

Zeitschrift: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode
Herausgeber: Zürcherische Schulsynode
Band: 61 (1894)

Artikel: Beilage X : der Geschichtsunterricht in der Volksschule
Autor: Weiss
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-743558>

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: 06.01.2026

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

Beilage X.

Der Geschichtsunterricht in der Volksschule.

Korreferat von Herrn Weiss, Sekundarlehrer in Zürich.

Geehrte Synoden!

Da ich sowohl mit der I. These des Referenten als auch mit seinen dieselbe betreffenden Ausführungen im allgemeinen einverstanden bin, so erlassen Sie mir wohl einen weitläufigen Exkurs über Zweck und Bedeutung des Geschichtsunterrichts. Ich gehe sofort zur Besprechung meiner Thesen über, insofern sie nämlich diejenigen meines Vorredners ergänzen oder eine Abweichung von denselben enthalten.

Wenn ich meine Zustimmung zur I. These des Referenten erklären konnte, so bin ich in der Lage, der II. These gegenüber einen etwas abweichenden Standpunkt einzunehmen. Wenn der Referent bloss Schweizergeschichte verlangt und die Weltgeschichte nur insoweit berücksichtigen will, als dies zum Verständnis der vaterländischen Geschichte durchaus nötig ist, so wünsche ich eine etwas stärkere Betonung der Weltgeschichte, in der Art, wie dies in meiner II. These formuliert ist.

Es gab einst im Kanton Zürich eine Zeit, da man in den zwei ersten Klassen der Sekundarschule nur Weltgeschichte behandelte. Im dritten Jahre wurde Schweizergeschichte gelehrt, nachdem also der weitaus grösste Teil der Schüler ausgetreten war, ohne je etwas von vaterländischer Geschichte gehört zu haben. Man kam also mit der Zeit zur Einsicht, dass diese Stoffauswahl für junge Schweizer nicht die richtige sei, vielleicht haben auch die Erfahrungen bei den Rekrutenprüfungen hier mitgesprochen.

Man sprang nun von einem Extrem ins andere und verbannte die Weltgeschichte vollständig aus dem Lehrstoff der Sekundarschule. Man lehrte nur noch Schweizergeschichte, allerdings selbstverständlich mit den durchaus nötigen Ergänzungen aus der Weltgeschichte.

Aber auch von dieser einseitigen Stoffauswahl ist man abgekommen. Man sagte sich, es sei doch nicht ganz richtig, unserer Landesgeschichte wegen alles Wissenswerte, alles Bildende aus der Weltgeschichte über Bord zu werfen. So ist man dazu gekommen, zu verlangen, dass neben der vaterländischen Geschichte auch die Weltgeschichte in ihren wichtigsten Momenten gelehrt werde, auch wenn jene nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der vaterländischen Geschichte stehen. Auf diesen Anschauungen basirt denn auch unser jetziger Lehrplan, der für die zwei ersten Jahre „Bilder aus der vaterländischen und allgemeinen Geschichte“ verlangt.

Wenn nun der Referent bloss Schweizergeschichte verlangt, so ist diese Forderung ein Rückschritt zu früheren Zuständen und bedingt eine Abweichung vom jetzigen Lehrplan. Denn hätte unser Lehrplan die Absicht, Weltgeschichte nur insoweit zu verlangen, als sie zum Verständnis der Schweizergeschichte absolut nötig ist, so würde er die Weltgeschichte gewiss nicht besonders gefordert haben. Ich betrachte es doch als selbstverständlich, dass kein zürcherischer Sekundarlehrer z. B. die Eroberung Helvetiens durch die Römer besprechen wird, ohne von Cäsar und dem römischen Weltreich kurz gesprochen zu haben; keiner wird den Untergang der alten Eidgenossenschaft am Ende des letzten Jahrhunderts behandeln, ohne von der französischen Revolution einleitend zu reden.

Unser Lehrplan verlangt also mehr, und tut dies meiner Ansicht nach mit Recht! Wird die Weltgeschichte nach dem Wortlaut der These II des Referenten nur insoweit berücksichtigt, als dies zum Verständnis der Schweizergeschichte absolut nötig ist, so müssen wir, wenn wir wenigstens die weltgeschichtlichen Partien nicht an den Haaren herbeiziehen wollen, vieles weglassen,

das jedermann wissen sollte, der auf Bildung auch nur einigermassen Anspruch machen will. Ich führe als Beispiele an die Entdeckungen, den Freiheitskampf der Niederlande, die Hugenottenkriege, Peter den Grossen, Friedrich I. von Preussen, den nordamerikanischen Freiheitskrieg, Franklin, Washington u. s. w., die Reihe könnte leicht erweitert werden. Steht es einem jungen Schweizer nicht wohl an, wenn er von diesen Ereignissen auch etwas weiss, von diesen Persönlichkeiten etwas gehört hat? Und was für ein reiches Material geht nicht für die Charakterbildung verloren bei vollständiger Ignorirung der Weltgeschichte! Warum die ethischen Momente nicht nehmen, wo sie sich finden?

Wird die Weltgeschichte in ihren wichtigsten Epochen mit in den Kreis der Betrachtung gezogen, so ist die hiefür verwendete Zeit für die vaterländische Geschichte keinesweges verloren. Diese ist schwer verständlich ohne den Hintergrund der gleichzeitigen europäischen Ereignisse. Erst durch eine Vereinigung beider erhält sie ihre rechte Stellung und Bedeutung. Kein Volk steht allein in der Welt, und so wenig ein Mensch ganz unbeeinflusst von seinen Nächsten sich entwickeln kann, ebenso wenig hat sich unser Volk entwickelt, ohne im Guten und Bösen von seinen Nachbarn beeinflusst zu werden. Im Gegenteil, die Entwicklung der Eidgenossenschaft vollzog sich inmitten Europas, so vielfach durch äussere Einflüsse bedingt, resp. den Gang der europäischen Geschichte beeinflussend, dass es ein Verstoss gegen die Naturgemässheit des Unterrichtes ist, diese Entwicklung schon auf der ersten Stufe ohne jene bedingenden Einflüsse zu lehren.

Durch alleinige Behandlung der Schweizergeschichte will man im jungen Schweizer recht intensiv die Liebe zur Heimat wecken. Aber es kann so nicht nur die Vaterlandsliebe geweckt, es kann auch der Chauvinismus grossgezogen werden. Wir wecken im Schüler die Idee, als sei unser Volk das wichtigste von allen, unser Volk, wie der Israelite sagen würde, das ausgewählte Gottesvolk; wir erziehen ihn zur chauvinistischen Selbstüberhebung. Ist die Vaterlandsliebe eine verehrungswürdige Sache, so ist der Chauvinismus ein Fluch der Menschheit. Wie

viel Kriege hat er schon entzündet, wie viel namenloses Elend über die Völker gebracht, und sollte je wieder der grause Völkerkrieg zwischen den Nationen Europas entflammen, wird zweifellos der Chauvinismus ihn entzündet haben. Dem beugen wir am besten dadurch vor, dass wir den Schüler auch über die Grenzpfähle unseres Landes blicken lehren, dass wir ihm zeigen, dass auch andere Völker ihre grossen Männer und Taten haben, dass wir ihn in unseren Nachbarn uns Gleichberechtigte achten lehren. Schon Vögelin verlangte: Der Geschichtsunterricht soll patriotisch-kosmopolitisch sein!

Wenn an anderen Orten im Geschichtsunterricht ein furchtbar engherziger, partikularistischer Standpunkt eingenommen wird, so ist es nicht gesagt, dass wir hierin folgen sollen. Der Schweiz steht es wohl an, auch in der Fremde Umschau zu halten, sich umzusehen nach den politischen Verhältnissen der anderen Staaten, auf die sie ja in Handel und Verkehr in jeder Hinsicht angewiesen ist. Wohin sind China, Frankreich, die Union gekommen durch ihre starre Abschliessung nach aussen?

Aber, so kann man mir entgegnen, wenn wir dem Schüler die wichtigsten Epochen und Geschehnisse unserer heimatlichen Geschichte zum geistigen Eigentum machen wollen, so fehlt uns die nötige Zeit, auch die Weltgeschichte in ihren Hauptmomenten in den Kreis der Betrachtung zu ziehen. Ich glaube aber doch, dass sich diese Zeit finden lasse und zwar durch weise Beschränkung des schweizergeschichtlichen Stoffes in den unfruchtbaren, öden Perioden. Ich erinnere hier in erster Linie an die trostlose Einöde von 1530—1798, einer Periode, die von nichts spricht als von Zerfall, Corruption, Zerwürfnis, Bruderzwist und Bürgerkrieg, da die Schweiz weniger ein selbständiger Staat, als vielmehr eine um Geld erkaufte Provinz Frankreichs war. Allerdings soll dem Schüler jenes sträfliche Vergessen schweizerischen Geistes nicht verhehlt werden, er soll aufmerksam gemacht werden darauf, dass das furchtbare Strafgericht, welches am Ende des letzten und am Anfang dieses Jahrhunderts über unser Land hereinbrach, die ganz natürliche Folge und Strafe war für die

sündhafte Vernachlässigung des eidgenössischen Geistes in den vorausgegangenen Jahrhunderten. Aber ich hatte stets das Gefühl, dass dieses Ziel in wenig Stunden besser erreicht werde, als wenn wir den Schüler Schritt für Schritt durch alle Details jener trostlosen Epoche schleppen, die ganz dazu angetan ist, die Liebe des Schülers für unsere Geschichte nicht zu wecken, sondern zu vernichten. Da erachte ich es denn in der Tat für erstaunlicher, aus der Weltgeschichte zeitgenössische Persönlichkeiten oder wichtige Epochen herauszugreifen, die von höherem, bildendem Werte sind!

Da der Referent von der dritten Klasse der Sekundarschule absichtlich nicht gesprochen hat, so erübrigt mir noch über den dieser Klasse meiner Ansicht nach zukommenden Stoff zu sprechen.

Der Stoff, den ich in Absatz d meiner II. These der dritten Klasse zuschreibe, reiht sich organisch an denjenigen der zwei ersten Jahre an. Ich möchte das ganze Jahr ausfüllen mit Besprechung der neuesten Geschichte von 1798 an bis zur Gegenwart, jedenfalls bis zum Jahre 1870. Die Revolution ist ja allerdings vielleicht schon in der zweiten Klasse behandelt worden, doch musste dies dort jedenfalls mehr kurzisch und mit grösserer Rücksichtnahme auf die Schweizergeschichte geschehen. Hier nun könnte die Behandlung eine eingehendere sein und sich mehr auf den Boden der allgemeinen Geschichte stellen.

Ich möchte der dritten Klasse bloss unser Jahrhundert zur Behandlung zuweisen, damit diese eine recht intensive sei, damit das Verständnis der Gegenwart mit ihren mannigfaltigen Strömungen auf politischem und sozialem Boden erschlossen werde. Zweifellos wird allerdings die Behandlung der jüngsten Vergangenheit dem Lehrer am meisten Schwierigkeiten bereiten; die Verhältnisse sind noch fliessend, das Urteil über die Personen schwankt noch von der Parteien Gunst und Hass entstellt, es fehlt uns eine vollständig objektive Uebersicht. Eben darum möchte ich diesen Stoff der dritten, obersten Klasse zuweisen und nicht, wie es die regressive Methode fordert, auf der untersten Stufe damit beginnen.

Dass die Schweizergeschichte unseres Jahrhunderts nicht gelehrt werden kann, ohne dass überall Rücksicht genommen wird auf den weltgeschichtlichen Hintergrund, ist selbstverständlich. Alle wichtigen schweizergeschichtlichen Ereignisse dieser Epoche stehen in engster Beziehung mit der Geschichte der Nachbarstaaten, so dass ohne beständige Rücksichtnahme auf diese die vaterländische Geschichte einfach in der Luft stünde.

Es wird auch unmöglich sein, die Geschichte der Schweiz von 1798 an zu behandeln, ohne von den verschiedenen Verfassungsverhältnissen unseres Landes in dieser Epoche zu sprechen, von der Helvetik, der Mediation, dem Bundesvertrag, den Bundesverfassungen von 1848 — 1874. Auf die Behandlung dieser Materie, eines Zweiges des bürgerlichen Unterrichts, wünsche ich geradezu das Hauptgewicht gelegt.

Ueber die Notwendigkeit des bürgerlichen Unterrichtes ist in den letzten Jahren so viel geschrieben und gesprochen worden, dass Sie mir hier eine weitläufige Begründung meines Verlangens ersparen werden. Die einsichtigsten Männer unseres Landes fordern ihn als Vorschule für unsere Staatsbürger, die ja bei uns wie sonst wohl nirgends auf der Welt direkt eingreifen in die Gesetzgebung des Staates. So kann denn auch eine schlechte Bildung der Staatsbürger nirgends so verhängnisvoll werden wie bei unseren demokratischen Einrichtungen. Daguet sagt: Die Demokratie ohne Aufklärung ist eine Geissel, und Droz: Die Demokratie muss eine gebildete sein, sonst ist sie die schlimmste aller Staatsformen. Wird in dieser Klasse Verfassungskunde gelehrt, wobei ich bemerke, dass es ganz gut möglich ist, auch in früheren Klassen gelegentlich Verfassungsverhältnisse zu berühren, so kommt man wenigstens bei diesen Schülern an den Rekrutentrüfungen nicht mehr in den Fall, ernten zu wollen, wo nie etwas gesäet worden war.

Es ist ja wohl wahr, dass 15jährige Schüler für eine unterrichtliche Behandlung dieser Disziplin noch jung sind. Aber recht betrieben, wird auch dieses Fach ihr Interesse wecken. Besser wäre es ja allerdings, wir könnten den bürgerlichen Unterricht

der Zivilschule zuweisen. Aber vor der Hand haben wir diese Schulstufe noch nicht, möge sie bald kommen. Inzwischen wollen wir die wichtige Aufgabe der Ausbildung und Ausrüstung der Bürger nicht einem Institute zuschieben, das wir noch nicht besitzen. Ob dem, was die künftige Schule tun soll, darf die bestehende nicht vergessen, zu tun, was sie kann.

* * *

Zwölf- bis dreizehnjährige Schüler sind gewöhnlich geistig noch nicht so begabt, dass sie imstande wären, die politische Entwicklung, das Werden und Vergehen der Kulturzustände in ihren Ursachen und Wirkungen zu begreifen und geistig zu durchdringen. Deswegen mangelt ihnen auch das Interesse für eine wissenschaftliche Behandlung der Geschichte. Was sie interessirt, sind Taten, Handlungen, Geschehnisse, weltbewegende Persönlichkeiten, eigentümliche Kulturzustände. Es muss also für diese Stufe abgesehen werden von einer zusammenhängenden Darstellung auch nur des schweizergeschichtlichen Stoffes, ebenso wohl wie von einer Darstellung, die überall den Causalnexus der geschichtlichen Tatsachen feststellen will, von der Pragmatik. Und ganz abgesehen davon, dass der jugendliche Geist in diesem Alter für eine solche Geschichtsbehandlung noch nicht reif ist, würde die grosse Stofffülle zu einer weisen Beschränkung des Stoffes zwingen. Lehrbuch und Lehrer sollen es verstehen, aus der Fülle des geschichtlichen Stoffes das Bildendste und Bedeutsamste herauszugreifen und diese Geschehnisse, Zustände und Personen in abgerundeten Bildern, in Form von Biographien oder monographischen Darstellungen den Schülern zu bieten. Solche ausgeführte, gut erzählte, von sittlicher Wärme durchdrungene Darstellungen einzelner Hauptpunkte aus der Geschichte machen den wohltuendsten Eindruck. Jedes Streben nach möglichster Vollständigkeit und Lückenlosigkeit des Stoffes soll vermieden werden. Ganz ohne Bedenken sollen geschichtliche Partieen, die einerseits für die Charakterbildung wenig Stoff bieten, anderseits für die Folgezeit geringe Bedeutung gehabt haben, weggelassen werden. Mit Recht sagt ein neuer Pädagoge: „Perioden, die kein

Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind für die Erziehung wenig wert.“ Also unbedenklich weg damit!

Anders liegen nun die Verhältnisse in der dritten Klasse. Dieser möchte ich als Unterrichtsstoff nur den beschränkten Zeitraum von zirka 100 Jahren zuweisen; auch ist auf dieser Stufe die Geisteskraft des Schülers eine gereiftere. Durch den Unterricht der vorhergehenden Jahre hat er sich eine Fülle von Kenntnissen erworben, die nun zu Vergleichungen und Reflexionen mannigfaltigster Art verwendet werden können. Da glaube ich nun, könnte an die Stelle der Geschichtsbilder die lückenlose, pragmatische Behandlungsweise des Stoffes treten. Hier sollte überall ausgegangen werden von den Ursachen der Ereignisse und diese wieder betrachtet werden nach ihren Wirkungen; es soll überall das Verhältnis von Grund und Folge, von Ursache und Wirkung gesucht werden.

Eine solche Behandlungsweise wird die Denkkraft und Urteilsfähigkeit der Schüler kräftigen und sie dazu befähigen, in ihrem späteren Leben sich eigene Urteile darüber zu bilden, was ihnen und ihrem Lande frommt. Sie werden eingeführt werden in das Verständnis der verwickelten Strömungen der Gegenwart und nicht urteilslos dastehen im Widerstreit der Meinungen des Tages.

Alle diese Erwägungen bringen mich dazu, den Schlusssätzen zuzustimmen, die Geistbeck in seiner Methodik des Geschichtsunterrichts niedergelegt hat. Sie lauten:

1. Der Geschichtsunterricht hat hinsichtlich der Darstellungsform auf der untersten Stufe die biographisch-monographische Methode, auf der oberen Stufe aber die pragmatische Methode zu befolgen.
2. Die Anordnung des Stoffes ist nach dem chronologisch progressiven Verfahren vorzunehmen.
3. Die regressive, gruppirende, komparative Methode, desgleichen auch das anlehnende Verfahren sind zweckdienlich für Wiederholungen, also erst, wenn die Schüler das ge-

schichtliche Material auf geordnetem Wege bereits erworben haben und zur Anstellung von Reflexionen und Vergleichen befähigt sind.

Ich habe meiner IV. These, die Methodik des geschichtlichen Unterrichts betreffend, noch einen Nachsatz beigegeben, den ich Ihnen zu ernster Würdigung warm empfehlen möchte.

Er spricht von den Friedensbestrebungen, in deren Dienst auch die Schule gestellt werden soll. Erlauben Sie mir zu seiner Begründung ein paar Worte!

Die Anhänger der Idee des allgemeinen Weltfriedens sind sich dessen vollkommen klar, dass nicht alle ihre Bestrebungen in nächster Zeit Verwirklichung finden werden, dass sie noch Berge von Vorurteilen hinwegzuräumen haben, dass sie noch schwer zu kämpfen haben werden gegen Gleichgültigkeit und Dummheit, Bosheit und Verblendung. Sie erwarten auch die Erfüllung ihrer Träume und Hoffnungen weniger von den Mächtigen der Welt, die je und je wieder, vom kalten Egoismus getrieben, die Völker zum mörderischen Kriege gegen einander treiben, sie suchen die Erreichung ihrer Ziele vielmehr von unten herauf.

Jene Zeit des Völkerfriedens, von der die Denker träumen und die Dichter singen — ich zitire hier die Worte unseres C. F. Meyer:

Doch es ist ein ew'ger Glaube,
Dass der Schwache nicht zum Raube
Einer tötenden Geberde werde fallen allezeit;
Etwas wie Gerechtigkeit
Webt und wirkt trotz Mord und Grauen
Und ein Reich will sich erbauen,
Das den Frieden sucht der Erden! —

wird erst dann erstehen, wenn die besser gebildeten und in ihrer Denkungsweise veredelten Völker tief durchdrungen sein werden von der Wahrheit des Wortes: Ein furchtbar, wütend Schrecknis ist der Krieg; die Herde schlägt er und den Hirten, er schont auch nicht das zarte Kindlein in der Wiege! Erst dann wird die Idee des Völkerfriedens Verwirklichung finden, wenn die

Völker, das Unmoralische des Krieges einsehend, nicht mehr blindlings den Befehlen eines kriegslustigen Monarchen oder dem Treiben einer gewissenlosen Presse, welche die niederen Instinkte des Rassenhasses aufwühlt, folgen werden.

Und deshalb, meine Herren, haben die Friedensvereine das Hauptgewicht ihrer Agitation auf die Belehrung des Volkes gelegt und suchen durch Verbreitung des Friedensgedankens unter den Schülern aller Schulstufen das heranwachsende Geschlecht für ihre Idee zu gewinnen.

Ich glaube, mich an dieser Stelle nicht weitläufig aussprechen zu müssen über die Berechtigung dieser Friedensbestrebungen. Wenn wir an die Gräuel der Kriege denken, wie sie Augenzeugen uns schildern, wenn wir denken an die Qualen der Opfer, wie an den Jammer der Hinterlassenen, wenn wir denken an die schweren ökonomischen Schädigungen der Kriege und an die Unsummen, welche Jahr um Jahr die Kriegsrüstungen verschlingen, so müssen wir zugeben, das Ziel der Friedensvereine ist ein hohes, des Schweißes der Edelsten wert!

Wenn wir uns nun ernstlich fragen, hat bis zur Stunde unser Unterricht, namentlich der Geschichtsunterricht und der Deutschunterricht überall im Dienste dieser hohen Idee gestanden, so müssen sich viele wohl gestehen: Nein! Ich wenigstens, ich muss hier frank und frei erklären: Pater, peccavi! Und wie mir, ergeht es gewiss vielen Land auf und ab.

Wie können wir nun den Wünschen der Friedensfreunde gerecht werden?

Ich denke, einmal dadurch, dass wir bei Besprechung von Kriegen und Schlachten nicht nur das Hohe und Rühmliche, den Mut der Krieger, den Jubel der Fanfaren, die Klugheit der Führer, die Ehren der Sieger, die Freude des Landes und die ungeheure Zahl der toten und verwundeten Feinde hervorheben. So stumpfen wir im Schüler, wenn auch gewiss meist ohne Absicht, das Gefühl für die Schrecken des Krieges ab und wecken in ihm den Sinn für rohe Gewalt. Wollten wir nur jedesmal, wenn wir den Schülern von 20,000, 40,000 Toten oder Ver-

wundeten sprechen, die Qualen und Schmerzen eines einzigen Verwundeten oder Sterbenden, den Jammer und das Herzeleid einer einzigen heimgesuchten Familie schildern, — gewiss wir könnten schon in den jungen Herzen die Ueberzeugung befestigen, dass wir Menschen höhere und edlere Aufgaben haben, als uns gegenseitig zu zerfleischen wie Bestien der Wildnis !

Besprechen wir die Biographie eines Heerführers und Schlachtenlenkers, z. B. Napoleons I., so sollen wir nicht blos sein Feldherrentalent, sein wunderbares Emporsteigen zum Herrn der Welt, seine ungeheure Machtfülle betonen, wir sollen auch aufmerksam machen auf die Millionen, die er zur Schlachtbank geführt, auf das namenlose Elend, das er über die Völker gebracht, auf die Nichtigkeit dessen, was er durch diese unsäglichen Opfer erreicht, auf den niederen Egoismus, der ihn seine Eroberungskriege führen liess. Malen wir im Gegensatze hiezu das Bild eines Pestalozzi, eines Menschenfreundes, wie es kaum einen uneigennützigeren gegeben hat, der Gut und Leben einsetzte, um den Aermsten des Volkes zu helfen, auf dessen Grabstein die Worte stehen: Alles für Andere, für sich — nichts; wahrlich, dann wird auch im Herzen des Schülers die Ueberzeugung erstehen, dass es ein Höheres gibt, als den blutigen Lorbeer, den der Schlachtenlenker auf leichenbesäter Wahlstatt sich holt.

So wird unser Unterricht in edler Weise wahrhaft charakterbildend wirken, es wird ein Geschlecht uns erwachsen, das weniger befangen in Chauvinismus und Nationalitätendünkel, das Unrecht und das Unmoralische des Krieges einsehend, reif sein wird für die hohe Idee des Völkerfriedens.

* * *

Das Lehrbuch, wie ich es mir vorstelle, soll nicht in möglichster Kürze, in ungeniessbarer Konzentration einen lückenlosen, pragmatischen Gang durch Welt- und Schweizergeschichte enthalten. Es soll nicht ein Auszug aus Auszügen sein und durch leitfadenartige Dürre, durch abstrakte Behandlungsweise den Schüler davon abhalten, es zu gebrauchen.

Es soll die markantesten Epochen, die interessantesten Kultur-

zustände, die leitenden Persönlichkeiten aller Zeiten herausgreifen und diese in anziehenden, abgerundeten „Bildern“, die vielleicht stellenweise zu epischer Breite ausholen, schildern.

Bei alledem soll das Buch nicht den Rahmen dessen überschreiten, was der Lehrer in 2—3 Jahren behandeln kann. Es soll nicht unter dem Rufe nach Abrüstung wieder voluminös werden, wie das schon mehrmals bei uns geschehen. So wird der Lehrer von vorn herein entmutigt, er tritt mit Widerwillen an die Behandlung eines Buches heran, von dem er sich sagen muss, dass er den durch dasselbe geforderten Stoff nicht werde bewältigen können. Lieber Unbedeutendes einfach weglassen und das Gebotene so behandeln, dass es zum geistigen Eigentum des Schülers wird.

Der neueren und neuesten Geschichte soll das Hauptaugenmerk gewidmet sein, aus der griechischen und römischen Geschichte wirklich nur das Bedeutsamste herausgegriffen sein. Da das Werk für Schweizerkinder geschrieben ist, soll der vaterländischen Geschichte der Löwenanteil zufallen, ohne dass deshalb die Weltgeschichte allzu stark verkürzt würde.

Stoffauswahl und Stoffanordnung soll eine wohl durchdachte sein, so dass der Lehrer nach dem Buche gehen, sich demselben anschliessen und es seinem Unterricht zu Grunde legen kann. Er soll nicht durch die Anlage des Buches gezwungen sein, den Gang sich selbst zu konstruiren.

Die Stoffanordnung soll, sich über alle Künsteleien moderner Pädagogik hinwegsetzend, die chronologisch-progressive sein.

Die Sprache soll einfach und verständlich sein; der Wärme und des Schwunges keineswegs entbehrend, den Schüler fesseln, so dass er gern zu seinem Buche greift.

Die Gründe nun, welche mich veranlassen, ein Lehrbuch und nicht ein geschichtliches Lesebuch als Grundlage des Geschichtsunterrichts zu fordern, sind folgende:

Die zwei ersten Artikel des Protokolls über die Verhandlungen betr. das Oechslische Lehrmittel für Schweizergeschichte vom 2. Mai 1892 heissen:

1. Das Lehrbuch von Oechsli soll nicht mehr aufgelegt, sondern ein neues auf Grund des Lehrplans erstellt werden.
2. Von der Erstellung eines besondern Lesebuches neben dem eigentlichen Lehrmittel ist aus finanziellen Gründen und in Hinsicht auf frühere Erfahrungen abzusehen.

Hier wird also doch des bestimmtesten ein Lehrbuch gefordert, sogar deutlich ausgesprochen, dass von der Erstellung eines Lesebuches Umgang genommen werden solle. Ich glaube nun nicht, dass sich seit 1892 die Meinung der Lehrerschaft so ganz geändert habe und wünsche des bestimmtesten, dass das neue Lehrmittel Rücksicht nehme auf die Wünsche und Verlangen der Lehrerschaft.

Dann fürchte ich, dass die Einführung eines eigentlichen Lesebuches als Grundlage des geschichtlichen Unterrichtes zwei grosse Gefahren im Gefolge haben könnte.

Enthält ein neues Lehrmittel nicht einen streng geordneten, chronologischen Gang durch die bedeutsamsten Epochen der Geschichte, sondern blos Sagen, Chronikauszüge, Biographien, Gedichte, Auszüge aus Schriftstellern, Quellenbruchstücke, so mutet es dem Lehrer entschieden zu viel Arbeit zu. Ihm ist es dann überlassen, soll anders bei Behandlung genannter Abschnitte etwas Positives herauskommen, die Systematik selbst zu machen; er hat überall die Einkleidung der Bilder in ihren historischen Rahmen selbst zu besorgen, und das ist eine Arbeit, die viel Zeit und Mühe erfordert. Nun steht diese Fülle von Zeit nur für den Geschichtsunterricht nicht jedem Lehrer zur Verfügung, und nicht jedermanns Steckenpferd ist die Geschichte. Der Lehrer muss auch andere Disziplinen bearbeiten und da gebe ich einem Buche den Vorzug, das die Privatarbeit des Lehrers tunlichst erleichtert. Anderseits liegt die Gefahr nahe, dass, wenn wir ein Lesebuch für den Geschichtsunterricht haben, die Geschichtsstunde gar in eine blosse Lesestunde umschlägt. Es wäre möglich, dass da und dort nur durch Lesen und Abfragen der Stoff eingepaukt, erarbeitet würde, wie das modern genannt wird. In einer solchen Art der Behandlung sehe ich nun mein Ideal

durchaus nicht. Das fürnehmste Mittel der Darbietung des neuen Stoffes ist meiner Ansicht nach der freie Vortrag des Lehrers. Die freie, aus dem Innern geborene Rede, das lebendige Wort des Lehrers erhält die Aufmerksamkeit des Schülers, es hat unberechenbare Vorteile vor den bloss gelesenen Worten. „Nur was der Lehrer frei erzählt, ist Leben, hat Leben und weckt Leben,“ sagt Kehr. Da kann der Lehrer das Herz warm und die Gesichter glühen machen vor Freude oder Begeisterung und Unwillen wecken über Ungerechtigkeiten. Bei dem Frage- und Antwortspiel, bei dem ewigen Moralisiren und Disputiren, bei der sog. Erarbeitung des geschichtlichen Stoffes aus Quellen etc. muss allmälig die Freude des Schülers erlahmen, seine Begeisterung schwinden. Dass orientirende Zwischenfragen, die dem Lehrer Aufschluss geben über das Verständnis des Gebotenen und welche die Urteilskraft der Schüler wecken und anregen sollen, nicht fehlen dürfen, ist selbstverständlich.

Im Frühling dieses Jahres ist das sehnlich erwartete obligatorische Deutsche Lesebuch erschienen. Der prosaische Teil desselben nimmt in einem seiner Hauptteile Rücksicht auf den Geschichtsunterricht. Er enthält 15 Lesestücke geschichtlichen Inhalts; Quellenbruchstücke, Auszüge aus Schriftstellern, 10 Biographien geschichtlich berühmter Männer, nebst mehreren Sagen und Schilderungen, die ebenfalls als Illustrationen geschichtlicher Ereignisse dienen können. Der poetische Teil enthält mehr als 20 Gedichte geschichtlichen Inhalts aus allen Perioden der Weltgeschichte, wohl die Perlen deutscher Dichtung dieses Genres, so dass es schwer halten dürfte, hier noch etwas Passendes zu finden, das nicht bereits im Lesebuch vorhanden wäre und in der Hand des Schülers läge. Alle diese Lesestücke, Biographien, Auszüge aus Schriftstellern, Gedichte u. s. w. können für den Geschichtsunterricht direkt oder indirekt verwendet werden. Ich glaube, dies sollte genügen!

Ein eigentliches Lesebuch gehört in den Deutschunterricht; als Grundlage des Geschichtsunterrichts wünsche ich ein Lehrbuch, das einerseits dem Lehrer Wegleitung bietet, und anderseits dem Schüler dienlich ist für private Arbeit und für die Repetition.

Geehrte Synoden!

Ich bin am Schlusse meiner Auseinandersetzungen angelangt.

Wir sind uns wohl bewusst, den Stoff nicht allseitig erschöpft zu haben. Es liesse sich noch vieles sagen, teils über das Verhältnis der Kulturgeschichte zur politischen Geschichte, teils über neuere Bestrebungen und Ansichten den Geschichtsunterricht betreffend. Um nicht allzu breit zu werden und um auch der Diskussion Raum zu geben, haben wir uns der Kürze beflossen.

Sollten unsere Ausführungen und die sich nun anspinnende Besprechung dazu beitragen, dass da und dort dem Geschichtsunterricht erneute Aufmerksamkeit geschenkt wird und dass nach langen Kämpfen und Beratungen in die zürcherischen Sekundarschulen ein Lehrmittel eingeführt wird, das den Anschauungen des Grossteils der Sekundarlehrer entspricht, und das dem Fache und der Schule zum Segen gereicht, so sind wir für unsere Bemühungen reichlich belohnt!

