

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 21 (1935)
Heft: 2: Vom Geschichtsunterricht

Artikel: Geschichtsunterricht und Mädchenerziehung
Autor: Strebel, Maria
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-525859>

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: 14.03.2025

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

derspruch zur christlichen Offenbarung (von der Erbschuld).

Aus diesen Prinzipien hat sich einerseits mit Betonung des Individuums auf Kosten der Gesamtheit der Liberalismus, mit Betonung der Gesamtheit (des Kollektivs) auf Kosten des Individuums der Sozialismus entwickelt. Vor allem wurden Rousseaus Schlagworte „Freiheit und Gleichheit“ die Fanfaren der Revolution. Die „Menschenrechte“, wie sie im nordamerikanischen Unabhängigkeitskampf und 1789 in der französischen Nationalversammlung erklärt wurden, gaben den stärksten Anstoss zur Verschiebung der Grenzen zwischen den Aufgaben des Staates und denen der Gesellschaft — im modernen Staatssozialismus oder Etatismus.

Philosophische Grundlagen moderner demokratischer Staatsauffassungen — namentlich des deutschen und schweizerischen Liberalismus — sind neben den Ideen der englischen und französischen Aufklärer auch die Rechtsphilosophie Kants und die Staatstheorien Fichtes, vor allem Hegels. Der Pantheist Hegel betrachtete den Staat als die Wirklichkeit der sittlichen Idee, als absoluten Selbstzweck, als „irdisch Göttliches“; nach ihm hat der Staat das höchste Recht über die Einzelnen; höchste Pflicht ist es, Glied dieses Staates zu sein, als dessen beste Form Hegel freilich nicht die Demokratie, sondern die konstitutionelle Monarchie ansieht.

Aus den genannten Hauptquellen flossen im 19. Jahrhundert weitere Staatstheorien. Vorbildlich für den jüngern Liberalismus der sog. Regenerationszeit wurde namentlich die Fort-

führung der Lehre Rousseaus durch den Waadtländer Benjamin Constant („Cours de politique constitutionnelle“ 1817—20), im Sinne einer stärkeren Uebertragung der Volkssouveränität auf die Volksvertreter in der sog. repräsentativen Demokratie.

Ueber die liberal-demokratische Staats- und Gesellschaftstheorie aber wuchs die sozialdemokratische — auf der weltanschaulichen Grundlage des Materialismus — hinaus. Sie begann um 1814 mit Saint Simon. Charles Fourier und Proudhon, der das Eigentum als Diebstahl bezeichnete, setzten sie fort. Zum Klassenkampf, zur Diktatur des Proletariates und zur sozialistisch-kommunistischen Internationale bauten Engels und Marx die vorhandenen Ansätze aus.

Der grosse Basler Kulturhistoriker Jakob Burckhardt nennt die moderne Demokratie also mit Recht „eine aus tausend verschiedenen Quellen zusammengeströmte, nach Schichten ihrer Bekenner höchst verschiedene Weltanschauung, welche aber in einem konsequent ist: insofern ihr nämlich die Macht des Staates über den Einzelnen nie gross genug sein kann, so dass sie die Grenzen zwischen Staat und Gesellschaft verwischt, dem Staat alles das zumutet, was die Gesellschaft voraussichtlich nicht tun wird, aber alles beständig diskutabel und beweglich erhalten will und zuletzt einzelnen Kasten ein spezielles Recht auf Arbeit und Subsistenz vindiziert.“

(Fortsetzung folgt.)

Littau-Luzern.

Hans Dommann.

Lehrerin und weibliche Erziehung

Geschichtsunterricht und Mädchenerziehung

Was erzieherische Werte anbelangt, steht der Geschichtsunterricht entschieden in erster Reihe. Ich möchte ihn eigentlich vor den Deutschunterricht stellen. Weil dieser oft (besonders in Mädchenklassen) so sehr mit Poesie und Märchen verzuckert oder mit Moralpredigten versalzen wird, dass darunter die wahrhaftige Linie verloren geht.

Für gewisse Jugendliche und für ein gewisses Alter steht die erzieherische Seite des Geschichtsunterrichtes sogar über dem Religionsunterricht. — Ich denke jetzt an konkrete Fälle: Es sind besonders Mädchen in der Pubertät, in denen (sehr oft zufolge religiöser Uebersättigung) der Oppositionswille gegen alles „Fromme“ so gross ist, dass jede

Christenlehre, jede Religionsstunde an ihnen abtropft wie Wasser an einem geölten Körper. —

Ganz anders stellen sie sich zur Geschichte. Das sind nackte Tatsachen. Ohne Moral. Ohne Wunder im gewöhnlichen Sinn. (An die sie in ihrem Alter nicht gerne glauben.) — Und doch voller Wunder! — Wir müssen nur unsere „ungläubigen Thomasse“ unmerklich an der Hand nehmen und sie auf die Fährte dieser Wunder göttlicher Vorsehung führen, dann suchen sie von selber weiter, insofern es sich um intelligente Mädchen handelt. Dann finden sie die grossen Zusammenhänge zwischen Religion und Geschichte und müssen endlich zum Schluss kommen, dass die Geschichte — im Ganzen gesehen — nichts anderes ist als ein zwin- gender Gottesbeweis, als eine lebendige Apologie unseres Glaubens. — So wird ihnen gerade die Geschichte Brücke zur Vertiefung in der Religion.

Auch zur Selbsterziehung spornt sie die Mädchen an. Ich muss oft an einen Satz unseres verehrten Professors, Dr. Hanselmann, denken: „Viele grosse Werke sind zwar von Männern gemacht, aber mit Frauen gezeugt.“ — Beweise dafür finden wir in der Geschichte. Sollen wir die übergehen? — Es wäre doch so wichtig, dass unsere Schülerinnen endlich ihre fraulichen Minderwer-

tigkeitsgefühle verlören, die sie immer wieder darin hemmen, ganz und nur das Fra- u- s e i n anzustreben. — Sollen wir darum nicht einmal etwas länger als bei Napoleon bei seiner Mutter verweilen? Sollen wir nicht ruhig und absichtlich die Namen der Schlach- tenführer vergessen, dafür aber die Frauen der toten und verwundeten Soldaten nen- nen? Ihrer gedenken? — Sollen wir nicht dann und wann auf Kosten der Kriegs- geschichte das Lebensbild einer grossen Frau in die Schule bringen? — Ich denke jetzt an Karen Jeppe, die heroische Freun- din des armenischen Volkes. (Von Ingeborg Maria Sick.) Oder an kleinere Frauenbilder, die uns Fritz Wartenweiler geschenkt hat.

Wir müssen uns doch klar sein darüber, dass für unsere Mädchen nicht in erster Linie die materielle Bildung in der Geschichte Be- deutung hat, sondern die formelle. Sie müs- sen daraus lernen, Fra u e n zu werden. — Frauen, die „nur“ helfen, damit andere handeln. Frauen, die „nur“ raten, damit andere richtig entscheiden. Frauen, die „nur“ verzichten, damit andere die Kraft haben, Heldentaten zu vollbringen. Frauen, die „nur“ dienen, damit andere herrschen. Frauen, die dieses „Nur“ als eine Krone tra- gen, womit sie die Welt mit Frieden krönen.

Wohlen.

Maria Strebels.

Volksschule

Praktischer Geschichtsunterricht in der Volksschule

„Ein Volk, das seine Geschichte und seine ge- schichtlichen Denkmäler ehrt, ehrt sich selbst.“

Wir haben in der Geschichte dafür zu sor- gen, dass den Schülern recht viel Nutzen für das praktische Leben als Jüngling und Mann erwachse. Cicero, der edle Römer, bezeich- net diese Aufgabe mit den Worten: „Die Geschichte erleuchte den Verstand, veredle

das Herz, sporne den Willen an und lenke ihn auf hohe Ziele hin!“

Die Geschichte macht Vergangenes leben- dig, sie erschliesst die Wurzeln der Gegen- wart und lehrt uns die Zukunft verstehen. Ursachen und Folgen zeigen sich im Gesetze des Werdens und Vergehens. In dieser Er-