

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 9 (1936-1937)

Heft: 10

Artikel: Jüngste Vergangenheit und Gegenwart im Geschichtsunterricht höherer Mittelschulen [Schluss]

Autor: Weiss, O.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-850693>

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: 11.01.2026

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

Jüngste Vergangenheit und Gegenwart im Geschichtsunterricht höherer Mittelschulen. (Schluß.)

Von Prof. Dr. O. WEISS, Zürich.

Es gibt keine absolute Objektivität — aber eine der schönsten Pflichten des forschenden Menschen ist es, nach immer größerer relativer Objektivität zu streben, und eine der höchsten Pflichten des erziehenden Menschen ist es, die Jugend an dieses Streben zu gewöhnen.

Wer ein Kind körperlich und geistig gegen die Gefahren und Widerwärtigkeiten seiner Umwelt abhärten will, führt es nicht um diese Gefahren und Widerwärtigkeiten herum, sondern läßt es sich in zunehmendem Maße mit ihnen auseinandersetzen. Wer junge Leute im Geschichtsunterricht dazu erziehen will, sich der Grenzen ihrer Erkenntnisfähigkeit bewußt zu werden, um immer größere Objektivität zu ringen und in aller Bescheidenheit die Meinung von Mitmenschen zu achten, wird die Schwierigkeiten der Auseinandersetzung mit dem Stoff allmählich steigern. Schließlich muß er es auch wagen, den heikelsten Stoff, die jüngste Vergangenheit und die Gegenwart, heranzuziehen.

Vom geschichtswissenschaftlichen Standpunkt aus verbietet sich somit die Einbeziehung der zeitgenössischen Geschichte nicht. Aber die wissenschaftlichen Ueberlegungen verlangen von dem, der diese Einbeziehung wagt, ein hohes Maß von Selbstkritik und Verantwortungsgefühl.

II. Geschichtspädagogische Eignung.

Mit den letzten Gedankengängen sind wir unmerklich hinübergeraten in die Beantwortung der zweiten gestellten Frage, ob sich das Eingehen auf jüngste Vergangenheit und Gegenwart vom geschichtspädagogischen Standpunkt aus rechtfertigen lasse.

Drei Teilfragen erheben sich hier:

- 1) Besitzt der Stoff Bildungswerte im Sinne der Aufgaben, zu deren Erfüllung im Rahmen der höheren Mittelschulen der Geschichtsunterricht beizutragen hat?
- 2) Sind nicht die Schwierigkeiten für den Lehrer, sich das geistige Rüstzeug für den Unterricht in diesem Stoff zu beschaffen, zu groß?
- 3) Eignet sich der höhere Mittelschüler für die Einführung in Zeiterscheinungen und Zeitprobleme?

1. Die Frage nach den besonderen Bildungswerten, welche ein bis in die Gegenwart fortgeführter Geschichtsunterricht dem angehenden

Akademiker für seine wissenschaftliche Tätigkeit an der Hochschule mitzugeben vermag, und die Frage nach den allgemeinen Bildungswerten im humanistischen Sinne haben wir zum Teil bereits mitbeantwortet, als wir uns mit der Eignung des Stoffes vom wissenschaftlichen Gesichtspunkt und insbesondere mit dem Problem der Objektivität auseinandersetzen. Wir werden diese Frage weiter mitbeantworten, wenn wir im Folgenden den Stoff nach Bildungswerten vom Standpunkt der nationalen Erziehung untersuchen.

In diesem Zusammenhang ist ein wertvolles Erziehungsmittel die Darstellung und der Vergleich von Staatsformen. Weit zurückliegende Beispiele wie der athenische Volksstaat, die römische Republik, das absolute Königtum Ludwigs XIV., die werdenden nordamerikanischen Demokratien schaffen im Schüler Vorstellungen und Urteil über die wesentlichen Staatstypen und deren Bedingtheit. Andererseits vermag die sachliche Betrachtung moderner Staatstypen wie der demokratischen Republik in Frankreich, des schweizerischen Bundes- und Volksstaates, der konstitutionellen Monarchie in England, des sowjetrussischen Wirtschaftsstaates, des faschistischen Korporativstaates in Italien Gelegenheit zu bieten für präzise Vergleiche und scharfe Kontraste sowohl in struktureller als in ideeller Beziehung.

Ein weiteres wichtiges Erziehungsmittel in nationalem Sinne, das auch wissenschaftliche und humanistische Bildungswerte birgt, ist die Geschichte der politischen Ideen. Sie läßt sich anhand von Beispielen wie Platons und Aristoteles' Abhandlungen über den Staat, Augustins Civitas Dei, Machiavellis Principe, Montesquieus Esprit des lois, Hallers Restauration der Staatswissenschaften und durch Betrachtung der japanischen Nationalethik herausarbeiten. Doch schult sich das werdende politische Urteil des Lernenden ebenso an Parteien aus den Modern Democracies von James Bryce, aus Lenins „Staat und Revolution“ und aus Mussolinis Dottrina fascista.

Die staatsmännischen und staatsbürgerlichen Eigenschaften, der Einfluß von Charakter und Bildung auf politisches, wirtschaftliches oder wissenschaftliches Wirken und soziales Verhalten treten aus dem Leben einer Reihe von Persönlichkeiten des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit hervor. Aber auch die Lebensbeschreibungen eines Wilson, Franklin Roosevelt, Poincaré, Briand, Stresemann, Kemal Atatürk, eines Gandhi, Ford, Nansen, Marconi eignen sich vorzüglich dazu.

Die Frage nach den Bildungswerten des Stoffes der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart darf also, unter dem Vorbehalt der Erkenntnischwierigkeiten, sicher bejaht werden.

2. Die Schwierigkeiten des Lehrers in der Stoffverarbeitung und Stoffdarbietung sind ganz enorm. Zu den besprochenen geschichtswissenschaftlichen Schwierigkeiten gesellt sich vor allem der Mangel an übersichtlichen Gesamtdarstellungen: das Wenige, was in den beiden letzten Bänden der Propyläen-Weltgeschichte, in Paul Schmitt-henners Weltgeschichte vom Frankfurter Frieden bis zur Gegenwart, in H. A. L. Fisher's History of Europe und ähnlichen Werken geboten wird, ermangelt namentlich der Systematik. Dafür soll der Lehrer sich durch eine Unmenge von Einzelabhandlungen hindurchkämpfen, eine Sammlung von Quellenmaterial anlegen, ein Archiv von Zeitungsausschnitten erstellen. Das allein erfordert eine Riesenarbeit.

Aber es ist ohnehin so, daß jeder Geschichtslehrer sich in irgend ein größeres oder kleineres Spezialgebiet besonders eingearbeitet hat, und daß keiner auf dem gesamten Gebiet der allgemeinen und der Schweizergeschichte sich gründlich auskennt. Infolgedessen erwächst die Aufgabe, für die andern Geschichtslehrer durch Sonderabhandlungen und Gesamtdarstellungen der jüngsten Vergangenheit die materielle Grundlage zu schaffen, jenen Historikern, die sich durch ihr Interesse zu diesem Gebiet hingezogen fühlen. Daß diese Notwendigkeit begriffen ist, zeigt schon ein Blick in die Vorlesungsverzeichnisse gewisser Hochschulen.

Gerade für einen solchen Geschichtslehrer aber stellt sich die Forderung, daß er bis zu einem bestimmten Grade in der öffentlichen Erörterung und Gestaltung der Dinge mitmacht, um gleichsam das Wesen des geschichtlichen Kräftespiels mitzuerleben. Solches Mitmachen und Miterleben birgt seine schweren Gefahren für Horizont, Distanz und Objektivität; gerade die Auseinandersetzung mit diesen Gefahren schärft den Blick für sie und befähigt den Lehrer in steigendem Maße, auch die Schüler zur Bekämpfung solcher vom Ich und vom Milieu ausgehender Einflüsse zu erziehen. Dann wird der Lehrer auch die häufige Erscheinung vermeiden können, daß das Niveau der geistigen Unterhaltung sinkt, sobald man auf Zeitgenössisches zu sprechen kommt.

3. Aber: eignet sich der höhere Mittelschüler für eine Einführung in die jüngste Vergangenheit und Gegenwart?

Ein starkes Positivum in dieser Richtung stellt das heute vorhandene rege Bedürfnis der reiferen Jugend dar, mit den Zeitereignissen und Zeitproblemen bekannt gemacht zu werden. Von innen kommendes Interesse ist eine wichtige Voraussetzung für erzieherisch fruchtbaren Unterricht.

Es darf uns jedoch nicht entgehen, daß dieses Interesse bei der Mehrheit der Jungen erlahmen will, sobald die Forderung tieferen Eindringens in den Stoff an sie gestellt wird. Das ist aber überhaupt so: die männliche Energie, die man braucht, um sich durch einen Berg von Unannehmlichkeiten hindurchzuarbeiten, will in dem werdenden Mann entwickelt und gestählt sein. Dabei bedeutet aber gerade im Fall der zeitgenössischen Geschichte das natürliche Interesse eine bedeutende Erleichterung.

Mit Recht wird darauf hingewiesen, daß der Lehrer namentlich durch Stellungnahme in der Beurteilung gewisse Schüler verletzen und in Konflikt mit dem Elternhaus geraten oder sozusagen die Revolution ins Elternhaus tragen könne. Doch ist ja die Voraussetzung eines solchen Unterrichts, daß der Lehrer sich zu taktvoller Bewertung erzieht. Finden nicht gerade im Elternhaus die Zeitprobleme eine ausgesprochen einseitige Beurteilung? Oder darf der Schüler einfach der parteipolitischen Bearbeitung überlassen werden? Nein: die Schule soll sich zu einer überparteilichen Beurteilung der Dinge durchringen. Das ist in der geladenen Atmosphäre von heute besonders nötig. Der Lehrer darf sogar subjektive Ansichten äußern — aber niemals Zustimmung verlangen. Er sollte stets sehr sorgfältig betonen, wo er eine subjektive Auffassung vertritt.

Man darf daher sagen, daß kein erzieherisches Bedenken stark genug ist, um die Einführung der höheren Mittelschuljugend in die jüngste Vergangenheit und die Gegenwart zu verbieten.

C. Stoffbehandlung.

Bevor wir uns entscheiden und unsere Folgerungen ziehen, sind wir uns noch sozusagen die Probe aufs Exempel schuldig, indem wir die Gestaltung eines solchen Unterrichtes überlegen.

Wir stellen dabei drei Fragen:

1. Wann und in welchem Zusammenhang soll der Geschichtsunterricht auf die jüngste Vergangenheit und Gegenwart eintreten?
2. Wie soll er dabei verfahren?
3. Welcher Stoffaufbau empfiehlt sich dafür?

I. Zeitpunkt und Zusammenhang.

Für die Eingliederung in den Gang des Geschichtsunterrichts bieten sich drei Möglichkeiten:

- 1) Gelegentliche Besprechungen neuester Ereignisse von Bedeutung, wie sie sich gerade einstellen;
- 2) Systematische Behandlung der Nachkriegszeit im Rahmen der Welt- u. Schweizergeschichte;
- 3) Einarbeiten in bestimmte Einzelgegenstände durch Arbeitsgruppen außerhalb des Unterrichts.

1. Die gelegentliche Besprechung von Gegenwartseignissen kann entweder durch Darlegungen des Lehrers oder durch Referate von Schülern geschehen.

Dieser Weg ist zum vornherein mit dem Nachteil verbunden, daß den Schülern die Kenntnis der unmittelbar vorausgegangenen Zeit als Voraussetzung tiefergehenden Verständnisses noch fehlt. Dabei wollen wir annehmen, der Lehrer fange die Beschäftigung mit zeitgenössischen Ereignissen erst in der zweitobersten Klasse an. Trotzdem wird besonders im ersten der beiden Jahre das Fehlen jener Voraussetzung sich oft empfindlich auswirken. Der Lehrer sieht sich in solchen Fällen genötigt, entweder die Darstellung selbst zu geben oder doch die Grundlagen dazu in aller Knappheit herzustellen, bevor die Selbstbetätigung der Schüler einsetzt. Dies tat der Verfasser z. B. unlängst, indem er die tieferen Gründe des spanischen Bürgerkrieges darlegte.

2. Die systematische Behandlung im Rahmen der Welt- und Schweizergeschichte wird in das letzte Semester der Mittelschule fallen. Eine abgerundete Darstellung des Lehrers knüpft an die Betrachtung des Imperialistischen Zeitalters und des Weltkrieges an und schafft die Voraussetzungen für die eingehendere Besprechung einzelner Themata vor den Schülern.

3. Das Einarbeiten in bestimmte Einzelgegenstände durch Arbeitsgruppen kann nur in Frage kommen, wenn eine Anzahl von Schülern den entsprechenden Wunsch äußert. Besonderes Interesse ist hier die Voraussetzung. Die Gruppenarbeit sollte von bestimmten Grundlagen ausgehen, welche der reguläre Unterricht bot, aber nicht ausbauen konnte. Die Vorzüge dieses Weges bestehen darin, daß hier der Lehrer stärker als Mensch zur Geltung kommt, und daß die Schüler ihre Meinungen viel freier als im Unterricht zum Ausdruck bringen.

II. Das Unterrichtsverfahren.

Welche Arbeitsweise empfiehlt sich für diese verschiedenen Wege des Unterrichts?

1. Die gelegentlichen Besprechungen von Zeitereignissen wirken sich nur dann erzieherisch aus, wenn die Schüler möglichst zur Mitarbeit herangezogen werden können. Dies geschieht in erster Linie durch Schülerreferate. Schon hier zeigt sich, daß das Ganze eine Zeitfrage ist. Daher müssen die Referate kurz sein, damit sich eine ebenso knappe Diskussion und die Gelegenheit zu Fragestellungen daran anschließen kann. Das bedingt weiter eine einfache Themastellung; eine solche ergibt sich außerdem aus der Erwägung, daß mindestens für eine lange Anfangszeit möglichst

einfache Begebnisse zur Erörterung gelangen sollen, damit die erzieherischen Zwecke erreicht werden. Der Verfasser ist durch seine Versuche dazu gelangt, je nach Umständen zehn bis fünfzehn Minuten für das Referat einzuräumen. Auch dann wird dieses mit der Diskussion zusammen den größten Teil einer Unterrichtsstunde beanspruchen. Eine weitere Folgerung muß daher auch bei drei wöchentlichen Unterrichtsstunden die sein, daß solche Besprechungen nicht regelmäßig, sondern hie und da erfolgen, und daß unter den Begebnissen, falls sie sich rascher folgen, eine strengere Auswahl getroffen wird.

Der Lehrer wird dem Schüler das nötige Quellenmaterial zur Verfügung stellen, soweit er es nicht schon besitzt. Dieses Quellenmaterial darf einen bescheidenen Umfang nicht überschreiten; denn gerade hier kann der ohnehin schon belastete Schüler leicht überfordert werden. Das Quellenmaterial wird im allgemeinen aus Zeitungsausschnitten bestehen, denen unter Umständen ein Artikel aus einer Zeitschrift oder eine geeignete kleine Broschüre beigefügt werden darf. Selbstredend soll die Auswahl so geschehen, daß der Schüler die Unterlagen für eine unparteiische Darstellung in die Hände bekommt.

Die Darstellung sollte rein das Tatsächliche des besprochenen Vorgangs konstatieren. Hier und vor allem für den Schüler ist es gegeben, daß er zunächst einfach zu sagen versucht, „wie es eigentlich gewesen“ (Ranke). Wagt der Unterricht eine Beurteilung, so hat er zu zeigen, wie jede Erscheinung und jede Frage von verschiedenen Ausgangspunkten her verschieden aufgefaßt werden kann. Ob der Lehrer die objektive Feststellung durch eine subjektive Würdigung ergänzen will, die aus der Klasse hervorgeht, oder welche die Klasse von ihm wünscht, hängt von den speziellen Verumständungen ab. Nur in ganz besonderen Fällen wird er weitere Zusammenhänge herstellen.

2. Die systematische Behandlung der Nachkriegszeit ist erst recht eine Zeitfrage. Die nachfolgende Skizze des Stoffaufbaues wird zeigen, daß eine sorgfältige Stoffbehandlung, die erzieherische Werte hervorbringen und nicht bloß Uebersicht sein will, mindestens ihre fünfzehn bis zwanzig Stunden beansprucht. Das setzt erst noch voraus, daß nicht diktirt werden muß, sondern daß der Lehrer der Klasse eine fertige Darstellung auszuhandigen vermag. Sie dient in erster Linie der Stoffaneignung und gestattet dem Schüler, den Ausführungen des Lehrers frei zu folgen, statt durch zusammenfassendes Nachschreiben beansprucht zu sein. Eine Darstellungsweise ohne irgendwelche Lehrbuchunterlage, welche den Schüler zum Nachschreiben zwingt, schließt sich übrigens nicht aus; sie darf als Vorbereitung der angehenden Studenten auf das schriftliche Festhalten des Vorlesungsinhaltes gelten.

Wir sprachen von Stoffaneignung. Selbstverständlich wird diese eine wesentliche Rolle spielen; **Erkenntnis setzt Kenntnisse voraus.** Die gemeinsame Bearbeitung des Stoffes durch Lehrer und Schüler wird im allgemeinen die großen Grundlinien der Entwicklung herauszuheben suchen, vor allem aber die schärfere Erfassung der großen politischen Hauptströmungen und der wichtigsten Staatsformen anstreben. Diese Art der Verlegung des Schwerpunktes vermag wohl den ins Auge gefaßten erzieherischen Zielen am besten gerecht zu werden.

Daraus ergibt sich, daß die Forderung auf eingehendere Verwendung des Stoffes der jüngsten Vergangenheit und der Gegenwart auf Kosten des vorangehenden Geschichtsstoffes verwirklicht werden müßte.

Das bedingt eine strengere Auswahl des Geschichtsstoffes früherer Zeitalter. Keineswegs aber darf für diese Wahl nur der reale Gegenwartswert maßgebend sein; der Bildungswert an sich muß entscheiden.

3. Beim vertiefenden Studium von Einzelthematika durch Arbeitsgruppen wird vor allem dafür gesorgt werden müssen, daß durch einleitendes kurzes Referat eine Grundlage entsteht, und daß den Teilnehmern die Grundgedanken schon vorher bekannt sind. Es wird von den Umständen abhängen, ob sich eine erschöpfende Behandlung ermöglicht; lieber breche der leitende Lehrer früher ab als daß er auf Vollständigkeit dringt, wenn er sieht, daß dadurch die Schüler zu sehr beansprucht werden. Ihr momentanes Interesse läßt sie oft Verpflichtungen eingehen, die sie infolge andersweitiger Belastung durch die Schule nicht einhalten können. Hauptsache einer derartigen Gruppenarbeit ist, daß etwas gründlich studiert wird. In der Diskussion hat der Lehrer namentlich darauf zu dringen, daß jeder Votant in der Regel nur je einen Punkt berührt, daß er kurz und prägnant redet und Wiederholungen von schon gesagten Dingen vermeidet.

III. Der Stoffaufbau einer systematischen Darstellung.

Welcher Aufbau des Unterrichtsstoffes empfiehlt sich für eine systematische Darstellung der Nachkriegszeit?

Wir stellten in unseren Ueberlegungen über die wissenschaftliche Eignung dieses Stoffes für den höheren Mittelschulunterricht fest, daß die Zusammenhänge sich nur sehr langsam verdeutlichen, und daß das Bild ihres Verlaufes während der ersten Jahrzehnte allerlei Verschiebungen unterliegt. Das macht eine in Grundlinien verlaufende Darstellung besonders problematisch.

Für jetzt lassen sich die Vorgänge und Erscheinungen der Nachkriegszeit in drei Gruppen zusammenfassen:

1. Auseinandersetzung mit den direkten Kriegsfolgen und Sicherung des Friedens.
 - a) Wirtschaftliche Auswirkungen und Probleme: Reparationen und Kriegsschulden, Weltwirtschaftskrise und Autarkiebestrebungen;
 - b) Politische Organisation und Sicherung des Friedens: Völkerbund, Paneuropabewegung, Garantiepakte und Bündnisse, Abrüstungsfrage, Revision der Friedensverträge.
2. Probleme der Weltpolitik.
 - a) Emanzipation asiatischer Völker: Innere Erneuerung der Türkei, Entwicklung der arabischen Staaten und Gebiete, Reformen in den iranischen Königreichen, innere Wandlung in Japan, Chaos in China;
 - b) Asiatisch-pazifische Probleme: Japan und China, angelsächsisch-japanische Spannung im Stillen und Indischen Ozean;
 - c) Die angelsächsischen Weltmächte: Weltmachtstellung der Vereinigten Staaten und innerangelsächsische Frage, vom Britischen Reich zur Britischen Völkergemeinschaft;
 - d) Afrikanische Kolonialfragen: Neuverteilung von Kolonialgebieten, der italienisch-abessinische Krieg und seine Auswirkungen, Ägypten und der Suezkanal;
 - e) Europäische Probleme: Ostfrage, Rheinfrage, Donau- und Balkanprobleme, Mittelmeerspannung.
3. Liberale Demokratie und Diktatur.
 - a) Bolschewistischer Sowjetstaat in Rußland und Dritte Internationale: Aufbau des Rätestaates (Sowjetismus, d. h. Rätesystem), Verwirklichung des Kommunismus, Sowjetunion und Kommunistische Internationale;
 - b) Faschismus und faschistischer Korporativstaat in Italien: Entstehung und Machtergreifung, die faschistische Staats- und Gesellschaftsanschauung, der faschistische Korporativstaat, praktische Bewährung und Charakteristik;
 - c) Demokratie und Nationalsozialismus in Deutschland: die Zeit der demokratischen Republik, Nationalsozialismus und Drittes Reich;
 - d) Der Kampf um ein neues Spanien: tiefere Gründe der Revolution, Niedergang der

konstitutionellen Monarchie, Umsturz von 1931, die Zweite Republik, der Bürgerkrieg;

- e) Freie und autoritäre Ordnung im übrigen Europa: Militärdiktaturen, Entwicklung Oesterreichs von der föderativ-demokratischen Republik zum christlichen Ständestaat, liberale Demokratien (bes. Frankreich, Großbritannien, Belgien, Tschechoslowakei);
- f) Der New Deal des Präsidenten Franklin Roosevelt in den Vereinigten Staaten: Prosperity und Wirtschaftszerrüttung, New Deal und Bundesgerichtshof.

Natürlich ist das ein bloßer Versuch der Stoffgliederung. Auch die Schüler müssen sich klar sein, daß solche Grundlinien sich nur allmählich festlegen. Ob sich das gesamte Bild der Nachkriegszeit so oder ähnlich durchbesprechen läßt, oder ob nicht eine sehr viel strengere Auswahl zu treffen ist, muß der Lehrer je nach den besonderen Umständen seiner Anstalt entscheiden.

D. Folgerungen.

Wir sind so weit, daß wir unsere Folgerungen ziehen können. Sie lassen sich in drei Thesen formulieren:

1. Es ist eine erzieherische Notwendigkeit, daß die heranwachsende Generation Erscheinungen unserer Zeit in ihrer Realität erkennen und beurteilen lernt, und daß sie Klarheit über die wichtigsten Begriffe und Strömungen gewinnt. Das entspricht außerdem einem starken Bedürfnis der heutigen Jugend. **Die Einführung der höheren Mittelschüler in die jüngste Vergangenheit und Gegenwart muß daher als eine wesentliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts bezeichnet werden.**
2. Eine solche Einführung wirkt besonders dann positiv, wenn der Unterricht die Schüler zum Erkennen der Grenzen des eigenen Urteilsvermögens erzieht. Daher müssen sich Lehrer und Schüler davon Rechenschaft geben,
 - daß ihr Quellenmaterial lückenhaft und unzuverlässig ist,
 - daß sich das Wesentliche verhältnismäßig schwer vom Unwesentlichen unterscheiden läßt,
 - daß die ursächlichen Zusammenhänge nicht sicher zu erfassen sind,
 - und daß in diesem Stoffgebiet die Objektivität besonders bedingt ist.

3. Die Notwendigkeit der stärkeren Betonung der jüngsten Vergangenheit und der Gegenwart ist einer der Umstände, welche den Verein Schweizerischer Geschichtslehrer veranlassen sollten, der **Lehrbuchfrage** seine volle Aufmerksamkeit zu schenken.

Die dritte These könnte da und dort den Eindruck erwecken, der Verfasser wolle gegen bestimmte vorhandene Geschichtslehrmittel Sturm laufen und den Verein Schweizer Geschichtslehrer zur Herausgabe eines neuen, eigenen Lehrbuches der allgemeinen oder der Schweizer Geschichte bewegen. Das hieße schädliche Rivalitäten wecken zu einer Zeit, da loyale Zusammenarbeit das dringendste Gebot für alle ist. Dagegen muß es als eine Aufgabe des Geschichtslehrer-Vereins bezeichnet werden, durch Fühlungnahme mit Verlagen und Verfassern der bestehenden Lehrmittel dafür zu sorgen, daß unsere Lehrbücher den zeitgemäßen Forderungen der Schule angepaßt werden. Ebenso selbstverständlich muß es für Verfasser und Verlage werden, daß sie ihre Lehrmittel aus regem Kontakt mit weiten Mittelschulkreisen heraus gestalten. Die Verwendung ausländischer Lehrbücher im Geschichtsunterricht mancher schweizerischer Mittelschulen sollte Mahnung genug sein.

Eine weitere Mahnung darf an alle diejenigen Geschichtslehrer gerichtet werden, deren Interessen auf die Geschichte der Neuesten Zeit hin tendieren: mögen sie durch ihre **Privatstudien** die Grundlagen für eine Betrachtung der jüngsten Vergangenheit schaffen helfen, welche den erzieherischen Bedürfnissen eines freiheitlichen und neutralen Staates und einer Volksgemeinschaft von der Art der schweizerischen dient. Dazu gehört auch, daß dem Lehrer die zweckentsprechende einschlägige **Literatur** bekannt und zugänglich gemacht wird.

Keiner von uns Geschichtslehrern wird verkennen, daß die Umstände, welche die Arbeit der vielen schweizerischen Mittelschulen bedingen, von größter Mannigfaltigkeit sind, und daß nicht allein aus dieser Ueberlegung heraus die vorliegende Frage sehr verschieden beurteilt wird.

Vergessen wir aber nicht die **Mission der Mittelschule: mitzuarbeiten an der Erziehung einer kommenden Generation, welche mit vollem Verantwortungsgefühl vor dem Allerhöchsten und vor der Volksgemeinschaft und mit klarem Blick für die Wirklichkeit nicht bloß redet und theoretisiert, sondern handelt, zusammenhält, zusammenarbeitet.**