

# Dr. A. Stadler "Über die Aufgabe der Mittelschule"

Autor(en): **Hz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerisches Schularchiv : Organ der Schweizerischen Schulausstellung in Zürich**

Band (Jahr): **8 (1887)**

Heft 9-10

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-257254>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

# Schweizerisches Schularchiv

Organ  
der Schweizerischen Schulausstellung  
in  
Zürich.

VIII. Band

N<sup>o</sup> 9 u. 10

Redaktion: Dr. O. Hunziker in Küssnacht, Sekdr. Schurter in Zürich und Lehrer Stifel in Enge.

Abonnement: 2 Franken pro Jahrgang von 12 Nummern à 1 1/2 bis 2 1/2 Bogen franko durch die ganze Schweiz.

Inserate: 25 Cts. für die gespaltene Zeile. Ausländische Inserate 25 Pfennige = 30 Cts.

Verlag, Druck & Expedition von Orell Füssli & Co. in Zürich.

1887

September  
und  
Oktober

Inhalts-Verzeichnis: Dr. A. Stadler „Über die Aufgabe der Mittelschule“. — Rekrutenprüfungen. — Dr. G. Custers „101 Winke und Wünsche für Gesundheit“. — Schultisch Lüthi (mit Bild). — Kinderpulte von J. Votsch-Sigg in Schaffhausen (mit Bild). — Pädagogische Chronik. — Mitteilungen der Schweiz. perm. Schulausstellungen in Zürich: Novitäten; Eingänge. — Verdankung.

## Dr. A. Stadler „Über die Aufgabe der Mittelschule“.

Wir können das Schriftchen<sup>1)</sup>, das in mässigem Umfang (65 Seiten) eine der brennenden Fragen der Gegenwart bespricht, nicht besser einführen, als mit dem Vorwort desselben, das kurz und bündig in folgenden Sätzen besteht:

„Der Verfasser vorliegender Bemerkungen ist kein Schulmann. Aber er glaubt, dass es die Sache der Schule fördern kann, wenn im gegenseitigen Austausch der Ansichten auch die Vertreter der Philosophie das Wort ergreifen.“

Wir wollen gleich hinzusetzen: „und der fein beobachtende und mit einer gehörigen Dosis gesunden Menschenverstandes ausgestattete Laie, selbst wenn seine Anschauungen wesentlich durch die Interessen der höhern Bildung begrenzt sind.“

Gleich der erste Abschnitt „Klagen und Vorwürfe“ führt uns mit grosser Lebensfrische in die gegen die Schulen aller Stufen bestehenden Vorwürfe ein. Er stellt uns ein gutes Stück gerechtfertigter Reaktion gegen alle Einseitigkeiten dar, aber auch eine Kritik aller aus Vorurteilen hervorgegangenen Einwürfe und Bemerkungen, nach beiden Seiten hin in drastischen Beispielen die Skizze belebend und zwar so, dass es nicht allzuschwer wird zu erkennen, in welchem Lande resp. Kanton der Verfasser seinen Wohnsitz aufgeschlagen hat.

Mit diesen Vorwürfen werden dann in einem zweiten Abschnitt die gegenwärtig versuchten *Reformbestrebungen* konfrontirt und dargetan, dass dieselben

<sup>1)</sup> München, Ackermann 1887. Preis Fr. 1. 50.

durchweg des prinzipiellen Charakters entbehren, und Versuche sind, die Schule, speziell die Mittelschule, nach den Bedürfnissen der verschiedenen Berufsrichtungen, also nach Utilitätsgrundsätzen zu gestalten, statt den Pestalozzi'schen Grundsatz der Elementarbildung, d. h. die harmonische Entfaltung aller Kräfte zu verwirklichen.

So geht nun der Verfasser dazu über, den *Begriff der Bildung* festzustellen und von diesem aus ein Bild der Schule theoretisch zu entwerfen, wie sie sein sollte. Denn die Bedeutung resp. die Verantwortlichkeit der Schule für das Volksleben wird keineswegs gering angeschlagen: „Ein Volk ist unmündig, so lange seine Entscheidungen in schwierigen oder in einfachen Fragen nicht aus der Reflexion hervorgehen: es ist unfrei, es lebe in welcher Staatsform es wolle. Daher kann keine politische Umwälzung, sondern nur die unermüdliche Arbeit der Schule echte Freiheit erzeugen, und haben wir diese in Wahrheit noch nicht errungen, so ist es die Schule, die sie uns vorenthält. Daher kann ein Publikum nur langsam zur Aufklärung gelangen. Durch eine Revolution wird vielleicht wohl ein Abfall von persönlichem Despotismus und gewinnsüchtiger und herrschsüchtiger Bedrückung, aber niemals wahre Reform der Denkungsart zu Stande kommen, sondern neue Vorurteile werden, ebensowohl als die alten, zum Leitbände des gedankenlosen grossen Haufens dienen. Eben diese wahre Reform der Denkungsart soll die Schule in uns bewirken.“

Diese theoretisch konstruierte Bedeutung und Verantwortlichkeit der Schule können wir freilich nur zum Teil gelten lassen. Die Schule, wie sie ist, mit ihren ca. 24 Unterrichtsstunden per Woche, ist offenbar mit dem Siebentel der Zeit, den sie im Kindesleben für sich beansprucht, nur ein Faktor der bewussten Bildungstätigkeit an der Jugend und ihr Einfluss durch die ebenfalls bewusst wirkende Bildungstätigkeit der Eltern und die unbewusste der Umgebung gefördert oder gehemmt. Ganz würde der Satz nur gelten, wenn die Schule im Kindesleben allwaltend, allmächtig wäre. Aber weil sie, trotzdem sie nur den Siebentel der Zeit und nur von einer bestimmten Epoche an in Anspruch nimmt, der ins systematische Wirken erhabene Erziehungsfaktor ist, gilt ihr das Gesagte wenigstens zum grossen Teil; sie hat einen *Hauptteil* der Leistung zu verrichten und einen *Hauptteil* der Verantwortlichkeit. Aber weil es ein oder der *Hauptteil* ist, kann man von ihr bis zu einem gewissen Grad das Nämliche aussagen wie vom Ganzen, ohne dass die Ungenauigkeit der Rechnung sich allzustörend geltend macht.

Der Begriff der *Bildung* wird nun vom Verfasser dahin bestimmt, dass dieselbe die Fähigkeit sei, *die den Ideen* 1. der durch die Freiheit bestimmten Glückseligkeit, 2. der Wahrheit, 3. der Sittlichkeit — *entsprechenden Zweck zu wählen und die Geschicklichkeit, sie im Handeln zu realisiren*. Da aber die Ideen blosser Richtungslinien sind, die innezuhalten keine Fülle des Stoffs den Menschen in den Stand setzen würde, so ergibt sich die Einsicht, dass die Aufgabe der Erziehung nicht in der Materie, sondern in der Form des geistigen Daseins

zu suchen, d. h. dass ihre abschliessende Aufgabe nicht Darbietung des Stoffs, sondern Bildung der menschlichen *Fähigkeiten* sei; und da diese Fähigkeiten der Zahl nach bestimmt, bestehe als einzige Forderung, dass sie *alle* entwickelt werden sollen. Mit andern Worten: Hr. Stadler langt mit seiner theoretischen Darlegung genau bei der Forderung an, die schon in Pestalozzis Postulat der Elementarbildung ausgesprochen ist und das Neue besteht nur darin, dass die Grundsätze derselben auch auf dem Gebiet der Mittelschule zur Geltung zu bringen seien.

So wird dann vor allem die entsprechende Berücksichtigung der *physischen Erziehung* gefordert und zwar *a)* durch Aufstellung eines Schulprogramms, das die Überanstrengung und einseitige Inanspruchnahme der Kräfte ausschliesst, *b)* durch eine ständige Kontrolle in Gestalt eines eigenen Schularztes, *c)* durch ausreichende Gymnastik, als deren Minimum eine tägliche Stunde der Körperübung erscheint. „Nur darf man den Prozess nicht dadurch stören, dass man die theoretische Anleitung zur Gesundheitspflege zu einem Unterrichtsgegenstande macht. Die Hygiene gehört schon darum nicht auf diese Schulstufe, weil ja alle Mittel fehlen, ein wirkliches Verständnis zu erzielen. Die jugendliche Aufmerksamkeit hat Wichtigeres zu tun als sich um die tausend Feinde zu kümmern, die in der Luft, im Wasser, in der Nahrung auf uns lauern. Die Schule soll eine Anwendung der Hygiene sein; dann erzieht sie gesunde Menschen; wollte sie aber zur Lehrstätte derselben werden, so würde die Ankränkelung der Einbildungskraft das sehr wahrscheinliche Resultat ihrer Bemühungen sein.“

Was soll der Stoff der *intellektuellen* Bildung sein?

Von dem Grundsatz ausgehend, dass die Erziehung alle geistigen Fähigkeiten des Menschen zu entwickeln habe, die für die Erfassung der Wahrheit in Betracht kommen, entwirft Hr. Stadler zunächst, von seinem philosophischen System ausgehend, eine Übersicht des wissenschaftlichen Stoffs, für dessen Aneignung die verschiedenen Funktionen des Geistes zu schulen sind, und befolgt alsdann den Grundsatz der typischen Wahl: „wir wählen aus dem Inventar der Wissenschaft für den Unterricht, so viele Gegenstände als verschiedenartige Funktionen des Geistes entwickelt werden müssen und *schliessen Lehrstoffe aus, die nur der wiederholten Übung bereits berücksichtigter Funktionen dienen würden.*“

Diese Wahl wird nun in folgender Weise vollzogen:

Für die materiale Naturbeschreibung: *Botanik*.

„ „ Naturerklärung: *Physik*.

„ „ formale Naturbeschreibung: *Mathematik* (Geometrie und Arithmetik).

Als Vorschule für die Betrachtung des Geistigen der Sprachunterricht und zwar

Unterricht in einer Fremdsprache, in einer toten Sprache, im *Griechischen*.

Für die Entwicklungsgeschichte des Geistigen: *Geschichte, vornehmlich, nach dem Grundsätze möglichsten Zusammenwirkens der Unterrichtsfächer, griechisches Allertum.*

Für die Philosophie, Gestaltung des geistigen Besitzes zur Einheit: *Muttersprache*.

Diesem Aufbau des *Wissens* tritt ergänzend der Aufbau des *Könnens* zur Seite.

Bildung des Sprachgefühls in der Muttersprache und in der vornehmlich durch ausreichende Lektüre zu betreibenden modernen Fremdsprache: *Französisch*.

Bildliche Darstellung: *Freihand- und technisches Zeichnen*.

Als Sprache des Gefühls: *Gesang*.

Bildung der Hand, mehr gelegentlich und soweit nicht das Haus dafür eintritt: *Handfertigkeit*.

Die Zahl der Unterrichtsstunden der einzelnen Fächer wird von Hrn. Stadler auf neun Klassen verteilt, wie folgt:

Turnen	...	...	...	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Griechisch	...	...	...	5	5	5	5	4	4	4	4	4
Deutsch	...	...	...	4	4	4	4	4	3	3	3	3
Geschichte	...	...	...	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Französisch	...	...	...	—	—	5	5	5	4	4	4	4
Botanik	..	...	...	2	2	2	2	1	1	1	1	1
Mathematik	...	...	...	4	4	4	4	3	3	3	3	3
Physik	...	...	...	—	—	—	—	4	4	4	4	4
Handzeichnen	...	...	...	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Technisches Zeichnen	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2
Gesang	...	...	...	1	1	1	1	1	1	1	1	1
				26	26	31	31	32	32	32	32	32

Bei solcher Entlastung des Lehrprogramms hofft Herr Stadler mit neun Schuljahren vom neunten Altersjahr an und wöchentlich 26—32 Unterrichtsstunden (inklusive sechs Turnstunden) auszukommen. Fakultative Lehrfächer sind ausgeschlossen. Auf diese Reduktion des Stundenplans legt er grosses Gewicht. „Die Zeit, welche für das Leben ausser der Schule gewonnen wird, ist wertvoll genug. Die Individualität fordert Raum, um sich in freier Entwicklung gegen die in der Schule notwendige Uniformierung Geltung zu verschaffen. Auch lernt man nur zu Hause das eigentliche Arbeiten. Wer sich nur unter Leitung des Lehrers sammeln kann, wird der Sammlung im Leben entraten. Wer die Zeit nicht selbständig einzuteilen lernt, wird unfähig bleiben, die Zwecke, die er sich setzt, zu erreichen. Es ist schwer verständlich, dass in den Reformbestrebungen Stimmen laut werden für die Abschaffung der häuslichen Arbeiten, die von der allergrössten pädagogischen Bedeutung sind.“

Wenn der Lehrplan der theoretisch konstruirten Mittelschule mittelst der intellektuellen Bildung der Idee der Wahrheit Genüge zu tun sucht, so sieht der Verfasser in einer solchen Schule auch für die *Erziehung des Gefühls* (Idee der Glückseligkeit) und *des Willens* (Idee des Sittlichen) in richtiger Weise vorgesorgt. Der Gesundheit als physischer Grundlage der Glückseligkeit ist durch die Entlastung und durch Gymnastik die nötige Dienstleistung getan. Der Quelle der Unlust, die im Verfehlen des Berufs besteht, beugt diese Schule der

Theorie dadurch vor, dass sie die Berufswahl bis zum 19. Jahre frei lässt. Der Verzicht auf die sonst grassirende Vielwisserei schafft im Gegensatz zu der herrschenden Nervosität eine woltätige Ruhe des Geistes, die sorgsame Pflege ruhiger Überlegung lässt für die Vorurteile keinen Nährboden mehr aufkommen. Für die Pflege der geselligen (altruistischen) Gefühle<sup>1)</sup>, die sich naturgemäss im Familienleben und im geselligen Verkehr entwickeln, lässt diese Schule hinreichend Raum, ebenso für das Spiel, das Feld der freien jugendlichen Tätigkeit. Der Sinn für sittliche Pflicht endlich wird gefördert negativ durch die Fernhaltung des Gedankens an den persönlichen Nutzen in Folge der Hinausschiebung der beruflichen Vorbereitung, positiv durch die Universalität des Lehrgebiets, das auch gegen persönliche Neigung und Anlage allseitige Ausbildung verlangt, und durch die Möglichkeit mittelst der häuslichen Aufgaben über die Mussestunden frei, d. h. nach Massgabe der Pflicht, zu verfügen. Sehr schön sagt Stadler: „Je länger der junge Mann gezwungen wird, den im Bilde des künftigen Existenzkampfes ihm erscheinenden persönlichen Nutzen aus dem Auge zu lassen, um so mehr befestigt sich in ihm die Sinnesart, welche allgemeine Interessen zur Richtschnur nimmt. Die Frage: was nützt es mir? ist die frühe Feindin der Charakterbildung. . . Wenn der Schüler ins Leben hinaus oder an die Hochschule geht, erfüllt mit Achtung vor der reinen Wissenschaft, an deren Schwelle er geführt wurde, ist schon viel erreicht: die Unterordnung unter einen Zweck der Gattung. Diese Unterordnung aber disponirt das Bewusstsein zur Anerkennung des Endzwecks überhaupt, das in der Freiheit des Handelns sich vollendet. Wo die Erziehung zur Wissenschaft nicht zugleich den Charakter bildet, muss auch ihr eigener Wert angezweifelt werden.“

Wie verhält sich nun der Plan einer solchen Mittelschule zu den Anforderungen, die das spätere Berufsleben an die Ausnützung der Zeit vom 9.—18. Altersjahre stellt?

„Die theoretische Betrachtung,“ antwortet Stadler, „hat sich unter der ausdrücklichen Bedingung an ihre Aufgabe gewagt, dass sie sich um keinerlei berufliche Vorbildung zu kümmern habe. In der Tat ist der Stundenplan durch eine radikale Ausrottung von Fächern entlastet worden, die man auf der Stufe der Mittelschule für unentbehrlich zu halten pflegt. Der junge Mann würde an einer solchen Anstalt 18 Jahre alt werden, und müsste (dann) Dinge erst lernen, welche seine Genossen von den andern Schulen längst überwunden hätten. Er möchte in ein Geschäft treten und spricht kein Englisch, hat keine Warenkunde, die Buchhaltung ist ihm fremd. Der künftige Mediziner muss nun in der Chemie Schüler werden, der Theologe hebräisch buchstabiren; der Ingenieur hat keine Feldmesskunst getrieben, dem Chemiker fehlt die Mineralogie und — ich scheue mich fast es zu sagen — der Philologe, der Jurist weiss kein Latein. Wie es diesen geschäftlichen Analphabeten im Leben ergehen würde, darüber

<sup>1)</sup> Die Schule ist selbstverständlich konfessionslos gedacht.

müsste natürlich die Erfahrung entscheiden. Ich kann nur die persönliche Vermutung aussprechen, dass sie sich, sei es in einem praktischen Wirkungskreis, sei es an einer Hochschule ebenso gut und ebenso schnell zurechtfinden würden, als die an einer andern Anstalt speziell Vorbereiteten. Der junge Kaufmann hat im französischen Unterricht gründlich erfahren, wie eine moderne Fremdsprache erlernt werden muss; er sollte im stande sein, das Englische, wenn er es braucht, in verhältnismässig kurzer Zeit zu bewältigen. Seine in botanischen Unterscheidungen geschärften Sinne sollten fähig sein, auch die Kennzeichen der Waren zu erfassen, und das an physikalischen Aufgaben vielfach geübte Rechnen dürfte den Kontokorrent nicht allzuschwierig finden. So würde der physikalisch gebildete Mediziner beim Studium der Chemie die ihm vorenthaltenen Anfangsgründe unschwer vermessen, und dem Philologen lässt seine gute Kenntnis des Griechischen hinlänglich Zeit, an der Universität Latein zu lernen. Am schlimmsten würde es freilich dem Juristen ergehen, der nun in den ersten Semestern energisch arbeiten müsste, um den auf die spätern Semester zu verlegenden exegetischen Vorlesungen folgen zu können. Der Techniker aber könnte seinem Berufstudium um so gesammelter und zufriedener obliegen, als er nicht mehr durch das Gefühl einer ungenügenden formalen Vorbildung beunruhigt wäre. Den beiden Hochschulen ferner erwächst aus der Neuerung keine andere Pflicht, als die an den eintretenden Schüler gestellten Forderungen etwas zu modifizieren und den ersten Semestern ein paar Fächer zuzuweisen, deren Pflege sie bisher von den Mittelschulen erwartet hatten.“

Es ist wohl kein Zweifel: die Stadlersche Mittelschule hat viele Vorzüge. Sie baut sich in prinzipiell durchgeführter Berücksichtigung der gesamten Fähigkeiten des jungen Menschen auf. Mit Umsicht und oft mit feiner Begründung werden diejenigen Fächer gewählt, die zur Entwicklung der einzelnen Fähigkeiten dienen. Die Überbürdung ist gründlich beseitigt. Es ist der Mensch und nur der Mensch, der entwickelt wird und alle sekundären und verwirrenden Utilitätskonzessionen sind reinlich ferngehalten. Und bei alledem und durch alle das ist es möglich geworden, eine Mittelschule zu gestalten, die einheitlich alle aufzunehmen und bis ins 18. Jahr festzuhalten berufen ist, die sich höherer Bildung zuwenden. Wer aber daran ernstlich zweifeln wollte, dass nach Abschluss einer solchen Mittelschulbildung ein rascher und glücklicher Übergang zum Leben und zu den Berufsstudien möglich sei, der würde an der Kraft zweifeln, die ein gesund und psychologisch entwickeltes Geistesleben vor aller unsystematischen Überfütterung mit den mannigfaltigsten Stoffen voraus hat. Der Eindruck ist wenigstens dem Schreiber dieser Zeilen sehr lebhaft als Resultat der Lektüre geblieben: es wäre höchst interessant, den Versuch einer solchen Schule durchzuführen.

Und doch beruht der Stadlersche Aufbau der Mittelschule auf einer Voraussetzung, die seine Durchführung in weitem Kreisen, ja nur die Anlehnung eines Schulgesetzes an denselben zur Unmöglichkeit macht. Das ist die Vor-

aussetzung der Möglichkeit, die Erziehung der Gebildeten von der allgemeinen Erziehung und vom Volksleben in der absoluten Weise loszulösen, wie dies bei dem Stadlerschen Plane Notwendigkeit wäre.

Wir machen diesen Umstand der theoretischen Betrachtung keineswegs zum Vorwurf; gerade als konsequent theoretische war sie auf diesen Weg gewiesen. Rousseaus Emile ist darin ihr Gegenbild, in den Schatten- wie in den Lichtseiten solcher pädagogischer Träume der modernen Zeit.

Wohl unterscheidet sich der Stadlersche Plan von Emils Entwicklungsgang dadurch, dass er eine Schule voraussetzt — im Gegensatz zur Einzelerziehung durch einen Hofmeister; ja bis zu einem gewissen Grade knüpft er selbst an die Volksschule an.

Aber nur bis zu einem gewissen Grade. Hören wir hierüber Hrn. Stadler.

„Die Volksschule sollte ebenfalls ein selbständiger Organismus, nicht blosses Mittel für den Zweck einer nachfolgenden Schulung sein. Verlangt sie eine Reform, so sollte diese ohne Rücksicht auf das Gymnasium ins Werk gesetzt werden. Daher halte ich es für vorteilhaft, wenn die Primarschule diejenigen Schüler, welche an eine höhere Anstalt übergehen wollen, los wird, nachdem sie schreiben, lesen und rechnen gelernt haben. Sie wird dann ihrer eigenen Aufgabe nicht entfremdet, der Mehrheit der Schüler eine abgerundete, in sich vollständige Schulung zu geben. . . . Dass es aber für die zur höhern Bildung Ausersehenen von Vorteil sein soll, die ganze Alltagsschule zu absolviren, ist mir unverständlich. Es wird doch niemand die soziale Gleichheit dadurch herstellen wollen, dass er das Niveau der höhern Bildung tiefer legt. Das Gymnasium ist und bleibt eine Standesschule, aber nicht der Geburt und des Reichthums, sondern der Begabung, und je exklusiver diese Standesschule ist, um so mehr Segen kann sie im Volke verbreiten.“

Wie viele nicht reiche Eltern ausser der Hauptstadt wird es geben, die bei dieser Ungewissheit des Ausgangs das Wagnis übernehmen werden, ihre ordentlich begabten Söhne auf das Geleise der höhern Bildung übergehen zu lassen, das — abgesehen davon, dass es wegen der Entfernung vom Elternhause vom neunten Jahre an sich nicht ohne sehr hohe Opfer an Geld, wie an erzieherischem Einfluss des Hauses befahren lässt, — nur dann zu irgend einem Ziele führt, wenn es bis zum Ende, d. h. neun Jahre lang benützt wird! Denn wenn irgend ein Schulplan, so ist der Stadlersche auf volle Einheit angelegt und eine blos partielle Verwirklichung desselben führt den Betreffenden in eine Sackgasse ohne Ausgang.

Da liesse sich vielleicht noch denken, dass die Konzession möglich wäre, die *sechs* ersten Schuljahre der Volksschule in den Kauf zu nehmen, und erst mit dem 12. Altersjahre, in sechs Schuljahren, die Mittelschule nach dem Stadlerschen Plan zu gestalten. Wirklich hätte dies sogar den Vorzug, dass alsdann auch von den Wissenschaften, die diese Mittelschule als nicht typische bei Seite lässt, in den Realklassen wenigstens einige Elemente dem jungen Menschen bei-

gebracht würden, die wenigstens das aller unumgänglichste der Orientierung für dieselben darböte.

Aber auch in dieser Modifikation würde sich der Vorschlag zur praktischen Durchführung nicht empfehlen; denn auch dann fehlten ihm noch alle und jede Übergänge von und zu den spätern Stufen der Volksschule, die bei dem jetzigen Zustand es dem weniger begüterten Mann möglich machen, seinen Sohn zu höherer Bildung übergehen zu lassen oder dem in seinen geistigen Kräften seinerzeit überschätzten Sohn, zu den ihm besser entsprechenden Anforderungen der höhern Volksschule zurückzukehren. Selbst die mit dem 12. Altersjahr beginnenden Gymnasien haben mit dieser in ihrem gegenwärtigen Aufbau noch eine Analogie; die Stadlersche Mittelschule nicht.

Also vom neunten Altersjahr an soll die höhere Bildungsschule abzweigen. Von da an soll es zwei ganz verschiedene, keinen weitem Übergang zu einander gestattende Bildungswege geben, das Zusammenleben der Jugend aller Volksklassen in der Schule aufhören.

Schon vom nationalen Standpunkte aus ist es doch wohl sehr verständlich, dass es auch für die zu höherer Bildung Ausersehenen von Vorteil sein wird, die ganze Alltagsschule zu absolviren. Eine von so früher Jugend an vollzogene Ausscheidung aus dem allgemeinen Strom führt zur Einseitigkeit eines privilegierten Standes, zu einer Aristokratie, die sich sicherlich nicht bloß als Aristokratie der Bildung geltend machen wird.

Aber weiter. Es ist ganz schön und ein unleugbarer Vorteil der Stadlerschen Mittelschule, dass sie innerhalb der höhern Bildung keine Berufsausscheidung vor dem 18. Jahr nötig macht. Dafür aber verlegt sie den Entscheid, ob der Junge überhaupt höhere Bildung anstreben soll, in das neunte Altersjahr, und zwar unwiderbringlich. Wie viele Knaben in dieser Zeit schon so unbedingt die Beanlagung für höhere Bildung offenbaren, bei wie vielen es dagegen noch durchaus schwankend ist, das will ich ruhig der Beurteilung jedes Kenners dieses Jugendalters überlassen. Sehr steht zu fürchten, dass nicht die Anlage des Knaben, sondern die Lebensstellung der Eltern alsdann den Entscheid geben und wir nach der einen wie nach der andern Seite eine Summe des verfehlten Bildungsweges haben werden, die der von Hrn. Stadler vermiedenen Summe des verfehlten Berufs mehr als ebenbürtig ist, ohne dass wie hier noch eine nachträgliche Korrektur wenigstens in einzelnen Fällen möglich sein würde.

Auf eine andere Reihe von Bedenken möchte ich in aller Kürze bloß hinweisen. Der Stadlersche Plan reiht das System der Wissenschaften gewissermassen im Längsschnitt auf und an; in Klasse 1 wird Deutsch, Griechisch u. s. w., in Klasse 3 das Französische, in Klasse 5 Physik, in Klasse 6 das technische Zeichnen begonnen; alle Wissenschaften, die nicht als typische auserwählt sind, beginnen im wesentlichen erst nach Abschluss der Schule. Nun aber dürfte als psychologische Tatsache feststehen, dass das Gedächtnis, das bei den Anfangsgründen allen Wissens auf den verschiedensten Gebieten eine grosse Rolle

spielt, im 18. oder 19. Jahr nicht mehr dieselbe Spannkraft besitzt, wie im 9. bis 12. Altersjahr. Ist es nun psychologisch betrachtet wohlgetan, in so grosser Breite die Anfänge der meisten Wissenszweige, vom Latein hinüber bis zur Mineralogie, auf die Zeit nach dem 18. Jahre zu verschieben?

In summa: davon, irgendwie den Stadlerschen Bau der Mittelschule für die Bedürfnisse höherer Bildung in unserm Volksleben zu Grunde zu legen, davon wird wohl im Ernste nicht die Rede sein können; er bleibt, so wie er ist, der Privaterziehung und der Initiative einer ganz kleinen Gruppe von Interessenten, deren äussere unabhängige Stellung ihnen allenfalls auch erlaubt, kollektiv einen solchen Versuch zu wagen, vorbehalten. Dies hindert freilich nicht, dass eine grosse Zahl von Gesichtspunkten, die in der Arbeit des Hrn. Stadler ihren Ausdruck gefunden, der höchsten Beachtung auch seitens der öffentlichen Schule wert sind und dass *diese Arbeit dadurch zu einer ungewöhnlich anregenden für alle Kreise wird, die sich mit höherer Bildung, selbst höherer Volksschulbildung befassen.*

Um dies zu zeigen, erlauben wir uns abschliessend den Lesern diejenigen Stellen vorzuführen, in denen die Frage des *Deutschunterrichtes* besprochen wird. Sie finden sich an zwei Orten, da, wo vom Deutschen als dem Gebiet der philosophischen Schulung des Verstandes die Rede ist, und bei der Behandlung der Förderung des Könnens.

a) „Schon im jugendlichen Geiste muss der Gedanke lebendig werden, dass seine Kenntnisse, wenn sie auch nur Bruchstücke sind, doch zu Einem Wissen gehören, wie die Gegenstände, an denen sie erworben wurden, zu Einer Natur. Und diese Natur darf ihm nicht in der Schule endigen; er soll sie ausserhalb der Schule in Haus und Feld, in Familie und Gesellschaft wiederfinden, soll Fragen stellen kreuz und quer, und nicht blos das Gelernte wieder erkennen, sondern selbständige Erfahrungen zu eigenen Gedanken formen. Diese Tätigkeit braucht gar nicht erst erzeugt, sie darf nur geleitet werden; denn die Kinder sind von Natur Philosophen und bleiben es, bis der Trieb zum Fragen in der Schulstube erstickt wird.

„Grundbedingung solcher Entwicklung ist die Ruhe des Geistes, die durch massvolle Inanspruchnahme gesichert wird. Wo die Aufmerksamkeit von einem Stoffe auf den andern gejagt, wo ihr nie die Musse geboten wird, sich auf das Innere zurückzuwenden und bei dem bereits Erworbenen zu verweilen, da will keine Überlegung gedeihen. Sammlung erfordert Zeit.

„Die Erziehung zur Reflexion ist nun nicht etwa der philosophischen Theorie zu übertragen, die gar nicht auf diese Schulstufe gehört, da sie den klaren und deutlichen Begriff der Einzelwissenschaften voraussetzt. Wir anvertrauen sie vielmehr dem Fache des *Deutschen*, welches eine bedeutendere Rolle als bislang zu spielen berufen wird. Das Deutsche sollte nicht als philologische, sondern als philosophische Disziplin betrachtet werden. Wir geben der Grammatik das Griechische und behalten das Deutsche für die Logik.

„Den Mittelpunkt des Deutschunterrichts bildet der Aufsatz. Der deutsche Aufsatz ist die Philosophie der Mittelschule. Soll er diesen pädagogischen Zweck erfüllen, so dürfen keine Themata gewählt werden, für welche der Schüler den Stoff in Büchern suchen müsste, er soll ihn aus seinem Innern schöpfen. Auf das Verschiedene sich besinnend, das über ein Ding gesagt werden kann, gewinnt er eine Übersicht über seinen Besitzstand an Vorstellungen; durch die Zusammenfassung des Gleichartigen wird er sich über das gegenseitige Verhältnis dieser Vorstellungen klar; in der Erwägung verschiedener Dispositionen zeigen sich ihm die verschiedenen Standpunkte, die er auf Grund seiner bisher erworbenen Kenntnisse der betreffenden Sache gegenüber einnehmen kann. Die Auswahl der besten Disposition zwingt ihn zur Überlegung über das Ganze des Gegenstandes, die folgerichtige Ausführung ihrer Teile zur Reflexion auf das Einzelne. Da diese Arbeit selbstverständlich zu Hause gemacht werden muss, entwickelt sie die Selbständigkeit des Denkens, und die Aussicht, dass für jedes Urteil dem Lehrer wird Rechenschaft abgelegt werden müssen, erweckt das Gefühl der Verantwortlichkeit für eine ausgesprochene Meinung.

„Ich blättere in meinen Aufsatzheften aus der Zeit der Mittelschule und finde z. B. folgende Themata: „Meine Lebensgeschichte“; „das Meer“; „ein Sommertag“; „die Bäume“; „Warum gehen wir in die Schule“? „der Zürichersee“; „das Feuer“; „das Gewitter“; „der Herbst“; „das Gebirge“; „die Industrieausstellung“; „die Veränderungen auf der Erdoberfläche“; „Nutzen des Handels“ u. s. w. Diese Gegenstände entsprechen alle vorzüglich der Aufgabe philosophischer Schulung. Die Theorie verlangt also vom deutschen Aufsatz nicht etwa Neues, sondern nur, dass ihm ausreichende Zeit und sorgfältigste Pflege gewidmet werde. Die Korrektur des Aufsatzes ist die Kritik und die Erziehung der jugendlichen Vernunft.

„Soweit es überhaupt wünschenswert ist, den Schüler auf dieser Stufe in die theoretische Logik einzuführen, mag dies im obersten Jahreskurse passend durch den Deutschunterricht geschehen, der dann eine besondere Propädeutik überflüssig macht. Im Anschluss an die im Griechischen erworbenen grammatikalischen Kenntnisse mag das Verhältnis des Wortzeichens zur Denkform und der beiderseitigen Gesetzmässigkeiten erörtert, sodann das Wesen von Begriff, Urteil und Schluss gekennzeichnet werden. Unter steter Berücksichtigung der in den übrigen Fächern gemachten Fortschritte und entsprechender Wahl der Beispiele lassen sich auch Definition und Axiom, Notwendigkeit und Wahrscheinlichkeit, Hypothese, Induktion und Deduktion gelegentlich besprechen. Doch sollten diese theoretischen Übungen nur die Leitung des Nachdenkens, nicht die Beibringung logischen Wissens im Auge haben; es sollte nichts auswendig gelernt, jedenfalls aber das Gedächtnis nicht mit scholastischen Spitzfindigkeiten behelligt werden.

„Ein im Sinne dieser Aufgabe zusammengestelltes Lesebuch muss den Lehrer unterstützen. Dasselbe wird Aufsätze allgemeinen Inhalts auswählen,

die sich durch klare und geschickte Disposition auszeichnen; es wird, wie auch jetzt, Meisterstücke der Poesie und Prosa enthalten, an denen sich die verschiedenartigen Äusserungen des Schönen und Erhabenen aufzeigen lassen; es wird dabei Gedichte oder Fragmente aus Dramen in der besonderen Absicht bringen, dass bei ihrer Erklärung ethische Fragen zu erörtern sind. Von den bisherigen Lesebüchern würde es sich dadurch unterscheiden, dass es auch den philosophischen Klassikern einen gewissen, ob zwar nur bescheidenen Raum zugestände. Den Werken von Baco, Descartes, Locke, Leibnitz, Hume lassen sich Seiten entnehmen, welche dem jugendlichen Philosophiren geeignete Führung bieten. Entlehnt man passende Abschnitte aus Schillers und W. v. Humboldts ästhetischen Abhandlungen, so wird ihr Verständnis nicht schwieriger sein, als das mancher Gedankenlieder, die man heute behandelt. Für die Erziehung zum ethischen Nachdenken endlich würde man bei Kant und bei Fichte Stellen finden, welchen die Fassungskraft der obern Klassen vollständig gewachsen ist.

„Die Literaturgeschichte, soweit sie nicht durch die in den neun Jahren mögliche Lektüre von selbst sich aufbaut, bleibt ausgeschlossen. Sie befördert auf dieser Schulstufe die Vielwisserei, sie legt den Grund zu der Neigung, die Bücher durch die bequeme Vermittlung der Referate kennen zu lernen, und lässt die Gewohnheit keimen, die Kritik dem Lesen voranzuschicken.“

b) „Die sprachliche Ausprägung der Gedanken hat bei jedem Individuum eine Eigenart, die mit seinem innersten Wesen zusammenhängt. Diese Eigenart heisst *Stil*. Der gleiche Gedanke kann in verschiedenem Stile unzweideutig ausgesprochen werden; aber der eine mutet uns an, der andere missfällt. So sind Werke von grosser inhaltlicher Bedeutung wegen der Schwerfälligkeit ihrer Form ohne Wirkung geblieben. Es ist Pflicht der Schule, auch das stilistische Unterscheidungsvermögen zu üben. Die hiebei stattfindende Überlegung ist aber nicht die schon erwähnte, die nach der Einheit von Begriffen sucht; sie ist vielmehr eine Wahl des Ausdrucks, die sich nach dem blossen Gefühl entscheidet. Stilistische Schulung ist Erziehung des Sprachgefühls. Wir können uns wohl über unsere Geschmacksurteile auch Rechenschaft geben und von klassischen Vorbildern gewisse Regeln abziehen. Allein es sind Regeln des Wissens, nicht des Könnens, sie eignen sich nicht für praktische Anwendung: die grosse Verschiedenheit der Fälle lässt nie klar erkennen, wo eine Regel gelten mag und wo nicht. Dagegen kann das Bewusstsein einer Regel die Tätigkeit des Sprachgefühls stören oder verdunkeln. Wenn ich bei jedem Satze frage, ob ihn wohl Göthe so geschrieben hätte, so verlerne ich auf mein eigenes Gefallen oder Missfallen zu achten, und gewöhne mich die Form zu suchen statt ihrem Werden ruhig zuzuschauen. Darum eben will die gedachte Schule alles, was von einer Sprache gewusst und in Regeln gefasst werden kann, an der toten Sprache lehren, damit die lebende in solcher Zergliederung nicht Schaden leide. Die Muttersprache soll nicht zur Funktion des Lateinischen missbraucht werden. Man pflege im Griechischen die Sprachwissenschaft und im Deutschen das Sprach-

*gefühl.* Die letztere Pflege aber besteht schlechterdings nur in den fortwährenden Wecken und Beobachten des Gefühls, das wir durch Übung zu grösserer Feinheit erziehen, und diese Aufgabe fällt wiederum dem deutschen Aufsätze und dem Lesebuche zu. Dieses soll durch die Vorführung des Schönen das Wohlgefallen zu immer reinerer Stimmung bringen, jenes durch die aufmerksamste Kritik die Unlust an den eigenen sprachlichen Missgeburten steigern. Aus der Wiederholung dieser beiden Prozesse aber entwickelt sich das Sprachgefühl zum automatisch wirkenden Organ.

„Nicht minder wichtig ist die *Kunst des Redens*, deren Pflege ebenfalls zu den Obliegenheiten des Deutschlehrers gehört. Während im Aufsatz die einsame Arbeit und reifliche Überlegung dem Stoffe die bestmögliche Form zu schaffen sucht, soll der freie Vortrag und das Gespräch die unmittelbare, von Zeit, Stimmung und Umgebung unabhängige Ausprägung der Gedanken lehren. Man hat die Eigentümlichkeit dieser Übung oft dahin missverstanden, dass man die Schüler zu Hause sich auf den Vortrag vorbereiten liess. Sie verfassen in diesem Falle einen Aufsatz und lernen ihn auswendig, wobei die hier zu übende Funktion also gar nicht eintritt. Wollen wir die rasche Besinnung und das sprachliche Bereitsein ausbilden, so müssen wir den Schüler durch ein Thema überraschen, welches ihm allerdings stofflich durchaus vertraut sein muss. Übrigens gibt auch jede andere Unterrichtsstunde Gelegenheit, den Schüler daran zu gewöhnen, dass er seine Antworten deutlich und vollständig, in gefälliger Form und mit freiem Blick über die Lippen bringt. Wenn man beim Spielen beobachtet, mit welcher Leichtigkeit begabteren Kindern die Rede dahinfliessen, wie geschickt sie sich mit der Puppe unterhalten, wie sie für ihre Nachahmungen der Schule und des häuslichen Lebens Gespräche erfinden und auf ihrem Theater Stücke improvisiren, so fragt man sich unwillkürlich, warum diese natürliche Beredsamkeit in der Schule so häufig verstummt. Wenn nun auch den ernstesten Aufgaben gegenüber sich manches kindliche Talentlein als zu klein erweisen wird, so könnte doch durch Übung manch anderes entwickelt werden.“ *Hz.*

### Rekrutenprüfungen.

Vor uns liegt die Zusammenstellung der Resultate, welche die pädagogische Prüfung bei der Rekrutirung im Herbste 1886 ergeben hat. Sie unterscheidet sich in manchem nicht unwesentlich von ihren Vorgängern. Wir geben bei der Motivirung der einschneidendsten Veränderung der Redaktion, dem Schweizerstatistischen Bureau, das Wort.

„In diesen Tabellen findet sich die durchschnittliche Notensumme der Kantone und Bezirke *nicht* mehr. Und doch hatte dieselbe bisher bei unsern Lesern wol das bevorzugteste Interesse gefunden. Es wird darum als angezeigt erscheinen, die nunmehrige Weglassung der Notensumme und die übrigens schon letztes Jahr ausgesprochene Ansicht ausführlicher zu begründen, dass