Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 27 (1917)
Heft: 1-2

Artikel: Die Ausbildung des Geschichtslehrers
Autor: Hadorn, W.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-789040

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: 14.07.2025

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

DIE AUSBILDUNG DES GESCHICHTSLEHRERS. VORTRAG IM SCHWEIZERISCHEN GESCHICHTSLEHRERVEREIN, 8. OKTOBER 1916 IN BADEN. VON PROFESSOR DR. W. HADORN, ZÜRICH.

Jüngst fiel in einem Gespräch das Wort: „Eine jede Zeit muss sich ihre Geschichte selbst schreiben." Was von der Geschichtsschreibung gilt, das gilt nicht weniger von der Geschichtsauffassung überhaupt. Jede Zeit drückt den gewesenen Dingen ihren Stempel auf; sie sieht alles mit ihren eigenen Augen. Was uns wichtig ist, dafür haben vielleicht verwichene Epochen kein Verständnis gehabt, und was diese als entscheidend angesehen haben, empfinden wir als höchst nebensächlich. Neben dieser generellen Individualität einer ganzen Zeitströmung gibt es natürlich auch eine spezielle Individualität der einzelnen Persönlichkeit; indessen lässt sich ein Band, das den einzelnen mit der Anschauungsweise seiner Zeit verbindet, nicht leugnen. Dieses wechselnde Verhalten der verschiedenen Epochen der Vergangenheit gegenüber bedingt einen periodischen Wechsel in dem theoretischen Betriebe unserer Wissenschaft; man beachte, wie im Turnus das Interesse für politische, wirtschaftliche, kulturelle Fragen auf- und absteigt. Es muss für den Kulturhistoriker immer eine reizvolle Aufgabe sein, den innern Ursachen dieses Wechsels nachzugehen. Aber nicht nur der theoretische, sondern auch der praktische Betrieb der Geschichtswissenschaft, sofern er sich nicht mit der Erforschung, sondern mit der Übermittlung der erforschten Tatbestände im Unterricht befasst, unterliegt diesem Gesetze, und deshalb heisst „Reform des Unterrichts" nichts anderes als Adaption des Unterrichts an die jeweils herrschende Denkweise einer Generation. Nun gibt es ruhige Zeiten, in denen der Unterricht die Form gefunden hat, die ihm gemäss ist; es gibt aber auch Zeiten der Gärung. In einem solch reformfreudigen Zeitalter leben wir jetzt. Schon vor dem Krieg empfand man allenthalben das Bedürfnis nach neuen Zielen auf allen möglichen Lebensgebieten. Der Krieg hat diesen Trieb noch verstärkt, und zudem neue Fragen aufgeworfen, an die man vorher kaum dachte.

Auch das Gebiet der Erziehung und des Unterrichts befindet sich in einer solchen Umwälzung. Dabei zeigt sich, dass, wenn man die

Stufen unter einander vergleicht, das Bedürfnis nach Reformen sich unten zuerst gezeigt hat, dass dann auch die Mittelschule davon ergriffen worden ist, dass aber die Universität noch sehr wenig davon berührt wird. Nun stehen wir mitten in der Reform der Mittelschule drin. Einerseits werden ihr neue Aufgaben gestellt, für die sie Raum schaffen möchte, anderseits sucht sie nach einer neuen, einer einheitlicheren und klareren Orientierung, und dafür muss sie neue Formen suchen. Davon haben wir heute nicht zu reden. Die Anträge, die dem Gymnasiallehrerverein vorgelegt und diskutiert werden,*) zeigen zur Genüge, was ich meine. Aber auch das einzelne Fach steht in einer Bewegung; auch an es treten nun Fragen heran, die es auf neue Wege weisen.

Zunächst sind mit dem Inhalt des Geschichtsunterrichts Verschiebungen vor sich gegangen. Einerseits sind es andere Perioden, die unser Interesse erwecken, und anderseits sehen wir innerhalb der einzelnen Periode die Dinge anders als vormals. Früher stand die Persönlichkeit als Träger der Idee im Mittelpunkt; die Epochen interessierten uns um der Einzelpersönlichkeit willen. Heute haben wir das Bedürfnis, das Leben des Volkes an sich kennen zu lernen, und so wenden wir uns denjenigen Perioden zu, die uns zufolge ihrer allgemeinen Richtung fesseln. Damit hängt zusammen, dass wir in der Geschichte nicht mehr nur politische Geschichte, nicht mehr nur Staatsaktionen sehen; das Leben des Volkes wollen wir kennen lernen, aber nicht nur seine geistigen Ausstrahlungen, sondern auch seine materiellen Lebensbedingungen, und das um so mehr, als wir merkten, dass diese auf die politische Geschichte einen viel grössern Einfluss ausübten, als wir uns gedacht hatten. Und noch eins: wenn auch dem Historiker eine jede Periode vermöge der in ihr liegenden und wirkenden Probleme etwas zu sagen hat, warm wird er doch erst dann recht, wenn er auf Probleme stösst, die ihn und seine Zeit bewegen; es ist naturgemäss, dass jede Epoche mit Vorliebe solche geschichtlichen Perioden behandelt, in denen sie sich selbst und ihre Nöte wieder entdeckt, Zeiten, die wir modern nennen. So hat sich denn eine eigentliche Verschiebung der Akzente vollzogen, die dem Beobachter charakteristisch erscheinen muss. Das Interesse, das wir einst den klassischen Zeiten der griechischen Geschichte entgegenbrachten, bringen wir heute dem Hellenismus entgegen. Wie fremd kommt uns die Zeit der römischen Republik vor, verglichen mit dem Interesse,

*) Am 9. Oktober 1916 fanden Verhandlungen des Schweiz. Gymnasiallehrervereins statt, in deren Mittelpunkt die nationale Aufgabe der Mittelschule stand.

das wir an der römischen Kaiserzeit nehmen. Statt dass wir das Leben der einzelnen Kaiser des Mittelalters bis in alle Einzelheiten hinein verfolgen, studieren wir die verfassungsrechtlichen und wirtschaftlichen Probleme des Mittelalters. Die Frage, warum im Laufe des 11. Jahrhunderts eine Unmenge von Städten entstanden sind, ist uns viel wichtiger, als zu wissen, wie oft Konrad II. nach Italien gegangen ist. Wie sich das Werden der schweizerischen Eidgenossenschaft aus der gleichzeitigen Entwicklung der allgemeinen Geschichte begreifen lässt, das zu verstehen, fesselt uns mehr als die Lebensgeschichte Hans Waldmanns. Im Mittelpunkt der Geschichte des 18. Jahrhunderts stand früher Friedrich der Grosse mit seinem schlesischen und seinem siebenjährigen Kriege. Die heutige Geschichte des 18. Jahrhunderts legt das Hauptgewicht auf die Entwicklung Englands zur Weltmacht. Doch wir brauchen diese Dinge nicht weiter auszuführen; die veränderte Einstellung auf den geschichtlichen Stoff, von der wir sprechen, liegt auf der Hand.

Wenn diese Gewichtsverschiebung des Stoffes schon vor dem Kriege eingetreten ist, so hat der heutige Weltkrieg noch weitere Aufgaben gestellt: zunächst sollte wohl der Geschichtsunterricht das erhöhte Interesse für die moderne Geschichte befriedigen. Und dann schien ihm auch noch eine eigentlich nationale Aufgabe zu erwachsen. Die innere Gefahr, die unser Land bedroht, dass die Konsistenz unseres Staates, die uns früher als eine selbstverständliche Tatsache erschien, durch die nationale und wirtschaftliche Krisis gefährdet ist, stellt dem Geschichtsunterricht die Aufgabe, in höherem Masse Verständnis für den Staat und seine Aufgaben zu schaffen, woraus man ohne weiteres auch eine stärkere positive Einstellung zum Staate erhofft. Man glaubt, dieser Forderung durch Einführung des sog. staatsbürgerlichen Unterrichts gerecht werden zu können.

Aber nicht nur in Anbetracht des Stoffes ist der Betrieb des Faches vor neue Bedürfnisse gestellt, auch in der Art der Übermittlung haben sich die Anschauungen geändert. Man verlangt mit Recht, dass sich der Schüler nicht mehr rein rezeptiv verhalte, sondern dass er zu produktiver Arbeit herangezogen werden solle. Zwar gehen die Anschauungen über das Mass, in dem sich das Arbeitsprinzip im Geschichtsunterricht verwenden lasse, noch weit auseinander; aber dass dies in irgend einer Form geschehen sollte, darin stimmt man doch im ganzen überein.

Damit kommen wir auf einen letzten Punkt, den ich hervorheben

möchte: die Art, wie wir in pädagogischer Hinsicht unsere Aufgabe anpacken. Auch hier werden neue Anforderungen an uns gestellt. Man verlangt heute zweifellos mehr vom Lehrer, als dass er imstande sei, einen leidlichen Vortrag über einen geschichtlichen Stoff zu halten. Die Mittelschule kann nicht der Lehrer entbehren, die ihre Aufgabe unter einem höheren Gesichtspunkte als dem der blossen Übermittlung des Wissens auffassen. Die Tatsache, dass die Erziehung auf dieser Stufe ein viel komplizierteres, delikateres Gebiet ist, auf dem man gar leicht mehr verderben als erreichen kann, überhebt sie der Pflicht nicht, sie im Auge zu behalten. Der Lehrer muss junge Menschen zu behandeln verstehen, muss die auf alle Reize so seltsam und so empfindsam reagierende Gymnasiastenpsyche studieren und verstehen, wenn er mit dem Unterricht Erfolg haben will.

Nun hängt aber die Reform, die wir auf der Mittelschulstufe anstreben, mit einer entsprechenden analogen Reform auf der Universität zusammen. Denn um die Forderungen, von denen wir gesprochen haben, in die Wirklichkeit umzusetzen, muss die Ausbildung der Geschichtslehrer an der Universität in diesem oder jenem Punkte geändert werden. Wir wissen zwar ganz wohl, dass die Universitäten nicht in erster Linie Lehramtsschulen sind wie die Lehrerseminare, die einzig und allein den praktischen Rücksichten Rechnung zu tragen haben, und wir sind die letzten, ihnen die grosse Aufgabe, wissenschaftliche Forschungsinstitute zu sein, schmälern zu wollen. Aber anderseits wollen sie doch auch dem praktischen Bedürfnis genügen und nicht allein Gelehrte, sondern auch Lehrer heranbilden. Hier muss also angesetzt werden, wenn wir etwas erreichen wollen. So läuft denn unsere Frage darauf hinaus: Was müssen wir von der Universität im Hinblick auf die Ausbildung der Geschichtslehrer verlangen?

Sie dürfen es mir glauben, dass es mir nicht leicht geworden ist, diese Frage in Ihrem Kreise zu behandeln. Ich bin mir wohl bewusst, dass es als Unbescheidenheit und Undankbarkeit erscheinen kann, wenn ich es tue, als eine Unbescheidenheit, wenn der Mittelschullehrer, der nicht einmal Privatdozent ist, über Hochschulfragen spricht, als eine Undankbarkeit, wenn derjenige, der sich seinen akademischen Lehrern, speziell den Historikern, zu so grossem Danke verpflichtet weiss für die Anregungen, die sie ihm mitgegeben haben — wenn ein solcher kritische Bedenken äussert. Eine weitere Schwierigkeit bei der Behandlung dieses Themas liegt in dem subjektiven Charakter, den solche Ausführungen tragen müssen; denn ihr Wesen

ist naturgemäss bestimmt durch die Zeit und den Ort, da der Sprechende seine Studien gemacht hat. Durch die Zeit, denn gar manches, was damals vermisst worden sein mag, kann heute Tatsache geworden sein. Durch den Ort, denn die Art, wie das Fach an der Universität behandelt wird, wird naturgemäss weniger durch Reglemente als durch Persönlichkeiten bestimmt. Immerhin habe ich mich bemüht, mir über unser Fach in der heutigen Zeit eine allgemeine Kenntnis zu verschaffen; dabei bemerke ich, dass ich an die drei deutschschweizerischen Universitäten unseres Landes denke. Denn über die welschschweizerischen ist es mir nicht möglich gewesen, mich hinlänglich zu orientieren; es hätte das um so weniger Sinn gehabt, als so wie so bei unsern Verhandlungen die Welschen auszubleiben pflegen. Auch die deutschen Universitäten habe ich nicht in den Kreis meiner Betrachtungen gezogen, weil wir auf ihren Betrieb nicht den geringsten Einfluss auszuüben vermögen, und wir auch der Überzeugung sind, dass jedes Land seine besonderen Bedürfnisse hat, denen die Universitäten gerecht werden müssen. Anderseits aber ermutigten mich bei der Ausarbeitung meines Referates Äusserungen akademischer Lehrer, die es als höchst wünschbar bezeichneten, wenn aus den Kreisen der Mittelschule heraus Anregungen gemacht würden.

I.

Sprechen wir zunächst von Forderungen, die mit stofflichen Problemen zusammenhangen. Dabei handelt es sich in erster Linie um die Erweiterung, die in der stärkern Heranziehung der Geschichte der wirtschaftlichen Kultur liegt. Ich möchte dem Einwand begegnen, diese Forderung sei nicht mehr zeitgemäss, denn der Krieg habe die Akzentverschiebung zugunsten der Wirtschaftsgeschichte wieder aufgehoben, in neuester Zeit hätten sich die Interessen unleugbar wieder politischen Fragen zugewandt. Das mag richtig sein, und die Folgen werden sich vielleicht in einem Jahrzehnt fühlbar machen. Heute aber besteht zunächst noch die Pflicht, die durch die Forschung vertieften wirtschaftlichen Einsichten dem Geschichtsunterricht der Mittelschulstufe zugute kommen zu lassen, und das ist durchaus noch nicht geschehen. Man sehe nur die gebräuchlichen Lehrbücher darauf hin an, wie wenig sie den wirtschaftlichen Fragen gerecht werden. Ich glaube deshalb, dass es noch nicht Zeit ist, den Ruf nach einer bessern Ausrüstung des Geschichtslehrers mit wirtschaftlichen Kenntnissen verstummen zu lassen. Welche Stellung nimmt die Universität diesen Forderungen gegenüber ein? Das

Prüfungsreglement von Bern verlangt: „Kenntnis der Geschichte der Hauptvölker und ihrer Kolonien, vorwiegend nach der politischen Seite, aber auch nach der Seite der wirtschaftlichen und geistigen Kultur", dasjenige von Basel: „Allgemeine Kenntnis der alten, mittleren und neueren Geschichte in Verbindung mit Kultur- und Verfassungsgeschichte". In Zürich ist zwar das Prüfungsreglement allgemein gehalten, es verlangt die ganze Weltgeschichte; dagegen besteht an dieser Universität ein Studienplan, der die Fülle alles dessen, was mit der Geschichte im Zusammenhang steht, wie Geographie, Ethnographie, Kunstgeschichte, allgemeines Staatsrecht, Völkerrecht, deutsche, bezw. römische Verfassungs- und Rechtsgeschichte, schweizerisches Bundesstaatsrecht, kantonales Staats- und Verwaltungsrecht, Staatskirchenrecht, schweizerische Verfassungsgeschichte, Prähistorie, klassische und mittelalterliche Archäologie, Denkmalpflege, Nationalökonomie, Politik und die eigentlichen Hülfswissenschaften wie Diplomatik, Paläographie, Siegelkunde, Chronologie und Archivkunde vor den Augen des Kandidaten ausbreitet. So scheint denn nach der Seite der Stofferweiterung alles erreicht zu sein, was man wünschen möchte, und es bliebe uns nur noch übrig, im Anschluss an den Zürcher Studienplan darauf aufmerksam zu machen, dass man Religionsgeschichte, Geschichte der Philosophie, Individual- und Völkerpsychologie nicht vergessen darf, wenn man darauf erpicht ist, alle Gebiete, die den Historiker interessieren könnten, aufzuzählen.

Die Forderungen lassen also nichts zu wünschen übrig. Wie die Wirklichkeit ihnen gerecht wird, davon wird man sich am besten überzeugen, wenn man die Vorlesungsverzeichnisse — ich habe das für die zehn letzten Jahre getan — durchgeht. Selbstverständlich ergeben sich dabei für die drei Hochschulen sehr wesentliche Unterschiede, wie das in der Natur der Sache liegt, da es bei allen solchen Fragen in letzter Linie auf die Dozenten des Faches ankommt. An allen drei Hochschulen werden Universalgeschichte und Schweizergeschichte, sowie die Hülfswissenschaften im engern Sinne gelesen. Mit der Kulturgeschichte aber steht es sehr verschieden, besonders mit der Geschichte der wirtschaftlichen Kultur. Man bekommt den Eindruck, dass es völlig von dem zufälligen Umstande abhängt, ob eine Persönlichkeit vorhanden ist, die von sich aus wirtschaftliche Vorlesungen hält. In Bern ist in den letzten zehn Jahren in der historischen Fakultät kein einziges wirtschaftsgeschichtlich orientiertes Kolleg gelesen worden. In Zürich dagegen ist dieser Zweig ziemlich auf seine Rechnung gekommen; in Basel ist sogar die zweite geschicht-

liche Professur, die jüngst geschaffen worden ist, unter dem Gesichtspunkte der Eignung für diesen Zweig besetzt worden.

Man kann nun zwar sagen, dass sich der Student die nötigen wirtschaftsgeschichtlichen Kenntnisse bei der nationalökonomischen Fakultät holen könne, wie er ja auch seine Kenntnis der verschiedenen Zweige der geistigen Kultur, wie Geschichte der Religion, der Kirche, der Kunst und Literatur, der Philosophie bei den betreffenden Disziplinen zu holen pflegt. Aber diese Methode ist zunächst zeitraubend, und führt leicht zu einer Zersplitterung, die nicht von gutem ist. Es sollte nicht sein, dass die politische Geschichte ein Sonderleben führt; es entspricht das ja gar nicht der Wirklichkeit, wo Fragen politischer und kultureller Natur einander fortwährend gegenseitig beeinflussen. Vor allem aber sollte beim Studierenden der Geschichtswissenschaft der Akzent für die Behandlung der Wirtschaftsgeschichte nicht auf der Nationalökonomie, sondern auf der Geschichte liegen. Natürlich kann man Agrar-, Handels- und Gewerbegeschichte gesondert behandeln; aber für den Historiker wichtig ist, dass er die Beeinflussung der politischen Geschichte durch Agrar-, Handels- und Gewerbefragen kennt; denn sie kann ohne Kenntnis dieser Einflüsse kaum recht verstanden werden; politische und wirtschaftliche Einflüsse fliessen fortwährend in einander über, sie können gar nicht getrennt behandelt werden. Daher ist die Forderung zu erheben, dass der angehende Historiker diese Probleme vom Boden der Geschichte und nicht der Nationalökonomie aus kennen lerne. Sehr häufig ist ja auch der Nationalökonome nicht Historiker genug, um die ältere Wirtschaftsgeschichte mit Erfolg behandeln zu können. Und gerade diese, die mittelalterliche Geschichte, muss den wirtschaftlichen Fragen in besonderem Masse gerecht werden. Hier liegt der Ausgangspunkt für das Verständnis der politischen Entwicklung bis in die neueste Zeit hinein. Sollen aber die wirtschaftlichen Probleme in der politischen Geschichte zur Geltung kommen, sollen also politische und wirtschaftliche Geschichte einander durchdringen — und zwar nicht nur in den Vorlesungen von zufällig wirtschaftsgeschichtlich interessierten Privatdozenten, sondern in den eigentlichen Hauptkollegien, — so erhebt sich die Frage, wie der Professor die nötige Zeit finden soll, um Kollegien unter kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten, d. h. also in wesentlich erweiterter Form, zu lesen, wenn er doch die ganze Universalgeschichte zu behandeln hat. Da kommt man von selbst zu der Forderung, die üblichen grossen Vorlesungen über allgemeine Geschichte fallen zu lassen. Ich

bin weder der erste, noch der einzige, der sie erhebt; doch habe ich hier nicht eine Geschichte dieser Bestrebungen zu geben. Ich bin der Überzeugung, dass der Nutzen dieser Riesenkollegien, in denen in vier bis sechs Semestern die ganze Geschichte durchlaufen wird, nicht in dem richtigen Verhältnis zu dem aufgewendeten Zeitopfer steht. Es gibt ja natürlich hie und da Ausnahmsmenschen, wie Jakob Burckhardt einer gewesen ist, die auch Gebiete, auf denen sie nicht ihr Leben lang heimisch gewesen sind, mit intuitiver Sicherheit und Originalität zu beleuchten vermögen, und die, in besonderer Weise gross veranlagt, den Stoff in ungewöhnlich grossem Stil zu meistern vermögen. Wer möchte es solchen Naturen verwehren, grosse Zeiträume zu behandeln, wo der Wert der Behandlung erst in dem ihnen eigenen Gestaltungsvermögen liegt. Für gewöhnlich aber haben diese Kollegien nicht den Dauerwert, der doch allein die darauf verwendete Mühe rechtfertigen würde. Was hat es für einen Sinn, dass der Student den Kursus, den er ja schon auf dem Gymnasium, vielleicht sogar ausführlicher, absolviert hat, auf der Hochschule noch einmal durchläuft? Es stehen ihm ja überdies noch Kompendien zur Verfügung, in denen er mit geringerem Zeitaufwand denselben Stoff durchnehmen kann. Sodann ist die alte Geschichte von der übrigen Geschichte zu trennen und an die Disziplin für antike Kultur zu weisen. Einzig der Kenner der antiken Literatur ist imstande, die alte Geschichte mit voller Sachkenntnis zu geben.

Damit wäre Raum geschaffen für die Behandlung kleinerer Perioden, die dann aber, mit grösserer Vertiefung gegeben, gründlicher in eine geschichtliche Epoche einführen würden. Oder es wäre möglich, grössere geschichtliche Zeiträume unter dem Gesichtspunkte einer bestimmten historischen Idee, sei es einer politischen, sei es einer wirtschaftlichen, zu behandeln.

Wenn man heute von der stofflichen Erweiterung des geschichtlichen Unterrichts spricht, so denkt man dabei in erster Linie an den viel besprochenen staatsbürgerlichen Unterricht. Es ist mir nicht die Aufgabe gestellt, über seine Notwendigkeit oder Entbehrlichkeit zu sprechen. Immerhin sei mir gestattet, zu bemerken, wie ich mich zu der Rolle dieses Faches innerhalb des Geschichtsunterrichts stelle, weil sich daraus meine Auffassung von seiner Rolle im Universitätsstudium erklärt. Ich anerkenne vollauf, dass der Geschichtsunterricht zum Verständnis von dem Werden des Staates, in den wir hineingeboren sind, von den Bedingungen, unter denen er gedeihen kann, führen soll; es gehört das

zu den besondern Aufgaben, die dem Geschichtsunterricht eigen sind, dass er nicht nur die Probleme der Vergangenheit lebendig werden lässt, sondern auch die Gegenwart aus der Vergangenheit heraus neu beleuchten kann. Es ist wahr, dass die Zeit, in der wir leben, uns aufs neue von der Bedeutung des Staates für das Volk, von der Bedeutung der politischen Form für das wirtschaftliche und kulturelle Leben überzeugt hat. Eine Menge von Institutionen öffentlichen Charakters, die für den Bürger vor dem Kriege abstrakte Begriffe waren, mit denen er kaum je eine deutliche Vorstellung verband, geschweige denn, dass sie für ihn lebendige Faktoren darstellten, sind uns heute wertvolle Einrichtungen geworden, von denen die Wirtschaft und die geistigen Interessen stark berührt sind. Daraus ergibt sich, dass der Geschichtsunterricht, wie er immer vom Leben auszugehen hat, den erneuten Ansporn schöpfen soll, für den Staat und seine Formen Verständnis zu schaffen. Aber es ist nachgerade an der Zeit, zu betonen, dass diese Rücksicht auf den Staat nicht das einzige, ja nicht einmal das wichtigste Motiv des geschichtlichen Unterrichts sein darf. Es gibt eine Menge von Lebensquellen, zu denen der geschichtliche Unterricht ebenso sehr hinzuführen hat wie zum Staat. Dieser ist denn doch nicht des geschichtlichen Werdens letztes Ziel, und politisches Denken nicht der Weisheit letzter Schluss. Wir wollen es — wir tun es ja nicht allein — wieder aussprechen, dass das höchste Orientierungsziel die Humanität ist. Wir sagen das nicht deswegen, weil das eine neue Wahrheit wäre, sondern weil die Gefahr besteht, dass diese Rücksicht auf den Staat die allgemeine Orientierung in unserm Fache an sich zu reissen droht. Ich bin aus diesem Grunde gegen den Vorschlag, dass als Abschluss des Geschichtsunterrichts ein halbes Jahr systematischer staatsbürgerlicher Unterricht erteilt werden soll. Ich habe längst vor dem Kriege — das darf ich sagen — meinen Geschichtsunterricht sehr stark von der Rücksicht, Verständnis für die politischen Formen der Gegenwart zu schaffen, beeinflussen lassen; im Altertum und Mittelalter habe ich jede Gelegenheit benutzt, dies zu tun und werde es noch stärker tun; aber ich begehre nicht, meinen Unterricht in dieses Ziel münden zu lassen, ganz abgesehen von den übrigen Bedenken, dass eine systematische Darstellung der Zustände der Gegenwart innerhalb des geschichtlichen Faches ein Fremdkörper ist, der aus dem Rahmen des Ganzen zum Schaden beider herausfallen würde. Die Frage, ob denn die Folge, die die Befürworter des systematischen staatsbürgerlichen Unterrichts von diesem erhoffen, auch wirklich einträte, scheint mir nicht ohne weiteres positiv zu be-

antworten. Ich zweifle nicht im geringsten daran, dass die Vertreter dieser Ansicht weit davon entfernt sind, in diesem systematischen Kurs eine Verherrlichung der politischen Institutionen des eigenen Landes zu geben, ja dass auch ihnen das Ideal der Staatsbejahung nicht als das höchste Menschheitsziel gilt. Aber ebenso sehr fürchte ich, dass durch diese starke Berücksichtigung des eigenen Staates am Ende des geschichtlichen Unterrichts eine Gewichtsverschiebung zugunsten des nationalen Momentes eintreten wird, die seiner wirklichen Bedeutung doch nicht entspricht, und in der ich eine Gefahr sehe. Aber ich bin derMeinung, dass der Unterricht stark vom staatsbürgerlichen Interesse des Verlaufes dieser Entwicklung in den einzelnen Ländern. Gerade durchsetzt sein soll. Von der Idee des Liberalismus, der Demokratie, von der Durchsetzung eines Staatswesens mit absoluten, konstitutionellen, parlamentarischen Formen, von dem Wesen der Gewalten und ihren Beziehungen zu einander, von dem Verhältnis des Individuums zum Volksganzen und den daraus resultierenden Rechten und Pflichten, von dem Wesen der Politik sollen klare Begriffe geschaffen werden, und dazu hat die Geschichte das vortreffliche Mittel in der Darstellung des historischen Werdens und in der Vergleichung deswegen verspreche ich mir einen Vorteil von der stärkeren Verbindung von allgemeiner und Schweizergeschichte. Diese Verbindung wird uns einerseits die andern Länder näher bringen, indem wir die Probleme, von denen sie bewegt werden, als solche, die auch uns angehen, erkennen, anderseits wird die stete Beziehung auf andere Länder die Geschichte des eigenen Landes aufhellen und für ihre Bewertung den richtigen Masstab schaffen.

Was ergibt sich daraus für den akademischen Unterricht? Dass der Student in viel stärkerem Masse als bisher instand gesetzt werden sollte, den angedeuteten Forderungen zu genügen.

Zunächst einmal dadurch, dass die Geschichte des eigenen Landes nicht vernachlässigt wird. Es darf nicht vorkommen, dass die Schweizergeschichte für einen Historiker ein fremdes Gebiet ist. Gerade weil, wie angedeutet, Schweizergeschichte und allgemeine Geschichte in innerm Zusammenhang stehen sollen, weil eine fortwährende Beziehung der einen auf die andere stattfinden soll, eben deswegen muss sie der Geschichtslehrer gründlich kennen. An dem, was dem Schüler räumlich und gedanklich nahe liegt, kann manches Problem, das sonst für ihn in nebelhafter Ferne liegt, in ein lebendiges „tua causa agitur" verwandelt werden. Sodann hat er zu der Wirtschaftsgeschichte, von der in anderm Zusammenhange die Rede war, Verfassungsgeschichte

und Rechtsgeschichte zu studieren. Aber wie? Man wird ja natürlich mit Vorteil Kollegien in der juristischen und nationalökonomischen Fakultät hören. Aber es ist doch auch dasselbe zu sagen, was anlässlich der Behandlung der Wirtschaftsgeschichte gesagt worden ist. Es kommt nicht darauf an, dass der Student auf so und so vielen Fakultäten hört, das führt leicht zur Zersplitterung. An der historischen Fakultät muss er diese Disziplinen hören können, sei es, dass Historiker über Verfassungs- und Rechtsgeschichte lesen, sei es, dass innerhalb der historischen Kollegien die Probleme dieser Zweige zu der ihnen gebührenden Geltung kommen. Denn nicht das ist entscheidend, dass wir dem Studenten zu seinen Disziplinen 1—5 noch eine neue Serie 6—10 aufladen, sondern dass wir im Gegenteil die Serie 2—5 auf die erste zu reduzieren suchen, aber so, dass die Erneuerung seines Wissens nun eben nicht in die Breite, sondern in die Tiefe geht, dass er das gewonnene Material in sich zu einem innerlich geschlossenen, nicht nur äusserlich synchronistischen Bilde zu verarbeiten vermag. Wenn das der Fall ist, so wird sich sein lebendiges Interesse ganz von selbst, wenn er später Lehrer ist, im Unterricht fühlbar machen und anregend wirken.

In diesem Zusammenhang sei noch ein Wort von der neuesten Geschichte, von der modernen Geschichte, gesagt. In diesem Punkte ist es in den letzten Jahren auf den Gymnasien bedeutend besser geworden. Es dürfte kaum mehr Schulen geben, wie das vor einem Jahrzehnt noch vorkam, die die neueste Geschichte mit 1815 schlossen. Wohl alle kommen bis 1870/71, ja einige gehen bis in die jüngste Zeit hinein. Dafür hat nicht nur die bessere Einsicht, sondern ganz besonders der Krieg gesorgt. Das brennende Interesse der Schüler für die Gegenwartsfragen hat auch dem zögernden Lehrer seine Bedenken gegen Behandlung der modernen Geschichte zerstreuen müssen. Aber die Universität? Es ist unglaublich, welche geringe Rolle die Behandlung der modernen Geschichte auf der Universität spielt. Ich kenne den Einwand, der erhoben wird: erstens, die Archive seien geschlossen, so dass eine wissenschaftlich zuverlässige Darstellung nicht gegeben werden könne, und sodann, wir ständen den Zeiten zu nahe, als dass wir sie mit der nötigen Objektivität zu behandeln vermöchten. Aber dagegen ist doch zu sagen: Der erste Einwand würde zutreffen, wenn der Professor ein Buch schreiben wollte; aber ein Kolleg lesen, ist etwas ganz anderes. Hier handelt es sich nicht darum, letzte Resultate zu geben, sondern Probleme zu stellen und zur Problemstellung anzuregen. Übrigens behandelt der Histo-

riker oft genug mit scharfsinnigen Hypothesen Epochen, für die er noch viel weniger archivalisches und urkundliches Material besitzt als für die moderne Geschichte. Und was den zweiten Einwand anbetrifft, so zeigt die Gegenwart allerdings deutlich genug, dass auch der Historiker, wenn er in Gegenwartsfragen hineingerät, die elementarsten Gesetze seiner Wissenschaft übertreten kann. Aber diese Gefahr zugegeben, dürften sich nicht gerade für den schweizerischen Historiker dankbare Gebiete öffnen in der modernen Geschichte, wo er zeigen kann, wie man auch von der Zeitgeschichte sprechen kann, ohne deshalb in die übliche journalistische Kannegiesserei zu verfallen? So viel über stoffliche Fragen.

II.

Was die Methode anlangt, so zeigt sich auf unsern Mittelschulen das Bestreben, einen grössern Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden herzustellen. Der Zustand, da der Lehrer in einem fort doziert, die Schüler in einem fort nachschreiben, erscheint uns nicht mehr ideal. Wenn auch die grosse Mehrheit der Lehrer auf den Vortrag nicht verzichten will, so erkennen wir doch an, dass sich dieser in steter Fühlung mit dem Auditorium zu halten und so den Schüler zur Mitarbeit zu veranlassen hat. Auch dadurch, dass, wenn möglich, dem Schüler Quellenstücke zu Gesicht gebracht werden, soll er das Bild, das uns die Überlieferung bildet, nicht als ein fertiges Tatsachenbild, sondern als einen Komplex von vereinzelten Berichten verstehen lernen, aus denen erst der Geist des Historikers das in sich geschlossene Bild zu gestalten sucht. Ja, wo sich Gelegenheit bietet, soll er instand gesetzt werden, an einem Quellenstück dieselbe Arbeit vorzunehmen, die der Historiker im grossen tun muss. Natürlich nicht, um die Geschichte aus den Quellen zu erarbeiten, aber um an einem, wenn auch kleinen und vielleicht nebensächlichen Punkte eine Ahnung vom Entstehen des geschichtlichen Urteils zu bekommen. Die Fähigkeit, einen von aussen gegebenen Stoff überhaupt nur mit einem Minimum von Selbständigkeit durchzudenken, und dann in klarer und sauberer Produktion darzustellen, ist bei unsern Schülern überraschend gering entwickelt. Hier hat neben dem Deutschen der Geschichtsunterricht eine grosse Aufgabe zu lösen. Nebenbei gesagt, dürfte die übliche Repetition weniger geisttötend vor sich gehen. Man gewöhne sich an, bei jeder Wiederholung die Schüler den repetierten Stoff unter andern Gesichtspunkten reproduzieren zu lassen, als er in der

Schule dargeboten worden ist. Dadurch wird diese Repetition für Schüler und Lehrer viel ertragreicher und interessanter.

Was bietet uns die Hochschule an Vorbereitung für diese Art von Tätigkeit? Es ist seit alters üblich, dass sich die Arbeit des Studenten in zwei Zweige teilt, in den grössern des Anhörens von Kollegien und in den kleinern der Seminararbeit. Ich bin der Ansicht, es sollte hier eine Gewichtsverschiebung zugunsten des seminaristischen Betriebes eintreten im Sinne einer Zurückdrängung der grossen Kollegien, wie das schon von einem andern Gesichtspunkt aus postuliert worden ist. Sodann müssen Kolleg und Seminar in einen stärkern Zusammenhang treten, sich gegenseitig ergänzen. Damit würde erreicht, dass der Student nicht mehr in erster Linie passiver Hörer, sondern aktiver Arbeiter wird. Wenn ich diese Forderung aufstelle, so stehe ich mit meiner Ansicht nicht allein. Ich bin von einem Freunde auf die Schriften des Greifswalder Professors Bernheim aufmerksam gemacht worden, der aus der Praxis des akademischen Lehrers heraus zu denselben Anschauungen gekommen ist. Auch er verlangt stärkere Betonung und bessere, zweckdienlichere Organisation der Seminarübungen und — um Zeit dafür zu gewinnen — Reduktion der grossen Vorlesungen. Er sagt in der Schrift: „Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart" (Berlin 1898), S. 7: „Unser Universitätsunterricht leidet daran, dass die systematisch darstellenden Vorlesungen vom Katheder herunter einen unverhältnismässig grossen Raum im Lehrplan einnehmen; sie beschränken bei der passiven Rezeptivität, die sie bedingen, die wesentlichste Aufgabe des Unterrichts, selbständig beobachten, denken, arbeiten zu lehren. Diese Aufgabe muss in den Vordergrund treten." An die Stelle der grossen Kollegien sollen nach Bernheim treten:

1. Kurze Orientierungsvorlesungen, ein- bis zweistündig, bei sehr grossem Stoffgebiet allenfalls auch mehrstündig in der Woche, worin eine gedrungene Übersicht über die Hauptmomente des Stoffes unter wesentlichem Hervorheben der Auffassung gegeben wird und die Hörer durch Nachweis der klassischen Hauptwerke und Handbücher angeleitet werden, sich die Detailkenntnisse selber anzueignen.
2. Praktische Übungen von den ersten Semestern an, je nach Bedarf zwei- oder mehrstündig in der Woche, welche die Studenten zu allgemein wissenschaftlichem und fachmässig differenziertem Beobachten und Denken heranbilden und sie mündlich wie schriftlich zu klarer Formulierung ihrer Gedanken und zu selb-

ständig produktiver Tätigkeit anleiten, zuerst durch kleine und kleinste Übungsarbeiten ...., in den spätern Semestern durch grössere Vorträge, Untersuchungen, Dissertationen ...

3. Kombination systematischer Darstellung mit praktischen Übungen.

Was Bernheim aus den Bedürfnissen des Universitätsstudiums heraus fordert, verlange ich aus denjenigen der Mittelschule heraus. Von dieser stärkern Betonung des Seminarbetriebes erhoffe ich eine bedeutende Vertiefung des historischen Studiums. Was bei verschiedenen andern Disziplinen geschehen ist, dass das Schwergewicht vom theoretischen Kolleg auf die praktisch-experimentelle Arbeit hinübergerückt worden ist, das würde nun auch an der historischen Fakultät der Fall sein und würde wohl auch bei dieser die gleiche Folge haben. Bernheim macht dann in einer zweiten Schrift „Das akademische Studium der Geschichtswissenschaft" (Greifswald 1907) praktische Vorschläge zur Ausgestaltung der Seminarübungen. Darüber mögen sich die Akademiker aussprechen. Aber auch im Interesse der Mittelschule wäre eine andere Disposition der Seminarübungen wünschbar. Nicht dass ich meine, der Seminarbetrieb habe sich den Bedürfnissen der spätern Lehrer anzupassen, obschon zu sagen wäre, dass der akademische Lehrer den Studenten manchen wertvollen Hinweis auf interessante Quellen für den Unterricht zu geben vermöchte, ohne die wissenschaftliche Höhe seiner Vorlesung zu diskreditieren; aber die Anlage des Seminars muss sich ja natürlich nach dem Verhältnis der Quellen zu dem Thema der Übungen richten, nicht nach der illustrativen Brauchbarkeit der Quellen für den spätern Geschichtsunterricht. Doch sollte die Behandlung der Quellen im Seminar nicht lediglich unter historischem Gesichtspunkte erfolgen, so dass in einem Semester die Quellen der Karolingerzeit, im nächsten diejenigen der sächsisch-salischen, im dritten diejenigen der staufischen Zeit usw. behandelt werden; sie sollten vielmehr häufiger unter ideengeschichtlichen Gesichtspunkten durchgenommen werden. Damit würde der Student selbständiger mit dem Stoff umgehen lernen, und das würde seiner künftigen Tätigkeit zugute kommen. Ebenso würden häufige Arbeiten, die nach und nach schwieriger würden — nicht nur eine in einem Semester, — eine regere und gründlichere Teilnahme am ganzen zur Folge haben. Eine solche Gewöhnung an selbständige Arbeit müsste, ohne dass man an der Universität daran denkt, für die Mittelschule von grossem Werte sein. Wie man als Student zu steter Mitarbeit herangezogen worden war, so würde man dann von

selbst auch die Gymnasiasten zu einer solchen veranlassen, und das ist es, was so bitter not täte.

III.

Und nun zur Frage der pädagogischen Ausbildung. Zur allgemeinen Seite der Frage habe ich hier nicht zu sprechen; denn der Gymnasiallehrerverein hat sich schon vor drei Jahren aufs gründlichste mit dieser Angelegenheit befasst, als von Wyss und Brandenberger das Thema gemeinsam behandelt hatten (vgl. 43. Jahresbuch des Schweiz. Gymnasiallehrervereins). Man hat damals einhellig die Notwendigkeit einer pädagogischen Ausbildung bejaht und die nötigen Schritte bei den Universitäten getan, um diesen Wünschen Ausdruck zu geben. Wir brauchen uns also nicht mehr einlässlich mit dem Argument herumzuschlagen, eine solche Ausbildung sei gar nicht nötig, da die Fähigkeit zum Unterrichten eine angeborene Gabe sei. So sehr das ja richtig ist, so sehr ist es auch wahr, dass der gute Unterricht eine Kunst ist, die ganz einfach gelernt sein will. Ich muss Ihnen gestehen, dass ich mich schäme, wenn ich an die ersten Stunden zurückdenke, die ich in meiner Geschichtslehrerlaufbahn gegeben habe, nicht nur in den ersten Wochen, sondern in den ersten Jahren. Und ich kann nur das zur Entschuldigung anführen, das ich eben statt auf der Universität in meiner Praxis lernen musste. Wir hatten zwei pädagogische Seminare gehabt, das eine im Zusammenhange mit der allgemeinen Geschichte; dort wurde nie eine Unterrichtsstunde gegeben, noch einer solchen beigewohnt, sondern der Professor las in diesem Seminar sein Hauptkolleg in kürzerer, gedrängterer Form. So wertvoll das war — es waren ausgezeichnete Résumés —, so wenig hatte das mit Pädagogik etwas zu tun. Das andere pädagogische Seminar wurde vom Professor der Schweizergeschichte abgehalten und war eine gute Gelegenheit zum Unterrichte mit wirklichen Schülern. Aber ich kam ein einziges Mal an die Reihe. Allerdings musste man am Examen einen Ausweis leisten, dass man einen Monat lang entweder dem Unterricht beigewohnt oder ihn selbst erteilt habe; aber dabei fehlte die Hauptsache, die Kritik eines erfahrenen Mannes. Man wird mir sagen: ist das Unglück wirklich so gross, wenn man erst in der Praxis lernt, liegt nicht gerade in den Umwegen, die wir Lehrer, die wir vom Gymnasium herkommen, machen müssen, gerade das, was unserer Unterrichtsart die persönliche Note aufdrückt? Aber erstlich möchte man doch manchmal wünschen, die Umwege möchten weniger lang gewesen sein, und sodann sind solche

Umwege oft für junge Lehrer so gefährlich, dass sie den rechten Weg nicht mehr finden. Und wenn uns nun irgend ein Experte eben in einem Momente, wo wir in einen solchen Seitenweg oder gar eine Sackgasse laufen, erwischt und darnach unsere pädagogische Verwendbarkeit beurteilt, dann wehe uns. Ein solches verhängnisvolles Urteil über uns kann, besonders wenn der Herr Experte eine einflussreiche Persönlichkeit ist, für lange Zeit fortbestehen und unser Fortkommen aufs schwerste beeinträchtigen. Nun besteht ja anderseits die Gefahr auch, dass durch pädagogische Vorbildung der künftige Geschichtslehrer in eine Methode und Unterrichtsart hineingepresst werden kann, die vielleicht seinem Wesen fremd ist, und die für ihn deshalb gefährlich ist. Das beweist aber nicht, dass die pädagogische Ausbildung des Lehrers nicht nötig ist, sondern bloss, dass sie sehr vorsichtig angepackt werden soll.

Ich habe mich erkundigt, was an den Universitäten infolge des Vorgehens des Vereins Schweiz. Gymnasiallehrer geschehen ist.*) In Basel ist die Frage in der Fakultät noch nicht zur Sprache gekommen, dagegen scheint die in Aussicht stehende Neubesetzung der Professur für Pädagogik Gelegenheit zu bieten, sich mit der Angelegenheit zu befassen. In Bern hat die Fakultät die nähere Durchführung den einzelnen Fächern überwiesen, wobei es dann unterschiedlich zugegangen ist: die einen Disziplinen haben solche pädagogischen Kurse eingerichtet, die andern nicht. Ob man die Frage besprochen hat, ob grundsätzlich Hochschullehrer oder Mittelschullehrer dafür in Anspruch zu nehmen seien, entzieht sich meiner Kenntnis. In Zürich ist die Frage in dem Sinne, wie es der Schweizerische Gymnasiallehrerverein gewünscht hat, an die Hand genommen worden. Da die Sache erst im Werden begriffen ist, interessiert es Sie vielleicht, zu hören, wie man sich die Einrichtung dieser pädagogischen Ausbildung denkt.

Den Anfang machte die schweizerische technische Hochschule; dann folgte die II. Sektion der philosophischen Fakultät nach. Da die Versuche befriedigend ausgefallen sind, hat sich auch die I. Sektion entschlossen, auf die Anregung einzutreten. Man hat sich allgemein dahin entschieden, die Kurse durch Mittelschullehrer abhalten zu lassen. Dem Übungsleiter ist in der Durchführung des Kurses eine grosse Selbständigkeit eingeräumt. Wenn auch bestimmte Persönlichkeiten für die nächsten Semester gewählt worden sind, so hat es nicht

*) Ich spreche den Herren Prof. Dr. Bächtold und Rektor Dr. Barth in Basel, Prof. Dr. Schulthess in Bern und Erziehungssekretär Dr. Zollinger in Zürich meinen verbindlichsten Dank aus für die eingehenden Mitteilungen, die sie mir gemacht haben.

die Meinung, dass nicht gelegentlich ein Wechsel stattfinden könnte. Ein Kurs allgemeiner Didaktik für alle Kandidaten des höheren Lehramts gemeinsam ist abgelehnt worden. Der Übungsleiter würde seine Arbeit folgendermassen gliedern: 1. Allgemeine Didaktik (als Einleitung); 2. Spezielle Didaktik des Faches; 3. Musterlektionen des Leiters und Probelektionen der Studierenden; 4. Kritik. Dabei ist klar, dass die von der Erziehungsdirektion angesetzte Zahl von zwei Stunden pro Semester kaum genügen dürfte. Man ist denn auch in den bisherigen Kursen gelegentlich bis auf vier Stunden gegangen. Die Erfahrungen der Kursleiter sind bei der Note für praktische Pädagogik im Gymnasiallehrerpatent wegleitend.

So denkt man sich die Sache in Zürich. Wie stellen wir uns zu diesem Plane? Dass etwas geschieht, ist sehr zu begrüssen, und den zürcherischen Behörden gebührt Dank, dass sie auf die Wünsche des Gymnasiallehrervereins so rasch und so wohlwollend eingetreten sind. So kann es nicht mehr vorkommen, dass jemand eine Probelektion, die doch über sein Weiterkommen entscheidend sein kann, abhalten muss, ohne je vor Gymnasiasten gestanden zu haben. Aber anderseits möchten wir den Wunsch ausdrücken, dass man nicht des Guten zu viel tue. Das Entscheidende ist doch einfach das, dass der einzelne Gelegenheit erhält, seine Anfangsschwierigkeiten auf ungefährliche Weise zu überwinden, indem er Fehler erkennt und zu bekämpfen lernt. Es kommt dabei in erster Linie auf den Takt des Übungsleiters an, der nicht die Aufgabe hat, eine unfehlbare Methode (eine solche gibt es ja nicht) seinen Studenten zu übermitteln, sondern ihnen zu helfen, ihre persönliche Eigenart zur Geltung zu bringen, ohne dabei auf ungeschickte Mittel zu verfallen. Deshalb scheint es mir persönlich fraglich, ob es richtig ist, mit der allgemeinen Didaktik zu beginnen. Ich würde vorziehen, von der Praxis auszugehen; auf diesem Wege ist die Gefahr der Vergewaltigung der Persönlichkeit am kleinsten. Man spürt dem Zürcher Programm doch deutlich an, dass die mathematischen Kurse der Ausgangspunkt der Bewegung gewesen sind. In den mathematischen Fächern wird es wohl, denke ich mir, am ehesten möglich sein, eine Methodik des Faches als allgemein gültig aufzustellen. Es gibt sicher einen besten Weg, um diese oder jene mathematische Weisheit an den Mann zu bringen; aber in unserm Fach gibt es nur verschiedene gute Wege, und jeder muss den gehen, der für ihn selbst am besten ist.

Damit wäre eine methodische Vorbildung des Geschichtslehrers erreicht. Wir haben aber im Anfange unserer Ausführungen von einer

pädagogischen gesprochen. Kann auch dieser die Universität gerecht werden? Das ist freilich eine Frage, die alle Gymnasiallehrer in gleicher Weise angeht. Wir brauchen auf dem ganzen Gymnasium Lehrer, die die Psyche der jungen Leute kennen und sie zu behandeln wissen, die auf ihre Denk- und Anschauungsweise eingehen können, die weit genug sind, um jeden Standpunkt zu würdigen, aber wieder charaktervoll genug, selber einen zu haben. Aber das lernt man nicht auf der Universität, mag man auch Pädagogik und Psychologie treiben, das lernt sich höchstens ausserhalb der Hörsäle, soweit es sich überhaupt lernen lässt. Und damit gelange ich zu dem Punkte, der mir eigentlich der wichtigste ist. Ich muss mir am Schluss mein Gewissen salvieren. Ich habe über einzelne Fragen der Ausbildung der Geschichtslehrer gesprochen; andere mögen noch weitere Punkte, die ihnen wichtig erscheinen, aufgreifen; aber das möchte ich nicht unterlassen, zu sagen, dass ich weit davon entfernt bin, zu glauben, diese Fragen seien im Blick au das ganze Problem die entscheidenden. Den Ausschlag gibt doch schliesslich der innere Reichtum der Persönlichkeit, die Weite des Horizontes. Das macht imgrunde das aus, was wir unsern Schülern sind, nicht das Mass von Stoff, das wir ihnen mitteilen, und die gewandte Form, in der wir es tun. Ein Manko dieser Art lässt sich schliesslich immer wieder ausgleichen, das erstere nicht. Hat nicht vielleicht unser Herr Präsident eben deswegen, weil er wusste, dass diese Fragen für mich sekundärer Natur sind, gerade mir den Auftrag überbunden, darüber vor Ihnen zu sprechen ?

LITERARISCHES.

Das Ziel der Erziehung. Von Prof. Dr. *Paul Häberlin.* Basel 1917, Kober, C. F. Spittlers Nachfolger. Fr. 3.50.

Zu den wesentlichen Fragen der Pädagogik gehört unstreitig diejenige nach dem Ziel der Erziehung. Bei der Festsetzung des Erziehungszieles handelt es sich immer um eine Wertbestimmung, die von subjektivem oder objektivem Standpunkte aus versucht werden kann. Wenn es aber gilt, d a s und nicht e i n Ziel der Erziehung zu bestimmen, so kann nur der objektive Sinn der Erziehung von Bedeutung sein. In der vorliegenden Schrift wird nun versucht, diesen objektiven Wert festzustellen, d. h. also auf die Frage zu antworten, welche Erziehung an und für sich — nicht: in den Augen irgendeines individuellen oder generellen Subjekts sinnvoll