

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 38 (1928)
Heft: 4

Artikel: Von der Not des Geschichtsunterrichts : 2. Teil
Autor: Meier, Alfons
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788286>

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: 09.01.2025

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

Von der Not des Geschichtsunterrichts.¹⁾

Von Dr. Alfons Meier, Basel.

II.

Umgruppierung.

Ist es nicht wirklich nötig, dass wir uns auf seine Voraussetzungen und Möglichkeiten neu besinnen? Dass wir ihn neu orientieren, und das von zwei Seiten her? Statt vom Handbuch der Weltgeschichte aus, wie es in zehn Bänden von Chamurabi bis Mussolini vor uns auf dem Bücherbrett steht, von den Dingen und Menschen aus, deren Geschichte wir erzählen, und vom jungen Menschen mit seiner innern und äussern Welt aus, dem wir sie erzählen?

Wir wollen und dürfen künftig Geschichte nicht mehr mit der Geschichte beginnen!

Woher soll einer Interesse für Religions- und Kirchengeschichte haben, wenn nicht vom lebendigen Anteil an Religion und Kirche, oder davon her, dass er aus lebendigem Interesse für Gott und Religion mit Theologien und Kirchen im Konflikt steht und mit Hilfe der Geschichte ihrer sich erwehren will? Wir müssten doch erst Chemiker und Astronomen sein, bevor die Geschichte der Chemie, der Astronomie für uns Interesse hat und überhaupt verstanden werden kann. Astronomen und Chemiker aber werden wir nicht in den Geschichtsstunden, so wenig wie Ökonomen, Künstler oder Schiffsbaumeister. Und wenn nach einer bekannten Formulierung die Geschichte der Philosophie erst die Philosophie ist, so stimmt auch das nur in dem Sinne, dass der, der schon Philosoph ist, die philosophischen Probleme schon durchdacht hat oder dazu fähig ist, im Ablauf der möglichen und historisch gegebenen Lösungen jene Totalität sucht, die das einzelne System ihn vermissen lässt; aber niemals könnte eine Abreviatur der Philosophiegeschichte nach Art unseres Geschichtsunterrichts in die Philosophie selbst einführen. Ebenso wenig aber führt unser Geschichtsunterricht je tief genug in die Dinge und ihr Wesen, von denen er spricht. Auch zu Staat und Volk wollen wir nicht auf dem Umweg über die Geschichte gelangen, aus lebendigem Staatsinteresse vielmehr und dem unmittelbaren Anteil am Leben, Leiden und Wollen unseres Volkes zu ihrer Geschichte. Notwendige Voraussetzung eines gedeihlichen Geschichtsunterrichts darf nicht mehr bloss Geographie im Sinne der Länderkunde bleiben; was wir brauchen, ist Lebenskunde: Wirtschafts-, Gesellschafts- und Staatskunde, Kulturkunde insgesamt und für ihre einzelnen Gebiete müssen künftig die soliden Grundlagen abgeben, ehe Geschichte all

¹⁾ Siehe auch März-Nummer.

dieser Dinge im einzelnen und in der Totalität ihrer Wechselwirkungen möglich ist.

So ist aller Geschichtsunterricht bisher notwendig gescheitert nicht nur an Art und Grösse seines Gegenstandes, sondern an den mangelnden Grundlagen, die die Schule zu legen nicht für nötig fand. Vielleicht glaubte sie, im Laufe des geschichtlichen Unterrichts diese Grundlagen gewinnen zu können. Man hat etwa versucht, gegen Ende die Grundbegriffe des staatlichen und kulturellen Lebens sich herauskristallisieren zu lassen, nachdem man mit all diesen Elementen jahrelang vor unreifen Schülern ins Ungefähre operiert. Wir sind bis jetzt so verfahren, wie wenn ein Lateinlehrer seinen Anfängern einen Text aus Cicero vorsetzte: Die armen Leute sollten lesen, übersetzen und erklären, den fertigen komplizierten Text verstehen, und können weder deklinieren noch konjugieren, noch haben sie Wörter gelernt und kennen keine Syntax. Wir gleichen dem Gesangslehrer alter Observanz: Seine Schüler sollten vom Blatt singen und kennen keine Tonleitern, weder Kreuz noch B, nicht Dur und Moll, nicht Oktave und Quinte, nicht Rhythmus und Takt, noch sonst eines der musikalischen Elemente. Als praktischer Mann weiss er sich zu helfen; er singt und spielt ihnen vor und sie singen's ihm nach. Das Lied allerdings, das können sie nachher, aber singen können sie nicht und Sänger sind sie auch keine geworden. — So wir Geschichtslehrer: Wir reden ihnen etwas vor, was sich da und dann begeben hat mit Dingen, die sie als Dinge noch nicht kennen, und sie reden's uns nach, meist stammelnd genug; denn sie haben davon weder Begriff noch Erfahrung. Ist uns denn das noch nie aufgefallen, wie unzulänglich Schüler in Geschichte sich auszudrücken wissen, die doch sonst, wo sie nur aus sich selbst zu reden brauchen, ganz gut sprechen und schreiben? Wie wenig Kontakt aber mit dem Eigenleben des Schülers haben wir hergestellt, wenn er von den Gegenständen unseres Unterrichts nur unzulänglich zu sprechen weiss!

Ich weiss nicht, bin ich deutlich genug geworden, um zu zeigen, dass man Geschichte nicht von Geschichte lernt, so wenig als Singen vom Vor- und Nachsingen, und wäre beides noch so korrekt. Oder am Cicero-Text zu exemplifizieren: Im üblichen Geschichtsunterricht muten wir dem Schüler beständig beides zu, den Text aus den Wörtern, die er nicht kennt, und die Wörter aus dem Text, den er nicht versteht, zu begreifen. So soll er bei uns die Geschichte eines Dinges, das er nicht kennt, die Wirtschaft z. B., erfahren und aus der Geschichte, die er darum nicht begreift, den Grundbegriff Wirtschaft und der andern Dinge gewinnen. Auch ein *circulus vitiosus*!

Das ist das Grundverfehlt in der Anlage unseres Geschichtsunterrichtes. Sie beruht auf der Täuschung, als ob Geschichte selbst ein Ding wäre wie Pflanzen, Gewässer, Dome, Gedichte, Ideen, Kapital, Industrie, Staaten, Volk, Persönlichkeiten, Kriege, Glaubenssätze usf. Nein, Geschichte ist ein Handeln und Geschehen und Tun an und mit diesen Dingen, ein Schaffen, Zerstören und Verändern. Und keines dieser Dinge gehört mehr als ein anderes zur Geschichte.

Staat und Krieg und Revolution, die sich gewöhnlich vordrängen, haben nicht mehr Heimatrecht in ihr als die stilleren Dinge, Gebet und Weisheit, und die praktischen Segel, Spinnmaschine und Elektrizität. Erste Voraussetzung, irgendetwas von Geschichte zu verstehen, ist die Kenntnis aller menschlichen Leistungsgebiete und Schöpfungen, ist demnächst Menschenkenntnis und Welterfahrenheit, ist persönliche Reife und Allgewandtheit. — Warum schreibt denn kein „Historiker“ die Geschichte der Medizin oder der Astronomie oder der Technik? Weil er in der Regel von „diesen Dingen“ zu wenig versteht. Ein Musiker oder Musikkenner schreibt allenfalls Musikgeschichte; unsern Schülern aber muten wir von Anfang bis zu Ende die Geschichte der Völker, Staaten, Kulturen, Steuern, Revolutionen, Religionen, Bauwerke, Bilder, Gewerbe und Wirtschaftsformen zu, ohne sie vorher ein für allemal diese Dinge selbst und ihre Herkunft vom Menschen und ihre Beziehungen untereinander kennen gelehrt zu haben. Sie sollen uns die Entschlüsse eines Staatsmanns im merkantilistischen Zeitalter verstehen lernen und kennen sich nicht einmal mit ihrem Taschengeld aus.

Telemach.

Es ist eine der besinnlichsten Geschichten beim alten Homer, wie Telemach, der Jüngling, der in die Welt zog, seinen Vater zu suchen, im Palast des Menelaos zu Sparta staunt über den goldenen Reichtum, dergleichen er noch nie gesehen; wie er dann den, der ihn besitzt, mit seinem Glücke Zeus dem Olympier gleichwähnt; wie dann aber der welterfahrene Herr und Held Menelaos mit seinem grossen Leid um alles, was vor Troja und nachher geschehen, den Jünglingen die Kunde sagt von Völker- und Königsgeschicken und dem grossen Zwiespalt des Lebens. Es ist ein Bild und eine Szene, vor denen man begreifen mag, dass die Alten in Homer den Lehrer ihrer Jugend gesehen.

Es ist mir immer ein Bild unserer Jugend, die aus ihrem Elternhaus zu uns kommt, Welt, Leben zu suchen und sich selbst zu entdecken, und die unserm Wissen und unserer Erfahrung sich anvertrauen muss und will, trotz aller kritischen Zersetzung, die durch unsere Zeit geht; will, wenn sie bei uns selbst nur eine feste Haltung und Wohlmeinen sieht. Und wiederum sollte und könnte nächst dem Deutschunterricht die Geschichte es sein, die berufen wäre, ihr ein Bild und eine Deutung der Menschenwirklichkeit zu geben, die bildend und sinnhaft sind.

Aber eben dieser Geschichtsunterricht hat es im Unterschied zu allen andern Fächern von Anfang bis zu Ende mit einem gleich schwierigen Stoffe zu tun; dazu kommt, dass dieser Stoff für das Verstehen von allen der schwierigste ist, am meisten und vielseitigsten Voraussetzungen verlangt. Selbst Philosophie, so umfassend sie ist, bleibt einseitig gegenüber der Universalität und Totalität der im innern Sinne des Wortes allgemeinen Geschichte, innerhalb der Philosophie einer der vielen Bezirke ist; Kant konnte sein Leben lang das

Königsberger Professorendasein leben. Es gibt in der Geschichte keine Grade und Stufen des Verständnisses in dem Sinne, dass ich als Lehrer methodisch vom Leichtern, Einfachern, Elementaren fortschreiten könnte zum Schwereren, Komplizierteren, sozusagen der höhern Syntax. — Alle andern Fächer haben es da weit besser. Sie können voraussetzungslos beginnen; sie sind kaum angewiesen darauf, dass der Schüler zur Begabung auch noch Erfahrung mitbringe. An einem kleinsten Punkte setzen sie ein, ziehen planmässig Grund- und Aufriss und gewinnen fortschreitend das Material, mit dem sie bauen. Am Stoff wächst der Lernende und mit seinem Wachstum wächst der Stoff und seine Anforderungen. Man kann das allerdings mit der Geschichte auch so machen; aber es ist allemal eine üble Verkleinerung.

Den Sozialismus des 19. Jahrhunderts zu verstehen ist nicht schwerer als die Kulturleistungen des Perikleischen Zeitalters zu erfassen; die Entstehung des Römischen Weltreiches, das wir unsern Jüngsten vorführen, ist so fasslich oder so schwierig wie die Entstehung des Britischen Imperiums, das wie der Sozialismus für unsere Ältesten aufgespart bleibt. Ich wage zu berichtigen: Gemessen an den Voraussetzungen, die unsere Schüler mitbringen, aus gewissen Gegenwartszuständen und -erscheinungen heraus kämen sie leichter zur Struktur und dem Werden der englischen Weltmacht. — Wesen und Werden der Demokratie pflegen wir an der athenischen Geschichte zum erstenmal aufzuzeigen, weil Demokratie uns dort zum erstenmal begegnet. Viel einfacher aber liesse Demokratie, wie wir sie verstehen, aus einem zeitlich viel spätern Ereignis sich ableiten, das meist im Gedränge der übrigen, ihm wesensfremden Vorgänge, in die es eingelegt ist, selten recht ausgewertet wird; es ist jener denkwürdige Vertrag in der Kajüte der „Mayflower“ von 1620. Wenn es, praktisch gesprochen, überhaupt leichter und schwerer Verständliches in der Geschichte gibt, so möchte das zeitlich und räumlich Näherliegende, also neueste und Gegenwartsgeschichte, das für den Anfang Geeignetste sein; wir fangen in Geographie auch nicht mit Hinterindien an.

Aktualität und fragendes Interesse: Telemach vor Menelaos!

Wir hören die Einwände: Orient, Hellas und Rom seien für unsere Kultur etwas wesentlich anderes als Hinterindien für unsere Bodengestaltung. Aber wir ignorieren diesen Einwand, indem wir ihm recht geben, vom Objekt aus gesprochen. Aber wir gehen ja eben nicht vom Objekt, sondern vom jungen Telemach aus; ihm geben wir Antwort auf seine Fragen; ja wenn wir in etwas von Anfang auf ihn einwirken, so ist es das, dass wir ihn fragen lehren, damit wir ihm antworten können. Anders formuliert, gehen wir aus von der Unmöglichkeit, auf direktem Wege zum Objekt zu gelangen. Und wenn wir den indirekten Weg künftig versuchen wollen, so tun wir es eben im Interesse der Geschichte als einer durch Tradition und Kontinuität zusammengehaltenen Reihe von Tatbeständen. Wir wünschen ja nicht eine Auflösung und Zersetzung der Geschichte in subjektiv

ausgewählte Epochen und Erscheinungen; was wir aber wünschen, ist zuerst einmal Durchsetzung des geschichtsbeflissenen Schülers mit den Elementen und Funktionen des geschichtlichen Lebens. Wir wünschen ihn gehen zu lehren, bevor wir mit ihm den „Gang durch die Weltgeschichte“ auch tun.

Auch einen andern Einwand hören und überhören wir: Jeder Geschichtslehrer werde eben, aus dem Wissen um die Fragwürdigkeit des Anfangsunterrichtes, durch die Art der Darstellung den mangelnden Voraussetzungen des Schülers Rechnung tragen und mit zunehmender Reife und Erfahrung ihm mehr zu bieten suchen. Aber bleibt es dabei nicht schade, dass man seinerzeit mit den produktivsten Stoffen, dem Perikleischen Zeitalter, der israelitisch-jüdischen Geschichte, wo sie überhaupt behandelt wird, dann mit der Entstehung einer christlich-abendländischen Gesamtkultur, also der Zeit von Alexander dem Grossen bis Konstantin und von Konstantin bis zu Karl dem Grossen noch nicht in die eigentlichen Tiefen gehen konnte, so gerne man es auch gewollt hätte. Ist ein Augustin und Plato und Jeremia nicht besser für die Ältern und Reifern, die im innern Wortsinne Maturanden sind, statt für die Jüngsten, die solchen Namen und Zusammenhängen noch nichts nachfragen. Und sollen wir dafür mit den Maturanden die Belanglosigkeiten der neuern Geschichte behandeln, die keine Menschheitswerte mehr geschaffen, höchstens umgeformt oder zersetzt hat? Dafür haben wir mit den Jüngsten über so fruchtbare Dinge wie Entstehung und Gehalt des Alten Testaments, griechische Kunst, Philosophie und Tragödie, Evangelien und Paulus hinweggehen müssen.

Ist das alte Geschichtsunterrichts-Schema noch länger zu beantworten?

Es liegen doch heutzutage die Dinge so, dass wir der blossen Tatsachen um ihrer selbst willen längst überdrüssig sind und nach lebendigem Wasser und heilendem Geiste dürsten, und wir erkennen, dass die unverlierbaren Lebensgüter eben einst, am Anfang, geschaffen worden sind, in deren Tiefen wir mit unsern Anfängern nicht hinunterzugelangen vermögen. Gewiss hat auch die neuere und neueste Geschichte ihre geistigen Errungenschaften; sie zu bestreiten wäre töricht. Aber wenn dies der Geist naturwissenschaftlicher und historisch-kritischer Betrachtung und Forschungsweise ist, so gelangen wir ja doch kaum mehr dazu, das recht auszuwerten. Wird nicht gerade die so fruchtbare Problem- und Fragestellung gegenüber den Kulturwerten, ihrer Herkunft und ihrem Wesen in unserm Geschichtsunterricht illusorisch, weil wir selten mehr Zeit finden, auf die schon einmal mehr obenhin behandelten Gegenstände zurückzukommen?

Odysseus.

Wir haben von den Schwierigkeiten gesprochen, die der Geschichtsstoff seiner Natur nach in weit höherm Masse bietet als jeder andere Unterrichtsgegenstand. Wir haben zu zeigen, wie diese Schwierigkeiten sich verdoppeln, dass dem Schüler die Voraus-

setzungen und Organe fehlen, ihn zu erfassen, zu verstehen, sich anzueignen. Es fehlt ihm die Welterfahrenheit aus Handeln und Leiden, wie sie der göttliche Held und Dulder Odysseus sich erworben.

Auch dem begabteren Schüler fehlen diese Voraussetzungen; Intelligenz ist nicht Erfahrung und Persönlichkeit. Weltgeschichte ist im Grunde etwas für den Mann von Welt, der zugleich den höchsten Anforderungen der *vita activa* und der *vita contemplativa* erfüllt, der Weltgeschichte machen und ein Büchlein *de contemptione mundi* schreiben kann. „Studiert“ werden könnte auch auf der Universität Weltgeschichte erst von denen, die schon ihr eigenes Floss selbst gezimmert, Schiffbruch gelitten, sich behauptet, „vieler Menschen Städte gesehn und ihren Sinn erkannt haben“. Wer, unfrei genug, in seinem Leben nur erst die Schule und keine andern Sorgen als Schulsorgen gekannt hat, an dem muss Weltgeschichte doch eigentlich vorbeigehen wie der Kurszettel an dem, der keine Börsengeschäfte gemacht oder zu machen gedenkt. Aber wir wollen das nicht darum so deutlich uns eingestehen, um Geschichtsunterricht aufzuheben, sondern um klar zu wissen, woran wir sind, wenn wir mit neuem Bewusstsein doch darangehen, „Geschichte zu treiben“ und ihn dabei ganz und radikal nur nach den Voraussetzungen zu orientieren, die unsere Schüler erfüllen.

Was bringt denn, gute Intelligenz vorausgesetzt, ein junger Mensch durchschnittlich für das Verständnis der Geschichte mit? Dass reine Intelligenz nicht genügt, ist schon gesagt worden. Zur Intelligenz hinzu muss eine bestimmte Wesenheit des gesamten Menschen treten. Eine Odysseusnatur wäre nur erst ihre eine Seite; ein so guter Erzähler seiner eigenen Schicksale und Taten Odysseus ist, so bleibt er doch in Taten und Schicksalen zu sehr befangen; es fehlt ihm Distanz, Reflexion und Abstraktion. Für eine Platonatur hinwieder ist die Welt der Geschichtswirklichkeit zu sehr nur Erscheinung, Schemen und Schatten. Die Wesenheit, die am besten Geschichte aufzufassen imstande ist, möchte ich eine Perikleische Natur nennen. Auch etwas von der Tragik, die für alle Zeiten mit diesem Manne und seinem Zeitalter verbunden bleibt, ist darin ausgesprochen. Wieviel tiefer Sinn liegt doch in jener Überschrift: „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“! Doch lassen wir das.

Begabung für Geschichte — von Reife vorerst noch gar nicht zu reden — ist darum doch wohl eine selteneren Sache, als man sich für gewöhnlich vorstellt. Aber man hat sich darüber bis jetzt auch keine Vorstellungen gemacht; man hat Geschichte einfach „gegeben“, wie denn überhaupt für alle Fächer noch eine systematisch betriebene Begabungspsychologie fehlt.

Ein Goethe z. B. hatte den Sinn für Geschichte kaum, so weit solche Qualitäten einem derartig universalen Geist in einem kurzen Satze einfach zu- oder abgesprochen werden können. Richtiger ist es schon, gerade bei einem solchen Anlass darüber klar zu werden, was denn eigentlich das Kriterium des geschichtlichen Sinns wäre.

Schon die Bezeichnungen „Geschichtlicher Sinn“ und „Sinn für Geschichte“ laufen nach zwei verschiedenen Richtungen. Die Namen Goethe und Schiller mögen vorläufig als Repräsentanten für das eine und für das andere gelten. Wer den Sinn hat für Werden und Entwicklung überhaupt, den Sinn, der im Bestehenden das Gewordene und im Gewordenen das Werdende und das Werden selbst, wie Goethe in seinem Brief über das Amphitheater in Verona oder die Juraklus bei Münster, zu schweigen von seiner Metamorphose der Pflanzen, der denkt eminent geschichtlich. Und wer sich selbst eine Biographie von dem universalen Gehalt wie „Dichtung und Wahrheit“ schreiben kann, hat von den Qualitäten des Historikers. Kommt es aber mehr auf die Gegenstände als Kriterien an, Sinn für den Menschen nicht nur als zentrale Persönlichkeit, auf deren Entwicklung, Bildung und Auswirkung alles um ihn bezogen wird, sondern für den Menschen als Gemeinschaftswesen, auf die kollektiven Grössen und die in ihnen wirksamen Mächte und Kräfte, den Anteil Einzelner oder bestimmter Gruppen an dieser Macht, so ist wohl Schiller, der die Tragödie eines Wallenstein nicht aus seinem Charakter, wie Shakespeare getan hätte, sondern aus seiner Situation ableitete, der Mensch mit dem Sinn für Geschichte, wie wir ihn meinen. Doch gehen wir auch hier nicht in Grundfragen der Geschichtswissenschaft ein.

Wenig genug, und darum bald gesagt, ist, was unsere Schüler an Voraussetzungen für die Welt der Geschichte mitbringen. Und das ist auch weiter nicht zu verwundern; erst müsste man selbst Welt und Geschichte geworden sein, bevor man an Weltgeschichte herangehen kann. So lange man das nicht geworden ist, versteht man wohl einzelne Geschichten; das heisst: Man hat den Sinn für das Unmittelbar-Menschliche, das Persönliche. Das ist schön und recht für Poesie und Literatur, ist aber, wenn auch unentbehrlich, für sich allein doch unzulänglich gegenüber der Geschichte. Wenn es gut geht, bringen unsere Schüler darüber hinaus noch einige meist sehr ungefähre Eindrücke von den Existenzgrundlagen der eigenen Familie oder des Berufsstandes dem sie angehört. Aber das sind ja meistens Dinge, die Eltern vor ihren Kindern geheimzuhalten pflegen. Bei der Kompliziertheit des heutigen Erwerbslebens bleibt das, auch wo die ungefähren Eindrücke zu einigem Wissen um die Dinge führen, ein fast unbrauchbar kleiner Ausschnitt.

Es ist immerhin etwas, womit sich bei Neuorientierung des Geschichtsunterrichts das meiste anfangen liesse. Wir sollten auszugehen versuchen von den so bunten Existenzbedingungen, aus denen die Schüler herkommen; eine Wirtschafts- und Gesellschaftskunde könnte daraus erstehen, von der übergegangen werden könnte zu den ökonomischen Grundlagen einer ganzen Stadt oder Landschaft; von da liesse sich aufzeigen Zusammenhang und Wechselwirkung zwischen wirtschaftender Gesellschaft und Staat; von da aus könnte der Staat, nicht begrifflich, aber praktisch in seinen Funktionen erfasst werden; „Recht“ und „Gesetz“ würden lebende Notwendigkeiten; ihr Verhältnis und Missverhältnis zur Sittlichkeit, dem Ge-

wissen würde bald aus dem sittlichen Rigorismus der Jugend heraus zur Sprache kommen; man gelangte zur Religion und ihren Organisationsformen und Machtansprüchen, auf andere Schöpfungen aus den metaphysischen Bedürfnissen des Menschen, auf „Kunst und Wissenschaft“, die die Schüler so gerne unverstanden zusammen nennen, wenn sie von ihrer „Blüte“ bei den Griechen oder in der Renaissance Worte reden. — Hier, wenn irgendwo, liesse sich einsetzen, liessen sich die soliden Grundlagen legen, ob solche Vorarbeiten nun ein oder zwei Jahre brauchten, ganz gleich. So auch kämen wir dazu, den Geschichtsstoff um den Menschen als lebendiges Zentrum zu konstruieren, entstehen, werden zu lassen, ihn zu schaffen.

Der Sinn für Geschichte.

Aber immer noch würde so der individuelle Mensch geschichtsbildendes Zentrum bleiben. Das ist er aber nicht, nicht einmal dann, wenn er Alexander, Konstantin oder Friedrich der Grosse ist. Es ist nun die Frage, von welchem Zustande der geistigen Reifung an beim Schüler der Sinn für das Über- und Interindividuelle, für kollektive Kräfte und Grössen und ihre Formen stark genug sei. Darüber fehlen uns zureichende psychologische Untersuchungen. Nur soviel lässt sich sagen, dass dieser Zustand erheblich später eintritt, als der Beginn des höhern Geschichtsunterrichts angesetzt zu werden pflegt. Man möchte fast formulieren: Nicht durch Beschäftigung mit Geschichte wird man matur; man muss matur schon sein, um mit Geschichte zureichend sich beschäftigen zu können.

Die eigentliche Voraussetzung für weltgeschichtliches Verständnis wäre also ein ausgesprochener Sinn für die überpersönlichen Mächte und Gestaltungen, für das, was zwischen den Menschen ist und aus ihrem Zusammenleben entsteht, für Gruppen und ihr Handeln, ihre Satzungen, Ordnungen, Formen und ihre Wandlungen. Die heutigen Voraussetzungen dafür scheinen nicht eben günstig, dass das Kind einen lebendigen Sinn dafür bekomme. Die Zellen menschlicher Gemeinschaftsbildung, die Klein- und Kleinstfamilien, sind in Zersetzung begriffen; für Sippen- und Stammesgefühl darf man schon gar keinen Instinkt mehr voraussetzen. Die vielen, an ihre Stelle getretenen Organisationsformen aber sind künstliche Konstruktionen, die für das jugendliche Vorstellungsleben unwirksam bleiben.

Schwerer verständlich wird also auch die aus der Gruppenbildung und ihren Zusammenfassungen hervorgehende Macht aller Art, für Recht, Krieg, Friede, Kultus, Kirche, für Institutionen und für Kulturwerte als Produkten gesellschaftlicher Zustände, gesellschaftlichen Lebens und Bedürfnisses einerseits und genialer Schöpfungen einzelner andererseits. Erschwert aber wird dadurch auch das Verständnis dafür, dass Werke, Schöpfungen, Werte und Institutionen objektiv-lebende Grössen sind, unabhängig von der Person ihres Schöpfers und der Gesellschaft, die sie mitbedingt, angenommen, bewahrt, gewandelt und umgebildet hat. Darf man z. B. annehmen, es gelinge, die Wandlungen der christlichen Religion und Kirche,

den sogenannten Untergang der Antike, die Wandlungen der lutherischen Reformation in diesem Sinne deutlich werden zu lassen, wenn nicht schon ein ausgesprochener soziologischer Sinn im Schüler erweckt und aktionsfähig gemacht worden ist durch eine dem Geschichtsunterricht vorausgehende, ihn solid fundierende Gesellschaftslehre und Kulturkunde?

Ebenso nötig aber ist der Sinn für den Ablauf von Veränderungen in einer zeitlichen Folge, seien diese Wandlungen nun bestimmt mehr durch einen eingebornen Rhythmus oder durch Anpassung an Einwirkungen von aussen her durch wesensähnliche oder -fremde, daher feindliche Mächte. Es ist der Sinn nicht so sehr für ein Sein und Wesen, für Dinge und Zuständlichkeiten, sondern für das Geschehen, Tun, Handeln, für den Kampf, das Dynamische, für Wechselwirkungen. Er wird zum Sinn für Kausalität und Metamorphose, für Lebensprozesse, auch von Wesenheiten, die, wenngleich von Menschen geschaffen, doch mächtiger und manchmal besser sind als er selbst und bei allen irdischen Wandlungen doch etwas vom Notwendigen, Gültigen, Wahren in sich haben.

Jugendmut und geschichtlicher Sinn.

Was aber leistet denn der geschichtliche Sinn Produktives? Ein spätes und müdes Erkennen dessen, was ohne ihn geschaffen worden; geschichtlicher Sinn hat fast etwas Greisenhaftes an sich. Am Anfang der Geschichte stehen Propheten und Sänger, in ihrer Mitte Dichter, Künstler, Philosophen, Priester und Bauleute; an ihrem Ende steht der Geschichtsschreiber. Jugend ist Glaube, Hoffnung und Illusion; Erkenntnis, Einsicht und Wissen sind der Trost der Enttäuschten und Erfahrenen. — Als Goethe anfang, sich historisch zu nehmen und „Dichtung und Wahrheit“ schrieb, fing er auch an alt zu werden. Wir fänden es unerträglich, wenn einer sich mit dreissig Jahren eine Biographie schriebe, selbst wenn er schon Aussergewöhnliches geleistet haben sollte. Wer selbst im Werden ist, hat am wenigsten für Werden und Wandlung und Entwicklung einen Sinn. Sein Sinn geht auf Leistungen, Schöpfungen, Objektivationen seines künftigen Zustandes, Überwindung seiner selbst, Tat, nicht auf ein Wiedererkennen des Prozesses, der ihm zu schaffen macht und ihm höchstens schmerzlich, nicht aber interessant ist. Erst der Gewordene, Seiende ist über den Werdeprozess erhaben und vermag ihn zu betrachten und in der Geschichte wiederzufinden. Dass geschichtlicher Sinn etwas Müdes, Ältliches an sich hat, dafür hat die Jugend ihren Instinkt; oder hat sie ihn vor lauter Lehrbuchbildung schon verloren? Wenn Nietzsches vorwärtsdrängender Schöpfergeist ihn höchst fragwürdig fand, wie sollten wir ihn beim heranwachsenden, in die Zukunft drängenden jungen Menschen so ohne weiteres voraussetzen?

Freilich, der junge Mensch, wenn er von grossen Taten träumt, wird sich auch gerne von den wirklich getanen erzählen lassen, Geschichte hören. Aber solche Geschichtsdarstellung ist etwas in Misskredit geraten. Die Heldenverehrung Carlyles ist abgelöst worden

durch die Heldenentlarvung Shaws. Für Darstellungen im Stil der Heldensage sind wir weniger mehr zu haben. Wir haben, wenn nicht die marxistisch-materialistische, so doch sonst welche kollektivistischen und soziologischen Geschichtsauffassungen. Und wenn auch Menschen es sind, die die Geschichte machen, ob nun mehr die Massen und Klassen oder die gewaltigen Einzelnen, das ganze geschichtliche Gemächte ist zu komplex, als dass es aus Persönlichkeiten, Charakteren, aus Geist und Ideen heute noch dargestellt werden dürfte. Und selbst wenn man ausschliesslich Helden die Geschichte machen liesse, gerade ihre Schöpfungen leben, oft als Wirkungen, die von ihnen weder gewollt noch vorauszusehen waren, ihr eigenes Leben weiter. Die Macht der Tradition ist ebenso geschichtsbildend wie explosive Taten, Pläne und fassbare Entschlüsse. Für die Grundlegung des Mittelalters so wichtig wie die Völker und Führer der Völkerwanderung sind die Traditionen aus der nie untergegangenen Antike. Solches aufzuzeigen ist dem historischen Sinne Genugtuung und Genuss. Es müsste seltsam zugehen, wenn die Jugend mit ihrem auf die persönliche Tat gerichteten Instinkt solche Voraussetzungen so ohne weiteres mitbrächte. Gestehen wir es doch, da ist ein hemmender, oft quälender Widerspruch zwischen dem lebendigen, originalen Interesse der Jugend und dem unsern. Wird es uns gelingen ihn fruchtbar zu machen?

Das Unmittelbare in der Geschichte.

Aber gesetzt auch, Verständnisfähigkeit für die Elemente des geschichtlichen Lebens und historischer Sinn werde von unsern Schülern auf vorgenannte Weise allmählich erworben, so bietet nun wieder nichts so sehr wie Geschichte dem Erkennen über das blosses Kennenlernen und erste Verstehen hinaus seine eigenen Schwierigkeiten. Das eigentliche Problem historischen Erkennens öffnet sich hier.

Diese neuen Schwierigkeiten ergeben sich einmal aus der Totalität der Geschichte, sodann aus der Möglichkeit und Notwendigkeit einer doppelten Erkenntnis alles Lebendigen, einer unmittelbaren, einfühlend-intuitiven, durch Identifizierung gewonnenen, und einer mittelbaren, distanziert-abstrahierenden, konstruktiv-systematisierenden. Das eine nicht ohne das andere; wenn aber eines zuerst und vor dem andern, dann die unmittelbare. Sie ist, wie alles Irrationale, im Unterrichtsverfahren schwerer zu erzeugen, kaum zu reproduzieren und zu kontrollieren, liegt auch den einseitigen Lehrnaturen weniger; sie scheint auch zu wenig akademisch-wissenschaftlich, und es ist daher in den hohen Prüfungsreglementen nicht weiter von ihr die Rede. Aber sie liegt in der Linie der grossen Wendung, die die Geisteswissenschaften soeben genommen haben, der Abwendung von der blossen Formal- und Begriffsphilosophie zur Lebensphilosophie.

Nichts so sehr wie Geschichte stellt in den Wechselwirkungen ihrer Aktionen, Beziehungen und Zuständlichkeiten eine unvergleichliche Totalität dar. Jede Einzelerscheinung nun, durch die man zu

dieser Totalität vordringen möchte, ist nun eben erst aus der Totalität verständlich. Jenes Ganze aber, wie sollten wir es zu Anfang schon mit einem Male haben und schauen? Fausts magisches Bemühen hat der Natur gegolten; das Menschenleben, die Welt will er stückweise nach und nach erfassen, indem er der Reihe nach ihre Kreise durchmisst. „Wir sehen erst die kleine, dann die grosse Welt.“ Aber auch dabei war es ihm mehr um Selbsterkenntnis als um gegenständliches Wissen zu tun. — Noch erheblich weiter hat das geschichtswissenschaftliche Spezialistentum diese Totalität zerstückelt; eine geschichtsphilosophische Zusammenschau aber ist bis jetzt noch nicht geleistet. Grandios bleiben wird für alle Zeiten die religiöse Geschichtsauffassung der jüdischen Propheten und eines Augustin in der civitas dei. Unzulänglich sind die positivistisch-materialistischen Konstruktionen; es fehlt Seele und Sinn. Am brauchbarsten erscheint Schopenhauers Unterscheidung von Welt als „Wille“ und als „Vorstellung“ gerade für eine Gesamtauffassung der Menschheitsleistungen, eine Unterscheidung, die sich ja anwenden lässt unabhängig von dem Pessimismus, mit dem zusammen sie bei Schopenhauer auftritt. Doch lassen wir das. Wir werden uns ja selten im Geschichtsunterricht so hoch versteigen; für uns aber sollten wir doch eine Auffassung haben, die indirekt sich ausspricht und mitteilt; auch im Elementarsten kann Geschichte sinngemäss nie anders als aus Lebensfülle, aus einer Totalität des Subjekts und der Objekte verstanden, dargeboten und aufgefasst werden.

Von anderer Art, aber nicht weniger schwierig ist es, Geschichte als etwas Unmittelbares zu erfassen. Wie gelingt es, und ist es überhaupt menschenmöglich, dass unmittelbar werde, Tatsachen und Zusammenhänge, Völkerschicksale und staatsmännische Entschlüsse, geniale Schöpfungen und Kulturzuständlichkeiten, Interessenkämpfe, Schwindelerfolge und die Martyrien des Echten und Wahren, die Brutalität des Lebensdrangs, Macht von Tradition und Indolenz, Persönlichkeiten und Völkercharaktere, Zusammenhang von Mensch und Boden, das Ewiggleiche zu allen Zeiten und die nicht weniger offenkundigen Wesensunterschiede des Menschen in der Antike, im Mittelalter, Orient und den traditionslosen U. S. A., Bevölkerungs- und Exportzahlen, „Hunger und Liebe“, Gewalt und Arbeit, Egoismus und Gemeinschaftsordnung, dass dieses Ganze, das mit-, in- und übereinander zugleich, schaffend und geschaffen, beharrend und sich ändernd, im einzelnen und in seiner Totalität? — Und wenn es nicht möglich ist, was hilft es, dass wir irgendwelche Ersatzschemata geben, uns mit mittelbarer Erkenntnis begnügen? Lieber die simpelste Hebel-erzählung oder eine Patriarchengeschichte, den alten Homer, Gleichnisse aus den Evangelien, den verlorenen Sohn, einen Märchenkönig und den einfältig-gemühtiefen „Kanitverstan“, die alle unmittelbar und darum „richtig“ sind. Dafür doch sollten wir heute das Gefühl, darnach das Sehnen haben, dem geschichtlichen Leben selbst nahe zu kommen, identisch mit ihm zu werden, alles mitzuerfassen, was Atmosphäre und Farbe, wallendes, warmes Blut, Impuls und Be-

rechnung und Wagemut ist. Wo in unsern konstruktiven Geschichtsdarstellungen weht noch der Wind, der die Segel eines Vasco da Gama schwellte und spritzt der Schaum um die Wikingerschiffe?

Den alten Geschichtsunterricht, der sich mehr nur in Namen und Zahlen zu bewegen verstand, glaubten wir überwunden und bewegen uns in — Bezeichnungen. Wir können Vorstellungen und Begriffe wohl klären, aber immer wieder nur mit andern Zeichen. Das Zeichen aber bleibt immer nur Ersatz. Wir reden von Seeherrschaft und begnügen uns mit — Wandkartenblau. Die Leistungen der Geschichte übersteigen unser Vorstellungsvermögen schon bei der einfachsten Aktion und wir sollten das Ganze ganz in Bewegung schauen und Anteil an ihm haben. Und immer nur schauen, nur Theorie! Kann daraus jemals ein rechter Ernst werden? Bleibt es nicht müßiges Spiel, dessen der junge Mensch überdrüssig werden muss? Immer nur Bericht und Lesen, Anhören, niemals Selbstunternehmung, Planen, Angreifen, Scheitern, Gelingen, Hindernis, Feindschaft, günstige Winde, Verlust, Hoffnung, Berechnung, eine Situation und eine Aufgabe, Mittel und ihr Verhältnis zum Ziel, Wollen und Müssen, Sorgen, Triumph, Aufstieg und Sturz? Alles sollten wir zu tun und zu sein vermögen; wie ein Proteus sollten wir in alles uns wandeln können, um alles zu wissen und zu erfahren. Und doch sind wir bloss wir und bleiben es, und tun wenig, meistens nur lehren und lernen, als ob Weltgeschichte ein Schulbetrieb wäre und in ihm Wahrheit, Gerechtigkeit, geistige Interessen um ihrer selbst willen herrschten, als ob der individuelle Mensch darin mit seinem Gedeihen Zweck des Geschehens wäre. — Was machen wir denn? Viel Lärm um das korrekt Registrierbare; aber je mehr registrierbar, um so weniger unmittelbar lebendig. Unmittelbares gibt es überhaupt nicht in Stufen, sondern nur ganz, Offenbarung oder dann bloss Wissenschaft, mittelbares Erkennen. Aber was kümmert den lebendigen Menschen die Begriffswissenschaft? So wenig als den gotterfüllten Menschen die Theologie.

Abstraktion und Konstruktion.

Zum Problem aber wird das Verstehen von Menschendingen weiterhin dadurch, dass ich nur mit Hilfe dessen verstehen kann, was ich als Individuum selbst bin und in mir wirksam habe; je mehr ich lebendiger Mensch bin, um so mehr auch bin ich befähigt, Geschichte zu verstehen. Man sagt, Menschliches habe für uns ein Maximum von Verständlichkeit, eben weil wir Menschen seien. Das stimmt relativ zum Naturerkennen; dort komme ich mit reiner Intelligenz aus; ich brauche nicht mit meinem ganzen Menschen zu verstehen. Aber eben diese Möglichkeit als Mensch den Menschendingen gegenüber ein Maximum von Verständnis zu haben, findet ihre engen Schranken an der gegebenen Individualität und ihrer Wandlungsfähigkeit. Aber auch mit einer Allwandlungsfähigkeit wäre es nicht getan. Ich muss mir selbst und meinen Wandlungen reflektierend gegenüber treten, mir selbst zur Erscheinung werden können.

Auch von den Fremdwesen, in die ich mich wandle, muss ich Existenz und Vorstellung zugleich oder wenigstens nacheinander zu sein vermögen. Daraus entstände ein Wechselleben, das die Welt in ein romantisches Spiel verwandeln, bald mich, bald die Welt aufheben und wieder zum Zentrum machen müsste. Wie wesensfremd, blutleer erscheint demgegenüber die geordnete Klarheit unserer Geschichtsdarstellung und ihre verstandesmäßige Verständlichkeit, die doch allzusehr auf Kosten individueller Unmittelbarkeit im Erfassen des millionenfältigen Chaos gewonnen ist.

Und doch ist diese Verständlichkeit, Vernünftigkeit, sind „Ideen“ es, die erst ein zureichendes und ein erfassendes und umfassendes Wissen ganz geben. — Der Mensch zwar ist und denkt; aber auch die gelungenste Verwandlung in alle und jede „Rollen“, die in der Geschichte „gespielt“ werden, geben mir noch kein zureichendes Wissen um die Geschichte, die als Macht, nicht nur als Gemächte am Menschen und mit ihm und durch ihn ihren Gang geht. Wie in der Tragödie ein „Etwas“ sich abspielt, wovon die Rollen nicht immer, nicht immer ganz und oft gar nie Einsicht gewinnen, da sie oft nur in ihrem Wesen und ihrer Eigenillusion davon befangen bleiben, so erst recht in der Geschichte. Wir pflegen das Rätselhafte und Unerforschliche daran mit der frommen Wendung der Resignation anheimzugeben: „Der Mensch denkt und Gott lenkt“, oder reden von Schicksal oder vom Sinn der Geschichte. Für uns hier handelt es sich darum, festzustellen, dass ich für ein geschichtliches Gesamtverständnis aus allem Sein mitsamt seinen eigenen Reflexen wieder heraustrete und Distanz gewinne, weit genug, alles in seinen Bedingtheiten, seinen Beziehungen und Verhältnissen in seinen Nebendingen zu sehen und einzureihen, es zu einem blossen Punkt, Strich, Tönung, Färbung im Weltbild zu machen. Letzten Endes müsste ich dafür einen unverrückbaren Sehort haben, Weltauge sein. Immer wird Geschichtsverständnis über menschliches Vermögen hinausgehen.

Was für ein Unterfangen also ist es, Unerfahrene an dieses Unternehmen heran- und hereinzuführen, ohne ihnen vorher die Organe, es zu erfassen, kennen zu lernen und zu erkennen, gehörig ausgebildet zu haben. Kann es sich ohne das um etwas anderes handeln als darum, Kenntnis zu geben und zu nehmen davon, dass so und so benannte, im Grunde unverständliche Dinge da und dann geschehen seien, um mehr als eine bloss katalogartige Orientierung über Standort und Reihenfolge von Statuen und Szenen, die uns zuinnerst stumm sind? Wollen wir es nicht besser so anstellen, dass sie von Anfang an von innen zu uns sprechen werden?

Mitten in den Ereignissen und Schöpfungen stehen zu können als Handelnde und Leidende, mit der ganzen Heftigkeit und Einseitigkeit des Willens und seiner Ideologie, zugleich ausser alle dem, in der Distanz betrachtender Ruhe und gelassener Weisheit, gleich den olympischen Göttern, denen nichts Menschliches fremd ist, denen alles Menschliche aber doch nur zum Schauspiel, „Theorie“, wird,

das ist die Doppelforderung, die Geschichte an uns stellt. Mag sein, dass wir durch Beschäftigung mit Geschichte sie mit der Zeit erfüllen lernen; ob wir aber inzwischen Geschichte gelernt haben? Kartenlesen ist doch wohl auch die Anfangsvoraussetzung und nicht das Endziel des Geographieunterrichts. Unserm armen Geschichtsunterricht fehlt es bis jetzt sozusagen durchgehend an beidem, an Schicksals- und Welterfahrenheit und der olympisch-apollinischen Abgeklärtheit. Vielleicht gefallen wir uns darin, jene betrachtende Ruhe zur Schau zu tragen, Zeus und Götterversammlung zu sein, und würden vielleicht doch erbleichen, wenn die Titanenschatten der wirklichen Geschichte an unsern Schulstubenfenstern vorbeizögen und fragend zu uns hineinschauten. Wie wagten wir es da noch, von Gregor VII. oder von Clémenceau mit Worten abzusprechen? Und wenn wir gar die grössten Schicksale der Weltgeschichte, Völkerkriege darzustellen haben, sollten wir verfügen über jene herzlose Verstandeskälte des Generalstäblers, dem alles Operationen sind, Rechenexempel mit Kräften, Massen, Entfernungen, dem auch das Moralische und die Mentalität Mittel zum Siege sind, der Sieg aber Endsinn des Lebens bedeutet. Und hinwieder sollten wir jenes mitlebende Nur-Leidfühlen eines Andreas Latzko haben, der Menschen, nichts als leidende „Menschen im Krieg“ sieht, und dann wieder jenen prophetischen Geist, der in allem leid- und schuldvollen Geschehen die geheimen Wege einer übermenschlichen Macht sieht, die alles das „von fernher“ gebildet, wie einst den Assyrersturm, damit Einkehr und Besinnung, höhere Erkenntnis und reineres Wollen sich erzeuge und mitschaffe am Gottesreich. Auch Aischylos weiss: „Uns aber zwingt die ewige Satzung, durch Leiden zu lernen.“ (Schluss folgt)

Über Störungen des seelischen Lebens in biologischer Beleuchtung.¹⁾

Von Prof. Dr. M. Minkowski, Zürich.

(Schluss)

Gegenüber den bis jetzt erörterten psychischen Leiden, bei denen Erscheinungen von gestörter Entwicklung oder Rückentwicklung, also endogene Faktoren, eine wesentliche und wahrscheinlich sogar ausschlaggebende Rolle spielen, gibt es auch viele, die durch exogene, d. h. von aussen einwirkende Schädigungen in erster Linie bedingt werden. Hierher gehören zunächst verschiedene, namentlich chronische, Vergiftungen, und zwar vor allem durch Alkohol, dann besonders durch Morphinum oder Opium und neuerdings auch durch Kokain. Von diesen spielt der chronische Alkoholismus sowohl klinisch wie sozial die weitaus wichtigste Rolle. Wohl spielen auch bei seiner Entstehung endogene Faktoren in Form einer neuropathischen Anlage mit einer verminderten Widerstandsfähigkeit und einem fortschreitenden Erliegen gegenüber der Verführung und wohl auch

¹⁾ Siehe auch März-Nummer.