

Zeitschrift: Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich
Herausgeber: Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich
Band: - (1906)

Artikel: Referat von R. Wirz, Winterthur
Autor: Wirz, R.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-819440>

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: 28.01.2026

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



Referat von R. Wirz, Winterthur.

□ □

Jn Nr. 18 der „Schweiz. Lehrer-Zeitung“ wird das Wort ergriffen zur Geschichtslehrmittelfrage der zürcherischen Sekundarschule. Es wird die Verbindung eines Lehr- und Lesebuches gefordert in dem Sinne, daß das vom Lehrplane vorgeschriebene Pensum der ersten und zweiten Klasse in einem Lehrbuche, der Stoff der dritten Klasse aber in Form von Lesestückchen in einem Anhang untergebracht werde. Eventuell wäre dieser Teil auch dem deutschen Lesebuch einzuverleiben. Gegen diese Eventualität möchte ich zum voraus entschieden Stellung nehmen. Unser Deutschbuch leidet heute schon unter dem Übelstande, daß es der Sammelort von Lesestückchen aller Disziplinen ist, so daß die Hauptfache, die literarische, künstlerisch-ästhetische Seite entschieden zu kurz kommt. Verweise man die Geschichte nun — soweit man ihre Darstellung nicht vom Standpunkte der Sprachkunst aus betrachten will — dahin, wohin sie gehört, ins Geschichtsbuch.

Hingegen gehe ich in der Hauptfache mit dem Einsender, Herrn Sulzer, einig, daß unsere bisherigen Geschichtslehrmittel, sofern man den Lehrplan, der nach unserem Dafürhalten im ganzen das Richtige getroffen hat, in Wirklichkeit umsetzen will, in der gegenwärtigen Gestalt nicht einwandsfrei sind. Zwar hat das Buch von Dr. Ernst ohne allen Zweifel darin einen Fortschritt gebracht, daß es in ganz brauchbarer Weise **die vaterländische und allgemeine Geschichte in Verbindung behandelte**. Dabei sollten wir aber nicht stehen bleiben, sondern versuchen, dieser Errungenschaft noch weitere Fortschritte anzureihen. Der neue Lehrplan fußt, und für unsere Stufe durchaus mit Recht, auf der Verbindung von Allgemeiner- und Schweizergeschichte. Aus diesem Grunde ist es wohl nicht nötig, näher auf die zwei Lehrbücher von Dr. Öchsli, die

auf dem Boden der getrennten Behandlung stehen, näher einzutreten, obgleich beide in Bezug auf Sprach Schönheit und Darstellungskraft als mustergültig zu betrachten sind. Viele Partien des Lehrmittels Ernst erfordern, ihrer gedrängten Kürze wegen, zu einer fruchtbaren Behandlung einen Geschichtslehrer, der in Bezug auf Wissen hoch über dem Buche steht, und man darf wohl die Frage stellen, ob unsere Lehrerschaft, an die tagtäglich die unendlich schwierige Aufgabe herantritt, ihr Wissen mit den Forderungen und Errungenschaften der Gegenwart in Einklang zu bringen, diesem Begehr zu genügen vermag. Das Lehrmittel soll doch ermöglichen, daß auch Lehrer, die nicht spezielle historische Studien gemacht haben, einen brauchbaren und fruchtbaren Geschichtsunterricht erteilen können.

Was in all unsren Geschichtsleitfäden zu kurz kommt, ist die zuständliche, die Kultur-, vor allem die spezielle Wirtschaftsgeschichte. Episch breit wünschen wir die Darstellung der germanischen Wirtschaftsformen, die ja zum Teil in die Gegenwart reichen. Wir benötigen die Kenntnis der mittelalterlichen Dorfverhältnisse, der Urbars und Offnungen. Das Allmendwesen, ein Hauptfaktor im Emanzipationskampfe der Urkantone, wird mit zwei Worten abgetan. Die Städte, die im Mittelalter allein mit Erfolg die freiheitlichen Ideen zu vertreten vermögen, verdienen viel größere Beachtung. Die Reformation beruht zum schönen Teil auf wirtschaftlichen Einflüssen, die eine zeitlang die religiösen völlig erdrücken und nur durch die Gewalttaten der Fürsten erstickt werden können. Die Wiedertäuferunruhen, eine Bewegung, in der das wirtschaftliche Moment durchaus überwiegt, soll nicht formalistisch abgetan werden, und das Urteil: „Die Wiedertäufer seien phantastische Schwärmer, die in falscher Auslegung der Bibel das Reich Gottes auf Erden aufrichten wollten“, wäre wohl besser unterblieben. Die Änderung der Lebensweise, der Übergang von der Naturalwirtschaft des Mittelalters zur Geldwirtschaft der Neuzeit, wie sie durch die Entdeckungen und den aufkommenden Welthandel bedingt wurde, ist nicht ausgeführt. Vor die Behandlung der „Neuzeit“ gehört eine viel ausführlichere Darstellung des Feudalstaates. Die Erklärung des Lehenswesens, wie sie zur Zeit Karls des Großen gegeben, ist wohl anfechtbar und genügt

nicht, besonders da die Kinder durchaus nicht die Idee haben, daß die Grundprinzipien noch im 18. Jahrhundert Geltung haben. Die geistige Reaktion gegen kirchlichen Zwang bietet uns die Aufklärung, die aber zu formal behandelt ist. Sind es nicht wiederum wirtschaftliche Momente, die Rousseaus Ideen und die französische Revolution entstehen machten? Rousseaus Ansichten über den Staat und seine Entstehung, über Religion und Erziehung, breiter behandelt, wären ein vorzügliches Mittel, die Schüler in den Geist des neuen Staates, wie ihn die große Revolution anstrebt, einzuführen. Durch die chronologische Darstellung der Revolution bieten wir dem Schüler wertlosen, verwirrenden Ballast und unterschlagen ihm das Wissenswerte. Die innere Bedeutung dieser Geschichtsperiode, die ja den modernen Staat geschaffen hat, kann unmöglich mit den Worten abgetan werden: „Die französische Revolution, das wichtigste Ereignis des 18. Jahrhunderts, war eine doppelte Umwälzung. Frankreich wurde aus einer umschränkten verfassungsmäßige Monarchie, hernach eine Republik. Noch wichtiger war, daß die Revolution die Lebensverhältnisse des einzelnen Menschen, zunächst nur in Frankreich, später auch im übrigen Europa gänzlich veränderte; das Lehenswesen mit seinen Ständeunterschieden, seiner Leibeigenschaft und seinen Feudallaisten wurde für immer abgeschafft und an deren Stelle traten bürgerliche, gewerbliche und religiöse Freiheit“ — abgesehen davon, daß diese Würdigung der Revolution, die ja als Resultat der Behandlung abgeschöpft werden sollte, am Kopf des ganzen Kapitels steht. Gewiß ist diese Würdigung richtig und präzis — für geschichtskundige Erwachsene. Was verstehen aber Kinder von 12—15 Jahren von dem Satze: „An Stelle des Lehenswesens traten bürgerliche, gewerbliche und religiöse Freiheit“, wenn diese Begriffe nicht innerlich erfaßt sind? Auf Kosten der chronologisch geordneten, äußerlichen geschichtlichen Begebenheiten, muß wiederum in konkreter, lebenswarmer Darstellung der Inhalt dem Schüler klar gelegt werden: Die Würdigung des modernen Staates und seiner Institutionen, die dem Volkswillen entspringen, das Gemeindewesen, die Änderungen im Bodenbesitz u. s. w.

Für das 19. Jahrhundert benötigen wir durchaus eine eingehende Behandlung des wirtschaftlichen Umwandlungsprozesses,

wie ihn das Aufkommen des Industrialismus bedingte. Die Maschinen ersetzen die Handarbeit. Sie bevölkern die Städte auf Kosten der Landschaft etc. Die liberale Bewegung der dreißiger Jahre, die aus der wirtschaftlichen Neugestaltung herausgewachsen ist, kann ohne solche Behandlung unmöglich erfaßt und verstanden werden. Die neuen Betriebsformen können die Beschränkungen des alten Staates nicht ertragen, die Fesseln müssen gesprengt werden, damit der freie Vertrag und die Konkurrenz zu ihrem Rechte kommen. Wie interessant sind die Kapitel über das Aufkommen der Großbetriebe! Für unsern Kulturstaat ist die Schaffung des Fabrikgesetzes, dessen Konsequenzen im Dienste der Humanität und der Entwicklung der Menschheit stehen, unendlich wichtiger, als der kleinliche Religionshader der Sonderbundszeit. Man greife nur ins volle Getriebe der Gegenwart. Mit welchem Interesse folgen nicht die Schüler solchen Darbietungen; da braucht keine künstlichen Mittel, um zur Aufmerksamkeit zu zwingen. Man sage nur nicht: „Wir alle behandeln dergleichen Dinge gelegentlich auch“, oder man füge ehrlich bei: „Wir vergessen sie gelegentlich auch, diese Hauptfachen“. Weg mit den leeren Zahlen, Daten, Episoden, die am Schlusse der Lernzeit chaotisch sich im Kopfe des Schülers herumtummeln und die der Arme vergeblich in Gedankenreihen zu gruppieren sucht. Lebenswahre, faßliche, anschauliche und verstandene Darbietungen verdrängen einmal die abstrakten Wortformen, das Wortwissen, das dem Schüler vielfach die Geschichtsstunde zur Qual macht. Benützen wir die gute Gelegenheit, die modernen Ansichten über den Geschichtsunterricht in Fleisch und Blut umzusetzen.

Der neue Lehrplan verlangt ein neues Buch. Der Unterricht setzt ein mit den Entdeckungen und der Reformation; der Geschichtsunterricht der fünften und sechsten Klasse wird einfach weiter geführt. Die vaterländischen Geschichtskenntnisse bis zum Jahre 1500, wie sie die Unterstufe vermittelt, genügen im Großen und Ganzen vollständig; das schließt aber nicht aus, daß diese früheren Kapitel wiederum (für die Repetition und die dritte Klasse) in anderer Form in das Buch aufgenommen werden. Bei der ganzen Anlage des Buches handelt es sich nun durchaus nicht darum, neue Geschichte, neue Stoffe zu erfinden, sondern die

Hauptsache ist, daß wir das Mittel entdecken, dem Schüler auf die erfolgreichste Weise das nötige Wissen zu vermitteln. Für die Volkschule nun hat die chronologische Methode durchaus versagt und zwar in erster Linie darum, weil sie das Zusammengehörige viel zu oft durch die nötig werdenden Einschreibungen und Abschweifungen unterbricht und so die Gedankenreihen, die auseinander herauswachsen sollen, unnötigerweise zerreißt. Zusammengehöriges soll aber nicht getrennt werden. Was hat es z. B. für einen Sinn, die Opposition gegen die mittelalterliche Kirche in weiten Abständen von einander zu behandeln. Gehören Arnold von Brescia, die Waldenser, Huß, die großen Reformatoren nicht in den gleichen Ideengang? Die zusammenhängende Darstellung würde auch die einzelnen Persönlichkeiten dem Verständnis näher bringen und uns vor falschen Vorstellungen bewahren. Gerade, um jede Epoche, **in der eine Idee maßgebend** ist, welch letztere ja der Ausfluß verschiedener Umstände, sehr oft auch wirtschaftlich-ökonomischer, sein kann, richtig und rein zu erfassen und zu würdigen, komme ich zu der Forderung der Geschichtsdarstellung nach **Ideengruppen**.

Ein Hauptfehler aller mir bekannten Leitfäden, die vielgerühmte Welt- und Schweizergeschichte von Schelling nicht ausgenommen, ist das Zuviel, das sie unsren jugendlichen Schülern zumuten. Welch ein Wust von Tatsachen, Namen, Daten wird den armen Studentlein nicht eingetrichtert, ein Übermaß von Geschehnissen, die aus einer ganz andern Welt, einem andern Milieu, einem fremden fühlen und Denken entstammen! Von Geschehnissen, die es, der mangelnden Vertiefung wegen, innerlich nicht erfassen kann und denen es darum absolut interesselos gegenübersteht. Solche pädagogische Sünden lassen sich in Menge nachweisen: Regel auf Regel, Lehrsaß auf Lehrsaß, denen der Beweis fehlt und die darum kein Verständnis finden. Man steige einmal von dem hohen Piedestal der Gelehrten Schulen herunter und mache sich unter den naiven Kindern unseres Volkes heimisch. Weg mit dem enzyklopädischen Wissen, dem Vielwissen und Wenig-verstehen.

Die Volkschule hat sich nur mit den Hauptakten des Geschehens zu befassen, die sich auch einem nicht spezifisch historisch Gebildeten sofort aufdrängen. Es ist unschwer zu erkennen, daß

diese Hauptaktionen nicht unvermittelt, urplötzlich oder ganz isoliert auftreten, sondern wohlvorbereitet sind durch die Verhältnisse und Strömungen, die sich oft durch Jahrhunderte hindurch ziehen. Ein Charakteristikum dieser Strömungen und Ideen ist, daß sie gewöhnlich nicht einem Staate reserviert sind, sondern aus ganzen Ländergruppen, die auf ähnlicher Entwicklungshöhe und unter ähnlichen Kulturbedingungen sich befinden, herauswachsen und das Volk wie Sauerteig durchdringen. So spiegeln sich alle wichtigen Kulturepochen Westeuropas deutlich in unserer vaterländischen Geschichte wieder. Dies gilt für die vergangene Zeit und gilt noch für die Gegenwart. Die Darlegung der Kulturzustände und das Erfassen der Strömungen und Ideen, die aus ihnen entspringen, ist nun ein Hauptfordernis für das Geschichtsverständnis und die Verinnerlichung eines Zeitabschnittes. Wie leicht lassen sich dann die Ausflüsse dieser Ideen, die uns als geschichtliche Akte vor Augen treten, erfassen, wie verständlich werden die Zusammenhänge. Wie im Drama Spiel und Gegenspiel Konflikte schaffen, werden auf dem Welttheater durch das Aufeinanderplatzen der gegensätzlichen Strömungen und Ideen die äußerlich wahrnehmbaren weltgeschichtlichen Akte geboren, welche die Entscheidung für vorwärts oder rückwärts bringen. Gewiß sind solche Strömungen in einem gewissen Zeitabschnitt selten alleinherrschend, isoliert; allerlei Nebenströmungen sind vorhanden, die auf die Richtung der Hauptströmung unter Umständen von Einfluß sein können. Wir sprechen denselben in der Geschichtsdarstellung die Existenzberechtigung nicht ab, aber sie dürfen, wie im Drama, die Haupthandlung nicht überwuchern und erdrücken, sie sollen vor allem da berücksichtigt werden, wo sie zum Verständnis des „roten Fadens“ beitragen. Stellen wir nun eine solche Hauptströmung, z. B. die Reformation, als ein in sich abgerundetes Ganzen, in einem Guss dar, indem wir alles den Gedankengang, die „Idee“, Trübende und Verdunkelnde ausscheiden, so wird der Schüler, gerade weil sich alles schön klar und sauber abhebt, den Geist dieser Epoche erfassen können. Die Ideengruppe der Reformation ist aufzufassen als Opposition, als Gegenströmung zu einer andern Ideengruppe, die dem ganzen Mittelalter das Gepräge gibt: der religiösen, politischen und wissenschaftlichen Herr-

schaft der Kirche. Auch diese Gruppe wäre breit belegt durch bezügliche Ausflüsse der Idee, dem kindlichen Verständnis zu erschließen. Jahrhunderte lang sind nun Strömung und Gegenströmung neben einander nachweisbar; die letztere ist das Kind der ersten; ihr Kampf gebiert die Geschichtsakte und schließlich die Katastrophe.

Als abgerundete Ideengruppe würde ich auch die sogenannte Gegenreformation behandeln, die allerdings eine ebenso mächtige Parallelströmung hat, das „Gottesgnadentum“, das Streben nach Absolutie. Diese zwei Strömungen sind aber so innig miteinander verwandt und haben so vielseitige Wechselbeziehungen, daß wir sie ganz gut in eine Gruppe vereinigen können. Beide sind für alle Hauptländer Westeuropas, auch für die Schweiz, nachweisbar und man würde die Geschichte des Auslandes nur als Beweis und Beleg für das auf vaterländischem Boden ausführlich Gezeigte, heranziehen. Gerade bei dieser Gruppe wird die Idee, das Gesetz, zum voraus dem Schüler bekannt zu geben sein. In Tat und Wahrheit ist der Geschichtsakt nur das Sekundäre, das durch die Idee Bewirkte. Bei der jetzt herrschenden Geschichtsdarstellung die jedes Land als selbständiges Individuum behandelt, wird es erst am Schlusse der Epoche möglich sein, die allen Ländern gemeinsamen Erscheinungen herauszufinden, die Idee abzuschöpfen. Wird da von den Wirkungen auf die Ursachen geschlossen, so kehren wir bei unserer Behandlung auf das Natürliche zurück, wir geben die Ursachen und betrachten dann die Wirkung. Dies hat noch den Vorteil, daß der entwickelnde Unterricht dabei zu seinem Rechte kommt. Nach breiter Behandlung alles Ursächlichen kann sich der Schüler unter Leitung des Lehrers das nun kommende Geschehen selber konstruieren. Er hat die Überzeugung, daß alles so kommen mußte, d. h. er dringt in den Geist der Historie ein. Dazu kommt der weitere Vorteil, daß der Schüler der Gefahr entgeht, die falsche Vorstellung zu bekommen, als werde die Geschichte nur von einzelnen Personen gemacht. Die **Monumente**, die „höchsten Exemplare“, die Nietzsche für die Menschheit verlangt, für die er schwärmt, sinken zu dem herunter, was sie wirklich sind, zu Schlüß- und Ecksteinen einer langen Entwicklungsreihe. Damit ist für mich auch jene Geschichts-

schreibung erledigt, die im Sinne der **monumentalen Historie** Nietzsches, die Weltgeschichte in Biographien behandelt. (Spiegel und Berlet.) Welche Verirrung, Maximilian I., Moritz v. Sachsen, Karl IX., Ludwig XVI. als die treibenden Faktoren, die großen Exemplare der Weltgeschichte zu betrachten, sie, die ja so augenfällig die Produkte ihres Milieus und ihrer Zeit sind! — Der Schüler lernt auch einsehen, daß die Geschichte sich nicht aus Zufälligkeiten zusammensetzt, er lernt vielmehr die Gesetzmäßigkeit kennen, unter denen sich alles Werden vollzieht und damit „**dient die Historie auch dem Leben**“, da sie dem Menschen die Überzeugung beibringt, daß der Entwicklungsprozeß der Menschheit nicht durch willkürliche Korrekturen aus seiner Bahn gedrängt werden kann.

Als Gegenströmung, Gegenidee zu dem Zwang und der Bevormundung in Kirche und Staat haben wir die Aufklärung, die die moderne Zeit theoretisch einleitet. Die französische Revolution sucht diese Idee ins Praktische umzusetzen und auch hier entstehen aus dem Kampf von Strömung und Gegenströmung die größten welthistorischen Akte, ähnlich wie sie die Reformationszeit hat. Daß das gesetzmäßige Werden nicht in Gewaltakten naturwidrig vor sich gehen kann, zeigt sich gerade bei dieser Bewegung, genügte doch das ganze folgende Jahrhundert noch nicht, die Idee, daß das Volk die Grundlage des Staates ist, nur in Westeuropa vollständig durchzuführen.

Es ist hier nicht der Ort, ein detailliertes Programm zu entwerfen. Diese Ideengruppen können auch in der früheren Geschichte, z. B. der römischen, ganz wohl angewendet werden. In den diesjährigen Examenaufgaben suchten wir schon zu einer Geschichtsbehandlung anzuregen, wie wir sie oben ausgeführt haben. Ich nenne folgende Themen: Übergang zur monarchischen Staatsform im alten Rom: Gracchen, Cäsar, Augustus. Die Kirche als Beherrcherin des religiösen, politischen und kulturellen Lebens im Mittelalter: Klöster, Kaiser und Papst, Kreuzzüge, kirchliche Kunst. Übergang Europas zum Welthandel: Entdeckungen, Kolonisation, Änderung der Lebensweise. Die Bestrebungen zur Aufrichtung der Absolutie in Europa: Philipp II., Heinrich IV., Stuarts, Schweiz. Bauernkrieg etc.

Die Ideengruppen sollen, damit der Schüler sie auch wirklich geistig bemeistern kann, sich auf das Allerwichtigste beschränken. Sie gliedern den Stoff in übersichtlicher Weise nach natürlichen Gesichtspunkten; die unnatürliche Gruppierung nach Jahrhunderen (Schelling) hat keine Existenzberechtigung. Aber scharf muß das Messer geschliffen werden, um die unnützen Floskeln, Anhängsel und Auswüchse unbarmherzig wegzuschneiden. Schon J. J. Führer, St. Gallen, zitiert 1893 in seinem prächtigen Aufsatze „Über den Geschichtsunterricht auf der Sekundarschulstufe“ Waiß, der sagt: „Fast möchte man sagen, daß die Haupfsache darin bestehe, ohne Scheu genug wegzulassen.“ Wäre es z. B. ein Verlust für „Schelling“, wenn durch einen Operationschnitt folgender Passus wegfiel: „Auf das sächsische Kaiserhaus folgte in Deutschland von 1024 bis 1125 das fränkische oder salische Geschlecht, indem zunächst der fränkische Große Konrad II. und nacheinander dessen Nachkommen, Heinrich III., Heinrich IV. und Heinrich V. gewählt wurden. Unter Konrad II. starb 1032 mit Rudolf III. das burgundische Königs-geschlecht aus und Neuburgund fiel an Deutschland. (Warum denn?) Von dieser Zeit an gehörte demnach die ganze Schweiz zum deutschen Reiche, aber die Erwerbung Burgunds entzweite Kaiser Konrad mit seinem Stiefföhne, Herzog Ernst von Schwaben, der nähere Ansprüche daran zu haben glaubte. (Wieso?) Von Konrad besiegt und abgesetzt, hätte Ernst unter der Bedingung Gnade gefunden, daß er gegen seinen Freund, Werner von Kyburg, zu Felde ziehe etc. Ist das nicht nutzloses Wortwissen, Kram, Ballast. Heißt das nicht geradezu auf mutwillige Weise das lebhafte Interesse erföten, das unsere, im Grunde genommen recht wissensdurstigen Leutchen besonders der Geschichte entgegenbringen.

Ich mußte auch andere Lehrmittel in den Kreis meiner Besprechung ziehen, um zu zeigen, daß die gerügten pädagogischen Sünden eine allgemeine Krankheit sind. Aufs sorgfältigste soll das Wissenswerte und Bildende aus dem überreichen Material herausgeschält und in einem bescheidenen Bändchen untergebracht werden. Dafür hoffen wir aber, es dem Schüler zum bleibenden geistigen Eigentum machen zu können.

Dieses Lehrmittel soll aber nur einen Teil, und zwar den kleineren, des neuen Buches ausmachen. Während es die so nötige

Übersicht, die Einreichung der Ideen und Strömungen im Entwicklungsprozeß der Menschheit ermöglicht, wünsche ich zur Vertiefung der Ideengruppen in einem Leseteil breite, epische Darbietungen aus allen Zeiten und Epochen. Nie kann sich ein Leitfaden zur selbständigen, mündlichen Reproduktion durch den Schüler eignen. Da wir aber gerade durch den Geschichtsunterricht die sprachliche Gewandtheit des Schülers fördern können und sollen, brauchen wir Lesestücke, die ein Verweilen auf dem Gegenstande gestatten. Bei ihnen komme der Schüler zu Wort; darum brauchen wir eine Sprache, die seinem Geistesniveau entspricht und Stoffe, die ihn interessieren. Kulturschilderungen, ausgewählte Partien von Chroniken, die nur im Urtext sein dürfen, wenn sie sprachlich keine Schwierigkeiten bieten, Partien aus Dramen, Romanen, Novellen, Gedichte etc. sollen in reicher Fülle geboten werden. Der Lehrer halte sich nicht sklavisch an die Reihenfolge, sondern wähle aus, was ihm als nötig und passend erscheint.

Ein Geschichtsunterricht, erteilt nach Ideengruppen, die vertieft sind durch breite, epische Lesestücke, wird unserem Volke wieder geben, was ihm zum Teil durch die Schule abhanden gekommen: das lebhafte Interesse an vaterländischen Problemen und dem gesamten Entwicklungsprozeß der Menschheit.

Ich will nur hoffen, daß der Ruf zur Umkehr, den schon andere Praktiker der Schule, z. B. J. J. Führer in St. Gallen und ganz kürzlich Dr. Uzinger in Schaffhausen, erhoben haben, unter der zürcherischen Lehrerschaft nicht ungehört verhalle.

