

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 6 (1896)
Heft: 2

Artikel: Über Geschichtsunterricht und Geschichtslehrmittel
Autor: Luginbühl, R.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789229>

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: 08.11.2024

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

Über Geschichtsunterricht und Geschichtslehrmittel.

Von Dr. R. Luginbühl.¹⁾

Von verschiedenen Seiten ersucht, den methodischen Grundplan, worauf meine Geschichtslehrmittel²⁾ aufgebaut sind, darzulegen, konnte ich mich dazu erst nach Überwindung verschiedener Bedenken und auch dann nur zögernd entschliessen. Ich fürchte, manchem etwas ganz Bekanntes sagen zu müssen; denn die Prinzipien, die meinen Lehrmitteln zu grunde liegen, sind alt und bekannt. Einzig ihre weitere Ausführung und Verknüpfung dürfte neu sein und Anspruch auf Originalität erheben. Die Bücher wollen nämlich die Verbindung von zum Teil ganz heterogenen Prinzipien zu einem harmonischen Ganzen darzustellen versuchen.

Der Geschichtsunterricht hat wie jeder andere Unterricht seinen Ausgangspunkt vom Kinde zu nehmen und sich dessen Fassungsvermögen anzupassen. Da sich nach dem bekannten, wohl für die Jugend unbestritten geltenden Satz: *Nihil in intellectu quod non fuit ante in sensu*, alle Erkenntnis auf die Sinne, d. i. auf die Anschauung gründet, so hat auch der Geschichtsunterricht der Forderung der Anschaulichkeit gerecht zu werden. Dies lässt sich jedoch nicht anders als durch ausführliche Darstellung einzelner Begebenheiten oder Persönlichkeiten, also durch Detailmalerei erreichen. Man denke an den Kampf bei den Thermopylen, an Hannibals Alpenübergang, an Columbus, Cavour oder an die Schlacht bei Mars la Tour: nur durch detaillirte Behandlung lassen sich davon markante Bilder schaffen, die sich mit ähnlichen nicht verwischen, sondern in unverwüsthlicher Frische sich dauernd dem jugend-

¹⁾ Vortrag, gehalten am 4. Februar 1896 im Basler Lehrerverein.

²⁾ Weltgeschichte für Sekundar-, Bezirks- und Realschulen, in methodischer Anordnung von Dr. R. Luginbühl. Mit 24 Illustrationen und 12 Geschichtskarten. XII und 359 Seiten. Reich, Basel, 1895.

Geschichte der Schweiz in neuerer Zeit. XVI und 120 Seiten. Reich, Basel, 1893. — Nachfolgende Ausführungen stützen sich ganz besonders auf meine Weltgeschichte.

lichen Geiste einprägen. Ohne in Anekdotenkrämerei zu verfallen, müssen mit Vorliebe charakteristische Details herbeigezogen werden, die sich als kräftige Gedächtnisstützen leicht zu Trägern der leitenden Gedanken qualifizieren. Aber diese Forderung der Anschaulichkeit hat weitgehende Konsequenzen. Sie erheischt eine äusserst sorgfältige Auswahl des zu unterrichtenden Stoffes. Der Lehrer greift die wichtigsten Ereignisse und Persönlichkeiten heraus, um sie recht eingehend zu behandeln, während er anderes gar nicht oder nur vorübergehend berührt. Er wird beispielsweise von den Kreuzzügen nur den ersten, aber diesen sehr einlässlich besprechen, die übrigen aber nur summarisch anführen.

Mit Recht wird man einwenden, dass eine solche Geschichtsdarstellung an Disproportionalität leide. Eine proportionale Geschichtsdarstellung wird das Geschehene je nach dem Grad seiner Wichtigkeit berücksichtigen; es ist dies übrigens eine ideelle Forderung, die meines Erachtens noch von keinem Geschichtswerk erreicht worden ist. Da für den Unterricht in der Geschichte lediglich pädagogische Rücksichten massgebend sind, so fallen andere dahin, so bleibt auch der Vorwurf der Disproportionalität wirkungslos. Wohl ist mancher von der Notwendigkeit der Detailmalerei im Geschichtsunterricht überzeugt; hingegen wünscht er sie nicht in dem Geschichtsbuch, welches den Schülern in die Hand gegeben wird, zu sehen, weil er glaubt, dass vorausgehendes Lesen von seiten des Schülers der Erzählung des Lehrers den Reiz der Neuheit und damit die Frische raube, den Lehrer selbst mehr oder weniger entbehrlich mache. Doch solche Befürchtungen sind wenig begründet. — Detaillirt Erzähltes prägt sich dem kindlichen Geiste leichter und schneller ein, als summarische Übersichten. Der Lehrer muss sich deshalb weniger mit dem Einüben von gedächtnismässigem Stoff, von Namen und Zahlen abplagen und gewinnt viel mehr Zeit zur historischen Katechese, die allein im stande ist, das tiefere Verständnis der Geschichte zu erschliessen.

Damit hängt aufs engste ein anderes methodisches Prinzip zusammen: Dem Schüler soll die Sprache des Erzählens der Geschichte geboten werden. Epitomatorische Lehrbücher, sogenannte Leitfäden, können das nicht. Das ein- oder zweimalige Vorerzählen durch den Lehrer oder eingehende Katechese genügen auch nicht. Soll der Geschichtsstoff wirklich in den Besitz des Schülers übergehen, so muss dieser ein Lehrmittel haben, um ihn auch gehörig einüben zu können. Während ein Leitfaden bloss Andeutungen bietet, die oft Abstraktionen enthalten, beispielsweise Hannibals Alpenübergang nur mit einem Satz erwähnt und alles andere darüber dem kindlichen Vorstellungsvermögen und der Erklärung des Lehrers überlässt, halte ich dafür, dass das, was der

Schüler unumgänglich wissen muss, ihm in ausführlicher Darstellung geboten werde. Auf diese Weise wird auch noch einem andern Zwecke wesentlich gedient, nämlich der Förderung der sprachlichen Bildung des Schülers. Denn die Sekundar-, Bezirks- oder Realschulen, für welche meine Lehrmittel geschrieben sind, müssen als Schulanstalten mit relativ abschliessendem Unterrichtsgang besonders darauf sehen, dass die Realien, also auch die Geschichte, sich in den Dienst der Hauptfächer, namentlich des Sprachunterrichts stellen. Es ist unnötig zu beweisen, welchen sprachbildenden Wert die Geschichte besitzt, namentlich wenn sie in möglichst plastischen Bildern geboten wird.

Mit der Rücksichtnahme auf das Fassungsvermögen des Schülers verknüpft sich die Rücksicht auf die Forderungen des praktischen, bürgerlichen Lebens. Wenn man den spartanischen König Agesilaos fragte, was die Knaben lernen sollten, pflegte er zu antworten: „Was sie als Männer brauchen können!“ Dies gilt noch heute. Daraus resultirt mit Notwendigkeit der Satz, dass der junge, zum Bürger heranwachsende Mensch die Geschichte seiner Zeit, in der er zu leben hat, recht verstehe oder wenigstens die Fähigkeit besitze, sie zu verstehen. Die Gegenwart bildet sich aus der Vergangenheit und zwar aus der jüngsten auf. Jede Epoche ist das Kind der ihr vorangehenden. Wer die Gegenwart verstehen will, muss ihre Mutter, die Jüngstvergangenheit, kennen. Dies führt zu der Forderung, dass der Geschichtsunterricht mit nach der Gegenwart zunehmender Ausführlichkeit erteilt werde. Also die neue oder neueste Zeit muss mit besonderer Ausführlichkeit behandelt werden. In meinen Augen begehen diejenigen einen grossen Fehler, die ihren Geschichtsunterricht mit 1815 oder gar mit 1789 oder noch früher abschliessen. Wer wird die heutige politische Gestalt des deutschen Reiches, Italiens, Österreichs, Frankreichs, der Schweiz etc. begreifen, wenn er deren Geschichte in unserm Jahrhundert nicht kennt? Es ist zwar richtig, dass dadurch Persönlichkeiten und Begebenheiten in den Vordergrund rücken, die bei objektiver Behandlung erst in zweiter, dritter oder vierter Linie kämen. Aber auch hier gibt nicht der historische, sondern der pädagogische Standpunkt den Ausschlag. So wird man auch der Geschichte der Balkanstaaten einige Aufmerksamkeit schenken müssen, da diese Staaten als Mittelpunkt der orientalischen Frage in unserer Zeit nur zu oft in den Vordergrund des Tagesinteresses rücken, während sie in andern Zeiten füglich übergangen werden könnten. Obiger Satz von der nach der Gegenwart zunehmenden Ausführlichkeit gilt nur allgemein und als eine Regel mit ziemlich vielen Ausnahmen; auch darf nicht uneingeschränkt angenommen werden, dass die Bedeutung

der Geschichte für die Schule gleichmässig mit der Entfernung von der Gegenwart abnehme. Wem wird nicht das 16. Jahrhundert wichtiger als das 17. sein? Wie manchem erscheint nicht das Altertum, die Geschichte der Griechen und Römer, bildender als das Mittelalter? — Beständige Rücksichtnahme auf die Gegenwart muss im allgemeinen als leitender Grundsatz des Geschichtsunterrichts gelten. „Aus der ganzen Summe der Begebenheiten,“ sagt Schiller, „hebt der Universalhistoriker diejenigen heraus, welche auf die heutige Gestalt der Welt und den Zustand der jetzt lebenden Generation einen wesentlichen, unwidersprechlichen und leicht zu verfolgenden Einfluss gehabt haben. Das Verhältnis eines historischen Datums zu der heutigen Weltverfassung ist es also, worauf gesehen werden muss, um Materialien für die Weltgeschichte zu sammeln.“ Wird auch heute die Aufgabe des Universalhistorikers anders definirt, wird letzterer sogar davor gewarnt, die Vergangenheit durch die getrübbten Brillengläser der Gegenwart zu betrachten, so dürfen wir immerhin aus Schillers Worten die Lehre ziehen, dass die Rücksichtnahme auf die Gegenwart als eines der leitenden Prinzipien für den Geschichtslehrer an Schulen angesehen werden muss.

Das Kulturgegeschichtliche muss gebührend berücksichtigt werden. Als beschreibendes Element bildet es gegenüber dem erzählenden eine belebende Abwechslung. Es fällt mir nicht ein, die Geschichte bloss als rein politische oder diplomatische aufzufassen; denn sie ist das Produkt einer grossen Zahl von Faktoren, die in verschiedener Stärke wirken. Unter diesen ist der jeweilige Kulturzustand einer der wichtigsten. Wer wird auch die Bedeutung der Kulturzustände, auf denen sich eine Begebenheit aufbaut oder aus denen eine Persönlichkeit herauswächst, verkennen können? Nicht nur ist es nötig, den Kulturzuständen des Mittelalters und den bei dessen Ausgang gemachten Erfindungen besondere Abschnitte zu widmen, sondern es müssen in jedes Geschichtsbild kulturhistorische Notizen eingestreut werden. Auch die Erfindungen der neuesten Zeit müssen eingehend gewürdigt werden. Ohne die Erfindung der Dampfmaschine und deren Anwendung auf Eisenbahnen, Schiffe und Industrie, ohne die grossen Erfindungen in der Elektrizität und im Magnetismus, ohne die Fortschritte im Schulwesen wäre unsere Zeit bei weitem nicht, was sie ist. Deshalb darf man Männer wie J. Watt, Stephenson, Fulton, Pestalozzi u. a. nicht mit Stillschweigen übergehen, sondern muss ihrem Leben und ihren Werken die nötige Aufmerksamkeit schenken, soweit es überhaupt innerhalb des Rahmens eines Geschichtsbuches geschehen kann. Wohl niemand wird bestreiten wollen, dass ein Watt, Stephenson, Pestalozzi etc. der Menschheit wohl unendlich mehr

genützt haben, als manche mittelalterliche oder moderne Kriegshelden. Doch nun zum Hauptpunkt. Soll der Unterricht vom Leichtern zum Schwerern fortschreiten, so darf auch der Geschichtsunterricht nicht immer bei der biographisch-referirenden Form stehen bleiben, sondern muss sich allmählig der pragmatischen und schliesslich der genetischen Darstellung nähern. Jedes Ereignis lässt sich auf diese dreifache Art darstellen, je nachdem es einfach kritiklos erzählt, oder mit lehrhafter oder sonstiger Tendenz berichtet, oder rein entwickelnd, objektiv, lediglich um der Geschichte selbst willen behandelt wird. Rücksichtnahme auf die Gegenwart und genetische Darstellung scheinen einander zu widersprechen; doch für unsern Fall nur zum Teil, denn die Periode, welche genetisch darzustellen versucht wird, nämlich diejenige der Jahre 1848—1871, fällt beinahe mit der Gegenwart zusammen und erfordert gerade aus diesem Grunde eine solche Darstellung. Genetisch ist zwar nur relativ zu nehmen. Die Darstellung der Geschichte ohne Nebenzweck, lediglich um ihrer selbst willen, also reiner historischer Wahrheit, gegründet auf das „sine ira et studio“ des Tacitus, bleibt, wie übrigens für diesen selbst, eine ideelle Forderung, der wohl Thukydides am nächsten kommt, wenn er sagt: *„καὶ ἐς μὲν ἀκρόασιν ἴσως τὸ μὴ μυθῶδες αὐτῶν ἀτερεπότερον φανεῖται. ὅσοι δὲ βουλίσονται τῶν τε γενομένων τὸ σαφὲς σκοπεῖν καὶ τῶν μέλλοντων ποτὲ αὐθις κατὰ τὸ ἀνθρώπειον τοιούτων καὶ παραπλησίων ἔσεσθαι ἄφελιμα κρίνειν αὐτὰ ἀρκούντως ἔξει. κτῆμα τε ἐς αἰὲ μᾶλλον ἢ ἀγώνισμα ἐς τὸ παραχρῆμα ἀκοίειν σύγκειται.“* Offen und bescheiden wollen wir mit Goethe gestehen: „Aufrichtig zu sein können wir versprechen, unparteiisch aber nicht“.

Nach dem bisher Gesagten könnte man leicht glauben, mein Buch wäre eine Weltgeschichte in Bildern, etwa gar in konzentrischen Kreisen; das ist es nicht, am allerwenigsten das letztere; denn für ein Zerhacken der Geschichtsperioden, für ein alljährliches Herumfuchteln in allen Zeiten und ein „Abschöpfen des Rahmes“ bin ich nicht und kann ich nicht sein. Aber noch viel weniger entspricht das Buch einem Leitfaden. Eine Weltgeschichte in Bildern wäre vielleicht der erste und zweite Teil zu nennen, wenn nicht in den einleitenden und abschliessenden Abschnitten der meisten Bilder die Kontinuität der historischen Entwicklung kurz berücksichtigt wäre; einem Leitfaden sieht vielleicht der dritte Teil ein wenig ähnlich; aber er ist für einen solchen in der Darstellung der Hauptereignisse viel zu ausführlich gehalten. Indem das Buch weder ausschliesslich eine Weltgeschichte in Bildern, noch ein Leitfaden sein will, hofft es, in sich eine Verbindung mehrerer zum Teil ganz heterogener Prinzipien darzustellen, um dadurch den Unterricht in

der Weltgeschichte in Schulanstalten mit relativ abschliessendem Unterrichtsgang progressiv und möglichst instruktiv zu gestalten, so dass er nicht bloss eine Erregung der Neugierde, sondern eine Befriedigung der Wissensbegierde, eine eigentliche Charakterschule sei. Meines Erachtens darf ein Lehrbuch, dessen letzte Seiten an die Denkkraft der Schüler die gleichen Anforderungen stellen wie die ersten, sich nicht mit dem Epitheton methodisch schmücken. Während sich der erste Teil der Weltgeschichte mehr an die Phantasie des Schülers wendet, richtet sich der dritte mehr an den Verstand. Nicht bloss stofflich, sondern auch formell oder sprachlich soll sich eine Steigerung zeigen. Beginnend mit kurzen, vielfach zerhackten Sätzen, suche ich später einen normalen Satzbau anzustreben. Doch habe ich mich stets eines leichten Stils beflissen in Anbetracht des Umstandes, dass ein Geschichtslehrer bei der knapp zugemessenen Zeit sich nicht in lange Erklärungen sprachlicher Natur einlassen kann.

Ein kurzer Gang durch das Buch mag wohl die beste Vorstellung von seinen Prinzipien und dem, was es überhaupt sein will, geben. Die Weltgeschichte ist auf drei Jahreskurse berechnet, die sich jedoch unter günstigen Verhältnissen in zwei verschmelzen lassen. Der erste Jahreskurs umfasst Altertum und Mittelalter in 6 Druckbogen oder 95 Seiten. Er enthält folgende 19 Abschnitte: 1. Der Heldenkampf der Griechen gegen die Perser. 2. Alexander der Grosse. 3. Aus der Sagenzeit Roms. 4. Kampf der Plebejer und Patrizier. 5. Der tarentinische Krieg. 6. Die punischen Kriege. 7. Julius Cäsar. 8. Augustus. 9. Völkerwanderung. 10. Mohammed. 11. Karl der Grosse. 12. Heinrich I. 13. Heinrich IV. 14. Der erste Kreuzzug. 15. Friedrich I. 16. Rudolf von Habsburg. 17. Gründung und Freiheitskämpfe der schweizerischen Eidgenossenschaft. 18. Jungfrau von Orleans. 19. Mittelalterliche Zustände. Diese „Bilder“ sind meist so abgefasst, dass der einleitende Unterabschnitt einen Rückblick, der abschliessende aber einen Ausblick bietet; immerhin verbleiben für die Hauptperson oder Hauptbegebenheit $\frac{5}{6}$ oder $\frac{3}{4}$ des ganzen Abschnitts, so dass sie möglichst reliefartig hervortritt. Durch Rückblick und Ausblick ist, wenn auch sehr schwach, die Kontinuität der Geschichte gewahrt. An kulturhistorischen Schilderungen enthält dieser Jahreskurs: Athen in seiner Blütezeit, Rom zur Zeit des Augustus, Die alten Deutschen, Feudalwesen, Ritterwesen, Kirche und Städte. Über Feudalität indes findet sich nur das Nötigste; eine eingehende Darstellung derselben ist für diese Stufe entschieden zu schwer; sie wurde auf die dritte verschoben.

Der zweite Jahreskurs enthält auf etwa 7 Druckbogen (S. 95—214)

folgende Abschnitte: 20. Johann Gutenberg. 21. Christoph Columbus. 22. Martin Luther. 23. Der dreissigjährige Krieg. 24. Die englische Revolution, Oliver Cromwell. 25. Ludwig XIV. 26. Peter der Grosse. 27. Friedrich der Grosse. 28. Der nordamerikanische Freiheitskrieg. 29. Die französische Revolution. 30. Napoleon I., Kaiser der Franzosen. Wenn auch dieser Jahreskurs den Charakter von Bildern zum Teil noch beibehält, so werden doch die Rück- und Ausblicke umfangreicher. Ist die Kontinuität in der Entwicklung früher kaum angedeutet gewesen, so tritt sie jetzt stärker hervor. Dabei werden fast ausschliesslich die jetzigen grossen Kulturvölker berücksichtigt, zu denen auch die Vereinigten Staaten Nordamerikas gerechnet werden müssen. Um die Hauptrepräsentanten dieser Kulturvölker, um Friedrich den Grossen von Preussen, um Cromwell von England, um Peter den Grossen von Russland, um Ludwig XIV. von Frankreich, um Franklin und Washington von den Vereinigten Staaten gruppieren sich als um eigentliche Geschichtskerne Vor- und Nachgeschichte ihrer Völker. Während sich der Kurs mit den phantasieanregenden, die Jugend stets besonders ansprechenden Bildern von Gutenberg, Columbus und Luther eröffnet, schliesst er mit dem bewegten Drama der französischen Revolution und Napoleon I., einer Epoche, in welcher die Kulturvölker, deren Entwicklung dargetan wurde, unter furchtbaren Kämpfen nach neuen Lebens- und Daseinsformen ringen.

Der dritte Kurs umfasst auf 9 Druckbogen (S. 214—359) die Zeit seit 1815 mit folgenden Abschnitten: 31. Erfindungen der neuesten Zeit. 32. Restauration. 33. Die Zeit des Julikönigtums. 34. Die Revolutionen von 1848—1851. 35. Der Krimkrieg. 36. Gründung des Königreichs Italien. 37. Sezessionskrieg. 38. Preussens Wiedererwachen. 39. Der deutsch-französische Krieg. 40. Die Zeit seit 1870. Er beginnt mit den Erfindungen der neuesten Zeit und spricht von J. Watt, dem Erfinder der Dampfmaschine, R. Fulton, dem Erfinder des Dampfschiffes, P. Stephenson, dem Erfinder der Eisenbahnen, von Elektrizität und Magnetismus, Industrie und deren Entwicklung, von ihrem Unterschied vom Handwerk, von H. Pestalozzi, dem eigentlichen Schöpfer der allgemeinen Volksschule, d. i. auch eines Charakteristikums der modernen Zeit. Die eigentliche Geschichtsdarstellung baut sich auf breiterer Grundlage auf und wird vielfach regressiv oder rückgreifend. Während die Geschichte der grossen europäischen Zentralmächte weiter geführt wird, wird diejenige von Italien und Spanien nachgeholt, und es wird auf die Blütezeit dieser Länder in frühern Zeiten hingewiesen. Die Freiheitskämpfe der Neugriechen und Amerikaner werden nicht vergessen, die

der erstern verhältnismässig ausführlich, die der letztern nur kurz erzählt. Die Zeit des Julikönigtums, speziell die belgische und polnische Revolution, bietet Gelegenheit, den Freiheitskampf der Niederländer und Glanz und Verfall des Polenreiches zu erzählen. Der Freiheitskampf der Niederländer gehört, so erhehend er auch ist, zum Schwersten in der Geschichte und kann deshalb füglich auf die letzte Stufe verschoben werden. In die 1848er Revolutionen wird die frühere Geschichte Ungarns verwoben; an dieselben knüpft sich ein längerer Abschnitt über Ablösung der Feudallasten. Wie schon früher bemerkt, wurde versucht, die Zeit von 1848—1871 genetisch darzustellen, während über die Zeit von 1871 nur noch eine summarische Übersicht geboten wird. Der letzte Abschnitt beginnt übrigens mit der sozialen Frage und den internationalen Bestrebungen als Weltpostverein, Genfer Konvention etc.; der Schluss des Abschnittes aber wird für die kleinen nordischen Völker noch rückgreifend.

Auch in meiner Geschichte der Schweiz in neuerer Zeit habe ich die Prinzipien der Anschaulichkeit und der nach der Gegenwart wachsenden Ausführlichkeit zu verwirklichen gesucht. Durch sie soll der Schüler das engere und weitere Vaterland kennen und schätzen lernen. Sie setzt mit der Reformation ein, bietet aber über die frühere, gewöhnlich auf untern Stufen behandelte Zeit der Schweizergeschichte einen summarischen, sagenfreien Überblick. Das Buch betont besonders auch die Geschichte des Heimatkantons und schliesst mit der jetzigen Bundes- und Kantonsverfassung, wodurch es zugleich den Zwecken der Vaterlandskunde dienen soll. Da dasselbe zuerst für Basler Schulen geschrieben wurde, müssen für andere Kantone die spezifisch baslerischen Abschnitte eliminirt und ersetzt werden, was bereits für einen Kanton geschehen ist und das, wenn gewünscht, auch für andere Kantone gemacht wird. Langjährige Erfahrung bestimmte mich auch zur Angabe des Akzentes und der Aussprache fremder, nicht deutscher oder nicht französischer Namen, zur Erklärung der im Leben häufig vorkommenden Fremdwörter, zur genauen Bestimmung vieler angeführten Orte, zur Hervorhebung der wichtigsten Wörter durch Fettdruck etc.

Gewiss werden diese oder jene an dem also beschriebenen Lehrgang Aussetzungen zu machen haben. Sie werden manches höchst ungerne missen; doch mögen sie nicht vergessen, dass gewisse Grenzen gezogen werden mussten, um die Bücher nicht zu gross werden zu lassen, da das detaillirte Erzählen schon ohnehin viel Platz erfordert. Andere werden über das Zuviel klagen; sie mögen diesen oder jenen Abschnitt weglassen oder verschieben, dabei aber nicht von der Maxime abweichen, dass man das, was man behandelt, auch recht behandle. Lieber z. B.

Peter den Grossen übergehen und Friedrich den Grossen eingehend behandeln, als beide nur halb. Noch andere werden sich an der ungenügenden Behandlung delikater Fragen, namentlich religiöser oder sozialer, stossen, Fragen, die sie lieber gar nicht oder aber nur andeutungsweise und höchst rücksichtsvoll besprochen sähen. Doch halte ich es für besser, solche Fragen, die nun einmal der Geschichte angehören, mit offenem Freimut, der von Schönfärberei ebenso entfernt zu sein versucht, als von liebloser Kritik oder Schwarzmalerei, zu erörtern.

So ist zu hoffen, dass der Schüler Interesse an der Geschichte gewinnen und später auf dem oben beschriebenen Grunde weiter bauen wird. Nach und nach wird er nicht bloss andere Zeiten, Völker und Personen, sondern überhaupt jede Frage in ihrer historischen Entwicklung verfolgen und sich dadurch den Weg zum richtigen Verständnis bahnen. Je mehr er aus dem herrlichen, unerschöpflichen Born der Geschichte schöpft, desto gestärkter wird er sich fühlen. Diese Stärkung erstreckt sich nicht etwa bloss auf Gedächtnis, Phantasie und Verstand; nein, jede Wurzelfaser seines Geistes wird neue Nahrung erhalten; er wird tiefer fühlen, schärfer denken, kräftiger und grossherziger wollen lernen. Dadurch wird auch die Begeisterung für ideelle Güter geweckt und Goethes Wort wahr gemacht: „Das Beste, das wir aus der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erweckt.“ Dadurch hilft der Geschichtsunterricht auch wirksam an der Erreichung des grossen Erziehungszweckes arbeiten.
