

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift  
**Band:** 23 (1913)  
**Heft:** 2

**Artikel:** Zum Unterricht in Deutsch und Geschichte auf der Mittelschulstufe  
**Autor:** Schollenberger, H.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-788776>

### **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:** 13.01.2026

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

# **Zum Unterricht in Deutsch und Geschichte auf der Mittelschulstufe.**

Von Dr. H. Schollenberger.

## **I.**

„D e u t s c h sei das Zentrum nicht allein des Sprachunterrichts, sondern des gesamten Mittelschulwesens überhaupt!“ — Das ist der nach dem Vorgange Preussens auf deutschem Sprachgebiet heute durchgehends aufgestellte Grundsatz der Lehrpläne. So steht es auf dem Papier. Und die tatsächlichen Verhältnisse? Räumen wir ohne weiteres ein, dass die Forderung ein zu junges Alter besitzt, als dass sie bereits zur Wirklichkeit hätte reifen können. Ist doch die Muttersprache erst im vergangenen Jahrhundert in ihre Rechte getreten, nach langem, hartem Ringen mit dem Lateinischen, das seine führende Rolle in der Gelehrtensprache noch lange behauptet hat. Die Phasen des Kampfes treten deutlich in die Erscheinung: Mit dem Ende des 17. Jahrhunderts Sprache der Philosophie, Literatur und auch des gelehrten Unterrichts geworden, hat das Deutsche gleichzeitig mit der Fremdsprache seine Aufnahme im Gymnasium gefunden — aus Utilitätsgründen. Im 18. Jahrhundert erobert sich die Muttersprache die Stelle des Lateinischen im öffentlichen Leben, die Praxis macht die Theorie notwendig, und am Ende des Saeculums wird der stilus germanicus das Ziel eifriger Schülerübungen. Die Wendung der Dinge kommt in den Lehrplänen zum Ausdruck; Preussen, schon damals — 1812 — an der Spitze, erklärt das Deutsche dem Latein, dem Griechischen und der Mathematik, den Hauptunterrichtsgegenständen des Gymnasiums, koordiniert. Daneben behauptet freilich die lateinische stilistisch-rhetorische Übung ihren Platz; ja bis 1892 gipfelt die Leistungsfähigkeit des Mittelschülers im lateinischen Aufsatz. Erst mit der Ausschaltung der Eloquenz im Lateinischen als Ziel des altsprachlichen Unterrichtes rückt die deutsche Sprache in ihre natürliche Stellung ein — das Deutsche ist nicht mehr durch andere Fächer kompensierbar.

Wem ist dieses Resultat zu danken? Auch der Nicht-Fachmann kennt und anerkennt die Verdienste jener glänzenden Reihe von Pädagogen des 19. Jahrhunderts bis hinauf zu Rudolf Lehmann mit seiner Standard-Methodik für höhere Lehranstalten. („Der deutsche Unterricht“, Berlin 1890 u. ff.): von den ältern Hiecke und Laas, dann Franz Kern, Otto Schröder, Rudolf

Hildebrand, der unvergessliche — um nur wenige zu nennen. Neben diesen und andern Bahnbrechern vermochte leider bis heute die Bedeutung einer Persönlichkeit wie Friedrich Paulsen auch in den Fachkreisen noch nicht zur verdienten Anerkennung durchzudringen. Und doch ist Paulsen durch mehr als Ein Band persönlicher und geistiger Beziehungen mit ihnen allen verbunden — am stärksten vielleicht mit Gustav Wendt, dessen Bearbeitung des Gegenstandes in Baumeisters Handbuch sich im Streite der Parteien massvoll auf Seite der sog. Analytiker stellt. Wendts abgeklärte Art lag der Natur Paulsens am nächsten, wenn ihr auch gerade das fehlt, was ihn so sehr als Menschen und Gelehrten auszeichnet: die ausgesprochene Eigenart. Diese hat Paulsen durch seinen persönlichen Anteil an der Umgestaltung des öffentlichen Schulwesens in Preussen wirksamer, als es der Reaktion lieb gewesen, zur Geltung gebracht. An jener berühmten Konferenz vom Jahre 1890 ist der damals 44jährige Verfasser des klassischen Werkes über die Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten (1885) für die Gleichstellung der modernen, lateinlosen Bildungswege mit dem humanistischen Gymnasium eingetreten. Und wenn auch seine Umsturzideen erst durch die Beschlüsse der Juni-Konferenz von 1900 Verwirklichung gefunden haben — der Bann war gebrochen, die Bresche gelegt, durch einen Gelehrten, der — wie das Bändchen in Teubners Sammlung „Aus Natur- und Geisteswelt“ auch dem Laien bezeugt — das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung unstreitig am tiefsten erfasst hat. Die posthumen „Richtlinien der jüngsten Bewegung im höhern Schulwesen Deutschlands“ (1909) zeigen, dass Paulsen diese führende Stellung seit der letzten Schulreform von 1901 bis zu seinem Tode (14. August 1908) beibehalten hat. Von dieser Warte aus hat der Erziehungsphilosoph, der das Wesen echter Bildung nicht als oberflächliche Vielseitigkeit auffasste, vielmehr in der organischen Pflege und Entwicklung der Kräfte der einzelnen Persönlichkeit erkannte, zunächst und am erfolgreichsten sich mit zwei Problemen des Deutschunterrichts auf der Mittelschule befasst, die von jeher auch zur öffentlichen Diskussion gestanden haben.

Ein erstes grosses Verdienst des Pädagogen Paulsen ist die Ausgestaltung eines harmonischen Verhältnisses zwischen Lektüre und schriftlichen Übungen. Nach dem didaktischen Grundsatz, dass beide Arbeitsgebiete ineinander aufgehen sollen, wird der Lektüre die Aufgabe zugewiesen, dem Aufsatz das Stoffmaterial zuzuführen —



vor allem menschlich- sittliche Verhältnisse, die am ehesten geeignet sind, den Bearbeiter zu selbständiger Reflexion zu zwingen. Dies bedingt hinwiederum als Aufgabe des Aufsatzes: der Lektüre das spannende Interesse zu vermitteln, das zu eindringendem und aufmerksamem Lesen nötigt. Gerade diese Erkenntnis hat sich erst spät durchgerungen, indem früher der deutsche Aufsatz und sein Stoffgebiet als gänzlich neues Neuland, ohne irgendwelchen Zusammenhang mit dem literarischen Unterricht behandelt und dem Schüler ein von allen übrigen Arbeitsfeldern der Schule getrenntes „beliebiges“ Thema gestellt wurde. Wer auch von uns Jüngern erinnert sich nicht jener quartalweise wiederkehrenden Situation, in der er im Vertrauen auf höhere Eingebung nächtlicherweile bis zum Morgen grauen über einem Schicksals-Fragezeichen dagesessen, um schliesslich einen „philosophischen“ und welterschütternden Umsturzgedanken nach dem andern aus dem Federhalter oder der verbotenen Pfeife zu saugen. Nun ist es, Gott sei Dank, hinter uns — das Zeitalter des *verba facere*, mit seiner wohl im Hinblick auf die Kanzelberedsamkeit gestellten Forderung des beliebigen Redens und Schreibens über eine beliebige Sache. Heute muss der vom Schüler zu bearbeitende Stoff diesem durch den Unterricht selber nahe gebracht werden; an einem solchen soll und kann er seine Kräfte zeigen, ihn geistig zu durchdringen und ihm literarische Form zu geben. Wenn sich so der Aufsatz theoretisch und praktisch an jedes Unterrichtsfach, sei es an Geschichte, Naturgeschichte, Geographie oder andere Disziplinen anschliessen kann, so wird der Deutschlehrer naturgemäss Beziehungen zur Lektüre und hier wieder vor allem zum Drama herzustellen suchen. Das Drama bietet dem Schüler eine kleine, in sich abgeschlossene Welt menschlicher Verhältnisse, eine unerschöpfliche Fülle menschlicher Handlungen, Motive und Charaktere unter Rückwirkung auf die Umgebung, in welche einzudringen die eigentliche Aufgabe des Aufsatzes sein soll. Auch der Unterricht in Geschichte oder gar Psychologie erweist sich hiefür nicht so fruchtbar. Jene beschäftigt den Schüler mit den grossen Haupt- und Staatsaktionen, ohne ihn mit der persönlichsten Menschlichkeit bekannt zu machen; diese hat es mit abstrakten Formen, mit den Gesetzen menschlichen Wesens und Handelns zu tun, setzt also hinwiederum die Kenntnis des Konkreten voraus. Da ist es nun die höchste Aufgabe des Unterrichts, beides in der Behandlung des Dramas zu vereinigen: die Lektüre, welche in diese kleine Welt einführt, und den Aufsatz, der die Kernpunkte daraus hervorheben soll. Die Art der Behandlung ist nun



doch wohl beinahe ständig geworden; so, dass mit gemeinsamer Klassenlektüre, nicht allzu früh mit verteilten Rollen, begonnen wird, darauf die Analyse des Einzelnen mit den nötigen sprachlichen und sachlichen Erklärungen erfolgt und schliesslich der Zusammenhang des Ganzen aufgesucht wird. Dieses Endziel gilt als höchstes: der Schüler muss das Ganze als solches, als Einheit auffassen, sich von allen Personen Rechenschaft zu geben imstande sein, die Notwendigkeit erkennen, dass sich alle als dienende Glieder dem Ganzen einfügen. Erst wenn er so das Verständnis der Dichterarbeit gewonnen hat, wird er der nun folgenden Aufgabe, solche Wandlungen und Verhältnisse schriftlich zu beleuchten und zu erklären, gerecht werden können. Mit dem fortschreitenden Verständnis werden die Anforderungen gesteigert, wird die Aufgabe ins Allgemeinere gehoben werden dürfen; dann erst wird der Schüler reif sein, sich auch — zur Beleuchtung des am gegebenen Stoff Gelernten — an moralisch-philosophischen Problemen zu versuchen. Vorgerücktere wagen sich auch mit Erfolg an historische Darstellung der Dramen, von denen die griechischen Klassiker und Shakespeare schon längst Heimatrecht im deutschen Unterricht erlangt haben. Mit dem Thema wechselt die Form. Neben der Abhandlung kommen der Brief, der Dialog usw. zu ihrem Rechte. So hat schliesslich der Stoff eine vollständige Umwandlung nach Inhalt und Form erfahren — er ist zum geistigen Eigentum des Bearbeiters geworden.

Noch eine andere Seite des deutschen Unterrichts ist durch die pädagogische Erkenntnis der Moderne in veränderte Beleuchtung gerückt worden: die Aufgabe des Deutschen hinsichtlich der Sprache selbst. Stil und Stilgefühl des Schülers zu bilden, gilt heute unbestritten als eines der wichtigsten Lehrziele. Und zwar umfasst die Stilerziehung ebenso sehr die Sicherheit in klarer, reinlicher Satzbildung als in der Wahl der treffenden, bezeichnenden und kraftvollen Worte und Wendungen.

Von der Satzbildung im besonderen hängt in erster Linie die Durchsichtigkeit des Zusammenhangs der Rede ab. Eine schlechte Satzbildung, vornehmlich lange, schleppende und übel verbundene Sätze vermindern die Deutlichkeit der Rede und nötigen den Leser zu wiederholtem Lesen, um nur den Sinn des Geschriebenen zu erfassen. Fehler in der Satzfügung weisen in der Regel auf logische Unklarheiten hin. Das sind Binsenwahrheiten. Das Ringen auch der besten Schweizerdichter seit Haller um einen Stil gemahnt den Fachlehrer immer wieder an seine bedeutsamste Pflicht: auf die Korrektheit

im mündlichen und schriftlichen Gebrauch des vom Schüler ja nicht als Muttersprache beherrschten Hochdeutschen zu achten. Hat doch der Deutsche selbst durchaus nicht die Sicherheit der Satzbildung wie etwa der Franzose oder Engländer. Der Grund ist offensichtlich. Im Deutschen, das erst seit kurzer Zeit eigentliche Literatursprache ist, hat, begünstigt durch die Nachahmungsbestrebungen der Gelehrtensprache, der lateinische Stil bis heute unutilgbare Spuren zurückgelassen. Die noch von Kant bevorzugten 40 zeiligen Satz- ungetüme mit ihrem Rattenkönig von Partizipialkonstruktionen sind weder aus den Gelehrtenpublikationen noch vollends aus der Kanzlei- sprache der Behörden je verschwunden. Sie bedrohen mit der in jüngster Zeit wieder anschwellenden Romanproduktion den Muster- stil von neuem. Damit ersteht auch der Schule wiederum derselbe Feind, wie der Redaktorentätigkeit Marc Twains in Herrn Blokes „Eingesandtem“. Hier gilt es also einen fortgesetzten ernsten Kampf schon in den Mittelklassen, um die mit der werdenden Reife des Schülers steigende Gedankenflut in die richtigen Ausflusskanäle zu leiten, immer wieder zur Bildung knapper, übersichtlicher Satz- konstruktionen anzuhalten und vor allem auch auf scharfe gramma- tisch-logische Gliederung des Satzes zu dringen. Hiefür bieten Korrektur und Besprechung der Aufsätze die immer noch zu wenig benützte regelmässige und zweckdienlichste Gelegenheit — hier kann Vischers erprobter Rat praktisch betätigt werden: „Legen Sie sich die Mühe auf, einige Seiten Ihrer Schrift in einfachen Periodenbau zu übersetzen, etwa so, dass Sie sich von der Frage leiten lassen: wie würde ich sagen, wenn ich es nicht schriebe, sondern spräche?“ Die Schärfung des Sprachgefühls hat der Allgemeine Deutsche Sprachverein seit Hermann Dungers Musterbroschüre in ungezählten Publikationen und einer ständigen Ecke seiner Zeitschrift sich an- gelegen sein lassen; J. C. Krumbach lehrt, wie Deutsche Sprach- übungen als Ergänzung zu jeder Grammatik erfolgreich betrieben werden können.

Was nun noch die Wahl der einzelnen Ausdrücke und stilistischen Wendungen betrifft, so wird die Vollkommenheit des Stils in dieser Hinsicht darin bestehen, die grösste bezeichnende Kraft des Ausdrucks zu gewinnen. Die Subjektivität des Ausdrucks ist zugleich eine Schön- heit des Stils, so, dass auch beim bildlichen die Möglichkeit besteht, das Vorgestellte in der Anschauung zu realisieren. Kaum ein anderer moderner Schriftsteller hat so wenig die Neigung, seinen Stil auf dieses Ziel hin zu kontrollieren, wie der deutsche. Ragt der grie-



chische Stil besonders dadurch hervor, dass die *proprietas sermonis* hier als strenges Gesetz gilt, so neigen anderseits wir zur Ausschmückung, zur Fülle. Ja die Sprache selbst ist mit bildlichen Ausdrücken durchsetzt, die bis zur Unkenntlichkeit abgegriffen sind. So wird der Schüler seinen höheren Gedankenflug stets damit beginnen, dass er bildliche Ausdrücke der Sprache aneinanderreihet, die sich selbst zerstören. Dem einen liegt eine brennende Frage am Herzen, der andere möchte die ihm am Herzen liegende Frage in Fluss bringen usw. Und die Folge? Dass die Sprache an Kraft verliert, der Stil mit Ausdrücken überladen wird, die niemand mehr im eigentlichsten Sinn fassen darf. Die Aufgabe der Schule in dieser Richtung hat Rudolf Hildebrand in dem Meisterkapitel „Vom Bildergehalt der Sprache und seiner Verwertung in der Schule“ ein für allemal umschrieben. In dem Bestreben, dem Schüler das Empfinden für die Schönheit des einfachen, schlichten Ausdrucks zu geben, wird allerdings erst der Lehrer der Mittelschule seine Bemühungen von Erfolg gekrönt sehen — vorausgesetzt, dass der Schüler selbst weiss, was er sagen will, und sich Rechenschaft von dem Gehalt und der Bedeutung der Worte gibt. Und hiezu wiederum führen gelegentliche oder systematische Erläuterungen bildlicher Ausdrücke. Die „brennende Frage“ wird der Wunde verglichen, die wie jene schmerzliche Aufmerksamkeit erregt; die Sache kann „in Fluss kommen“, wie ein Klumpen Metall aus dem gebundenen Zustand in den freien gebracht wird; „schreiende Widersprüche“ äussern sich wie etwas, das innerlich ungesund ist und einen Schaden hat usw. usw. —

Wir sind weit entfernt von der Behauptung, dass mit den beiden hier berührten Fragen das Problem des höhern Deutschunterrichts auch nur umrissen sei; doch sind es gerade diejenigen Stellen, auf welche in jüngster Zeit immer von neuem wieder der Finger gelegt wird — von Berufenen und andern. Nicht allein am Maturitätsaufsatz werden Erscheinungen gerügt, die ernst genommen werden wollen; noch immer weisen die Gutachten der Hochschullehrer über die eingereichten Dissertationen und Diplomarbeiten auf die sogar diesen noch anhaftenden Formmängel hin. Es ist — namentlich für den Laien — gegeben, dass diese Kritik in erster Linie dem Mittelschul-Fachlehrer gebucht wird; und wir sind denn auch, wie die zuletzt in der S. L. Z. gegebene Zusicherung bezeugt, aufrichtig gewillt, an unserm Orte das Möglichste mit allen Kräften erreichen zu helfen. Allein die Einsicht in das auf den Deutschlehrer entfallende Mass von Arbeit und der Hinblick auf die dem Fach zugewiesene Stunden-



zahl lassen die gewünschte Sanierung der Verhältnisse vorerst noch als aussichtslos erscheinen. Eine vorbildliche, zielsichere Unterstützung hat nun der Lehrerkonvent der Oberrealschule Zürich bei seinen Beratungen des neuen Lehrplans dem Deutschfache zuteil werden lassen. Nicht nur sollen unbefriedigende Schüler der Mittelstufe künftig in einer Sonderklasse in den Elementen schriftlichen Könnens geübt, solche der Oberklassen zu einer Mehrleistung in den schriftlichen Hausarbeiten angehalten werden; auch der notwendigen mündlichen Beherrschung des Hochdeutschen durch den Schüler wollen sämtliche Unterrichtsfächer nachdrückliche Beachtung schenken und in freiwilligen Diskussionsübungen die Kollegen des Deutschen ihrer bisherigen unwürdigen Stellung bei der Beurteilung von frei gewählten Themen entheben. Das Entgegenkommen der Behörden für diese einschneidenden Reformversuche steht wohl ausser Frage, wenn auch der entscheidendste Schritt noch getan werden muss, die Erfüllung der beiden berechtigten Forderungen: dem Fachlehrer des Deutschen für die seine fruchtbarste Tätigkeit lähmende Korrekturlast anderweitig Kompensationen zu schaffen, dem Fach selber aber die seiner unbestrittenen Bedeutung würdige Stundenzahl einzuräumen. Dann wird dem Deutschen die zentrale Stellung unter den Lehrfächern der Mittelschule nicht nur auf dem Lehrplan gesichert sein.

## II.

Andere, doch nicht minder wichtige Probleme waren es, welche einer Neugestaltung des *G e s c h i c h t s u n t e r r i c h t s* riefen. Voran steht richtunggebend wiederum Paulsen, der, im Hinblick auf die besondere Bedeutung des Faches an den Realschulen, mit seiner Reformtätigkeit hier am tiefsten schürfte, mag er auch im Spiegel seiner unlängst gesammelten „Pädagogischen Abhandlungen“ (Stuttgart, Cotta) mehr als Ireniker erscheinen. Wie lange auch dieser Boden brach gelegen, zeigen gerade seine kulturgeschichtlich so bedeutsamen Jugenderinnerungen. („Aus meinem Leben“, 1909.)

Was lehrt uns ein Rückblick auf die Entwicklung des Geschichtsfaches? Zunächst die Erkenntnis, dass vor dem Zeitalter des Humanismus und der Reformation weder Geschichtsforschung noch -Unterricht auf irgend einer Schulstufe gelehrt worden ist. Wie im Altertum zählt die Geschichte nicht mit zu den Wissenschaften. Voraussetzung dieser ist ja das Basieren aufs Allgemeine, während jene auf das Besondere geht, es mit einmaligem Geschehen zu tun hat. Somit

ist sie keine Wissenschaft, sondern lebendig literarische Darstellung, bzw. eine Form derselben. Diese Auffassung der Antike erfährt im Mittelalter, dessen Interesse dem Dogmatisch-Philosophischen gilt, keinerlei Änderung; erst in der Folgezeit mit ihrer wachsenden Teilnahme am Historischen liegen zugleich die Anfänge der geschichtlichen Forschung und Kritik. Allerdings überwiegt in dieser ersten Epoche, also im 16./17. Jahrhundert, der philologische und theologische Gesichtspunkt, die Arbeit geht somit vorerst auf den historischen Unterbau des Faches und beschlägt zunächst die klassische Literatur — die grossen Philologen sind zugleich die grossen Historiker. Aus diesen Anfängen geschichtlicher Erkenntnis führt die Reformation mit der Kirchengeschichte zur Forschung hinauf, ohne freilich — und dies auch ausser dem Bannkreis des streitbaren Matthias Flacius — die apologetische Tendenz verleugnen zu wollen. Es ist ihr um eine Rechtfertigung der grossen kirchlichen Revolution zu tun, um den Nachweis, dass die Reformation das ursprüngliche Christentum erneuert hat. Damit hat sich die Geschichte aber gleichzeitig in den Bereich der auf den höhern Schulen, insbesondere den Universitäten vertretenen Lehrfächer gestellt, und schon am Ende des 16. Jahrhunderts nimmt die *professio historia* unter den acht Lehrstühlen der philosophischen Fakultät, meist in Personalunion mit dem philologischen Fache der Eloquenz, einen Sitz ein mit der Aufgabe, in die Kenntnis der Historiographie einzuführen und für ähnliche literarische Produktionen Anweisung zu geben. Gelegentlich doziert auch der Vertreter der Moralphilosophie Geschichte, ist diese doch mit ihren *exempla vitae* geeignet, jener das Beweismaterial für ihre Theorien zu liefern. Die fruchtbare Wirksamkeit der Epitomatoren bezeugt die Tatsache ähnlicher Verhältnisse auf der Vorstufe, auch hier steht die Geschichte für lange Dauer in engstem Zusammenhang mit dem sprachlichen Unterricht.

Um die Mitte des 17. Jahrhunderts entsteht dem Geschichtsfache ein neues Interesse, das politisch-diplomatische; es hat hundert Jahre später zur modernen Staatengeschichte geführt. Mit dem Auftreten der Staatswissenschaften wird die Geschichte, vornehmlich die politische, zu einem wichtigen Hilfsmittel für die praktische Politik und Diplomatie. In Göttingen, in Halle und anderswo bearbeitet der Forscher die Genealogie der Fürstenhäuser, die Heraldik, mit Rücksicht auf die juristische Fakultät, auf welcher der weltliche Herrenstand geschult wird. Naturgemäss findet die neue Betätigung auch Eingang auf der Mittelstufe, die ja noch immer Herrenscheule



ist und als solche den Unterricht in der Staatengeschichte fordert. — Bis zum ersten Viertel des 19. Saeculums rückt mählich ein neuer Gesichtspunkt in den Vordergrund des Interesses: der universal-historische oder geschichtsphilosophische. Die Geschichte soll nicht mehr als eine Folge von zufälligen Haupt- und Staatsaktionen, sondern als einheitlicher Prozess der Geschichte der Menschheit von ihren Anfängen bis zur gegenwärtigen Kulturstufe begriffen werden. In Frankreich gehen hierin Turgot, Voltaire voran; in Deutschland steht Kant auch hier an der Spitze, Herder und Schiller sind ebenso sehr Anhänger, als Verbreiter und Umformer der neuen Auffassung, die in der Geschichtsphilosophie Hegels ihren Ausläufer gefunden hat. Hegel versucht die Geschichte als einheitlichen Begriff zu verstehen, der einem hohen Ziele zuführt: der Selbsterfassung des Geistes im Selbstbewusstsein.

Die eigentliche systematisch-wissenschaftliche Erforschung der Geschichte mit Edition der Quellen und deren Kritik kennzeichnet den Fortschritt geschichtlicher Erkenntnis, den erst das 19. Jahrhundert gebracht hat, und die in der universellen Darstellung des Verlaufes geschichtlichen Lebens in der Vergangenheit, nicht gerichtet auf einen bestimmten äussern Zweck oder philosophisches Interesse, gipfelt. Hiefür bleibt Ranke der Repräsentant. Diese neue Aufgabe der Geschichtsforschung — das Erkennen dessen, was wirklich gewesen ist — hängt natürlich mit dem Grundcharakter des auf die Erfassung der Tatsachen, nicht auf philosophische Konstruktionen gehenden *Saeculum historicum* zusammen. Das methodische Verarbeiten des Materials, als ein erster Schritt zum Ziel der systematischen Erforschung aller Tatsachen aus den ursprünglichen Quellen, hat in den durch Ausschütten aller Archive und Privatquellen möglich gewordenen zahlreichen Sammlungen der bekannten Monumentalwerke bereits ein unermessliches Stück Arbeit deutschen Gelehrtenfleisses zu Tage gefördert. Die Voraussetzung für die Fruchtbarkeit dieses Schaffens ist die Spezialisierung der Forschung, die eine stets wachsende Zahl von Lehrstühlen notwendig macht, deren Inhaber den Zuhörer in der historischen Quellenkritik anleiten und ihn so zum Mithelfer ihrer Wirksamkeit heranbilden. Da bei dieser Art des Betriebes die Geschichte mehr denn je zu einem bedeutsamen Lehrfach auch der Mittelschulen sich entwickelt hat, steht hier die Frage nach dem Wert geschichtlicher Erkenntnis für das geistige Leben überhaupt im Vordergrund.

Bei ihrer Beantwortung hat man die ursprüngliche Geschichts-



erzählung und die wissenschaftliche Forschung gegeneinander abzuwägen. Wendet jene sich zuerst an das Gemüt, an den Willen, will sie — wie die Dichtung, der sie ja am nächsten verwandt ist — auch erfreuen, erbauen und zugleich mahnen oder warnen, so appelliert diese an den Verstand, will das Wesen menschlicher Dinge in ihrem Werden, ihrer geschichtlichen Entwicklung erkennen und verstehen.

Die G e s c h i c h t s e r z ä h l u n g hat ihre Urformen in der lebendigen Tradition von Mund zu Mund, von Geschlecht zu Geschlecht gefunden. Ihrem Ursprung nach ist also die Geschichte mit der Sage eng verbunden. Die Vorgeschichte der griechischen Stämme, des hellenischen Volkes ist ebenso sagenhaft wie die Entstehung Roms; beide Erzählungen erwachsen aus der Freude der Alten am Berichten dessen, was sie selbst erlebt oder von noch Ältern in der Jugend gehört haben. Die Freude an der Erinnerung wird dem künftigen Geschlecht übermittelt, und diesem Trieb kommt das lebendige Interesse der Jugend entgegen, von den Taten und Leiden der Väter zu hören. Damit ist aber zugleich diese lebendige Erzählung ohne alle Absicht zur Erzieherin geworden; sie bildet und formt das geschichtliche Leben des Volkes selbst. Das Bild von dem Leben der Vorfahren prägt sich dem Gemüt und Innenleben des heranwachsenden Geschlechtes ein, wirkt auf die Willenskraft und gestaltet die Seele der jungen Generation. So wurzelt schliesslich der heute nicht geringer zu schätzende Trieb, es den Vätern gleichzutun, in der Geschichte, welche — wie Xenophon den Sokrates in einem Gespräche der Memorabilien äussern lässt — die Bedeutung hat, der Jugend zu zeigen, dass es ein von den Vätern überkommenes Erbe ist, in aller menschlichen Tüchtigkeit voranzugehen.

Ein anderes Ziel als dieses erste, pädagogische, stellt sich die G e s c h i c h t s f o r s c h u n g, die wissenschaftliche Arbeit. Hier handelt es sich nicht um Erbauung und Einwirken auf Gemüt und Willen, sondern um rein theoretische Erkenntnis der Wirklichkeit, ohne Idealisierung. Mit kritischer Tätigkeit erforscht die Geschichtswissenschaft das Leben der Menschheit auf Erden; ihr Gegenstand ist der Mensch als species, sie selber also ein Stück Anthropologie. Nur nicht in dem Sinn, dass eine zoologische Beschreibung eines Exemplares zugleich das Wesen der Gattung wiedergäbe, das ja nicht in jedem Einzelnen zu seiner vollen Entfaltung gelangt, vielmehr erst in der ganzen Völkerfülle und in einer langen Reihe von Zeitläuften. Demnach bestünde die Aufgabe der Geschichte darin, diese unendliche Fülle der Erscheinungen des

menschlichen Lebens zu erkennen und schliesslich zur Einheit der Erkenntnis dieses Wesens zu führen. Tatsächlich hat denn auch die geschichtswissenschaftliche Forschung an der Formulierung des Begriffes der „Humanität“ unermesslichen Anteil, ist doch ihr letztes Ziel die Erarbeitung eines menschheitlichen Selbstbewusstseins, wodurch die Gesamtheit erst zur Anschauung von ihrem eigenen Wesen gelangt. Für den Einzelnen aber bedeutet „Selbstbewusstsein“ die Einführung aller Detailmomente des Lebens in den Zusammenhang des Ganzen — m. a. W. die Gewissheit: jeden Abschnitt meines Daseins erlebe ich in dem Bewusstsein der Einordnung in das Leben des ganzen Volkes. Das persönliche Selbstbewusstsein des Einzelnen ist also an das geschichtliche der Menschheit gebunden, ja es gibt überhaupt ein ersteres nur auf dem Hintergrund dieses. Wie das Tier, dessen Dasein kein Stück des geschichtlichen Zusammenhangs ist, erlebt auch der isolierte, von der Geschichte losgelöste Mensch kein eigentliches menschliches Selbstbewusstsein. Für diese Wechselbeziehung des Einzelwesens zur Geschichte hat Max Müller die bezeichnenden Bilder eines Dramolets und des durch viele Akte geführten Dramas gebraucht, mit dem Hinweis, dass beim weltgeschichtlichen Drama die Spieler zugleich die Dichter sind, und dass hier die Gegenspieler beständig wechseln. Für den einheitlichen Verlauf des Stückes ist es notwendig, dass jeder neu auftretende Spieler über das bisherige Geschehen und den Zusammenhang orientiert sei, da nur unter dieser Voraussetzung eine sinngemässe Fortsetzung des Verlaufs möglich ist. Damit wird auch die uralte Frage, ob die Geschichte praktische Belehrung auch über das geben könne, was noch zu tun ist, bejaht werden müssen. Die Geschichte ist allerdings die Prophetin für den, der ihr mit Aufmerksamkeit zuhört; sie kann ihm in der Tat aus dem bisher abgelaufenen Stück seines Lebens feste Anhaltspunkte der Beurteilung des künftigen geben. „Geburtshelfer der Zukunft“ nennt Paulsen darum alle grossen Männer, welche aus dieser Erkenntnis praktischen Nutzen gezogen haben.

Welche Stellung nimmt nun die Schule, speziell die Mittelschule zu den hier skizzierten Aufgaben? Die Frage nach der zweckmässigen Auswahl und Einteilung des Stoffes ist für unsere besondern Verhältnisse um so entscheidender, da die uns bekannten Lehrpläne von den preussischen insofern abweichen, als hier die Gesamtordnung des Lehrgangs auf dem von Kohlrausch eingeführten Prinzip der konzentrischen Wiederholung basiert und dementsprechend auch in sämtlichen Lehrbüchern zum Ausdruck kommt.



Schon 1901 hat Preussen gegenüber dem Lehrplan von 1892 im Geschichtsunterricht der Oberstufe von den drei grossen Abschnitten der gesamten Menschheitsgeschichte — Altertum, Mittelalter und Neuzeit — den ersten zu gunsten der mittleren und namentlich der neuern Epoche verkürzt. Diesem Prinzip ist nun auch die Oberrealschule Zürich gefolgt, indem der Grundsatz: Gegenstand des geschichtlichen Unterrichts soll das sein, was in unserm Leben noch lebendig fortwirkt! — in den Beratungen über den neuen Lehrplan allgemeine Anerkennung gefunden hat. Altertum und Mittelalter sind die Vorgeschichte der Neuzeit und Gegenwart; für diesen Unterricht können somit nur diejenigen Völker in den Kreis der Schulbetrachtung gezogen werden, die zur Entwicklung des Kulturinhaltes überhaupt etwas beigetragen haben. Demnach stehen im Altertum Griechenland und Rom im Mittelpunkt, im mittleren Abschnitt hinwiederum die Jugendzeit der abendländischen Völkerwelt und deren Einschulung in die Kulturwelt des Altertums; vor allem das deutsche Volk mit seinem Kampf um Kaisertum und Papsttum als den Protagonisten der historischen Weltbühne dieser Epoche. Zeigen gewisse Lehrpläne, wiederum und hier in nicht eben vorbildlicher Anlehnung an die deutschen, das Bestreben, den Kreis enger zu ziehen und der Lokalgeschichte eine unberechtigte Sonderstellung einräumen zu wollen, so folgt der genannte seinerseits dem Genius der Geschichte: Schweizergeschichte in Verbindung mit der allgemeinen. Eine Behandlung der Neuzeit muss durchaus eine universalhistorische werden und den Schwerpunkt neuzeitlichen Geschehens im Westen belassen: auf die Grossmachtstellung der Schweiz im 15./16. Jahrhundert das Frankreich des siebzehnten, die grosse Revolution und Napoleon — das sind die grossen Momente im Geschichtsleben der Neuzeit.

Infolge der genannten Beschränkungen kann die dem obersten Kurs eingeräumte Stundenzahl ausschliesslich dem Unterricht in der Verfassungkunde zugewendet werden; die Bedeutung dieser speziellen Aufgabe des Geschichtsunterrichts, von der unten noch die Rede sein soll, wird heute, im Zeitalter der staatsbürgerlichen Erziehung, unbestritten bleiben.

Welcher Behandlung soll nun dieses immer noch immense Stoffgebiet unterzogen werden?

Schon Kohlrausch unterscheidet in seiner Instruktion drei Arten der Geschichtsbetrachtung: die äussere, die innere und die Kulturgeschichte.



Äussere Geschichte — die Lebensbetätigung einer Nation nach aussen, die Gesamtentwicklung des Volkes und seines Staates nach der politischen Seite, vor allem die Stellung des Volkes unter den anderen Nationen mit Hervorhebung der militärisch-politischen Vorgänge (Eroberungskriege usw.). Innere Geschichte — die Darstellung vom Werden des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens in seinen verschiedenen inneren Formen und äusseren Verfassungen, wobei vor allem auch der Einblick in den Fortgang der sozialen Bewegung dem Schüler das Verständnis für die Entwicklung des sozialen Körpers vermittelt. Kulturgeschichte endlich — der Aufbau der geistigen und ideellen Kultur, als der eigentliche Zweck und Mittelpunkt eines jeden Völkerdaseins überhaupt auch der letzte Zweck des geschichtlichen Unterrichts. Im folgenden sollen die drei Aufgaben näher umschrieben werden.

Wenn die äussere Geschichte sich zum Ziel setzt, dem Schüler eine chronologisch zuverlässige Übersicht über die Gesamtbewegung des geschichtlichen Lebens in der abendländischen Völkerwelt zu vermitteln, so geht sie dabei von der Voraussetzung alles historischen Verstehens aus: ein festes Netz von Datierungen, in welchem alle verbürgten Ereignisse aufgefangen werden können. Natürlich gilt hier, wenn irgendwo, der Grundsatz: non multa, sed multum; wenige, aber gutgewählte Zeitgebungen, welche durch häufige Repetition dem Gedächtnis als unverlierbarer Besitz eingeprägt werden. Mit diesem Ziele stehen und fallen Hilfsmittel wie des „grossen“ Ploetz „Hauptdaten“ u. a., aus welchen heute noch nachweislich viele unserer Schüler — „zur Repetition des in der Schule Gelernten“(!) — das Gedächtnis in unverantwortlicher Weise mit Zahlen aus der Kriegsgeschichte beschweren. Wer — was durchaus im Sinn und Geist des Lehrplans liegt — sich in seinen Anforderungen auf das Notwendige zu bescheiden vermag, hat nicht nötig, seinen Zöglingen für Examenzzwecke Poehlmanns Gedächtnislehre zu empfehlen.

Eine mit Recht nicht weniger gründliche Revision hat sich der als „innere Geschichte“ betriebene Teil des Lehrplans gefallen lassen müssen. Dieses Ziel zu erreichen, war früher namentlich dem Unterricht in der alten Geschichte eine ausschlaggebende Bedeutung beigemessen und behauptet worden, die Einfachheit und Transparenz des politischen und sozialen Lebens der Antike eröffne dem Schüler auf dem gangbarsten Wege das Verständnis für die modernen Gesellschaftsverhältnisse; eine intensive Beschäftigung

mit dem Staatsleben vor allem des römischen Volkes, das ja sämtliche Stufen der Staatsverfassung in sich durchgelebt, liege daher in erster Linie innerhalb des Aufgabenbereiches der Mittelschule. Allein die Schwierigkeit, auch dem vorgeschrittenen Schüler eine fassbare Anschauung von dem politischen Leben der alten Zeit beizubringen, die infolge der Entfremdung aller antiken Verhältnisse gegenüber denen der Gegenwart erschwerte Einsicht in die Funktionen des antiken Staates und noch mehr der antiken Gesellschaft — sie haben allmählich zu der mit der sozialen Forschung steigenden Erkenntnis von der Unhaltbarkeit jener Anschauung führen müssen. Wie verwickelt und undurchsichtig im Gegenteil das politische Leben der Alten gewesen ist, wird der Lehrer gerade am Beispiel der römischen Republik darzutun im Falle sein. Da diese Verfassungsform in der Gegenwart viel mehr als damals herrschendes Prinzip geworden ist, fundiert der Unterricht mit weitaus stärkerem Erfolg auf der Darstellung des gegenwärtigen staatlichen und politischen Lebens, wozu der Schüler bereits eine Fülle lebendiger Anschauung mitbringt. Es wird sich also für den Lehrer bloss um eine gemeinsame Zusammenfassung und Ergänzung der vom Schüler durch Erfahrung und Tageslektüre in zerstreuter Form mitgebrachten vereinzelter Anschauungen handeln. Auf diese Weise kann durch die Schule wenigstens den oberen Klassenstufen eine wirkliche Vorstellung vom Wesen und von den Aufgaben des Staates und seiner Organe vermittelt werden. Dies um so mehr, als eben in jüngster Vergangenheit ein Unzahl von brauchbaren Lehrbüchern sich in diesen Dienst gestellt hat, die nicht nur für den eigentlichen Geschichtsunterricht, sondern auch speziell für den Eintritt ins politische Leben eine gute Einführung in die Funktionen und Organe des Staates bieten. Wenn dann an Hand eines solchen Lehrmittels dem Schüler Gelegenheit gegeben wird, den Lehrstoff, dem er von vornherein das lebendige Interesse entgegenbringt, von unten her aufzubauen und dem Unterrichtenden somit nur die Aufgabe zufällt, die einzelnen Kenntnisse zu einer Gesamtanschauung von den politischen und sozialen Funktionen des Staates und der Gesellschaft auszugestalten, so ist der Hauptzweck erfüllt.

Von der so gewonnenen Anschauung aus wird es dem Lehrer vielleicht gegeben sein, den Schüler auch die ganz anders gearteten Verhältnisse des Altertums (dessen soziales Leben ja die Sklaverei zur Grundlage hat!) verstehen zu lehren, so dass er — etwa auf den engen Kreis einer Stadt gegründet (Schillers „Spaziergang“) — auch



vom gesamten politischen Leben der Antike einen lebendigen Eindruck erhalten kann.

Wieder eine andere Aufgabe, die geistige Kultur, fällt dem Unterricht in der *Kulturgeschichte* zu, wenn hier auch die Hauptarbeit — auf den Gymnasien wenigstens — nicht durch den Geschichtslehrer, sondern von der Schriftstellerlektüre geleistet werden muss. Beiden Unterrichtsstunden aber wird die lebendige Anschauung des Schülers von der Entwicklung der äusseren, technischen und wirtschaftlichen Hilfsmittel der Kultur als nächst erreichbares Ziel vorschweben müssen. Auch der geographische Lehrgang hat die Möglichkeit, an der so umschriebenen Aufgabe mitzuarbeiten, etwa in der Anthropogeographie, wo die Beziehungen des Menschen zur Erde besprochen werden müssen. Bewaffnung, Töpferei, Weberei, Fahrzeuge — alles das sind ebenso interessante als ergiebige Arbeitsfelder. Neben der Frage: wie ist der Mensch in den Besitz des Feuers gekommen? wird die Entwicklung der graphischen Künste von der Bilderschrift bis zur Gegenwart oder der Beziehungen des Menschen zur Tier- und Pflanzenwelt in den Kreis der Anschauung treten; Peschels Völkerkunde und Viktor Hehns „Kulturpflanzen und Haustiere“ bleiben dort wie hier unübertroffene Führer. Dass auch die Kunstgeschichte, ausgehend von einer Betrachtung der dem Schüler bekannten Denkmäler, Gegenstand solcher Entwicklungsgeschichten sein muss und damit zum ständigen Lehrstoff der Geschichte mitzählt, braucht nur erwähnt zu werden. — Nun aber von der Theorie zur Praxis! Allgemein wird heute wohl der erzählende Vortrag des Lehrers mit einem vom Schüler zur Repetition verwendeten Lehrbuch durchgeführt; es ist dies auch die eigentliche Form, in welcher der Stoff am stärksten wirksam bleibt. *Vox viva docet* — das Wort gilt in erster Linie von der belehrenden Geschichtserzählung, die dem Schüler geschichtliches Leben der Vergangenheit als ein gegenwärtiges und lebendiges vor Augen führen soll und damit als Erstes den aus der eigenen Anschauung von Sachen, Personen und Ereignissen quellenden Vortrag erfordert. Dies kann der Lehrer wie der Schüler nur aus den Quellen selbst schöpfen, deren Kenntnis für beide auch die beste abgeleitete Darstellung niemals wird ersetzen können. Darum wird auch der Schüler immer wieder an die Quelle selbst herangeführt werden müssen — auf der unteren Stufe durch Vorlesen, auf der oberen durch private oder Klassenlektüre von historischen und literarischen Werken. Der Redefluss des über die Salamis-Schlacht berichtenden Boten in den „Persern“



des Äschylös, ebenso wie das Meistergemälde des Thukydides vom grossen Sterben im Peloponnesischen Krieg sind dem Verfasser unauslöschliche Erinnerungen an die schönsten Stunden seiner Gymnasialzeit geblieben. Sie können und sollen auch dem Schüler von heute durch den gesamten Geschichtslehrgang der Mittelschule hindurch bereitet werden: für die Reformation mit den grundlegenden Schriften Luthers, für die französische Revolution mit Memoirenwerken, bis hinauf zu dem grossen Protagonisten des Dramas von 1866—70, Bismarck, mit seinen „Gedanken und Erinnerungen“. Auch die neuestens wieder stärker hervortretenden historischen Erzählungen und Romane werden von weiser Hand dem Geschichtsunterricht nutzbar gemacht werden können. Dazu treten andere Mittel der Veranschaulichung; auch äusserliche. Weder die historische Legende, die eine grosse Persönlichkeit dem Schüler plastisch vorzustellen imstande ist, noch die Hülfen bildlicher Darstellung — Porträte grosser Männer, Ansichten von Gebäuden, Örtlichkeiten usw. — wird der Lehrer verschmähen, überall auch darauf hinzielend, für die historischen Ereignisse den geographischen Hintergrund anschaulich heraustreten zu lassen; sind doch die Augen eben so treue Gehülfen des Gedächtnisses wie die Ohren.

Die dauernde Aneignung dieses durch die Praxis erarbeiteten Stoffes ist mit Beiziehung des oben erwähnten Netzes von Datierungen durch die Repetition, die mehr als bisher im Unterricht dominieren sollte, erreichbar. Die knappe Zusammenfassung des in der Stunde behandelten Materials kann durch den zusammenhängenden Vortrag des Schülers den skizzierten Aufgaben des Deutschunterrichtes nutzbar gemacht werden. Zu der rein äusseren Schul- und Gedächtnisübung tritt, stärker auf der Oberstufe, die fortwährende innere Vergegenwärtigung des Gebotenen in Form immanenter Rückblicke auf das Vergangene.

Mit Nachdruck hat Paulsen zum Schluss auf eine für den Erfolg der Geschichtsstunde unerlässliche Voraussetzung hingewiesen: auf die dem Vortrag des Lehrers innewohnende *Gesinnung*. Das Hauptstück derselben bildet der Lessingsche Wille zur Wahrheit, der uns in den Stand setzt, die Dinge so zu sehen, wie sie sind, nicht wie wir sie zu sehen wünschen mögen. Ist doch die Gefahr, von dem Gebot der Wahrheit abzuweichen, vielleicht auf keinem Unterrichtsgebiet so gross als hier, wo persönliche Eitelkeit, Leidenschaft und schmeichlerische Anerkennung des Bestehenden die Würde des Lehrers allzuleicht beeinträchtigen können. Hier wirkt der resignierte

Schwarzseher mit demselben Misserfolg wie der blinde Parteigänger. Aber auch der Schönfärber, der den Schüler das Bild des eigenen Volkes nie von der Kehrseite sehen zu lassen bemüht ist, tritt mit jenen in die Reihe derer, die dem Volk die Augen halten. Auf den ganzen Stand bezogen, hat Bismarck sein berühmtes Wort, das er 1895 an eine Deputation gerichtet: „Selbstüberschätzung ertötet den Erfolg im Keime“. Völker müssen wie Einzelpersonen die Wahrheit erkennen lernen, und hiefür steht der Geschichtslehrer der höheren Schule mit der einfachen Erzählung der Tatsachen und ihrer Wirkungen auf der höchsten Warte. Damit erfüllt er zugleich ein Gebot der Klugheit; denn nicht leicht ist es später, das Misstrauen gegenüber der Wahrheit der Geschichte überhaupt zu beseitigen, wenn sich der einsichtigere Schüler auch nur einmal von einer falschen Bestrahlung hat überzeugen können.

Was für F r ü c h t e wollen wir denn schliesslich reifen sehen? Doch wohl in erster Linie das für die sittliche Bildung und Gesinnung des Schülers so notwendige gesunde N a t i o n a l g e f ü h l, die Einsicht in den Wert und die Eigenart des Heimatvolkes und das Gefühl dankbarer Freude beim Rückblick auf dessen Vergangenheit. Und wo ist ein Volk, das nicht in seiner Geschichte Erinnerungen aufzuweisen hat, die dankbare Anhänglichkeit an das Volkstum hervorrufen müssen? Das lebendige H u m a n i t ä t s g e f ü h l ist eine zweite herrliche Frucht des Geschichtsunterrichts; er weckt das Bewusstsein, dass die höchsten und letzten Güter menschlich-geistigen Lebens nicht allein der eigenen Nation angehören, sondern Gemeingut aller sind und in ihrer Gesamtheit einen einheitlich geschlossenen Kulturkreis bilden. Endlich aber die Ehrfurcht vor der Vergangenheit, der eigentliche h i s t o r i s c h e S i n n, mit welchem der Schüler in der Geschichte eine Offenbarung des Geistes auf Erden erblicken, nicht den historischen Besitz leichtfertig beurteilen und leichtsinnig wegwerfen soll. Nach dem Worte Hegels ist die Geschichte, wenn wir sie mit Vernunft ansehen, vernünftig — eine Offenbarung der Vernunft, die in übermächtigen Zügen überwältigend uns entgegentritt.

