

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift  
**Band:** 25 (1915)  
**Heft:** 3-4

**Artikel:** Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts an schweizerischen Mittelschulen  
**Autor:** Barth, Albert  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-789301>

### **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>**

## Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts an schweizerischen Mittelschulen.

Referat, gehalten in der 4. Versammlung Schweizerischer Geschichtslehrer in Olten am 16. Mai 1915 von Dr. Albert Barth (Töcherschule), Basel.

Es ist ein umfassendes, gerade heute tief einschneidendes und an Gefahren reiches Thema, das ich hier zu behandeln habe. Umfassend in erster Linie: Nicht nur greift es ein in die grundlegenden Fragen der Erziehung überhaupt, sondern es ist auch im letzten Jahrzehnt in verschiedenen Formen immer wieder behandelt worden. Der Verfasser eines vor kurzem über unser Thema erschienenen Buches, der Ihnen allen bekannte Herausgeber von „Vergangenheit und Gegenwart“, gesteht z. B. in der Einleitung seines Buches, er habe fünf Jahre daran gearbeitet, „aber als undurchführbar erwies sich meine ursprüngliche Absicht, die ganze Literatur systematisch durchzuarbeiten, ich hätte dann noch fünf Jahre Zeitschriften lesen müssen.“<sup>1)</sup> Das Thema ist aber auch mit tausend Fäden verwoben mit dem, was sich in unseren Tagen abspielt. Die weltbewegenden Ereignisse, deren mitlebende Zeugen wir alle sind, deren geistigen Ertrag aber erst spätere Generationen ganz werden erfassen und einheimen können, haben auch bei uns begonnen, die Gedanken über vaterländische und damit geschichtliche Erziehung anzuregen und aufzuregen. Es wird eine Umgestaltung der Lehrpläne von seiten des Bundes verlangt, um dieser Seite der Erziehung künftig mehr Raum zu schaffen.<sup>2)</sup> So wenig abgeklärt nun zwar allerwärts die positive Seite der Frage ist, d. h. Ziel und Inhalt dieser Forderung, so steht doch fest, dass diese in erster Linie an das Fach der Geschichte herantreten wird. Von uns Geschichtslehrern wird man die Hauptarbeit auf dem Gebiete einer erweiterten vaterländischen Erziehung fordern.

Aber gerade an diesem Punkte liegt auch die Gefährlichkeit unseres Themas: Man wird sich leicht mit grossen Worten und kühnen Programmen beruhigen. Man wird so gern und leicht, wenn uns wirklich ein neuer nationaler Aufschwung kommen sollte, annehmen, das habe unser bisschen Unterricht getan. Und doch sagen uns gerade

---

<sup>1)</sup> F. Friedrich, Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höhern Schulen. Teubner, 1915.

<sup>2)</sup> Man vergleiche K. Falke, Der schweizerische Kulturwille; M. Grossmann, Nationale Forderungen an die schweizerische Mittelschule; K. Falke, Das demokratische Ideal und unsere nationale Erziehung.

die heutigen Ereignisse ein deutliches Wort davon, wie verschwindend klein die Wirkung gehörter und erzählter Geschichte neben der Wirkung selbsterlebter Geschichte ist: Völker, die sich über die Betrachtungsweise ihrer Vergangenheit niemals hätten einigen können, sind heute durch die gewaltigen Hammerschläge der erlebten Tatsachen zu einem unzerbrechlichen Ganzen zusammengeschweisst worden. Drum darf das alte bärbeissige Wort Oskar Jägers noch immer als Warnungstafel über alle Verhandlungen gehängt werden, die den Aufgaben des Geschichtsunterrichts gelten: „Der junge Lehrer hüte sich vor den hochdaherfahrenden Worten der Reglemente, der Direktorenkonferenzen, der Lehrerversammlungen. Und wenn er irgendwo liest, oder auf Versammlungen oder bei Festessen hört, was alles durch unsern Geschichts- und andern Unterricht Grosses auf der Welt hervorgebracht wird, und dass der Schulmeister bei Sadowa gesiegt habe, so schlage er an seine Brust und spreche: Gott „sei mir Sünder gnädig.“<sup>1)</sup>)

Doch alle diese berechtigten Bedenken schliessen nicht aus, dass auch wir wieder einmal dieses alte Thema behandeln und für unsere Zeit und unsere Verhältnisse eine Antwort suchen dürfen, dass wir Lehrer der Geschichte von der Kleinarbeit des Tages aus wieder einmal die Frage stellen dürfen: wo wollen wir eigentlich hinaus mit all unserer Arbeit, welche Rolle soll und kann sie im ganzen der Erziehungsarbeit spielen.

Das Thema lautet umfassend: „Der Geschichtsunterricht an schweizerischen Mittelschulen.“ Da heisst es für mich zunächst beschränken, beschränken auf das, was mir als die Grundfrage erscheint, von der alle andern abhängen, beschränken auf das, was der Umfang einer Stunde erlaubt. Erwarten Sie also nicht von mir, dass ich Ihnen einen neuen, vielleicht sogar nach Klassen detaillierten Lehrplan aufstelle, der nun für alle unsere Mittelschulen Geltung haben könnte. Erwarten Sie auch nicht, dass ich nun im einzelnen von Mitteln und Wegen sprechen kann, die unser Geschichtsunterricht benützen muss, um zu einem guten Ziele zu gelangen. Auch die hinter unserer Frage liegenden Fragen vom Wert des Geschichtsstudiums oder gar „vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“, wie sie Nietzsche gestellt hat, lasse ich auf sich beruhen. Diese Fragen werde ich notwendigerweise hier und dort streifen müssen. Ich beschränke mich vielmehr auf die Frage nach den A u f -

<sup>1)</sup> Oskar Jäger, Aus der Praxis, S. 3.

ich  
was  
d für  
weiss

A Repertoire für hier  
zu Introdudal

*vor la leman  
se elois  
aprove*

gaben und Zielen des Geschichtsunterrichts an den schweizerischen Mittelschulen, wobei ich vor allem den Kursus der Geschichte im Auge habe, der die Fünfzehn- bis Neunzehnjährigen in die Welt der Vergangenheit, in die Welt menschlichen Geschehens und Handelns einführen soll. Denn auch die schweizerische Mittelschule ist bekanntlich ein fließender Begriff. Schon rein äusserlich umfasst sie z. B. in Basel acht Jahre, im Aargau nur vier. Und noch eines muss ich vorausschicken, was mit meiner ganzen Auffassung von Erziehung überhaupt zusammenhängt: Wenn ich von den Aufgaben irgendeines Unterrichtsgebietes rede, so denke ich nicht in erster Linie an die Stoffmassen, die bei der Maturität gewusst werden sollten, nicht an das, was die Lehrziele der verschiedenen Anstalten ausmacht. Das alles kann ich nur als Mittel zum eigentlichen Zweck bewerten. Dieser eigentliche Zweck aber liegt für mich in den jungen Menschen, die wir zu bilden haben. Die Frage nach den Aufgaben des Geschichtsunterrichtes stellt sich mir also in folgender Form: Wie sollten die Menschen beschaffen sein, die diesen Unterricht genossen haben, welche Kräfte, Impulse, Fähigkeiten und Werte sollten bei den jungen Leuten durch den Unterricht stärker, reifer wirksamer geworden sein? Ich suche mich an einem Punkte zu orientieren, der jenseits der letzten Unterrichtsstunde und in dem durch unsern Unterricht erzogenen Menschen liegt. Was nur gelernt wird, um gewusst zu werden und ohne alle Aussicht, irgendwie und -wo wirksam zu werden, das ist Ballast in der Schule wie im Leben. Die raffinierteste Examensfähigkeit und die präsentabelste „allgemeine Bildung“ sind doch im Grunde nur Scheinleistungen. Wo dagegen ein wenig Freude geweckt worden ist, tiefer in ein Stoffgebiet einzudringen, wo die elementare Fähigkeit gefördert worden ist, Dinge und Menschen zu scheiden und nach ihrem wahren Werte zu unterscheiden, wo etwas an <sup>3)</sup> Methode geistiger Arbeit gewonnen, wo die Gabe der Mitteilung verfeinert worden ist, nur da hat der Unterricht reale Werte geschaffen. <sup>2)</sup>

*15-19*

*111 Holt*

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)

Unter diesen Voraussetzungen lautet nun also meine genaue Fragestellung zum heutigen Thema: Welche Kräfte und Werte kann und soll unser Geschichtsunterricht bei den zur Hochschule oder ins praktische Leben abgehenden Schülern zu fördern und zu entwickeln trachten? Was soll er versuchen in ihnen zu wecken für ihr persönliches Leben und vor allem für ihr Mitleiden, ihr Mitschaffen oder ihr selbständiges Bauen am Leben der Gemeinschaft, in erster Linie des vaterländischen Staates? <sup>1)</sup>

Die Frage nach dem Stofflichen, also nach dem, was einer als Gedächtnisbesitz mit aus der Schule tragen sollte, ist damit in zweite Linie gerückt, aber nicht als gleichgültig erklärt. Ich weiss wohl, dass ein grösserer Reichtum an geistigem Stoff im ganzen auch die grössern Entwicklungsmöglichkeiten gewährt, dass es ein Banausentum der leeren Kraftentwicklung gibt, dem ich so wenig das Wort reden will wie dem toten Ballast einer gelehrt tuenden Repräsentationsbildung. Damit soll nichts Neues gesagt sein. Das alles scheint mir nur der fast selbstverständliche Ertrag der pädagogischen Arbeit der letzten anderthalb Jahrhunderte zu sein. Herbart hat diese Anschauung von den Aufgaben des Unterrichts schon unter den Begriff des fortwirkenden Interesses gebracht, das er als Ziel aller Unterrichtsarbeit hingestellt hat. Entkleidet von einer uns heute schwer geniessbaren Sprache, und von den Vergrößerungen seiner Nachfolger, bleibt doch seine Aufgabenstellung für den Unterricht eine unversieglige Quelle der Anregung für alles Denken über Erziehungsfragen, somit auch für das Denken über die Aufgaben des Geschichtsunterrichts. Ich musste das vorausschicken, um Ihnen zu zeigen, wie ich die mir gestellte Aufgabe verstehe, und um mit allem folgenden nicht in der Luft zu schweben.

\* \* \*

Gestatten Sie mir zunächst, in aller Kürze eine Orientierung über den Stand unserer Frage. Es soll keine auf Vollständigkeit eingestellte historische Abhandlung über den Geschichtsunterricht im Altertum, Mittelalter und der Neuzeit sein, wobei möglichst alle Zeugen der Vergangenheit zum Worte kommen müssten, die sich schon über den Gegenstand ausgesprochen haben oder in Konsequenz ihrer sonstigen Denkweise sich so oder so geäussert haben könnten. Es genügt mir, drei Hauptlinien aufzuzeigen, aus denen hervorgehen soll, wie sich frühere Zeiten zu unserer Frage gestellt haben.

1. An Geschichtsunterricht denkt man bekanntlich erst seit dem 16. und 17. Jahrhundert. Damals soll er allerlei Neben- zwecken dienen, ein eigener, in der Erkenntnis der Geschichte selbst liegender Wert und eine eigene Aufgabe werden ihm nicht zugestanden. Es ist bekannt, wie Luther mit hohen Worten von der Nützlichkeit der „Historien“ spricht,<sup>1)</sup> sie sollen lebendige Illu-

<sup>1)</sup> Z. B. in dem Sendschreiben an die Ratsherren.

Cap. C  
P.H. Schup

mi serit  
après  
l'école  
sans  
de savoir  
Curtius

strationen zu den zehn Geboten, für Gottes Gerechtigkeit und seinen Heilsplan mit den Menschen bilden. Ebenso schätzten die Jesuiten für ihre künftigen Beichtväter an Fürstenhöfen eine gewisse Kenntnis der Genealogie, Heraldik und Fürstengeschichte, die sie als „Erudition“ bezeichneten. Ihre Zöglinge sollten sich unter adligen Herren nicht als minder gebildet vorkommen müssen oder gar sich durch Unwissenheit blamieren. Auch A. H. Francke hat die Geschichte den Rekreatationsübungen zugerechnet und ihr somit eine Stelle im Unterricht angewiesen in der Zeit, da die Schüler zu richtiger Arbeit zu müde waren. Klassisch fasst diese Auffassung von der Aufgabe der Geschichte und des Geschichtsunterrichts Leibniz zusammen. Ich lasse ihn daher selber zu Worte kommen: „Auch die Geschichte hat ausser der Ergötzung keinen Wert als den, dass mit ihrer Hülfe die Wahrheit der christlichen Religion erwiesen werden kann, was sonst nicht möglich wäre. Sonst genügt einem Manne, der für den Gebrauch des Lebens Grosses leisten könnte, ein ungefährer Abriss der Universalgeschichte und einige merkwürdige Geschichten, die sich passend im Gespräch verwenden lassen, wohin auch Scherze und Witze gehören.“<sup>1)</sup>

Der Geschichtsunterricht, der nirgends grundsätzlich und gründlich betrieben wurde, hatte also neben apologetischen Zwecken für die sich bekämpfenden Konfessionen lediglich die Aufgabe, ein ganz bescheidenes Stücklein der allgemeinen Bildung darzustellen. Diese ganze Anschauung hat wohl am längsten ihr offizielles Dasein in höhern Mädchenschulen gefristet. Seit die Mädchenbildung nicht mehr als blosser Dekoration, sondern auch als eine ernsthafte Sache aufgefasst wird, ist sie auch hier im Verschwinden.

2. Eine neue Zeit bricht für den Geschichtsunterricht und seine Wertung an, als um die Mitte des 18. Jahrhunderts auf dem Gebiete der bildenden Kunst der Bruch mit dem Überwuchern des rein Dekorativen, mit dem Rokokoschnörkel, einsetzte, und die einfache Linie und Form, wie sie die Antike bot, wieder in ihr Recht eingesetzt wurde; das ist auch die Zeit, da Rousseau der verschnörkelten und verkünstelten Rokokokultur auf anderm Gebiete den Kampf aufs Messer ansagte. Schon für ihn, wie später für unsere grossen Dichter, ist bis zu einem gewissen Grade Natur und Antike eins gewesen. Es ist kein Zufall, dass Rousseau, der Bücherfeind in der Erziehung, seinen Emil den Umgang mit Menschen und die ganze ethische Seite

<sup>1)</sup> Zitiert nach Reins Handbuch der Pädagogik III 483, Artikel „Geschichtsunterricht auf höhern Schulen“ (Neubauer).

des Lebens nicht etwa unter wirklichen Menschen erfahren und erleben lässt — die sind ja so grundverdorben —, sondern ihn zu diesem Zwecke auf den Thukydides und den Plutarch hinweist. Dort ist Tatsachenwahrheit statt Reflexionsschnörkeln, dort ist noch Einfachheit statt Kulturr Raffinement zu finden. „Die moderne Geschichte,“ so sagt er, „lasse ich unberücksichtigt, nicht nur weil ihr der Ausdruck fehlt und die Menschen von heutzutage sich alle gleichsehen, sondern weil unsere Geschichtschreiber einzig darauf ausgehen, zu glänzen, und daher immer nur stark aufgetragene Charakterbilder malen, die aber oft gar nichts vorstellen. Die Alten malen im allgemeinen weniger Charakterbilder, wollen in ihren Urteilen weniger geistreich sein, sind aber verständiger.“<sup>1)</sup>

Von dieser Seite her, d. h. von der Wertung des klassischen Altertums als der Zeit der klassischen Maßstäbe und der klassischen Gestalten kommt zum erstenmal auch eine positive Wertung der Geschichte, freilich fast nur der alten Geschichte, für die Erziehung und damit des Geschichtsunterrichts zustande. Sie wird zur Norm, an der sich das Denken, aber auch das Handeln der modernen Menschheit aufbauen kann. Der Neuhumanismus, im weitesten Sinne genommen, hat somit der Geschichte eine neue Stellung und eine im Zweck der Menschenbildung selbst liegende Aufgabe zugewiesen. Auch das hat Herbart in seinem System zum Ausdruck gebracht: sie ist vor allem die Erweckerin der „Interessen der Teilnahme“. Aber auch er legt noch ausgesprochen den Finger auf die alte Geschichte, sie ist ihm doch in ganz besonderem Sinne „die Lehrerin der Menschheit“, ein Herodot, ein Arrian, ein Livius sind ihm die klassischen Erzähler, an denen sich auch der heutige Geschichtslehrer bilden kann und soll.<sup>2)</sup>

Dass die Geschichte so eine praktische Aufgabe für die Bildung des Einzelnen — das Wort „Bildung“ hier in seinem ursprünglichen Sinne als Gestaltung genommen — hat, gilt im 19. Jahrhundert wohl als eine feststehende Tatsache. Aber diese Bildung ist nun wieder in doppeltem Sinne aufgefasst worden, d. h. in rein intellektuellem und dann in rein moralischem Sinne. So hat Ziller und seine Schule die Geschichte neben der Religion als Gesinnungsfach bezeichnet und hat dem Geschichtsunterricht die grosse Aufgabe der Charakterbildung zugewiesen. Ein von Ziller abhängiges Lehr-

<sup>1)</sup> Rousseau, Emil, IV 110. (Übersetzt von Sallwürck.) Ähnlich 93 ff.

<sup>2)</sup> „Umriss pädagogischer Vorlesungen“. Ausgabe Sallwürck Nr. 239 ff., besonders 241, 243, 246.

buch der Methodik drückt sich z. B. über diesen Punkt folgendermaßen aus (man muss auch hier die Sprache mit in Kauf nehmen): „Der Geschichtsunterricht hat die Hauptaufgabe, sittlich-religiöse Charaktere anzubahnen“.<sup>1)</sup> Oder noch handgreiflicher ein anderes Buch: „Der Geschichtsunterricht soll sich zur Tugend- und Vorbilderlehre für den Zögling erheben. Er soll ausgehen auf die Erweckung einer zum Handeln aufgelegten Teilnahme am Menschlichen und der Gesellschaftsgestaltung“.<sup>2)</sup> Demgegenüber bestimmt Oskar Jäger die Aufgabe des Geschichtsunterrichts als „eine auf intensiver Erkenntnis vergangener Zeiten gegründete intellektuelle Befähigung für die Arbeiten der Gegenwart“. Diese historische Bildung wird aber für ihn nicht nur im besondern Geschichtsunterricht, sondern vor allem auch in der Schulung durch die alten Sprachen erreicht. Der Geschichtsunterricht als besonderes Fach hat nach Jäger nur die Aufgabe: „Mitteilung und Einprägung eines gewissen Quantum von historischem Wissen und der Fähigkeit, mit demselben auf elementäre Weise zu operieren.“<sup>3)</sup>

Trotz aller Verschiedenheit der beiden Auffassungen, die sich in Deutschland und zum Teil auch bei uns als die Auffassung der Volksschullehrer einerseits und der Oberlehrer andererseits so versteinert haben, so dass z. B. Reins grosses „Handbuch der Pädagogik“ den Geschichtsunterricht in zwei reinlich getrennten Artikeln „Geschichte an der Erziehungsschule“ und „Geschichte an den höhern Schulen“ behandelt, haben doch beide Betrachtungsweisen das Eine gemeinsam: Geschichte und Geschichtsunterricht sind nicht mehr nur ein Hilfsmittel für die Apologetik einer Kirche, auch nicht mehr blosser Dekoration, um in einem Salon zu glänzen, sondern eine Förderung des Individuums, ein Mittel zur Entwicklung der Humanität in dem oder jenem Sinne.

3. Heute denken wir beim Reden von den Aufgaben des Geschichtsunterrichts vor allem an die Möglichkeit, dass sie jungen Leuten das Leben in Gemeinschaften, im Staate verständlicher und den einzelnen für die Einordnung in diese Gemeinschaften tauglicher machen könne. Man spricht von nationaler, von staatsbürgerlicher Bildung durch die Geschichte. Auch diese Wertung kann mehr eine intellektualistische oder

<sup>1)</sup> Rude, Methodik I, 138.

<sup>2)</sup> Reins Handbuch III 467, Art. „Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule“.  
(P. Zillig.)

<sup>3)</sup> Zitiert nach Reins Handbuch III 491.



mehr eine moralische sein. Von heute stammt auch diese Betrachtungsweise nicht. Schon das ausgehende 18. Jahrhundert und mehr noch die Zeit der Befreiungskriege zeigen hiezu die Ansätze in Deutschland wie in der Schweiz. Aber es ist doch im 18. Jahrhundert weniger die Geschichte, die diesen Dienst tun soll, als eine rationale Staatslehre, z. B. an Hand eines Staatskatechismus. Und ferner denkt man im 18. Jahrhundert — so z. B. Ulysses von Salis in seinen Erziehungsplänen — mehr nur an die Jünglinge aus regierenden Kreisen, die künftigen Regenten. Erst mit der Zeit, da durch das allgemeine Wahlrecht die breite Masse einen Einfluss im Staate zu erlangen beginnt, setzt auch systematisch die patriotische Beeinflussung durch den Geschichtsunterricht ein. Denn das ist die ursprüngliche Form der staatsbürgerlichen Erziehung: in Preussen Hohenzollerngeschichten und -legenden, in Frankreich unter Napoleon III. Verherrlichung des Empire, später der Revolution und Republik, in der Schweiz, namentlich seit der Bundesverfassung von 1874 und der Einführung der Rekrutenprüfungen, eine Vaterlandskunde, die die schweizerische Frühzeit und die Demokratisierung der Schweiz im 19. Jahrhundert verherrlichen soll. Dass in dem ganzen Betrieb eine gewisse, im Grunde geschichtsfeindliche Oberflächlichkeit lag, hat man an höhern Schulen zu jeder Zeit empfunden, und daraus mag sich eine gewisse Abneigung an manchen höhern Schulen gegen diesen Unterricht erklären. Etwa seit dem Jahre 1900 hat dann, von Deutschland ausgehend, eine Bewegung eingesetzt, die diese ersten Ansätze vertiefen und in einem umfassenderen Sinne auch den Schülern höherer Lehranstalten eine Erziehung für den Staat geben möchte. Der Anstoss kam von dem Münchner Schulrat Kerschensteiner; ein Kind dieser Bewegung, das uns Mittelschullehrern besonders nahe steht, ist die Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“. Recht instruktiv ist auch eine Anzahl der Schriften der „Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung“. Durchweg beherrscht heute der Gedanke an die Erziehung zum Staatsbürger die amtlichen oder individuellen Bestimmungen über die Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Auch die Zillersche Schule hat diese Schwenkung mitgemacht. Das klassische Buch dieser pädagogischen Richtung formuliert, Einwände abwehrend, diese Aufgabe dahin: „Als Ziel des Geschichtsunterrichts können wir demnach festhalten (d. h. gegen Angriffe auf die Herbart-Zillersche Schule): 1. Der Unterricht hat dem Schüler die Einsicht in die Entwicklung unseres Volkes bis zur Gegenwart und in die Kräfte zu vermitteln, die diese Entwicklung bestimmt

haben. 2. Der Unterricht soll in dem Schüler Kraft und Willen pflegen und stärken, an der Weiterentwicklung in charakturvoller Weise sich zu beteiligen.“<sup>1)</sup>)

Weniger in der Sprache einer pädagogischen Schule formuliert denselben Gedanken der — leider jetzt für sein Vaterland gefallene — Schulrat Richard Kabisch: „Geschichtsunterricht mit dem Ziel staatsbürgerlicher Gesinnung ist mir der Unterricht, der nicht allein die Kenntnis der staatsbürgerlichen Einrichtungen, sondern das Gefühl für den Wert des Staates und seiner Einrichtungen hervorruft. Das ist doch aller geschichtlichen Weisheit letzter Schluss, dass der Einzelne nicht gedeihen kann ohne das Ganze, und dass das Ganze nicht bestehen kann ohne die Pflichterfüllung des Einzelnen. Das Gefühl für diese unlösliche Verbindung der beiderseitigen Interessen muss geweckt werden.“<sup>2)</sup>)

Das ist die dritte Linie, die sich feststellen lässt, wo von den Aufgaben des Geschichtsunterrichtes die Rede ist: Er soll die Einordnung in ein Ganzes lehren und dem Einzelnen die Einordnung in dieses Gefüge erleichtern.

Die drei Richtungen, in denen also, seit überhaupt von einem Geschichtsunterricht gesprochen werden kann, die Aufgabe dieses Unterrichts gesucht worden ist, sind somit folgende: 1. Der Geschichtsunterricht dient als Dekorationsstück der allgemeinen Bildung und daneben ein wenig als apologetisches Magazin in Kirchenstreitigkeiten, heute könnte man sagen für Zeitungsschreiber. 2. Es wird der Wert der Geschichte als Lehrerin und Erzieherin des Einzelmenschen, bald mehr nach der intellektuellen, bald mehr nach der moralischen Seite betont. Dabei wird aber fast nur, oder doch in erster Linie an das Individuum gedacht. 3. Die Geschichte wird in dem sich mehr und mehr demokratisierenden Staatswesen als das Mittel betrachtet, um Verständnis für den Staat, richtiges Verhalten dem Staat gegenüber und damit eine Förderung des Staates zu erreichen.

\* \* \*

Wie die Vergangenheit die Frage nach den Aufgaben des Geschichtsunterricht verschieden beantwortet hat, so sind auch heute

<sup>1)</sup> Rein, Pickel, Scheller „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts 3. Aufl. (1900) VI. Schuljahr, S. 31.

<sup>2)</sup> Kabisch, Erziehender Geschichtsunterricht, S. 6. Göttingen, Ruprecht 1913.

Ref

Das  
wird  
du  
change

Cap. 1  
recht verschiedene Antworten denkbar und tatsächlich im Umlauf. Einige davon gilt es zunächst ins Auge zu fassen.

Ich kann mir wohl denken, dass es auch heute und bei uns Geschichtslehrer gibt, die in Oskar Jägerscher Weise jedes Erörtern dieser Frage nur als ein unnötiges Gerede ansehen, die sich mit dem einfachen Satze zufrieden geben, dass eben bei uns wie anderswo es sich lediglich darum handle, einen gewissen Umfang von Geschichtstatsachen den jungen Köpfen einzupflanzen, weil das nun einmal zur allgemeinen Bildung gehöre und man als unwissend betrachtet werde, wenn man mit diesem Minimum nicht vertraut sei. Für uns Schweizer komme das spezifisch Schweizerische eben darin zum Ausdruck, dass wir ein- bis zweimal einen Kursus der Schweizergeschichte absolvierten, im übrigen von einer besondern Aufgabe der schweizerischen Mittelschulen zu reden, sei eine leere Überhebung. Dieser friedlich-spiessbürgerlichen und darum wohl allezeit bleibenden Anschauung gegenüber wird heute in der Zeit des Hervorbrechens der staatlichen und nationalen Gegensätze vielleicht mit noch grösserm Nachdruck gerade die Besonderheit und Eigenart unserer Geschichte und unseres Geschichtsunterrichtes betont. Für uns Schweizer bedeutete danach Geschichtsunterricht Erhebung und Verklärung der Demokratie und der Republik gegenüber allen monarchischen und parlamentarischen Staatsformen. Geschichte ist hier gleichbedeutend mit politischem Gesinnungsunterricht unter starker Betonung unserer Vorzüge, unserer demokratischen Eigenart.

2) Das zweite mag heute mit einem gewissen Recht von den Politikern und von militärischer Seite gewünscht werden, das erste mögen die Ewig-Gestrigen immer wieder mit grosser Selbstsicherheit behaupten. Unter Geschichtslehrern, also unter Leuten, die mit einer raschen, oberflächlichen Antwort nicht zufrieden sein dürfen, kann weder das eine noch das andere genügen. Auch in den Stürmen unserer Zeit, da jedes Volk im Nachbarvolke nur den Feind oder mindestens den Fremden sieht, dürfen wir nicht vergessen, dass neben all dem berechtigten Betonen unserer Eigenart, wir alle doch Menschen sind, Menschen mit derselben oder doch einer verwandten Art, äussere Eindrücke aufzunehmen und zu verwerten, mit denselben Organen für Freude und Leid, und darum auch mit denselben oder doch parallelen Entwicklungsmöglichkeiten und derselben Entwicklungsweise in der Vergangenheit. Dann, meine ich, werden wir auch die Aufgaben des Geschichtsunterrichtes nicht einseitig so oder so bestimmen können, sondern wir werden die allgemein menschliche,

die humane Seite in dieser Aufgabe auch heute bestehen lassen neben der nationalen, ja ich meine, es wird gerade für den Unterricht an schweizerischen Mittelschulen eine besondere Aufgabe sein und bleiben, dieses Humane, allen Menschen Gemeinsame zu pflegen, auch dann, wenn unsere Nachbarn im Nord und Süd und Ost und West darin fast eine Charakterlosigkeit sehen wollen. Das ist doch das beste Kennzeichen eines historisch denkenden Menschen, dass er zwar wohl von der grossen Leidenschaft einer Zeit, einer Idee, seiner Nation kann erfasst werden, dass er aber, wenn er sich auf sich selbst besinnt, auch beim andern, ja beim Gegner zunächst ein Stückchen und dann ein immer wachsendes Stück Recht, Grösse und Güte erkennen kann. Dieses gute Vorrecht, dürfen wir schweizerische Geschichtslehrer uns nicht nehmen lassen, auch in einer Zeit nicht, die uns nur als Handlanger einer einseitig nationalen Betrachtungsweise brauchen möchte. So scheiden für uns auch im jetzigen Augenblick die Aufgaben des Geschichtsunterrichts nicht aus dem Kreis unserer Betrachtung, die vielleicht heute nicht als zeitgemäss gelten, d. h. neben der staatlichen, vaterländischen Seite unserer Aufgabe als Geschichtslehrer lassen wir die andere rein menschliche: die reine Freude an allem Grossen und Schönen der Vergangenheit zu wecken, und das Interesse an dem wunderbaren Geflecht menschlichen Handelns in allen Zeiten und Völkern zu pflegen, nicht aus den Augen.

Ich möchte diese allgemein menschlichen Aufgaben, die auch der Geschichtsunterricht an schweizerischen Mittelschulen nicht umgehen kann und darf, darum in erster Linie besprechen und erst nachher auf die besondern Aufgaben eintreten, die uns als Lehrern von schweizerischen Mittelschulen in unserer Zeit gestellt sind.

1. Dass uns bei jedem unverdorbenen jungen Menschen die naive Freude an Geschichten entgegenkommt, weiss jeder Geschichtslehrer. „Ein Mensch, der nicht meint, dass er vom Himmel gefallen ist, der die Weltgeschichte nicht vom Tage seiner Geburt datiert, muss doch begierig sein zu erfahren, was sich zu allen Zeiten und in allen Ländern begeben hat,“ so hat schon Friedrich der Grosse diese Tatsache formuliert.<sup>1)</sup> Dieser natürlichen Neigung kann der Geschichtsunterricht hilfreich entgegenkommen und ihre Förderung und Vertiefung als Hauptaufgabe betrachten. Ein solches Ergebnis ist durchaus nicht etwas Selbstverständliches, es besteht die Möglichkeit, dass der Eindruck, den die Schüler vom Geschichtsunterricht

<sup>1)</sup> Zitiert in Reins Handbuch III 494.

mit ins Leben tragen, durchaus nicht den Wunsch nach mehr, sondern das Gefühl der Übersättigung und des Ekels einschliesst. Zur Bekräftigung des Gesagten und zu unser aller Übung in Bescheidenheit, möchte ich Ihnen ein paar Sätze eines Referates wörtlich mitteilen, die ein abgehender Schüler einer schweizerischen Mittelschule in seinem Schülerverein bei der Diskussion über den Geschichtsunterricht vorgebracht hat. Der Schüler stammt weder aus geschichtsloser Umgebung noch ist er etwa auf rein naturwissenschaftliche Interessen eingestellt. Auch möchte ich die folgenden Sätze weder verallgemeinern noch gegen den von manchen Schülern als interessant empfundenen Unterricht des Lehrers ausmünzen. Dieser Schüler schreibt also: „Und doch wage ich zu behaupten, dass etwas so Stumpfsinniges wie das, was wir unter dem Namen Geschichte aufnehmen und in uns verarbeiten müssen, niemals zur Bildung gehört. . . . Man kann mich überzeugen, dass Mathematik, dass alte und moderne Sprachen zur Bildung gehören, aber warum soll das von der Geschichte auch gelten? . . . Für die Mehrzahl der Menschen ist die Geschichte absolut nicht notwendig, und diese Mehrzahl braucht nicht mit dem Pöbel eins zu sein.“

Des weitern klagt der gleiche Schüler über das rein rezeptive Verhalten im Geschichtsunterricht. Mit der an sich ganz richtigen Feststellung, dass das Urteil sehr grün sei, ist die Tatsache nicht aus der Welt geschafft, dass hier und bei manchen andern Schülern schon diese elementarste Aufgabe des Geschichtsunterrichts Bankerott gemacht hat. Denn dass ein Theologe, Jurist oder Mediziner später noch irgendein geschichtliches Buch in die Hand nimmt, an einem Memoirenband Freude empfindet, durch Denkmäler der heimatlichen Vergangenheit zum Suchen und Forschen, wenn auch nur in dilettantischer Weise, veranlasst wird, das ist bei der vorliegenden Fassung der Aufgabe des Geschichtsunterrichtes doch der entscheidende Punkt. Die Geschichte müsste einen, dem der Unterricht wirklich diesen grundlegenden Dienst geleistet hat, als ein unendlich weiter Jagdgrund vorkommen, wo aller Art Wild auf breiten und schmalen Wegen, über offenes Feld und durch das Dickicht zu erjagen ist. Es müsste ein tiefes Empfinden vorhanden sein für die Bereicherung und Beglückung, die im Eindringen in das Gebiet der Geschichte im weitesten Sinne liegt. Die Geschichte wäre das Feld, wo man Glück und Frieden finden kann, auch wenn die politische und persönliche Gegenwart recht trübe sind, wo man Grosses entdeckt, wenn die eigene Umgebung nur noch das Kleine und Erbärmliche zeigen will.

Ich denke daran, um Grosses mit Kleinem zu vergleichen, wie ein Ernst Curtius in der Welt des schönen Griechenlands, wie ein Jakob Burckhardt in dem gefährlichen und doch so reichen Zeitalter der Renaissance einen Ersatz für manche politische Erbärmlichkeiten der eigenen Zeit gefunden haben. Und wer das Basel noch kennt, das unter dem Eindruck Jakob Burckhardts gestanden hat — er war ja auch lange Zeit Lehrer am Gymnasium — der weiss, welche Summe von Freude an der geschichtlichen Welt von ihm ausgegangen ist. Dass die Wirkungen zum Teil schliesslich karrikaturenhaft geworden oder versteinert sind, das ist kein Argument gegen ihren Ursprung, sondern ist das Schicksal jeder geistigen Bewegung.

Diese Freude an der Welt der Geschichte zu fördern ist sicher eine hohe Aufgabe unseres Geschichtsunterrichts. Warum aber wird sie so oft nicht gelöst? Mir will es scheinen, dass der Grund in sehr vielen Fällen da liegt, dass man an dem Schema des Unterrichts: Erzählung und möglichst getreue Repetition des Erzählten, so ängstlich festhält. Ist diese Erzählung von eigener Quellenlektüre des Lehrers und somit von einer Fülle konkreter, charakterisierender Züge getragen, so kann's noch gehen, aber wo sie das Hauptgewicht auf die Vollständigkeit des nackten Gerippes legt, da kann der ganze Unterricht zur Plage statt zur Freude werden. Freude erwacht an konkreten Einzelzug und vor allem da, wo ein Schüler selber etwas entdecken und finden kann. Diese Entdeckerfreude machen wir, so scheint mir, zu wenig nutzbar, meist wohl aus Angst, die rein stoffliche Aufgabe nicht restlos bewältigen zu können. Wir haben ja heute ein so zugängliches Quellenmaterial zur Verfügung in Quellenheften und Quellenbüchern, dass es für die Nichtbenützung keinen Entschuldigungsgrund mehr gibt. Die Art der Benützung ist eine Sache für sich, deren Erörterung nicht in unsern Rahmen gehört. Nur das eine: Die Tendenz muss wohl über eine rein illustrative Benützung hinausgehen, man muss Mittel und Wege finden, um die Schüler selber zum Suchen und zum Entdecken zu führen. Damit sind wir noch weit entfernt von der systematischen Quellenarbeit eines historischen Seminars, und nie wird die Schule Anspruch darauf erheben können und wollen, mit solchen Einrichtungen zu rivalisieren. Auch alte Bilder und Bauwerke sind Quellen, in denen gelesen werden kann. Um ein paar Beispiele zu geben: Was kann z. B. aus einem Bilde wie dem „Triumph des Todes“ im Campo Santo in Pisa oder aus dem Bilde der triumphierenden Kirche in der spanischen Kapelle von Santa Maria Novella in Florenz alles herausgeholt werden für

1  
Pompeii  
per?  
car

||||| 0

mittelalterliche Denkart und die Ansprüche der katholischen Kirche im 13. Jahrhundert. Wie kann ein Friedrich der Grosse, ein Napoleon, Leben gewinnen durch eine Reihe ihrer Briefe und Erlasse. Dass es sicher ein einseitiges Bild ist, das schadet gar nichts, soll auch gar nicht verschwiegen werden, denn es soll ja in erster Linie zu weiterem Eindringen in diese Gestalt, in diese Welt einladen.

Für die Auswahl des Stoffes wird sich unter diesem Gesichtspunkte vor allem die Forderung ergeben, dass in erster Linie in Zeiten zu verweilen sei, die uns ein reiches, dem Verständnis der jungen Menschen zugängliches, und leicht erreichbares Quellenmaterial bieten.

*Handwritten: Aufsatz*

Dieses Erwecken eines über die Schule hinausreichenden Interesses an der grossen und reichen Vergangenheit, scheint mir die grundlegende Aufgabe des Geschichtsunterrichtes an jeder Mittelschule und somit auch an der schweizerischen zu sein. Dieses Interesse kann gewiss sehr verschiedene Gestalt annehmen, aber sein gänzliches Fehlen bedeutet ein Banausentum unter den Führenden im Volke, das unerfreulich im höchsten Grade ist. Und ohne dieses Interesse, diese Freude am Gewordenen und Gewachsenen, gibt es auch kein bewusstes Heimatgefühl, das unsere schweizerische Eigenart hochschätzen und gegenüber einem banalen und nivellierenden Internationalismus standhalten kann. Denn die Quellen des Geschichtlichen und der Liebe dazu liegen naturgemäss im Heimatboden, dort sind „die starken Wurzeln unsrer Kraft.“

2. Damit ist eine wesentliche, aber nicht die einzige Aufgabe des Geschichtsunterrichtes bezeichnet. Eine zweite Aufgabe drängt sich geradezu auf, wenn man sich ein Bild macht von den jungen Leuten im Alter von 16 bis 19 Jahren. Sie bringen von Hause und oft aus dem Religionsunterricht feste Ansichtungen mit über die Art, wie sie ihr Leben einrichten sollen; die Masstäbe, nach denen sie die Menschen beurteilen, oder wie sie die Welt des Übersinnlichen einschätzen, steht ihnen mehr oder weniger fest. In diese Traditionswelt sind aber bereits die Gärungskeime gelegt. Ein konsequenter naturkundlicher, physikalischer und chemischer Unterricht hat ihnen die Gedanken der lückenlosen Gesetzmässigkeit alles Geschehens und der natürlichen Entwicklung förmlich aufgedrängt. Die eigene körperliche und geistige Entwicklung zum Manne treibt Begehren und Wünsche an die Oberfläche ihres Bewusstseins, die gar nichts mit der traditionellen Religion und Moral zu tun haben. Alles liegt unvermittelt nebeneinander, in der Physikstunde ist man konsequenter Determinist, auf dem

Schulweg ein Empörer gegen alle Tradition, und zu Hause vielleicht noch der alte, brave Traditionsmensch irgendeiner religiösen oder sonstigen Lebensanschauung. Bald ist das eine, bald das andere obenauf, aber bei jedem ernsthaften Schüler entwickelt sich schliesslich eine Unzufriedenheit über diesen unausgeglichenen Zustand, Stumpfere schwören vielleicht unentwegt auf die eine oder andere Seite. Aber das scheint mir unwidersprechlich: es gibt in diesem Alter keine Fragen, die, einmal aufgerührt, die jungen Leute so beschäftigen wie die Fragen der Weltanschauung und der Lebensführung: Was ist Recht und Unrecht? Was muss ich tun, wie muss ich leben? An dieser Tatsache geht sehr oft die Schule vorbei, als existierte sie nicht. So gelegentlich wird einmal ein Brocken hingeworfen, aber dass die Schule da versuchen sollte, mit ihren Mitteln zu helfen und zu klären, davon ist praktisch nur wenig die Rede, wenigstens so weit ich sehen kann.

Von diesem Punkte aus erschliesst sich darum für mich die zweite Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichtes an Mittelschulen. Die Geschichte führt uns ja in die Welt des menschlichen Handelns und in die Welt der Werte gegenüber den einfachen Naturtatsachen. Sie weist auch von der Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft hinein. Wie kein anderer Stoff ist sie geeignet, über das einfach Tatsächliche hinauszudeuten in die Welt des Seinsollenden. Man verstehe mich nicht falsch: alles plumpe Moralisieren, wobei die Geschichte einfach die Belege für einen Moralsatz bieten soll, liegt mir ebenso fern wie jedes Predigen, jede dogmatische Form ethischer Belehrung. Aber es gibt so zahllose Punkte in der Geschichte, da wir Lehrer nur den stillen Wünschen der Schüler entgegenkommen, wenn wir erklären oder noch lieber den Schülern die Freiheit lassen zu erklären: Halt! wie denkst du nun über diesen Schritt eines geschichtlichen Menschen? Was spricht Dein eigenes sittliches Empfinden dazu? Was Deines? Wie können wir gegebene Widersprüche begreiflicher machen? Es handelt sich gar nicht in erster Linie um die glatte Lösung, als vielmehr um den Lösungsversuch; das Begehen des Weges ist zunächst mehr wert als das Erreichen des Zieles mit ein paar Schritten. Die Erkenntnis, dass eine Frage schwierig und weitreichend ist, schafft stärker in den jungen Leuten, als eine saubere, restlose Lösung, die sie doch nur äusserlich annehmen.

Zwei aufs Geratewohl herausgegriffene Beispiele aus der endlosen Menge mögen das Gesagte illustrieren. Wenn Gregor VII die Untertanen Heinrichs IV. von ihrem Untertaneneide löst, so ist das doch

J. Pelet  
Boudot  
a) Louis  
b) Dange  
man  
f. Marie  
et c.

à  
Vou  
à pres



nichts so Selbstverständliches, wie es der glatten Erzählung manches Geschichtsbuches nach erscheint. Man denke sich nur die Sache in die Gegenwart übertragen oder verallgemeinert, und man wird die ganze sittliche Gefährlichkeit dieses Schrittes erkennen. Es wird sich gewiss auch manches für Gregor sagen lassen, wenn man sich auf den Standpunkt des 11. Jahrhunderts mit ihm begibt. Auf alle Fälle kann sich da zwischen den Schülern untereinander und zwischen Schülern und Lehrer ein ausserordentlich fruchtbarer und wirksamer Gedankenaustausch abwickeln. — Oder die Umredaktion der Emser Depesche durch Bismarck, die einserseits als grobe Fälschung, anderseits als kluge und unbedingt richtige politische Massregel kann angesehen werden, gibt auch allerlei harte Nüsse zu knacken und der Einzelfall lässt sich auf breitere Basis stellen. — Hier kann ich das alles nicht genauer ausführen. Aber gerade die Gegenwart ist ja so überreich an geschichtlichen Tatsachen, die von verschiedenen Seiten sittlich so ganz verschieden gewertet werden. Und das ist so gewesen, so lange Menschen mit einander gestritten haben, also in aller Geschichte. Die Anstösse für das ethische Denken sind in der Geschichte zahllos und die Gewöhnung, die Anstösse zum Denken gerade dieser Art zu spüren und nicht stumpf an ihnen vorbeizugehen, ist sicher für jeden Menschen von bleibendem Wert.

Ich verspreche mir von einem solchen systematischen Haltmachen vor allem eine Weckung des kritischen Sinnes gegenüber traditionellen Anschauungen und Schlagwörtern. Es sind ja heute weniger die religiösen Traditionen, die den einzelnen nicht zum eigenen Sehen und Denken kommen lassen, sondern viel gröbere und rohere Dinge, so z. B. die tief eingefleischte Anschauungsweise, dass der Erfolg eigentlich das einzige Kennzeichen von Recht und Unrecht sei, dass also alles, was Erfolg bringt, von vornherein erlaubt sei, oder heute eine nationale Blindheit, die für die Kriegführenden vielfach zur patriotischen Pflicht gestempelt wird. Und wie viele Schlagwörter verlieren ihren Glanz, wenn man sie in ihre politischen und ethischen Bestandteile auflöst und auf ihren geschichtlichen Hintergrund stellt. Ich nenne nur ein paar neue und alte: „Freiheit der katholischen Kirche“, „Legitimität“, „freisinnige Weltanschauung“, liberté, égalité, fraternité“, „Polizeistaat“, speziell heute die „Freiheit Europas“, für die Russland kämpft, und ähnliche Dinge. Einer schwatzt es dem andern nach, aber gerade die Sorte von Menschen, die durch unsere Mittelschulen geht, hat nicht das Recht, bei dieser Oberflächensicht der Dinge stehen zu bleiben, son-

Mayer  
↓  
beht

dem muss mit allen Mitteln zu einer Tiefensicht gedrängt werden. Ein abgehender Schüler einer Mittelschule, der nicht allen Dingen und namentlich allen Redewendungen gegenüber von vornherein das Vorurteil mitbringt, dass jedes Ding auf jedem Gebiete mindestens zwei Seiten, wenn nicht mehr hat, hat vergebens die Schulbänke gedrückt.

Dass bei diesem systematischen Hindrängen auf eigenes Denken, auf das Betrachten der Dinge in ihrer geschichtlichen Beziehungen, die Gefahr vorhanden ist, dass den jungen Leuten als höchste und letzte Weisheit das „nil admirari“ erscheint, das ist zunächst nicht zu bestreiten. Über einen sonst geschätzten Geschichtslehrer habe ich durch einen seiner Schüler sagen hören, der Schluss jeder Stunde klinge eigentlich aus in ein „qu'en sais-je?“ Die Gefahr ist da, und sie ist besonders da, wenn dem Lehrer tatsächlich die ganze Weltgeschichte nichts anderes ist als ein komisches oder tragisches Zufallsspiel ohne allen Sinn und ohne alle Bedeutung. So sehr uns der Satz in den „Lehrplänen und Lehraufgaben für die höhern Schulen in Preussen“, dass der Geschichtsunterricht „Verständnis für ein höheres Walten in der Geschichte“, besonders in seiner Eigenschaft als Paragraph, komisch anmutet, und so grotesk und wirkungslos es wäre, wenn wir in der Geschichte auf Schritt und Tritt den „Finger Gottes“ nachweisen wollten, so fehlt einem Geschichtslehrer doch etwas ganz Wesentliches, wenn ihm die Geschichte trotz allem, was sich dagegen heute mehr denn je anführen lässt, nicht doch in irgendeiner Weise eine sinnvolle, vernunftdurchleuchtete, irgendwie aufwärtsschreitende oder gottgewollte Entwicklung ist. Auf die Bezeichnung kommt mir dabei wenig an. Man kann mit Jakob Burckhardt den Finger ausschliesslich auf die Höhepunkte der künstlerischen Kultur legen, die wenigstens an einigen Stellen aus dem wüsten Chaos der politischen Geschichte herausragen, man kann mit Treitschke und den sog. kleindeutschen Geschichtschreibern in aller Geschichte nur das allmähliche Heranwachsen Preussen-Deutschlands sehen, man kann aber auch am Glauben festhalten, dass es trotz aller Rückschläge und aller Ausbrüche der untersten Instinkte doch mit der Menschheit als Ganzes schrittchenweise, und für den einzelnen fast unmerkbar vorwärts und aufwärts gehe. Wer als Geschichtslehrer in der bösen Lage ist, jeden derartigen Glauben an eine partielle oder allgemeine Entwicklung nach vorwärts und aufwärts als fromme oder unfromme Phrase einzuschätzen, der wird, wenn er seine Lage gegenüber den vertrauenden und zukunfts hohen Schülern versteht, ein schweres Dasein haben und

= Defi  
O'espant  
unty

- danger

Welles  
et j'ai  
"fidre"  
direben  
mas plu  
importe  
de quelle  
nature

1)

2)

3) Progen

an seinen Schülern vorbeileben. Wo aber bei einem Menschen nur etwas davon vorhanden ist, da ist die Gefahr des rein skeptischen und blasierten Relativismus als Wirkung des Geschichtsunterrichtes bei den Schülern nicht allzu gross.

Denn die ganze Erziehung zum kritischen Sinn hat auch eine andere Seite als die genannte, mehr negative. Sie lehrt nicht nur das Kleine, Oberflächliche, Unwahre sehen, sondern sie zeigt da und dort auch einen Durchblick auf das, was grösser ist, als wir selber. Die Kehrseite der Kritik ist die Verehrung des Grossen, die Heldenverehrung, in dem Sinne, wie sie F. Th. Vischer einmal in den schönen Spruch gefasst hat:

Blind verehrt einen grossen Mann  
 Der Gute, der selbst nichts schaffen kann,  
 Nicht verehrt einen grossen Mann  
 Der Wicht, der nichts Grosses sehen kann.  
 Frei verehrt einen grossen Mann  
 Der Mann, der selbst etwas schaffen kann.<sup>1)</sup>

Auch ich verstehe unter Heldenverehrung in erster Linie nicht die kritiklose und polternde Verehrung von hochgeschraubten Lokalgrössen, die vielleicht ein Denkmal bekommen sollen, sondern vielmehr den Sinn für solche Menschen, die zwar in manchen Stücken recht menschliche Züge zeigen, ja sogar starke Schattenseiten aufweisen, die aber doch in einigen Zügen ihres Wesens über das Gemeine, das Alltägliche, das Ewiggestrige herausgewachsen sind, für die es ein Heiligstes gab, das der schlaunen Vor- und Nachteilsberechnung entzogen war. Die Berührung mit solchen Gestalten kann in seltenen Fällen auch der Geschichtsunterricht vermitteln, ohne dass er im geringsten in ein plumpes Idealisieren verfällt. Es werden seltene Höhenpunkte sein, da uns etwas Derartiges gelingt, aber diese Augenblicke gehören zum Wertvollsten, was der Geschichtsunterricht leisten kann. Erst von solchen wirklichen, den einzelnen überwältigenden Werten aus erscheint dann auch das Kleine als klein, das bloss Er künstelte als lächerlich.

Es werden aber keineswegs nur menschliche Gestalten sein, die uns auf solche Höhen führen können. Ich kann mir wohl vorstellen, wie die Berührung mit einer höchsten Leistung der bildenden Kunst oder mit dem tiefsten Sinn einer geistigen, ja sogar politischen Bewegung diesen Funken entzünden kann: Da ist etwas Grösseres

<sup>1)</sup> F. Th. Vischer, zitiert nach den Berner Seminarblättern 1913, S. 256.

als dein engbegrenztes, spiessbürgerliches Leben, da ist ein Gipfel, von dem aus die alltägliche Welt klein und nichtig erscheint. So, meine ich, sollten wir auch in Bewegungen, wie der französischen Revolution nicht nur die Guillotine, die Phrasen und dazu einige Scheusäler aufdecken, sondern vor allem die Seite der Bewegung zum Verständnis bringen, die ihr die gewaltige Spannkraft gegeben hat, ihre Neuentdeckung des Menschen, ihre konsequente Verneinung aller bloss aufgeklebten und angehängten Würden und Rechte. Carlyles Geschichte der französischen Revolution kann da die Wege weisen.

So wäre als zweite Aufgabe des Geschichtsunterrichts zu bezeichnen, dass er den kritischen Sinn für Gross und Klein stärken und ein denkendes, sinnvolles Erfassen der letzten Menschheitsfragen anbahnen sollte. Es liegt mir fern zu sagen, dass er den <sup>nicht</sup> jungen Menschen eine Weltanschauung geben könne. Das halte ich direkt für gefährlich. Nur die Elemente aufzeigen, aus denen sich bei den Leuten, die nicht rasch fertig sind, später eine nicht zu oberflächliche Weltanschauung bilden kann. In diesem bescheidenen Sinne möchte ich hier das alte Wort des Diodor auch auf den Geschichtsunterricht anwenden: *ιστωρία τῆς φιλοσοφίας μητρόπολις*.

3. Auch diese zweite Aufgabe hat nichts spezifisch Schweizerisches an sich. Es sei denn, dass wir es in diesen Zeiten des Völkerhasses und der Völkerfeindschaften, die noch auf Jahrzehnte hinaus dauern werden, als unsere besondere schweizerische Aufgabe ansehen, eine Insel zu bilden, auf der das Gemeinsam-Menschliche noch verstanden und betont wird.

Der Versuch, das speziell Schweizerische im Unterricht in irgendeiner Form zur Geltung zu bringen, ist nichts Neues. Wie schon bemerkt, enthalten die Lehrpläne der schweizerischen Mittelschulen einen Kursus der gesonderten Schweizergeschichte oft auch zwei, wobei für das 19. Jahrhundert sehr oft noch ausdrücklich eine Behandlung der Bundesverfassung und damit im Zusammenhang der hauptsächlichsten Staatsorgane und ihrer Aufgaben im Staate gefordert wird. Als eine undiskutable Selbstverständlichkeit wird dabei im ganzen angenommen, dass dieses Wissen vom schweizerischen Bundesrat, von der Verfassung und vielleicht noch von der Militärorganisation auch die Anhänglichkeit an alle diese staatlichen Einrichtungen und das schweizerische Vaterland miterzeuge. Diese Darstellung des Sachverhaltes mag etwas schematisch sein, und einzelne Lehrer mögen die

Res  
deze

La form

Sache ganz anders anpacken, aber die offizielle Auffassung dieser Dinge scheint mir damit doch getroffen zu sein.

Diese Art, das Schweizerische in unsern Schulen zur Geltung zu bringen, hat zwei schwache Punkte, die gerade in der jetzigen Zeit deutlich hervortreten: Erstens die naive Annahme, als ob intellektuelle Erkenntnisse, namentlich wenn man sie im Ton einer gewissen Begeisterung vorgetragen bekommt, ohne weiteres eine Gesinnung und ein tatsächliches Verhalten der Belehrten schaffen, die sich dann in kritischer Lage zur Tat umsetzen müssten. Den zweiten Mangel dieser Anschauungsweise sehe ich darin, dass diese Belehrungen über staatliche Dinge im ganzen viel zu isoliert auftreten, die staatlichen Formen isoliert von den geschichtlichen und in der ganzen Kulturentwicklung gegebenen Notwendigkeiten, die staatlichen Einrichtungen unserer Zeit und unseres Landes viel zu isoliert von den staatsbildenden Faktoren und deren Ausdruck sowohl in der eigenen ältern Geschichte als in den Nachbarländern. Das gibt ein schiefes und falsches Bild von unsern eigenen Leistungen als Volk, ganz abgesehen davon, dass jede isolierte Behandlung dieser Dinge, womöglich nach Paragraphen einer Verfassung, rettungslos mit dem Fluch der Langweiligkeit behaftet ist.

Die Frage der Wirkungsweise des intellektuell Erkannten auf Gesinnung, Wollen und Tun reicht nun zwar weit über unser Thema hinaus, und ebensowenig kann ich hier die ganze Frage der sog. staatsbürgerlichen Erziehung aufrollen, die zweifellos, wenn sie ernst genommen sein will, weit über das hinausgreift, was Schulunterricht je zu leisten imstande sein wird. Mit unserm ganzen Geschichtsunterricht, auch auf der Mittelschule, können wir dazu nur einen ganz bescheidenen Beitrag liefern: eine Beschränkung die im Wesen jedes Unterrichtes liegt. Jedes Unterrichten wird und muss sich eben in erster Linie an die intellektuellen Kräfte im Schüler wenden. Wie weit von hier aus eine Wirkung auf Gesinnung und Willen möglich ist, ist eine höchst kontroverse Frage. Das eine Extrem, das der naiven Rationalisten unter den Pädagogen habe ich schon erwähnt: das andere ist vielleicht moderner, nämlich die Annahme, dass im Grunde alles Handeln triebhaft zu begründen sei, und dass der Intellekt höchstens dazu diene, diese Tatsache durch sogenannte Sublimierungen zu verschleiern. Ich kann da weder mit den Optimisten dem Verstandesmächtigen gegenüber ganz mitgehen noch mit den Pessimisten. Die Gründe sind einfach: die erste Annahme würde längst zu einer wunderbaren Idealwelt geführt haben. Denn

was ist im Laufe der Jahrtausende nicht schon alles gepredigt und gelehrt worden! Die zweite Annahme aber würde die ganze Höherentwicklung der Menschen aus einem mehr tierähnlichen Zustande, die ganze Entwicklung zur Vernunft nur zu einem betrügerischen Naturspiel herabsetzen. So verlockend diese Annahme gerade heute ist, so kann ich sie doch schlechterdings nicht mitmachen. Somit ist für mich das Intellektuelle, in unserm Falle also der Geschichtsunterricht, weder alles noch ein Nichts, sondern ein Beitrag und zwar ein quantitativ bescheidener aber qualitativ wertvoller zur Bildung der Willensrichtung, zur Gesinnung und zum Handeln. Das stimmt bescheiden gegenüber der Frage : „Was können wir mit unserm Geschichtsunterricht für Vaterland und Staat leisten?“ aber nicht hoffnungslos.

Mein zweiter Einwand richtet sich gegen die Isolierung des heute Geltenden, des Formal-Staatlichen, und des Nur-Schweizerischen innerhalb der Erkenntnis staatlicher Dinge. → Cf. *Sumner*

Dass das heute Geltende, die Verfassung und die Gesetze, kurz alles das, was unser Zusammenleben im Staate und in der Gesellschaft ermöglicht, nicht einfach dogmatisch, ohne Zusammenhang mit seinen Wurzeln und Entwicklungsmöglichkeiten darf behandelt werden, das brauche ich in einer Gesellschaft von Historikern nicht zu beweisen. Sie wissen alle, auf welche Teilnahme man bei ältern Schülern rechnen kann, wenn man irgendeine staatliche Einrichtung, wie z. B. den Begriff der obersten Gerichtshoheit, das Gerichtsverfahren, die Teilnahme des Volkes an der Regierung, die verschiedenen Gestaltungen von Bundesstaaten durch den Verlauf der Jahrhunderte oder gar Jahrtausende einmal verfolgt. Erst dadurch bekommt ja unser gegenwärtiger Zustand ein individuelles Gesicht und unsere eigenen staatlichen Einrichtungen ein Interesse für die Schüler.

Auch die Isolierung des Formal-Staatlichen von den andern Kulturwellen einer Zeit, wird man mir in Ihrer Kreise ohne weiteres prinzipiell und theoretisch als eine unerfreuliche Erscheinung zugeben. Aber man wird vielleicht diese Isolierung als eine Notwendigkeit bezeichnen mit der Begründung, dass wir zu einer tiefern Fundamentierung der formalstaatlichen Erscheinungen weder die genügende Zeit, noch die genügend reifen Schüler,<sup>3</sup> noch die genügend gebildeten Lehrer haben. Und ich kann ihnen nicht ohne weiteres das Gegenteil beweisen. Unser Geschichtsunterricht ist — und das ist ein Hauptmangel — von vorneherein eben ein etwas isoliertes Nebenfach. Die Geschichte der Literatur, der Religion, eventuell der Kunst und der Erziehung werden in andern Unterrichtsfächern be-

*Republ.*

*2)*

*Christ.  
≠ heute*

*for  
etc.*

handelt, die wirtschaftlichen Dinge werden als zu hoch für diese Stufe angesehen, und damit bleibt eben nur das Politische übrig. Das alles wirkt zusammen, dass im Schulunterricht das Geschichtliche, lieber würde ich sagen das Menschliche, und das, was Menschenhände und Menschengestalt erlebt und geschaffen haben, oft zu kurz kommen. Ich habe anderswärts auszuführen versucht, dass ich mir von einem Zusammenschluss des Geschichtlich-Menschlichen in ein lebenskräftiges Unterrichtsgebiet eine viel stärkere Wirkung der Geschichte versprechen würde.<sup>1)</sup> Das ist einstweilen Zukunftsmusik, aber manchmal scheint es doch, dass diese Musik näher zu uns heranrückt. Es regt sich überall gegen die Fächerzersplitterung, wie sie heute noch die meisten unserer Mittelschulen beherrscht, abgesehen von den wenigen, die sich konsequent um die altklassische Welt konzentriert haben. Wenn sich die eidgenössischen Maturitätsgewaltigen dazu verstehen könnten — wie das Prof. M. Grossmann von der eidgenössischen technischen Hochschule fordert — in den oberen Klassen der Mittelschulen eine gewisse Wahlfreiheit zuzugestehen in bezug auf Hauptstoffgebiete, so wäre äusserlich wenigstens Raum geschaffen für einen Geschichtsunterricht auf so breiter Grundlage. Die innern Bedingungen, zu denen vor allem eine gewisse Überwindung des Spezialistentums an Universitäten gehören würde, müssten freilich vielfach erst geschaffen werden. Dass bei einer solchen breitem Basis des Geschichtsunterrichtes auch das wirkliche Verständnis für den Staat von heute gewinnen müsste, kann wohl nicht zweifelhaft sein. Unser moderner Staat ist ja ein so kompliziertes Gebilde und hat sich wie in keinem Jahrhundert fast sämtlicher Zweige der Kultur direkt oder indirekt angenommen, dass Verfassung und Gesetze nur mehr einen sehr lückenhaften Begriff von seinem Wesen und Wirken geben. Dass die Durchführung eines solchen breitem Geschichtsunterrichtes aus vielen Gründen Schwierigkeiten bietet, ist mir sehr klar, aber ich meine, es müssten sich Mittel und Wege finden, um hier vorwärts zu kommen.

Am meisten Widerspruch werde ich wohl begegnen, wenn ich — wohl gemerkt auf der Oberstufe unserer Mittelschulen — die Erziehung zum guten Schweizer auch heute nicht durch einen isolierten Unterricht in Schweizergeschichte erreichen möchte, sondern durch eine Schweizergeschichte, die ein Glied der Weltgeschichte oder doch der mitteleuropäischen Staatengeschichte sein

<sup>1)</sup> Politisches Jahrbuch der Schweizerischen Eidgenossenschaft 1913, S. 115 bis 176, bes. S. 150.

soll. Man wird mir einwenden: Alle Völker Europas werden wohl nach diesem Kriege ausschliesslich ihre Geschichte und ihre Art im Unterricht pflegen, und wenn wir Schweizer als Staat etwas auf uns halten, so müssen wir dasselbe tun. Ausschliessliche Pflege der Schweizer Kultur in bildender Kunst, Dichtung und Staatsgestaltung und damit verbunden eine gewisse Dreisprachigkeit der Landessprachen, das wird uns heute als patriotische Erziehung empfohlen. Mir scheint: wir sind eben einfach in einer andern Lage als unsere rassenmächtig geeinten grossen Nachbarstaaten. Die können sich zur Not vielleicht auf ihre Geschichte und ihre Kultur konzentrieren und abschliessen, das wird äusserlich gehen, aber ich glaube, auch sie können es nicht, ohne Schaden an ihrer Seele zu nehmen. Wir in der Schweiz können in unserer Kleinheit und als eine Bildung aus drei Volkssplittern nicht so ausschliesslich sein, unsere Schweizergeschichte ist mehr als die Geschichte grosser Länder verflochten mit der Geschichte der Nachbarn: Wir sind einst ein Teil des Deutschen Reiches gewesen, wir haben durch Jahrhunderte von der Gnade Frankreichs gelebt, Österreich hat seine dynastischen Stammbesitzungen in der Schweiz gehabt, und in Italien haben wir im 16. Jahrhundert unsere Grossmachtpolitik durchgeführt. Aber jede isolierte Schweizergeschichte scheint mir auch in den Grössenverhältnissen verzerrte Bilder zu liefern. Das alles will nicht heissen, dass die Schweizergeschichte nun etwa als *quantité négligeable* zu behandeln sei. Im Gegenteil: wo irgend möglich werden wir eine geschichtliche Erscheinung, eine staatliche Entwicklung in erster Linie bei uns verfolgen, aber gerade wenn wir dieser Entwicklung die unter andern Bedingungen sich anders gestaltende Entwicklung an andern Orten gegenüberstellen, begreifen wir unsere eigene Gestaltung um so besser, tritt sie um so plastischer hervor. Ich nenne als Beispiel nur das Schicksal der Stadtfreiheit gegenüber Bischöfen und Fürsten im Mittelalter und die Neugestaltung der Schweiz im Jahre 1847/48 neben Deutschland, Italien und Österreich.

So meine ich, dass gerade im Interesse eines staatlichen Denkens und zwar eines schweizerisch staatlichen Denkens unser Geschichtsunterricht in den obern Klassen auf eine recht breite, mannigfaltige Vergleichsmöglichkeiten zulassende Basis gestellt werden müsste. Um unseres Schweizertums willen dürfen wir nicht engherzig sein, sondern müssen glauben, dass es die Kritik, die aus jedem Vergleichen aufpriesst, ertragen und den Vergleich mit andern staatlichen Betrachtungs- und Denkweisen in letzter Linie wohl aushalten kann.

op. h. w. a. u. t. e.  
 1)  
 2)  
 Cap



Ein weiteres kommt nun freilich dazu, wenn unser Unterricht den Sinn der jungen Leute für unsere staatliche Eigenart stärken soll: Der Geschichtsunterricht muss an der Gegenwart orientiert sein und zwar ohne alle Einschränkung. Diese Forderung ist in erster Linie ein Auswahlprinzip, das aber oft zu Missverständnissen Anlass gegeben hat. Damit ist nicht gesagt, dass die neueste Geschichte brauchbar, die mittelalterliche halbbrauchbar und die alte Geschichte ganz unbrauchbar für den Geschichtsunterricht sei. Es gibt Erscheinungen aus der Antike, die bis zum heutigen Tag fortwirken, man braucht nur an Gebilde der Bibel, des römischen Rechtes oder der griechischen Kunst denken. Und es gibt moderne Erscheinungen, die für uns recht belanglos sind, z. B. die Präsidentenskämpfe in den südamerikanischen Republiken. Und ferner: Es gibt Köpfe, denen überall in der Vergangenheit die Beziehungen zur Gegenwart aufleuchten und solche die sie nicht merken, auch wenn sie mit der Nase drauf gestossen werden. Selbstverständlich kann diese Forderung der Orientierung des Geschichtsunterrichts an der Gegenwart, an dem, was noch irgendwie im Bewusstsein der Menschen von heute lebt, nicht auf bornierte Köpfe eingestellt werden. Aber wir können uns auch nicht zufrieden geben mit der beliebten Anschauung, dass die ganze spätere Welt schon in der Antike mehr oder weniger vorgebildet sei, und dass wir darum eigentlich dort alles hineingeheimnissen müssen. Unsere staatlichen Zustände, aber auch unser ganzes heutiges, durch den Individualismus mindestens hindurchgegangenes Denken, ruhen doch zu grossen Teilen auf der Aufklärungsperiode und auf dem Zeitalter der französischen Revolution. Überhaupt hat das 19. Jahrhundert — wenigstens für mein Empfinden — mehr Umwälzungen in der Struktur des menschlichen Denkens und des menschlichen Zusammenlebens hervorgebracht als viele andere Jahrhunderte zusammen in älterer Zeit, so dass der Geschichte des 19. Jahrhunderts vom Wiener Kongress an ein volles Jahr Geschichtsunterricht gewidmet werden muss, und zwar ruhig auf Kosten älterer Geschichte. Der Vollständigkeitswahn ist einer der schlimmsten Feinde alles historischen Unterrichts. Man will die ganze Geschichte absolvieren, statt an Hand der Geschichte historisches, kritisches und staatliches Denken verbreiten. Je mehr ein geschichtliches Etwas in der Gegenwart lebt und uns anstösst, dass wir uns mit ihm innerlich abfinden müssen, desto gründlicher muss es seinen Platz in Geschichtsunterricht finden.

Aber wo bleibt bei alledem die Eigenart der Schweiz, die

die  
formule  
expl

besondere nationale Erziehung durch den Geschichtsunterricht? Die Orientierung an der von uns Schweizern erlebten Gegenwart und die Einstellung auf unsere Staats- und Kulturzustände, die eben durch die gesamte Geschichte uns erst lebendig und wertvoll gemacht werden sollen, besagen nach dieser Richtung im Grunde genug.

Trotzdem ist es wohl heute nicht ganz überflüssig, wenn wir die heutige Eigenart unseres Landes auch noch in bestimmten Worten zu erfassen suchen, um die Aufgabe auch des Geschichtsunterrichtes nach dieser Seite schärfer zu präzisieren. Wir Schweizer haben auf germanisch-romanischem Boden ganz bestimmte, extrem demokratische Staatsformen im Laufe des 19. Jahrhundert zuwege gebracht, und wir haben in unsern Zeiten, da das Nationalitätsprinzip im rassenmässigen Sinne immer weitere Kreise schlägt und die Alleinherrschaft unter den staatsbildenden Faktoren scheint antreten zu wollen, einen Bundesstaat am Leben erhalten, der auf dem Verständnis dreier Rassen ruht, ohne dass die eine oder andere den Versuch machen kann und darf, im andern Sprachgebiet zu kolonisieren oder gar zu herrschen. Das scheidet unser schweizerisches Staatswesen von allen Nachbarn. Aus diesem politischen Zustande oder doch in Verbindung mit ihm hat sich für uns auch eine eigenartige Gesellschaftsstruktur ergeben — nennen wir sie eine demokratische — in die freilich das Parvenütum der modernen Industrieritter eine gewisse Lücke gerissen hat. Aber — und da liegt für mich unsere besondere Aufgabe in der Zukunft: Diese Eigenart ist wie alles Menschliche nicht ein Besitz, der uns noch durch Jahrhunderte trägt und uns ein Existenzrecht sichert. Sie bedeutet vielmehr in hohem Grade eine schwere Aufgabe, deren Verwirklichung noch in der Zukunft liegt. Dass dies in bezug auf unsere Rassenteile gilt, erleben wir heute alle Tage. Und wenn das, was so in spiessbürgerlichen Kreisen als Demokratie gilt, d. h. sich an keine Ordnung kehren und nichts Grösseres über sich anerkennen, schon das erreichte Ideal des demokratischen Staates sein sollte, dann wäre es zum Russischwerden.

Da meine ich, kann uns aus der Geschichte nur wieder und immer wieder die Wahrheit entgegenleuchten, dass die Demokratie auf die Dauer nur gedeihen und Respekt erzeugen kann, wenn sie auf einer freien, gewollten Disziplin einerseits, auf einer starken Selbstbeschränkung und einem gesteigerten Verantwortlichkeitsgefühl andererseits ruht. Jeder in der Demokratie braucht beides, denn er ist Befehlender und Gehorchender in einer Person. Das ist etwas unge-

heuerlich Grosses und Schweres, und wir werden es nicht einfach durch einen noch so guten Geschichtsunterricht erzeugen können. Aber es muss alle unsere Betrachtungen über den Staat wie ein warmer, wenn gleich unsichtbarer Luftstrom tragen und durchdringen. Dass unsere Demokratie trotz allem Kläglichem, das sie in der Wirklichkeit bietet, ein Ideal menschlichen Zusammenlebens ist, für das es sich lohnt, seine Kraft und seinen Willen einzusetzen, das muss als das spezifisch Schweizerische unsern Unterricht erfüllen. Und dazu der Gedanke, dass trotz allen gegenwärtigen Missverständnissen ein ehrliches Zusammenleben nicht nur von Rassenbrüdern, sondern von Menschen verschiedener Sprache und verschiedenartigem Denk- und Gefühlsapparat möglich sein muss. Das sind zwei Ideale, ohne welche die Welt auf die Dauer nicht bestehen kann und die heute ganz besonders in unsere Hände gelegt sind.

2) Diese Gedankengänge können auf allen Gebieten des staatlichen Lebens fruchtbar gemacht werden. Schon der Begriff des Staates an sich ist ja für junge Menschen etwas so Leeres und Schematisches. Dass er die Organisation nicht nur der gleichzeitig miteinander lebenden Menschen, sondern auch der sich folgenden Generation ist, dass wir durch Erfüllung unserer Staatspflicht nur den Dank abstatten, den wir unsern Vorfahren im Staate schulden, und unseren Nachfahren für das, was wir ihnen hinterlassen, verantwortlich sind, ist ein ungeheuer fruchtbarer Gedanke auch für junge Köpfe. Überall lässt er sich aufzeigen, in Gesetzgebung und Verwaltung, in der sozialen Fürsorge und in der militärischen Fürsorge für das Land. Partei-, Konfessions- und sonstiger Gruppenegoismus sind Dinge, in die die künftigen Führer und Lehrer des Volkes nicht einfach blind hineintappen dürfen. Und zu alledem kann unser Geschichtsunterricht einen kleinen bescheidenen Beitrag liefern. Drum gehört zu seiner Aufgabe sicher auch ein Stück nationaler und politischer Erziehung in dem genannten Sinne.

Resumé total  
Es ergeben sich somit drei mögliche Hauptaufgaben für den Geschichtsunterricht an Mittelschulen. Die erste Aufgabe besteht darin, in unsern jungen Leuten eine dauernde Freude an der ungeheuer reichen Welt der Vergangenheit schaffen zu helfen und damit auch den Sinn für die Zusammenhänge mit dem Heimatboden zu festigen. Die zweite Aufgabe ist die Förderung eines wirklich kritischen Sinnes gegenüber Traditionen und Schlagwörtern, aber nicht nur als Auflösung oder gar Zerstörung, sondern als Klärung des Blickes für Gross und Klein, für Echt und Unecht, weil erst darauf sich eine freie Verehrung des

Logan

wirklich Grossen in Vergangenheit und Gegenwart gründen kann. Die dritte Aufgabe wäre die Vertiefung der Einsichten in die Beziehungen des einzelnen zu unserm Staate, und die Stärkung des Pflichtgefühls gegenüber dem Ideal unseres demokratischen Volksstaates.

\*       \*       \*

Das ist viel verlangt und klingt fast anmassend. Manchem von Ihnen — ich rechne nicht selbst dazu — steht im Gedanken an die tägliche Praxis des Unterrichts das Wort Oskar Jägers wieder so nahe wie am Anfang: „Gott sei mir Sünder gnädig.“ Eine der drei Aufgaben würde vollkommen genügen, mag mancher unter Ihnen denken. Wenn der Wagen zu schwer geladen ist, so bringen ihn die Pferde nicht mehr vom Fleck. Und ich gebe vollkommen zu: des einen Neigung und Begabung liegt vielleicht mehr auf dieser, die des andern mehr auf einer andern Seite. Was schadet es schliesslich, wenn jeder seiner Art entsprechend sich seine Aufgabe mehr oder minder einseitig stellt. Die besten und eindrucksfähigsten Geschichtslehrer haben das getan. Nur eines dürfen wir nicht, bei Strafe der Verkücherung: gar keine Aufgabe uns setzen als einen Stoff oder ein Lehrbuch schlecht und recht durchzukauen. Mit vollem Bewusstsein habe ich die Aufgaben nicht allzusehr nur unten am Boden gesucht. Unsere Zeit mit ihrem mächtigen geschichtlichen Leben, unser Land mit seiner ungelösten Aufgabe der Darstellung einer wahren und ehrlichen Demokratie und bestehend aus Bruchstücken dreier Kulturgebiete, schliesslich der Reichtum an Hilfsmitteln, die uns zur Verfügung stehen, haben mich gezwungen, das Beil weiter zu werfen als nur gerade vor die Füsse, d. h. den Versuch zu wagen, auch die Aufgaben des Geschichtsunterrichts nach unserer heutigen Lage zu gestalten und nicht die recht spießbürgerliche Formulierung Oskar Jägers zu der meinigen zu machen.

Aufgaben stellen heisst seinem Wollen Können und Richtung und Inhalt geben. In die Luft gebaute Ziele bleiben wirkungslos und hinterlassen nur einen dauernden unfruchtbaren Zwiespalt zwischen der Aufgabe und der wirklichen Arbeit. Ziele, die mit einem einzigen Schritt erreicht werden können, bewirken keine volle Anspannung unserer Kräfte. Mir lag daran, die Aufgaben so zu formulieren, dass sie imstande sind, uns über uns selber, über unsere natürliche Bequemlichkeit hinauf- und aus Geleisen, die die Gewohnheit gebahnt hat, herauszuführen. Wer das nicht nötig hat, dem hatte ich nichts zu

sagen. Aber ich denke, die meisten unter uns werden doch von Zeit zu Zeit wieder das Bedürfnis haben, die tägliche und oft ermüdende Berufsarbeit an dem, was wir im letzten Grunde wollen und suchen, von neuem zu orientieren.

\* \* \*

Thesen. 1. Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts an schweizerischen Mittelschulen deckt sich nicht schlechthin mit den Aufgaben der staatsbürgerlichen oder der nationalen Erziehung. Diese greifen einesteils weit über Unterricht und Schule hinaus, andernteils darf auch bei unserm Geschichtsunterricht der humane Einschlag nicht in der nationalen Aufgabe ganz untergehen.

2. Dieser Geschichtsunterricht hat seine Aufgabe erst erfüllt, wenn er imstande gewesen ist, in den jungen Menschen die Freude an der Vergangenheit, vor allem auf dem engern Heimatboden, zu erhalten und zu fördern, wenn er den kritischen Sinn für Gross und Klein, Echt und Unecht angeregt, gestärkt und geleitet hat; und wenn er ein Verständnis angebahnt hat für unsere besondere Lage als demokratischer und nicht rassenmächtig geeigneter Staat, vor allem aber für die Verpflichtungen des einzelnen gegen diesen Staat und seine Eigenart.

3. Für die Auswahl des Stoffes ergeben sich daraus folgende Gesichtspunkte: Das Bestreben nach Vollständigkeit des Gerippes, wie sie die Geschichte als Wissenschaft letztlich suchen muss, tritt zurück. Wertvoll ist alles in der Vergangenheit, zu dem wir einleuchtende Beziehungen mit unserer eigenen Zeit, unserm staatlichen Leben und dem uns naheliegenden örtlichen Kreis, herstellen können; ferner die Zeiten, die noch in den Quellen unmittelbar zu uns reden können. Damit liegt ein starkes Gewicht auf der Zeit seit der Aufklärung, weil in dieser Zeit unser materielles und geistiges Leben vor allem seine Wurzeln hat.

4. Das Vorgehen im Unterricht kann mit den Worten skizziert werden: Sorgsame Pflege der Entdeckerfreude, daher Quellenbenützung. Ferner: möglichst grosse Aktivität der Schüler. Die Geschichte darf nicht in Verruf kommen, das Fach zu sein, in dem man am wenigsten einen eigenen Gedanken haben kann und darf.

Branch A font report.

=====