

Der Geschichtsunterricht und die psychische Entwicklung des Schülers

Autor(en): **Schnyder, G.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **21 (1935)**

Heft 2: **Vom Geschichtsunterricht**

PDF erstellt am: **24.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-525433>

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.

ment sans but. Mais si nous nous plaçons hors du temps et de l'espace, l'origine et le but se dévoilent à nous, les constantes et les lignes de force se dégagent, tout reprend un sens, une direction, et la providence remplace la fatalité. Nous cessons de donner de l'importance à des valeurs relatives, chan-

geantes et passagères, nous n'en faisons plus des fins en soi et des raisons d'être, parce que nous n'avons qu'une raison d'être et qu'une fin : lesquelles, nous catholiques, nous le savons.

Cressier-sur-Morat, le 31 décembre 1934.

G. de Reynold.

Der Geschichtsunterricht und die psychische Entwicklung des Schülers

I.

1. Das Verständnis für Geschichte setzt einen entwickelten Sinn für Zeitbegriffe und Zeitbezeichnungen voraus (gestern, vorgestern; gleichzeitig, nacheinander; Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft; Dauer usw.). Kinder bis zum neunten Jahr haben eine ganz mangelhafte Einsicht in diese Verhältnisse; ein Geschichtsunterricht mit Zeitangaben müsste daher vor dem zehnten Jahr (4. Klasse) als verfrüht und verfehlt bezeichnet werden.

Ausserdem ist eine gute Phantasieleistung erforderlich. Diese Bedingung kann aber nur jener Schüler erfüllen, der einen sichern Besitz klarer Vorstellungen erworben hat; der geschichtlichen Heimatkunde — einer unerlässlichen Vor- und Rekrutenschule — fällt die Aufgabe zu, das notwendigste Material für den eigentlichen Geschichtsunterricht bereitzustellen.

Die Volksschule darf keine weiteren Erkenntnisgrundlagen für die Geschichte fordern oder gar voraussetzen. Zeitsinn und Phantasietätigkeit einer Altersstufe bestimmen im wesentlichen die Stoffauswahl und das Lehrverfahren.

2. Als erster Antrieb zur Beschäftigung mit Geschichte wirkt das Unterhaltungsbedürfnis, die naive Freude an der Erzählung. — Der heranwachsende Mensch stösst auf die Frage nach seinen Vorfahren und ihrem Schicksal; er beginnt sich für das staatliche und wirtschaftliche Leben zu interessieren. — Das höchste Ziel geschichtlicher Bil-

dungsarbeit wird aber nur der Erwachsene erreichen; bei ihm allein finden Wechselwirkungen statt zwischen geschichtlichem und erlebtem Wissen¹. — Ein tieferes geschichtliches Verständnis beruht auf der Fähigkeit, Menschen vergangener Zeiten, ihre Taten und Leistungen vor dem Geiste gegenwärtig zu haben. Dabei genügt es nicht, nur Sein und Art einer Epoche zu erfassen; das Dynamische in der Geschichte muss erkannt werden, der Ablauf der Veränderungen in der Zeit, das Tun und Handeln. Unsere bewegte politische und wirtschaftliche Gegenwart dürfte der Erschließung solcher Einsichten förderlich sein. — Die geschichtlichen Vorstellungen haben stets von dem Gedanken begleitet zu sein, dass es sich um Vergangenes handelt; zu dieser Leistung aber ist erst befähigt, wer auch im eigenen Leben auf abgeschlossen Vergangenes zurückblicken kann. Das Gewesene muss wirklichkeitbetont bewusst sein, im Gegensatz etwa zum phantastischen Bewusstsein des Märchen². Erforderlich ist zudem die Einreihung des Vergangenen in die Chrono-

¹ „Nicht durch Beschäftigung mit Geschichte wird man matur; man muss matur schon sein, um mit Geschichte zureichend sich beschäftigen zu können.“ In dieser Zuspitzung muss der Satz des Baslers A. Meier („Von der Not des Geschichtsunterrichts“, Schweizer Pädagogische Zeitschrift, 1928, pg. 96) abgelehnt werden, wenigstens vom Standpunkt des Lehrers aus.

² Mit unverminderter Deutlichkeit erinnere ich mich noch an die Stärke des Erlebnisses, das dem Siebzehnjährigen die Abdikationsurkunde Napoleons in Fontainebleau bereitete.

logie³. Die Menschen der Vergangenheit müssen als Charaktere aufgefasst werden, die in Lagen lebten und wirkten, die von der Gegenwart innerlich und äusserlich verschieden waren⁴. Volles geschichtliches Verständnis verlangt endlich den Sinn für die überpersönlichen Mächte; ohne ihn kann man wohl Geschichten, nicht aber Geschichte begreifen.

Psychologische Untersuchungen darüber, wann der Schüler das Ueberindividuelle und die kollektiven Kräfte erfasse, fehlen. Es steht aber fest, dass dies erst spät geschieht, nach vielfachen eigenen Beobachtungen nicht oder kaum vor dem 17. Lebensjahr. Die Gegenwart wirkt auf die Bildung dieses Sinnes fördernder ein als die jüngste Vergangenheit; zwar sind die kleinen Familien ein ungünstiger Nährboden, und das Sippengefühl ist schwach, aber Jugendorganisationen und Sportverbände üben einen zunehmenden Einfluss aus; der frische Wind in der Politik weht auch um die Locken der Jugendlichen; ausländische Strömungen und Ereignisse führen mindestens zum Nachdenken über Staat, Blut und Rasse, und endlich besitzt auch der junge Eidgenosse, wie seine Väter, ein ausgeprägtes Nationalgefühl.

II.

1. Das geistige Wachstum vollzieht sich in zwei Hauptstufen; der

³ Daraus folgt die unterrichtliche Forderung nach der festen Einprägung der wichtigsten *J a h r e s z a h l e n*. — „Noch der Erwachsene kann sich nicht recht vorstellen, was dreissig Jahre Krieg erlebnismässig bedeuten; für den Gedanken ‚Jahrhundert‘ hat er Symbole, die nicht mehr auf eigener Erlebnisgrundlage verstanden werden, und von Jahrtausenden sprechen auch wir ebenso erlebnislos wie von Atomen.“ (A. Busemann „Pädagogische Psychologie in Umrissen“, 1932, pg. 107.)

⁴ Es braucht noch nicht Geschichtsbewusstsein zu sein, wenn einer weiss, dass das stolze Bern am 5. März 1798 in die Hände der Franzosen fiel; auch wer die Einzelheiten kennt, verfügt nur über ein Wortwissen, sofern er nicht die Gefühle der Schmach und Trauer nachempfindet, die ein bisher unbesiegt, selbstbewusstes, nun aber geschändetes Volk auf tiefste durchschüttelten.

jüngere Schüler sucht die Welt zu fassen und zu erfassen, der ältere setzt sich mit ihr auseinander⁵. Die höhere Stufe wird nicht auf allen Gebieten gleichzeitig erreicht⁶. Das Tempo des Bildungsprozesses ist überdies individuell verschieden und von der aufgewandten Bildungsarbeit abhängig. Der Übergang dürfte im Sekundarschulalter erfolgen.

Auf der ersten Stufe geschieht die Entwicklung des kindlichen Denkens in der Aufeinanderfolge von Substanz-, Aktions- und Relationsstadium⁷. Die beiden ersten Stadien gehören dem empirischen Forschen an; das dritte Stadium setzt das kausale Denken voraus. Den Kausalbegriff gewinnt das Kind aus seinem eigenen Tun und dessen Folgen⁸.

In der folgenden Tabelle sind einige Systeme zusammengestellt, die in Längsschnitten die Entwicklungsperioden des Menschen im Kindes- und Schüleralter aufzeigen⁹.

⁵ Busemann (l. c., pg. 141) unterscheidet zwischen den Stufen der organischen und der dialektischen Bildung, zwischen Naivität und Reflexion.

⁶ Die Stufen des Geschichtsunterrichts sind noch nicht erforscht. In diesem Fach ist die Volksschulmethodik noch ganz konservativ, während sie z. B. im Rechnen reformatorisch eingestellt ist.

⁷ A. Wreschner („Vergleichende Psychologie der Geschlechter“, 1912) unterscheidet Substanz-, Aktions-, Qualitäts- und Relationsstadium. Kinder bis etwa zu 7 Jahren zählen einfach Personen und Dinge auf, bedienen sich also fast ausschliesslich der Substantive; im Aktionsstadium (was tut der, die, das?) treten die Verben hinzu; im 3. Stadium werden auch Merkmale von Personen und Dingen genannt, die Adjektive kommen in grösserer Anzahl vor; im Relationsstadium (wozu ist das? warum tut er das?) erscheinen die Adverbien und Präpositionen. — Diese Stadien treten nacheinander hervor, bei den Mädchen später als bei den Knaben.

⁸ Vgl. G. Grunwald: „Pädagogische Psychologie“, 2. Auflage, 1925, pg. 262 ff.

⁹ Literatur: „Handbuch der Erziehungswissenschaft“, herausgegeben von F. X. Eggersdorfer u. a., Verlag J. Kösel und F. Pustet, München, 1928 ff., I/3., pg. 80 ff. und III/2., pg. 235 ff. — E. Claparède „Kinderpsychologie und Pädagogik“, deutsche Uebersetzung von F. Hoffmann, 1911, pg. 178 ff. — E. Claparède „Préface complémentaire de la 8me édition“, 1920, pg. XXIII.

Lebensjahr	Perioden des Wachstums	Perioden nach Aristoteles	Perioden nach Kerschensteiner	Lehrplan- und Schulstufen
1.	Säuglingsalter	Kind	Dressuralter	Stufe der heimatlichen Anschauung
2.	1. Fülle	"	"	
3.	"	"	Spielalter	
4.	"	"	"	
5.	1. Streckung	"	"	
6.	"	"	"	
7.	"	"	"	
8.	2. Fülle	Knabe	Alter d. egozentrisch gerichteten Arbeit	"
9.	"	"	"	"
10.	"	"	"	"
11.	2. Streckung	"	"	Stufe der systematischen Aneignung
12.	"	"	"	"
13.	"	"	"	"
14.	"	"	"	"
15.	"	Jüngling	Alter der sachlich gerichteten Arbeit	"
16.	Reife	"	"	Stufe d. eindringenden Bearbeitung
17.	"	"	"	"
18.	"	"	"	"
19.	"	"	"	"
20.	"	"	"	"
21.	"	"	"	"
22.	"	"	"	"
23.	"	"	"	"

2. Jeder Unterricht hat sich der geistigen Struktur der Schüler anzupassen. Für das Alter des Primar- und Sekundarschülers sind folgende Tatsachen zu beachten:

a) Der Schulanfänger denkt noch durchaus konkret; im achten Lebensjahr beginnt die abstrakte Erfassung der Gegenstandsmerkmale; dadurch wird das logische Denken vorbereitet. Mit dem zehnten Jahr ist die Zeit der Kritiklosigkeit vorbei; die Autorität der Erwachsenen wird zwar keineswegs prinzipiell abgelehnt, aber sie ist erschüttert. — Die Haltung des Schülers ist bis zum elften Jahr affektiv; jetzt wird sie vorherrschend realistisch. Die Knaben wollen Kampf und Abenteuer; sie bewundern die Sportgrößen¹⁰. Damit hängt die Empfänglichkeit für die Schundliteratur zusammen. — Das Mäd-

chen dieses Alters ist stark sentimental eingestellt.

Bei beiden Geschlechtern wächst das Interesse für das Wirkliche und Tatsächliche. Das mit Absicht Eingepärgte wird — namentlich vom zehnten bis zum dreizehnten Jahr — ausserordentlich gut behalten. Die Illusionsfähigkeit nimmt ab; dafür lernt das Kind kombinieren. Es macht Fortschritte im schlussfolgernden Denken. Seine Gefühle sind differenzierter und nicht mehr so erregbar wie im Spielalter. Der Schüler hat jetzt auch Erfahrungen vom Misserfolg und weiss fortan, dass jedes Ding zwei Seiten hat. — Die 6-11jährigen Kinder bilden die Hauptgruppe der Strassenspieler. Im älteren Kind erwacht der *Sammelleifer* für Käfer, Schmetterling, Briefmarken, Bilder und Ansichtskarten. Er betätigt sich als eine Art Sport und verzichtet auf eine genaue Betrachtung der Einzeldinge; trotzdem fördert er das empirische Forschen durch den lustbetonten Drang und Eifer, die Objekte ken-

¹⁰ „Das Ideal dieser Zeit ist der vital überlegene, der heldische Mensch.“ Vgl. W. Hansen „Psychologische Voraussetzungen der Bildungsarbeit in der Oberstufe der Volksschule“, Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1933, pg. 85.

nen zu lernen, einzuordnen und die Verwandtschaft zu bestimmen. — Der Lehrer wird im Unterricht die beiden Gruppen der Sachdenker und der Wortdenker unterscheiden¹¹. Die zweite Gruppe liebt es, den Stoff wörtlich auswendig zu lernen; die erste Gruppe versucht zu ordnen und zu gruppieren, sie fragt nach dem Zweck, forscht nach dem Ziel, ergründet Sinn und Bedeutung der Vorgänge und zeigt das Streben nach Wertung. —

b) Die Suggestibilität nimmt im allgemeinen mit dem Alter ab, sie steigt aber vom siebenten bis neunten und vom dreizehnten bis fünfzehnten Jahr, vielleicht im Zusammenhang mit dem starken Körperwachstum dieser Jahre¹². Bei 12—14jährigen Schülern wirkt der Lehrer oft im Sinne der Konträrsuggestion. Mit der Suggestion arbeitet zum Teil das sog. entwickelnde Lehrverfahren; ein geschichtlicher Vorgang wird durch geschickte Fragen des Lehrers vermeintlich „von den Schülern selbst gefunden“. —

c) Die Zeit vor der Pubertät zeigt eine sehr starke Steigerung der Gedächtnisleistung, die Pubertät selbst bringt hierin einen Stillstand. Dabei ist der Altersunter-

¹¹ Den Knaben einer ländlichen Sekundarschule wurde 1927 u. a. die Frage zur schriftlichen Beantwortung gestellt, ob die Geschichte schwierig oder leicht sei. Folgende Antworten sind bezeichnend: a) „Die Geschichte ist leicht, weil ich sie gut auswendig lerne“; b) „Geschichte ist schwierig, weil ich nicht gut auswendig lerne“; ähnlich formulierte Antworten wurden mehrfach erteilt; andererseits antworteten die Schüler: c) „Wenn einer die Geschichte studiert, ist sie leicht; wenn man sie aber nur auswendig lernt, ist sie schwierig“; d) „Geschichte ist ein schwieriges Fach, man muss sehr viel denken dabei.“

¹² Vgl. Claparède, l. c., pg. 117. — Wreschner, l. c., pg. 28 ff., gibt an, dass bis zum 10. Jahr die Mädchen, im 14. Jahr aber die Knaben leichter irreführen seien. Richtige Antworten auf Suggestivfragen erteilten:

	Knaben	Mädchen
in den Unterklassen	50%	38%
in den Mittelklassen	60%	48%
in den Oberklassen	55%	70%

schied der beiden Geschlechter zu beachten. Es weisen auf

	Knaben
eine Steigerung im	14. bis 15. Jahr
einen Stillstand im	16. bis 18. Jahr
	Mädchen
eine Steigerung im	12. bis 13. Jahr
einen Stillstand im	14. bis 15. Jahr

Die Gedächtnisleistung hängt ausgesprochen ab vom Vorstellungsinhalt; bei den Mädchen zeigt sich eine Verminderung bei mathematischen und abstrakten, dagegen eine Steigerung bei gefühlsbetonten Stoffen¹³.

d) In der Pubertätszeit bleibt das Denken konkret, es hat sich aber nach innen geflüchtet und vollzieht sich schwerfällig. Die kindliche Lebensnähe ist dahin. Die sprachliche Armut ist auffällig, ebenso der mächtige Eindruck grosser Worte. —

3. Auch im Geschichtsunterricht darf man von einem Begabungsunterschied der Schüler sprechen. Als Begabung bezeichnen wir die intellektuelle Leistungsfähigkeit; bei ihrer Beurteilung dürfen Gemüt und Willen zwar nicht unberücksichtigt bleiben, das Wesentliche ist aber im Auffassen, Behalten, Kombinieren, Urteilen, Schliessen und Werten zu sehen. Die normale Begabung zeigt den altersgemässen Durchschnitt und ist gewöhnlich bei einer starken Mittelgruppe zu finden. Die übernormale Begabung fällt durch ihre Seltenheit auf; eine Sonderbegabung zeigt sich am ehesten in den Kunstfächern; von einer speziellen Begabung für Geschichte wird man wohl nur selten reden dürfen. Beim Mädchen findet sich weniger oft sowohl ein sehr starker Mangel, als auch eine sehr starke Begabungsanlage. Die Mädchen fassen in der Regel genauer auf, lassen aber häufig den Antrieb zur Urteilsbildung vermissen.

Gelegentlich erscheinen auch Schüler von normaler Allgemeinbegabung, die in der Geschichte einen auffälligen Leistungsmangel zeigen. In der Regel sind in den Oberklassen der Primarschule und in der Sekundarschule

¹³ Wreschner, l. c., pg. 14.

die notorisch unterbegabten Kinder verschwunden, d. h. in Anstalten oder Spezialklassen untergebracht oder in den untern Klassen zurückgeblieben. — In der 5. und 6. Klasse ist die höhere Begabung für Geschichte im raschen Auffassen und sichern Einprägen zu sehen; man wird sich aber hüten, einen Schüler als für Geschichte besonders begabt zu erklären nach seiner reinen Gedächtnisleistung. In der Sekundarschule zeigen sich Unterschiede im Kombinieren, Urteilen und Schliessen. Auf allen Schulstufen ist das Wertesystem der Schüler selten rein intellektuell bedingt; die Einflüsse des Gefühls sind deutlich spürbar, ebenso die Einwirkung des Lehrers und der Umwelt, besonders des Elternhauses und der Gasse. — Als ausgesprochen günstig für die seelische Entwicklung des Kindes gilt die Kleinstadt; das Landkind beobachtet gut, aber sein Vorstellungskreis ist beschränkt, und das Kind des Fabrikortes ist nicht viel reicher an Vorstellungen.

4. Mit dem ersten Schritt in die Schulstube tritt das Kind als Glied in eine grössere Gemeinschaft ein; sofort spürt das Ich die Wechselwirkungen zwischen sich, dem Lehrer und den Mitschülern. Etwa von der 3. Klasse weg bildet sich ein einheitliches Klasseninteresse. Die autokratische Regierungsform wird willig hingenommen. Kinder aus verschiedenen Ständen verkehren durchaus vertraulich miteinander; der Absonderung leistet oft das Elternhaus Vorschub¹⁴. Erst die

¹⁴ Auf dem Land wie in der Stadt kennt man die Erscheinung, dass unverständige „bessere“ Eltern peinlich überrascht sind, wenn ihre Sprösslinge sich — oft mit Vorliebe! — den Kindern aus weniger angesehenen Familien anschliessen; früher oder später pflügt dieser Verkehr ausdrücklich verboten zu werden. Dabei fällt auf, dass besonders die Mütter unsozial eingestellt sind, vielfach aus der Auffassung heraus, ihre „wohlerzogenen“ Kinder, namentlich die Mädchen, könnten von den ärmeren Kameraden verdorben werden. (Dieser Fragenkomplex böte Gelegenheit zu interessanten Einzeluntersuchungen; die psychologische Durchleuchtung wäre heikel, aber aufschlussreich.)

soziale Verständnislosigkeit der Erwachsenen macht die Kinder unsozial¹⁵.

Die soziale Haltung des Schülers soll sich im Verlauf des Jahres ausweiten zum Verständnis für den Staat. Einen Weg zu diesem Ziel bietet die Entstehungsgeschichte des vaterländischen Staates. Einen zweiten Zugang öffnet die einführende Staatskunde (Verfassungskunde), die nach Möglichkeit von bestimmten Einzelfällen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler ausgeht. So kann etwa in den Oberklassen der Primarschule ein Brandfall die Besprechung von Feuerpolizei und Feuerwehr, von Gebäude- und Mobiliarversicherung veranlassen. Andere Anknüpfungspunkte bieten die Unentgeltlichkeit des Unterrichts und — wo eingeführt — der Lehrmittel, die Versorgung der Gemeinde mit Wasser und Elektrizität usw. — Wirkliche staatsbürgerliche Bildung beginnt aber erst mit dem Bewusstsein der Verantwortlichkeit für den Staat.

Die Vaterlandsliebe wächst aus der Liebe zur engeren Heimat heraus. Bodenständigkeit ist ihre Voraussetzung. Menschen, die

¹⁵ Bei einem Schulbesuch in einer Sekundarschule hörte ich dem Unterricht in Verfassungskunde zu. Der Lehrer behandelte die eidgenössischen Räte. Nach einiger Zeit griff ich in den Unterricht ein und forderte die Knaben auf, jene Fragen zu nennen, die sie einer gesetzlichen Neuregelung unterwerfen wollten, falls sie selber Nationalräte wären. Eine kurze Weile zögernd, nachher aber lebhaft und mit unbefangener Aufrichtigkeit entwickelten die Buben ihre Ansichten. Auf jenen Gebieten, die der tüchtige und pädagogisch begabte Lehrer in seiner Schule besprochen hatte, zeigte sich, dass Auffassung und Beurteilung des Lehrers übernommen worden waren. Da brachte aber ein Knabe das Problem der heutigen Arbeitslosigkeit zur Sprache, und plötzlich schien es mir, als ob ich nicht mehr vor Kindern stünde; aus den Diskussionsbeiträgen liess sich eine völlige Verständnislosigkeit für nicht bäuerliche Wirtschaftslagen hören, und die vorgeschlagenen Massnahmen waren von brutaler Durchschlagskraft. Deutlich sehe ich noch das Mienenspiel auf dem Gesichte des höchlich überraschten Lehrers vor mir! Zweifellos hat seither der sehr sozial eingestellte Lehrer durch Belehrung für die dringend notwendige Aufklärung gesorgt.

in ihrer Kinderzeit häufig den Wohnort wechseln, werden nicht so leicht zur Vaterlandsliebe gelangen. — Die durch den Geschichtsunterricht erschlossenen Taten, Lei-

den und Freuden der Ahnen stärken die Bindung an Heimat und Vaterland.

(Fortsetzung folgt.)

Hitzkirch.

G. Schnyder.

Allgemeine Geschichte

Dass im Rahmen einer Aussprache über nationale Erziehung und Geschichtsunterricht auch von der allgemeinen Geschichte die Rede sein muss, wird nur merkwürdig finden, wer die gegenwärtige Situation des nationalen und Weltgeschehens von Grund auf verkennt. Kaum je einmal war dem jungen Menschen, vorab dem jungen Schweizer eine übernationale Geschichtsbetrachtung so wichtig und wertvoll, wie in unserer kriegschwangeren, vom Nationalismus heimgesuchten Welt der Gegenwart.

Jede Zeit sieht die Vergangenheit von einem nur ihr eigenen Standpunkt und Gesichtspunkt aus.

Das Mittelalter hatte seine Art von Universalgeschichte. In kühner Zusammenfassung versuchte es, den ganzen welthistorischen Verlauf von der Schöpfung bis zur Gegenwart vor den Augen des Schülers als Serie von Einzelfakten wie in einem Film aufzurollen. Das Bildungsideal war freilich nicht der wissende oder gelehrte, sondern vielmehr der betende, religiös denkende Mensch. Christus und die Erlösung werden deshalb zentral in das Weltgeschehen eingebaut. Die historische Entwicklung wird in Epochen zerteilt, die nach religiös-pragmatischen Gesichtspunkten abgegrenzt erscheinen. Der Verlauf des Weltgeschehens ist nichts anderes als der Kampf zwischen der civitas Dei und ihrem grossen Gegner, der Welt im christusfeindlichen Sinn. Dabei schwebt den mittelalterlichen Historikern vielfach die Idee vor, die konkrete staatliche Umwelt im eigenen Land und Volk stelle die möglichst reine Verwirklichung der civitas Dei, also des idealen Staates dar. Für die Beurteilung und Bewertung geschicht-

licher Tatsachen und Persönlichkeiten sind vorab ethische Grundsätze massgebend: Recht und Unrecht, Lohn und Strafe.

Das Zeitalter des Humanismus rückte deutlich von dem universalen Standpunkt der Geschichtsbetrachtung ab. Das Interesse konzentrierte sich einseitig auf die Antike. Nun sind nicht mehr die einzelnen Fakten wissenschaftlich und denkwürdig; das allgemeine Menschliche in den historischen Ereignissen und Entwicklungen zieht alle Aufmerksamkeit auf sich: Menschliche Geschicklichkeit, Kraft und Ohnmacht, der Ruhm der Jahrhunderte, gewaltige Leidenschaft, edle, vollendete Schönheit des Handelns lassen Menschen ins Licht humanistischer Geschichtsbetrachtung treten. Das Bildungsziel dieses Unterrichtes könnte man etwa mit der Ausbildung der ratio practica umschreiben: aus der Geschichte lernt man, sich menschlich edel, klug, zielbewusst, erfolgverheissend und ruhmreich betätigen. Diese Einstellung des Geschichtsunterrichtes blieb im wesentlichen gleich bis in die Jahrzehnte des deutschen Klassizismus. Für mittelalterliche Geschichte war das Verständnis gering. Vielleicht war die ganz anthropozentrische Art der humanistischen Geschichtsbetrachtung ein Grund für die ablehnende Haltung gegen unser Fach, die die meisten Jesuitenschulen der Zeit einnahmen: man wollte vielleicht doch nicht das rein Menschliche und Weltliche so weitgehend berücksichtigen.

Die Französische Revolution mit ihren Folgeerscheinungen für alle europäischen Staaten und Völker brachte auch eine grosse Umwälzung auf dem Gebiete der Geschichtsbetrachtung. Das neu erwachte