitet, er konnte es seiner wahren Bestimmung entgegenführen helfen. In Diskussionen an Versammlungen der *N. H. G.* und in ihren Schriften legte er leichtfaßlich und oft auf eine ergreifend einfache Weise die Ergebnisse seines bisherigen Arbeitens dar, überall für den Gemeinschaftsstaat und das Gemeinschaftsvolk und darum auch für die Gemeinschaftsschule sprechend und darauf verweisend, daß zur Verwirklichung des neuen vaterländischen Ideals Generationen nötig seien und man darum langsam und groß im Warten und Pflegen vorgehen müsse und Formen erst schaffen dürfe, wenn der Inhalt da sei: « Mir . . . kommt jede Form, auch die beste, die nicht von innen heraus vom Geiste getragen ist und stets wieder vom Geiste erhalten und erneuert wird, als ein böses Hemmnis und Übel vor. Darum fürchte ich alles künstliche Schaffen, alles ‚Machen‘ auf dem Gebiete der vaterländischen Erziehung. Erst muß der gute Geist, der in unserm Lande lebt, sich regen, dann wird er auch zu schaffen und zu gestalten beginnen. »

In diesem Sinne wirkte Barth auch, als im Jahre 1915 die Aufgabe an ihn herantrat, deren Erfüllung sein eigentliches Lebenswerk werden sollte: Das Problem der Gymnasialreform.

Nachdem der Verein schweizerischer Gymnasiallehrer im Herbst 1915 unter dem Eindruck der Referate der Professoren M. Großmann und Crelier die Aufgabe übernommen hatte, die höhern Schulen der nationalen Erziehung dienstbar zu machen und eine große Kommission unter der Führung der Basler Barth, Schäublin und Altwegg den ganzen Fragenkomplex durchgearbeitet hatte, trat in ihrem Auftrag Barth im Herbst 1916 in der Versammlung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer mit seinem Geschichte gewordenen Referat über die Umbildung der schweizerischen höhern Schulen hervor. Bundesrat Calonder, der sich ohnehin in einer ungewöhnlich verständnisvollen Weise der nationalen Erziehung angenommen hatte, übertrug darauf Barth die Ausarbeitung eines amtlichen Gutachtens über die Verwirklichung nationaler Erziehung in den höhern Schulen der Schweiz. Bundesrat Calonder hatte zu diesem weitgreifenden Auftrag das Recht,

weil ihm das Departement des Innern unterstand, und dieses die im Dienste der eidgenössischen Medizinalprüfung stehenden eidgenössischen Maturitätsbestimmungen zu überwachen hatte. Diese sollten den neuen Forderungen angepaßt werden, damit sie einer freien Entfaltung der schweizerischen höhern Schulen nicht im Wege stünden.

Dieses Gutachten erschien im Jahre 1918 als ein Buch von 290 Seiten, trat sofort in den Mittelpunkt der Diskussion, heftig umkämpft und bekämpft, aber von Freunden und Gegnern mit einer ungewöhnlichen Hochachtung behandelt und – trotzdem von der großen Mehrheit nicht in seiner wahren Bedeutung verstanden. Daran mag das Buch auch selber schuld sein, denn gerade über das, was Barth das Wichtigste war: die Verwirklichung des Gemeinschaftsgeistes in Schule und Staat spricht er weniger eindringend als in andern Schriften. Warum? Rücksicht auf die Amtlichkeit des Auftrages, auf die Bindung an den Gymnasiallehrerverein?

Trotzdem ist das Buch eben doch in erster Linie ein schöner Versuch, den Gymnasien diejenige Freiheit und Kraft zu geben, die sie nötig haben, um eine neue Generation von Männern und Frauen heraufzuführen, von Menschen, die das Ideal der Gemeinschaft in Staat, Wirtschaft und Leben wissenschaftlich fördern.

Es gibt etwas in diesem Gutachten *an* die Eidgenossenschaft, was es mir besonders teuer macht: Es fordert in allen seinen Teilen von den verantwortlichen Behörden *Männer* – Menschen *für* die Eidgenossenschaft. Das Gymnasium gebe dem Lande Männer! Ich weiß nicht, ob Barth seines in der Studienzeit verehrten Führers Paul Lagarde Wort kannte: « Personen kommen nur in der religiösen Atmosphäre vor, und die fehlt uns. Was jetzt gedeiht, sind korrekte Beamte, streng wissenschaftliche Gelehrte, Götzen und keine Götter », oder gar Kants saftigen Ausbruch: « Die Akademiker schicken mehr abgeschmackte Köpfe in die Welt als irgendein anderer Stand des gemeinen Wesens », oder Lichtenbergs männerhungrigen Satz: « Wenn die Pädagogen es dazu bringen könnten, daß die Kinder sich ganz unter ihrem Einfluß bildeten, so würden wir keinen einzigen recht großen Mann mehr bekommen! » Jedenfalls ist Barth auch der Ansicht, daß das heutige Gymnasium schwer hat, Männer zu erziehen. Sie müssen daher so umgebildet werden, daß sie in ihren Schülern den großen guten Willen erzeugen können.

Weil Männer not tun, müssen *Erzieher* her, und da, wo sie gebunden und unter Druck arbeiten, muß Licht, Luft und Raum geschaffen

werden. Barth spricht sich nirgends über das Amt des Erziehers aus; da er aber des Erziehers und der Schulen Freiheit will, muß er an die Gewalt der Erzieher geglaubt haben. Seine pädagogischen und nationalen Ideale sind nicht anders erreichbar, als daß die Gymnasialerziehung aus der Hand des Mannes der Wissenschaft in die Hand desjenigen übergeht, der die Wissenschaft vom Manne hat, etwa nach dem Wort des von Wells beschriebenen großen Schulmeisters von Oundle, Sandersons, mit dem Barth in den Ideen über die wissenschaftliche Gemeinschaftsschule im Wesentlichen übereinstimmt: « Die große Aufgabe, die heute vor den geistigen Arbeitern liegt, besteht darin, das Gebiet ihrer Tätigkeit zu erweitern und nicht mehr nach Tatsachen zu fischen, sondern nach Menschen. » Die Philanthropisten meinten, die abstrakte Methode könne mehr leisten als die Erzieher; darum fehlten ihnen die großen Erzieherpersönlichkeiten, wie sie die Zeit der Reformation und der Renaissance hervorgebracht hat. « Ich werde nicht müde zu wiederholen, daß alles was dem Menschen zuteil wird, ihm nur von Menschen kommt », sagt aber Lagarde, und alle großen Erzieher verstehen das so, daß sie die aufopfernden, demütigen, innerlich freien Mittler eines größern Meisters sind. Daher die Siege Fénelons und Vittorinos da Feltre, des Hrabanus Maurus, von dessen Fuldaer Klosterschule es heißt: « Laeti tirones, laetique magistri, laetissimus rector », und des Flattich, der über sein Verhältnis zu seinen Schülern sagte, er halte es mit Christus, der gesprochen habe: « Ihr heißet mich Meister und Herr, und sagt recht daran, denn ich bin es auch, ich aber bin unter euch wie ein Diener. »

Nach dem, was ich im Mittelstück meiner Bemerkungen über Barth gesagt habe, kann es nicht mehr verwundern, daß in seinem Buche der *Begriff der humanistischen Erziehung* einen ganz andern Sinn hat als bei einer noch immer starken Mehrheit der Akademiker und den meisten Gymnasialfachmännern. Humanität ist für Barth nicht an das klassische Gymnasium gebunden, sie ist überhaupt nicht an das Gymnasium gebunden, höchstens die *wissenschaftliche* humanistische Bildung. Da die humanistische Bildung die rechte wissenschaftliche schöpferische Gemeinschaftsgesinnung auf dem Untergrunde einer metaphysisch verankerten Welt- und Lebensanschauung ist, und sie nur durch Denken und Übung gewonnen werden kann, ist sie in jeder Gymnasialform möglich, in der wissenschaftliche Bildung durch Gemeinschaftserziehung erstrebt wird. Barth behandelt darum den Anteil der lateinischen Sprache an der Gymnasialerziehung im Abschnitt über die

Demokratie, und das Problem Hellas und höhere Bildung wirft er überhaupt nicht auf, wiewohl man weiß, daß er der klassischen Bildung sehr nahe stand. Humanistische Bildung ist eben das Ergebnis einer *Übung* und einer *Gesinnung*. Barth legt sehr viel Gewicht auf die Pflanzung der Gesinnung durch Einsicht. In seinem Aufsatz «Patriotismus und Schule» plant er für die höhern Anstalten eine Zusammenlegung der Fächer, in denen menschliches Tun im Mittelpunkt steht, und will hier in aller Ruhe und breit die Vertiefung in menschliches Wesen vermittelt wissen.

Dies sind die Voraussetzungen, von denen aus Barth die Einrichtungen der höhern Schulen kritisiert. Er beklagt die Verfächerung an den höhern Schulen, die jede ruhige und gründliche Erziehungsarbeit verunmöglicht. Er versetzt sozusagen die ganze schweizerische Gymnasialfachwelt in Anklagezustand, indem er in zahlreichen umfassenden Tabellen nachweist, daß die Stundenzahlen an den schweizerischen Gymnasien diejenigen aller andern Länder übertreffen, wodurch eine Unsumme von Willenskraft in den jungen Menschen gebrochen wurde und wird. Er schildert durch Wort und Zahl, wie die Gymnasien es versäumen, ihrem Unterricht durch Konzentration auf einige Fächer erzieherische Kraft zu geben. Die Ursache dieser Mängel sucht Barth fast ausschließlich bei den Medizinern und der eidgenössischen Maturitätskommission. Nicht ganz mit Recht, da auch die Kantone, die Gymnasiallehrerschaft und namentlich der Zeitgeist, der stark unter dem Einfluß der aufblühenden Naturwissenschaften stand, ihren Anteil am mißlichen Zustand der Gymnasien haben. Jedenfalls hat die eidgenössische Maturitätskommission, die Tochter des leitenden Ausschusses der Medizinalprüfungen, sich ungehorsam sehr früh emanzipiert und ist ihre eigenen, meist pädagogisch wohlberechtigten Wege gegangen.

Damit die Gymnasien wahre Bildungs- und Erziehungsarbeit leisten könnten, hat Barth seine befreienden Vorschläge gemacht. Er verlangt vor allem die Schaffung dreier Gymnasialtypen: Das altsprachliche Gymnasium, mit Latein und Griechisch als wichtigsten Erziehungsfächern, das neusprachliche Gymnasium mit neuen Sprachen, die Oberrealschule mit Mathematik und Naturwissenschaften im Mittelpunkt. Alle drei Typen sind gleich imstande, das Ziel einer humanistischen Erziehung: schöpferische Gemeinschaftsgesinnung mit wissenschaftlichem Charakter zu erreichen. Desgleichen sind alle drei gleich befähigt, auf die Hochschulstudien, namentlich auf diejenigen der Medizin,

vorzubereiten. Barth führt hierfür den übrigens auch anderswo noch nie geleisteten Wahrheitsbeweis nicht im einzelnen durch. Er zeigt nur, daß derjenige, der in einer der Kernwissenschaften eigene Arbeitsmethoden gewonnen habe, auch in jedem andern wissenschaftlichen Gebiet die Hochschularbeit beginnen könne. Weil die sittliche und wissenschaftliche Leistung der drei Typen gleich wert sind, so sind sie auch von der Eidgenossenschaft und von den Universitätskantonen als gleichberechtigt zu erklären. Jedoch ist die Anerkennung zu knüpfen an die Herabsetzung der Wochenstundenzahlen auf dreißig und der in den obern Klassen gleichzeitig unterrichteten wissenschaftlichen Fächer auf zehn. Um für die neue Bildung die nötige Zeit zu verschaffen, soll die Dauer des Gymnasialkurses auf mindestens sechs Jahre angesetzt werden. Glauben, die Sekundarschule könne den früheren Teil des Gymnasialunterrichtes übernehmen, hieße der Meinung Vor-schub leisten, die Gymnasialerziehung sei durch Unterrichtsstoff bestimmt. Es liegt in der gleichen Linie der Gedanken, wenn Barth die Notenskala 1-6 verwirft und durch eine weniger stofflich bestimmte von 3-1 ersetzt. Dem stofflichen Teil der Erziehung zum richtigen Staatsbürger räumt Barth eine Vermehrung der Geschichts- und Geographiestunden ein und verlangt ferner, daß an jeder Schule dem Schüler Gelegenheit gegeben werde, die dritte Landessprache in den Elementen zu erlernen. Endlich will Barth jeden Zwang, ein Fach bis zu einer bestimmten Klasse zu führen, sowie jeden Einfluß auf die Gestaltung der Maturitätsprüfungen der einzelnen Schulen, ausgeschlossen wissen.

Das Ganze dieser Vorschläge ist eine bewunderungswürdige Verteilung von Freiheit und Beschränkung der Schulen. Sieht man genau zu, so ist auch die Beschränkung nur eine solche, welche die in jeder Schule und in jedem Kanton zu findenden gefährlichen Kräfte bindet und den guten dadurch zu neuer Freiheit verhilft.

So ist Barth auch der Förderer der Freiheit unserer Gymnasien geworden. Für die Schonung der kantonalen Schulhoheiten hatte er nicht viel übrig. Er wußte, daß diese auch zerstörend sein konnten. Die Hauptsache war, daß die Schulen zur Entfaltung der Kraft frei werden.

Die nötige Einheit der schweizerischen Maturitätsschulen scheint ihm gewährleistet durch die Typenbildung: «Man könnte hoffen, daß durch die Typenbildung die Linie der schweizerischen Mittelschulen wieder in die Bahn der Annäherung gebracht würde,» . . . jedenfalls müßte die einheitliche Bildung der Typen «wenigstens eine gewisse Verständi-

gungsmöglichkeit von Ort zu Ort, eine einheitliche Orientierung bei aller freien Entfaltung bieten.» Auch unverbindliche Lehrplanbeispiele hat Barth zur Herstellung einer vernünftigen Vereinheitlichung der schweizerischen Gymnasien angeregt, aber « wichtiger als die Übereinstimmung im Stoffprogramm wäre eine Übereinstimmung der Mittelschulen in ihrer pädagogischen Gesamttendenz ». Wir wissen, was Barth damit meint: die neue Schule, welche den neuen Geist der kraftvollen schöpferischen Gemeinschaftsarbeit schafft. Aber Barth wußte, daß der Geist wehet, von wannen er will; er sagt es uns selber mit den Worten: « Der gute oder schlechte Geist, in dem die Erziehung der kommenden Generationen geleitet wird, hat seine ganz anderen und viel tiefer liegenden Quellen als ein Schulgesetz. »

Schon der auf das Gutachten folgende Maturitätskampf ging andere Wege. Er verlief sich in die Sackgasse der Berechtigungskämpfe. Für den Großteil derer, die zum Gutachten das Wort ergriffen, ging es nur um die Frage, ob die Oberrealschule sämtliche Hochschulberechtigungen bekommen sollte oder nicht. Statt daß sich das Schweizervolk und die Gymnasien an einem Kampf der bedeutendsten Geister des Landes um die höchsten Ziele der Schule hätten entzünden können und dadurch Leben, heißes, neues Leben in alle möglichen erstarrten Glieder geströmt wäre, erstickten die Mediziner den Kampf in ihrer starren Opposition gegen die Anerkennung des Realtypus, und viele Gymnasiallehrer haben den tiefern Sinn der ganzen Bewegung auch nicht verstanden, andere erkannten ihn und konnten ihn nicht billigen.

Eine schöne, nicht von vielen bemerkte Huldigung wurde Rektor Barth am Schluß der Maturitätskämpfe zuteil. Als in der Schlußsitzung der vom Departement des Innern eingesetzten großen Kommission der Meinungskampf der Mediziner, Politiker und Schulmänner im Ständeratssaal zwei lange Sitzungen gedauert hatte und fast alle Mitglieder der Kommission das Wort benützt hatten, ergriff endlich am Schluß, und angesichts der schon besiegelten Niederlage eines Teiles seiner Vorschläge, Herr Rektor Barth auch das Wort und setzte in seiner stockenden, aber warmen Art noch einmal den Sinn der ganzen Bewegung auseinander, kurz, treffend. Da konnte man sehen, wie der Vorsitzende der Kommission, Herr Bundesrat Chuard, den Präsidentenstuhl verließ und sich dem Sitz Barths näherte, um sich kein Wort entgehen zu lassen. Ich hoffe, der Vorgang sei Symbol, und so wie der Vertreter des Bundesrates sich dem Vertreter der neuen Forderungen genähert hatte, so werde sich einst das ganze Land ihrer bemächtigen.