

**Zeitschrift:** Schweizerische Lehrerzeitung  
**Herausgeber:** Schweizerischer Lehrerverein  
**Band:** 71 (1926)  
**Heft:** 10

**Anhang:** Die Mittelschule : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, März 1926, Nr. 2  
**Autor:** Usteri, Paul / Sch., J.

### **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:** 27.07.2025

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

# DIE MITTELSCHULE

Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung

März

Nr. 2

1926

## Die Reform der Mittelschule. Von Dr. Paul Usteri, Zürich.

Nachdem im Januar letzten Jahres die neue eidgenössische Maturitätsordnung Rechtskraft erhielt, ist für (sagen wir) die nächsten 20 Jahre die neue gesetzliche Grundlage geschaffen, und der 10jährige Reformfeldzug für einmal zum Abschluß gekommen.

Mein Thema gliedert sich naturgemäß in 3 Teile:

1. Welches Ziel setzten sich die Reformbestrebungen?
2. Welche Hemmungen traten ihnen entgegen?
3. Welches war das Resultat, wie es sich in der neuen Maturitätsverordnung manifestiert?

Die Reformbewegung wurde ausgelöst im Jahre 1915 durch den Ruf nach *nationaler Erziehung*, der eine Folge des intellektuellen Grabens war, der sich zwischen der deutschen und der welschen Schweiz aufgetan hatte. Im April 1915 forderte Herr Ständerat Wettstein durch eine Motion die Förderung der nationalen Erziehung durch den Bund. Der Verein Schweiz. Gymnasiallehrer behandelte im Oktober 1915 diese Frage in Baden. Es wurde ein Arbeitsausschuß eingesetzt, der im Oktober 1916 *Leitsätze* vorlegte mit dem Titel *«Die nationale Aufgabe der Mittelschule»*. Es zeigte sich sofort, daß das Problem der nationalen Erziehung im Rahmen der Mittelschule nicht isoliert gelöst werden konnte, sondern nur im Zusammenhang mit einer allgemeinen Mittelschulreform, d. h. mit einem Abrüsten bei den heutigen Mittelschulen. Denn darüber war man sich rasch klar, daß man nicht auch noch nationalen Wissensstoff in die Mittelschule ohne eine Entlastung auf einer anderen Seite hineinstopfen konnte, wie man bisher immer mehr Stoff hineingepreßt hatte. Rektor Barth, Basel, der Referent von 1916, sagte: «So ergab sich ganz von selbst, daß unsere Aufgabe statt der Kreisform mit dem Zentrum *«nationale Erziehung»* Ellipsenform angenommen hat und sich um die beiden Brennpunkte *«nationale Erziehung»* und *«Konzentration des Unterrichtes»* herumgelegt hat.» Es sei hier gleich vorweggenommen, daß dann das Problem im Laufe der Jahre fast wieder die ursprüngliche Kreisform angenommen hat, aber mit dem Zentrum *«Mittelschulreform»*; die nationale Erziehung verlor immer mehr an Interesse, je weiter die Kriegspsychose zurücklag, wie sich dies auch im Nationalrat gezeigt hat, als in der letzten Dezembersession bei ausgiebiger Diskussion die Motion Wettstein endgültig begraben wurde. Was an eigentlichem *Wissen* bei der nationalen Erziehung nötig ist, reduziert sich auf die Einsicht, daß der Ruf nach *sprachlich* einheitlichen Nationalstaaten nur ein modernes Schlagwort ist, daß aber gerade so gut gemeinsame politische Tradition die Bürger eines Staates zu einer politischen Einheit verschmelzen kann. Im übrigen bleibt wahr, was Rektor Fiedler in Baden 1916 in der Diskussion sagte: «Die vielen, die unsere politischen Schwierigkeiten, auf dem Gewissen haben, kennen Rechts- und Verhältnisse nicht zu wenig, sondern zu gut. *Strenges Pflichtbewußtsein ist, was uns not tut.*» Wir sehen, nationale Erziehung ist im Grunde einfach der Ausfluß einer idealistischen Erziehung überhaupt.

Kehren wir zum Thema *«Mittelschulreform»* zurück. Die pädagogische Hauptforderung der Konzentration des Unterrichtes hatte zur Folge, daß *verschiedene, gleichberechtigte Schultypen* gefordert wurden. Die eidgen. Maturitätskommission stellte deshalb im Einverständnis mit dem schweiz. Schulrat den Entwurf zu einer neuen Verordnung auf, worin in Übereinstimmung mit dem Gymnasiallehrerverein und den Gymnasialrektoren die Gleichberechtigung ausgesprochen wurde für Typ A (Literargymnasium), B (Realgymnasium)

und C (Oberrealschule). Das heißt, man sollte auch ohne Latein mit einer Maturität nach Typus C (Oberrealschule) einen medizinischen Beruf (Arzt, Zahnarzt, Tierarzt, Apotheker) ergreifen und von allen drei Typen aus prüfungsfrei an die Eidgen. Techn. Hochschule übertreten können. Ferner war die Schaffung von *neusprachlichen Gymnasien* mit mindestens dreijährigem obligatorischem Lateinunterricht an den unteren Klassen gefordert worden. Diesem Begehren kam der von der Maturitätskommission vorgeschlagene Art. 24 entgegen.

«Die Ersetzung des Lateinischen als Maturitätsfaches des Typ. B durch eine moderne Sprache kann einer Lehranstalt bewilligt werden, wenn auf der Unterstufe Lateinunterricht erteilt wird, und wenn festgestellt ist, daß der Unterricht in den modernen Sprachen so eingerichtet und betrieben wird, daß er beim Schüler dieselbe Geisteszucht erreicht wie ein bis zur Maturität durchgeführter Lateinunterricht.»

Bis dahin waren alle beteiligten Instanzen in den Hauptpunkten der Reform einig. Nun kommen wir aber zum 2. Abschnitt, den *Hemmungen*.

Im Juni 1921 fand die 1. Sitzung der vom Departement des Innern einberufenen Departementalkommission in Bern statt. Hier kam der Widerstand der Mediziner (es waren etwa 6 bis 7 auf ungefähr 40 Mitglieder) gegen die Gleichberechtigung zum Ausdruck, d. h. sie wollten nicht zugeben, daß man auch mit einem Maturitätszeugnis nach Typ. C *ohne* Nachprüfung in Latein einen medizinischen Beruf ergreifen könne. Darauf folgte eine sehr ausgiebige Diskussion der Materie in der *Schweiz. Ärztezeitung für Standesfragen*. Schon lange, bevor die Diskussion abgeschlossen war, erfolgte eine Urabstimmung. Deren Hauptergebnis war folgendes: Für das Festhalten an der Lateinmaturität 1583 Ja, 69 Nein. Sogar für das Obligatorium der Griechischmaturität ergab sich eine beträchtliche Mehrheit: 963 Ja, 651 Nein. Dem Zentralvorstand der schweiz. Ärzte kann der Vorwurf nicht erspart werden, daß er bei der Urabstimmung in bezug auf Typ. C und das neusprachliche Gymnasium die Ärzte irreführend informierte. Die Frage betr. Typ. C lautete: «Halten Sie dafür, daß eine Maturität, welche nur die Muttersprache, die Naturwissenschaften und die Mathematik verlangt, für die Vorbereitung des künftigen Arztes genüge?» Es wurde verschwiegen, daß die Maturitätskommission für alle Typen eine gründliche Pflege der Muttersprache *und* der zweiten Landessprache forderte, dazu für Typ. C noch die dritte Landessprache oder Englisch. In bezug auf das neusprachliche Gymnasium wurde gefragt: «Halten Sie dafür, daß eine Maturität, die nur die modernen Sprachen verlangt, für die Vorbereitung des künftigen Arztes genüge?» Die mindestens drei Jahre Latein im Unterbau wurden verschwiegen. Doch ändern diese Dinge nichts am Endresultat. Die Meinungen waren gemacht, wie schon bei einer frühern Abstimmung 1902. *Die Losung lautete: Festhalten an der Lateinmaturität.* Es liegt auf der Hand, daß vielfach standespolitische Motive maßgebend waren, möglichste Erschwerung zu dem arg überfüllten Ärztestand. Damit verbunden waren aber auch *sachliche* Gründe, die wir näher ins Auge fassen wollen.

Von *pädagogischer* Seite hatte sich das Problem mit dem Typ. C so gestellt: Schon jetzt konnte man mit der Maturität einer Oberrealschule Medizin studieren, wenn man noch die Nachprüfung in Latein ablegte. Diese letztere fiel aber meistens so kläglich aus, daß sie weder einen intellektuellen noch moralischen Wert besaß. Also weg mit dieser Farce. Vom Standpunkt der *Mediziner* aus erfolgte aber *dieser* Gedankengang: Die Forderung der Nachprüfung in Latein war immerhin eine Barriere, die manchen Oberrealschüler vom Studium der Medizin abschreckte (um so besser). Ferner, und das ist

wichtiger: wenn einmal keine Lateinforderung mehr da ist, so bleibt der jetzige Zustand nicht bestehen, wonach die Mediziner mit Realmaturität plus Ergänzungsprüfung die Ausnahme bilden, sondern nach dem Gesetz des leichtesten Widerstandes wird immer mehr eine Verschiebung nach dem Typ. C hin stattfinden. Dies der Gedankengang der Mediziner. Es ist da zu bedenken, daß den Typ. C nicht nur diejenigen Schüler aufsuchen, die mathematisch begabt und interessiert sind, sondern auch solche, die auf diese Weise dem schwierigen Latein ausweichen wollen. Denn es ist so, daß das Realgymnasium zwei kritische, gefährliche Fächer hat: Latein und Mathematik, während die Oberrealschule nur die Mathematik. Und es kommt immer wieder vor, daß sich Schüler zwei schwierigen Fächern gegenüber nicht gewachsen zeigen, dagegen *einem*. Der Typ. C wird daher neben sehr befähigten Schülern immer auch solche aufweisen, die *nicht so allgemein begabt* sind, daß sie Typ. A oder B durchmachen könnten. Die Befürchtung der Mediziner, das allgemeine Bildungsniveau ihres Standes könnte sinken, ist daher nicht von der Hand zu weisen. Der Vergleich mit den Juristen und Theologen spielte in der Diskussion eine große Rolle. Bei den Juristen hat bis jetzt der Bund nichts hineinzureden; deshalb werden die meisten juristischen Fakultäten an der Forderung der Lateinmaturität festhalten.

Bei restloser Öffnung des Typ. C für die Mediziner befürchteten die Ärzte aber noch mehr als ein Sinken des *intellektuellen* Niveaus, ein solches der *menschlich-moralischen* Einstellung. Sie fürchteten ein weiteres Überhandnehmen der materialistischen, rein auf den äußeren Erfolg abstellenden Berufsauffassung. Der zukünftige Mediziner werde bei freier Wahl der Mittelschule sich schon da für eine mit nur nützlichen Fächern dotierte entscheiden. Dagegen von der Beschäftigung mit Dingen, die rein idealen Wert haben, wie die alten Sprachen, versprachen sie sich eine Förderung des Idealismus fürs ganze Leben. Der Zentralvorstand der Ärzte trat für die Maturität mit Latein und Griechisch ein, und sein Vizepräsident, Dr. Maillart, sprach den eben geäußerten Gesichtspunkt als Kerngedanken aus: «Wenn ein junger Mensch mehrere Jahre seiner schönen Jugend idealistischen Studien gewidmet hat, Studien, die dazu bestimmt sind, seinen Geist zu üben und zu schmücken, dann hat er Aussicht, diesen geistigen Idealismus während seiner ganzen Karriere zu bewahren.»

Damit hängt ein weiterer Gesichtspunkt zusammen. Typ. A (Literargymnasium) und B (Realgymnasium) sind sprachlich-historisch orientierte Schulen. Der Mensch und menschliche Probleme stehen im Mittelpunkt der Studien. Der Schüler übt da sein kritisches Vermögen an komplizierten menschlichen Verhältnissen, die sich der exakten Gesetzmäßigkeit, wie sie die Mathematik aufweist, entziehen. Diese psychologische Schulung ist eine bessere Vorbereitung für die spätere seelsorgerliche Tätigkeit des Arztes als die vorwiegend mathematisch gerichtete des Typ. C.

Endlich wurde die Lateinforderung wegen des Verständnisses der medizinischen Terminologie aufrecht erhalten. Nun ist freilich die Mehrzahl der medizinischen Ausdrücke dem Griechischen entlehnt, während wohl in der deutschen Schweiz die Mehrzahl der Ärzte kein Griechisch gehabt hat. Zudem sind viele Wörter auch dem Kundigen nur mit Hilfe eines Wörterbuches verständlich. Aber der Lateinunterricht vermittelt eben das Verständnis der Fremdwörter überhaupt, die in der wissenschaftlichen Sprache eine solche Rolle spielen.

Der Widerstand der Mediziner hatte zunächst zur Folge, daß die Maturitätskommission von sich aus den Art. 24 strich, der die Schaffung neusprachlicher Gymnasien ermöglicht hätte. Sie hoffte durch diese Konzession die Ärzte für den Typ. C zu gewinnen; denn beim neusprachlichen Gymnasium sei in der Tat die Gefahr vorhanden, daß sich ihm z. T. diejenigen Leute zuwenden, die in Typ. B mit seinem Latein bis zur Maturität nicht mehr vorwärts kämen.

Im Jahre 1923 (zwei Jahre nach der 1. Sitzung) fand die 2. Sitzung der Departementalkommission statt. Diese war aber anders zusammengesetzt als die erste. Das Kontingent der

Mediziner war gewaltig verstärkt worden. Gegenüber der Anerkennung des Typ. C (Oberrealschule) blieben sie unaachgiebig. Die Folge davon war, daß durch die im Januar 1925 vom Bundesrat erlassene Maturitätsverordnung der *bisherige Zustand aufrecht erhalten wurde*. Nur die Maturitätsausweise der Typen A und B berechtigen zu medizinischen Studien; ein Abiturient von Typ. C muß eine gegenüber früher verschärfte gründlichere Nachprüfung in Latein bestehen. Der Zugang vom Typ. C her, der sich nach der Entwicklung der Dinge ganz zu öffnen schien, ist also wieder verbarrikadiert worden.

Die Reformbewegung war darauf ausgegangen, Mittelschulen, die wesentlich oder ausschließlich *moderne* Bildungsgüter vermitteln, zu schaffen oder zu fördern. Das Resultat war ein umgekehrtes. Das neusprachliche Gymnasium fand überhaupt keine Verwirklichungsmöglichkeit, und der Zugang vom Typ. C zu den medizinischen Berufsarten ist erschwert, während man auf der anderen Seite auch vom Typ. A und B aus prüfungsfrei an die Eidg. Techn. Hochschule übertreten kann. Dieses von *allgemeinen* pädagogischen Erwägungen aus unerfreuliche Resultat hängt mit der gesetzgeberischen Tatsache zusammen, daß der Bund nur über die Vorbildung der *Mediziner* Bestimmungen aufstellt, also nur für *eine* Fakultät der Universität, während die Zulassungsbedingungen zu den anderen Fakultäten den kantonalen Schulhoheiten überlassen bleiben. So kommt es, daß von den Reformgedanken des Gymnasiallehrervereins, die sich auf *alle* Mittelschüler und deren Ausbildung bezogen, tatsächlich unter den zukünftigen Studenten der Universität nur die Mediziner betroffen wurden. Deshalb betrachteten die Ärzte die ganze Angelegenheit nur vom Standpunkt ihres Standes aus. Und damit waren alle *allgemeinen* pädagogischen Gesichtspunkte ausgeschaltet. So lange also der bisherige gesetzliche Zustand andauert, wird nie eine Lösung möglich werden, die sich von *allgemeinen* pädagogischen Gesichtspunkten leiten läßt.

Mit der Feststellung des Nichterreichten sind wir bereits beim 3. *Abschnitte* angelangt, der Darstellung dessen, was die neue Maturitätsverordnung gebracht hat. Da muß man sich nun sehr davor hüten, über dem Negativen das Positive zu vergessen und gering zu schätzen. Denn in der Ausgestaltung der für die *Schulen* maßgebenden Maturitätsverordnung ist die Maturitätskommission in glücklichster Weise den pädagogischen Anregungen des Gutachtens Barth und des V. S. G. gefolgt. Barth hatte als einen Hauptübelstand in der bisherigen eidgen. Maturitätsregelung erkannt, daß kein grundsätzlicher Unterschied gemacht wurde zwischen Schulmaturität und der sogenannten freien Maturität (Fremdenmaturität), die nicht im Anschluß an einen offiziellen Schulgang erworben wird. Die Maturitätskommission hatte es von jeher hauptsächlich mit der Fremdenmaturität zu tun und war daher auf diese eingestellt. Bei der Fremdenmaturität kann nun angesichts der kurzen Prüfungszeit mit dem besten Willen hauptsächlich nur auf *Wissen* geprüft werden. Für die Fremdenmaturität wurden daher von jeher Stoffprogramme aufgestellt, die bei jeder Revision eine Erweiterung, namentlich in den Naturwissenschaften erfuhren, entsprechend den neu erhobenen Fachforderungen. Das Unglück für die Gymnasien bestand nun darin, daß alle diese Stoffforderungen automatisch auch auf die Maturitätsschulen übertragen wurden. Und so entstand die Überladung der einzelnen Fächer mit Wissensstoff, die Zersplitterung und Verflachung. Demgegenüber wurde nun von Barth mit allem Nachdruck betont, daß bei den Schulen das Schwergewicht auf der *Verarbeitung* des Stoffes und auf der Vertiefung in die sich bietenden Probleme *in den der Maturität vorangehenden Jahren* liegt, und daß das Wissen bei der Maturitätsprüfung nicht das wesentliche sei.

Diesem fundamentalen Unterschied zwischen Schulmaturität und Fremdenmaturität hat nun die Maturitätskommission Rechnung getragen und entsprechend einer Forderung Barths eine Verordnung erlassen, die sich nur mit der Schulmaturität befaßt, und getrennt davon ein Reglement für die eidgen. Maturitätsprüfungen. Und damit die Stoffüberladung der Maturitätsschulen endlich einmal aufhöre, heißt es in Art. 16 der Verordnung, daß die für die eidgen. Maturitätsprüfungen auf-

gestellten Stoffprogramme für die Schulen eine *in freierer Weise* zu benützende *Wegleitung* seien.

Die Gymnasialzeit wird auch in Zukunft eine Zeit der Arbeit bleiben müssen, einer oft durch Zwang unterstützten, mit Selbstüberwindung getanen Arbeit, damit dem jungen Menschen die Pflichterfüllung allmählich zum Bedürfnis werde. Denn nur dann wird er ein Hochschulstudium mit dem nötigen Arbeitseifer durchführen und in seiner späteren Berufsausübung ehrliche Pflichterfüllung höher stellen, als alle nur äußern Erfolge.

Mit diesem Gedanken möchte ich schließen. Die Abrüstung soll keinerlei verweichlichende Tendenz haben, denn das Gymnasium hat auf das *Leben* vorzubereiten, und von diesem wird in alle Ewigkeit der Satz gelten: *Leben heißt kämpfen.*

## Zur Neubearbeitung von Oechsli's Bildern aus der Weltgeschichte.\*)

Die Schweiz ist nicht reich an Lehr- und Lesebüchern für den Geschichtsunterricht an höheren Schulen. Nicht selten begegnet man in den Lehrmittelverzeichnissen \*unserer Lehranstalten ausländischen Werken, die naturgemäß in einem Fache wie der Geschichte schweizerischen Bedürfnissen nur bedingt genügen können. So wäre es unbegreiflich gewesen, wenn die Oechsli'schen Lehrbücher, die einer ganzen Generation geschichtliche Kenntnisse vermittelt und das Fach lieb gemacht haben, nach dem Tode des Verfassers nicht wieder aufgelegt worden wären. Nachdem die zürcherischen Geschichtslehrer schon vor einiger Zeit einen verbesserten Neudruck der «Schweizergeschichte für Sekundar-, Real- und Mittelschulen» veranlaßt hatten, ist nun der zweite Band der «Bilder aus der Weltgeschichte» in der Bearbeitung von Dr. Theodor Greyerz erschienen.

Es gehört viel Mut, Takt und entsagungsvolle Arbeit dazu, ein von einem andern verfaßtes Lehrmittel neuen Anschauungen und Bedürfnissen anzupassen. Man ist dem in langjähriger Praxis erfahrenen Geschichtslehrer an der thurgauischen Kantonsschule nicht nur zu großem Dank verpflichtet, weil er die Aufgabe auf sich genommen hat, sondern darf ihn auch zum Gelingen der Arbeit beglückwünschen. «Ich habe,» schreibt Greyerz im Vorwort, «für die Eigenschaften Oechsli's als eines gewissenhaften Forschers und ausgezeichneten Darstellers, der in der Zusammenfassung des Wesentlichen seinesgleichen sucht, während der fünf Jahre, in denen ich mich umgehend mit seiner Arbeit zu befassen hatte, immer größere Achtung, ja Bewunderung gewonnen.» So sah er sich auch nicht veranlaßt, an der entscheidenden Grundlage des Buches, eines typisch *erzählenden* Lehrmittels, zu rütteln. Doch verlangten die modernen wissenschaftlichen und pädagogischen Anschauungen mancherlei eingreifende Ein- und Umarbeitungen. Sie sind — man möchte es bedauern — nicht ohne Einfluß auf den Umfang des Werkes geblieben. So reicht der vorliegende zweite Band, obschon er einen Bogen mehr als der bisherige zweite umfaßt, nur von den Anfängen des Mittelalters bis 1648 und nicht mehr bis zum Ende des 18. Jahrhunderts.

Jedoch kann man sich bald damit aussöhnen, wenn man den Gewinn ermißt, der Oechsli's «Bildern» durch die Umarbeitung im einzelnen zugute gekommen ist. Greyerz hebt selbst fünf Punkte hervor, die ihm als *Wegleitung* dienen. Dem ersten: «mehr Kulturgeschichte, im besondern mehr und gründlichere Einführung in die Kunst- und die allgemeine Geistesgeschichte», wird man um so lieber zustimmen, als der Bearbeiter sich gehütet hat, die Kriege nicht ihrer Bedeutung entsprechend zu berücksichtigen. Sie sind nun einmal — leider! — ein bedeutsames Stück Geschichte und ihre nebensächliche Behandlung im Sinne gewisser Kulturgeschichtsfanatiker käme einer Verfälschung des historischen Bildes gleich. Auch wer erfahren hat, wie durch die *Art* der Darstellung

kriegerischer Ereignisse vernünftiges pazifistisches Empfinden im Schüler geweckt und gestärkt werden kann, wird Greyerz daraus keinen Vorwurf machen. Andererseits stößt man im vorliegenden Bande immer wieder auf kulturgeschichtliche Kapitel, die bisher stark vermißt wurden. Neu sind z. B. die Abschnitte über die Kulturzustände im Merowingerreich und im Deutschen Reich vom 10.—12. Jahrhundert, dann namentlich eine einläßlichere Behandlung von Mönchswesen und Rittertum, mittelalterlicher Kunst, Wissenschaft und Wirtschaft; die Darstellung der neueren Geschichte wurde bereichert durch eine ausführlichere Würdigung von Renaissance und Humanismus, vorab in Deutschland und Italien, ein tieferes Eingehen auf die Kulturbedeutung der Reformation und der Gegenreformation, auf das Aufblühen Hollands und Englands seit dem Ende des 16. Jahrhunderts usw.

Zweitens hat der Bearbeiter den Stoff zum Teil anders, «weniger chronologisch als geographisch oder inhaltlich» gruppiert. Während Oechsli z. B. die englische Geschichte des 16. Jahrhunderts teils im Zusammenhang mit der Reformation, teils im Rahmen der Gegenreformation behandelte, hat Greyerz alles in ein einziges Kapitel zusammengefaßt und damit dem, wie mir scheint, wissenschaftlich richtigeren Vorgehen seines Vorgängers ein im Interesse des Unterrichts durchaus zu billigendes Opfer gebracht. Einleuchtend ist auch die im Zusammenhang mit ihrer stärkeren Betonung engere Verknüpfung der Gegenreformation mit den Religionskriegen, wie der Renaissance und des Humanismus mit den übrigen großen Umwälzungen des Überganges vom Mittelalter zur Neuzeit.

In bezug auf den dritten seiner Leitpunkte erklärt der Verfasser: «Ich glaube, der katholischen Kirche und ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung etwas weniger Kulturkampfstimmung und etwas mehr objektive Anerkennung als mein verehrter Vorgänger entgegenzubringen.» Gewiß! Zahlreiche Stellen und ganze Abschnitte beweisen dies. Ohne die protestantische Einstellung zu verleugnen, ist Greyerz damit unserer milderen Zeitströmung entgegengekommen und hat das Buch, nicht zu seinem Schaden, aus einer teilweise sehr temperamentvollen in eine kühlere Sphäre emporgehoben. Freilich macht er sich kein Hehl daraus, daß der aus konfessionellen Gründen scharf angefochtene «Oechsli» auch in seiner neuen Fassung strenge Katholiken kaum befriedigen dürfte.

Der vierte und der fünfte Punkt beziehen sich auf die Literaturangaben, die namentlich zum Nutzen des Schülers wesentlich erweitert sind. Besonders zu begrüßen sind die fortlaufenden Hinweise auf leicht zugängliche Quellenstücke und — außer auf wissenschaftliche Standardwerke — auf den Gesichtskreis des Schülers angepaßte geschichtliche Darstellungen. So unumgänglich notwendig die lebensvolle Darbietung des Stoffes durch den Lehrer ist, so wird er doch je länger je mehr bequeme Gelegenheiten ergreifen, Quellen zur Ergänzung seiner Ausführungen heranzuziehen. Wenn der Mittelschüler den Stoff aus den Quellen auch nicht zu erarbeiten vermag, wie es in den Universitätsseminarien geschieht, so bieten sie ihm doch die Möglichkeit, das vom Lehrer und vom Lehrbuch Gebotene in der Schule oder zu Hause in eigener Arbeit zu vertiefen, statt es lediglich auswendig zu lernen. Eine bemerkenswerte Neuerung sind auch die gelegentlichen Erwähnungen dichterischer Werke. Greyerz möchte sich dafür fast entschuldigen. Wenn aber der Lehrer — und welcher täte es nicht? — im Unterricht sich gerne derartige Hinweise gestattet, warum sollte es in einem Lehrbuch nicht geschehen, dessen Benützer übrigens den Unterschied zwischen Geschichte und Dichtung zu machen wissen?

Wer den «Oechsli» bisher im Unterricht gebraucht hat, wird ihn in der so erfolgten Umarbeitung erst recht nicht missen wollen. Kleinere Aussetzungen und andere Auffassungen in Einzelheiten, einige Wünsche, die für später zurückgelegt werden können, ändern an der grundsätzlichen Zustimmung nichts. Kollegen, die ein erzählendes Lehrbuch einem sog. Leitfaden (der nicht unter allen Umständen zu verwerfen ist) vorziehen, werden in der geschichtlichen Schulliteratur wenig finden, das allseitigen Bedürfnissen derart

\*) *Bilder aus der Weltgeschichte.* Ein Lehr- und Lesebuch für höhere Schulen und zum Selbstunterricht, von Wilhelm Oechsli †. Zweiter Band: Mittelalter und Neuere Zeit (bis 1648). Achte Auflage, neu bearbeitet und erweitert von Dr. Theodor Greyerz, Lehrer an der Kantonsschule in Frauenfeld. Winterthur, Verlag von Albert Hoster, 1926.

entgegenkommt wie diese «Bilder». Daß damit das Andenken Wilhelm Oechsli's, der sich nicht nur als bedeutender Forscher, sondern auch als einer der erfolgreichsten Förderer unseres Geschichtsunterrichts unschätzbare Verdienste erworben hat, neu belebt wird, werden seine zahlreichen dankbaren Schüler mit Genugtuung empfinden. Gb.

## Phantasieleben und Phantasieschaffen der Jugendlichen.

Wir entnehmen die nachstehenden Ausführungen dem hervorragenden Werke von Eduard Spranger: *Psychologie des Jugendalters* (Verlag Quelle u. Meyer, Leipzig), das schon in 5. Auflage erschienen ist.

Bekanntlich gibt sich der Jugendliche gern in den rauhesten Formen. Er gefällt sich in einem Kraftmeiertum, als ob Unkultiviertheit sein höchstes Ziel wäre. Es ist nicht bei allen und nicht immer so; es ist aber doch das, was am meisten in die Augen fällt, zumal wenn Jugendliche in größerer Zahl unter sich sind und wenn sie gleichzeitig den Erwachsenen «imponieren» wollen. Psychologisches Verstehen darf aber nicht bei so durchsichtigen Masken stehen bleiben. Denn das alles ist ja nur Schutzstruktur, und an der Oberfläche sind diese Menschen so, wie sie sich geben. Aber in ihren tieferen Schichten sieht es ganz anders aus, und um davon ja nichts sehen zu lassen, setzen sie sich an die Oberfläche ihres Wesens, sobald sie es mit anderen als Vertrauten zu tun haben. Um so glühender sammelt sich in der Stille die Sehnsucht nach Ausdruck. Ein lange Verhaltenes strebt dann an das Licht. Wir haben also den Jugendlichen in seiner wahren Art nur vor uns, wenn wir uns an die Selbstzeugnisse halten, die aus der Sehnsucht nach Ausdruck geboren sind. Alles andere ist Schale, Selbstschutz, Abwehr.

Warum, nun aber diese Verschalung? Es ist für den Jugendlichen etwas zerrissen, das bis dahin ihn und die Welt in Lebenseinigung hielt. Es ist da eine ganz tiefe Kluft entstanden, als wäre alles, alles fremd und unerreichbar. Deshalb die Schutzrüstung von Knotigkeit. Ich weiß nicht, ob ich jetzt nur deutsche Jugendliche schildere. Aber ein Vorwurf ist es nicht. Denn dahinter lebt — die Sehnsucht. Es gibt gar keinen Menschen, der so sehnsüchtig aus seinem Gefängnis heraussähe, wie den Jugendlichen. Es gibt keinen, der in seiner tiefen Einsamkeit so nach Berührung und Verstandenwerden dürstete, wie den Jugendlichen. Es gibt keinen, der so in der Ferne stünde und riefte.

Aus dieser Sehnsucht aber entfaltet sich nun eine Kraft, die den Riß zu heilen bestrebt ist. Sie schlägt die Brücke zu all den entrissenen Dingen und Menschen und zieht sie wieder in das Eigenleben hinein: die Phantasie!

Wollen wir hier nicht fehlgreifen, so kommt alles darauf an, daß wir das Richtige unter Phantasie verstehen. Wir lehnten früher die Bezeichnung Phantasie für die Weltauffassung des Kindes ab, weil der Charakter von Unwirklichkeit, der für uns in diesem Worte mitschwingt, für das Kind nicht mitgegeben ist. Wir dürfen auch von dem Organ, durch das der Jugendliche sich der Welt bemächtigt, nicht so denken, als ob er immer oder auch nur überwiegend sich bewußt wäre, bloß zu träumen. Darin ist er noch halbes Kind, daß er vieles für ein Glied der Wirklichkeit hält, was er in ihren Text nur hineingelesen oder über ihn hinausgedichtet hat. Und doch ist diese Phantasie von ganz anderer Art als die kindliche, rückt sie der bewußten Illusion des Erwachsenen allmählich näher. Ich will mich, weil unsere wissenschaftliche Terminologie die erforderlichen Ausdrücke noch nicht besitzt, zunächst bildlich ausdrücken: Die sogenannte Phantasie des Kindes ist eine Zwiesprache mit den Dingen; die Phantasie des Jugendlichen ist ein Monolog mit den Dingen.

Das heißt: das Kind lebt mit den Dingen so, daß es sich dabei seiner selbst als eines sie Beseelenden nicht bewußt wird. Der Jugendliche schöpft alles von innen; er gießt gleichsam *sich* über die Dinge aus. Deshalb kann auch ihm allein das Schicksal begegnen, in den Augenblicken, in denen

seine innere Produktionskraft versagt, sich plötzlich vor der Nacktheit und Seellosigkeit und Häßlichkeit der Gegensätze zu finden. Seine Phantasie trägt nicht den naiven Charakter des Einsseins, sondern immer den des *sehnsüchtigen Suchens* und der *Wiedergewinnung*. Ich kenne kein Kind, das «Sehnsucht» fühlte. Aber einen Jugendlichen ohne Sehnsucht kann ich mir nicht vorstellen: er hätte kein inneres Leben.

## Buch-Besprechung.

G. W. Morris, M. A., & L. S. Wood, M. A.: *The English-Speaking Nations, a study in the development of the Commonwealth Ideal. With chapters on India and Egypt.* Oxford at the Clarendon Press, 1924. 396 pag., 144 illustrations, 4 maps. Library edition 8 s 6 d; cheap edition 3 s 6 d.

Dieses ausgezeichnete Werk ist ebenso bedeutsam für Geschichte wie für Geographie und Wirtschaftskunde. Nicht die Darstellung britischer Eroberungspolitik, sondern die Entwicklung des Gedankens der Staatengemeinschaft unter Wahrung nationaler Eigenart und weitgehender Selbstregierung bildet das Leitmotiv des Buches. Von der dänischen und normännischen Invasion ausgehend wird der allmähliche Zusammenschluß von England, Schottland und Irland dargestellt; dann folgt das Zeitalter der Entdeckungen bis zur Gründung der Ozeanischen Handelsgesellschaft. Die Kolonisation in Nord- und Zentralamerika wird ergänzt durch die Ausdehnung britischer Kulturarbeit in Indien. Die weitere Entwicklung bringt die Abgrenzung französischer und englischer Interessen in Nordamerika und die Gründung der Vereinigten Staaten, sowie die Festsetzung in Australien. Der Monopol-Politik der Spanier und Portugiesen in ihren amerikanischen und indischen Besitzungen wird die englische Handelspolitik der Tudors an die Seite gestellt. Der Streit um Canada, das Goldfieber, der Sezessionskrieg sind knapp und klar geschildert. Der Abschnitt Westindien gibt kurz die Beziehungen zwischen Zuckerrohr-Anbau und Sklavenarbeit, die Befreiung der Sklaven, in der Folge den Rückgang und die Wiederholung der Zuckerkultur bis zum Bau des Panamakanals. In mustergültiger Weise ist die Entwicklung von Südafrika von der Festsetzung der Portugiesen und Holländer bis zur Verleihung der Selbstregierung an die Südafrikanische Union dargestellt, desgleichen die Verhältnisse der ost- und westafrikanischen Kolonialgebiete von der Einwanderung der Hamiten, der mohammedanischen und christlichen Propaganda, den Reisen Livingstones und Stanleys bis zum Vertrag von Versailles. Das Schicksal Aegyptens zieht von der Eroberung durch die Türken bis zur Gegenwart an uns vorbei.

Ein besonderes Kapitel ist den Verhältnissen in Indien seit den Reformen unter Warren Hastings (1772) bis zur nationalistischen Bewegung von heute gewidmet. Darnach werden wir mit der Entwicklung Australiens zum Bundesstaat und mit den sozialen Fragen Neuseelands und der pazifischen Inselgebiete vertraut gemacht. Alsdann fesselt die Kulturarbeit der Vereinigten Staaten von der Monroe-Doktrin bis zu den neuesten Rassen- und Einwanderungsproblemen unsere Aufmerksamkeit. Die britischen Regierungsgrundsätze im Reich, in den Dominions und Kolonien werden dargelegt. Handel und Seeherrschaft bilden einen besonderen Abschnitt. Das Schlußkapitel «the Imperial Conscience» spricht vom Schutz der Eingebornen als einem Regierungsgrundsatz, zeichnet die religiöse und ärztliche Missionsarbeit und gipfelt in dem Satze «the Empire is based not on force but on goodwill» (Das Reich ist nicht auf Gewalt gegründet, sondern auf die freie Zustimmung seiner Glieder). Bei Erwähnung des Völkerbundes wird auf den bedeutenden Kulturfortschritt hingewiesen, den die Mandat-Artikel des Vertrags von Versailles für Eingebornengebiete herbeizuführen bestimmt sind.

Im Anhang folgt ein Territorial-Verzeichnis des britischen Reiches mit Angabe des Flächeninhalts und der Einwohnerzahl. Macht der Leser hier die Schlußaddition, so findet er:

32,612,135 km<sup>2</sup>, 331,073,597 Einwohner,

England und Schottland und die Indian Native States nicht inbegriffen. Ein Literatur-Nachweis, eine chronologische Tafel, ein Register und 4 Karten bilden den Schluß des Werkes. Ausstattung, Druck und Illustrationen sind sehr gut, wie man das von der Clarendon Press nicht anders gewohnt ist. Der Stil ist einfach, klar und bestimmt. Titel und Inhalt decken sich insofern nicht ganz, als die Vereinigten Staaten von Nordamerika dem Umfang der Darstellung nach etwas zu kurz kommen. Das Buch ist jedoch so reichhaltig und zeugt auf jeder Seite von der Sachkenntnis der Verfasser und Mitarbeiter, daß es in keiner Mittelschule fehlen sollte. Auch in Sekundarschulen wird es dem Lehrer, welcher des Englischen kundig ist, ausgezeichnete Dienste leisten. Für die Kapitelsbibliotheken wird es eine willkommene Bereicherung bilden. J. Sch.