Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 14 (1904)
Heft: 4

Artikel: Geschichte am Seminar : 1. Teil
Autor: Flühmann, E.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-788760

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: 11.01.2026

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

Geschichte am Seminar.

Referat von E. Flühmann, Aarau,

gehalten an der Jahresversammlung des Schweizerischen Seminarlehrervereins in Chur, 1903.

Verehrte Herren und Damen!

Die Starken bedürfen des Arztes nicht, sondern die Schwachen. Ich bin gekommen, Sie zu konsultiren. Vor einem Jahr hätte ich noch andere Entschuldigung gehabt. Hatte ich doch das Referat — zum Lückenbüssen — zwar nicht in letzter Stunde, buchstäblich aber im letzten Monat, angenommen. Als in Baden Vertagung des Themas beschlossen wurde, war niemand so froh wie ich. Seitdem hätte ich wohl hinter mich gehen können, tat es aber nicht, weil ich von mir selbst verlangte, das Übernommene sei durchzuführen. Und dann: Auch die Lehrerin lebt nicht von Brot allein. Sie bedarf ihres Anteils an der kollektiven Fortarbeit. Seit zwanzig Jahren mahne ich Schülerinnen und Lehrerinnen in diesem Sinn. Durfte ich ausweichen, als es an mich selber kam? So entschuldigen Sie, dass ich, statt eines Kompetenteren, das Wort ergreife über die Geschichte!

Während des Jahres habe ich mich in der pädagogischen Fachliteratur mehr umsehen können. Ich fand meine Erfahrungen vielfach bestätigt, unversehens offene Zustimmung jüngst in einem Hauptstück an der Versammlung der Mittelschullehrer am Lehrertag in Zürich. So ist meine Arbeit wesentlich dieselbe geblieben, die Vorschläge auch. — Die Komposition als solche hat durch den Aufschub leider kaum gewonnen. Gelenke reiben und knarren, die Ausdehnung wurde zu gross usw. Es ist Flickwerk, die dritte Version, die ich hier vorlege, zusammengearbeitet aus der ersten vom letzten Herbst und einer zweiten, engerer Bestimmung, die im Jahresbericht 1902/03 des Lehrerinnenseminars Aarau erschien.

Von einer Literaturliste habe ich Umgang genommen und mich mit einigen Hinweisen im Text begnügt.

Ein wissenschaftliches opus bringe ich nicht, auch nichts Sonderliches und Neues. Im Gegenteil, das meiste mag die Fachkollegen bekannt genug anmuten.

Als grundsätzliche Auffassung schicke ich voraus, die Bildung der Lehrerin müsse der des Lehrers nicht auf das Tüpfel gleich, durchaus aber mit ihr auf gleicher Höhe sein. Eine besondere Frauen- oder Mädchengeschichte kenne ich nicht, glaube aber, dass manchmal bei dem einen Geschlecht mehr dieses, bei dem andern mehr jenes Betonung finden darf.

Noch eins: Vorworte sind oft captationes benevolentiae. Auch mir muss an Ihrer Wohlgesinntheit, ja an Ihrer Nachsicht liegen. Doch bitte ich Sie vor allem um die Gunst, mich ernst zu nehmen. Ich werde ungalante Wahrheit galanten Unwahrheiten vorzuziehen wissen.

Geschichte am Seminar.

I. Geschichte, II. Seminar, III. Geschichte am Seminar.

I.

Das eigentliche Studium
der Menschheit ist der Mensch.
Goethe.

Die Geschichte teilt „mit allen Wesen, die wir kennen“, den Kampf ums Dasein, mit den zur Freiheit strebenden den Kampf ums Recht der Selbstbestimmung. Aristoteles schloss sie von der Philosophie, das ist von der Wissenschaft, aus. Die freien Künste der Alten und des Mittelalters nannten sie nicht. Erst die Humanisten, Reformatoren, Amos Komensky, traten für sie ein. Rousseau dokumentirt seinen unhistorischen Sinn mit dem Ausspruch: „Tut stets das Gegenteil des Herkommens, und ihr werdet das Richtige tun.“ Heute zitirt man Schopenhauer, Nietsche, besonders gern auch Goethe wider sie. Selbst einen ihrer Zunftmeister, Ranke den Grossen, führt man gegen sie ins Feld. So wenig verbessere Geschichte die Politik, dass vielmehr diese jene stets verderbe. Wozu sie denn sei? Damit wir wüssten, „wie es eigentlich gewesen“. Also ein Luxus für die zehntausend Obern des Geistes.

Trotzdem ist Geschichte vom ältesten Wissen. Was sollte Menschen und Völkern näher sein? Kinder und Kindheitsvölker lieben sie als

Sage. Die Juden lernten sie bei Moses, die ältern Griechen bei Homer, noch eins mit Religion und Dichtung, wie der Menschengeist auch ungetrennte Einheit ist. Später wird Schreibung und Studium der Geschichte ein Kulturmasstab. Diodor nennt die istoría „tes philosophías metrópolis“, und obschon sie in Trivium und Quadrivium nicht genannt war, im Museion zu Alexandria, auf den Rhetorenschulen zu Athen, Rom usw. las man die Historiker wie die Dichter, Herodot und Livius, Thukydides und Tacitus wie Homer, Virgil, Horaz und Sophokles.

Über die Chroniken des Mittelalters, die nicht selten mit Erschaffung der Welt anheben, lächeln wir. Sie bezeugen doch historisches Interesse, wie auch die Übersetzungen alter Historiker, die es neben ihnen gibt. Bei Humanisten und Reformatoren steht sie in hoher Schätzung. (Sleidans „Kompendium von den vier Monarchien“, aus dem Ende des XVI. Jahrhunderts, erschien noch 1676 in 55. Auflage deutsch, und Ranke urteilt: „Es mag wenig Kompendien geringen Umfangs von so gründlicher Arbeit geben“). Seit Comenius kam die Geschichte auf die Tagesordnung, selbst für niedere Schulen. Bei den Philantropisten fehlt sie nirgends. Das XVIII. Jahrhundert führte schon den Kampf um politische und Kulturgeschichte, und schuf Lehrbücher, die ihrer Anlage nach noch heute dienen könnten.[1]) Die Tochter der „Aufklärung“, die grosse Revolution, stellte den Grundsatz auf: Es handelt sich nicht mehr um das, was gewesen, sondern um das, was vernünftig ist. Aber ihr Sohn und Bändiger Napoleon fiel seinem Mangel an historischer Rücksicht zum Opfer. Die Rekonstruktion der Welt nach seinem Sturz kehrte im Prinzip zu historischer Kontinuität zurück, die öffentliche Meinung folgte.

Beharrung und Veränderung bilden das historische Kräfteparallelogramm. Die Diagonalen sind im verflossenen Jahrhundert erheblich verschoben worden. Es geschah viel Geschichte im XIX. Säkulum, und neben dem naturwissenschaftlichen Interesse kulminirt heute naturnotwendig das historische, insbesondere die Schätzung des eben erst Erlebten. Nicht nur Deutschland ist hierin dem kaiserlichen sic jubeo, sic volo gefolgt. Überall dringt die Forderung durch: Vitae, non scholae discimus. Alles für das Leben, die Gegenwart. Auch die Geschichte ist bis an die Schwelle der Gegenwart heraufzuführen. In diesem Zeichen stehen wir, Betonung der neuen und neuesten Geschichte. Auch die müssen sich bequemen, die für geschichtliche

[1]) Zum Beispiel Dolz, „Leitfaden zum Unterricht in der allgemeinen Menschengeschichte für Bürgerschulen“.

Betrachtung erschlossene Archive, Zeitdistanz, ferne Perspektiven fordern.

Indessen gehe da und dort in den Regionen des exakten Wissens immer noch die Frage um, ob Geschichte Wissenschaft, nicht bloss ein Konglomerat von Wissen sei. Zur Lösung will ich mich nicht versteigen. Die Doktorfrage den Doktoren. Der Streit mag anregen und also Gutes wirken. Ich denke modern und schätze die Naturwissenschaften hoch, aber — so naiv es sei — immer wollte mich bedünken, die Geschichte gehöre, in gewissem Sinne, auch in ihr Reich. Es kommt darauf an, alles mit dem Auge für das Natürliche und Notwendige anzuschauen, sagt Feuchtersleben. Es ist ja alles Natur, und alles ist Gesetz. Wo ein niederes aufhört, setzt ein höheres ein. Wir ahnen ihre höhere Einheit, nur ist sie unserem Erkennen noch verborgen. Der überzeugteste Indeterminist kann zugeben, dass der freie Wille auch gehorcht. „Das Gesetz nur kann uns Freiheit geben.“ So ist letztlich alles Wissen Naturwissen, und die Geschichte ist auch eine physiké, wenn sie schon nicht, nach Art der Physik im engern Sinn, das Gesetz exakterweise ableiten und nachweisen kann. Sie kann kein Rechenexempel werden, weil sie vor einem grössern Rest des Unlösbaren steht; weil ihr Gegenstand, das Zôon politikón, komplizirter ist. Ihr höheres Ziel bedingt den weitern Abstand von demselben.

Dessen ist man sich wohl bewusst. Auch Karl Lamprecht,[1]) der die Geschichte „psychisiren“, „die Entwicklung der Wirtschaft und Gesellschaft auf ihren rein seelischen Ausdruck, auf ihren psychischen Nenner bringen“ möchte, weiss, dass seine „Gleichnisse hinken“, und dass „die Geschichte keine exakte Wissenschaft ist, noch jemals werden kann“. Aber sie ist eine Entwicklungslehre, Biologie der Gemeinschaftsformen, und auch eine Schichtenlehre, wie die Geologie. Wie diese, gibt sie dem Geiste neue Sehkraft, misst Sedimente und rollt Zeitalter auf. Drinnen in Luzern sind Gletschergarten und Löwendenkmal dicht beisammen, hier im Churerrheintal unweit vom bischöflichen Hof der alten Curia die Rosshügel (Tomes): das Denkwürdige beim Merkwürdigen, und beides zieht unser Interesse an.

Unzulänglich sind die Wissenschaften zudem alle, keine kennt Anfang und Ende ihres Gegenstandes. Jede ist ein Torso, oder wie Theodor Lindner sagt: „Alle Wissenschaft ist fortgesetzte Fragestellung“. Manche Antwort lässt lange auf sich warten. Aber als Dubois-Reymond sein „ignoramus et ignorabimus“ aussprach, dachte er nicht daran, das Naturwissen Unwissenschaft zu nennen.

[1]) Vorrede zur deutschen Geschichte.

Die Alten deuteten gerne das Soziale und Politische durch das Natürlich-Organische. Die Fabel des Menenius Agrippa vom Magen und den Gliedern steht nicht allein. Heute spricht die Biologie von Naturhaushalt, Arbeitsteilung, Zellenstaat. Sie deutet also das Natürlich-Organische durch das Sozial-Politische. Verwandtschaftsgefühl schafft diese Analogien. Naturwissenschaften und Geschichte sind Geschwister, Natursinn und historischer Sinn Geschwisterkinder.

Man nennt unser Zeitalter das naturwissenschaftliche, von anderer Seite auch das historische, auch mit Fug. Neben die gefeierten Namen der Naturwissenschaften stellt die Geschichte kongeniale Grössen, und nächst dem naturwissenschaftlichen Komplex hat sie den grössten Anteil an der wissenschaftlichen Literatur der Gegenwart. Miteinander haben sie erst in unserer Zeit das Recht des Sachunterrichts neben dem der Formen erkämpft. Mögen sie neidlos weiter um die Palme ringen und den Platz an der Sonne in Minne teilen.

Neben dem Daseinskampf ist der um die Selbstbestimmung auch noch nicht völlig ausgefochten. „Dienen soll sie, nach ihrer Bestimmung." Wie verschiedene Zeiten das verstanden, ist oft bezeichnend. Beschränkung übend, gebe ich als klassischen Zeugen nur zwei Reformatoren das Wort. Zunächst Luther[1]: . . . . Es ist ein köstlich Ding um die Historie. Denn was die Philosophie, weise Leute und die ganze Vernunft lehren oder erdenken kann, das zum ehrlichen Leben nötig ist, das gibt die Historie mit Exempel und Geschichten gewaltiglich und stellet es gleichsam vor die Augen, als wäre man dabei . . . . Wenn die Zucht aufs höchste getrieben wird und gerät wohl, so kömmt's nicht ferner, denn dass ein wenig eine erzwungene und ehrbare Geberde da ist. Sonst bleiben's eitel Holzböcke, die weder hievon noch davon zu sagen wissen, einander weder raten noch helfen können. Wo man die Kinder aber lehrte und zöge, in den Schulen und sonst, da gelehrte und tüchtige Meister und Meisterinnen wären, die Sprachen, Künste und Historien lehrten: da würden sie hören die Geschichte und Sprüche aller Welt, wie es dieser Stadt, diesem Reiche, diesem Fürsten, diesem Manne, diesem Weibe gegangen wäre, und könnten also in kurzer Zeit gleichsam der ganzen Welt von Anbeginn Wesen, Leben, Rat, Anschläge, Gelingen und Ungelingen vor sich fassen, wie in einem Spiegel, daraus sie dann ihren Sinn schicken und sich in der Welt Lauf richten könnten mit Gottesfurcht, dazu witzig und klug werden aus denselbigen Historien, was zu suchen und zu meiden wäre in diesem äusserlichen Leben und

[1]) In seiner Vorrede zu Galeatii Capellae „Historie von Herzog von Mayland" u. a. a. O. (Kehr, vollständig bei Raumer).

andere auch danach raten und regiren. Die Zucht aber, die man daheim ohne solche Schulen vornimmt, die will uns weise machen durch Erfahrung. Ehe das geschieht, so sind wir hundertmal tot und haben unser Leben lang alles unbedächtig gehandelt, denn zu eigener Erfahrung gehört viel Zeit. — Ja, wie leid tut es mir, dass ich nicht mehr Poeten und Historien gelesen habe und mich auch niemand dieselben gelehrt hat. Hab' dafür müssen lesen des Teufels Dreck, die Philosophos und Sophisten, mit grosser Kost und Schaden, dass ich genug daran habe auszufegen."

Melanchthon[1]): „Ihrer (der Geschichte) kann weder das öffentliche noch das Privatleben entbehren; die Leitung der bürgerlichen und häuslichen Angelegenheiten kommt ihr zu. Wenn die Verwaltung der Staatsgeschäfte die Geschichte missen sollte, ich weiss nicht, ob dies ein geringerer Verlust wäre, als wenn dieser unserer Welt die Sonne, die ihre Seele ist, genommen würde."

Sollte Ihnen im folgenden vorkommen, dass ich zu hoch von der Geschichte rede, so darf ich vielleicht im Namen Luthers und Melanchthons um Nachsicht bitten.

Diese Zeugen haben für Jahrhunderte gesprochen. Religion, Moral, Staats- und Lebensweisheit schrieben der Geschichte ihre Pflichten vor. Bei den Philantropisten dient sie dem „gemeinen Nutzen". Heute soll sie Vaterlandsliebe, Bürgertugend, Charakter- und Gesinnungstüchtigkeit erzeugen, besonders aber die Umsturzideen bekämpfen helfen.

Diesem gegenüber haben die Geschichtslehrer in Deutschland, Oskar Jäger, Herfurt u. a. an der Spitze, die Erklärung abgegeben, Aufgabe des Geschichtsunterrichts könne nur die Geschichtswissenschaft sein.

Man wird bei uns nicht anders denken. Dienen will die Geschichte deswegen doch, aber als freie; denn sie ist eine Muse. Man kann von ihr sagen, was Luther vom rechten Christenmenschen: Sie ist eine freie Herrin und niemandes Magd, aber auch eine gehorsame Dienerin und allen untertan. So haben sie es in Deutschland auch gemeint, wenn sie dem Kaiser ihr „non possumus" entgegenhielten. Wo wäre heute die Wissenschaft, der die Geschichte nicht diente, und die ihrer nicht bedürfte? Sie ist allen zu Hilfe und aller Bildung unentbehrlich. Dr. Hans v. Schubert[2]) sagt: „Für gebildet gilt heute geradezu der,

[1]) In einer seiner akademischen Reden: Declamationes.

[2]) Professor der Theologie und Kirchengeschichte in Kiel: „Die heutige Auffassung und Behandlung der Kirchengeschichte".

der historisch gebildet ist, wissenschaftlich denken heisst historisch denken."

Bekannt ist allen das hohe Lied, das Schiller von der Geschichte gesungen. — Fassen wir zusammen, was sie ist und soll.

Sie zeigt die historische Bedingtheit alles Menschlichen, das Seiende als Gewordenes und stetig Werdendes; sie folgt dem Erbgang der Kultur, der geistigen und materiellen Güter; das Janusgesicht vor und hinter sich gewendet, lehrt sie die Vergangenheit nicht unter-, die Gegenwart nicht überschätzen, mahnt, jener die gerechte Achtung, verdiente Pietät, dieser die einsichtsvolle Tatkraft zuzuwenden. Wirke, sagt sie, weil es Tag ist, und sub specie aeternitatis wirke. Denn was als Wirken dem Augenblick gehört, wird unsterblich als Gewirktes und dauert fort in Ewigkeit. So führt das Studium der Geschichte durch Intelligenz, Gemüt und Phantasie zum Willen und hat den sittlichen Imperativ zur letzten Folge.

Auch nach dem Naturfreund und -forscher Goethe hat der Mensch nichts Näheres als den Menschen; er ist der Menschheit Studium, als Einzelner und als Wesen der Gemeinschaft. Die Geschichte ist kat'exochén die Wissenschaft des Menschen.

II. Das Seminar.

„Es ging ein Sämann aus zu säen, ... und es trug Frucht, etliches dreissig-, etliches sechzig-, etliches hundertfältig."

Das beste Stück der Universitäten heisst Seminarium, das ist Säanstalt. Jede Schule könnte so heissen, keine mit mehr Fug und schönerer Hoffnung als die Lehrerbildungsstätte. Das seit 1789 anhebende Säkulum europäischer Kultur wird einst in der Geschichte gleich sein einer Stadt im elektrischen Bogenlicht, ein Bild, das zum Himmel strahlt. Bei näherem Besehen mit viel grellen Schatten darin. Aber dass es mit der Schule des Volkes Ernst gemacht, die Kinder der Mühseligen und Beladenen herbeigerufen, das wird vom Leuchtenden sein im Bilde dieser Zeit.

Unter den Bildungsinstituten der Neuzeit ist das Lehrerseminar von den jüngsten und geringen, nicht gehätschelt, kein primum inter paria. Wie die Volksschule, der es dient, ist es noch nicht, was es sein soll, seine Entwicklung ein mühsamer Aufstieg. Aber doch ein Aufstieg. Einst muss es eine „Stadt auf dem Berge" werden. Jetzt ist es noch überall am Abhang, höher hier, dort tiefer, vereinzelt in einer Senke

eingeschlummert. Den Volksschullehrern selber geht der Aufstieg oft zu langsam. Begreiflich. Jugend ist ungeduldig; junge Stände sind es auch. Besser so als satt zufrieden sein. Dass die Lehrer und Lehrerinnen selber keine Halbgebildeten und Böoter mehr sein wollen, ehret sie und muss uns freuen. Blosse soziale Besserstellung wäre auch wohl ohne „bessere Bildung“ zu erreichen, wie das Leben jedem ringsher zeigt. Aber Wohlhabenheit in Wissen und Können ist so erstrebenswert wie ökonomische. Um diese sich zu mühen, gilt allgemein als erlaubt und löblich. So darf auch der Lehrer sich um beide Arten Wohlstand redlich mühen. Das gehört zu seinen Rechten, „die droben hangen, unveräusserlich“. Es steht auch in keinem Stern geschrieben, dass die Lehrerbildung für alle Zukunft in Klöstern und sonstiger Abgeschiedenheit verbleiben müsse, wie es nicht liegt an dem missschätzten Namen Seminar. Dass es höhenwärts gehe, zum Ziele einer Bildung, die mündig macht, daran müssen wir arbeiten. Da sind die Lehrer des Seminars und ihr Verein von den zuerst Berufenen. Weitherzig, mit Bedacht müssen sie dem Gang zur Höhe folgen und ihn leiten. Unscheinbar ist das Werk, nicht unbedeutend, ein „Heldentum, das frommet und nicht glänzt“.

Vor bald hundert Jahren sagte Schleiermacher, der Volksschullehrer müsse der gebildeteste Mann im Volke sein. Das sollte ganz besonders Devise des Volksstaates werden. Wie weit ist es damit? Der das Wort sprach, gehörte einer Monarchie an, indes ein Hochgebildeter bei uns vor nicht sehr langer Zeit öffentlich sprach und schrieb, die Primarlehrer pflege man nicht zu den Gebildeten zu zählen. Also beginnt auch in der Schweiz der Mensch erst mit dem Akademiker? Mich dünkt, das schliesst Geringwertung der Volksschule und des Volkes selbst in sich. Wie reimt es sich zu unsern politischen Institutionen? Der Stand des Volksschullehrers ist der berufene Erzieher, Berater, Freund des Volkes; kein anderer ist es mehr. Er muss zu den gebildeten im besten, wahrsten Sinn gehören. Die Lehrerbildung ist unentwegt dem idealen Ziele zuzusteuern.

In uno habitandum, ceteriis versandum wird auch ihr Motto sein. Der Volksschullehrer bedarf namentlich auch, zwar nicht durchwegs der gleichen, aber durchaus einer gleichwertigen **allgemeinen** Bildung wie andere geistigen Berufe, und die Lehrerin keiner schlechtern als der Lehrer.

Und die Wirklichkeit?

Wir haben zurzeit in der Schweiz, die pädagogischen Abteilungen einiger Kantonsschulen natürlich mitbegriffen, bei 40 staatlichen und

privaten Lehrer- und Lehrerinnenseminarien, 15 mit 4, 16 mit 3, 8 mit 2, 1 mit 1 Jahreskurs. Ein- und zweijährige Lehrer- und Lehrerinnenbildung gleicht stark den Schnellbleichekursen von einst. Wir sollten heute weiter sein. Überschaut man indes einige Jahrzehnte, seit etwa 1870, so zeigt sich ein Aufrücken, mehr oder minder stetig, fast auf der ganzen Linie. Manche Anstalten sind um eine Nummer oder zwei im Rang gestiegen. Und das vierkursige Seminar wird nicht das letzte Wort sein. Auch die Qualität ist meistenorts wohl mitgestiegen. Überall si muove. Und abermal nach dreissig Jahren mag man desselbigen Weges fahren.

III. Die Geschichte am Seminar.

> Wer andere lehren soll, darf wohl das Beste verschweigen, was er weiss, aber er darf nicht halbwissend sein.
>
> *Goethe.*

Vorab eine Stundentafel, soweit ich sie aus Hubers Schulstatistik, Programmen, Jahresberichten zusammenbringen konnte. Angaben über die Privatanstalten fehlen meist (s. Seite 14).

Es haben also (wöchentliche) Geschichtsstunden:

1. Küsnach und Zürich 11
2. Hofwil, Pruntrut, Hitzkirch 10
3. Chur, Menzingen (Lehrerinnen), Genf (Lehrer), Rickenbach, Locarno (Lehrer), Locarno (Lehrerinnen) 9
4. Wettingen, Aargau 8½
5. Aarau (Lehrerinnen), Lausanne (Lehrer), Hindelbank (Lehrerinnen), Kreuzlingen 8
6. Solothurn, Delsberg (Lehrerinnen) 7
7. Bern (Stadt, Lehrerinnen), Hauterive, Mariaberg, Lausanne (Lehrerinnen), Zug, Sitten (Lehrer), Neuenburg (Lehrer) . . 6
8. Basel (Lehrerinnen) 5
9. Neuenburg (Lehrerinnen), Brig (Lehrerinnen), Sitten (Lehrerinnen) 4
10. Genf (Lehrerinnen) 3
11. Freiburg (Lehrerinnen) 2

Elf Abstufungen von 11—2 Geschichtstunden!

Noch einen Blick ins sprach- und kulturverwandte Ausland (honny soit qui mal y pense!).

Seminar.	Jahreskurse.	Geschichtsstunden.	Anmerkungen.
1. Küsnach, Zürich	4	3 + 2 + 3 + 3 = 11	Bis 1900 hatten beide 3 + **3** + 3 + 3 = **12.**
2, Zürich, städtisches Lehrerinnenseminar .	4	3 + 2 + 3 + 3 = 11	
3. Hofwil, Bern	4	2 + 3 + 3 + 2 = 10	
4. Pruntrut, Dern	4	2 + 3 + 3 + 2 = 10	
5. Hitzkirch, Luzern...	4	2 + 2 + 3 + 3 = 10	
6. Chur, Graubünden	3	3 + 3 + 3 = 9	
7. Menzingen, Zug, kath. Schwesterninstitut mit Lehrerinnensem., deutsche Abteilung	4	2 + 2 + 2 + 3 = 9	
8. Genf, sect. pédadogique du collège de Genève...	4	2 + 2 + 2 + 3 = 9	
9. Rickenbach, Schwyz	3	2 + 4 + 3 = 9	
10. Locarno, Lehrerseminar	3	3 + 3 + 3 = 9	
11. Locarno, Lehrerinnenseminar			
12. Wettingen, Aargau.	4	2 + 2 + 2+2½=8½	
13. Aarau, Lehrerinnenseminar	4	2 + 2 + 2 + 2 = 8	
14. Lausanne, instituteurs	4	2 + 2 + 2 + 2 = 8	
15, Hindelbank, Bern, Lehrerinnenseminar .	3	3 + 3 + 2 = 8	Siehe Delsberg und Bern.
16. Kreuzlingen, Thurgan	3	3 + 2½ + 2½ = 8	
17. Solothurn, pädagogische Abteilung der Kantonsschule...	4	2 + 3 + 2 — = 7	
18. Delsberg, Bern, Lehrerinnenseminar	3	2 + 2 + 3 = 7	Es heisst, die bernischen Lehrerinnenseminarien sollen demnächst ihren **vierten** Kurs bekommen.
19. Bern, städtisches Lehrerinnenseminar ...	3	2 + 2 + 2 = 6	
20. Hauterive, Freiburg	3	2 + 2 + 2 = 6	
21. Mariaberg bei Rorschach, St. Gallen ...	3	2 + 2 + 2 = 6	**Vierter** Kurs angestrebt.
22. Lausanne, institutrices	3	2 + 2 + 2 = 6	
23. Zug, „freies kath. Lehrerseminar“	3	2 + 2 + 2 = 6	
24. Sitten, Wallis, deutsch und französisch .	2	3 + 3 = 6	
25. Neuchâtel, sect. pédag. pour instituteurs	2	3 + 3 = 6	
26. Basel, städtisches Lehrerinnenseminar .	3	2 + 2 + 1 = 5	
27. Neuchâtel, sect. péd. pour institutrices .	2	2 + 2 = 4	
28. Brig, Wallis, deutsches Lehrerinnensem.	2	2 + 2 = 4	
29. Sitten, Wallis, institutrices	2	2 + 2 = 4	
30. Genf, école supérieure des jeunes filles, sect. pédagogique...	2	2 + 2 = 4	
31. Freiburg, école libre secondaire et normale de Ste-Ursule	1	2 *) = 2	

*) Ein- und Austrittsalter lässt sich aus diesen Rubriken nicht ohne weiteres lesen. Das bezügliche Auskunftsmaterial war zu lückenhaft: Eintritt meist mit 15, aber auch mit 14, 16, 17 Jahren.

In den massgebenden Staaten Deutschlands, Sachsen und Preussen — und ähnlich in den übrigen —, zeigt die Lehrerbildung heute folgenden Aufbau:

	Volksschule:		Präparande:[1])		Seminar:	
Alter	6—14		14—17		17—20	
Jahre	8	+	3	+	3	= 14.

Eintritt in die Volksschule mit 6, in die Präparande mit 14, ins Seminar mit 17, in den Beruf mit 20 Jahren.

Geschichtstunden: In den preussischen Anstalten:

Präparande 2 + 2 + 3 = 7, Seminar 2 + 2 + 2 = 6,

Summa 13. Die übrigen deutschen Staaten gleich oder ähnlich.

Im republikanischen Frankreich[2]) soll jedes Departement sein Lehrer- und sein Lehrerinnenseminar haben, staatlich und mit Internat. Eintritt in die Volksschule mit 6, ins Seminar mit 16, 3 Jahreskurse. Mithin Vorbildung 10, Seminar 3, Summa 13 Jahre; Eintritt in den Beruf mit 19 Jahren.

Geschichtstunden pro Klasse und Jahr 120, so viel wie Küsnach und Zürich mit 40 Schulwochen bis 1900 hatten, heute in I, III und IV noch haben.

Die Qualitäten der Vorbildung heranzuziehen, würde weit führen. Hüben und drüben noch viel Ungleichheit; die grösste doch wiederum bei uns. Da gibt es Eintritt ins Seminar mit 14, 15, 16 Jahren, vielorts noch aus der acht- oder neunstufigen Primarschule. Aufnahme aus Sekundar-, Real-, Bezirksschule setzt sich langsam durch. Für die Geschichte ergeben die vorstehenden Vergleiche ohne Zweifel, dass man in Deutschland und Frankreich mehr Zeit auf sie verwendet, als bei uns im Durchschnitt; ergibt doch dieser bloss 6—7 summirte Wochenstunden, neben 13 in Deutschland. Anders gerechnet: 6—7 Wochenstunden zu 40 Schulwochen ergeben in vier Jahren 240—280, in drei Jahren 180—210 gesamte Stunden, neben 360 in Frankreich! Dabei sind unsere ein- und zweikursigen Seminarien ausser acht gelassen.

Stoffverteilung und -bewältigung. Einige 40 Programme, Jahresberichte vom In- und Ausland sind mir durch die Hände gegangen, von Frankreich zwar gar keine, aus Deutschland nur solche von städti-

---

[1]) Die Präparanden sind besondere Vorbereitungsanstalten für das Seminar, Proseminarien, ursprünglich privat, heute vielorts staatlich, in Preussen mit dem Seminar verbunden, in Sachsen unverbunden.

[2]) Weltausstellung 1889, offizieller Bericht von O. Hunziker. Der von Guex über die Ausstellung von 1900 bringt nichts Einschlägiges.

schen oder privaten Lehrerinnenseminarien. Die Schulausstellungen Zürich und Bern erklärten, dass solche von staatlichen Anstalten in Frankreich und Deutschland nicht erscheinen oder nicht erhältlich seien. Auch nicht alle schweizerischen Seminarien geben regelmässig oder überhaupt Berichte. Eine Zusammenstellung müsste sonach lückenhaft, vollends aber zu weitläufig sein. Die neuen Lehrpläne Deutschlands sind alle auf den bekannten kaiserlichen Imperativ eingestellt, die neueste Geschichte zum Recht zu bringen. Die Teilpunkte dreijähriger Kurse liegen bei 568 oder 751, und 1648 oder 1789. Ähnlich auch bei uns, z. B. in Küsnach und Zürich.

Da ich Sie konsultiren möchte, so gestatten Sie, dass ich nunmehr ex domo spreche.

Das Jahr 1893 brachte dem Lehrerinnenseminar Aarau mit dem vierten Jahreskurs auch einen neuen Lehrplan. Er gab der Geschichte $2 + 2 + 2 + 2 = 8$ Wochenstunden, drei Viertel davon, Klasse I, II und III der allgemeinen, das letzte Viertel, Klasse IV, der Schweizergeschichte. Ich spreche zuerst von der allgemeinen. Klasse I sollte bis Augustus kommen, II bis 1648, III bis 1871. Den vierten Jahreskurs bekamen wir, in buchstäblicher Gleichheit mit Wettingen, unten angesetzt: Wir nahmen seit 1893 die Schülerinnen aus der III. Bezirksschulklasse, nach 8 Schuljahren, um ein Jahr jünger und unreifer als vorher. Zugleich ohne jede Vorbildung für das Altertum, da der neue Lehrplan der Bezirksschule, auch von 1893, allgemeine Geschichte für sich erst in der IV. Klasse kannte. Mit diesen Mädchen, unreifer als vorher und unvorbereiteter zumal, sollte in der I. Klasse zusammenhängende alte Geschichte behandelt werden. Ein Jahr älter oder jünger mag zwar manchen belanglos dünken. Aber für die Geschichte ist es von Belang. Wenn irgendwo, so hier ist reif sein alles. Bald machte ich die Erfahrung, dass es in der Geschichtsstunde der I. Klasse nicht mehr vorwärts wollte.

Inzwischen führte der damalige Geschichtslehrer, jetzige Direktor von Wettingen, die Staats- und Gesellschaftskunde am Horizont herauf. Sie leuchtete uns ein, und auch wir versuchten es damit, und zwar, wie in Wettingen, zur Einführung in die Hallen der Geschichte. Wer guten Willens war, konnte die Sache betrachten als die Herbartsche „erste Stufe“, „die Vorbereitung“. Und siehe, es lohnte sich, auch bei den Mädchen. Auch unser Inspektor war dafür beinahe eingenommen.

Das „aber“ kam dann anderswo zum Vorschein. Zusammen mit einem bescheidenen Kapitel über Prähistorisches beanspruchte die —

im Lehrplan nicht vorgesehene — Staats- und Gesellschaftskunde das erste Quartal beinahe rund auf. Kürzer wäre nichts Gründliches und Haftendes gewesen. Kamen dann der alte Orient, die Kulturvölker des Ostens, ob auch nur als Skizze, dann die unentbehrlichste Geographie Alt-Griechenlands, die vorauszusetzen keinenfalls anging, die hellenischen Götter und Heroen, kaum gestreift, und im Herbst stand man eben am Beginn der griechischen Geschichte, zur Zeit, da die römische hätte beginnen sollen. Selbstverständlich, dass wir diese nie mehr bis Augustus brachten. Die wachsende, verdoppelte Schülerinnenzahl der letzten Jahre hat es auch nicht verbessert. Wir kamen über die punischen Kriege nicht mehr hinaus, meist nicht so weit.

Ward die Staats- und Gesellschaftskunde, die allerdings nicht vorgeschrieben war, uns vorab zum Vorwurf? Ich hatte geglaubt, den gesund erscheinenden Fortschritt mitgehen zu sollen, und Normalschulen vor andern müssten fortschrittswillig sein. Ein Defizit hätte die 1. Klasse ohnedies gehabt. Nun umfasste es den grössten Teil der römischen Geschichte, die mit in die II. Klasse überging. Und diese, wie man sich auch mühen und beeilen möchte, statt bis 1648 nach Lehrplan, kam nur bis zur Reformation, in den letzten Jahren, bei der grossen Schülerinnenzahl, nur bis ans Ende der Kreuzzüge. Blieb dem III. Kurs der Rest: 1291 (oder 1500) bis 1871! Und dazu die Kleinigkeit einer Gesamtwiederholung des Stoffes von drei Jahren, der zur Teilprüfung am Ende des dritten Jahres präsent sein musste. Natürlich leisteten wir es nicht. Renaissance mit Reformation, dreissigjähriger Krieg und die „grosse Revolution“ kamen als unerlässlich an die Reihe. Alles andere Skizze. Über 1815 hinaus reichte es zum vornherein nicht. Wollten wir einmal durchaus weiter, so mussten wir es mit Drangabe von Reformation und dreissigjährigem Krieg erkaufen.

Es ist mir viel geraten worden, wie ich es ändern müsste. Zum ersten, dass es sich nicht reime, des Altertums wegen die Neuzeit zu verkürzen. Dort, nicht hier, sei zu skizziren. Ohnedies für alte Geschichte kein Verständnis ohne alte Sprachen. Was soll sie viel bei den Mädchen? Kurz damit! Andern ist das Mittelalter nur ein „Loch“, zwischen dem fünften und fünfzehnten Jahrhundert ein tausendjähriges Nichts. Rasch hinüber! Die Welt beginnt erst wieder mit der Renaissance. Dritte empfehlen, das Pensum jedes Jahres strikt nach Lehrplan abzutun. Das heisst überall kürzen, beinah alles nur skizziren.

Was weiss und sage ich zu alledem? Erstens, dass alte Geschichte nur für klassische Philologen sei, will mich ein wenig aristokratisch

dünken. Das Bessere darf das Gute nicht missschätzen. In neuer Geschichte befassen wir uns auch mit Völkern, deren Sprachen wir nicht lernen. Die hellenisch-römische Kultur ehrt die Menschheit und ist zu wichtig, um in der Lehrerbildung ignorirt oder nur obenhin berührt zu werden. Ob auch die Volksschule sich begnügen kann und muss mit wenigen Notizen von den „Alten", wie vom geschichtlichen Geschehen ausserhalb des Vaterlandes überhaupt, für Lehrer und Lehrerin geht das nicht an. Nichts schrecklicher, sagt Goethe, als Lehrer, die nur wissen, was die Schüler wissen sollen. Statt uns alte Geschichte halb oder völlig vorzuenthalten, weil wir nicht alte Sprachen haben, müsste man — im Vergleich zu den humanistischen Schulen — zur Kompensation uns mehr Zeit dafür gewähren. Welches Gymnasium würde mit so jungen und unvorbereiteten Schülern in zweistündigem Jahreskurs das Altertum „überhobeln" wollen? „Ja, Bauer, das ist was anderes", sollte es massgebenden Ortes heute nicht mehr heissen, und vorab in der Schweiz nicht. Mittelalter und Neuzeit sind auch keineswegs aus sich selber zu verstehen. Mit „Renaissance", „Humanismus" und „Reformation" drücken wir das auch sprachlich deutlich aus. Gleich das Nächste, Christentum, Bibel, Kirche, sind ein Erbe aus dem Altertum, und ohne dessen Kenntnis vielfach unverständlich. Zudem: Wir sind gute Republikaner. Wo nun bietet die Geschichte uns bedeutende Republiken ausser bei den Römern und Hellenen? Zum andern: Auch das Mittelalter ist nicht so verächtlich, wie es mancher ansieht, und seine germanisch-christliche Kultur zu historischer Wertung der Gegenwart vollkommen unentbehrlich. Insbesondere die Geschichte unseres eigenen Landes, wie sollten wir die lehren, ohne erst in jenes „Loch" hinabzusteigen? Bliebe zum dritten das allgemeine Kürzen. Wie weit darf das gehen? So weit als möglich, vorausgesetzt, dass Zusammenhang, Entwicklung gerettet werde, dass man Geschichte, nicht bloss Geschichten oder Episoden lehre. Hier wäre zu raten und zu taten, das Messer anzusetzen, rücksichtslos, wüsste man nur wo. Erscheinen unsere Lehrbücher nicht schon alle als sehr gekürzte Kürzen? Professor Hilty sagt einmal ungefähr: Für Republiken wäre die Zeit des achaischen Bundes und Philopömens wichtiger als der ewige Perikles. Welcher Geschichtslehrer hätte nicht gelegentlich ähnlich ketzerisch gedacht über diese oder jene Zeit? Hören wir nicht heute, die römische Kaiserzeit verdiene eine bessere Behandlung, um ihrer selbst und der Kirche willen, deren grundlegende Entwicklung und Heldenzeit in dieselbe fällt? Und freilich, noch manches Schulbuch bringt unter ihrem Titel nicht viel mehr als Hofklatsch. Aber wird das Bessere nicht mehr Raum ansprechen? Ein

deutscher Oberlehrer[1]) verlangt dafür im Minimum 8 Stunden. Vermögen wir das auch? Und den Epónymos des goldenen Hellenenalters können wir deswegen doch nicht streichen. Also statt Minderung des Stoffes Mehrung. Historia calamitatum!

Oder calamitas historiarum. Was machen wir mit der Geschichte, die auf dem Erdenrund, am Nil und Euphrat, in Hellas, Kleinasien, Karthago, in Mexiko und Peru fortwährend ausgegraben wird? Was soll es endlich werden, wenn die Weltgeschichte ihren Titel wahr machen und wirklich die „Welt“ umfassen will? Schon leiten neueste Historiker das Unheil in die Wege. Ist die Historie noch für uns da, oder wir für sie? „Zur Geschichte gehört für uns nur, was in der Gegenwart noch lebt,“ sagte Professor Markwart am Lehrertag in Zürich. Wohl, aber wer weist das nach? Uhr und Kalender, Astronomie und Geometrie — und wie vieles noch? — führen nach Babylonien und Ägypten. Werden wir die zwanzig und aber zwanzig Dynastien bald in unsern Pensen finden? Wohl uns, wenn man sie nicht lückenlos zusammenbringen kann. Es geschieht auch fortwährend neue Geschichte. Rück- und vorwärts wächst sie, wie ein Baum mit Krone und Wurzeln wächst. Wird die Not zur Verzweiflung führen? oder zur Beschränkung auf das grosse, bleibende Kulturelle?[2])

Am allgemeinsten wird empfohlen, auf Einzelheiten zu verzichten. Wohl. Aber wirkt nicht oft ein „Detail“ wie ein Licht, das in die Tiefe leuchtet und uns fremde Zeit und Dinge plötzlich näher bringt? „Geschichte ohne Detail und Farbe ist keine Geschichte mehr,“ schrieb der verstorbene Geschichtsprofessor Herbst. Gewiss soll man nicht mit Details überladen. Aber ein Allgemeinrezept tut es doch nicht. Wahl und Mass wird man dem Takt und Geschick des Lehrers überlassen müssen. In alle Wege sollte die Geschichte nicht zur dürren Skizze, zur toten Chronologie einschrumpfen. Diese ist ein Stück Technik, dem Betriebe unentbehrlich, aber pädagogisch schätzenswert nur, wenn man sie mit den Klassen selber macht, d. h. aus dem Behandelten zusammenzieht. Das ist dann freilich kein Kürzen mehr, vielmehr dazu braucht es Zeit. Die fix und fertig gegebene Skizze aber, die chronologische Übersicht, will man mehr als bloss äussern Zusammenhang damit erreichen, so lehrt und lernt sie sich schwer. Sie allerdings bedeutet kürzen, Zeitersparnis;

[1]) Dr. J. Kreutzer in Köln: „Monatsschrift für höhere Schulen“, Heft 1, 1902.

[2]) J. Burckhardt: „Die Kulturgeschichte hat primum gradum certitudinis . . . . Indem sie auf das Konstante kommt, erscheint dieses am Ende grösser und wichtiger als das Momentane, eine Eigenschaft grösser und lehrreicher als eine Tat.“

aber sie dürfte nur sparsam verwendet werden, zum Brückenschlag über minder wichtige Zeiten. Scheint aber in unsern Schulbüchern nicht schon alles Minderwichtige überbrückt und überhüpft? Und verschuldet nicht die Skizzenweisheit die beklagte Unlust an der Geschichte wie am Lernen überhaupt? Und den verpönten satten Wissensdünkel obendrein? Bei allen denen nämlich, die gern das Gedächtnis leihen, um sich vom Denken loszukaufen, und die froh sind, die Jahrhunderte so schnell „gehabt zu haben". Ihrer gab es je und je. Entgegenwirken müssen wir der Art, statt ex officio die Wasser auf ihre Mühlen hin zu leiten. Dies tun wir aber mit Lehrplänen, die an Stoff zu viel, an Zeit zu wenig bieten.

Es gibt zwei Arten, zu lehren und zu lernen, auch für die Geschichte. Die eine teilt ein gewisses Stoffmass mit, gibt auf und fragt ab; die Schüler lernen und „sagen auf". Stoffauswahl und Kürzung macht sich leicht, wie mit der Schere, weil alles auf der Oberfläche bleibt. Ein willig Stück Gedächtnisarbeit sichert dem Schüler guten Abgang: Bis auf diesen Tag behauptet man, dass diese Art die besten Examen mache. Schade, dass nur die andere für uns in Frage kommen kann! Diese setzt sich den dreifachen Zweck: Wissen geben, Kräfte üben, Geschichten zur Geschichte einen. Sie lehrt mit dem Stoff arbeiten, ihm Erkenntnisse, dem Rohen das Geistige abgewinnen. So fordert sie von Lehrer und Schüler das Tüchtigste, was sie vermögen, nimmt die geistigen Kräfte allzumal in Anspruch, Verstand, Gemüt so gut wie das Gedächtnis. Sie kann den Stoff nicht so beliebig kürzen, wenn sie zeigen will, wie auf dem Felde der Geschichte „alles Frucht und alles Same" auf einmal sei, wie „eines in das andere greift, eins aus dem andern blüht und reift."

„Vor allem bedarf der Geschichtsunterricht Raum und Zeit zu freier Bewegung," sagt Professor Herbst. Der Pädagoge Dittes zählt die Geschichte zum allerschwersten Unterricht, „denn sie ist das Resultat sehr zahlreicher und verschiedenartiger physischer und geistiger Faktoren, die in höchst mannigfaltigen und zum Teil in höchst verborgenen Verflechtungen zusammengewirkt haben." In der Tat ist die Geschichte komplex wie das Leben selbst. Man überlege, wie mannigfach und viel der Stoff, mit dem man es zu tun hat, um auch nur eine gedrängte im Zusammenhang erfasste Geschichte unserer Staaten und Kultur zu geben. Man überzeuge sich, dass, was der Geschichte je von Meistern nachgerühmt und von ihr erwartet worden, nur ein verweilender, vertiefter Unterricht erreichen kann, und dass gerade dieser sich nicht beengen lässt.

Von allen Anstalten, deren Jahresberichte ich zur Hand gehabt, bewältigt kaum eine bei bloss zwei Wochenstunden so grosse Pensen wie Wettingen. Ich möchte gern erfragen, wie man es macht. Dozirt man frisch vorwärts und plagt sich wenig mit der mater oder Marter studiorum? Das wäre der Weg, auf dem auch ich den Lehrplan absolviren könnte. Doch wage ich es nicht. Was tut und denkt man anderswo? Ich bekenne, dass ich reichlich die Hälfte aller Zeit zur Wiederholung brauche. Ja ich glaube, kein Fach bedarf derselben mehr als die Geschichte. Auch nach Oskar Jäger wird kein Lehrer so oft an das Bild vom Sieb erinnert wie der Lehrer der Geschichte. Bei allem Zusammenhang ist die Geschichte kein repetitives Fach an sich wie Sprachen. Ich musste mich öfters fragen, ob nicht hier eine Schwäche liege, die das Fiasko der Geschichte an Rekruten- und sonstigen Examen zum Teil erkläre und entschuldige. Bejahrte Geschichtslehrer bekennen, dass sie selber immer wieder nachschlagen und auffrischen müssen.

Von der grossen Gesamtwiederholung, der Generalrevue vor den Staatsexamen noch ein besonderes Wort. Sie ist eine unumgängliche, grosse Arbeit, zu gross, um dem abschliessenden Jahreskurse neben seinem vollen Eigenpensum noch so beigelegt zu werden. Darf man sie unbekümmert neben der fortlaufenden Normalarbeit den Schülern überlassen? Mich dünkt, es wäre wenig menschenfreundlich, und schier täte es not, die Jugend unserer Mittelschulen bei dem Fabrikgesetz in Schutz zu stellen. Aber auch unweise und selbst moralisch nicht ganz unbedenklich scheint es. Nichts ist geeigneter, die Gewissenhaftigkeit abzustumpfen als die Unmöglichkeit, ihr nachzukommen. Und gerade diese Überlast des Wiederholens gibt den Nährboden des berühmten „Ochsens", wogegen eine Gesamtwiederholung, vernünftigerweise und ohne Hast mit der Klasse vorgenommen, statt mechanisch das alte Geleise zu befahren, da und dort neue Wege gehen und dadurch frisch erhalten, durch neue Gruppirung und Verknüpfung neue Gesichtspunkte öffnen, das Verständnis fördern und vertiefen kann. Ja, kein besseres Mittel zur Vertiefung als solche ruhige, denkende Wiederholung. Auch dem Gedächtnis ist Verständnis die beste Hilfe. Und noch dies: Die Lernenden haben mehr als während des laufenden Kurses Gelegenheit zu zeigen, ob sie mit dem Gelernten, wie Oskar Jäger sagt, auch „operiren können". Solches Können gibt Mut und Frohgefühl, und die geistige Arbeit soll erwerbsfroh machen wie andere, ja sie erst recht.

Für Aarau und ähnliche Verhältnisse möchte ich vorschlagen: Im dritten Kurs, d. h. am Abschluss der allgemeinen Geschichte, ein Repetitorium von einer Jahres- mindestens einer Halbjahresstunde — oder vielleicht besser noch — das ganze letzte Quartal*) zum selben Zweck. Es würden sein nominell zirka 40, resp. 20 Stunden. Wohl nicht zuviel für die ganze Weltgeschichte. Je nach Qualität der Klassen und der einzelnen Schüler könnte es mehr Katechese oder Vortragsversuch der Kandidaten sein.

*) Selbstredend dürfte in diesem Falle das Pensum des Neuen nur ein Dreivierteljahres-Pensum sein.

(Fortsetzung folgt.)