

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 14 (1904)
Heft: 5

Artikel: Geschichte am Seminar : 2. Teil
Autor: Flühmann, E.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788763>

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: 12.01.2026

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.

II.

Nun steht noch die Schweizergeschichte zur Verhandlung. Sie ist mein punktum saliens, salientissimum. Man räumt ihr, so weit ich mich durch Lehrpläne und Programme unterrichten konnte, das letzte Seminarjahr zu 2, $2\frac{1}{2}$, selten 3 Stunden ein, nachdem die allgemeine vorausgegangen, so Wettingen, Küsnach, Zürich, Aarau. Bern¹⁾ dagegen, d. i. Hofwyl, Pruntrut, Hindelbank, Delsberg und beispielsweise auch das Gymnasium Aarau, behandeln beide parallel. Was ist vorzuziehen?

Die Schweizergeschichte ist ein Stück Weltgeschichte, nicht umgekehrt. Immer also hat die allgemeine der besondern voranzugehen, auch beim parallelen Gang. Da besteht nun wohl bei diesem die Gefahr, dass die nachfolgende, die vaterländische, den kürzern ziehe, nicht genügend Raum und Relief bekomme. Umgekehrt ist uns oft vorgeworfen worden, dass wir die Schweiz, als anderes „gelobtes Land“ und „auserwähltes Volk“, vom Weltzusammenhang herausgeschnitten und überhöht darstellen. Das ist unwissenschaftlich patriotisch. Ich denke aber, wo man heute auch Weltgeschichte treibt, da finde die Schweiz mit ihr Verknüpfung.²⁾ Auch ich kam oft in die Lage, den parallelen Gang zu gehen, in der neuen Schweizergeschichte, bei Klassen, wo die neue Weltgeschichte nicht weit genug gediehen war. Ich fand es für die Schülerrinnen ziemlich schwer. Leicht laufen die Linien etwas durcheinander. Übrigens sind Vor- und Nachteile hier und dort. Ich glaube das Vaterland fährt besser bei der Trennung und die Schüler auch. Denn Sonderung bringt Klarheit.

Da ich von andern zu wenig weiss, so rede ich wiederum ex domo. Seit Bestand unseres Lehrerinnenseminars hatte die Schweizergeschichte zwei Wochenstunden im letzten Jahresskurs. Schon der frühere Rektor

¹⁾ Neuer Lehrplan 1902.

²⁾ Meyer von Knonau: „Wie soll der Schweizer Geschichte studiren?“ — Wie es die ein- und zweikursigen Seminarien mit im ganzen 2, 3, 4 Geschichtsstunden machen, weiss ich nicht.

Keller, als weiland Lehrer der Geschichte, hatte drei Stunden als unbedingt erforderlich bezeichnet. Auch ich war überzeugt, dass eine „gründliche, erweiterte, vertiefte“ Schweizergeschichte in zweistündigem Jahreskurs nicht möglich, und dass das Beste an der Vaterlandsgeschichte dieser Stufe Urkundenlektüre, dafür aber mehr Zeit nötig sei. So schlug ich 1893 drei Stunden Schweizergeschichte vor und zwar ausdrücklich die dritte Stunde für Quellenlektüre. Was geschah? Die Quellenlektüre fand Beifall und ward angenommen, die Stunde dafür — gestrichen. Es blieb für die Schweizergeschichte bei zwei Stunden. Im übrigen wurde mein Vorschlag mit „Einführung in die Bundes- und Kantonsverfassungen“ verbessert und vermehrt.

Papier ist geduldig. Überlastung mit Stunden hatte man ängstlich vermieden. Die Überlastung mit Stoff sprang nicht als arabische Ziffer in die Augen.

Und nun hatte die Sache ihren Humor, wie etwa auch die Politik, wenn der Souverän der reinen Demokratie eine neue Staatsinstitution gutheisst, die Geldmittel, vulgo Steuern dazu hernach verwirft, „kühl bis ans Herz hinan“. Und wie dann der Staat den widersprechenden Volkswillen aufs beste zu vollziehen sucht, so auch wir. Uns blieb die Wahl, die Schweizergeschichte vollständig und oberflächlich (vollständig oberflächlich oder oberflächlich vollständig?) oder gründlich und unvollständig zu behandeln. Wir entschieden uns nach kurzem Zaudern für das letztere, in der Meinung, der Übel kleineres zu wählen. Zur Pathologie unserer Mittelschulen im allgemeinen und der Seminarien im besondern gehört ja die schlechte Proportion von Stoff und Zeit. Davon gab unsere Schweizergeschichte seitdem ein typisch Bild. Ist es ein Trost, dass noch viele schweizerische Lehrer- und Lehrerinnenseminarien es zur Zeit kaum besser machen? Sollte man nicht meinen, die beneidete vorbildliche Demokratie im Herzen Europas müsste der Vaterlandsgeschichte einen Kultus widmen und an den Lehrerbildungsstätten zuallererst? Geschichte ist die Erfahrung der Staaten und Völker. Bei uns regiert das ganze Volk. So wird das ganze Volk aus der Erfahrung lernen müssen. Aber wir haben wenig Zeit, wir haben sonst so viel zu tun. Und auch die Rekrutenprüfungen bringen uns nicht mehr aus der Fassung. In schlagender Übereinstimmung durch Jahrzehnte steht der kleinste Prozentsatz guter, zugleich der grösste schlechter Noten in der „Vaterlandskunde“ da. Aber wir haben uns an das Naturgesetz bereits gewöhnt. Getrost gibt man jedem zwanzigjährigen Nichtidioten mit dem Gewehr zugleich das Stimmrecht in die Hand, auch das über die Gesetze. Man scheint zu denken, wir geben Rechte, so gibt Gott den Verstand dazu.

Im monarchischen Deutschland machen sie das anders. An Referendum und Initiative denken sie nicht; aber das Bisschen allgemeines Stimmrecht hält sie schon in Atem, und mit Eifer wird der Volksverständ zur hohen Aufgabe vorgeschoßt. Der grösste Teil ihres Geschichtsunterrichtes gilt der Nationalgeschichte. Dabei haben sie den Vorteil, dass dieselbe, mehr als die unsere, mit der allgemeinen zusammenfällt. Ja, ihre Reichsgeschichte ist ein zentrales Stück der „Weltgeschichte“. Bei aller Pflege des vaterländisch-Nationalen fielen sie — wenigstens bisher — doch nicht in die französische, englische, amerikanische Unmanier, die fast nur nationale Geschichte kennt und sich wenig kümmert „um die Dörfer, die es sonst noch gibt“.

Wir aber, deren Geschichte seit Jahrhunderten eigenen Gang geht, dessen wir uns rühmen, wir widmen in vielen Seminarien der vaterländischen Geschichte einen Jahreskurs von zwei Stunden. Was für Hellenen und Römer kaum zulänglich erscheint, hat zu langen für uns selber. Sollten wir nicht das eine tun und das andere nicht lassen? Professor Hilty klagt einmal, dass die akademischen Neubürger durchaus unzureichende Kenntnis vaterländischer Geschichte mitbringen und entsprechend wenig Interesse. „Wenn das am grünen Holz geschieht, was soll's am dürren werden?“

Aber töricht fragen wir: Wenn das Gymnasium für Schweizergeschichte zu wenig tut, warum das Seminar nicht mehr, oder gar noch weniger? Da tritt es hell ins Licht, wie unzukömmlich es werden kann, den Lehrplan einer Anstalt von einer andern zu kopiren. Das Gymnasium bereitet auf weitere Studien vor; auch der Nichthistoriker hat noch Gelegenheit, sein historisches Wissen zu ergänzen. Das Seminar hingegen schickt seine Zöglinge unmittelbar in den Beruf, und sie lehren die Vaterlandsgeschichte nicht mehr bloss bei Knaben und Mädchen, sondern bei Jünglingen bis an die Grenze der Mündigkeit. Welche Perspektive tut sich dem Lehrer auf in der Zeit der Bürgerschule, Vereine und Vorträge! Fast wundert mich, in unserer vortragsfreudigen Zeit noch nie von einem Lehrer gehört zu haben, der seiner ländlichen Gemeinde Schweizergeschichte in Zyklen vorgetragen hätte. Freilich zuviel verlangt nach zweistündigem Jahreskurs im Seminar. Doch würde solches Nebenwirken, mich dünkt, vom besten sein und mit Gewinn an Achtung, Befriedigung und Einfluss die Mühe lohnen. Der Volksschullehrer wird heute der Lehrer des Volkes selber. Das muss dem Seminar Ziel und Masse geben, und fast würde ich sagen: Schweizergeschichte gehört zur Fachbildung des Schweizerlehrers. An das Doktorpatent in historiam helveticam braucht man dabei noch nicht zu denken.

Das Schweizervolk liebt sein Land und seine Geschichte wohl noch wie einst. Aber fast sollte man meinen, dass es sie einst besser kannte. Vielleicht weil es sie anders lernte? Damals als die Bundesbriefe der Orte in je fünf oder zehn Jahren aller Mannschaft von 14, 16 Jahren aufwärts feierlich zur Eiderneuerung vorgelesen wurden, da muss das vaterländische, historische Interesse eine Macht gewesen sein. Hätten wir diese nicht nötig, heute mehr denn je? So tun wir wieder, was jene taten: Basiren wir die Vaterlandsgeschichte auf Urkunden. „Die Geschichte muss man sehen,“ sagt Hilty irgendwo. In den Urkunden sieht man sie. Das ist Anschauungsunterricht, und muss man denselben Zeitmangels wegen in der allgemeinen Geschichte meist entbehren, in der eigenen Landesgeschichte sollte es diese Reserve nicht mehr geben. Auf mich wirkte s. Z. die erste Urkunde wie ein plötzlich Licht. Nun erst sah ich, was Schweizergeschichte sei. Dieselbe Erfahrung mache ich alljährlich an meinen Schülerinnen. Nach Urkunden in der Geschichte ruft heute auch das pädagogische Deutschland. Wir im Lande Pestalozzis hätten die Unentbehrlichkeit dieser Art historischer Anschauung eigentlich früher erkennen und mehr anwenden müssen.

Der Seminarzögling hört die Weltgeschichte zum ersten- oder zweiten-, die Schweizergeschichte zum drittenmal. Soll er sie wieder lernen gleicherart wie in Gemeinde- und Bezirksschulklassen, der Jüngling wie der Knabe? Dem Alter und Verständnis angemessen ist Quellenunterricht, soweit er ohne Philologie auskommen kann. Das ist neu und anregend, und ist die rechte Gründlichkeit, Erweiterung und Vertiefung, wie das Seminar sie fordert. Aber freilich, dazu fehlt die Zeit. Die unteren Stufen sind besser daran. Sie haben für denselben Stoff zwei, drei und mehr Jahre zu zwei Stunden, wir eines. Man schlägt das erstarkte Lernvermögen zu hoch, das Vergessen in der geraumen Zwischenzeit zu nieder an. Und aus dem Erweitern und Vertiefen wird Hast und Jast, eine Schnellzugfahrt vom Pfahldorf bis zum Bundeshaus von 1848/1902.

In einem Aufsatz „Über Geschichtsunterricht“ in den Bündner-Seminarblättern 1883/1884 sagt Professor Hilty: „Jedenfalls würde ich vorläufig in den Stundenplan, namentlich des Lehrerseminars, eine Lehrstunde für Urkunden aus der eidgenössischen und bündnerischen Geschichte aufnehmen und eine andere Stunde Examinatorium.“ Dieses hat wohl keinen Sinn ohne ein mindestens zweistündig „Kolleg“ vor- oder nebenher. Also für Schweizergeschichte vier Stunden. Wusste der Universitätsprofessor nichts von der allzu knappen Zeit, womit die Seminarien zu rechnen haben? Von der Überbürdung der Mittelschulen weiss er

doch und hat an andern Orten sich stark darüber ausgedrückt. Er nennt es Hochmut, dass man meine, alles, was sie brauchen, den jungen Leuten schon auf der Schule beizubringen und fährt fort, besser mit dem Unfug werde es nicht, bis eine Anstalt den Mut gefunden, nicht alles das zu lehren, was die andern. Wie reimt sich damit sein Anspruch für die Schweizergeschichte? Ich denke, dass er an ihr in keinem Falle sparen wollte.

Etliche von uns sind wohl mit ihm einverstanden. Eine vollständige und gründliche Kenntnis der vaterländischen Geschichte dünkt uns für schweizerische Lehrer und Lehrerinnen unerlässlich. Wir in Aarau haben beim bisherigen Sparsystem die Vollständigkeit der Gründlichkeit geopfert. Inspektorat und Rektorat stimmten laut oder leise bei, und wir beschränkten uns auf die Teile, ohne die der Entwicklungsgang unseres Staatswesens nicht zum Verständnis kommt. Das Werden der achtörtigen, in guten Jahrgängen der dreizehnörtigen Eidgenossenschaft, und das Werden der neuen Schweiz seit 1712, beziehungsweise seit 1798. Dem ältern Teil voraus eine kurze Vorgeschichte, vom ältern zum jüngern eine Skizze. Das war bislang die Schweizergeschichte in unserer Vierten, und die Urkundenlesung das zeitraubendste, aber auch das beste Stück daran: Wegleitung zur Mündigkeit.

Wir lasen Stiftungsurkunden, Urbarien, die Bundesbriefe der acht, wo es reichte, der dreizehn Orte, nach Oechslis Quellenbuch, hie und da ergänzt aus den eidgenössischen Abschieden, wo der Erdgeschmack noch stärker ist, nur dass das Sprachliche wieder mehr Zeit wegnimmt, ferner Sempacher-, Pfaffenbrief, Stanserverkommnis, Verträge mit den Zugewandten, Chronikauszüge: Justinger, Tschudi, „weisses Buch“, Klingenbergcherchronik usw.; ausländische Stimmen über die Schweizer; Friedenschlüsse, Verträge mit fremden Staaten; zur neuen Zeit: Proklamationen, Briefauszüge, Berichte von Augenzeugen; helvetische und Mediationsverfassung; Bundesvertrag von 1815. Ganz ist diese Liste nun freilich in keinem Jahr daran gekommen; zu den Bundesverfassungen von 1848/74 reichte es ein einzig Mal.

Man sollte aber regelmässig so viel absolviren können¹, oder mehr. Insbesondere muss das Seminar auch einführen in die Tell-, Rütli-, Erlach- und Winkelriedfrage. Das braucht sich nicht anmasslich historische Kritik zu nennen. Aber Einsicht in den ungefähren Stand solcher Fragen müssen angehende schweizerische Lehrer und Lehrerinnen haben. Mit patriotischen Reden vom Tell, „den man sich nicht rauben lässt“, ist es nicht getan. Schon der alte Lucian hat gesagt: „Eine Aufgabe und Ziel hat die Geschichte, das Nützliche, das aus dem Wahren, und nur aus

diesem fliest. Es ist gut, wenn das Erfreulich-Anmutige es begleitet, wie Schönheit den Athleten“. Nun, wir haben nicht nötig, einen Patriotismus zu kultiviren, der wider unser historisches Gewissen geht. Die Wahrheit haben wir in den Urkunden, das Erfreulich-Anmutige in der Sage. Diese ist „die Wahrheit in der Dichtung Schleier“ und hat ihren eigenen Wert, manchmal einen höhern, als die allzu dürftige Geschichte; denn auch in seiner Sage bildet ein Volk sein Wesen ab. Aber Geschichte ist sie nicht und soll es nicht sein wollen. Der Unterschied zwischen beiden ist natürlich. Unversöhnbarkeit konnte ich kaum je finden. Es kommt darauf an, ob man mehr den Geist oder die im Volksmund forterzählten Ereignisse in Betracht zieht. — Das alles mag ich meinen Schülerinnen nicht doziren; es muss ihnen selber aufgehen. Selber müssen sie das Urteil finden, beziehungsweise auch erkennen, wie schwer oder unmöglich dasselbe in manchen Fällen ist. In alle Wege finde ich es unwürdig, dass schweizerische Lehrer und Lehrerinnen in diesen Dingen auf blossem Hörensagen fussen sollen.

Damit kann ich mein Plaidoyer für die Schweizergeschichte schliessen. Es gibt bei den Geschichtslehrern noch die und jene Diskussion, die ich berühren muss, wie Kultur-, Kunst- und Volkswirtschaftsgeschichte, Staats- und Gesellschaftskunde, Lehrbuch und Methode.

Kulturgeschichte, im achtzehnten Jahrhundert und heute wieder das Feldgeschrei. Gibt es eine andere? Ist kulturlos nicht geschichtlos? Kultur nicht Gegenstand und Inhalt der Geschichte? Geschichte und Kulturgeschichte als verschiedene Dinge nicht ein Nonsense? Den Vorzug klarer Unterscheidung haben die Termini gewiss nicht. Geschichte ist das Selbstbewusstsein der Völker. Völker bilden Staaten, politeiai. Diese sind Kulturgebilde und zwar grundlegende, kulturbedingte und -bedingende. Politische Geschichte, gleichbedeutend im Sprachgebrauch mit Geschichte schlechtweg, ist sonach Kulturgeschichte, und auch grundlegende, bedingende. Sie dünkt mich die Grammatik der Geschichte, wie sie unentbehrlich. Wie aber die Grammatik nicht die Sprache, so ist die politische Geschichte auch nicht die Geschichte. Man hat sie eine Raubtier-, will sagen Fürstenliste, einen Raufereienkatalog gescholten. Das verdient sie heute nicht mehr. Mir scheint, der Streit um politische und Kulturgeschichte sei manchmal mehr ein Wort- als ein Sachstreit. Er möchte enden, wie der zwischen alter und neuer Methode bei den Fremdsprachlehrern: Dass man sich gegenseitig „die Leviten liest“, die Fehler blosslegt und dann in der Mitte zusammenkommt, dieses tut und jenes nicht mehr unterlässt. Das heisst doch: Mehr Kulturgeschichte in der Zukunft. Zu lange ist der Staat das A und O gewesen. Seine

Apotheose gehört mit dem römischen Kaiserkultus in die Vergangenheit. Auch sollen in unseren Schulen nicht lauter Staatsmänner und Kandidaten öffentlicher Dienste gebildet werden. Dem geistigen Interesse der Lernenden wird mit solcher Einseitigkeit Gewalt getan. Nennen wir den Staat das Kulturgefäß: Es ist zu viel Formalismus, sich nur mit dem Gefäß und seinen Wandelformen zu befassen. Weniger Morphologie, mehr Biologie inskünftig.

Zwar gibt es da noch hochansehnlichen Widerspruch. Auch der mehrfach zitierte Dr. Oskar Jäger, Verfasser einer römischen und der bekannten vierbändigen Weltgeschichte, scheint ihr noch gar nicht „grün“. Er erinnert daran, wie viel Kulturgeschichte auch in der herkömmlichen Behandlung, z. B. von Renaissance, Reformation und Revolution enthalten sei. In der „Kulturgeschichte“ sieht er eine „Firma“, unter die man ein wenig alles stellen könne: Religions-, Wissenschafts-, Literatur- und Kunstgeschichte, Natural- und Geld- und — Dreifelderwirtschaft. Die letztere scheint ihn ganz indignirt zu haben. Ich könnte die Abneigung nicht teilen. Wir sprechen davon zukommenden Ortes alle Jahre, auch von Natur- und Kunstdünger, wenn es sein muss. Vitae, non scholae. Wie der Naturwissenschaft nichts Natürliches, so darf der Geschichte nichts Kulturelles fremd sein. Andernteils werden doch auch die Bäume der Kulturgeschichte nicht in den Himmel wachsen. Einmal, weil sie ohne politische Geschichte in der Luft hängt. Und dann: Sie hat es mit dem Zuständlichen, die politische im gewöhnlichen Verstand mehr mit dem Geschehenen zu tun. Nun trägt sich Erzählung leichter vor und wirkt stärker, als Beschreibung, und es wird folglich Kulturgeschichte schwerer zu lehren und zu lernen sein. Vollends hüten muss sie sich, in eine Mosaik kulturhistorischer Notizen auszuarten. Aber das sollte anders werden, dass die Geschichte immer gerade da aufhört, wo es am interessantesten zu werden anfängt, wie ich meine Schülerinnen etwa sagen höre.

Im Reiche draussen ist zur Zeit viel Diskussion hierüber. Für und wider Lamprecht, der eine Geschichte der Sachen, nicht der Personen, proklamirt, in der Region der Volkschule für und wider Weigand und Teklenburg, die ein Büchlein nebst Kommentar geschrieben: „Die deutsche Geschichte für Schule und Haus nach den Forderungen der Gegenwart“. Das Buch zerlegt die deutsche Geschichte in eine Reihe von Querschnitten, indes die Gechichtsbücher gewöhnlicher Anlage Längsschnitte durch die Zeiten sind. Im Sinne Lamprechts will es von Personen wenig und nur um der Sachen willen handeln, wie wenn es keine biographische Methode, auch keinen Ranke je gegeben hätte. „Die Zeit des Heidentums“, „Die Zeit des Kampfes zwischen Heidentum und Christen-

tum“, „Die Zeit der Lehnsherrschaft“, „Die Zeit des Verfalls des Kaiser-tums“, diese Kapitel fassen das ganze Mittelalter. Von Kriegen ist fast nicht die Rede, wogegen alle Kulturgebiete, besonders auch Wirtschaftliches und Kunstgeschichtliches beigezogen sind. Man wird manchmal anderer Meinung sein als die Verfasser, wenn z. B. Sebastian Bach in diesem Buch „der Sachen, nicht der Personen“ drei Seiten bekommen hat, nota bene als einziger Musikdichter, und in anderem mehr. Auch wird geschlossene Kontinuität in den Köpfen der Schüler schwerlich zu-standekommen, trotz der Bemühung, die Verknüpfung herzustellen. Aber es steht vieles in dem Buch, was mich wissenswerter dünkt als vieles, was wir heute lernen. Es hat auch schon neun Auflagen und ist in alle Wege als Versuch beachtenswert.

Für die Mittelschule ist Neubauers in der pädagogischen Presse Deutschlands viel empfohlenes „Lehrbuch der Geschichte in vier Teilen“ der Forderung nach mehr Kulturgeschichte gerecht geworden, ohne ins Extrem zu gehen. Auch Kunst-, Literatur- und Wirtschaftsentwick-lung berücksichtigt er. Natürlich hat er damit manchem schon wieder zuviel getan. In ansprechender Weise rückt Theodor Lindners „Weltgeschichte in neun Bänden“ die Kulturgeschichte in den Vordergrund.

Von Kulturgeschichte ist Kunstgeschichte kaum zu trennen. Davon ist heute überall die Rede. Diesbezüglich kann ich mich auf den diesjährigen schweizerischen Lehrertag berufen, speziell auf die Ver-sammlung der Mittelschullehrer und ihren Referenten, Professor Mark-wart. Manche von Ihnen sind wohl dabei gewesen, andern hat die Presse berichtet. Eigentlich habe ich mich gewundert, dass Herr Mark-wart noch nötig fand, z. B. für Heranziehung der Baustile einzustehen. Hatte man das an den par excellence historisch-humanistischen Gymna-sien nicht schon stets getan? Allerdings ich erinnere mich, dass vor Jahren ein Philologe vom Gymnasium in Aarau im Gespräch zu mir sagte: „Nur keine Kunstgeschichte, wegen der Zersplitterung und Ober-flächlichkeit, deren in unserer polymathischen Zeit schon zuviel an unsren Schulen ist.“ Ich weiss wohl, dass dieser Vorwurf den Seminarien bes-sonders, den Lehrerinnenseminarien ganz besonders gilt. Aber ob das nun hoch und vornehm Kunstgeschichte oder sonst wie heisse, eine ele-mentare Kenntnis der Baustile gehört, ich möchte sagen, zur höhern Elementarbildung. Das ist ein edleres Wissen als die berühmtesten Kriege alter und neuer Zeit und nötiger als die Verfassungen Griechenlands und Roms, obschon ich diese nicht verachte. Mehr als sie leben die Baustile, von den Griechen ab, rein und gemischt, noch alle unter uns

und stehen jedem unter Augen. Von der Geologie sollen junge Lehrer und Lehrerinnen Begriffe haben, Seen und Berge nach Alter und Gestalt vergleichen können. Aber vor der baulichen Erscheinung einer Stadt sollen sie stehen wie ein Kellner oder Portier! Zu keiner Zeit wurde so viel gereist wie heute. Reisen bildet, aber nach dem Grundsatz: Wer da hat, dem wird gegeben. Wir sehen, was wir wissen. Auch von Hunzikers „Schweizerhaus“ wird — ohne Rang und Titel — inskünftig manches in das Seminar einfließen. Das ist für „den gebildetsten Mann des Volkes“ gerade von der rechten Wissenschaft.

Unerlässlich wird für die bildende Kunst sein eine knappe Auswahl guten Materials zur Anschauung.

Am weitesten reichen Herrn Markwarts Vorschläge wohl in bezug auf Literatur. Äschylos, Sophokles, Aristophanes, Horaz, den sächsischen Heliand, Dante usw., wer wünschte das alles nicht? Die Mittelschullehrer beschlossen in Zürich, für die Geschichte sei mehr Zeit zu fordern. Aber auf wie viel ist denn überhaupt zu hoffen? Dante wurde besonders betont. Professor Hilty in Bern ist er die zweite Bibel geworden. Wohl, wenn der Geschichtslehrer den Dante inne hat. Wie viel aber und was aus der Divina Commedia vorgelesen werden soll, um „die Geisteswelt des Mittelalters“ darzustellen, das hätte ich den Herrn Professor gern gefragt.

Summa denke ich, wir müssen uns wohl hüten, aus der Geschichtsstunde ein Sammelsurium zu machen. Wenn wir aber die Kriege mehr auf ihre Einschätzung nach Grund und Folge reduziren, den Künsten zu Gewinn, so haben wir dem Edlern Platz gewonnen.

Staats- und Gesellschaftskunde klingt grossartig. Bescheidenlich genommen müsste sie Ergebnis der Geschichte sein. Neu ist die Neuheit nicht. Unter dem Titel „Anleitung zur Rechtschaffenheit“ erscheint sie schon in einem Wiener Lehrerseminar zur Zeit M. Theresias. Basedow hat in seinem „Elementarwerk“ einen Abschnitt: „Elemente der Geschichtsstunde“ und bespricht darin „Grundbegriffe von Staats-sachen“. Was die Geschichte für die Jugend schwer macht, das sind insbesondere auch ihre abstrakten, zusammengesetzten Begriffe. Unterdrückung, Freiheit, Tyrann, Despot, Monarchie, Aristokratie, Demokratie, Krieg, Revolution, Verfassung, was für unkörperliche, komplexe Dinge! Wie Würfel spielen die Schüler die Schablonen aus. „Denn eben wo Begriffe fehlen, da pflegt zur rechten Zeit ein Wort sich einzustellen.“ Noch versuchte kein Karl Ritter die Geschichte nach pestalozzischem Prinzip darzustellen. Die hie und da empfohlene regressive Methode entspringt der Einsicht, dass man vom Bekannten, Anschaubaren aus-

gehen sollte; doch sie widerspricht dem Wesen der Geschichte. Im mässigsten Umfang einleitend die termini technici zu besprechen, mag sich wohl empfehlen. Übrigens dünkt es mich logischer und auch ökonomischer, die Staats- und Gesellschaftskunde ans Ende zu rücken. Sie sollte gewissermassen als reife Frucht vom Baume fallen. Wenn man dann nur noch Zeit hat, die schönen Äpfel und Birnen einzuhimsen! Der preussische Seminarlehrplan von 1901 bestimmt: Auf der obersten Stufe insbesondere sind die Zöglinge in die Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung der Verhältnisse der einzelnen Stände, in das Verständnis der Verdienste unseres Herrscherhauses (sic!), auf sozialpolitischem Gebiet, sowie in die Kenntnis der Verfassung und der öffentlichen Rechtsordnung im deutschen Reiche und in Preussen einzuführen.“ Also auch da Staats- und Gesellschaftskunde am Abschluss der Geschichte.

Und das Wirtschaftsgeschichtliche schliesst sich so natürlich an, wie die Kunst- an die Kulturgeschichte. Es abzutrennen oder wegzulassen wäre manchmal wirklich unnatürlich. Weigand und Teklenburg, auch Neubauer bringen ziemlich viel dergleichen, und eine ganze Literatur für hohe und niedere Stufen bezeugt, dass die Sache in Deutschland durchdringt, oder durchgedrungen ist. Jüngst hat die württembergische Kammer die Wirtschaftskunde auch für die Volksschule akzeptirt. Wem sie für elementare Stufen nicht recht begreiflich werden wollte, der greife beispielsweise zu dem kleinen volkswirtschaftlichen Lesebuch von Regirungsrat Mahraun. Im ganzen eine treffliche Elementarisirung des scheinbar allzu spröden Stoffes, der uns im Grunde doch so nahe liegt, näher als Perser-, punische und alle Kriege bis auf den grossen Friederich und Napoleon. Ich glaube, auch jene müssten das bekennen, die im Kriege Moltkes „göttliche Institution“ erblicken und dem entsprechend jüngst „Die Waffen hoch!“¹⁾ ins Leben riefen. Mahrauns Büchlein bringt einem zum Bewusstsein, wie volkswirtschaftliche Erörterungen sich überall, auch an Lesestücke des elementaren Sprachunterrichts, anknüpfen können. Eben deswegen darf der Lehrer in diesen Dingen nicht unwissend sein. Das Wesentliche dünkt mich indes die Anregung zu diesem Studium. Die sollte das Seminar in keinem Fall versäumen. Denn ich wüsste nichts, das mehr zu denkender Betrachtung des kleinen und grossen Alltagslebens um uns herum hineitete. Dieses Leben umgibt auch die Kinder des Volkes auf Schritt und Tritt, mehr noch, ist ihr Leben selbst. Auch sie zu denkender Be-

¹⁾ Zeitschrift, gerichtet gegen Berta von Suttner's acht Jahre lang erschienene „Die Waffen nieder!“ Ging nach drei Monaten ein.

trachtung desselben, der Rechte und Pflichten, die es zuteilt, anzuregen, ist Mission des Lehrers, wirtschaftsgeschichtliche Kenntnisse ihm und der Lehrerin eher unentbehrlich als bloss nützlich.

In Wettingen haben sie seit 1902 fünf Stunden Volkswirtschaftslehre, in I, II und III. Viel anderes als die leidige Überbürdung wird kaum dagegen einzuwenden sein. Wenn man auch in Aarau einen besondern Kurs dafür einsetzen wollte, könnte mir das recht sein. Ich zweifle aber, dass das Beispiel von Wettingen so bald durchdringen werde. Und ob auch, so würde die Volkswirtschaftslehre die Wirtschaftsgeschichte nicht entbehrlich machen, im Gegenteil. Ein Beispiel, wie Wirtschaftsgeschichtliches sich dem Kulturgeschichtlichen natürlich anschliesst. Bei dem „Städtegründer“ Heinrich gibt es zu besprechen: Burg (von bergen, Berg), Burger, Bürger, Burgrecht, Bürgerrecht, Landrecht; Römerstädte, Burgstädte, geistliche-, Fürsten-, freie- und Reichsstädte; Stadt, Statt, Städte, Stätte, Stätten (Waldstädte und Waldstätten), Stadtrecht, Stadtbann, Weichbild. Die Stadt ein neuer Kulturfaktor: Arbeitsteilung, Handwerk, Gewerbe, Handel; Grundbesitz, Grundzins, Bodenrente; daneben Arbeit, Arbeitsertrag; weiter Kapital, Kapitalzins; Rentner; Natural- und Geldwirtschaft; Geld, seine Entwicklung, Papier- und Metallgeld; Markt, Messe; Güter, Güterwert; Gebrauchs-, Tausch-, Liebhaberwert; Preis, Angebot, Nachfrage, andere Einflüsse auf den Preis. Man braucht das nicht alles an den Städtegründer anzuschliessen, kann es aber ohne Zwang. Wenn ich das sächsische Kaiserhaus politisch in einer Stunde absolvire und dann zwei Stunden derart der Kulturhistorie im weitern Sinne widme, wird es schlimm sein? An Heinrich schliesst sich auch: Reiterwesen, Rittertum, Page, Knappe, Ritterschlag, Turnier, an die Ottonen noch einige Takte aus „Papst und Kaiser“. Die Themen kommen später wieder an die Reihe und werden fortgeführt, Wirtschaftliches mit anderem, weil trennen manchmal kaum oder gar nicht angeht. Wer ist da Gegner? Einige bekämpfen den neuen Titel, die Sache kaum jemand. Dass man sich noch streitet, wie der Begriff Volkswirtschaft zu fassen sei, braucht uns nicht zu kümmern. Wir reden nicht von Wirtschaftslehre, sondern von Wirtschaftsgeschichte, und was wir davon geben können, wissen wir.

Das Lehrbuch wurde oben schon berührt. Eins oder keins? ist zunächst die Frage, dann: Gerippe oder Vollblut? Die meisten Mittelschulen brauchen ein Lehrbuch; sie würden alle eines brauchen, wenn das vollkommene schon erfunden wäre. Recht geben werden wir dem deutschen Professor, der mahnte, die Lehrer sollten die Kinderkrankheit ihres Standes überwinden, ein Lehrbuch zu haben und sich nicht daran

zu kehren, oder gar bei jedem Anlass es herabzusetzen. Für allgemeine Geschichte gibt es die Fülle,¹⁾ lange, kurze, dicke, dünne, lakonische und rhetorische. Die meisten für und wider gelten dem Gerippe und seinem Antipoden. Das Gerippe schade der Geschichte, das rhetorische dem Lehrer, d. h. der Aufmerksamkeit, „weil ja alles schon im Buche steht“ etc. Dass die meisten Weltgeschichten vom Gesichtsfelde Deutschlands oder Österreich-Ungarns geschrieben sind, hat für uns seine Unzukämmlichkeiten. Von einheimischer Produktion kenne ich nur Oechsli „Bilder aus der Weltgeschichte“. Das Buch gibt mehr als sein Titel, Kulturgeschichte doch viel zu wenig, von Kunstgeschichte beinahe nichts. Sehr zu wünschen wäre zum Geschichtsbuch eine Beigabe guter Illustrationen, im Dienste der Kultur- und Kunstgeschichte, etwa nach Art von Gindelys „Lehrbuch der Geschichte für die obern Klassen der Mittelschulen“, vielleicht noch etwas besser in der Ausführung.

Für Schweizergeschichte fehlt bis zur Stunde das Buch, das wir für Mittelschulen haben sollten. Wer weiss, wie lange wir es noch entbehren werden in dem kleinen Lande von „zweierlei Glauben“ und vier Sprachen! Daguet und Strickler sind, der erstere nicht mehr auf der Höhe, beide zu stoffreich für die uns zugemessene und zumessbare Zeit, Vuilliemin und Vuilliemin-Keller zu abstrakt, der kleine Dändliker zu klein, der grosse allzu gross. Bleibt Oechsli. Seine Schweizergeschichte will den Sekundar- und Mittelschulen zugleich dienen, und dient deswegen niemand ganz. Für uns ist sie etwas unzulänglich. Meine Schülerinnen schreiben daneben „Kollegienhefte“, wozu nicht eben alle befähigt sind. Allein das Nachschreiben scheint leichter, als das Buch am rechten Orte zu ergänzen. „Denn was man schwarz auf weiss besitzt etc.“ Auch anderswo singt man die Klage, was mich trösten muss, wie es mich auch getröstet hat, dass der gewiegte, erfahrene Gymnasialprofessor Jäger sagt, bis in Prima gebe es Schüler, die historische Zusammenhänge nicht erfassen. Kinder hängen am einzelnen. So gibt es also Kinder bis zu den Primanern. Da wird es sie am Seminar auch geben müssen. Ob es sie an der Universität noch gibt?

Wenn Oechsli mit seiner Schweizergeschichte uns nicht ganz dient, mit dem Quellenbuch hat er sich ein Verdienst erworben, das zum Verdienst ums Vaterland sich weiten könnte, wenn erst sein Preis es allgemein zugänglich mache. Ob man das nicht beim Bund anregen dürfte? Zur Schweizerkarte ein wür-

¹⁾ In Deutschland fängt man an, offizielle Lehrbuchkataloge zu erstellen; wäre wohl auch bei uns zu wünschen.

diges Seitenstück, wie mich dünkt, vielleicht auch ein Hebel, die tiefstehende Kunde vom Vaterland im Volk zu heben. Mittlerweile wäre darauf zu dringen, dass die Seminarbibliotheken jedem Schüler des Schweizergeschichtskurses ein Quellenbuch zu Handen hielten.

Die Methode, unten vorherrschend durch die Schüler, oben durch die Wissenschaft, bei uns auf der Mittelstufe durch beide im Kompromiss bestimmt. Dass unsere Schülerschaft Methodik als Fachwissen treibt, erhöht die Forderungen an uns selbst. Das régime direct, die Wissenschaft vom Geschehenen, wird wesentlich epische Behandlung heischen, die am meisten im freien Vortrag wirkt. Mit allen Attributen der Polyhymnia verlangt man diesen. Ermunternde Zitate regnet es: „Wenn einer was zu sagen hat, wirds nötig sein, den Worten nachzujagen?“ „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Worten selbst sich vor.“ „Vor allem seid auf guten Stoff bedacht, das andere mögt ihr lassen; der schafft sich selber über Nacht die Kleider, die ihm passen.“ Usw., usw. Ein Lehrer der Geschichte hat viele Instruktoren. „Es wächst der Mensch mit seinen Zwecken.“ Ob ein Sterblicher nicht ungewohnter Art sich auswachsen mag zum Lehrer der Geschichte comme il faut? Man höre und lese, was er alles sein und können sollte! Forscher, um selber in der Quellen Grund zu steigen; Kritiker, der scharf das Wahre von dem Falschen scheidet; Prophet, der aus Vergangenheit und Gegenwart die Linien der Zukunft weise; Dichter, entflohene Zeiten und Geschlechter zu beseelen; ein Demosthenes, um hinreissend, sieghaft, allgewaltig vorzutragen. Ach, dass Menschen nur, nicht Wesen höherer Art die Weltgeschichte lehren! Man atmet auf, wenn der Senior Oskar Jäger seine jüngern Fachgenossen etwa also tröstet: „Mit Sachkenntnis und ohne Phrase“ tragt aufs beste vor, wie ihr vermögt, und denkt: Dass Geistes- und Charakterqualitäten sich nicht auf Konferenzen beschliessen noch in Ministerien dekretiren lassen, und dass, was man von euch verlangt, nicht der beredteste Fürsprecher, Prediger noch Staatsmann regelmässig täglich mehrere Stunden leisten könnte.

„Mit Sachkenntnis und ohne Phrase.“ Sachkenntnis obenan. „Wer Wissenschaft umsetzen will in Bildung, muss seinen Standort nehmen in der Wissenschaft.“ Von wohlhabendem Haus zu sein, ist für Sohn und Tochter angenehm. So haben Schüler und Schülerinnen gerne Lehrer, die aus dem Vollen schöpfen. Solcher Reichtum hat vor dem materiellen, wonach die Welt sonst jagt, den reinen und sicheren Erwerb voraus. Wohlgelegter Grund und „der Jahre redlich Streben“ garantieren ihn. Man kann zum Lehrer sagen: Trachte, an Wissen ein reicher Mann

zu sein; füge Liebe zu Beruf und Schülern bei; dann unterrichte, wie du kannst und willst.

Anderes probatum est: Beherrsche dich, den Stoff, das Wort auch leidlich, so wirst du die Klasse und dein ganzes Reich beherrschen. Oder endlich, unterrichte, wie du unterrichtet werden wolltest. Das ist das Gesetz und die Propheten.

Im übrigen mag es nach Rom verschiedene Wege geben. Klar, einfach, übersichtlich, je nach dem Gegenstand mit der Wärme des persönlichen Anteils, so dürfte unser Vortrag dem Zweck am besten dienen. Das Hinreissen, Elektrisiren können wir den Fest- und Bühnenrednern überlassen.

Die Predigt schreiben und dann memoriren wird der Geschichtslehrer an Mittelschulen kaum. Aber von selber geht, nach erfahrener Lehrer Meinung und trotz dem ganzen Goethe, auch der einfache freie Vortrag nicht. Ordnen des Stoffes, bis auf einen gewissen Grad auch sprachliches Vorbereiten wird dem Vortrag auch des geübten Lehrers noch zum Vorteil sein. Leicht wird sonst gerade das reiche Wissen zum embarras de richesse oder zur richesse d'embarras.

Jäger will dem Geschichtslehrer an Mittelschulen auch ein Kollegienheft gestatten, wenn es nicht zur Faulbank werde, was vorkommen soll.

Er empfiehlt besonders Anfängern, sich zur Vorbereitung lieber an ein gutes Werk zu halten, als sich mit vielen herumzuplagen. Er macht seine Glossen über die tausend- und aber tausendseitigen Geschichtsaufstapelungen, die heute erscheinen. Vielleicht täte man am besten, zum Lesen derselben eigene Beamte zu bestellen. Es scheint, dass es noch andern erging wie mir, die s. Z. meinte, sich quasi in der ganzen Geschichtsliteratur auskennen zu sollen. Nach Jahren der Frohne gab ich das notgedrungen auf und wandte mich entschlossen den wenigen Klassikern und Subklassikern zu. Non multa, sed multum.

Quellen und Meisterstücke der Geschichtsschreibung vorzulesen, ist Zeitfrage, vielen Seminarien wohl noch frommer Wunsch, bei uns in Aarau ein seltes Butterbrot, zum Lohn für Fleiss und Wohlverhalten in Klassen, die gut ausschreiten. Die Bundeshilfe von Deutsch und Fremdsprachen ist willkommen, leider nicht fest einzuschätzen.

Nach Art des Sprachunterrichts das Lehrbuch in den Klassen zu lesen, mit erklärender und ergänzender Besprechung, mag hie und da angehen, sich sogar empfehlen. Vereinzelte wollen es als Methode dem Lehrer gestatten, dem „la parole facile“ fehle. Ich habe es, auf wohlgemeinten Rat, um meinen Hals zu schonen, auch einmal probirt.

Nach zwei Quartalen bat mich die Klasse, „wieder zu erzählen“, und ich war mit ihr froh, die Langeweile loszuwerden.

Langeweile! Wer mich langweilt, mordet meine Seele, sagt Feuchtersleben. Zu viel epische Breite und Gelehrsamkeit, Kleinkram, Pedanterie, die Mittel und Zweck verwechselt, Schulfuchserei und ähnliche Begleiterscheinungen des Schullebens führen leicht ins Land der Langeweile. Der Geschichtsunterricht muss Temperament haben, natürlich mit dem rechten Mass. Pan metron ariston.

Noch spielen objektiv und subjektiv beim Lehrer der Geschichte eine Rolle. Ich schenke es Ihnen, mich auch darüber noch zu hören, und will das Facit ziehen.

Time is money, sagt der germanische Amerikaner. Auch uns ist sie der nervus rerum. Wenn ich die Jahre her mich fragte, wie viel Zeit ich haben müsste, um den Stoff eines Oechsli oder irgend eines nicht schlechten, nicht überladenen Weltgeschichtslehrbuches fruchtbar, geistbildend zu bewältigen, so fand ich: 3 Jahreskurse zu 3 Stunden, ungefähr mit dieser, lediglich praktisch gemeinten Stoffverteilung: 1. Jahr bis zu den Karolingern; 2. Jahr bis 1648; 3. Jahr bis 1871, beziehungsweise bis zur Gegenwart.

Um die Schweizergeschichte so durchzuarbeiten, wie ich wollte, dass sie mit mir durchgearbeitet worden wäre, und wie es für die Lehrerbildung ernstlich wünschbar ist, würde ich 2 Jahre zu 2 oder 1 Jahr zu 4 Stunden brauchen und zwar etwa so: 2 Stunden zum fortlaufenden Vortrag, 1 zu Quellenlesung, 1 Repetitorium; oder vielleicht besser 3 Stunden für Lesung und Vortrag in freier Verteilung, da in den einen Perioden der Vortrag, in den andern das Lesen überwiegen würde; vierte Stunde Repetitorium.

Ist das für Aarau und [manche Seminarien noch ferne Zukunftsmusik, nun, es gibt Übergänge. Als solchen nahm ich es dankbar an, als unsere Seminarkonferenz in den neuen Lehrplanentwurf vorläufig für Weltgeschichte $2\frac{1}{2} + 2 + 2\frac{1}{2} = 7$, für Schweizergeschichte 3, Summa 10 Stunden zugestand.

Für Schweizergeschichte halte ich einen Jahreskurs von 3 Stunden für das unerlässlich Notwendige.

An Stoffvermehrung denke ich bei meinen Postulaten gar nicht. Nur dass wir ohne klaffende Lücken zur Gegenwart gelangen und insbesondere ruhiger, fruchtbarer, gediegener arbeiten möchten, nicht immer weiter hasten und alleweil aufhören, wo man am liebsten verweilen

würde, beim Kulturellen. Ich baue mit den Schülerinnen fortwährend politische Gerüste und habe keine Zeit, sie auszubauen, zu beleben.

Nicht leichten Herzens stelle ich die Stundenmehrung auf. „Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust.“ Zwar kann ich mich trösten, dass Stundenüberladung zurzeit im Seminar in Aarau nicht besteht. Aber im allgemeinen würde ich lieber in den Ruf nach Abrüstung einstimmen. Ich weiss auch wohl, dass Lehr- und Stundenpläne Kompromisse, ein System von Kompensationen sind. „Wo nehmen und nicht stehlen?“

Nun las ich jüngst im „pädagogischen Archiv“ (Heft 5, 1903) einen Aufsatz: „Die Bedeutung der modernen naturwissenschaftlichen Erkenntnistheorie für die Organisation der höhern Schulen“, von Dr. Klein-peter in Gmunden. „Der naturwissenschaftliche Unterricht hat in den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts zu treten.“ Nur am Vormittag soll unterrichtet werden, 4 Stunden täglich, und zwar: 1 Stunde Naturwissenschaften, 1 Stunde Sprachen, Deutsch und jedenfalls nur eine Fremdsprache, am besten Latein; 1 Stunde Zeichnen; in die vierte Stunde teilen sich: „Religion, Geschichte, Mathematik“ und die andern tutti quanti, d. h. von den andern spricht er nicht. Nachmittags Erholung; von 3 Uhr an Exkursionen, Arbeiten im botanischen Garten, im Laboratorium, Experimente, Erstellung von Apparaten etc., also naturwissenschaftliches Praktikum.

Auch ein Abrüstungsplan, demgegenüber nicht nur die Geschichte in die Defensive kommt. Interessant ist, dass heute von der Naturwissenschaft her der allzu anspruchsvoll gewordenen Mathematik zu Leib gegangen wird. Neben Klein-peter tut das z. B. auch der Kieler Universitätsprofessor Dr. Reinke in der „Monatsschrift für höhere Schulen“, Heft 8 und 9, 1902.¹⁾ Dagegen wird von anderer Seite gegen den immer weiter ausladenden Baum der Naturwissenschaften die Axt erhoben. „Lange genug sollte jeder preussische Lehrer ein kleiner Humboldt sein; ein kleiner Pestalozzi steht ihm besser an.“ Und es geschehen Zeichen und Wunder. Am 10. Juli dieses Jahres konnte man von der Kanzel der Peterskirche in Zürich einen Zürcherlehrer sagen hören, man müsse das Überwuchern der Naturwissenschaften am Seminar nicht mehr dulden. Das war zugunsten der Kunst. Nun führt sie Krieg mit der Natur.

Zum Schlusse: Einst blickte der christliche Kulturmensch nur nach oben, in Gottes und der Engel Reich, als wäre diese Welt für jene

¹⁾ „Gymnasium und Biologie.“

nur der Wartsaal. Regirendes Gestirn der Schule war Religion. Heute blicken viele nur noch abwärts, zur Natur unter uns, als sei bei ihr allein das Heil zu suchen. Gewiss geziemt es sich, dass wir den Boden schätzen und kennen, der uns trägt. Nur trete die Schule nicht ins Zeichen der Naturvergötterung. Ein Landmann, der stets zum Acker niederschaut, behält davon zuletzt die eigene Gestalt gebeugt, als ob er mit den Wesen unter ihm zum Niederblick geschaffen wäre. Eine Bildung, die nur niederschaut, beugt leicht auch unsere innere Gestalt zum Bleiben niederwärts. Wir müssen aber aufwärts wachsen. Sehen wir uns vor! Es sind Extreme, in denen Menschen und Zeiten sich gefallen. Ich glaube, heute wäre es angezeigt, die ethische Gruppe, die wir im Unterrichtssystem mitführen, wieder etwas zu betonen. Da wird die Geschichte mitberufen sein.

Carlyle klagt: „Feste Ziele und Ideale gibt die heutige Schule nicht; unsere Generation geht ziel- undführerlos durch das Leben.“ Das ist die Klage der Zeit: Der Mangel an Menschen von fester Polrichtung. Wir sind par excellence ein wissensseliges und bezeichnenderweise auch ein pessimistisches Geschlecht. Von uns ist gesagt: „Sie suchten das Licht und seufzten, als sie's gefunden.“ Und wiederum: „Dass wir nichts Rechtes wissen können, das will uns schier das Herz verbrennen.“ Es gibt zu viele in unserem Säkulum, „die des Wissens Gut mit ihrem Herzen zählen, denn sie geben, ach, nicht alle Glut, der Wahrheit helle Strahlen.“ Die Intelligenz soll heute alles, und alles soll in ihre Formen gehen. Intellektualismus ist die Signatur der Zeit, Wissen unsere Macht und unser Ruhm. Wir sind so reich wie keine Zeit, und doch so arm. Schätze des Willens bleiben ungehoben. Die moderne Schule vermittelt Bildung; Erziehung tritt zurück. Aber der Wille ist der Mensch, nicht der Verstand; Sittlichkeit ist der Menschheit Blume, „Persönlichkeit das höchste Glück der Erdenkinder.“ Das beste Volk, das Volk der Völker wird das sein, das die meisten sittlich tüchtigen Charaktere, Menschen idealer Richtung und festen Willens hat. Darauf uns zu richten ist das Eine, was not tut; alles andere wird damit gegeben sein. Wohl der Schule, deren Lehrer ein reiches, wohlgegründetes Wissen haben. Das Beste aber ist und wirkt das, was wir sind.

Nachdem ich dem Wissen so viel das Wort geredet, war mir, dies zu bekennen, am Schluss Bedürfnis.

Leit- und Schlusssätze.

1. Volksschule und Lehrerbildung sind in einem Volksstaat Angelegenheiten erster Wichtigkeit.

2. Zur vollen Erfassung und selbständigen Erfüllung ihrer Aufgabe geziemt und gebührt den Volksschullehrern und -Lehrerinnen eine nicht minder gründliche, zu Mündigkeit hinleitende allgemeine Bildung als andern geistigen Berufsständen.

3. Dazu gehört auch ein gründlicher, bis zur Gegenwart geführter Geschichtsunterricht. „Ein Gang über die Höhen der Kultur“ zeigt er ihr Auf- und Niedersteigen und die unzerreissbare Verbundenheit der Zeiten, gibt Einsicht in die Gegenwart, dem Willen Impuls und Richtung auf die öffentliche Wohlfahrt.

4. Notwendige Grundlage muss die Geschichte des Staates bleiben; sie kann sich aber beschränken auf das, was zur innern und äussern Kontinuität nötig ist; sie wird mehr als früher die Kriege nach Ursache und Wirkung in diese Kontinuität einordnen, ohne viel Zeit an ihren Verlauf zu wenden.

Dagegen sollte das Kulturgeschichtliche im engern Sinn und das Kunstgeschichtliche, entsprechend seiner hohen allgemein menschlichen Bedeutung, im ganzen mehr als bislang herangezogen werden, wobei man sich immerhin vor Zersplitterung hüten wird.

Anschauungsmaterial in guter Auswahl ist unentbehrlich.

5. Ein so vielseitiger Geschichtsunterricht braucht aber, um seine geistbildenden, anregenden Qualitäten zur Geltung zu bringen, mehr Zeit, als ihm in vielen Seminarien zu Gebote steht.

Zu wünschen wären für allgemeine Geschichte 3 Jahre zu 3 Stunden, beziehungsweise überhaupt 9 Wochenstunden.

6. Sorglichste Pflege muss der demokratische Staat, der dem Volke weitgehende Hoheitsrechte einräumt, der vaterländischen Geschichte widmen. Eine auf Quellen gestützte oder von Quellenlesung begleitete Schweizergeschichte ist insbesondere zur Bildung der Volksschullehrer und -Lehrerinnen unerlässlich.

Zu wünschen wären für Schweizergeschichte 4 Wochenstunden, sei es in einem Jahrgang zu 4 oder in zwei Jahrgängen zu 2 Stunden. Als durchaus notwendig muss bezeichnet werden 1 Jahrgang zu 3 Stunden.

7. Der Seminarlehrerverein möge beim Bund einkommen, dass er, zur Förderung vaterländischer Geschichtskenntnis, historischen und vaterländischen Sinnes eine Schweizergeschichte aus Quellenstücken, mit verbindendem Text, oder eine billige Volksausgabe von Oechslis „Quellenbuch zur Schweizergeschichte“ erstellen lasse.

Es wäre ein hochwillkommenes, würdiges Seiten- und Ergänzungsstück zur Schweizerkarte, auch eine Bundeshilfe für die Volksschule, und zwar eine, die wohl nur vom Bund erwartet und nur von ihm geleistet werden kann.

8. Mittlerweile sollte man darauf dringen, dass die Seminarbibliotheken das „Quellenbuch“ in genügender Zahl beschaffen, auf dass jeder Schüler, jede Schülerin des Schweizergeschichtskurses ein Exemplar zu Handen habe.