

Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins
Herausgeber: Bündnerischer Lehrerverein
Band: 54 (1936)

Artikel: Geschichtsunterricht an der Volksschule
Autor: Liver, Peter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-146980>

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: 12.01.2026

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

Geschichtsunterricht an der Volksschule^{*)}

von Dr. Peter Liver.

Von den höchsten Zielen des Unterrichts an der Volksschule her gesehen scheint es als selbstverständlich, daß die Geschichte im herkömmlichen Sinn zu den wichtigsten Schulfächern gehören müsse. Der Standpunkt, daß sich die Schule damit zu begnügen habe, dem Kinde die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens beizubringen, gilt längst als überwunden. Wie die Mittelschule will auch die Primarschule ihren Zöglingen sog. allgemeine Bildung vermitteln, indem sie ihnen die Natur und Menschenwelt nach der ästhetischen, moralischen und auch nach der kausal-erklärenden Seite hin aufzuschließen sich bemüht. Der Schüler soll sich diejenigen Kenntnisse und Einsichten erwerben, welche ihn befähigen, die Vorgänge in der Natur und auch im Leben der Menschen, soweit sie auch im einfachsten Dasein ihn berühren oder vor seinen Augen sich abspielen, zu sehen, einigermaßen zu verstehen und zu beurteilen. Unter diesen Vorgängen sind es vor allem andern die Handlungen der Menschen, mit welchen sich ein jeder auseinandersetzen muß. Nach ihnen muß er sich richten und sein eigenes Tun und Lassen bestimmen. Wie er sich zu den andern Menschen verhält, ist letztlich entscheidend für ihn als Menschen und als Bürger. Die Normen für sein Verhalten gegenüber den andern Menschen können ihm die Religion und sein Gewissen geben. Aber auch wenn er sie befolgt, kann er doch sein Leben lang ein Kind bleiben. Die Schule möchte ihm jedoch helfen, zu verstehen, warum die Welt der Menschen so ist, wie die Gegenwart sie zeigt, und zu beurteilen, wie sich das Tun der Menschen und sein eigenes in dieser Welt auswirkt. Zur Erreichung dieses Ziels dient ihr der Geschichtsunterricht. Es gibt in der Tat kein anderes Fach, welches hiezu tauglich wäre. Denn die Tatsachen der Siedlung, der Wirtschaft und Politik, welche uns umgeben und unser Dasein bestimmen, ja auch die Art des Denkens, der Gefühle und Auffassungen der Menschen der Gegenwart sind durch die historische Entwicklung von

^{*)} Nach einem Vortrag, der im Schuljahr 1934/35 in verschiedenen Lehrerkonferenzen gehalten wurde.

Jahrhunderten so geworden, wie sie heute sind. Um sie zu verstehen, müssen wir also ihre Geschichte verfolgen. So ist der Geschichtsunterricht sicher zu rechtfertigen. Und doch ist er für den Lehrer, der über seine Voraussetzungen, seine Ziele und seinen Erfolg nachdenkt, längst und in jüngster Zeit immer mehr zum Problem geworden. Auch wer an seiner Berechtigung und seinem erzieherischen Wert nie gezweifelt hat, müßte unsicher werden, wenn er einmal untersuchen würde, welche Früchte denn eigentlich der Geschichtsunterricht, erteilt vom Durchschnittslehrer, für den Durchschnittsschüler getragen hat. Es ist sicher nicht leicht, eine solche Untersuchung durchzuführen. Denn es gilt für jede Bildungsarbeit, daß ihre Früchte, auch wenn sie da sind, nicht gezählt und gewogen werden können. Wenn Ärzte, Juristen und Pfarrer 20 Jahre nach ihrer Matura ein Examen in den alten Sprachen oder in Mathematik ablegen sollten, würden sie mit ganz wenigen Ausnahmen völlig versagen. Daraus kann jedoch nicht geschlossen werden, daß der Unterricht in diesen Fächern für sie von keinem oder nur geringem Wert gewesen wäre. Durch die vieljährige intensive und oft mühevolle Beschäftigung mit den alten Sprachen haben sie doch zweifellos ihr Sprachvermögen und philologisches Denken schlechthin gebildet, und zudem ist ihnen — allerdings nur einem Teil von ihnen — etwas von der Weite und Freiheit antiken Geistes und antiker Kultur zum dauernden Besitz geworden. Ähnliches ist vom Mathematikunterricht zu sagen. Wer sich mit einem Erfolg längere Zeit mit Mathematik befaßt hat, war dadurch zu intensiver geistiger Tätigkeit gezwungen und hat sein Denkvermögen gesteigert. Ein solcher Erfolg bleibt, auch wenn die bestimmten Voraussetzungen zur Lösung einer mathematischen Aufgabe längst nicht mehr vorhanden sind.

Wie steht es nun aber mit der Geschichte? Sie gilt bei den Schülern als leichtes Fach. Man macht sehr oft die Erfahrung, daß auch Schüler, die in keinem andern Fach etwas rechtes leisten können, es in der Geschichte gar wohl zu einer sehr guten Zeugnisnote bringen können, lediglich durch Fleiß und ein ordentliches Gedächtnis. Diese beiden Eigenschaften haben in der Regel wirklich genügt, um den Anforderungen des üblichen Geschichtsunterrichts auf der Mittelstufe zu genügen. Deshalb steht auch die Geschichte als Fach bei den Schülern nicht eben hoch im Kurs. Wenn wir nun gleich wie inbezug auf Mathematik und alte Sprachen feststellen, daß die Tatsachen, welche der Geschichtsunterricht vermittelte, nach wenigen Jahren fast restlos vergessen sind, so müssen wir auch

hier fragen: Welche besonderen Eigenschaften und Fähigkeiten, die für die Lebenstüchtigkeit eines Menschen bedeutsam sind oder sein geistiges Leben bereichern, haben sich durch den Geschichtsunterricht entfaltet? Wir geraten in Verlegenheit. Wenn es keiner besonderen Fähigkeiten bedurfte, um sich das anzueignen, was er dem Schüler bot, so hat er auch keine gebildet. Ein trostloses Ergebnis. Ich bin aber überzeugt, daß es nicht unrichtig sei. Eine Einschränkung darf immerhin gemacht werden. Wenn der Unterricht in der Geschichte sich nicht bloß mit der Übermittlung toter Fakten und Daten begnügte, so hat er doch da und dort im Schüler Begeisterung für eine mannhafte Tat, Ehrfurcht vor großem Leiden und vielleicht Schauer vor dem Dämonischen, das immer wieder in der Geschichte zum Durchbruch kommt, erweckt. Aber das waren meistens nur momentane Empfindungen. Ob aus ihnen eine tiefere Einsicht in das menschliche Wesen, das uns umgibt, erwuchs, darf wohl bezweifelt werden. Jedenfalls kann die Frage, ob derjenige Schüler, der die Anforderungen des Geschichtsunterrichts besser erfüllte, als ein anderer, ein besseres Verständnis für historisch bedeutsame Vorgänge und Tatsachen der Gegenwart beweise, kaum bejaht werden. Das wäre allerdings auch viel verlangt. Aber irgendeine Beeinflussung in positivem Sinn durch den Geschichtsunterricht sollte doch feststellbar sein, ist es aber im allgemeinen, soweit ich sehe, nicht. Die Ursache dieser Erscheinung liegt wohl zur Hauptsache darin, daß dem Schüler ein ihm fremder Stoff lediglich mitgeteilt wird. Der Schüler hat sich ihn mehr oder weniger eingeprägt, aber er hat ihn nicht als Antwort auf eigene Fragen in sein Denken und Fühlen aufgenommen und verarbeitet. Er war nicht in der Lage, die ihm geschilderten Vorgänge so mitzuerleben, daß er hätte einsehen und nachempfinden können, aus welchen Gründen sie sich gerade so abgespielt haben. Deshalb sind in seinem Gedächtnis schließlich höchstens ein paar eindrucksvolle Einzeltatsachen haften geblieben, ohne Zusammenhang und ohne Beziehung zu den Fragen der Gegenwart. Ich habe als Geschichtslehrer an der unteren Stufe der Mittelschule, zuweilen auch an der oberen, die Erfahrung gemacht, daß die Schüler sehr empfänglich sind für anekdotische Züge, dann für das dramatische Geschehen von Kampfhandlungen und schauerliche Episoden, aber recht wenig Verständnis aufbringen für alles, was vom Standpunkt einer kritischen Geschichtsauffassung aus bedeutsam an der historischen Entwicklung ist. Diese Erfahrung mag ihren Grund zum Teil in methodischen Fehlern haben, aber sie bestätigt sich an mir selbst, wenn ich mich in meine eigene

Schulzeit zurückversetze. Wie noch auszuführen sein wird, ist sie in der psychologischen Eigenart des Jugendalters dieser Stufe begründet.

Der Geschichtsunterricht kann nur fruchtbar gestaltet werden, wenn es gelingt, historische Zustände und Geschehnisse so darzustellen, daß der Schüler sie begreift und *versteht*; d. h. er muß das Tun und Verhalten der Menschen vergangener Zeiten *nacherleben*, also nachempfinden können, warum es gerade so und nicht anders ablief. Dies hat die Kenntnis und richtige Beurteilung aller wesentlichen Faktoren zur Voraussetzung, welche das historische Geschehen bestimmten. Erst aus solcher Einsicht heraus ist eine wirklich lebendige und mitschaffende Teilnahme am Unterricht möglich. Wenn diese Voraussetzung erfüllt ist, so ist die Aneignung historischer Kenntnisse auch nicht mehr bloß eine Leistung des Gedächtnisses, sie ist nicht mehr ein passives Aufnehmen, sondern ein tätiges Erfassen und Einordnen in die durch die mannigfachsten Kenntnisse und Erfahrungen gebildete Anschauung vom Leben. So erfaßte Geschichte wird dann bleibender und lebendiger Besitz.

Es ist aber sehr viel schwieriger, dieses Ziel zu erreichen, als gemeinhin angenommen wird. Und zwar liegt die Hauptschwierigkeit darin, daß ein Erfassen des Stoffes im dargelegten Sinn die mannigfachsten Kenntnisse, Erfahrungen und Einsichten verlangt, welche im besten Fall beim Lehrer vorhanden sein können, über die der Schüler aber in der Regel nicht verfügen kann. Wohl lassen sich aus der Geschichte *allgemeinmenschliche Schicksale und Einzelzüge* herausheben, die dem Schüler verständlich gemacht werden können. Diese Aufgabe würde indessen durch die Lektüre dichterischer Werke vollkommener erfüllt als durch geschichtliche Darstellungen des Lehrers. Denken wir doch nur an eine Behandlung von Wallenstein, Maria Stuart, Wilhelm Tell in diesem Sinn. Wir würden da sicher am besten zu den Schillerschen Dramen greifen. Die Geschichte wird ihrer Aufgabe nur gerecht, wenn sie sich nicht beschränkt auf die Darstellung großer Persönlichkeiten als Muster, sondern die großen Wandlungen auf den verschiedensten Gebieten, in der Verfassung und Wirtschaft, in der Kunst und Wissenschaft zu verstehen sucht. An den großen Wendepunkten verflechten sich die Entwicklungslinien aus allen diesen Gebieten zu einem Komplex von Ursachen, aus denen die allgemeinen Umwälzungen, wie der Untergang des römischen Reiches, die Entstehung des Feudalstaates, des Territorialstaates, des absoluten Staates, die englische oder französische Revolution oder auch die Begründung des schweizerischen Bundes-

staates hervorgehen. Auch das Schicksal der großen Gestalten, welche Träger bedeutsamer historischer Entwicklungen gewesen sind, läßt sich nur im Zusammenhang der Entwicklungslinien der mannigfachsten Kulturgebiete verstehen. Denken wir z. B. an Julius Caesar, Karl den Großen, Friedrich den Großen, Napoleon, Bismarck oder in der Schweizer Geschichte an Waldmann, Zwingli, in der Bündnergeschichte an Jürg Jenatsch. Wer in der Schule den Versuch macht, in diesem Sinne Geschichtsunterricht zu erteilen, muß, wenigstens auf der untern Stufe der Mittelschule, scheitern am Mangel jeder Vertrautheit der Schüler mit den Sachgebieten (Außenpolitik, Verfassungsfragen, Sozialökonomik, Wissenschaftstheorie, Religionslehre etc.), deren Geschichte er darstellen soll. Das ist die Not des Geschichtsunterrichts, die z. B. Dr. Alfons Meier in der Schweiz. Pädagogischen Zeitschrift 1928 zum Gegenstand eines beachtenswerten Aufsatzes gemacht hat. Vergleiche auch den Aufsatz «Gegenwart und Geschichte» desselben Verfassers in der Beilage «Die Mittelschule» zur Schweiz. Lehrerzeitung vom Dezember 1928. Gibt es eine Ausweg aus dieser Not? Meier und mit ihm eine Anzahl anderer Geschichtslehrer sehen ihn in der Schaffung der notwendigen Grundlage für das Verständnis der geschichtlichen Probleme beim Schüler durch Erteilung einer sog. *Gegenwartskunde*. Diejenigen Sachfragen, welche einem historischen Vorgang oder Zustand zugrundeliegen, sollen zunächst mit den Schülern in ihrer Bedeutung für die Gegenwart besprochen werden. Ich nenne ein paar Beispiele, an denen ich diese Methode selbst erprobt habe. Der geschichtlichen Behandlung Machiavellis geht eine Besprechung des Problems Politik und Moral, an der sich die Schüler sehr lebhaft beteiligen, voraus, wenn möglich mit einem Aufsatz über dieses Thema. Die Grundlage für das Kapitel «Merkantilismus und Physiokratismus» wird geschaffen durch Erörterung der Autarkiebestrebungen auf dem Gebiete der gegenwärtigen Wirtschaft, etwa anhand von Zeitungsartikeln, und durch Behandlung der schweizerischen Handels- und Zahlungsbilanz. Das Finanzexperiment John Law's unter Ludwig XV. wird verständlich gemacht durch die Besprechung von gegenwärtig viel erörterten Geld- und Kredittheorien. Der mittelalterliche Rechtsstaat wird dem heutigen Wohlfahrtsstaat gegenübergestellt. In dieser Weise läßt sich der Unterricht zweifellos fruchtbarer und lebendiger gestalten. Doch werden schon beim Lehrer die Voraussetzungen fehlen, um auf allen Sachgebieten, mit denen sich der Unterricht gemäß Lehrplan zu befassen hat, in diesem Sinne zu verfahren. Außerdem würde dem Lehrer auch die ihm zur Verfügung

stehende Zeit dies nicht erlauben. Es ergibt sich so für ihn die Notwendigkeit der Beschränkung dieses Unterrichts auf ausgewählte Kapitel. Für die Auswahl wird ein subjektives Moment, die wissenschaftliche Neigung und Ausbildung der Lehrers weitgehend bestimmend sein müssen. Aber diese Einschränkungen dürfen in Kauf genommen werden, denn ihre Nachteile werden durch die Möglichkeit, wenigstens auf einzelnen Teilgebieten das Unterrichtsziel wirklich zu erreichen, mehr als aufgewogen.

Für den Lehrer an der Volksschule müßte sich diese Not des Geschichtsunterrichts noch in viel stärkerem Maße geltend machen, sofern er das oben dargelegte Unterrichtsziel verfolgt. Denn die Beziehungspunkte zwischen den Interessen und Erfahrungen des Schülers und dem geschichtlichen Stoff sind auf der Primarschulstufe noch viel spärlicher und die Grenzen einer sog. Gegenwartskunde sind weit enger gezogen. Der Lehrer, welcher unter diesen Schwierigkeiten leidet, kann leicht der Versuchung unterliegen, den Geschichtsunterricht wegzulassen und die dadurch freiwerdende Zeit für nützlichere Dinge zu verwenden. Er wird aber, sofern er selbst Sinn und Verständnis für Geschichte hat, doch immer wieder das lebhafte Bedürfnis empfinden müssen, seinen Schülern so und soviele Dinge, auf die sie auch im einfachsten Dasein stoßen werden, geschichtlich zu erklären. Sie sollten doch von mancher großen historischen Persönlichkeit und von den wichtigsten Ereignissen, welche das Schicksal unserer Heimat, ihrer Einrichtungen und ihrer Kultur nachhaltig beeinflußten, eine bestimmte Vorstellung haben, die ihren Gesichtskreis erweitert, ihr geistiges Leben bereichert und ihnen ein richtigeres und vorurteilsfreieres Urteil über Menschen und Zustände der Gegenwart ermöglicht. Diese Einsicht setzt sich doch immer wieder durch. Wenn es einen Weg gibt, sie in die Tat umzusetzen, so muß er gegangen werden, auch wenn er noch so beschwerlich sein sollte und eine radikale Umstellung verlangen würde.

II.

Kann Geschichte überhaupt so betrieben werden, daß sie im angedeuteten Sinn dem Leben dient?

Diese Frage hat Friedrich Nietzsche in seiner II. Unzeitgemäßen Betrachtung: «Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben» behandelt. Mit der ihm eigenen stets aufs Ganze gehenden, übersteigerten, aber scharf die letzten Konsequenzen einer geistigen Haltung erfassenden Kulturkritik kämpft er in dieser Abhandlung gegen den Historismus des 19. Jahrhunderts.

Er sieht den Vorrang der Tat, des ungebrochenen Willens zum Leben gefährdet durch die als Selbstzweck betriebene immer weiter in die Breite und in die Tiefe gehende wissenschaftliche Beschäftigung mit der Vergangenheit und die sich daraus ergebende, alles verstehende Geisteshaltung. Diese Seite der Abhandlung Nietzsches berührt uns im Zusammenhang der vorwürfigen Untersuchung nicht, denn die Pflege des Historismus, den Nietzsche bekämpft, liegt ja ganz außerhalb der Möglichkeiten des Schulunterrichts. Aber Nietzsche hat sich in der Einleitung zu seiner Abhandlung auch mit der positiven Seite der Historie befaßt und in geradezu klassischer Weise dargelegt, in welchem Sinn sie dem Leben dienen könne. In dreifacher Art, sagt er, leiste sie diesen Dienst, nämlich als *monumentalische*, als *antiquarische* und als *kritische* Historie.

1. Die monumentalische Historie.

Sie hebt aus dem unendlichen Geschehen, das wir Geschichte nennen, hervor, was in ihm Großes, Edles und Tapferes getan worden ist. Sie zeigt, wie es doch immer wieder möglich gewesen ist, hohe Ideale zu verwirklichen und edle Absichten gegen alle Widerstände durchzusetzen; sie zeigt, wie kleine Völker durch klares Zielbewußtsein, Einigkeit und Opferbereitschaft sich die Freiheit erkämpft haben; sie lehrt, daß jeder große Fortschritt das Ergebnis leidensvoller und opferreicher Kämpfe gewesen ist (*per aspera ad astra*).

So stärkt die monumentalische Historie den Glauben an den Fortschritt, an die Möglichkeit der Verwirklichung idealer Ziele, sie stellt vor den Betrachter große Vorbilder hin und gibt Trost im Leiden. Sie ist, wie Nietzsche sagt, ein Mittel gegen die Resignation. Goethe bejaht diese Art der Geschichtsbetrachtung, indem er sagt: «Das beste, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt.» (*Maximen und Reflexionen*.)

2. Die antiquarische Historie.

In ihr kommt die Liebe und Pietät für alles, was sich durch die Jahrhunderte durch alle Stürme und Umwälzungen erhalten hat und dadurch Zeugnis ablegt von Sinn und Geist, Art und Kunst früherer Zeiten, zu ihrem Recht. Wer sie liebt und pflegt, ist brüsken Neuerungen abhold und mißtraut allen Versuchen, durch Reformen und Umwälzungen dem Gang der Dinge mehr oder weniger gewaltsam eine andere Richtung zu

geben. Er vertraut den bewahrenden Kräften im geschichtlichen Leben, den Gewalten, die sich im Laufe der Zeit unvermerkt, aber umso sicherer durchsetzen. Er wendet sich mit Liebe und Ehrfurcht allen Überresten früherer Zeiten zu, macht sich vertraut mit ihrer Herkunft und mit den Bedingungen ihrer Schicksale. «Die Geschichte seiner Stadt wird ihm zur Geschichte seiner selbst; er versteht die Mauer, das getürmte Tor, die Ratsverordnung, das Volksfest wie ein ausgemaltes Tagebuch seiner Jugend und findet sich selbst in diesem allem, seine Kraft, seinen Fleiß, seine Lust, sein Urteil, seine Torheit und Unart wieder.» Er blickt über sein Heimattal hin, sieht die Burgen und Burgruinen und kennt ihre baulichen und rechtlichen Schicksale von Jahrhunderten; er blickt zu den Paßübergängen hinauf und sieht Kriegsvolk oder Säumer mit ihren Pferden hinüberziehen; in der schaurigen Felsschlucht bemerkt er die Spuren alter Weganlagen; sein Auge schweift über Wälder und Alpen; er kennt ihre verwickelten Rechtsverhältnisse und weiß deren Grund; in der Dorfflur erkennt er das Ein teilungsschema der tausend Jahre lang betätigten Dreifelderwirtschaft; Form und Verteilung der Siedlungen weisen ihn hin auf die ethnographische und wirtschaftliche Eigenart der Kolonisten, auf den verbissenen Kampf um den Wirtschaftsraum in früheren Zeiten; sein Auge folgt dem korrigierten Lauf des Flusses, er weiß, welche Verheerungen das Wasser ehemals anrichtete und kennt die Mühen und Nöte des Korrektionswerkes. So sieht er das Land, das Volk und seine Werke nicht nur im Zustand des gegenwärtigen Augenblicks, sondern in ihrem Werden, im Schicksal der Jahrhunderte. In dieser Schau ist so manches klein und unbedeutend, was im Augenblick als Existenzfrage gilt; Kräfte und Anschauungen werden als wirksam erkannt, mit denen die Politik des Augenblicks nicht rechnet.

3. Die kritische Historie.

Sie richtet über die Vergangenheit. «Der Mensch muß die Kraft haben und von Zeit zu Zeit anwenden, eine Vergangenheit zu zerbrechen und aufzulösen, um leben zu können: dies erreicht er dadurch, daß er sie vor Gericht zieht, peinlich inquiriert, und endlich verurteilt; jede Vergangenheit aber ist wert, verurteilt zu werden — denn so steht es nun einmal mit den menschlichen Dingen: immer ist in ihnen die menschliche Gewalt und Schwäche mächtig gewesen». So Nietzsche. Wir möchten diese Geschichtsbetrachtung in einem weiteren Sinn

die *teleologische* nennen (Telos = Ziel, Zweck, Aufgabe). Für sie ist die geschichtliche Erfahrung das eine Element in der Kultursynthese der Gegenwart. Deren anderes aber ist das Telos, d. h. der in einer bestimmten Welt- und Lebensanschauung begründete Sinn und Zweck menschlichen Daseins und Strebens. Sinn und Zweck können sich nur durch die Tat verwirklichen. Aber die Umsetzung in die Wirklichkeit untersteht den Gesetzmäßigkeiten der historischen Entwicklung. Geschichte ist ja nichts anderes als der Prozeß, durch den Geist Seele wird und die Wirklichkeit gestaltet, anders ausgedrückt: historisches Geschehen im kritisch-teleologischen Sinn ist das Geschehen, in welchem eine Idee, z. B. eine religiöse oder philosophische Lehre (Geist), zum Motiv des Handelns der Menschen (Seele) wird, und in dem weiter dieses Handeln die kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse beeinflußt und umgekehrt diese Verhältnisse rückwirkend solches Handeln beeinflussen und die Idee, durch welche es bestimmt ist, umformen. Ernst *Troeltsch* hat in seiner Geschichte der christlichen Kirchen und Gruppen solches Geschehen dargestellt und gedeutet. Max *Weber* hat in seiner Soziologie die Gesetzmäßigkeiten, welche ihm zugrundeliegen, aufgedeckt. Unter diesen Gesichtspunkten bemächtigt sich die kritische Historie der Vergangenheit und stellt dadurch ihre Ergebnisse in den Dienst der Gegenwart und Zukunft. Ihre Voraussetzungen sind eine bestimmte Welt- und Lebensanschauung, eine auf den Grund der Wirklichkeit dringende Erforschung der historischen Zusammenhänge und die eine solche erst ermöglichte wissenschaftliche Einsicht in die Sachgebiete, deren Geschichte es zu erforschen gilt. Die Möglichkeit einer Kultursynthese durch diese Art der Geschichtsbetrachtung ist begründet in der Einsicht, daß — um wieder mit Nietzsche zu sprechen — «das Vergangene und das Gegenwärtige Eins ist und dasselbe, nämlich in aller Mannigfaltigkeit typisch gleich und als Allgegenwart unvergänglicher Typen ein stillstehendes Gebilde von unverändertem Werte und ewig gleicher Bedeutung». Alle Geschichte — im kritisch-teleologischen Sinn — ist Geschichte der Gegenwart. So formuliert Benedetto Croce, der italienische Philosoph, diesen Sachverhalt.

III.

Wir haben uns nun der Frage zuzuwenden, ob und wie es möglich wäre, diese idealtypischen Möglichkeiten der Geschichtsbetrachtung durch den Unterricht an der Volksschule

mit einem Erfolg zu verwirklichen. Wir haben oben darauf hingewiesen, daß die Not des Geschichtsunterrichts ihren Grund darin habe, daß dem Schüler die nötige Vertrautheit mit den Fragen fehle, deren Geschichte man ihn lehren will. Wir haben auch angedeutet, daß es insbesondere an der Volkschule nicht möglich sei, durch sog. Gegenwartskunde auch nur den kleinsten Teil der Sachfragen, welche der üblichen Geschichtsdarstellung für die Schule zugrundeliegen, so zu behandeln, daß der Schüler dadurch die erforderliche Einsicht für wirkliches historisches Verständnis gewinnt. Denn auch die Erörterung dieser Sachfragen kann nur soweit mit Erfolg durchgeführt werden, als sie sich innerhalb des kindlichen Wissens- und Erfahrungsbereichs hält. Dieser ist gewiß nicht so gering, wie es in der Schule etwa scheinen mag, aber er erstreckt sich gerade nach der von der Geschichte geforderten Richtung am wenigsten weit. Geschichte im landläufigen Sinn ist ja doch in erster Linie politische Geschichte, in zweiter Linie noch etwa Verfassungs-, Kirchen- und Kunstgeschichte. Es ist aber ganz selbstverständlich, daß vor allem politische Fragen, außen- und innen-politische Verhältnisse und deren mannigfache Faktoren und Bedingungen dem Schüler bis in die Mittelschulstufe hinein durchaus fern liegen. Es ist deshalb sicher verfehlt, einen Geschichtsunterricht erteilen zu wollen, der solche Fragen zum Gegenstand hat. Die kritische Geschichtsbetrachtung scheidet also für die Volksschule von vornherein aus.

Die erste Bedingung eines fruchtbaren Geschichtsunterrichts — wie jeden Unterrichts — ist, daß er anknüpfen kann an Erscheinungen, die innerhalb des Kreises der Lebenserfahrung des Schülers liegen, und denen das Interesse des Kindes entgegenkommt, wenn der Lehrer in kundiger Weise auf sie hinweist.

Es gilt deshalb einmal zu untersuchen, für welche Züge des historischen Geschehens der Schüler sich im allgemeinen interessiert. Hiefür dürfen wir neben den Erfahrungen des Lehrers auch abstellen auf die Erinnerung an unser eigenes Verhältnis zur Geschichte während unserer Schulzeit.

Daraus dürfte sich etwa folgendes ergeben: Was den Schüler am meisten fesselt, sind die mutigen Taten, der heldenhafte Kampf eines Einzelnen oder eines Volkes, die abenteuerliche Kriegs- oder Entdeckungsfahrt, das tückische Verbrechen des Meuchelmörders, die teuflische Grausamkeit des Tyrannen, aber auch die edle Tat der Selbstverleugnung, der Großmut und das furchtbare Leiden, das durch Kriegs- und Naturkatastrophen über die Menschen gekommen ist.

Das sind auch die Züge des historischen Geschehens, welche in der Volkstradition und der auf ihr fußenden chronikalischen Überlieferung im Vordergrund stehen, sie bilden den Stoff der historischen Dichtung, des Romans, der Novelle und der Ballade. Geschickt rechnet mit der Stärke ihres Eindrucks auf den primitiv empfindenden Menschen der Film.

Diese Wirkung ist leicht zu erklären. Vorgänge der ange-deuteten Art treten nach außen in ungewöhnlicher, sensatio-neller Weise in Erscheinung und wickeln sich in einem dra-matischen Geschehen ab. Das Kampfmoment wohnt ihnen inne, es kommt im Ringen zwischen Gut und Böse, zwischen mensch-lichem Willen und übermenschlichen Gewalten zur Geltung. Die Träger dieses Geschehens sind Menschen, die einfache, allgemeinmenschliche Gefühle, Leidenschaften, Triebe, Strebun-gen und Ideale verkörpern, welche für jedermann verständlich, d. h. nacherlebbbar sind.

Diesen psychologischen Tatsachen muß der Geschichts-lehrer Rechnung tragen. Die Wirksamkeit seines Unterrichts hängt davon ab. Unter diesem Gesichtspunkt ergibt sich die Entscheidung zwischen den oben dargestellten Möglichkeiten der Geschichtsbetrachtung ohne weiteres. Es ist die monumen-talische Geschichtsbetrachtung, welche solchen Voraussetzungen am besten zu entsprechen vermag. Wir brauchen sie nicht noch-mals zu charakterisieren, um dies darzutun. Die Ereignisse und Gestalten aus der Weltgeschichte, die dem Schüler so darge-stellt werden können, daß er dem Unterricht mit gespanntem Interesse folgt und von ihm einen dauernden Eindruck erhält, sind in ihrer Zahl kaum beschränkt. Ich nenne nur einige Bei-spiele aus der Neuzeit: Die Entdeckung Amerikas durch Co-lumbus, die Eroberung von Peru durch Pizarro, der Freiheits-krieg der Niederlande 1568—1648, Oliver Cromwell, Wallen-stein, Gustav Adolf, Bilder aus der Schreckenszeit des dreißig-jährigen Krieges; Prinz Eugen, der edle Ritter; Peter der Große; das Erdbeben von Lissabon 1755; Friedrich der Große; die Jugendzeit Friedrich Schillers; aus der Geschichte Amerikas: die ersten Kolonien, der nordamerikanische Freiheitskrieg, George Washington; einzelne Szenen und Gestalten aus der französischen Revolution; Napoleon; Andreas Hofer; Garibaldi.

Wenn sich der Lehrer mit diesen Gestalten und Ereignissen selbst eingehend beschäftigt — was freilich bloß anhand von Schulbüchern nicht möglich ist — so wird es ihm leicht gelingen, bei den Schülern lebhaftes Interesse, innere Teilnahme und Begeisterung für sie zu erwecken. Das aber ist — ich wiederhole es — die notwendige Voraussetzung für den Erfolg

des Unterrichts. Es ist die *notwendige* Bedingung dafür; ob es auch die *zureichende* Bedingung ist, d. h. ob es allein schon genügt für die Erreichung des Ziels, bleibt jedoch noch abzuklären. Es kann nicht bestritten werden, daß ein solcher Unterricht dem Kinde wertvolle Bildungselemente vermittelt: es wird immer wieder auf die Namen der genannten geschichtlichen Persönlichkeiten stoßen und sollte doch etwas von ihrem Leben und ihrer Bedeutung wissen. Das ist das meistgehörte, aber vielleicht unwesentlichste Argument für die Rechtfertigung dieser Art des Geschichtsunterrichts; denn mit ihm lassen sich ja tausend andere Forderungen an den Schulunterricht ebenso gut begründen. Wichtiger ist ein anderes: der Gesichtskreis des Schülers wird erweitert; sein geistiges Leben erfährt mannigfache Bereicherung: seine Einbildungskraft wird angeregt; er erhält eine Vorstellung von der Größe des weltgeschichtlichen Geschehens und von der menschlichen Tragik seiner Träger; er ahnt etwas von der Kraft des Glaubens und sieht, daß bedingungsloser Einsatz aller Kräfte die Voraussetzung für die große Tat ist; es kommt ihm zum Bewußtsein, wieviel Leid und Not und Unglück die Menschen aus eigener und fremder Schuld, aber auch als unabwendbares Verhängnis je und je heimgesucht hat. Diese Erkenntnisse, mögen sie auch noch so dunkel und unvollkommen sein, ermöglichen es, die Gegenwart, ihre Größe und ihre Nöte, wenn nicht zu verstehen, so doch mit früheren Zeiten vergleichen zu können und dadurch weniger naiv zu beurteilen.

Wir glauben also, die hier in Frage stehende Art des Geschichtsunterrichts könne ein wertvolles Element der Erziehungsarbeit in der Schule bilden und verdiene es, ausgebaut zu werden.

Aber wir müssen uns darüber klar sein, daß die oben dargelegten Ziele einer monumentalischen Geschichtsbetrachtung nur in beschränkter Weise von der Schule übernommen werden können und daß sie, soweit es der Fall ist, durch den Geschichtsunterricht nur unvollkommen erreicht werden können.

Um dem Schüler die genannten und andere Ereignisse und Gestalten in ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung nahe zu bringen, wird man sie aus den mannigfachen und komplizierten und schwer übersehbaren Beziehungen, in denen sie stehen, herausheben und sie eben doch von rein menschlichen Gesichtspunkten aus betrachten. Damit verzichtet man auf ein Darstellung, welche geschichtswissenschaftlichen Anforderungen zu entsprechen vermag. Ich möchte dies am Beispiel «Friedrich der Große» erläutern. In der geschichtswissenschaftlichen Dar-

stellung müßten folgende Probleme im Vordergrund stehen: Die Bedeutung der schlesischen Kriege in der Geschichte des europäischen Staatensystems und im Kampf um Nordamerika und Indien zwischen Frankreich und England; die innere Verwaltung Preußens im Rahmen der europäischen Verwaltungsgeschichte; das Problem der Staatsraison. Mit diesen Fragen kann sich die Schule nicht befassen. Für sie muß der Preußenkönig als menschliche Erscheinung im Mittelpunkt stehen. «Das Leben und die Abenteuer des Armen Mannes im Toggenburg. Von ihm selbst erzählt» führt unsere Schüler in die Kaserne nach Berlin und läßt sie das Militär- und Kriegswesen Friedrichs vom Standpunkt des zum Soldaten geprellten und geprästen Armen Mannes erleben. Die Jugendgeschichte des Königs, die leicht für die Schule verständlich gemacht werden kann, zeigt Friedrich dann in seinem Menschentum, noch nicht unter dem Gesetz der Staatsraison stehend. Die Zeit des siebenjährigen Kriegs wird durch die Darstellung einiger weniger Szenen behandelt, wofür sowohl die historische als die dichterische Literatur reichen Stoff darbieten. Endlich ist der Alte Fritz zu zeichnen, indem charakteristische Episoden und Anekdoten erzählt werden. (Vgl. die Anekdoten von Friedrich dem Großen in der Insel-Bücherei, die Holzschnitte von Adolf Menzel). Auf diese Weise kann dem Schüler wohl die menschliche Gestalt Friedrichs des Großen nahegebracht werden, seine weltgeschichtliche Bedeutung aber kann in der Schule nicht erfaßt werden. Wir müssen uns aber auch sagen, daß die Helden der Weltgeschichte für uns und unsere Schüler, die nicht dazu berufen sind, Geschichte zu machen, nicht eigentliche Vorbilder und Tröster im Sinne der monumentalischen Geschichtsbetrachtung Nietzsches sein können. Die großen Persönlichkeiten der politischen Geschichte stehen unter einem Gesetz, das dem Kinde — und nicht nur ihm — immer unverständlich bleiben wird.

Diese Grenzen der monumentalischen Geschichtsbetrachtung im Unterricht an der Volksschule und auf der unteren Stufe der Mittelschule müssen beachtet werden. Innerhalb dieser Grenzen ist diese Art des Geschichtsunterrichts jedoch am leichtesten für die Volksschule fruchtbar zu machen.

IV.

Wir möchten dem Kinde durch den Geschichtsunterricht aber doch auch in seiner eigenen Umgebung zurechthelfen, ihm wenigstens etwas vom gegenwärtigen Zustand der engeren

Heimat geschichtlich erklären. Dieses Ziel führt uns zur *antiquarischen Geschichtsbetrachtung*. Wir müssen den Spuren der Vergangenheit, auf welche wir in der Gegenwart stoßen, nachgehen und uns von ihnen durch die Jahrhunderte rückwärts führen lassen, bis wir sie in dem Zusammenhang, in dem sie Leben und Bedeutung hatten, sehen. Daraus ergibt sich die Vertrautheit und Liebe zu all den Dingen, in welchen bedeutsames geschichtliches Geschehen seinen Niederschlag gefunden hat.

Wir haben oben die Gegenstände und Fragen aufgezählt, denen sich der antiquarische Historiker zuwendet und die Einsichten und Erkenntnisse, welche ihm sein Studium der Vergangenheit vermittelt. Wir haben auch wiederholt darauf hingewiesen, daß das Ergebnis dieser Geschichtsbetrachtung gerade jenes liebevolle Verständnis für die Dinge und Verhältnisse sei, welche den Wandel der Jahrhunderte überstanden und heute noch unserer Heimat in Sitte und Brauch, Wirtschaft und Recht eigenes Gepräge verleihen. Es braucht auch keiner längeren Ausführungen, um darzutun, daß die Sachfragen, welche einer solchen Geschichtsbetrachtung zugrundeliegen, für unsere Schüler viel leichter zugänglich sind, als die Probleme der Weltgeschichte. Für die weltgeschichtlich so bedeutsame Eroberung Englands durch die Normannen (1066) fehlen ihnen alle Beziehungspunkte, auf die das historische Verständnis aufgebaut werden könnte. Für die Kolonisation bündnerischer Alpentäler durch die Walser liegen sie auf der Hand. Schon dem Kind kann die Eigenart walserischen Wesens in Siedlung und Bauart, Wirtschaftsweise und Rechtsverhältnissen, Sprache und Sitte auf Grund eigener Beobachtungen leicht zum Bewußtsein gebracht werden. Und doch dürfte es für den Lehrer leichter sein, Wilhelm den Eroberer und die Schlacht bei Hastings so darzustellen, daß der Schüler davon gepackt wird, als die Besiedlung eines Bündner Tales durch die Walser. Den Grund dafür haben wir bereits angegeben, indem wir die Eignung der monumentalischen Geschichtsbetrachtung für den Unterricht erklärten.

Aus den bisherigen Erörterungen ergeben sich folgende für unsere Untersuchung entscheidende Feststellungen:

1. Erste Voraussetzung für einen fruchtbaren Geschichtsunterricht ist die Anpassung an die Interessenrichtung und das Fassungsvermögen des Schülers.
2. Diese Voraussetzung erfüllt am besten die monumentale Geschichtsdarstellung im oben dargelegten Sinn.

3. Durch sie können dem Schüler wertvolle Bildungselemente gegeben und bedeutende erzieherische Eindrücke vermittelt werden. Sie ist für die Bedürfnisse des Unterrichts auszubauen.

4. Sie ist aber in der für die Schule allein möglichen Form Beschränkungen unterworfen, welche den Verzicht auf die Herausarbeitung wesentlicher Elemente für das Verständnis der historischen Bedeutung der dargestellten Gestalten und Ereignisse in sich schließen.

5. Die antiquarische Geschichtsbetrachtung im oben dargelegten Sinn befaßt sich vorwiegend mit Dingen und Lebensverhältnissen der engeren Heimat, für deren Verständnis beim Schüler die erforderlichen Grundlagen in der Anschauung und Lebenserfahrung in viel höherem Maße vorhanden sind.

6. Damit ist auch die Möglichkeit, mit dem Geschichtsunterricht etwas zum Verständnis der Gegenwart beizutragen, in höherem Maße gegeben.

7. Die antiquarische Geschichtsdarstellung entspricht jedoch der Interessenrichtung des Schülers nicht.

8. Aus diesen Feststellungen ergibt sich für den Unterricht das Postulat: die methodischen Vorzüge der monumentalischen Geschichtsdarstellung mit der antiquarischen Geschichtsbetrachtung zu verbinden.

9. Ist diese Verbindung möglich und wie?

Dieser Frage wenden wir uns im folgenden zu.

Die Eignung der monumentalischen Geschichtsdarstellung für den Unterricht beruht nicht in erster Linie auf den Wesensmerkmalen, durch welche Nietzsche sie charakterisiert, vielmehr sind es das dramatische Element, die Bildhaftigkeit der äußeren Erscheinung und die Größe der menschlichen Leidenschaften, Taten und Leiden, welche des Schülers Sinnen und Fühlen gefangen nehmen. Aus diesem Grund hat sich im herkömmlichen Geschichtsunterricht die Darstellung von kriegerischen Ereignissen, bei denen diese Elemente dem Stoffe selbst, wie er vom Lehrer vorgefunden wird, innewohnen, allzu sehr in den Vordergrund gedrängt. Besonders groß war die Gefahr einseitiger Hervorhebung kriegerischer Taten im schweizergeschichtlichen Unterricht. Daraus ergab sich leicht eine falsche Beurteilung der Vergangenheit. Unsere Altvordern erschienen als Kriegshelden; ihr Leben, Schaffen und Leiden auf den Gebieten der Wirtschaft, des Rechts, des Glaubens usw. blieb im Dunkeln. Hierin hat sich jedoch seit längerer Zeit eine Wand-

lung angebahnt. Das nächstliegende Zeugnis dafür ist uns Prof. Pieths Schweizergeschichte für Bündner Schulen, in der die Kulturbilder aus den verschiedensten Gebieten einen verhältnismäßig breiten Raum einnehmen. Auch nimmt der Verfasser darauf Bedacht, wo immer möglich, seine Erzählung an einen Vorstellungsinhalt des Kindes anzuknüpfen. Er hat den vielfach üblichen Abriß der Schweizergeschichte für die Schule grundsätzlich aufgegeben und sich der Ausarbeitung von Bildern aus dem Leben der Vergangenheit in seiner Mannigfaltigkeit zugewandt. Wir möchten diesen Fortschritt hier ausdrücklich anerkennen. Doch sind wir der Auffassung, daß der von Pieth erst betretene Weg konsequent und ohne Rücksicht auf überkommene Lehrpläne weiterverfolgt werden müsse.

Wir haben dargetan, daß wir uns mit der Geschichtsdarstellung im monumentalischen Sinn allein, so sehr wir deren Wert anerkennen, nicht begnügen können, sondern Heimatkunde im Sinne der antiquarischen Geschichtsbetrachtung treiben müssen, wenn wir beim Schüler eigentliches historisches Verständnis wecken und dem Leben dienstbar machen wollen. Wir haben aber festgestellt, daß dies nur möglich sei, wenn wir diejenigen Züge, welche den Schüler an der monumentalischen Geschichtsdarstellung faszinieren, auch der Schilderung der für unsere enge Heimat bedeutsamen Vorgänge und Zustände zu verleihen vermögen. Das heißt aber nichts anderes, als *dramatische Gestaltung und bildhafte Ausmalung von Vorgängen, durch welche sich bedeutsame Tatsachen der heimatlichen Siedlungs-, Wirtschafts-, Rechtsgeschichte und Volkskunde erklären lassen*. Dramatisch wird der Stoff gestaltet, indem er in Handlung, Geschehen umgegossen wird. Die bloße Mitteilung von Tatsachen, Ergebnissen, zu denen ein bestimmtes Tun geführt hat, ist zu vermeiden, ebenso die Beschreibung von Zuständen. Die Geschichtslehrbücher für die Schule sind vielfach gerade vom entgegengesetzten Prinzip beherrscht. Das Lehrbuch der Mittelschule ist ein Auszug aus einem größeren ausführlicheren Werk, dasjenige der Sekundarschule ist knapper, gedrängter gehalten, ist also ein nochmals verdünnter Auszug; mit den Geschehnissen, welche zu den Tatsachen geführt haben, welche man sich an der Sekundarschule zu merken hatte, beschäftigt sich erst der Student im einzelnen anhand von eingehenden Monographien. Das ist ein verkehrter Lehrgang. Je knapper die Zusammenfassung historischer Tatsachen, desto mehr fällt das Bild und der dramatische Vorgang aus; was bleibt, kann nur durch das Gedächtnis aufgenommen werden und wird nicht verstanden. Deshalb verlangt der Unterricht an der Volksschule

die ausführlichste Darstellung. Ausführlich in dem Sinne, daß jeder Vorgang, der erzählt wird, in seinem äußeren Ablauf in allen seinen Zwischengliedern möglichst so geschildert wird, daß der Schüler ihn nacherleben kann. Auch wenn er sich für den geschichtlichen Stoff, welchen der Lehrer behandelt, lebhaft interessiert, z. B. für die Schlacht an der Calven, so bleibt er doch immer unbefriedigt, solange er sich nicht bildhaft vorstellen kann, wie sich die Kampfhandlungen, von denen er hört, im einzelnen abgespielt haben. Dieser Richtung des Interesses muß der Unterricht möglichst weit entgegenkommen. Das kann nur geschehen, indem er sich möglichst weit vom Geschichtsabriß entfernt. Dieser bedeutet als Lehrmittel den Tod des Unterrichts. Für den heimatkundlichen Unterricht kommt er als Lehrmittel ohnehin weniger in Frage. Aber die methodischen Grundsätze, welche zu seiner Verurteilung führen, haben auch hier unverminderte Geltung. Auch heimatkundliche Tatsachen sind tot, wenn sie dem Schüler lediglich als solche mitgeteilt werden, werden aber lebendig, wenn sie sich aus einer Erzählung ergeben. Ich möchte das an einigen Beispielen darlegen. Wenn wir etwa die Schicksale des Heinzenbergs in der Feudalzeit nach der bekannten historischen Literatur darstellen wollten, könnten wir den Schülern sagen, welche Rechte die Freiherren von Vaz da besessen haben, an welche Herren sie nach deren Aussterben gefallen sind, auf welchem Weg sie weiter den Inhaber wechselten usw. Solche Daten sind jedoch für sich ziemlich wertlos. Etwelche Bedeutung erhalten sie erst als Fixpunkte für die Orientierung im geschichtlichen Geschehen. Aber auch wenn man sich mit ihnen nicht begnügt, sondern an Tatsachen zusammenträgt, was den geschichtlichen Darstellungen etwa noch zu entnehmen ist, kommt man nicht viel weiter.

Das Ziel ist nur erreichbar, wenn ein für die Zeit charakteristischer Vorgang möglichst anschaulich dargestellt wird. Dieser muß so gewählt werden, daß sich an ihm historisch bedeutsame Zusammenhänge aufweisen lassen. Für den Ausgang der Feudalzeit käme die große Rätzünser Fehde in Frage. An ihr ließe sich das machtvolle Umsichgreifen des Freiherrn Ulrich von Rätzüns darstellen, die Verdrängung der kleinen Herrschaften innerhalb seines Territoriums, die Zerstörung ihrer Burgen, die Heranziehung der Untertanen zur militärischen Hilfeleistung, die Leiden und Nöte des Landvolkes infolge der unablässigen Fehden, die Bestrebungen des Volkes, sich vor ihnen durch eigene Friedensorganisation zu schützen. Alle diese Tatsachen und Zusammenhänge könnten in der Erzählung der

Erlebnisse eines Heinzenberger Bauers oder in einzelnen Bildern aus dem Leben am Heinzenberg in der Zeit des mächtigen Rätzünsers dargestellt werden.

Zweites Beispiel. In der Wirtschaftsgeschichte unserer Täler ist vom ausgehenden Mittelalter an der Kampf um den erforderlichen Wirtschaftsraum für die zahlreiche Bevölkerung die am stärksten in Erscheinung tretende Tatsache. Sie kann jedoch dem Schüler nicht eindrücklich zum Bewußtsein gebracht werden, wenn man bloß auf sie hinweist und ihm erklärt, daß damals auch dem schlechtesten und nur schwer zugänglichen Stück Boden, dessen Nutzung sich heute nicht lohnt, der größte Wert beigemessen wurde. Wenn man aber erzählt, wie eine ganz bestimmte Familie durch Reutung im Walde ein Gut schuf, welches heute noch existiert, und welches jeder Schüler selbst kennt, und die Schicksale dieses Hofes oder Maiensässes in der Folgezeit schildert, so wird jene Tatsache lebendig, erschließt sich wirklichem Verständnis.

Drittes Beispiel. Wenn irgendwo, so läßt sich an der Strafgerichtsbarkeit ein Fortschritt in der Geschichte aufweisen. Um dies darzutun, wird man Strafen und Rechtsgang des ausgehenden Mittelalters auch in der Schule darstellen. Auch dies soll aber nicht geschehen, indem man die Verbrechen und ihre Strafen aufzählt, wie sie in einem Kriminalstatut enthalten sind oder in einer Geschichte des Strafrechts. Es gilt vielmehr, einen konkreten Strafprozeß, wie er sich in der eigenen Gegend abgespielt hat, im einzelnen darzustellen. Das ist verhältnismäßig leicht, da solche Prozesse in größerer Zahl mit allen zur bildhaften Ausgestaltung erforderlichen Einzelzügen in Urkunden niedergelegt sind. *Pieth* hat im ersten Band seines Schulbuches S. 154 eine solche Gerichtsverhandlung dargestellt. Nach unserer Auffassung müßte diese Erzählung jedoch viel ausführlicher gehalten sein. Es sollte geschildert sein, welches Verbrechen vorgefallen, unter welchen Umständen es sich ereignete, wie und von wem der Täter in Gewahrsam genommen wurde, welche Strafe für seine Tat bestimmt war, wie sich die ganze Gerichtsverhandlung im einzelnen abgespielt hat.

Diese wenigen Beispiele lassen erkennen, wie wir uns die Verbindung der methodischen Vorzüge der monumentalischen Geschichtsdarstellung mit der antiquarischen Geschichtsbetrachtung vorstellen.

V.

Wenn sich der Lehrer nun vornimmt, seinen Geschichtsunterricht in der dargelegten Weise zu erteilen, so wird er gleich

gewahr, daß er sich dafür an kein Lehrbuch halten kann und dem Lehrplan die Gefolgschaft versagen muß.

Vor allem muß das Dogma der *Kontinuität* über Bord geworfen werden. Es schreibt ja vor, daß die geschichtliche Darstellung aus einer Kette von Tatsachen zu bestehen habe, die im Gang durch die Jahrhunderte nicht abreißen dürfe. Daraus ergibt sich dann eben je nach der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit ein mehr oder weniger knapper Abriß der Geschichte. Wenn im Gegensatz dazu unsere Forderung erfüllt werden soll, so kann es sich nur darum handeln, aus der Masse der geschichtlichen Tatsachen einige wenige Gestalten, Ereignisse und Zustände auszuwählen, an denen sich wesentliche Züge einer bestimmten Epoche oder Lebenserscheinungen von typischer Bedeutung für alle Zeiten, also auch die Gegenwart, aufweisen lassen. Die schwierige methodische Aufgabe besteht dann in der Ausgestaltung des gewählten Themas zu einer möglichst lebendigen Erzählung. *Die Geschichte löst sich also auf in Geschichten*. Der Geschichtslehrer an der Volksschule muß Geschichten erzählen können. Er kann seinen kleinen Zuhörern aus der Geschichte nur das wirklich nahebringen, was er ihnen in der Form «einer Geschichte» erzählen kann. Was von historischen Ereignissen nicht zum Gegenstand «einer Geschichte» gemacht werden kann, eignet sich nicht für den Unterricht an der Volksschule.

Wir haben oben die Gestalten und Ereignisse aufgezählt, in deren Geschichten sich für die Schule die Weltgeschichte der Neuzeit etwa auflösen könnte. Auch die Schweizergeschichte und die Bündnergeschichte würden im Geschichtsbuch nach unserem Sinn nicht durch mehr als vielleicht je 12 bis 15 Erzählungen vertreten sein.

Die Erzählungen aus der Bündnergeschichte hätten sich etwa mit folgenden Stoffen zu befassen:

1. Bilder aus der Urgeschichte:

Ausgangspunkt: Eine ganz bestimmte Höhle als Wohnstättte urgeschichtlicher Menschen, die Ausgrabung einer urgeschichtlichen Siedlung.

Ausgestaltung: Erzählung der Lebensschicksale einer Sippe von Jägern, Fischern, primitiven Ackerbauern.

Beispiele: «Die Wölflinge und die Fischfänger» von Georg Lindenlaub (Geschichtsunterricht im neuen Geiste I).

«Die Inselleute vom Bodensee» von Karl Keller-Tarnuzzer.

2. Der Übergang vom Gemeineigentum zum Individualeigentum.

Beispiel: «Der tolle Hugbald» von Georg Lindenlaub (Geschichtsunterricht im neuen Geiste I).

Auswertung: Die eigene Dorfmark (ihre Einteilung; Allmende, Gemeinatzung).

Die Darstellung der Frühzeit ist besonders dankbar für den Unterricht, weil in ihr die Kulturzustände viel einheitlicher sind, als in den späteren Zeitaltern, in denen sie sich von Ort zu Ort stark differenzieren. Es dürfen deshalb urgeschichtliche Erzählungen aus der übrigen Schweiz und aus Deutschland unbedenklich für die Darstellung der heimatlichen Verhältnisse verwendet werden.

3. Aus der karolingischen Zeit.

Beispiel: Gerichtstag auf Hohenrätien als kirchlichem und weltlichem Mittelpunkt der Hundertschaft Domleschg-Heinzenberg-Schams.

4. Aus der Feudalzeit.

Beispiele: Die große Rätzünser Fehde; der Schamserkrieg.

Zugleich als Überleitung zu

5. Die Gründung der Volksbünde.

6. Die freien Walser.

Beispiel: Erzählung der Schicksale einer Familie auf ihrer Wanderung aus dem Formazzatal ins Rheinwald, nach Safien und an den Heinzenberg (3—4 Generationen).

7. Die Schaffung neuen Kulturlandes.

Beispiel: Die 5 Brüder Camenisch aus Urmein reuteten das Maiensäss Dürrwald. Ihr Verhältnis zur Nachbarschaft, zur Gerichtsgemeinde und zur Herrschaft. Der Prozeß vor dem Gericht Heinzenberg zu Portein um das gereutete Gut etc.

8. Die Schlacht an der Calven.

9. Die Reformation.

Beispiel: Die Durchführung der Reformation im eigenen Tal, in der eigenen Gemeinde. Geschichte der Kirchgemeinde.

Hiefür ist die Bündner Reformationsgeschichte von Dr. Emil Camenisch ein ausgezeichnetes Hilfsmittel.

10. Ein Strafprozeß im alten Graubünden.

Es ist ein Beispiel aus dem eigenen Tal zu wählen.

11. Die Bündner Wirren.

Beispiel: Das Leben des Jürg Jenatsch.

Anlehnung an C. F. Meyers Roman, soweit er nicht im Widerspruch zu den geschichtlichen Tatsachen steht.

12. Der Verkehr über unsere Bergpässe.

Beispiel: Der Säumer Peter Gruber nach A. Sprecher, Donna Ottavia.

13. Schulwesen im alten Graubünden.

Beispiel: Der Maler und Schulmeister Hans Ardüser. Seine Lebensgeschichte enthält zugleich wertvolle Einblicke in geistige und soziale Zustände.

14. Franzosen und Österreicher in Graubünden.

Beispiel: Das Schicksal des Klosters Disentis. Wie es im Rheinwald zu und herging nach Ißler, Geschichte der Walserkolonie Rheinwald.

15. Straßenbauten. Kampf um die Ostalpenbahn. Rheinkorrektion.

Beispiel: Das Leben von Oberst Lanicca.

Zu diesen Beispielen, mit Ausnahme der urgeschichtlichen und der Nr. 8, 11, 12, 13, ist folgendes zu bemerken:

Sie sind der Heimatkunde der Hinterrheintäler, z. T. auch nur des Heinzenbergs, entnommen. Der Lehrer aus einem andern Kantonsteil wird sich bei der Auswahl an den eigenen heimatkundlichen Kreis halten. Darin liegen erhebliche Schwierigkeiten. Es ist nicht möglich, ein historisches Geschichtenbuch zu schaffen, das im ganzen Kanton in gleicher Weise vom Lehrer zum Nacherzählen oder als Lektüre für die Schüler benutzt werden könnte. Zwar wird ein Lehrbuch, wie das Pieth'sche auch nach der Umstellung des Unterrichts in unserem Sinn nicht überflüssig werden. Es wird dem Lehrer nach

wie vor gute Dienste für die Stoffwahl leisten können. Auch in der Hand des Schülers soll es bleiben. Es vermittelt demjenigen, der es durchliest, einen vollständigeren Überblick, als er mit unserer Methode gegeben werden kann. Es wird immer Schüler geben, die es aus eigenem Antrieb lesen. Der eigentliche Schulunterricht aber soll sich nach unseren Vorschlägen gestalten. Voraussetzung dafür ist nun aber eben, daß Geschichtserzählungen aus dem heimatkundlichen Stoff der einzelnen Talschaften geschaffen werden. Die ideale Forderung ginge dahin, daß jeder Lehrer aus den Quellen und der Literatur des Ortes, an dem er wirkt, je nach seiner besonderen Forschungsrichtung die Themen wählen und gestalten würde. Diese Forderung ist unerfüllbar. Vom Lehrer kann nicht verlangt werden, daß er Geschichtsforscher und schöpferischer Geschichtsdarsteller sei. Diese Aufgabe muß ihm abgenommen werden durch eine hiefür nach Ausbildung, Neigung und Veranlagung geeignete Einzelperson oder durch eine Arbeitsgemeinschaft von Lehrern und Historikern. Die Anforderungen, welche an eine solche Arbeit gestellt werden müssen, dürfen nicht unterschätzt werden. Zwar gibt es eine Anzahl von Themen, zu denen auch verschiedene der oben aufgezählten gehören, die bereits so bearbeitet sind, wie sie in der Schule dargestellt werden können (z. B. Die Inselleute vom Bodensee, Der tolle Hugbal, Peter Gruber nach A. Sprecher). Für die Weltgeschichte sind diese Beispiele sehr zahlreich. Geradezu einen Idealfall stellt die Entstehung der Eidgenossenschaft dar, seitdem sie mit gutem Gewissen nach den Traditionssquellen, wie sie der Tschudischen Darstellung, auf welcher der Wilhelm Tell von Schiller fußt, zugrundeliegen, erzählt werden darf (Forschungen von Prof. Karl Meyer). Eine herrlichere Geschichtserzählung für die Schule kann gar nicht ausgedacht werden. Auch die Ausführung unseres Bildes Nr. 7 «Die Geschichte des Maiensäßes Dürrwald» wird dem Lehrer nicht allzu große Schwierigkeiten bieten, wenn einmal der Historiker seine Arbeit getan hat, die ebenfalls leicht zu bewältigen wäre (s. P. Liver, Zur Rechts- und Wirtschaftsgeschichte des Heinzenbergs, Bündner Monatsblatt 1932 und die Besprechung in der Vierteljahrsschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 1936).

Wer aber etwa an die Ausarbeitung des Bildes «Die Räzünserfehde» gehen würde, müßte bald gewahr werden, daß über die bisher geleistete Arbeit des Historikers hinaus eine große und schwierige Aufgabe zu erfüllen wäre. Wenn die Erlebnisse des Heinzenberger Bauers, der dieses Geschehen miterlebt hat, er-

zählt werden sollen, so ist dessen ganze Umwelt darzustellen, Haus und Hof, die Arbeit auf dem Feld, der Verlauf der Markgenossenschaftsversammlung, die Tätigkeit des herrschaftlichen Ammanns, dann das Auftreten des Freiherrn von Rätzuns in der Gerichtsversammlung, die Zerstörung einer Burg, Kampfhandlungen und Brandschatzung, die Beratungen der Vertreter der einzelnen Gerichtsgemeinden über den Landfriedensschutz. Das alles müßte in eine Handlungseinheit gebracht und bildhaft gestaltet werden, d. h. die einzelnen Szenen müßten so erzählt werden, daß der Zuhörer sie sich als plastisches und farbiges Bild vorstellen könnte. Wenn dieses Bild aber einigermaßen historische Treue soll beanspruchen können, so muß es aus der Vertrautheit mit einer großen Menge kulturhistorischer Tatsachen heraus entworfen sein.

Historische Treue müssen wir von jeder Geschichtserzählung für die Schule verlangen. Wir müssen uns strenge davor hüten, ins Fabulieren hineinzugeraten. Der Historiker muß uns das Zeugnis ausstellen können, daß wir unsren Schülern nichts erzählen, was feststehenden Tatsachen widerspricht, und daß die Vorgänge, welche wir schildern, *sich so abgespielt haben können*, wie wir sie in der Schule darstellen. Dann dürfen wir auf die Frage des Kindes: «Ist das wahr?» getrost antworten: «Ja, so ist es gewesen».

VI.

Zum Schluß möchte ich noch darauf hinweisen, daß ein Lehrmittel für den Geschichtsunterricht besteht, das als Verwirklichung der Postulate, welche ich hier aufgestellt und begründet habe, betrachtet werden kann. Sein Titel lautet: *Geschichtsunterricht im neuen Geiste*. Im Namen der Arbeitsgemeinschaft für Geschichtsunterricht des Bremischen Lehrervereins herausgegeben von Friedrich Walburg, Studienrat in Bremen. Im Jahre 1920 hat sich in Bremen im Anschluß an einen Kurs über die Neugestaltung des Geschichtsunterrichts von Studienrat Walburg eine Arbeitsgemeinschaft gebildet, welche die Umgestaltung des Geschichtsunterrichts praktisch durchgeführt hat durch die Herausgabe des genannten Lehrmittels und seine Erprobung im Unterricht. Dieses Geschichtslehrwerk umfaßt 6 Bände.

- Teil I: Urgeschichte;
- » II: Germanische Frühgeschichte;
- » III: Deutsches Mittelalter;
- » IV: Vom Mittelalter zur Neuzeit;

Teil V: Neuere Geschichte. Das Zeichen des Absolutismus;
» VI: Neueste Geschichte. 1789—1871.

Jeder Band zerfällt in einen wissenschaftlichen Teil, in dem die Stoffauswahl und Stoffwertung begründet und die einzelnen Zeitabschnitte, welche in den folgenden Erzählungen behandelt werden, in ihrer Bedeutung und Besonderheit charakterisiert und in den großen historischen Zusammenhang hineingestellt sind. Gute Hinweise auf die Literatur erleichtern dem Lehrer das eingehendere Studium, zu dem diese wissenschaftliche Einleitung anregt. Der zweite, der Hauptteil des Bandes, enthält die *Erzählungen*, Geschichten, wie wir sie hier für den Geschichtsunterricht an der Volksschule gefordert haben. Im 4. Band «Vom Mittelalter zur Neuzeit» finden sich z. B. folgende Erzählungen: I. Für die Zeit der Erfindungen und Entdeckungen 1. Johann Gutenberg, 2. Zu neuen Welten, 3. Die Eroberung des Goldlandes Peru, 4. In der alten Reichsstadt Nürnberg. Jede dieser Erzählungen umfaßt 12 bis 14 Druckseiten. Eine knappe Einleitung stellt jeweils den historischen Zusammenhang her. Die Erzählungen sind in kurze Abschnitte gegliedert, in denen eine Szene, ein Bild dramatisch gestaltet ist. Zur *Auswertung**)) werden im Anschluß daran schlagwortartig diejenigen historischen Tatsachen und Zusammenhänge genannt, welche durch die Erzählung zur Anschauung gebracht worden sind. Die Erzählungen allein, ohne wissenschaftliche Einleitung und ohne Anmerkungen für die Auswertung sind als Schülerhefte mit Illustrationen separat erschienen. Die Sammlung trägt den Titel «Geschichte in Erzählungen». Nicht alle diese vielen Erzählungen sind gleich gut gelungen, was ja selbstverständlich ist, da sie von verschiedenen Verfassern stammen und sich nicht jeder Stoff gleich gut für diese Art der Behandlung eignet. Aber ich betrachte dieses Werk als eine hervorragende Leistung. Es verdient seinen Titel «Geschichtsunterricht im neuen Geiste» voll und ganz. Denn es macht wirklich ernst mit der vielgeforderten und kaum je praktisch durchgeföhrten Neugestaltung des Geschichtsunterrichts**). Von uns kann es in-

*)) Wir möchten hier noch besonders betonen, daß diese nicht vernachlässigt werden darf.

**) Wir möchten es aber nicht unterlassen, wertvolle Versuche, wenigstens einzeln der hier erhobenen Forderungen praktisch zu verwirklichen, anzuerkennen. Wir haben in diesem Sinne unsere Schweizergeschichte für Bündnerschulen von Prof. Pieth besprochen und möchten hier noch hinweisen auf *Jaggi Dr. A., Aus der Geschichte der letzten hundert Jahre. Ein Lesebuch für Schule und Haus. Staatlicher Lehrmittelverlag und Paul Haupt, Bern 1936*, sowie auf die separat gedruckte Einführung dazu. Der

dessen nicht einfach übernommen werden, weil es nicht Schweizer- und Bündnergeschichte enthält. Zur Behandlung der Weltgeschichte jedoch, soweit sie für die Volksschule (inkl. Sekundarschule) in Betracht kommt, dürfte es sich auch für uns sehr gut eignen. Ich möchte jedem Lehrer empfehlen, sich mit ihm vertraut zu machen und es im Unterricht zu verwenden. An solchen Versuchen, vom geeigneten Lehrer angestellt, würde

Verfasser geht von den gleichen grundlegenden Einsichten aus, wie die Herausgeber des Werkes «Der Geschichtsunterricht im neuen Geiste» und wir wir sie zu entwickeln versucht haben. Einige Stellen aus seiner Einführung mögen dies belegen: «Was in der Geschichte oder sonstwo nicht durch Vernunft, Gefühl oder auch Glaube ergriffen werden kann, sondern einfach hingenommen werden muß, ist überhaupt nicht bildend, wenn man die rein formale Übung des Gedächtnisses hier nicht beachtet». «Jedenfalls ist es sehr schwer, dem Kinde zu sagen, «wie es eigentlich gewesen sei». Der kindliche Erkenntnisprozeß in ihm beginnt nämlich mit dem *Erfassen des Einzelnen, Konkreten, Bildhaften*. Es ist innerlich darauf angewiesen, daß man ihm von den einzelnen Männern, den einzelnen Vorgängen, den einzelnen Gedanken, Wünschen, Beschwerden, Überlegungen berichte». «Das Geschichtsbuch hat in erster Linie die Aufgabe, die Tatbestände, die konkreten Fakten darzustellen. Das kann geschehen in Form von besonders geeigneten Quellenausschnitten oder in Gestalt der anschaulichen Erzählung, die sich in möglichst weitem Ausmaß auf Quellenkenntnis stützt». «Zum Schluß sei hier überhaupt noch eines lebhaft betont: Trotz alledem und bei alledem, was über Quelleninterpretation, Beheben psychologischer Schwierigkeiten und Herausarbeiten der Leitlinien gesagt worden ist, glaubt der Verfasser, im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts in der Volksschule müsse immer stehen bleiben der konkret und fesselnd aufgebaute Tatbestand, das farbige, einprägsame Bild, das haften bleibt, bevor sein tiefster Sinn erahnt und ausgeschöpft werden kann». Aus diesen Äußerungen geht hervor, daß zum mindesten die Motive für eine Neugestaltung des Geschichtsunterrichts bei *Jaggi* weitgehend mit den unsrigen übereinstimmen, und daß sich auch seine methodischen Grundsätze enge mit den von uns entwickelten berühren. Aber das Lesebuch für Schule und Haus, das *Jaggi* geschaffen hat, sieht in mancher Hinsicht anders aus, als es nach unseren Vorschlägen aussehen müßte. Zwar finden sich in ihm verschiedene Stücke, die sich sehr gut für den Unterricht in unserem Sinn verwenden ließen. Der Lehrer wird sicher gut daran tun, sich bei der Behandlung der Schweizergeschichte des 19. Jahrhunderts in diesem Buch umzusehen. Wenn man es durchliest und als Ganzes betrachtet, so wird man von unserem Standpunkt aus etwa folgende Vorzüge und Mängel feststellen: Es wechseln Kapitel, die der Verfasser selbst erzählt, ab mit solchen, die aus ausgewählten Quellenstellen und Berichten von Zeitgenossen, die bedeutsame historische Vorgänge persönlich erlebt haben, bestehen. Aus diesem Grunde haftet der Darstellung eine störende Ungleichmäßigkeit an. Neben anschaulich erzählten Abschnitten, wie «Handel und Gewerbe leiden» (105) oder «Ratsherr Joseph Leu» (112) stehen Quellenstellen, die dem Leser, welcher die historischen Tatsachen nicht schon kennt, also insbesondere dem Schüler, eine ganz ungenügende Vorstellung vermitteln, man vergleiche z. B. «Wie Freunde und Gegner die neue Patrizier-Regierung beurteilen» (63), «Aus dem Bundesvertrag» (67), «Das Feuer von Paris zündet in Wien» (142), «Die Berliner geraten in Aufregung und stecken die Köpfe

sich erweisen, ob die von uns hier dargelegten methodischen Gedanken, Forderungen und Erfahrungen richtig und praktisch verwertbar sind oder nicht. Wenn sie als brauchbar befunden würden, so müßte die Aufgabe in Angriff genommen werden, den schweizer- und bündnergeschichtlichen Stoff in der von uns oben skizzierten Art und Weise nach den gleichen methodischen Grundsätzen zu gestalten.

zusammen» (144), «Königliche Versprechungen — Zwei Schüsse — Die Mütze ab» (144), dann die bloße Wiedergabe der wichtigsten Artikel der Verfassungen der Eidgenossenschaft und einzelner Kantone. Alle diese Stücke würden sich eignen zur Veranschaulichung von einzelnen Zügen der zusammenhängenden historischen Erzählung. Für sich allein geben sie dem Leser einen bildhaften Eindruck, vermögen aber die Bedeutung und den Zusammenhang der Tatsachen, auch da wo sie an einen erzählenden Teil anschließen, nicht zu erhellen.

Anstelle der dramatisch aufgebauten Erzählung, in der eine bedeutsame historische Einsicht aus dem Fluß des Geschehens sich ergibt, haben wir hier einzelne Momentbildchen, einen raschen Wechsel von flüchtigen Eindrücken, die sich nicht zum einheitlichen Erlebnis zusammenfügen. Einzelne Quellenzeugnisse können auch recht nichtssagend sein, so wie sie für sich allein dastehen, z. B. «Bismarck als Minister» (151). Auch wo der Verfasser zusammenhängend erzählt — und das sind, wie gesagt, die besten Teile des Buches — sucht er die Anschaulichkeit der Darstellung mehr dadurch zu erreichen, daß er charakteristische Einzelzüge hervorhebt, als daß die ganze Erzählung als solche durch dramatischen Ablauf packend wirken würde. Es muß dem Verfasser allerdings zugutegehalten werden, daß er eine Epoche zu behandeln hatte, die sich nur in wenigen Ereignissen und Gestalten zur Behandlung in der Form von «Geschichten» eignet. Immerhin zeigt z. B. der Abschnitt über die Fabrikgesetzgebung, die er geschickt in den Rahmen der Lebensbeschreibung des ersten Fabrikinspektors, Fridolin Schuler, hineingestellt hat, daß selbst ein solcher Stoff in der Form der Lebensgeschichte eines Mannes sehr schön dargestellt werden kann. Es ist aber überhaupt nicht möglich, die politischen und wirtschaftlichen Probleme des 19. und 20. Jahrhunderts, wie Weltbürgertum und Nationalstaat, die Auseinandersetzung zwischen Liberalismus und Konservatismus, Kapitalismus und Sozialismus in der Volksschule mit Erfolg zu behandeln. Das Verfahren *Jaggis*, Äußerungen der Vertreter gegensätzlicher Anschauungen in solchen Fragen einander gegenüberzustellen, dürfte kaum geeignet sein, eine Klärung herbeizuführen, es wird eher der Verwirrung Vorschub leisten. Das Kapitel «Vom Kampf für und gegen unsere heutige Wirtschaftsordnung» würde ebenfalls kaum geeignet sein, den Schüler wirklich zu belehren, auch wenn, was da im zweiten Absatz ausgeführt wird, wirklich richtig und für die bestehende Wirtschaftsordnung im Gegensatz zu irgend-einer anderen charakteristisch wäre, was recht fraglich ist, aber hier nicht auszumachen ist, in der Schule aber auch nicht ausgemacht werden kann.

Wir glauben, daß sich das Buch *Jaggis* als Ganzes viel besser als anregendes Lesebuch für den reifen Geschichtsfreund, denn als Schulbuch eignen würde; immerhin enthält es einzelne Stücke, die sich auch für die Schule sehr gut verwenden lassen, wie oben bemerkt wurde.