

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 34 (1947)
Heft: 22

Artikel: Revolutionen und Mittelschule
Autor: Schorer, Edgar
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-537798>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 17.03.2025

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

mit denen wir während einer langen Zeit eng und vertraut beisammen waren, noch eine Stunde teilen können, und der kommende Abschied sicher beiden Teilen nahe geht.

In drei Wochen ist Examen. Daraufhin müssen wir etwa vier Lieder lernen. Auch etliche Gedichte werden zwischenhinein aufgesagt. Der gute Herr Lehrer wird wohl viel Mühe haben, bis alles im Strumpf ist. Ist der Tag da, so werden Leute sich sonntäglich ankleiden und die Examen besuchen. Da wird manchem Kind, deren Eltern erscheinen, das Herz laut klopfen. Es könnte sein, dass dieses Jahr auch mein Vater kommt. Wenn mir nur nichts Schlimmes passiert! An der Wand stehen Stühle und Bänke für die Gäste. Vor uns Schülern werden die Aufsatz- und Rechenhefte liegen, damit die Leute auch sehen, was wir das Jahr hin-

durch geleistet haben. Wenn alles am Schnürchen ginge, hätte der Herr Lehrer auch keine grosse Freude, denn dann könnten die Gäste meinen: die haben dies schon durchgenommen, darum können sie es so gut. Wir müssen dieses Jahr wahrscheinlich rechnen, lesen, das Gelesene erzählen und vielleicht noch Geschichte durchnehmen. Dann werden wohl mindestens $\frac{3}{4}$ Stunden verlaufen sein. Als Krone werden die Lieder gesungen und die Gedichte aufgesagt. Beim Auf-sagen ist Gefahr vorhanden zu stottern, und nicht mehr richtig weiterzukommen. Aber wenn eines keine Angst hat, ist Gelegenheit da, zu zeigen: ich kann es, ich fürchte mich nicht. Ist dann dieses vorbei, werden die Gäste Abschied nehmen. Gemeinsam werden wir das letzte Gebet mit dem Herrn Lehrer Schöbi beten.

Bertha.

Johann Schöbi.

Mittelschule

Revolution und Mittelschule

I.

Von zwei grundverschiedenen Blickfeldern aus kann die Frage des Zusammenhanges von Mittelschule und Revolution betrachtet werden: entweder untersucht man, wie es bisher fast durchwegs geschah, wie eine bestimmte Revolution auf das Mittelschulwesen eingewirkt hat — oder man geht jenen Wirkkräften und Einflüssen nach, die von der Mittelschule ausgehen und die Entstehung, den Ablauf und die Eigenart der Staatsumwälzungen mit anderen Ursachen zusammen wesentlich bestimmen. Diese letzte Betrachtungsweise, die bisher sozusagen unbekannt war, möchten wir zu der unsrigen machen.

So wenig Schwierigkeiten die scharf umrissene Fragestellung bietet, so mühevoll und problematisch ist die Beantwortung. Abstrakt gesprochen stehen drei Wege offen: der dogmatische, der induktive, der experimentelle. Den dogmatischen Weg beschreitet, wer sich für fähig hält, eine Theorie aufzustellen und sie dann anhand konkreter Beispiele zu illustrieren

und glaubwürdig zu machen. Den induktiven Weg schlägt ein, wer sich die Mühe nimmt, ohne vorherbestehendes logisches Gedankenschema die einzelnen Revolutionen auf den in Frage stehenden Zusammenhang hin zu untersuchen. Der experimentelle Weg steht nur den allerwenigsten offen. Welcher Staat könnte es auch zugeben, dass in seinen Mittelschulen eine systematische Beeinflussung der Jugend im Sinne ihrer Revolutionierung durchgeführt wird? Nichtsdestoweniger scheinen alle drei Wege irgend etwas zur Beantwortung beitragen zu können, wenn auch in sehr unterschiedlichem Masse.

Das Schwergewicht liegt beim induktiv-historischen Verfahren. Zur Zeit bietet es wohl die brauchbarsten Resultate. Gewiss weist dieses Verfahren Schattenseiten auf, denn es ist allzu sehr der Vergangenheit verhaftet. Gegenwart und Zukunft sind jedoch beständige Neugestalter. So besteht die Gefahr, dass man der Dynamik der Entwicklung nicht genügend Rechnung trägt. Diesen Mangel versuchen wir da-

durch abzuschwächen, dass wir auch in der Vergangenheit umfassende Zeitabschnitte überblicken. Was damals, unter so stark wechselnden äusseren Verhältnissen und Bedingungen sich immer wieder herausgestellt hat, dürfte einer überzeitlichen Wurzel, z. B. der menschlichen Natur, entsprossen und daher auch für Gegenwart und Zukunft Bedeutung erlangen. Allerdings besitzt diese Annahme nur eine relative Gültigkeit.

Aber auch die beiden anderen Methoden, die dogmatisch-abstrakte und die experimentell-induktive, sind nicht ohne Nutzen. Die erstgenannte vermag die Synthese der gewonnenen Resultate zu erleichtern, ja überhaupt erst zu ermöglichen, Probleme zu stellen und auf Lücken im Erklärungsmechanismus hinzuweisen. Die letztgenannte ist auch in beschränktem Masse möglich: selbstverständlich kann es sich nicht darum handeln, Versuche anzustellen, wie man die Gymnasialjugend am besten »revolutioniert«. Gewiss haben sich grosse Umsturzführer damit befasst und es wird Gelegenheit geboten sein, darauf einzugehen. Aber viel näher liegt der umgekehrte experimentelle Versuch: *auf welchem Wege lässt sich die spontane Anlage des Mittelschülers zur »Revolution« abschwächen, »abpuffern«.* Von diesem negativen Versuch aus lassen sich aufschlussreiche positive Erkenntnisse gewinnen.

Es ist einleuchtend, dass eine Frage von diesem Umfang und dieser Bedeutung, wie es der Zusammenhang von Mittelschule und Revolution darstellt, nicht auf wenigen Seiten behandelt werden kann. Das ist auch gar nicht unsere Aufgabe. Aber eine kurze Skizze des Wesentlichsten im Gesamtproblem können und müssen wir bieten. Die Tatsache, dass die Frage hier unter einem ganz neuartigen Gesichtspunkte betrachtet wird, bringt es mit sich, dass der Darstellung noch etwas Unreifes, Unvollendetes, Unausgefeiltes anhaftet.

II.

England erlebte von 1640—49 seine grösste politische Umwälzung in der neueren

Zeit. Die führenden Köpfe waren Oliver Cromwell, John Hampden und Edmund Ludlow, vielleicht auch noch Thomas Fairfax und Hollis Denzil. Sie liessen uns glücklicherweise umfangreiche schriftliche Dokumente zurück: Mémoires, Apologien, Briefwechsel und philosophische und populäre Schriften. Daraus und aus ähnlichen Zeitdokumenten sowie späteren geschichtswissenschaftlichen Werken entnehmen wir das Material zur Beantwortung der Zusammenhangsfrage bezüglich der englischen Revolution.

Oliver Cromwell, genannt Cromwell, entstammte einer sehr begüterten, angesehenen Familie als einziger Sohn, nachdem sein älterer Bruder im kindlichen Alter einer Ansteckungskrankheit zum Opfer gefallen war. Die Plünderung der kirchlichen Stiftungen hatte den Vorfahren gleichsam über Nacht ein Millionenvermögen eingebracht, das eine Rente von 125—150 000 Fr. abwarf. Von 1600 an machte sich eine starke Strömung zu Gunsten des Katholizismus geltend, der damals noch ein Sechstel, eher sogar ein Fünftel der Bevölkerung umfasste. Diese »katholische Drohung«, wie es Hilaire Belloc nennt, peitschte den religiösen Fanatismus auf. Schon fürchteten die Cromwells durch eine mögliche Wiedergutmachung in Armut und Verachtung zurückgestossen zu werden. Die Mutter, unterstützt von den Schwestern und Tanten, flösste dem Stammhalter einen fanatischen Katholikenhass ein. Die Mittelschule hätte diesem fanatischen, übersteigerten Zug zum Religiösen ein Gegengewicht bieten sollen. Sie tat das Gegenteil. Oliver neigte zu Schwermut, liebte die Einsamkeit, war verschlossen, ernst und altklug. Die Mittelschule hätte einen optimistisch-fröhlichen Ton in das Saitenspiel seines Charakters bringen sollen, statt dessen verstärkte sie noch die negativen Anlagen und förderte nur wenig die positiven: Klarheit, Entschlusskraft, Verschwiegenheit.

Die Persönlichkeit Cromwells weist einen thymopathischen Einschlag auf: Himmelhoch jauchzend — zu Tode betrübt, und zwar mit deut-

lichem Uebergewicht der melancholischen Komponente. Diese thymopathische Anlage wurde in der Mittelschule noch gesteigert. Statt die intellektuelle und die charakterliche Seite des Jünglings zu begünstigen, förderte die Mittelschule die Vorstellungsgabe. Geschichte und Religionsunterricht, die damals ohnehin einen allzu weiten Platz einnahmen, wurden seine Lieblingsfächer. Die Glaubenslehre war die reinste Aufpeitschung gegen alles Katholische, gegen die Staatskirche, ein Ansporn zu einem mehr oder minder mystischen, anarchistischen Puritanismus. Gott redet zum Einzelnen, der so zum Träger der Verkündung des Wortes Gottes wird. Die äussere Form ist eine an Pharisäertum mahnende Strenge. Spiele in freier Natur, formvollendete Theater, gesellige Anlässe sind Teufelswerk. Der Lateinunterricht ist ein endloser Lobgesang des klassischen Roms, für dessen Geschichte sich Oliver begeisterte. Die grossen Männer der Tiberstadt wurden zu seinem Vorbild. Eingehend studierte er den Weg, auf dem sie zu Ruhm und Macht gelangten. Er sah, dass Diplomatie, Verschlagenheit, Falschheit eine grosse Rolle spielten.

Soweit die Geschichte. Zeitgenössische Schriften berichten von einem doppelten »Schultrauma«. Die Historiker tun diese Erzählungen als Legende ab. Das ist nicht sinnvoll. Gewiss liegen keine einwandfreien Dokumente dafür vor. Es kann nichtsdestoweniger durchaus richtig sein. Trotzdem die Aufzeichnung heutzutage unvorstellbare Ausmasse angenommen hat, bleiben gerade wichtigste Ereignisse unaufgezeichnet. So soll der Student Cromwell, der bei einem Königsempfang ausersähen war, eine lateinische Adresse im Namen der Studenten zu verlesen, dabei eine furchtbare Abfuhr erlebt haben. Der König sei der erste gewesen, der in helles Lachen ausbrach. Ein anderes Mal soll der Bischof der Hochkirche bei einem Wettbewerb im Religionsunterricht Oliver den erhofften Preis nicht zugesprochen haben. Diese beiden Erlebnisse stünden am Anfang des Hasses gegen das Königtum und die Hofkirche. Wenden wir den Rorschacher Test auf die Briefe

Cromwells, seine Parlamentsreden und Armeeanreden an, so sehen wir allerdings, dass er in der Jugend eine schwere, nie vergessene, nie verziehbare Beleidigung von Seiten der Kirche und der Krone erlitten hat. Ob das die oben erwähnten Vorkommnisse oder andere während des Schullebens waren, lässt sich natürlich nicht sagen. Abschliessend stellen wir fest: die Mittelschule hat zum mindesten in der Erziehung und der Charakterbildung bei Cromwell versagt. Sie war allzu sehr blosses Lehrinstitut.

J o h n H a m p d e n entstammte einer alten, ebenfalls durch die Reformation bereicherten Familie. Johann wurde mit drei Jahren Halbwaise, was allerdings angesichts des Rieseneinkommens der Familie ohne direkten Einfluss auf die Erziehung blieb. Zuerst hatte Johann einen Privaterzieher, dann kam er zu seinem Vormund Richard Bouchier, der in Thames in Oxfordshire eine freie Grammatikschule für junge Edelleute leitete, und vom 15. Jahre an war der junge Hampden am Magdalenenkolleg in Oxford.

Johann besass ein frohes, zu Oberflächlichkeit neigendes Naturell. In Thames war er der verwöhnte Lieblingszögling, für dessen intellektuelle »Hochzüchtung« man alles tat. Im Magdalenenkolleg umgab ihn ein glanzvolles gesellschaftliches Leben. Er war einer der besten und gewandtesten Zöglinge. Als die königliche Prinzessin Elisabeth sich verheiratete, musste er die Schülerschaft von Oxford vertreten. Er tat es in einer glanzvollen lateinischen Rede. Die formale Erziehung lässt kaum etwas zu wünschen übrig; aber hinter dem ganzvollen Aeusseren steht zu wenig Lebensernst, zu wenig Gehalt, zu wenig Charakterstärke. Hampden lebt ganz und gar den Vergnügungen und Zerstreungen, verschleudert sein Geld. Die Schule hat aus ihm weder einen scharfen Denker noch einen opferbereiten Charakter gemacht, sie hat kein Gegengewicht geschaffen zu den gefährlichen Naturanlagen, sie hat den übertriebenen Einfluss einer überaus ehrgeizigen Mutter in keiner Weise zurückgedämmt.

Als Hampden mit 18 Jahren die Mittelschule verliess, war er an Wissen bereichert, gesellschaftlich geschliffen, formal durchgebildet, aber in den glücklichen Anlagen seiner Gesamtpersönlichkeit eher beeinträchtigt.

Die Ludlows waren auch neureiche Landedelleute. Von der Familie brachte Edmund fanatischen Katholikenhass und republikanische Gesinnung mit ins Leben. Seine Ausbildung erhielt er in Oxford. Im Gegensatz zu Hampden war er kein glänzender Schüler. Er fühlte sich in der Mittelschule unglücklich. Einzig das Latein zog ihn an. Es erschloss ihm den Weg zum Studium der Geschichte Roms, dessen grosse Männer ihm »ungeheuer imponierten«. Die Mittelschule bestärkte ihn in einer Ueberzeugung, die gleichsam zur fixen Idee seines Lebens werden sollte: was der römischen Republik nicht ähnlich war, das taugte zu nichts, das war innerlich schlecht. Daraus erwuchs sein Hass gegen das alte, königliche England, gegen die christliche Hochkirche.

Thomas Fairfax entspross einer Familie, die ebenfalls in der Reformation zu ansehnlichem Reichtum gelangt war. Seine Mittelschule absolvierte er in dem vornehmen John-College von Cambridge. Er meint in seinen Erinnerungen selbst, dass vom Studium nicht mehr viel übrig geblieben sei. Aber man habe sich während dieser Jahre glänzend amüsiert. Cambridge und Oxford waren ja die Zentren der raffiniertesten Kultur. Aber eines hätte er doch mit ins Leben genommen: die Liebe zur schönen Literatur und die Begeisterung für die Geschichte des Altertums, besonders der Römer. Das Christentum erschien den Mittelschülern als ein Verfallsprodukt der über alles erhabenen römischen Kultur. Rom — das bedeutete Macht, Erfolg, Weltherrschaft, im Grunde genommen, die Ideale Grossbritanniens seit der Reformation oder zum mindesten seit Elisabeth.

Auch andere Beispiele zogen wir in den Kreis unserer Untersuchung ein. Es ergibt sich immer dasselbe Bild: ein Fehlen der Erziehung, eine Einseitigkeit der Bildung, die sich ganz im For-

mellen erschöpft, die Hochzüchtung eines Geistes (Fanatismus, calvinistischer Grundgedanke: Erfolg ist Gutheissung Gottes), der gefährlich werden musste. Gewiss war die damalige Mittelschule nur ein Faktor unter vielen anderen, die zusammen das Werk des Umsturzes hervorbrachten.

Frankreichs grosse Revolution ist gleichsam das Endglied einer langen Kette von Neuerungen, Veränderungen, Wandlungen, Reformen, Umgestaltungen. Die Mittelschule fällt auch unter die Ursachen des folgenschweren Umsturzes.

Ministerpräsident Barthou nannte Mirabeau und Danton die grössten Gestalten der französischen Revolution. Von Honoré-Gabriel Riquetti de Mirabeau wissen wir durch einwandfreie, geschichtliche Zeugnisse, dass er ein hässliches Aeusseres, einen frühreifen Geist, eine wahre Arbeitsleidenschaft, ein mitleidsvolles Herz besass. Den ersten Unterricht erteilte ihm der Verwalter der markgräflichen Güter. Mit fünf Jahren schon las Gabriel alles, was in seine Hände fiel. Die Mittelschulbildung erhielt er teils in Versailles durch Privatlehrer, die ihm aber nicht gewachsen waren, teils in Paris im Privatgymnasium des Abbé Choquart. Dieser stellte ihm ein glänzendes Zeugnis aus. Mit grösster Leichtigkeit lernte er Griechisch, Lateinisch, Italiänisch, Englisch. Im Zeichnen, der Musik, der Mathematik, der Naturgeschichte wurde er von niemand übertroffen. Mit den Kameraden kam er vortrefflich aus. Zwei junge Schotten, mit denen er immer englisch sprach, waren seine Freunde. Mit Bedienten und Armen verkehrte er voll Takt und Herablassung. Im Reiten, Schwimmen, Tanzen, Fechten, Turnen übertraf er alle seine Kameraden. Sogar im Betragen hatte er die beste Note. Der Vater Mirabeaus war äusserst streng, hielt den Sohn sehr knapp. Die geschiedene Mutter liess ihm dann und wann Geld zukommen, zum grössten Verdruss ihres früheren Gatten. Die familiären Verhältnisse waren überhaupt denkbar traurigste. Die Mittelschule hätte ein Gegengewicht schaffen sollen. Aber Ga-

brüder fand niemand, der ihn in Liebe und Hingabe betreute. »Ich fürchte, dass der Vater und die Schule aus ihm einen grossen Verbrecher machen werden«, schrieb ein Verwandter. Leider sollte das teilweise in Erfüllung gehen.

Georges Gabriel Danton wurde schon mit 2½ Jahren Halbwaise, so dass die Last der Erziehung auf der Mutter ruhte, da sich der spätere Stiefvater wenig um die Kinder erster Ehe kümmerte. Die Volksschullehrerin war dumm und grausam. Schlecht vorbereitet trat Georg ins Gymnasium ein. Er arbeitete bald sehr intensiv, bald gab er sich seiner Willkür hin, streifte durch Land und Wälder, so dass sich die Eltern genötigt sahen, ihn als extern zu den Oratorianern nach Troyes zu senden. Hier erlangte er mehrmals einen Preis in Latein und in Geschichte, war regelmässig unter den guten Schülern zu treffen (*inter bonos, non inter insignes*). Er las viel, besonders auch in englischer Sprache, die er gut beherrschte. »Wenn man glaubt, dass in den Gymnasien damals nur die klassische Literatur Roms und unseres grossen Jahrhunderts gepflegt worden sei, so irrt man sich« (Barthou). Das Programm war ungemäss reichhaltig: neben Latein, Griechisch, Muttersprache noch zwei moderne Sprachen, meistens Englisch und Italienisch, neben Naturwissenschaften (Geographie, Mathematik, Physik, Chemie, Astronomie, Anatomie, Physiologie) auch noch Nationalökonomie und Rechtsphilosophie. Die Oratorianer vertraten eine sehr liberale Richtung (gleichsam die modernen Gymnasien: Reformgymnasien der damaligen Zeit). Aus ihnen ging eine sehr beträchtliche Zahl von Revolutionären hervor, ähnlich wie aus den übermässig traditionalistischen. Es wurde damals viel Sport getrieben und Schwimmen oder Reiten war die Lieblingsbeschäftigung Dantons. An Wissen und allgemeiner Bildung hat Georg sicherlich das zuträglichste Höchstmass mit ins Leben genommen, mochte er auch nicht gerade ein glänzender Schüler gewesen sein. Auch körperliche und gesellschaftliche Erziehung bot ihm die Mittelschule. Dagegen wies die Charakterbildung eine bedenkliche Lücke auf.

Maximilien Robespierre war schon mit sieben Jahren durch den Tod der Mutter und die geistige Erkrankung des Vaters zum effektiven Vollwaisen geworden. Er kam zu Verwandten, die ihn mit zehn Jahren ins Kollegium von Arras schickten. Er war daselbst ein schweigsamer, misstrauischer, zu Schwermut neigender Knabe mit etwas mädchenhaftem Einschlag, von schwachem Körperbau und mystischer Religiosität. So sammelte er die Heiligenbildchen und erbaute sich Altärchen. Maximilian war ein Musterzögling, äusserst fleissig, begabt, strebsam. Der leiseste Tadel verletzte ihn.

Mit zwölf Jahren verlässt er Arras und siedelt nach Paris ins Kollegium Louis de Grand über, wo er mit Camille Desmoulins und vielen anderen Revolutionshauptern zusammentrifft. Ein Stipendium des Bischofs hat ihm das ermöglicht. Hier war Maximilian wieder der beste in der Klasse. Jahr für Jahr errang er einen Preis. Als das Kollegium dem König Ludwig XVI. nach der Krönung in Reims seine Huldigung darbrachte, fiel Robespierre die Ehre zu, die lateinische Begrüssungsansprache zu halten. Der Betrieb im Kollegium war ein richtiger Massenbetrieb. Einzig Abbé Laroche, ein Verwandter, nahm sich des verlassenem und liebebedürftigen Jungen etwas an. Doch starb er bald. Maximilian begann Rousseau und andere verbotene Bücher zu lesen. Der mit Strafdrohungen reichlich versehene Zwang zu religiösen Uebungen aller Art vereitelte ihm den Glauben. Charakterlich unreif, intellektuell gleichsam überladen, innerlich trotz des glänzenden Abschlusszeugnisses unbefriedigt, sozial mit Ressentiment geladen, verliess Maximilian das Kollegium le Grand.

Saint Just machte sein Kollegium bei den Oratorianern in Soissons, Marat musste die Mittelschulstudien vorzeitig aus materieller Not abbrechen. Baboeuf erlebte ein gleiches Geschick. In weiteren dreissig Fällen konnten wir ein eindeutiges Versagen der Mittelschule feststellen. Durch ihre überladenen Programme, ihre intellektuelle «Hochzüchtung»,

ihr Oberflächentum, die mangelnde Individualisierung, die allzu stiefmütterlich behandelte Charakterbildung, durch ihre Organisation, ihren Geist wurden die französischen Mittelschulen zum machtvollen Hébél des sich vorbereitenden Umsturzes. Sie waren die Träger der »Anglomanie« und der »Römer-Manie«.

Wladimir Iljitsch Uljanow, den die Welt unter dem Namen L e n i n kennt, entstammt einer niedrigen Adelsfamilie. Sein Vater, ein hoher kaiserlicher Beamter, war die Pflichttreue selbst. Schon im Gymnasium zeichnete sich Wladimir aus, sowohl durch sein ruhiges Gemüt, seinen bescheidenen Charakter als sein Können und Wissen. Sport und Gesellschaft liebte er nicht sehr, dagegen fühlte er sich im Kreis seiner Familie, mit seinen Büchern in der abgelegenen Gartenlaube wohl. Jede angefangene Arbeit vollendet er, mit eiserner Selbstzucht bewaffnet. Schon mit 17 Jahren schloss er das Gymnasialstudium ab. Das Reifezeugnis weist in allen Fächern die besten Noten auf. Der Schuldirektor fühlt sich veranlasst, hinzuzufügen: »Sehr begabt, gleichmässig eifrig und pünktlich, ein vollendeter Charakter.« Der furchtbare Schlag kam erst jétzt: es war die Verhaftung und Verurteilung des heiss geliebten Bruders zum Strang wegen Beteiligung an der Vorbereitung eines Attentates auf den Zar. Die Mittelschule von Simbirks gab dem jungen Lenin das Beste mit ins Leben, die unglückliche Politik zerbrach ein hoffnungsvolles Emporstreben.

Leo Davidowitsch Bronstein, der sich später L e o T r o t z k i nannte, schildert in seiner Autobiographie eingehend die Gymnasialzeit. Dem Sohn eines reichen, jüdischen Grossgrundbesitzers hatten Privatstunden die Volksschule ersetzen müssen. Das Gymnasium war ihm wegen des Numerus clausus verschlossen. So machte er als Externer die siebenjährige Realschule in Odessa. Die regelmässige Stundenordnung bereitete ihm anfangs gewisse Schwierigkeiten. Schon der erste Tag war ein Tag des Jammers. Das Ergebnis der Aufnahmeprüfung

befriedigte nicht, und so kam er in die Vorschule statt in die Realschule. Trotzki errang aber bald Erfolge und das tröstete ihn. Sieben Jahre hindurch war er der erste Schüler. Er meint selbst die »Gier nach Anerkennung« sei der stärkste Antrieb zu einem vorbildlichen Fleiss gewesen. Die Lehrer beurteilt er verschieden: einige waren tüchtig und intelligent, aber schwere charakterliche Mängel lagen bei ihnen vor (Ungerechtigkeit, Bestechlichkeit, Pflichtvergessenheit, Launigkeit). Die Schule galt als eine der besten in Russland. Deutsch und Französisch waren die wichtigsten Fremdsprachen, Mathematik und Geschichte die Lieblingsfächer. Theater spielen und Theater anschauen, das war sein grösstes Glück, und er fühlte sich todunglücklich, als die Erkrankung eines Mitschülers eine Aufführung verhinderte. Sport und Zerstreuung in freier Luft sagten ihm wenig zu. »Ich erhielt vom ersten Schultag an stets nur die besten Noten«, schreibt er stolz in seiner Autobiographie. Auch Trotzki erlebte ein schweres psychisches Schultrauma, das für die Entstehung der revolutionären Gesinnung von grosser Bedeutung war. Der Französischlehrer, ein Schweizer namens Burnand, konnte seinen Schüler nicht ausstehen und gab ihm regelmässig zu strengere Noten. Als die Ungerechtigkeit den Gipfel erreichte, beschloss die Klasse, beim Hinausgehen des Lehrers ein summartiges Geheul anzustimmen. Durch Verrat kam heraus, dass Trotzki die Initiative dazu ergriffen hatte. Daraufhin wurde er für einige Zeit aus der Schule ausgeschlossen. Das war für den überaus ehrgeizigen, höchst empfindsamen Jungen ein furchtbarer Schlag, umso mehr, als ihn der Direktor als ein »moralisches Scheusal« gebrandmarkt hatte. Zwei Jahre darauf schloss er die Studien mit bestem Erfolg ab. Er meint selbst, dass er viel gelernt, sich an Disziplin gewöhnt, manche frohe Stunde erlebt habe, aber die ihm widerfahrene Ungerechtigkeit vergass er nie. Sie liess Hass gegen die bestehende Ordnung in ihm aufkeimen, führte ihn zu den revolutionären Verschwörergruppen, bewog ihn, verbotene sozialistische Literatur in die Hände zu nehmen.

Ein Seminarist, der mit wundervoller Stimme und hinreissender Inbrunst im Chor des Bischofs die liturgischen Lieder am Morgen sang, mit kaum verhaltenem Hass am Abend als Laie verkleidet in sozialistischen Zirkeln über die orthodoxe Kirche redete, das was Josef Dschugaschwili, alias S t a l i n . Ein fleissiger und begabter Schüler, Kind eines Flickschusters und einer Kleinbäuerin, voll Interesse für Geschichte, gregorianischen Gesang, Naturwissenschaften und Heiligenlegenden, rangen zwei Seelen in seiner Brust. Die tieffromme, mystische Mutter wollte aus ihm einen Heiligen der Kirche, der verbitterte und verarmte Vater einen Kämpfer um soziale Gerechtigkeit machen. Nach Jahren wurde entdeckt, dass Josef im Geheimen atheistisch-sozialistische Literatur las, noch mehr, dass er solche einschleppte. Als man ihn eines Tages verkleidet mit revolutionären Arbeitern zusammen entdeckte, da half nichts mehr, er wurde ausgeschlossen. Nun wurde er unwiderlich zum Berufsumstürzler.

Sombarts geistvoller Satz »Mit achtzehn Jahren ist jedermann revolutionär und mit vierzig konservativ« verwechselt den in Krittelsucht, innerer und selten äusserer Auflehnung sowie Schwärmerie sich äussernden Pseudorevolutionarismus der Pubertäts- und Nachpubertätszeit mit einer ernsthaften, tatbereiten Umsturzgesinnung.

In die induktive Untersuchung wurden hundertzwanzig revolutionäre Führergestalten einbezogen, die drei grossen und acht kleineren Umwälzungen angehören. 89mal konnte ein sogenanntes »psychisches Mittelschultrauma« festgestellt werden, in 8 Fällen war es strittig, beim Rest fehlte es. In der Mehrzahl der Fälle ging diese »unheilbare seelische Verwundung« von der Schulverwaltung und den Lehrkräften aus, in einer recht geringen Zahl von fremden Persönlichkeiten und Kameraden. In neun Zehnteln der Fälle lag eine besondere Disposition vor, mochte sie nun erbbiologisch oder soziologisch bedingt gewesen sein. Die seelische Verfassung der Betroffenen war immer an der Grenze des Normalen, häufiger nach der positi-

ven als nach der negativen Seite hin. In der Stadt beheimatete, aus guten Familien stammende Zöglinge neigten mehr dazu, ein solches Trauma zu erfahren. Externe sind gefährdeter als Interne, bei denen die engere Kameradschaft als Ausgleich wirkt. Das Gleiche gilt auch von Altersabweichungen: ältere oder jüngere Schüler sind einem Trauma mehr ausgesetzt als das Durchschnittsalter.

Dieser Faktor erklärt aber nur die unmittelbaren Revolutionsdispositionen von Individuen. Die Barth, Legien, Auèr, Scheidemann, Ebert, Luxemburg, Liebknecht, Müller, Haase, Noske, Bernstein, Däumig und wie sie alle heissen, hätten die deutsche Novemberrevolution von 1918 nie zustande gebracht, wenn nicht hinter ihnen, sympathisierend oder passiv, zehn-, hundert-, ja tausendmal soviel Intellektuelle gestanden wären. Als zweite Kernfrage ergibt sich daher: *Wie erzeugt oder begünstigt die Mittelschule zusammen mit anderen Faktoren diese allgemein revolutionäre Disposition?*

Es lassen sich drei Axiome aufstellen: Je mehr die Mittelschule die Hochschule nachahmt oder ersetzt, desto gefährlicher wird sie. Vielwissen und Vielerleiwissen, Gedächtniskult, Massenbetrieb, Wettbewerbsystem begünstigen die Entstehung einer allgemeinen Umsturzdisposition. Charakterbildung, Durchschulung bis zum wirklichen Beherrschen, Zurückdämmung der Phantasie, Förderung des gesunden, kritischen Urteils, eine über alles erhabene Wahrheitsliebe wirken der Entstehung eines revolutionären Geistes entgegen. Soweit das Programmatische. Daneben ist aber auch noch das Persönliche zu berücksichtigen. Auf unwiderlegbare Weise stellt sich klar heraus, dass die »Verpolitisierung« der Schule äusserst revolutionsbegünstigend wirkt. Das zaristische Russland ist hierfür ein klassisches Beispiel. Wer auf Anstellung an einer Mittelschule reflektierte, musste zur zar-treuen Partei gehören. Damit hoffte man den revolutionären Keim von der Jugend fernzuhalten. Gerade das Gegenteil trat ein. Die Lehrer mühten sich nur mehr wenig um den Fortschritt ihrer Schüler. Die pflichtwi-

drige Massenerziehung bereitete die kommende Massenrevolution unter Kerensky und später Lenin vor. Die Lehrer suchten ihr Wirkungsfeld ausserhalb der Schule, in der Politik, in kulturellen Vereinen, in der Publizistik. Man lehrte im Geschichtsunterricht nicht mehr, was der Wahrheit entsprach, sondern was der Regierung genehm war. Die tüchtigen Lehrkräfte wandten sich von den weltanschaulichen Fächern ab, den naturwissenschaftlichen zu. Soweit das Persönliche. Und nun noch etwas zum Sachlichen. Auch die Mittelschule ist Zeiteinflüssen unterworfen. Sie kann »Mitläufer« oder »Gegenläufer« sein. In vorrevolutionären Zeiten wird sie regelmässig zum Mitläufer. Schulreformen aller Art werden durchgeführt. Daraus ergibt sich ein Gewitterzustand. Eine Re-

form bringt etwas Neues, das oft in Gegensatz zum Alten steht. Die Vergangenheit, die in der Tradition und der Gewohnheit der Lehrkräfte weiterlebt, kann sich nicht recht versöhnen mit der Gegenwart, die sich um eine »bessere« Zukunft bemüht. Aus diesem Schwebezustand ergibt sich gar nicht so selten eine Kurzschlussreaktion: man räumt das Alte plötzlich gewaltsam weg. Das nennt sich aber Revolution, sobald es einmal im öffentlichen Leben auftritt. Das Unsichergewordensein am Bisherigen, die Ueberzeugung, dass die Schuld am Programm und nicht an den durchführenden Menschen liege, ist schon selbst ein erster Schritt zur Revolution.

Freiburg.

Dr. Edgar Schorer.

Lehrerin und weibliche Erziehung

Das Schwesterlein

Silvia war ein kleines, schüchternes Mädchen und besuchte vor vielen Jahren meine vierte Klasse. Es war ein gutes, braves Kind, doch etwas eigenartig, was ich dem Umstande zuschrieb, dass es ganz ohne Geschwister aufwuchs. Die Mitschüler verstanden das schüchterne Mädchen nicht. Silvia spielte daher auch nicht gerne mit ihnen. Nicht selten kam die Kleine gelangweilt zu mir ins Schulzimmer hinauf. Trotz meiner Bemühungen, das Kind etwas mehr mit seinen Klassenkameradinnen in Verbindung zu setzen, blieb es sich lange Zeit ziemlich gleich und ich fürchtete ernstlich für seine Zukunft.

Da gab es eines Tages plötzlich eine Wendung in Silvias Leben. »Oh, denken Sie Fräulein, ich habe diese Nacht ein Schwesterlein bekommen, ein ganz kleines! Es hat auch blaue Augen wie ich und so lustige kleine Händchen und Füsschen! Nun kann ich immer mit dem Schwesterlein spielen, und wenn es gross ist, darf ich mit ihm spazieren fahren. Oh, Fräulein,

ich freue mich so! Und später kommt dann das Schwesterlein auch zu Ihnen in die Schule. Das freut Sie doch auch, nicht wahr?«

So sprudelte das wortkarge Mädchen heraus, bevor die andern Kinder in die Schule kamen. Es hatte drunten vor dem Schulhaus sehnüchtig auf mein Erscheinen gewartet, um mir die grosse Neuigkeit anzuvertrauen. Aber nicht nur ich wurde ins Vertrauen gezogen über das unerwartete Ereignis, auch seinen Kameradinnen erzählte es davon und hatte alle Schüchternheit verloren.

Einige Tage sprachen die Kinder von Silvias Schwesterchen. Dass die seltsame Kameradin nun auch ein Schwesterlein hatte, war zu drollig! Sie hatten alle Geschwister, aber dass auch Silvia je eines bekommen könnte, das hätten sie nie gedacht. Nun war sie wie eines von ihnen, gerade so wie sie alle, und in den Pausen wollten alle mit dem ehemals so abseits stehenden Kinde spielen.