

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 63 (1918)
Heft: 5

Anhang: Zur Praxis der Volksschule : Beilage zu No. 5 der "Schweizerischen Lehrerzeitung", Februar 1918, No. 2

Autor: Huber, H. / Weiss, G. / H.C.K.

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: 25.01.2026

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

ZUR PRAXIS DER VOLKSSCHULE

BEILAGE ZU N° 5 DER „SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG“

1918

FEBRUAR

No. 2

Praxis des staatsbürgerlichen Unterrichts auf der Stufe der Primar-, Sekundar- und Fortbildungsschule.

Von H. Huber, Zürich 2.

Einleitung.

Die Aufgabe des staatsbürgerlichen Unterrichts besteht nach der heutigen Auffassung hauptsächlich darin, die heranwachsende Jugend zum Verständnis der Grundlagen unsers staatlichen Lebens, zu staatsbürgerlichem Pflichtbewusstsein und zu vaterländischem Verantwortlichkeitsgefühl zu erziehen. In dem Sinne wird die Notwendigkeit dieser Disziplin gegenwärtig von Schul- und Staatsmännern, denen das Wohl des Vaterlandes am Herzen liegt, allgemein anerkannt. Aber immer begegnet man noch Stimmen, die solche Belehrungen auf der Stufe der Primar-, ja Sekundarschule für verfrüht finden, weil den Schülern in diesem Alter eine eingehende Kenntnis des praktischen Lebens und der weitere Blick zum tiefen Erfassen dieses Unterrichtsgegenstandes fehle.

Nachfolgende Ausführungen wollen solche Behauptungen widerlegen und zeigen, wie verfassungskundliche Belehrungen in ungezwungenem Anschluss an den übrigen Lehrstoff, hauptsächlich an die Realien, dem Schüler auf einfache Art zum Verständnis gebracht werden können.

I. Staatsbürgerliche Belehrungen auf der Unterstufe der Primarschule. 4. bis 6. Schuljahr.

A. Lehrverfahren im Anschluss an die Naturkunde.

An die Besprechung der Jagdtiere lassen sich leicht folgende Fragen anschliessen:

1. Ist die Jagd auf Hasen, Füchse, Rehe usw. das ganze Jahr erlaubt?
2. Warum ist sie z. B. im Frühling untersagt? (Pelz, Junge).
3. Nur wann, während welcher Zeit dürfen bei uns Hasen geschossen werden?
4. Warum ist die Jagdzeit von so kurzer Dauer? Schonung des Wildstandes.
5. Darf während der Jagdzeit „ein jeder frei in Wäldern jagen?“ „Dem Herrn (Staat) gehört das Wild und das Gefieder.“ Der Wildstand bildet einen nicht unwesentlichen Teil des Nationalvermögens.
6. Anfang, Schluss der Jagdzeit. Schontage. Jagdpatent, Entzug des Patentes. Jagdrevier. Patent- oder Reviersystem?
7. Haben die Jäger unter sich solche Vereinbarungen getroffen?
8. Es besteht hierüber ein Befehl, eine Vorschrift, eine Verordnung, ein Gesetz.

Der Art. 25 der B. V.* lautet: „Der Bund ist befugt, gesetzliche Bestimmungen über die Ausübung der Fischerei und Jagd, namentlich zur Erhaltung des Hochwildes, sowie zum Schutz der für die Land- und Forstwirtschaft nützlichen Vögel zu treffen.“ (In vielen Fällen werden die Artikel der Verfassung oder die Gesetze in etwas einfacherer, verständlicher Form geboten, als sie die amtliche Fassung enthält.)

9. Weitere Ausführungen über die Handhabung des Gesetzes. Dürfte unser Kanton, unsere massgebende Behörde die Jagd für die Dauer eines ganzen Jahres erlauben? Warum nicht? Kantonale und Bundessouveränität. 10. Vergleichung mit den Verordnungen über die Gemsjagd.— Diese ist von noch kürzerer Dauer. Die Gemsen würden ohne schützende Bestimmungen bald ganz ausgerottet werden. Freiberge, Wildfrevel, Wilderer, Wildhüter. Schongebiete Wo? Nationalpark im Engadin ... 11. Wer macht die Gesetze? Einsichtige Männer. Behörden. Vorläufig genügt diese Antwort. 12. Können diese von sich aus solche Angelegenheiten endgültig ordnen? Das Volk stimmt meistens darüber ab; die Minderheit hat sich der Mehrheit zu fügen. Demokratisches Prinzip. Ein guter Bürger hält die

Gesetze, wie ein rechter Schüler sich auch bemüht, den Anweisungen des Lehrers bereitwillig Folge zu leisten und sich der Schulordnung zu fügen. Der Schüler vermag die Notwendigkeit der Unterordnung des einzelnen unter das allgemeine Gesetz leicht einzusehen. Hinweis auf die Schulordnung (Selbstregierung), naheliegende Gemeindeverhältnisse usw. 13. Kommt es auch vor, dass die Jagdverordnung oder sonst ein Gesetz übertreten wird? Beispiele! Hinweis auf die Übertretung der Gebote und Verbote des Lehrers durch die Schüler. 14. Welche Folge hat Missachtung (Nichtbefolgung) des Gesetzes? Busse. Strafe bei Verzeigung. Wer die Gesetze (den Willen des Volkes) nicht befolgt oder zu umgehen sucht, verdient Strafe. 15. Wieder Hinweis auf die Schulordnung. Dem Schüler wird nach derartigen Erörterungen die Notwendigkeit von Hütern des Gesetzes (Polizei, Statthalter, Gerichte) einleuchten.

In analoger Weise erfolgt die Besprechung über die Ausübung der Fischerei und über Vogelschutz (Flugjagd).

Bei der Besprechung der Obst- und Waldbäume kann auf die Gesetzesparagraphen aufmerksam gemacht werden, welche sich aussprechen über Privat-, Gemeinde- und Staatswaldungen. Aufsicht, Pflege, Holzfrevel, Förster. Bedeutung der Wälder für Quellenbildung, Schutz gegen Steinschlag, Überschwemmungen und Lawinen. Bannwälder. Bannwald ob Altorf. Art. 24 der B. V.: „Der Bund hat das Recht der Oberaufsicht über die Wasserbau- und Forstpolizei...“, Korrektion und Verbauung der Wildwasser, Nutzbarmachung der Wasserkräfte. — Wenn wir vom Nutzen des Rindviehes reden, werden die Schüler mit Interesse Aufklärungen über Gesundheitspolizei (über Untersuchung von Milch, Wein, Fleisch, Brot usw.) entgegennehmen. Viehseuchengesetz (Maul- und Klauenseuche, Stallbann). Bestrafung von Lebensmittelfälschung, z. B. ... Gesundheitskommission, Kantonschemiker. Eidgenössisches Lebensmittelgesetz 1908. „Wie der Milchpantscher N. erwischte und bestraft wurde“ als Aufsatz. Oder: Wie wird die Kontrolle über die Lebensmittel in unserer Gemeinde durchgeführt? Bei der Behandlung des Salzes lassen sich leicht Erörterungen über die Regalien (kantonal und eidgenössisch) anknüpfen. Indirekte Steuern. Art. 31 der B. V. Bei der Besprechung der Metalle berühren wir das alleinige Recht (Vorrecht, Monopol) des Bundes, Geld zu prägen usw. Münzstätte in Bern; Falschmünzer werden bestraft. Nationalbank, Banknotenmonopol. Art. 38, 39 und 31 der B. V.*)

B. Lehrverfahren im Anschluss an Heimatkunde und Geographie.

An Abschnitte oder Aufsätze, wie z. B. „Wie eine neue Strasse, eine Eisenbahn gebaut wird“ u. dgl. können folgende Erörterungen angeschlossen werden: A. hat vor drei Jahren von B. eine Wiese gekauft. 1. Konnte B. von A. oder von jemand anderem zum Verkauf des Landes gezwungen werden? Nein, der Kauf kam freiwillig in gegenseitigem Einverständnis zustande. Nächstens soll eine neue Strasse, eine Eisenbahn durch das von A. erworbene Grundstück erstellt, ein Schulhaus darauf gebaut werden. 2. Kann A. gezwungen werden, sein Land für den Bau einer Strasse oder einer Eisenbahn abzutreten? Ja. Wenn kein Zwang angewendet werden könnte, wäre es manchmal schwierig, zweckmässige Strassen oder Eisenbahnlinien zu bekommen. (An Hand geeigneter Beispiele aus der Nähe und durch skizzierte Darstellungen ist das den Schülern klar zu machen.) 3. Und für ein Schulhaus? 4. Was für Lagen eignen sich besonders für ein Schulhaus? Der Bauplatz soll derart gelegen sein, dass nicht etwa ein Grossteil der Schüler einen zu weiten oder mühsamen oder unbequemen Schulweg zu machen hat.

*) B. V. = Bundesverfassung.

5. Umgebung? Sie muss ruhig sein, so dass der Unterricht nicht durch Lärm, durch Fuhrwerke usw. Störungen erfährt. Allen Gemeindegliedern muss es in gleicher Weise daran gelegen sein, dass ein in dieser Beziehung günstiger Bauplatz gewählt werde. Alle haben das gleiche Interesse daran. — Wenn nun der Eigentümer des Grundstückes dieses durchaus nicht verkaufen wollte und nicht zur Abtretung gezwungen werden könnte, müsste das Schulhaus unter Umständen an einem Orte gebaut werden, der ungeeignet wäre und niemandem oder nur wenigen passen würde. Alle Gemeindegliedern würden dadurch geschädigt, in gleicher Weise geschädigt. Darum Zwangsaabtretung. Expropriation. 6. Muss A. das Land zu diesem Zweck unentgeltlich abtreten? Nein, die Gemeinde, die Gesellschaft die dasselbe kauft, muss ihn entsprechend entschädigen. 7. Wenn ihm aber nach seiner Schätzung eine zu geringe Bezahlung angeboten wird, was kann er dann tun, um zu seinem vermeintlichen Rechte zu kommen, sich vor Schaden zu schützen? Er könnte verlangen, dass das Land von unparteiischen Männern geschätzt werde. Sollte er auch deren Schätzung nicht anerkennen, kann er sich schliesslich an den Richter wenden. So kann dem Schüler nach und nach der Inhalt der Gesetzesbestimmung nahe gebracht werden: „Der Staat schützt wohlerworbene Privatrechte. Zwangsaabtretungen sind zulässig, wenn das öffentliche Wohl sie erheischt. Für solche Abtretungen wird gerechte Entschädigung gewährt. Streitigkeiten betreffend die Grösse der Entschädigung werden von den Gerichten beurteilt“ (s. den entsprechenden Artikel 23 der B. V.).

Der Lehrer wird zusammenfassend wiederholen: Der Staat ist nicht nur für das öffentliche Wohl besorgt, sondern schützt auch das Eigentum des einzelnen, er schützt auch unser Leben. Wie? Polizeiorgane, Richter. Vergleichung mit den Zeiten des Faustrechts, wo die Kaufleute von den Rittern überfallen und ausgeplündert, ja oft getötet wurden, ohne dass diese deshalb zur Rechenschaft gezogen werden konnten. Hinweis auf die Willkür und Gewalttätigkeiten der Vögte Gessler und Landenberg, auf die Grausamkeiten der Vögte des Abtes Kuno von St. Gallen. Kein Gesetz, kein Richter nahm sich der Schwachen an. Der Stärkere war Meister.

Der Staat schützt aber nicht nur Leben und Eigentum, sondern auch die Freiheiten des einzelnen. Wie? Des Glaubens wegen kann niemand mehr verfolgt werden, wie in früheren Zeiten. Er gewährt die Gewerbefreiheit. (Hinweis auf die Zeit der Zünfte.) Er schützt den Armen wie den Reichen (Hinweis auf den Zensus) usw.

Der Schutz, den der Staat dem einzelnen gewährt, die Dienste, die er der Gesamtheit leistet, rufen Gegenleistungen von seiten der Bürger. Welche? Pflichten z. B. bei Abstimmungen und Wahlen ... Ehrliche Steuertaxation ... Opferwilligkeit den Mitmenschen, insbesondere den wirtschaftlich Schwachen gegenüber. Einstehen für fortschrittliche Bestrebungen, die im Interesse von Gemeinde und Staat, der Allgemeinheit liegen usw.

Andere Lesestücke, wie z. B. „Die eidgenössische Post“, „Die Gottharbdahn“, „Die Linthkorrektion“ führen zur Besprechung des Postwesens früher und jetzt, Art. 36 der B. V., des Eisenbahnwesens (Übernahme durch den Bund), Art. 26 der B. V. und des Art. 24. Subvention an die Erstellung von öffentlichen Werken, z. B. ... — Selbstverständlich wird der Lehrer im Unterricht hie und da ergänzend und belehrend den Schülern entgegenkommen.

C. Lehrverfahren im Anschluss an die Geschichte.

Noch mehr Gelegenheit zu verfassungskundlichen Lehrungen bietet die Geschichte. Die Waffen der Helvetier, Pfeil und Bogen, Speer und Keule, die Rüstungen der Ritter, die Waffen der alten Eidgenossen geben Veranlassung, auf die unserigen, überhaupt auf die Ausrüstung unserer Wehrmänner zu sprechen, auf die Einteilung des Bundesheeres, auf die Länge der Dienstzeit, stehende Heere und Milizarmee ... Art. 18—20 der B. V. — Anknüpfend an die früheren Vorrechte der Städter vor dem Landvolk (Ritter und Hörige, Adel und Bauern, Bauernkrieg) kann man auf den Inhalt des Art. 4 der B. V. eintreten: „Alle Schweizer sind

vor dem Gesetze gleich ...“ Die Verpfändung des Gasterlandes an den Grafen von Toggenburg (durch den Herzog von Österreich), des Elsass an Karl den Kühnen ruft entsprechenden einfachen Erörterungen über Grund- und Faustpfand, Schuldbetreibung usw. — Die Hinrichtung des Bürgermeisters Waldmann führt zur Besprechung der kantonalen Bestimmungen und der Bundesverfassung über Anwendung der Todesstrafe. Im Lesestück „Die Schlacht am Morgarten“ wird unter anderem erzählt, dass fünfzig Verbannete herbeigeeilt seien, um ... Da wird es nahe liegen, die Frage zu stellen: Kann ein Schweizer (Ausländer) auch heute noch verbannen, aus dem Lande gewiesen werden? Art. 44 der B. V.: „Kein Kanton darf einen Kantonsbürger aus seinem Gebiet verbannen (verweisen) oder ihn des Bürgerrechts verlustig erklären.“ Weitere Erörterungen über Niederlassung und Einbürgerung Art. 43—45 der B. V.

Veranlassung zum Eintritt Luzerns in den Bund der Eidgenossen gaben unter andern vermehrte Steuern und Zölle seitens der Österreicher. Dies führt dazu, mit den Schülern über Zölle, die an der Landesgrenze (früher auch zwischen den einzelnen Kantonen, Strassen-, Brückenzölle) erhoben werden (Art. 29 und 30 der B. V.) und über das jetzige Steuerwesen zu sprechen. Der Sempachervertrag (1393, erste Militärorganisation) führt zur Vergleichung mit der jetzigen Militärorganisation.

Der alte Zürichkrieg, später auch der Sonderbund, wird auf die Art. 7 und 11 der B. V. führen: „Besondere Bündnisse und Verträge politischen Inhalts zwischen den Kantonen sind untersagt“ und „Es dürfen keine Militärkapitulationen abgeschlossen werden.“ Der Sonderbund ruft ferner einer Besprechung des Art. 5 der B. V. (Jesuitenartikel) und führt dazu, die Notwendigkeit der Zentralisation des Militärewesens (Übernahme durch den Bund) zu begründen (Art. 20 der B. V.).

In den Biographien von „Hans Waldmann“ lesen wir: „Hans Waldmann war Zunftmeister, Bürgermeister, städtischer Bauherr, städtischer Brotwärter, Mitglied des Kleinen Rates ... Er kaufte das Bürgerrecht von Zürich usw.“ Wie nahe liegt es, an dieser Stelle einige verfassungskundliche Belehrungen in elementarer Form einzustreuen und hinzuweisen auf entsprechende gegenwärtige Behörden und Verhältnisse, wie Einbürgerung, Grosser und Kleiner Stadtrat, Stadtpräsident, Vorstand des Bauwesens (Baugesetz), Aufgaben der Gesundheitskommission usw. — Die Tagsatzung zu Stans führt zur Frage: Haben wir jetzt noch eine Tagsatzung? Besprechung der Bundesbehörden. — Die Behandlung der Reformation und der Glaubenskriege, ferner der „Zürriputsch 1839“ erinnern wieder an den Artikel 49 der B. V. über Glaubensfreiheit.*). Andere Rechte und Freiheiten, Art. 31, 55 der B. V. — Der Bauernkrieg (Schibi und Leuenberger), die Unterdrückung der Landschaft durch die Städte (Davel, Henzi), der Stäffnerhandel 1795, der Bockenkrieg 1804, die Trennung des Kantons Basel in Baselland und Baselstadt 1833, rufen der Besprechung der Art. 4 (Gleichheit vor dem Gesetz) und Art. 55—58 (Press- und Vereinsfreiheit, Petitionsrecht, Gewerbefreiheit usw.). — Die Besprechung der Folgen der französischen Revolution für die Schweiz wird dem Lehrer nahelegen, den Schülern wieder den Art. 4 vorzuführen: „Es gibt in der Schweiz keine Untertanenverhältnisse, keine Vorrechte des Orts, der Geburt, der Familien oder Personen.“ — Grenzbefestigung von 1871 und 1914—1918. Neutralität. (Forts. folgt.)

*) Wenn wir auch hier und da in anderem Zusammenhang und mit anderer Begründung zur Besprechung schon behandelter Partien kommen, so schadet eine solche Wiederholung nichts. Sie liegt im Gegenteil im Interesse einer richtig durchgeföhrten Konzentration des Unterrichts. Es lassen sich jedem Unterrichtsgegenstand immer wieder neue Seiten abgewinnen.

Je länger die endgültige Entscheidung für eine ganz bestimmte Bildungsanstalt hinausgeschoben werden kann, desto günstiger ist es für das Kind und seine Eltern und die Gesamtheit, desto geringer wird die Möglichkeit eines verhängnisvollen Fehlgreifens in der Wahl des entsprechenden Schul- und Lebensweges. Dr. G. Weiss.

Zum Geschichtsunterricht.

Der Hauptfehler unseres Geschichtsunterrichtes liegt, was die Art der Darbietung anbelangt, darin, dass allzu selten die Entwicklung geschichtlicher Vorgänge klar dargestellt wird. (Von einer Kritik der Stoffwahl soll hier absichtlich nicht gesprochen werden.) Die Darstellung bleibt gewöhnlich beim Einzelbild stehen. Darauf wird allerdings die grösste Sorgfalt verwendet; besonders im Ausmalen von Schlachtenbildern können gewisse Lehrbücher und viele Lehrer nicht genug schwelgen (welche? D. R.). Der Geschichtsunterricht gleicht den Bildern einer „laterna magica“, die aus einer Geschichte da und dort eine Szene herausgreifen und dann mit allem Prunk ausgestattet auf die weisse Wand projiziert werden. Das einzelne Bild ist schön und gefällt uns. Wenn wir aber die ganze Erzählung nicht schon zum voraus kennen, können wir uns den Zusammenhang zwischen den Einzelbildern häufig nur recht schwer zusammenreimen. Gerade die schwierige Arbeit, historische Tatsachen zu verbinden, überlassen wir im Unterricht häufig dem Schüler. Es ist eine Zumutung, die seine Kräfte meistens übersteigt. Dann erscheint dem Intelligenten die einzelne aus dem ganzen Entwicklungsgang losgelöste Erscheinung sinnlos, wenn sie auch noch so sehr mit aller Pracht erzählt worden ist. Bald beginnt dann das Vergessen. Denn das Gedächtnis ist schwach; insbesondere Dinge, die wir für wertlos halten, gehen rasch verloren. Da bröckelt etwas ab und dort etwas; zuletzt bleibt nicht viel mehr übrig als da und dort einige Einzelheiten. Häufig recht unwesentliche, denn der Schüler weiß ja gar nicht, was er als wichtig werten soll und was nicht, da ihm nie die Bedeutung der einzelnen Tatsachen an Hand der Entwicklung gezeigt worden ist.

Ist nicht dieses Versäumnis ein schwer ins Gewicht fallender Grund, warum denkende Eltern den Sinn und Zweck des Geschichtsunterrichtes nicht mehr einsehen und an seiner Berechtigung zu zweifeln beginnen? Warum intelligente ältere Schüler zu fragen anfangen: „Sagt uns aber doch einmal, was nützt denn auch der ganze Geschichtsunterricht!“ Wozu sollen wir aus diesem Jahrhundert der Weltgeschichte ein paar Daten, ein paar Schlachten, Philosophennamen, Wehrverfassungen usw. in unsern Schädel hineinpropfen und aus einem andern Jahrhundert ein paar dazu? Das sagt uns so furchtbar wenig.“

Solche Äußerungen müssen wir begreifen. An einem bunten Vielerlei, in das man keine Ordnung bringen kann, hat niemand Freude, darin sieht niemand einen Sinn.

Wenn der Schüler aber gelernt hat, Entwicklungen zu verstehen und zu verfolgen, wird er sein Urteil ändern. Er wird begreifen, dass er auch die Geschichte Ägyptens, Griechenlands und die Roms kennen muss; ja, dass er eigentlich dazu noch die Geschichte früherer Jahrtausende menschlicher Kultur kennen lernen sollte, um den wahren Sinn und die Ziele der Menschheitsentwicklung verstehen zu können.

Der Geschichtsunterricht muss so gestaltet werden, dass es ihm gelingt, Entwicklungsfolgen darzustellen. Sonst wird er seine Berechtigung als Unterrichtsfach immer mehr verlieren. Im Zeitalter des Kinematographen wird der „laterna magica“ auch immer mehr der Boden abgegraben.

Ein wertvolles Hilfsmittel zur Erreichung des Ziels ist die graphische Darstellung von Entwicklungen.

Wenn in einer Besprechung eine geschichtliche Entwicklung klargelegt worden ist, wird aus den Einzelereignissen heraus die Linie ermittelt, welche die Entwicklung veranschaulichen soll. (Die graphische Darstellung leistet daher bei der Zusammenfassung schon wertvolle Dienste.) Hat der Schüler die Figur vor Augen, so dürfen die Einzelheiten eine Zeitlang aus dem Blickpunkt des Bewusstseins heraustraten, und an ihre Stelle soll die Zeichnung in das hellste Licht gerückt werden. Dann wird dem Schüler der Zusammenhang aller Einzel-tatsachen, die Entwicklung, klar. Natürlich

sind die Tatsachen dem Gedächtnis nicht verloren gegangen; sie stehen hinter dem Blickpunkt des Bewusstseins und tragen die ganze Figur, ähnlich wie die Einzelvorstellungen bei der Begriffsbildung den Begriff. Sobald man sie ruft, können sie wieder bewusst werden; viel eher als früher, weil sie nun in eine sinnvolle Reihe eingeordnet sind; alle sind Glieder einer Kette, deren Zusammenhang durch einen klaren Grundgedanken unaflösbar geworden ist. Jetzt ist man auch imstande, die Bedeutung jedes Gliedes der Kette zu werten; wenn ein Glied vergessen geht, wird es ein weniger wichtiges sein.

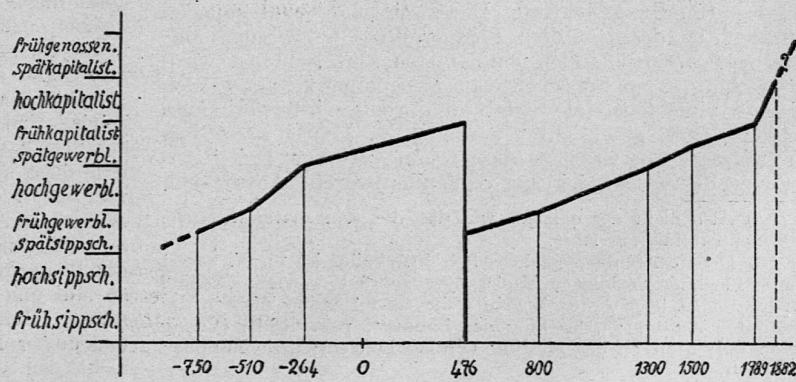
In einer Kurve liegt ein starkes Streben nach einem Ziel. Es ist allerdings vorauszusetzen, dass sich die Darstellung einer Kulturentwicklung über einen möglichst langen Zeitraum erstrecke. Die Kurve weist in die Zukunft. Mit der Entwicklungsrichtung müssen Lustgefühle verbunden werden; dann wird im jungen Menschen der Wunsch rege, statt ein Bremser zu sein, im Sinne der Entwicklung zu handeln. Der Geschichtsunterricht ist zu einer Triebkraft kulturfördernden Handelns geworden und hat seine Stellung als wichtiges Unterrichtsfach behauptet. Die Kurve leitet von der rein beschreibenden zur erklärenden, begründenden Geschichtsbetrachtung. Der Schüler wird gezwungen, kausal zu denken. Wenn er sieht, wie eine Kurve plötzlich steigt, wie sie sinkt, wird er ganz von selbst fragen, welches die Gründe seien, die den Verlauf der Kurve bestimmen. Er lernt so die Entwicklungsgesetze des Kulturganges kennen und wird als handelnder Mensch viel zweckmässiger am Kulturfortschritt arbeiten können.

Zwei typische Beispiele sollen den Wert graphischer Darstellungen im Geschichtsunterricht veranschaulichen.

1. Darstellung der Entwicklung der Arbeitsorganisationsformen, verfolgt über die römische und germanische Geschichte.

Erklärung: Auf der Abszissenachse ist die Zeit, auf der Ordinate sind die Formen der Arbeitsorganisation eingetragen. Jede Form der Arbeitsorganisation ist mit der gleichen Größe eingetragen. Die Formen sind: die sippshaftliche, die gewerbliche, die kapitalistische und die gemeinschaftliche. Jede Form der Arbeitsorganisation zerfällt nach ihrer Entwicklungsstufe in eine frühe, hohe, und späte Phase. In der späten Phase einer Arbeitsorganisation sind jeweils die Anfänge der nächsten im Frühstadium schon vorhanden; in der graphischen Darstellung sind darum die späte Phase einer Arbeitsorganisationsform und die frühe der nächstfolgenden Form in einem Ordinatenmass vereinigt.

Beim Eintritt in die Geschichte standen die Römer auf einer Übergangsstufe von der spät-sippshaftlichen Arbeitsorganisation zur frühgewerblichen. Bis zum Germaneneinbruch im 5. Jahrhundert hat sich ihre Arbeitsorganisation über die hochgewerbliche zur spätgewerblichen entwickelt. In der spätgewerblichen Arbeitsorganisation sind zugleich schon die Anfänge der kapitalistischen im Keime angelegt. Am Ende des 5. Jahrhunderts übernahmen die Germanen die Leitung der geschichtlichen Entwicklung. In dem Zeitpunkt, wo die Germanen bevorzugte Träger der Kulturentwicklung wurden, waren sie auf der gleichen Stufe der Arbeitsorganisation, auf der seinerzeit die Römer bei ihrem Eintritt in die Geschichte gestanden hatten. In langsamem Gang, im Laufe von 13 Jahrhunderten, ging

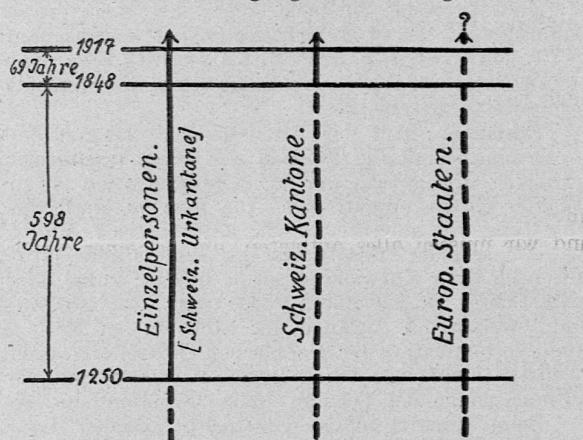


die Entwicklung weiter, bis sie da anlangte, wo sie seinerzeit abgebrochen worden war. Erst vom Ausgang des 18. Jahrhunderts weg sind neue Formen der Arbeitsorganisation, die hochkapitalistische und die frühgenossenschaftliche, geschaffen worden.

Wenn die wirtschaftliche Geschichtsauffassung — dahin modifiziert, dass die Wirtschaftsentwicklung der wichtigste*) Faktor der Kulturentwicklung überhaupt ist — zu Recht besteht und, wenn man die Abhängigkeit der übrigen Kulturgebiete von der Wirtschaft kennt, darf man von der oben gezeichneten Linie sagen, dass sie den Kulturgang cum grano salis überhaupt darstelle. Sie veranschaulicht in ausserordentlich packender Weise die kulturelle Bedeutung des Mittelalters. Das Mittelalter ist keine direkte Fortsetzung der Kultur der alten Völker, sondern ein Kulturrückfall um viele Jahrhunderte; es ist ein soziologisches Intervall**).

Es sei ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht, dass die angeführte Kurve keinen Forscherwert beansprucht, beim heutigen Stande der Wissenschaft keinen beanspruchen kann. Noch ist es nicht gelungen, ein genaues Mass für die Ordinate zu ermitteln; noch ist es schwer, die Abszissenmasse genau festzulegen. Trotz dieser Mängel, deren Behebung übrigens kein theoretisches Hindernis entgegensteht, verliert die Kurve den klargelegten Unterrichtswert durchaus nicht.

2. Darstellung einer Entwicklung im Gerichtswesen. (Übergang von gewalttätiger Selbsthilfe zur gerichtlichen, friedlichen Beilegung von Streitigkeiten.)



Erklärung: Die erste Senkrechte links stellt obengenannte Entwicklung in Streitfällen zwischen Einzelpersonen in den schweizerischen Urkantonen dar, die zweite in Streitfällen zwischen eidgenössischen Kantonen und die dritte in Konflikten zwischen europäischen Staaten. Solange zum Mittel der Selbsthilfe gegriffen wird, sind die Senkrechten punktiert; vom Zeitpunkt weg, wo Gerichte die Zwistigkeiten schlichten, sind sie ausgezogen. Die Wagrechten bedeuten die wichtigsten Zeitpunkte in der Entwicklung: 1250 (Zeit des ersten Bündnisses zwischen den Urkantonen); 1848 (Bundesverfassung); 1917 (Weltkrieg).

Diese Figur stellt die Entwicklung von parallel laufenden Vorgängen dar. Sie wirkt ungeheuer befruchtend auf die Handlungsrichtung. Die zwei schon ausgezogenen Senkrechten drängen dem Schüler die Überzeugung auf, dass sehr wahrscheinlich einmal eine Zeit kommen wird, wo auch die dritte Senkrechte ausgezogen gezeichnet werden muss, wo internationale Streitfälle durch ein internationales Schiedsgericht geschlichtet werden. Der Lehrer kann darauf aufmerksam machen, dass schon vor dem Krieg Ansätze zu dieser Entwicklung vorhanden waren. Ausser dem

*) Also nicht der einzige, wie das die rein materialistische Geschichtsauffassung lehrt.

**) Der Begriff des soziologischen Intervall ist m. W. zuerst vom Münchner Soziologen Müller-Lyer geprägt worden. Nähere Ausführungen über diesen Begriff siehe in folgenden Werken des genannten Autoren: „Der Sinn des Lebens“, pag. 263 ff. (Verlag Lehmann); „Phasen der Kultur“ (Verlag Langen); „Die Familie“ (Verlag Lehmann).

internationalen Schiedsgericht im Haag sind es vor allem die internationalen Wirtschaftsinteressen. Diesen Einzelheiten wird, wenn sie an Hand der graphischen Darstellung in die Entwicklung hineingestellt werden, ein ganz neues Verständnis entgegengebracht. Das Verständnis wird vertieft, wenn in die Linie, welche die Entwicklung von Selbsthilfe zu Richterspruch in Streitigkeiten zwischen Kantonen darstellt, die Stufen auf dem langen Weg zum Ziel eingesetzt werden. Um nur an eine zu erinnern, sei der alte Zürichkrieg mit seinem Frieden von 1450 genannt. Welch neue Bedeutung kommt nun auch dem Einzelereignis zu! Es ist nicht mehr nur ein Krieg mit Greuelaten und Helden-tum und schweizerischem Waffenruhm.

Gerade in dieser Figur liegt ein grosser ethischer Wert: Wie häufig verlieren die Menschen den Eifer, wenn nicht gleich im ersten Anlauf das Ziel erreicht wird. Die Zeichnung, getragen von den Einzelereignissen, zeigt aber, wie lange geschichtliche Entwicklungen brauchen, um zum Ziele zu gelangen (Abstand der Horizontalen 1250 und 1848) und wie vieler Anläufe es bedarf, bis eine Idee, eine Organisation etc. bleibendes Kulturgut wird. Sie veranschaulicht, was Spencer in folgende Worte gefasst hat: „Ehe in der menschlichen Natur und in menschlichen Einrichtungen Veränderungen entstehen können, die jene Dauer besitzen, die sie zu einem fest errungenen Erbteil des Menschengeschlechts macht, müssen zahllose Wiederholungen der zu solchen Veränderungen führenden Gedanken, Gefühle und Handlungen vor sich gehen.“

H. C. K.

Worauf es ankommt.

— Es war einmal ein berühmter Scheik in Ägypten. Er hieß Al Pesto, und seine Gärten lagen am Nil. Der suchte einen Kastvogt, ihm die Hut seines Hauses und die Besorgung seiner Angelegenheiten zu übertragen. Da trat ein Franke vor ihn und sprach: „Hochedler Scheik, setze mich ein zum Obersten deines Schlosses, so will ich dir hohe Ehre machen; denn ich verstehe die Wissenschaften der Natur und der Zahlen, und welcher Fremde mit einem Gesuche vor dich trete, so will ich ihm in seiner Sprache antworten.“ — „Sei morgen um die elfte Stunde hier“, so will ich dich prüfen, sprach der Scheik. Der Franke erkannte nicht und wurde im Garten empfangen. Der Scheik führte ihn zu einem absterbenden Feigenbaum und fragte: „Warum ist es verdorrt?“ Der Franke antwortete und fing an zu reden von Sonnenbrand und Bodenfeuchtigkeit, von Wurzelverderbern und Blattläusen. Der Scheik murmelte etwas in den Bart, es klang wie „Narr“, und sie gingen weiter. So kamen sie gegen den Strom, und im gelblichen Wasser sah man die dunklen Schuppenrücken zweier Krokodile von ferne. Da fiel unversehens ein Knabe in die Fluten. Der Franke schrie auf und blickte ratlos auf den Fluss mit den Tieren, auf seine Kleider, zum Himmel. Derweil zog der Scheik den Jungen heraus, der grinsend an die Sonne lag, sich zu trocknen. Der Franke entschuldigte sich, und im Weitergehen erzählte er von den Krokodilen ferner Ströme und längst versunkener Zeiten. Der Weg führte sie in die Felder, und sie kamen zu zwei Landarbeitern aus Nubien. Die stritten um eine Hacke, die einer dem andern entreissen wollte, während die seine am Boden lag. „Franke, entscheide!“ sprach der Scheik. Jener fing an, die beiden auszufragen und zu verhören in ihrer Sprache, konnte aber zu keinem Ziele kommen, weil der Schuldige — von seinem Herrn in Schutz genommen — beharrlich log. Da trat der Scheik herzu, gab dem Lügner eine schallende Ohrfeige und sprach: „Du bist ein fauler Schlingel und Zeitvertrödler! An die Arbeit!“ Und schweigend gehorchte der Fellah. Hierauf liess der Scheik seinen Gast bewirten und sagte: „Dass du viel gelernt hast und weisst, das hast du mir bewiesen. Mein Kastvogt kannst du aber dennoch nicht werden. Du hast vor lauter Wissen und Kenntnis verlernt, deine Augen zu gebrauchen, sonst hättest du gesehen, dass ich mit dem Messer die Rinde des Bäumchens durchschnitten hatte. Es fehlt deinem Herzen an Mut und Nächstenliebe; denn du zögertest, den Knaben zu retten. Deinem Verstande mangelt die gesunde Urteilskraft und deiner Rechtlichkeit der Glaube; denn du geträumtest dich nicht, den Streithandel zu entscheiden. Ziehe hin im Frieden!“