

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 36 (1949)
Heft: 2

Artikel: Geschichts-Unterricht und Abschluss-Schule : Gedanken eines Laien
Autor: Portmann, P.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-527053>

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.](#)

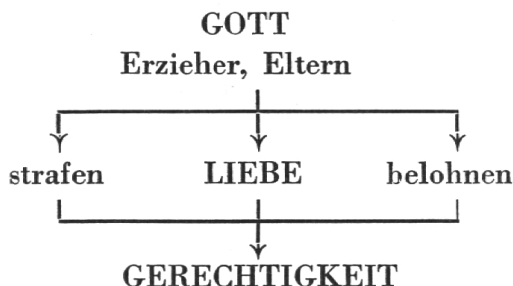
Terms of use

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: 29.03.2025

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

Gerechtigkeit
Gottes



Einst: Ja!

- b) *Einst* mußte auch der *Herrgott* strafen: Repetition von »Sodom und Gomorrha« und der vorgängig behandelten »Zerstörung Jerusalems«.
Güte? Gerechtigkeit!

Heute:
Ja — nein?

3. *Problemerarbeitung*: (Schlagworte als Gedankenanstöße: Den »Schlechten« geht es oft besser ...)

a) »*Heute* sind die Guten die Dummen ...« Beispiel aus dem Leben eines schlechten Menschen. Der Herrgott straft nicht ...

b) Schüler suchen zu widerlegen. (Zeitliche Strafen? Der Herrgott ist vielleicht zu gütig? nicht gerecht?)

Schüler können nicht recht antworten, fragen:

4. *Problemstellung*: Wann und wie zeigt der Herrgott seine Gerechtigkeit? Sind denn die Guten die Dummen?

(Fragen, die ewige Strafe, Belohnung betreffend.)

5. *Problemlösung*:

a) Tod schlechter Menschen. (Gewissen?)

b) Persönliches Gericht (gerecht — Gericht).

c) Jüngstes Gericht:

1. Erzählen.

2. Bild vom Gericht (z. B. nach Doré); Bildbeschreibung.

3. Lesen aus Schulbibel. Erklärung schwieriger Stellen.
(Schüler fragen!)

Nur noch *zwei* Gruppen. Wichtigkeit des Hauptgebotes der Liebe. (»Was ihr einem meiner geringsten Brüder ...«)

4. Vorlesen der Sequenz der Totenmesse: *Dies irae, dies illa, Tag des Zornes ...* (Welch harte *Gerechtigkeit* für die Verdammten, welche Liebe für die Geretteten!)

Ja. Beim
Gericht!

Welche Folgen!

GESCHICHTS-UNTERRICHT UND ABSCHLUSS-SCHULE

Gedanken eines Laien

Von Dr. P. Portmann, Zürich

In jeder Schulstufe, besonders aber in der Volksschule, fällt der Geschichtsunterricht aus dem Rahmen: nämlich aus dem Rahmen des täglichen Erfahrungslebens. Deshalb stellt er auch ganz andere methodische Forderungen als die übrigen Fächer, wie Deutsch, Rechnen, Geographie usw., deren »Nützlichkeit« dem Schüler bewußt ist. Allerdings werden diejenigen Geschichtslehrer noch nicht ausgestorben sein, die gerade

dieser scheinbaren Lebensfremdheit der Geschichte einen Reiz abgewinnen möchten (wie etwa eine Märchenerzählerin) und dabei ganz dem Geschichtslehrbuch folgen. Und warum soll man nicht dem Knaben, der, wenn er normal veranlagt ist, einen träumerischen Drang in ferne Länder hat, diesen umwandeln in einen Drang nach fernen Zeiten und dann, durch die lebendige Darstellung dieser Zeiten, einen solchen Drang auch zu befriedigen suchen?

Vielfach werden die Schüler denn auch von dieser Seite der Geschichte etwas abgewinnen können. Aber im Grunde bekommt das Fach Geschichte damit doch einen Anstrich von Extravaganz und einer spielerischen Zeitverschwendung. Und Zeitverschwendungen sind besonders in der Abschlußstufe nicht zu verantworten.

Nun, in der Geschichte ist es wohl etwas schwieriger, zu entscheiden, was Zeitverschwendung ist und was nicht. In andern Fächern ist der Stoff eher abgegrenzt, man kann eher feststellen, welches Pensum für das Leben genügt. Der Nutzen der Geschichtsstunden aber zeigt sich nicht so unmittelbar, man kann also nicht recht wissen, was der Schüler davon später brauchen wird; am besten könnte es also scheinen, man biete ihm so viel Wissen wie möglich. Nun, was der Schüler wissen soll, ist gerade soviel, daß er damit die Erscheinungen und Forderungen der — gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen usw. — Gegenwart, seiner Umwelt recht verstehen und die richtigen Schlüsse daraus ziehen kann. Für ein solches Pensum ist allerdings dem brauchbaren Wissen keine deutliche Grenze gesetzt; es ist schon am besten, man stecke die nun einmal notwendige Grenze ziemlich eng.

Dafür ist es um so wichtiger, den abgegrenzten Stoff richtig zu wählen und richtig auszuwerten. In kaum einem andern Gebiet ist der nicht richtig gewählte und auswertete Stoff so »unbrauchbar« für das Leben wie in der Geschichte; in jedem andern Fach ist die Verwendung des Wissens deutlicher; der Schüler sieht ein, warum er Rechnen, Schreiben, die Kenntnis der Pflanzen und Vögel, einen rechten Stil erlernt; es hat für ihn selbst dann einen Sinn, Geographie zu lernen, wenn er sie nur für den Fall brauchbar hält, daß er später einmal ins Ausland gehe. Aber was soll der Schüler mit toten historischen Kenntnissen, mit schönen Schlachtenschilderungen, mit Jahreszahlen anfangen? — Der Schüler soll doch nicht dieses oder jenes Gebiet einfach deshalb über sich ergehen lassen, weil es zum Schulplan gehört. (Eher darf man noch bei jenen Gymnasiallehrern ein Auge zudrücken, die ihr Fach nicht auf Grund von dessen erzieherischen Werten unterrichten, sondern nur weil sie es lieben, und die dann diese Subjektivität und didaktische Nachlässigkeit mit der Behauptung vertuschen, ihr Fach habe in sich selbst schon einen erzieherischen Wert, er wirke auf den reifen Schüler, auch wenn es dieser nicht merke. Zum Glück holt dann mancher »reife« Schüler, der vom erzieherischen und vom praktischen Wert dieses Faches nichts zu spüren bekommt, doch noch dieses oder jenes im Leben Verwertbare aus dem Stoff heraus; für die andern aber ist dieses Fach tote Materie, die Schulstunden sind nicht viel anders als Zeitverlust. Der Volksschullehrer darf sich von solchen Gymnasiallehrern nicht beeindrucken lassen, so wenig wie sich diese Gymnasiallehrer von der Weltfremdheit mancher ihrer Hochschullehrer hätten beeindrucken lassen. Je älter der Schüler, desto eher ist er fähig, aus dem Stoff — wenn nötig auch trotz der Dozierweise des Lehrers oder Professors — einen Gewinn zu ernten. Für die Volksschulstufe besteht diese Aussicht nicht.)

Den Stoff richtig auswählen und auswerten kann aber nur derjenige, der von der Geschichte selbst nicht zu viel erwartet. Wir werten sie nicht als eine lückenlose Stufen-

leiter von Fortschritt zu Fortschritt. Und darum dürfen wir auch nicht erwarten, daß man die Gegenwart besser versteht, wenn man genau weiß, wie sie sich Schritt für Schritt aus der Vergangenheit entwickelt hat; wenn man weiß, wie die Ereignisse des jetzigen Jahrzehnts die Folgen des letzten Jahrzehnts sind und diese wieder notwendigerweise aus dem vorletzten folgen mußten. Man versteht die Gegenwart (und errät auch die Zukunft) besser, wenn man in Sprüngen über Jahrhunderte hinweg, in Zeitaltern denkt, wenn man Brücken schlagen kann in ferne Zeiten und zu andern Völkern. Nur dann können die Erscheinungen und die Begriffe des gegenwärtigen staatlichen und gesellschaftlichen Lebens (Freiheit, Krieg und Frieden, Demokratie, Neutralität, Unabhängigkeit, Föderalismus, Recht, Vertrag, Verfassung, Staat Vertretung, Stand, Klasse, Bürger, Ordnung usw. usw.) klar verstanden werden, wenn man ihre Abwandlungen in den vergangenen Epochen einander gegenüberstellt und das Wesentliche damit zu erkennen sucht. Die Diktatur kann wohl besser erfaßt werden, wenn man ihr an die Seite den Absolutismus und die griechische Tyrannis setzt; die Kenntnis des Zunftwesens ist unfruchtbar, wenn sie nur als eine Notiz über das Mittelalter vorgetragen wird und nicht zum Vergleich mit heutiger Berufsordnung reizen kann. Den sozialen Problemen von heute kann man leichter auf die Spur kommen, wenn man die Parallelen früherer Jahrhunderte heranziehen kann. Jeder Lehrer kann da leicht weitere und bessere Beispiele finden. Auch schon innerhalb der Schweizergeschichte sind solche Vergleiche möglich — und z. T. noch leichter verständlich, überzeugender.

Damit der Lehrer aber die Einzelheiten der geschichtlichen Entwicklung in diesem Sinne auswerten kann, muß er frei sein vom Zwang der chronologischen Aneinanderreihung. Chronologie kann ihm ein sachliches und ein didaktisches Hindernis sein. Ein sachliches, weil die Chronologie versucht ist, Zusammenhänge äußerlicher, oberflächlicher und zufälliger Art als wesentlich hinzustellen und die tieferen Zusammenhänge zu vernachlässigen; ein didaktisches, weil sie weniger zum Denken, Suchen und Gestalten, sondern mehr zum bloßen Vortragen verleitet. Chronologie kann zwar für den Lehrer oft Anleitung zu sehr spannendem Erzählen sein, aber ebensooft kann sie Ursache größter Langeweile sein. (Ich erinnere mich noch an die allererste Geschichtsstunde und die Spannung, die man — unterstützt durch den geheimnisvollen Reiz des neuen Lehrbuches — dem neuen Fach entgegenbrachte; — welche Ernüchterung, als man uns in die kahlen Gefilde der Urzeit aussetzte, von der aus wir weder auf die Gegenwart noch auf das Schweizertum den geringsten Ausblick hatten.) Soll wirklich das größte Interesse, das ein Kind an der Geschichte haben kann, in der Frage ausgedrückt sein, die es beim Aufsagen hört: »Was kam dann?«

Man darf überhaupt in der Geschichte nicht die Folgerichtigkeit suchen und schon gar nicht diese Folgerichtigkeit in der Chronologie zu finden hoffen. Wenigstens ist dies nicht in dem Rahmen möglich, wie er durch die Aufnahmefähigkeit der Schüler, die zur Verfügung stehende Zeit und den Umfang der Lehrmittel gegeben ist. Denn gerade letztere sind hiezu zu klein — und zu groß: um die Zusammenhänge zwischen den aufeinanderfolgenden Ereignissen zu erkennen, ist ein Eingehen in die Einzelheiten, in die Hintergründe nötig, und das ist Wissenschaft, nicht mehr Schule — oder aber man führt alles auf Grundformen des Staats- und Gesellschaftslebens zurück (also auf das, was der Abschlußschüler verstehen lernen muß); dazu ist aber die übliche Geschichtserzählung in den Büchern zu sehr durchsetzt von ablenkenden Ereignissen, Kriegsschilderungen, Anekdotischem oder sonstigen Elementen des Zufalls. Ein Schul-

geschichtsbuch sollte wohl eher eine Material bietende Unterlage bilden als ein eigentliches Lernbuch.

Der Abschlußschüler wird das Gefühl der Geschichtlichkeit und den Sinn für das Vergangene als solches auch dann haben, wenn die vergangenen Zeiten nicht als das Vergangene, sondern als das einst Gegenwärtige behandelt werden; ja, eine solche Auswertung des Geschichtsstoffes wird sogar seiner Phantasiefreudigkeit mehr Stoff geben; wie leicht läßt sich auch in solchen Querschnitten die Geschichte als etwas Anschauliches darbieten. Wieviel wahre und verwertbare geschichtliche Erkenntnis bietet etwa die Schilderung eines mittelalterlichen Marktes mit all den Ausblicken, den er in das Gewerbe, den Verkehr, den Städtebau, die Lebenshaltung der Zeit gewährt. Wie manchen Hinweis kann etwa die Schilderung des Hoflebens im 17. und 18. Jahrhundert bieten sowohl auf das staatliche wie auch das soziale, kulturelle Leben! Für jede Stufe lassen sich solche »Gemälde« herstellen, für die Schweizergeschichte wie für die allgemeine. Nur muß es mehr sein als ein schönes, unterhaltendes Gemälde.

Für den christlichen und vorab für den katholischen Geschichtslehrer (nicht nur für Abschlußklassen, sondern auch für die Universität) aber hat der Geschichtsunterricht einen besondern Charakter, indem er hinter dem Menschen das Göttliche sucht, und zwar in zweierlei Weise: für ihn ist das Ideal, das die Menschen im Laufe der Geschichte verfolgten, zu messen am rein christlichen Ideal; und zweitens ist für ihn die treibende Kraft der Geschichte Gott selbst. Der Lehrer wird also einerseits nicht nur weit davon entfernt sein, die Geschichte zu einer Verherrlichung der Machtmenschen, der Militärs, der äußerlichen Organisatoren und derlei Größen zu machen und diese nach dem Maßstabe der Erfolge einzuschätzen, sondern er wird auch nicht bei einem verschwommenen Lob auf rein diesseitigen Seelenadel und diesseitige Geistesgröße stehen bleiben (die ja gerade in der heutigen Zeit ihre Kraftlosigkeit deutlich zeigen). Zeigen wir die religiöse (aber nicht die konfessionelle) Begründung des edlen Charakters! Die Geschichtsstunde darf wohl als eine Gelegenheit benützt werden, die echte Macht des von wahren Idealen begeisterten Menschen zu zeigen, der seine Größe behält — auch die geschichtliche —, selbst wo ihm Erfolg versagt ist. So sind etwa Franziskus von Assisi, Benedikt von Nursia, Pestalozzi, Henri Dunant, Harriet Beecher-Stowe, Florence Nightingale nicht minder historisch als Alexander, Cäsar, Ludwig XIV., Philipp II., Napoleon.

Der Glaube an die Einwirkung Gottes in der Geschichte wird den Lehrer bewahren sowohl vor der fatalistischen Auffassung, die Geschichte laufe zwangsmäßig ab und der Mensch sei nur ihr Spielzeug (oder ihr Kanonenfutter), wie auch vor der »optimistischen« Auffassung, es hänge nur vom Menschen ab, die Geschehnisse der Völker zu bestimmen, diese seien also nur das Ergebnis von Verfassungen, diplomatischen Konferenzen, militärischen Plänen, Staatsverträgen, politischen Heiraten und etwa noch von Erziehungsgrundsätzen, die man jungen Prinzen gegenüber betätigte. Der gesunde Menschenverstand, der die heutige Zeit betrachtet, wird einen solchen Optimismus sofort in Pessimismus umschlagen lassen, den Glauben an die Macht des Menschen in die Erkenntnis seiner Ohnmacht. Für den Nichtchristen wird sich das Gefühl einer Verantwortung in tatenlose Gleichgültigkeit kehren, der Christ aber anerkennt diese Verantwortung in den ruhigsten und in den stürmischsten Zeiten; denn er ist nicht der Geschichte, sondern Gott gegenüber verantwortlich. Diese Haltung bietet ihm einen christlichen Optimismus, in welchem auch eine bescheidene, aber von wahren Idealen

getragene Tat auf dem Wege über Gottes Mitwirkung etwas von geschichtlicher Bedeutung erhalten kann.

Hier stehen wir allerdings bei Gesichtspunkten, die wohl nicht mehr die Didaktik direkt bestimmen, sondern die Haltung des Lehrers seinem Stoff gegenüber. Aber man darf diese nicht geringschätzen als etwas, was man in seiner Stube oder in Lehrerkonferenzen ausmachen kann. Der Schüler, der vor dem Eintritt ins Leben steht, hat ein waches Ohr für die Haltung des Lehrers; denn diese ist wahrscheinlich das, was in ihm am tiefsten wurzelt und auch dann noch in ihm haftet, wenn die Einzelkenntnisse der Schuljahre verblaßt sind.

MÄDCHENABSCHLUSSKLASSEN UND BLOCKUNTERRICHT

Von Leonie Belser, Olten

In verschiedenen Kantonen bemühen sich heute Arbeitsgemeinschaften von aufgeschlossenen Lehrkräften und Schulbehörden um die Neugestaltung des Unterrichts an den Abschlußklassen. Auch Kreise aus dem Gewerbe und der Industrie interessieren sich dafür. Sie fordern vor allem größere Lebensnähe der Schule. Äußerlich gesehen ist die Angliederung einer Schülerwerkstatt für die Knaben und einer Schulküche für die Mädchen die auffallendste Neuerung. Für viele Laien ist durch das handwerkliche Arbeiten der Knaben und die hauswirtschaftliche Betätigung der Mädchen die Forderung nach größerer Lebensnähe der Schule erfüllt.

Diese Leute übersehen aber das Wesentliche. Die handwerkliche Betätigung darf nicht als Fach neben die andern Fächer gestellt werden; sie hat eine Erfahrungsgrundlage für den gesamten Unterricht zu schaffen. (Stieger.)

Den meisten Schülerinnen, welche in die Mädchenabschlußklasse eintreten, ist die Schule gründlich verleidet. Viele haben Minderwertigkeitsgefühle, weil sie nicht in die Sekundar- oder Bezirksschule aufgenommen wurden, und schämen sich nun, die 7. und 8. Klasse besuchen zu müssen. Andere können fast nicht warten, bis sie aus der Schule entlassen werden, weil sie glauben, das, was ihnen die Schule noch bieten könne, nütze ihnen später kaum etwas. So denken vor allem die Mädchen, welche daheim oft Mutters Stelle vertreten müssen, denn sie beschäftigen sich schon stark mit praktischen Fragen. Auf die Betätigung im hauswirtschaftlichen Unterricht, besonders auf das Kochen, freuen sich jedoch alle.

Diese Freude und dieses Interesse gilt es auszunützen. Es genügt aber nicht, daß die »Kochlehrerin« in der »Kochschule« den Mädchen einige praktische Handgriffe und Fertigkeiten beibringt und mit ihnen möglichst reichhaltige Mahlzeiten kocht. Auch das Putzen und Waschen darf nicht einfach mechanisch nach einem bestimmten Schema ausgeführt werden. So würden wir »Handesel« (Pestalozzi) züchten, die sich im spätem Leben nie verschiedenen Verhältnissen anpassen können. Die geistigen Kräfte ließen wir verkümmern. Die Schülerinnen müssen vielmehr versuchen, die einzelnen Arbeiten auch geistig zu durchdringen und die Zusammenhänge zu erkennen.

Wir möchten, daß die Mädchen bis zum Abschluß ihrer hauswirtschaftlichen Ausbildung möglichst selbständig, anpassungsfähig an verschiedene Verhältnisse und praktisch tüchtig werden. Um dieses Ziel zu erreichen, muß der hauswirtschaftliche Unterricht