Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins

Herausgeber: Bündnerischer Lehrerverein

Band: 20 (1902)

Rubrik: Ueber den Geschichtsunterricht in der Volksschule

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: 10.12.2025

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

Ueber den

Geschichtsunterricht in der Volksschule.

Von Prof. Dr. **F. Pieth.**

Nicht ohne Bedenken übernahm ich die mir vom Präsidenten des Bündnerischen Lehrervereins angetragene Aufgabe, meine Ansichten über den Geschichtsunterricht in der Volksschule niederzuschreiben; denn abgesehen davon, dass ein solches Thema eine langjährige und vielseitige Erfahrung voraussetzt, ist dieser Gegenstand in der pädagogischen Litteratur der letzten Jahrzehnte schon so oft besprochen worden, dass es kaum möglich ist, etwas Neues hierüber zu sagen. Indessen mochte ich mich der Aufgabe nicht entziehen, einmal weil sie mich anzog, und sodann, weil es nach dem Ausspruch eines alten Schweizerpädagogen ja auch ein Verdienst ist, alte Wahrheiten aufzufrischen und an ihrer Verwirklichung zu arbeiten.

Um dem Leser die Stellungnahme zu den folgenden Ausführungen zu erleichtern und irrigen Erwartungen vorzubeugen, will ich eine kurze Orientierung vorausschicken.

Gegenstand des Aufsatzes ist in der Hauptsache der *Geschichtsunterricht in der Volksschule.* Man erwarte hier aber nicht etwa eine Methodik dieses Unterrichtsfaches, sondern Gedanken über einige wesentliche Punkte des Geschichtsunterrichts, die teils aus meiner Erfahrung, teils aus der Lektüre stammen. Sie betreffen: *I. Das Ziel, II. den Inhalt und die Grenzen, III. den Betrieb des Geschichtsunterrichts* in der Volksschule.

I. Das Ziel des Geschichtsunterrichts.

Ueber das Ziel des Geschichtsunterrichts war man nicht immer derselben Meinung und ist es auch heute noch nicht.

Das rührt hauptsächlich wohl daher, dass die Geschichte als Unterrichtsfach und besonders als Unterrichtsfach der Volksschule jung ist; denn weder die Humanisten des 16. noch die gnädigen Herren und Obern des 17. und 18. Jahrhunderts gönnten ihr ein ordentliches Plätzchen in den Lehrplänen nicht einmal ihrer Gelehrtenschulen, gar nicht zu reden von den Volksschulen, in denen bekanntlich nur gelesen, geschrieben, gesungen und irgend ein Katechismus memoriert, im günstigsten Fall noch gerechnet wurde. Erst das demokratische 19. Jahrhundert hat die geistlose Lese- und Memorierschule der frühern Zeiten zu einer wirklichen Volksschule mit naturgemässen Unterrichtsprinzipien und bedeutend erweiterter Aufgabe umgeschaffen. Der Endzweck der modernen Volksschule ist nicht mehr die Aneignung von gewissen handwerksmässigen Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern die naturgemässe Entwicklung aller Anlagen des Menschen nach der geistigen, wie nach der leiblichen Seite hin, die Erziehung des Zöglings zu einem sittlichen Charakter, „zum leichten und sittlichen Gebrauch seiner Kräfte in allen seinen Verhältnissen.“ Aus dieser Zweckbestimmung ergab sich von selbst die Forderung eines vielseitigern Unterrichts, also die Vermehrung der Unterrichtsgegenstände, von denen jeder einzelne das Seine zur Erreichung des Erziehungszieles beizutragen hat.

Welcher Teil dieser Aufgabe fällt nun dem Geschichtsunterricht zu, was kann er zur Erreichung des obersten Erziehungszweckes beitragen, mit andern Worten: welches ist das Ziel des Geschichtsunterrichts? Das ist die Frage, die wir zunächst beantworten müssen; denn mehr als in irgend einem andern Fach hängt alles einzelne, ja der ganze Erfolg des Unterrichts von der Beantwortung dieser Frage ab.

Sehen wir zu, wie der Geschichtsunterricht betrieben worden ist und noch betrieben wird, so lassen sich zwei verschiedene Richtungen unterscheiden, die wir nach ihrem Wesen als die ethisch-religiöse und die realistisch-nationale bezeichnen können.

Die ethisch-religiöse Geschichtsbetrachtung geht von der Ansicht aus, dass der Geschichtsunterricht in unmittelbarster Beziehung zum Erziehungszweck stehe. Durch die Geschichte, so würden ihre Verfechter etwa sagen, kann dem Zögling am direktesten gezeigt werden, wie Tugendhaftigkeit des einzelnen so-

wohl als ganzer Völker menschlich geistiges Leben erhält und fördert, während am Laster der einzelne sowohl als ein ganzes Volk zu Grunde geht. Da kann ihm direkt gezeigt werden, welche Verhaltungsweisen die Tendenz haben, menschliches Lebensglück zu erhalten und zu mehren, und welche die Tendenz haben, die Bedingungen eines glücklichen, geistig reichen und schönen Menschenlebens zu zerstören. Wenn dem so ist, so wird der Geschichtsunterricht wohl auch am besten geeignet sein, den Willen und damit die Handlungsweise des Schülers zu beeinflussen. Derselbe hat daher die Aufgabe, dem Schüler Beispiele von Handlungen und Charakteren aus der Geschichte, sei es aus der Weltgeschichte oder aus der nationalen Geschichte, vorzuführen, welche dem Lehrer dazu dienen, ethisch-religiöse Grundsätze für das spätere Verhalten des Schülers abzuleiten, seine sittliche Urteilskraft zu bilden, ihn von dem Bestand einer sittlichen Weltordnung zu überzeugen. Von der biblischen Erzählung zur griechischen, römischen, mittelalterlichen und neuen Geschichte fortschreitend, wird der Lehrer dem Zögling zur Anschauung bringen, dass man seinen Nächsten lieben soll wie sich selbst, wie es z. B. der heilige Fridolin und Tell gethan haben; an Cäsar wird er ihm zeigen, wohin der Ehrgeiz führt. Dass Gerechtigkeit ein Volk erhöhet, lernt er aus der Gründung der rätischen Bünde, dass Einigkeit stark macht aus der ältesten Geschichte der Eidgenossenschaft. Das Schicksal Ludwigs XVI. ist ein Beispiel dafür, dass Gott die Sünden der Väter heimsucht bis ins dritte und vierte Glied. „Zuletzt soll der Zögling (gedacht ist hier freilich an eine höhere Schulstufe) durch den geschichtlichen Verkehr dahin gebracht werden, ein vollständiges System der Moral, das ohne diese Vorbildung interesselos für ihn hätte bleiben müssen, mit dem höchsten Interesse aufzufassen und dasselbe als unwandelbare Lebensnorm sich anzueignen.“ Die charakteristischen Züge des ethisch-religiösen Geschichtsunterrichts sind demnach folgende:

1. In der Ueberzeugung, durch die Geschichte den Zögling direkt zu einem sittlich-religiösen Menschen erziehen zu können, wird das ganze Gewicht auf das Sittengesetz gelegt. Dem Schüler werden konkrete Begebenheiten, Personen vorgeführt, in der Absicht, ihn dazu anzuleiten, über dieselben zu reflektieren, sie zu beurteilen, wodurch

er des Sittengesetzes inne wird, dasselbe anerkennt und in seinen Willen aufnimmt.

2. Der Geschichtsunterricht soll den Schüler zu Gott hinleiten. Wie die Naturkunde, so soll die Geschichte dem Schüler Spuren der unendlichen Weisheit und Güte des Schöpfers zur Wahrnehmung bringen.
3. Er fasst nur den Menschen als Glied der menschlichen Gesellschaft, aber nicht als Bürger des Staates ins Auge.

Versuchen wir nun, die andere Richtung, die wir als die realistisch-nationale bezeichnet haben, zu charakterisieren. Sie steht in schroffem Gegensatz zur erstern. Ihre Verteidiger bestreiten, dass durch den Geschichtsunterricht die sittliche Bildung, die Gesinnungstüchtigkeit in dem Masse gefördert werden könne, wie ihre Gegner behaupten. „Wüchsen in der Tat jene Tugenden im Menschen mit der Geschichtskenntnis, so wäre schon längst offenbar, dass das wenig unterrichtete Volk unpatriotisch und kühlherzig und nur in den gebildeten und gelehrten Gesellschaftskreisen der rechte Vaterlandsfreund zu finden sei. Jener oft belobte Wert des Geschichtsstudiums hat sich so illusorisch bewiesen wie das Dogma von einer alleinseligmachenden Kirche: noch keines von allen Glaubensbekenntnissen hat auf die Dauer seine ausschliessliche Existenzberechtigung damit bewiesen, dass seine Anhänger sichtlich besser waren als andere Menschen.“ [1]) Die Verfechter dieser Richtung wollen den Geschichtsunterricht in der Schule nicht in der Meinung, durch die ihr entnommenen Beispiele aus dem Zögling sittlich-religiöse Menschen machen zu können, sondern sie wollen die Geschichte um ihrer selbst, um ihres praktischen Nutzens willen erteilt wissen, einmal weil sie das Verständnis anderer Wissenszweige vorbereitet, sodann weil sie im Interesse des Staates nötig ist; denn jeder einzelne ist ja als Bürger des Staates verpflichtet, an der Entwicklung desselben mitzuarbeiten. Soll er das in vernünftigem Sinne tun können, so muss er die Geschichte und die Funktionen desselben kennen.

---

[1]) Die Stelle ist einer Broschüre des Hrn. Seminardirektor *J. A. Herzog*, betitelt: *Die Schule und ihr neuer Aufbau auf natürlicher Grundlage* (Zürich 1892) entnommen, eine Arbeit, der ich, wie übrigens auch den andern Schriften des Verfassers, viel Anregung verdanke.

Man sieht, wir haben es hier mit zwei ganz verschiedenen Standpunkten zu tun. Während die ethisch-religiöse Geschichtsbetrachtung von ihrem Standpunkt aus das Schwergewicht auf den moralischen Gewinn gelegt wissen will, ist die andere auf ein realistisch-praktischeres Ziel gerichtet, auf den Bürger des Staates, der befähigt werden soll, am kulturellen Fortschritt der Gegenwart und am öffentlichen Leben teilzunehmen.

Auf welchen Standpunkt sollen wir uns nun stellen? Sollen wir für die Realisten Partei nehmen, oder sollen wir uns der idealistischen Richtung anschliessen?

Niemand wird in Abrede stellen können, dass die Schule den Zögling fürs praktische Leben mit einem bestimmten Mass von Kenntnissen ausrüsten muss, auch im Geschichtsunterricht. Und wie sollte dieser den Schüler anders aufs Leben vorbereiten können als dadurch, dass er ihm in erster Linie das Verständnis von der geschichtlichen Entwicklung des Staates bis auf die Gegenwart vermittelt und ihn mit dem Wesen desselben vertraut macht, beides Dinge, die er kennen muss, wenn er seine bürgerlichen Pflichten im Sinne der Wohlfahrt des Staates soll erfüllen können. Die Geschichte des Staates muss er kennen, weil diese die Grundlage für die Weiterentwicklung des Staatswesens bildet, und den gegenwärtigen Zustand des Staates muss er verstehen, weil anders eine vernünftige Mitbetätigung am öffentlichen Leben von ihm nicht verlangt werden kann. Dieses Unterrichtsziel, das erreicht werden muss, wenn der Zögling ein tauglicher Bürger des Staates werden soll, schliesst jedoch das ethische Unterrichtsziel durchaus nicht aus. Mir will vielmehr scheinen, dasselbe sei in der obigen Forderung mit eingeschlossen; denn ich denke mir, der zusammenhängende vaterländische Geschichtsunterricht, wie er in allererster Linie dem praktischen Bedürfnis entsprechend erteilt wird, werde auch konkretes Material liefern, um die Schüler zur sittlichen Beurteilung von Handlungen und Personen anzuleiten. Ausdrücklich aber muss betont werden, dass eine solche Beurteilung sich an die Tatsachen halten soll. Wir müssen uns endlich von der Auffassung lossagen, als sei die Geschichte dazu da, die göttliche Weisheit in der Regierung der Welt nachzuweisen, als sei sie lediglich da, um aus ihr ethische Lehrsätze abzuleiten, als seien wir dazu berufen, diese Person in die Hölle zu verbannen, jene in den

Himmel zu erheben. Diese Gesichtspunkte haben in der Geschichtsbetrachtung der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vorgeherrscht. Infolge der demokratischen Entwicklung des 19. Jahrhunderts, mit dem Bedürfnis nach politischer Einsicht dringt mehr und mehr die Auffassung durch, dass der Wert der Geschichte in ihrer Beziehung zum praktischen Leben bestehe. Diese Auffassung verlangt von uns nicht, dass wir auf eine Wertbeurteilung verzichten; aber dieselbe soll sich stützen auf die Kenntnis der Verhältnisse und auf die Motive der handelnden Personen.

Unter diesem Vorbehalt benutzen wir die Gelegenheit zu ethischen Betrachtungen, wo sie sich uns im Verlauf der Darstellung der geschichtlichen Begebenheiten darbietet. Ja wir können noch mehr tun. Wenn wir einmal den Unterricht bis auf die Gegenwart fortgeführt haben und nun den Zögling in die gegenwärtigen staatlichen Verhältnisse einführen, so bekommen wir dadurch zugleich die beste Gelegenheit, ihm auch das Arbeitsfeld zu zeigen, wo er später die sittlichen Grundsätze in die Tat umsetzen kann; denn der Mensch soll nicht nur persönlich, sondern auch als Glied eines grössern Ganzen, einer staatlichen Gemeinschaft sittlich sein. Der Lehrer soll dem Zögling zeigen, dass der Staat selbst nichts anderes ist als ein sittlicher Organismus, was sich aus den Aufgaben ergibt, die er sich gestellt hat, und zu deren Lösung beizutragen jeder Bürger die Pflicht hat. „Es ist keine einzige (Aufgabe) darunter, die nicht der Sittlichkeit entspränge. Er sorgt für die Sicherheit der Personen und des Eigentums seiner Bürger; denn ein Angriff darauf ist unsittlich. Er schützt die Erwerbstätigkeit seiner Angehörigen; denn das gemeine Wohl setzt sich aus der Wohlfahrt der einzelnen zusammen, und eine sichere ökonomische Existenz ist die erste Vorbedingung der Sittlichkeit. Sittlich ist es, dass der Staat die freie Niederlassung gewährleistet, dass er für die Unterstützung der Armen und die öffentliche Krankenpflege sorgt; die Sorge für die Glaubensfreiheit, die Erziehung der Jugend, die Förderung von Handel und Verkehr, das Versicherungswesen, die Gesetzgebung zu Gunsten der Notleidenden, die Unterstützung der Künste sind Aufgaben der Sittlichkeit . . . . Das Kriterium für das, was Aufgabe des Staates sei und was nicht, liegt in der Frage: „Was dient der

allgemeinen Wohlfahrt, d. h. was ist sittlich.“ Der Staat also ist das Gebiet, auf dem der Zögling dereinst seine sittlichen Grundsätze auch betätigen kann und soll.

Wenn ich nach dem Gesagten das ethische Ziel des Geschichtsunterrichts nicht in den Vordergrund stelle und noch viel weniger als einzigen Zweck des Geschichtsunterrichts betont wissen möchte, so geschieht es aus dem Grunde, weil ich der Ueberzeugung bin, dass auch dem besten Geschichtsunterricht nicht eine solche erzieherische Kraft innewohnt, dass der Zögling durch denselben direkt sittlich gut und gottesfürchtig, oder mit andern Worten: zu einem sittlich-religiösen Menschen gemacht werden kann. Er kann nur einen Teil dieser Aufgabe lösen; er kann ihn nur anleiten, sich später als sittlicher Charakter zu betätigen. Darum scheint es mir zum mindesten verfehlt zu sein, den Unterricht in der Geschichte von vornherein direkt auf dieses Ziel richten zu wollen, und im Bestreben, es direkt zu erreichen, das Wesen des Faches gänzlich zu missachten und damit den ganzen Unterricht des Erfolges zu berauben.

Ich würde demnach, die bisherigen Ausführungen resümierend, als das Ziel des Geschichtsunterrichts in der Volksschule kurz bezeichnen: *Die Anleitung des Zöglings zur sittlichen Betätigung im öffentlichen Leben.*

II. Inhalt und Grenzen.

Meine Ansicht über diese beiden Punkte, die hier ungetrennt besprochen werden, ist in den Ausführungen über das Ziel des Geschichtsunterrichts schon angedeutet. Wenn wir den Zögling für die Betätigung im öffentlichen Leben vorbereiten wollen, so haben wir damit selbstverständlich das öffentliche Leben desjenigen Staates im Auge, dem er als Bürger angehört. Wir werden ihn daher vorzugsweise mit der vaterländischen Geschichte und den gegenwärtigen Einrichtungen des Staates bekannt zu machen haben, und da wir einem Staate angehören, in welchem infolge der eigenartigen geschichtlichen Entwicklung auch die einzelnen Kantone noch ihre besondern politischen Rechte und Einrichtungen haben, so fällt auch diese

engere Landesgeschichte in unser Pensum. Ueber den *Inhalt* ist man im ganzen ziemlich einig.

Anders steht es mit den Ansichten über die *Abgrenzung des Stoffes nach aussen,* wie aus der Beantwortung der Umfragen über den geschichtlichen Lehrstoff der Lesebücher deutlich hervorgeht. Es möge mir daher gestattet sein, zu diesem Kapitel auch ein Wort zu sagen.

Es gibt wohl kaum eine wissenschaftliche Schweizergeschichte, die nicht mit der prähistorischen Zeit beginnt. Früher wurde diese noch mit eingeschlossen in den Rahmen der Darstellung, und noch ein bisschen früher ging man sogar bis auf die Sündflut zurück. Es folgte dann die Erzählung der Schicksale der schweizerischen Gebiete zur keltischen, römischen, alamannisch-burgundischen, fränkischen und deutschen Kaiserzeit, und nun erst begann die Erzählung von der Entstehung der schweizerischen Eidgenossenschaft. Dieses Verfahren ist begründet genug und ist wissenschaftlich wohl das einzig richtige. Man will dem Leser zeigen, wie sich ganz allmählich nach unzähligen Wandlungen des Schicksals aus der Tiefe der weltgeschichtlichen Begebenheiten heraus unser schweizerisches Staatswesen gebildet hat. Ich gebe zu, dass es stichhaltige Gründe gibt, es auch in der Volksschule so zu machen. Nun denke man aber an die Zeit, die den meisten unserer Volksschullehrer für den Geschichtsunterricht zur Verfügung steht. Ich bin, ohne dass ich aus Erfahrung sprechen könnte, fest überzeugt, dass der Erfolg der besten Behandlung dieser Vorgeschichte auch nur im vorgeschriebenen Rahmen in keinem Verhältnis steht zu der aufgewendeten Zeit. Der Schüler vermag den Schauplatz, auf den er plötzlich versetzt wird, nicht zu erfassen, er vermag die Zeiträume, die in so kurzer Zeit durchlaufen werden müssen, nicht zu umspannen; Personen und Verhältnisse wechseln zu rasch, als dass der Schüler eine klare Vorstellung von ihnen zu gewinnen vermöchte. Wie wäre es, wenn wir im Lehrplan einmal einen dicken Strich durch diese ganze Vorgeschichte machen und anschliessend an die Tellsage des IV. Schuljahres im V. gleich mit der Gründung der Eidgenossenschaft beginnen würden? Wir dürften uns, glaub' ich, mit gutem Gewissen dazu entschliessen, um so mehr, da Pädagogen und Fachmänner uns dazu raten. Prof. *Dierauer* sagt, die Geschichte unseres Volkes

fange nicht bei den Pfahlbauern, Helvetiern, Alamannen, Burgundern und Franken an, sondern mit dem Jahre 1291. Prof. *Hilty* schreibt: „Nach meinem Dafürhalten sollte die Schweizergeschichte in den Schulen mit dem Jahre 1291 beginnen, mit einer ganz kurzen vorangehenden Uebersicht der Schicksale, welche das Land, welches gegenwärtig die Schweiz heisst, vorher unter andern Verhältnissen gehabt hat. Unser Interesse ist vorwiegend nicht das, zu wissen, auf was alles unsere Berge bereits herabgesehen haben, sondern wie unser Volk und Staat entstanden ist und sich bisher entwickelt hat. Das sollte jeder Eidgenosse, wenigstens in den Grundzügen, wissen, das andere ist schon mehr ein Postulat und Gegenstand für die höhere Bildung.“ Ich würde dem Lehrer auch das kurze Einleitungskapitel schenken, weil ich weiss, dass solche Kapitel nicht viel wert sind. Wie man darüber auch denken möge — in jedem Fall scheint es mir ein Missverhältnis zu sein, dass man im V. Schuljahr nahezu zwei Drittel der Zeit auf die Vorgeschichte, und bloss ein Drittel auf die Entstehung und Entwicklung der VIIIörtigen Eidgenossenschaft verwendet.

Es ist nun freilich eingewendet worden, dass „Verständnis der Entstehung der Eidgenossenschaft“ ein engerer Begriff sei als „Verständnis der Gegenwart“, und es sei sehr wohl denkbar, dass gewisse Partien der Vorgeschichte zum Verständnis der in diesem Staatswesen eingeschlossenen Kultur wesentlich beizutragen vermöchten. Die nationalen Schranken, welche sich eine politische Geschichte der Schweiz setzen müsse, gelten daher nicht ohne weiteres auch für einen immerhin schweizerisch-national gestalteten Geschichtslehrplan, welcher auf das Verständnis unseres nationalen Lebens überhaupt und nicht allein der politischen Verhältnisse abzielen soll.[1]) Gemeint ist, es sollten einzelne wichtige Kulturelemente unseres nationalen Daseins, vor allem die sprachliche Verschiedenheit unserer schweizerischen Bevölkerung und das Christentum, auf ihren weltgeschichtlichen Ursprung zurückgeführt werden unter steter Beziehung auf die weitere und womöglich auch auf die engere Heimat.

Ich bin auch der Meinung, dass wir auf die *Besiedlungsgeschichte unseres Landes* nicht ohne weiteres verzichten können,

[1]) *Th. Wiget* in den Bündner. Seminarbl. VII, 245 AF.

weil sie uns die Mannigfaltigkeit der ethnologischen und sprachlichen Verhältnisse unseres Landes erklärt. Diese Eigenart soll dem Schüler verständlich gemacht werden, und das kann nur geschehen, wenn ihm gezeigt wird, wie sich, nachdem bereits Höhlenmenschen und Pfahlbauer unser Land bewohnt hatten, Völkerschicht auf Völkerschicht (Kelten, Römer, Alamannen, Burgunder, Langobarden) auf dem Gebiete der heutigen Schweiz niedergelassen hat, ohne dass eines dieser Völker die Spuren des vorausgehenden gänzlich zu vertilgen vermocht hätte. Eine fruchtbringende Besprechung dieser Verhältnisse erfordert aber mehr Zeit, als im Geschichtsunterricht des V. Schuljahres darauf verwendet werden kann. Sodann aber setzt das Verständnis derselben schon einen bedeutenden geographischen Horizont und ein bedeutendes geographisches und geschichtliches Interesse voraus. So scheint mir denn aus zeitökonomischen und pädagogischen Gründen eine *Verlegung* dieses Gegenstandes im Lehrplan angezeigt. Wo soll er denn eingereiht werden? Der geeignetste Ort dafür scheint mir nach dem jetzigen Lehrplan der Geographieunterricht des VIII. Schuljahres zu sein. Dort sollten zur Kulturgeographie und zu den geographischen Repetitionen noch hinzugenommen werden die Kapitel: Abstammung der Bevölkerung, Sprachgebiete, Sprachgrenzen, und hier wäre, glaube ich, auch der geeignetste Ort, wo man in günstigen Verhältnissen den Schülern etwas sagen könnte über die Schweiz in den prähistorischen Zeitaltern. Wer für diese Kapitel, wie für den Geographieunterricht Anregung wünscht, ist zu verweisen auf ein Büchlein, das in sprachlicher und sachlicher Hinsicht ein geographisches Musterwerk ist und gerade jetzt, wo die neue Schweizerkarte eingeführt wird, von jedem Lehrer gelesen und studiert werden sollte, betitelt: Dr. *H. Watser,* Die Schweiz, Ein Begleitwort zur eidgenössischen Schweizerkarte (Preis Fr. 1. 35); sodann auf eine Schrift von Prof. Dr. *Brückner:* Die schweizerische Landschaft einst und jetzt (Preis Fr. 1).

Grösserm Widerstand dürfte die Verlegung der Geschichte von der *Verbreitung des Christentums in unserm Lande* begegnen. Ich gebe auch hier zu, dass es sich auch da nicht um eine einfache Eliminierung, sondern, wie gesagt, nur um eine Verlegung handeln kann, da in der Tat das Christentum im

Kulturleben der Gegenwart eine Macht darstellt und daher im Unterricht nicht ignoriert oder so nebenbei abgetan werden darf. Gerade deshalb möchte ich diesem Kapitel einen Platz anweisen, wo es zur Geltung kommt, und als diesen Platz erachte ich den Religionsunterricht. Bekanntlich hat es dieses Fach auf sich, die Schüler mit dem Inhalt der christlichen Religion, mit dem Leben und der Lehre Jesu bekannt zu machen. Es erzählt ihnen, wie diese Macht in die Welt gekommen ist. Wäre es nun nicht naturgemäss, wenn der Religionslehrer es auch auf sich nehmen würde, dem Zögling zu erzählen, wie sich das Christentum ausgebreitet und was für Formen es im Laufe der Zeit angenommen hat, selbstverständlich ohne dem Schüler eine systematische Kirchengeschichte vorzutragen. Es mag sein, dass mir der Massstab für die Menge des Stoffes, die dadurch dem Religionsunterricht aufgehalst würde, fehlt. Sonst schiene mir das die beste Lösung des Problems zu sein.

Die Besprechung dieses Gegenstandes führt uns direkt zu einem andern, der hier auch nicht unerörtert bleiben darf, ich meine *die Reformationsgeschichte in den Volksschulen,* bekanntermassen ein aktuelles Thema. Man wird aus dem Gesagten schliessen, ich werde auch dieses Gebiet dem Religionsunterricht zuweisen, wie es von verschiedenen Seiten aus andern Gründen schon gewünscht worden ist. An der Konferenz des Jahres 1891 zu Ilanz, wo der Lehrplan für den Geschichtsunterricht in der Volksschule beraten wurde, fanden sich Stimmen für und gegen die Behandlung der Reformationsgeschichte. Gesiegt hat damals die Partei der Positiven, und so ist die Reformationsgeschichte in den Lehrplan und in das VII. Lesebuch aufgenommen worden. Bei der Besprechung des letztern wurde die Angelegenheit im Schosse einzelner Kreiskonferenzen wieder erörtert und zwar vom spezifisch protestantischen Standpunkte aus, indem dem Lesebuch vorgeworfen wurde, es berücksichtige den protestantischen Standpunkt zu wenig. Die neueste Besprechung der Frage fand meines Wissens in der Sitzung des Grossen Rates am 24. Mai 1901 statt. Bei der Beratung des Geschäftsberichtes machte ein Redner zum Kapitel Volksschulschulwesen Aussetzungen an der Redaktion der Reformationsgeschichte im VII. Lesebuch. Im Bestreben, objektiv zu sein, sei die Darstellung eine fade, verschwommene geworden. Eine

objektive Darstellung der Reformation gerade in der Volksschule sei unmöglich. Selbst in den bedeutendsten wissenschaftlichen Werken trage die Darstellung der Reformation das Gepräge der religiösen Anschauung des Historikers. Das sei auch nicht anders möglich. Die Darstellung der Reformation müsse zu einem Urteil über die religiöse Bewegung, ihren Inhalt, die Wahrheit und Güte derselben gelangen. Die Geschichte der letzten Jahrzehnte habe die religiöse Seite stärker betont denn je. Die flache Auffassung, die Religion in der Geschichte zu ignorieren, gehöre der Vergangenheit an. Wie solle sich die Jugend für historische Gestalten begeistern, wenn gerade das Charakteristische an denselben verblassen müsse. Eine Darstellung der Reformationsgeschichte, wie sie bei uns gegeben werde, führe zur Abstumpfung des religiösen Gefühls und zur Schwächung der religiösen Ueberzeugung. Die Schule aber müsse den religiösen Charakter bilden und stärken, nicht ihn abschwächen. [1]) So ungeeignet der Ort sein mag, so kann ich es mir nicht versagen, zu diesen Aeusserungen einige Anmerkungen zu machen. Sie sind grundsätzlich von so grosser Bedeutung, dass sie hier nicht unbeachtet bleiben dürfen.

Wahr ist, dass wir noch heute in den Gegensätzen und Ueberzeugungen leben, welche sich im 16. Jahrhundert Bahn gebrochen haben. Wahr ist ferner, dass es noch heute eine, man könnte sagen, dogmatische, von religiösen Anschauungen beeinflusste Geschichtsbetrachtung gibt, eine Geschichtschreibung, welche darin besteht, dass sie an Gedanken, Personen, Einrichtungen, welcher Zeit sie auch angehören mögen, den Massstab absoluter Gültigkeit legt und sie danach als gut oder schlecht, als wahr oder falsch beurteilt. Nach den obigen Aeusserungen zu schliessen, wo es ja heisst, die flache Auffassung, die Religion in der Geschichte zu ignorieren, gehöre der Vergangenheit an, wäre diese Geschichtsdarstellung die neuere und die allein richtige. Meines Wissens verhält sich die Sache anders. Die wissenschaftliche Geschichtschreibung der neuern Zeit ist gerade dadurch charakterisiert, dass sie, *soweit sie nicht Kirchengeschichte ist,* nicht etwa darauf Anspruch macht, eine

[1]) Nach dem Protokoll des Grossen Rates (Sitzung vom 24. Mai 1901) und „Bündner Tagblatt“ vom 26. Mai 1901.

geschichtliche Bewegung wie die Reformation *nach ihrer absoluten Wahrheit und Güte* beurteilen zu können, sondern dass sie sich damit bescheidet, vorurteilslos den Tatsachen und Motiven der handelnden Personen nachzugehen und mit Rücksicht auf ihre *politische* Bedeutung zu würdigen. Ich kann mir nicht versagen, zwei bezügliche Stellen aus dem Werke von Prof. Ottokar Lorenz in Jena, betitelt: Die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben, hier anzuführen. Er sagt (I, 76): „Was man nun auch von dem Begriff des Absoluten in der Philosophie denken mag, die Geschichtswissenschaft als solche kennt nur ein zeitliches und mithin auch nur ein relatives Mass der Dinge. Alle Wertbeurteilung in der Geschichte kann daher nur *relativ* und aus *zeitlichen Momenten* fliessen, und wer sich nicht selbst täuschen und den Dingen nicht Gewalt antun will, muss ein- für allemal in dieser Wissenschaft auf absolute Werte verzichten.“ Und als zweites Zeugnis noch einen Ausspruch von Prof. A. Harnack in Berlin in seinen berühmten Vorlesungen über das Wesen des Christentums (5. Aufl. 1901, pag. 11): „Absolute Urteile vermögen wir in der Geschichte nicht zu fällen. Dies ist eine Einsicht, die uns heute — ich sage mit Absicht: heute — deutlich und unumstösslich ist. Die Geschichte kann nur zeigen, wie es gewesen ist, und auch, wo wir das Geschehene durchleuchten, zusammenfassen und beurteilen, dürfen wir uns nicht anmassen, absolute Werturteile als Ergebnisse einer rein geschichtlichen Betrachtung abstrahieren zu können. Solche schafft immer nur die Empfindung und der Wille; sie sind eine subjektive Tat. Die Verwechslung, als könnte die Erkenntnis sie erzeugen, stammt aus jener langen, langen Epoche, in der man vom Wissen und der Wissenschaft alles erwartete, in der man glaubte, man könne diese so ausdehnen, dass sie alle Bedürfnisse des Geistes und Herzens umspannt und befriedigt.“ Zu dieser Ueberzeugung und zu einer historischen Betrachtung der Dinge hat sich die Geschichtswissenschaft im Laufe des 19. Jahrhunderts durchgerungen. Sie beurteilt die Personen und Einrichtungen nicht nach dogmatisch feststehenden Massen, sondern sie sucht sie aus den Bedingungen ihrer Zeit zu verstehen und beurteilt sie danach, was sie für ihre Zeit waren. „Wir haben aufgehört, mit den Kirchenvätern oder noch den Reformatoren in

der griechischen Religion schlechthin verwerfliche Formen heidnischer Abgötterei zu sehen; wir meinen zu erkennen, dass die homerischen Götter und die Schöpfungen des Phidias notwendige Formen sind, in denen dem griechischen Geist zuerst das Göttliche aufging; wir haben uns damit zugleich zu einer Schätzung ihres relativen Wahrheitsgehalts, zu freier Empfindung ihrer eigentümlichen Schönheit erhoben, sodass ihre Austilgung aus der Geschichte der Menschheit uns als ein Verlust erschiene.“ [1]) Was auf andern Gebieten der Geschichte möglich ist, sollte unserm wegen seiner Objektivität vielgerühmten Zeitalter auch auf dem Gebiete der Reformationsgeschichte möglich sein. Und es ist möglich unter einer Voraussetzung, unter der Voraussetzung nämlich, dass derjenige, der sie zu verstehen suchen will, nicht sein Parteiprogramm mitbringt, sich für einige Zeit der konfessionellen Denkweise entschlägt und ohne vorgefasstes Urteil die ganze Bewegung historisch zu verstehen sucht. Der Beweis, dass das möglich sei, ist sowohl vom Unterricht als von der wissenschaftlichen Geschichtschreibung auch geleistet worden. Wer sich von seinem konfessionellen Standpunkt zu dieser historischen Denkweise nicht zu erheben vermag, wer mit der Absicht an die Reformationsgeschichte herantritt, alles, was nicht zu seiner Partei gehört, von vorneherein als falsch und schlecht anzusehen und herunterzumachen, der wird den geschichtlichen Erscheinungen allerdings nie gerecht werden können. Ihm könnte man freilich den Unterricht in der Reformationsgeschichte schenken. Man könnte ihn ihm selbst in dem Fall schenken, wo er ausschliesslich Schüler seines Glaubens vor sich hat. Ich kann mir wenigstens nicht denken, wie eine solche Reformationsgeschichte die Schüler für die historischen Gestalten der Reformation zu begeistern, ihr religiöses Gefühl zu stärken vermöchte; denn eine echte Begeisterung für Geschichtliches, unter der ich, nebenbei gesagt, historisches Interesse verstehe, kann meiner Meinung nach nicht durch eine konfessionell tendenziöse Darstellung geweckt werden, sondern diese kann auch auf diesem Gebiet der Geschichte nur hervorgehen aus einer innerlich geschauten, innerlich miterlebten Darstellung der Ereignisse, *wie sie waren.*

[1]) *F. Paulsen,* Philosophia militans (2. Aufl.), S. 3/4.

Die Sache scheint mir also die zu sein: wenn wir noch in einer Zeit leben, wo man dem Lehrer die Wahrheitsliebe und den Takt, die Fähigkeit, Meinungen anderer zu achten — Dinge, die zur Darstellung der Reformationsgeschichte unbedingt erforderlich sind — zutrauen darf, dann wüsste ich nicht, warum man die scheinbar so gefährliche Reformationsgeschichte aus dem Geschichtslehrplan streichen sollte. Ich meinerseits bin so optimistisch, dies zuversichtlich glauben zu dürfen, und wäre demnach für Beibehaltung der Reformationsgeschichte.

Wenn mir also die gegen die Reformationsgeschichte in den Volksschulen erhobenen Bedenken nicht genügend begründet zu sein scheinen, so erhebt sich dagegen die Frage, ob man sie im Geschichtsunterricht trotzdem nicht entbehren und dem Religionsunterricht zuweisen könnte. Wäre das der Fall, dann wüsste ich nicht, warum man den obigen Bedenken nicht Rechnung tragen und die Behandlung dieses Gegenstandes den Geistlichen überlassen könnte. Meine Leser könnten auch geltend machen, dass das die Konsequenz von dem sei, was ich im vorausgehenden Kapitel vom kirchengeschichtlichen Unterricht gesagt hätte. Es liegt also hier auf den ersten Blick ein Widerspruch vor, weshalb es nötig ist, die obigen Ausführungen zu ergänzen.

Genauer betrachtet, lässt sich alle Geschichte, nicht nur die Reformationsgeschichte, von zwei Seiten ansehen. Sie kann vom religiösen oder vom politischen Standpunkte aus betrachtet werden, d. h. die Betrachtung kann auf das spezifisch Religiöse oder auf das spezifisch Politische an irgend einer grössern geschichtlichen Bewegung gerichtet sein. Es gibt keinen Abschnitt in der Weltgeschichte, der nicht unter diesen beiden Gesichtspunkten betrachtet werden könnte, und es gibt auch in der Schweizergeschichte vom 16. Jahrhundert an kein Zeitalter, von dem nicht das Gleiche nachgewiesen werden könnte. Die religiöse Betrachtung hat es mit dem religiösen Inhalt, mit der kirchlichen Bedeutung der geschichtlichen Tatsachen zu tun; wir weisen sie daher der Kirchengeschichte, d. h. dem Religionsunterricht zu. Nun hat aber die Reformation auch für die Schweiz eine grosse politische Bedeutung gehabt bis auf die Gegenwart herunter. Aufgabe einer politischen Geschichte der Schweiz ist es, vornehmlich diese Seite ins Auge zu fassen. Der

Geschichtsunterricht unserer Volksschule beschäftigt sich, seinem Zweck entsprechend, mit der politischen Geschichte unseres Staates. Er wird also auch die Reformationsgeschichte in Bezug auf ihre politische Bedeutung zu behandeln haben. Es ist demnach nicht seine Sache, der Reformation nach ihrer Wahrheit und Güte das Urteil zu sprechen, sondern er hat den Schülern zu zeigen, dass sie nicht nur eine kirchliche Angelegenheit ist, hat ihnen zu zeigen, wie sie grossenteils aus politischen Motiven hervorgegangen ist, politische Ereignisse eingeleitet und was für politische Folgen sie gehabt hat. Dem, der die Sache objektiv ansieht, muss also die Behandlung der Reformationszeit für das Verständnis der spätern Schweizergeschichte als absolut unerlässlich erscheinen. Mir scheint es, offen gestanden, bemühend zu sein, solche Beweise führen zu müssen. Wir sollten unsern Kindern noch nicht erzählen dürfen, wie es gekommen ist, dass die Eidgenossenschaft nach so glorreichen Kriegen am Ende des 15. und zu Anfang des 16. Jahrhunderts politisch nichts mehr vermochte, wir sollten ihnen nichts erzählen dürfen von den Ursachen des traurigen innern Verfalls, sollen ihnen vor allem nichts erzählen von dem Mann, der sein Leben daran setzte, sein Vaterland aus der grauenhaften sittlichen Versunkenheit emporzuheben, ihm die vom Ausland unabhängige Stellung zu bewahren und es auf die Förderung seiner eigenen Interessen hinzuweisen, ihn nicht nennen dürfen, dem der Feind auf dem Kappeler Schlachtfelde angesichts der entseelten Leiche das Zeugnis nicht versagen konnte: „Wie du auch Glaubens halber gewesen, so weiss ich, dass du ein redlicher Eidgenosse gewesen bist.“

Wir sind noch nicht ganz zu Ende mit der Begrenzung des Geschichtsstoffes. Eine wichtige Frage muss hier am Schluss dieses Kapitels noch kurz erwähnt werden, weil man sie, wenn nicht gerade ignoriert, doch als von sehr untergeordneter Wichtigkeit ansieht. Sie betrifft *die Abgrenzung der schweizerischen von der allgemeinen Geschichte.* Der Meister der Geschichtschreibung des 19. Jahrhunderts, *Leopold von Ranke,* sagt in seiner Geschichte der römischen Päpste (II, 3): „Es gibt keine Landesgeschichte, in der nicht die Universalhistorie eine grosse Rolle spielte. So notwendig in sich selbst, so allumfassend ist die Aufeinanderfolge der Zeitalter, dass auch der mächtigste Staat

oft nur als ein Glied der Gesamtheit erscheint, von ihren Schicksalen umfangen und beherrscht. Wer es einmal versucht hat, die Geschichte eines Volkes als ein Ganzes in ihrem innern Zusammenhang zu denken, ihren Verlauf anzuschauen, wird die Schwierigkeit empfunden haben, die hieraus entspringt. In den einzelnen Momenten eines sich fortbildenden Lebens nehmen wir doch die verschiedenen Strömungen der Weltgeschicke wahr.“ Wer es je mit der Schweizergeschichte näher zu tun gehabt hat, weiss, wie sehr das bei unserer Geschichte zutrifft. Ich weiss wohl, dass der Volksschullehrer auf eine Darlegung der tiefern Zusammenhänge und Beweggründe verzichten muss. Allein die Erkenntnis einzelner Berührungspunkte zwischen der schweizerischen und allgemeinen Geschichte ist für die richtige Auffassung gewisser Partien so massgebend, dass auch der Volksschulunterricht sie nicht ausser acht lassen sollte. Nun wird freilich gesagt und anerkannt, dass man die allgemeine Geschichte überall da berücksichtigen müsse, wo sie die Geschicke unseres Staates wesentlich beeinflusse. Das ist theoretisch vollkommen richtig; wenn nur auch die Praxis sich danach richten wollte. Das geschieht aber keineswegs in genügender Weise. Es geschieht wohl in den meisten Fällen mit Bezug auf die Entstehung der Eidgenossenschaft; es geschieht auch noch bei den Ereignissen des 15. Jahrhunderts: im Zürichkrieg, Burgunderkrieg und Schwabenkrieg, wenn auch schon in bedeutend dürftigerer Weise; es geschieht meines Wissens aber gar nicht mehr im 19. Jahrhundert. Eine Behandlung der Schweizergeschichte des 19. Jahrhunderts macht, abgesehen davon, dass sie so stiefmütterlich ist wie nur möglich, den Eindruck, als seien alles ausschliesslich interne Angelegenheiten, während in Wirklickeit die Schweiz ihren heutigen Gebietsumfang, die Anerkennung der Neutralität, die Neutralisierung Savoyens dem Wienerkongress und den beiden Pariser Friedensschlüssen verdankt, während die ganze Periode von 1815—1848 nach aussenhin nichts anderes ist als ein bald offener, bald verborgener Kampf gegen das Protektorat der Grossmächte. Wie sehr sich diese des Sarnerbundes annahmen, wie sehr sie sich aufregten über die Trennung Basels und sich lange sträubten, dieselbe anzuerkennen, ist überhaupt noch zu wenig bekannt. Vor ihrer Einmischung in die schweizerischen Verhältnisse in der von Zeit zu Zeit auftauchenden Asylfrage er-

fahren wohl die wenigsten Schüler etwas. Ganz besonders aber erheischt der Sonderbundskrieg eine allgemeingeschichtliche Beleuchtung; denn es ist von Interesse zu wissen, wie 1847, nachdem der Sonderbund besiegt war, zwischen Frankreich, Oesterreich und Preussen eifrig eine bewaffnete Intervention im Tun war bis zu dem Augenblick, wo fast gleichzeitig die Revolution in allen drei Staaten ausbrach und die Gefahren einer Einmischung zerstreute.

Das sind einige Hinweise auf eine, wie mir scheint, zu sehr vernachlässigte Seite des Geschichtsunterrichts. [1])

III. Betrieb des Geschichtsunterrichts.

Es ist in den vorausgegangenen Abschnitten versucht worden, das Ziel des Geschichtsunterrichts zu bezeichnen und den geschichtlichen Unterrichtsstoff genauer zu begrenzen. Der folgende Abschnitt beabsichtigt, dem Lehrer einige Winke zu geben über die Art und Weise, wie der bezeichnete Stoff im Unterricht zweckentsprechend verarbeitet werden könnte. Zum Zwecke der bessern Uebersicht habe ich die Ausführungen nach folgenden Gesichtspunkten geordnet:

1. Anordnung und Verteilung des Stoffes auf die verschiedenen Schuljahre.
2. Methodische Einheiten.
3. Behandlung des Stoffes.

1. Anordnung und Verteilung des Stoffes auf die verschiedenen Schuljahre.

Obwohl ich nicht erwarte, dass sich die Leser meine Vorschläge betreffend die Begrenzung des Stoffes ohne Rest aneignen werden, mache ich sie zur Grundlage der folgenden Anträge über die Anordnung und Verteilung des Stoffes.

Was zunächst die *Anordnung* betrifft, so scheint mir die *chronologische* die naturgemässeste zu sein. Es sind freilich schon andere Vorschläge und wohl auch andere Versuche gemacht worden. So wurde unter anderem vorgeschlagen, von der Gegen-

[1]) Wer über dieses Kapitel einlässlichere Aufklärung wünscht, verweise ich auf den Rektoratsvortrag von Prof. *Meyer von Knonau,* betitelt: Zu der Frage: „Wie soll der Schweizer Geschichte studieren?“

wart auszugehen. Der Vorschlag scheint auf den ersten Blick praktisch zu sein. In Wirklichkeit ist er mit Erfolg undurchführbar. Es ist mit Recht eingewendet worden, dass die vielgestaltigen Verhältnisse der Gegenwart, die das Produkt einer langen Entwicklung darstellen, den Kindern nicht ohne weiteres zum Verständnis gebracht werden können, dass sie die einfachern Zustände der fernen Vergangenheit leichter verstehen. Es ist auch nicht naturgemäss, etwas, was gleichsam die Summe einer langen Entwicklung repräsentiert, beschreiben zu wollen, anstatt das Ganze wieder in die Handlung aufzulösen. So widersinnig es wäre, die einfachste Begebenheit rückwärts zu erzählen, so widernatürlich erscheint es, die ganze Geschichte rückwärts erzählen zu wollen. Aber alle diese Gründe, die mehr praktischer Natur sind, scheinen mir nebensächlicher Art zu sein gegenüber der Tatsache, dass ein so kompliziertes Staatswesen, wie es die Eidgenossenschaft ist, und wie es die alte Eidgenossenschaft noch mehr war, nur durch seine allmähliche geschichtliche Entwicklung verstanden werden kann. Das bezeugen uns direkt oder indirekt gar alle wissenschaftlichen und andern Darstellungen des schweizerischen Bundesrechtes. Der erste unter den wissenschaftlichen Darstellern desselben, *Friedrich Stettler,* schreibt (1844): „Das Bundesrecht der Eidgenossenschaft beruht nicht auf einem staatsrechtlichen Prinzip und hat sich nicht logisch aus einer Idee, sondern allmählich, historisch entwickelt und *kann daher nur geschichtlich erläutert werden.*“ Und Professor *Hilty,* Lehrer des schweizerischen Bundesrechts an der Universität Bern, erklärt in seiner Geschichte der Bundesverfassungen (1891)[1]: „Wir sind . . . fest überzeugt, dass, wie die Staaten historisch entstanden und noch niemals von gelehrten Köpfen systematisch konstruiert worden sind, so auch die *historische Betrachtungsweise* derselben und ihres Staatsrechtes die *allein fruchtbare* ist. Auch die jetzige Eidgenossenschaft versteht niemand, der ihre Geschichte nicht genau kennt; die jeweilige Verfassung allein und die darüber geschriebenen systematischen Lehrbücher sind niemals eine vollständig richtige Darstellung ihres Lebensinhaltes, der in fortwährender Veränderung begriffen ist.“ Die Anordnung

[1]) Ein Werk, aus dem der Lehrer ungemein viel Anregung schöpfen kann.

des Stoffes richtet sich also in der Regel nach der Chronologie. Ich sage ausdrücklich in der Regel und will damit andeuten, dass es selbstverständlich verfehlt wäre, sich pedantisch an die Chronologie anzuklammern. Wo inhaltlich Zusammengehöriges zeitlich nicht allzuweit auseinanderliegt, darf und soll von der Regel abgewichen werden. Ich behandle z. B. ohne Gewissensbisse die beiden Vilmergerkriege in der gleichen Einheit mit den konfessionellen Kämpfen in der zweiten Hälfte des 16. und in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts, also vor dem Bauernkrieg, was keiner Begründung bedarf.

Die *Verteilung des Stoffes auf die verschiedenen Schuljahre* ist durch den Lehrplan gegeben. Aber eben bemerke ich, dass mich meine Vorschläge über die Einschränkung des Stoffes in einen Konflikt mit demselben bringen. Ich bin nun freilch geneigt, den Lehrplan nicht als die Hauptsache in unserm Schulwesen, nicht als die zehn Gebote des Unterrichts anzusehen, und wage es daher, ihn anzutasten, um so mehr, da er mir, soweit er den geschichtlichen Teil betrifft, keineswegs mustergültig zu sein scheint, erstens: wegen der Unterscheidung von obligatorischen und fakultativen Stoffen, zweitens: weil er zu detailliert ist, und drittens: weil er die ältere Zeit auf Kosten der neuern und neuesten zu sehr berücksichtigt.

Die Unterscheidung von obligatorischen und fakultativen Stoffen, die dem berechtigten Wunsche entsprungen sein mag, den Nachdruck auf das Wichtigste zu legen, muss zu Willkürlichkeiten führen und hat zu solchen geführt. Es ist mir das besonders an einem Beispiel aufgefallen. Wenn ich nicht irre, sind die Appenzellerkriege als fakultativer Lehrstoff bezeichnet worden, in meinen Augen mit Unrecht. Es kommt darauf an, ob diese Ereignisse ein bedeutsames charakteristisches Moment ihres Zeitalters enthalten. Und wer könnte das bestreiten? Bilden sie ja doch die allerbeste Illustration zum demokratischen Zug ihrer Zeit? Es ist gar nicht unzutreffend, wenn ein neuerer Geschichtschreiber die Appenzeller während des höchsten Glanzes ihrer Freiheitskriege mit der französischen Republik des 18. Jahrhunderts verglichen hat. Sehr treffend berichtet *Tschudi:* „Um diese Zeit richsneten die Appenzeller allenthalben im Lant und warend wider all Herrschaften, besunder wider die so inen gelegen. Es was ouch in denselben Tagen ein solcher

Louf in die puren kommen, das sy alle Appenzeller wölltend syn. Wurden so mächtig, dass sy understandent allen adel zu vertriben." Weiter ist die Erhebung der Appenzeller insofern wichtig, als damit ein neues Element ins eidgenössische Staatsleben eintritt. Appenzell ist (wenn wir von der anfänglichen Stellung des Landes Glarus im Bunde absehen) der erste zugewandte Ort. Dann trat hier zum erstenmal der Gegensatz zwischen Stadt und Land hinsichtlich der eidgenössischen Politik deutlich hervor, was an diesem Ort noch um so mehr Beachtung verdient, wo diese Meinungsverschiedenheit zwischen Zürich und Schwiz besteht, 25 Jahre vor dem Ausbruch des Zürichkrieges! Die Unterscheidung von Wichtigem und Unwichtigem hängt sehr vom Standpunkt des Betrachters ab und sollte darum im Lehrplan aufgegeben werden.

Wertlos, wo nicht schädlich, ist meines Erachtens auch die detaillierte Aufzählung des zu behandelnden Stoffes an Stelle einfacher Zielbezeichnungen. Mit diesem Lehrplan in der Hand wird mancher denken, wenn er dann diese ganze Reihe von Kapiteln mit den Schülern durchgelesen und besprochen habe, dann sei das Pensum absolviert. Er wird sich kaum veranlasst sehen zu fragen, ob das Ziel, das ihm der Lehrplan eigentlich stellt, auch erreicht sei, ob seine Schüler jetzt wissen, wie die Eidgenossenschaft entstanden ist, und wie sie sich nach und nach ausgebildet hat. Er denkt nicht daran, dass sie eigentlich nur wissen, wie es im Sempacherkrieg, im Zürichkrieg, Burgunderkrieg, Schwabenkrieg zugegangen ist, nicht aber in welcher Beziehung sie zum Hauptziel stehen, weil darauf im Unterricht gar kein Gewicht gelegt, weil an dieses Hauptziel im Unterricht überhaupt gar nicht gedacht wird. Würde dem Lehrer statt dessen im Lehrplan einfach vorgeschrieben, die Entstehung und Ausbildung der alten Eidgenossenschaft mit ihren zugewandten Orten und Untertanenlanden etwa bis zum Ausgleich mit Oesterreich in der ewigen Richtung d. J. 1474 zu behandeln, so wäre er genötigt, zu überlegen, was in dieser Zielbestimmung alles enthalten ist, und wie er das Ziel am besten erreichen könnte. Der Unterricht würde dadurch an Einheitlichkeit und Klarheit gewinnen, und es wäre so auch der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit des Lehrers der nötige Spielraum gewährt.

Der Hauptnachteil des gegenwärtigen Lehrplans aber liegt entschieden in dem grossen Missverhältnis in der Berücksichtigung der ältern und neuern Geschichte. Ich bin ganz einverstanden damit, dass der Heldenzeit unseres Volkes die gebührende Beachtung geschenkt werde. Wenn wir aber in drei und einem halben Schuljahr ältere Geschichte treiben (wobei $^2/_3$ des ersten Schuljahres auf die Römerzeit, Karolingerzeit und die Kreuzzüge fallen) und nur ein halbes Jahr auf die Geschichte der modernen Eidgenossenschaft verwenden, so gehen wir in der Bevorzugung der ältern Geschichte entschieden zu weit. Das steht auch nicht im Einklang mit dem praktischen Ziel des Geschichtsunterrichts. Dieses Missverhältnis ist schon längst aufgefallen und von Fachmännern getadelt worden und mit vollem Recht. Die Ursachen der Anklagen gegen die Verfassungskunde sind zu einem grossen Teil auf den Umstand zurückzuführen, dass sich der Unterricht mit der Geschichte des 19. Jahrhunderts nicht genügend lang beschäftigt. Meiner Meinung nach sollte im V. und VI. Schuljahr ältere, im VII. und VIII. Schuljahr neuere Geschichte behandelt werden. Der Lehrer sollte sich so einrichten, dass er im V. und VI. Schuljahr die ältere Schweizergeschichte etwa bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts (inklusive die beiden Vilmergerkriege) zu bewältigen vermag. Mit Rücksicht auf den geschichtlichen Werdegang schiene es mir am zweckmässigsten, dem V. Schuljahr den Zeitraum von der Entstehung der Eidgenossenschaft bis zum ewigen Frieden von 1516, gleichsam die aufsteigende Linie der Entwicklung, und dem VI. dann das 16., 17. und 18. Jahrhundert bis zur helvetischen Revolution zuzuweisen. Hiegegen kann aber mit Recht eingewendet werden, dass man dadurch den Lehrplan des V. Schuljahres zu sehr überladen würde. Wir werden daher die zeitliche Grenze etwas nach rückwärts verlegen müssen, obwohl sich ein so natürlicher Abschluss, wie das Jahr 1516 ihn darstellt, nicht leicht finden lässt. Als Zeitpunkt, bis zu welchem der geschichtliche Unterricht des V. Schuljahres etwa gelangen sollte, könnte etwa das Jahr 1474 bezeichnet werden, das Jahr, in welchem der Ausgleich zwischen der Eidgenossenschaft und Oesterreich zustande kam. Es ist dies eines der bedeutendsten Momente in unserer Geschichte. Der eidgenössische Bund verdankte sein Zustandekommen und

sein Wachstum dem Gegensatz, in dem er sich von Anfang an zum Hause Habsburg-Oesterreich befand. In den Kämpfen mit Oesterreich erwarben die Eidgenossen nicht allein hohen Kriegsruhm, sondern neue Bundesgenossen und Untertanenlande und zwar vornehmlich auf Kosten des Erbfeindes. Zuerst (bis 1315) wehren sie sich gegen die landeshoheitlichen Ansprüche der Habsburger; von da an bis in die achtziger Jahre des 14. Jahrhunderts verteidigen sie ihren Bund, den Oesterreich aufzulösen trachtet. Von den achtziger Jahren an sind sie die Angreifer und erwerben auf Kosten Oesterreichs das politische Uebergewicht in den vordern Landen, besonders durch die Erwerbung des Aargaus und des Thurgaus. Indem nun 1474 der definitive Friede, die sog. ewige Richtung, zu stande kommt, durch welchen alle Streitigkeiten für abgetan erklärt wurden und Oesterreich auf die Gebiete, welche die Schweizer ihm im Laufe der Zeit abgenommen hatten, verzichtete, hatten die Eidgenossen das Ziel ihrer langen und schweren Kämpfe erreicht. Ihre Unabhängigkeit von der habsburgischen Territorialgewalt und der erworbene Besitzstand waren anerkannt. Von diesem Gesichtspunkt aus scheint mir also das Jahr 1474 ein natürlicher Abschluss für die Geschichte des V. Schuljahres zu sein.

Auf der VI. Schulstufe wäre dann zu zeigen, wie die Eidgenossenschaft durch äussere Verwicklungen auf die für sie verhängnisvolle Bahn der europäischen Politik gelenkt wurde, auf der sie (im Kampf gegen Burgund, gegen das Reich und in den italienischen Kriegen) sich neue Siegestrophäen, neue politische Vorteile, neue Gebiete und die europäische Grossmachtstellung erkämpfte, um nach einer Periode gewaltiger Anstrengungen erschöpft zusammenzusinken. Durch die Kirchentrennung wird der Krieg wieder in das Innere des Staates verlegt, wodurch das Bundesleben neuerdings gestört und die politische Kraft des Staates noch mehr gelähmt wurde.

Dem VII. und VIII. Schuljahr bliebe dann noch die Geschichte vom Untergang der alten Eidgenossenschaft und von der Neugestaltung des Staatswesens im 19. Jahrhundert übrig. Da das Verständnis der grossen Umwälzung die Kenntnis der Zustände voraussetzt, aus denen sie hervorging, so sollte im VII. Schuljahr mit den aristokratischen Zuständen des 17. und 18. Jahrhunderts und den damit im Zusammenhang stehenden

Revolutionen (vom Bauernkrieg an) begonnen werden. Daran schlösse sich die Erzählung der Revolution selber an und der Versuche einer Neugestaltung des Staates bis etwa zum Jahre 1815.

Auf diese Weise wäre Raum geschaffen für eine eingehendere Behandlung der neuesten Geschichte, die also dem VIII. Schuljahr zufiele.

Ein Geschichtslehrplan nach diesen Vorschlägen würde demnach folgendermassen aussehen:

V. Schuljahr: Entstehung und Ausbildung der alten Eidgenossenschaft mit ihren zugewandten Orten und Untertanenlanden bis zur ewigen Richtung des Jahres 1474.

VI. Schuljahr: Trennung vom Reich und Einmischung der Eidgenossenschaft in die europäische Politik bis zum Zusammenbruch ihrer Kriegsmacht. Politischer Verfall im Zeitalter der Reformation und Gegenreformation.

VII. Schuljahr: Die Zustände in der alten Eidgenossenschaft seit der Mitte des 17. Jahrhunderts als Ursachen der Revolution, Verlauf derselben bis 1815.

VIII. Schuljahr: Gründung und Ausbau des Bundesstaates.

2. Methodische Einheiten.

Die vorstehende Gruppierung des Stoffes genügt für den Unterricht aber noch nicht. Jeder einzelne dieser vier Abschnitte bietet uns ein vielfach zusammengesetztes Bild dar, das wir den Kindern nicht als Ganzes einfach beschreiben können; wir müssen ihnen vielmehr jedes in seinen einzelnen Teilen vorführen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer weitern Einteilung jeder der vier grossen Epochen in kleinere Einheiten, wie sie in einigen aufeinanderfolgenden Unterrichtsstunden bewältigt werden können. Es ist aber durchaus nicht gleichgültig, nach was für Grundsätzen diese vorgenommen wird. Eine ziel- und prinziplose Einteilung kann den ganzen Erfolg des Unterrichts in Frage stellen. Dies wäre z. B. der Fall, wenn sich der Lehrer im Interesse seiner Bequemlichkeit einfach den Lehrplan vornähme und nun Nr. 1 als erste, Nr. 2 als zweite Einheit u. s. f. behandeln würde ohne jede Rücksicht auf das

Hauptziel. So entsteht eine rein äusserliche Aufeinanderfolge von geschichtlichen Begebenheiten, ein Aggregat von Tatsachen ohne etwelchen innern Zusammenhang, aber nie ein Gesamtbild von dem zu behandelnden Zeitraum. Wenn der Geschichtsunterricht eines Jahres von Erfolg begleitet sein soll, so muss der Lehrer dem ganzen Unterricht die Richtung auf das bestimmte Endziel geben, das er im Laufe eines Jahres erreichen will, und diesen Gesichtspunkt muss er auch bei der Feststellung der Unterabschnitte im Auge behalten; jede folgende Einheit sollte einen bedeutsamen Abschnitt der Gesamtentwicklung darstellen.

Versuchen wir, das Gesagte an einem Beispiel zu erläutern. Ein Lehrer gehe daran, sich in dieser Weise den Stoff für das V. Schuljahr zurechtzulegen. Seine Aufgabe für den Geschichtsunterricht des ganzen Schuljahres besteht darin, den Schülern die Geschichte der Eidgenossenschaft von ihrer Gründung bis etwa zum Frieden mit Oesterreich im Jahre 1474 vorzuführen. Was ist der Gesamtinhalt der Epoche, was könnten wir als die Summe der Entwicklung bezeichnen? Ich würde etwa antworten: Das Gesamtresultat der geschichtlichen Entwicklung im angegebenen Zeitraum sei die Entstehung, das Wachstum und die innere Gestaltung der alten Eidgenossenschaft im Kampfe mit Oesterreich. Es ist kein grösseres Ereignis in der ganzen Entwicklungsreihe, das nicht in irgend welcher Beziehung damit stünde. Wer die geschichtlichen Begebenheiten genauer betrachtet, wird aber finden, dass gewissen zeitlich benachbarten Ereignissen der ganzen Reihe eine übereinstimmende Tendenz innewohnt. So erkennen wir z. B. in den Anfängen der eidgenössischen Geschichte bei den Waldstätten in allen ihren politischen Handlungen die Tendenz, reichsfrei zu werden. Eine zweite Phase der eidgenössischen Geschichte ist dadurch charakterisiert, dass mehrere Orte sich dem Bund der Waldstätte anschliessen, um der Gefahr, unter fremden Einfluss zu geraten, zu entgehen. Solche Ereignisse bilden zusammen eine Gruppe von Tatsachen, eine Phase der Entwicklung, im Unterricht daher eine Einheit. Sollten wir nach diesem Gesichtspunkt den Geschichtsstoff des V. Schuljahres in solche Entwicklungsphasen, methodisch gesprochen, in seine Einheiten zerlegen, so würde ich für mich etwa folgende Einteilung treffen:

1. Die Entstehung des Bundes der III Waldstätte, ihre Reichsfreiheit und Abweisung der landesherrlichen Ansprüche der Habsburger.
2. Erweiterung des Bundes durch Aufnahme von fünf neuen Orten, zum Teil auf Kosten Oesterreichs, und dessen Versuch, den Bund aufzulösen.
3. Entstehung der rätischen Bünde.
4. Erweiterung des eidgenössischen Gebietes durch Angliederung von zugewandten Orten und Untertanenländern.
5. Streit wegen der Teilung des toggenburgischen Erbes.
6. Neue Verwicklungen mit Oesterreich bis zum definitiven Frieden von 1474.

Diese Einteilung macht nicht etwa den Anspruch, mustergültig zu sein. Je nach dem Standpunkt, den der Betrachter einnimmt, ergeben sich auch andere Gruppierungen. Nie aber dürfen sie willkürlich sein. Gewöhnlich werden die Grenzen der Einheiten viel zu eng gezogen. Es muss freilich der Fassungskraft der Schüler Rechnung getragen werden; aber es ist zu raten, die Gruppierung trotzdem nicht zu detailliert zu machen, sondern stets die grossen Züge der Entwicklung zu fixieren. Es fördert dies die Klarheit des Unterrichts und damit die Auffassung des ganzen in hohem Masse. Der Lehrer wird, wenn er so verfährt, sein Jahrespensum auch viel eher bewältigen können.

Daran anschliessend gestatte ich mir, zu den drei ersten Einheiten noch einige Bemerkungen zu machen.

Die *erste Einheit,* die einer guten Behandlung die grössten Schwierigkeiten bereiten dürfte, hat die Grundbedingungen der Entstehung des eidgenössischen Bundes festzustellen. Es handelt sich hier, ohne weitläufig zu werden, darum, so verständlich als möglich zu zeigen, wie das damalige deutsche Reich der günstigste Boden für die Entstehung eines solchen Gemeinwesens war. Durch die Ausbreitung des Lehenswesens und durch das Erblichwerden der Aemter ward das Reich in unzählige Teile aufgelöst, von denen jeder seine eigenen Rechte und Freiheiten besass und diese zu erweitern strebte. Durch die zerrüttenden Kämpfe zwischen Kaiser und Papst verliert die Reichsgewalt alle Autorität, vermag deshalb den Bedürfnis-

sen der einzelnen Teile nicht mehr zu genügen, vermag nicht mehr, den nötigen Rechtsschutz zu gewähren, vermag vor allem die Teile, die auf kaiserlichen Schutz angewiesen sind, wie die reichsfreien Städte, Länder und geistlichen Herrschaften, vor der Ländergier des Adels nicht mehr zu schützen, vermag die Sicherheit des Handels und Verkehrs nicht aufrecht zu erhalten. Sie sind daher genötigt, sich selbst zu helfen. Zur Wahrung gemeinsamer Interessen verbinden sich mehrere Gemeinwesen. Bei der einen dieser Verbindungen handelt es sich um den Schutz der politischen Freiheit gegenüber einer Gewalt, die diese bestreiten oder schmälern will, bei der andern um Sicherung des Handels und Verkehrs, bei einer dritten um Rechtsschutz u. s. w. Das erste bedeutende Beispiel einer solchen Einigung ist die Verbindung der oberitalienischen Städte, der sogenannte lombardische Städtebund, gegründet im XII. Jahrhundert zur Zeit des Kampfes zwischen Kaiser und Papst. Ein weiteres Beispiel ist der um 1247 gegen das Raubrittertum zur Aufrechterhaltung des Rechts und der Ordnung gegründete rheinische oder oberdeutsche Städtebund und ein drittes Beispiel der um die gleiche Zeit entstandene niederdeutsche Städtebund, die Hansa. Eine ähnliche Erscheinung ist nun auch der Bund der Waldstätte. Auch sie waren Teile des Reiches und in feudale Fesseln verstrickt. Der grösste Teil des Landes (fast ganz Uri und Unterwalden und ein kleiner Teil von Schwiz) gehörte geistlichen Stiften, ein kleinerer Teil weltlichen Grundherren, und der Teil, der von freien Leuten bewohnt war (der grössere Teil von Schwiz), stand unter der Gerichtsbarkeit der Grafen des Zürichgaus. Diese Feudalverhältnisse sollten im Unterricht an einigen Beispielen verdeutlicht werden.[1]) Hierauf müsste dann nachgewiesen werden, wie es den Waldstätten gelang, diese Fesseln abzuschütteln, reichsfrei zu werden und damit die sichere Grundlage für die Ausbildung der Eidgenossen-

[1]) Die Art und Weise, wie das in erfolgreicher Weise geschehen könnte, zeigt in trefflicher Weise ein Aufsatz des Herrn Sekundarlehrer *Giger* im letzten Jahrgang der „Bündner Seminarblätter“ (neue Folge), wo auch angedeutet ist, wie sich der Lehrer das Material verschaffen sollte. Viel einschlägiges Material enthält ausser dem Quellenbuch von *Oechsli* auch dessen Festschrift: „Die Anfänge der schweizerischen Eidgenossenschaft“, der der Lehrer für diesen Abschnitt das meiste entnehmen kann.

schaft zu schaffen. Der Keim zu einer freiheitlichen Entwicklung lag einmal in der altfreien Bevölkerung von Schwiz, die mit den unfreien Bewohnern der anstossenden grundherrlichen Höfe eine ökonomische Markgenossenschaft bildete, die politische Bedeutung erhielt, sodann im Immunitätsbezirk des Landes Uri, der zuerst in den Besitz der Reichsfreiheit gelangte (1231) und damit den Kern bildete, an den die Entwicklung der eidgenössischen Verbindung anknüpfen konnte. Die Wirren im Reich, der Kampf zwischen Kaiser und Papst, die endliche Niederlage der weltlichen Gewalt um die Mitte des 13. Jahrhunderts, der Uebergang der Reichsgewalt an machtlose, eigennützige Wahlkönige, alle diese Umstände nötigten die Waldstätte, zum Schutz ihrer bedrohten Freiheiten zusammenzutreten, zur Aufrechterhaltung des Friedens allgemein verbindliche Vorschriften aufzusetzen. Nach diesen Gesichtspunkten könnte den Schülern gezeigt werden, wie die Eidgenossen seit der Mitte des 13. Jahrhunderts jede Gelegenheit, die sich ihnen darbot, benutzten, um zur Reichsfreiheit zu gelangen.

Zur *zweiten Einheit* ist zu bemerken, dass die Vorgeschichte der neu hinzukommenden Orte nur so weit berücksichtigt zu werden braucht, als sie die Motivierung für ihren Beitritt zum Bunde enthält, sodass immer das Bild des wachsenden eidgenössischen Bundes im Vordergrund der Darstellung steht. Auftreten müssen die Orte in der Reihenfolge, wie sie in den Bund eingetreten sind. Ich sehe nicht ein, warum das in seiner Entwicklung zur Verkehrsstadt interessante Luzern mit einem Satz den Schwanz der VIII alten Orte bilden muss. Die Bedingungen, unter denen jeder einzelne Ort dem Bunde beitrat, müssen an Ort und Stelle ihres Eintritts erörtert und die Unterschiede zwischen denselben hervorgehoben und begründet werden. Ein Ueberblick über die Verfassungsverhältnisse der VIII örtigen Eidgenossenschaft, wie er ins Lesebuch aufgenommen worden ist, kann den Schluss dieser Einheit bilden, wenn auch eine absolute Notwendigkeit dazu meines Erachtens nicht vorhanden ist. Ich erachte es sogar als fruchtbringender, die Erörterung dieser Verhältnisse einer Zeit vorzubehalten, in welcher sie dauernde Gestalt angenommen und die Tagsatzung, das Organ des Bundes, durch altes Herkommen eine bestimmte Organisation erhalten hatte.

Wenn ich als *dritte Einheit* die Entstehung der rätischen Bünde aufgenommen habe, so stimmt das zwar nicht mit dem von mir verfochtenen Grundsatz überein, wonach jede folgende Einheit zugleich einen Fortschritt in der geschichtlichen Entwicklung darstellen soll. Es stimmt das auch nicht überein mit dem von einer Konferenz gemachten Vorschlag, die Bündnergeschichte für den Unterricht aus der Schweizergeschichte abzusondern und für sich im Zusammenhang zu behandeln.

Was den ersten Punkt betrifft, so glaube ich, dass hier von dem von mir für die Feststellung der Einheiten aufgestellten Grundsatz abgewichen werden darf, indem uns diese Einheit Gelegenheit bietet, den Schülern noch eine jener vielen Vereinigungen, die für das XIII. und XIV. Jahrhundert charakteristisch sind und in der zerrütteten Reichsverfassung begründet lagen, vor Augen zu führen.

Den zweiten Punkt betreffend ist in Ablehnung der Anordnung, die das Lehrbuch gewählt hat, meinem Dafürhalten nach das Verwerflichste vorgeschlagen worden. Es ist vorgeschlagen worden, zuerst die rätische Geschichte abzuschliessen und erst nachher mit der helvetischen zu beginnen oder umgekehrt. Das würde eine total falsche oder gar keine Auffassung vom Verhältnis zwischen der schweizerischen Eidgenossenschaft und dem rätischen Freistaat zur Folge haben, während doch allbekannt ist, dass die beiden Teile seit dem Ende des 15. Jahrhunderts in dauernden Beziehungen zu einander gestanden haben, und dass Graubünden seit jener Zeit völkerrechtlich als ein Teil der Eidgenossenschaft betrachtet wurde. Wenn es auf den ersten Blick den Eindruck erweckt, als führe Graubünden nach wie vor ein von der Schweiz völlig getrenntes Dasein, so rührt das daher, dass die beiden rätischen Bünde, die unmittelbar vor dem Schwabenkrieg sich mit den eidgenössischen Orten verbanden, jene Vereinigung auf dem Fusse vollkommener Rechtsgleichheit abgeschlossen hatten, sodass Bünden seine Sonderpolitik fortsetzen konnte, während die übrigen zugewandten Orte in das Verhältnis eines Protektorats traten. Es würde also der Natur der Dinge widersprechen, wenn wir die Geschichte der beiden Teile unabhängig voneinander behandelten, und ich glaube, man würde dadurch die Verwirrung, der man vorbeugen möchte, noch grösser machen. Meine Ansicht hierüber

ist die, es solle die Bündnergeschichte in die Schweizergeschichte *hineingestellt* werden, damit unsern Schülern der Zusammenhang zwischen der schweizerischen und bündnerischen Geschichte zum Bewusstsein gebracht wird. Das lässt sich ganz wohl vereinbaren mit der Forderung, dass unsere Landesgeschichte weitgehende Berücksichtigung finden soll. Würde darüber der Name dieses oder jenes rätischen Raubritters den Kindern vorenthalten, so schadet das nicht. Ueberhaupt will mir scheinen, dass man der Feudalzeit auf Kosten der neuern Bündnergeschichte noch immer zu viel Raum gestattet. Anstatt uns in das unentwirrbare Labyrinth dieser Herrschaften zu verstricken, sollten wir mehr den wirksamen Momenten der Entwicklung nachgehen. Von dem, was der Entstehung der Bünde vorausgeht, sollte nur das Berücksichtigung finden, was mit derselben im engsten Zusammenhang steht.[1]) Und nun, wo soll denn dieses Kapitel in der Stoffanordnung seinen Platz finden? Hierüber kann man verschiedener Ansicht sein. Der Chronologie folgend, müsste die Geschichte von der Entstehung der rätischen Bünde an die Geschichte der VIII alten Orte angeschlossen werden. Auch ein logischer Grund spricht dafür, indem die rätischen Bünde zum grossen Teil als eine Folge der eidgenössischen angesehen werden können. Ebenso ungezwungen jedoch lässt sich die Geschichte der rätischen Bünde im Zusammenhang mit dem Schwabenkrieg behandeln; die betreffende Einheit würde in diesem Fall ins VI. Schuljahr verlegt. Die Einordnung der spätern Abschnitte der Bündnergeschichte ist leichter zu treffen, sodass es hier weiterer Erörterungen nicht bedarf.

Nach den aufgestellten Grundsätzen sollte nun auch der geschichtliche Lehrstoff der folgenden drei Schuljahre in methodische Einheiten zerlegt werden. Derjenige des VI. Schuljahres könnte beispielsweise etwa folgenderweise eingeteilt werden:

1. Der Burgunderkrieg und die damit in Zusammenhang stehende innere Krisis.
2. Die Trennung vom deutschen Reich.

---

[1]) Ein vorzügliches Hülfsmittel zur Behandlung dieses etwas spröden Kapitels ist dem Lehrer geboten in einem populären Vortrag des Herrn *Dr. Ganzoni,* betitelt: Die Entstehung der rätischen Demokratie, der nächstens mit den andern Volkshausvorträgen im Druck erscheinen wird.

3. Die Einmischung in die italienischen Kriege bis zum Zusammenbruch der schweizerischen Kriegsmacht.
4. Auflösung der Eidgenossenschaft in zwei politische Parteien infolge der zwinglischen und calvinischen Reformation.
5. Die konfessionellen Streitigkeiten und Bürgerkriege in der zweiten Hälfte des 16., im 17. und 18. Jahrhundert.

3. Behandlung des Stoffes.

Durch vorausgegangene gelegentliche Bemerkungen ist schon angedeutet worden, wie sich nach unserer Ansicht der Unterrichtsgang in der Geschichte etwa gestalten sollte. Wenn zu dem hierüber Gesagten noch einiges hinzugefügt wird, so geschieht es nicht in der Absicht, Mittel und Wege des Unterrichts im einzelnen bezeichnen zu wollen. Dazu fehlt es mir an genügender Erfahrung auf dem Gebiete des Volksschulunterrichts, und ich habe es aus diesem Grunde von vornherein abgelehnt, eine Methodik des Geschichtsunterrichts zu schreiben. Der Praktiker weiss besser, wie er auf den verschiedenen Unterrichtsstufen verfahren und wie er in Berücksichtigung der ihn umgebenden Verhältnisse sich einrichten muss. Meine Erörterungen gelten auch in diesem Teile des Aufsatzes nur einzelnen wesentlichen Punkten.

Die beste Wegleitung auch für die Behandlung des geschichtlichen Unterrichtstoffes gibt die Lehre von den formalen Stufen. Es sind bestimmte Unterrichtsstufen, durch die der Lehrstoff hindurch muss, um zum geistigen Besitz des Schülers zu gelangen. Es sind Bezeichnungen für dieselben eingeführt worden. Für die Geschichte kommen hauptsächlich vier Stufen in Betracht; wir bezeichnen sie der Reihe nach als: a) *Vorbereitung,* b) *Darbietung,* c) *Abstraktion* und d) *Uebung.*[1])

[1]) Ich wähle für drei Stufen die deutschen Bezeichnungen, wie sie, wenn ich nicht irre, von *Rein* vorgeschlagen worden sind; die Bezeichnung Abstraktion für die dritte Stufe ist von Herrn Seminardirektor *Conrad* in der Präparation zur Brunschen Staatsumwälzung angewendet worden. (Vgl. *P. Conrad,* Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften II, 258 ff.) Sie entspricht, soweit es die Geschichte betrifft, der Sache besser als alle bisher vorgeschlagenen, weshalb ich sie gern akzeptiere.

a) Vorbereitung.

Für das Gelingen des Unterrichts ist es von Wichtigkeit, dass der Lehrstoff dem Schüler nicht absolut neu sei, sondern im Wissen desselben bereits Verwandtes vorfinde. Die Forderung ist nun zwar bei einem zusammenhängenden Geschichtsunterricht gewöhnlich erfüllt, indem durch den vorausgehenden Unterricht das Verständnis der nachfolgenden Begebenheiten vorbereitet ist. Allein die vorhandenen apperzipierenden Vorstellungen sind nicht geordnet, sind zerstreut, zum Teil dem Bewusstsein entschwunden. Es ist nun die Aufgabe einer kurzen Vorbereitung, diese im Wissen des Schülers vorhandenen mit dem Neuen verwandten Vorstellungen zu sammeln und zu ordnen. Wie kann das in der Geschichte am einfachsten geschehen?

Ich habe Präparationen gelesen, wo zum Zweck der Vorbereitung ein ungeheurer Apparat in Bewegung gesetzt wurde. Da wurde nicht etwa bloss aus der frühern Geschichte herangezogen, was der Vorbereitung dienlich war, sondern da wurde das verschiedenste heimatkundliche Material, was irgendwelche äusserliche Verwandtschaft mit dem zu Behandelnden zu haben schien, mit hereinbezogen; es wurde von andern Fächern entlehnt, was in irgend einer Beziehung zum Neuen stand. Mir scheint das des Guten zu viel zu sein. Das gibt ein Konglomerat und mag zu allem möglichen dienen, aber nicht zur Vorbereitung. Und wo kämen wir hin, wenn wir zu Beginn jeder Einheit zwei bis drei Stunden damit verlieren wollten, um auf grossen Umwegen aus allen Ecken und Enden dasjenige Material zusammenzusuchen, das etwelche entfernte Verwandtschaft mit dem neuen Unterrichtsgegenstand hat! Ich pflege auch auf den obersten Stufen, auf denen ich Geschichtsunterricht zu erteilen habe, einem neuen Abschnitt vorbereitende Bemerkungen vorauszuschicken, die sich aber immer fast ausschliesslich auf den vorher behandelten Stoff beziehen. Ich hätte viel zu tun, wenn ich in der obigen Weise alles auftreiben wollte, was aus andern Fächern an Verwandtem beizubringen wäre. Mir scheint, man sollte zu der Vorbereitung nicht mehr heranziehen, als zum Verständnis des Folgenden nötig ist. Die besten Apperzeptionshülfen für die Auffassung eines neuen geschichtlichen Abschnittes

gewähren gewöhnlich nicht Gedichte, Inschriften, Sagen, Anekdoten, Denkmäler, sondern die frühern Abschnitte der Geschichte selber. Denken wir uns, wir hätten den Schwabenkrieg zu behandeln. Ich würde die Behandlung dieser Einheit nicht etwa an das Gedicht „Versöhnung“ oder an das zukünftige Fontanadenkmal oder an die Calvenfeier anknüpfen, da ich mir nicht vorstellen kann, wie diese das Verständnis des Schwabenkrieges vorbereiten sollen. Ich würde an Tatsachen anknüpfen, die den Schülern aus dem Geschichtsunterricht bekannt sind. Bekannt ist ihnen, dass die Eidgenossen im Reichsverband, dem sie formell noch angehörten, eine unabhängige Stellung einnahmen. Sie bezahlen dem Reich keine Steuern, leisten ihm keinen Kriegsdienst, besuchen selten die Reichstage. Sie besitzen selbständige politische Einrichtungen, die ihnen mehr Sicherheit gewähren als die des Reiches. Sie werden deshalb von den Bauern und Adeligen jenseits des Rheins, die ihnen ihre Freiheit missgönnen, beneidet und gehasst. Wir erinnern die Schüler ferner an die Feindschaft zwischen den Eidgenossen und den Habsburgern, welche den Verlust ihrer Stammlande nicht verschmerzen konnten und daher jede Gelegenheit benutzten, um die eidgenössische Verbindung aufzulösen. Die Schüler werden sich erinnern, wie Friedrich III. im Zürichkrieg den Eidgenossen die Armagnaken auf den Hals schickt, wie er sie im Namen des Reiches zum Krieg gegen Burgund auffordert und sie dann im Stich lässt. Betreffend Graubünden ist darauf hinzuweisen, dass es im Grunde denselben Feind hatte, der sich immer tiefer in das Gebiet des rätischen Freistaates einzunisten sucht, um ihn im gegebenen Fall aufzulösen.[1]) Solche Hinweise genügen, um in den Schülern die Erwartung wachzurufen, dass solche Misshelligkeiten zu einem Kriege führen mussten, sobald von seiten des Reiches der Versuch gemacht wurde, die Bünde der Reichsordnung zu unterwerfen, und das Verständnis der Einheit ist damit genügend vorbereitet.

---

[1]) Eine eingehende Darstellung der Ursachen der allmählichen Loslösung vom Reich enthält die ausgezeichnete Arbeit von Prof. *Oechsli* im „Politischen Jahrbuch der Eidgenossenschaft“ von 1890. Ich bin so unbescheiden, die Leser auch auf meinen Volkshausvortrag über den Schwabenkrieg zu verweisen, wo diese Verhältnisse mit besonderer Berücksichtigung Graubündens zusammengefasst worden sind.

Eine solche Vorbereitung beruht aber immer auf der Voraussetzung, dass der Lehrer nie versäume, Tatsachen, die auf einer frühern Entwicklungsstufe auftreten, aber erst in einem spätern Zeitalter wirksam werden und Bedeutung erlangen, im frühern Unterricht energisch hervorzuheben. In der Geschichte ist verwirklicht, wonach der epische und der dramatische Dichter streben, wenn sie im Verlauf der Handlung durch scheinbar nebensächliche Bemerkungen Künftiges andeuten. Warum sollte der Lehrer dieses Kunstmittel, auf das ihn die Geschichte hinweist, sich nicht zu nutze machen?

Wie verhält es sich denn aber bei den ersten geschichtlichen Abschnitten, z. B. bei der Entstehung der Bünde in Rätien, wo wir zur Vorbereitung der Schüler nicht an Tatsachen vorausgegangener Einheiten erinnern können? Selbst da würde ich nicht in erster Linie von den so naheliegenden Burgen ausgehen, sondern ich würde hier die analogen Zustände in den III Waldstätten als analytisches Material verwenden. In zweiter Linie allerdings erscheint es nun auch mir als das Gegebene, das Interesse der Schüler für das Darzubietende durch den Hinweis auf unsere Burgen zu wecken. In ähnlicher Weise verfährt der Verfasser der Präparation „Die Bünde in Rätien“ in den Schweizerischen Blättern für erziehenden Unterricht IX, 11 ff. Den Besuch des Vazerolerdenkmals und die Betrachtung des Bildes „Bundesschwur zu Truns“ im alten Regierungsgebäude würde ich verschieben bis zu dem Zeitpunkte, wo im Unterricht den Kindern gesagt worden ist, dass der Bundesschwur zu Truns bildlich dargestellt worden sei, oder dass der Kanton zum Andenken an die Vereinigung der III Bünde eine Denksäule habe errichten lassen.

Ueberhaupt scheint es mir als das natürlichste, das heimatkundliche historische Material im Unterricht begleitungsweise auf der Stufe der Darbietung zu verwenden; denn das Fontanadenkmal z. B. hat für mich erst dann Interesse, nachdem ich weiss, warum man dem Helden eines errichtet hat; ähnlich das Vazerolerdenkmal u. a. Aehnlich würde ich im Unterricht die historischen Sagen als Ergänzung des geschichtlichen Stoffes verwenden. Hat der Lehrer z. B. den Schülern von den Fehden der Luzerner nach ihrer Aufnahme in den eidgenössischen Bund erzählt, so ist hier der passende Ort, die Ueberlieferung von der Mordnacht einzuflechten.

Einen Fall kenne ich freilich auch, wo die Sage als Ausgangspunkt und Vorbereitung für die Behandlung einer geschichtlichen Einheit benutzt werden muss. Das ist der Fall bei derjenigen geschichtlichen Einheit, die nach meinen Vorschlägen die erste bildet, die im Geschichtsunterricht zu behandeln ist. Da würde es schwer fallen, passende Anknüpfungspunkte und passenden Stoff zur Vorbereitung zu finden, wenn nicht auf der IV. Schulstufe die Tellsage behandelt worden wäre.

Aber da stellen sich gleich andere Bedenken ein, die ich schon oft habe äussern hören, und die daher einer Antwort bedürfen. Es ist eingewendet worden, was es denn für einen Zweck habe, die Schüler zuerst mit der sagenhaften Erzählung von der Gründung der Eidgenossenschaft bekannt zu machen, um ihnen unmittelbar darauf die ganze Geschichte ausreden und ihnen sagen zu müssen, dass sich die Sache in Wirklichkeit anders verhalte, dass die Geschichte vom Tell und seinem Apfelschuss, vom Rütlischwur, von den Vögten und ihrer Vertreibung erlogen sei. Ist es, abgesehen von der Verwirrung, die im Kopf des Schülers entstehen muss, nicht bedenklich, wenn der Schüler im IV. Schuljahr den Inhalt der Sage mit seiner ganzen Sympathie aufgefasst hat, nun im V. vom gleichen Lehrer oder von einem andern erfahren muss, dass die Sache ja gar nicht wahr sei? Ist es denn nötig, dass er eine Enttäuschung erlebe, wie sie uns die Geschichtsgelehrten des 19. Jahrhunderts bereitet haben?

Drei Hauptgründe sind es zunächst, welche die Tellsage als Gesinnungsstoff für das IV. Schuljahr in hohem Grade geeignet erscheinen lassen. Einmal entspricht die Sage der Apperzeptionsstufe des Schülers wie wohl kein anderer Stoff. Sodann ist sie so reich an ethischem Gehalt, dass es beinahe eine Sünde wäre, sie den Schülern vorzuenthalten. Ferner eignet sie sich vorzüglich, um die Behandlung der wirklichen Geschichte vorzubereiten.

Der Einwand, als begehe der Lehrer eine Unwahrheit, scheint mir nicht stichhaltig zu sein. Die Erzählung trägt so sehr den Stempel der Wahrscheinlichkeit, dass sie während drei Jahrhunderten für wahr gehalten werden konnte. Und was enthält sie denn so viel Unwahres? Es ist an sich doch gewiss

nicht so ganz unwahrscheinlich, dass unter den damaligen Urnern eine volkstümliche Person wie der Tell sich befunden hat, und einer unserer angesehensten Geschichtsforscher, *G. v. Wyss,* gibt zu, dass die uralte germanische Sage von Tell, die von der Kritik am heftigsten angegriffen worden ist, mit einem lokalen Ereignis verschmolzen worden sei, dass es keinen genügenden Grund gebe, um an dem Dasein eines historischen Ereignisses, an welches hier die Sage angeknüpft habe, zu zweifeln. Ganz sicher aber muss der Erzählung vom Bund im Rütli eine wirkliche Begenheit zu Grunde liegen. Es kann kaum bezweifelt werden, dass zu jener Zeit, wo die Reichsfreiheit der Waldstätte tatsächlich bedroht war, geheime Zusammenkünfte stattgefunden haben. Ebenso glaubwürdig ist die Erzählung von den Freveltaten der Vögte. Prof. *Oechsli* sagt hierüber in dem oben zitierten Werk „Ueber die Anfänge der schweizerischen Eidgenossenschaft" im Anschluss an die Untersuchungen über die Kämpfe, die zwischen 1245 und 1252 in den Waldstätten stattgefunden haben müssen: „Ueberhaupt scheinen die im XV. Jahrhundert in den Ländern umgehenden Sagen von einer Erhebung gegen die Vögte ein Nachhall dieser Kämpfe in den Jahren 1245 bis 1252 zu sein, und es ist nicht ausgeschlossen, dass diese Sagen uns echte Züge aufbewahrt haben. Es ist wohl denkbar, dass die Lenker der drei Länder, bevor man zur zweiten Erhebung gegen Rudolf den Schweigsamen schritt, nächtliche Zusammenkünfte auf abgelegenen Geländen, wie im Rütli, abhielten, dass die Unterwaldner aus beiden Tälern ihre Verabredungen auf einsamen Alpweiden, wie der Tränki auf Wisenberg, trafen, dass Burgen durch Listen genommen, habsburgische und kiburgische Amtsleute und Kastellane vertrieben oder gar mit den Bolzen erschossen wurden." Mag man nach den vorhandenen urkundlichen Zeugnissen die Erzählung von der Tyrannei Kaiser Albrechts und seiner Vögte in der Geschichte streichen — urkundlich beglaubigte Tatsache ist, dass z. B. Vögte von Rotenburg um die Mitte des 13. Jahrhunderts sich solche Erpressungen zu schulden kommen liessen, dass Bewohner Hab und Gut im Stich liessen und sich flüchteten, und Tatsache ist ferner, dass Vögte in Unterwalden in der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts durch Unrecht und Uebergriffe zu bittern Klagen Anlass gaben. Es ist wahr, dass die Sage nicht in

allen ihren Einzelheiten auf volle Wahrheit Anspruch machen kann. Sie illustriert aber historische Tatsachen [1]), und alle negativen Resultate der historischen Kritik können uns daher nicht im geringsten Veranlassung geben, die Tellsage aus dem Unterrichtsplan zu streichen; denn auch abgesehen von allem andern bleibt es eine höchst interessante historische und psychologische Erscheinung, wie ein Volk zu einer Zeit, wo alle Welt von seinem Waffenruhm redet, geneigt ist, sich die bescheidenen Anfänge seiner Geschichte grossartiger vorzustellen, die Geschichte der Väter mit sagenhaften Zügen ausschmückt und so eine unvergleichliche Dichtung zu Tage fördert. „Es hat sich — wie *Vulliemin* schön sagt — diese Dichtung in solcher Weise mit seiner Geschichte verschmolzen, dass die historische Ueberlieferung und die Sage nicht mehr voneinander können getrennt werden. Der Name Tells erscheint darin auf jedem Blatt; er leuchtet überall durch, gibt jeder Seite Leben, und noch heute zieht es uns voll Rührung und Ehrfurcht hin zu jenem Gelände, wo die Wiege unseres Bundes stand, und wo wir mit dem Dichter ausrufen:

Erzählen wird man von dem Schützen Tell,
Solang die Berge stehn auf ihrem Grunde."

So sehr es nun auch des Lehrers Pflicht ist, sich im Geschichtsunterricht an das Tatsächliche zu halten, so sehr ist es seine Pflicht, hier, wo es niemals gelingen wird, das Tatsächliche vom Sagenhaften ganz auszuscheiden, bei der Darbietung der wirklichen Geschichte die Tradition zu schonen. Ich möchte durch einige Hinweise und, dem folgenden Kapitel über die Darbietung vorgreifend, durch eine kurze Ausführung der ersten Einheit zeigen, wie das in der Schule etwa geschehen könnte. [2])

[1]) *Dändliker,* Geschichte der Schweiz I (2. Aufl.), S. 347.

[2]) Die nachfolgende Darstellung ist die weitere Ausführung einer kurzen Skizze, die ich mir für den Geschichtsunterricht in der V. Seminarklasse entworfen habe. Ich behalte die Gliederung des Stoffes bei, weil ich glaube, sie wäre auch bei der Behandlung des Gegenstandes in der Volksschule brauchbar, und bemerke noch, dass das Material in der Hauptsache dem bereits zitierten Werke *Oechslis:* „Die Anfänge der schweizerischen Eidgenossenschaft", entnommen worden ist. Eine etwas gekürzte vortreffliche Darstellung des Gegenstandes ist der Aufsatz des gleichen Verfassers, betitelt: Die historischen Gründer der Eidgenossenschaft in der Sammlung „Bausteine zur Schweizergeschichte" von Prof. *W. Oechsli,* die ich jedem Lehrer dringend empfehlen möchte.

Im IV. Schuljahr dürfte die Sage von der Entstehung des Schweizerbundes ohne alle Aeusserung des Zweifels erzählt werden, oder dann so, dass den Schülern gesagt wird, man wolle ihnen die Geschichte so erzählen, wie sie uns die Vorfahren überliefert haben. Im V. würde etwa nach einer kurzen Repetition nochmals nachdrücklich darauf hingewiesen, dass die Geschichte von der Befreiung der Waldstätte, wie sie sie nun kennen, nicht etwa von solchen stamme, die sie selbst erlebt haben. Niemand habe damals daran gedacht, die Begebenheiten aufzuzeichnen. Erst mehr als hundert Jahre später seien Geschichtschreiber auf den Gedanken gekommen, die Erzählung von der Entstehung der schweizerischen Freiheit niederzuschreiben, damit die ruhmreichen Taten der Väter nicht in Vergessenheit geraten. Sie wurde aufgeschrieben, wie sie noch in der Erinnerung des Volkes haftete, wie sie der Vater dem Sohn und der Grossvater dem Enkel erzählt hat. Nun weiss man aber, wie es geht, wenn etwas von Mund zu Mund erzählt wird. Manches gerät in Vergessenheit; dafür wird Neues hinzugefügt, manches anders erzählt, sodass nach und nach eine neue Erzählung entsteht, die den Tatsachen nicht mehr genau entspricht. So ist es, wie es scheint, auch der Ueberlieferung von der Befreiung der Waldstätte ergangen. In neuerer Zeit ist nämlich entdeckt worden, dass manches nicht so gewesen sein kann, wie es uns die Vorfahren erzählen, und dass sich anderes zu einer andern Zeit zugetragen hat, als sie uns sagen. Man hat das erfahren aus einigen wenigen Schriftstücken, die aus jener Zeit erhalten geblieben sind. Man kann die Schüler Erwartungen aussprechen lassen, was sich möglicherweise anders zugetragen haben möchte.

So ungefähr könnte mit der Behandlung der ersten geschichtlichen Einheit (Entstehung des Waldstättebundes und ihrer Reichsfreiheit) begonnen werden.

1. Der Bund der III Waldstätte (1291).

Es wird erzählt, dass Männer aus Uri, Schwiz und Unterwalden in der Nacht auf einer einsamen Wiese am Vierwaldstättersee, genannt das Rütli, zusammengekommen seien. Ohne Zweifel hatten sie etwas Wichtiges zu verabreden. Unsere Ahnen wollen wissen, dass sie damals beschlossen, die gewalttätigen Vögte zu vertreiben. Nun ist vor vielen Jahren zu Schwiz ein altes Schriftstück gefunden worden, das uns genau sagt, was jene Männer bei dieser Zusammenkunft verabredet haben. (Der Bundesbrief ist in einer guten Uebersetzung vorzulesen mit besonderer Hervorhebung der wichtigsten Stellen.)[1] In diesem Schriftstück, dem wir vollen Glauben schenken dürfen, ist also eher vom Gegenteil die Rede als von einer Vertreibung der Vögte; denn jedermann wird ja aufgefordert, je nach seinem Stand seinem Herrn, wie es sich ziemt, untertan zu sein und zu dienen. Was hiess denn aber das, nach dem Stand seiner Person seinem Herrn untertan sein und dienen? Damit wollten sie sagen, dass

[1]) Es wäre wünschenswert, dass sich in jeder Schule ein Facsimile des Bundesbriefes mit nachfolgender Uebersetzung unter Glas und Rahmen befände. Die Erstellung eines solchen sollte möglich sein, nachdem bereits alle Bundesbriefe auf Ansichtspostkarten erhältlich sind!

jeder Herzog oder Graf oder Freiherr, und jedes Kloster seine Besitzungen an Land und Leuten und jegliche Rechte in den Waldstätten nach wie vor behalten solle. Daraus muss man schliessen, dass die Leute in den Waldstätten damals noch nicht alle frei waren. So ist es in der Tat. Die Leute in den drei Ländern waren nicht von altersher frei. Sie waren weder freier noch unfreier als andere.

Zunächst einmal wissen wir, dass sie dem deutschen Reich angehörten. Sie standen somit unter dem deutschen Kaiser. Ihn betrachteten sie als ihren *Oberherrn,* dem eigentlich alles Land gehöre, dem auch die Landstrassen, die Tiere des Waldes, die Fische des Sees, die Bergwerke gehören. Alles das aber kann er andern zu Lehen geben. Er kann Städten Freiheiten erteilen, er kann ihnen gestatten, in ihren Mauern Märkte abzuhalten, Münzen zu prägen, Zölle zu erheben. Er kann ihnen solche Freiheiten aber auch wieder entziehen. Der Kaiser ist aber nicht nur der oberste Besitzer des Landes, sondern er wird auch als der *Beschützer* des Reiches betrachtet. Er schützt es gegen äussere Angriffe, ist darum auch der oberste Führer im Krieg. Er wird aber auch als der Beschützer der Ordnung und des Rechtes im Innern des Reiches angesehen. Er ist der oberste *Richter* im Lande und hat als solcher die Pflicht, sich der Wehrlosen, der Witwen und Waisen, der Geistlichen, der fremden Einwohner in seinem Reich anzunehmen.

Das alles konnte er aber nicht selber tun. Darum war das Reich in Bezirke, die man *Gaue* nannte, eingeteilt worden. Der Gau, dem die Waldstätte zugeteilt wurden, hiess der Zürichgau. Ueber einen solchen Gau regierte im Namen des Kaisers ein *Graf.* Solche Grafen regierten auch im Zürichgau. Sehr lang waren die Grafen von Habsburg Landgrafen des Zürichgaus. Sie konnten als solche die Bewohner zu öffentlichen Arbeiten, z. B. zu Strassenbauten, Wuhrbauten, oder wenn Streitigkeiten ausbrachen, zur Herstellung der Ruhe auffordern. Dann mussten sie die Abgaben, die die Bewohner dem Kaiser zu entrichten hatten, einziehen. War ein Krieg ausgebrochen, so bot der Graf die dienstpflichtige Mannschaft zum Kriege auf, führte sie zum Heere des Kaisers und war im Krieg ihr Anführer. Am meisten zu tun aber gab dem Grafen das Gerichtswesen. Er war zwar nicht ein Richter im heutigen Sinne; er war nur der Präsident des Gerichtes.

Wie ging es bei einer solchen Gerichtsversammlung zu? Nehmen wir an, es habe einer im damaligen Schwiz einen Bauer von Brunnen beschimpft und ihn in einer Schlägerei verwundet. Der Bauer geht zum Grafen und klagt es ihm. Dieser lässt den Weibel zu sich kommen. Er befiehlt ihm, auf Dienstag den so und so vielten September eine Gerichtsversammlung anzuzeigen. Er geht in der Nachbarschaft Steinen-Seewen-Muotatal herum und zeigt es allen Freien an. Dann geht er heim. Er wohnt in der Nähe von Schwiz auf der Weibelhube, einem Bauerngut, das ihm während der Dauer seines Amtes vom Grafen gegen einen Zins verliehen wird. Er muss dafür aber auch den Platz für die Gerichtsversammlungen hergeben und die nötigen Vorkehrungen für dieselben treffen. Unter freiem Himmel am gewöhnlichen Platz, den man wegen der 4 bis 7 hohen Eichen (Linden) weithin sieht, schlägt er in einem Kreise von

etwa 10 Meter Durchmesser Pflöcke in den Boden und verbindet sie durch Seile, oder er macht einen Bretterzaun um die Gerichtsstätte und lässt nur einen Eingang frei. Dann schlägt er im Innern Bänke auf für die 7 Urteiler und einen besondern Sitz für den Richter. In der Nähe davon richtet er den Galgen her, befestigt zwei senkrecht stehende Balken im Boden und einen andern quer darüber. Aus Weidenruten verfertigt er einen Strang, damit wenn nötig das Urteil gleich vollstreckt werden kann.

Der Tag der Gerichtsversammlung rückt heran. Am Morgen früh ertönt die Bannglocke. Drei Schläge an die Glocke sind das Zeichen zum Gericht. Auf allen Wegen wird es lebendiger. Die freien Männer schreiten dem Gerichtsplatz zu; sie pressieren; denn unmittelbar nach Sonnenaufgang muss das Gericht beginnen. Schon vor dem Eintreffen der Parteien ist der Vorsitzende mit 7 Urteilsprechern (Schöffen) auf dem Platz erschienen, und sie haben auf den Bänken Platz genommen. Um den Ring, in dem sich die Urteilsprecher befinden, haben sich eine grosse Zahl freier Männer versammelt. Sie dürfen den Ring ohne Erlaubnis nicht betreten, sonst werden sie gestraft.

Alles wartet gespannt auf die Ankunft des Angeklagten. Erscheint er nicht, so wird er gestraft und noch mehrmals eingeladen. Wenn er auf den letzten Termin nicht erscheint, so kann der Kläger sein Hab und Gut pfänden. Doch vielleicht ist der Vorgeladene durch Krankheit oder Krankheit seiner Frau oder durch Todesfall verhindert. Dann wird er entschuldigt; vielleicht ist er auch durch Wegsperre, Wind, Wetter oder Wassernot abgehalten; dann ist er auch entschuldigt.

Doch nein, jetzt erscheint er und tritt in den Ring. Der Richter hebt seinen weissen, oben gekrümmten Stab, das Sinnbild seiner Gewalt. Er darf den Stab nach alter Sitte aufhängen, aber bis zum Schluss des Gerichtes nicht niederlegen. Das Gesetz schrieb vor: „es soll der richter auf seinem richterstuhl sitzen wie ein griesgrimmender Löwe, den rechten Fuss über den linken schlagen und wann er aus der Sache nicht recht könne urteilen, soll er dieselbe 123 mal überlegen“. Seinen Platz darf er nur in bestimmten Fällen verlassen: „wenn ein ungewitter, ein brunst, ein rumor beschähe oder landsfeinde auskämen, wenn ich möchte aufstehen und das zu ruhe helfen bringen, ob die Bank unter mir niederginge, wenn mir blöd würde“. Er ist von der Sonne abgekehrt, ein Vorrecht, das auch der Kläger hat, wogegen aber der Angeklagte, gleichsam schon jetzt zur Busse, der Sonne zugewendet stehen soll. Vor Eintritt in den Kreis muss er auch Wehr und Waffen ablegen.

Nun wendet sich der Richter an die rechts und links von ihm auf den Bänken sitzenden Urteiler und fragt, ob er die Sitzung eröffnen solle. Die Urteiler bejahen es mit der Bemerkung, er solle Scheltwörter verbieten und „Ban und Fried“ gebieten. Unter dem Rufe „Ban und Fried“ schlägt der Vorsitzende mit dem Stab auf den Tisch und gebietet Stillschweigen. Sofort muss alles ganz ruhig sein; denn auch nur Gähnen, Husten oder eine unwillkürliche Bewegung der Hand konnte gestraft werden, geschweige denn etwa ein überlautes Wort.

Nun beginnt der Kläger seine Anklage, die er durch die Anrede „Herr Richter“ einleitet. Er beschuldigt, schreit, fordert unter Anrufung der Gottheit. Zum Schluss wendet er sich dem Gegner zu, redet diesen an, nicht in der höflichsten Weise und fordert ihn auf, Antwort zu geben. Alles blickt nun gespannt auf den Angeklagten. Er widerlegt die Anklage Punkt für Punkt, und er hat Zeugen für seine Schuldlosigkeit. Der Richter und die Urteiler suchen nun, zwischen den Streitenden einen Vergleich zu stande zu bringen. Alles weitere, wie die Bestreitung der Gerichtskosten, müssen dann die Streiter selbst ausmachen.

Nicht so gelind lief es ab, wenn es sich um Verbrechen, wie Mord und Totschlag, handelte. Da verurteilten die Richter zum Tode, und das Urteil wurde dann sofort vollstreckt.

So richtete der Graf über kleinere Vergehen und schwere Verbrechen, die in seinem Gebiet vorkamen. So richtete er auch, wenn zwei Parteien wegen der Grenzen ihres Gebietes stritten, wie das zwischen den Schwizern und dem Kloster Einsiedeln der Fall war, die über den Besitz eines Gebietes stritten, das am Berggrat zwischen Schwiz und Einsiedeln lag, genannt die Altmatt. Der Gaugraf entschied zu Gunsten der Schwizer. Da wandte sich der Abt des Klosters an den Kaiser. Dieser legte die Sache seinem Hofgericht vor, das zu Gunsten des Klosters entschied. Das ärgerte die Schwizer, und sie trugen fortan den Einsiedler Mönchen bittern Hass im Herzen und dachten daran, sich bei Gelegenheit an ihnen zu rächen.

Die Grafen hatten für ihre Mühe und Arbeit Anspruch auf gewisse Steuern und wohl auch auf etwelche Dienstleistungen. Die Schwizer bezahlten z. B. etwa 3000 Fr., also nach unsern Begriffen nicht gerade viel. Daneben durfte er einen Drittel von den Bussen behalten, die einzuziehen waren, während er die andern zwei Drittel an den Kaiser abzuliefern hatte.

In dieser Weise regierte jeder Graf über sein Gebiet, seinen Gau, so auch der Gaugraf des Zürichgaus über den Zürichgau. Ueber den ganzen Zürichgau? Ursprünglich ja. Nachher aber nicht mehr. Das sehen wir aus einigen Beispielen in den Waldstätten. Anfänglich regierte der Graf des Zürichgaus wohl in gleicher Weise über Uri, Schwiz und Unterwalden. 853 aber schenkte König Ludwig der Deutsche dem Kloster in Zürich das Ländchen Uri mit Kirchen, Häusern und Gebäuden, mit den Leuten, die dort wohnten, und die nicht frei waren, sondern zu den Gütern gehörten und mit denselben verschenkt werden konnten. Auch die Wälder, Wiesen und Weiden, die Seen, Flüsse und Wege, alle Zinsen und Abgaben schenkt er ihm, und verbietet den Grafen, Leute, die dort wohnhaft sind, anzufechten, oder irgend welche Abgaben von ihnen zu verlangen, noch über sie zu Gericht zu sitzen. Da sie nun samt dem Gebiet dem Kloster gehören, so sind auch alle Rechte und Pflichten, die der Graf in diesem Gebiet hatte, auf das Kloster übergegangen. Ein vom König bezeichneter Beamter oder Reichsvogt sorgte jetzt in Uri für Recht und Gericht. Zweimal jährlich erschien er in Altdorf und hielt hier im Freien unter einer Linde Gericht über schwerere Vergehen. Die Gerichtsbarkeit über geringere Vergehen und Streitfälle, sowie den Einzug der Abgaben besorgte jemand anders. Die Leute, die der Abtei gehörten, bildeten vier Gruppen. Eine

solche Gruppe bildeten die Leute in und um Altdorf, eine zweite diejenigen in und um Bürglen, eine dritte die Leute bei Erstfelden und eine vierte die bei Silenen. Ueber jeden dieser Bezirke waltete im Namen der Aebtissin ein Beamter, Meier genannt. Diese Meier waren es, die über minder wichtige Straffälle urteilten, die in ihrem Bezirk vorkamen. Sodann hatten sie in ihrem Gebiet die Abgaben einzuziehen, die die Hörigen, d. h. die der Abtei gehörigen Leute, der Aebtissin schuldeten. Im Jahre 1370 erhielt die Aebtissin aus Uri folgende Abgaben: in Geld 2105 Frs., in Naturalien 58 Schafe, 18 Lämmer, 18 Ziger, 20 Ztr. Käse, 24 Geisshäute und 14 Viertel Nüsse, nach damaligen Preisen im Betrag von 640 Fr.; die Gesamteinnahmen betrugen demnach in Geld ausgedrückt 2745 Fr., eine Summe, die nach heutigem Wert verfünffacht werden darf, sodass also in heutigem Geldwert ausgedrückt die Einnahmen der Abtei aus Uri 13,800 Fr. betrugen. Diese Abgaben waren nach unsern Begriffen nicht gross. Uebrigens erfreuten sich die Leibeigenen des Fraumünsters auch sonst grosser Freiheit. Sie durften nach Belieben über Hab und Gut verfügen, kaufen und verkaufen, schenken, Verträge schliessen, Testamente machen, vor Gericht gehen, genau so wie die freien Leute, die unter ihnen waren. Wie die Freien hatten sie Anteil an den Gemeindewäldern und Alpweiden. Diese gaben häufig Anlass zu Versammlungen, an denen die Unfreien auch mitberaten durften.

Aus dem Gesagten geht hervor, dass die meisten Urner nicht von altersher frei waren, sondern der Fraumünsterabtei in Zürich gehörten. Vom Kaiser und von der Abtei wurden ihnen Beamte gesetzt, denen sie bestimmte Abgaben zu entrichten hatten. Die Abgaben waren allerdings nicht gross, und auch sonst erfreuten sich die Leute bedeutender Freiheiten.

Aber plötzlich schien es, als sollten sie alle diese Vorrechte verlieren; es drohte ihnen die Gefahr, Untertane der Grafen von Habsburg zu werden, die in den Waldstätten schon damals viele Güter und Rechte besassen. 1218 wollte nämlich Kaiser Friedrich II. die Reichsvogtei über Uri als erbliches Lehen den Grafen von Habsburg geben. Nach dem Vater hätte der Sohn, dann der Enkel u. s. w. dieses Lehen bekommen, und Uri wäre so aus einer Reichsvogtei eine habsburgische Herrschaft geworden. Das sahen die damaligen Urner rechtzeitig und konnten es verhüten. Sie wandten sich 1231 an den König Heinrich, den Sohn des Kaisers, und erhielten von diesem die schriftliche Versicherung, dass er sie durch Geld der Gewalt der Grafen von Habsburg entzogen habe, dass nicht mehr die Habsburger ihre Herren seien. Er versprach ihnen ferner, dass sie fortan nie mehr irgend einem Herrn als erbliches Lehen vergeben werden sollen. Der Kaiser allein solle ihr Herr sein, und er werde jährlich einen Abgeordneten zu ihnen senden, der in wichtigen Fällen an des Kaisers Statt ihr oberster Richter sein solle, und dem sie gleichzeitig die Abgaben, die sie vorher den Grafen von Habsburg bezahlt hätten, entrichten mögen.

So hatte sich die Lage der Urner auf einmal bedeutend gebessert. Schon früher durften sie alle, Freie und Unfreie, von der Teufelsbrücke bis zum See zur Landsgemeinde zusammenkommen, wenn es sich darum handelte, über die Benutzung von Alpweiden, über die Bannung von Wäldern,

über Strassen und Wege zu beraten, oder wenn der königliche Vertreter im Lande erschien und zu Altdorf über Schelme, Mörder oder andere Verbrecher zu Gericht sass. Jetzt hatte ihnen der König noch schriftlich versprochen, dass das so bleiben solle. Er bestimmt einen aus ihrer Mitte zum Ammann, der über geringere Vergehen urteilt und die Regierungsgeschäfte besorgt; er heisst daher auch Richter oder Landammann. Er ist das Oberhaupt des Tales. An ihn richtet der König seine Schreiben, die das Land betreffen. Unter solchen Umständen ertrugen die Urner ihre Abhängigkeit von der Abtei in Zürich leicht und so dachten sie denn auch noch im Jahre 1291 nicht daran, sich derselben zu entledigen.

Wenn also die Urner zur Zeit, als der ewige Bund geschlossen wurde, noch nicht ganz frei waren, wie verhielt es sich wohl bei den *Schwizern?* Auch dort gab es Leute und Güter, die gleich wie in Uri einem Kloster oder einem adeligen Herrn gehörten. Am meisten Besitzungen hatte hier das Kloster Einsiedeln. Ihm gehörten 52 Güter, die zerstreut im Lande herum lagen. Von den Leuten, die darauf sassen, die zum Teil wohl auch Leibeigene des Klosters waren, bezog es jährlich 114 Ziger, 29½ Käse, 24 Geisshäute und ca. 5½ Fr. Neben Einsiedeln besassen noch andere geistliche Stifte (Frauenkloster Schännis, Beromünster) und weltliche Herren Güter in Schwiz und bezogen von denselben ansehnliche Ziger-, Käse-, Butter- und Geldzinsen. Aber die Mehrzahl der Bewohner waren hier freie Bauern, die eigenen Grund und Boden besassen, mit dem sie tun konnten, was sie wollten. Ueber Leben und Tod richtete hier aber nicht etwa ein Reichsvogt, sondern der Landgraf des Zürichgaus. Die freien Schwizer bezahlten ihm dafür eine jährliche Steuer von ungefähr 3000 Fr. Aber wie in Uri, so kamen auch hier Freie und Unfreie zur Landsgemeinde zusammen; denn auch sie besassen gemeinsam Wald und Weiden. Auch sie hatten an ihrer Spitze Ammänner, zuerst mehrere zu gleicher Zeit; sie bildeten die gemeinsame Oberbehörde des Landes, eine Art Regierungsrat. Aber einer von ihnen steht an der Spitze. Er ist der „Richter" des Tales und hat als solcher kleinere Vergehen zu bestrafen und dafür zu sorgen, dass die Gesetze ausgeführt werden. Er heisst auch Landammann, ist das Oberhaupt des Landes, leitet die Landsgemeinde und vertritt das Land nach aussen. Das waren bedeutende Freiheiten. Aber die Schwizer fühlten sich nicht sicher im Besitz derselben. Wie die Urner, so fürchteten sie, dass die Habsburger, die als erbliche Landgrafen des Zürichgaus das hohe Gericht bei ihnen ausübten, nach und nach eine Herrschaft in ihrem Lande gründen könnten. Um das zu verhüten, wandten sie sich 1240 nach dem Vorbild der Urner an den Kaiser mit der Bitte um Befreiung von der hohen Gerichtsbarkeit der Habsburger. Der Kaiser, der sich in grosser Bedrängnis befand und vom Papste bereits als abgesetzt erklärt worden war, wollte die treue Anhänglichkeit der Schwizer anerkennen. Er befreite Schwiz von der Gewalt des Landgrafen, entzog es also der Gerichtsbarkeit der Habsburger und erhob es zur reichsfreien Gemeinde, die allein auf den Kaiser und das Reich Rücksicht zu nehmen hatte. Er versprach den Schwizern auch, dass das fortan immer so bleiben solle. Aber gerade der Umstand, dass der Kaiser im Bann war, als er den Schwizern dieses Ver-

sprechen gab, hatte zur Folge, dass die Habsburger, die sich durch diese Verfügung des Kaisers geschädigt sahen, den Freiheitsbrief nicht anerkannten. Die Schwizer mussten denn auch nach wie vor die Habsburger als ihre Richter anerkennen. Sie waren also noch nicht reichsfrei. Die meisten mussten den Landgrafen gehorchen; andere waren von irgend einem Kloster oder einem weltlichen Herrn abhängig.

Noch ungünstiger aber waren die *Unterwaldner* daran; denn die meisten von ihnen waren nicht frei wie die Schwizer. Sie besassen nicht eigenen Grund und Boden. Sie waren fast alle Untertane irgend eines Klosters. Viele Klöster hatten Besitzungen in Unterwalden, so z. B. das Kloster Engelberg, das Kloster Muri, das Kloster Münster u. a. Auch weltliche Herren besassen in Unterwalden Güter und leibeigene Leute, die auf diesen Gütern wohnten. Alle mussten, wie die Untertanen in Schwiz und Uri, den reichen Besitzern Abgaben bezahlen. Am meisten bekam das Kloster Engelberg, das in Unterwalden 130 Liegenschaften besass, von denen es 330 Fr. Geldzinsen und an Naturalien 191¼ Ziger, 34 Käse und ein beträchtliches Mass Getreide (Hafer, Spelt) und Nüsse bezog. Die Fischer am Vierwaldstättersee hatten dem Kloster jährlich 4300 Albeln, 54 Balchen, 3 Hechte und 7 Bund andere Fische abzuliefern. Diejenigen Leute, die auf den Gütern des Klosters in Stansstad wohnten, mussten für das Kloster die Schiffahrt besorgen. Sie mussten jederzeit Schiffe zur Ueberfahrt bereit halten. Andere hatten die Pflicht, dem Abt auf 14 Tage bis 3 Wochen ein Pferd zur Verfügung zu stellen. Nur wenige freie Leute gab es in Unterwalden, und ob diese mit den Unfreien zusammen auch eine Landsgemeinde haben bilden dürfen, ob sie auch schon Ammänner aus ihrer Mitte an der Spitze hatten, weiss man nicht.

So ungefähr sah es in den Waldstätten aus, als Männer aus denselben anno 1291 den ewigen Bund schlossen. Wir haben gesehen, dass die Bewohner derselben noch lange nicht alle reichsfrei waren. Nur die Urner waren reichsfrei, und selbst diese mussten noch einem Stift Abgaben bezahlen. Die freien Leute von Schwiz und Unterwalden mussten die Landgrafen des Zürichgaus als ihre obersten Richter anerkennen. Die Unfreien aber, d. h. also die, die etwa einem Kloster gehörten, mussten den Beamten desselben gehorchen und ihnen Abgaben bezahlen, und es ist wahr, dass diese Beamten oft recht hart mit den Leuten verfuhren.

Deswegen aber dachten die Männer, die 1291 den Schweizerbund gründeten, nicht daran, ihre Herrschaftsleute zu vertreiben, oder sie in ihren Rechten und Besitzungen zu beschränken. Sie wollten dem deutschen Reich angehören und ihren Herren gehorchen und dienen wie bisher.

Mit ihrem Bunde wollten sie etwas ganz anderes erreichen. Sie schlossen ihn, wie sie uns im Bundesbrief selbst sagen, um in diesen gefährlichen Zeiten sich und das Ihrige besser verteidigen zu können gegen solche, die sie an Ehre, Hab und Gut und Leben schädigen wollen. Das fällt uns auf, da wir ja erfahren haben, dass der Kaiser als der Beschützer seiner Untertanen galt und es als seine Pflicht erachtete, dafür zu sorgen, dass jedem sein Recht werde. Das waren vielleicht die frühern Kaiser imstande; zu jener Zeit aber, wo die Eidgenossenschaft gegründet wurde

und schon lange vorher, vermochten die Kaiser diese Pflicht nicht mehr zu erfüllen. Durch endlose Kriege gegen den Papst und gegen ungehorsame Fürsten wurde ihre Macht vermindert. Ja es kam so weit, dass etwa zwanzig Jahre lang (1254—1273) gar kein Kaiser mehr auf dem Tron war. Ungestraft konnte jetzt einer den andern auf der Landstrasse töten, einer dem andern das Haus anzünden. Raubritter lauerten auf ihren Burgen, um einen vorüberreisenden Kaufmann zu berauben oder von ihm ein Lösegeld zu erpressen. Reisende wurden auf der Landstrasse niedergeworfen, erstochen, Dörfer überfallen. Hände und Füsse wurden den Gefangenen abgeschlagen oder die Ohren abgeschnitten. In finstere, feuchte Burgverliesse geschleppt, lagen sie da und gingen elendiglich zu Grunde, wenn ihre Angehörigen sie nicht durch ein Lösegeld befreien konnten.

Um diesen Zuständen ein Ende zu machen, wurde 1273 Graf Rudolf von Habsburg zum König gewählt.

(Hier würde nun der Abschnitt über Rudolf von Habsburg im VI. Lesebuch [1. Aufl.], S. 19—24, eingeschoben, vielleicht in etwas gekürzter Form.)

Als Rudolf starb, befürchteten die Bewohner der Waldstätte, die Zeit des Faustrechtes könnte wiederkehren, wo wieder keiner des Lebens sicher und der Stärkere Herr sei. Auch sahen sie die Gefahr voraus, dass es einem ländergierigen Herrn in solcher Zeit leicht einfallen könnte, die drei Länder zu seinem Untertanengebiet zu machen. Am wenigsten trauten sie in dieser Hinsicht den mächtigen Habsburgern.

Die damaligen Landammänner der drei Täler: der Landammann Arnold von Silenen aus Uri, Landammann Konrad ab Iberg aus Schwiz und der uns unbekannte Landammann aus Unterwalden werden in diesem Jahre oft zusammengekommen sein, um zu beraten, was zu tun sei. Sie kamen wohl überein, dass ein enges Bündnis am ehesten zum Ziele führe, dass die drei Teile vereinigt sich eher zu schützen vermöchten. Aber einen so wichtigen Schritt wollten sie nicht unternehmen, ohne den Rat und die Mithülfe anderer einflussreicher, erfahrener Mitbürger aus den Tälern. Es ward bestimmt, dass jeder mit einigen angesehenen Männern seines Tales sich auf den 1. August an einem bestimmten Ort, den man nicht kennt, vielleicht im Rütli, vielleicht in Brunnen oder Schwiz, einfinden solle. Wie verabredet, erschienen sie; der Landammann von Uri war begleitet von drei andern Urnern. Einer war der ehrwürdige Freiherr Werner von Attinghausen, ein von seinen Landsleuten geliebter und verehrter Mann, dem sie das Siegel des Landes anvertrauten, und der im Auftrag der Landsgemeinde Urkunden siegelte. Aus Uri kamen ferner der frühere Landammann Burkard Schüpfer und Konrad von Erstfelden. Aus Schwiz erschienen ausser dem Landammann noch Rudolf Stauffacher von Steinen, der mehrmals das Amt eines Landammanns bekleidete und ein sehr tatkräftiger und erfahrener Mann war, und ausser ihm noch Konrad Hunn. Diese Männer nebst den leider unbekannten Abgeordneten aus Unterwalden waren die Vertreter der Täler, die am 1. August am verabredeten Ort zusammentraten, um über das Wohl und Wehe des Landes Rat zu halten. Es handelte sich in Anbetracht der gefährlichen Zeit darum, Massregeln zu treffen zur Handhabung des Friedens und des Rechtes innerhalb der

Landesgrenzen, ferner darum, sich auch gegen auswärtige Feinde zu schützen. Wie konnten sie Ruhe und Ordnung im Innern aufrecht erhalten? Wohl am besten dadurch, dass sie das Gerichtswesen, die Bestrafung von Uebeltätern selber an die Hand nahmen. Sie stellen Gesetze darüber auf, wie Mörder, Brandstifter, Diebe bestraft werden sollen, und wie die gestraft werden sollen, die solche Verbrecher bei sich aufnehmen. Auch wird festgesetzt, wann einer den andern pfänden dürfe. Und diese Gesetze sollten in allen drei Ländern gelten, wie verschieden ihre Rechte sonst sein mochten. Und damit das Gericht ein gerechtes und unparteiisches sei, wollen sie einen Einheimischen zum Richter, der weiss, was im Lande Recht und Brauch ist, und den man zur Rechenschaft ziehen kann, wenn er seine Pflicht nicht tut. Aus dem gleichen Grund wollen sie keinen zum Richter, der sein Amt etwa gekauft hat und als Lehen besitzt.

Aber nicht nur gegen innere Feinde musste man sich schützen. Es ist ja denkbar, dass es in so gefährlichen Zeiten einem ländergierigen Herrn einfallen konnte, die drei Länder mit Krieg zu überziehen, sie ihrer Freiheiten zu berauben und zu gewöhnlichen Untertanengebieten zu machen. Und am allerwenigsten trauten sie wohl den Habsburgern. Für solche Fälle versprach jede Gemeinde, der andern auf eigene Kosten mit ganzer Macht und aller Anstrengung Hülfe zu leisten gegen alle und einzelne, welche sie schädigen oder beleidigen wollen.

Sollte einmal unter ihnen selbst Streit entstehen, dann sollen die Einsichtigsten unter ihnen zusammentreten und die Parteien versöhnen. Sollte eine Partei den Schiedsspruch nicht annehmen, so sollen die andern Eidgenossen sie dazu zwingen.

Das sind die Beschlüsse, die die Abgeordneten aus den drei Ländern am 1. August 1291 zu gemeinem Wohl gefasst haben. Sie wünschten, dass sie mit Gottes Willen ewig dauern möchten, und bekräftigen es dadurch, dass jede der drei Gemeinden ihr Siegel an die Urkunde hängt.

2. Wie die drei Länder die Reichsfreiheit erwarben.

Diese Hälfte der Einheit braucht nicht ausgeführt zu werden. Sie würde zu erzählen haben, 1. wie die Waldstätte (1291—1293) durch den Anschluss an die antihabsburgische Koalition einen vergeblichen Versuch machen, sich des österreichischen Druckes zu entledigen, 2. wie sie Adolf von Nassau um die Bestätigung ihrer Freiheitsbriefe angehen, 3. wie König Albrecht sie nicht anerkennen will, 4. wie die drei Länder dann unter Heinrich VII. endlich in den Besitz der Reichsfreiheit gelangen, die sie dann bald darauf mit dem Schwerte so glücklich verteidigten und durch die Erneuerung des Bundes befestigten.

b) Die Darbietung.

Der Weg, den wir bei der Darbietung befolgen, muss vor allem naturgemäss sein, d. h. er soll den psychologischen Gesetzen, nach denen sich der Lernprozess vollzieht, entsprechen.

Nicht naturgemäss ist bekanntlich der Unterricht, der vom Abstrakten zum Konkreten, von der Regel zum Beispiel, vom Begriff zur Anschauung fortschreitet. Der natürliche Weg ist der umgekehrte. In der Geschichte wäre es nun freilich nicht so leicht möglich, den Unterricht mit Begriffen oder Regeln zu beginnen, weil sich die Geschichte nicht in allgemein gültige Lehrsätze und Formeln fassen lässt. Es hat allerdings eine Zeit gegeben, wo versucht worden ist, die Geschichte zu schematisieren. „Aus apriorischen Gedanken hat man auf das geschlossen, was da sein müsse. Ohne zu bemerken, dass jene Gedanken vielen Zweifeln ausgesetzt seien, ist man daran gegangen, sie in der Historie der Welt wiederzusuchen. Aus der unendlichen Menge der Tatsachen hat man alsdann diejenigen ausgewählt, welche jene zu beglaubigen schienen.“ [1]) Etwas Aehnliches hat die Geschichte im Unterricht erlebt, und wird es wohl noch hie und da erleben müssen, wo sie als Stapelplatz von Beispielen für moralische und theologische Lehrsätze angesehen und dementsprechend willkürlich zerzaust wird.

Meinem Dafürhalten nach sollte der Volksschulunterricht in der Geschichte den gleichen Weg einschlagen, den die Geschichtswissenschaft befolgen muss, nicht diejenige Geschichtswissenschaft allerdings, welche die Geschichte als ein Aggregat von Tatsachen ansieht, sondern die, welche von der Erforschung und Betrachtung des Einzelnen zu einer allgemeinen Ansicht der Begebenheiten, zur Erkenntnis des vorhandenen Zusammenhangs sich erhebt. Der Lehrer hätte demnach in der Geschichte das Augenmerk der Schüler in erster Linie auf das Einzelne, auf das Konkrete zu richten. Aus der Betrachtung des Konkreten ergibt sich von selbst der Gang der geschichtlichen Entwicklung, auf den er die Aufmerksamkeit des Schülers in zweiter Linie lenken muss. Der Ausdruck der allgemeinen geschichtlichen Entwicklung sind nicht allgemeine Begriffe, moralische oder biblische Sprüche, sondern eine Reihenfolge von Ereignissen, die in einem innern Zusammenhang stehen. *Ranke* sagt hierüber in einer schönen Stelle seiner Weltgeschichte folgendes: „Vor uns sehen wir eine Reihe von aufeinander folgenden, einander bedingenden Ereignissen. Wenn ich sage:

[1]) *L. v. Ranke,* Weltgeschichte IX, II, pag. VII und VIII.

bedingen, so heisst das freilich nicht durch absolute Notwendigkeit. Das Grosse ist vielmehr, dass die menschliche Freiheit überall in Anspruch genommen wird; die Historie verfolgt die Szenen der Freiheit; das macht ihren grössten Reiz aus. Zur Freiheit aber gesellt sich die Kraft und zwar ursprüngliche Kraft; ohne diese hört jene in den Weltereignissen sowohl, wie auf dem Gebiete der Ideen auf. Jeden Augenblick kann wieder etwas Neues beginnen, das nur auf die erste und gemeinschaftliche Quelle alles menschlichen Tuns und Lassens zurückzuführen ist; nichts ist ganz um des andern willen da; keines geht ganz in der Realität des andern auf. Aber dabei waltet doch auch ein tiefer, inniger Zusammenhang ob, von dem niemand ganz unabhängig ist, der überall eindringt. Der Freiheit zur Seite besteht die Notwendigkeit. Sie liegt in dem bereits Gebildeten, nicht wieder Umzustossenden, welches die Grundlage aller neu emporkommenden Tätigkeit ist. Das Gewordene konstituiert den Zusammenhang mit dem Werdenden. Aber auch dieser Zusammenhang selbst ist nichts willkürlich Anzunehmendes, sondern er war auf eine bestimmte Weise so und so, nicht anders. Er ist ebenfalls ein Objekt der Erkenntnis. Eine längere Reihe von Ereignissen — nacheinander und nebeneinander — auf solche Weise miteinander verbunden, bildet ein Jahrhundert, eine Epoche. Die Verschiedenheit der Epochen beruht darauf, dass aus dem Kampf der Gegensätze von Freiheit und Notwendigkeit andere Zeiten, andere Zustände hervorgehen."

Es wird nun freilich eingewendet, Schüler von dieser Altersstufe vermöchten eine zusammenhängende geschichtliche Entwicklung nicht mit Verständnis aufzufassen, man müsse sich auf dieser Schulstufe mit Einzelbildern, mit Ausschnitten aus der nationalen Geschichte begnügen. Ich glaube aber, wenn die Schüler geschichtliche Einzelbilder verstehen können, so seien sie auch fähig, eine geschichtliche Entwicklungsreihe zu verstehen, die ja eigentlich auch nichts anderes ist als eine bestimmte Reihenfolge von Geschichtsbildern, eine Reihe von Epochen, von denen jede ihre eigene Tendenz, ihr eigenes Ideal hat. Ausserdem aber ist aus jeder Epoche wieder etwas hervorgegangen, das — wie *Ranke* treffend sagt — mit dem

Werdenden den Zusammenhang konstituiert. Wir wollen also nicht Bruchstücke, sondern einen geschichtlichen Zusammenhang.

Damit ist indirekt auch schon gesagt, was wir von der *biographischen Darstellungsmethode* halten, die eine Zeitlang so beliebt war und sich noch heute einiger Aufmerksamkeit erfreut. Es wird ihr nachgerühmt, sie sei dem jugendlichen Alter vorzugsweise angemessen, da der einzelne Mensch dem kindlichen Geist am nächsten stehe; dadurch, dass die Tatsachen um grosse Persönlichkeiten gruppiert dem Schüler vorgeführt würden, könnten sie ihm am leichtesten anschaulich gemacht werden. Die Personen seien die Träger der Geschichte, sie seien das bewegende Element.

Allgemein wird zugegeben, dass sich die Behandlung eines Stoffes auch nach der Natur desselben richten müsse. Nicht allein praktische Vorteile dürfen ausschlaggebend sein für die Wahl der Methode, sondern auch die Art des Stoffes muss dabei in Betracht gezogen werden. Es wäre also meines Erachtens ein Missgriff, sich für die biographische Geschichtsmethode zu entscheiden aus dem einzigen Grunde, dem Schüler auf diese Weise einzelne Tatsachen leichter beibringen zu können, ohne Rücksicht darauf, ob dabei die Eigenart des Gegenstandes verletzt wird oder nicht. Und das scheint mir hier der Fall zu sein. Wäre die Geschichte das Produkt grosser Persönlichkeiten, die die Verhältnisse ihres Zeitalters bestimmend beeinflussen, dann wäre die biographische Darstellungsform die einzig richtige. Ist das aber nicht der Fall, sind nicht grosse Personen gleichsam die bewegende Kraft in der Geschichte, sind vielmehr die politischen und kulturellen Zustände eines Zeitalters bestimmend für das Handeln einer einzelnen Persönlichkeit sowohl als eines ganzen Volkes, dann, denke ich mir, bildet die Kenntnis dieser Zustände den Schlüssel zum Verständnis des geschichtlichen Lebens, und in diesem Fall wäre es verfehlt, im Unterricht grosse Persönlichkeiten als Träger der Geschichte hinzustellen, und wenn der Schüler noch so lebhaftes Interesse für grosse Charaktere bekundet. Wie verhält es sich nun mit den einander gegenüber gestellten Behauptungen?

Wir können uns das am besten an zwei Beispielen klar machen.

Denken wir uns, wir sollten an Hand der Biographie Rudolfs von Habsburg den Schülern die Gründung der Eidgenossenschaft erzählen. Ich vermöchte diese Aufgabe nicht zu lösen; ich wüsste nicht, wie ich das anstellen sollte; denn bis zum Jahre 1240 weiss man ja wenig von ihm und von seinen spätern Beziehungen zu den Waldstätten nicht viel mehr, als dass er auf die Bitte der Urner zweimal (1257 und 1258) zur Zeit des Interregnums als freiwillig erkorener Ersatzmann auf ihrer Landsgemeinde zu Altdorf erschien, um Streitigkeiten zu schlichten, dass er 1274 die Reichsfreiheit Uris bestätigte, dass sich die Schwizer und ihre Ammänner während seiner Regierungszeit einer weitgehenden Autonomie erfreuten, dass er in Unterwalden viele Eigengüter, Vogtei- und Grafschaftsrechte besass, und dass er sich im übrigen durch eine unergründliche Habsucht auszeichnete. Das sind die Momente, die für unsern Zweck von Bedeutung wären; die Beschreibung seiner langen Nase oder die Erzählung der Anekdoten, die über ihn in Umlauf waren, würden uns nicht viel nützen. Aus der Biographie Rudolfs könnte nur gefolgert werden, die Waldstätte hätten sich verbündet, um nicht von Oesterreich verschlungen zu werden. Wie armselig wäre aber eine solche Erklärung im Vergleich zu den tatsächlichen Verhältnissen. Es müsste dem Schüler nach dieser Erzählung den Eindruck machen, als verdankten wir unsere Freiheit Rudolf von Habsburg, während doch auf der Hand liegt, dass wir unsere politische Freiheit nicht in erster Linie diesem länderhungrigen König, sondern vor allem den *Zuständen,* die der Verfall der Reichsverfassung schon vor Rudolfs Auftreten geschaffen hatte, und in zweiter Linie der politischen Klugheit und Tatkraft einer Bevölkerung, wie es die damaligen Waldstätter waren, verdanken. Darum müssen wir die Schüler in erster Linie mit diesen Zuständen bekannt machen. Sobald sie diese kennen, werden sie es ganz begreiflich finden, dass unsere Vorfahren so und nicht anders gehandelt haben.

Ein anderes Beispiel. Es ist der Vorschlag gemacht worden, die Bündner Wirren um Johann von Planta und Jürg Jenatsch zu gruppieren. Es existieren Werke über Johann von Planta und Jürg Jenatsch. Das erste ist verfasst von *Dr. Valär,* das letztere von *Dr. E. Haffter.* Gegenwärtig liegt mir leider

nur das letztere vor. Der Verfasser bezeichnet seine Arbeit als einen Beitrag zur Geschichte der Bündner Wirren und beginnt das Vorwort (pag. VII) mit folgendem Satz: „Die Persönlichkeit Georg Jenatschs ist so enge mit den gleichzeitigen politischen Schicksalen seines Landes verknüpft, dass derjenige, welcher seine Biographie in erschöpfender Weise schreiben will, notgedrungen auch den entsprechenden Abschnitt der bündnerischen Geschichte, d. h. Vorspiel und Verlauf der Bündner Wirren zur Darstellung bringen muss.“ Der Biograph betrachtet also offenbar die Kenntnis der zeitgenössischen Verhältnisse als die notwendige Voraussetzung für das Verständnis der Tätigkeit Jenatschs. Das zeigt sich denn auch deutlich im Werke selber, das in Wirklichkeit weit mehr ist als eine Biographie Jenatschs; es ist eine eingehende, in ursächlichem Zusammenhang und, nebenbei bemerkt, mit vorzüglicher Klarheit und musterhafter Genauigkeit geschriebene Geschichte der Bündner Wirren, in der Jenatschs Taten, wie es der Wirklichkeit entspricht, einen breiten Raum einnehmen. Nirgends ist der Versuch gemacht, Tatsachen aus ihrem Zusammenhang herauszuheben und um die Persönlichkeit Jenatschs zu gruppieren. Es ging auch nicht wohl an, politische Ereignisse von 1596—1618, die in Jenatschs Jugendzeit fielen, an seine Person zu knüpfen, und ebenso willkürlich wäre es gewesen, wenn Begebenheiten aus der spätern Zeit in Beziehung zu ihm gebracht worden wären, an denen er gar keinen Anteil hatte. Jenatsch ist eben nicht der Träger seiner Zeit, sondern er ist, wie *Haffter* treffend sagt, „ein typischer Repräsentant des sturmbewegten Zeitalters, das ihn geboren hat.“ Dieses Zeitalter wollen wir unsern Bündner Schulkindern vor Augen führen; wir wollen ihnen zeigen, wie es im Laufe des 16. Jahrhunderts aus der Tiefe der Begebenheiten heraus entstanden ist und im 17. Jahrhundert zu dem grauenvollen Blutvergiessen geführt hat. Dadurch ermöglichen wir ihnen auch das Verständnis der bedeutenden Persönlichkeiten, vor allem aus das Verständnis Jenatschs.

Aus dem Gesagten scheint mir hervorzugehen, dass es der Eigenart des geschichtlichen Stoffes widerspricht, ihn den Schülern in biographischer Form darzubieten. Das Verfahren ist einseitig, indem es nur einen bestimmten Kreis des Zeitalters einer handelnden Person berücksichtigen kann; es ist ungerecht,

indem es einen auf Kosten vieler zu bereichern strebt; es führt zur Unwahrheit, indem es eine Person zum Träger einer Zeit macht, während in Wirklichkeit das Verhältnis ein umgekehrtes ist, was schon der Umstand beweist, dass eine weltgeschichtliche Persönlichkeit nicht verstanden werden kann ohne die Kenntnis ihres Zeitalters. Weil also das Verfahren der Natur des Stoffes nicht entspricht, sollte es im Unterricht nicht angewendet werden.

Von diesen mehr allgemeinen Bemerkungen gehen wir über zur Erörterung einiger speziellen Gegenstände dieses Abschnittes. Wir wollen der Reihe nach besprechen:

1. Die Lesebücher als Quelle des Geschichtsunterrichts,
2. Die Methoden der mündlichen Darbietung,
3. Anschauliche Darstellung und Mittel, zu einer solchen zu gelangen,
4. Die Berücksichtigung der „Verfassungskunde".

1. *Die Lesebücher als Quelle des Geschichtsunterrichts.* Es ist getadelt worden, dass die Volksschullesebücher den ganzen Unterrichtsstoff enthalten, mit der Begründung, dass infolgedessen zu viel gedächtnismässig gelernt werde, dass sich der Lehrer zu sehr auf das Buch verlasse und zu sehr eingeschränkt sei, und dass er sich nicht vorbereite. Der Tadel wäre durchaus begründet, wenn er nicht auf einer falschen Voraussetzung beruhen würde, auf der Voraussetzung nämlich, dass der ins Lesebuch aufgenommene Stoff in dieser Reihenfolge, in dieser Ausdehnung, sogar in dieser *Form* dargeboten werden müsse, mit andern Worten, dass das Lesebuch im buchstäblichen Sinn als Quelle des Unterrichts benutzt werden müsse. Wäre das die Ansicht der Herausgeber und die Forderung der Behörde, dann würde ich die Herausgabe der Lesebücher als das Verwerflichste betrachten, was je für unsere Schule getan worden ist. Das wäre eine Bevormundung, die sowohl dem Lehrer als dem Schüler jeden Spielraum zum Selbstdenken und Selbstproduzieren, überhaupt zu jeder selbständigen geistigen Tätigkeit rauben würde. Dem möchte ich denn freilich das schöne Wort Paulsens gegenüberstellen: „Freie Selbsttätigkeit ist das Wesen des Geistes. Darum ist Freiheit die Lebensluft der Schule; ohne sie kann Lehren und Lernen nicht gedeihen. Ein mechanischer Unterrichtsbetrieb, der mit den Mitteln der Aufsicht

und des Zwangs Lehrer und Schüler auf der hartgetretenen Strasse gebotener und kontrollierter Pensenarbeit vorwärts treibt, der tötet Lust und Liebe und mit ihnen das Leben.“ [1]) Die Absicht war gewiss nur die, dem Lehrer den äussersten Rahmen, in dem er zu unterrichten hat, zu bezeichnen. Es lässt sich ja denken, dass ein unerfahrener, unpraktischer Lehrer ohne diese genaue Wegleitung auf den Gedanken geraten könnte, etwa als Grundlage für die Entstehung der Eidgenossenschaft die ganze Weltgeschichte seit der Völkerwanderung zu behandeln, und erst am Ende des Jahres zur Einsicht kommt, dass er einen grossen Fehler begangen habe. Man könnte einwenden, dass er durch solche Erfahrungen nach und nach doch klug werden müsste. Da ist aber zu bedenken, dass unsere kurze Schulzeit für solche Experimente zu kostbar ist, und man wollte daher solchen Verirrungen durch die genaue Stoffbezeichnung vorbeugen. Es bestand auch nicht die Absicht, dem Lehrer eine genaue Reihenfolge des vorgeschriebenen Stoffes zu bezeichnen, sondern das Lesebuch will in dieser Hinsicht eine wohlgemeinte Wegleitung sein. Am allerwenigsen aber wollte man dem Lehrer mit Rücksicht auf die *Form* der Darbietung Vorschriften machen, etwa in dem Sinne, dass sich sowohl Lehrer als Schüler an die Ausdrücke des Buches halten, oder dass die Darbietung in der Lektüre des Stoffes bestehen müsste. Dieses Verfahren würden die Herausgeber der Lesebücher wahrscheinlich selber als einen Notbehelf bezeichnen, zu dem die mangelnde Zeit den Lehrer oft nötigen wird, Zuflucht zu nehmen. Das Lesebuch will nicht in erster Linie Lehrbuch, sondern Wiederholungsbuch sein und wünscht, als solches nach der vorausgegangenen Behandlung eines Abschnittes benützt zu werden.

Ich sage das alles unter Vorbehalt und komme damit zur Beantwortung der Frage, ob die Lektüre des Geschichtsstoffes eine empfehlenswerte Form der Darbietung sei. Ich habe es mit diesem Verfahren auch versucht. Der Lehrgegenstand wurde nach einem guten Lehrbuch gelesen, besprochen, unverständliche Stellen erklärt, der Stoff in manchen Teilen ergänzt und in der darauf folgenden Stunde reproduziert. Ich bin mit dieser Methode trotz wiederholten Versuchen zu negativen Resultaten

[1]) Geschichte des gelehrten Unterrichts I, V (2. Aufl.).

gelangt. Mochte die Sache bei der Wiederholung noch so vollkommen wiedergegeben werden (was übrigens selten der Fall war), immer schien es mir, als sei es ein totes, unfruchtbares, nur mit dem Gedächtnis erfasstes Wissen, das weder dem Schüler noch dem Lehrer Freude mache. Und ich selber kam mir vor, als wäre ich in dieser Stellung als Geschichtslehrer vollkommen entbehrlich. Ich konnte mir diesen Eindruck nur daraus erklären, dass ein derartiger Geschichtsunterricht die Selbsttätigkeit des Schülers sowohl als die des Lehrers viel zu sehr beeinträchtigt. Das Verfahren ist zwar bequem, strengt weder den Lehrer noch den Schüler sehr an; keiner von beiden braucht viel zu denken. Danach ist dann aber auch das Resultat des Unterrichts. Und wie wäre es anders möglich. Der Schüler steht dem Stoff gleichgültig gegenüber. Dieser vermag bei ihm keine Teilnahme zu erwecken und wird gelernt, vielfach verständnislos auswendig gelernt, weil es der Lehrer nun einmal so haben will und straft, wenn es nicht geschieht.

2. *Die mündliche Darbietung.* Ich würde der mündlichen Form der Darbietung den Vorzug geben, weil ich glaube, dass das lebendige Wort des Lehrers im Schüler ein regeres Interesse für die Sache zu erwecken vermöge als das gelesene. Da der Lehrer den geistigen Horizont des Schülers kennt, so kann er sich bei der Darstellung demselben anpassen, und die Gewähr, dass das Dargebotene von allen verstanden werde, ist grösser, als wenn der Stoff gelesen wird.

Nun steht ihm aber auch für die mündliche Darbietung mehr als ein Verfahren zur Verfügung. Er kann den Stoff einfach erzählen und die Schüler zuhören lassen. Es gab und gibt Pädagogen, die diese Form für den Geschichtsunterricht als die einzig richtige bezeichnen. *Diesterweg* z. B. verlangt für die Geschichte die vortragende Form, während er für den übrigen Unterricht die fragend entwickelnde Lehrform bevorzugt. Nun ist das Erzählen aber nicht jedermanns Sache, und wer nicht ein Meister in der Erzählungskunst ist, der wird finden, dass dieses Verfahren ähnliche Nachteile hat wie das Leseverfahren. Die Gefahr, dass der Lehrer über die Köpfe hinwegdoziert, ohne verstanden zu werden, ist gross. Noch ein anderer Vorwurf wird der ausschliesslich erzählenden Lehrform gemacht. Es wird gesagt, die Methode beeinträchtige die Selbsttätigkeit

des Schülers, indem sich dieser dabei rein rezeptiv verhalte. Der Einwand scheint mir nicht unbedingt zutreffend zu sein. Wenn der Lehrer ein mangelhafter Erzähler ist, dann ist der Vorwurf gerechtfertigt; dann wird die geistige Tätigkeit des Schülers nach den ersten paar Sätzen aufhören; er versteht den Lehrer vielfach nicht und wird dem Vortrag daher nach kurzer Zeit nicht mehr folgen. Wenn dagegen der Lehrer die Kunst des Erzählens so beherrscht, dass er die Aufmerksamkeit des Schülers zu bannen vermag, dann ist der Schüler, indem er dem Vorgetragenen mit Interesse folgt, geistig tätig, und die Handlung könnte ohne Unterbruch fortlaufen. Wäre jeder Lehrer ein Erzähler, so wäre ich geneigt, dieses Lehrverfahren für die Geschichte als die ideale Form des Unterrichts zu bezeichnen. Aber wie gesagt, diese Methode stellt, auf untern Stufen angewendet, solche Anforderungen an den Erzähler, dass ich sie für den Volksschulunterricht nur unter den genannten Bedingungen empfehlen würde. Leichter anwendbar ist sie auf mittleren Stufen.

Für die Volksschulstufe halte ich die darstellende und fragend entwickelnde Unterrichtsweise für die vorteilhafteste. Sie besteht bekanntlich darin, dass der Lehrer den Schüler durch Fragen und durch Hinweise auf Aehnliches anleitet, aus dem Bekannten das Neue so weit als möglich selbst zu finden, eine Methode, die bei einiger Gewandtheit in der Anwendung derselben und bei guter Beherrschung des Stoffes am sichersten zum Ziele führt. Sie hat den Vorzug, dass der Selbsttätigkeit des Schülers Rechnung getragen wird, und dass von Schritt zu Schritt kontrolliert werden kann, ob das Behandelte richtig aufgefasst worden ist. Das Gesagte schliesst nicht aus, dass der Lehrer auch zusammenhängend erzählen darf und soll. Es wäre ein grosser Irrtum, aus den Schülern alles und jedes durch Fragen herauspressen zu wollen.

3. *Anschauliche Darstellung und Mittel zu einer solchen zu gelangen.* Ich habe, was die Lehrweise betrifft, über eigene Erfahrungen berichtet. Allgemein gültige Regeln lassen sich hierüber nicht aufstellen. Der eine wird mit diesem, der andere mit jenem Verfahren besser auskommen. Mag sich nun der Lehrer für die eine oder die andere dieser Methoden entscheiden — die Hauptsache bleibt immer, dass die Darstellung möglichst anschau-

lich sei. Es ist mit Recht gesagt worden, Geschichte müsse man *sehen,* nicht mit dem Gedächtnis bloss Namen, Zahlen und allgemeine Sätze sich aneignen. Mir sind daher unter den Aussetzungen, die an den Lesebüchern gemacht worden sind, diejenigen am meisten aufgefallen, welche eine weniger breite Darstellung und eine Reduktion des kulturhistorischen Stoffes wünschten. Wenn ich mir in diesem Zusammenhang eine Bemerkung erlauben dürfte, so wäre es die, dass in der Schule manche Kapitel noch breiter erzählt würden, dass der kulturhistorische Stoff nicht reduziert, sondern vermehrt, aber *mit dem Tatsächlichen besser verflochten* würde. Es ist in meinen Augen ein Fehler, den kulturgeschichtlichen Stoff den Kindern getrennt von den Tatsachen darzubieten; das führt zur Beschreibung, einem Verfahren, das der Natur des Faches wieder nicht entspricht. Die Kulturgeschichte darf auf der Stufe der Darbietung nicht getrennt vom Tatsächlichen auftreten, sondern muss in Handlung aufgelöst, in die Erzählung des Tatsächlichen verwoben werden. Das ist aber ungeheuer schwierig und ist schon den besten Schriftstellern missglückt.

Es wird vielfach und gewiss nicht mit Unrecht darüber geklagt, dass den Leuten trotz des empfangenen Geschichtsunterrichts der Sinn für die nationale Geschichte fehle, und es ist ebenso oft darauf hingewiesen worden, wo der Fehler liegt. Der Fehler liegt gerade darin, dass der Geschichtsunterricht zu wenig anschaulich ist, von zuoberst bis zuunterst viel zu sehr beeinflusst ist von der trockenen gelehrten Geschichtschreibung, dass der Unterricht „für die Ungelehrten zu gelehrte Formen angenommen hat“. Es ist dringend nötig, dass sich die Schule von dieser Unart wieder emanzipiert, was freilich nicht von heute auf morgen geschehen kann. Fachmänner haben, um dem Uebel abzuhelfen, den Lehrern schon längst den Rat gegeben, sich mehr an die *Quellen* selbst, an die Urkunden, Chroniken und die alten Geschichtschreiber anzuschliessen, und Prof. *Oechsli* veröffentlichte, um diesem Bedürfnis entgegenzukommen, schon im Jahr 1886 einen ersten Band seines Quellenbuchs zur Schweizergeschichte. Es sei mir gestattet aus der Begründung seines Unternehmens eine sehr treffende Stelle hier einzufügen. Prof. *Oechsli* schreibt: „Wie überall, so ist auch in der Geschichte die unmittelbare Anschauung der einfachste, sicherste und

leichteste Weg, um zu bleibenden und korrekten Vorstellungen zu gelangen. Begriffe und Verhältnisse, die, abstrakt vorgetragen, dem Schüler nur mit der grössten Mühe einigermassen klar gemacht werden können, erschliessen sich durch das konkrete Beispiel seinem Verständnis wie von selbst. Wenn er z. B. die Stiftungsurkunde der Fraumünsterabtei liest, so wird ihm das sonst so verschollene karolingische Zeitalter mit seinen Einrichtungen und seiner Denkungsart mit einem Mal lebendig. Der Enkel des grossen Karl tritt leibhaftig vor seine Augen, die Gesinnung, die um ihres Seelenheils willen alles an die Kirche wegschenkt, die uns so fernliegenden politisch-geographischen Begriffe, Ostfranken, Alemannien, der alte Turgau, der Zürich und Uri umfasst, der sonst so schwierige Begriff der Immunität, alles wird ihm gegenwärtig, greifbar. Der Bericht Jakob Münsters über die Berner Disputation erklärt einem die Notwendigkeit der Reformation und ihres Durchbruchs besser als tausend moderne Tiraden über den Verfall des Katholizismus jener Tage. Der Bettelbrief, den der zürcherische Schuldiener von Höri am 12. September 1700 an seine Regierung richtet, der Erlass der helvetischen Regierung vom 7. März 1799, worin dieselbe ein helvetisches Nationalfest anbefiehlt, die Proklamation der zürcherischen Regierung vom 15. Oktober 1810, worin diese die durch die Kontinentalsperre verbotenen Waren aufzählt, spiegeln den Geist ihrer Zeiten in wirksamerer Weise wieder, als es dem besten Vortrag je gelingen kann.

„Die Geschichte soll aber nicht nur ein verstandesmässiges Wissen befördern, sie soll auch ethisch wirken, vor allem patriotische Gesinnung pflanzen, und dies wird in um so höherem Grade der Fall sein, je unmittelbarer und mächtiger sie uns ergreift und überzeugt. Wir hören z. B. aus dem Munde des Lehrers oder aus dem Lehrbuch, dass die Eidgenossen einst eine weltgeschichtliche Rolle gespielt haben; aber wir können nicht recht daran glauben, weil die kleine Gegenwart unser Denken und Fühlen beherrscht. Wie anders aber, wenn wir einen Blick in die Tagsatzungsabschiede aus den Zeiten der Mailänder Kriege werfen, wenn wir die Aeusserungen hören, die ein Wimpheling, ein Pirkheimer, Macchiavelli, ein Guicciardini über die Schweizer ihrer Zeit getan haben. Da können wir uns der Ueberzeugung nicht mehr verschliessen, dass auch wir einst ein grosses Volk

gewesen sind, und wenn wir nach einem Moment patriotischen Stolzes mit Haller wehmütig fragen:

„Sag an, Helvetia, du Heldenvaterland!
„Wie ist dein altes Volk dem jetzigen verwandt?“

so ist es eben doch die Grösse der Vorzeit, welche auch in unserm Geschlecht die vaterländische Begeisterung über dem materiellen Treiben nicht völlig untergehen lässt.—

„Nichts Besseres weiss ich mir an Sonn- und Feiertagen
„Als ein Gespräch von Krieg und Kriegsgeschrei,
„Wenn hinten, weit, in der Türkei,
„Die Völker aufeinander schlagen.“

Hat unsere Jugend wohl viel andere Gefühle, wenn man ihr von 1798 und 1799 erzählt, obwohl die Völker damals auf unserm Boden aufeinander schlugen, und die Köpfe unserer Grossväter dabei gespalten wurden? Wenn wir aber die Korrespondenz Brunes, die Proklamation eines Lecarlier und Rapinat lesen, dann ballt sich die Faust von selbst, dann prägt sich uns ein unauslöschliches Bild von dem ein, was eine fremde Invasion heisst. Wenn solche Anschauungen in unserem Volke lebendig wären, würden da nicht die leichtfertigen Klagen über Militarismus verstummen, würde nicht jedes Opfer zur Hebung der vaterländischen Wehrkraft willig gebracht werden!“[1])

Vom Grundsatz ausgehend, dass jede bedeutende Tatsache der Schweizergeschichte durch möglichst authentische Dokumente veranschaulicht werden sollte, sei es durch Urkunden, Schriftstücke mithandelnder Personen oder zeitgenössische Schilderungen in Prosa oder Poesie, wurden in das Quellenbuch aufgenommen: die Bundesbriefe der XIII Orte und der wichtigsten Zugewandten, der Pfaffenbrief, Sempacherbrief, das Stanserverkommnis, die Landfriedensschlüsse, der Boromäische Bund, die helvetische Verfassung von 1798, die Mediationsakte, der Bundesvertrag von 1815, das Siebnerkonkordat, die Sonderbundsakte, die Bundesverfassungen von 1848 und 1874. Dazu kamen Urbarien, Freiheitsbriefe, Stadtrechte, Loskaufsverträge, Friedensschlüsse, auswärtige Bündnisse, Proklamationen, Korrespondenzen, Memoiren, Abschnitte aus Chroniken und zeitgenössischen Geschichtswerken, historische Volkslieder. Der Er-

[1]) Bündner Seminarbl. IV (alte Folge), 4/5.

folg des Unternehmens ist nicht ausgeblieben. Seither ist ein ebenso trefflicher zweiter Band des Werkes, mehr kulturgeschichtlichen Inhalts, und der erste Band bereits in wesentlich verbesserter Form in zweiter Auflage erschienen.

Die Forderung, dem Hörer die Geschichte so weit als möglich aus zeitgenössischen Darstellungen und Urkunden verständlich zu machen, mag auf den ersten Blick manchem als etwas Unerhörtes und Lächerliches vorkommen. Es ist aber bekannt und ehrwürdig, wie ehemals das Volk, die Knaben vom 12. Altersjahr an eingeschlossen, von Zeit zu Zeit auf versammelter Landsgemeinde die alten eidgenössischen Bünde anhörte und aufs neue beschwor, sodass jedermann von ihnen und damit von den politischen Verhältnissen genaue Kenntnis hatte. Und wie stehen wir altfreie Rätier von heute da, wenn wir uns sagen lassen müssen, dass wenige unter uns die Grundgesetze des stolzen, ehrwürdigen Freistaates der III Bünde mehr kennen, und dass wir uns auch nicht bemühen, sie kennen zu lernen, und, statt sie den Schülern zu zeigen, lieber „streichen", weil sie nichts von ihnen verstehen, von den „teuren Urkunden unserer Freiheit", wie die alten Bündner sie nannten. Es ist bedenklich, wenn unsere Schüler von denselben nichts mehr verstehen, während es unsere grossen Vorfahren als ihre erste Pflicht betrachteten, die Standesgesetze zu kennen.[1])

Das ist alles recht schön, wird man antworten; aber wie soll denn das genannte Material in der Volksschule Verwendung finden? Sollen wir *Oechslis* Quellenbuch hernehmen und den Schülern die darin abgedruckten Aktenstücke und Ausschnitte vorlesen und den Schülern zumuten, dass sie sich den Inhalt derselben danach aneignen? *Oechsli* dachte sich, wie er selbst sagt, sein Quellenbuch am liebsten in der Hand des Schülers. Er dachte sich in diesem Fall die Verwertung so, dass einzelne Stücke zum Ausgangspunkt des Unterrichts gemacht würden, und der Vortrag des Lehrers dann erklärend und verbindend einzutreten hätte. Andere dachte er sich als Illustrationen, die in den Vortrag eingeflochten oder zur Lektüre empfohlen werden sollten. Er gibt jedoch zu, dass es

[1]) Vergl. Graubündnerische Grundgesetze, aufs neue übersehen und zum Drucke befördert. Zürich und Chur 1767.

schwer halten würde, jeden Schüler zur Anschaffung des Buches zu verpflichten, und er betrachtet das Buch daher vor allem als Handbuch für den Lehrer zu quellenmässiger Orientierung in den wesentlichsten Abschnitten unserer Geschichte. Aus ihm sollte der Lehrer seine Darstellung vorbereiten, aus ihm geistige Anregung für seinen Geschichtsunterricht schöpfen. Das schliesst nicht aus, dass er eins und anderes, was sprachlich leicht verständlich, sachlich vorbereitet und charakteristisch ist, aus diesen Originalquellen vorlesen kann. Vor allem eignen sich dazu die historischen Volkslieder, die, so parteiisch sie sind, die Denkweise der Zeitgenossen über ein Ereignis vortrefflich wiederspiegeln.

Wem es also darum zu tun ist, eine möglichst anschauliche Darstellungsweise sich anzueignen, der wird dieses Ziel am ehesten erreichen, wenn er, soviel als ihm möglich ist, mit den zeitgenössischen Zeugen Bekanntschaft macht.

4. *Die Verfassungskunde.* Zur Ergänzung dessen, was im letzten Abschnitt über die Behandlung staatsgeschichtlicher Aktenstücke und in weiterer Ausführung dessen, was über das Ziel des Geschichtsunterrichts gesagt worden ist, müssen hier noch einige Bemerkungen eingeschoben werden, die die sogenannte Verfassungskunde betreffen, ein viel umstrittener Gegenstand und ein Schmerzenskind unserer Schulen.

Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, d. h. seit der Gründung der modernen Eidgenossenschaft ist das Interesse für die Verfassungsgeschichte unseres Staates ein immer regeres geworden. Man sieht das schon aus der bezüglichen Literatur. Während aus der ältern Zeit der Eidgenossenschaft (bis 1847) kaum drei bedeutende Darstellungen der schweizerischen Verfassungsgeschichte zu verzeichnen sind, hat die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts allein gegen zehn derselben hervorgebracht. Die erfreuliche Erscheinung ist hauptsächlich dem Umstand zuzuschreiben, dass die politische Umgestaltung eine regere Teilnahme am öffentlichen Leben zur Folge hatte. Der neue Staat macht diese seinen Bürgern geradezu zur Pflicht. Welcher Schaden muss ihm nun aber daraus erwachsen, wenn der einzelne das Wesen desselben nicht kennt, wenn er nicht weiss, was für Zwecke er verfolgt, und wie er dazu beitragen kann, diese Aufgaben erfüllen zu helfen!

Von der Notwendigkeit eines solchen Unterrichts dürfte heute jedermann überzeugt sein. Es sind auch schon Anläufe gemacht worden, den bürgerlichen Unterricht, wie man die Sache bezeichnet hat, als besonderes Fach in den Lehrplan aufzunehmen. Man hat es auf die verschiedenste Art und auf verschiedenen Altersstufen versucht, den Schülern den Stoff zugänglich zu machen. Die Versuche scheiterten vielfach, und der Gegenstand wurde aufgegeben in der Ueberzeugung, er sei für die Schüler zu schwierig, und ich gestehe, dass ich nach manchen erfolglosen Versuchen eine Zeitlang selber dieser Meinung war. Seither bin ich durch neue Versuche und Lektüre auf neue Wege gelenkt worden, auf denen, wie ich glaube, bedeutend bessere Resultate erzielt werden. Es interessiert vielleicht den einen oder andern, etwas darüber zu erfahren.

Eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg dieses Unterrichts ist jedenfalls der Umstand, dass der Geschichtsunterricht von Anfang an die politische Seite besser ins Auge fasst; denn die *Staatsgeschichte* ist es ja, mit der wir unsere Schüler bekannt machen wollen. Ohne mich vor Wiederholungen zu scheuen, möchte ich zur Erläuterung meiner Ansicht auch hier jene Stelle aus einer Schulordnung vom Ende des 18. Jahrhunderts zitieren, die mir in dieser Beziehung sehr treffend zu sein scheint. „Die Geschichte des Vaterlandes ist dem künftigen Staatsmann nicht sowohl wegen der Begebenheiten, die sie erzählt, als wegen dem Einflusse unentbehrlich, den diese Begebenheiten auf die Gründung, Veränderung, Erhaltung der einzelnen Staatsverfassungen insonderheit und des gesamten helvetischen Staatskörpers überhaupt gehabt haben. Die Fakta müssen demnach so gestellt werden, dass sich jene Kenntnisse aus denselben gleichsam als natürliche Resultate herleiten lassen. Zu dem Ende will man bey diesem Unterrichte die eydgenössische Bundesgeschichte zum Grund legen, die allgemeinen und besondern Bündnisse und Verträge in ihren Veranlassungen und Wirkungen und in der ganzen Verknüpfung der mitwirkenden Begebenheiten betrachten, und so die innere Einrichtung des helvetischen Staates begreiflich machen. Diese Absicht macht es überflüssig, in der Geschichte über die Epoche des ersten Schweitzerbundes zurückzugehen. Man wird deswegen mit Weglassung der ältern und ältesten Geschichten, die

auf die gegenwärtige Lage des Vaterlandes entweder keinen, oder doch nur einen entfernten Bezug haben, gleich mit der Geschichte der ersten schweitzerischen Vorbindung anfangen . . ." [1])

Man kann die Sache nicht besser ausdrücken, als es hier geschieht. Demzufolge also sollte im Geschichtsunterricht auf diejenigen Begebenheiten besonderes Gewicht gelegt werden, welche für die politische Entwicklung unseres Staates wichtig waren, und sie sollten mit Weglassung alles Nebensächlichen so erzählt werden, dass die staatsgeschichtlichen Akte, wie z. B. Bündnisse und Verträge, als ihre natürliche Folge erscheinen. Das ist sicherlich viel leichter, als man glaubt. Es nähme einen doch Wunder, ob Schüler kein Verständnis hätten etwa für den Inhalt des Pensionenbriefes, nachdem sie durch den vorausgegangenen Unterricht von den schädlichen Wirkungen des Pensionenwesens überzeugt worden sind. Und warum sollten normal veranlagte Schüler den Inhalt des Artikelbriefes von 1526 nicht verstehen, nachdem sie die Veranlassung desselben kennen. Ueberhaupt meinte ich, es müsste in dieser Weise möglich sein, den Schülern den Inhalt aller Grundgesetze der alten Eidgenossenschaft und des bündnerischen Freistaates begreiflich zu machen, wo es sich ja nicht um die Kenntnis einer einheitlichen Verfassung handelt.

Schwieriger ist es, in diesem Sinne die jüngere und jüngste Schweizergeschichte, also vornehmlich die des 19. Jahrhunderts zu behandeln, die ja fast ausschliesslich Verfassungsgeschichte ist. Und doch ist dies meines Erachtens eine Aufgabe, die unbedingt gelöst werden sollte, wenn der Geschichtsunterricht das Ziel, das wir ihm gesteckt haben, erreichen will.

Ich habe den Eindruck, dass ein praktischer Weg, um zu diesem Ziele zu gelangen, bezeichnet worden sei durch zwei Schriften des Herrn Seminardirektor *Herzog* in Wettingen. Die eine ist betitelt: Die Schule und ihr neuer Aufbau auf natürlicher Grundlage (Zürich 1892). Hier wird an verschiedenen Stellen davon gesprochen, wie die Schüler mit den Funktionen und der Organisation des Staates bekannt gemacht und dadurch in Stand gesetzt werden können, die Geschichte besser zu verstehen. Er sagt (pag. 132—134):

[1]) Dr. *F. Haag,* Beiträge zur bernischen Schul- und Kulturgeschichte II, 245/246.

„Von der Methode hängt der grösste Teil des Erfolges ab. Viele Versuche wurden schon gemacht, und wir haben die Ueberzeugung gewonnen, dass sie an der unrichtigen Lehrweise scheiterten. Man sah es darauf ab, den jungen Leuten Kenntnisse über Verfassungskunde und formale Rechtsbestimmungen beizubringen, und diese für sich allein sind ihnen Schemen ohne Seele.

„Die Unterrichtsmethode ist so praktisch als möglich zu gestalten. Wie früher schon bemerkt wurde, gehen wir nicht von irgend einem abstrakten Begriffe, dem Geselligkeitstriebe oder etwas Aehnlichem aus; wir richten den Blick des Schülers direkt auf den Gegenstand und machen aufmerksam darauf, dass alle Menschen einem Staate angehören, und dass keinem ein Beispiel bekannt ist, wo es jemand einfiele, sich auszuscheiden und losgetrennt von jedem staatlichen Verbande für sich allein zu leben. Das führt uns zunächst auf die Besprechung der Vorteile, welche der Staat dem Bürger bringt, also auf die Aufgaben des Staates. Die Schüler finden diese durch Nachdenken und Beobachten leicht selbst; der Lehrer muss sich hier wie überall davor hüten, zu dozieren oder ohne Not dem Suchenden voranzugehen. Den Aufgaben des Staates gegenüber finden sich dann die Pflichten der Bürger; aus der Vereinigung vieler kleiner Kräfte entsteht die grosse Leistungsfähigkeit der Gesellschaft. Hernach erst ist die Frage zu beantworten, wie der Staat zu organisieren sei, damit er seine Aufgaben zu lösen vermag. Indem alles vom Gesichtspunkte der Zweckmässigkeit aus betrachtet wird, überall die Erwägung von Ursache und Absicht ein logisches Denken ermöglicht und erheischt, wird jede Einzelheit interessant und prägt sich dem Geiste ein. Gebe man den Schülern zu bedenken, wie sie es anzufangen hätten, um unter sich eine geschlossene Gesellschaft oder einen Verein zu bilden. Zuerst müssen die Grundsätze festgestellt werden, die allgemeine und dauernde Geltung haben sollen; durch eine Verfassung ist das Fundament zu dem Bau zu legen. Zuletzt kommen wir zu den Behörden. Als die erste und wichtigste Staatsgewalt erscheint die gesetzgebende; denn von Natur aus hat jedes Mitglied der Gesellschaft gleich viel Recht zur Beratung und Beschlussfassung, jedes hat auch seinen Anteil an den Lasten zu tragen. Also wird die Gesetzgebung

entweder von der Gesamtheit der Bürger ausgeübt, oder, wo dies wegen der Grösse des Staatswesens nicht mehr möglich ist, durch Repräsentanten, die vom Volke gewählt werden und im Namen und Auftrag der Wähler zu handeln haben.

„Sind wir auf diesem Punkte angekommen, so zeigt sich uns eine vorzügliche Gelegenheit zur Geistesübung. Man gebe den jungen Leuten Themata zu legislatorischer Fassung. Für den Anfang ist natürlich ganz Einfaches zu wählen, was vielleicht in den Bereich des Gemeindehaushaltes gehört, die Anlage eines Weges, die Errichtung eines öffentlichen Gebäudes, die Unterstützung eines vorhandenen woltätigen Instituts. Aber auch scheinbar schwierigere Fragen, wenn sie auf das konkrete Detail angewandt werden, sind viel leichter zu behandeln, als diejenigen glauben mögen, denen die Sache neu ist. Vor kurzer Zeit haben sich alle Parlamente mit dem Zollwesen und dem neuen Abschluss von Handelsverträgen befasst, einer Angelegenheit, bei der jeder einzelne Bürger ohne Ausnahme ökonomisch interessiert ist. Wir sehen nicht ein, was es auf diesem Gebiete geben könnte, das nicht jedem normal veranlagten oder auch etwas schwächer begabten jungen Menschen begreiflich wäre. Jeder versteht, dass durch Erhebung von Zöllen der Staatskasse Geld zugeführt wird, jeder, dass der Preis der Ware um den Betrag des Zolles verteuert wird, dass wir für Kaffee, Wein, etc., der über die Grenze hereinkommt, mehr bezahlen müssen, wenn der Staat bei der Einfuhr einen Zoll erhebt. Jeder muss den Grund einsehen, warum wir Waren, die wir vom Ausland beziehen und durchaus nötig haben, wenn möglich frei hereinlassen, warum wir auf Rohprodukte niedrige, auf verarbeitete Gegenstände höhere Zölle legen. Es kann keine Schwierigkeiten haben, jeden mit dem Wesen, den Gründen und Wirkungen des Schutzzolles bekannt zu machen. So werden alle Fragen des Staatshaushaltes auch einem Schüler verständlich, wenn wir sie ins einzelne zerlegen.

„Von grosser Wichtigkeit ist es, dass die jungen Leute befähigt werden, selbst Gesichtspunkte zu gewinnen und Gedanken zu sammeln und diese in geordneter Weise auszusprechen. Anfänglich unterlaufende Ungeschicklichkeiten dürfen uns nicht im mindesten beirren. Der geistige Gesichtskreis der Jugend erweitert sich bei dieser Arbeit sehr ausgibig. Einen sehr gros-

sen Gewinn erblicken wir darin, dass schon der Knabe sich fest davon überzeugt, jedes Ding habe zwei Seiten. Denn wir lassen alles zusammentragen, was für, und alles, was gegen die Annahme eines Beschlusses spricht, und jeder kann da lernen, dass Gründe nur mit bessern Gründen widerlegt werden können. So erziehen wir eine Bürgerschaft, die über ein einseitiges und tolles Parteitreiben hinauswächst, gegnerische Ansichten von Anfang achten und sie selbst auf ihren Wert erwägen lernt. Die Knaben haben noch kein materielles Interesse daran, ob eine Frage so oder so entschieden werde; so lernen sie für später sachlich urteilen. Ziehen sie auch einmal den Vorteil ihres Berufes, ihrer Familie oder des Geschäftes, für das sie arbeiten, mit in Erwägung, so ist das nicht durchaus ein schlimmes Zeichen; es beweist, dass eine Sache erfasst wurde. Nackter Egoismus fände sein bestes Korrektiv im Zusammenarbeiten mit der ideal gesinnten Jugend.

„Nicht selten kann man klagen hören, der Volksstaat bringe wenig ideale Schöpfungen hervor. Wer diese Ansicht teilt, wird zugeben, dass gerade dadurch eine Besserung erreicht werden könnte, dass wir der Jugend eine politische Bildung geben. Denn die Jugend erwärmt sich für Werke, die einer höhern Kultur entspringen und mehr das gemeine als das eigene Wohl befördern, und von dem in den jungen Jahren gewonnenen Standpunkte wird auch dem Manne etwas übrig bleiben.

„Selbstverständlich darf der Lehrer als solcher keinen Parteistandpunkt einnehmen; er muss geistig über der ganzen Gedankenarbeit der Schüler stehen und sie in der rechten Bahn behalten. Es kann ihm gar wohl begegnen, dass die Schüler Gedanken und Ansichten äussern, die ihm völlig neu sind. Es wird seine Sache sein, dass er die Leitung des Ganzen nicht aus der Hand verliert. So viel, meinen wir, darf von einem Lehrer auch gefordert werden. Ihn zu der Arbeit fähig zu machen, gehört zur Aufgabe der Lehrerbildungsanstalten."

Der gleiche Verfasser hat dann zunächst eine nach diesen Grundsätzen für den Lehrer verfasste Anleitung zum Unterricht in diesem Fach herausgegeben und diese Anleitung in der zweiten Auflage zu einem systematischen Lehrbüchlein (1899 bei *A. Doppler* in Baden erschienen, Preis Fr. 1. 80) erweitert. Es trägt den Titel „Staatskunde für Schulen" und enthält auf ca. 70

Seiten einen vollständigen Lehrgang dieses bürgerlichen Unterrichts. Ich habe es nach einer Rezension desselben, die übrigens flüchtig und entstellend war, etwas misstrauisch in die Hand genommen, muss aber gestehen, dass ich noch wenige pädagogische Schriften mit solcher Befriedigung gelesen habe wie dieses Werklein. Ich entschloss mich denn auch, es sobald wie möglich zu verwerten. Zu Anfang des letzten Schuljahres begann ich den Geschichtsunterricht in zwei Klassen (II. Kl. und III. S.-Kl.) probeweise mit dem Unterricht in der Staatskunde nach der obigen Anleitung. Es sollte eine Art Vorbereitungskurs für den folgenden Geschichtsunterricht sein; ich hatte mit der II. Klasse nachher die Schweizergeschichte der Revolutionszeit und des 19. Jahrhunderts und mit der III. Seminarklasse alte und mittelalterliche Geschichte zu behandeln. Das Resultat war im Verhältnis zu meinen frühern Versuchen ein befriedigendes, sodass ich gedenke, in dieser Weise fortzusetzen, und ich hege nach den bisherigen Erfahrungen die Hoffnung, auf diesem Wege noch bessere Resultate zu erzielen.

Hier kann uns nur noch die Frage beschäftigen, auf welcher Altersstufe dieser Unterricht mit Erfolg erteilt werden könne. Herr Seminardirektor *Herzog,* von dem die obigen Vorschläge ausgehen, meint, dass sich die Fortbildungsschulen für Knaben und die erweiterte Volksschule (Bezirksschule) am besten dazu eignen, und er ist der Ansicht, dass hier der Unterricht in der Staatskunde dem Geschichtsunterricht vorangehen sollte. Wenn ich nicht irre, entsprechen die untersten Klassen der aargauischen Bezirksschulen unserm 7. und 8. Schuljahr, sodass man es also versuchen könnte, den Geschichtsunterricht des VII. Schuljahres mit dem bürgerlichen Unterricht zu beginnen. Jedenfalls aber wäre das ein ungemein dankbares Arbeitsfeld für die Realschulen, und ich möchte wünschen, dass unsere Reallehrer diesen Gegenstand ins Auge fassen würden. Die Sache ist es wert.

c) Die Abstraktion.

Ueber den Geschichtsunterricht auf den beiden folgenden Unterrichtsstufen werden wir uns kürzer fassen, nicht etwa, weil sie in unsern Augen von geringerer Bedeutung wären als die vorangegangenen, sondern weil sie mehr methodischer Natur

sind, und weil wir glauben, dass sich die Gestaltung des Unterrichts auf diesen beiden Stufen dem erfahrenen Lehrer nach dem Gesagten von selbst ergibt. Auch habe ich mich über den Geschichtsunterricht auf der Stufe der Abstraktion in einem frühern Aufsatz ausgesprochen[1]) und möchte hier nicht alles wieder reproduzieren. Ich beschränke mich daher auf eine kurze Zusammenfassung jener Ausführungen, auf die Hervorhebung des Wesentlichen.

Es ist schon darauf hingewiesen worden, dass der Unterricht mit der Betrachtung des Einzelnen, des Konkreten seine Aufgabe noch nicht erfüllt hat. Würde die Darbietung ohne Unterbruch fortschreiten, dann würde dem Schüler schliesslich die ganze Geschichte als ein ungeheures Aggregat von aneinandergereihten Tatsachen vorkommen, und er wüsste mit dem Gelernten nichts anzufangen. Wir haben vom Geschichtsunterricht gefordert, dass er sich von der Betrachtung des Einzelnen zu einer allgemeinen Ansicht der Begebenheiten, zur Erkenntnis des innern Zusammenhangs erheben müsse. Jede Epoche hat ihre eigentümliche Tendenz, ihr eigenes Ideal, das in allen ihren Begebenheiten zum Ausdruck kommt und dem Betrachter in die Augen fällt. Die Epoche bildet in diesem Sinne gleichsam ein *Individuum.* Es gibt in unserer Geschichte z. B. ein Zeitalter, das man gewöhnlich das aristokratische Zeitalter oder das Zeitalter der aristokratischen Herrschaft nennt. Die Bezeichnung passt für die zweite Hälfte des 17. und den grössern Teil des 18. Jahrhunderts; denn alle bedeutendern Begebenheiten (Wädenswilerhandel, Bauernkrieg, Davelhandel, Werdenbergeraufstand, Henziverschwörung etc.) haben etwas gemeinsam; in allen erkennen wir das Streben des regierenden Adels nach Absonderung vom gemeinen Volk und nach unbedingter Herrschaft über die Untertanen. Der Schüler wird *durch Vergleichung* der einzelnen Begebenheiten diese gemeinsame Tendenz, durch die sie miteinder innerlich zusammenhängen, leicht erkennen. Ich bemerke noch ausdrücklich, dass der Zusammenhang nicht darin besteht, dass jeweilen die vorausgehende Begebenheit die folgende *notwendig bedingt,* sondern der Zusammenhang besteht darin, dass sich in allen Begebenheiten eines

[1]) Vgl. Bündner Seminarblätter (Neue Folge) VII No. 4 und 5.

Zeitalters eine bestimmte Idee, eine bestimmte Tendenz äussert, die aus der Mannigfaltigkeit der geschichtlichen Erscheinungen hervortritt, und durch welche alle innerlich verbunden sind.

Obwohl demnach jede einzelne Epoche ihr individuelles Gepräge, ihren eigenen Wert hat, so darf in zweiter Linie nicht übersehen werden, was aus ihr hervorging, was für ein *Resultat* sie hatte, was für eine Bedeutung ihr in der geschichtlichen Entwicklung zukommt. Denken wir an das Reformationszeitalter. Das gemeinsame Merkmal aller seiner Begebenheiten ist die religiöse Tendenz. Alle Gemeinwesen, auch die, welche sich von der römischen Kirche trennten, nahmen sich mit Eifer ihrer Konfession an. Welches ist nun das Resultat aller dieser Bestrebungen für die geschichtliche Entwicklung? Ich würde antworten: die Trennung des Staates in zwei Hälften, die fortan verschiedene politische Ziele verfolgten. Oder denken wir an die politische Bewegung der dreissiger Jahre des 19. Jahrhunderts. Charakteristisch für diese Zeit ist das Streben nach demokratischeren Einrichtungen, das Resultat der Bewegung die Einführung revidierter Verfassungen in einer Reihe von Kantonen und die Trennung eines Kantons in zwei Halbkantone.

Wir haben wiederholt Gelegenheit gehabt, darauf hinzuweisen, dass die Kenntnis der *kulturellen Zustände* eines Zeitalters für das Verständnis desselben von grösster Bedeutung ist. Jedes grössere Zeitalter ist bis zu einem gewissen Grade gekennzeichnet durch eine eigenartige geistige und materielle Kultur. Es muss darum dem Unterricht förderlich sein, wenn diese Seite der Geschichte neben der politischen auch auf der Stufe der Abstraktion noch besonders berücksichtigt wird. Das geschieht dadurch, dass der Lehrer im Anschluss an die Darbietung des Tatsächlichen wichtigern kulturgeschichtlichen Erscheinungen eine besondere Betrachtung widmet, ich sage ausdrücklich *wichtigern* kulturhistorischen Erscheinungen; denn es versteht sich von selbst, dass dieses Gebiet in der Volksschule lange nicht die Berücksichtigung finden kann wie in der Wissenschaft, namentlich hinsichtlich der geistigen Kultur eines Zeitalters. Der Lehrer muss auch hier wissen, wie weit er gehen darf, und nicht etwa meinen, er müsse überall etwas Kulturgeschichtliches herauspressen.

Aber auch die *ethische Seite* der Geschichte darf nicht vernachlässigt werden; denn wenige andere Fächer eignen sich so gut zu ethischen Betrachtungen wie gerade die Geschichte. Sie liefert eine unendliche Fülle von Material zur Abstraktion sittlicher Begriffe, zur Bildung der sittlichen Urteilskraft des Schülers und damit also zur Bildung des sittlichen Charakters des Schülers, und die Schule muss sich daher dieses Material zu nutze machen, wenn sie Erziehungsschule sein will. Nur zwei Bemerkungen seien uns hiezu noch erlaubt. Vor allem soll die ethische Betrachtung geschichtlicher Erscheinungen nicht in ein gedankenloses Moralisieren ausarten; denn dadurch wird gewöhnlich das Gegenteil von dem erreicht, was man will. Was sodann die Beurteilung von Handlungen betrifft, so müssen bei derselben Verhältnisse und Anschauungen des Zeitalters berücksichtigt werden, weil sie sonst leicht ungerecht ausfällt, da ja bekanntlich die Begriffe der Sittlichkeit nicht zu jeder Zeit und bei allen Völkern dieselben waren.

d) Die Uebung.

Die Uebung ist bekanntlich das Mittel, vom Wissen zum Können zu gelangen, d. h. zur Fähigkeit, das Erkannte anzuwenden, das Wissen zu gebrauchen. Es handelt sich in der Geschichte allerdings weniger um die Aneignung einer bestimmten Fertigkeit, wie etwa in Rechnen. Es wäre darum verfehlt, geschichtliche Repetitionen immer wieder nach demselben Schema auszuführen, in der Meinung, wenn dann der Schüler den Geschichtsstoff in der Reihenfolge, wie er behandelt worden ist, beherrsche, sei das ideale Ziel erreicht. Gewiss, der Schüler muss den Inhalt des Dargebotenen in der Hauptsache in erster Linie wissen. Er sollte aber auch im stande sein, die Tatsachen in neue Zusammenhänge zu bringen, sie von neuen Gesichtspunkten aus zu betrachten, sie auf die verschiedenste Weise zu kombinieren, Erscheinungen der Gegenwart geschichtlich zu betrachten und zu beurteilen. Das fruchtbarste und anregendste Gebiet für derartige Geschichtsrepetitionen wäre gerade die Staatskunde, indem fast jeder Gegenstand derselben zu einer geschichtlichen Würdigung Gelegenheit gäbe.

Damit schliesse ich meinen Aufsatz. Er ist in den Ferien, zum Teil „auf hoher Alp“, geschrieben worden. Dieser Umstand mag es entschuldigen, dass die einschlägige Litteratur nicht ausgibiger benützt worden ist. Auch weiss ich wohl, dass lange nicht alles gesagt worden ist, was über den Gegenstand zu sagen gewesen wäre. Es sind nur einige wesentliche Punkte des Geschichtsunterrichts, die mir der Beachtung wert zu sein scheinen, zur Sprache gebracht worden. Die Ausführungen machen auch nicht Anspruch auf unbedingte Anerkennung. Ich habe mich daher bemüht, in denselben nicht aufdringlich zu sein, sondern sie als meine gegenwärtige persönliche Ansicht hinzustellen, die ich durch fernere Erfahrungen oder durch Erfahrungen anderer noch korrigieren zu können hoffe. Ich wünsche nichts sehnlicher, als dass gerade die kantonale Lehrerkonferenz, die das Referat besprechen wird, mir reichliche Gelegenheit hiezu bieten möge.