**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift

**Band:** 21 (1911)

**Heft:** 2

**Rubrik:** Schweiz. Seminarlehrer-Verein : XIV. Jahresversammlung in Zürich und Küsnacht am 22. und 23. Oktober 1910

**Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

**Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

**Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 09.12.2025

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

# Schweiz. Seminarlehrer-Verein.

**XIV. Jahresversammlung in Zürich und Küsnacht am 22. und 23. Oktober 1910.**

---

## I. Protokoll.

*I. Versammlung. Samstag den 22. Oktober, nachmittags 5 Uhr, im Hotel St. Gotthard in Zürich.*

1. Herr Seminardirektor Dr. Edwin Zollinger in Küsnacht begrüsst die zahlreiche Versammlung mit herzlichen Worten, gedenkt dann pietätsvoll der verstorbenen Mitglieder Emil Erni und Joh. Seiler in Kreuzlingen, mahnt zu eifrigem Werben für den Verein und wünscht zum Schluss, dass die Tagung jedem Teilnehmer Stärkung fürs Amt bringe und seinem Lebensinhalt ein Tröpfchen Freude zusetze.

2. Herr Direktor Zollinger teilt mit, dass das endgültige Ergebnis der Abstimmung über die beiden Statutenentwürfe für den Entwurf I 42, für den Entwurf II dagegen 54 Stimmen ergeben habe, dass also der Seminarlehrerverein seine Ziele auch in Zukunft als selbständiger Verband zu verwirklichen suchen werde. — Die Herren Seminardirektoren Strasser in Muristalden, Bern, und Herzog in Wettingen entschuldigen ihre Abwesenheit brieflich.

3. Die Jahresrechnung für 1909 wird unter Verdankung an den Rechnungssteller genehmigt.

4. Die Leitung des Vereins wird für die nächsten drei Jahre den Herren Dr. Wetterwald, Bollinger-Auer und Christoffel in Basel anvertraut.

5. Als Rechnungsrevisoren werden gewählt die Herren Dr. Dill und Dr. Schwere in Aarau.

6. Die nächste Versammlung wird mit dem schweizerischen Lehrertag in Basel zusammenfallen.

7. Herr Dr. X. Wetterwald spricht über die „Erstellung eines Lehrbuches der allgemeinen und speziellen Methodik für die schweizerischen Lehrerseminare". Da die Arbeit in vollem Umfang in der „Schweiz. pädagogischen Zeitschrift" erscheint, verzichtet das Protokoll auf eine Inhaltsangabe. (Vergl. Schweiz. Lehrerztg., Jahrg. 1910, Nr. 45, Seite 421).

Die mehrstündige interessante Diskussion, die sich dem Referate anschliesst und von den Herren Lüthi (Küsnacht), Schilliger (Luzern), Schneider (Bern), Suter (Aarau), Conrad (Chur), Geissbühler (Bern), Zollinger (Küsnacht), Wetterwald (Basel), Brauchli (Kreuzlingen), Gunzinger (Solothurn), Gattiker und Baumer (Zürich), benutzt wird, zeigt, wie zeitgemäss die Anregung des Referenten ist. Die Mehrzahl der Sprechenden billigt die Gründe, die Herr Dr. Wetterwald für die Schaffung und Einführung des neuen Lehrmittels anführt. Andere fürchten, dass die Schwierigkeiten, auf die man bei der Arbeit stossen werde, sich als unüberwindlich erweisen. Solche Schwierigkeiten sehen sie in der verschiedenen Beanlagung der Lehrer, im heutigen Meinungsstreit auf pädagogischem Gebiet, in der Verschiedenartigkeit der Lehrpläne und Lehrmittel der schweizerischen Kantone, der ungleichen Stundenzahl, die den pädagogischen Fächern zugeteilt wird. Und noch andere halten das geplante Lehrmittel geradezu für eine Gefahr, weil es die Lehrerpersönlichkeit binde, den freien Wechselverkehr zwischen Lehrer und Zögling beeinträchtige, fertige Resultate gebe, statt sie zu entwickeln, erfahren, erleben zu lassen.

Die Versammlung findet schliesslich, der Lehrer müsse sein Tun begründen, vor jedem Urteilsfähigen rechtfertigen können; es gebe ein Wissen, das aus der Geschichte der Pädagogik, dem didaktischen Experiment und der persönlichen Erfahrung tüchtiger Lehrer gewonnen werden könne und diese Rechtfertigung zu erleichtern vermöge. Sie erwählt darum eine Kommission von sieben Mitgliedern, die der nächsten Versammlung ein ausführliches Programm des neuen Lehrmittels vorzulegen hat. Die Wahl fällt auf die Herren Dr. Wetterwald, Gattiker, Geissbühler, Lüthi, Brauchli, Gmür und Conrad.

*II. Versammlung, Sonntag den 23. Oktober, vormittags 10 Uhr, im Seminar Küsnacht.*

Die Versammlung findet im Geographiezimmer statt, das mit frischem Grün und Blumen geschmückt ist.

1. Im Anschluss an seine Begrüssungsworte schildert Herr Dir. Zollinger die Verhältnisse an den deutschen Seminaren, die er im Laufe des verwichenen Sommers besucht hat. Seine Worte klingen in die ernste Mahnung aus, dass sich die Schweiz im Bildungswesen, insbesondere in der Lehrerbildung, nicht allzusehr von dem mächtig aufstrebenden Nachbarstaate überflügeln lassen dürfe.

2. Herr Dr. Heinrich Flach spricht über das Thema: „Individuen und Massen in ihrer Bedeutung für die

historische Entwicklung". Auch diese gehaltvolle, schönaufgebaute Arbeit wird in der „Schweiz. Pädagogischen Zeitschrift" erscheinen. Einen kurzen Abriss bietet die oben angeführte Nummer der „Schweiz. Lehrerzeitung".

3. Herr Direktor Zollinger projiziert eine Reihe prächtiger Bilder grönländischer Landschaften, die von Herrn Dr. Bäbler, einem Teilnehmer an der schweiz. Expedition nach Grönland, leihweise zur Verfügung gestellt worden sind.

4. Beim Mittagessen in der Sonne in Küsnacht malt Herr Direktor Zollinger den Wunderbau des neuen Seminargebäudes, das sich dereinst in Küsnacht erheben soll, in die Luft. In launigen Worten sucht er vor allem die Herren Erziehungsdirektor Ernst, Erziehungssekretär Dr. Zollinger, Nationalrat Friedr. Fritschi und Nationalrat J. J. Abegg, die Versammlung und Bankett mit ihrer Teilnahme beehren, für seinen Plan zu begeistern. Herr Nationalrat Abegg antwortet, begrüsst im Namen der Gemeinde Küsnacht die lieben Gäste von fern und nah und feiert die hehre Aufgabe der Lehrer- und Volksbildung.

Durch künstlerische Instrumental- und Vokalvorträge erfreuen die Herren Bergmann und Janitzek, Linder und Fluri die dankbare Tafelrunde, aus deren Mitte Herr Prof. Gunzinger der Befriedigung über die gelungene Tagung Ausdruck gibt.

Der Aktuar: *Adolf Lüthi.*

# II. Ueber die Lehrerbildung in einigen Staaten des Deutschen Reiches.

Eröffnungswort des Präsidenten Dr. Edwin Zollinger, Seminardirektor in Küsnacht.

Auf dem Gebiete der Lehrerbildung herrscht gegenwärtig in mehreren Staaten des Deutschen Reiches ein reges Leben und Streben. In Hessen hat man, dem Beispiel Basels folgend, neue Wege eingeschlagen; in Preussen wirkte das Volksschullehrer-Besoldungsgesetz vom 26. Mai 1909 in der vorteilhaftesten Weise auf die Lehrerbildung und die Rekrutierung des Lehrerstandes; in Sachsen arbeitet der Seminarlehrerverein rüstig an einer inneren und äusseren Umgestaltung der Seminare; und Lübeck hat durch Verlängerung der Ausbildungszeit und durch Trennung der allgemein-wissenschaftlichen und Berufsbildung einen kühnen Schritt getan. Eine Reise, die ich im vergangenen Sommer durch diese Staaten ausführte, verschaffte mir reichen persönlichen Gewinn. Ich erlaube mir, Ihnen zur Eröffnung der heutigen Versammlung aus meinen Erfahrungen und Beobachtungen einiges mitzuteilen.

In Hessen schliesst die Lehrerbildung wie in den meisten deutschen Staaten an die acht Jahre umfassende Volksschule an. Den Unterbau bilden die zweiklassigen Präparandenschulen, den Oberbau die dreiklassigen Seminare. Bei ununterbrochenem Schulbesuch und normalem Fortschreiten treten die hessischen Lehrer nach zurückgelegtem 19. Altersjahr in den Schuldienst; die meisten vollenden aber schon im Seminar das 20. Jahr. Die Lehrerinnen-Seminare haben entweder 5 auf die Volksschule aufgebaute oder 3 auf die zehnklassige höhere Mädchenschule aufgebaute Jahrgänge.

Da beständig zahlreiche hessische Lehrer in den Dienst der benachbarten preussischen Städte eintreten, hat Hessen Mangel an Volksschullehrern. Auf der andern Seite zeigt sich hier ein sehr starker Andrang zu den höhern Unterrichtsanstalten, zum Staatsdienst und zu den gelehrten Berufsarten. Um durch diesen Überfluss jenen Mangel zu kompensieren, beschloss man, Abiturienten der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen zu Volksschullehrern auszubilden. Im Jahre 1906 eröffnete man zu diesem Zweck den pädagogischen Kurs. Der erste dauerte ein halbes Jahr, die folgenden erstreckten sich je über ein ganzes Jahr. Im Gegensatz zu den analogen Einrichtungen in Basel und Zürich, können die Teilnehmer keine

allgemein bildenden Vorlesungen besuchen, sie werden vielmehr durch die berufliche Ausbildung ganz in Anspruch genommen. Das Wochenpensum weist 34 Stunden auf. Lehrfächer sind: Geschichte der Pädagogik, theoretische Pädagogik, Methodik, Hygiene, Übungsunterricht, Zeichnen, Singen, Harmonium, Turnen, naturwissenschaftliche Exkursionen. Der Unterricht wird von lauter hervorragenden Kräften, von Schulräten, Kreisschulinspektoren und Oberlehrern erteilt. Als Übungsschule dient die Mittelschule II, eine achtklassige Volksschule mit Französisch von der 5. Klasse an. Für die praktischen Übungen sind die 40 Teilnehmer des Kurses in vier Gruppen eingeteilt. Während vier Stunden in der Woche hospitieren sie, und während vier Stunden erteilen sie Unterricht. Der Anfang wird in den obern Klassen der Übungsschule gemacht, und zwar kommen zuerst Rechnen und Erdkunde an die Reihe. Nach einiger Zeit werden die Klassen und die Fächer gewechselt. Für den simultanen Unterricht mehrerer Klassen bestehen keine Veranstaltungen. Der Umstand, dass alle pädagogischen Fächer zugleich begonnen und auf die kurze Zeit von zwei Semestern zusammengedrängt werden, bringt es mit sich, dass sie aufeinander nicht Bezug nehmen können, oder, wenn sie dies wollen, im natürlichen Fortschritt gehemmt werden. Über die spätere Tätigkeit der Teilnehmer am pädagogischen Kurs fehlt eine Statistik; man teilte mir indessen mit, dass die meisten nicht Volksschullehrer werden, sondern weiter studieren und ins höhere Lehramt übertreten. In dieser Beziehung macht man also die gleichen Erfahrungen wie mit den pädagogischen Kursen an der Universität Zürich, wo alle Teilnehmer mindestens Sekundarlehrer werden wollen, und ähnliche wie in Basel.

In Preussen sind die Seminare dreiklassig, sie nehmen die Schüler nach zurückgelegtem 17. Altersjahr auf und entlassen sie frühestens nach erfülltem 20. Als Vorbereitungsanstalten und Verbindungsglied mit der achtklassigen Volksschule dienen die Präparandenanstalten. Diese sind zum kleineren Teil staatlich, andere sind städtisch oder privatim; die meisten aber gehören der Lehrerschaft des betreffenden Seminars. Die Präparandenanstalten nehmen die Schüler nach zurückgelegtem 14. Altersjahr im Frühling auf und führen sie durch drei Jahre weiter. Der Lehrplan der Präparandenanstalten ist der Unterbau des Seminarlehrplans. Ausser den gewöhnlichen Fächern enthält er eine Fremdsprache, Englisch oder Französisch. Auf die Woche fallen 34—37 Unterrichtsstunden. Früher bereiteten die Volksschullehrer einzelne Jünglinge direkt zum

Eintritt in das Seminar vor. Das geschieht jetzt sozusagen nicht mehr; dagegen mehrt sich der Zuzug aus den Mittelschulen und den höhern Unterrichtsanstalten. Auf die Gesundheit der Schüler wird ein besonderes Gewicht verlegt. Beim Eintritt in die Präparandenanstalt und in das Seminar muss ein Gesundheitsattest vorgewiesen werden; vor der Abschlussprüfung hat sich zudem noch jeder Kandidat ärztlich untersuchen zu lassen.

Weil die preussischen Lehrerseminare gewöhnlich in kleineren Städten liegen, so sind sie meistens mit Internaten verbunden. Die Zöglinge erhalten Wohnung und Unterricht unentgeltlich. Das Kostwesen steht unter der Verwaltung eines Seminarlehrers, der die Auslagen unter die Zöglinge verteilt. Im Jahr bezahlt einer etwas zu 200 Mark. In ganz Preussen sind 60 % Hausschüler und 40% Ortsschüler. Mit den Seminaren sind überall Übungsschulen verbunden. Das durch Harnisch und Henschel berühmt gewordene Seminar zu Weissenfels an der Saale, das 110 Zöglinge enthält, verfügt über eine Übungsschule mit 6 Abteilungen und 350 Schülern. Eine Abteilung ist eine ungeteilte Schule mit allen 8 Volksschulklassen. Unter die fünf andern sind die acht Jahrgänge so verteilt, dass 2 je einen und 3 je zwei Jahrgänge haben. Die Seminarlehrer erteilten auch Unterricht an der Übungsschule, sie sind dort die Vertreter ihres Faches und lehren im Seminar die Methodik desselben. Das bringt es mit sich, dass auf die praktische Ausbildung der Zöglinge mehr Gewicht gelegt wird als auf die wissenschaftliche. So hören einige Fächer, wie Mathematik, Naturkunde, Erdkunde, in der Mittelklasse auf, in der obersten Klasse erscheint nur noch die Methodik des betreffenden Faches. Von Religion und Deutsch wird wenigstens eine Stunde für Methodik verwendet. Die Pädagogik beginnt in der Unterklasse mit der Psychologie, auf die im letzten Quartal die allgemeine Unterrichtslehre folgt. In der Mittelklasse wird die Erziehungslehre geboten, das zweite Halbjahr bringt die Geschichte der Pädagogik, die in der Oberklasse bis zur Gegenwart fortgesetzt wird. Daneben läuft die Schulkunde (Schuleinrichtung, Schulhygiene, Schulverwaltung und Schulverordnung). Schon in der Mittelklasse erhalten die Seminaristen in den einzelnen Fächern methodische Anweisung. In der Oberklasse sind hiefür, wie bereits erwähnt, besondere Stunden angesetzt. Dazu kommen wöchentlich 4 Stunden für Lehranweisung und Lehrproben und mindestens 4 Stunden für den Unterricht in der Übungsschule. Jeder Seminarist unterrichtet 10—12 Wochen lang ein Fach in einer bestimmten Klasse und hat am Schlusse

dieser Frist in einer Repetition den Erfolg seiner Tätigkeit zu zeigen. Es tritt also dreimaliger Wechsel ein, und jeder Seminarist hat Gelegenheit, sich im Unterricht in Religion, im Deutschen, im Rechnen und mindestens noch in einem andern Fach zu üben. Der naturwissenschaftliche Unterricht hat keine besonderen Laboratoriumsstunden; dagegen erhalten die Schüler in der methodischen Anweisung der Oberstufe Anleitung zum Mikroskopieren, sowie zur Ausführung von physikalischen und chemischen Versuchen. In der Musik wird der Unterricht in Violin, Klavier und Orgel erteilt. Die beiden ersten Instrumente sind obligatorisch, von der Orgel kann man dispensiert werden. Besonderer Erwähnung verdient der Umstand, dass der Turnunterricht mit 3 Wochenstunden bedacht ist; dazu kommt noch der Spielnachmittag. Die Landwirtschaftslehre (Gartenbau und Bienenzucht) wird im Sommer praktisch und im Winter theoretisch betrieben. An vielen Seminaren erscheint die Handarbeit als fakultatives Fach, das jedoch nur von den Internen gewählt wird.

Das Königreich Sachsen hat 22 Lehrerseminare und 3 Lehrerinnenseminare. Mit Ausnahme des städtischen Lehrerinnenseminars in Leipzig sind sie staatlich. Die Lehrerseminare sind sechsklassige Anstalten, sie schliessen an die achtklassige Volksschule an; von höhern Schulen kommen ca. 10% der Schüler. Die staatlichen Lehrerinnenseminare haben 5 aufsteigende Klassen, das Lehrerinnenseminar zu Leipzig zählt 3 auf die zehnklassige Töchterschule aufgebaute Klassen. Bis zum Austritt aus dem Seminar haben somit die Lehrerinnen 13 Schuljahre durchzumachen, die Lehrer dagegen 14. Jene werden 19, diese 20 Jahre alt. Wie in Hessen und Preussen berechtigt auch hier die Prüfung, die die Abiturienten der Seminare ablegen, nur zur Verwendung als Hülfslehrer oder Vikare. Nach 2 Jahren praktischer Tätigkeit folgt die Wahlfähigkeits- oder Amtsprüfung, die zur Anstellung als ständiger Lehrer an Volksschulen befähigt. Die Übungsschulen haben 4—7 Abteilungen, die meistens nur eine, seltener zwei Altersklassen enthalten. Ungeteilte Abteilungen finden sich nirgends. Die Schülerzahl der einzelnen Abteilungen bleibt meistens unter 30. Mit den 22 Lehrerseminaren und mit einem Lehrerinnenseminar sind Internate verbunden, die von 2 Dritteln der Schülerschaft benützt werden. Der sächsische Seminarlehrplan stammt aus dem Jahr 1877. Der frühere Dezernent für das Seminarwesen, Oberschulrat Grüllich, stellte nach Beratungen mit der Lehrerschaft einen neuen Plan auf, der, ohne Gesetzeskraft zu haben, als Norm

gilt. An ihm fällt auf, dass das Latein als obligatorisches Fach durch alle Klassen hindurch geht und unten 6, oben noch 2 Stunden beansprucht. Dem Zuge der Zeit nachgebend, haben einzelne Seminare auch das Französische eingeführt. Die Naturkunde verfügt über verhältnismässig wenig Stunden. In den drei Stunden der obern Klassen ist eine Experimentierstunde inbegriffen. Gesang und Musiktheorie sind überreich bedacht. Wegen des Kirchendienstes, den viele Lehrer übernehmen müssen, ist die Orgel neben dem Klavier obligatorisches Instrument. An einigen Anstalten figuriert noch Violinunterricht, aber nur in den obern Klassen, da dieses Fach, wie es heisst, wegen zu geringer Erfolge und wegen seines nachteiligen Einflusses auf den Gesangunterricht abgeschafft werden soll. Die Revision, die der Seminarlehrerverein in Gang gesetzt hat, verlangt ein siebentes Seminarjahr, das indessen nicht oben, sondern unten anzusetzen ist, die Schüler haben also in Zukunft nach der siebenten Klasse der Volksschule in das Seminar einzutreten. Einzelne Anstalten haben diese Klasse mit Zustimmung der obersten Schulbehörde im jetzigen Schuljahr schon erhalten und führen sie als Parallele zu der obersten Klasse der Übungsschule. Man hört indessen, dass es bei dieser Forderung sein Bewenden nicht habe, dass vielmehr die Einführung des Lateins im Jahr 1873 und die Verlängerung des Seminars nach unten nur Schritte seien, um zum neunklassigen Seminar und damit zu einer den Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen ebenbürtigen Anstalt zu kommen. Nach den Postulaten des Seminarlehrervereins haben die unteren vier Klassen des Seminars der Allgemeinbildung zu dienen, in den obern drei Klassen tritt zu der Allgemeinbildung die pädagogische Ausbildung. Eine Trennung zwischen beiden ist nicht beabsichtigt. Die Psychologie soll in der drittobersten Klasse begonnen und bis zum Schluss fortgeführt werden. Die spezielle Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer ist von der Pädagogik abzutrennen und den betreffenden Fachlehrern zuzuweisen. Für die Einführung der Lehrseminaristen in die Unterrichtspraxis und zur Beurteilung der Lehrübungen sind besondere Stunden anzusetzen.

Die Religion, auch der Gesang, erfahren eine Stundenverminderung, die Naturkunde eine bescheidene Vermehrung. Geographie und Geschichte erhalten gleichviel Stunden. Neben dem Latein ist nur eine moderne Fremdsprache, und zwar, je nach den lokalen Bedürfnissen, Englisch oder Französisch aufzunehmen. Seminarklassen, die aus Realschul-Abiturienten gebildet werden, erhalten beide mo-

derne Fremdsprachen unter Verzicht auf das Latein. Ausser den zwei Turnstunden sind zwei Stunden für Kürturnen und ein obligatorischer Spielnachmittag anzusetzen. Für die untern vier Klassen ist der Handarbeitsunterricht obligatorisch. Das siebenklassige Seminar wird auf Ostern 1912 erwartet. Bis zu diesem Zeitpunkt wird der Seminarlehrerverein einen Lehrplan ausarbeiten.

Das Lehrerseminar der Hansestadt Lübeck wurde im Jahr 1807 von der Gesellschaft zur Beförderung des Guten und Gemeinnützigen, einer Tochteranstalt der von Isaak Iselin in Basel gegründeten, als Privatanstalt ins Leben gerufen. Im Jahre 1903 übernahm es der Staat. Nach preussischem Muster bestand es damals aus einer an die achte Klasse der Volksschule anschliessenden Präparandenanstalt mit 3 Jahreskursen und einem ebenfalls dreikursigen Seminar. In Anlehnung an die sächsischen Verhältnisse vereinigte man im Jahr 1907 beide zu einem sechsklassigen Seminar. Im Jahr 1908 änderte man die Aufnahmebestimmungen. Zum Eintritt ist jetzt das bis zum ersten Mai zurückgelegte 15. Altersjahr erforderlich, und zwar wird ohne Prüfung aufgenommen, wer eine neunklassige Mittelschule mit Fremdsprache vom fünften Schuljahr an mit Erfolg durchlaufen hat. Volksschüler haben noch das letzte Jahr der Mittelschule zu besuchen, um sich in der Fremdsprache und in der Mathematik nachzuarbeiten. Die Lübecker Seminaristen müssen also bis zur Abgangsprüfung 15 Schuljahre durchlaufen und erreichen ein Alter von 21 Jahren. Dieses Seminar verfügt also über eine gut vorbereitete Schülerschaft und über eine beneidenswert reichliche Zeit. Der Lehrplan, den es sich im Jahr 1910 gegeben hat, nützt diese Verhältnisse aus und treibt die Bildung zu einer ganz bedeutenden Höhe. Abweichend von den sächsischen Verhältnissen, die sonst als Norm gedient haben, wird zu Weihnachten des zweitobersten Seminarjahres eine Trennung zwischen allgemeiner Bildung und Fachbildung gemacht, so dass jene vierdreiviertel Jahre, diese eineinviertel Jahr erhält. Als Grund für diese Massregel wird die Überbürdung angegeben, an der die oberste Klasse litt. Durch Teilung der Entlassungsprüfung in die allgemeinwissenschaftliche Prüfung im dritten Vierteljahr des fünften Seminarjahres und in die pädagogische Prüfung am Schlusse des sechsten Seminarjahres hoffte man jenen Übelstand zu beseitigen. Nach einem Unterbruch von einem Quartal erscheint indessen der allgemein-wissenschaftliche Unterricht im letzten Jahr wieder, und zwar in der Form von einstündigen Fortbildungskursen mit akademischer Lehrform ohne Aufgaben oder Prüfung. Nach freier Wahl

kann der Seminarist entweder die sprachlich-historische oder die naturwissenschaftlich-mathematische Fächergruppe wählen. Der Lehrplan macht mit dem Gedanken ernst, dass die Lehrerbildung wissenschaftlicher gestaltet werden soll. Nichts von konzentrischen Kreisen oder Wiederholung. Der Stoff wird auf die zur Verfügung stehende Zeit verteilt und von Anfang an wissenschaftlich behandelt. Besonders modern sind die Vorschriften für den naturwissenschaftlichen Unterricht, dem 2—6 Wochenstunden und Übungen gewidmet werden. Die Mathematik, die gleich in der ersten Klasse den Funktionsbegriff einführt, steigt bis zum binomischen Lehrsatz, zur sphärischen Trigonometrie und zur analytischen Geometrie auf. Der Schreibunterricht fällt ganz weg. In der vierten Klasse erhalten die Schüler eine Einführung in die Musikgeschichte, und in der fünften werden sie mit der Geschichte der bildenden Künste bekannt gemacht. Die Musik wird etwas stiefmütterlich bedacht, indem einzig Klavier während zwei Jahren obligatorisch ist. Das Turnen wird durch Schwimmen und Fussballspiel ergänzt, die Handarbeit durch Gartenarbeit. Auf die Woche kommen 33—35 obligatorische und bis 8 fakultative Unterrichtsstunden. Etwas weniger belastet ist der Lehrplan für die Fachbildung. Nachteilig kann aber hier die Zusammendrängung des Lehrstoffes auf fünf Vierteljahre wirken. Geschichte der Pädagogik, Psychologie, allgemeine Didaktik, spezielle Methodik des Religionsunterrichtes, der Sprache, des Rechnens, ferner Schulkunde und Hospitieren, setzen gleich am Anfang, d. h. nach Neujahr in der zweitobersten Klasse ein. Mit Beginn der obersten Klasse erscheinen noch spezielle Methodik der Geschichte und Geographie, der Naturkunde, des Schreibens und Zeichnens, des Singens und Turnens, ferner das Unterrichten und die erwähnten wissenschaftlichen Fortbildungskurse. Die Übungsschule hat lauter Abteilungen von einer Altersklasse. In Gruppen von je 3—4 Schülern durchlaufen die Seminaristen während des letzten Jahres alle Klassen und die Hauptfächer. Die Lektionen sind schriftlich auszuarbeiten und sowohl dem Übungsschullehrer, als auch dem die Lehrübungen leitenden Seminarlehrer zur Durchsicht vorzulegen. Bei der Lektion sind die andern Seminaristen der betreffenden Gruppe und die zwei genannten Lehrer anwesend. Die Seminaristen führen ein Protokoll. Unmittelbar nach der Stunde wird die Lektion von den Anwesenden kritisiert.

Interessanter als das Studium dieser organisatorischen Fragen gestalteten sich die zahlreichen Besuche in Schul- und Seminarklassen. In den Übungsschulen werden die Kinder in der elementar-

sten Weise in die Anfänge der Bildung eingeführt. Vermittelst Fröbelstiften und Lesekästchen wird der Leseunterricht vorbereitet, durch das Falten, Ausschneiden und Modellieren der Anschauungsunterricht und durch Erbsen- und Stäbchenlegen der Rechenunterricht. Nach oben steigern sich die Anforderungen, die man an die Schüler stellt, sehr rasch, so dass man fast von der Wissenschaftlichkeit des Unterrichtes reden kann. So rechnete eine achte Klasse ganz ordentlich mit allgemeinen Zahlen und löste einfache Gleichungen auf. Auf derselben Stufe behandelte ein Lehrseminarist das Lebensbild Goethes fast so ausführlich, wie ich es in einer obersten Seminarklasse hörte. Im Seminarunterricht hatte ich Gelegenheit, das Prinzip der Eigentätigkeit der Schüler durchgeführt zu sehen, z. B. in einer Deutschstunde, wo das Gedicht „Schlafwandel" von Gottfried Keller, behandelt wurde. Sozusagen ohne eine Frage von Seite des Lehrers, schöpften die feingeschulten Mädchen den ganzen Inhalt der schwer und melancholisch dahinziehenden Poesie aus, stellten die Bilder zusammen und formulierten den Gedanken vom verschwundenen Heimat- und Familienglück. In einer Psychologiestunde gelang es dem Lehrer auf experimentellen Wege, und zwar bloss durch verschieden rasches Schlagenlassen des Metronoms, den Gegensatz der Spannungs- und Lösungsgefühle aufstellen zu lassen. Durch Referate über ausgeteilte Literatur, durch Nachdenken über den Stoff, der in der nächsten Stunde zu behandeln ist, dient man demselben Prinzip. In den obersten Klassen, wo lauter reife Leute sitzen, verschwindet der Schulton und macht dem Konversationston Platz. An Stelle des Frag- und Antwortspieles tritt die freie Rede. Die Schüler ergänzen oder fragen den Lehrer, sie beurteilen alles und üben aneinander selbst strenge Kritik. In den Kunstfächern, im Zeichenunterricht, im Gesang und im Turnen sah ich ganz hervorragende Leistungen. Aber nicht nur die Lehrerschaft, sondern auch die Regierungen tun ihre Pflicht. Preussen hat in Weissenfels, und Sachsen in Dresden-Strehlen, ein wahres Prunkseminar. Die Besoldungen steigen dort bis 6000, hier bis 7200 Mark. Das Deutsche Reich macht gewaltige Aufwendungen für das Bildungswesen, und die Deutsche Schule hat sich sehr hoch emporgearbeitet.

Wenn wir zum Schlusse unsere Verhältnisse mit den geschilderten vergleichen, so müssen wir uns gestehen, dass wir von unserm mächtigen Nachbarstaat überflügelt worden sind. Einzig Basel hat in seinen Fachkursen zur Ausbildung von Primarlehrern eine Lehrerbildungsanstalt, die ihre Schüler erst dann entlässt, wenn sie stimm-

fähig und militärpflichtig geworden sind. Es verlangt von seinen Primarlehrern bis zur Patentprüfung 14 Schul- und 20 Altersjahre, wie Preussen und Sachsen, steht also nur hinter Lübeck zurück. Das ist das Minimum, unter das nicht gegangen werden sollte. Also sind die dreiklassigen Seminare zu vierklassigen und die vierklassigen zu fünfklassigen zu erweitern. Wo die Lehrerbildung auf die Maturität aufbaut, hat die pädagogische Ausbildung sich über drei Semester zu erstrecken. In Basel ist das von jeher der Fall gewesen, in Zürich hat die Erfahrung gezeigt, dass man mit den zwei Semestern, die ihr an der Universität zur Verfügung stehen, nicht auskommt. Für unsere Seminare empfiehlt es sich nicht, eine scharfe Trennung zwischen allgemeiner und Fachbildung zu ziehen. Die pädagogischen Fächer können nicht auf eine zu kurze Zeit zusammengedrängt werden, da die eine Disziplin die andere voraussetzt. Die der Allgemeinbildung dienenden Fächer sind bis zum Schlusse fortzuführen; denn die Erfahrung lehrt, dass es bei den Lektionen der Lehrseminaristen ebenso sehr an der Beherrschung des Stoffes fehlt, wie an der Beherrschung der Lehrform. Um für die praktischen Übungen der Seminaristen einen sichern Grund zu legen, sollen die pädagogischen Fächer nicht mit der Geschichte der Pädagogik, sondern mit der Psychologie beginnen. Auf diese folgen allgemeine Didaktik und spezielle Methodik, sodann Erziehungslehre und Geschichte der Pädagogik nebeneinander. Die spezielle Methodik der Hauptfächer ist einem einzigen Lehrer zu übertragen, um Wiederholungen zu vermeiden, die Methodik der Kunstfächer (Schreiben, Zeichnen, Singen, Turnen) soll durch die betreffenden Fachlehrer erteilt werden. Die mit dem stolzen Namen Schulreform bezeichneten Bestrebungen dürfen nicht abgelehnt werden, sondern sind zu prüfen und tunlichst zu berücksichtigen. Die Schweiz ist kein Land, das eine wirtschaftliche Einheit darstellt; sie ist vielmehr durch den Handel auf die Nachbarstaaten angewiesen und muss auf geistigem Gebiet die Konkurrenz mit ihnen aufnehmen, wenn sie wirtschaftlich auf der Höhe bleiben will.

# III. Erstellung eines Lehrbuches der allgemeinen und speziellen Methodik für die Schweiz. Lehrerseminare.

Von Dr. X. Wetterwald, Basel.

Die Anregung, es möchte der schweiz. Seminarlehrerverein ein Lehrbuch der allgemeinen und speziellen Methodik des Volksschulunterrichts ausarbeiten, entspringt meinen persönlichen Erfahrungen. Als im Jahre 1892 die Basler Fachkurse*) zur Ausbildung von Primarlehrern ins Leben gerufen wurden, erhielt ich die Aufgabe, die Lehramtskandidaten in die Schulpraxis einzuführen. Um diesem Auftrag nachzukommen, schickte ich die Kandidaten zum Hospitieren und zum Erteilen von Lektionen in verschiedene Primar- und Sekundarklassen**) und gab ihnen Anleitung zum Anfertigen von Berichten über das Gesehene, zur Anfertigung von Präparationen für die Lektionen und zur Erteilung der Lektionen. Ausserdem erhielt ich den Auftrag, sie noch besonders in die Methodik des Sprach- und Rechenunterrichtes einzuführen.

Für den Sprachunterricht wählte ich als Lehrmittel die Unterrichtslehre (Volksschulkunde) von Seminardirektor Largiadèr***) und längere Zeit erteilte ich den Unterricht nach dieser gewiss trefflichen Wegleitung. Ich fand aber, dass nach und nach über die Methodik dieses Faches neue Gedanken auftauchten, dass der Unterrichtsbetrieb sich allmählich umgestaltete und andere Formen annahm. Auch schien mir das ganze methodische Gedankengebäude dieser Anleitung zu starr und auch etwas schablonenhaft; zudem vermisste ich darin eine kurze Geschichte der Sprachmethodik. Ich ersetzte daher Largiadèr durch das Rüeggsche Büchlein, Der Sprachunterricht in der Elementarschule. Für den Sprachunterricht der Oberstufe, bezw. für die Methodik desselben, arbeitete ich ein Diktat aus. Aber auch dieses Lehrmittel befriedigte mich nicht recht. In Rüegg findet sich der historische Teil zu breit behandelt, so dass es nicht leicht war, die Kandidaten einen klaren Überblick über den in Frage kommenden Stoff gewinnen zu lassen. Überdies war die Anleitung, weil die Oberstufe fehlte, eben doch unvollständig.

Da erschien im Jahre 1904 in zweiter Auflage der Sprach- und

---

*) Die Fachkurse umfassen drei Semester; zum Eintritt wird von den Kandidaten der Besitz des Maturitätszeugnisses (Realschule oder Gymnasium) verlangt.

**) Die Basler Sekundarschule umfasst das 5.—8. Schuljahr, ist also die obere Stufe der Volksschule.

***) Largiadèr, Unterrichtslehre, Zürich und Strassburg 1885.

Sachunterricht von Geissbühler. Ich legte nun während einiger Jahre dieses Lehrmittel meinem Unterricht zugrunde. So gut dasselbe im allgemeinen seiner Anlage nach ist, so finde ich doch, dass manche Partien, z. B. gerade die vier ersten Paragraphen, etwas kürzer, übersichtlicher und klarer dargestellt werden sollten; auch ist der sprachliche Ausdruck nicht immer einfach und bestimmt. Daher probierte ich wieder etwas anderes. Unter Benutzung einiger der genannten Lehrmittel, sowie auch noch anderer, z. B. der speziellen Methodik von Regener, stellte ich selbst etwas zusammen, was ich nun jeweilen meinen Schülern diktiere. Aber auch das befriedigt mich nicht; es fehlte mir beim Abfassen meiner Arbeit die Zeit, die methodische Literatur, die heute eine ziemlich grosse ist, zu prüfen und zu berücksichtigen, und doch sollte das notwendig geschehen. Auch ist das Ganze mehr eine Aneinanderreihung einzelner Kapitel, als eine logisch gegliederte und sorgsam gefügte Arbeit aus einem Guss. Dazu kommt noch der weitere Übelstand, dass das Manuskript den Lehramtskandidaten diktiert werden muss. So stehe ich also vor der bedauerlichen Tatsache, dass ich in der Methodik des wichtigsten Schulfaches Unterricht erteilen soll, für den mir eine befriedigende Anleitung fehlt.

In der Methodik des Rechenunterrichtes ging es mir ähnlich. Da schrieb ich zuerst aus verschiedenen methodischen Werken und kritischen Arbeiten einen Lehrgang zusammen. Ich benutzte dabei Largiadèr, Hug, Egger, Hartmann-Ruhsam, Rüeffli (Pestalozzis rechenmethodische Grundsätze) und andere Werke; was heraus kam, war aber zu theoretisch und zu gelehrt für die Lehramtskandidaten. Nach einiger Zeit entwarf ich daher eine einfachere Arbeit, einen Lehrgang nach Massgabe der Basler Lehrpläne für die Primar- und Sekundarschule. Dieser Lehrgang mag ziemlich brauchbar gewesen sein, aber das Diktieren desselben und das Ausführen der vielen Rechnungen erschien mir als zeitraubend und langweilig. Als daher 1902 das Kopfrechenbuch mit methodischer Wegleitung von Stöcklin erschien, legte ich meinen Lehrgang auf die Seite und veranlasste die Kandidaten, den ersten Band dieses Werkes anzuschaffen. Mit Hülfe desselben suche ich sie nun in die Methodik des Rechenunterrichts der ersten Schuljahre einzuführen. Für die Methodik des Bruchrechnens und der bürgerlichen Rechnungsarten benutze ich einen selbstentworfenen Lehrgang. Somit bin ich auch im Rechenunterricht immer noch zum Teil auf das Diktat angewiesen. Das Stöcklinsche Werk ist eine ganz vorzügliche Methodik und eine treffliche Weg-

leitung im Rechenunterricht für die Hand des Lehrers, es ist aber — 3 Bände — viel zu ausführlich und umfangreich als Lehrmittel der Methodik für die Hand der Lehramtskandidaten.

Den Unterricht in der Methodik des Realunterrichts — Naturkunde, Geographie und Geschichte — erteilte zuerst Herr Dr. Zollinger, damals Lehrer an der höhern Töchterschule in Basel. Als aber durch die Übernahme des Rektorats der Mädchensekundarschule seine Bürde grösser geworden war, verzichtete er auf den genannten Unterricht. Er wurde darauf von der Kommission mir übertragen. Auch auf diesem Gebiet fand ich nichts Gedrucktes vor, das mir zweckdienlich schien, weshalb ich unter Benutzung des schon vorhandenen Lehrganges und anderer Arbeiten, namentlich der schon genannten Methodik von Regener, selber etwas zusammenstellte, das ich nun jeweilen diktiere und meinem Unterricht in der Methodik der genannten Fächer zugrunde lege. Die Methodik der übrigen Unterrichtsfächer liegt in andern Händen.

Nun werden Sie nach der allgemeinen Didaktik fragen. Einen eigentlichen Lehrauftrag für dieses Gebiet erhielt ich nie; die Behörde war wohl der Meinung, dass die allgemeinen methodischen Grundsätze nicht in systematischer Form, sondern in Verbindung mit der Anleitung zur Anfertigung der Präparationen und bei Besprechung der Lektionen, sowie auch in der Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer zu geben seien. Ich verfuhr auch diesen Ideen gemäss, immerhin hielt ich es für notwendig, die Kandidaten doch wenigstens mit einem Teilgebiet der allgemeinen Unterrichtslehre, namentlich mit der Lehrplantheorie, und zwar nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen, bekannt zu machen. Wie man sich auch zu dieser Theorie stellen mag, e i n s kann man ihr nicht absprechen: Sie hat Leben und Bewegung in die Schulwelt hineingebracht, und sie hat einen gewiss nicht erfolglosen Kampf gegen den didaktischen Materialismus geführt. Ich behandelte also die Lehrplantheorie, und zwar die Theorie der kulturhistorischen Stufen und die Konzentrationsidee nach dem bekannten ersten Schuljahr von Rein. Ich fand aber schliesslich die Reinsche Darstellung viel zu breit und zu wenig übersichtlich, weshalb ich eine eigene Bearbeitung vornahm; also wieder Diktat.

Was die Theorie der formalen Stufen betrifft, so ist diese in dem bekannten Handbuch der Pädagogik von Conrad sowohl hinsichtlich Klarheit der Darstellung, als auch in bezug auf Einfachheit und Bestimmtheit des sprachlichen Ausdrucks sehr gut behandelt, weshalb ich dieses Buch dem betreffenden Unterricht zugrunde legte. Die

Besprechung der Stufentheorie bildet jeweilen den Schluss des methodischen Unterrichts. Dabei kann ich auf die zum Teil schon vorausgegangene Schulpraxis Bezug nehmen. Zugleich bietet sich willkommene Gelegenheit zur Repetition der Methodik der verschiedenen Unterrichtsfächer, zum Ziehen von Parallelen, zum Befestigen und Vertiefen gewonnener Grundsätze, sowie zur Verallgemeinerung abgeleiteter Sätze.

Damit habe ich Ihnen eine kurze Skizze meiner Versuche gegeben. Eine rechte Befriedigung habe ich dabei nicht gewonnen. Ich habe immer das Gefühl, es sollte sich sowohl für die allgemeine Methodik, wie für die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer eine Wegleitung schaffen lassen, die unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse der experimentellen Didaktik und Psychologie ein Lehrmittel würde, das Lehrenden und Lernenden Freude bereiten könnte. Und wenn die in den Fachkursen erzielten Resultate auch einigermassen befriedigten, so ist das hauptsächlich dem Vorbild der Übungslehrer und dem Lehrgeschick der Kandidaten zuzuschreiben und weniger meinen theoretischen Belehrungen. So bin ich auf den Gedanken gekommen, die Ihnen bekannte Anregung zu machen. Dabei liess ich mich von der Überzeugung leiten, dass die Lehrer an den schweizerischen Lehrerseminaren so viel Erfahrung auf den verschiedenen Gebieten des Unterrichts und einen so weit- und tiefgehenden Einblick in die Fachliteratur besitzen, dass es ihnen nicht schwer fallen sollte, das Material zu einem Handbuch der Methodik zusammenzutragen, zu sichten, zu ordnen und so ein Werklein zu schaffen, das eine tatsächlich vorhandene Lücke ausfüllen würde.

Sie werden mir vielleicht einwenden, es stehen aber Hindernisse anderer Art der Ausführung eines solchen Unternehmens im Wege. Sie werden geltend machen, ich habe ja selber durch die Darlegung meiner Erfahrungen und Ansichetn aufs deutlichste gezeigt, dass mir nichts Vorhandenes passe, dass ich an allem Aussetzungen zu machen habe, dass mir nichts recht liege; und wenn nun in jedem von Ihnen, den die zu behandelnde Materie näher berührt, nur ein ganz kleiner Bruchteil des von mir bekundeten Geistes, der stets verneint, stecke, so sei gar nicht daran zu denken, dass die von mir gewünschte gemeinsame Arbeit zu einem rechten Ende geführt werden könnte. So aussichtslos scheint mir aber die Sache doch nicht zu sein. Ich kann Sie versichern, ich lasse mit mir reden, und ich werde mir Mühe geben, auch auf Ideen einzugehen, die mir vielleicht nicht von vornherein zusagen, und dann habe ich die volle Überzeugung, dass das bei

Ihnen allen noch in erhöhtem Masse der Fall sein wird. Wenn wir einander zu verstehen suchen, ruhig und sachlich unsere Ideen darlegen, dann wird sich nach meiner Überzeugung herausstellen, dass wir bei etwa sich geltend machenden Meinungsverschiedenheiten nur in der Ausdrucks- und Bezeichnungsweise voneinander abweichen — dem Wesen der Sache nach aber das Gleiche meinen und das Gleiche wollen.

Es drängt sich aber noch ein neues Bedenken hervor. Ein Lehrbuch der allgemeinen und speziellen Methodik wollen wir schaffen? Also eine Anleitung, und zwar nur eine, die dann den verschiedenen Persönlichkeiten, die Unterricht in der Methodik zu erteilen haben, als Wegleitung dienen soll für den intimen, persönlichen, auf gegenseitigem Geben und Nehmen beruhenden Verkehr zwischen Lehrer und Schüler. Art und Erfolg dieses Verkehrs werden aber ganz wesentlich bedingt durch die Persönlichkeit des Lehrenden und durch sein Verhältnis zu den Lernenden. Die Methode ist etwas Subjektives, etwas Individuelles, etwas Intimes, das von Persönlichkeit zu Persönlichkeit wieder ein anderes Gepräge annimmt. Und dafür wollen wir Vorschriften aufstellen?! Gewiss ist die Methode etwas Persönliches, und ihr Erfolg wird immer durch die Persönlichkeit bedingt sein. Aber es gibt doch auch wieder in all den verschiedenen Veranstaltungen der verschiedenen Persönlichkeiten, den Unterrichtsstoff zu behandeln und den Kindern verständlich und fassbar zu machen, etwas Gemeinsames; es gibt gewisse Grundsätze und Gesetze, die als das gemeinsame Ergebnis aus den Erfahrungen und Forschungen vieler sich herausgeschält haben; diese müssen dem Lehramtskandidaten klargelegt werden, und mit diesen muss der Anfänger im Lehramt bekannt und vertraut sein. Auch die neuere Pädagogik, die in einen gewissen Gegensatz gebracht wird zur alten, wird niemals imstande sein, die Lehramtskandidaten so auszubilden, dass sie gleich als vielerfahrene und ausgereifte Persönlichkeiten zum alles beherrschenden Führer und Lenker ihrer Klasse werden, wobei sie aller Anleitung zur Erteilung des Unterrichts und zur Regierung der Schüler entraten könnten. Immer wird z. B. die richtige Handhabung der Frage beim Lehr- und Lernakt eine wichtige Rolle spielen,*) und die Zeit ist wohl noch fern, da die Fragekunst in die Rumpelkammer abgenutzter, veralteter und wertloser In-

*) Dieser Passus ist der Ausdruck meiner Oppositionsstimmung gegen Scharrelmann, der kürzlich in einem im Basler Lehrerverein gehaltenen Vortrag über das Wesen der neuen Pädagogik die Fragekunst karikierte.

ventarstücke einer degenerierten Pädagogenkunst geworfen werden kann. Und wenn sie auch einmal kommen sollte, dann sollen spätere Lehrergenerationen wissen, wie man zu den neuen Errungenschaften gekommen ist. Auf allen Gebieten menschlichen Denkens und Schaffens können wir den Weg der Entwicklung, das Aufsteigens von geringerer Einsicht zu höherer und besserer Einsicht konstatieren. Jede Errungenschaft ist das Ergebnis rastlosen Mühens und Schaffens; sie ist hervorgewachsen aus einfachen Verhältnissen. Aber diese einfachen und mangelhaften Zustände und Einsichten waren die notwendige Grundlage für das Erreichen der höhern Stufe. So ist es überall, so auch auf dem Gebiet von Erziehung und Unterricht. Mit diesem Gesetz, das mit den Naturgesetzen gleiche allgemeine Gültigkeit beanspruchen kann, sollen die heranwachsenden Lehrer bekannt gemacht werden; sie sollen in den Ideengang der Entwicklung und des Werdens auch auf geistigem Gebiet eingeführt werden. Die damit erworbene Erkenntnis bewahrt sie vor der Überschätzung ihrer positiven Kenntnisse und Einsichten; sie zeigt ihnen, dass sie selbst Werdende sind, ja dass sie Werdende bleiben müssen, bis das Silberhaar ihren Scheitel bedeckt, wenn sie als Wirkende und Gutes Schaffende tätig bleiben wollen. Diese Erkenntnis bewahrt sie aber auch vor der Überschätzung des Neuen, wie vor der Missachtung des Alten; sie führt zu einem gerechten Urteil über das Bestehende, zur richtigen Einschätzung vergangener Arbeit und zur Anerkennung der Berechtigung des Strebens nach Fortschritt und Weiterentwicklung. Damit möchte ich auf einen Grundgedanken hinweisen, der in dem zu schaffenden Lehrmittel zum Ausdruck kommen sollte; ich meine die Berücksichtigung der historischen Entwicklung. Der Lehramtskandidat soll begreifen, wie die Auffassung einer didaktischen Frage zu einer bestimmten Zeit aus einer frühern Anschauungsweise sich allmählich entwickelt hat und wie sie ihrerseits wieder zum Ausgangspunkt einer neuen Auffassungsweise wurde. Diese Entwicklung sollte auch, soweit als möglich, mit der Entwicklung der betreffenden Fachwissenschaft und vielleicht auch mit gewissen Zeitströmungen in Beziehung gebracht werden. So steht die Entwicklung der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts in engster Beziehung zu den Fortschritten der naturgeschichtlichen Forschung, und wenn ich an die von Thomas Scherr geforderten weitausgreifenden formellen Sprachübungen, die einst den Sprachunterricht beherrschten, denke, sowie an den Zweck der formalen Bildung, den man ihnen setzte, so drängt sich mir die Ansicht auf, es haben jene methodischen Ver-

anstaltungen in engster Beziehung gestanden zur demokratischen Bewegung der 30er Jahre des vorigen Jahrhunderts im Kanton Zürich, in enger Beziehung zu den Bemühungen, die breitesten Schichten des Volkes denkfähig zu machen und so zur Teilnahme an der Volksregierung heranzubilden. —

Doch ich will mich nicht weiter über allgemeine Ideen verbreiten, sondern zu meinem Vorschlag zurückkehren: der schweiz. Seminarlehrerverein möchte sich die Aufgabe stellen, für die Hand der Lehramtskandidaten ein Lehrbuch der allgemeinen und speziellen Methodik zu schaffen. Dabei könnte und sollte das Wertvolle, das in verschiedenen Büchern zerstreut ist, zu Rate gezogen und verwertet werden. Aber nach meiner Auffassung sollte die gesamte methodische Anleitung in einem Handbuch vereinigt sein. Dieses Handbuch soll in dem einen Teil die allgemeine Didaktik, in dem andern die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer enthalten. — Eine Aufstellung und Besprechung eines Planes für den einen oder andern Teil würde über den Rahmen meiner Anregung hinausgehen und hätte auch im jetzigen Stadium der Angelegenheit keinen Sinn. Denn zuerst wird es sich darum handeln, über die Zweckmässigkeit eines solchen Lehrmittels, sowie über die Möglichkeit der Erstellung desselben zu diskutieren und darüber schlüssig zu werden. Dabei könnte man vielleicht noch die Frage erörtern, ob der spezielle Teil eine Methodik aller Unterrichtsfächer, die im Lehrplan der Volksschule sich finden, enthalten soll, oder ob man z. B. von den Fächern, die vorzugsweise Fertigkeiten pflegen, absehen will.

Zum Schluss gestatten Sie mir noch einen Gedanken auszusprechen. Wenn Sie beschliessen sollten, meiner Anregung Folge zu geben, so sollten, wenigstens für die Sammlung des Materials und vielleicht auch für die Verarbeitung desselben, alle Kräfte, die ein Interesse daran haben, herbeigezogen werden. So würde man Gelegenheit bekommen, die verschiedenen Anschauungen bezüglich methodischer Fragen kennen zu lernen und prüfen zu können. Eine gegenseitige ruhige und sachliche Kritik, eine Aufklärung dunkler Stellen, eine Berichtigung von Irrtümern, das alles würde uns gegenseitig näher bringen, aber auch ein mächtiges Mittel werden zur Förderung unserer Einsicht, sowie der gegenseitigen Wertschätzung. Dadurch würde auch unser Unterricht vorteilhaft beeinflusst werden; so würden auch die uns anvertrauten Lehramtskandidaten daraus einen Gewinn ziehen, und es könnte unsere Arbeit der gesamten Schweizerjugend zugute kommen.

# IV. Individuen und Massen in ihrer Bedeutung für die historische Entwicklung.

Von Dr. Heinrich Flach, Seminarlehrer in Küsnacht.

In jeder historischen Bibliothek stehen neben Staaten- und Weltgeschichten mit ihrer Schilderung der Entwicklung einzelner Völker oder der Menschheit eine Reihe von Biographien, worin die Wirksamkeit grosser Männer gewürdigt ist. Daneben beleuchten kulturgeschichtliche Monographien einzelne Seiten menschlicher Arbeitsleistung; nationalökonomische Schriften erörtern wirtschaftliche Verhältnisse, und geographische Werke verbreiten sich über die Länder, durch deren Besiedelung die Völker zu staatlichen Gemeinschaften geworden sind. Aus all diesen Büchern tritt uns die ganze Fülle der geschichtlichen Vorgänge entgegen, in deren Zentrum der Mensch steht. Sie entspringen den verschiedensten Ursachen, von denen jede wieder auf vielfältige andere zurückführt.

Der Mensch, insoweit er sich als vernünftiges Wesen empfindend, denkend und wollend betätigt, sei nun seine Tätigkeit wirksam, d. h. deutlich erkennbar oder nicht, ist das Objekt der Geschichte. Wir messen sowohl Gliedern von Behörden, Politikern, Feldherren, Religionsstiftern, Gelehrten, Künstlern, Entdeckern und Erfindern mit ihrer hervorragenden singulären Arbeit, als auch anderseits denjenigen Individuen ihre Bedeutung zu, welche als solche keine erkennbare Wirkung im Laufe der Begebenheiten ausgeübt haben, welche der sogenannten Masse angehören. Das private Tun auch eines gewöhnlichen Individuums gilt als historisch beachtenswert, insofern es typisch ist, uns also eine durchschnittliche Erkenntnis dessen vermittelt, was zu seiner Zeit von seiner Menschenklasse kulturell geleistet worden ist. Ausser dieser typischen Massenbetätigung sind kollektive Betätigungen zu beachten, die nicht nur zu durchschnittlichen und allgemeinen Erkenntnissen dienen, sondern an sich für den Verlauf von Begebenheiten wirksam werden, wie ein Krieg, der Zusammenschluss zum Staat, eine Revolution, die Politik und anderes mehr.

Als Wissenschaft verfolgt die Geschichte nicht die einzelnen Momente der Entwicklung an sich, sondern als eine Reihe auseinander hervorgehender Ereignisse. Die verschiedenen Betätigungen der

Menschen stehen aber nicht nur unter sich im Zusammenhang, vielmehr auch in Wechselwirkung mit den physischen Bedingungen, die von der Natur gesetzt sind. Innerhalb der natürlichen Verhältnisse, da mehr, dort weniger an sie gebunden, schaffen Individuen und Massen, von mannigfachen Faktoren getrieben, an der Aufgabe der Menschheit. Ob auch vieles von ihrem Erfolg nur dem Augenblick angehört, bleibt doch ein Teil ihrer Leistung erhalten, so dass kein völliger Verlust ihrer Arbeit zu beklagen ist. Eine Generation baut auf der andern auf, und wenn sie dahingeht, ist wieder eine neue an ihrer Stelle und nimmt ihre Tätigkeit auf. Werden und Vergehen zu neuem Werden und Vergehen ist unser Los. Veränderlichkeit und Beständigkeit, Variation und Kontinuität gehen nebeneinander her; auf dem Wechsel des Einzelnen und der Dauer des Ganzen beruht alle Geschichte.*)

Diese wenigen Bemerkungen erläutern die wegen ihrer Prägnanz nicht so leicht fassliche Definition Bernheims, der sagt: „Die Geschichtswissenschaft ist die Wissenschaft, welche die zeitlich und räumlich bestimmten Tatsachen der Entwicklung der Menschen in ihren singulären wie typischen und kollektiven Betätigungen als soziale Wesen im Zusammenhang psycho-physischer Kausalität erforscht und darstellt".**)

Die Fähigkeit, die geschichtlichen Begebenheiten als eine Reihe in sich zusammenhängender Entwickelungen anzusehen, ist dem Menschen keineswegs angeboren, sondern das Produkt einer ziemlich hohen Geistesbildung. Mit vollem Bewusstsein hat man erst seit etwas mehr als einem Jahrhundert den Standpunkt der genetischen Geschichtsdarstellung eingenommen. Ursachen und Bedingungen der Entwickelung sind erstens die Faktoren der äusseren Natur: Klima, Bodenbeschaffenheit und -gestalt, Verteilung von Land und Wasser, Naturszenerie und Naturerscheinungen, Flora und Fauna und die physische Beschaffenheit der Menschen; zweitens die psychische Beschaffenheit der Menschen mit ihren Anlagen, und drittens jene sozialen Gemeingüter und Zustände, welche aus dem Zusammen- und Gegeneinanderwirken der äussern Natur und des menschlichen Wesens hervorgehen und den Bestand der jeweiligen Kultur aus-

---

*) Lindner, Geschichtsphilosophie. Stuttgart, 1904. 2. Aufl.

**) Bernheim, Lehrbuch der historischen Methode, 6. Aufl. Leipzig, 1908, p. 9.

machen: Sprache, Gewöhnung und Sitte, Moral und Religion, Gewerbe, Handel, Künste, Wissenschaften, Recht und Staatsverfassung, wirtschaftliche und soziale Verhältnisse. Die Wechselwirkung dieser Faktoren, die Art und das Mass ihres Einflusses auf den geschichtlichen Verlauf zu untersuchen, ist die vornehmste Aufgabe des Geschichtsforschers. Auf keinen Fall aber geben sie das Material ab, aus dem man „die Gesetze" der Geschichte ableiten kann. Wir erkennen zwar an, dass die Gesetze der Naturwissenschaften als Hülfsmittel zur Gewinnung historischer Erkenntnis verwendet werden müssen, aber ihre Anwendbarkeit ist begrenzt infolge allerlei unmessbarer Grössen, z. B. des qualitativen Unterschieds der Individuen und daher aller Individuengruppen; je höher die organisierten Erscheinungen sind, einen umso grösseren Einfluss gewinnt das Element der Individuation. Daher genügen die genannten Faktoren weder in ihrer Gesamtheit noch einzeln zu einer gesetzmässigen Erklärung geschichtlichen Geschehens. Und doch hat man diese von verschiedenen Gesichtspunkten aus versucht, indem man bald die Naturbedingungen, bald die Ideen, bald den Intellekt, bald die Bedürfnisse, bald die materiellen Verhältnisse zur gestaltenden Ursache oder zur synthetischen Grundlage der Geschichte machen wollte. Bernheim sagt: „Man würde es gewiss höchst lächerlich finden, wenn ein Schuhmacher, der sich mit der Geschichte abgäbe, behauptete, der massgebende Faktor in der menschlichen Entwickelung sei die Fussbekleidung, und doch ist es der Art nach dieselbe Einseitigkeit, wenn jeder das für das wesentliche Element der Geschichte hält, womit er sich speziell beschäftigt: der Geograph die Natureinflüsse, der Anthropolog die Rasse, der Philosoph die Ideen, der Mathematiker den Verstand, der Nationalökonom, der Sozialist die Wirtschaftsverhältnisse*) usw."

Dies führt uns zu den verschiedenen Geschichtsauffassungen, von denen wir schliesslich entsprechend dem gewählten Thema zwei besonders zu würdigen haben. Wenn wir auch von vornherein jede einseitige Auffassung als falsch bezeichnen, da sie nur verzerrte Bilder schaffen kann, geben wir doch zu, dass durch die gründliche Sonderuntersuchung der Wirkung einzelner Faktoren die Wichtigkeit derselben erforscht und dargetan worden ist, wodurch eine Gesamtauffassung ermöglicht wurde, welche die mannigfaltigen Fäden der Geschichte vor Augen hat.

---

*) Bernheim, a. a. O. p. 633 ff.

Wir stellen die anthropogeographische und die ethnologische Auffassung voran.*) Beide ziehen zur Beurteilung der historischen Vorgänge als beeinflussenden Faktor die äussere Natur herbei, besonders seit Darwins Entwicklungstheorie den Menschen in innigen Zusammenhang damit gebracht hat. Freilich hielten schon die Alten dafür, dass geographische Lage, Bodenbeschaffenheit und Klima von bestimmendem Einfluss auf die Geschichte eines Volkes seien, ebenso Bacon, Montesquieu und Herder**). Letzterer sagt, dass nicht bloss das Sein der Völker, sondern auch ihr Denken, Handeln, Leiden von ihrer Lage und ihrer physischen Umgebung abhange; Geschichte sei eine fortlaufende Geographie und Geographie eine stillstehende Geschichte. Aber der philosophisch tiefveranlagte Dichter ist nicht einseitig; er fügt bei, dass auch der angeborene und sich erzeugende Charakter der Nationen eine wirksame Rolle spiele. Auf Herder baut Karl Ritter weiter, der auch nicht die ganze Kausalität der geschichtlichen Ereignisse mit der Geographie in Zusammenhang bringt. Dann betont Ratzel,***) dass die Anlagen, der Wille, die Arbeit, der schon vorhandene Kulturzustand der Völker die Wirkung der natürlichen Bedingungen modifiziere. Die gleiche Naturbedingung übt auf ungleich beanlagte und disponierte Menschen und Menschengruppen die denkbar verschiedensten Wirkungen aus. Man denke nur an den verschiedenen Einfluss der natürlichen Verhältnisse Griechenlands auf seine Bewohner verschiedener Zeiten. Anthropologie und Ethnologie messen der physischen Beschaffenheit des Menschen und den Eigenschaften der verschiedenen Rassen in erster Linie Bedeutung bei. Auf dieser Ansicht fusst namentlich Gobineau,†) nach dem Reinheit und Mischung der Rassen die einzigen Kräfte der Weltgeschichte sind. Er spricht von Reinheit und Legierung des Blutes, von einer Chemie der Rassen. Reinheit erhalte die Zivilisation, der Mischung bemächtigen sich Unruhe, Erstarrung und Tod. Dem ist aber entgegenzuhalten, dass die Ansichten über Entstehung der Rassen noch nicht einmal feststehen; sodann kennt die Geschichte mehr als ein Beispiel dafür, dass nicht jede Mischung verhängnisvoll ist und zur Fäulnis führt.

---

*) Barth, Die Philosophie der Geschichte als Soziologie. Leipzig, 1897. p. 224 bis 251.

**) Herder, Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit.

***) Ratzel, Anthropogeographie.

†) Gobineau, Essai sur l'inégalité des races humaines, Paris 1884.

Wohl ist die Rasse ein mächtiger Faktor in der Gestaltung des Volkscharakters, aber nicht der einzige. Gewiss ist die Berücksichtigung der physischen Faktoren bei jeder geschichtlichen Betrachtung eines Volkes nötig; man hüte sich aber vor einer einseitigen Anwendung und vor einer Überschätzung derselben.

Die politische Geschichtsauffassung*) stellt die Beziehungen der Völker zueinander in den Mittelpunkt der Betrachtung. Ihr Verhältnis besteht durch die staatliche Organisation. Der Staat ist aus dem Willen der Gesellschaft als eine Art Schutzapparat entstanden; durch ihn schirmen sich die Bewohner eines Landes gegen äussere und innere Feinde und fördern so ihre gemeinsame Wohlfahrt. Gewiss hat sich die Geschichte vornehmlich mit dem Schicksal der Staaten zu befassen, aber nicht ausschliesslich; denn der Staat darf das soziale Leben nicht beherrschen, er soll ihm vielmehr gemäss seinem ursprünglichen Zwecke dienen. Er hat den Kräften, die ihn gebildet haben, wieder Antriebe zu geben; diese Kräfte aber sind physische und kulturelle Faktoren, die auch in Betracht zu ziehen sind. Es gibt Epochen, deren Aufgaben nicht, oder nicht in erster Linie auf dem Gebiete des Staates lagen, sondern auf Kulturgebieten anderer Art; man denke an die Entstehung und Ausbreitung des Christentums, an die Kreuzzüge, an Renaissance, Reformation, Aufklärung etc. — Eine rein politische Geschichtsbetrachtung, wie sie lange herrschend war und gelegentlich heute noch bevorzugt wird, vermag Inhalt und Formen der Gesittung nicht klar zu legen; sie ist blind gegen das Zusammenwirken der verschiedenen Lebensmächte.

Ebenso unzulänglich ist übrigens auch die einseitige kulturgeschichtliche Auffassung.**) Sie betrachtet den Menschen in seinem Kampfe mit der Natur, besonders in seinen Siegen über sie. Der Begriff Kultur ist allerdings auf die mannigfaltigste Weise definiert worden. Heute versteht man nach Barth darunter etwa die Herrschaft des Menschen über die Naturstoffe und Naturkräfte, unter Zivilisation die Herrschaft des Menschen über sich selbst, d. h. über seine niedern, elementaren Triebe. Zivilisation bedeutet so mehr den innern, Kultur den äussern Prozess.***) Oft umfasst Kultur Natur- und Geistesleben zusammen, bei Lamprecht speziell materielles und geistiges Leben, wodurch eine vollständigere

*) Barth, a. a. O., p. 261—267.

**) Barth, a. o. O., p. 251—261.

***) Unser Sprachgebrauch definiert gerade umgekehrt.

Würdigung entsteht. Fasst man den Begriff enger, so ergibt sich eine Theorie der Geschichte, welche die materielle Kultur oder die Herrschaft des Menschen über die Natur in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt und aus ihr das geistige Leben, die gesellschaftlichen und politischen Zustände hervorgehen lässt. Der Fortschritt der Menschheit gründet sich aber nicht nur auf den sich mehrenden Kulturbesitz. Alle historischen Ereignisse sind zunächst Willenserscheinungen, und der Wille wird neben dem Streben nach Kultur noch durch andere Kräfte gelenkt. Ein richtigeres Bild ergibt sich, wenn Kulturgeschichte und politische Geschichte Hand in Hand gehen, d. h. wenn die letztere von kulturgeschichtlicher Auffassung getragen ist.

Nach der ideologischen Geschichtsauffassung*) ist die Idee die „Seelenführerin" der Geschichte. Schon der hl. Augustin stand auf diesem Boden, und nach ihm beherrschte die eine Idee der christlichen Weltanschauung, die siegreich aus dem Kampfe mit den Religionen der Mittelmeervölker hervorgegangen war, das Mittelalter und selbst die Neuzeit bis ins 16. und 17. Jahrhundert hinein. Im 18. Jahrhundert werden die menschlichen Ideen überhaupt, religiöse, philosophische, wissenschaftliche und politische zu bewegenden Faktoren; der Glaube daran charakerisiert besonders das Aufklärungszeitalter. Leibniz, Basedow, Kant, Hegel, Wilhelm von Humboldt und selbst Ranke schliessen sich an. Auch die Herbartianer Lazarus und Steinthal bezeichnen den Volksgeist als den Schöpfer der Geschichte; sie unterscheiden Ideen des Seins, des Sollens und Könnens. Aber über die Entstehung der Ideen, die Kausalität des Inhalts derselben verbreiten sie sich so wenig wie ihre Vorläufer. Ohne Zweifel sind Weltanschauungen, die eine Gesellschaft beherrschen, wahrnehmbare Kräfte in der geschichtlichen Bewegung, aber nicht die einzigen. Und die wissenschaftliche Geschichte soll nicht bloss zeigen, wie mächtige Ideen wirken, sondern wie sie entstehen und wieder die Herrschaft verlieren.

Der Individualismus**) basiert wie jede einseitige Geschichtsauffassung auf einer Fachwissenschaft und zwar auf der Geschichte selbst. Die individualistische Darstellung schildert seit Herodot — auch als sie zur pragmatischen Geschichtsschreibung wurde — Menschen, die durch ihre Taten zu Urhebern der Ereignisse wurden. Sie ist vorwiegend Personengeschichte und befasst sich namentlich mit grossen Persönlichkeiten, deren Wirken für das Leben

*) Barth, a. a. O., p. 267—284.
**) Barth, a. a. O., p. 200—224.

der Menschheit massgebend war. Diese Auffassung wird durch die theologische unterstützt, die seit Augustin bis ins 18. Jahrhundert hinein die „von Gott erweckten Propheten" als Beweger des Lebens ansah. Und auch seither haf sie hervorragende Vertreter gefunden. Ich erinnere an Carlyle,*) der sagt: „Nach meiner Auffassung ist die Weltgeschichte im Grunde die Geschichte der grossen Männer. Sie waren die Führer der Menschheit, diese Grossen, Bildner und Vorbilder zugleich, und im weitesten Sinne Schöpfer alles dessen, was die grosse Masse zu erreichen gestrebt hat. Alles, was wir in der Welt fertig vor uns sehen, ist sozusagen das äussere Resultat, die praktische Verwirklichung und Verkörperung der Gedanken, welche in den grossen Männern wohnten, die in diese Welt gesandt wurden; die Seele der Geschichte der ganzen Welt, so darf man mit Recht sagen, ist ihre Geschichte." In seinem Buch über Helden und Heldenverehrung zeichnet er den Helden als Gottheit, Propheten, als Dichter, als Priester, als Schriftsteller und als König. Die Richtung Carlyle's vertritt auch Nietzsche**), dem das Ziel der Menschheit in den höchsten Exemplaren liegt; von der „Herde" spricht er mit unendlicher Verachtung. Er sagt in der zweiten seiner „Unzeitgemässen Betrachtungen", betitelt: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben: „Die Massen scheinen nur in dreierlei Hinsicht einen Blick zu verdienen, 1. als Kopien der grossen Männer, auf schlechtem Papier und abgenützten Platten hergestellt; 2. als Widerstand gegen die Grossen, und 3. als Werkzeuge der Grossen. Im übrigen aber hole sie der Teufel und die Statistik. Das Edelste und Höchste wirkt gar nicht auf die Masse; die Statistik mit ihren Gesetzen beweist nur, wie gemein, ekelhaft und uniform die Masse ist. Die Geschichte wird nur von starken Persönlichkeiten ertragen, die schwachen löscht sie vollends aus. Sättigt eure Seelen an Plutarch und wagt es, an euch selbst zu glauben, indem ihr an seine Helden glaubt. Mit einem Hundert solcher unmodern erzogener, d. h. reif gewordener und an das Heroische gewöhnter Menschen ist die ganze lärmende Afterbildung dieser Zeit zum ewigen Schweigen zu bringen." In der Einleitung zu Treitschkes Politik steht geschrieben: „Überall stösst die Geschichtswissenschaft auf das Rätsel der Persönlichkeit. Personen, Männer sind es, welche die Geschichte machen, Männer wie Luther, Friedrich der Grosse und Bismarck. Diese grosse, heldenhafte Wahrheit wird immer

*) Carlyle, Helden und Heldenverehrung, Halle.

**) Nietzsche, Werke, Taschenausgabe, Bd. II. Leipzig, 1906.

wahr bleiben; und wie es zugeht, dass diese Männer erscheinen, zur rechten Zeit der rechte Mann, das wird uns Sterblichen immer ein Rätsel sein.... Wohl arbeiten gewisse Ideen in der Geschichte, aber sie einzuprägen in den spröden Stoff, ist nur dem Genius beschieden, der sich in der Persönlichkeit eines bestimmten Menschen zu einer bestimmten Zeit offenbart".*) In der Steinhausenschen Zeitschrift für Kulturgeschichte erklärt der Geschichtsforscher M. Lehmann: „Die Geschichte der Menschheit ist nur die Geschichte der Helden, der Persönlichkeiten; sie ist darum rein individuell."**) Wir zitieren hier auch Jakob Burckhardt, der zwar nicht einseitiger Individualist ist, aber wahrhafte Grösse, die er als scharfer Kritiker sehr spärlich beimisst, gegen die gehässigen Angriffe der neidischen Mittelmässigkeit in seiner energischen Art prächtig verteidigt. Er nennt die wirkliche Grösse ein Mysterium, das magisch über Völker und Jahrhunderte hinaus auf uns nachwirkt und umschrieben werden kann mit Einzigkeit, Unersetzlichkeit. „Völker und Kulturen, Religionen, Dinge, bei welchen scheinbar nur das Gesamtleben etwas bedeuten kann, und welche nur dessen Produkte und Erscheinungsweisen sein sollten, finden plötzlich ihre Neuschöpfung oder ihren gebietenden Ausdruck in grossen Individuen." ....„Die Geschichte liebt es bisweilen, sich auf einmal in einem Menschen zu verdichten, welchem hierauf die Welt gehorcht. Diese grossen Individuen sind die Koinzidenz des Allgemeinen und des Besonderen, des Verharrenden und der Bewegung in einer Persönlichkeit." Kaum einer verstand es, wie Burckhardt, das Heroische zu fassen und zu würdigen. Im Hinblick auf seine Zeit sagt er: „Nicht jede Zeit findet ihren grossen Mann, und nicht jede grosse Fähigkeit findet ihre Zeit. Vielleicht sind jetzt sehr grosse Männer vorhanden für Dinge, die nicht vorhanden sind. Jedenfalls kann sich das vorherrschende Pathos unserer Tage, das Besserlebenwollen der Massen, unmöglich zu einer wahrhaft grossen Gestalt verdichten. Was wir vor uns sehen, ist eher eine allgemeine Verflachung, und wir dürften das Aufkommen grosser Individuen für unmöglich erklären, wenn uns nicht eine Ahnung sagte, dass die Krisis einmal von ihrem miserablen Terrain „Besitz und Erwerb" plötzlich auf ein anderes geraten, und dass dann „der Rechte" einmal über Nacht kommen könnte, worauf dann alles hinterdrein läuft." ***)

---

*) H. v. Treitschke, Politik. Leipzig, 1897, p. 6, 7.

**) Steinhausen, Zeitschrift für Kulturgeschichte. Bd. 1, p. 245 ff.

***) Jakob Burckhardt, Weltgeschichtliche Betrachtungen, herausgegeben von Jakob Oeri, 2. Aufl. 1910. Berlin und Stuttgart, Spemann.

Gegen den einseitigen Individualismus ist früh Opposition erhoben worden, und zwar naturgemäss meist aus dem Lager der anderen Geschichtsauffassungen. Schon der scharfsinnige Pascal*) wendet sich gegen die isolierte Stellung der grossen Männer. Er spricht von einer allgemeinen Kausalität in der Geschichte und glaubt, dass kleine Ereignisse, unbedeutende Zufälle grosse Wirkungen haben können. Von ihm stammt der Ausspruch: „Wäre die Nase der Kleopatra kürzer gewesen, so wäre die ganze politische Gestalt der Erde eine andere geworden.“ Nach Herder steht keine Weltbegebenheit allein da; „in vorhergehenden Ursachen, im Geiste der Zeiten und Völker gegründet, ist ein Ereignis nur als das Zifferblatt zu betrachten, dessen Zeiger von inneren Uhrgewichten geregt wird.“ Er spricht von der durch das ganze Geschlecht reichenden Kette der Bildung und dem Zusammenwirken der Individuen, die uns allein zum Menschen machte.**)

Ein regelloses Spiel von Ereignissen leugnet auch der Girondist Condorcet.***) Als echter Jünger der Revolution weist er energisch auf die Bedeutung der grossen Masse hin und stellt diese in den Mittelpunkt des historischen Interesses. Er sagt: „Bis jetzt war die Geschichte nur die Geschichte einiger Menschen. Was wirklich das Menschengeschlecht ausmacht, die Masse der Familien, die fast nur von ihrer Arbeit leben, ist vergessen worden, und selbst in den Reihen derer, die, öffentlichen Geschäften hingegeben, nicht für sich, sondern für die Gesellschaft handeln, haben die Führer allein die Augen der Historiker auf sich gezogen.“ Der Fortschritt in politisch-sozialer Gleichheit ist Condorcet der Inbegriff der historischen Entwicklung. Er bezeichnet die Gesetze der Naturwissenschaften als gültig auch für die Entwicklung der intellektuellen und moralischen Fähigkeiten der Menschen. Dadurch wird er zum Vorläufer der kollektivistischen oder sozialistisch-naturwissenschaftlichen Richtung der Geschichtsauffassung.

Condorcets Anschauungen wurden durch den Positivismus Auguste Comte's†) in ein System gebracht. Inmitten der exakt-naturwissenschaftlichen Strömung seiner Zeit stehend und beeinflusst durch den Sozialismus St. Simons, hält er die menschlichen Anlagen, die Natureinflüsse und jeweilige Kulturelemente für die Entwicklungsbedingungen des gesellschaftlichen Lebens. Von den menschlichen

---

*) Pascal, Pensées.

**) Herder, a. a. O.

***) Condorcet, Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain.

†) Comte, Cours de philosophie positive.

Anlagen werden die sinnlichen Instinkte, Phantasie und Leidenschaft, im Fortgang der Kultur immer mehr durch den Intellekt beherrscht. Den individuellen Einflüssen misst er nur sekundäre Bedeutung bei. „Keine individuelle Macht kann die Bedingungen und den gesetzmässigen Gang der Kultur wesentlich ändern; selbst das Genie ist abhängig von dem développement collectif de l'esprit humain und damit von dem sozialen Zustand seiner Zeit.“ Die grossen Persönlichkeiten erscheinen wesentlich nur als die Organe einer Bewegung, welche durch den vorhandenen Zustand mit Notwendigkeit bestimmt ist und sich ohne deren Auftreten andere Wege eröffnet haben würde; sie können nur die Intensität und die Art der Verwirklichung sekundär modifizieren. Dieses Urteil ist als eine Konzession an den Individualismus immerhin bemerkenswert.

Auf Comte fussen Taine und Buckle, letzterer in seiner Geschichte der Zivilisation in England, wo er einseitig als Bedingungen der geschichtlichen Entwicklung Natur und Menschen hinstellt, die Kulturelemente hingegen ignoriert und unter den menschlichen Fähigkeiten die gemütlichen Antriebe als den Intellekt störende Einflüsse bezeichnet. Taine bestrebt sich, in seiner Philosophie der Kunst und in der Geschichte der englischen Literatur zu zeigen, wie das Genie durchaus in dem Milieu, d. h. dem Zustand des Geistes und der Sitten des Zeitalters wurzle. Er leugnet aber, Comte folgend, nicht, dass der grosse Mann graduell seine Zeitgenossen überrage, dass er lebhafter fühle und schärfer denke als sie und die Elemente der Bildung kräftiger vereinige.

Im Gegensatze zu ihm macht Bourdeau in seinem Buche: L'histoire et les historiens den grossen Männern auch die graduelle Überlegenheit streitig und taucht sie in der Masse unter; desgleichen Mougeolle in Les problèmes de l'histoire. Beide unterwerfen selbst die geschichtlichen Erscheinungen, in denen die persönlichsten Impulse hervortreten, der statistisch-mechanischen Betrachtung. Bourdeau sagt, dass nur scheinbar einzelne Individuen aus der Masse hervorragen: „Hat etwa das Genie, der führende Geist und Charakter seine Gedanken und Impulse aus sich? Durchaus nicht, vielmehr verdankt auch das grösste Genie fast alles, was es ist und tut, der Erziehung und Schulbildung, durch die ihm die ganze Summe tausendjähriger Arbeit übermittelt wird, dem Einfluss und Muster seiner Eltern, Freunde, Lehrer, seiner Vor- und Mitarbeiter, den Anstössen seiner Zeitgenossen, mit einem Worte: den

Einflüssen seiner gesamten Umwelt, seines Milieu.“ Um den Nachweis für diese Behauptung zu geben, betritt Bourdeau verschiedene Kulturgebiete. Er sagt z. B.: Was ist denn so Hervorragendes, Eigenes an einem künstlerischen Genie, etwa an einem Dichter, wie Shakespeare? Die Sprache, in der er sich ausdrückt, ist nicht von ihm geschaffen, vielmehr das jahrhundertelange Werk seines Volkes; der Vers, in dem er dichtet, ist das Produkt einer ununterbrochenen Arbeit der klassischen Völker, ja von namenloser arischer Vorzeit her, und bis zu Shakespeares Zeit haben die literarischen Vorgänger ihn allmählich ausgebildet; nicht anders ist es mit der dramatischen Form, deren er sich bedient; der Inhalt seines Wissens ist nicht sein Werk, sondern das der gesamten Bildung seiner Zeit und der Vorzeit; selbst der Stoff seiner Dramen entspringt nicht seinem Geiste, sondern ist aus vorhandenen Novellen und Chroniken entlehnt und grösstenteils sogar schon von Vorgängern in dramatischer Form bearbeitet worden — das, was er Individuelles hinzugetan und geleistet hat, erhebt sich also nicht irgend bedeutend über ein Durchschnittsmass von Leistungsfähigkeit, von Raison, wie es den Menschen gemeinsam ist. Oder man betrachte den Erfinder! Nie und nirgends springt aus einem einzigen Kopfe eine noch nicht dagewesene Maschine u. dgl. hervor; jeder Einzelne verbessert vielmehr nur um ein Weniges das, was schon vor ihm da war, und derjenige, der mit Unrecht den ganzen Ruhm seiner Vor- und Mitarbeiter davonträgt, hat oft nur etwas ganz Geringfügiges hinzugetan, was den zufälligen Vorzug hat, die letzte für den praktischen Erfolg entscheidende Verbesserung zu sein. Es gibt, sagt Bourdeau wörtlich, eigentlich gar keine Erfindung, sondern nur Verbesserungen, es gibt keine individuelle Schöpfung; der Urheber eines sogenannten Meisterwerks ist tout le monde, und in demselben Sinne erklärt Mougeolle, jede persönliche Grosstat sei la résultante d'une infinité de petites énergies parties d'en bas. Wie Mougeolle diese Anschauung auf dem politischen Gebiete durchführt, zeige die Beurteilung Napoleons I. Hat Napoleon bei Jena und Austerlitz, in Ägypten und Italien gesiegt? fragt er, und antwortet: Nein, seine Soldaten! Und weshalb? Weil sie an Tüchtigkeit, Ausdauer, Elan die Truppen aller anderen Nationen übertrafen. Hat Napoleon ihnen diese Vorzüge eingehaucht? Redensart! Die allgemeine Wehrpflicht machte das französische Heer zu dem, was es war; denn sie berief die an Strapazen und Entbehrungen gewöhnten Bauern und Arbeiter und zugleich die besten Kräfte des intelligenten Bürgerstandes zum Militärdienst, ausserdem war durch das ungehinderte Avancement von

unten auf jedem Tüchtigen Gelegenheit und Antrieb zur Auszeichnung gegeben. Demgegenüber bei den Gegnern der Schlendrian eingewurzelter Verhältnisse, die Offiziere nach sozialer Stellung und Hofgunst befördert, die Menge der Soldaten zufolge des Stellvertretungssystems das schlechteste Material in moralischer und zum Teil auch in körperlicher Hinsicht, ungewohnt ernstlicher Entbehrungen! Wäre demnach etwa dem Minister Carnot, der die Wehrpflicht eingeführt, das eigentliche Verdienst der Napoleonischen Siege zuzuschreiben? Auch das nicht. Es war nicht Carnot, der das Prinzip des Volksaufgebots gefunden hat, es war vielmehr die einfachste Konsequenz der französischen Revolution selbst, dieser Massenbewegung, die notwendig dazu führte; und auch die Verwirklichung des Prinzips erscheint als notwendige Folge der durch die Massentat der Revolution geschaffenen Verhältnisse, da Frankreich, von der Übermacht ganz Europas bedroht, sich nicht anders helfen konnte. Zwar ist nicht zu leugnen, dass Napoleon ein guter Feldherr war, aber er ist durch die Zeitverhältnisse, das Milieu, dazu geworden, wie so manche Generale neben ihm, die unter anderen Verhältnissen im Dunkeln geblieben wären; er zeichnete sich vor diesen keineswegs durch einen unvergleichlichen Abstand aus. Und daher, so meint Bourdeau mit Mougeolle: Wenn Napoleon in den Laufgräben von Toulon am Beginne seiner Karriere erschossen worden wäre, so hätte man an seiner Stelle Hoche, Kleber, Desaix, Marceau ou tout autre gehabt, der vielleicht nicht weniger bedeutend gewesen wäre, wenn auch in anderer Weise.(!) Hätte sich kein so geeigneter Führer gefunden, so wäre die Sache durch etwas weniger begabte Viele ausgeführt worden, allenfalls etwas langsamer. Die Masse der intelligenten Wesen schreitet von selber fort, die grossen Männer werden von ihr geführt, die Masse treibt sie und reisst sie mit sich fort.*)

Ein Gegner des alten Individualismus ist auch Lamprecht. Statt Personengeschichte will er Zustandsgeschichte. Zustände seien Erzeugnisse des sozialpsychischen Denkens und Wollens. Die alte politische Geschichtsschreibung sei zwar entwickelnd gewesen, aber meist nur als Heldenbiographie. Jetzt sei der Held nicht mehr zu isolieren, er sei nur zu erklären aus den Zuständen, und wieder auf diese Zustände habe er zu wirken, indem er die den Zeitgenossen innewohnenden, sich andeutenden Richtungen besser als diese selbst erkenne und zum Ziele führe. Trotz dieser Anerkennung der Wirk-

*) Bernheim, Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis zur kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unseres Jahrhunderts. Wiesbaden, 1899.

samkeit grosser Männer betont Lamprecht doch die kollektivistische Komponente immer als die wichtigere.*)

Einseitiger ist Gumplowicz in seinem Grundriss der Soziologie, wo der Satz steht: „Was im Menschen denkt, das ist gar nicht er, sondern seine soziale Gemeinschaft.“ So sonderbar uns das anmutet, so sehr begreifen wir Bernheim, der darauf erwidert, dies sei ebenso verkehrt, wie wenn man sagte: „Was in einem Baum blüht, sei gar nicht er, sondern der Wald, in dem er steht.“ Bernheim hält das Bild fest und fährt fort: „Der Wald existiert nur durch die einzelnen Bäume; aber er hat mehr und andere Wirkungen als diese für sich, Wirkungen, welche sich einerseits nach aussen geltend machen, anderseits jeden einzelnen Baum beeinflussen, obwohl derselbe dadurch nicht sein Wesen und Wirken empfängt, sondern es für sich hat.“**)

Ganz entschieden nimmt der Sozialismus Stellung gegen den Individualismus. Louis Blanc, ein Schüler St. Simons, nennt als bestimmende Faktoren der Geschichte 1. das wirtschaftliche Begehren, das die Unterdrückung der einen Klasse durch die andere, aber auch den Widerstand der unterdrückten Klasse, also den Klassenkampf erzeugt; 2. den wirtschaftlichen, d. h. technologischen Fortschritt, der besonders für die neueste Zeit betont wird***). Der radikale Sozialismus hat zur Erklärung des eigentlichen sozialen Lebens eine eigene Theorie aufgestellt, den sogenannten ökonomischen Materialismus oder die materialistische Geschichtsauffassung.†) Marx lieferte die Grundidee, die dann von Engels, Bebel, Kautsky und anderen ausgebaut wurde. Darnach sind massgebender Faktor der geschichtlichen Entwicklung die materiellen Produktionsverhältnisse, worunter Marx den Stand der technischen Mittel versteht, die zur Beschaffung der Lebensbedürfnisse erforderlich und jeweilen vorhanden sind, und die Art, wie die Produkte angeeignet, verteilt und konsumiert werden. „In der gesellschaftlichen Produktion ihres Lebens gehen die Menschen bestimmte, notwendige, von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse ein, Produktionsverhältnisse, die einer bestimmten Entwicklungs-

---

*) K. Lamprecht, Alte und neue Richtungen in der Geschichtswissenschaft. Berlin 1896. Derselbe, Was ist Kulturgeschichte? In der Deutschen Zeitschrift für Kulturgeschichte, 1896 ,1897. 2. Vierteljahrsheft.

**) Bernheim, Lehrbuch der historischen Methode 1908, p. 665 ff.

***) Barth, a. a. O., p. 305, 306.

†) Barth, a. a. O., p. 303 ff. Bernheim, a. a. O., p. 721 ff.

stufe ihrer materiellen Produktionskräfte entsprechen. Die Gesamtheit dieser Produktionsverhältnisse bildet die ökonomische Struktur der Gesellschaft, die reale Basis, worauf sich ein juristischer und politischer Überbau erhebt und welcher bestimmte gesellschaftliche Bewusstseinsformen entsprechen; die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozess überhaupt.“ Die ganze bisherige Geschichte besteht nach dieser Auffassung aus Klassenkämpfen zwischen dem Teil der Gesellschaft, welche die Produktionsverhältnisse beherrscht und ausnützt, den besitzenden Ständen und den nicht besitzenden, ausgebeuteten Ständen, die durch eine Veränderung der Produktionsverhältnisse emporzukommen versuchen. Das primäre Grundmotiv der geschichtlichen Bewegungen wären somit wirtschaftliche Gegensätze. Für die Bedeutung der Individuen haben die Vertreter der materialistischen Geschichtsauffassung keinen Sinn. Ich zitiere zum Beleg Kautsky, der sagt: „Das Individuum kann keine neuen Probleme für die Gesellschaft erfinden, wenn es auch mitunter Probleme dort erkennen kann, wo andere bis dahin nichts Rätselhaftes gesehen; es ist auch in bezug auf die Lösung der Probleme an die Mittel gebunden, die seine Zeit ihm liefert; dagegen ist die Wahl der Probleme, denen es sich widmet, die Wahl des Standpunktes, von dem es an die Lösung herantritt, die Richtung, in der es diese sucht, und endlich die Kraft, mit der er diese verficht, nicht ohne Rest auf die ökonomischen Bedingungen allein zurückzuführen; alle diese Umstände sind von Einfluss, wenn auch nicht auf die Richtung der Entwicklung, so doch auf ihren Gang, auf die Art und Weise, wie das schliesslich unvermeidliche Resultat zustande kommt, und in dieser Beziehung können einzelne Individuen ihrer Zeit viel, sehr viel geben.“*) Einer wahren Initiative hält aber Kautsky das Individuum nicht für fähig. Bezeichnend ist seine Auffassung von der Reformation. Er stellt sie dar als blosse Reaktion der germanischen Völker gegen ihre finanzielle Ausbeutung durch das päpstliche Italien und die mit diesem in gleichem Interesse verbundenen Herrscher Spaniens und Frankreichs; Vertreter des niederen Klerus, der den finanziellen Druck am meisten empfand, übernahmen die Führung gegen Rom und gaben die Denkformen an, in denen sich die Reformationskämpfe bewegten. Von einem innerlichen religiösen Bedürfnis ist weder bei den leitenden Personen noch bei der Menge die Rede; kein Wort ist von Luthers

*) K. Kautsky, Was will und kann die materialistische Geschichtsauffassung leisten? In: Die neue Zeit. 1896/97.

Gewissensnöten und Seelenkämpfen zu finden; die reformfreundliche Haltung Friedrichs des Weisen von Sachsen wird daraus erklärt, dass er als Mitbesitzer der sächsischen Bergwerke einer der reichsten deutschen Fürsten war und daher das lebhafteste Interesse hatte, die Opposition gegen die vereinigte kaiserlich-päpstliche Ausbeutung zu unterstützen. — So wird der Mensch mit Gewalt zum armseligen Automaten ökonomischer Zustände gemacht, während er diese in Wirklichkeit nach seinen Ideen gestaltet.

Ich kann mir nicht versagen, noch den eigentlichen Mitarbeiter von Marx, Engels, zu zitieren. Er führt in seinem Buche „Herrn Eugen Dührings Umbildung der Wissenschaft" aus, dass die jedesmalige ökonomische Struktur der Gesellschaft die reale Grundlage bilde, aus der der gesamte Überbau der rechtlichen und politischen Einrichtungen, sowie der religiösen, philosophischen und sonstigen Vorstellungsweise eines jeden geschichtlichen Zeitabschnittes in letzter Instanz zu erklären sei. Hiernach seien die letzten Ursachen aller gesellschaftlichen Veränderungen und politischen Umwälzungen zu suchen nicht in den Köpfen der Menschen, in ihrer zunehmenden Einsicht in die ewige Wahrheit und Gerechtigkeit, sondern in den Veränderungen der Produktions- und Austauschweise; sie seien zu suchen nicht in der Philosophie, sondern in der Ökonomie der betr. Epoche. Die anwachsende Einsicht, dass die bestehenden gesellschaftlichen Einrichtungen ungenügend und ungerecht seien, dass Vernunft Unsinn, und Wohltat Plage werde, sei nur ein Anzeichen davon, dass in den Produktionsmethoden und Austauschformen in aller Stille Veränderungen vor sich gegangen seien, zu denen die auf die früheren ökonomischen Bedingungen zugeschnittene gesellschaftliche Ordnung nicht mehr stimme. Damit sei zugleich gesagt, dass die Mittel zur Beseitigung ebenfalls in den veränderten Produktionsverhältnissen selbst vorhanden sein müssen. Diese Mittel seien nicht etwa aus dem Kopfe zu erfinden, sondern vermittelst des Kopfes in den vorliegenden materiellen Tatsachen der Produktion zu entdecken.*)

Marx, Engels u. a. stellen also ein sozusagen unpersönliches Element als Grundfaktor der Kulturentwicklung hin; jede ursprüngliche Selbständigkeit der Gebiete des Geisteslebens, auf denen sich die schöpferische Initiative der Persönlichkeit betätigt, wird geleugnet.

Der ökonomische Materialismus hat das Verdienst, auf die Be-

---

*) Barth, a. a. O., p. 311 ff.

deutung der ökonomischen Bedingungen und Einflüsse im historischen Leben hingewiesen zu haben; gestützt darauf hat die moderne Nationalökonomie die historische Erkenntnis stark gefördert; aber beide zusammen ergründen den geschichtlichen Gang doch nicht genügend. Wie sollte sich die Befreiung der Sklaven in den Vereinigten Staaten von Nordamerika während des Sezessionskrieges auf Gründe der Ökonomie zurückführen lassen? Warum gingen die Hussiten ins Elend, anstatt ihr Bekenntnis zu wechseln? Warum liessen sich in den Niederlanden eine Unmasse von Protestanten abschlachten, anstatt wie Heinrich IV durch eine Messe zwar nicht Paris, aber doch das Leben zu gewinnen? Wie reimt sich mit der materialistischen Auffassung überhaupt die Erscheinung des Märtyrertums auf allen Gebieten des Lebens? Zu allen Zeiten haben besonders starke Persönlichkeiten sich nicht davor gescheut, jegliches Opfer an Stellung, Vermögen, ja selbst ihr Leben darzubringen für die von ihnen als heilbringend erkannte Idee. Und hier war doch überall die Verfolgung des Ziels dem ökonomischen Interesse des Strebenden zuwider. Eine vollständige Geschichtserklärung muss uns auch mit den bedeutungsvollen Zwischenursachen bekannt machen, die, aus dem Produktionsunterbau abgeleitet, geschichtliche Macht erhalten und der Gesellschaft das Gesetz geben helfen: Dies sind die Ideen, welche sich von ihrer Unterlage zu selbständiger Wirksamkeit ablösen. Auch sie sind Wirklichkeiten, in ihnen sind die intellektuellen und moralischen Kräfte der Gesellschaft jeder Geschichtsperiode zum Ausdruck gebracht.*)

Damit sind wir an dem Orte angelangt, wo wir Individuen und Massen noch spezieller würdigen wollen. Die Masse, bald als blinder, törichter Haufe, als Herde, bald als Inbegriff aller Vortrefflichkeit bezeichnet, ist nach Lindner**) die Gesamtheit der in irgendwelchen Verbänden lebenden Menschen, eine Zusammenfassung von Individuen, deren Tätigkeit so uniform erscheint, dass der Einzelne hinter dem Ganzen verschwindet; obwohl sich ihre Zusammensetzung beständig ändert, bleibt sie als Ganzes doch bestehen. Was für eine Gewalt die Masse ausübt, weiss der, welcher einmal in einer Volksmenge eingekeilt war und von ihr festgehalten oder geschoben wudre. „Ohne die Masse wären grössere Gemeinschaften, Staaten, Kulturen unmöglich, weil jede umfassende Handlung der Kräfte vieler bedarf. Die Menge trägt die wirtschaftliche Tätigkeit, sie ist erforderlich für

*) Eine Kritik des ökonomischen Materialismus gibt Barth A. a. O., p. 347 u. ff

**) Geschichtsphilosophie, besonders Abschnitt 4 und 5.

die Arbeit, für die Ernährung, für jede Betriebsamkeit; sie besorgt demnach die Erhaltung alles Lebenden. Welche gewaltige Leistung hat die Masse im stillen mit der Urbarmachung von ganzen Ländern vollbracht! Sie ergänzt auch den durch Abnutzung von Kräften entstehenden Abgang. Ohne Masse wäre historisches Leben undenkbar; sie ist ihm Stoff, Kraft und Werkzeug." .... „Die Masse ist befähigt, die Empfindungen einer grossen Zahl darzustellen. Das gemeinsame Gefühl ist ihre eigentliche Sache. In ihrer Mitte entstehen die Bedürfnisse, und sie gibt ihnen erst die Grundlage, zu Ideen auszureifen. Diese strahlen dann wieder zurück und gewinnen die Masse, aber sie in Wirklichkeit umzusetzen, vermögen nur Individuen." *) Als Gesamtheit der Individuen ist die Masse etwas Lebendiges und bewusst Tätiges, aber nicht als ein geschlossener Organismus; wenn sie sich noch als solcher äussert, so beruht ihr Handeln auf einem von Suggestion geleiteten Triebleben; sie ist der Träger vieler gemeinsamer Überzeugungen, die sie allerdings nur in groben Umrissen fasst. Während der selbstbewusste Individualwille sich in Willkürhandlungen äussert, beruht die generelle Tätigkeit als solche auf sogenannten Triebhandlungen. Der Anteil der Masse an einer Bewegung ist kein schaffender, sondern nur ein helfender; alles Schöpferische geht vielmehr vom Individuum aus, nicht von dem freilich, das im Strome einfach willenlos mitschwimmt, also bloss vorhanden ist, sondern von dem bewusst vorwärts Strebenden.

Die geschichtlichen Begebenheiten sind Betätigungen des menschlichen Empfindens, Vorstellens und Wollens, also der Psyche, und damit individuell. Die Historik spricht zwar auch von sozialpsychischen Faktoren, die sich durch die Beziehungen der Menschen zueinander ergeben, wie Unterordnung und Herrschaft, Liebe und Hass, Lehren und Lernen, Familiensinn, Standesbewusstsein, Sprache etc. Aber obwohl diese Wechselwirkungen über die einzel-psychischen Vorgänge hinausgehen, bestehen sie im Grunde in Empfindungen und Gedanken Einzelner. Selbst Volkslieder und Redensarten, wie geflügelte Wörter und Sprichwörter, sind von Individuen ersonnen worden, fanden Eingang und Verbreitung, während die Urheber oft unbekannt blieben oder vergessen wurden. Jede Entwicklung (Veränderung) geht vom Bedürfnis aus, bei dessen Entstehung jene Faktoren wirken, von denen die naturwissenschaftlich-ökonomische Geschichtsauffassung spricht. Tritt das Gefühl des Bedürfnisses ins Be-

---

*) Lindner, a. a. O

wusstsein, so wird es zur Idee. Ideen sind Gedanken, die auf Erreichung eines bestimmten Zieles gerichtet sind. Sie sind das Produkt der Individuen, nicht der Gesamtheit als solcher, auch dann nicht, wenn eine ganze Anzahl Einzelner aus dem gleichen Bedürfnis heraus den gleichen Gedanken fasst. In den meisten Fällen werden viele, mehr als man denkt, zum Entstehen einer Idee beitragen; die Verwirklichung aber besorgen mit Hülfe der Masse die Individuen. Bleibt sie in beschränktem Kreise, tritt ihr also die Umgebung entgegen, so stirbt sie ab. Wird aber das Bedürfnis, das sie befriedigen will, allgemein empfunden, so wird sie zum Massenbesitz und ist dann, indem sie sich auf das allgemeine Leben und seine Verbesserung bezieht, geschichtlich wirksam, während sie sonst höchstens eine vereinzelte Handlung erzielt. Hier fällt mir Cromwell ein, dessen Riesenarbeit schliesslich fruchtlos blieb, weil die Beharrung auf ganz England lastete, ferner Peter der Grosse und die von ihm angestrebte Europäisierung Russlands, welche am passiven Widerstand des Volkes scheiterte. Man vergleiche auch die erfolgreiche französische Revolution mit der russischen, die an der Indolenz der breiten Volksschichten zerschellte. Die Zahl der geschichtlich tätigen Individuen ist je nach Zeit und Umständen bald grösser, bald kleiner gewesen. In den Demokratien des Altertums war sie grösser als in den westeuropäischen Monarchien der beginnenden Neuzeit, in denen die Stände ihre Freiheiten auf lange verloren. Die freiheitliche Entwicklung der Städte schuf ein selbstbewusstes Massenelement; und je mehr seit dem 18. Jahrhundert eine allgemeine Bildung erwuchs und sich auch in den untern Schichten verbreitete, je mehr seit der französischen Revolution die politischen Rechte aufkamen, desto mehr macht sich ein allgemeines Streben nach Einfluss geltend.

Im ganzen aber gaben und geben die Gebildeten die Anregung nach unten. Treffliche Individuen gestalten die Ideen, und die dafür empfängliche Masse bietet sich zum Werkzeug für ihre Realisierung dar. Vor der französischen Revolution, die seit Ludwig XIV. im Keime fertig war, lasen die Gebildeten Montesquieu, Voltaire und Rousseau; sie sprachen dann zu der Menge und flössten ihr die Anschauungen der Aufklärung ein. Kants Pflichtenlehre ging ganz allmählich durch das Mittel der Gebildeten und deren Literatur in die Tiefen hinuter, wo man von dem Philosophen nichts wusste. Es verging geraume Zeit, bis der ewige Gehalt, die grossen Wahrheiten, aus den Schriften unserer Klassiker in die breiten Kreise drangen. So und ähnlich ist es immer gewesen: Ein überragender Mensch, oder

je nach den Verhältnissen mehrere oder viele bedeutende Individuen verkörpern eine Idee und gewinnen die Menge dafür, wodurch das Ziel erreicht wird, das das allgemeine Bedürfnis aufgesteckt hat. Zu Veränderungen trägt immer nur ein Teil der Gesamtheit bei; aber die Masse, ob sie aktiv oder passiv sei, ist immer unentbehrlich; denn von ihrem Verhalten hängt schliesslich der Erfolg ab, der nur mit Hülfe ihrer physischen Wucht erreicht werden kann. Immer aber tut die Führung not, bei kleineren Gruppen wie bei grössten Verbänden. Dies zeigt sich bei Spiel und Rauferei der Jugend wie bei der Erziehung derselben in Schule und Haus, im Leben der Mündigen bei Parteiungen aller Art in Gemeinde und Staat wie im Heer der Soldaten und bei den Jüngern der Wissenschaft und Kunst. Bei grossen gesellschaftlichen Leistungen, so in Kirche, Armee und Staatsverwaltung, ist sogar eine ganze Hierarchie der Führung notwendig. Die Masse, sei sie gross oder klein, wird eben erst handlungsfähig, wenn aus ihr Männer hervortreten, die sie zu leiten verstehen, die die Kraft in sich fühlen, dem geschlossenen Zuge der Menge auf ungebahnten Wegen als Pfadfinder eine Strecke weit vorauszugehen und sie dann nachzuziehen. Der Zug der Wandervögel durchschneidet keilförmig die Luft; und gerade so ordnet sich die Menge bei ihrem Tun, indem sie die Bahnbrecher an ihre Spitze stellt. Wenn sich heute die Arbeiterschaft überall organisiert, d. h. zielbewussten Führern unterstellt, um ihre Interessen zu wahren, so macht sie tatsächlich von den gleichen Formen Gebrauch, die die Menschen beim gesellschaftlichen Handeln von jeher benützt haben; diese Formen aber sind im wesentlichen Führung und Nachfolge. Mächtig ragt der Führer empor, ein lebendiges Banner, um das sich die Mitstrebenden scharen, erfasst vom Nachahmungs- und Vervollkommnungstrieb, zwei bedeutenden sozialen Mächten.*)

Und nun noch einige Bemerkungen über die „grossen Männer." Zu ihnen zählen diejenigen, deren Taten das gewöhnliche Mass überschritten haben. Während die Zeitgenossen, einem übertriebenen Personenkultus huldigend, den Titel „der Grosse" freigebig austeilten, hat die kritische Nachwelt die Auszeichnung nur einer kleinen Zahl gelassen, fast ausnahmslos Fürsten, herrschenden Persönlichkeiten, deren Tätigkeit von Erfolg begleitet war. Wir wollen keiner derselben den Rang absprechen; hingegen sind wir der Ansicht, dass noch andere Menschen, auch solche in dienender Stellung, mit

---

*) Friedrich v. Wieser, Recht und Macht. Leipzig, 1910.

gleichem, vielleicht sogar mit besserem Rechte die Verherrlichung verdienten. Grosse Männer sind auf vielen Gebieten denkbar: Herrscher, Feldherren, Staatsmänner, Religionsstifter, Reformatoren, Gelehrte, Entdecker, Erfinder, Künstler, Schriftsteller usw. Fürsten haben bei glücklicher Veranlagung dank ihrer Stellung und einer Menge von günstigen Umständen am ehesten Gelegenheit, Bedeutendes zu schaffen, und wenn es auch oft nur durch geschickt gewählte Diener geschähe. (Kaiser Wilhelm I. und Bismarck). Die relativ selbständigsten Leistungen verrichtet vielleicht der Kriegsfürst. Alexander der Grosse, Karl der Grosse, Friedrich der Grosse, Napoleon I. schlugen aus eigenem Antrieb ihre Laufbahn ein; der grosse Wurf ging aus ihrer entschlossenen Seele hervor. Staatsmänner müssen den Verhältnissen mehr Rechnung tragen; sie haben auf die vorhandenen Möglichkeiten zu achten, wenn sie des Erfolges sicher sein wollen; denn besonders im wirtschaftlichen und politischen Leben fällt die Masse stark ins Gewicht. Auch die Religionsstifter sind Kinder ihrer Zeit. Stünden sie ganz ausserhalb der Zustände, würden sie kein Verständnis finden. Die Reformatoren sind schon deswegen auf ihre Umgebung angewiesen, weil sie von einer gegebenen Grundlage ausgehen. Auch Gelehrte und Erfinder stehen auf den Schultern von Vergangenheit und Mitwelt; aber frei sind sie in der Handhabung von Technik, Methode und Stoff. Die grossen Künstler sind ebenfalls gebunden; selten stehen sie am Anfang einer Richtung; aber ihre Grösse liegt in der eigenen Empfindung und selbstschöpferischen Umbildung von Geschehnem und Erlebtem, dies gilt auch vom dichterischen Genius, der aus freiem, innerm Antrieb das Allgemeingültige aus seiner Zeit herausschält. Im Wirken aller grossen Männer sind mehr oder weniger Faktoren nachweisbar, die ihre Werke förderten, teils Verhältnisse, teils Personen. Oft auch haben sie sich entgegengesetzten Strömungen oder Nebenerscheinungen anzupassen, so dass die konzipierte Idee sich meist nicht ganz rein durchführen lässt. Wie selbst der grösste Mann, wenn er Parteimann wird, von seiner Ursprünglichkeit preisgeben muss (Perikles), so auch, wer im Dienste der Masse diese fördern will. Weil die Masse dem Individuum die Aufgabe seiner Handlung und den Stoff zur Ausführung derselben gibt, ist er nicht ganz unabhängig. Die Wirkung muss in die Gemeinschaft eingreifen, wenn etwas Grosses zustande kommen soll. „Das Individuum sitzt gleichsam im Fesselballon, den es nur innerhalb der Leine auf- und niedergehen lassen kann.“ Bismarck äusserte einst bescheiden: „Der Staatsmann kann nie selber etwas schaffen, er kann

nur abwarten und lauschen, bis er den Schritt Gottes durch die Ereignisse hallen hört; dann vorzuspringen und den Zipfel seines Mantels zu fassen, das ist alles."*)

Wir erkennen also, dass der grosse Mann in einem Doppelverhältnis steht: Er ist auf der einen Seite gebunden, auf der andern der freien Regung fähig; er empfängt, kann aber auch geben; er wird getrieben, kann aber auch treiben; er ist der Vollzieher von Vorbereitetem. Die Ideen fliessen breit und uferlos dahin, er gräbt ihnen das Bett, durch das sie festen Lauf erhalten. Durch die Richtung, die er der Bewegung gibt, regelt er die Entwicklung, den Charakter der Zukunft. Dazu befähigt ihn der scharfe Blick, der mit divinatorischer Sicherheit die rechten Mittel findet und die überlegene Willenskraft, die ihn über vorhandene Hindernisse hinwegträgt. Der grosse Mann ist immer eine Potenz, welche die vorhandene Kraft verstärkt; er kann ihr einen Zusatz geben, den ihr ein gewöhnliches Individuum aus der Masse nicht zu geben vermöchte. Weil er graduell seine Zeitgenossen überragt, weil er mehr sieht, tiefer fühlt, richtiger urteilt als die andern, bedeutet er zunächst ein beschleunigendes Moment für die Bewegung. Aber er ist höher einzuschätzen, als das Mass an Kraft beträgt, um das er seine Zeitgenossen überragt; denn er wirkt auch qualitativ anders als der Durchschnittsmensch. „Auf dem Gebiete des Willens, der Tat, ist er neben seiner kraftvollen Mitwirkung der Vereiniger, der die Zersplitterung der Kräfte verhütet und durch Lenkung zu e i n e m Ziele ihre Wucht verstärkt. Auf dem Gebiete des Denkens aber gewinnt er nicht bloss eine Summe neuer Sätze nach dem alten Prinzip, sondern oft auch ein neues Prinzip; er erobert gewissermassen eine neue Dimension und bereichert so mit einem Schlage den Gesichtskreis um eine neue Welt."**) Wir begreifen Ranke, wenn er, im Hinblick auf das gewaltige Wirken Einzelner, sagt, dass sich die Biographie zur Geschichte erweitere.

Mächtiger Drang nach Veränderung, erzeugt durch grosse Not, eröffnet aufstrebende Zeiten und teilt breiten Kreisen jenen Schwung mit, der individuelle Glanzleistungen begünstigt. Wenn sich langsam in weiten Schichten ein Bedürfnis nach Umgestaltung gebildet hat, das unter Umständen zur Krisis werden kann, dann „reift, von Wenigen erkannt, zwischen gewaltigen Gefahren derjenige heran, welcher dazu geboren ist, die schon weit gediehene Bewegung zu einem Abschluss zu führen, deren einzelne Wogen zu bändigen und sich ritt-

*) Lindner, a. a. O.

**) Barth, a. a. O., p. 222.

lings über den Abgrund zu setzen.“*) Man denke an Cäsar und Cromwell, oder auch an die Erhebung Preussens im Jahre 1813 und die Tätigkeit von Stein und Scharnhorst. Luther und Bismarck griffen in eine Zeit ein, in der die grossen Ideen, die der Kirchenreform und der deutschen Einheit, weit gediehen waren. Luther gab der Reformation den theologischen Charakter und hat dadurch die Spaltung der Kirche herbeigeführt; anderseits bewahrte er die Kontinuität des bisherigen religiösen Prinzips, das auf dogmatischem Grunde ruht. Den Gedanken an eine politisch-soziale Reform, wie er in den Bestrebungen der Bauern und der Reichsritter ruhte, liess er schliesslich unbeachtet; obwohl diese Idee mächtig verbreitet war, blieb die alte Verfassung bestehen. Anders bei uns in Zürich, wo dank der Haltung Zwinglis, der mit dem notleidenden Landmann fühlte, wenigstens die Leibeigenschaft mit all den aus ihr hervorgehenden Lasten aufgehoben wurde. Bismarck vollbrachte mit der eigenartigen Lösung der Schleswig-Holsteinschen Frage sein Meisterstück. Dann führte er die deutsche Einheitsidee mit Hülfe des Monarchismus durch; er stärkte diesen zugleich, machte aber dem Partikularismus so viel Zugeständnisse als möglich; dadurch drückte er dem Reiche den Stempel seines Geistes auf.

Zu allen Zeiten haben grosse Männer einen bedeutenden Anteil an der Gestaltung der geschichtlichen Entwicklung gehabt; ich erinnere an einen Lykurg in Sparta, an Solon und Perikles in Athen, einen Alexander in seinem Weltreich, einen Cäsar im alten Rom, einen Mohamed bei seinen Gläubigen, an Cromwell, Friedrich den Grossen, Napoleon I., Cavour, Garibaldi. Historische Tatsachen beweisen das Verkehrte in den Ausführungen der reinen Kollektivisten. „Jede Zeit bringt ihren Mann hervor“, heisst es oft. Aber wer bürgt dafür, dass ein grosser Mann, vorzeitig durch den Tod abberufen, unter allen Umständen seinen Nachfolger gefunden hätte, der sein Werk genau seinen Absichten entsprechend vollendet haben würde? Die Meinung: wäre der eine nicht gewesen, so hätte ein anderer dasselbe vollbracht, ist irrig; sie wird durch nichts als durch den Treppenwitz gestützt. Jakob Burckhardt kommt einmal auf den Ausspruch: „Kein Mensch ist unersetzlich“, zu reden; er gibt zu, dass es wenig Unersetzliche gebe, und eben diese seien wahrhaft gross. „Der grosse Mann ist ein solcher, ohne welchen uns die Welt unvollständig schiene, weil bestimmte grosse Leistungen nur durch ihn innerhalb seiner Zeit und Umgebung

*) Jakob Burckhardt, Weltgeschichtliche Betrachtungen, p. 233.

möglich waren und sonst undenkbar sind; er ist wesentlich verflochten in den grossen Hauptstrom der Ursachen und Wirkungen.“..... „Freilich ist der eigentliche Beweis der Unersetzlichkeit nicht immer streng beizubringen, schon weil wir den präsumtiven Vorrat der Natur und der Weltgeschichte nicht kennen, aus welchem statt eines grossen Individuums ein anderes wäre auf den Schauplatz gestellt worden. Aber wir haben Ursache, uns diesen Vorrat nicht allzu gross vorzustellen.“*) — Jede grosse Handlung ist so individuell, dass sie ein Zweiter nicht in ganz gleicher Art vollziehen kann. Und warum haben die für alle Individuen vorhandenen Bedingungen nur einen Shakespeare, nur einen Goethe hervorgebracht? Warum sind die länger schon bestehenden Geistesprodukte anderer nicht vorher in ähnliche klassische Werke umgesetzt worden? Wenn eine geschichtliche Wirklichkeit nicht so werden musste, wie sie wurde, wenn sie auch anders hätte geschehen können, warum ist sie gerade so und nicht anders geschehen? Der Kollektivismus gibt uns die Antwort auf diese Fragen nicht. Der Einheitsdrang Deutschlands wäre wohl auch ohne Bismarck ans Ziel gekommen, aber vielleicht später und auf andere Weise, wohl auch in anderer Form. Es ist wohl nicht daran zu zweifeln, dass bei längerem Leben Mirabeaus die französische Revolution eine Zeitlang etwas andere Bahnen eingeschlagen hätte, oder dass die durch sie geschaffenen chaotischen Zustände nur entwirrt werden konnten durch einen Mann vom Schnitte Bonapartes, oder dass ohne den vorzeitigen Hinschied Heinrichs IV. und Gustav Adolfs der religiös-politische Konflikt, wie er im dreissigjährigen Krieg zum Ausdruck kam, sich anders hätte lösen können, als es auf dem westphälischen Frieden geschah.

Wir sagen mit Bernheim: „Personen und Zustände, Individuen und Masse, schöpferische Anlage und Milieu, Staat und Gesellschaft, politische Geschichte und Kulturgeschichte sind je gleichwertige, nebengeordnete, beide relativ selbständig wirkende Faktoren der menschlichen Entwicklung und dürfen einander nicht ausschliessen, oder majorisieren, sondern müssen sich harmonisch ergänzen. Nicht die Massenbewegung der französischen Revolution hat die Siege und die Herrschaft Napoleons geschaffen, sondern der ziel- und formgebende Wille und Geist des genialen Führers mit Hülfe der Massen; nicht das Milieu hat die Meisterwerke Shakespeares hervorgebracht, sondern sein schöpferisches Genie, das aus den Schätzen

---

*) Jakob Burckhardt, Weltgeschichtliche Betrachtungen, p. 213.

des überlieferten Kulturmaterials etwas eigenartig Neues, Vorbildliches gemacht hat; nicht die Produktionsverhältnisse haben durch Pflug und Dampfmaschine die Entwicklung der Menschheit gefördert, sondern der denkende Mensch hat sich diese Werkzeuge der Kultur erfunden und mit ihrer Hülfe Verhältnisse, Zustände herbeigeführt, die, einmal vorhanden, nun ihrerseits wie selbständige Mächte wirken oder vielmehr mitwirken in dem Fortgang der Entwickelungen."

Wir sind überzeugt, dass die Geschichtschreibung von den grossen Männern unter keinen Umständen absehen kann, dass aber anderseits dem reinen Individualismus mit Recht Opposition gemacht worden ist; die Bedeutung der Persönlichkeiten versteht nur, wer sie nicht isoliert betrachtet. Wohl gehen die Ideen von Individuen aus, aber sie beruhen auf den vorhandenen Zuständen, und die Masse gibt ihnen die nötige Kraft. Alles Werden ist individuell, aller Verlauf kollektiv; individuell ist der schaffende Augenblick, kollektiv der verarbeitende Gang.*) Wie es eine Überschätzung des Heroismus gab, so gab es und gibt es noch eine Überschätzung der Massenbetätigung. Noch heute neigen die politischen Historiker gewöhnlich mehr zur Wertung der persönlichen, die Kulturhistoriker mehr zu derjenigen der sozialpsychischen Einflüsse. Doch bricht sich langsam eine ausgleichende Auffassung Bahn, „die das Verhältnis von Genie und Masse unter dem Gesichtspunkt von variabler Wechselwirkung darstellt und jedem der beiden Elemente objektiv den gebührenden Einfluss einräumt."**)

---

*) Lindner, a. a. O.

**) Bernheim, a. a. O., p. 670.