

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 3 (1930-1931)

Heft: 11

Artikel: Zur Frage der Lehrmittel [Fortsetzung]

Autor: Jaggi, A. / Schaer, A.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851445>

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>

den wunden Punkt zu finden. Das macht die Schularbeit ja immer wieder neu interessant. Ich mache mir also ein Bild des Schülers. Ob ich auf Grund psychologischer Studien oder aus natürlicher Begabung zu einer möglichst guten Momentaufnahme gelange, ist hier nicht weiter zu verfolgen. Ich möchte nur kurz sagen, daß ich bei aller Anerkennung des Gewinns psychologischer und psychoanalytischer Studien ihre gewaltige Ausdehnung heute für ein Armutszeugnis der modernen Menschen, d. h. für eine Dekadenzerscheinung, halte. Aber zurück zu unserem Beispiel. Es ist klar, daß das Bild des Schülers mit dem Schüler nicht identisch ist. Oder, anders gesagt: das Bild ist meine persönliche Leistung und hat mit der Beziehung Lehrer-Schüler nur so viel zu tun, als ich den Schüler in diesem Moment zum Objekt, zum sachlichen Gegenstand mache. Hier liegt eine Gefahr psychologischer Erkenntnis, die umso größer sein kann, je größer meine Begabung für psychologische Einfühlung ist. Nämlich die Gefahr, schließlich das Bild für die Wirklichkeit zu nehmen und Schlüsse zu ziehen, die nur in einer abstrakten Welt richtig sind. Der Schüler ist mehr als nur Objekt, ist mehr als nur Schüler. Er ist ein anderer Mensch. Sachlich ist er Schüler und bin ich Lehrer, ich bin sein sachlicher Führer in bezug auf den Unterrichtsstoff. Bin ich menschlich auch sein Führer? D. h. in der rein menschlichen Beziehung? Ich weiß auf Grund meiner Schulung sachlich mehr als er, ich weiß auf Grund meiner Lebensnarben vom Leben mehr als er. Also kann ich ihm doch wohl auch in dieser Hinsicht Führer sein? Ja und nein! Nur Führer insofern, als ich ihn vor der einen oder andern Gefahr im Leben warne, ihm sozusagen helfe, den Kugeln seines Innern eine Art Billardränder aufzurichten. Zunächst rein technische Gefahren, vor dem Automobil, vor dem Wassertrinken nach dem Genuß gewisser Früchte, etc. Ich warne ihn vor

dem Genuß von Alkohol. Weiter: ich warne ihn davor, zu meinen, der Mensch sei so, wie er ihn sich denkt. Jeder andere Mensch, auch der bestbekannte, ist immer wieder fremd. Ich warne ihn vor einem uferlosen Idealismus in bezug auf die Wirklichkeit. Hier ist das große Halt: ein Anderssein des Du, hier ist das Halt jedes Wissens.

Doch, was hat das mit dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zu tun? Nichts, sondern nur mit dem Mathematiklehrer insofern, als auch er nicht nur Lehrer, sondern auch Mensch ist. Und, um auf unser Problem zu kommen: hier ist eine neue Welt, die Welt des Ich und Du, der zwei Menschen, die mit einander leben und sich doch ewig fremd sind. Der eine Mensch ist, wenn er vom andern wirklich respektiert wird, und immer so weit, die wirkliche Begrenzung des andern. Dieses Leben, dieses Aufnehmen der Bezogenheit zweier Menschen, das nenne ich nun eben das wirkliche Leben, das Leben in der Gegenwart — nämlich des andern. Auf dieses, durch kein Wissen erfaßtes Leben weist eben Grisebach hin und darum nennt er sein neues Buch: „Gegenwart, eine kritische Ethik.“ Im Gegensatz zu den systematischen Ethiken, die von einem Begriff des Lebens ausgehen. In dem Moment, wo Lehrer und Schüler sich als zwei selbständige Menschen gegenüberstehen, wo besonders der Lehrer empfunden, bewußt wird, daß in dieser ethischen Situation seinem Wissen Halt geboten ist, und geschähe es nur durch den Augenblick des Schülers, da kann wirkliches Geschehen stattfinden. Jede Ueberlegung über den andern Menschen würde nun wieder in eine Welt von Subjekt-Objekt führen, in eine egozentrische Welt, und die wirkliche Gemeinschaft der beiden sich begrenzenden Menschen würde zur gedachten Gemeinschaft. Die Liebe des Lehrers zum Schüler äußert sich nicht nur in der Hilfsbereitschaft, sondern vor allem in der Anerkennung des Du! (Schluß folgt.)

Zur Frage der Lehrmittel.

Eine Artikelreihe.

VII.

Das Geschichtslehrmittel.

Von Dr. A. Jaggi, Seminarlehrer, Bern.

Auf die freundliche Einladung, mich an dieser Stelle über das angeschnittene Thema zu äußern, mag Folgendes dargelegt werden:¹⁾

¹⁾ Dabei erlaube ich mir, mich teilweise an das anzulehnen, was ich in der „Schulpraxis“, Nr. 10, 1931 („Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins“) und im Berner Schulblatt, Nr. 45 und 46 (1931) ausgeführt habe. Gewisse Partien sind wörtlich übernommen worden.

Ein Lehrmittel muß die Arbeit tun, die der Lehrer nicht selbst übernehmen kann, und es muß sie so tun, daß Schülern und Lehrer immer noch genügend Spielraum zur Eigentätigkeit übrig bleibt.

Was für Aufgaben kann nun der Geschichtslehrer nicht ohne weiteres übernehmen? Wo drückt ihn der Schuh? Er kennt die Grundzüge der geschichtlichen Ereignisse, die er seinen Schülern lebendig machen möch-

te; aber er kennt die tausend Einzelheiten, Einzelzüge und Einzelvorgänge nicht, durch die er sich dem Kinde erst eigentlich verständlich machen könnte. Er hungert förmlich nach „Beispielen“, nach ganz anschaulichem, verständlichem Material. In jedem Augenblick sollte er dieses zur Verfügung haben. — Hier drückt ihn der Schuh; hier bedrängt ihn eine Verlegenheit nach der andern.

Es ist dem einzelnen Lehrer, von Ausnahmefällen abgesehen, vollkommen unmöglich, diese Arbeit selbst zu tun. Sie übersteigt Zeit und Kraft des Einzelnen. Also muß hier die Hilfe einsetzen durch das Buch, das demnach in allererster Linie *Materialiensammlung*, *Quellenbuch*, sein muß, weil der Quellenausschnitt das in der Regel am reinsten zum Ausdruck bringt, was wir suchen, und woran wir uns im Unterricht klammern können: Beispiele, Sinnbilder, faßbare Verdeutlichungen.

Zugleich ermöglicht das Quellenstück, das der Schüler unter Augen hat, eine intensive selbsttätige Mitarbeit, die andere Arbeitsformen glücklich ergänzt.

Zur Stoffauswahl.

Es ist klar, daß es sich nur um eine gewisse Art von Quellen handeln kann. Es kommen keine Quellenstücke in Frage, deren Aufhellung und Entwirrung schwere, mühevoll Arbeit bedeutet, die das Fassungsvermögen der Schüler übersteigt. Sondern es darf sich allein um solches sowohl sachlich, wie methodisch wertvolles Material handeln, das uns in den Stand setzt, den Schüler geschichtliches Leben erfassen zu lassen, das er ohne diese Veranschaulichung nicht zu erfassen vermag. — Noch eins, wir befürworten wirkliche Quellen, nicht dichterische Bearbeitungen und Begleitstoffe, also z. B. nicht Ausschnitte aus Schiefels Ekkehard, wohl aber aus dem *Simplizissimus*; d. h. die Dichtung soll nur soweit beigezogen werden, als sie selbst Quellenwert besitzt.²⁾ Auch ist es selbstverständlich, daß die Quellen etwas bearbeitet werden müssen. Lange Sätze sind aufzulösen; Schwierigkeiten, deren Ueberwindung bloß Zeitverlust, aber keinen inneren Gewinn bedeuten, sind aus dem Wege zu räumen. Gelegentlich müssen einzelne Partien einer im übrigen wertvollen Quelle umgestellt werden, weil der Verfasser in der Hast von einem Punkt zum andern springt. Die auf diese Weise mit Umsicht behandelte Quelle bleibt völlig zuverlässig und gewinnt an Eindringlichkeit und Faßlichkeit.

Als Quellenmaterial kommen vorwiegend, aber nicht ausschließlich epische Stoffe in Betracht. Besonders geeignet sind sie dann, wenn sie das Wesentliche der betreffenden geschichtlichen Erscheinungen oder Ereignisse wie in kleinen, fesselnden Sinnbildern spiegeln. — Da besucht z. B. eine Nidauerin kurz vor dem russischen

²⁾ Damit soll aber nicht etwa das Herbeiziehen von dichterischen Begleitstoffen im Unterricht bekämpft werden. Ganz im Gegenteil. Die Konzentration zwischen der Deutsch- und der Geschichtsstunde empfiehlt sich natürlich grundsätzlich.

Feldzug von 1812 die Kattundruckerei im nahen Biel. Als sie sich darüber verwundert, daß fast ausschließlich schwarze oder dunkle Stoffe hergestellt würden, antwortete man ihr, Napoleon bereite wieder einen Feldzug vor, und da werde große Nachfrage nach Trauerstoffen sein.

Oder die Napoleon-Begeisterung wird blitzartig beleuchtet, wenn der Berner Eduard Bähler erzählt, seine Großmutter habe sich geäußert: „Zwei Söhne habe ich dem Bonaparte schon gegeben, und wenn er auch den dritten will, so kann er ihn haben.“

Solche sinnbildhafte Züge, so dürfen wir hoffen, werden sich in den kindlichen Geist einhaken und in ihm haften bleiben. Mit der Zeit, manchmal vielleicht erst nach Jahren, wird ihm der Gehalt innerlich aufgehen.

Das anschaulich Erzählerische muß durch ein gewisses Maß von mehr gedanklichem Gut, wie religiöse, politische, wirtschaftliche Lehren, Ueberzeugungen, Parteimeinungen, Bestimmungen aus Bundesbriefen, Verfassungen und Aehnlichem ergänzt werden.

Im übrigen bin ich, die Stoffauswahl betreffend, der Ueberzeugung, daß wir unsere Aufmerksamkeit unbedingt weit mehr, als das bis dahin der Fall war, direkt und indirekt den Verhältnissen und Fragen unserer Zeit-epoche zuwenden müssen. Hiebei bin ich mir natürlich durchaus bewußt: Dem Verständnis unserer Zeit dienen wir nicht erst dann, wenn wir gerade von ihr sprechen. Das Organ, sie zu erfassen und zu deuten, bilden wir an jedem geschichtlichen Stoffe aus, der kindlichem Interesse und kindlicher Intelligenz zugänglich ist. Und die Motive der geschichtlich Handelnden, die wir aufzudecken und wenigstens gefühlsmäßig — zum Verständnis zu bringen suchen, sind ihrer letzten Art nach heute wie damals die gleichen. Nicht gleich aber sind die sachlichen Verhältnisse, z. B. des wirtschaftlichen und sozialen Lebens seit dem Aufkommen der Maschine. Natürlich lernen wir unsere heutigen Zustände am besten dadurch erfassen, daß wir die entsprechenden von gestern und vorgestern darstellen, mit den heutigen vergleichen und sie wechselseitig aufhellen.

Ein charakteristischer Zug unserer Zeit, der bei der Stoffauswahl mitsprechen muß, sei hier noch besonders hervorgehoben: Die Verflechtung und Verzahnung aller Verhältnisse unserer Welt wird mit jedem Tage größer; die Völker werden immer enger auf Gedeih und Verderb miteinander verbunden. Um diese Tatsache allmählich erfassen zu lassen, müssen wir auch in den früheren Epochen, immer wieder über unsere Landesgrenzen hinausschauen, indem wir dort Ursprünge wichtiger Ereignisse und Strömungen unserer Geschichte aufdecken oder auch ausländische Parallelen und Gegenbeispiele zu schweizerischen Verhältnissen und Vorgängen andeuten. Unser Land und unser Volk bildeten nie eine Insel, sondern lebten stets in einer innigen Gemeinschaft von Staaten und Völkern; das muß sich im Quellenmaterial — völlig sachlich, ohne irgend welche Tendenz — spiegeln. Beispiele gibt es genug.

Und schließlich — im Zeitalter der Heimatkundebewegung, die auf eine so verdienstliche Weise heimatische Abwandlungen weltgeschichtlicher Bewegungen darstellt und so zu deren treuem Erfassen ganz wesentlich beiträgt, dürfen wir grundsätzlich die innere Ergänzung nicht vernachlässigen: Wir müssen heute überhaupt planvoller als je den Schüler aus unserer Enge hinausführen in die weite Welt. Es gibt so naheliegende und natürliche Ausgangspunkte, vor allem unsere Auswanderung. Die Zeit der Entdeckungsfahrten, Kolonialleben, Produktions- und Austauschprozesse, das Mit- und Gegen-einander der Rassen, Versuche und Anfänge der Völker-verständigung, das alles soll sich in einfachen, sorgsam ausgewählten Beispielen spiegeln.

Vereinzelte Proben.

Der Präsident des bernischen Großen Rates, Landammann Blösch von Burgdorf, eilte nach dem zweiten Freischarenzug (1845) nach Luzern, um die Freilassung eines Bekannten zu erwirken und zur Milde und Ver-söhnlichkeit zu raten. Bei diesem Anlaß war er Zeuge folgender Szene:

„Um neun Uhr (so berichtet Blösch) wurde auf dem Platz beim Regierungsgebäude eine große Totenmesse gefeiert. Der ganze Hofraum war von Truppen angefüllt. Längs der Front der Franziskanerkirche war ein Teil der Kriegsbeute aufgestellt, zehn oder zwölf Kanonen, einige Rüstwagen und eine bedeutende Zahl kleinerer und größerer Fähnchen, unter den letztern eines mit dem Wappen meiner Vaterstadt (Biel). Welcher Anblick, welche Gefühle! Noch tönte der Jubel der Freischaren in meinen Ohren, die im Namen der Freiheit und Aufklärung nach Luzern zogen, alle voll Freude und Mutwillen, als ob es zur Kirchweih ginge. Und nun dankten hier Tausende in stiller Andacht Gott für die Rettung ihrer Freiheit und ihres Glaubens! Es mochten zwei- bis dreitausend Mann anwesend sein, nebst einer Masse unbewaffneten Volkes, namentlich vom Lande. Die feierlichste Stille herrschte, nur von Zeit zu Zeit unterbrochen durch das Klingeln der mitwirkenden Geistlichen oder durch herrliche Totenmusik. Gefeiert wurde das Fest zwischen den beiden Kirchen der Franziskaner und der Jesuiten, beide vollgepfropft von gefangenen Freischaren.

Ich hätte vergehen mögen vor Wehmut und Scham.“

Blösch besucht dann die Verwundeten und trifft unter diesen einen Berner von Ranflüh, von dem er erzählt:

„Er war Familienvater und hatte sich mit zwei Pferden und einem Wagen dem Zuge angeschlossen. Mit diesen verdiente er seinen Lebensunterhalt, und nun waren sie verloren. Er jammerte seiner Gattin und Kinder wegen. Er war ohne Nachricht von ihnen, und wahrscheinlich wußten auch sie nichts von ihm. Er bat mich, dem Unterstatthalter der Gemeinde zu schreiben. Er hoffte, dieser werde für sie sorgen und ihm den Schaden vergüten, denn er habe ihm gut gesprochen.“

Noch am gleichen Tage hatte Blösch mit dem Bauernführer Leu, dem mächtigsten Manne des Kantons, eine Zusammenkunft in einem kleinen Seitenzimmer eines Luzerner Gasthofes. Blösch erzählt:

„Ich hatte Leu nie gesehen und fand in ihm einen Mann im kräftigsten Alter, von starkem Knochenbau und mehr als mittlerer Größe, mit kleinen, aber lebhaften Augen, roten Wangen und freundlichem Aussehen, eine schöne Bauerngestalt.

Ich hatte erwartet, Leidenschaft und Fanatismus zu spüren; es war aber nicht der Fall. Ich erklärte ohne Umschweife, warum ich gekommen sei und bat um Milde für die Gefangenen. Leu erwiderte: Hieran soll es nicht fehlen.

Darauf wagte ich den bestimmten Wunsch, daß kein Blut mehr vergossen werde, das heißt, daß keine gefangenen Freischärer hingerichtet würden. Dies erregte Sturm. Kaum hatte ich das Wort ausgesprochen, so ballte Leu krampfhaft die Fäuste und rief — in der heftigsten Erregung sich umdrehend — das ist nicht möglich, das ist nicht möglich. Ich äußerte meinen Wunsch noch dringender; allein Leu blieb bei der Erklärung: Das ist unmöglich; das Volk will vor diesen unablässigen Anfeindungen einmal Ruhe haben und würde es nicht dulden, daß die Rädelsführer der verdienten Strafe entgingen.

Indessen ward er allmählich zutraulicher. Am Ende bemerkte er, er könne nicht begreifen, welches Interesse andere Kantone und vorab Bern hätten, Luzern und überhaupt die katholischen Stände stetsfort anzufeuern. Er sei Katholik, aber dennoch bereit, wenn es sein müßte, für seine protestantischen Brüder Gut und Blut zu opfern; man möge doch auch sie unangefochten lassen bei ihrer Religion und ihren Einrichtungen; das sei alles, was sie begehren.“

Die Heimkehr der Berner aus dem Sonderbundskrieg schildert der erwähnte Bähler:

„... Nun geschah ein großer Triumphzug über die neue Nydeckbrücke die Stadt hinauf bis zum Bärenplatz. Voran ritt — ich glaube auf einem Schimmel — in einem mit schwarzem Pelz verbrämten, dunkelgrünen Rocke und mit einem sogenannten Grasbogenhut, der Divisionär Ulrich Ochsenbein, hinter ihm fast zwanzig Offiziere. Dann folgten die Truppen und zuletzt verschiedene Leiterwagen mit luzernischen Waffen und Landsturmflaggen beladen und ausgestattet. Die ganze Division stellte sich unter großem Volksgedränge auf dem Waisenhaus- und Bärenplatz auf und wurde dann für eine Nacht bei den Bürgern einquartiert. — Mitten im Siegesjubel weinte im Hause neben uns an der Neuengasse eine arme Schuhmachersfrau mit ihren Kindern. Ihr Mann war nicht wiedergekommen.“

Von der Bedeutung der Quellen.

Was dürfen wir uns von einem Quellenbuch im skizzierten Sinne versprechen? Einmal soll es, ähnlich wie die Naturbeobachtung in der Naturkunde dem Schüler die Möglichkeit geben, dem Urmaterial der Geschichte persönlich zu begegnen. Die Quelle ist der einzige Weg hiezu, wenn wir vom unmittelbaren Erleben der Gegenwartereignisse absehen. — Der Schüler soll sich im Lande der Geschichte ergehen und erste Eindrücke sammeln können. —

Weiter, die Quellen hellen die Tatbestände eindrucklich auf. — Dann beachten wir Partien wie folgende: „Noch tönte der Jubel der Freischaren in meinen Ohren... Und nun dankten hier (in Luzern) Tausende in stiller Andacht Gott für die Rettung ihrer Freiheit und ihres Glaubens... Ich hätte vergehen mögen vor Wehmut und Scham.

Kaum hatte ich das Wort ausgesprochen, so ballte Leu krampfhaft die Fäuste und rief — in der heftigsten Erregung sich umdrehend — das ist nicht möglich, das ist nicht möglich.“

Dieser innere Anteil der im geschichtlichen Prozeß irgendwie Beteiligten, den die Quelle nicht etwa

erfindet, sondern bloß in Treue überliefert —, dieser innere Anteil erleichtert uns und ganz besonders dem Kinde den seelischen Zugang zu den äußeren Fakten. Ja, das Kind wächst überhaupt ganz wesentlich über diese Gefühlsbrücken in die Welt der Tatsachen hinein. —

Im Gegensatz zur Quelle ignoriert der Leitfaden (sehr oft auch das Lehrbuch) die seelische Verfassung der Zeitgenossen und vernachlässigt damit einen überaus wichtigen, geschichtlichen Faktor; wichtig sowohl sachlich, — Leu muß z. B. auf das Empfinden seiner Anhänger Rücksicht nehmen —, wie methodisch: Wenn wir nicht innerlich bis zu einem gewissen Grad nachfühlen, wie die Geschlechter ihre Zeit erlebten, bringen wir uns um einen sehr wesentlichen Bildungsgehalt des geschichtlichen Stoffes und sehr oft zugleich um den eigentlichen Schlüssel zu ihm.

Endlich sei noch hingewiesen auf die Szenen im Spital. Wir erfahren u. a., wie ein Fuhrmann im zweiten Freischarenzug seine beiden Pferde verliert, mit denen er seinen Lebensunterhalt verdiente. Auch sei erinnert an die Schuhmachersfrau, die mitten im Siegesjubel ihren Mann beweint. So spiegelt die Quelle, wie öffentliche und private Verhältnisse ineinander eingreifen, wie Geschichte sich im Einzelleben auswirkt und sich dabei gleichsam näher charakterisiert und faßbarer zu erkennen gibt.

Wenn das Unterrichtsgespräch von Zeit zu Zeit auf Grund der Quellenlektüre zusammenstellt, auf was für tausend Dinge des täglichen Lebens Geschichte einwirkt, wird ein lehrreiches und ungemein reizvolles Bild dieser Zusammenhänge entstehen.

Zusammenfassend darf wohl gesagt werden: Die sorgfältig ausgewählte Materialsammlung, das Quellenbuch, ist geeignet, dem Kinde ein fruchtbares, lebensnahes und lebenswahres Verhältnis zur Welt der Geschichte zu erschließen.

Die Benutzung des Buches.

Vor allem soll der Lehrer nach wie vor im Aufbau und Gestalten seines Unterrichtes vollkommen frei sein. Je mehr er sich diese innere Freiheit vom Buche erkämpft und es dennoch an der gegebenen Stelle fruchtbar auszuwerten weiß, desto besser. Möglichkeiten dieser Auswertung sind z. B. folgende: Zuweilen wird der Lehrer direkt vom Quellenstück ausgehen; etwa so, daß er mit einer farbigen und fesselnden Szene den Schüler mitten in eine beziehungsreiche geschichtliche Situation versetzt, die er zum Ausgangspunkt seiner Darstellung macht. Er liest mit den Schülern z. B. die Berichte von der Hinrichtung Sands (dem Mörder Kotzebues) und dem Kultus, der sich daran anknüpft und erzählt dann von der Entstehung der Burschenschaften, den Karlsbader-Beschlüssen, den Demagogenverfolgungen usw. Oder er wird in einem Quellenabschnitt scheinbare oder wirkliche Widersprüche feststellen und auflösen lassen; er wird gewisse Abschnitte — z. B. Berichte und Kundgebungen von zwei verschiedenen Parteien einander ge-

genüber stellen und in die gegensätzlichen Auffassungen, Gedankengänge und Empfindungsweisen der Beteiligten einführen. So gibt sich Gelegenheit, mit den Schülern festzustellen, daß die Quellen subjektiv, parteiisch sind. Wenn das Parteiische als solches erkannt und empfunden wird, ist damit etwas sehr Wesentliches erreicht; es ist etwas von der Spannung der geschichtlichen Gegensätze erfaßt. Der Lehrer wird, besonders bei der Wiederholung und dem Suchen nach dem Ueberblick, zusammengehörige Partien im Längsschnitt aneinander rücken und die so belegte Entwicklung herausarbeiten lassen, z. B. die Entwicklung des Schiedsverfahrens aus den Bundesbriefen, das Werden der Fabrikgesetzgebung an Hand von Bestimmungen verschieden alter Fabrikgesetze, das Maß der Zentralisation in der Eidgenossenschaft auf Grund der wichtigsten Verfassungsbestimmungen u. a. m.

In andern Fällen wird der Lehrer nicht vom Quellenstück ausgehen, sondern es in seine Darstellung einbauen. Und drittens, er wird nach seiner Darbietung zur Vertiefung und Ausweitung die geeigneten Quellenstücke herbeiziehen. Endlich wird ein solches Buch auch manche ganz leichte Partien enthalten, die der Schüler zur Hauptsache selbst bewältigen kann.

Einwände und Bedenken.

In erster Linie wird gesagt, Quellen seien für Kinder zu schwierig und der Unterricht, der sich auf Quellen stützen wolle, sei zu zeitraubend. Darauf sei — im Interesse der Klarheit — zunächst bemerkt: Es kann sich selbstverständlich nicht darum handeln, etwa den gesamten geschichtlichen Werdegang aus den Quellen herauszuarbeiten. Es genügt uns, sie soweit herbeizuziehen, als nötig ist, um die Dinge zu sehen und zu verstehen. — Es gilt einfach, bei der Behandlung eines geschichtlichen Prozesses die sichere anschauliche Grundlage zu erwerben, sei es durch Lektüre von Quellenausschnitten, sei es durch das anschauliche Erzählen des Lehrers, wobei, nach meiner Ueberzeugung, das letztere immer vorwiegen wird. Sobald die Anschauung wirklich geboten ist — das Lehrbuch und ganz besonders der Leitfaden bieten diese so und so oft merkwürdigerweise nicht, sondern beginnen in der Regel gleich mit dem Zweiten, der Zusammenfassung, dem Unbekannten, Geistigen — sobald die Anschauung wirklich geboten und dann auch begrifflich erfaßt ist, arbeiten wir selbstverständlich mit der Analogie, dem Stichwort, weiter.

Daß das Verarbeiten der Quellen bedeutende Ansprüche an die verfügbare Zeit stellt, stimmt. Alles, was man recht, aber dann auch mit Gewinn tut, braucht Zeit. Zu naturkundlichen und geographischen Beobachtungen und Versuchen und ihrer Bearbeitung braucht es ebenfalls viel Zeit. Man übergeht sie deshalb doch nicht. Der Geschichtsunterricht steht in dieser Hinsicht mit andern Fächern auf derselben Linie. Im übrigen wird kein Lehrer, der planmäßig arbeitet, für die Quellenlektüre mehr Zeit aufwenden, als er eben paedagogisch,

nach seinem gesamten Haushaltungsplan, für richtig hält. Wo die Pensen überladen sind, müssen sie entlastet werden, von innen heraus, d. h. durch Weglassen alles dessen, was im Prinzip eine Wiederholung bedeutet. Neben der breit und verständlich dargestellten Bundesrevision von 1848 ist es z. B. nicht prinzipiell notwendig, die gescheiterte Bundesrevision von 1833 auch zu behandeln, so gewiß an sich der ergebnislose Anlauf auch instruktiv sein kann. Dann ist eine wohlthuende Säuberung dadurch möglich, daß wir jene Mengen von Tatsachen, die einfach hingenommen werden müssen und weder durch Vernunft, Gefühl oder Glaube ergriffen werden können (Stammbäume, Gebietsgrenzen, allerlei weiter nicht zu begreifende Zwischenfälle, Kuriosa usw.), so weit als es irgendwie möglich ist, aus unsern Spezialplänen hinausfegen. So weit als irgendwie möglich —; ganz läßt es sich insofern nicht durchführen, als gewisse Fakten, die wir einfach hinzunehmen haben, wichtige Grundlagen und Ausgangspunkte des neu darzustellenden Stoffes bilden können.

Was die Schwierigkeit der Quellen anbelangt, ist schon bemerkt worden: Quellen, deren Entwirrung eine unverhältnismäßige Mühe und Arbeit bedeutet — und es gibt deren natürlich übergenug — kommen für unsere Zwecke zum vornherein nicht in Frage. Uns dient die Quelle in erster Linie zu jener Verdeutlichung und Veranschaulichung geschichtlichen Lebens, ohne die es vom Schüler einfach nicht erfaßt werden kann. Die Quellen, die wir herbeiziehen möchten, sind bei weitem leichter und verständlicher als die abstrakten Partien des Lehrbuches oder gar des Leitfadens. Das ist der wirkliche Tatbestand und nicht umgekehrt. Auch bedürfen Leitfadensätze in einem ganz andern Maße als anschauliche Quellenstücke eines mühevollen und — was schlimmer ist, wenig fruchtbaren — Erklärens.

Belege. — Was sollen Kinder z. B. anfangen mit zusammengeballten Abstrakta wie folgenden (sie sind einem schweizerischen Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen entnommen): „Auf die Stürme der Revolutionszeit folgte eine Zeit allgemeiner Ermattung... Die Fürstenrechte erdrückten wieder die Menschen- und Völkerrechte... Metternichs unheilvoller Einfluß beherrschte ganz Deutschland... Die Studentenvereine (die vorher nicht erwähnt und deren Ziele nicht dargestellt worden sind) wurden untersagt... und die Turnplätze als Revolutionsherde geschlossen... In einem Bunde, in der „heiligen Allianz“, reichten sich die Monarchen Europas brüderlich die Hand, um die Freiheit der Völker zu ersticken. Auf Kongressen verfügten sie über die Geschicke der europäischen Staaten. In Neapel warfen 1821 österreichische Truppen einen Aufstand nieder, während zwei Jahre später ein französisches Heer die spanische Revolution im Blute erstickte.“ — Beide Bewegungen sind weder vor- noch nachher mit einem Worte erwähnt. Sie werden einfach zusammenhanglos registriert. Der Schüler hat das zu lernen. — Was für eine Bereicherung für seinen Geist! — Betrachten wir einmal

einen dieser Sätze näher, z. B.: „Auf Kongressen verfügten sie über die Geschicke der europäischen Staaten.“ Was für eine Summe von Tatsachen ist hier in zehn Worte zusammengedrängt! Und das soll das Kind verstehen! So absurd und paradox es klingt, bleibt es doch wahr: Große Partien der Bücher, die der Lehrer und der Fachmann benutzen, sind, wo es sich nicht gerade um Spezialarbeiten handelt, weit verständlicher, als das Extrakt, das man dem Kinde verabreicht. Also, was der Lehrer an geschichtlicher Lektüre durcharbeitet, ist vielfach leichter als das, was der Schüler durcharbeiten soll. — Diese Verkehrtheiten müssen einmal ans Licht gezogen und entsprechend gewürdigt werden. Wann schaffen wir hier Wandel? Noch einmal, die Quellen, die wir sammeln und benutzen möchten, sind leichter und dem Kinde zugänglicher als Leitfäden und abstrakte Lehrbücherauschnitte.

Bei diesen Darlegungen bin ich mir bewußt, mich nicht gegen irgendwelche Personen zu wenden, sondern gegen ein System, für das nicht einzelne die Verantwortung tragen.

Zum Schlusse dieses Abschnittes noch eine Bemerkung. Der Gedanke — ein Quellenbuch in der Hand der Volksschüler — mag fürs erste befremden und ein Wagnis scheinen. Allein es ist elementarste und anerkannteste Paedagogik, vom Anschaulichen, Konkreten auszugehen und zum Abstrakten aufzusteigen. Das und nichts anderes will das hier befürwortete Quellenbuch ermöglichen.

Eine Ergänzung zum Quellenbuch?

Ist neben den ausgewählten Quellenbüchern noch irgend etwas weiteres wünschbar oder notwendig? Die Frage stellt sich mir zunächst so: Sollen die einzelnen Quellenstücke unverbunden aneinander gereiht werden oder sind sie durch knappe, aber dem Kinde verständliche Zwischentexte in einen epischen Zusammenhang zu bringen? In der Unterrichtsstunde kann ein Buch, das die einzelnen Stücke unverbunden nebeneinanderstellt, sehr gute Dienste leisten. Die Quellenbücher von Oechsli, Flach und Guggenbühl bringen wohl gelegentlich kurze Vorbemerkungen, aber keine verbindende Texte. Ein Buch dieser Art, so kann man geltend machen, hat insofern einen gewissen Vorteil, als es dem Unterricht gar nichts vorweg nimmt und als es ermöglicht, den Schüler unmittelbar vor die Aufgabe der selbständigen Aufhellung und Auskundung eines vielleicht zunächst etwas rätselhaften Quellenstückes zu stellen. Für die oberen Mittelschulen empfinde ich jedenfalls kein Bedürfnis nach Einführungen, Ueberleitungen usw.

Was aber für die Schüler dieser Stufe, die überdies noch Darstellungen zur Verfügung haben — man darf das nicht übersehen — richtig ist, braucht nicht ohne weiteres auch für die Volksschulen richtig zu sein. Ja, ein Buch, das hier die Quellenstücke nicht verbindet, hat einen schlechterdings nicht zu behebernden Nach-

teil, nämlich den, daß die immer wieder abbrechenden Ausschnitte wenig reizen zur selbständigen, zusammenhängenden Lektüre, ja diese in der Regel direkt verunmöglichen, weil die Zwischenglieder fehlen. — Wie gesagt, das würde an sich die Verwendungsmöglichkeit in der Unterrichtsstunde nicht beeinträchtigen. Allein, haben wir nicht auch an den initiativen, geschichtlich interessierten Teil unserer Schüler zu denken, der sich gern weiter umtut, mehr wissen möchte und Lust und Fähigkeit zeigt zu selbständigem Vorgehen. Ein Buch, das die Quellen geschichtlich verbindet, schafft in einem bedeutenden Maße diese Möglichkeit individueller Betätigung, sei es zu Hause, sei es zu stiller Beschäftigung in der mehrklassigen Schule. Die Zwischentexte, die das Buch in kleinerem Drucke als die Quellenstoffe darstellen sollte, dürfen nicht im Stil der Leitfäden abgefaßt sein; sie sollen so kurz als möglich, aber immer noch anschaulich, sinnfällig bleiben. Auch dürfen sie nicht die Aufgaben lösen wollen, die sich ein Lehrbuch stellt. Sie lassen die Stoffe, die nicht unbedingt notwendig sind, um den inneren Zusammenhang zu wahren, beiseite. Sie leiten die Quellen bloß ein und möchten so den Rahmen schaffen, in dem sie zur rechten Geltung kommen können; aber sie verarbeiten sie nicht, fassen die Ergebnisse nicht zusammen, kurz, schreiben nicht vor zur Abstraktion. Die Zwischentexte sollen also kein Lehrbuch sein und auch nicht Leitlinien für den Gang des Unterrichts. Sie wären, wie angedeutet, einzig und allein zu berechnen für den initiativen Schüler, der — gelegentlich mehr oder weniger auf eigene Faust — das Material durchstöbern will. Daß sie ihm nicht zu viel Arbeit abnehmen, daß ihm beim Ausschöpfen des Quellenstückes genug zu tun bleibt, wird die Praxis ohne weiteres beweisen. — Denn darin unterscheidet sich die wertvolle Quelle von der Darstellung: Sie besitzt — bei aller einfachen Anschaulichkeit — Hintergründe, Perspektiven und Tiefen, die sich nur allmählich, bei wiederholtem Lesen aber immer vieldeutiger, lockender, beziehungsreicher, entschleiern. Hier pulst und atmet noch unverbrauchtes und unabstrahiertes geschichtliches Leben. Daß es menschliche Eigenart, menschliches Bedürfnis und insbesondere Angelegenheit des Bildungsprozesses ist, das Elementare, Ursprüngliche einzufangen und nach unsern Denk- und Empfindungsgesetzen zu ordnen und zu bearbeiten, ist zum Teil schon angedeutet worden und soll, in unserm Fall, dem Unterricht überlassen bleiben.

Neben diesem Herausarbeiten der Ergebnisse, der Abstraktionen, verbleibt dem Unterricht weiter die ethische Stellungnahme, wobei es gilt, sowohl die klaren und unverbogenen sittlichen Maßstäbe als auch die geschichtlichen Bedingtheiten so rein als möglich zu erfassen und in ihrem Bereich gelten zu lassen. Vor allem auch bleibt dem Unterricht vorbehalten, was weiter auszuführen wäre, das Auffinden und Nutzbarmachen der psychologischen Anknüpfungsmöglichkeiten im Schüler.

Doch zurück zur Frage einer allfälligen Ergänzung der Quellenstoffe. Vom Schülerbedürfnis aus geurteilt ist, wie gezeigt, die Berechtigung, ja Notwendigkeit einer solchen Ergänzung kaum in Abrede zu stellen. Dabei scheint mir nun aber durchaus festzustehen: Es kann sich nicht um irgend etwas Zweites, Selbständiges, für sich Abgeschlossenes, also z. B. nicht etwa um ein in sich gerundetes Lehrbuch und noch viel weniger um den heute in jeder Beziehung überholten Leitfaden handeln. Das hätte unter anderem sicher zur Folge, daß weder für das eine, noch für das andere genügend Raum bliebe und daß so zum vornherein beides verpuscht werden müßte. Dann darf man weiter nicht vergessen, daß auf diese Weise das, was die Quelle darstellt, durch den Erzähler im Lehrbuch resümiert werden müßte. Das sollte man aus pädagogischen und aus praktischen Gründen (Räumersparnis) unbedingt vermeiden. Wenn außer den Quellen noch ein Mehreres geboten werden soll, dann scheinen mir die vorgeschlagenen Einleitungen und verbindenden Texte das Gegebene, weil so für den Erzähler doch recht oft und in bedeutendem Maße die Quelle einspringt.

Bücher, die im wesentlichen so angelegt sind, wie das hier verfochtene,³⁾ gibt es längst. Es seien genannt:

Das Buch der Reformation, geschrieben von Mitlebenden, herausgegeben von Karl Kaulfuß-Diesch, Verlag Voigtländer, Leipzig, 1917. Oder auch: Das Buch der Reformation Huldrych Zwinglis, von ihm selbst und gleichzeitigen Quellen erzählt durch Walther Köhler. Verlag E. Reinhardt, München, 1926. Die zur fortlaufenden Lektüre notwendigen Vor- und Zwischenbemerkungen sind hier Bullingers Reformationschronik entnommen.

Weiter die bekannten, im guten Sinne volkstümlichen Quellensammlungen, die der Verlag Langewiesche-Brandt, München und Leipzig, herausgibt, z. B. 1848, Der Vorkampf deutscher Einheit und Freiheit; Die Befreiung 1813, 1814, 1815; Der Kanzler, Der König, Briefe von Schiller und Goethe. Die betreffenden Dokumente sind jeweils historisch oder biographisch verbunden.

Otto Borbein, Literaturgeschichtliches Hand- und Le-schbuch, Velhagen und Klasing, Bielefeld und Leipzig.

Endlich sei hier auch noch auf das klassische Werk von Gustav Freytag, hingewiesen, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Weit aus die meisten Kapitel verbinden mit einem darstellenden Texte größere Quellenausschnitte zu einer prachtvollen Einheit.

Noch eines, es liegt im Wesen der Quelle, daß sie breit ist. Wenn wir es schon mit einer Quellensammlung versuchen, so müssen wir darum auch den notwendigen Raumforderungen genügen. Der Kanton Graubünden, mit seinen äußerst schwierigen Schulverhältnissen, hat eine zweibändige, in mancher Hinsicht sehr gute „Schweizergeschichte für Bündner Schulen“, von zusammen etwas über 600 Seiten herausgegeben. (Verfasser F.

³⁾ Proben aus einem geplanten bernischen Geschichtslesehuch — die endgültige Fassung muß allerdings noch durchaus vorbehalten bleiben — veröffentlichte der Verfasser in der letzten „Schulpraxis“ (Heft Nr. 10, Januar 1931) „Monatschrift des bernischen Lehrervereins“.

Pieth.) Ist es für günstiger gestellte Kantone ein unbescheidenes Verlangen, wenn man ihnen ungefähr gleich viel zumutete?

Die Frage der Zusammenarbeit.

Der Herausgeber hat der Artikelreihe: Zur Frage der Lehrmittel — die Bemerkung vorausgeschickt, es dränge sich eine teilweise Vereinheitlichung der Lehrmittel (wenigstens soweit es sich um solche nicht weltanschaulichen Charakters handle) immer stärker auf. Wie verhält sich das in der Geschichte? Was für Möglichkeiten bestehen? Die fruchtbare Heimatkundebewegung hat uns die Augen dafür geöffnet, wie sehr das geschichtliche Interesse und Verständnis des Kindes dadurch geweckt und gefördert wird, daß wir ihm die großen geschichtlichen Epochen und Ereignisse durch die historische Vergangenheit seiner allernächsten Umgebung illustrieren und verdeutlichen. Diese Erkenntnis können wir nicht mehr preisgeben, nicht aus irgendwelchen föderalistischen und lokalpatriotischen, sondern allein aus pädagogischen Gründen. Es handelt sich einfach darum, sich ans nächstliegende faßbare Bild und Ereignis, ans „Beispiel“, zu halten. In diesem Sinne gilt Pestalozzis Wort: „Reiner Wahrheitssinn bildet sich in engen Kreisen“, das will sagen, sichere, wirklich fundierte Kenntnisse lassen sich nur auf das aufbauen, was selber überblickt, angeschaut und dadurch eben „erkannt“ werden kann. — Die zuverlässigen Einzelbilder, deren Sinn und Bedeutung im Unterricht — nicht im Buch — herausgearbeitet werden muß, sind die unentbehrlichen Stützen jeder geschichtlichen Bildung.

Aus all dem folgt, daß wir die bedeutungsvollen, geschichtlichen Epochen und Vorgänge in Zürich, soweit das möglich ist, in erster Linie an zürcherischem Material, in Graubünden durch bündnerisches und in Bern durch bernisches veranschaulichen. Daran können wir nicht mehr rütteln. Und doch heißt das nicht, daß jedes Zusammenarbeiten grundsätzlich ausgeschlossen wäre. Im Gegenteil. Es gibt immer noch gewisse gemeinsame Wegstrecken. Die oben geschilderte Totenmesse in Luzern und die Auseinandersetzung zwischen Blösch und Leu z. B. werden in Zürich gerade so gut wie in Bern die Stimmung und Auffassung der Luzerner zum Ausdruck bringen. Luzern ist im Sonderbundskrieg gleichsam der zeitweilige Treffpunkt sowohl der zürcherisch wie der bernisch und solothurnisch usw. abgewandelten Schweizergeschichte. Und der Rückschlag in Luzern nach der Niederlage im Sonderbundskrieg kann in Bern nicht anders und nicht durch andere Quellen beleuchtet werden als in Zürich. Hier wie dort muß eine vorurteilslose, gerechte Spiegelung der geschichtlichen Ereignisse die Gewalttätigkeiten der Liberalen zum Ausdruck bringen — und zwar, wie gesagt, durch die gleichen Quellen. So gibt es, auch bei schärfster Berücksichtigung des Heimatkundeprinzips, so weit es berechtigt und fruchtbar ist — und das ist in weitem Ausmaß der Fall — noch recht viele Gelegenheiten zu gemeinsamer Materialien-

sammlung, z. B.: Bilder aus dem Tagsatzungsleben, gemeinsame Unternehmungen und Bestrebungen (Linthwerk, Helvetische Gesellschaft), Ausschnitte aus eidgenössischen Vereinbarungen (Pfaffen-, Sempacherbrief, Stanserverkommnis, Bundesvertrag, Bundesverfassung), gewisse Verträge mit dem Ausland, Einwirkungen des Auslandes. Luthers Werk z. B. muß in Zürich so gut wie in Bern dargestellt werden durch die geeignetsten (und darum gleichen) Quellen. Aehnlich verhält es sich mit dem Ursprung der industriellen Revolution, dem Aufkommen der Maschinen im Ausland. Vor allem aber ist gemeinsames Gut (mit gelegentlichen, im ganzen verschwindenden Ausnahmen) der gesamte ausländische Geschichtsstoff. Oder glaubt man Entdeckungsfahrten, Kolonialleben, Rassengegensätze, der Absolutismus Ludwigs XIV., die französische Revolution, die deutschen Befreiungskriege, die Einigung Italiens und Deutschlands, die Juli- und die Februar-Revolution müßten wir in Bern wesentlich anders behandeln als in Zürich und durch wesentlich andere Quellen veranschaulichen? Es gilt auch hier, einfach die geeignetsten Quellenstoffe zu finden. Ist uns das gelungen, so sind sie in Zürich gerade so brauchbar wie in Bern. Daß der Ausgangspunkt, das herbeizuziehende heimische Vergleichsmaterial bei der unterrichtlichen Behandlung gelegentlich verschieden ist, soll nicht geleugnet werden. Allein das beeinträchtigt die grundsätzliche Möglichkeit einer teilweise gemeinsamen Materialiensammlung nicht. — Man denke auch an die Illustration. —

Eine kleine Einschränkung sei zu dem Angeführten immerhin noch gemacht: Es ist denkbar, daß auch hier in gewissen, wahrscheinlich praktisch nicht gerade erheblichen Fällen einem Kanton diese und einem andern Kanton jene Quellenstoffe mehr bedeuten, z. B. im Auswanderungswesen, das wohl im Zusammenhang mit dem Kolonialleben behandelt werden müßte. Doch würde in den angezogenen Beispielen ohne Zweifel mindestens der größte Teil des Quellenmaterials natürlicherweise dasselbe sein.

Was die praktische Verwirklichungsmöglichkeit anbelangt, könnte es sich also durchaus nicht darum handeln, ein und dieselbe Quellensammlung für so und so viele Kantone anzulegen. — Das abstrakte Lehrbuch und ganz besonders der verallgemeinernde Leitfaden, der sich nirgends an das unmittelbar Konkrete, Anschauliche hält, können natürlich räumlich viel unbegrenzter benützt werden, aber nur deshalb, weil sie, wie gezeigt, anerkannteste pädagogische Prinzipien verletzen: Anschaulichkeit, Darbieten des innerlich am nächsten liegenden „Beispiels“ als Grundlage des Abstraktionsprozesses.

Falls eine Mehrheit von Kantonen den Versuch machen wollte, bei der Schaffung von Materialiensammlungen, im angedeuteten Sinne, teilweise zusammenzuarbeiten, könnte es sich grundsätzlich nur um folgendes handeln: Es müßten verschiedene Bücher erstellt werden; der Kern eines jeden müßte aus einer kantonal ausgewählten Quellensammlung bestehen; vermutlich

würde diese — das müßte natürlich näher geprüft werden — etwa zwei Drittel des betreffenden Buches ausmachen, möglicherweise sogar noch mehr. Den übrigen Quellenstoff könnten die verschiedenen Bücher miteinander gemeinsam haben. Bei gegenseitiger Vereinbarung wäre es möglich, für diesen Rest den gleichen Satz zu verwerten. Auch könnte vermutlich zum Teil das gleiche Illustrationsmaterial benutzt werden.

Ein solches Zusammenarbeiten hätte, besonders für kleine Kantone, gewiß seine Vorteile. Allfällige Mängel, die sich bei der praktischen Verwendung unserer Lehrmittel zeigten, könnten bei Neuauflagen rascher behoben werden, weil man sich nicht mehr in dem Maße veranlaßt sähe, auf Jahre hinaus vorzudrucken. Es würden sich aber natürlich auch diese und jene Komplikationen ergeben. Umso gründlicher müßte die Frage geprüft werden, in was für einem Umfang, ohne irgendwelche Beeinträchtigung der pädagogischen Möglichkeiten, gemeinsam zu benutzendes Gut in Frage käme. So würde

es sich dann zeigen, ob die Vorteile derart wären, daß es sich lohnte, diese und jene Unannehmlichkeiten mit in Kauf zu nehmen.

Wenn diese Frage der interkantonalen Zusammenarbeit jedenfalls noch der weiteren Erdauerung bedarf (sie hoffentlich auch findet), ist hingegen die andere, ob Primar- und Sekundarschulen ein- und desselben Kantons die gleiche oder wenigstens zum größten Teil die gleiche geschichtliche Materialiensammlung benutzen könnten, m. E. völlig spruchreif. Sie ist unbedingt zu bejahen, weil die beiden Schularten — im gleichen Lokalrayon — zum vornherein zum überwältigendsten Teile auf genau die gleichen Quellenstoffe angewiesen sind. Die Sekundarschulen Zürichs können sich beispielsweise nicht auf andere Regenerations- oder Reformationsquellen stützen als seine Primarschulen. Es fragt sich höchstens, ob es geboten ist, ihnen ein Mehr an Stoffen zugänglich zu machen.

*

VIII.

Geschichtslehrmittel.

Von Dr. Ad. Schaer, Sigriswil.

I.

Das erschütternde Erlebnis des Weltkrieges hat die Frage nach dem Sinn der Weltgeschichte in leidenschaftliche Diskussion geworfen. Die Grundlagen der bisherigen Geschichtsauffassung wurden einer unbarmherzigen Kritik unterworfen, ja sie wurden teilweise für das geschehene Unglück verantwortlich gemacht. Der Kern dieser Grundlagen bestand in der Ansicht, daß sich die Menschheit in ununterbrochener Höherentwicklung befinde. Demzufolge müßte die jeweilige Gegenwart die Krönung des bisher Geleisteten darstellen. Die geschichtliche Auswirkung dieser, namentlich von Hegel zum System ausgearbeiteten Idee, war die Entfaltung des Macht- und Erfolgsstaates, die Abschnürung von militarisierten Nationalstaaten im XIX. Jahrhundert. Die Weltkriegskatastrophe hatte hierauf den Anschauungsunterricht für die Unrichtigkeit dieser Ansicht geliefert. Es war deshalb begreiflich, daß das Bedürfnis nach einer Neuorientierung mächtig um sich griff. Die Ideen der großen Warner Burckhard, Schopenhauer und Nietzsche begannen Wurzel zu treiben, Spengler sprach voreilig vom „Untergang des Abendlandes“. —

II.

Genau mit dem Friedensschluß (1918) entschloß sich auch die bernische Unterrichtsdirektion, solchen Wünschen aus der Lehrerschaft Rechnung tragend, zu einem Vorstoß in dieser Richtung. Sie schrieb einen Wettbewerb zur Schaffung eines neuen Geschichtslehrmittels für bernische Sekundarschulen aus. Die Instruktionen

desselben verlangten von dem zu schaffenden Werk, daß es enthalte „was für unsere Zeit wichtig und für den Schüler anziehend sei, große Ereignisse und Schicksale spannend und gemütbildend erzähle“. Der Wettbewerb hatte zwar keinen Erfolg, dagegen entspann sich in der Fachpresse eine kurze, aber interessante Diskussion. Darin traten Forderungen zutage, an welchen man nicht achtlos vorbeigehen durfte. Vor allem verlangte man energische Abrüstung in der Geschichte des Altertums und in Kriegsgeschichte und Aufbau des Stoffes hauptsächlich nach kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten. Die radikalste Forderung aber war die der Abschaffung des Lehrbuches. An seine Stelle sollte das Quellenbuch treten.

III.

Zwei Extreme auf einmal. In Führerkreisen der bernischen Lehrerschaft wurden sie in der Folge mit großer Energie vertreten. Vom Lehrbuch oder Leitfaden (beide wurden in einen Tiegel geworfen) wollte man nichts mehr wissen. Sie machte man verantwortlich für die geringen Resultate im Unterricht, für die Teilnahmslosigkeit der Schüler, für die Unmöglichkeit, das Arbeitsprinzip (die Selbstbetätigung des Schülers) wirksam durchzuführen. Ja man stellte sie mit Scharrelmann auf dieselbe verderbliche Stufe des Kolportageromans: Schundliteratur. Die Ablehnung beschränkte sich nicht nur auf das methodisch Verfehlte des „Leitfadens“, sondern man nahm, wie bereits erwähnt, auch die darin vertretene Geschichtsauffassung aufs Korn. Die gebräuch-

lichsten Lehrbücher der reformierten Kantone gingen aus der Schule „Oechsli“ hervor. Im Jahr 1917 erfolgte zunächst ein ultramontaner Vorstoß gegen Oechsli's Lehrbücher. Oechsli fertigte ihn noch selber ab und erklärte u. a.: „Um ein Lehrbuch nach den Anforderungen des Herrn Pfarrers Niggli und seiner Gesinnungsgenossen zu schreiben, müßte ich darin vor allem die Anwesenheit Petri in Rom gegen meine wissenschaftliche Ueberzeugung als feste Tatsache geben, die Autodafés als harmlose „religiöse“ Handlungen hinstellen, die Königin Elisabeth von England in ein mordgieriges Ungeheuer verwandeln, von den Tränen Georgs XIII. bei der Bartholomäusnacht erzählen, den Anteil des Papsttums an den Hexenprozessen totschweigen und dafür Luther zum eigentlichen Urheber derselben machen, mit einem Wort, die Weltgeschichte nach ultramontaner Anleitung ad usum delphini zustutzen oder am besten mein Lehrbuch den Jesuiten zur Zensur übergeben.“

Man rügte im fernern die zu starke Betonung des Politischen und forderte breiteren Raum für überstaatliche und rein kulturelle Zukunftspläne. Ebenfalls im Jahr 1917 leitete Hermann Oncken den V. Band Dierauers Schweizergeschichte u. a. mit den Worten ein, die wie eine Antwort darauf paßten: „Ich bekenne mich zu der Ueberzeugung, daß das stärkste Rückgrat alles geschichtlichen Lebens, der Staat im weitesten Sinne seines Begriffes und seiner Funktionen genommen, methodologisch und praktisch nicht durch einen allgemeinen schwankenden Kulturbegriff ersetzt werden kann... Es ist nicht eine der Augenblickslehren des Weltkrieges, daß die Lebenskraft des Staates nicht nur in seiner Zwangsgewalt, sondern in den unergründbaren Naturkräften verankert ist, die in die individuellsten und zartesten Bereiche jedes Einzelnen hinabreichen. Ueberall in der Welt glauben wir heute am Beginn einer Entwicklung zu stehen, die auf eine völlige Gleichsetzung von Staat und Volksgemeinschaft hinausläuft“. Und selbst Dändliker, der in seiner Schweizergeschichte die kulturellen Züge stärker als alle übrigen Historiker der Schweiz betonte, erklärte: „Es ist ein beklagenswerter Irrtum einer Richtung der neueren Kulturgeschichte, daß sie die kriegerische und politische Geschichte als gänzlich wertlos verachtete und aus der Geschichtsforschung verbannen zu müssen glaubte. Das Leben zeigt uns durchaus nicht jene schroffe Trennung der Kultur- und Sittengeschichte von der politischen Historie...: Ob Kultur oder Politik, ob Literatur oder Diplomatie — alles ist Ausfluß derselben Quelle: des Geistes der Nation“.

Solche Feststellungen von bewährten Fachleuten müssen stutzig machen. Das Geschichtsbild darf nicht nach zeitgemäßen Modeströmungen umgeprägt werden. Daß man, des Krieges müde, eben diesen Krieg am liebsten aus den Lehrbüchern verbannt hätte, daß man vielleicht gar Völkerbundsgedanken in rückwärts liegende Geschichtsepochen hineinpfropfen wollte, erklärt sich aus jener Nachkriegsstimmung heraus genügend. Wenn also das Geschichtsbild einzig dem gegenwärtigen Stande der

Wissenschaft nachgezeichnet werden soll, so bleiben inhaltlich heute noch die Vorbilder Oechsli's als zur Zeit noch unübertroffene Lehrbücher bestehen.

IV.

Anders verhält es sich mit der Berechtigung der Einwürfe betreffend „Kindertümlichkeit“ der kurzen leitfadentmäßigen Schullehrbücher. Hier ist ohne weiteres zuzugeben, daß die wenigsten Autoren den richtigen Ton und das einfache, kindertümliche Wort finden. Greifen wir ein in seiner Anlage äußerst geschickt erstelltes Lehrbuch für Sekundarschulen heraus. Ein Beispiel daraus: Der Verfasser will dem Kinde etwa folgendes sagen: Alle Völker trachten darnach, ihre Rechte und Pflichten in einem Grundgesetz (Verfassung, Konstitution) selber zu bestimmen. — Das wäre für eine Oberklasse verständlich. Das Lehrbuch aber prägt folgende, für die Volksschulstufe viel zu schwierige Flucht von Sätzen: „Fast überall sind es dieselben Ziele, welche die verschiedenen Völker meist mit denselben Mitteln zu erreichen streben, und in allen Staaten zeigen sich die gleichen innern Erscheinungen und Kämpfe, nur mehr oder weniger durch das nationale Temperament und den Bildungsgrad des Volkes abgestuft. So ist bei aller innern Verschiedenheit heutzutage die Regierungsform im allgemeinen fast für alle Kulturvölker dieselbe, nämlich der Konstitutionalismus, dessen Wesen hauptsächlich darin besteht, daß das Volk durch selbstgewählte Vertreter an dem ganzen Wirkungskreis des Staates tätigen Anteil nimmt.“ Aehnliche abschreckende Beispiele könnten beliebig und mühelos zu Dutzenden geliefert werden.

Von einem solchen Lehrbuch auf der Volksschulstufe können wir mit gutem Recht sagen, es ist veraltet; es ist überhaupt nie jung gewesen. Fort mit ihm. Woran ist denn der Lehrbuchverfasser gescheitert, der sich mit der Praxis ernsthaft auseinandergesetzt und darüber im Vorwort seines Lehrbuches berichtet und ausdrücklich erklärt hat, daß es in „methodischer Anordnung“ zubereitet worden wäre? Es gehört zu der Aufgabe dieses Aufsatzes, gerade auch die Grundsätze der Lehrbuchverfasser kennen zu lernen, bevor man sie zu den Schundliteraten wirft. In jenem Vorwort also finden wir folgende Ueberlegungen: „Soll der Unterricht vom Leichtern zum Schwerern fortschreiten, so darf auch der Geschichtsunterricht nicht immer bei der biographisch-referierenden Form stehen bleiben, sondern muß sich allmählich der pragmatischen und schließlich der genetischen Darstellung nähern.“ — Das Buch schreitet tatsächlich methodisch von der ersten zur dritten Darstellungsweise fort, ist infolgedessen bestrebt, sich den Altersstufen anzupassen. Weiter heißt es: „Meines Erachtens darf ein Lehrbuch, dessen letzte Seiten an die Denkkraft der Schüler die gleichen Anforderungen stellen wie die ersten, sich nicht mit dem Epitheton methodisch schmücken. Während sich so der erste Teil dieses Buches mehr an die Phantasie des Schülers wendet, richtet sich der dritte mehr an den

Verstand.“ — Der Autor wollte aber noch weit mehr. Er wollte auch „anschaulich“ sein, wollte das malerische Detail bringen, die Kulturgeschichte betonen und die Ereignisse bis in die Gegenwart hinein verfolgen. Und dies alles auf einem Raum von etwas über 200 Seiten! Ein Ding der Unmöglichkeit, darüber sind wir uns im Klaren. Das Buch ist ganz einfach daran gescheitert, zu viel auf einmal gewollt zu haben. Vor lauter Methode, vergaß der Verfasser das ABC aller Methode: Nicht zuviel und nur eine einzige Sache auf einmal! So hat man denn bei der Lektüre aller solcher Leitfäden das erstickende Gefühl, sich in einem Lagerhaus aufgeschichteter Stoffmassen zu befinden, denen man einen raschen Ausverkauf a tout prix wünschen möchte.

V.

Wenn wir aber trotzdem das gute Lehrbuch oder Begleitwort nicht gänzlich aus der Schule verbannen möchten, so geschieht das einzig aus praktischen Erwägungen heraus. Erstens muß ein Lehrbuch nicht unbedingt schlecht geschrieben sein. Wir denken z. B. an dasjenige von Dr. Ulrich Ernst, Zürich (Illustriertes Lehrbuch der Welt- und Schweizergeschichte, Winterthur 1913), dem es gelungen ist, eine gewaltige Stoffreduktion vorzunehmen und trotzdem noch Raum für biographische Darstellung zur Verfügung zu haben, der versucht hat, durch beigegebene Fragegruppen, den Schüler zur Selbstbetätigung anzuspornen und dem vor allem eine für die Volksschulstufe weder zu kindliche noch zu komplizierte Sprache gelungen ist. Freilich gibt es auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichtes keinen so genialen Wurf eines Leitfadens, wie denjenigen Prof. Walsers in seinem Begleitwort zur Schulwandkarte der Schweiz.

Das Quellenbuch, in die Volksschule eingeführt, kann den Geschichtsunterricht ohne Zweifel beleben. Es wird ihn aus seiner Starrheit, aus seinem Intellektualismus und seiner patriotischen Vergottung befreien, den Lehrer wie den Schüler anregen und zur Selbstbetätigung anspornen. Es wird das Geschichtsbild lockern und imstande sein, alte Ladenhüter abzusetzen und das Inventar zeitgemäß zu erneuern.

Das Quellenbuch stellt aber an den Schüler sowohl wie an den Lehrer ganz große Anforderungen. Diesen gegenüber bleibt der Lehrplan mit seinen 2 Wochenstunden unerschütterlich gleichgültig. Man kann zwar verlangen, der Deutschunterricht solle sich der Geschichte annehmen. Was sagen aber jene Deutschlehrer dazu, die nicht zugleich Geschichte unterrichten? Oder was sagen jene Deutschlehrer dazu, die der Ansicht sind, daß die Kenntnis der Muttersprache die Grundlage aller Bildung sei und der Deutschunterricht nicht in den Dienst der Geschichte gestellt werden sollte! Praktisch haben wir mit den eingeräumten 2 Wochenstunden zu rechnen. Das Quellenstudium aber ist außerordentlich zeitraubend. Das Gebiet der Welt- und Schweizergeschichte, auch

um 50 % abgerüstet, in Quellen dargestellt, ladet der Schule ein gewaltiges Fuder von neuem Stoff auf die ohnehin schon bis zum Brechen beladenen Schultern! Das dürfen wir nicht unbesehen hinnehmen. Wir sind deshalb auf eine Mittellösung gekommen und sagen: Um das Quellenbuch für die Oberstufe und für die Schweizergeschichte zu retten, stimmen wir für Beibehaltung des Lehrbuches neben dem Quellenbuch. Ein praktischer Versuch sollte anhand eines nicht zu reichlichen Quellenmaterials auf der Oberstufe gemacht werden.

Sofort wird eingewendet: der Schüler unter Leitung des Lehrers erstellt anhand der Quellen seinen eigenen Leitfaden, den „erarbeiteten Leitfaden“. Ein gedruckter ist überflüssig. Wir haben es auch probiert. Dann wurden die darin notierten Schlagwörter nach 8 Tagen schon nicht mehr verstanden. Sie verloren Fleisch und Blut und Zusammenhang. Ueberdies muß geklagt werden: Es wird zu viel geschrieben in der Schule. Ein Sekundarschüler hat gewöhnlich folgende Hefte zu führen: Französisch, Deutsch, Aufsatz, Rechnen, Geschichte, Geographie, oft auch für Singen und zweite Fremdsprache. Ist es da ein Wunder, wenn der Zerfall der Handschrift ein so allgemeiner geworden ist, wenn die Sorgfalt und der Sinn für Darstellung so gänzlich aus der Mode gekommen sind? Man sollte gerade den Geschichtsunterricht, der es verdient, wie kaum ein anderer, vom Papier befreit zu werden, zum lebendigen Gedankenaustausch zwischen Lehrer und Schüler gestalten. Dabei kann das Lehrbuch, das gute Lehrbuch, behilflich sein. Das Problem wird aus ihm geschöpft und es verhütet, daß sich der „Gedankenaustausch“ ins Uferlose und allzusehr ins bloß Unterhaltsame verliert. Der Schüler neigt zur Abschweifung von Natur aus und der Lehrer (— ja, seien wir offen —) ist auch nicht immer genügend vorbereitet, wenn er vor die Klasse tritt. In die Lücke tritt dann das Lehrbuch und hilft gewissermaßen über die toten Punkte hinweg. Die Volksschule und besonders auch die Sekundarschule, soll einen abschließenden Unterricht erteilen und einen Ueberblick über das ganze Gebiet der Geschichte vermitteln. Das gute Lehrbuch bietet allein dem Nichtfachmann (und mit solchen haben wir es hier mehrheitlich zu tun) die Möglichkeit dazu; einzig in den Quellen wird er als Alleingänger solange diletieren, bis er, in unwegsamem Gelände verirrt, schließlich doch zum Lehrbuch greifen muß. Das Lehrbuch wird ihm trotzdem gestatten, neuere Geschichte, Kulturgeschichte, Schweizergeschichte, Bernergeschichte, kurz, diejenigen Kapitel, die er für besonders wichtig erachtet, eingehender durch Quellen zu vertiefen.

Kommt die Repetition, kommen die Zeugnisse, die Examen, der Anschluß an höhere Lehranstalten! Soll sich der Schüler nun an seinen „erarbeiteten“ Leitfaden halten? Du meine Güte! Wer je in eine Klasse nur hineingeschaut hat, weiß, wie wenig Hefte brauchbar geführt sind, wieviele nach einem halben Jahr, nach drei Monaten noch vorhanden oder wenn

doch, wie wenige noch in gutem Zustande sind. Und man muß die Schüler kennen: haben sie dann auch das richtige Zutrauen zu ihrem eigenen Heft? das Zutrauen, das sie zum gedruckten Worte in jenen „peinlichen“ Augenblicken ohne weiteres haben. Ich genoß an unserer Sekundarschule einen ausgezeichneten Geschichtslehrer, einen Spezialisten. Er führte ein Merkheft, also einen „erarbeiteten“ Leitfaden. Darein trugen wir die Merkworte aus seinen wahrhaft ergreifenden Vorträgen, die er frei und mit stets gleichbleibender Begeisterung hielt. Wir freuten uns immer wieder auf diese Geschichtsstunden. Kam das Aufnahmeexamen in die oberen Schulen: Gymnasium, Seminar etc. Keinem, nicht einmal dem Lehrer selbst fiel es ein, das Merkheft nun zur Wegleitung zu empfehlen. Der Lehrer selbst drückte uns in letzter Stunde einen — Leitfaden — in die Hand!

VI.

Trotz des Lehrbuches soll die Quelle in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden. Sie liefert das farbige Detail, hat den Nimbus des Augenzeugen, bietet die Möglichkeit der eigenen Deutung usw. Sie ist der vorgefaßten Meinung des Lehrbuches eine heilsame Korrektur, bedarf aber einer Reihe materieller Angaben, so da sind Jahreszahlen, biographische Angaben über Personen, Ort und Zeit etc., welche ihr immer wieder das Lehrbuch zur Verfügung stellt. Diese könnten allerdings dem Schüler durch den Lehrer übermittelt werden. Allein, wir wollen gelegentlich intelligenten Schülern eine einzelne Quelle zur selbständigen Verarbeitung vorlegen können und dabei sollte er die notwendigen Vorkenntnisse irgendwo hernehmen. Die Quellenbücher (wie es z. B. die von Oechsli oder Flach und Guggenbühl tun) könnten diese am Kopfe jeder Quelle anbringen. Wir halten aber dafür, daß es praktischer ist, diese Angaben selbständig und in etwas erweiterter Form als Begleitwort zum Quellenbuch zusammenzustellen. Entweder in Form eines dem Quellenbuch beigedruckten Teils, oder als selbständiges Bändchen, das am Ende jedes Abschnittes auf die betreffende Quelle verweist. In diesem Falle könnte das Quellenbuch zur Klassenlektüre von der Schule aus angeschafft werden.

Damit wäre das Zusammensuchen der „positiven“ Kenntnisse aus Merkheft oder Kopfleisten der Quellen vermieden und wäre dem Lehrer gestattet, je nach Zweckmäßigkeit bald vom Begleitwort und bald von der Quelle auszugehen.

VII.

Wir suchen also eine Mittellösung, möchten weder allein auf das Lehrbuch, noch einzig auf das Quellenbuch abstellen. Die Erfahrung in der Schule, nicht die Absicht, es allen gut zu machen, hat uns dazu geführt. Wir besitzen ein gestattetes Lehrmittel für die bernischen Sekundarschulen, das Lehrbuch Grunder und Brugger. Es ist soeben in 6. und wie wir hören letzter Auflage erschienen und wird in kürzester Zeit vergriffen sein. Trotzdem das Buch gegenüber anderen

große Vorzüge besitzt, trotzdem es den neuzeitlichen Forderungen weitgehend Rechnung getragen hat, kann es uns nicht mehr befriedigen. Wir können unsere Unbefriedigtheit im Unterricht mit Hilfe der Quelle möglicherweise überwinden.

Ob das Quellenbuch in die Hand des Schülers gelegt wird oder bloß als Klassenbuch in genügend vielen Exemplaren vorhanden ist, scheint uns von sekundärer Bedeutung zu sein. Wichtiger ist, daß der Schüler eine Zusammenfassung in Händen hält, aber eine Zusammenfassung, die am Ende jedes Abschnittes auf die Quelle verweist.

Das Schwierigste wird die Auswahl der Quellen sein. Auch darin erblicken wir das Entscheidende schließlich nicht darin, ob man sich mehr an die offiziellen und amtlichen Berichte oder an solche aus zweiter Hand oder gar an Zeitungsberichte und literarische Stücke hält. Die Frage lautet einzig, ob sie ein falsches oder wahres Bild erzeugen. Meinung und Gegenmeinung müssen zu Wort kommen, jede Einseitigkeit politischer, religiöser und weltanschaulicher Art muß vermieden werden. Wenn sich mehrere Autoren an der Auswahl beteiligen, könnte solches wohl am besten verhütet werden. Dies vom Standpunkt der Geschichte aus. Von demjenigen des Schülers aus muß leichte Faßlichkeit, also Einfachheit in Inhalt und Form gefordert werden. Das aber ist die Hauptschwierigkeit. Es wird sich fragen, ob die „reine“ Quelle nicht noch mehr Schwierigkeiten bietet als das Lehrbuch. Wir möchten deshalb der bearbeiteten Quelle das Wort reden.

Die Quellen sollten ausnahmslos zuerst in der Schule ausprobiert werden, bevor sie in das Quellenbuch aufgenommen werden. Dies eine erste eherne Forderung. Man wird dann staunend erfahren, wie wenig es sich wirklich für den Unterricht eignen!

Lange Sätze müssen vermieden werden, ebenso Fremdwörter, und wo solche als Fachausdrücke unvermeidlich sind, sollen sie in Klammern verdeutscht werden. Hoher poetischer Schwung ist unkindlich, Häufung schmückender Beiwörter ebenso. Es ist epische Breite gewünscht worden. Wir möchten viel lieber dramatische Bewegung. Epische Breite ist nicht selten identisch mit Langweiligkeit. Das Kind will Handlung oder es gähnt.

Ziel wäre die unveränderte „wissenschaftliche“ Quelle. Aber wie schon gesagt, diese ist meist zu schwierig. Wir müssen auf der Unterstufe jedenfalls vorerst überhaupt nur das Geschichtsbuch in Betracht ziehen und erst oben zur reinen Quelle übergehen. Hüten wir uns vor sentimentalischen Stücken! Das Kind ist naiv, d. h. sachlich und kann weltanschaulichen Exkursionen und Gefühlsergüssen unter keinen Umständen folgen. Das ist für die Katze. Die Referiersucht der Bücher und Lehrer im Geschichtsunterricht ist ein Grundübel und Hauptursache der Ergebnislosigkeit.

VIII.

Wie denken wir uns die Anwendung von Quelle und Lehr- oder Lesebuch in der Schule?

Es sei an drei Beispielen dargetan. Je eines aus alter, mittlerer und neuerer Geschichte.

I. Beispiel. (Wir stehen in der Geschichte bei Griechenland). VI. Schuljahr.

- a) **Problemstellung:** Olympiade einst und jetzt.
b) **Vorbereitung:** Der Lehrer erkundigt sich nach dem, was die Kinder von einer modernen Olympiade wissen. Er wird sehen: Recht viel. Er hüte sich, den Sport vorläufig nach seiner ethischen Seite hin zu beleuchten. Das ist unkindlich und verdirbt die Begeisterung. — Wenn möglich Bilder von einem modernen Sportplatz und -Betrieb neben ein solches der Trümmerstätte von Olympia gesetzt. — Der Lehrer berichtet kurz und sachlich das Wissenswerte über die olympischen Spiele, läßt hierauf die einschlägige Stelle im Begleitwort (Lehrbuch oder Leitfaden) durch die Schüler lesen, dann den Atlas aufschlagen, um den Ort der Tat zu suchen.
c) **Quellenstücke:** 1. Verlauf einer griechischen Olympiade.
2. Lektüre „Die Kraniche des Jbykus“ von Schiller.
d) **Betätigung:** Vorträge vor der Klasse über die Quellenstücke. Aufsatzthemen über Sport und Nationalfeste. Zeichnen: Griechisches Theater, Tempelfront, Sportgegenstände.

II. Beispiel. (Aus dem Mittelalter). VIII. Schuljahr.

- a) **Problemstellung:** Papst und Kaiser (Kirche und Staat).
b) **Vorbereitung:** Wir erkundigen uns nach dem, was die Kinder vom Papst wissen und ergänzen rückgreifend, indem wir eine kurze Geschichte des Aufstieges dieser Macht skizzieren, etwa wie folgt: Rom Welthauptstadt, Petrus (?) und Paulus in Rom Märtyrer, Katakomben und Petrusgrabkapelle, Bischof von Rom Nachfolger Petri und Inhaber der „Himmelsschlüssel“ (Wappen!), Ausgestaltung der geistlichen (Primat, Kirchenrechtspflege, Orden) und weltlichen Macht (Kirchenstaat). — Ebenso über den Kaiser: Cäsar Vorbild, Karl der Große in Rom gekrönt (800), „Heiliges römisches Reich deutscher Nation“, Lehenwesen, Romfahrten der Kaiser, Universalimperium (zuletzt von Napoleon versucht). —
c) **Der Konflikt.** — Wir lesen im Lehrbuch über die Kirchenreform in Cluny (Verbot der Simonie, Priesterhehe und Laieninvestitur) und als Folge davon Kampf zwischen Kaiser und Papst (Heinrich IV. und Gregor VII.).
d) **Quellenstücke:** Ueber das Leben der Cluniacenser (Damiani). Absetzung Heinrichs IV. Heinrich IV. an Gregor VII. Die Tage von Kanossa.
e) **Betätigung:** Vorträge Einzelner vor der Klasse nach den Q'stücken. Verteidigungsreden für Kaiser und Papst. Zeichnung: Grundriß des Klosters St. Gallen nach Dändliker I, 163. Gedichte: „Der Kaiser und der Abt“ (Bürger) und „Der Graf von Habsburg“ (Schiller). Bildbesprechungen: Alte romanische Kirchen in der Schweiz (Romainmôtier, Amsoldingen etc.). Einige Merkmale des romanischen und gotischen Kirchenstils. Schriftliches: Ein Gang durch unsere Dorfkirche. (Aufsatz.)

III. Beispiel. (Aus der neuesten Schweizergeschichte). IX. Schuljahr.

- a) **Problemstellung:** Staatenbund oder Bundesstaat?
b) **Vorbereitung:** Der Lehrer durchgeht mit den Schülern repetitionsweise das geschichtliche Wachsen der Eidgenossenschaft; Angliederung immer neuer selbständiger Kantone. Jeder hat seinen besonderen „Bund“ (Grundgesetz), seine eigene Geschichte und Entwicklung, die er im „Staatenbund“ nicht aufgibt, die ihm vor allem andern geht. Dieser Kantonalismus (Kantönligkeit) hat seinen Ausdruck in den kantonalen Verfassungen gefunden, zuletzt in der

schweiz. von 1815. Diese Buntscheckigkeit hat ihre natürliche Ursache in der geographischen Zerstückelung in abgeordnete Talschaften, in verschiedene Sprachen und Konfessionen. Den einzelnen Kantonen, wie Bern, Zürich u. a. war vergönnt, auch eine eigene Geschichte zu leben. Begreiflich, daß an dieser „Föderation“ viele nichts ändern wollten, da sie sich bewährt hatte: „Föderalisten.“ —

Wird sie sich aber weiterhin bewähren? Gegenüber den innern Schwierigkeiten? Gewaltige Aufgaben in Verkehr, Handel und Gewerbe harren der Lösung (um 1850), die über die Kräfte eines einzelnen Kantons hinausgehen. Gegenüber äußeren Schwierigkeiten? — Mächtig grenzen sich die europäischen Nationalstaaten gegeneinander ab und bewaffnen sich bis an die Zähne. Der üppig anwachsende Monarchismus bedroht das „Demokratennest“ der Schweiz beständig. Soll es weiter so sein, daß jeder Kanton von sich aus mit dem Ausland in Verkehr tritt und Verträge abschließt? — Immer zahlreicher werden die Anhänger der nationalen Idee, der Zusammenfassung der nationalen Kräfte in einer zentralen Regierung. — „Zentralisten“. — Ein erster Versuch war die Helvetik. Sie war zu extrem, indem sie den Kantonen jedes Eigenleben absprechen wollte. — Glücklicher war der Versuch von 1848. Sein Erfolg lag in der weisen Mäßigung, welche Kantonalismus und Zentralismus miteinander versöhnte und jedem das Seine ließ. — Ein mächtiger Aufschwung nationaler Kraftentfaltung ging von ihm aus. —

In diesen Gedankengängen hat sich das Lehrbuch zu bewegen.

- c) **Quellenstücke:** Die wichtigsten Bestimmungen der 48er Verfassung. Gekürzter Bericht Furrers über die Verfassung. Gegenwärtige Stimme: Z. B. aus Gotthelfs „Zeitgeist und Bernergeist“. Zwei Gestalten: Eduard Blösch und Jakob Stämpfli, als Vertreter der alten und neuen Idee. (Gekürzte Lebensabrisse oder Charakterschilderungen). Aus der politischen Presse: Kampfabdruck aus dem „Oberländer Anzeiger“ und der „Berner Zeitung“.
d) **Betätigung:** Vorträge über die Quellenstücke. Aufsatz: Zwiegespräch zwischen einem Konservativen und Liberalen oder zwischen „Gute alte Zeit und neue Zeit“. Die Klasse stellt eine Tagsatzung dar und verhandelt nach ihren Kompetenzen (Abstimmung nach Ständen und Instruktion). Die Klasse stellt einen Nationalrat dar und verhandelt nach dessen Reglement (Abstimmung nach Kopfzahl und ohne Instruktion).

N. B. Aus den letzten Publikationen im „Berner Schulblatt“ geht hervor, daß die konsequenten Vertreter des Quellenbuches für die Volksschule eine behutsame Schwenkung vorgenommen haben. Sie sprechen neuerdings vom „Geschichtsbuch“. Darunter ist wohl auch eine Mittellösung zu verstehen. Diese Schwenkung begrüßen wir sehr und erblicken darin eine Möglichkeit zur Zusammenarbeit.

Anmerkung der Redaktion: Wir veröffentlichten in diesem Hefte zwei Artikel zum Thema: Geschichtslehrmittel. Die Notwendigkeit der Neugestaltung des Geschichtsunterrichtes ist derart akut, daß der ganze Fragekomplex allseitig erörtert werden muß, wie es durch diese beiden, aus der Praxis herausgewachsenen, sich vorzüglich ergänzenden Arbeiten geschieht. Bei dieser Gelegenheit möchten wir die Lehrkräfte aller Schulstufen nachdrücklich einladen, zu den Darlegungen unserer Artikelreihe über die Lehrmittel Stellung zu beziehen, Ergänzungen anzubringen und das Wort zur Diskussion zu ergreifen. Wir stellen den Raum dieser Zeitschrift sehr gerne für eine solche Diskussion zur Verfügung und veröffentlichen selbstverständlich, im Interesse einer Abklärung der einzelnen Fragen, auch gegensätzliche Voten.