Zeitschrift: Berner Schulblatt
Herausgeber: Bernischer Lehrerverein
Band: 83 (1950-1951)
Heft: 30

Heft

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.08.2025

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

83. JAHRGANG Nr. 30 BERN, 21. OKTOBER 1950

Berner Schulblatt

L'ECOLE BERNOISE

KORRESPONDENZBLATT
DES BERNISCHEN LEHRERVEREINS
ERSCHEINT JEDEN SAMSTAG

ORGANE DE LA SOCIETE
DES INSTITUTEURS BERNOIS
PARAIT CHAQUE SAMEDI

SEKRETARIAT DES BERNISCHEN LEHRERVEREINS: BERN, BAHNHOFPLATZ 1, 5. STOCK
SECRETARIAT DE LA SOCIETE DES INSTITUTEURS BERNOIS: BERNE, PLACE DE LA GARE 1, 5e ETAGE
TELEPHON (031) 2 34 16 . POSTCHECK III 107 BERN

Erkältungskrankheiten und ihre Verhütung

Ein feiner Luftzug genügt

Besonders jene ganz schwache Zugluft, die man gar nicht empfindet, kann starke Erkältungskrankheiten hervorrufen. Man schützt sich davor durch zweckmässige Bekleidung und durch Formitrol-Pastillen, die man in gewissen Zeitabständen langsam im Munde zergehen lässt.

FORMITROL

tötet die Bakterien, die in die Mund- und Rachenhöhle eindringen und schützt so den Körper vor Ansteckung.

Tuben zu Fr. 1.55 in Apotheken erhältlich.

Dr. A. WANDER AG., BERN

VEREINSANZEIGEN . CONVOCATIONS

Einsendungen für die Vereinsanzeigen der nächsten Nummer müssen spätestens bis *Mittwoch* in der Buchdruckerei Eicher & Co., Speichergasse 33, Bern, sein. Dieselbe Veranstaltung darf nur einmal angezeigt werden

Alle Einsendungen für den Textteil an die Redaktion

OFFIZIELLER TEIL – PARTIE OFFICIELLE

Sektion Saanen des BLV. *Synode:* Dienstag, den 24. Oktober, 13.30 Uhr, im Gstaadschulhaus. *Verhandlungen:* 1. Winterprogramm; 2. Vortrag und Rezitationen von Kollege J. P. Murbach: Neue Wege in der Sprachgestaltung; 3. Hinweis auf Kunstkreisreproduktionen; 4. Verschiedenes.

Sektion Bern-Land des BLV. Wir ersuchen Primarlehrerinnen und -lehrer um Einzahlung folgender Beiträge für das Wintersemester: Zentralkasse inkl. Berner Schulblatt Fr. 16.–, Schweizerischer Lehrerverein Fr. 3.–, total Fr. 19.–. Zahlbar bis 15. November auf unser Postchekkonto Bern III 6377; wenn möglich gemeinsam pro Schulkreis. – Einzahlungsscheine auf Vorrat gehen in jedes Schulhaus mit gleichzeitiger Meldung, wo noch der Sektionsbeitrag von Fr. 1.50 pro Sommersemester ausstehend ist.

Section des Franches-Montagnes de la SIB. Assemblée à St-Brais, le samedi 28 octobre, 9.30 heures, à la maison d'école. 1° à 4° Partie administrative. 5° Conférence avec projections de M. Paul Bessire, sur: « L'occupation des Franches-Montagnes par les Suédois pendant la guerre de Trente ans. » Départ de Saignelégier au car de 9 heures. S'inscrire chez M. M. Petignat, instituteur, Goumois, téléphone 4 53 28.

NICHTOFFIZIELLER TEIL - PARTIE NON OFFICIELLE

Lehrergesangverein Bern. Probe Montag, den 23. Oktober, 19.30 Uhr Alt, 20 Uhr Gesamtchor in der Neuen Mädchensekundarschule.

Seeländischer Lehrergesangverein. Wiederbeginn der Proben: Dienstag, den 24. Oktober, 16.30 Uhr, im Hotel Bahnhof, Lyss. Konzert findet statt am 26. November.

Lehrergesangverein Burgdorf. Gesamtproben für die Johannes-Passion: Mittwoch, den 25. Oktober, 19.45 Uhr, Sopran, Alt, Tenor, 20.15 Uhr Gesamtchor. Freitag, den 27. Oktober, 19.45 Uhr, Tenor, 20.15 Uhr Gesamtchor. Alle Proben im Gemeindesaal, Kirchbühl, Burgdorf.

Lehrergesangverein Thun. Probe Donnerstag, den 26. Oktober, um 16.45 Uhr, in der Aula des Seminars.

Bachkonzert Sonntag, den 29. Oktober, 14.30 Uhr, in der Kirche Lauperswil; 20 Uhr, in der Kirche Rüderswil. Fritz Indermühle, Bern, spielt « Aria mit dreissig Veränderungen » für Cembalo (sogenannte Goldbergvariationen). Eintritt unnumeriert Fr. 1.50, numeriert Fr. 2.50, zuzüglich Steuer. Vorverkauf: Drogerie R. Iff, Zollbrück, Telephon 24 64 (035).

Freie Pädagogische Vereinigung. Sprachliche Sektion: Sitzung Sonntag, den 22. Oktober, 14 Uhr, in der Rudolf-Steiner-Schule Bern, Wabernstrasse 2, Bern. – Traktanden: 1. Marcel Rychner, Gymnasiallehrer, Burgdorf: Aus Platons Dialog « Kratylos ». (Anfänge der Sprachtheorie bei den Griechen.) 2. Elisabeth Zurbuchen, Lehrerin, Lyss: Spracherlebnisse auf der Unterstufe.

Freie Pädagogische Vereinigung. Zusammenkunft in *Spiez*, Gemeindestube: Mittwoch, den 25. Oktober, 14.15 Uhr. Thema: Sprachunterricht, Grammatik.

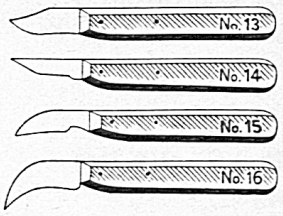
Bubenberg-Bühne. Letzte Aufführung von « *Frymann* » (Schauspiel in 5 Akten von W. J. Guggenheim, ins Berndeutsche übertragen von H. Bill), Freitag, den 27. Oktober, 20 Uhr, im Vereinssaal, Zeughausgasse 39, Bern.

Association jurassienne des maîtres de gymnastique. Nous rappelons à tous les membres du corps enseignant jurassien et à nos membres en particulier la journée de gymnastique et de jeux suivie de notre assemblée générale, qui aura lieu à Tavannes le samedi 28 octobre.

Programme de la journée: Rassemblement samedi 28 octobre à 8.30 à la halle de gymnastique. 8.30 Leçon du 1er degré. 9.00 Leçon à des élèves de 3e année. 9.30 Leçon à des garçons du 3e degré. 10.00 Leçon à des jeunes filles du 3e degré. 10.30 Pour les participants, gymnastique filles. 11.15 Pour les participants, gymnastique garçons. 12.00 Dîner. 14.00 Assemblée générale. 15.30 Jeux: étude du voley-ball et du ballon à la corbeille.

Une modeste subvention sera accordée aux membres de l'association. Votre comité compte sur une nombreuse participation. Prière de s'inscrire auprès de Monsieur René Lutz, instituteur à Tavannes. *Le comité*

Stiftverlängerer « Tri-Plan-Fix »
festigt starr in kurzer Bindung alle Rund- und 6-Kantstifte, womit äusserste Stiftnutzung und volle Schriftbeherrschung erzielt wird. Erhältlich in guten Papeterien. 192



Schnitzmesser
in bekannt guter Qualität.
Für Schulen Mengenrabatte.
E. von Allmen Messerschmiede Burgdorf 42

Wollen Sie demnächst ein neues 237
Klein-Klavier
kaufen, bitte kommen Sie unverbindlich zu mir und probieren Sie die neuesten Klein-Klaviere der Firma **Gebrüder Wohlfahrt, Klavierfabrik in Lengnau,** Sie werden entzückt sein von der grossen Klangfülle, trotz der kleinen Form des Gehäuses; auch die angenehme und präzise Spielart wird Sie überraschen. Der Alleinvertreter von Bern und Umgebung: **Otto Hofmann, Bollwerk 29, 1. Stock, Bern**

Schnitzmesser
wie sie in den Kursen von **Chr. Rubi** verwendet werden, beziehen Sie vorteilhaft beim Fabrikanten
E. Klötzli, Messerschmiede, Burgdorf
Preisliste gratis

Handel, Bahn, Post, Hotel, Arztgehilfin 246
Am 30. Okt. beginnen neue Kurse zur Vorbereitung auf Berufe, Prüfungen, Laborantinnen- und Hausbeamtinnenschulen. Diplom, Stellenvermittlung, Prospekte. Unverbindliche Beratung.
Neue Handelsschule Bern
Wallgasse 4, Nähe Bahnhof, Tel. 3 07 66

83. JAHRGANG Nr. 30 BERN, 21. Oktober 1950

Berner Schulblatt

L'ECOLE BERNOISE

Redaktor: P. Fink, Lehrer an der Übungsschule Oberseminar, Bern, Brückfeldstr. 15. Tel. (031) 3 67 38. *Redaktor der «Schulpraxis»:* Dr. R. Witschi, Seminarlehrer, Bern, Seminarstr. 11. Tel. (031) 4 41 62. *Abonnementspreis per Jahr:* Für Nichtmitglieder Fr. 15.–, halbjährlich Fr. 7.50. *Insertionspreis:* Die fünfgespaltene Millimeterzeile 15 Rp. Die zweigespaltene Reklame-Millimeterzeile 40 Rp. *Annoncen-Regie: Orell Füssli-Annoncen,* Bahnhofplatz 1, *Bern.* Tel. (031) 2 21 91. Filialen in Zürich, Aarau, Basel, Davos, Langenthal, Liestal, Luzern, St. Gallen, Schaffhausen, Lausanne, Genf, Martigny

Rédaction pour la partie française: Dr René Baumgartner, Professeur à l'Ecole normale, chemin des Adelles 22, Delémont. Téléphone (066) 2 17 85. *Prix de l'abonnement par an:* Pour les non-sociétaires fr. 15.–, 6 mois fr. 7.50. *Annonces:* 15 cts. le millimètre, Réclames 40 cts. le millimètre. *Régie des annonces: Orell Füssli-Annonces,* place de la gare 1, *Berne.* Téléphone (031) 2 21 91. Succursales à Zurich, Aarau, Bâle, Davos, Langenthal, Liestal, Lucerne, St-Gall, Schaffhouse, Soleure, Genève, Martigny

INHALT: Der Geschichtsunterricht am Seminar

Der Geschichtsunterricht am Seminar

Vortrag von Arnold Jaggi

gehalten an der Tagung «Ehemaliger Schüler des Staatsseminars Bern-Hofwil» vom 27. Dezember 1948 im Rathaus in Bern

Vorbemerkung: Das Referat erscheint hier in seiner ursprünglichen Fassung, die im Vergleich zur mündlich vorgelegten stellenweise ausführlicher ist. Die Untertitel wurden natürlich erst nachträglich beigefügt.

Hochgeehrte Versammlung,

Urgeschichte und Verwandtes

Der Geschichtsunterricht am Seminar beginnt mit der Vorgeschichte, der Prähistorie. Das rein Stoffliche, das eigentliche Fachwissen, mit dem die Urgeschichte es zu tun hat, scheint mir, sofern sie mehr erstrebt als die Kenntnis der grundlegenden Sachverhalte, für den angehenden Lehrer nicht sehr wichtig zu sein. Bei weitem höher als der materiale ist der formale Bildungsgewinn anzuschlagen, der in dem Stoffe steckt.

Die erste Stunde beginnen wir gelegentlich mit dem Hinweis, dass alles, selbst der Stern, auf dem wir leben, seine Geschichte hat. Wir erinnern daran, dass die Erde einst als glühender Gasball den Weltenraum durchwandert haben soll, und dass sie nach der Ansicht der Gelehrten dereinst erkalten und dem Leben keinen Raum mehr gewähren wird. Zuweilen lesen wir einige Ausschnitte aus Hebels Gedicht «Die Vergänglichkeit». In ihm schildert ein Vater seinem Knaben, wie ihr Haus mit der Zeit im Fundament erfaulen und wie das ganze Dörflein einst versinken werde. Ja, so meint Hebel:

... «es schlacht emol e Stund,
Goht Basel au ins Grab, und streckt no do
Und dört e Glied zum Boden us, e Joch,
En alte Thurn, e Giebelwand; es wachst
Do Holder druf, do Büechli, Tanne dört,
Und Moos und Farn und Reiger niste drin –
s'isch schad derfür!...»

«Und goht in langer Zit e Wandersma
Ne halbi Stund, e Stund wit dra verbi,
So luegt er dure, lit ke Nebel druf,
Und seit sim Camerad, wo mittem goht:
Lueg, dört isch Basel gstande! Sele Thurn
Seig d'Peterschilche gsi, s'isch schad derfür!»

Schliesslich schildert Hebel in einem grossartigen dichterischen Gedichte den Weltenbrand und jüngsten Tag und wie nach dem Sturm die Seligen von den Sternen herunterschauen:

«Und wenn de sitwärts abe luegsch, was siehsch?
E Röttler Schloss! Der Belche stoht verchohlt,
Der Blauen au, as wie zwe alti Thürn,
Und zwische drinn isch alles use brennt...

Und todtestill, so wit me luegt – das siehsch,
Und seisch dim Camerad, wo mitder goht:
Lueg, dört isch d'Erde gsi, und sele Berg
Het Belche gheisse!...»

Es versteht sich, dass wir im Anschluss an den prophezeiten Untergang Basels, der zunächst als wenig wahrscheinlich empfunden wird, an wirklich untergegangene Städte erinnern, etwa an das römische Aventicum oder an das nahe keltische und römische Bern auf der Engehalbinsel und an die Trümmer unserer Tage.

Bisweilen gehen wir von Rückerts schönem Gedicht «Chidher» aus mit den vier- oder fünfmal wiederkehrenden Versen:

«Und aber nach fünfhundert Jahren
Kam ich desselbigen Wegs gefahren.»

Auf Grund von solchen und ähnlichen konkreten Beispielen suchen wir Sinn und Gefühl für einen Wesenszug alles Geschichtlichen zu wecken, für das Fliessen und den Wandel der Dinge, für ihr Werden, Sein und Vergehen. Wir machen uns klar, dass wir dazu neigen,

die flüchtige Weltsekunde, die unser ist, für den Normal- und Dauerzustand zu halten, uns hierin aber gründlich irren.

Bei der Frage, womit sich Geschichte im einzelnen nun eigentlich beschäftige, stossen wir auf den Begriff Kultur. Es sind stets die Seminaristen, die sich seiner zuerst bedienen. Da wir im Verlaufe des Unterrichts diesem Begriff natürlich immer wieder begegnen und mit ihm arbeiten müssen, ist es notwendig, ihn und seine verschiedenen Ausprägungen – materielle, geistige Kultur oder wirtschaftliche, wissenschaftliche, rechtliche, künstlerische und religiöse Kultur – mit einer gewissen Gründlichkeit abzuklären. In den letzten Jahren haben wir das immerhin etwas summarischer getan als früher; aber wir verzichten auch jetzt nicht darauf, im Lehrgespräch einige sehr einfache, fassliche Definitionen herauszuarbeiten, über die man sich natürlich auch etwa streiten könnte.

Es gibt Schüler, welche diese Besprechungen zunächst befremden, und da nicht von Kriegen, Schlachten und Friedensverträgen die Rede ist, fragen sie sich im stillen verwundert, ob das nun Geschichte sein solle. Da wir indessen, wie angedeutet, die gewonnenen Vorstellungen und Begriffe sogleich zu verwenden und anzuwenden beginnen, wird ihnen binnem kurzem der Sinn unseres Vorgehens klar.

Nach diesen Erörterungen beschäftigen wir uns mit der Entwicklung einzelner Erzeugnisse der materiellen Kultur. Dabei gehen wir ausnahmslos von der Gegenwart aus, d. h. von den heutigen so zahlreichen spezialisierten Formen irgend eines Gerätes, Werkzeuges oder sonstigen Gegenstandes, z. B. des Wagens, des Schuhs oder des Messers, und fragen dann nach ihren Anfangsformen und dem Warum und Wie ihres Wandels. Wir erinnern konkret und im einzelnen an die tausend Unzukömmlichkeiten, die sich im Laufe der Entwicklung dieser Gegenstände gezeigt haben, und an das unablässige Bestreben und Bemühen der Menschen, sie zu beheben.

Hiebei übersehen wir natürlich nicht, dass nicht nur der Kampf um die Zweckmässigkeit das Werden der alltäglichen Gebrauchsgegenstände bestimmt hat, sondern auch die Lust am Gefälligen und das Diktat der Mode.

Wir haben den Wagen erwähnt. An Hand von Bildern aus dem alten Aegypten versetzen wir uns in jene ferne Zeit zurück, in der die Menschheit das Rad noch nicht kannte, es aber schon verstand, schwere Lasten auf Walzen oder Kugeln, die in einem eigens hiezu erstellten Geleise liefen, fortzubewegen. Es galt nun, die sehr schwierige Aufgabe zu lösen, etwas zu konstruieren, was beweglich und fest zugleich war. Gut, wenn wir das schliesslich Erreichte, nämlich die Verbindung der festen Achse mit dem rollenden Rad, als ein kleines Meisterstück der Menschheit zu empfinden vermögen. Was das Rad anbelangt, versäumen wir übrigens nicht, auf Grund von Bildern einen raschen Blick auf seine Entwicklung zu werfen, und zu beobachten, wie man allmählich von der kompakten Scheibe zum Speichenrad überging, und was man vorkehrte, um dieses leicht und doch solid zu gestalten. Dabei streifen wir, wie überhaupt oft, Gegenstände der Volkskunde.

Bei derartigen Besprechungen weisen wir, gestützt auf anschauliche Beispiele, auf die zwei charakteristischen Begleiter des Erfinders und des Erfindens hin: auf den Spott und das Staunen.

Es ist hier der Einwand zu erwarten, angesichts des bekannten technischen Interesses der Knaben und Jünglinge bedeute diese Beschäftigung mit der Entwicklungsgeschichte einzelner Gegenstände nichts anderes als Wasser ins Meer tragen. Das Bedenken scheint mir indessen nicht berechtigt zu sein. Vom Standpunkt des Historikers aus betrachtet, wissen die jungen Leute in Angelegenheiten der Technik nämlich alles und nichts zugleich. Alles – sie kennen hundert und hundert einzelne Dinge und Einrichtungen; hierin sind sie dem Lehrer selbstverständlich unendlich überlegen; aber – sie spüren von dem ungeheuren geschichtlichen Prozess und der gewaltigen menschlichen und menschheitlichen Bemühung, auf denen auch die simpelsten Errungenschaften unserer Umwelt beruhen, beinahe nichts unmittelbar. Und auf dieses unmittelbare Empfinden kommt es an. Wer es sich durch unablässige Versenkung in die Vergangenheit erworben hat, dem bedeutet jedes Kleidungsstück, das er trägt, jeder Wasserhahn, nach dem er greift, jedes Pflästerchen Dermaplast, das er auf eine wunde Stelle legt, und jede Weckeruhr, die er im Dunkeln leuchten sieht, ein kleines Wunderwerk, dessen unendlich lange Entstehungsgeschichte er zwar nicht im einzelnen kennt, wohl aber im ganzen als solche lebhaft erahnt. Ihm reden, ihm erzählen, ihm berichten alle Dinge der Werkstatt, der Küche, der Strasse, des Magazins und der Fabrikhalle. Sie scheinen ihm alle bis zum Rande beladen und befrachtet mit belebter und belebender Vergangenheit. Nichts ist ihm selbstverständlich; alles bedeutet ihm Zeuge und Zeugnis von unendlichen Entwicklungsreihen, unendlichen Anstrengungen, Versuchen, Erfolgen und Misserfolgen, neuen Bemühungen und abermaligen Enttäuschungen und rasch dahinfliehenden Erfüllungen.

Wie der Künstler auch da Schönheit wahrnimmt und geniesst, wo andere unberührt vorübergehen, so vernimmt der Historiker selbst im Kleinsten und scheinbar Unbedeutendsten die Würde und den von weither hallenden Schritt der Geschichte. Gewordenes und Werdendes – das sind die Kategorien, durch die er die Welt vornehmlich erfasst und erlebt, und die er, falls er Lehrer ist, seinen Schülern allmählich zu vermitteln sucht.

Im übrigen mühen wir uns um das Thema «Werdendes» auch in der Form, dass wir uns Rechenschaft geben über einzelne Erfindungen, Neuerungen und Neuerungsversuche unserer Zeit. So interessierte es uns lebhaft, dass man nicht nur in Australien, sondern auch in Langenthal mit Flugzeug und Trockeneis versuchte, die Wolken in Dienst zu nehmen, und wir lassen es uns auch nicht entgehen, dass die praktischen Amerikaner schon die Rechtsfrage aufgeworfen haben sollen, wem der Regen eigentlich gehöre, und ob es erlaubt sei, Wolken, die ohne den menschlichen Eingriff erst nach Hunderten von Kilometern ihr kostbares Nass abgäben, vorzeitig anzuzapfen. Vielleicht muss man damit rechnen, dass die Völker einmal ähnlich wie sie heute Abkommen über die Benutzung von Ätherwellen bestimmter Länge abschliessen, dereinst Verträge vereinbaren über Eigentums- und Nutzungsrechte an Wolken und Winden. Was wissen wir vom künftigen inter-

nationalen Güter- und Sachenrecht und von den neuen Gegenständen der kommenden Völkerdispute?

Stutzen Sie darüber, dass wir unter dem Thema «Urgeschichte» gleich auch von den neuesten, ja selbst von den noch gar nicht gemachten, sondern erst noch zu erwartenden Erfindungen und künftigen Entwicklungen sprechen? Dann sei darauf hingewiesen, dass es sich natürlich nur um Ausblicke handelt, um Ausblicke aber, die nicht unterlassen werden können, wenn man eine einigermassen richtige Vorstellung vom gesamten Geschichtsverlauf anstrebt. Der Schüler muss ja in die Nähe und in die Ferne sehen lernen. Zur Ausbildung des Sehvermögens in die Ferne ist die Urgeschichte von Haus aus geeignet, weil sie mit gewaltigen Zeitläufen rechnet. In dieser Hinsicht berührt sich ihr formaler Bildungswert mit dem der Astronomie und der Geologie.

Natürlich beschäftigen wir uns in der Urgeschichte doch vornehmlich mit dem, was nun einmal ihren Hauptinhalt ausmacht; aber wir lassen uns auf keine Spezialitäten ein, es sei denn, dass sie zeigen, von was für Anhaltspunkten der Urgeschichtsforscher ausgeht, und wie er schliesst. Und da gibt es nun freilich höchst interessante Dinge: die Pollenanalyse, die Überreste ausgestorbener Tiere, die Fährtenkunde, allerlei Bestattungsarbeiten sowie kultische und künstlerische Äusserungen, insbesondere gewisse steinzeitliche Zeichnungen, die der Epoche des magischen Denkens zu entstammen scheinen, und die wiederum zu lehrreichen Abstechern in das Gebiet der Volks- und der Völkerkunde einladen. In Märchen, Legenden, im Volksbrauch und in volkstümlichen Redewendungen lebt vieles nach. Erinnert sei etwa an unser Wort, man solle den Wolf oder den Teufel nicht an die Wand malen, sonst komme er. Kein Zweifel, dass das einst ganz buchstäblich gemeint war. Diese Stoffkreise erweitern den Begriff des Geschichtlichen, indem sie an Hand von bestimmten Beispielen zum erstenmal etwas eindrücklicher zeigen, dass nicht nur die materielle Kultur eine Geschichte hat, sondern auch das menschliche Denken, Glauben und Empfinden.

Gegen den Schluss der urgeschichtlichen Besprechungen nehmen die Schüler einige Nachschlagungen in den Jahrbüchern der Gesellschaft für Urgeschichte vor über Funde in ihrer engeren Heimat und schreiben etwas heraus. Der stoffliche Ertrag dieser Arbeit ist ganz nebensächlich, ja so gut als gleichgültig. Es handelt sich allein darum, den Schülern einen ersten Einblick in Arbeitsweise und Organisation der Urgeschichtsforschung zu vermitteln und ihnen einen Impuls zu geben, sich jetzt und namentlich auch später als Lehrer für ihre Umwelt zu interessieren.

Zum Abschluss unseres Kurses besuchen wir die urgeschichtliche Abteilung des Historischen Museums, wo die Schüler nach freier Wahl einige Gegenstände zeichnen. Zuweilen versuchen sie sich auch darin, die mutmassliche Geschichte irgend eines Gerätes oder Werkzeuges zu schildern, oder sie fahnden in ihrer nächsten Umgebung im Haus, in der Eisenbahn, auf der Strasse nach allerhand besonders sinnreichen Gegenständen und Einrichtungen, die sie wohl kennen, aber bis dahin nicht als solche in ihr Bewusstsein aufgenommen haben. So üben wir die Kunst des Entdeckens im kleinen und suchen damit, den schlummernden Geist der Jünglinge wecken zu helfen und ihn alles Seiende als Gewordenes auffassen und empfinden zu lehren. Alles in allem genommen: Das Thema Urgeschichte soll uns dazu dienen, in den jungen Leuten neue geschichtliche Vorstellungskräfte und Vorstellungsweisen zu entbinden, zu entwickeln und möglichst lebendig und beweglich zu machen.

Griechische Geschichte

Mit der Darstellung der urgeschichtlichen Epochen und den Besprechungen, die wir an sie anschliessen, beanspruchen wir den grössten Teil des ersten Quartals. Den Rest benutzen wir dazu, einige Eindrücke aus dem orientalischen und dem griechischen Altertum zu vermitteln. Wir lernen z. B. Ausschnitte aus dem Gesetze Hammurabis kennen, charakterisieren den Geist Spartas und den Gegensatz Sparta-Athen, skizzieren die Entwicklung griechischer Staatsformen – Monarchie, Aristokratie, Tyrannis, Demokratie – und weisen selbstverständlich auf die griechischen Kunstwerke hin, vor allem auf die Bauten und machen uns an Hand von Bildern aus der griechischen und der heutigen Zeit klar, dass unsere Städte anders aussehen würden, als sie das in Wirklichkeit tun, falls die Griechen nicht gelebt und gewirkt hätten.

Natürlich unterlassen wir es auch nicht, die unsterblichen Werke griechischer Staatsmänner, Dichter und Denker zu streifen. Wir lesen z. B. Ausschnitte aus einer Rede des Perikles, in welcher er erklärt: «Wer an den staatlichen Angelegenheiten gar nicht Anteil nimmt, den halten wir hier in Athen nicht für einen sogenannten ruhigen Bürger, sondern für einen unnützen Menschen.»

Selbst aus den Werken der Philosophen schlagen wir die eine oder andere Stelle um ihrer allgemein menschlichen Bedeutung willen auf, aus Platons Phädon z. B. etwa jene Partie, die mit den Worten beginnt: «Wir müssen, ihr Freunde, bedenken, dass die Seele, da sie unsterblich ist, einer Pflege bedarf, nicht nur für diese Zeit, in der das sogenannte Leben ist, sondern auch für die Ewigkeit, und dass schreckliche Gefahren uns zu drohen scheinen, wenn wir sie vernachlässigen.»

Am eindrücklichsten gibt man jungen Gemütern die Bedeutung und den Wert der griechischen Philosophie mittelbar dadurch zu verstehen, dass man ihnen Platons ergreifende Schilderung vom Tode des Sokrates vorlegt. Dass ich diesen wundervollen Stoff, der gewiss zu den grossartigsten der ganzen Menschheitsgeschichte gehört, jahrelang ungenutzt liegen liess, ist einer jener Fehler, die ich mir nur schwer verzeihen kann.

Im ganzen ist das, was wir über das Griechentum bieten, dürftig; gestehen wir es nur ein. Man braucht nicht einmal humanistisch gebildet zu sein, um das sehr zu bedauern und die gewaltige historische und pädagogische Bedeutung der griechischen und der römischen Antike zu ermessen. Allein zu einem Mehr fehlt einmal die Zeit. Und zweitens: Um das zu erfassen, um dessetwillen man sich in einem Lehrerseminar mit der Antike in erster Linie beschäftigen sollte, sind die Schüler in der vierten Klasse nicht reif. Wie sollen diese jungen Leute, die zu einem grossen Teil noch Knaben sind und keine Ahnung davon haben können,

wie sich geistige Formung vollzieht, begreifen, dass sich die europäische Menschheit jahrhundertelang von den Werken der Antike genährt hat und noch nährt. Zuerst müssen die Schüler etwas vom Prozess des geistigen Werdens und Wachsens an sich selbst erfahren und an einem historischen Beispiel, wie etwa der Aufklärung, erkennen lernen, dass das Geistige sich auswirkt. Erst dann vermögen sie einigermassen zu begreifen, dass die Antike eine hochbedeutsame kulturzeugende Macht darstellt. Davon noch später.

Von der Auseinandersetzung des römischen Staates mit dem Christentum und dem Germanentum

Im zweiten und dritten Quartal schildern wir, wie der römische Staat, dessen Entstehung wir nicht darstellen, sich mit dem Christentum und dem Germanentum auseinandersetzte. Wie beurteilten heidnische Römer und Christen sich gegenseitig? Wie dachten beide Teile, und wie wirkten sie aufeinander? Wir geben uns grosse Mühe, dies auf Grund von Quellenausschnitten zu erfassen. Damit nutzen wir eine der in der Geschichte ungezählten Gelegenheiten, sich in der vornehmen Kunst der Einfühlung in das Empfinden und Denken anderer zu üben. Soweit wir das mit Erfolg tun, rükken wir unvermerkt die engen Grenzen der Seele hinaus. Wir erobern dem innern Menschen neue Bereiche; denn wir lernen verstehen, was wir bis dahin nicht verstanden, eignen uns an, was wir vordem nicht besassen. Mit all dem machen wir uns auf den Pfad, auf welchem der Mensch eines Tages seiner Befangenheit und angeborenen Parteilichkeit inne wird. Er lernt sich wie von aussen und mit fremden Augen betrachten. Die Beschäftigung mit der Geschichte hat sich dann als Weg zur Selbsterkenntnis erwiesen und als Ansporn zur Überprüfung seiner inneren Maßstäbe.

Die Auseinandersetzung des römischen Staates mit dem Germanentum vollzieht sich in der Völkerwanderung. Sie ist nach Jakob Burckhardts noch immer gültigem Wort eine der wenigen echten Krisen der Weltgeschichte. « Diese Krisis gleicht keiner andern uns näher bekannten und ist einzig in ihrer Art. »

Einen günstigen psychologischen Ausgangspunkt zur Behandlung der Völkerwanderung glaubten wir vor dem letzten Kriege dadurch zu finden, dass wir die Frage aufwarfen: Was hätte es vermutlich für Folgen, wenn sich heute in Italien ein paar Millionen Fremde, etwa Deutsche, dauernd niederliessen? In den letzten Jahren fragten wir natürlich zunächst anders, nämlich: Was hätte es vermutlich zur Folge, wenn sich in Deutschland ein paar Millionen Amerikaner, Briten oder Russen dauernd einnisteten? Selbstverständlich begnügen wir uns nicht lange mit der gar zu aktuellen Art, das Grundproblem, das in der Völkerwanderung steckt, aufzuwerfen, sondern formulieren es in seiner historisch richtigen Gestalt.

Und nun haben die Schüler während mindestens einer Stunde das Wort, um die betreffenden Einzelfragen und Mutmassungen vorzubringen. Im September dieses Jahres erwogen sie [1]) z. B. « Kommt es nicht zu einer Übervölkerung, wenn so viele Fremde einwandern? Werden die Eindringlinge nicht kurzweg die Herrschaft an sich reissen und die andern unterdrücken, wenn sie doch die Kraft besassen einzufallen? Müssen die Einheimischen Platz machen und auswandern? Werden sich die beiden Bevölkerungsteile vermischen? Oder wird ein ewiger Hass zwischen den beiden Parteien bestehen? Werden die Einwohner etwa zu Sklaven gemacht und verkauft?

Welche Sprache wird gesprochen, die der Eindringlinge oder die der bisherigen Einwohner? Oder behauptet sich in einem Landesteil und in den einen Volksschichten etwa die eine Sprache und in andern Gegenden und Ständen die andere? Welches ist die Amtssprache, oder entsteht etwa eine Mischsprache, wie das Englische eine ist?

Bewahrt ein jeder Bevölkerungsteil seine Bräuche, z. B. seine Kleidermode, seine Festlichkeiten, seine Art der Zubereitung der Speisen, oder nehmen die alten Bewohner die Bräuche der neuen an?

Behauptet sich die Religion der Einwanderer oder die der ursprünglichen Einwohner? Oder bleiben beide Religionen bestehen, oder entwickelt sich eine Mischreligion oder kommt es zu Religionskriegen?

Vielleicht bringen die Fremden neue Tiere, neue Pflanzen, neue Gewerbe, neue Werkzeuge, neue Fertigkeiten und neue Handelsbeziehungen mit. Üben sie hiemit einen Einfluss aus auf die Bauart und die Landwirtschaft im Römischen Reiche? Oder ist die Sache umgekehrt? Beeinflussen die bisherigen Bewohner die Zuwanderer in Landwirtschaft, Handwerk, Bauart und Kleidung? Und wie steht es mit der Kunst?

Bleiben die bisherigen Gesetze des Landes in Kraft, und was für eine Regierungsform setzt sich durch? »

Schliesslich lassen wir die zusammenfassende Frage, mit der einzelne Schüler schon längst aufwarten wollten, auch zu ihrem Rechte kommen, die Frage: « Üben die Kulturen der beiden Völker aufeinander Einfluss aus, und, wenn ja, » so gibt der Lehrer zu erwägen, « welche wird vermutlich stärker wirken, die der Römer oder die der Germanen? »

Wir halten diese Fragen und Vermutungen der Schüler immer schriftlich fest. Nach der Behandlung des Kapitels gehen wir sie durch und geben uns Rechenschaft, welche wir beantwortet haben und welche nicht. Es gibt kaum einen Gedanken der Schüler, der sich nicht mit Nutzen so oder anders auswerten liesse, und zwar auch dann, wenn er an sich auf falschen Voraussetzungen beruht. Das gilt z. B. von der so naheliegenden Annahme, der Einbruch der Germanen ins Römische Reich habe doch zu einer Übervölkerung führen müssen. Die Schüler wissen noch nichts von der Kinderarmut und der beängstigenden Entvölkerung des ausgehenden Altertums. Sie erfahren erst im Verlaufe des Unterrichts, dass gewaltige Strecken und Ländereien verödet dalagen, dass das Römische Reich den Römern also zu weit, das Land der Germanen diesen hingegen zu eng geworden und dass das Überströmen der germanischen Völkerwogen in das römische Vakuum nur natürlich und notwendig war. Es ist hier im übrigen nicht der Ort zu schildern, an was für Übelständen das Römische Reich zugrunde gegangen ist, wie die Mutigen jahrhundertelang immer wieder ausgerottet, wie Menschen und Güter verschwendet wurden, und

[1]) Im folgenden sind wirklich die Gedanken der Schüler und nicht die des Lehrers wiedergegeben; dieser stand den Schülern nur bei der Formulierung bei.

wie infolge des überhandnehmenden Grossgrundbesitzes der bäuerliche Mittelstand, der ein Interesse daran gehabt hätte, das Reich zu verteidigen, verschwand. Der Hinweis genügt, dass der Prozess des langsamen Zusammenbrechens des in allen Fugen krachenden Römischen Reiches dazu angetan ist, im Nachfahren ein lebhaftes Gefühl für historische Bedeutsamkeit und Grösse zu wecken. Natürlich ist es notwendig, über das geeignete Illustrationsmaterial zu verfügen – eine Forderung, der ich erst nach Jahren und Jahren des Sammelns mehr oder weniger zu genügen vermochte. Der Geschichtsunterricht ist in dieser Hinsicht ja sehr anspruchsvoll, und es lässt sich unter Umständen lange suchen, bis man die Einzelheiten findet, die man dem Schüler gegenüber brauchen kann. Das ist im Seminarunterricht nicht grundsätzlich anders als sonstwo.

Von der Wichtigkeit, im Geschichtsunterricht Probleme zu stellen, und das selbständige Denken anzuregen

Sehr geehrte Versammlung,

Die zur Verfügung stehende Zeit verbietet es, eine detaillierte Gesamtrechenschaft abzulegen und etwa von jedem Stoffgebiet anzudeuten, was wir mit ihm vorhaben und von ihm erhoffen, welches seine Stärken und Schwächen sind, wie wir die ersten auszuwerten, die zweiten zu mildern suchen, und was für ein Verfahren wir einschlagen. Im folgenden greifen wir deshalb nur einige Punkte heraus, die von einem besonderen Interesse sein mögen. Was die verschiedenen Pensen anbelangt, sei auf die Angaben der Jahresberichte verwiesen.

*

Ähnlich wie bei der Völkerwanderung arbeiten wir zu Beginn auch manch anderer grösserer Kapitel (aber nicht bei allen) zuerst die geschichtlichen Grundprobleme, auf die es uns ankommt, heraus. Zu diesem Zwecke erinnern wir jeweilen zunächst mit zwei, drei Sätzen an einzelne Ereignisse, die für die betreffende Epoche oder den betreffenden Stoffkreis charakteristisch sind, und welche die Schüler dem Eindruck nach von der Sekundarschule her schon kennen. Gehen wir z. B. daran, die Epoche der Gegenreformation darzustellen, so weisen wir auf die Bartholomäusnacht und den Dreissigjährigen Krieg hin, und beginnen wir, uns mit dem Absolutismus zu beschäftigen, so rufen wir mit einigen Zügen die Gestalt des Sonnenkönigs mit seinem grossen Pracht- und Machtaufwand in Erinnerung. Dann werfen wir die grundlegenden Fragen nach dem Wurzelgrund und den vermutlichen Auswirkungen der Epoche auf und verzichten nicht darauf, rein aus dem Denken heraus, noch ohne nähere Kenntnis des Stoffes, mit Mutmassungen zu antworten. Rein aus dem Denken heraus – das sei wiederholt. Ich lege Wert darauf, auch auf diese Weise die Schüler versuchen zu lassen, sich des Geschichtlichen zu bemächtigen.

Diese Besprechungen fördern nicht selten, sei es lebhaft und spontan, sei es, besonders am Anfang, mühsam Schritt um Schritt, eine wahre Fülle von Betrachtungsweisen, Erwägungen und Einfällen zutage. Es ist Belangloses und allerlei Naives dabei; aber es finden sich immer auch überraschend kluge und fruchtbare Gesichtspunkte darunter, auf welche die Psychologie des Lehrers nie verfallen wäre. Es ist selbstverständlich gut, dass auch die Naivitäten ausgesprochen werden. Wir widmen ihnen je nach ihrer Art mehr oder weniger Aufmerksamkeit. Das einemal genügt ein kurzer Hinweis. Ein andermal wollen die zugrunde liegenden schiefen Vorstellungen und Gedankengänge mit aller Sorgfalt richtiggestellt werden. Jedenfalls wird man sich bei derartigen Gelegenheiten bewusst, dass es in der Geschichte so wenig als in andern Fächern auf die Dauer mit dem Monolog des Lehrers getan ist. Dieser bedarf vielmehr immer wieder der Ergänzung und Aufhellung durch das Zwiegespräch. Oft ist es notwendig, den Schüler ausdrücklich erklären zu lassen, wie er auf seinen Gedanken kam, weil er seinen Kameraden und zuweilen auch dem Lehrer erst hiedurch ganz verständlich wird. Nicht ganz selten zeigt sich, dass die Schüler bei ihren Mutmassungen früher gewonnene Einsichten anwenden und gewisse Parallelen ziehen. In diesen Fällen handelt es sich bei solchen Besprechungen also zugleich um eine Art von Wiederholung, und zwar um eine Wiederholung gerade des Wesentlichsten.

Wichtig ist, dass man bei dieser Art, Probleme zu stellen und sie innerlich abzuklären, rechtzeitig abbricht. Es droht sonst die Gefahr, dass sich die Erörterungen leer laufen. Allein mindestens eine Stunde und darüber pflegen sie jeweilen zu beanspruchen.

Irre ich mich nicht, so erwächst aus ihnen im Schüler der gesunde Hunger nach dem Stoff, nach den Tatsachen, zum Teil deshalb, weil er von ihnen die Antwort erwartet, zum Teil auch darum, weil sich überhaupt das Bedürfnis meldet, wieder sicheren Boden unter die Füsse zu bekommen. Beides ist etwas wert.

Das Ganze bedeutet einen Versuch, die initiative, selbständige und selbsttätige Form des Denkens zu mobilisieren, die gerade im Geschichtsunterricht neben der nachschaffenden leicht zu kurz kommt. Um sie zu üben, ist es notwendig, die Dinge nicht immer nur nachträglich zu überdenken. Man muss vielmehr versuchen, zum voraus zu erwägen, was etwa zu erwarten sei, ähnlich wie man in der Mathematik mitunter vorausschaut und abschätzt, bevor man misst und rechnet. Natürlich scheiden sich in solchen Stunden die produktiv von den mehr rezeptiv veranlagten Schülern besonders deutlich. Es ist auch wertvoll, wenn jede Individualität Gelegenheit erhält, sich zu entfalten und zu erkennen zu geben.

Assimilierbare und nicht assimilierbare Stoffe

Nun ein Wort zum Thema Auswahl des Stoffes.

Obgleich ich von Anfang an nach den Bildungswerten in der Geschichte und nicht nach irgend einer Art stofflicher Vollständigkeit strebte, lernte ich im Verlauf der Jahre doch, mit bedeutend weniger Material auszukommen und dieses dafür besser auszuwerten. – Wem ein Leben von sogenannter normaler Dauer gegeben ist, der wird ja überhaupt dessen zweite Hälfte als eine Gelegenheit zu betrachten haben, einige Fehler, die er in der ersten begangen hat, zu korrigieren. Wir nennen das beschönigend gutmachen. Es bewahrt uns dies übrigens nicht mit Sicherheit davor, dass uns nicht neue, wenn auch andersartige Mängel unterlaufen.

Es gibt in jedem Fache nicht assimilierbare Stoffe, in der Geschichte möglicherweise besonders viele. Hie-

her gehören z. B. Stammbäume, Herrscherhäuser, allerlei Daten, Zickzackentwicklungen, überraschende Zwischenfälle, kurz, all das Tatsächliche, das so und nicht anders ist und einfach hingenommen werden muss, ohne dass es innerlich durchdrungen werden könnte. Alles aber, was in Geschichte (und anderswo) nicht durch Vernunft, Gefühl oder Glaube erfasst und also nicht von innen her angeeignet werden kann, ist ohne unmittelbar bildenden Wert, weil es, von der Übung des Gedächtnisses abgesehen, keine inneren Kräfte beansprucht und darum auch nichts zu ihrer Formung und Bereicherung beiträgt. Es kommt demnach darauf an, dieses Material, das sich in der Geschichte tatsächlich haufenweise vorfindet, völlig bewusst, überlegen und auch mutig auszuschalten, soweit das getan werden kann, ohne zugleich die assimilierbaren, die bildenden Stoffe mitzuverwerfen. Das ist schwer; denn die bildungswichtigen und die bildungsfeindlichen Tatsachen sind in der Geschichte (und nicht nur in ihr) oft so innig miteinander verquickt und verbunden, wie Erze und Gestein es sind. Das Gestein muss um des Erzes willen, wenn dieses abbaufähig ist, zunächst hingenommen werden. Zum Gestein gehört es z. B., dass Napoleon gerade im Jahre 1815 und gerade bei Waterloo endgültig geschlagen und gestürzt worden ist und nicht 1814 oder 1816, 17, oder 19 und nicht an irgend einer andern Stelle, was an sich alles natürlich auch möglich wäre, so wie es denkbar ist, dass der Geographielehrer ganz andere Gebirgs- und Flußsysteme und andere Ortschaften mit andern Namen vorfände, als er es tatsächlich tut. Und welcher andere Lehrer und welche andern Schüler wären nicht bis zu einem gewissen Masse in einer ähnlichen Lage? Sie finden sich zunächst vor Tatsachen gestellt, vor Tatsachen freilich, die mit andern in hochinteressanten Verhältnissen, Beziehungen und Zusammenhängen stehen können. Und die Ergründung und Erfassung dieser Zusammenhänge, das ist es, was den menschlichen Geist weckt, formt, bildet und ein Leben lang in Atem halten kann und soll.

Ich glaube, den Anspruch machen zu dürfen, die unerlässliche Scheidung zwischen bildungswichtigen und bildungsfeindlichen Stoffen seit Jahren mit Sorgfalt durchgeführt zu haben, soweit sich dies, wie gesagt, überhaupt tun lässt. Wir führen keinen sogenannten Ballast mit, und es ist wohl denkbar, dass Fachkollegen erschrecken würden, wenn sie vernähmen, von was allem im Geschichtsunterricht des Seminars nie die Rede ist, zum Teil auch von sehr wertvollen Dingen. Wir halten uns an den Grundsatz, dass es nicht in erster Linie auf die Menge des Stoffes, sondern auf die Gründlichkeit seiner Verarbeitung ankomme, und dass es vor allem gelte, den Schüler mit den Arbeitsmethoden vertraut zu machen, so dass er das später einigermassen nachzuholen vermag, was ihm das Seminar bei der kurz bemessenen Zeit nicht mitgeben kann.

Das nicht zu durchdringende, aber aus irgend einem zureichenden Grunde auch nicht auszuschliessende Material behandeln wir so summarisch, als das immer möglich ist. Den Ablauf geschichtlicher Kämpfe skizzieren wir sehr oft nur ganz flüchtig, weil er selten von erstrangiger Bedeutung für die Bildung ist, da wir die Fülle von Ereignissen, Wendungen und Gegenwendungen als «zufällig» empfinden. Bisweilen verhalten sich die Dinge freilich anders, nämlich dann, wenn der Verlauf charakteristische politische Kampfmethoden und Kampfmittel entschleiert, oder wenn er von Situationen und Geschehnissen berichtet, die uns erschüttern, oder die sonst von allgemein menschlicher Bedeutung sind.

Wir wenden jedenfalls unsere ganze und nachhaltige Aufmerksamkeit dem wirklich Erfassbaren zu, den zu verstehenden Motiven und Überlegungen der geschichtlich Handelnden, dem seelischen Widerhall der Betroffenen und den wohl zu begreifenden Auswirkungen geschichtlicher Entscheidungen.

Um es überspitzt zu formulieren: Wir unterrichten nicht kurzweg geschichtliche Stoffe und Fakten, sondern suchen wesentliche geschichtliche Erscheinungen, Phänomene, darzustellen und aufzuhellen: Zusammenstösse und Auseinandersetzungen zwischen Völkern auf verschiedenen Kulturstufen mit verschiedenen geistigen Welten (Völkerwanderung, Kreuzzüge, Zeit der Entdeckungen, Kolonialgeschichte, Europäisierung Russlands zur Zeit Peters des Grossen), religiöse, wirtschaftliche und politische Überzeugungen und Systeme und deren geschichtliche Auswirkungen (Katholizismus, Reformation, Gegenreformation, Merkantilismus, wirtschaftlicher Liberalismus, Absolutismus, Aristokratie und Demokratie), Spannungen und Kämpfe zwischen Kirche und Staat in verschiedenen Epochen, charakteristische Beispiele für stürmische und langsame Umwälzungen und Revolutionen usw. Natürlich schildern wir all diese Phänomene auf Grund von besonders geeigneten Stoffen, und natürlich verlangen wir zum Zweck eines wirklichen Eindringens in diese Dinge zunächst auch ein gewisses schulmässiges Wissen; – das sei gern und offen und ausdrücklich bekannt und betont, und es wäre Blindheit oder Charlatanerie, ohne Mühe und Ringen mit sinnvoll ausgewähltem Stoff Einsichten und Erkenntnisse erwerben zu wollen; denn ohne Arbeit gibt es nirgends ehrliches, gesegnetes Brot, namentlich auch nicht auf geistigem Gebiete; – aber wir verlieren bei all dem unser eigentliches Ziel nicht aus den Augen und vergessen nicht, was wir über den so sehr verschiedenen Bildungswert des geschichtlichen Materials ausgeführt haben.

Sollten die Seminaristen den Eindruck gewinnen, dass sie trotz allen Weglassens ganzer Epochen und Stoffgebiete einen gewissen Überblick über das geschichtliche Geschehen bekommen, so wäre das nicht ein Überblick über die unendliche Fülle äusserer Tatsachen, sondern ein Überblick über wichtige geschichtliche Grunderscheinungen. Gewiss streben wir danach, die Kontinuität in der abendländischen Geschichte im grossen anzudeuten, und dafür zu sorgen, dass im ausgewählten Nach-einander das Aus-einander noch erkannt und empfunden werde. Ob das immer glückt, ist eine andere Frage. Soweit dies nicht der Fall sein sollte, würden wir uns einer grundlegenden geschichtlichen Erkenntnis berauben.

Von der Arbeit in der obersten Klasse

Eine gewisse Sonderstellung nimmt die Arbeit in der obersten Klasse ein. Sie steht einmal wie die aller wissenschaftlicher Fächer unter dem unvermeidbaren Drucke des Praktikums, das die Schüler naturgemäss

äusserlich und innerlich sehr stark absorbiert und absorbieren muss. Eine Änderung kann erst die Einführung des fünften Seminarjahres bringen.

Um nur vom Äusseren zu sprechen: In der Geschichte kann, zum Teil weil von vornherein die Zeit fehlt, zum Teil aber auch infolge der unerlässlichen Rücksichtnahme auf anderweitige Beanspruchung der Schüler, beinahe keine Quellenlektüre mehr getrieben werden. Nun vermissen sie, zwar nicht die äussere Mühe, die mit dem Quellenstudium verbunden ist, wohl aber unbewusst den inneren Gewinn, den wir bis dahin aus ihm gezogen haben. Die so entscheidende formale Bildung gerät zu stark ins Hintertreffen, obwohl wir uns natürlich auch jetzt Mühe und Zeit nehmen, die zu behandelnden Stoffe zu wirklichem Verständnis zu bringen, und dadurch die geistigen Kräfte zu üben.

Die Kürzung der formalen Bildung ist um so misslicher, als sie nie aufmerksamerer Pflege bedurft hätte als gerade jetzt, und zwar aus folgendem Grunde: Im Stoffgebiet des 19. Jahrhunderts ist der Lehrer im Weglassen und Übergehen nicht mehr so frei wie früher, weil beinahe alles, was in dieser Epoche umkämpft und erkämpft worden ist, noch unmittelbar nachlebt, noch gegenwärtig und darum zum sachlichen Verständnis unserer Zeit unentbehrlich ist. Nehmen Sie nur unsere kantonalen Ordnungen und unsere Bundesverfassung. Oder denken Sie an die Einigung Italiens und, was trotz allem wichtiger ist, an die Deutschlands. Man kann übrigens, ohne diese Einigungsbewegungen darzustellen, einen guten Teil der neueren vaterländischen Geschichte nicht verstehen. Um nur eines herauszugreifen: der politische Druck, der von der Bildung dieser Nationalstaaten ausging, gab einen wesentlichen Anstoss zur Vereinheitlichung unseres Militär- und Rechtswesens nach 1848. Oder erinnern Sie sich an die orientalische Frage und an die Probleme im nahen, mittleren und fernen Osten. Sie sind in den Grundzügen noch beinahe dieselben wie im 19. Jahrhundert und jedenfalls das unmittelbare Ergebnis der geschichtlichen Entwicklung dieser Epoche. Und wie will man die heutige Form der sozialen Struktur und der sozialen Frage verstehen, ohne zurückzugehen auf die industrielle Revolution und auf all das, was mit ihr verquickt war?

Was heisst das alles? Dies: Das materiale Bildungsziel ist im Geschichtsunterricht der obersten Seminarklasse wichtiger als früher. Das bekommen Lehrer und Schüler zu spüren. Nicht, als ob wir nun plötzlich ängstlich würden und uns durch die Fülle des Stoffes tyrannisieren liessen. So haben wir u. a. bis dahin die innenpolitische Entwicklung Englands, Russlands und der Vereinigten Staaten im 19. und 20. Jahrhundert sozusagen mit keinem Worte berührt, was angesichts der jetzigen Bedeutung dieser Weltmächte nicht nur als eine Tugend ausgegeben werden soll. Wir hätten heute allen Grund, uns z. B. mit einigen Hauptzügen der Geistesgeschichte Russlands und deren Auswirkungen vertraut zu machen, und es kann der Augenblick kommen, da dies unerlässlich wird.

Die Tatsache, dass wir uns nicht mehr im früheren Ausmass Lückenhaftigkeit gestatten dürfen, hat indessen auch ihr Gutes. Der innere Zusammenhang wird besser gewahrt, und so erleben die Schüler wenigstens am Beispiel des 19. Jahrhunderts, dass es in der Geschichte wirklich einen solchen gibt. Nur finden sich Seminaristen, die zeitweise gar nicht besonders darauf erpicht und gelegentlich auch nicht besonders befähigt sind, diese Zusammenhänge zu erkennen und festzuhalten. Zu dem stellt der Unterricht jetzt grössere Forderungen an die Kraft, Tatsachen und geschichtliche Situationen zu erfassen, zu überblicken, sich einzuprägen und sie innerlich zu meistern. Es sind indessen bestimmt keine Forderungen, denen diszipliniert Arbeitende nicht gewachsen wären. Die grosse Mehrheit bewältigt das Pensum zwar nicht gerade spielend, aber doch verhältnismässig leicht.

Das ändert indessen nichts daran, dass mancher wertvolle Schüler, wenn ich mich nicht ganz irre, im letzten Jahreskurs etwas vermisst. Stoff und Unterricht kommen seinen persönlichen Anliegen zu wenig entgegen. Sie sind für sein Empfinden streckenweise zu nüchtern, zu sachlich, zu hart, zu unerbittlich, kurz, wenn man sich so ausdrücken darf, zu wenig individualistisch. Es ist nicht gesagt, dass das nur ein Schade sei. Ja, es ist durchaus wahrscheinlich, dass es zur Reifung beiträgt, wenn die jungen Leute, die unmittelbar vor dem Hinaustreten ins Leben stehen, sich mit Männergedanken und Männeranliegen beschäftigen müssen, selbst wenn es in Wirklichkeit noch Jünglinge sind, von denen der eine und andere mit seinem weichen Jean Paul-Herzen sich lieber mit ganz andern Dingen beschäftigte als mit Fragen der grossen und der kleinen Politik. Nur darf der psychologische Einstieg zu diesen nicht allzu schwierig sein. Und in einer Hinsicht liesse er sich aus sachlich zureichenden Gründen erleichtern. Wir haben bis heute den geistes- und ideengeschichtlichen Untergründen der politischen Kämpfe und Ereignisse des 19. Jahrhunderts nicht ganz die Aufmerksamkeit geschenkt, die sie verdienen. Und nun kommt hinzu, dass die wachsten unserer Schüler gerade die Beschäftigung mit derartigen geistigen Fragen und Strömungen als wesentliche Förderung empfinden. Von diesen fühlen sie sich in erster Linie angesprochen, und sie fassen es mit Recht als entscheidenden Gewinn auf, den Zusammenhang zwischen Gedanken und Tat, zwischen Ideen und Ereignissen und namentlich auch zwischen Persönlichem und Geschichtlichem zu erkennen und zu fühlen. Die Frage ist nur, woher die Zeit zu nehmen ist, um weiter auszuholen und das Fundament tiefer zu legen. Sollte es gelingen, diese irgendwie zu erübrigen, so würde die Erörterung der berührten Themen zugleich dazu dienen, jene retardierenden Stunden des Besinnens und Verweilens einzuschieben, deren unsere Arbeit in der obersten Klasse ohnhin bedarf. Nebenbei: das übersetzte Tempo früherer Jahre haben wir dadurch verlangsamt, dass wir in der zweiten Klasse acht bis zwölf Stunden schon dem Pensum der ersten widmen. Was wir hiefür im Laufe der Jahre übergehen oder nur summarisch skizzieren, das kontrolliert niemand. Hierüber bin ich nicht unglücklich, obwohl ich unter den obwaltenden Umständen glaube, das Vorgehen verantworten zu können. Doch gibt es im Hinauswerfen und Übergehen des fachlichen Materials auch ein Mass, das nicht überschritten werden darf, wenn das Gedeihen des Ganzen nicht in Frage gestellt werden soll.

Die Beschäftigung mit den Quellen

Was nun das Unterrichtsverfahren anbelangt, so besteht es natürlich zu einem guten Teil in der Darstellung, der Erzählung der Dinge durch den Lehrer in Verbindung mit dem entwickelnden und vertiefenden Lehrgespräch. Das so Gebotene oder Erarbeitete untermauern und ergänzen wir durch die Beschäftigung mit Quellen und durch Schülervorträge. Die gelegentlich auftauchende Meinung, eigentlich sollte und könnte man den gesamten Geschichtsunterricht auf Quellenstudien aufbauen, beruht auf einer geradezu grotesken Verkennung der Sachlage. Eine derartige Methode ist auf keiner Schulstufe möglich und wünschbar, die Universität mit eingeschlossen. Allein man sollte deshalb doch nicht übersehen, dass die Arbeit mit und an den Quellen in einem gewissen Ausmass für einen fruchtbaren Geschichtsunterricht unentbehrlich ist. Selbstverständlich dürfen diese indessen für die betreffende Stufe nicht grundsätzlich zu schwierig sein. Für die Seminaristen ist es zunächst keine einfache Sache, aus Quellen alles das herauszulesen, was sich herauslesen lässt, zu erkennen, was zwischen den Zeilen steht, und was für Schlüsse sich ergeben. Ja, am Anfang übersehen manche sogar die handgreiflichen, konkreten Einzelzüge. Die Erziehung zur geistigen Aufmerksamkeit hat hier ein weites, aber auch dankbares Feld, zu einer Aufmerksamkeit, die nach und nach scharf zu unterscheiden lernt zwischen dem, was sie versteht und dem, was sie nicht versteht.

Wir beschäftigen uns mit den verschiedenartigsten Quellen, mit farbigen, einprägsamen, erschütternden, die das Gefühl ansprechen, sogut als mit spröden und nüchternen, wie etwa die Bundesbriefe sind, an denen der Sinn für die harten und wohl überlegten Rechtstatsachen geschult wird. Auch wenden wir die Aufmerksamkeit recht verschiedenen Dingen zu. Zumeist halten wir uns vornehmlich an das, was offensichtlich das Hauptthema der Quelle ist, und was sie direkt vorbringt. Gelegentlich fragen wir mehr nach dem, was sie indirekt berichtet.

Studieren wir z. B. das Stanser-Verkommnis, so geben wir uns nebenbei Rechenschaft, was wir auf Grund dieses Dokumentes über die Zeit der Krise nach den Burgunderkriegen wüssten, wenn wir über sie keine andern Nachrichten besässen. Es ist sehr viel.

Ausnahmsweise versuchen wir, gestützt auf geeignete Unterlagen, uns über Verhältnisse, die wir im Unterricht noch nicht berührt haben, ein Bild zu machen. Der Schüler wird damit in die Lage des Geschichtsforschers versetzt. Das Unternehmen ist nur dann fruchtbar, wenn die betreffende Quelle weder zu deutlich noch zu undeutlich ist. Mit andern Worten, sie muss genügend Anhaltspunkte bieten, aber doch nicht gleich alles ausplaudern.

Erinnert sei ferner an die Arbeiten der Schüler anlässlich der Behandlung der bernischen Reformation. Ein jeder liest aus dem betreffenden Aktenwerk einzelne Anfragen des Rates und die entsprechenden Antworten einiger Bezirke, vornehmlich solcher seiner engeren Heimat. Bemerkungen und Fragen der Schüler verraten, was ihnen bei diesen Arbeiten an wertvollen Einsichten allmählich aufgeht, Einsichten, die ihnen die Darstellung des Lehrers allein niemals vermitteln könnte. Der Schüler wird zum unmittelbaren Zeugen dessen, was die Köpfe und Herzen jener Zeit bewegt hat. Damit bekommt er ein Stücklein eigenen geistigen Bodens unter die Füsse, erwirbt sich ein Streifchen geistiger Selbständigkeit und ist nicht allein auf Darstellung und Behauptung des Lehrers angewiesen und ihnen ausgeliefert. Die geistige Abhängigkeit des Schülers vom Lehrer ist im Geschichtsunterricht ohnehin gross, grösser als in manchem andern Fache. Das spürt der Schüler nicht, solange er Knabe ist, wohl aber, wenn er beginnt, Jüngling und Mann zu werden. Um so misslicher ist es auch aus diesem Grunde, dass, wie gesagt, gerade in der obersten Klasse kein Quellenstudium mehr getrieben werden kann; denn die Beschäftigung mit der Quelle hebt jene naturgegebene Abhängigkeit des Schülers vom Lehrer zwar nicht einfach auf, aber mildert sie, so gut als der physikalische oder chemische Versuch, die Beobachtung eines naturgeschichtlichen Objektes und die Lektüre eines literarischen Werkes oder die Betrachtung eines Gemäldes das tun. Der Schüler stützt sich in all diesen Fällen normalerweise nicht allein auf die Deutung des Lehrers, sondern auch auf seine eigenen Beobachtungen und Eindrücke.

Ob alle Schüler bei der Beschäftigung mit bernischen Reformationsquellen sich des Gewinnes an geistiger Selbständigkeit sofort klar bewusst werden, darauf kommt es nicht an. Das geistige Wachstum pflegt sich so wenig als das körperliche in der Weise zu vollziehen, dass der Wachsende in seinem Bewusstsein jedes Fortschreiten des Prozesses gleich Punkt um Punkt zu registrieren vermöchte. Genug, dass das Wachstum tatsächlich eintritt. Dass es durch einen gewissen Einsatz an Mühe erkauft werden muss, ist in Ordnung. Man kann den Pelz nicht waschen, ohne ihn nass zu machen, und man darf kein Loblied auf angemessene Reformen, deren Kern und Ziel immer ein grösseres Mass an geistiger Selbständigkeit sein wird, anstimmen, falls man nicht gewillt ist, einen bescheidenen Preis für sie zu bezahlen.

Was die Nachschlagungen im Aktenwerk der bernischen Reformation anbelangt, möchten sie dem Schüler wiederum einen Impuls vermitteln, sich später als Lehrer diese unerlässliche Orientierung nicht zu ersparen.

Schülervorträge

Die geschichtlichen Vorträglein, die wir seit langem nur in der dritten und in der zweiten Klasse halten lassen, stehen nicht allein im Dienste der geschichtlichen, sondern ebensosehr in dem der beruflichen Ausbildung, was hier indessen nicht näher ausgeführt sei. Nur dies: wir dringen darauf, dass der Referent sich an die Stelle seiner Kameraden denkt und bei ihnen nichts voraussetzt, was sie nicht wissen können. Wir halten ihn ferner mit Eifer dazu an, freilich nicht immer mit durchschlagendem Erfolg, dass er seinen Bericht mit schlichten, eigenen Worten und nicht mit denen seiner mehr oder weniger gelehrten Unterlage vorbringt. Auch suchen wir ihn dazu zu bringen, dass er bei dessen Ausarbeitung beständig an seine künftigen Zuhörer denkt und also seinen Ausdruck entsprechend wählt. Das will gelernt sein. Es kann ja jeder nachträglich sprechen, wie er geschrieben hat; aber nicht jeder kann schreiben,

wie er später sprechen sollte. In der letzten Zeit legen wir mehr Wert darauf als früher, dass der Referent bei all diesen Bemühungen schliesslich doch nicht nur geläufig memoriert, sondern den natürlichen freien Sprech- und Erzählton sucht.

Die Vorträglein dürfen höchstens fünfzehn Minuten dauern, und viele von Ihnen wissen, dass der Geschichtslehrer mit der Uhr in der Hand sozusagen zu einer legendären Figur im Seminar und darüber hinaus geworden ist.

Die erste Arbeit beschäftigt sich in der Regel mit der engeren Heimat des Schülers. Damit suchen wir eine grosse Erschwerung des Geschichtsunterrichtes am Seminar einigermassen zu mildern. Sie besteht darin, dass er nicht an die heimatkundlichen Tatsachen anknüpfen kann, weil die Schüler keine gemeinsame engere Heimat besitzen. Wer an sich und andern beobachtet hat, wie die Berührung mit der Vergangenheit des Ortes, über dem wir zuerst die Sonne haben auf- und niedersteigen sehen, das Gemüt beschwingen und sozusagen elektrisieren kann, der weiss, was es bedeutet, dass wir im Seminar von keinem solchen gemeinsamen Erinnerungs-Hintergrund ausgehen und auch zu keinem zurückkehren können.

Die Beschaffung der Literatur für die übrigen Vorträge ist manchmal keine ganz leichte Sache, weil das was erreichbar ist, oft stellenweise zu viel voraussetzt. Wir sind dankbar dafür, dass vor einigen Monaten ein kleiner Spezialkredit für die Bibliothek in Hofwil eröffnet worden ist. So können wir einige Hilfsmittel beschaffen. Wir hoffen, dadurch die Vorträge und die private Lektüre der Seminaristen noch etwas fruchtbarer gestalten zu können. Doch sei die Haut des Bären nicht verkauft, bevor dieser erlegt worden ist.

In der obersten Klasse fassen die Schüler eine Arbeit ab, die der Lehrer liest. Weil wir sie also nicht im engsten Sinne des Wortes in den Unterricht einbauen, sind wir in der Themawahl frei und können so die individuellen Interessen der Schüler in einem noch stärkeren Masse berücksichtigen als früher. Bei der Beschäftigung mit derartigen Arbeiten, besonders mit der letzten, bietet sich den Schülern die wertvolle Gelegenheit festzustellen, dass die Welt der Geschichte unendlich reicher und vielgestaltiger ist, als der Unterricht das ahnen lässt. Der eine und andere erkennt auch zum erstenmal deutlicher etwas davon, wie die Geschichtswissenschaft als solche verfährt. Jedenfalls, und das ist wesentlich, werden bei all diesen Arbeiten die Fenster der engen Schulstube aufgestossen, und es lässt sich ein Blick in die Welt tun. Wie sich die nun beängstigend grossen Klassen in bezug auf Vortragsübungen in Geschichte und andern Fächern auswirken müssen, das braucht nicht erörtert zu werden.

Geschichte und staatsbürgerlicher Unterricht

Sie erwarten gewiss ein Wort darüber, inwieweit der Geschichtsunterricht am staatlichen Lehrerseminar *staatsbürgerlicher Unterricht* sei. Der wenig glückliche Ausdruck ist zu eng für das, was die Befürworter der Sache eigentlich meinen und was ihnen am Herzen liegt. Sie verstehen darunter gewiss nicht nur ein bestimmtes Wissen, bestimmte Kenntnisse über den Staat und seine Einrichtungen, sondern alles das, was den Menschen dazu befähigt und willig macht, dem Staate, dessen Bürger er ist, das zu sein und zu leisten, was er ihm sein und leisten soll. Dabei wird man nicht vergessen, dass der gute Staatsbürger im Grunde nichts anderes ist als der gute, harmonisch ausgebildete Mensch, der sich als solcher im Staate betätigt und bewährt. Wir müssen also, wie Pestalozzi gelehrt hat, Menschen werden, um Bürger sein und Staaten gesund erhalten zu können. Darum ist es von vornherein klar, dass die staatsbürgerliche Bildung und Erziehung nicht etwa die alleinige Aufgabe des Geschichtsunterrichtes sein kann. Doch ist es ebenso unbestreitbar, dass die Beschäftigung mit der Geschichte in einem besonderen Masse berufen ist, sich dieser Aufgabe zu widmen.

Sprechen wir zunächst von dem, was zwar unerlässlich, aber doch nicht erstrangig ist: vom staatsbürgerlichen Wissen oder besser, vom intellektuellen Verständnis des Staates und der verwandten menschlichen Gemeinschaften und Gemeinschaftsformen. Es ist klar, dass es im Geschichtsunterricht ungezählte Gelegenheiten gibt, dieses Verständnis zu fördern. Ja, staatliche Einrichtungen und Grundsätze der Gegenwart müssen gerade auch im Interesse eines lebendigen Geschichtsunterrichtes erläutert werden. Denn man kann gar nicht in das Wesen der Geschichte eindringen, ohne sich beständig des Anschauungsmateriales, das die Gegenwart bietet, zu bedienen, und wäre es auch nur, um sich und andern deutlich zu machen, dass es einst anders, ganz anders gewesen ist als heute. Denn der Erkenntnisprozess beruht in bedeutendem Masse auf dem Vergleich, freilich auf einem unbestochenen und unbestechlichen Vergleich, auf einer geistigen Tätigkeit also, die nicht nur die Ähnlichkeiten, sondern auch die Verschiedenheiten zu erkennen vermag und zu erkennen gewillt ist. Der Historiker, der sich immer wieder in der Gegenwart aufhalten muss, darf nach einem treflichen Worte Richard Fellers nicht der Versuchung erliegen, «Geschichte in Gegenwart zu verwandeln». Die Warnung ist notwendig, aber ändert nichts daran, dass das Erkennen auf das echte Vergleichen angewiesen ist.

Wenn wir vom römischen oder vom vorrevolutionären französischen Steuersystem sprechen, so vergleichen wir es selbstverständlich mit dem unsrigen. Ist die Rede von den Zünften und dem jahrhundertealten Kampf gegen die Einführung verbesserter Geräte oder Maschinen, etwa gegen den sechzehngängigen Bandstuhl in Basel in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts, so weisen wir hin auf die neuen Bindungen in der Wirtschaft. (In der Zeit der Arbeitslosigkeit lag es nahe, z. B. an das gelegentliche Verbot der Benutzung von Baggermaschinen und an den Kampf gegen die Schnellsohlereien zu erinnern.) Behandeln wir das sehr wichtige Memorial von Stäfa, so sind u. a. die Begriffe «Handänderungsgebühr» und «Grundbuch» zu erklären. Nur vereinzelte Seminaristen wissen schon Bescheid. Sprechen wir von den Klubs der Französischen Revolution, so müssen wir an die heutigen Organisationsformen der politischen Parteien, an die Fraktions- und Delegiertenversammlungen und ihre Vorberatung der Staatsgeschäfte anknüpfen.

Bevor wir das Regiment des bernischen Patriziates schildern, führen wir in einem kleinen staatsbürgerlichen Kurs von drei bis vier Stunden zum erstenmal

zusammenhängend in die heutige Organisation und Funktion der bernischen Behörden ein. Es ist selbstverständlich, dass wir dabei nicht von irgendwelchen abstrakten Begriffen ausgehen. Wir schildern vielmehr auf Grund einiger Artikel aus dem Lehrerbildungsgesetz, aus dem Reglement für das deutsche Lehrerseminar und aus der Seminarordnung die rechtliche Stellung und die Aufgaben des Seminars, der Seminaristen, der Seminarkommission und der Erziehungsdirektion, deuten an, wie das Übungsschulhaus entstand, wie heute obligatorische Lehrmittel geschaffen und Schulinspektoren oder Professoren gewählt werden. Natürlich erweitern wir dann die so gewonnenen Kenntnisse und halten schliesslich fest, für unsere heutige Staatsform sei es charakteristisch, dass das ganze Volk sich durch direkte Wahlen und Abstimmungen über Gesetze an der Staatsführung beteilige. Und nun stellen wir dieser demokratischen Staatsordnung von heute die aristokratische des Patriziates gegenüber. So erläutern Gegenwart und Vergangenheit sich gegenseitig.

Die Geschichte des 19. Jahrhunderts, vorab die Schweizergeschichte mit ihren kantonalen und eidgenössischen Verfassungskämpfen führt schärfer in das Wesen dieser Grundgesetze ein, als es eine systematische und mehr oder weniger zeitlose Betrachtung tun könnte, weil die geschichtliche Entwicklung vor allem das Warum und das Wozu aufhellt. Wir bleiben nicht etwa bei der Verfassung von 1848 stehen, sondern schildern auch die Kämpfe und die Revision von 1874 sowie die wichtigsten seitherigen Partialrevisionen und die entsprechenden gesetzgeberischen Auswirkungen. Die Entstehung des schweizerischen Zivilgesetzbuches beschäftigt uns während ungefähr zwei Stunden.

Die Seminaristen hegen – das ist für ihr Alter nicht verwunderlich – keine Leidenschaft für Verfassungsfragen, und es gehen an ihnen kaum gewiegte Juristen verloren. Doch scheint mir die Arbeit, die sich übrigens ausnahmslos mit der Erfassung des Elementaren begnügt, fruchtbar, selbst wenn nicht alle Seminaristen dieser Meinung sein sollten. Die Einsichtigen unter unsern Schülern – und angehende Lehrer sind selbstverständlich schon von Berufs wegen alle einsichtig – spüren und erkennen die Berechtigung unserer Bemühungen.

*

Das bescheidene staatsbürgerliche Wissen, das wir im Verlaufe des Unterrichtes erwerben, ist für den angehenden Lehrer in einem demokratischen Staat unerlässlich, aber doch nicht das Wichtigste, was er auf den Weg mitnehmen sollte. Wichtiger als die Einzelkenntnis ist das grundsätzliche Interesse für den Staat, die richtige Einschätzung seiner Bedeutung, die ernsthafte Gesinnung und die Einsicht oder doch die Ahnung, dass ein Volk auch in den Bezirken des Staates die ethischen Gebote nicht auf die Dauer ungestraft missachtet. All das will weniger direkt ausgesprochen als an überzeugenden geschichtlichen Beispielen dargestellt werden. Dabei verfallen wir nicht in die Rolle der Eiferer und stellen uns nicht so, als ob es überhaupt nichts Höheres und Heiligeres gäbe als den Staat. Der junge Mensch, der noch so stark mit und um sich selbst ringt, würde es auch nicht glauben. Wir zeigen aber, wo sich die Gelegenheit gibt, wohin es führt, wenn die Bürger glauben, sich um die öffentlichen Dinge nicht kümmern zu müssen, oder wenn es ihnen an Mut gebricht, gegen Übelstände und drohende Gefahren aufzutreten.

So stellen wir dar, dass in der Zeit der Französischen Revolution die grosse Mehrheit der gemässigten Franzosen ihren Geschäften und Liebhabereien nachgingen und die gesinnungsverwandten Politiker in ihrem Kampfe gegen die Extremisten im Stiche liessen, zum Teil aus Gleichgültigkeit, zum Teil, weil sie sich durch Greueltaten, wie die Septembermorde, einschüchtern liessen. So konnte ein Zeitgenosse erklären: « Ich wäre sehr erstaunt, wenn es gelänge, 3000 von je 50 000 Gemässigten zusammenzubringen. Noch grösser wäre mein Staunen, falls 500 von diesen 3000 sich einigten und den Mut hätten, ihre Meinungen zu bekennen. » Die einzige Chance, die im rechtzeitigen Widerstande steckte, blieb ungenützt. Darum vermochte eine kleine Minderheit die Mehrheit zu terrorisieren, und der ängstliche Bürger, der Leben und Eigentum retten wollte, ohne selbst ein Risiko einzugehen, verlor vielfach beides. Jedenfalls musste er es teuer bezahlen, dass er den Weg des geringsten Widerstandes gewählt hatte.

Wir unterlassen es auch nie darzustellen, dass die deutschen Dichter und Denker des ausgehenden 18. Jahrhunderts den Staat höchstens als ein notwendiges Übel betrachteten, das geeignet sei, die Entfaltung ihrer Persönlichkeit, ihrer Individualität, zu hemmen. Erst als der fremde Gewalthaber im Lande stand und Leiber und Seelen knechtete, erkannten sie, dass der freie, unabhängige Staat ein hohes Gut ist, dem man sich nicht ohne Vergeltung entziehen kann. Der gebildete Deutsche musste sich nun zunächst aus der Umklammerung seines Individualismus' lösen.

Dass wir unsere eigenen nationalen Erfahrungen, vor allem die aus der Zeit der Fremdherrschaft sowie die bekannten Tatsachen der jüngsten Weltgeschichte nicht unbeachtet lassen, versteht sich von selbst. Auch suchen wir das, was unsern Staat und unsere Geschichte vom Ausländischen unterscheidet, sorgsam herauszuarbeiten und damit etwas beizutragen zur Bildung des eidgenössischen Bewusstseins.

Was die Beschäftigung mit der Geschichte in bezug auf die staatlichen und die nationalen Bedürfnisse zu leisten vermag, das erkennt man am sichersten, wenn man sich ganz konkret im einzelnen Rechenschaft darüber ablegt, welches die Folgen wären, wenn es gar keine geschichtliche Kunde und gar kein Wissen um geschichtliches Geschehen gäbe. Das auszuführen, würde indessen beinahe ein besonderes Referat beanspruchen.

Weltanschauliche Themen und Probleme

Über all dem sei nicht vergessen, sondern ausdrücklich festgestellt, dass wir Geschichte nicht nur um des Staates willen treiben. Das erwartet er auch gar nicht. Nur der totalitäre Staat kommandiert seine Lehrer auf diesen wüsten Irrweg, weil er keinen Respekt vor der Seele und der Würde des Menschen besitzt. Mit dem Staate beschäftigen wir uns normalerweise darum, weil er mit zu jener Wirklichkeit gehört, in welcher der Mensch lebt und in der er sich zurechtfinden und seine Bestimmung erfüllen soll. Im Grunde möchte der Geschichtsunterricht am Seminar ja, wie überhaupt jeder

Unterricht, den richtig verstandenen Bedürfnissen des Menschen dienen, seine innere Welt bereichern, formen, läutern helfen, indem er ihn unter Eindrücke stellt und ihm Einsichten und Impulse vermittelt, die zur Gestaltung seiner Persönlichkeit und der Gemeinschaft, in der er lebt, beitragen. Mit Rücksicht auf diese Aufgabe widmet der Geschichtsunterricht am Seminar jenen geschichtlichen Stoffen eine besondere Aufmerksamkeit, in denen Fragen stecken, die der Heranwachsende als seine Hauptfragen empfindet, und das sind von der zweiten Hälfte der dritten Klasse an fast ausnahmslos weltanschauliche Fragen.

Im Spiegel der Glaubenskämpfe tritt dem Schüler die Religion als eine geschichtsbildende Kraft erster Grösse entgegen. Diese Tatsache ist geeignet, ihn nachdenklich zu stimmen. Und wenn wir uns mit der Rechtfertigungslehre aus dem Glauben, den jesuitischen Exercitien oder der Aufklärung und ihren historischen Auswirkungen beschäftigen, so empfindet der Schüler lebhaft, dass es sich hier in geschichtlicher Einkleidung um dauernde Probleme und Anliegen des menschlichen Daseins handelt. Er bringt ihnen durchschnittlich, wie schon angedeutet, ein grösseres Interesse entgegen als den unpersönlicheren Gegenständen der Geschichte, ein Zeichen dafür, wie sehr er noch mit sich selbst beschäftigt ist und darum nicht von sich abzusehen vermag.

Bei gewissen Gelegenheiten, etwa im Anschluss an die jesuitische Fassung der unbedingten Gehorsamsforderung oder bei Behandlung von Problemen der Aufklärung stellen wir scharf formulierte weltanschauliche Positionen und Gegenpositionen einander gegenüber und werfen die Frage auf, wer recht habe. Die Seminaristen begeben sich hitzig ins Gefecht und suchen die Sache zu entscheiden. Es kommt ihnen dabei auf einige Pressungen, willkürliche Umdeutungen und andere Gewaltsamkeiten in der Beweisführung nicht an. Das Wesentliche ist ihnen das Endergebnis, das sie voraussetzen. Erst nach einigen Waffengängen, die nicht zum Ziele geführt haben, beginnen die Kämpfenden zu erkennen, dass es sich um Fragen der Überzeugung handelt, um Fragen also, in denen man wohl versuchen mag, einander dies und jenes wahrscheinlich zu machen, in denen man sich gegenseitig aber nichts wirklich beweisen kann. Es ist natürlich klar, dass es Sache anderer Fächer ist, sich mit der hohen und vornehmen Welt des Unbeweisbaren näher zu beschäftigen; es scheint aber doch nicht überflüssig, auch vom Geschichtsunterricht aus auf diese Bezirke hinzuweisen, und die Grenze von Wissen und Glauben, Wissen und Werten erleben zu lassen.

In den Kreis des Wertens, der praktischen Stellungnahme, führt auch die Besprechung der sozialen Frage. Bei der Erörterung der Versuche, sie zu lösen, arbeiten wir Ziele, Hoffnungen und Befürchtungen der verschiedenen Parteien heraus. Wichtig ist uns, den Schülern bewusst zu machen, dass es auch beim besten Willen eine sehr schwere und sehr komplizierte Aufgabe ist, das menschliche Gemeinschaftsleben so zu ordnen, dass sowohl das Individuum als die Gesellschaft bestehen und gedeihen können. Mit der Warnung vor der Vereinfachung der Dinge möchten wir den jugendlichen Willen zur Tat aber nicht etwa lähmen. Wir zeigen vielmehr, dass die soziale Frage, wie immer man sich zu den verschiedenen Lösungsversuchen stellen mag, jederzeit ernst genommen sein will.

Zur Frage der Geschichtsauffassung

Die Frage der Geschichtsauffassung erörtern wir natürlich nicht systematisch, lassen sie aber doch auch nicht ganz unberührt. Wir stossen etwa auf sie, wenn Jordanes den gewaltigen Zusammenprall der europäischen Waffen in der Hunnenschlacht auf den Catalauischen Feldern schildert und dann in den Ruf ausbricht: « Es hat sich da erwiesen, dass das Menschengeschlecht für die Könige lebt, da hier auf den tollen Einfall eines einzelnen hin die Völker niedergemetzelt wurden, da infolge der Willkür eines übermütigen Königs zerstört wurde, was die Natur in so vielen Jahrhunderten geschaffen. » Ob dem wohl so ist? Ob das Menschengeschlecht wirklich für die Könige lebt? Die Frage drängt sich auf. Wir stellen sie, suchen sie in den jungen Gemütern der Viertklässler einzugraben, aber lassen sie zunächst unbeantwortet. Sie kehrt bei ähnlichen weltgeschichtlichen Stürmen ja wieder, am fasslichsten in der Zeit Napoleons. Wenn die Stunde günstig und der Geist der Schüler aufgeschlossen ist, so fragen wir nach dem tieferen Sinn derartiger Zeitalter oder geben uns wenigstens Rechenschaft, was den jeweils Lebenden und Betroffenen dann geboten, und was für sie und ihre Nachfahren am fruchtbarsten ist.

Bevor wir in der dritten Klasse von der Reformation zu sprechen beginnen, beschäftigen wir uns während etwa drei Stunden auf Grund von Beispielen mit dem Rätsel, welche Rolle der Mensch im geschichtlichen Prozess eigentlich spiele. Wir fragen insbesondere, ob die viel berufenen grossen Männer tatsächlich oder nur scheinbar Geschichte machen, d. h. ob sie aus eigener Initiative, eigener Kraft, eigener Witterung geschichtlich handeln, oder ob sie nur als Sprachrohr und Exponenten der Masse oder gewisser Schichten, Stände und Interessen funktionieren. Mit andern Worten – so stellt sich das Problem: Sind die Männer, die Führeransehen besitzen, wirkliche oder nur scheinbare Führer? – Im weiteren fragen wir: Wodurch werden die geschichtlich Handelnden, gleichgültig, wer es immer sei, bestimmt? Welches sind ihre Beweggründe? Die Ansichten, die verfochten werden, fassen wir selbstverständlich nicht als endgültig auf. Wir nehmen uns vielmehr vor, fortan auf diese Fragen aufmerksam zu sein und zu ihrer Lösung Material und Anhaltspunkte zu sammeln.

Kurz vor dem Patentexamen beschäftigen wir uns, so sachlich als immer möglich, mit der materialistischen oder ökonomischen Geschichtsauffassung. Lassen Sie mich, verehrte Herren, mit unbefangener Offenheit hierüber berichten. Es ist uns bei diesen Besprechungen natürlich einmal sehr wichtig, dass es zu keinen Verwechslungen und Missdeutungen komme. Darum hüten wir uns davor, die Sozialdemokratie etwa kurzweg bei der ökonomischen Geschichtsauffassung zu behaften. Es ist vielmehr offensichtlich – und wir sprechen das auch aus –, dass es andere Gründe geben kann und darf, um einer Partei beizutreten als die restlose innere Zustimmung zu ihrer Doktrin. Der Bürger kann sich dieser oder jener politischen Gruppe deshalb anschlies-

sen, weil er glaubt, in ihren Reihen das, was ihm am meisten am Herzen liegt, praktisch am wirksamsten verfechten zu können. Durch diese klare Feststellung schützen wir uns vor dem Verdacht, etwa gegen eine politische Partei als solche Stellung nehmen zu wollen. Natürlich verkennen wir den Wahrheitskern, der in der materialistischen Geschichtsdeutung steckt, nicht. Es ist jederzeit um den wirtschaftlichen Vorteil gerungen worden, und zwar im grossen und im kleinen, und es ist auch wahr, dass die wirtschaftlich und politisch Mächtigen – aber nicht nur diese – stets das geistige Leben zu beeinflussen suchten, zum Teil nicht uninteressiert, zum Teil aber auch – und das wird leicht übersehen – gutgläubig, aus wirklicher und unbestochener Überzeugung. Es kann jedenfalls, so zeigen wir im Lehrgespräch, keine Rede davon sein, dass das ganze geistige Leben als blosser Reflex der wirtschaftlichen Verhältnisse, als sogenannter ideologischer Überbau, d. h. in Wahrheit als etwas Unechtes und von vornherein Unmassgebendes aufgefasst werden dürfte, unecht insofern, als es keine eigene, keine autonome Wurzel[1]) haben soll. In bezug auf die Frage nach den geschichtsbildenden Motiven weisen wir auf die zutreffende Bemerkung Fritz Marbachs hin: «Machtstreben und menschlicher Geltungstrieb beeinflussen die Geschichte mindestens so sehr wie das Streben nach Profit.»

Die erkenntnistheoretische Überlegung, dass man auch auf dem Gebiete der Geschichte nie rein zu ergründen vermag, wie die Dinge «an sich» sind, sondern nur, wie sie uns erscheinen –, stellt sich im Denken des Seminaristen natürlich nicht ohne weiteres mit Klarheit ein. Allein sie scheint nicht selten unmittelbar vor der Schwelle seines Bewusstseins zu schlummern. Es wäre jedenfalls leicht möglich, die Frage nach der Sicherheit der geschichtlichen Erkenntnis auf Grund von geeigneten Beispielen in einem Abschlusskurs fruchtbar einzuführen und hängig zu machen, wenn die Zeit zur Verfügung stände. – Übrigens was heisst hier «*an sich*» und «*uns*» in der Wendung, «wie sie *uns* erscheinen»? «*Uns*» bedeutet unserm Geist, unserer Seele, unserm Temperament, unserer Gemütsverfassung, wie sie durch Anlage, Bildungsgang und persönliche Erlebnisse bestimmt und begrenzt werden. – In einem derartigen Abschlusskurs wäre auch zu zeigen, dass das, was wir Objektivität nennen, nichts anderes ist als bewusst und mit Erfolg überwachte und disziplinierte Subjektivität, die wir als solche erkannt und durchschaut haben.

Von der notwendigen Synthese der Bildungsarbeit am Seminar und den ethischen Fragen, deren sich der Geschichtsunterricht bewusst sein soll

Wenn soeben das Wort Abschlusskurs fiel, so nicht in der Illusion, es liesse sich bei der vierjährigen Seminarzeit irgend etwas Neues einrichten. Wenn aber einmal der so notwendige Schritt zur fünfjährigen Ausbildung getan werden kann, dann sollte dafür gesorgt werden, dass es zu einer inneren Synthese und Zusammenfassung der Bildungsarbeit am Seminar kommt, und zwar durchaus nicht nur im Fach Geschichte. Die Vertreter der verschiedenen Disziplinen am Seminar haben längst miteinander Fühlung genommen, um eine Konzentration und Koordination ihrer Bemühungen anzubahnen. Allein es ist über das hinaus, was sich von selbst ergibt, beinahe nichts zu erreichen, und zwar diesmal nicht aus äusseren, sondern aus inneren Gründen. Denn jedes Fach hat seine eigenen Aufbaugesetze, sein eigenes Einmaleins und sein eigenes Marschtempo. Es kann, um die zeitliche Verbindung mit dem verwandten Stoffgebiet eines andern Faches zu erreichen, nur ganz ausnahmsweise etwas vorausnehmen oder zurückstellen. In einem Abschlusskurs des letzten, des fünften Seminarjahres, das an sich natürlich, wie vorgesehen, hauptsächlich der Berufsbildung gewidmet sein müsste, liesse sich nun eine solche Konzentration vornehmen. Jetzt, aber erst jetzt wäre es den verschiedenen Fächern möglich, gleichzeitig und von höheren Gesichtspunkten aus als vordem, sich in die bedeutsamsten Augenblicke der menschheitlichen Entwicklung und in die edelsten Kulturgüter, die sie hervorgebracht hat, zu vertiefen. Nun könnte es reichen Gewinn bedeuten, wenn Religion, Zeichnen, Sprache, Geschichte und, wo das gegeben wäre, auch Naturwissenschaften und Musik sich gleichzeitig und in engster Fühlungnahme untereinander mit dem Griechentum, der Renaissance, der Reformation, der Gegenreformation, der Aufklärung, der Klassik oder der Romantik beschäftigten. Es versteht sich von selbst, dass sich diese Arbeit nicht einfach durch die Gesetze der strengen Fachhistorie bestimmen und vielleicht auch behindern lassen dürfte. Sie müsste vielmehr in erster Linie das zur Wirkung bringen, was von allgemein menschlicher Bedeutung ist und wohl bleiben wird. Es liessen sich dabei sehr bedeutsame Fragen nach dem inneren Verhältnis zwischen den verschiedenen Kulturbereichen aufwerfen, aber nicht ohne weiteres lösen. Es ist ja überhaupt so oft genug geschehen, wenn ein Problem als solches aufgedeckt und erkannt wird, aber zu viel, wenn man sich unterfängt, es gleich auch zu beantworten.

Vermutlich würden mit all dem gelegentlich auch Beiträge geleistet zu einer Geschichte des menschlichen Hoffens. Was wäre das für ein grossartiger und – erschütternder Gegenstand!

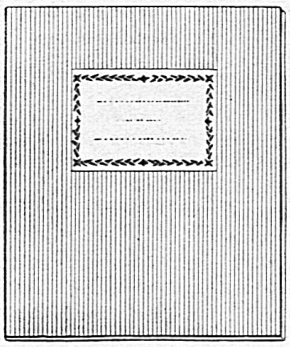
*

Kehren wir zu unserem eigentlichen Thema zurück. Vieles konnte nicht berührt werden. Man müsste sich z. B. davon Rechenschaft geben, dass man den geschichtlichen Tatbestand nicht erschöpfend erfasst, wenn man sich damit begnügt, seine natur- und triebhaft bestimmte Dynamik zu schildern. Denn das geschichtliche Geschehen enthält mehr als einen blossen Naturvorgang und will darum begriffen und gewürdigt werden nach den Kategorien: klug und unklug, heilsam und verhängnisvoll, vornehm und niedrig, erlaubt und verboten, menschlich und unmenschlich. Damit wird eine Unterscheidung gemacht zwischen dem, was dem Menschen anstehe, und dem, was ihm nicht anstehe. Ein «Jenseits von Gut und Böse» gibt es für

[1]) In den Streit, wieweit die Führer des Marxismus tatsächlich diese Auffassungen vertreten, und wieweit sie etwa selbst gewisse Einschränkungen gemacht haben, mischen wir uns hier nicht ein, weil es auf diese allfälligen Varianten und Akzentverschiebungen nicht ankommt. Wesentlich ist doch, wie die Lehre verstanden wurde und in welcher Form sie faktisch das Feld beherrscht hat.

ihn ja nicht, kann es für ihn gar nicht geben. Und wenn er sich wirklich und nicht nur scheinbar auf den Weg zu den Bezirken aufmacht, die so genannt worden sind, so wird er eines Tages in den Abgrund des Nihilismus stürzen. Es gilt, bei der geschichtlichen Betrachtung sowohl die Klippe der ethischen Indifferenz zu meiden als die der törichten Schulmeisterei auf unzureichendem Grunde mit unzureichenden Mitteln. Es ist nicht möglich, in Kürze darzutun, wie wir uns in dieser Hinsicht zurechtzufinden suchen. Nur ein einziger Punkt sei herausgegriffen. Der Lehrer hat zu erwägen, was die Schüler aus seiner Art, die Dinge der Geschichte zu betrachten und darzustellen, im Blick auf ihre eigene zukünftige Lebensgestaltung und Lebensleistung unbewusst heraushören, und was für Impulse sie empfangen und nicht empfangen werden. Der Versuch, die jungen Gemüter für diese oder jene bestimmte Lösung einer Frage des öffentlichen Lebens mit heiligem Feuer und Pfingstgeist zu erfüllen, wäre gewiss nicht lobenswert. Denn so würde man Sektierer heranbilden, die ihrer Sache sicher sind, ohne deren Problematik zu ahnen. Doch wäre es ebenso verkehrt, ja vielleicht noch verkehrter, wenn der heranwachsende Mensch mit einer müden Skepsis durchdrungen, um nicht zu sagen, verseucht würde, einer Skepsis, die ihre Hände in den Schoss legen und den Dingen einfach ihren Lauf lassen wollte. Eine Jugend, die sich für nichts als etwa gerade für das Allerfraglichste erwärmte, wäre unzweifelhaft eine nichtsnutzige Jugend, wäre dumm gewordenes Salz. Wie sollte sie ein Leben, das immer wieder Gewissen, Mut, Energie und freudigen Einsatz verlangt, mit Ehren durchstehen können? Sie braucht darum noch nicht vom nunmehr tief erschütterten Glauben an einen sozusagen automatisch und zwangsläufig eintretenden Fortschritt erfüllt zu sein; aber sie darf, von uns Älteren bestärkt, die stille und unbeirrbare Überzeugung in sich tragen, dass jede ehrliche und besonnene Anstrengung, auf welchem Gebiete sie immer erfolge, ihren unzerstörbaren Sinn habe. Ohne diese immer neuen Anläufe, so müssen wir denken, würde die äussere und innere Welt in noch viel tieferes Elend und Chaos versinken, als ihr das sonst schon droht. Und so wird es bei Gottfried Kellers herrlichem Gedichte «Morgen» oder bei Spittelers «Mein Herz heisst Dennoch» verbleiben dürfen.

Schul- und Handfertigkeits-Material, Zeichen- und Malartikel



Gute Qualitäten
Vorteilhafte Preise und Bedingungen
Offerten oder Vertreterbesuch auf Wunsch
Sorgfältige und prompte Bedienung

KAISER
& Co. AG, Bern, Marktgasse 39-41

267

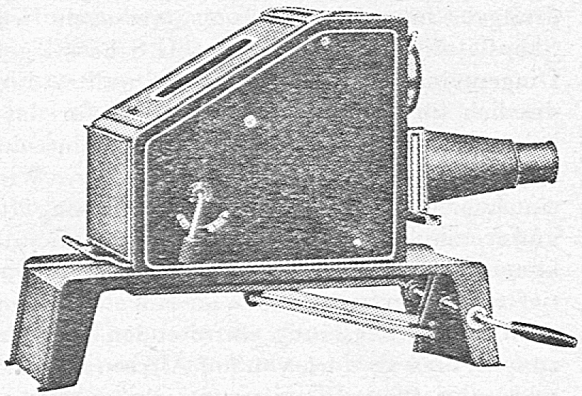
Frostgefahr für Tinte! also jetzt noch einkaufen bei
Ernst Ingold & Co., Herzogenbuchsee
Telephon (063) 5 11 03

Der Männerchor Konkordia Bern
(Leitung: Kapellmeister Walther Aeschbacher)
sucht einen **Vizedirigenten**
wenn möglich Klavierspieler. Mit dem Posten verbunden ist die Leitung des kleinen Chores (Fyrtig-Chor), alle 14 Tage.
Bewerber, denen es hauptsächlich darum zu tun ist, sich im Dirigieren weiter auszubilden und mitunter Aufgaben selbständig zu lösen, belieben ihre Anmeldungen unter Angabe der Ansprüche bis spätestens **31. Oktober 1950** zu richten an den Präsidenten **F. Schaedeli, Sahlistrasse 39, Bern.**
268

Schwaller
MÖBEL
Möbelfabrik Worb
E. Schwaller AG. · Tel. 72356
Auch mit bescheidenen Mitteln lässt sich eine Wohnung nett einrichten. – Da wir alle Möbel selber herstellen, können wir auch einem jeden Wunsche gerecht werden. Besichtigen Sie bitte unsere interessante Wohnausstellung in Worb.

Klaviere Harmoniums
Grosse Auswahl in Gelegenheits-Instrumenten. Tausch. Teilzahlungen – Verlangen Sie bitte Lagerlisten
Hugo Kunz, Nachfolger von E. Zumbrunnen
Bern, Gerechtigkeitsg. 44
128

SCHÖNI
Uhren · Bijouterie
Bälliz 36 Thun
Der Fachmann bürgt für Qualität

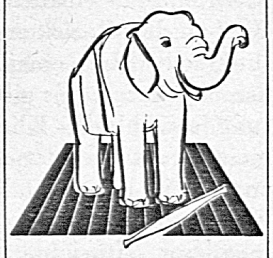


L'épidiascope

est indispensable à l'enseignement. C'est le moyen idéal pour une projection nette et pratique.
D'une très grande intensité lumineuse, très maniable, l'épidiascope Liesegang est d'un prix avantageux.
Demandez une offre spéciale pour école et une démonstration.

Spörri-Optique, Bienne rue de Nidau 70 240

AUCH IHNEN
WERDEN
KLEIN-INSERATE
NÜTZLICH
SEIN!



Bleibende Werte

schafft der Modellier-Unterricht, greifbare und geistige. Nicht nur schöne und praktische Gegenstände, welche dem Schüler schon nach kurzer Anleitung gelingen. Wichtiger ist noch die Entwicklung wertvoller Fähigkeiten, wie des Beobachtens, der räumlichen Vorstellung, des körperlichen Gestaltens – und wieviel anschaulicher wird der allgemeine Unterricht mit dem Modellieren. Bodmer-Modellierton ist billig. Als Werkzeug dienen die Finger und vielleicht noch ein Modellierholz oder zwei.

Verlangen Sie Gratisproben

verschiedener Bodmer-Tonqualitäten. Vollständige Anleitung gegen Einsendung von 90 Rp. in Briefmarken (gratis bei Bezug von 10 Ballen Ton.) Grundlegende Schrift von Lehrer A. Schneider, St. Gallen, Fr. 1.40.

E. Bodmer & Cie.
Tonwarenfabrik
ZÜRICH
Uetlibergstrasse 140
Telephon (051) 33 06 55

Orient-Teppiche
beziehen Sie vorteilhaft im ersten Spezial-Geschäft

Meyer-Müller & Co. A.-G.
Bern
Bubenbergplatz 10

Linoleum
Läufer, Milieux, Vorlagen, Stückware zum Belegen ganzer Zimmer

Teppiche
Bettvorlagen, Milieux, Tischdecken, Läufer, Wolldecken, Vorhänge

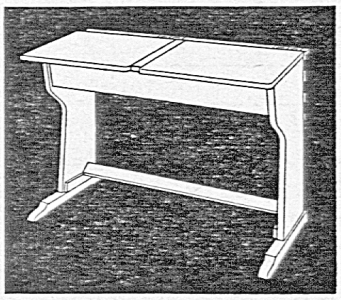
179

So lehrt man Buchhaltung!

Die **Buchhaltungshefte Bosshart**, die zu flottem Schaffen der Schüler anregen, sind für das praktische Leben. Einfacher, allen Besonderheiten anpassbarer, kompletter Lehrgang mit Originalformularen, in gebundener Form oder in Schnellheftern. Ausgaben für Volks-, Sekundar- und Gewerbeschulen. Bitte, verlangen Sie ein Muster kostenlos zur Ansicht. **Buchhaltungshefte Bosshart** seit 30 Jahren in vielen Schulen im Gebrauch.

Verlag und Fabrikation von Schulheften
Bosshart & Co., Langnau (Bern), Telephon (035) 2 10 65

261

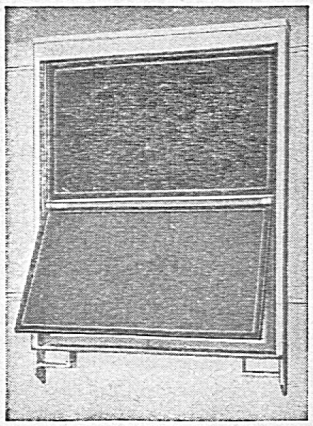


Neuzeitliche Schulmöbel

ESTE

E. Sterchi & Co., Liebefeld-Bern
Hubelweg 6, Telephon 5 08 23

249



Wandtafeln

aller Systeme

Beratung kostenlos 235

Wandtafelfabrik F. Stucki, Bern
Magazinweg 12
Telephon 2 B5 33

Harmonium

für Schule, Kirche, Vereine und Privat, in grosser Auswahl, zu niedern Preisen. Occasionen-Liste gratis verlangen.

Reparaturen und Revisionen, von A-Z in unserer Spezialwerkstätte ausgeführt, befriedigen.

Fritschi-Harmonium, Teufenthal (Aargau).
Telephon (064) 3 81 32

Buchdruckerei Eicher & Co., Imprimerie