Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 38 (1928)
Heft: 3

Artikel: Von der Not des Geschichtsunterrichts : 1. Teil
Autor: Meier, Alfons
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788283>

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: 26.11.2025

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

Von der Not des Geschichtsunterrichts.

Von Dr. Alfons Meier, Basel.

Dem Leser.

Lieber hätte ich gesprochen, hätte am liebsten mich ausgesprochen mit vielen zusammen, mit allen, die es angeht, und das sind nicht die Geschichtslehrer allein.

Ausgesprochen aber hätte ich mich gerne um des Widerspruchs willen, Wort gegen Wort. Denn der Unzufriedenheit mit meinem eigenen Geschichtsunterricht, zu dem ich mich verurteilt sehe, und der einsiedlerischen Zwiegespräche über den Grund des Ungenügens bin ich mählich müde geworden. Ich muss gestehen und bekennen, und will hören, was die andern, die noch glauben, zu meinem Unglauben zu sagen haben. Ich muss erfahren, woran ich bin und woran andere zu sein vermeinen. Dazu brauchte ich Aussprache und Widerspruch.

Mein Spruch aber lautet: Dass der bisher und jetzt noch übliche Geschichtsunterricht an unsern höhern Lehranstalten der rückständigste Unterricht und eine in ihrem Grunde verfehlte Sache sei. Verfehlt ist er in seiner gesamten Anlage, und somit verfehlt auch jede einzelne Stunde, was sie eigentlich anstrebte, möchte und sollte: Fähigkeiten bilden, Kräfte entbinden, schöpferisches Leben lösen.

Verfehlt und rückständig aber ist unser Geschichtsunterricht, weil er grundfalsch orientiert ist. Orientiert ist er nämlich am gegebenen und überlieferten fertigen Geschichtsstoff; orientiert sein aber dürfte er lediglich am jungen, lebendigen Menschen selber, um dessentwillen aller Unterricht da ist. Unser Geschichtsunterricht ist akademisch statt schöpferisch-bildend. — Es ist nämlich der wesentliche Unterschied zwischen akademischem und gymnasialem Unterricht: dass auf den Hochschulen der Jünger um der Wissenschaft willen und dienend ihrer Gegenstände wegen da ist; auf den Gymnasien aber sind alle Künste und Wissenschaften gut genug, als Werte um des lebenden, wachsenden und reifenden jungen Menschen willen da zu sein. Es unterscheidet Erkenntnis und Bekenntnis zu dieser Einsicht den bloss fachlichen vom sokratischen Lehrertyp.

Es scheint mir der Rede und der Mühe wert, diese Einsicht kritisch wirksam werden zu lassen an dem Unterricht, der nächst dem Religions- und Deutschunterricht am meisten die Kraft in sich hat, den Menschen zum Menschen zu bilden.

Ungenügen und Bedenken.

Seit Jahren ist mir Geschichte zum fragwürdigsten aller Unterrichtsfächer geworden; ich gehe mit einem schlechten Gewissen in meine Geschichtsstunden hinein. Das war in jüngern Jahren und vor dem Weltkrieg anders. Aber der Weltkrieg und die revolutions-

kritischen Zeiten nachher haben uns Menschen von den Dingen auf uns selbst zurückgewiesen. Wir haben Vertrauen, Illusionen und Sicherheiten verloren, haben uns auf uns selber besonnen und, wenn es gut ging, gefunden. Wir sahen uns genötigt, den Bestand der Welt und der Kultur von uns aus mit Bewusstsein und aus Interesse zu erhalten, zu zerstören, neu zu schaffen. Wir erfuhren uns selbst mit unsern Kräften und Nöten als Objekt und Subjekt des Weltgeschehens, der Weltgeschichte.

Seither aber auch erfuhr ich mit jedem Jahre peinlicher, wenn ich „Geschichte gab“, die innern Widersprüche, die sich auftraten zwischen Geschichte als einer relativ fertigen und gesicherten, logisch und künstlerisch durchgebildeten Darstellung und der Geschichte als eines täglich und stündlich lebendigen Geschehens, an dem man bestenfalls selbsttätig oder leidend, unmittelbar und bewusst Anteil haben kann, indem man selber Geschichte wirkt und ist, auch ohne dass man sie eigentlich „weiss“. — Mehr noch aber taten innere Widersprüche in den Geschichtsstunden seither sich auf zwischen der Geschichte als Vorstellungsinhalt des lebens- und welterfahrenen Erwachsenen und der Geschichte als eines Schulbuchstoffes der ahnungs- und arglosen jungen Generation zwischen fünfzehn und zwanzig. Wir beklagen uns zwar heute über sie, sie sei anmassend, großsprecherisch, pietätlos, traditionsfeindlich, voll innerer Auflehnung und Undank gegen das bisher Geleistete und mit den besten Absichten ihr Gebotene. Wir gehen zwar hin und suchen sie zurechtzuweisen mit C. F. Meyers „Chor der Toten“. Aber wir selbst lassen sie in jeder Geschichtsstunde absprechen über leidvolle Menschen Dinge grössten Ausmasses, von denen sie weder Begriff noch Erfahrung haben und haben können. Glücklicherweise, fast möchte man sagen, angesichts der vorherrschenden Ruchlosigkeit geschichtlichen Lebens. — Wie dem auch sei: Der lähmende Widerspruch ist da zwischen unserm Gegenstand und der menschlichen Unzulänglichkeit derer, die ihn erfassen sollen. Wir Geschichtslehrer aber machen uns mitschuldig durch unser Verfahren.

Dieses falsche Verfahren aber wird um so heilloser, je mehr eben der Geschichtsstoff, von dem aus wir unsern Geschichtsunterricht konstruieren, in die Breite und Tiefe wächst durch Hereinnahme von Wirtschafts- und Kunstgeschichte z. B., je universal er wird, je mehr auch wir von bloss registrierender Geschichtskennntnis zur -erkenntnis fortschreiten, Geschichtsphilosophie gewinnen wollen. Es ist ja so bezeichnend, dass gerade die jüngern und jüngsten Geschichtslehrer über das Versagen der Schüler sich beklagen. Wir wollen das gar nicht den üblichen Anfangsschwierigkeiten zuschreiben; sondern der Abstand zwischen dem, was heute einer von der Universität an Geschichtsstoff und -wissen mitbringt, und dem, was nach wie vor auch der intelligenteste Schüler hier an Voraussetzungen erfüllt, ist ebenso fühlbar grösser geworden.

Denn auch dem Geschichtsunterricht fehlt es noch an einer festen Tradition. Jung wie er ist, war er bisher im ganzen eine Kopie der

wissenschaftlichen Geschichtsschreibung und der akademischen Vorlesungen. Seine Wandlungen, an denen es ihm durchaus nicht fehlt, gingen, in gehörigem zeitlichem Abstände allerdings, parallel den Wandlungen der Geschichte als Wissenschaft. Von jeher aber ist auch alle Mehrung wissenschaftlich produzierten Materials und sind neue Auffassungen und Methoden einer um ihrer selbst willen betriebenen Wissenschaft immer auch eine Belastung und Bedrängnis für den gymnasialen Unterricht geworden. So auch droht das, was heute und nächstens als Geschichte dem „Historiker“ sich darstellt, den höhern Unterricht an Aufgaben und Ansprüchen zu überfordern, ihn an Art und Grösse seines Gegenstandes scheitern zu lassen. Die innern Qualitäten des Geschichtsstoffes können und sollen wachsen; gleich begrenzt aber wird zu allen Zeiten die Auffassungsfähigkeit der Jugend bleiben, auch dann, wenn der fachliche Lehrertyp sie lieber altklug als „jung“ hätte.

So wird es Zeit, die Möglichkeiten eines fruchtbaren Geschichtsunterrichtes von den Voraussetzungen her zu prüfen, die der reifere Schüler in sich selbst und aus seiner Umgebung mit sich bringt, oder auch — vermessen lässt. Oder haben wir uns von der Selbsttäuschung noch nicht freigemacht, diese Voraussetzungen seien darum schon erfüllt, — weil wir noch nie nach ihnen gefragt haben?

Andere Fächer.

Auch der Deutschunterricht war lange Zeit hindurch — vielleicht ist er es heute noch da und dort — ein verkleinertes Abbild von Universitätsgermanistik und -literaturwissenschaft. Das dürfte jedoch nächstens überwunden sein; es wird wohl bald keine Schulen mehr geben, wo „Goethes Leben und Werke in übersichtlicher Darstellung mit Textproben“ behandelt werden und ähnlich die ganze Literaturgeschichte nach einem Leitfaden über die Erscheinungen hinweg registriert wird. Lieber verzichten wir heute auf allen literargeschichtlichen Zusammenhang und machen uns um so gründlicher vertraut mit der Substanz der Literatur selbst, und wenn wir der Lektüre eine planmässige Folge geben, so braucht es noch lange nicht die historische zu sein. Der wirklich freie Deutschlehrer, so weit er in die Folge der zu lesenden Werke überhaupt noch einen streng vorbedachten Plan hineinbringt, und nicht lieber von der Eingebung des Augenblicks sich bestimmen lässt, wird sich leiten lassen von Erwägungen ganz anderer Art. Ihm ist es selbstverständlich, auf Alter und Fassungskraft Rücksicht zu nehmen oder nach Lebenskreisen die Lektüre anzuordnen. Mit jüngern wird er lesen, was ins 19. und 20. Jahrhundert hineingehört, und mit den Ältern, was um Goethe und Shakespeare, im Mittelalter und im griechischen Altertum liegt. Und wiederum wird er wissen und darnach auch handeln, dass für die künstlerische Würdigung einer simplen Hebelerszählung, die man als Kindergeschichte mit den Kleinsten zu lesen pflegt, der Gymnasiast vor der Maturität kaum anfängt, reif und befähigt zu werden.

Für all diese Dinge, die heute so ziemlich jedem Deutschlehrer selbstverständlich sind, fehlt dem Geschichtslehrer das Augenlicht. Was wir in Zukunft aber brauchen, ist eine Anlage und Führung des Geschichtsunterrichts nach den Anschauungen und der Praxis des heutigen Deutschunterrichts und nach dem bewährten Verfahren des Unterrichts in alten und neuen Sprachen. Zu lernen aber hätten wir vor allem von den Methoden des modernen Geographieunterrichts. Merkwürdig: Die meisten Geschichtslehrer unterrichten doch auch Deutsch oder alte und neue Sprachen oder Geographie. Der Geographielehrer aber fundiert die Begriffe, mit denen er arbeitet, durch solide Anschauung, Exkursionen und Handarbeit. Aus der Heimatkunde und der grundlegend-erstmaligen eingehenden Beschäftigung mit einem engbegrenzten Gebiet gewinnt er alle nötigen Elemente seiner Wissenschaft. Nach einem vorbereitenden Jahr der Einführung ist es ihm ein Leichtes, die so erarbeiteten Elemente geographischer Auffassungsweise auf andere Länder zu übertragen. Ja selbst, wenn er das nicht mehr täte, so hätten seine Schüler Geographie gleichsam an sich kennen gelernt und wären imstande, sich selber fortzuhelfen. Das liegt an der naturgemässen Anlage des gesamten Geographieunterrichts von allem Anfang an: Erst verschafft man dem Schüler das Rüstzeug und bildet ihn aus in der Handhabung; man lässt ihn sozusagen eine geographische Rekrutenschule durchmachen und geht dann mit ihm an die Eroberung von neuen Ländern, Meeren und Erdteilen. Der Geschichtsunterricht aber operiert von Anfang an wie ein höherer Generalstabskurs mit Dingen und Begriffen wie Staat, Kultur, Politik, Gesetz, Recht, Wirtschaft, Religion, Gesellschaft, Volk, Masse, Führer, König, Sittlichkeit, Macht und tausend derartigen unverstandenen und unverständlichen Dingen, die alle meistens mehr ein romantisches Chaos als einen klassischen Kosmos im Vorstellungsleben des Schülers bilden.

Doch gehen wir noch einmal aus vom Deutschunterricht. Deutsch gilt ja als das vielfältigste und schwierigste Unterrichtsfach. Denn hier ist die Gegensätzlichkeit, sagen wir doch: Unvereinbarkeit zwischen dem Gegenstand und seiner schulgemässen Behandlung grösser als in jedem andern Fach, Grammatik ausgenommen. Also gehen für den Deutschlehrer die Überlegungen dahin, wie es möglich zu machen wäre, eben diesen Widerstreit nicht zum Schaden für die Poesie werden zu lassen, den Gegenstand also zu retten vor dem Verfall ins Schulgemässe, dem Unterricht das Gepräge zu geben von seinem Gegenstande, der Poesie, der Kunst, dem Schönen her. Und so weit bei diesen Überlegungen die Schüler in Betracht kommen, ist die Sorge und Frage die, wie es anzustellen wäre, dass ihnen nichts an Poesie durch die Schule verdorben werde, und dass all die vielfältigen und oft überraschend reichen Interessen, die die Schüler aus ihren natürlichen Anlagen von selbst mitbringen, auch ja zur Entfaltung und Geltung gelangen können. Ja mit einer gewissen Einseitigkeit gesagt, ist die Frage die, wie weit der Lehrer sich unsichtbar und unwirksam machen dürfe und müsse, um Gegen-

stand und Schüler unmittelbar zueinander kommen zu lassen. — Dass alle gesunden jungen Menschen in sich einen unmittelbar aus ihnen wirkenden poetisch-künstlerischen Sinn mitbringen, der nicht erst geschaffen, sondern nur gepflegt werden muss, das ist der Schatz, mit dem der Deutschlehrer von Anfang an ohne viel Bemühung und Besinnung zaubern kann und darf, und es fängt an zu blühen und zu klingen unter seinem und des Dichters Wort, wenn er nur den rechten Ton zu treffen weiss.

Das Ding und seine Geschichte.

Von ganz andern, von entgegengesetzten Seiten her kommen die Fragen nach der Möglichkeit eines stichhaltigen Geschichtsunterrichts. Die Fragwürdigkeit beginnt so recht am Anfang und hält durch das ganze erste und zweite Jahr hindurch an. Denn da hat man es mit den entferntesten und fremdartigsten Seltsamkeiten zu tun, mit der Antike, womöglich gleich eingangs mit dem alten Orient und seiner Kultur. Was sollen vierzehn- und fünfzehnjährige Menschenlein mit diesen gewaltigen Dingen anfangen, mit Babel und Bibel, dem griechischen Menschen, seiner Kunst und Philosophie, dem Hellenismus und dem römischen Imperialismus? Kennen sie doch kaum irgendwelche Fragestellungen nach Kulturwerten ihres persönlichen Lebens und denen ihrer nächsten Umgebung!

Das alles aber muss so geschehen nach den Forderungen eines steifen, am Stoff orientierten Lehrplans. Alle Geschichtslehrpläne scheinen seit Generationen von dem Axiom auszugehen, man müsse mit der Weltgeschichte am Anfang anfangen, um ja die Exposition des Ganzen nicht zu verfehlen, ähnlich wie bei einer Tragödie oder einem dreibändigen Roman. Man glaubt zwar hie und da einige Seiten auslassen und einige weniger bedeutungsvolle Szenen streichen zu dürfen; im grossen ganzen aber, scheint man zu meinen, bilde die Weltgeschichte eine in sich fortlaufende geschlossene Folge, der der Unterricht mit dem gesprochenen Wort und dem Zeigefinger zu folgen habe. — Seltsam ist dabei nur, dass wir die derzeitigen Ereignisse in China zu verstehen imstande sind, ohne chinesische Geschichte seit dem Jahre 2000 vor Christus zu kennen. Seltsam auch, dass doch Weltgeschichte so wenig einen fassbaren Anfang hat, als sie für unser Bewusstsein je an ein Ende kommen wird. Ob wir also beginnen mit den uns erreichbaren Anfängen ältester babylonischer Geschichte oder der mykenischen Kultur, mit Solon oder dem Mittelalter oder dem 19. Jahrhundert, immer müssen wir mitten drin einsetzen, immer ist schon so und soviel Vorgeschichte vorausgegangen.

Denn so alt und weise die ehrwürdige Geschichte ist, sie hebt doch jeden Tag neu und töricht an. So sehr auch das Vergangene im Gegenwärtigen nachlebt und wirkt, so wenig lässt sich doch wieder das Gegenwartsgeschehen rein aus dem Fortwirken der Vergangenheit restlos erklären. Es ist eine Überspannung des Begriffs der Kausalität und ein verhängnisvoller, positivistischer Grundirrtum, ein Späteres aus einem Früheren als notwendige Folge ableiten und

aus dieser Kontinuität verstehen zu wollen. Selbst die Naturwissenschaften, Biologie voran, aber auch Physik, revidieren ihren Begriff von Kausalität, und gleich verdächtig mit dogmatischen Formulierungen der Entwicklungslehre ist der Historismus geworden. Der Sinn ist wieder erwacht dafür, dass es Unableitbares, „Erscheinungen“ gibt, die aus schaffenden Tiefen aufsteigen, die unter und hinter dem Oberflächengewebe wirksam sind, aus dem Irrationalen oder Ewigen, aus jenem Innern, in das kein erschaffener Geist eindringt. Die Biologie spricht von Variationen und Mutationen, und in den Geisteswissenschaften scheut man Worte wie „das Dämonische“, „Eingebung“, „Offenbarung“, „Gnade“, und „Wunder“ etwas weniger mehr als im Zeitalter des Historismus.

Nicht weil aus der Vergangenheit die und die Potenzen und Dispositionen nachwirken, entsteht neues Geschehen, sondern das Neue geschieht wesentlich deshalb, weil immer wieder neue Menschen kommen mit ihren Bedürfnissen, ihrem Willen, ihrer Seele. Die Ursachen aber für diese neuen Vitalitäten liegen nicht in den Schöpfungen und Leistungen der Vergangenheit, sie liegen zeitlos in den welt-erhaltenden Kräften der Natur. Nicht weil der Hunger einst unsere Vorfahren zu Wanderungen und Niederlassungen getrieben, haben auch wir eine Geschichte, sondern weil wir als erzeugte, geborene und atmende Lebewesen immer wieder Hunger und ausserdem eine Seele haben, darum geschieht auch heute noch Weltgeschichte und erzeugt das Genie seine Kulturwerte. Es genügt, ein Mensch zu sein, um das Weltgeschehen zu verstehen, und es genügt eine Zeitspanne von drei Generationen, um zu erkennen, bis zu welchem Grade Gegenwartsgeschehen auch durch Vergangenes noch mitbedingt ist.

Dass im Ablauf des Geschehens und seiner Gestaltungen über Jahrhunderte hinweg sich eine starke Kontinuität und Periodizität sich erkennen lässt, das liegt an der Gleichartigkeit alles Lebendigen; die zeitlichen Verschiedenheiten, mit denen die Geschichte so viel Aufhebens macht, berühren doch nur die Oberflächen unseres Erdendaseins; die geschichtsbildenden Triebkräfte sind wesentlich zu allen Zeiten dieselben, und diese zu erkennen, darauf käme es doch wohl in erster Linie an, in zweiter Linie doch erst auf ihr Spielen und Wirken und ihre bunten Bildungen in Raum und Zeit. Allerdings, es gibt bedeutsame Bildungen unter ihnen, die eine jahrhundertelange Haltbarkeit, Lebens- und Zeugungsfähigkeit in sich haben, Institutionen, Ideen, Stilformen; sie so recht eigentlich machen Tradition möglich und wirksam und bringen Kontinuität in die Geschichte hinein.

Doch gehört das alles mehr zur Erkenntnistheorie der Geschichtswissenschaft oder in eine geschichtsphilosophische Gesamtbilanz. Worauf es hier ankommt, ist das Ergebnis, dass jede Gegenwart, also jeder Zeitabschnitt der Geschichte, zunächst einmal aus und in sich selbst schöpferisch und tätig ist, also auch so in seinen Elementen dargestellt und verstanden werden kann, ganz ohne seine Vorgeschichte. Gewiss fehlt mit der Vorgeschichte etwas zum Gesamt-

verständnis; aber andererseits liegen doch in der Vorgeschichte nicht die wesentlichen und unentbehrlichen Voraussetzungen für das Verständnis einer aus sich selbst erregten und bewegten Geschichtsperiode.

Diese Einsicht auf Anlage und Praxis des Geschichtsunterrichts angewendet, besagt also beispielsweise: Es ist sehr wohl möglich, die so hoch instruktive englische Geschichte von der Erfindung der Dampfmaschine an bis 1850 kennen zu lernen und an ihr in das Wesen der Geschichte überhaupt einzudringen; es ist das alles sehr wohl möglich, ohne dass man es nötig hätte, auf das so bedeutungsvolle 17. Jahrhundert englischer Geschichte oder gar auf die Normannen, Kelten und Römer zurückzugehen. Gewiss wird diese Vorgeschichte neue Lichter aufsetzen und letzten Endes unentbehrlich sein. Aber um irgend Vorgeschichte verstehen zu können, muss ich irgendwo einmal überhaupt Geschichte als solche aus meinen eigenen Voraussetzungen verstehen gelernt haben, sei es nun englische oder schweizerische oder israelitisch-jüdische Geschichte. — Man hat die Formel geprägt, aus der Geschichte sollten wir die Gegenwart verstehen lernen. Schön; aber womit denn sollen wir Geschichte verstehen können? — Literatur lerne ich auch nicht aus Literaturgeschichte, und die Geschichte der Musik macht mich weder musikalisch noch bildet sie, falls ich es bin, mein musikalisches Talent aus. Sondern aus meinem innewohnenden Bedürfnis nach Literatur und aus der Vertrautheit mit so und so viel Dichtungen komme ich allenfalls, wenn es noch nötig scheint, zur Geschichte der Literatur. Ein anderes ist das Ding, ein anderes seine Geschichte; mir scheint, erst mit dem Ding vertraut werden, dann seine Geschichte erzählen. Man mag zwar sagen, die Geschichte der Philosophie sei die Philosophie, und es gibt eine Methode, an der Philosophiegeschichte das Philosophieren zu lehren und zu lernen. Ich aber bezweifle, ob wir in unserm Unterricht bisher diese Methode geübt, dass aus der Geschichte die Dinge, von denen sie handelt, und der Mensch, der sie macht, kenntlicher und verständlicher geworden wären.

Wird denn einer Mediziner auf dem Umweg über die Geschichte der Medizin, und kommt er nicht erst, wenn er ein ausbündiger Mathematiker schon ist, von der Mathematik zu ihrer Geschichte? Des nähern von der Unterrichtspraxis zu reden: Wie führen wir heutzutage den jungen Menschen in die Welt der bildenden Kunst, der Literatur ein? Doch indem wir ihn sehen und lesen lehren, ihn so und so vieles dann sehen und lesen lassen, ihn anleiten, es zu verstehen, zu geniessen, zu würdigen, zu beurteilen. Wir üben und bilden erst die Geistesfunktionen, die zunächst rein als Gegenwart, zeitlos, zwischen Dichtung oder Bild und dem Leser oder Beschauer spielen und wirken. Verständigerweise beginnen wir nicht nach einem Handbuch der Kunstgeschichte mit dem alten Orient, um nach Jahr und Tag bei Hodler und Rodin zu enden. An einem halben Hundert ausgewählter Werke der Architektur, Malerei und Bildhauerei lässt sich einem jungen Menschen erstmals die ganze Welt der Kunst

auftun; so aufgeschlossen, kann er, wenn er es nicht vorzieht, selber schaffender Künstler zu werden, ans Studium der gesamten Kunstgeschichte sich machen. Aber auch dann noch wird er in mittelalterliche Kunstübung sich einleben, wenn sie ihm gemäss ist, ohne durch den alten Orient und die Griechen hindurchgegangen zu sein, und hinwiederum wird er bei diesen sich aufhalten können, ohne bis zu Liebermann kommen zu müssen, und allzumal hat er doch Kunst und ihre Geschichte. Er muss nur den Instinkt haben, in sich geschlossene Kreise mit ihrer Totalität zu finden und zu durchwandern.

Im Geschichtsunterricht aber glauben wir mit all den vielen hochwertigen Dingen, die zur Geschichte gehören, von der Religion bis zur Maschine, vom Staat bis zur Mystik, voraussetzungslos am Anfang anfangen zu können und zu müssen, um am Ende enden zu dürfen. So wie man aber erst aus Kunstverständnis am besten zur Kunstgeschichte gelangt, so, meine ich, müssten wir zuerst einmal dem Schüler die Augen auftun für „geschichtliches“ Geschehen überhaupt, für die Dinge und Vorgänge, Mächte, Kräfte und Menschen, die den Inhalt der Geschichte zu allen Zeiten bilden. Geschichte lässt sich, in den Anfängen des geschichtlichen Unterrichtes wenigstens ganz gewiss, nicht direkt aus der Geschichte lernen, sondern indirekt nur aus dem induktiv, aus Erfahrung und Anteilnahme gewonnenen Verständnis und Interesse für die Elemente geschichtlichen Lebens, aus dem unmittelbaren Mitleben, ja der Identität mit einem Stück Weltgeschehen. Es muss nur gross und bedeutend genug sein, um alles Wesentliche in Erscheinung treten zu lassen, und wieder begrenzt genug, um durchschaut, übersehen, bewältigt und beherrscht werden zu können. Aber auch der Schüler muss erst in seiner persönlichen Reife so weit sein, um nicht einfach hinnehmen zu müssen, sondern um selbst gewinnen zu können.

Man muss erst den Handelsteil einer heutigen Tageszeitung zu lesen verstehen und muss ihn auch tatsächlich täglich mit Interesse lesen, bevor man als Geschichtslehrer vor Maturanden über Merkantilismus reden darf, bevor man als Schüler Interesse und Verständnis für Merkantilismus aufbringen kann. Alles andere sind Versuche mit untauglichen Mitteln und widerspricht allen gesunden Grundsätzen moderner Methoden: Das ist unser Geschichtsunterricht!

(Fortsetzung folgt)

Über Störungen des seelischen Lebens in biologischer Beleuchtung.¹⁾

Von Prof. Dr. M. Minkowski, Zürich.

Zu den Störungen, bei denen hereditäre, die Entwicklung von vornherein bestimmende Faktoren eine wesentliche und vielfach ausschlaggebende Rolle spielen, kann auch die Mehrzahl der eigentlichen Geisteskrankheiten oder Psychosen gerechnet werden, voran

¹⁾ Siehe auch Februar-Nummer.