

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 39 (1929)
Heft: 1-2

Artikel: Fachlehrersystem und Konzentrationsprinzip
Autor: Zollinger, Max
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788239>

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: 09.01.2026

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

15, 16. J. 2, 15. Mt. 27, 26. J. 19, 19 u. a.; vgl. Ludwig Hahn, Rom und Romanismus im griechisch-römischen Osten, S. 257 ff. — 21.) Mt. 5, 41. Act. 1, 12. — 22.) J. 13, 4. L. 19, 20. J. 11, 44. 20, 7. Act. 19, 12. — 23.) Sat. I. 9. Mt. 23, 15. — 24.) Sat. I. 4, 72. 10, 80. — 25.) Act. 6, 5. J. 1, 44. Act. 1, 23. Mc. 15, 21. — 26.) R. 16, 22, 23. Act. 20, 4. — 27.) Tusc. III. 21. — 28.) Plat. Apol. 29. D. E. Act. 4, 18—20. 5, 29. — 29.) Respubl. VII. 514ff. 1. J. 3, 2.

Fachlehrersystem und Konzentrationsprinzip.

Unter den besonderen Eigenarten der höheren Schule, die dem Neuling am stärksten auffallen und am meisten zu schaffen machen, steht das Fachlehrersystem an erster Stelle; es ist auch diejenige Seite der Mittelschule, die — neben den alten Sprachen — der öffentlichen Kritik, der berufenen, aber noch häufiger der unberufenen, am meisten ausgesetzt ist. Immer wieder wird hervorgehoben, dass die verhältnismässig grosse Zahl der Lehrer, die sich mit dem Schüler zu beschäftigen haben, die einigermaßen einheitlich gerichtete Behandlung ungemein erschwere, wenn nicht ganz verunmögliche, dass der beinahe stündliche Wechsel der Lehrer, die Notwendigkeit, sich immer wieder auf eine neue Lehrerpersönlichkeit umzustellen, das Kind beunruhige, ja verwirre, und dass auch die Beurteilung der Schüler durch die Lehrer, die ihre Zöglinge nur wenige Stunden in der Woche und nur auf einem eng begrenzten Leistungsgebiet beobachten können, notwendigerweise der Gefahr des Fehlurteils ausgesetzt sei und der Gesamtpersönlichkeit des jungen Menschen nicht gerecht zu werden vermöge.

Diese Einwände gegen das Fachlehrersystem mögen nicht selten einem grundsätzlichen Vorurteil gegen die höhere Schule entstammen — sie enthalten dennoch ein Körnchen Wahrheit, und die Mittelschule muss sie ernst nehmen und sich immer von neuem davon Rechenschaft geben, welche wirklichen Nachteile dem System als solchem anhaften und wie sie gemildert oder überwunden werden können. Dabei ist im Interesse der Klarheit zu unterscheiden zwischen der pädagogischen und der didaktischen Seite der Sache; es ist ja nicht ausgeschlossen, dass ein Nachteil auf der einen Seite durch einen Vorteil auf der andern aufgewogen wird.

1. In pädagogischer Hinsicht scheint das Fachlehrersystem zum mindesten auf der Unterstufe der Mittelschule mit so schweren Mängeln behaftet zu sein, dass es sich nur durch ausserpädagogische Motive rechtfertigen lässt. Tatsächlich fällt die Einstellung auf mehrere Lehrer, statt des wohlbekannten einen, den Novizen meist nicht leicht, besonders in den ersten Wochen nach dem Eintritt in die neue Welt. Gewiss ist es für eine zarte Seele schmerzlich zu erfahren, dass sie nun nicht mehr das Hätschelkind des Lehrers ist, dass sie sich plötzlich genötigt sieht, verschiedenen Ansprüchen zu genügen und sich verschiedenartigen Erwachsenen gegenüber zu behaupten. Immerhin ist das Fachlehrersystem nur eine Seite der neuen Schulreform, und manche von den leichteren oder ernsteren Schwierigkeiten, die dem jungen Menschen und seinen Eltern Sorge

machen, fallen nicht ihm allein, sondern der ganzen neuen Umgebung, der er sich verständlicherweise noch nicht gewachsen fühlt, zur Last. Sind aber einmal die ersten Einstellungsschwierigkeiten überwunden und dazu muss die Schule dem Neuling natürlich Zeit lassen, dann merken schon die Zwölfjährigen, vernünftige Behandlung vorausgesetzt, dass es für sie auch ein Vorteil ist, einer Mehrzahl von Lehrern gegenüber zu stehen. Schon am ersten Tag finden es die frischen Naturen höchst interessant, dass immer wieder ein anderer Lehrer ihre Bekanntschaft zu machen wünscht; es leuchtet ihnen bald ein, dass der Fachlehrer auf seinem Gebiet natürlicherweise besser beschlagen ist als der eine Lehrer, der für alles aufkommen muss; es entgeht ihnen nicht, dass sie in ihrem Lieblingsfach — und ein solches hat ja hoffentlich jeder — besser gewürdigt und gefördert werden als bisher, und immer wieder stellen sie mit Genugtuung fest, dass das in der Grundschule nicht seltene willkürliche Hin- und Herschieben der Unterrichtsfächer im Stundenplan nun plötzlich ein Ende nimmt: nun wird in jeder Stunde gerade das getrieben, was der Stundenplan vorschreibt.

Gewiss kann sich der Klassenlehrer mit dem einzelnen Schüler gründlicher beschäftigen als der Fachlehrer; aber das ist eben nicht mehr als eine pädagogische Chance, deren Wert ganz davon abhängt, ob und wie sie ausgenützt wird: es ist immer die Frage, ob es überhaupt geschieht und ob der Lehrer den einzelnen Schüler auch innerlich versteht — und wer kann sagen, dass ihm dies bei jedem jungen Menschen in einer einzigen Schulklasse gelingt? Hat der Schüler aber mehrere Lehrer, so hat er auch mehr Aussicht, wenigstens einen unter ihnen zu finden, der seine Begabung erkennt und der ihn auch menschlich versteht, und in diesem einen hat er dann einen Anwalt, der das Mögliche für ihn tun wird, wenn es in den andern Fächern mit dem Fortkommen oder mit der Disziplin hapern sollte. Wir Lehrer mögen den allerbesten Willen zur Unparteilichkeit haben — dennoch sind und bleiben wir eben unvollkommene Menschen in unserm Urteil über die Mitmenschen, auch über die uns anvertrauten Kinder, in viel höherem Masse, als wir uns eingestehen, durch die Mächte der Sympathie und Antipathie, des ermunternden Vertrauens und des entmutigenden Vorurteils geleitet. Dem einzigen Lehrer ist das Kind auf Gedeih und Verderb ausgeliefert; hat er einen ungünstigen Eindruck von ihm, so überträgt er unbewusst dieses Urteil auch auf die Gebiete, wo der Schüler erheblich mehr zu leisten vermöchte, wie es jenem Deutschlehrer widerfuhr, der einem Knaben, trotz ausgesprochener Begabung für Geschichte, unentwegt eine schlechte Geschichtsnote gab und den Einspruch eines Kollegen mit der verblüffenden Logik niederschlug: „Aber er hat ja keine Ahnung von deutscher Grammatik!“ Und ist gar der einzige Lehrer nicht auf der Höhe seiner Aufgabe — auch das soll vorkommen —, so macht niemand den Schaden wieder gut, den er anrichtet; beim Fachlehrersystem werden die Mängel auf der einen Seite wahrscheinlich durch Vorzüge auf einer andern kompensiert.

Mit fortschreitender Reife des Schülers wachsen die Vorteile des Fachlehrersystems auch in pädagogischer Beziehung, immerhin unter bestimmten Vorbehalten, über die noch zu reden sein wird. Selbst ein Lehrer, der nur zwei Stunden in der Woche in eine Klasse von zwanzig Jugendlichen kommt, hat die Möglichkeit, sich in inneren Rapport mit der Mehrzahl der jungen Menschen zu setzen und einen wesentlichen, vielleicht sogar bestimmenden Einfluss auf ihre persönliche Entwicklung zu gewinnen. Nicht die Anzahl, sondern die Art der pädagogischen Berührungen ist besonders in diesem Alter das Entscheidende, und der Wechsel der Führer erfrischt und wird zur rechten Vorschule für das selbständige Leben, das immer wieder neue menschliche Beziehungen anspinnt und immer neue Forderungen an das Anpassungs- und Selbstbehauptungsvermögen stellt. Und wenn der Achtzehnjährige bemerkt, dass seine Lehrer jeder auf seine Weise mit entscheidenden Lebensfragen fertig zu werden suchen, dass sich ihre persönlichen Anschauungen gelegentlich kreuzen oder widersprechen, dann wird auch diese im einzelnen Fall vielleicht schmerzliche Beobachtung seiner Entwicklung zur selbständigen Persönlichkeit zustatten kommen. Ich bestreite daher kategorisch die vielberufene absolute pädagogische Überlegenheit der Grundschule und behaupte, dass das Fachlehrersystem, das ja gegebenenfalls die Zusammenlegung einiger weniger Fächer nicht ausschliesst, für die Mittelschulstufe pädagogisch ebenso richtig ist wie das Klassenlehrersystem für die Grundschule.

2. Etwas anders verhält es sich mit der didaktischen Seite des Problems. Nicht Erwägungen pädagogischer Art, sondern didaktische Beweggründe haben zum Fachlehrersystem geführt als der logischen Konsequenz aus der Bestimmung der höheren Schule. Auch die Universalität, die nach der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts eins der drei Wesensmerkmale des Humanismus ist, erfordert nicht aus sich selbst heraus ohne weiteres die Aufteilung des Unterrichts; es wäre ja immerhin denkbar, dass der Lehrer dieselbe Universalität, die vom Schüler verlangt wird, auf einer höheren Ebene selbst verwirklichen würde. Das Entscheidende ist vielmehr der Wissenschaftscharakter unserer höheren Bildung, und dafür ist nicht der Neuhumanismus verantwortlich, denn dieser ist im Grunde viel mehr religiös-ästhetischer als wissenschaftlicher Natur, sondern der Aufschwung der Wissenschaften im neunzehnten Jahrhundert, der mit Notwendigkeit zu einer rasch fortschreitenden Differenzierung der wissenschaftlichen Arbeit führte. Solange das Gymnasium in den alten Sprachen sein unbestrittenes Kerngebiet hatte, dem nur an der Peripherie etliche notwendige Belanglosigkeiten angefügt waren, solange die Versenkung in die alte Welt viel mehr eine Angelegenheit des den ganzen Menschen durchflutenden Gefühls als eine solche des durch Philologie und Geschichtskritik ernüchterten Geistes war, solange war der berufene Lehrer der Gesamtaufgabe der Schule auf allen Stufen gewachsen; die grosse Aufklärung des neunzehnten Jahrhunderts, die auch die Geisteswissen-

schaften zur Umstellung auf die exakte Tatsachenermittlung und die rational-kausale Denkweise zwang, hatte auch hier eine weitgehende Arbeitsteilung zur Folge. Dass jede höhere Form der Bildung nur wissenschaftlichen Charakters sein kann, gilt uns allerdings mit Unrecht als selbstverständlich; denn Wissenschaft und Bildung sind zwei durchaus wesensverschiedene Begriffe: Wissenschaft kennt kein anderes Ziel als Erkenntnis der Wahrheit, Bildung dagegen bedeutet eine seelisch-geistige Gesamtverfassung, deren Wert nicht vom Erkenntnisbesitz an und für sich, sondern von der Verschmelzung der Erkenntnisgüter zur organischen Einheit, also letzten Endes von der ästhetischen Kategorie der Form bestimmt wird. Als Vorstufe für die wissenschaftlichen Studien, und dazu wurde das Gymnasium auch erst im neunzehnten Jahrhundert, musste sich die höhere Schule auf den Wissenschaftscharakter der Hochschule einstellen; daraus ergab sich auch die Art der Vorbereitung auf das höhere Lehramt, das bisher fast ausschliesslich von Geistlichen verwaltet worden war, im Sinne der wissenschaftlichen Fachbildung, die das Ideal der vollwertigen wissenschaftlichen Schulung des angehenden Lehrers bis zur völligen Verleugnung seiner späteren pädagogischen Aufgabe übersteigerte.

Es wäre sinnlos und undankbar, wenn man diese Entwicklung der höheren Schule beklagen oder gar rückgängig machen wollte; die Schule ist nicht eine selbständige Macht, die nur einer in ihrem Wesen eingeschlossenen Eigengesetzlichkeit gehorchen würde, sondern sie ist in die gesamte Kultur hineingeflochten und muss daher die Entwicklung der Gesamtkultur mitmachen — sie kann das Rad der Geschichte weder aufhalten noch in rascheren Gang versetzen. Aber wir können uns der Einsicht nicht verschliessen, dass diese grosse Umformung der höheren Schule das neuhumanistische Bildungsideal aufs schwerste gefährdete; sie führte zu der Zerfaserung der Bildung, zur Auflösung des Bildungsprozesses in viele beinahe beziehungslos nebeneinander herlaufende Teilprozesse, die im Fachlehrersystem ihren sichtbarsten Ausdruck findet. Nicht als Vertreter eines Bildungsideals oder als Mitarbeiter an der Verwirklichung eines solchen kehrt der junge Lehrer in die Schule zurück, sondern als klassischer Philologe, Germanist, Historiker, Mathematiker, Biologe usw. Es ist zunächst sein redliches Bemühen, die Schüler an seinem Fachwissen teilnehmen zu lassen, und man kann ihm dies auch keineswegs übel nehmen: „Auf der Universität hat er Philologie gelernt, in der Schule soll er Humanismus wirken!“ so heisst es in der Denkschrift der Berliner philosophischen Fakultät über die Ausbildung der höheren Lehrer durch die Universität. Der reine „Fachlehrer“ aber gleicht dem schlechten Schauspieler, der nur seine eigene Rolle richtig kennt, sich aber nicht im mindesten darum kümmert, was in dem Ding sonst noch passiert; er ist selber die lebendige Negation des Ideals jener Bildung, die er der Jugend verschaffen soll. Ja, es gibt Lehrer, die es darauf abgesehen zu haben scheinen, dieses Ideal einer Gesamtbildung in den jungen Menschen zu zer-

stören: sie haben das Bedürfnis, andere Unterrichtsfächer vor den Schülern zu diskreditieren — der Philologe macht sich über den „Grössenwahn der Naturwissenschaften“ lustig, der Naturwissenschaftler spottet über die Buchstabengelehrsamkeit und die Beschäftigung mit „toten“ Sprachen; der Schüler aber hört diese Expektorationen mit um so grösserem Wohlgefallen an, da er weiss, dass er dem Lehrer auf jenem andern Gebiet höchst wahrscheinlich — weit überlegen ist.

Die Gefahr der „Verfächerung“ also ergibt sich unmittelbar aus der fachwissenschaftlichen Orientierung der höheren Schule und ist daher aus dieser nicht fortzubringen, solange ihr Wissenschaftscharakter feststeht. Sie kann aber gemildert werden, und zwar durch organisatorische und durch individuelle Mittel. Unter den organisatorischen steht an erster Stelle die Beschränkung der Zahl der gleichzeitig nebeneinander laufenden Unterrichtsfächer, wie sie Albert Barth für die Maturitätsschulen, leider ohne durchzudringen, vorgeschlagen hat. Es ist allerdings kaum möglich, irgendeins von den Hauptfächern (ausser dem obligatorischen Vollkurs in Latein für die Mediziner) aus dem Gefüge herauszubrechen; aber es sollte möglich sein, so, wie es z. B. im Biologieunterricht geschieht, das eine Fach eine gewisse Zeitlang auszusetzen, um das nächstverwandte solange besonders gründlich betreiben zu können. „Was schadet es, wenn vier bis fünf Monate hindurch Rom schweigt, solange Griechenland redet? Rom kann doch nachher um so besser wieder zu Worte kommen“ (Kerschensteiner, „Begriff der Arbeitsschule“). Eine weitere Möglichkeit der Konzentration bietet die Vereinigung verwandter Fächer in einer Hand, ein Verfahren, das in Deutschland ausgiebiger angewendet wird als bei uns; es setzt allerdings zum mindesten auf der Oberstufe gleichmässig gründliche Vorbereitung des Lehrers für die verschiedenen Gebiete voraus, und da dies wohl immer die Ausnahme bilden wird, ist von diesem Heilmittel nicht allzu viel zu erwarten. Charakteristischerweise werden gerade Latein und Griechisch so gut wie nie zusammengelegt, obwohl bei der gleichmässigen Ausbildung der Philologen für beide alte Sprachen die Konzentration des Unterrichts hier am leichtesten durchzuführen wäre.

Solange es nicht möglich ist, die innere Einheit des höheren Unterrichts durch organisatorische Massnahmen wiederherzustellen — der sogenannte Gesamtunterricht, den Kerschensteiner als eine „Verirrung der Konzentrationsidee“ grundsätzlich ablehnt, kommt für diese Stufe nicht in Frage —, solange bleibt nichts anderes übrig als dies, dass der Fachunterricht seiner Aufgabe, sich als dienendes Glied einem höheren Ganzen einzuordnen, stets bewusst bleibe. Erste Voraussetzung dazu ist die möglichst eindeutige Zielbestimmung des Schultypus, wie sie durch die neue eidgenössische Maturitätsverordnung und die preussischen Richtlinien angebahnt ist; nicht in der Form eines verschwommenen „Bildungsideals“, als eines fiktiven Idealbildes des Menschen, das der Welt des gelebten Lebens entnommen oder als Versuch einer Vorwegnahme der Zukunft ge-

dacht wäre, sondern, wie Theodor Litt („Führen und Wachsenlassen“) fordert, als „ideales Zentrum“, um das herum die Gegenstände des idealen Kosmos zusammengeordnet werden können, soweit sie sich überhaupt einem einheitlichen Ordnungsprinzip fügen. Durch Lehrplanbestimmungen oder didaktische Kunstgriffe lässt sich dieser Zusammenhang allerdings nie herstellen; ob der Schüler etwas davon ahnt, das wird in allererster Linie davon abhängen, ob die spezifische Bildungsidee der Schule im einzelnen Lehrer selber lebendig ist. Nichts ist für die Konzentration gewonnen, wenn der Lehrer eine Art individuellen Gesamtunterricht auf schmalerer Basis einrichtet, indem er in einem Fach immer gerade das betreibt, was eigentlich die Aufgabe eines andern ist. Man kann die Geschichte des Dreissigjährigen Krieges nicht „anhand“ von Schillers „Wallenstein“ traktieren, ohne dass beide Teile zu kurz kommen. Gewiss steht alles mit allem irgendwie in einer Beziehung; aber bevor man die Beziehung der Dinge sichtbar machen kann, soll man die Dinge selber sehen lehren — das sprunghafte Herumfahren in allen Gebieten des geistigen Lebens erzeugt das Gegenteil von Konzentration und ist im Grunde nichts anderes als eine stete Flucht vor der Verantwortung.

Und endlich noch eins: Die innere Einheit der Schule setzt Lehrer voraus, die sich weder zu gering noch zu gut achten, den Unterricht in ihrem Fach auf allen Stufen zu geben. Vorbei ist die Zeit, da Unverstand, mangelndes Selbstvertrauen oder die Bosheit der Vorgesetzten einen Mittelschullehrer auf der Unterstufe festhielten, während sich ein anderer die Oberstufe als Reservat sicherte, indem er sich etwas darauf zugute tat, dass er „sich nicht für die Kleinen eigne“. Der ungebrochene Lehrgang, den wir mit Recht als eine Existenzbedingung der gymnasialen Lehranstalten betrachten, hat nur dann einen Sinn und eine Berechtigung, wenn er auch als eine selbstverständliche Verpflichtung für die Lehrer anerkannt wird. Das heisst nicht, dass dieselbe Klasse in demselben Fach von Anfang bis Ende in derselben Hand bleiben soll; aber es ist gewiss, dass nur ein Lehrer, der den ganzen Aufbau seines Faches kennt und beherrscht, imstande ist, einen Fachunterricht zu erteilen, der der Gesamtidee der Schule entspricht. Zur horizontalen Zersplitterung des Unterrichts darf nicht auch noch die vertikale kommen; sonst geht der letzte Rest eines inneren Zusammenhangs verloren.

In unserer bewegten Zeit, da alle Grundsätze der Jugendführung durch Erziehung und Unterricht ins Wanken gekommen zu sein scheinen, da vor allem auch die höhere Schule mehr als je genötigt ist, sich selbst und andern Rechenschaft abzulegen darüber, wie sie ihre Aufgabe versteht und was sie der ihr anvertrauten Jugend in dem wichtigen Jahrzehnt von zehn bis zwanzig für das Leben zu bieten vermag, heute ruht auf jedem einzelnen Lehrer eine weit höhere persönliche Verantwortung als jemals. Hoffen wir, dass die heranwachsende Lehrergeneration nicht allein mit der selbstverständlich in erster Linie erforderlichen vollwertigen wissenschaftlichen

Ausrüstung an ihre grosse und schöne Aufgabe herantrete, dass sie, trotz der dankbaren Hingabe an die heiss geliebte Einzelwissenschaft, den Dienst am lebendigen Ganzen: an der Schule und an der Jugend als höchste Verpflichtung im Herzen trage. *Dr. Max Zollinger.*

Der Geschichtsunterricht in der Sekundarschule.

Die Reformbestrebungen der Arbeitsschulrichtung, verbunden mit den Ergebnissen moderner Geschichtsforschung und Geschichtsphilosophie und die durch die Erfahrungen der Kriegs- und Nachkriegszeit teilweise gewandelten politischen Anschauungen haben im Geschichtsunterricht eine innere Gärung bewirkt, deren Auswirkungen sich nicht nur in den vom Krieg direkt betroffenen Ländern, sondern auch bei uns fühlbar machen¹⁾. Diese Gärung erzeugte eine geradezu unübersehbare Hochflut geschichtsmethodischer Literatur.

Die nachstehende Arbeit will nun versuchen, aus der arbeitsschulmethodisch eingestellten Literatur diejenigen Anregungen zusammenzufassen, deren Verwirklichung in unsern Sekundarschulen möglich erscheint. Rein pädagogische Fragen, die damit in Zusammenhang gebracht werden könnten oder müssten, wurden nicht berücksichtigt, ebenso musste auf eine, wenn auch noch so kurze Skizze der geschichtsphilosophischen Strömungen verzichtet werden, nicht, weil beides nicht von grösster Bedeutung wäre, sondern weil der verfügbare Raum zur Beschränkung zwang. Da die vorliegende Arbeit als Referat an der luzernischen kantonalen Sekundarlehrerkonferenz gehalten wurde, allerdings in erweiterter Form, so berücksichtigen die meisten praktischen Hinweise vor allem luzernische Verhältnisse.

Dass die Arbeit grosse Lücken enthält, da die bestehende Literatur nur zu einem kleinen Teile benützt werden konnte, ist mir sehr wohl bewusst. Wenn es ihr aber gelingt, da und dort den Geschichtsunterricht anzuregen, den Lehrer zu bewegen, alte Geleise zu verlassen, dann hat sie ihren Zweck erfüllt.

I.

Welches ist die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes in unserer Volksschule? Man hat im Laufe der Zeit allerlei von ihm verlangt. Für die einen war er eine Beispielsammlung für die Sittenlehre, andern genügte es, wenn erreicht wurde, dass der Schüler gewissermassen das historische Lexikon seiner Stufe darstellte, wieder andern diente er zum Zwecke einer sogenannten allgemeinen Bildung. Eine auch in unsern Büchern häufige Auffassung verlangte von ihm nur Weckung und Stärkung patriotischer Gefühle.

Neuere Geschichtsmethodiker haben die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes im wesentlichen wie folgt umschrieben²⁾:

Der Geschichtsunterricht hat eine Teilaufgabe der Erziehung zu lösen, also einen Teil jener Arbeit zu leisten, die den Menschen zur selbständigen Erfüllung seiner Lebensaufgabe befähigen soll. Der Mensch ist aber nicht nur Individuum, sondern auch Glied einer Gemeinschaft, die ihm erst

¹⁾ Ficker, S. 1; Meier, Von der Not des Geschichtsunterrichts, Heft 3/5 der Schweiz. Pädagogischen Zeitschrift 1928.

²⁾ Lehrplan für bernische Primarschulen. — Die neuen Lehrpläne für die Sekundarschulen und Progymnasien des Kantons Bern. — Dienstbach, S. 10ff.