Beilage IX : Ueber den Geschichtsunterricht in der Volksschule

Autor(en): **Russenberger, R.**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode**

Band (Jahr): **61 (1894)**

PDF erstellt am: **23.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-743557

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.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Beilage IX.

Ueber den
Geschichtsunterricht in der Volksschule.

Referat von **Rud. Russenberger**, Sek.-Lehrer in Bassersdorf,
gehalten anlässlich der Schulsynode am Montag den 24. Sept. 1894 in der Kirche in Stäfa.

Herr Präsident!
Verehrte Synodalen!

Um Vorurteilen und Missverständnissen vorzubeugen, möchte ich, ehe ich zur Behandlung dieses weitschichtigen Stoffes übergehe, einige Bemerkungen vorausschicken. Dass ein Lehrer der Mittelstufe der Volksschule auch über den Geschichtsunterricht der Unterstufe zu referiren, sogar Thesen aufzustellen sich anschickt, entspringt keineswegs der Prätention, den Kollegen auf jener Stufe Vorschriften machen zu wollen; sie könnten mir mit Recht vorwerfen, es fehle mir hierin jede Erfahrung.

Wohl mag die brennende Frage eines Lehrmittels für die Sekundarschule die äussere Veranlassung zur Aufstellung des vorliegenden Themas geboten haben. Dennoch glaubte ich, die allgemeine Fassung des Themas sowohl der Versammlung, als auch der Wichtigkeit des Gegenstandes schuldig zu sein.

Es ist wohl Pflicht aller Lehrer der Volksschule, miteinander zu Rate zu gehen, wie die verschiedenen Stufen auch in diesem Fach, über das noch so grosse Meinungsverschiedenheit herrscht, sich gegenseitig in die Hände arbeiten und ergänzen können. So ersuche ich Sie denn, meine Auseinandersetzungen, soweit sie die Realschulstufe betreffen, als blosse Anregungen zur Diskussion aufzufassen.

Geschichte im weitesten, im etymologischen Sinn des Wortes treibt das Kind nicht erst, wenn es in die Schule tritt oder gar in die Realabteilung übertritt, nein, alles was das Kind seit seiner Geburt erlebt, ist ein Geschehen. Je mehr das Selbstbewusstsein erwacht, desto mehr möchte es in durchaus selbstherrlicher Weise in die Aussenwelt eingreifen. Seinen Handlungen fehlt aber als Grundlage die Erkenntnis. Diese dem Kinde beizubringen und darnach seinen Willen zu lenken, das ist die Aufgabe der Erziehung. Jeder Unterricht, also auch derjenige in der Geschichte, muss sich dem Entwicklungsstadium, dem Vorstellungskreis, also der Fassungskraft des Schülers anpassen.

Die übrigen Schulfächer machen das Kind mit den Dingen seiner Umgebung bekannt und lehren es, sich innerhalb derselben zurechtzufinden. Die Geschichte im erweiterten Sinn aber zeigt den Menschen im Umgang mit seinen Nebenmenschen, in der Familie, in Staat und Gemeinde. Wenn es wahr ist, dass erst das gesellschaftliche und staatliche Zusammenleben die Menschen auf die relativ höchste Kulturstufe hebt, so wird niemand bestreiten, dass die Geschichte als Wissenschaft und Unterrichtsfach für das Staatsleben und die Erziehung von eminenter Bedeutung ist. Wohl sind die Erfahrungen des Lebens für den heranwachsenden Menschen auch eine Schule; aber bis er ins praktische Leben eintritt, ist sein Gesichtskreis zu eng (meistens blos auf die Familie beschränkt), als dass er sich in dem komplizirten Getriebe der Welt zurechtfinden könnte. Da ist es nun die Aufgabe der Erziehung, nicht etwa in abstrakter Weise ihm die Grundsätze der Ethik beizubringen, sondern an Hand idealisirter und geschichtlicher Ereignisse dieselbe abzuleiten, zu befestigen und das Kind zu deren Betätigung zu begeistern. So nimmt der Geschichtsunterricht unter den charakterbildenden Disziplinen wohl die erste Stelle ein. So sagt auch der Dichter, im Kreis der Geschichte liege die ganze moralische Welt, sie sei die Lehrmeisterin der Völker.

Dies ist aber nicht so zu verstehen, dass die Volksschule (darunter verstehe ich die Primar-, Ergänzungs- und zweiklassige

Sekundarschule) den sittlichen Charakter fertig ausbilden könne; die Schüler können ihn in der Schule, also unter Aufsicht des Lehrers, nur in sehr beschränktem Masse betätigen. Da unsere Volksschule immer noch grösstenteils Kinderschule ist, kann es sich für sie nur um eine Grundlegung oder Anbahnung des sittlichen Charakters handeln. Von verschiedenen Seiten ist der Schule der Vorwurf gemacht worden, sie sei zu sehr eine Lernschule oder gar eine „Lernfabrik", sie sollte viel mehr Erziehungsschule sein. Dem gegenüber möchte ich an das Göthesche Wort erinnern: „Im Durchschnitt bestimmt die Erkenntnis des Menschen, von welcher Art sie auch sei, sein Tun und Lassen, deswegen auch nichts schrecklicher ist, als die Unwissenheit handeln zu sehen." Ohne zu lehren, kann man nicht erziehen. Für die gesellschaftlichen Zustände, welche auf die Jugend so nachteilig wirken, kann die Schule nicht verantwortlich gemacht werden, und wenn letzthin von einer Seite neuerdings der Vorwurf erhoben worden ist, die Schule vernachlässige die Charakterbildung, so weisen wir diesen Vorwurf so lange als tendenziös zurück, als dieselben Leute sich einer Ausdehnung des Unterrichtes auf das reifere Alter widersetzen und den Lehrerstand in eine sklavenartige Stellung zurückdrängen wollen. Sklaven aber können keine freien Männer erziehen, wie die Geschichte genugsam beweist.

Reformvorschläge.

I. Allgemeines.

Die Geschichte als Wissenschaft hat die Aufgabe, zu zeigen, wie das Menschengeschlecht seit der Zeit, da es Spuren seines Daseins hinterlassen, bis zum heutigen Tage sich entwickelt hat; sie soll besonders aus dem Zusammenwirken und aus dem Widerstreit der physischen, moralischen und geistigen Kräfte Einzelner und ganzer Völker die Ideen — oder wenn Sie lieber wollen — Weltanschauung der betreffenden Epoche herausschälen, welche bald als dunkle Ahnung, bald als heller Stern die Menschen führte; dadurch soll der Mensch befähigt werden, die Gegenwart zu verstehen und mitzuwirken bei der Lösung ihrer Kulturauf-

gaben. Wie hat der Geschichtsunterricht in der Volksschule dieses höchste Ziel bisher erreicht? Wir müssen sagen, sehr unvollkommen. Die Zeit liegt nicht weit hinter uns, wo man glaubte, dem Schüler die Entwicklung jedes irgendwie bedeutenden Kulturvolkes vorführen zu müssen; man eilte von einem Volk zum andern, von einer Epoche zur andern, man sprach auch von den Schicksalen unseres Landes und Volkes und blieb vor oder mitten in der französischen Revolution stecken, und der gehetzte Geschichtsrenner schätzte sich glücklich, wenn sein Atem bis zum Sturz des grossen Korsen anhielt. Welches die Beute dieser Jagd durch alle Zonen und Völker ist, das beweisen mit mathematischer Sicherheit die Resultate in der Vaterlandskunde bei den Rekrutenprüfungen.

Worin ist denn der Misserfolg unseres redlichen Bemühens zu suchen? 1. In dem Encyklopädismus des Geschichtsunterrichtes und 2. in unserem mangelhaften, unfertigen Schulorganismus. Auf den letzten Punkt hier ausführlich einzutreten, ist nicht nötig; er ist wohl so abgeklärt, dass er bei der bevorstehenden Revision des Schulgesetzes seine endgültige Erledigung finden wird.

Man vergleicht den Geschichtsunterricht so gerne mit einem Gebäude, das im Geiste des Schülers aufzubauen ist. Wenn ich mich dieses Bildes bedienen darf, so möchte ich sagen: Wenn der Geschichtsunterricht als Kenntnisse vermittelnde Disziplin den Teil des Geschichtslabyrinthes, den der Schüler zu bewohnen bestimmt ist, so aufführt, dass der Schüler sich darin zurecht findet, so hat er seinen Zweck nach dieser Seite hin erreicht. Und nun welcher Stoff läge uns näher als der vaterländische? „Der Geschichtsunterricht der Volksschule hat die Aufgabe, beizutragen zur Bildung des sittlichen Charakters und diejenige Richtung besonders zu pflegen, welche sich äussert in der Hingabe des Einzelnen an die Gemeinschaft, vornehmlich aufopferungsfreudige Vaterlandsliebe.“ (Günther.) Liebe zu unserer Heimat, Begeisterung für die freiheitlichen Institutionen unseres Landes zu wecken, das ist ein spezieller Zweck des Geschichtsunterrichts.

Um diesen Zweck zu erreichen, stellen wir dem Enzyklopädismus die Konzentration des Unterrichtstoffes gegenüber, und zwar 1. in dem Sinn, dass die vaterländische Geschichte den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts bildet. Das ist sowohl eine Forderung der Pädagogik als des Patriotismus. „Unsere Schüler sind einst berufen, an den Geschicken unseres Landes tätigen Anteil zu nehmen; die politische Mündigkeit des Volkes setzt aber ein gewisses Mass historischer Kenntnisse voraus," und diese hat eben die Volksschule zu vermitteln. Diese Forderung schliesst die weltgeschichtlichen Stoffe nicht aus, sondern bedeutet blos soviel, dass die Entwicklung eines fremden Volkes nicht um seiner selbst willen, also unabhängig von der Schweizergeschichte, betrachtet werden dürfe. Durch diesen Grundsatz können wir den Geschichtswagen in doppelter Beziehung ganz bedeutend entlasten: Einmal werfen wir viel unnützen Ballast ganz ab und zweitens werden diejenigen Kapitel, welche herbeigezogen werden müssen, kürzer behandelt als bei einem weltgeschichtlichen Kursus. Damit ist aber viel gewonnen: Wir können die wichtigsten Epochen der vaterländischen Geschichte, ich möchte sagen, mit epischer Breite behandeln; es könnte das Spielen mit abstrakten Begriffen, mit trockenen Phrasen, die keinerlei Vorstellungen wecken, mit einem Wort: der Verbalismus könnte aufhören. Die zuständliche oder Kulturgeschichte würde zu ihrem Rechte kommen. Dann würde wohl auch jene Erscheinung, dass sich der Geschichtsunterricht in Fortbildungsschulen im Wesentlichen mit der Repetition der politischen Geschichte unseres Volkes befassen muss, verschwinden. Diese Forderung, welche durch den Lehrplan für die Real- und Ergänzungsschule sanktionirt ist, soll auch für die Sekundarschule gelten; der Lehrplan dieser Stufe schliesst sie nicht aus. Jedoch muss hier bemerkt werden, dass je eingehender die Schweizergeschichte behandelt wird, d. h. also je höher die Schulstufe ist und je mehr sich der Unterricht der neuesten Zeit nähert, desto mehr die Notwendigkeit und Veranlassung gegeben ist, weltgeschichtlichen Stoff hereinzuziehen. Aber der Schwerpunkt des Geschichtsunterrichts soll in der vater-

ländischen Geschichte ruhen; ihr soll nicht weniger, sondern mehr Zeit als der Weltgeschichte gewidmet werden.

Man könnte den Einwurf machen: Soll denn der Schüler, besonders der Sekundarschüler, im Glauben erzogen werden, ausserhalb Deutschland, Oesterreich, Frankreich und Italien höre die Welt oder doch die Zivilisation auf? Dass dies nicht der Fall ist, erfahren die Schüler im Geographieunterricht.

2. Die Konzentration ist aber auch in dem Sinne aufzufassen, dass die Höhe- und Wendepunkte der Geschichte (Heldenzeit 1291—1515, Reformation und Revolution) viel mehr berücksichtigt werden als die Perioden des Stillstandes oder Niederganges. Ich sehe diese Forderung als selbstverständlich an. Hier möchte ich noch auf einen Punkt hinweisen: Jedes Volk hat in seiner Entwicklung etwas Eigenartiges und Wertvolles, und gerade dieses gibt dem Volke seine Existenzberechtigung. Die drei Nationalitäten, aus denen unser Volk besteht, stehen in Bezug auf Sprache, Sitten, Literatur, Kunst und Wissenschaft ihren gleichsprachigen Nachbarvölkern näher als sich selbst. Sie sind aber durch ihre politische Entwicklung zu einem Volke zusammengewachsen, und das Resultat dieser Entwicklung sind eben die freiheitlichen Einrichtungen. Und wie könnten wir den Geist der Freiheit und der Zusammengehörigkeit besser pflegen als dadurch, dass wir auf die politische Geschichte unseres Landes ein besonderes Gewicht legen. Dabei hat es die Meinung, dass die sogenannte „Verfassungskunde“ von der politischen Geschichte nicht getrennt werde. Ich möchte nicht missverstanden werden. Ich unterschätze keineswegs den bildenden Wert der zuständlichen oder Kulturgeschichte; aber bei der proponierten Konzentration und der dadurch geforderten beträchtlichen Beschränkung des Stoffes sollte die zuständliche Geschichte noch vollständig zu ihrem Rechte kommen.

Verteilung des Stoffes auf die Schulstufen.

a) Elementarschule.

Ich komme nun zu sprechen auf die Verteilung des geschichtlichen Stoffes auf die verschiedenen Altersstufen. Das Kind hat

beim Eintritt in die Elementarschule auch schon kleine Geschichten, Gedichtchen, Liedchen und Sprüche gehört und gelernt; so wenig es aber den ursächlichen Zusammenhang der Erscheinungen in der Natur zu erfassen vermag, so wenig vermöchte es die seinem Geiste so fremden und in ihrem Zusammenhang so verwickelten Tatsachen der Geschichte zu fassen. Dieses Alter ist so recht die Zeit des Fabulirens.

„Das Kind lebt und webt in Phantasievorstellungen, seine Vorstellungen sind noch in keinem Punkte zu Begriffen verdichtet, Denken und Handeln sind in geringem Grade verstandesmässig; eine Erfahrung, worin die Vorstellungen zu festen Reihen verbunden wären, geht ihm ab; sein geistiger Besitzstand ist sehr veränderlich und bestimmbar," sagt Zillig in seiner Abhandlung über den Geschichtsunterricht.

Die Elementarschule bietet darum dem Kinde keine Geschichte, wohl aber „Geschichtchen". Darunter verstehe ich Produkte der dichterischen Phantasie; mögen sie, wie die moralischen Erzählungen, dem Leben nachgebildet sein, mögen sie, wie die Märchen, der Phantasie eines Einzelnen oder eines Volksstammes entsprungen sein, oder mögen sie endlich als „Liedchen" das für den Rhytmus so empfängliche kindliche Ohr bezaubern, immer haben sie das Gemeinsame, dass sie von allem Nebensächlichen und darum Störenden befreite und künstlerisch abgerundete Handlungen darstellen, die nicht an eine bestimmte Zeit oder an einen bestimmten Ort gebunden sind. Der Lehrer der Unterstufe geht also bei unsern Sprachmeistern, bei den Dichtern in die Schule, und zwar bei denjenigen, deren Werke Allgemeingut geworden sind. Diese uns so selbstverständliche Erscheinung erwähne ich nur, weil ich dafür halte, auch auf der Mittel- und Oberstufe offenbare sich der gute Geschichtslehrer darin, dass er den geschichtlichen Stoff künstlerisch abzurunden und in eine anschauliche Sprache zu kleiden weiss. Der Sprachunterricht auf der Elementarstufe wird so zur Pflegerin der Phantasie, welche für den nachfolgenden Geschichtsunterricht von so grosser Bedeutung ist; denn „der phantasie-

leere Mensch vermag fremde Lokalitäten, fremde Zustände, fremde Ereignisse sich nicht zu vergegenwärtigen“ (Zillig).

b) Heimatkunde.

Sobald wir nun auf den eigentlichen Geschichtsunterricht, in unserem Falle auf die vaterländische Geschichte zu sprechen kommen, ändert sich die Sache: Die geschichtlichen Ereignisse und Zustände sind gebunden an einen Schauplatz; sie davon loslösen zu wollen, hiesse in die Luft bauen. Der Unterricht kann der Karte nicht entbehren und setzt beim Schüler deren Verständnis voraus.

Der Lehrplan schreibt vor, dass ins vierte Schuljahr die Heimatkunde falle und dass sich daran die Einführung in's Kartenverständnis anzuschliessen habe. Es ist vor drei Jahren diese Materie im Schoosse dieser Versammlung ausführlich behandelt worden, und Sie alle wissen, wie schwer und zeitraubend die Vermittlung des Kartenverständnisses ist. So lange man vom heimatlichen Dorfe spricht und dasselbe graphisch darstellt, fehlt es dem Schüler weder an Interesse noch an Verständnis; denn er kennt jedes Haus und dessen Bewohner, er kennt Einzelheiten, welche dem Erwachsenen häufig entgehen. Kommt man aber zu entfernteren Gegenden, die wohl mit dem Auge und auf längeren Ausflügen erreichbar sind, so wird das Bild undeutlich und es erschlafft das Interesse, weil das belebende Element, das Leben und Treiben der Menschen fehlt. Da meine ich nun, soll die Geschichte den Schüler über seinen Wohnort hinausführen und dadurch das Interesse an den entfernteren Gegenden wecken.

Um deutlicher zu sein, erlauben Sie mir ein Beispiel: Ich wohne in einer an geschichtlichen Reminiszenzen armen Gegend. Das Dorf selbst gewährt keinerlei historische Anknüpfungspunkte, wohl aber die Umgebung: Etwa $^1/_4$ Stunde entfernt führt die alte Römerstrasse vorbei, da liesse sich also etwas von den Römern erzählen. In den nahen Wäldern liegen einige Grabhügel und Refugien, daran liessen sich wohl Belehrungen über die vorrömische und die Alamanenzeit anknüpfen. Steigen wir endlich

auf eine etwa 1/2 Stunde entfernte Anhöhe, so erblicken wir den Greifensee und kommen auf die Pfahlbauten zu sprechen; wir sehen westwärts die Regensberg und erinnern uns an die sagenhaften Geschichten ihrer Freiherren; ostwärts erreicht unser Auge die Kyburg, welche zu einer ganzen Reihe kleiner geschichtlicher Erzählungen Anlass geben und wie die Regensberg zu der wichtigen geschichtlichen Persönlichkeit Rudolfs von Habsburg überleiten kann.

Manche von diesen Erzählungen wird der Lehrer selbst aus dem historischen Zusammenhang lösen und zu einem selbstständigen Ganzen gestalten müssen; das hiezu benötigte Quellenmaterial ist jedoch leicht erhältlich.

Wenn ich hier auf die Heimatkunde ein grosses Gewicht lege, so geschieht es nicht blos darum, weil sie die Vorstufe zum Geschichtsunterricht ist, sondern weil ich dafür halte, der systematische Geschichtsunterricht sollte nicht eher beginnen, als bis das Kartenverständnis erschlossen ist, und wenn man auch zuwarten müsste bis zum Wintersemester des fünften Schuljahres.

c) Realschule und Ergänzungsschule.

Der Lehrplan und das ihm entsprechend abgefasste Lehrmittel fordern für die fünfte und sechste Klasse die Behandlung der Schweizergeschichte bis zur Reformation und für die Ergänzungsschule die Behandlung der neuern Schweizergeschichte mit Beiziehung der zum Verständnis notwendigen Kapitel der Weltgeschichte.

d) Sekundarschule.

Weniger deutlich spricht sich der Lehrplan bezüglich der Sekundarschule aus. Während der Ergänzungsschule laut Lehrplan blos zirka 60 Stunden zu Gebote stehen, hat die Sekundarschule deren 160; dazu kommt, dass letztere im Durchschnitt ein besseres Schülermaterial hat. Getreu dem Grundsatz, die Mittelstufe habe den von der Unterstufe begonnenen geschichtlichen Gang einfach fortzuführen, müsste man der Sekundarschule das Gebiet von der Reformation bis zur Gegenwart zuweisen.

Aber für diese Stufe fallen zwei Gesichtspunkte in die Wagschale. Erstens ist die Sekundarschule zum Teil noch eine Vorbereitungsanstalt für höhere Schulen, und da ist denn die Vor- und Gründungsgeschichte, wie sie in der Realschule dargeboten werden muss, allzu sagen- und lückenhaft; ergänzend, vertiefend und aufbauend sollte nun die historische Wahrheit zu ihrem Rechte kommen. Sobald man dies zugibt, wird man auch weiter zugeben müssen, dass die Geschichte der drei Nationen, aus denen die Eidgenossenschaft sich herausgebildet hat und mit denen sie immer noch in geistigem Kontakt steht, nicht ignorirt werden kann. — Zweitens ruht unsere moderne Kultur noch so sehr auf der Kultur der Griechen, dass wir diesem Volk im Sprachunterricht auf Schritt und Tritt begegnen. In Kunst und Literatur, in ihren republikanischen Institutionen und in ihrem selbstverschuldeten, ebenso jähen als tragischen Untergang liegen für uns Republikaner bedeutungsvolle Momente. Da die griechische mit der vaterländischen Geschichte nicht in direktem Zusammenhang steht, könnte die erstere ganz wohl dem Sprachunterricht zugewiesen werden. Ich hielte das für kein Unglück. Da sie aber nicht umgangen werden kann, ist es wohl besser, sie nicht zu isoliren, sondern in 5—10 Lektionen ihre wichtigsten Wende- und Höhepunkte zu betrachten (Sparta, Athen, die Perserkriege, Perikles, Sokrates, Theben, Philipp v. Maked., Alexander der Grosse).

Lit. c der These III enthält also zwei Konzessionen an den Mittelschulcharakter unserer Sekundarschule und keineswegs eine solche an die Anordnung des Lehrstoffes in konzentrischen Kreisen, denen wir hier in keiner Weise das Wort reden. Dieser Kompromiss ist begründet in dem Umstand, dass die Realschule auf zwei ganz verschiedene Mittelstufen vorzubereiten hat.

e) Neueste Zeit.

Im vorliegenden Programm über die Stoffverteilung werden Sie die neueste Geschichte vermisst haben. Diese Periode halte ich für die wichtigste und zwar aus zwei Gründen:

a) So gross die Heldenzeit durch Gebietserweiterung und äussere Machtentfaltung ist, so gross ist die neueste Zeit in der innern Entwicklung, an Kräftigung des Einheitsgedankens, an Werken des Friedens und der Wohlfahrt.

b) Die Entwicklung, welche die neueste Zeit einleitet, ist noch nicht abgeschlossen, wir stehen noch mitten drin; wenn wir daher den Jüngling auf die Ausübung seiner bürgerlichen Pflichten und Rechte vorbereiten, ihn also befähigen wollen, die schwebenden Zeit- und Streitfragen zu verstehen, so müssen wir diesem Abschnitte mehr Zeit widmen als jedem andern.

Wer das gegenwärtige Entwicklungsstadium unseres Volkes verstehen will, muss nicht blos mit den wissenschaftlichen und technischen Errungenschaften unserer Zeit, sondern mit der Bundes- und kantonalen Verfassung, mit dem Gemeinde-, Kantons- und Bundeshaushalt vertraut sein. Solchen Sachen stehen 13- und 14jährige Knaben fremd gegenüber; sehen wir ja genugsam, welche Mühe und welches Kopfzerbrechen es intelligenten Erwachsenen verursacht, sich in diese Sachen einzuleben. Für solche Unterrichtsgegenstände braucht es Leute, die mit dem einen Bein schon im praktischen Leben stehen; erst wenn sie selbstständig, von ihrer elterlichen Familie unabhängig werden wollen, fangen sie an, sich für öffentliche Angelegenheiten zu interessiren. Man findet es selbstverständlich, dass die Berufsbildung erst mit dem 17. oder 18. Altersjahr oder noch später abschliesse; warum soll der bürgerliche Unterricht schon mit dem 14. Altersjahr abschliessen? Ja, für diese Stufe und für diesen Stoff gilt so recht das Dichterwort: „Was willst du dich das Stroh zu dreschen plagen; das Beste, was du wissen kannst, darfst du den Buben doch nicht sagen.“ Die eingehende Behandlung der neuesten Zeit gehört in die Fortbildungsschule; in derselben sollte der Vaterlandskunde wöchentlich eine Stunde eingeräumt werden, so dass bei zwei Winterkursen diesem Fach 30—40 Stunden zufallen würden. Wenn Sie daher überhaupt auf die Thesen eintreten wollen, so schlage ich Ihnen vor, unter lit. d der These III

folgendes Postulat aufzunehmen: „Die eingehende Betrachtung der neuesten Zeit ist nicht der Ergänzungs- und zweiklassigen Sekundarschule, sondern der Fortbildungsschule zuzuweisen, deren Obligatorium beförderlichst einzuführen ist.“

Man kann allerdings mit der Ergänzungs- und zweiten Klasse Sekundarschule dem Geschichtsunterricht auch einen Abschluss geben; man behandelt die neuestzeitlichen Ereignisse ganz kursorisch, so etwa, wie es das Lehrmittel von Prof. Dr. Ernst durchführt. Das ist aber kein Abschluss, der dem vorliegenden Programm entspricht, das ist keine Vorbereitung fürs bürgerliche Leben; das ist ein Notdach aus Karton, das nur dazu dient, dem aufgeführten Gebäude für einen Augenblick die äussere Form zu geben; aber bei der Rekrutenprüfung sind nur noch wenige verwitterte Fetzen des Daches vorhanden.

Die Forderungen der Konzentration, auf die Sekundarschule angewendet, lauten also etwa folgendermassen: Da es unmöglich ist, dass die Sekundarschule im einen Jahr die Welt- und im andern die Schweizergeschichte behandeln kann, so gebe man einmal diesen Dualismus auf und lasse der vaterländischen Geschichte den Vorrang.

Einige Andeutungen über Auswahl und Behandlung des Stoffes mögen zeigen, wie die Konzentration zu verstehen ist:

Ueber die Vorgeschichte (bis 1291) herrscht wohl keine Meinungsverschiedenheit; sie ist eben zum grossen Teil Weltgeschichte. In der Heldenzeit (1291—1515) werden die Schweizer erst bei den Burgunder- und Mailänderkriegen in die europäischen Händel hineingezogen; es wird daher bis zu diesen Ereignissen der weltgeschichtliche Stoff stark zurücktreten; mehr Bedeutung hat aber bei dieser Epoche das Geistesleben, das Aufblühen der Künste und Wissenschaften (Humanismus), die Erfindungen und Entdeckungen und endlich der Zerfall der Kirche. Das sind durchaus nicht spezifisch schweizerische Erscheinungen, sie haben aber das Fühlen und Denken, die ganze Weltanschauung unseres Volkes so beeinflusst, dass auch die schweizerische

Reformation ohne sie nicht verstanden werden kann; dass dieser weltgeschichtliche Stoff, der Fassungskraft der Schüler entsprechend, in mono- und biographischer Form (Kunstwerke in Italien, Gutenberg, Kolumbus, Jetzerhandel, Ulrich von Hutten u. s. w.) zu bieten ist, wird später begründet werden. Bei der Reformation wird man die deutsche Reformation nicht unberücksichtigt lassen können (Biographien von Luther, Karl V. u. s. w.), bei der Gegenreformation kann man ebenso wenig die Glaubenskämpfe anderer Länder (Ignaz Loyola, Jesuiten, Kämpfe in den Niederlanden und Frankreich, Heinrich IV. u. s. w.) ganz umgehen. Der dreissigjährige Krieg, dessen wichtigste Momente sich am besten um die Biographien Gustav Adolfs, Tillys, Wallensteins etc. gruppiren lassen, muss behandelt werden, weil er die Schweiz direkt berührt und Frankreichs Vorherrschaft begründet, die über die Schweiz wohl ebensoviel Unheil brachte, als über die andern Länder. Bei der Aufklärung und der französischen Revolution, die aus naheliegenden Gründen ausführlicher zu behandeln sind als die früher erwähnten weltgeschichtlichen Kapitel, wird die Befreiung Nordamerikas (Biographien von Washington und Franklin), die Entwicklung Preussens (Biographie Friedrichs des Grossen), Oesterreichs (Maria Theresia, Joseph II.) und Russlands (Peter der Grosse) hauptsächlich wieder an Hand von Biographien zur Sprache kommen. — Man könnte dieser Anordnung des Stoffes vorwerfen, sie sei oft genötigt, regressiv zu verfahren, so müsse man z. B. bei der Behandlung der französischen Revolution auf Peter den Grossen, also 80 Jahre zurückgreifen. Wenn das ein pädagogischer Fehler wäre — was ich bestreite — so müsste das bisherige Verfahren, welches vom alexandrinischen Weltreich zur Gründung Roms — also mehr als 400 Jahre — zurückspringt, der grössere Sünder genannt werden.

Methodisches.

Nachdem die Verteilung des geschichtlichen Stoffes auf die verschiedenen Stufen und sein Verhältnis zu den übrigen Disziplinen präzisirt ist, bleibt noch übrig, von der Methode des

Geschichtsunterrichts zu sprechen, natürlich in der Meinung, dass nur von Fragen prinzipieller Bedeutung die Rede sein kann.

Von der Bedeutung der Kulturgeschichte hier zu sprechen, hiesse Wasser ins Meer tragen. Für uns aber lautet die Frage so: Soll der Unterricht mit Kultur- oder politischer Geschichte begonnen werden? Karl Biedermann, meines Wissens der Begründer der kulturgeschichtlichen Methode, möchte im 9. und 10. Altersjahr, also etwa in der 3. und 4. Klasse behandeln: Nahrung, Ackerbau, Zubereitung der Speisen, Wohnungen, Küchen-, Haus- und Feldgeräte, Kleidung, Waffen, Verkehrsverhältnisse, Künste (Ton-, bildende und Dichtkunst), Wissenschaften, Schulen, Spiele, Luxus etc. in den verschiedenen Perioden.

Dem gegenüber ist auf zwei Tatsachen hinzuweisen: 1. Die Jugend und sogar jeder Laie in der Geschichtswissenschaft haben eine entschiedene Vorliebe für das Epische. Das weiss nicht blos der Lehrer, das weiss noch besser der Dichter und Volksschriftsteller, das beweist noch deutlicher die Geschichte der Geschichtsschreibung; denn die ältesten Geschichtswerke sind zwar mythische und sagenhafte Dichterwerke, sie geben aber nicht Beschreibungen von Zuständen, sondern lebensvolle, die Phantasie mächtig anregende Schilderungen von bedeutungsvollen Begebenheiten. Und nun, bekommen die Schüler durch die homerischen Dichtungen, durch das Nibelungenlied, durch die Tellsage nicht eine deutlichere, lebhaftere Vorstellung vom Leben und Treiben, von Dichten und Trachten, von Lebensweise und Kleidung, von Waffen und Beschäftigung, vom Familien- und Staatsleben, als durch die ausführlichsten zuständlichen, von der Handlung losgelösten Schilderungen?

2. Aehnlich wie in grössern geographischen Handbüchern das Leben fremder Völker geschildert wird, so zeigt der skizzirte Unterricht in der zuständlichen Geschichte, wie die Menschen früherer Epochen ihr leibliches Dasein fristeten und sich auch geistig betätigten. Aber der Charakter offenbart sich erst im Verkehr mit seinen Nebenmenschen, in seinem Benehmen als Familienglied, als Gemeinde- und Staatsbürger, und zwar zeigt

er sich am prägnantesten in den geschichtlichen Höhe- und Wendepunkten, wo das geistige Leben am stärksten pulsirte. Als charakterbildendes Moment dient also hauptsächlich die politische Geschichte.

Natürlich soll der Unterricht nicht blos die politische Geschichte vorführen, sondern diese bildet nur den Ausgangspunkt, von welchem aus man zu den verschiedenen Seiten der zuständlichen Geschichte übergeht. Durch sie wird das Nebeneinander in ein Nacheinander, in Handlung umgesetzt. So bekommt der Schüler die beste Vorstellung von der Ausrüstung und der Kriegführung der alten Schweizer, wenn man ihm mit Wort und Bild eine Schlacht vorführt; so erkennt er die kirchliche Korruption und Rohheit, den Un- und Aberglauben vor der Reformation am besten durch eine Monographie, wie die Jetzergeschichte.

In welcher Form soll der geschichtliche Stoff auf der Unter- und Mittelstufe dargeboten werden? Diese Frage führt uns auf die Biographien. Man wirft ihnen vor allem vor, die Darbietung in dieser Form verstosse gegen das oberste Gesetz des Geschichtsunterrichts, gegen die Objektivität, indem sie in dem Schüler den Glauben erwecke, die Geschichte sei das Produkt der grossen Persönlichkeiten. Allerdings ist es wahr, die Ideen sind nicht das Produkt eines Einzelnen, sondern eines Volkes oder mehrerer Völker, und das Verdienst der grossen Männer besteht nur darin, dass sie dem, was Tausende und Millionen ahnten und wünschten, deutlichen Ausdruck verliehen, also den Zeitgeist verkörperten. Wie könnte man nun das Kind, dem die abstrakten Begriffe „Volk“, „Staat“ etc. noch fremd sind und dem der einzelne Mensch am nächsten steht, besser in den Zeitgeist einführen, als dass wir ihm eben die Taten einer solchen grossen Persönlichkeit vorführen? Die Biographie ist nämlich nicht blos eine Schilderung des Privatlebens, sondern sie zeigt ihren Helden in beständiger Wechselwirkung zu seinen Zeitgenossen; sie zeigt, wie er von den einen unterstützt, von den andern bekämpft worden ist. Die Biographien üben daher nicht nur auf die Jugend, sondern auch auf die Erwachsenen,

welche in der Geschichte Laien sind, ihren Zauber aus; sie sind ja auch zu ethischen Betrachtungen besonders geeignet.

Dennoch kann von einer biographischen Methode keine Rede sein. Wie die politische Geschichte im Allgemeinen, so sind die Biographien im Besondern Ausgangspunkte für ethische und kulturgeschichtliche Betrachtungen. Es ist klar, dass bei der Behandlung der vaterländischen Geschichte nur ein verhältnismässig kleiner Teil des Stoffes in Biographien geboten werden kann. Ueber Personen, die nicht an der Spitze ihrer Zeitgenossen marschirten oder von denen wir nur Weniges wissen, werden wir keine Biographien geben. Sie haben wohl auch schon erfahren, wie wenig die doch an sich so frappanten und imponirenden Ereignisse der französischen Revolution beim Schüler haften; sobald aber Napoleon in den Mittelpunkt tritt, werden die Ereignisse klarer, anschaulicher und nehmen sogar einen dramatischen Charakter an. — Die zügellose und rohe Kriegslust der Eidgenossen nach dem alten Zürichkrieg kann man anschaulich in der Biographie des rauflustigen jungen Waldmann darstellen.

Allerdings sind gute Biographien sehr schwer, sie sind eine Kunst; was die epischen Gedichte in der Poesie, das sind gute Biographien in der Geschichtschreibung.

Lehrmittel.

Was die Lehrmittelfrage betrifft, so berühre ich sie nur so weit, als sie aktuelle Bedeutung hat. Auf der Unterstufe habe ich erstens keine Erfahrungen gemacht und zweitens hat sie ja vor wenigen Jahren neue Lehrmittel erhalten. Ich beschränke mich daher auf die Ergänzungs- und Sekundarschule.

Die während der letzten 20 Jahre obligatorischen Lehrmittel von Vögelin und Oechsli hatten das Gemeinsame, dass sie den geschichtlichen Stoff in Welt- und vaterländische Geschichte trennten und in vorwiegend pragmatischer Form darboten. Es waren Leitfäden. Wenn sich der Unterricht an sie anlehnen wollte, so machte sich eine Geschichtslektion etwa folgenderweise: Der vorher behandelte Stoff wird repetirt, hierauf wird der neu zu behandelnde Stoff mit Beiziehung von Karten, Bildern u. s. w.

erzählt; hernach wird der entsprechende Abschnitt im Leitfaden gelesen, wobei die abstrakte Sprache, die komplizirten Satzkonstruktionen manche Erklärungen erfordern; endlich, wenn noch Zeit bleibt, wird der dargebotene Stoff von den Schülern resümirt, damit man erfahre, was ihnen noch unklar ist. Die meiste Zeit der Lehrstunde nimmt hiebei die mündliche Darbietung des neuen Stoffes in Anspruch.

Man rühmt an diesen Leitfäden hauptsächlich zwei Vorzüge: a) Sie seien in der Hand des Schülers ein vorzügliches Repetitionsbuch, welches das Wichtigste des behandelten Stoffes resümire. Da meine ich nun, es gebe noch ein besseres Repetitionsbuch, das sich die Schüler mit Hülfe des Lehrers anlegen: Wenn ein Abschnitt behandelt ist, so wird der Stoff übersichtlich geordnet, die kurze Uebersicht wird an die Tafel geschrieben und von den Schülern in ein Heft eingetragen. Eine solche Uebersicht, deren Herstellung schon zur Befestigung des Behandelten viel beiträgt, taugt zur Repetition besser, weil sie sich viel mehr an den mündlich behandelten Stoff anlehnt, und daher diesen eher ins Gedächtnis zurückruft, als ein Leitfaden. b) Der Leitfaden soll **dem Lehrer** eine Wegleitung bieten. Das verstehe ich so: 1. das Lehrmittel soll dem Lehrer, besonders dem Anfänger, eine sorgfältige Auswahl des Stoffes bieten und ihm also das unsichere Herumtasten ersparen; 2. das Lehrmittel soll dem Lehrer auch methodische Winke geben, es soll lehren, wie man den Zusammenhang der Epochen herstellen, wie man aus den Erscheinungen den Zeitgeist abstrahiren soll u. s. w. Was den ersten Punkt (Stoffauswahl) betrifft, so würde eine Sammlung von Geschichtsbildern bessere Dienste leisten, weil sie eben eine Auswahl bietet, während der Leitfaden das Wichtige viel weniger aus dem Zusammenhang hervortreten lässt.

Bezüglich des zweiten Punktes (methodisches Moment) wird der Leitfaden dem Lehrer allerdings bessere Dienste leisten als eine Sammlung von Bildern; er kann dem Lehrer als Handbuch dienen.

Aber es handelt sich doch hier nicht um ein Handbuch für

den Lehrer, sondern um ein Lehrmittel für den Schüler; ich gebe gerne zu, dass ein Leitfaden für eine höhere Stufe, für das obere Gymnasium, für das Seminar etc. vortreffliche Dienste leisten kann, weil dort die Schüler infolge des vorangegangenen Geschichts- und Literaturunterrichts bereits über ein ansehnliches Material verfügen. Aber für den Unterricht auf der Mittelstufe zeigen diese Leitfäden zwei Uebelstände: Sie sind bezüglich der Anordnung des Stoffes und des sprachlichen Ausdruckes so angelegt,

a) dass sie gar nicht oder nur zum kleinsten Teil den Geschichtslektionen zu Grunde gelegt werden können, etwa in der Art, wie die Lesestücke im Deutsch-Unterricht,

b) dass sie einer allzustarken Nachhülfe von Seiten des Lehrers bedürfen, um als Privatlektüre dem Schüler Anregung geben und dadurch seine geschichtlichen Kenntnisse erweitern zu können.

Diesen zwei Anforderungen entspricht eine Sammlung von Geschichtsbildern besser. Der Ruf nach einem der Entwicklungsstufe des Schülers angepassten Lehrmittel ist nicht neu; vor wenigen Jahren forderten die Abgeordneten der Kapitel für die zwei ersten Sekundarschuljahre eine Sammlung von zirka 80 Bildern aus der vaterländischen und allgemeinen Geschichte. Ich möchte empfehlen, zwischen die Geschichtsbilder einige Quellenbruchstücke und Gedichte als Belege und Würze einzustreuen; sie spiegeln den Zeitgeist am treusten und bereiten der Jugend durch ihre Naivität und Originalität einen wahren Genuss. Ich denke da, dem Oechsli'schen Quellenbuch folgend, in erster Linie an die Freibriefe, Bundesbriefe, Bundesgesetze, Soldverträge, Sonderbündnisse etc. (Freibriefe der Urner und Schwyzer, Bundesbrief von 1291, Zürcher Bundesbrief 1351, Stanzerverkommnis, Soldvertrag mit Frankreich 1521, zweiter Landfrieden 1531, Huttwilerbund 1653, helvetische Staatsverfassung 1798, Erlasse der helvetischen Räte, Vermittlungsakte 1803, Bundesvertrag 1815, Sonderbundsakte), sodann an einige markante kulturgeschichtliche Quellen (Waldmanns Sittenmandate, Zwinglis

Vermahnung an die Schwyzer 1522, Zwinglis Thesen 1523 und Verfügung des Rates nach der I. Disputation, Aus dem Berner Prachtgesetz 1703, Aus dem zürcherischen Sittenmandat 1755).

Obwohl die Herstellung guter, sprachlich einfacher Mono- und Biographien eine schwierige Arbeit ist, wird ein solches Lehrmittel verhältnismässig leicht geschaffen werden können, weil der grösste Teil des Stoffes bereits geformt ist, er braucht nur gesammelt und gesichtet zu werden. Die Sammlung der Geschichtsbilder für die Ergänzungsschule könnte vielleicht dem Lesebuch beigegeben werden.

Welches Lehrverfahren verlangt das skizzirte Lehrmittel? Soll der geschichtliche Stoff durch Erzählen oder durch Lektüre mit anschliessenden Erklärungen beigebracht werden? Wenn man an die unerschöpflichen Modulationen und Nüancirungen denkt, deren die menschliche Stimme fähig ist, wird man geneigt sein, das erzählende Verfahren als das ausschliesslich richtige und erfolgreichste zu halten. Ich habe seine Vorzüge früher schon berührt, glaube aber, es habe auf der Mittelstufe seine Grenzen: 1. Das Erzählen ist eine Kunst, welche die grosse Mehrzahl der Lehrer bei der Staatsprüfung nicht als Angebinde erhält, sondern welche durch vielfache Uebung erlernt werden muss. Wenn der Lehrer nicht riskiren will, über die Köpfe der Schüler hinweg zu doziren, so erfordert das Erzählen eine sorgfältige, nicht blos stoffliche, sondern hauptsächlich sprachliche Präparation, und da scheint mir nun die Zumutung, wöchentlich zweimal je $^1/_2$ bis $^3/_4$ Stunde spannend zu erzählen, für einen Lehrer, besonders denjenigen einer ungeteilten Schule, etwas stark; denn die andern Fächer verlangen auch eine sorgfältige Vorbereitung. 2. Aber selbst wenn der Lehrer es verstünde, die Wirkung seiner Rede in jeder Stunde bis zum Schluss derselben zu steigern, so müsste doch die Aufmerksamkeit des Schülers nachlassen, indem das anhaltende rezeptive Verhalten ihn ermüdet. Es würde der erwartete Erfolg ausbleiben.

Wegen dieses prinzipiellen Bedenkens verwerfen eine Anzahl Pädagogen, besonders Anhänger der Ziller'schen Schule, den

mündlichen Vortrag ganz und fordern, dass der geschichtliche Stoff an Hand von Lesestücken, also ähnlich wie im Deutschunterricht, verarbeitet werde, selbstverständlich mit dem Unterschiede, dass bei der Betrachtung das Geschichtliche und Ethische überwiege. Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass der Schüler durch die Fragen des Lehrers beständig zum Nachdenken angeregt wird und daher weniger unklare Vorstellungen erwirbt.

Aber auch diese Lehrart, welche wir in gewissem Sinne die entwickelnde nennen können, hat ihre Schattenseiten: Es wird alles mit dem untersuchenden Verstand erarbeitet, der Unterricht artet gern in ein ewiges Disputiren und Moralisiren aus; es wird wohl der Intellekt gebildet, aber das Gefühl geht leer aus; die Begeisterung und dadurch ein starkes Wollen unterbleibt.

Ich halte dafür, ein angemessener Wechsel der Lehrarten sei am erspriesslichsten. Neben dem psychologischen Moment, das ich früher erwähnte, erachte ich es als zweiten Hauptvorzug der Geschichtsbilder, dass sie eben diesen Wechsel leichter gestatten als ein Leitfaden. Die leichtern Bilder werden der Privatlektüre des Schülers überlassen, die schwerern wird der Lehrer im Unterricht behandeln, er wird im mündlichen Unterrichte die Bilder ergänzen, den behandelten Stoff zusammenfassen und zwischen den einzelnen Abschnitten die Verbindung herstellen.

Nie aber wird es der Lehrer versäumen, bei passender Gelegenheit durch die Macht der Rede im Schüler Begeisterung für alles Wahre und Edle und Liebe zur Heimat zu wecken und dadurch die Geschichtsstunden zu Weihestunden zu gestalten, die dem Schüler sein Leben lang in Erinnerung bleiben.