

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift  
**Band:** 17 (1907)  
**Heft:** 5

**Artikel:** Die historische Pädagogik am Seminar  
**Autor:** Schneider, E.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-789292>

### **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:** 03.04.2026

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

#### IV. Die historische Pädagogik am Seminar.

Von Dr. E. Schneider, Seminardirektor, Bern.

1. Streit der Meinungen. Die Frage nach der Wertung und Stellung der historischen Pädagogik am Seminar ist noch eine ungelöste. Auf der einen Seite wird sie vollständig abgelehnt. Entweder, weil man das notwendige philosophische Denken vermisst zu einem Verständnis der Entwicklung historisch-pädagogischer Probleme, oder weil man in der Geschichte der Pädagogik keinen für die Bildung zukünftiger Lehrer wertvollen Stoff erblickt, oder, weil man sich vor die Notwendigkeit gestellt sieht, die kurze verfügbare Zeit der Psychologie und der systematischen Pädagogik zu reservieren. Wo die Geschichte der Pädagogik am Seminar im Lehrplan auftritt, — und dies ist fast überall der Fall, soweit mir die Pläne zu Gesicht gekommen sind — da wird sie entweder als „Bilder aus der Geschichte der Pädagogik“ dem Gesamtunterricht als Einführungs- und Orientierungskursus in die pädag. Probleme vorausgeschickt, oder aber als Geschichte der Schulorganisation und der pädag. Literatur der systematischen Pädagogik nachgeschickt. Es sind mir auch Seminare bekannt, da der gesamte pädagogische Unterricht auf literarischer Grundlage aufgebaut wird. Die pädag. Probleme werden in ihrem Kampf um die heutige Ausgestaltung vorgeführt.

2. Leitfadengeschichte. Werfen wir einen Blick in die Lehrbücher, die an den Seminarien den Unterricht in Geschichte der Pädagogik begleiten! Eingangs finden wir eine Reihe von Punkten über den idealen und praktischen Wert der Kenntnis der historischen Pädagogik, Versprechungen, die der folgende Inhalt des Buches gar nicht einzulösen vermag. Denn es folgen sich grosse und kleine Pädagogen mit ihrem Lebensabriss, ihrer literarischen Tätigkeit, dem Inhalt ihrer Hauptwerke, einer Kritik ihres pädag. Systems. Ich habe seinerzeit nach diesen Prinzipien einen in dieser Art vorzüglichen Unterricht genossen; aber von der Einlösung der Versprechungen des einleitenden Kapitels war keine Spur. Wir kamen mit unseren Kenntnissen durchs Examen; ums übrige waren wir betrogen. Fragen Sie landauf, landab die Lehrer, die im Seminar einen Leitfaden der Geschichte der Pädagogik haben durcharbeiten müssen, welche praktischen Werte und vor allem, welche persönlichen Bildungs-

werte für ihre Geistes- und Berufsbildung in ihnen erstanden seien! Das Resultat der Nachforschung wird ein betrübendes sein. Für mich wenigstens, und ich war nicht der Ungeschicktern einer, war jene aufgewandte Zeit und Kraft zinslos. In raschem Tempo ziehen die verschiedenen Pädagogen mit ihren Lebensabrissen und Systemen, dem, was sie behauptet und geschrieben haben, am Bewusstsein vorüber, sich gegenseitig verwirrend und ohne nachhaltig zu wirken. Warum nicht? Es ist auch dem besten, mit grosser Gestaltungsfähigkeit begabten Lehrer, unmöglich, durch die kurze Behandlung einzelner Pädagogen den Schüler in geistigen Kontakt zu bringen mit der Persönlichkeit eines Pädagogen und seinen Ideen, für deren Verwirklichung er rang; es ist ihm ferner unmöglich, den Schüler sich hineinleben zu lassen in den Geist der Zeit, der die Bildungsideale, wie sie in den grossen Pädagogen Gestalt gewannen, erzeugte. Gelingt dies alles nicht, so hat eine Behandlung bloss Examenwert, nicht aber Bildungswert, höchstens „Halbbildungswert“. Was ist mir ein Rousseau, wenn ich seine vielen Lebensstationen weiss und in einigen Sätzen den Inhalt der fünf Bücher des „Emil“ besitze? Nichts, als ein Stück einer Eselsbrücke, die aus dem Seminar ins praktische Schulmeisterleben hinüberhilft, deren Belastungsprobe das Examen vorzunehmen geruht. Um wieviel ist mein geistiges Sein, aus dem heraus doch meine pädagogische Lebensarbeit fliessen soll, gewachsen, wenn ich die Literaturgeschichte und die Geschichte der Erziehung in der Leitfadenweise durchgekostet habe? Um das Bewusstsein, sie „gehabt“ zu haben. Bieten wir unsern Schülern nicht Steine, statt Brot, machen wir uns nicht des Betrugs schuldig, des Betrugs, unsere Jugend um wertvolle Bildungsmomente hintergangen zu haben. Entweder — oder! Entweder etwas Rechtes, Ganzes, Wahres — oder nichts! Nichts Halbes, Krankes, keinen Schein! Bildung, nicht bloss Wissen! Wir sind es der suchenden Jugend und ihrem Bildungsbedürfnisse schuldig.

3. Problem. Es ersteht mir nun die Aufgabe, zur Frage der historischen Pädagogik positiv Stellung zu nehmen. Ich werde versuchen, Vorschläge aufzustellen auf Grund einer prinzipiellen Untersuchung

1. *der Bildungsaufgabe des Seminars*, hergeleitet aus den heutigen Bildungsidealen, dem spezifischen Bildungsbedürfnis unserer Seminarjugend und den praktischen Anforderungen an den zukünftigen Jugendbildner und

2. *des Wesens der historischen Wissenschaft* mit ihren gegenwärtigen methodischen Prinzipien.

Die Berechtigung, eine Neufundamentierung der historischen Pädagogik im Schosse unseres Vereins zu besprechen, hole ich aus der Tatsache, dass

in den letzten Versammlungen eine Reihe von Unterrichtsfächern einer Revision unterzogen wurden, die zu prinzipiellen Neugestaltungen führten, wie sie aus den Bildungstendenzen der Zeit heraus organisch wachsen mussten.

4. Kampf um die Seminarbildung. Die Lehrerbildung ist ein Postulat des XIX. Jahrhunderts. In stetem Kampf hat sie sich die Schätzung und Wertung der Neuzeit errungen. Ihre Aufgabe war in den ersten Zeiten eine ausschliesslich didaktische, d. h. sie hatte zugleich mit der Übermittlung der Volksschulpensen zu zeigen, wie diese der Jugend weiter gegeben werden sollen. Der Bruch mit diesen Prinzipien liegt noch nicht weit hinter uns. Ja, der Unterrichtsplan eines schweizerischen Seminars aus dem Jahre 1904, der noch heute in Kraft besteht, enthält folgende Forderung: „Die Lehrer sind verpflichtet, ihren Unterricht stets im Hinblick auf die Berufsbildung zu erteilen, indem sie dafür sorgen, dass in erster Linie der im Unterrichtsplan der Volksschule vorgeschriebene Stoff von den Zöglingen gründlich verarbeitet und vollständig beherrscht wird und die Zöglinge mit den Lehrmitteln der Primarschule wohl vertraut werden.“ Gegen diese Tendenzen, die das Seminar zu einer Wiederkäueranstalt und den Lehrer zum Typus eines Minimalvolksbildungskrämers, der mit den Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Rechnen usw. zu handeln hat, stempelte, hat die Neuzeit längst Front gemacht in ihren Bestrebungen zur Reform der Lehrerbildung, die markiert sind durch die Parolen: Trennung von allgemeiner und Berufsbildung, Gymnasial- und Hochschulbildung. Wie man sich auch zu diesen Postulaten stellt, so muss man an den prinzipiellen Ideen, woraus diese Postulate als äussere Formen der Realisierung herausgewachsen sind, festhalten: Notwendigkeit einer innern, sachlichen Trennung von wissenschaftlicher Bildung und pädagogischer Fachausbildung, als einer Forderung, die sich aus dem Wesen der Bildungsarbeit, wenn sie wahr und wertvoll sein soll, ergibt. Alle Bildung erstrebt Weltanschauung. Die sog. allgemeine Bildung will die Welt, wie sie die gegenwärtige Kulturentwicklung sich erschaffen hat, als persönliche innere geistige Welt im Zögling zur Darstellung bringen. Darin ist sich aller Unterricht vom ersten Schuljahr bis zur Universität gleich, dass er einen Ausschnitt aus dem allgemeinen Bildungsgut unseres Volkes bietet. Da aber zum Wesen der Bildung ein inneres Assimilieren gehört, muss dieser Ausschnitt dem persönlichen innern Bildungsbedürfnis der zu Bildenden entgegenkommen. Erst dadurch, kann eine geistige Welt, die Grundlage für eine wertvolle Lebensanschauung, erstehen. Es liegt somit eine Vergewaltigung jeglichen Bildungsprinzips in der Forderung, den wissenschaftlichen und ästheti-

schen Unterricht im Seminar im Hinblick auf die Berufsbildung zu erteilen, denn die Bildungsbedürfnisse des Volksschülers und des Seminaristen sind ganz andere. Die Bildungsaufgabe des Seminars ist die, dem Jüngling die geistigen Mittel zu bieten, dass er vom Kinde zum Manne hinüberreifen kann; denn im Jüngling beginnt sich die Kinderweltanschauung umzusetzen in die Männerweltanschauung.

Die pädagogisch-fachliche Aufgabe des Seminars ist eine von der reinen Bildungsaufgabe grundverschiedene. Die beiden berühren sich allerdings darin, dass die pädagogische Wirksamkeit des Lehrers aus einem möglichst reichen innern geistigen Leben herausfließen soll, und dass es eine pädagogische Überzeugung gibt, die aus der Welt- und Lebensanschauung fließt. Die berufliche Seminaraufgabe setzt sich zum Ziel, dem zukünftigen Lehrer Mittel und Wege zu zeigen und praktisch erproben zu lassen, wie im Innern unserer Schuljugend auf den verschiedenen Entwicklungsstufen der innere Mensch zur Entfaltung gebracht und in ihm eine geistige Welt aufgebaut werden kann, eine geistige Welt, die sich im Leben in Lebenskräfte umzusetzen vermag.

Durch eine solche prinzipielle Auseinanderhaltung der beiden Bildungsaufgaben des Seminars erobern wir einerseits der Seminarbildung die notwendige höhere Wertung und dem Lehrer eine höhere Einschätzung im sozialen Organismus, und andererseits geben wir der pädag. Wissenschaft und Praxis ihre notwendige Selbständigkeit, ohne die sie sich als Seminar Disziplin nie richtig entfalten kann.<sup>1)</sup>

Bevor wir nun die Stellung der historischen Pädagogik zu diesen beiden Bildungsaufgaben des Seminars bestimmen können, müssen wir

5. Das Wesen der historischen Pädagogik untersuchen. Diese offenbart uns, wie alle Geschichte, Entwicklung, ein Stück Ringen des Menschengestes, und zwar einmal die Entwicklung der Bildungs-ideale, die der Menschheit als Sterne zu ihrer geistigen Höherbildung vorangeleuchtet haben, dann die Persönlichkeiten, die diese Bildungs-ideale konzipiert, die für deren Verwirklichung gekämpft und gearbeitet haben (pädag. Literatur) und zuletzt die Institutionen, die zur Verwirklichung der Bildungsideale geschaffen worden sind. Diese drei Faktoren hängen innerlich zusammen und prägen in ihrer Wechselwirkung einer

<sup>1)</sup> Die praktischen Organisationsfragen im Hinblick auf die beiden Faktoren der zeitlichen und örtlichen Trennung werden hier nicht berührt. Der Referent steht entschieden auf dem Boden der zeitlichen Trennung, möchte aber das Lehrerseminar als selbständige Institution nicht aufgeben, weil es sich viel individueller und freier für die Bildungsinteressen der jungen Leute einrichten und entwickeln kann, als die Gymnasien dies zu tun vermögen.

Zeit den ihr eigenen Stempel auf. Ein Bildungsideal wächst heraus aus der gesamten kulturellen Lage einer Zeit, aus den politischen, wirtschaftlichen, sozialen, religiösen, ethischen, künstlerischen und intellektuellen Verhältnissen. Die Kulturlage eines Volkes identifizieren wir mit dessen Weltanschauung; Weltanschauung schafft Lebensanschauung, diese formt Bildungs- und Lebensideale, und diese wiederum bestimmen Lebenswege. So wird die gesamte Kulturlage eines Volkes zum Nährboden für das Bildungsideal, das sich die Volkspsyche schafft, erst klar erfasst von den pädagogischen Führern, in ihren Werken vertreten, die dann dem Sehnen der Zeit eine bestimmte, bewusste Richtung geben. In den klassischen Denkmälern der Bildungsideale, den Werken der grossen Pädagogen, sind Mittel und Wege gewiesen zur Verwirklichung der Bildungsideale, Ideen, die von organisatorischen Talenten und Gesetzgebern übernommen werden, um die entsprechenden Institutionen der Kraft der Zeit entsprechend um- und weiterzubilden oder neue zu schaffen.

6. Stellung und Wertung der historischen Pädagogik in der Bildungsaufgabe des Seminars. In den einzelnen Unterrichtsfächern, welche der wissenschaftlichen Bildungsaufgabe des Seminars zu dienen haben, herrscht grosse Zersplitterung. Vorschläge zu einer im Wesen der Unterrichtsstoffe begründeten Konzentration der Geistes- und Naturwissenschaften hat der Referent seinerzeit in seiner Schrift „Zur Lehrerbildung“<sup>1)</sup> gemacht. Die dort vorgebrachten Ideen betr. die historischen Unterrichtsfächer werden hier wieder aufgenommen, um der historischen Pädagogik eine neue und im Bildungsinteresse notwendige Stellung zu gewinnen. Die verschiedenen Kulturtätigkeiten einer Zeitepoche stehen miteinander in Wechselwirkung als Äusserungen der Volkspsyche. Die geschichtlichen Lehrfächer, welche sich, jedes von einem besondern Standpunkt aus in diese Kulturarbeiten vertiefen, müssen, wenn sie fruchtbar arbeiten wollen, mit dem Gesamtsuchen einer Zeit in möglichste Fühlung kommen. Dies wird dadurch möglich, dass wir im Lehrplan die Stoffe der einzelnen Fächer so aufbauen, dass darnach innerhalb eines bestimmten Schulintervalls von den historischen Lehrfächern zusammen eine Zeitepoche erarbeitet wird. Nun zeigt sich geschichtlich in jedem Zeitabschnitt das Bedürfnis, den geistigen Gehalt einer Nation, das Ganze der erarbeiteten Wirklichkeit mit einem Blick zu umspannen, d. h. die Weltanschauung der betr. Zeit zum Ausdruck zu bringen. Dieses philosophische Bedürfnis zeigt sich auch im Unterricht, das Bedürfnis, die treibenden Zeitfaktoren zu sammeln, die in den einzelnen

---

<sup>1)</sup> Biel, Ernst Kuhn, 1903.

Unterrichtsfächern gewonnenen Erkenntnisse in Beziehung zu setzen und synthetisch zu verarbeiten. Dies gleiche Bedürfnis stellt sich nun noch von einer andern Seite ein. Wenn wir, wie wir es oben als notwendig erwiesen haben, das Bildungsideal aus seinen natürlichen Komponenten gewinnen wollen, so ist jene philosophische Arbeit notwendig. Weisen wir diese nun der historischen Pädagogik als Unterrichtsfach zu, so erhält diese in der Seminarbildung eine zentrale und würdevolle Stellung. Wir erarbeiten fortschreitend eine Geschichte des Menschengestes, soweit er unsern heutigen Kulturkreis geschaffen hat. Dadurch helfen wir unsern Zöglingen eine Geisteswelt in sich aufzubauen, indem wir ihn innerlich teilnehmen lassen an dem Kampf um einen geistigen Lebensinhalt, wie ihn unser Volk ausgefochten hat. Und wenn wir uns in die grossen Zusammenhänge vertiefen, so öffnen wir den jungen Menschen die Augen für das grosse Reich des Geistes, wir verschaffen der Persönlichkeit einen weiten Blick für das Menschenleben, für Menschensehen und Menschen-schicksal, für Menschenideale und Menschenringen, einen weiten Blick, wie ihn der nötig hat, der dazu berufen ist, mitten im Volksleben zu stehen, um dort Lebenswerte zu schaffen. Hier liegt eine h o h e Bildungsaufgabe, eine w a h r e Bildungsaufgabe.

Da die Bildungsideale in schönster Ausprägung sich in den Werken der grossen Pädagogen zeigen, wird die erste Aufgabe darin bestehen, sich in diese zu vertiefen. Hier heisst es nun einmal ernst machen mit der alten und viel gepriesenen, aber selten, selten durchgeführten Maxime: Über nichts reden, das man nicht gelesen! Die Lektüre eines pädagogischen Hauptwerkes verschafft mehr Bildungswerte, als die Inhaltsangaben ganzer Reihen von Werken. Hier kommt man mit dem Geist der Zeit und mit dem Herzen grosser Männer in innigen Kontakt; hier kann man sich in eine reiche Ideenwelt vertiefen.

Die folgende Übersicht möge das bis jetzt über die Stellung der historischen Pädagogik zur Bildungsaufgabe des Seminars Gesagte veranschaulichen (s. S. 45 oben).

Es erhebt sich nun noch folgende Frage: In der Lektüre der pädag. Klassiker stossen wir auf einen spezifisch pädagogischen Ideengehalt; kann dieser nun verstanden und gewürdigt werden von unsern Seminaristen, ohne dass die Behandlung der systematischen Pädagogik voraufgegangen wäre? Ich glaube ja. Denn jede Geschichte zeigt eine Entwicklung von einfachen zu komplizierten Ideenbewegungen; dann ebnet die philosophische Vertiefung in die von den übrigen Unterrichtsfächern erarbeitete Erkenntnis das Verständnis für pädagogische Ideen, und zuletzt geht ja das Studium der Psychologie und der systematischen Pädag-

<b>Profangeschichte.</b>	<b>Religionsgeschichte.</b>	<b>Kunstgeschichte</b>	
Entwicklung der politischen, wirtschaftlichen und sozialen <u>Verhältnisse.</u>	Entwicklung der sittlichen und religiösen Ideen und deren praktische Lebensumsetzung.	<b>Bildende Kunst.</b>	<b>Literatur.</b>
a) des Staatsgedankens;		Entwicklung des künstlerischen Empfindens, dargestellt durch die Betrachtung von Bau- und Bildwerken der verschiedenen Zeiten.	Entwicklung der Kultur der Seele, wie sie durch die Sprache zum Ausdruck kommt, gewonnen durch die Lektüre der literarischen Hauptwerke.
b) der Produktionsverhältnisse (Volkswirtschaft);			
c) der Faktoren des menschlichen Zusammenlebens.			

### **Historische Pädagogik.**

**Kampf um einen geistigen Lebensinhalt**

- a) Entwicklung der Weltanschauung.
- b) Entwicklung der Bildungsideale (Lektüre der pädag. Klassiker).
- c) Entwicklung der Formen zur Realisierung des Bildungsideals.

gogik nebenher. Historische und systematische Pädagogik werden einander günstig beeinflussen, besonders dann, wenn wir mit der erstern in die neuere Zeit hineingekommen sind.

7. Prinzipien zum Aufbau des Lehrplans. Um eine zeitliche Abgrenzung zu erhalten, nehmen wir als Unterlage vorerst den Lehrplan, wie er für unsere Seminarien besteht, die die allgemeine und die berufliche Bildung gleichzeitig aufwärts führen. Da es sich in der hist. Pädagogik vorzugsweise darum handeln wird, die Bildungsideale seit dem Humanismus und der Reformation zu gewinnen, würde sie mit den gezeichneten Aufgaben im dritten Seminarjahr einsetzen, d. h. zu der Zeit, da die Profangeschichte mit der Behandlung des Reformationszeitalters beginnt. Hier müssten natürlich die Religions-, Kunst- und Literaturgeschichte mit der gleichen Zeit einsetzen.<sup>1)</sup> — Trennt man zeitlich die allgemeine von der beruflichen Bildung, so ist die histor. Pädagogik dem Pensum der zweiten Richtung zuzuweisen. Wenn auch dadurch die philosophische Synthese der historischen Bildungstoffe hinausgeschoben wird, so darf man doch mit einem gereiften Verständnis und mit einem weitem Überblick über die historische Erkenntnisse rechnen. Neben der beruflichen Ausbildung wird sich notwendig das Bedürfnis einstellen, auch die allgemeine Bildung in irgend einer Form weiterzuführen, denn

<sup>1)</sup> vgl. Schneider, a. a. O. (Anhang), Grundlinien zu einem Lehrplan für das Lehrerseminar.

immer nur Theorie und Praxis der Pädagogik als einzige Bildungsnahrung ist von unsern jungen Leuten nicht zu ertragen. Hier liefert die histor. Pädagogik, als historisch-philosophische Disziplin aufgefasst, wertvolle Bildungsmomente. Während man ferner für die naturwissenschaftlichen Disziplinen Praktika einrichten wird, wird man für die historische Fächergruppe Lektüre von historischen, kirchengeschichtlichen und literarischen Quellen und Betrachtung von Werken der bildenden Kunst einsetzen. Wird der Stoff hiezu aus dem Gebiet, das gleichzeitig die historische Pädagogik pflügt, gewählt, so wird diese in ihrer speziellen Aufgabe sehr unterstützt werden.

Nun aber die liebe Zeit! Will man die Trennung der allgemeinen und der beruflichen Bildung durchführen, dann Vermehrung der Bildungszeit! Für ein solches Postulat, d. h. für ein 5. Seminarjahr resp. 14. Bildungsjahr darf der Schweiz. Seminarlehrerverein schon jetzt entschieden eintreten.<sup>2)</sup> Dazu sind wir berechtigt, wenn die sächsische Lehrerschaft einhellig ein 7. Seminarjahr resp. 15. Bildungsjahr verlangt, was dort von den Behörden, soweit mir die Bewegung bekannt geworden ist, wohlwollend geprüft wird. Es liegt im Interesse der Schweiz, als demokratisches Staatswesen, auf dem Gebiete der Volksbildung Schritt zu halten. Bis zur Erfüllung der angeführten Postulate dürfte anderweitig abgerüstet werden. Ich denke hier an die Instrumentalmusik. Diese sollte im Seminar nur dort und soweit betrieben werden, wo persönliche Bildungsinteressen vorliegen. Da ich den Vorschlag hier nicht weiter und begründend ausführen kann, bitte ich die Interessenten, mich vorläufig dafür nicht belangen zu wollen. Ich meine es mit der Musik als künstlerischer Bildungsfaktor herzlich gut, nicht aber mit einer qualvollen Instrumentendressur und einer mechanischen Schnellbleiche.

Wenn wir nun die Prinzipien zum Aufbau des Lehrplans für die historische Pädagogik gewinnen wollen, so müssen wir uns richten 1. nach dem Wesen des Unterrichtsstoffes und 2. nach dem Bildungsbedürfnis der Schüler.

*ad. 1.* Geschichte ist Entwicklung nach kausalen Zusammenhängen. Eine Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe muss die Herausarbeitung der tragenden und leitenden Ideen in ihrer Entwicklung nach kausaler Bedingtheit ermöglichen.

*ad 2.* Bildend wirken kann nur ein gründliches Vertiefen in das Grosse, ein eingehendes Nachspüren dem intensiven Schaffen und Wirken treibender Ideen und grosser Persönlichkeiten, ein Nachschaffen grosser Ideenentwicklungen in den klassischen Werken.

<sup>2)</sup> Siehe auch Schneider, a. a. O. S. 53.

Um diesen beiden Punkten und auch den früher aufgestellten Forderungen gerecht werden zu können, wählen wir als Auswahl- und Aufbauprinzip das durch die neuere Geschichtsmethodik vertretene und begründete Prinzip der Höhepunkte. Historische Höhepunkte sind Zeiten, da eine Geistesbewegung kulminiert, Zeiten der Wirksamkeit grosser Männer und treibender Ideen, Zeiten, da das Suchen und die Bildungssehnsucht der Zeit einer grössern Epoche den sie charakterisierenden Stempel aufdrücken. Erste Aufgabe des Unterrichts ist es, sich in einen Höhepunkt zu vertiefen. Dies kann etwa folgendermassen geschehen: Alle Fäden, die zu einem Höhepunkt führen und das Bildungsideal ausgestalteten, werden gesammelt und dann die pädag. Werke als der klassische Ausdruck des Bildungsideals eingehend studiert, um dann nachher die Wirkungen der Ideen zu verfolgen. Oder: Man vertieft sich in erster Linie in den literarischen Ausdruck des Bildungsideals, sucht dieses aus den pädag. Werken herauszuarbeiten, um es nachher rückwärts in der historischen Bedingtheit und vorwärts in seiner Wirkung zu studieren.

Hier einige unzulängliche Skizzen:

#### A. C o m e n i u s.

1. Lektüre der *Didactica magna*. 2. Das Bildungsideal der Peformation (Zusammenhang mit dem frühern Höhepunkt) in Verbindung mit den formal-didaktischen Bestrebungen von Baco-Ratke-Comenius. 3. Praktische Ausgestaltung, besonders im Gothaer Schulmethodus und damit Überleitung zum weitem Höhepunkt: Franke und der Pietismus.

#### B. R o u s s e a u.

1. Lektüre des Emil. (Gleichzeitig in der Geschichte: *Contract social*); Französisch: *Nouvelle Héloïse* u. a. 2. *a.* Empirismus und Rationalismus (Überleitung zu Kant). *b.* naturalistisch-rationalistisches Bildungsideal: Locke - Rousseau - Philantropen. 3. Der Philantropismus (Charakteristik, Lektüre einer Salzmannschen Schrift).

#### C. P e s t a l o z z i.

1. Die Kulturprobleme der französischen Revolution. 2. *a.* Lektüre von ‚Lienhard und Gertrud‘, das Grundbuch der Sozialpädagogik. *b.* Lektüre von ‚Wie Gertrud ihre Kinder lehrt‘. 3. Das Werden der staatlichen Volksschule des XIX. Jahrhunderts.

Die Idee der Höhepunkte lässt vieles zur Seite, was für den Spezialisten interessant ist, was aber für unsere Schüler und zukünftigen Lehrer wenig Bildungswert hat. Wir streichen vieles, ja das

meiste, was unsere pädagogischen Leitfäden enthalten. In die Hand des Schülers gehören die pädag. Klassiker in Einzelausgaben oder ein Quellenbuch, wie etwa dasjenige von Heilmann<sup>1)</sup>. Von Höhepunkt zu Höhepunkt wandernd, sich eingehend in diese vertiefend, und zwischen je zwei solchen die Verbindungsbrücken schlagend, erarbeiten wir ein wertvolles persönliches Bildungsgut, wir schaffen die notwendige Grundlage und das nötige Interesse für ein weiteres Studium des Geisteslebens, und wir bereichern den zukünftigen Lehrer mit reichen und tiefen pädag. Ideen. Und wenn schliesslich von all den Tiefen der Bildungsarbeit, wie sie die Vergangenheit geleistet hat, auch nicht viel mehr als eine grosse Ahnung aufgegangen ist, so besitzt diese doch mehr treibende Kraft, als das historisch-pädagogische Examenwissen, das einer solchen Kraft entbehrt, weil es nie innere geistige Potenzen mobil zu machen gewusst hat.

8. Zusammenfassung. Zum Schluss möchte ich die vorgebrachten Ideen zusammenfassen:

1. Die historische Pädagogik werde zu einem Zentralfach und einer philosophischen Disziplin der Seminarbildung, die die Hauptkenntnisse der historischen Wissenschaften sammelt und synthetisch aufbaut zu einer Darstellung der Entwicklung des Menschengestes, der Entwicklung der Weltanschauung unseres Volkes.

2. Die Grundlage der historischen Pädagogik werde die Lektüre der pädagogischen Hauptwerke, die das Bildungsideal der verschiedenen Zeiten in schönster Ausprägung zeigen.

3. Die Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe geschehe nach der Idee der Höhepunkte.

4. Gang des Unterrichts: *a)* Möglichst allseitige Vertiefung in den Höhepunkt durch Gewinnung des Bildungsideals aus Lektüre und philos. Synthese der Ideen der Kulturarbeit. *b.* Ziehen der kausalen Verbindungslinien zwischen je zwei Höhepunkten.

<sup>1)</sup> K. Heilmann, Quellenbuch zur Pädagogik. Leipzig, Dürr 1905.