Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 6 (1896)
Heft: 6

Artikel: Über die erzieherische Aufgabe der Realschule
Autor: Ritter, Karl
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-789242

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: 09.12.2025

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

Über die erzieherische Aufgabe der Realschule.

Von K. Ritter.

Seitdem beim Zusammenbruch der helvetischen Einheitsverfassung auch Stapfers grosser Plan eines helvetischen Erziehungsgesetzes zu Grabe getragen wurde, ist nie mehr mit solchem Nachdruck die Initiative der Schweizerischen Bundesregirung auf dem Gebiete des Schulwesens gefordert worden, als in unsern Tagen. Was seit dem Zustandekommen der neuen Bundesverfassung in Ausführung des Schulartikels bisher geschehen ist, — die Kontrolle der kantonalen Schulleistungen durch die Rekrutenprüfungen, die Fürsorge für körperliche Ausbildung durch genügenden Turnunterricht, für berufliche Ausbildung besonders des Handwerker- und Gewerbestandes durch reichliche Unterstützung der gewerblichen Fortbildungsschulen — es wird als nicht genügend erachtet. Neue, viel weiter gehende Forderungen werden an die Bundesregirung gestellt, es wird die Aufwendung viel grösserer Geldmittel verlangt, um das Schulwesen, besonders das Volksschulwesen, zu unterstützen und zu heben und so das Ideal einer schweizerischen Volksschule immer mehr zu verwirklichen.

Kantonale und religiöse Sonderinteressen brachten vor mehr als einem Jahrzehnt einen ersten diesbezüglichen Versuch der Bundesregirung im „Schulsekretär“ zu Falle; erst in den letzten Jahren ging der Stapfer unserer Tage, der Mann, der vor allen andern im Bundesrate als der Träger der Idee einer schweizerischen Volksschule zu bezeichnen ist, von Neuem an die Arbeit, dem Gedanken der Förderung und Hebung des schweizerischen Volksschulwesens durch den Bund greifbare Gestalt zu geben. Der Tod hat ihn inzwischen weggerafft, sein Werk aber, sein Entwurf lebt und wird in der nächsten Zeit wohl an die Öffentlichkeit treten.

Wenn wir auch noch nicht wissen können, wie und in welchem Grade die einmal Gesetz gewordene Bundeshülfe unserm Schulwesen unter

die Arme greifen wird, das dürfen wir wohl annehmen und hoffen, und dazu mitzuwirken ist unsere Pflicht, dass es nicht geschehen wird durch Zersplitterung der verwendeten Mittel in kleine und kleinliche Subventionen dieser und jener Art, dass es mehr sein wird als ein Darreichen von Bundes-Schulsuppen und Bundes-Schulsocken oder -Finken, dass die Bundeshülfe auch nicht etwa nur dazu dienen wird, die Finanzen der Kantone zu erleichtern, ohne jeden weitern Zweck und ohne Kontrolle. Keiner, dem Schule und Vaterland am Herzen liegen, wird sich mit solchen Leistungen begnügen wollen. Soll der Bund, die Eidgenossenschaft einen Teil ihrer Einnahmen auf die Hebung des Schulwesens verwenden, so soll und darf es nur geschehen in einer Art, dass damit etwas Grosses, ein wirklicher Fortschritt erzielt wird, dass Leistungen erzielt werden, die über die gegenwärtigen Leistungen unserer Schulen und Erziehungsanstalten hinausgehen. Die erhöhten Leistungen des Staates müssen ein Äquivalent finden in den erhöhten Leistungen der Schule. Geschähe dies nicht, dann wären die Mittel vergeblich aufgewendet.

Worin können aber nun die geforderten Mehrleistungen der Schule bestehen? Wo fehlt es in unserm Schulwesen? Soll die Schulzeit ausgedehnt, der vorgeschriebene Lehrstoff bedeutend erweitert, sollen die Wissensgebiete, in denen unterrichtet wird, noch vermehrt werden? Diese Forderungen hört man wohl selten oder nie. Viel eher hört man den Ruf nach Verminderung des Lehrstoffes, nach Vereinfachung der Lehrpläne. Dass in unsern Schulen zu wenig gelernt werde, habe ich noch nicht gehört. Aber eine andere Klage hört man desto häufiger: Unsere Schule lehrt zu viel, aber sie erzieht zu wenig. In dem Hasten nach Erreichung des vorgeschriebenen Lehrzieles, in dem Streben nach möglichster Vollständigkeit und systematischer Übersicht in den verschiedenen Wissensgebieten wird die Erziehung vernachlässigt, die doch eine Hauptsache, wenn nicht die alleinige Hauptsache sein soll; es werden keine Charaktere in der Schule gebildet, die Jugend erhält in ihr nicht den festen Halt, die Fähigkeit und das Wollen, später im Leben nach festen Grundsätzen zu handeln und sich selbst zu erziehen. Alle die Klagen über die heutige Jugend, die Klagen über den Mangel an idealem Sinne, an Interesse für die öffentlichen und vaterländischen Angelegenheiten, die Klagen über das Jagen nach leichtem Erwerb und Genuss — es sind im letzten Sinne Klagen gegen mangelnde Erziehung, und nicht nur im Elternhause, sondern auch in der Schule. Hier fehlt es, hier ist der Boden, auf dem vor allen Dingen unsere Schule Grösseres, viel Grösseres leisten muss.

Die schweizerische Lehrerschaft hat in ihrem grossen Teile zu der Frage der Förderung des Schulwesens durch Bundesmittel energisch Stellung genommen; ihre Organe, der schweizerische Lehrertag und die „Schweizerische Lehrerzeitung“ haben sich eingehend damit beschäftigt und die Sache warm befürwortet. Ein grosser Teil der schweizerischen Lehrerschaft fordert starke finanzielle Beteiligung der Eidgenossenschaft auf dem Gebiete des Schulwesens laut und dringend. Sie fordert es, das erkennen wir an, im Interesse einer bessern Jugendbildung, einer guten Erziehung der heranwachsenden Schweizerjugend zu tüchtigen Menschen und wackern, treuen Bürgern des Staates. Aber — vergesse sie dabei nicht, dass mit einigen Millionen Bundesgeld das nicht allein erreicht werden kann, dass die Hauptsache dabei sie selbst tun muss, dass ihre Tüchtigkeit, ihre hingebende Arbeit vor allem erfordert wird, wenn die schweizerische Jugend mehr, als es bisher geschehen ist, erzogen werden soll zu tüchtigen Menschen und wackern eidgenössischen Bürgern, wenn der eigentliche Schweizertypus in unserm Volke mehr und mehr zu Tage treten soll, der Schweizertypus, den Johannes von Müller so einfach und schön in die Worte fasst: „Die alten Eidgenossen waren ein gutes und redliches Volk, am grössten in grossen Gefahren.“ Dazu zu helfen, ist unsere Aufgabe. Ihre Lösung kann erreicht werden durch die hingebende Arbeit jedes Einzelnen, sie kann erreicht werden auch durch das Arbeiten der Gesamtheit und der kantonalen und lokalen Verbände an der Umgestaltung unserer Lehrpläne im Sinne einer vermehrten Betonung der Erziehung unserer Jugend zu guten Menschen und Staatsbürgern.

Die energische Betonung der erzieherischen Aufgabe der Schule ist in unserm Lande nicht erst eine Forderung der Gegenwart. Mit grosser Bestimmtheit und Deutlichkeit finden wir sie besonders ausgesprochen in den Erziehungsideen und den interessanten Erziehungsbestrebungen der Helvetik, aus denen auch für unsere Zeit vieles noch zu lernen ist. Stapfer hatte von bekannten und hervorragenden Männern Projekte gefordert für ein helvetisches Erziehungsgesetz. In seinem eingesendeten Entwurf stellt da Abbé Girard für die schweizerische Volks- oder Bürgerschule die Grundsätze auf:

Il faudra donc que l'institut s'occupe de trois choses dont l'une n'est pas moins essentielle que l'autre:

1⁰ Il éclairera les élèves sur les devoirs du citoyen de l'Helvetie;

2⁰ Il leur fournira les moyens de les remplir;

3⁰ Il leur en inspirera la volonté.

Und in weiterer Ausführung dieses dritten Punktes sagt er weiter:

„Il nous reste à parler de la troisième fonction de notre institut, qui est d'inspirer à la jeunesse une volonté constante de remplir ses devoirs avec toute l'exactitude et le zèle dont elle sera capable. Cette tâche est aussi difficile qu'elle est importante. Il faut pour cela écarter de son cœur tout motif de vanité, repousser loin de lui tout ressentiment, combattre et détruire l'egoïsme et substituer à leur place des sentiments de paix et de fraternité, l'amour du bien général et l'attachement inviolable au devoir. C'est cet attachement au devoir qui est la base du bien public.“ Und in der berühmten Botschaft des Vollziehungsdirektoriums vom 18. November 1798, wie auch in dem nachfolgenden Vorschlag eines Gesetzes für die Bürgerschulen Helvetiens, ist die erzieherische Aufgabe wiederholt und stark betont. Dass in den Zeiten des Bundesvertrages der 22 Kantone der Gedanke einer allgemeinen schweizerischen Erziehung in den Äusserungen der Behörden zurücktritt, wird niemand wunder nehmen; aber ebenso begreiflich ist es, wenn er heute unter der neuen Bundesverfassung wieder erscheint und dringender Verwirklichung fordert. Wenn neben den Gemeinden und Kantonen heute auch der Bund in hervorragender Weise sich beteiligen soll an den Leistungen für die Jugenderziehung, so kann er und muss er auch verlangen, dass diese Erziehung Menschen und Bürger bilde, die einst im privaten wie im öffentlichen Leben die Träger und Stützen des Staatswesens sein können und sein sollen. Er kann mit andern Worten verlangen, dass die Ideen über schweizerische Erziehung, die schon in dem Erziehungsgedanken des helvetischen Einheitsstaates niedergelegt sind, endlich einmal verwirklicht werden. Und dazu ihm zu helfen, das ist die erste, die wichtigste Aufgabe der schweizerischen Lehrerschaft in einem Momente, wo sie die intensive Beteiligung des Bundes an der schweizerischen Volkserziehung fordert.

Wie nun diese Aufgabe auf der Stufe der höhern Volks- und Bürgerschulen, der schweizerischen Sekundar-, Real- und Bezirksschulen, auszuführen sei, darüber möchte ich im folgenden einige Gedanken äussern. Wenn ich mich dabei besonders auf die Fächer, die mir beruflich näher liegen, auf die sprachlich-historische Fächergruppe beziehe, so liegt mir dabei der Gedanke fern, den mathematisch-naturwissenschaftlichen oder den Kunstfächern und ihren Vertretern an unsern Realschulen eine geringere erzieherische Kraft, geringern erzieherischen Einfluss zutrauen zu wollen; ich bin mir wohl bewusst, dass ein jeder Unterricht und ein jeder Lehrer erzieherisch wirken kann und wirken soll.

Als Beantwortung der Frage, welcher Unterricht und in welchem Falle der Unterricht erziehend wirkt, wird man wohl in den meisten

Fällen den Ausspruch hören: Aller Unterricht, der bestrebt ist, im Schüler nicht totes Wissen, Summen von Kenntnissen oder mechanischen Fertigkeiten anzuhäufen, sondern der es sich zum Ziele setzt, des Schülers Anlagen und Fähigkeiten naturgemäss zu entwickeln, seine Körper- und Geisteskräfte harmonisch auszubilden. Man könnte wohl mit dieser Erklärung zufrieden sein, wenn nur nicht bei den geistigen Fähigkeiten zu oft nur an den Intellekt, an den Verstand gedacht würde. Was mir bei einer solchen Erklärung darum immer fehlt, ist die deutlich und scharf akcentuirte Forderung der Ausbildung der Gesinnung zu einem für das Schöne in Natur- und Kunst, vor allem aber für das Sittlich-Schöne empfänglichen und gegen das Sittlich-Hässliche empfindlichen Gemüt, und der Entwicklung des Willens zu einem kräftigen, bestimmten Charakter. Das sollte nicht fehlen. Denn die Kenntnisse und der Verstand allein machen den wahren Menschen nicht aus, und besässe er davon in unbegrenztem Masse; was den Menschen, den wirklichen ganzen und wertvollen Menschen ausmacht, ist vielmehr der reine und lautere, dabei selbständige und feste Wille, der Charakter. Es liegt nun auf der Hand, dass zur Erziehung eines solchen nicht das Mass und die Verteilung des Lehrstoffes im Lehrplan allein helfen können, ein Charakter bildet sich am besten an Vorbildern; und das lebendige Vorbild des Lehrers und die Art seiner Einwirkung auf den Schüler müssen dabei wohl das Beste tun. Allein gleichgültig sind Mass und Verteilung des Unterrichts dabei doch nicht. Die pädagogische Wissenschaft lehrt, und die pädagogische Erfahrung bestätigt es, dass die Konzentration beim Unterricht, die Behandlung des gleichen Stoffes, des gleichen Ideenmaterials nach verschiedenen Seiten in verschiedenen Lehrfächern — ich nenne als naheliegendes Beispiel den Heimatkanton geographisch, naturkundlich in den heimatlichen Pflanzen und Tieren, wie auch in den atmosphärischen Erscheinungen, geschichtlich, sprachlich in Gedichten und eigenen Reproduktionen der Schüler erzählender und beschreibender Art —, dass eine solche Konzentration im Unterrichte nicht nur das Erwerben und Behalten von Kenntnissen, das Wissen mächtig fördert, sondern dass auch durch die Richtung der Gedanken von verschiedenen Ausgangspunkten auf den nämlichen Gegenstand, durch die Vielseitigkeit und Gründlichkeit der Betrachtung, durch die Durchdringung des Kindes mit einer einheitlichen, grössern Ideenmasse Gemüt und Wille des Schülers viel mehr in einheitlichem, günstigem Sinne beeinflusst werden, als wenn das Zusammengehörende, sich gegenseitig Ergänzende und Durchdringende auseinandergerissen und zu verschiedenen Zeiten und ohne innern Zusammenhang behandelt wird. Konzentration fördert das Verständnis, Ver-

ständnis erregt und erhält das Interesse, das Interesse allein bestimmt den Willen. Herbert konnte darum mit Recht sagen: „Man hat die Erziehung nur dann in seiner Gewalt, wenn man einen grossen und in seinen Teilen innig verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiss, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen die Kraft besitzt.“

Wie steht es nun mit der Konzentrationsidee in den Lehrplänen der schweizerischen Real- und Sekundarschulen? Am besten fast hat mir gefallen, was in dieser Beziehung der Lehrplan oder das Reglement für die zugerischen Sekundarschulen vom 2. Januar 1884 sagt in den vorangehenden „Allgemeinen Bestimmungen.“ Da heisst es: „Aller Unterricht in der Sekundarschule soll, — neben der Erwerbung der notwendigen Kenntnisse, — eine gute Erziehung und sorgfältige Ausbildung der geistigen und körperlichen Anlagen und Kräfte anstreben.“ Und weiterhin: „Damit Festigkeit und Sicherheit in den Kenntnissen und Fertigkeiten erzielt werden, nimmt der Lehrer darauf Bedacht, dass die Lehrfächer sich gegenseitig unterstützen, dass die Sprachen und Realien, Geschichte, Geographie und Naturkunde in Wechselwirkung zu einander treten.“ Mit diesen sehr ansprechenden allgemeinen Bestimmungen steht nun aber gar nicht im Einklang die Verteilung des Lehrstoffes: Das erste Schuljahr geht in der speziellen Geographie von der Schweiz aus auf die Nachbarländer, in der Geschichte behandelt es Geschichte der Griechen und Römer. sowie griechische Sagen und orientalische Völker.

Dem zugerischen Lehrplane in den allgemeinen Bestimmungen fast gleich lautet der Lehrplan für die basellandschaftlichen Bezirksschulen vom 8. Mai 1889. Auch hier heisst es: „Der Unterricht an der Bezirksschule soll neben der Beibringung der notwendigen Kenntnisse die möglichste Ausbildung der geistigen und körperlichen Anlagen und Kräfte, überhaupt eine gute Erziehung der Schüler bezwecken.“ Und weiter: „Damit in den Kenntnissen und Fertigkeiten die wünschbare Sicherheit erreicht werde, ist darauf Bedacht zu nehmen, dass die Lehrfächer so weit als möglich sich gegenseitig durchdringen und unterstützen, dass die Sprachen und die Realien in die so notwendige Wechselwirkung zu einander treten.“ Wenn auch in beiden angeführten Lehrplänen die Konzentrationsidee mehr im Sinne und zum Behufe des Verständnisses und der Befestigung des Gelernten betont ist, so dient sie nichtsdestoweniger ebensogut auch der eigentlichen Erziehung, der Gemüts- und Charakterbildung. Im basellandschaftlichen Lehrplane entspricht auch die Anordnung des Stoffes mehr dieser Idee: Der geographische Stoff

richtet sich z. B. nach dem geschichtlichen. Ausser in den beiden genannten Lehrplänen findet sich in den 17 kantonalen Lehrplänen für Real- und Sekundarschulen, die ich anzusehen Gelegenheit hatte, einzig noch im Lehrplane für die Realschulen des Kantons Schaffhausen eine besondere Betonung der Erziehung als Zweck und Ziel des Unterrichtes. Und wie sieht es im allgemeinen aus mit der Konzentrationsidee bei der Verteilung des Lehrstoffes? Da werden in Geographie die fünf Erdteile übersichtlich — gleichzeitig in Geschichte die Schicksele der Schweiz bis zur Gründung der Eidgenossenschaft, in Naturgeschichte Handelspflanzen oder der menschliche Körper behandelt; oder es werden neben den griechischen Heldensagen in der Geschichte eingehend in der Geographie der Heimatkanton und die Schweiz behandelt u. s. w. Das ist kein Lehrplansystem, das ist ein Lehrplanaggregat; nach einem solchen Lehrplane unterrichten müssen und unterrichten, schliesst alle Konzentration, mithin einen Hauptfaktor des erzieherischen Wirkens im Unterricht aus. Hier ist der eine Punkt, wo die schweizerische Lehrerschaft im Vereine mit den Behörden Besserung schaffen kann und Besserung schaffen muss, wenn ihr das Wohl der Jugend am Herzen liegt, wenn sie dem Staate, von dem sie Opfer verlangt, dafür auch tüchtige Bürger erziehen will.

Und noch ein zweiter Punkt in den Lehrplänen fordert unser Aufsehen: das Mass und die Auswahl des Lernstoffes. Der Regirungsrat des Kantons Baselland sagt am Eingange des oben zitirten Lehrplanes: „Erwägend, dass die grosse Mehrzahl der Bezirksschüler nicht einen wissenschaftlichen Beruf wählt, sondern sich der Landwirtschaft, dem Handwerke, dem Handel und Gewerbe widmet, also einer Bildung benötigt ist, welche vorherrschend auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens Rücksicht nimmt, erwägend ferner, dass der bisherige Lehrplan der Bezirksschulen in verschiedenen Fächern das Ziel zu weit gesteckt hat, stellt etc. den nachfolgenden neuen Lehrplan auf“, in dem nun der Lehrstoff gegen den frühern Lehrplan bedeutend beschränkt wird. Diese gute Einsicht, die hier der Regirungsrat von Baselland beweist, wäre allen Erziehungsbehörden zu wünschen. Die Steigerung der Anforderungen an das Mass des Lehrstoffes in unsern höhern Volksschulen hat vielerorts zu einer Anhäufung desselben geführt, die eine fruchtbringende Verarbeitung, eine erzieherische Behandlung des Stoffes einfach nicht mehr zulässt; der Lehrer muss, will er das ihm Vorgeschriebene bewältigen, hasten und eilen; von einer Vertiefung des Unterrichts, von einer konzentrischen Zusammenfassung grosser Ideenkreise und von einer Bildung des Gemütes und des

Willens durch dieselben kann da gar keine Rede sein. Da soll der Schüler eine vollständige systematische Übersicht der biblischen Geschichte des alten und neuen Testamentes, wohl auch noch der Kirchengeschichte einschliesslich Reformationsgeschichte gewinnen; da soll er alle bedeutenden Männer und Ereignisse der Weltgeschichte, ganz genau natürlich die Schweizergeschichte mit allen Jahreszahlen auswendig wissen, er soll die verzwicktesten Satzgefüge gründlich und fein säuberlich auseinanderlegen können und die Biographien aller berühmten Dichter womöglich dazu erzählen oder hersagen können; in der Naturkunde hübsch jeden Naturkörper im Linnéschen oder irgend einem andern Systeme an seinen richtigen Platz stellen können u. s. w. Da erdrückt der Stoff die beste Kraft, und aus der Schule kommen nicht frische, zu allem Grossen und Schönen und Guten begeisterte Jünglinge und Jungfrauen, sondern bleiche und geknickte Gestalten und im besten Falle solche, welche die Erinnerung an die Schulen und an die Schulzeit wie einen bösen Traum so bald und so gründlich als möglich los zu werden suchen.

Und es ist nicht das Mass des Stoffes allein, welches mehr wie bisher in den Dienst der Erziehungsidee gestellt werden muss, es ist auch die Auswahl desselben. Was soll z. B. im Religionsunterricht der Schule die in den Lehrplänen so vielfach geforderte Übersichtlichkeit in der biblischen und in der Kirchengeschichte? Der Religionsunterricht der Schule kann doch nur ein propädeutischer sein, kann doch wohl nur historisch gehalten werden, das andere besorgt der Konfirmandenunterricht. Wozu aber da Übersicht? Hat das Kind nicht tausendmal mehr Gewinn, wenn ihm in lebensvoller Behandlung, in Lektüre oder Erzählung einzelne markante Gestalten, besonders auch des alten Testamentes, aus den Reihen der Richter z. B., eingehend vorgeführt werden? Am grossen Vorbild bildet sich der Wille, und ist ein einziges grosses Lebensbild nicht unendlich mehr wert als ein ganzes Buch voll und ein ganzer Kopf voll systematische Übersichten und auswendig gelernter Historienkram? Und wie in der heiligen, so ist es in der Profangeschichte. Hier setzt schon die Fülle des Stoffes dem Streben nach übersichtlicher Behandlung, nach Gewinnung einer vollständigen Übersicht eine Schranke. Und doch finden sich noch Lehrpläne, welche, wie der für die Bezirksschulen des Kantons Solothurn z. B. „Übersichtliche Behandlung“, oder wie derjenige des Kantons Baselstadt, „kursorische Behandlung“ der Weltgeschichte fordern; andere fordern kurzweg für die zweite Klasse „Mittlere Geschichte“, für die dritte Klasse „Neuere Geschichte“. In einigen wenigen Lehrplänen wird gefordert für das erste und zweite Schuljahr Bilder aus der Weltgeschichte, für das dritte

Schuljahr Schweizergeschichte, hie und da mit besonderer Betonung der neuern und der Verfassungsgeschichte. Mir scheint für eine dreiklassige Realschule mit wenigstens zwei Lehrern diese Auswahl des Stoffes die richtigste zu sein. Der Einwand, der hie und da gegen die Pflege der alten Geschichte in unsern höhern Volksschulen erhoben wird, hat doch nur Berechtigung, wenn er sich gegen die pragmatische oder übersichtliche Behandlung der alten Geschichte richtet, nicht aber, wenn es sich um Darbietung von Bildern in monographischer oder biographischer Form handelt. Wenn der Geschichtsunterricht überhaupt ein vortreffliches Mittel der Erziehung, der Charakterbildung in der Schule ist, so gilt mir das für den Unterricht aus der alten Geschichte in ganz besonderem Masse. Welcher Lehrer wollte die herrlichen Züge von Mannestugend entbehren, die unsern Schülern die griechische Geschichte bietet, den Opfermut eines Leonidas und seiner Dreihundert, die Selbstverleugnung eines Aristides, die Einfachheit eines Epimondas, die selbstlose Hingabe eines Perikles an den Staat, eines Perikles, der schon als Knabe lernte, das Wohl des Staates anzusehen wie das eigene? Und wie verhältnismässig leicht lassen sich die einfachen staatlichen Vehältnisse des Altertums verstehen und vergleichen mit unsern heutigen Einrichtungen! Und wenn in der römischen Geschichte die entsetzliche Strenge eines Titus Manlius, der finstere Ernst eines Cato, die grauenhafte Verachtung von Tod und Schmerz bei Mucius Scävola die Schüler mit geheimem Grausen erfüllen, so ist es ein Grausen, das mit höchster Bewunderung gepaart ist und reinigend wirkt und erhebend, wie Mitleid und Furcht in der Tragödie wirken. Und wenn wir den Schülern die Schattenseiten der alten Kulturvölker nicht vorenthalten und ihnen zeigen, wie die blühenden griechischen Staaten an ihrer Uneinigkeit, Karthago aber und der Koloss des römischen Reiches an den gewaltigen sozialen Gegensätzen in ihrem Schosse zu grunde gingen, lassen sich da nicht, ohne dass der Lehrer gerade zu politisiren braucht, die nützlichsten und eindringlichsten Lehren für die Gegenwart daraus ziehen, für uns und unsern Staat? Und in gleicher Weise bieten Mittelalter und Neuzeit eine Fülle erzieherischen Stoffes.

Aber der Stoff allein tut es nicht, es kommt auch auf die Art und Weise der Behandlung desselben, es kommt auf den Lehrer an. Den Unterricht wird wohl niemand erziehenden Unterricht nennen, in dem die Grosstat im grossen wie im kleinen nicht als solche hervorgehoben, als leuchtendes Beispiel hingestellt wird; der Lehrer vernachlässigt das erziehliche Element, der bei der Schilderung des Bösewichts in der Weltgeschichte kein Wort des Tadels, des Abscheues über die

Lippen bringt. Ist ein solches Verfahren auf den Lehrstühlen der Universitäten schon nicht am Platze, wie viel weniger auf einer Stufe, deren Aufgabe es vor allem ist, Herz und Willen zu bilden. Man verlasse sich doch ja nicht auf die Wirkung des Stoffes, die im Schüler das Urteil selbst hervorbringen soll, der Schüler erwartet das Urteil, den Richterspruch der Geschichte vom Lehrer; reisst eine Tat den Lehrer nie zu einem solchen mit sich fort, dann verlernt auch der Schüler, die Tat nach ihrem sittlichen Werte oder Unwerte zu beurteilen; dann aber kann von erzieherischem Einfluss keine Rede sein, oder höchstens von einem schädlichen. Wenn auch das bekannte Gœthesche Wort, dass das Beste an der Geschichte der Enthusiasmus sei, den sie erwecke, mehr auf den historischen Enthusiasmus, auf die Freude und den Enthusiasmus an der historischen Handlung, am historischen Werden und Vergehen zu beziehen ist, der erst in reifern Jahren auf höhern Unterrichtsstufen in dem Jünglinge erregt werden kann, so lässt es sich doch auch auf den Geschichtsunterricht in der Realschule anwenden. Denn unsere Schüler dieses Alters sind leicht zu begeistern für das persönliche und menschliche Heldentum, das ihnen im lebensvollen Geschichtsvortrage des Lehrers entgegentritt; und wenn man sagt, jedes Lebensalter und jede Entwicklungsstufe lasse im Charakter des spätern vollendeten Mannes ihre Merkmale zurück, wohlan, so soll diese Schulzeit, so soll der Unterricht besonders in Geschichte, in Religion und Poesie vor allen Dingen einen dauernden idealen Kern, einen idealen Zug dem Charakterbilde unserer heranwachsenden Generation beifügen.

Noch auf einen Punkt möchte ich hier hinweisen. Wenn ich von dem Bildungswerte der alten Geschichte sprach und dieselbe in unsern Realschulen nicht gerne missen wollte, so bezog sich das nicht auf einen Stoff, der besonders in unsern Gymnasien, zum Teil aber auch in unsern Real- und Bezirksschulen sich ungebührlich breit macht: ich meine die griechische Sagengeschichte. Ich weiss ja wohl, dass die Gestalten der griechischen Sage in unserer heutigen Kultur eine Rolle spielen, dass sie uns in Wort und Bild in mannigfacher Beziehung entgegentreten, und etwelche Kenntnis derselben und ihrer Bedeutung wird auch für unsere Realschüler von Nutzen und vielleicht nötig sein in Rücksicht auf den Deutschunterricht in den obern Klassen. Nur mit einer breiteren Behandlung, wie sie nach den Lehrplänen z. B. der Kantone Zug und Baselstadt vorauszusetzen ist, könnte ich mich nicht einverstanden erklären; denn der moralische und moralisch bildende Wert dieser Erzählungen ist doch in den meisten Fällen ein sehr zweifelhafter, die besten der Götter und Helden der griechischen Vorzeit sind gewöhnlich von Lug und Trug und

Verstellung und andern Lastern nicht frei. Viel eher gebührt im Geschichtsunterricht unserer Schulen ein Platz den Göttern und Helden unserer eigenen Vorfahren, den Gestalten unserer germanischen Sagenwelt. Denn, wenn auch die Götter und Helden der Edda, des Nibelungenliedes, des Waltariliedes und der ostgotischen Sagenkreise hie und da etwas roh und ungeschlacht sind, so sind sie doch Fleisch von unserm Fleische und Blut von unserm Blute und stehen uns innerlich viel näher als die der Griechen und Römer. Dazu kommt noch, dass unsere Stammessagen sittlich weit über den griechischen stehen, dass die Tugenden, die auch noch heute vor allem den Mann zieren, kühner, unerschrockener Mannesmut und Treue, Treue gegen die Frauen, gegen den Freund und gegen den Staat, der im Könige verkörpert ist, in den Sagen des germanischen Altertums in ein helles Licht gestellt sind. Es ist zu beklagen, dass unsere Jugend viel zu wenig bekannt gemacht wird mit jenen Helden germanischer Vorzeit; etwas mehr von ihrem Geiste, von ihrer offenen, kindlichen, treuen Art und meinetwegen auch von ihrem trotzigen Mute könnte unserem Geschlechte sicher nicht schaden. Es scheint mir dazu auch, trotz der Literaturflut unserer Tage, an einem rechten Buche zu fehlen, welches der Jugend leicht zugänglich, die Heldengestalten der deutschen Vorzeit ihr lieb und vertraut machte; mir wenigstens scheint von den vielen, die auf diesem Gebiete existiren, keines so recht geeignet.

An dieser Aufgabe, die Jugend vertraut zu machen mit den Gestalten unserer Götter- und Heldensage, kann aber auch ein anderer Unterrichtszweig erfolgreich mitarbeiten, der Unterricht in der deutschen Sprache. Der hohe erzieherische Wert des deutschen Unterrichts muss ja nicht erst dargetan werden, im Unterricht in der Muttersprache bieten wir dem Knaben und angehenden Jünglinge das Beste, was unsere Volksgenossen, unsere Dichter und Erzähler hervorgebracht; in Poesie und Prosa lassen wir sie zu seinem Herzen reden und ihn erfüllen mit hohen Gedanken und guten Entschlüssen. Über das so wichtige Hauptmittel im muttersprachlichen Unterricht, über das Lesebuch, und darüber, was es vom erzieherischen Standpunkte aus sein soll und was es nicht sein soll, nicht ein Fachlehrbuch für die Realien, oder für Geschichte und Geographie, und wie es klassisch-schöne Betrachtungen und Schilderungen aus den Gebieten der Landesgeschichte, der Geographie und der Naturkunde doch auch wieder enthalten soll, wie es aber vor allen Dingen in Poesie und Prosa die besten Gedanken und Empfindungen unserer Schriftsteller der Jugend vermitteln soll zum bleibenden Eigentum, — darüber will ich hier nicht reden. Nur auf eines möchte ich aufmerksam machen. Es

liegt in der Natur der Sache, dass ein Lesebuch — abgesehen von einfachern Gedichten — die besten der Schriften unserer Dichter nicht in ihrer Gesamtheit und als Ganzes wird bringen können. Wir finden in den Lesebüchern daraus einzelne Abschnitte, Auszüge, Inhaltsangaben vielleicht. Nun wird aber ein Stück, ein Auszug, und sei er noch so geschickt ausgewählt oder gemacht, selten einen richtigen Begriff vom Ganzen geben und nie die Wirkung auf den Schüler ausüben können, wie das Ganze selbst. Darum sollte man viel mehr als es geschieht die Jugend an den vollen Tisch unserer Dichter setzen, nicht nur mit Brocken sie abspeisen. Wenn in der ersten Klasse das Lesebuch noch vielleicht allein den Stoff bietet, so sollten in der zweiten Klasse leichtere Schriften unserer Dichter und Schriftsteller als Ganzes gelesen werden und in der dritten Klasse das Lesebuch überhaupt mehr in den Hintergrund treten. Teilweise geschieht dies ja wohl in vielen Schulen, der Tell wenigstens wird vielfach als Ganzes gelesen. Was dieser Forderung bisher hindernd entgegenstand, war der Mangel an geeigneten billigen Ausgaben; denn Reklams augenverderbende Büchlein sind trotz ihrer Billigkeit nicht zu empfehlen. Indessen ist es in den letzten Jahren auf diesem Gebiete besser geworden; die Ausgabe der Meyerschen Volksbücher und die Hendelschen Schulausgaben deutscher Klassiker sind schon eher zu empfehlen. Hier nun ist das Feld, auf dem sich die Vereine zur Verbreitung guter Schriften in der Schweiz ein Verdienst erworben haben und weitere Verdienste erwerben können. Ihre Aufgabe ist es besonders, die Schriften unserer besten heimischen Dichter und Erzähler der Jugend zugänglich zu machen. Sache des Lehrers und besonders des Lehrers auf der Stufe der höhern Volksschule aber ist es, diese Schriften dem Herzen der Jugend näher zu bringen, in ihr Freude und Begeisterung zu erwecken an den Werken der vaterländischen Dichter, sie empfänglich zu machen und ihr den Vorsatz und den festen Willen einzupflanzen, auch späterhin, nach der Schulzeit, die schönste Erholung und Freude in den besten Schriften der vaterländischen Dichter zu suchen. Das vor allem ist die Aufgabe des Deutschunterrichtes, der erzieherisch wirken will.

Noch bliebe mir zu reden von dem erzieherischen Einflusse anderer Unterrichtszweige, von dem Unterricht über die Naturgegenstände, von den Kunstfächern, vom Gesang, vom Turnen, das der körperlichen Erziehung zu dienen berufen ist. Und dann wäre auch zu reden von der Schulzucht, vom Schulstaate, in dem der Einzelne sich fühlen lernen soll als Glied eines Ganzen, als Glied einer Gemeinschaft, gegen die er seine Pflichten hat, in der alle gleich sind ohne Ansehen der Person, in

der kein Unrecht geduldet wird. Einen Punkt möchte ich aus der Schulzucht besonders herausheben, es ist der Kampf des Lehrers gegen den Hang zur Unredlichkeit, gegen die Schullüge, den Schulbetrug. Viel zu viel kommt es noch in unsern Schulen vor, dass die Schüler in Bezug auf ihre Aufgaben kleine Unredlichkeiten begehen, dass sie den Lehrer zu täuschen suchen. Solche Täuschungen erscheinen ihnen durch ihre häufige Wiederholung schliesslich gar nicht mehr als ein Unrecht, ihr sittliches Urteil wird dadurch getrübt; und das kann doch sicher nicht ohne Schaden sein für das künftige moralische Leben ausserhalb der Schule. Der Lehrer soll darum gegen diese Unredlichkeiten mit allem Ernste zu Felde ziehen und an Wort und Schrift des Schülers nichts dulden, was einer solchen ähnlich sieht. Der Lehrer kann da insbesondere auch durch die Art und Weise der Aufgabengebung vieles verhindern; und eine Unredlichkeit oder die Gelegenheit zu einer solchen unmöglich machen, ist viel besser und mehr wert, als sie entdecken und strafen.

So sollen, fassen wir mit Professor Hiltys Worten[1]) zusammen, in der Schule beides, Unterricht und Schulzucht, dazu angetan sein und dazu helfen, dem Lande charakterfeste, sittlich reine, geistig und körperlich frische und mit nutzbaren Kenntnissen ohne irgendwelchen Ballast ausgestattete Jünglinge zu übergeben, die, wenn sie auch noch nicht vollkommenen Menschen und Bürger sind, doch die Kraft und den Trieb in sich fühlen, es zu werden. Denn „in eine Selbsterziehung, die das Hauptwerk des gesamten Lebens ist“, muss die Schulerziehung und die Erziehung der höhern Volksschule erst recht, ausmünden, wenn sie ihren Zweck erreicht haben will. „So oft sie dazu keine Neigung erweckt, ist sie eine verfehlte zu nennen, denn sie selbst wird im allerbesten Falle doch nur Stückwerk bleiben.“ Unsere Schule wird erst dann mit voller Wahrheit sich das Zeugnis ausstellen dürfen, sie habe ihre Aufgabe erfüllt, wenn die jungen Elemente, die sie verlassen, die Kraft und Fähigkeit und den energischen Willen besitzen, im spätern Leben auch ohne Führung den rechten Weg zu gehen. Wenn Haus und Schule einst diesen Zweck erreichen, dann, ja dann wird wohl eine neue Zeit in unserm Volksleben und unserm Staatsleben beginnen.

Habe ich mich bisher über die Erziehung zum Menschen und Bürger überhaupt verbreitet, so bleibt mir noch etwas zu sagen übrig über die nationale Erziehung, die Erziehung unserer Jugend zu Schweizerbürgern. Ich kann mich da sehr kurz fassen. Wir haben ja im Anfang betont, in unserm Volke soll der echte und wahre Schweizertypus erzogen werden. Über

[1]) Vergl. den ausgezeichneten Artikel „Über die Grundgedanken der schweizerischen Erziehung“ von Prof. Hilty im Polit. Jahrbuch 1894.

nationale Erziehung, über ihre Gefahren, über ihre Grenzen ist schon viel geschrieben und verordnet worden. Interessant ist es, auf diesem Gebiete einen Blick zu werfen auf unser Nachbarland Deutschland. In den Ministerialerlassen, die nach der bekannten Schulinitiative des Kaisers Wilhelm II. erschienen, wurde für den Geschichtsunterricht in Preussen besonders verlangt, er solle bis in die neueste Zeit fortgeführt werden, er solle insbesondere betonen, was die Hohenzollern auch in wirtschaftlicher, in sozialer Beziehung für das Volk getan, er solle der Jugend eine Waffe in die Hand geben, mit der sie die Irrlehren der Sozialdemokratie mit Erfolg bekämpfen könne. Mit diesem Erlasse in der Hand konnte also ein eifriger Geschichtslehrer in der Schule Politik treiben, er konnte fröhlich seine Schüler auf einen Parteistandpunkt, nur nicht etwa auf den sozialdemokratischen eindrillen. Nun kommt ja so etwas auch ohne kaiserliche Erlasse in andern Staaten, vielleicht auch in der Schweiz vor, dass einmal nicht der objektive Standpunkt des historischen Werdens, sondern etwa ein parteipolitischer Standpunkt massgebend ist. Kehren wir aber zurück zu den deutschen Historikern, und sehen wir zu, wie diese kaiserlichen Erlasse aufgenommen wurden. Die deutschen Historiker und Lehrer an Universitäten und Mittelschulen schrieben eine Versammlung nach München aus, auf der die Frage zu diskutiren sei: „Inwieweit hat der Geschichtsunterricht zu dienen als Vorbereitung zur Teilnahme an den Aufgaben, welche das öffentliche Leben der Gegenwart an jeden Gebildeten stellt?“ Die Konferenz, mehrfach wegen der Cholera verschoben, fand im April 1893 in München statt, sehr zahlreich besucht, auch Schweizer nahmen teil. Der eine der Referenten, Dr. Richard Martens, Gymnasialdirektor in Marienburg, Westpreussen, veröffentlichte vor der Münchener Versammlung seine Ansichten in einer Schrift „Neugestaltung des Geschichtsunterrichts“, die gleichsam als die Wegleitung für die Verhandlungen des Kongresses angesehen werden konnte. Martens fordert in dieser Schrift „Erziehung im staatlichen Sinne“. Und was er darunter versteht, führt er dann näher aus: Die Erziehung, besonders im Geschichtsunterricht, soll dem jungen Bürger vor allem einpflanzen das Gefühl der Verantwortung im Amt und Beruf und im rein politischen Leben, das heisst: Staatsbewusstsein. „Denn,“ fährt er fort, „unser Leben in der Familie, im Amt oder Beruf, in der Politik vollzieht sich im Staate als der das irdische Leben einzig umschliessenden und wie wir glauben, gottgewollten Ordnung; deshalb haben Familie, Amt und Beruf unter das Staatsbewusstsein zu treten und aus der Verantwortung als Staatsbewusstsein ihre Direktion zu empfangen.“ Schon vor der Versammlung in Flugschriften und noch schärfer in der

Versammlung selbst wurde dem Verfasser entgegengetreten. Man hielt ihm entgegen, dass er damit schliesslich nichts anderes wolle, als die Jugend auf die jeweilen bestehende Regirungs- oder Verfassungsform einschwören, dass der Lehrer, der mit dieser nicht einverstanden sei, entweder seine Schüler das Ideal des Staates in einer ganz andern Verfassungsform erblicken lassen oder auf den Geschichtsunterricht verzichten müsse, dass der Mensch in Familie und Beruf seine Pflicht tue nach bestem Wissen und Gewissen als Mensch, nicht als Staatsorgan u. s. w. Am schärfsten trat der Ansicht von Martens der greise Historiker Prof. Biedermann entgegen, der auf Seite 12 seiner Schrift als das Resultat einer guten nationalen Erziehung angesehen wissen will: „Hingebung des Einzelnen an ein Ganzes, an eine Gemeinschaft, samt der damit notwendig verbundenen Selbstlosigkeit und Aufopferungsfähigkeit". Er fordert darum für die Jugend im Geschichtsunterricht eine sozusagen theoretische Vorbereitung für die spätere Teilnahme an den Aufgaben der Gegenwart durch Vergleichen früherer Einrichtungen mit den jetzigen, sowie durch Einführung in das Verständnis des unaufhaltsamen Ganges der Entwicklung unserer Kultur zum Verständnis der Gegenwart und ihrer Forderungen; ferner soll der Unterricht in praktisch-ethischer Beziehung im Gemüt des Schülers eine solche Willensrichtung wecken, nähren und festigen, vermöge deren er einst am besten im stande sein wird, seine Pflichten als Mensch und Bürger zu erfüllen. In diesem Sinne sprach sich auch die grosse Mehrheit der Versammlung bei der Abstimmung aus. Auf unsere schweizerischen Verhältnisse angewendet, würden also an eine gute nationale Erziehung folgende Forderungen zu stellen sein:

1. In unserer Jugend soll durch Vergleichung früherer Einrichtungen mit denen der Gegenwart das Interesse an der Gegenwart und ihren staatlichen Einrichtungen und Aufgaben geweckt werden.
2. Unsere Jugend soll das Werden und die Entwicklung unserer schweizerischen Eidgenossenschaft bis auf die Gegenwart gründlich kennen lernen — nicht nur etwa eine Ruhmesgeschichte der Eidgenossenschaft, wie es vielfach geschieht — sondern auch die dunkeln Punkte und Schäden und Fehler und das selbstverschuldete Unglück, denn daran lernt man am meisten.
3. Der Unterricht in der vaterländischen Geschichte soll in dem jungen Bürger eine solche Willensrichtung wecken, nähren und kräftigen, vermöge deren er im stande und bereit ist, seine Pflichten gegen das Vaterland jederzeit zu erfüllen oder, wie ein grosser Geschichtsschreiber unserer Zeit es in dem schon erwähnten

Satz über Perikles sagt, „das Wohl des Vaterlandes wie eine persönliche Angelegenheit zu betrachten“.

Wenn der Staat, dessen Leistungen für die Jugenderziehung wir verlangen, wenn die Eidgenossenschaft nun an die schweizerische Lehrerschaft heranträte mit der Frage: Worin bestehen denn euere Gegenleistungen für euere Forderungen? Was bietet ihr mir dafür als Mehrleistung? Wo sind die Früchte der seit fast einem Jahrhundert immer mehr gesteigerten Ausgaben für das Schulwesen? Ist die heutige Generation wirklich auch im Verhältnis besser als diejenige vor hundert Jahren, oder gar als die Männer von Morgarten, von Sempach und von Murten? „Die Eidgenossen waren ein gutes und redliches Volk,“ sagt Johannes von Müller, „am grössten in grossen Gefahren.“ Dass dieser Spruch auch von den Eidgenossen unserer Zeit und der kommenden Jahrhunderte gelte, daran mitzuarbeiten, sind vor allem auch wir berufen. Das Wort „wer die Schule hat, hat die Zukunft“ ist nicht nur ein stolzes, sondern auch ein schweres, ein Wort, das schwere Verantwortung auf unsere Schultern legt. Die schweizerische Lehrerschaft möge sich dessen besonders bewusst werden in einer Zeit, in der sie in der Forderung sich vereinigt: Bundeshülfe zur bessern Verwirklichung des Gedankens einer Eidgenössischen Schule, einer Eidgenössischen Erziehung.