

Zeitschrift: Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich
Herausgeber: Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich
Band: - (1932)

Artikel: Der Bildungswert des Geschichtsunterrichts
Autor: Näf, Werner
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-819481>

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>

Der Bildungswert des Geschichtsunterrichts

Vortrag

gehalten den 7. März 1932 in der Bezirkskonferenz St. Gallen
von

Dr. Werner Naf, Professor der Geschichte
an der Universität Bern

Es war der entschiedene Wunsch Ihres Herrn Präsidenten, dass der heutige Vortrag und die vielleicht anschliessende Diskussion die Frage aufröhre, wie denn Beschäftigung mit der Geschichte und, aus ihr hervorgehend, Kenntnis der Geschichte, Geschichtsbewusstsein sich verhalten zur Geistigkeit unserer Tage. Der «Wert der Geschichte in der Gegenwart» wird heute bezweifelt und bestritten und muss, wenn man ihn als geistigen Aktivposten beibehalten will, neu erkannt und bestimmt werden *). Diese Tatsache berührt unweigerlich jeden Lehrer der Geschichte, berührt das Fach der Geschichte als Bestandteil jedes Unterrichtsprogramms, als Gegenstand, durch den Erziehungsarbeit am heranwachsenden Geschlecht geleistet werden soll. Nur was als Wert empfunden wird, kann gelehrt und gelernt werden.

Auch gelernt! In der Stunde, da vom Bildungswert des Geschichtsunterrichts gesprochen werden soll, steht Ihren Schülern ein herrlicher freier Tag bevor, und den Wert und Sinn von Lehrerkonferenzen werden sie vermutlich diskussionslos bejahen. Was aber würden sie, Primarschüler und Primarschülerinnen, Sekundar- und Realschüler, alle Objekte eines Geschichtsunterrichts, antworten auf die Frage: Warum treiben wir Geschichte? Ihre Antworten würden wohl länger ausbleiben, als wenn die entsprechende Frage in Bezug auf Schreiben und Rechnen, Geographie und Naturkunde gestellt würde. Diesem Nicht-Antworten möchte vielfach ein Nicht-Wissen, ein Nicht-Einsehen zugrundeliegen, bei älteren Schü-

*) Der Verfasser sprach am 8. Oktober 1930 im Kantonsschulverein St. Gallen über das Thema «Der Wert der Geschichte in der Gegenwart». Der Vortrag wurde, in etwas erweiterter Form, gedruckt im «Mitteilungsblatt des Kantonsschulvereins St. Gallen», Nummer 10, Dezember 1931.

lern vielleicht eine entschiedene Ablehnung. Aber unzweifelhaft käme schliesslich auch manche positive Antwort, geboren aus der Freude an der Geschichtserzählung, aus der Freude am Abenteuerlichen ferner Zeiten und Länder, am Heldenhaften grosser Taten, am Packenden bedeutender Persönlichkeiten, aus einem Gefühl wohl auch für Menschenleistung und Menschenschicksal. Beides, Abneigung und Zustimmung, wird beim Schüler wesentlich doch durch Akzessorisches erzeugt werden, — die Schwierigkeiten der Stoff- und Zahlenbewältigung einerseits, das Interessante alles dessen, was sich in der Geschichtsstunde erzählen, schildern lässt. Beides wird nicht durch Wert oder Unwert der Geschichte selbst bedingt.

Der Schüler, der sich führen lässt, willig oder unwillig, braucht sich nicht darum zu kümmern, wo es hinaus will. Der Lehrer jedoch muss Weg und Ziel wissen. Gerade hier aber wird die Zielsetzung durch den Lehrer sehr verschieden sein, der Sinn, den jeder einzelne seinem Geschichtsunterricht beilegt, die Rolle im Erziehungswerk, die Stellung innerhalb der Geisteswelt, die dem Schüler aufgeschlossen werden soll. Und dies, dieser Sinn, diese Rolle, diese Stellung von Geschichte und Geschichtsunterricht in der Aufgabe der Erziehung, im Ganzen der Bildung, im Geistesleben überhaupt ist heute anders als vor 15 und 20 Jahren, als damals, da die meisten von uns ihre entscheidenden geistigen Eindrücke empfingen.

Darum kann und soll von Geschichte und Geschichtsunterricht in der Gegenwart die Rede sein als von einem allgemeinen geistigen Problem, das jeden geistig offenen Zeitgenossen angeht, den Lehrer nur ganz besonders, weil es seine Berufsaarbeit, die Erfüllung seiner Erzieherpflicht betrifft. Den Lehrer aller Stufen! Für die Erörterung einer rein pädagogischen und methodischen Frage würde ich mich nicht kompetent halten, da mir jede Vertrautheit mit dem Primarschulunterricht fehlt; ich vermöchte nur als ehemaliger Reallehrer auf einige Versuche und Erfahrungen hinzuweisen, und ich könnte sagen, was mir heute vorschwebt für die Ausbildung von Gymnasial- und Sekundarlehrern, die dem Universitätsdozenten überbunden ist. Es kommt mir auf anderes an: Ich sehe die Frage in ihrer allgemeinen Bedeutung, aus deren Erörterung jeder seine pädagogischen Konsequenzen, nach persönlicher Art und Aufgabe, ziehen mag. Grosse, allgemeine geistige Fragen sind immer auch im höchsten Sinne pädagogische Fragen; sie gehen jeden an, der durch das Mittel der Erkenntnis erzieherisch wirken will. Und hiefür behaupte ich den unlöslichen Zusammenhang allen Unterrichts. Unterricht steht, von der Primarschule bis zur Universität, unter ver-

wandten Voraussetzungen, so verschieden die Stimmlage, so wechselnd die zur Anwendung kommenden Unterrichtsmethoden sein mögen und sein müssen. Eine ganz andere Zielsetzung, ein ganz anderes Verhalten wird notwendig erst an den eigentlichen Forschungsstätten der Wissenschaft, die sich gegen jede unmittelbare Zweckhaftigkeit zu isolieren haben.

* * *

Die Geschichte, als Element einer auf das Leben bezogenen Bildung, hat in den letzten Jahrzehnten einen doppelten Kurssturz erlebt. Sie hat einmal jenen Rückgang mitgemacht, den alle geistigen Werte in einer auf technische und physische Leistung eingestellten Zeit notwendigerweise erfahren haben. Dies geht zeitlich weit zurück, und ich glaube mich in der Beobachtung nicht zu täuschen, dass hierin der Tiefpunkt heute bereits überwunden sei, und dass die Kurve sich zu heben beginne. Die heute Lehrenden werden sich auf ein zunehmend anspruchsvolles geistiges Begehr von ihrer Schüler gefasst machen müssen, sehen sich ihm vielerorts bereits gegenüber. Eine zweite, besondere Valutakrise aber traf, innerhalb der Geisteswissenschaften, die Geschichte speziell. Der Wert des Wissens um die Vergangenheit, des Denkens und Handelns aus dem Gefühl der Verbundenheit mit früher Gewesenem wurde herabgesetzt oder negiert. Trotz Nietzsches Vorgang ist dies, als allgemeine geistige Erscheinung, eine Folge des Weltkrieges. Denn die Zeit vor dem Weltkriege stand anders in der Zeitenfolge, in der Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, als die Jahre nachher. Vor dem grossen Kriege herrschte ein ausgesprochenes Gegenwartsbewusstsein, das sich durch die Vergangenheit gestützt und gehoben fühlte. Denn die damalige Gegenwart erschien als Fortschrittsstufe, zu der vergangene Zeiten und Geschlechter emporgeführt hatten, auf der man nun tätig und geniessend stand. Und indem man befriedigt um sich blickte, sah man gerne auf den Weg zurück, den man gekommen war, auf die Schwierigkeiten, die man siegreich überwunden hatte. Man war stolz auf die Gegenwart und hatte darum Freude an der Geschichte.

Da traf der Weltkrieg dieses optimistische Höhengefühl tödlich. Einzelne Staaten wurden weit zurückgeschleudert, ja ihre Geschichte abgebrochen, andere in ungeahnte Machtstellung emporgerissen, neue ins Dasein gerufen, auch die stabilsten, bleibenden, wie Frankreich und England, in eine veränderte Umgebung versetzt. Ueberall, bei Siegern und Besiegten und Neutralen, wurde das Denken über Staat und Politik, über Individuum und Gemeinschaft in neuer Problematik aufgewühlt. Die Zeitlage erschien unerhört, noch nie dage-

wesen, ohne Vorbild und Präzedenzfall, die Aufgaben so neuartig, dass sie eine neue, unbelastete, voraussetzungslose Gesinnung erforderten. Sollte die deutsche Republik sich einleben, so musste die monarchische Vergangenheit vergessen werden; wer dies nicht zu tun vermochte, war reaktionär. Wenn der Völkerbund Kraft gewinnen sollte, so musste im Buch der Geschichte eine neue, leere Seite aufgeschlagen werden. Wer nach friedlicher zwischenstaatlicher Organisation strebte, musste den Krieg, dieses grosse Mittel bisheriger Politik, ächten, und materielle Abrüstung, — so hat Metternich schon vor hundert Jahren gesagt, — kann immer nur auf Grund «moralischer Abrüstung» zustandekommen. In einer Zeit wie der unsrigen, die sich von der Vergangenheit getrennt und in der Gegenwart nicht befriedigt fühlt, die ganz nach einer Zukunft blickt, will namentlich die junge Generation, von historischer Erbschaft und Erblast und Erbsünde befreit, wirken, aus innerer Absolutheit, unmittelbar, nicht mit nach rückwärts gewendetem Blick. So sinkt die Geschichte als Gegenwartswert, als Zukunftsweiser; sie wird nicht nur überflüssig, sondern hemmend.

Damit ist denn die Frage offen: Was will die Schule mit ihrem Geschichtsunterricht? Sie spürt unzweifelhaft heute die Rückwirkungen dieser veränderten Einstellung. Der Schüler geht (vielleicht! — darüber müssten die Praktiker Auskunft geben) weniger leicht mit. Er wird sich zwar das eben Gesagte nicht theoretisch klar gemacht, er wird schwerlich eine grundsätzlich ablehnende Haltung bezogen haben. Er wird doch die Zeit und die Zeitstimmung unweigerlich spüren, und im Sekundarschulalter, gar in den obren Gymnasialjahren wird er sie mit der ganzen Einseitigkeit und Eigenwilligkeit dieser Entwicklungsstufe repräsentieren. Weit wichtiger aber ist, ob heute *der Lehrer* sich positiv und überzeugt zum Bildungswert des Geschichtsunterrichts bekennen kann, ob er die Verbindung zu schlagen vermag zwischen einem an der Vergangenheit orientierten Denken und seiner erzieherischen Gegenwartaufgabe, die es mit dem Menschen von heute und morgen zu tun hat.

Hat nicht, in solcher Situation, die Schule sich anzupassen? Ist sie nicht verpflichtet, sich nach den Bedürfnissen der Lebenszeit zu richten, die Schüler mit dem auszustatten, was das Leben von ihnen fordert? Nein! Denn die Schule soll keineswegs bloss Menschen heranbilden und schliesslich entlassen, die dem Leben gewachsen sind, sondern die das Leben gestalten; nicht Leute, die munter mit- und obenauf schwimmen, sondern die fähig sind, sich selbst unter Umständen einer Zeitströmung entgegenzustemmen, Werte hochzuhalten, die aus der Mode ge-

kommen sind. Sie hat, gewiss, auf die Zeitzeichen zu achten, aber sie erhält nicht von ihnen ihr Gesetz. Ist der Lehrer allzu zeitgemäß, wird das Bildungsgut seiner Schüler nach zehn, zwanzig Jahren veraltet sein. Die Schule sei kein Barometer für Stimmungsschwankungen und kein Experimentierraum für neue Theorien; der Lehrer spekuliere nicht an der Tagesbörse der heutigen Wert- und Unwertpapiere. Sein Blick sei offen, aber nicht nur für das Neue, sich Verändernde. Eine gewisse Ferne von der Geschäftigkeit, auch der geistigen Geschäftigkeit, ein wenig «unpraktisches» Wesen steht ihm wohl an, ist ihm unentbehrlich. Schule und Schulunterricht müssen sich davor hüten, allzu zweckmäßig zu sein, und auch in ihrem äusseren Betriebe sind Rationalisierung und Technisierung gefährlich. Man hat moderne Schulen mit allen technischen Errungenschaften der Jetzzeit ausgestattet und glaubte sie dadurch zu fördern. Aber zu reiche äussere Möglichkeiten bergen grosse Gefahren in sich, Gefahren für das geistige Prinzip, das sich vor allem manifestieren, dem Schüler seine unabhängige Würde demonstrieren soll. Auch in einer niedrigen Schulstube kann ein herrlicher Geist wohnen. Projektionsapparat und Schulkino, — vortrefflich, aber nicht schrankenlos zu gebrauchen. Unschätzbar für die beschreibenden Naturwissenschaften, überall dort, wo es gilt zu beobachten, geschräft zu sehen; nur mit äusserster Vorsicht jedoch zu verwenden im Bereich der sogenannten Geisteswissenschaften, wo es gilt, innerlich zu sehen, mitzudenken, mitzufühlen und sich auf nichts zu verlassen als auf innere Kräfte, — der Lehrer und die Schüler!

Es kommt auf eines an: Bewahrung der geistigen, seelischen, inneren Werte, in Schulgebäude und Schulstube, in der Unterrichtsgestaltung durch den Lehrer und in der Auswahl der Themen durch den Lehrplan. Dies geht der Zeitströmung oft entgegen. Die Notwendigkeit, moderne Sprachen zu erlernen, ist leicht zu erweisen; das Gymnasium aber verteidigt mit vollem Recht die alten Sprachen. Es ist der grosse erzieherische Vorteil der toten Sprachen, dass sie tot sind. Bei ihrem Studium ist nicht an irgendwelchen Nutzen fürs Ich zu denken, sondern hier muss man erkennen: da liegt ein geheimnisvoller Schlüssel zu einer reichen Welt, die mit ihren staatlichen und gesellschaftlichen Institutionen, mit ihrem politischen und geistigen Leben weit ab liegt, gegenwartsfern, zu betrachten in Respekt als eine gewesene grosse Daseinsform des menschlichen Geschlechtes. Und wenn Aehnliches, in übertrager Weise, für Gegenstände anderer Schulstufen gilt, so ist schon wieder das Thema der Geschichte berührt.

Was will der Geschichtsunterricht? Wie bestimmt er seine Ziele? Was erscheint in ihnen, bei genauer Besinnung, als Wert, vielleicht als Unwert?

Jeder Unterricht ist Erziehung wesentlich durch das Mittel der Erkenntnis. Erkenntnis kann der Kenntnisse nicht entbehren, und so kommt kein Schulunterricht, auch kein Geschichtsunterricht darum herum, Kenntnisse zu vermitteln. Der Primarschüler soll erfahren, um es dann zu wissen, wann und wie Kloster und Stadt St. Gallen entstanden sind, wann der erste Bund der Eidgenossen geschlossen wurde, und was er enthält; der Sekundarschüler, in welchem Zusammenhang Amerika entdeckt wurde, und was die französische Revolution bedeutet; der Gymnasiast, wie das römische Reich durch Augustus organisiert wurde, und welche Ideen die Staatsmänner des Wiener Kongresses leiteten. All dies hat der Lehrer nicht nur zu erzählen, sondern zu erklären, d. h. in seinen Beziehungen darzustellen, und der Schüler hat es zu lernen.

Die auf Vermittlung und Erwerbung von Kenntnissen gerichtete Schularbeit ist in Misskredit geraten. Es wird hingewiesen auf das pädagogisch Bedenkliche der Gedächtnisbefrachtung, hingewiesen auf das katastrophale Resultat, das die Wissensprüfung eines ehemaligen Schülers zehn Jahre nach seiner Schulentlassung ergäbe. Ich bin altmodisch genug, dieser Aufgabe der Schule das Wort zu reden. Der Lehrer hat Stoff auszubreiten und vom Schüler seine verstandesmässige Bewältigung zu verlangen. Jeder Erkenntnisprozess setzt ein Ringen mit dem Stoff voraus, und es ist falsch, weil unmöglich, geschichtliche Einsichten vermitteln zu wollen, die nicht, auch im Bewusstsein des Schülers, aus dem Stofflich-Gegenständlichen gewonnen sind. Das Verhältnis von Stoff und Form hat den Lehrer, jeden Lehrer, unablässig zu bewegen. Wo das Ziel steht, darf dabei freilich nicht zweifelhaft sein. Denn wesentlich ist, dass Erziehung und Entwicklung über das Stoffliche hinausgelangen. Danach ist die Auswahl zu treffen, verschieden zu bemessen je nach der Stufe. Auch dieser energisch geforderte eiserne Bestand an festem Wissen ist nicht in erster Linie gedacht als Gut fürs Leben, sondern als Arbeitsrüstzeug in der Schule: Namen und Daten, chronologische Ordnung, scharfe Begriffe, — dies alles in Beziehung und Verständnis, aber zunächst einmal ganz schlicht und präzis, dem Gedächtnis präsent. Im sicheren, klaren Wissen liegt ein Wert, eine Leistung des Charakters wie der Verstandeskraft, und es ist von höchster Bedeutung, dass der Schüler ein vom Lehrer gefordertes Datum genau und nicht nur ungefähr wisse. Der Drill, der zur Fähigkeit des Auffassens, Behaltens, Reproduzierens

führt, kann und soll eine geistige Bereitschaft für Weiteres und Höheres schaffen. Und die Freude an einem Fach stellt sich beim Schüler erst ein, wenn er das unentbehrliche Technische sicher beherrscht.

Dass all dies Erziehungs *mittel*, nicht Erziehungs *zweck* darstellt, kann ja nicht zweifelhaft sein. Wo der Unterricht im Stofflich-Gedächtnismässigen stecken bleibt, ist er freilich anzufechten. Er braucht nicht wertlos zu sein, aber er bleibt jedenfalls hinter seiner Aufgabe zurück, raubt seiner Anstrengung ihren besten Sinn und macht sie eben dadurch verhasst und unfruchtbar.

Wo liegt denn aber dieser Sinn, der autonome *Bildungswert des Geschichtsunterrichts*?

Man nennt Geschichte ein «Gesinnungsfach» und will damit wohl sagen, dass sich aus ihr die Gesinnung des heranwachsenden Menschen, sein späteres Verhalten im Leben pädagogisch gestalten lasse. Aus ihr: den Beispielen und Gegenbeispielen, die sie enthält, der Erfahrungsmasse, die in ihr beschlossen liegt, der gemüthaften Verbindung des Menschen mit dem Lande und dem Volke, ihrer Vergangenheit, die der geschichtliche Zusammenhang schafft und bewusst macht. Es ist klar, dass Geschichte als Gesinnungsfach ein gefährliches Gebiet darstellt, eine Position, um die ein geistiger, oft auch ein politischer Kampf, ein «Kulturkampf» unablässig tobt. Geschichte lässt sich verschieden auffassen und darstellen, die geschichtlichen Tatsachen lassen sich verschieden auswählen und gruppieren, es lässt sich Verschiedenartiges aus ihnen ableiten und lehrend verwerten. Geschichte kann mit leichtester Mühe tendenziös missbraucht werden. Ich spreche hier nicht von grober tendenziöser Entstellung, in welchem Sinne immer sie geschehe. Sie ist offenbar Abusus, und wie man sich dazu zu verhalten habe, ist keine Frage. Ich möchte vielmehr von der schweren und verantwortungsvollen Gewissensfrage reden, vor die jeder Lehrer gestellt wird, wenn er einsieht, dass gerade an der Geschichte Charakter und Denkweise des Schülers sich bilden wird und muss, und dass gerade hier zielbewusste pädagogische Leitung nötig ist. Diese Gewissensfrage ist nicht dadurch zu lösen, dass der Lehrer sich zurückhält, den Unterricht farblos und dadurch unanfechtbar gestaltet. Ich glaube vielmehr, dass sich hier mit bewusster Reserve eine sehr positive Zielsetzung verbinden müsse, und indem ich darüber im folgenden meine persönliche Ueberzeugung ausspreche, komme ich zum Hauptteil meines Vortrages.

* * *

Nicht selten hat früherer und wohl auch noch gegenwärti-

ger Geschichtsunterricht seinen Wert und Sinn als *moralische Geistes- und Willensbildung* bestimmt. Die reiche Fülle historischer Ueberlieferung bewahrt aus Menschen- und Völkerleben wertvolle Beispiele vorbildlicher und verwerflicher Handlungen, vorbildlicher und abscheulicher Menschen, — Vorgänge und Gestalten, die mit dem im Unterricht heranwachsenden Menschen in Beziehung gesetzt werden können, die ihm Ideal oder warnendes Exempel zu werden geeignet sind. Indessen ist doch unschwer zu erkennen, dass man damit sofort abirrt von dem, was Geschichte ist und Geschichtsunterricht sein kann. Im moralisierenden Unterricht verwendbar werden Menschen und Dinge erst in recht unhistorischer Verkleidung und in anekdotischer Hell-Dunkel-Beleuchtung. Demosthenes als athenischer Patriot, die beiden Gracchen als die Freunde des Volkes, Philipp II. als grausamer Tyrann, Garibaldi als edler Freiheitskämpfer, — wenn ihre Bilder zurecht gemacht werden, damit sie zu ähnlicher Tugend anspornen, von ähnlichem Laster abhalten, so sind sie dem historischen Original doch recht unähnlich geworden. Im moralisierenden Lehrer hat der Historiker abgedankt. Die Anekdote wirkt stärker als die schlichte Wahrheit, die Sage stärker als die Geschichte. Nebenfiguren sind als Paradigmata dankbarer als ihre geschichtlich grösseren und komplizierteren Zeitgenossen: Aristeides neben Themistokles, Brutus neben Caesar, Garibaldi neben Cavour. Gerade bei den geschichtlich mächtig bewegenden Gestalten wird moralisierende Auslegung in Verlegenheit kommen: bei Alexander d. Gr., bei Caesar, Calvin, Napoleon, Bismarck. Allzu sichtbarlich entziehen sie sich der Einordnung in moralische Kategorien, und ihre Gedanken und Taten lassen sich nicht auf die Ebene stellen und in den Umkreis bannen, die den Bereich des Schülers, so weit er in die Zukunft schwärme, ausmachen. Nicht besser wird es gelingen bei beispielhaft eindrücklichen Vorgängen: die Standhaftigkeit der ersten Christen, die Glaubensglut der Kreuzzüge, der Unabhängigkeitsdrang der alten Eidgenossen, die Freiheitsliebe der Niederländer, das Heroische des siebenjährigen Krieges, die Gloire der napoleonischen Feldzüge. Was hier sich manifestiert, mag man rühmend preisen; soll man Anderes, Entgegengesetztes verdammen? Die Autorität zugunsten der Freiheit, monarchisches System zugunsten des republikanischen, die Reformation zugunsten der Gegenreformation oder umgekehrt? Was macht moralisierende Geschichtsbetrachtung mit Karl d. Gr., der in Sachsen christlich missioniert und zu diesem Ende, wie die Ueberlieferung will, viertausendfünfhundert Gefangenen den Kopf abschlagen lässt? Kann man den kriegerischen Geist der

alten Eidgenossen preisen und dann von 1521 an ihre weise Neutralität?

Es ist eine ungemein schwierige Frage, was für Wertmaßstäbe der Lehrer seinen Schülern in die Hand geben will. Ob er es tun will, wie er es tun will, hat er mit seinem Gewissen auszumachen. Unmöglich aber ist das Beginnen, das diese Wertmaßstäbe aus der Geschichte gewinnen will. Hier steuert man in die volle moralische Verwirrung hinein, denn man verstrickt sich in Unwahrheiten; der Schüler wird dies inne werden, in der Schule oder später, und wenn er es inne wird, zerbricht er die falsch geeichten Maßstäbe. Moralische Geistes- und Willensbildung wird ein Zweck der Schule bleiben. Aber sie wird ihr Gesetz nicht aus irgendeiner historischen Erscheinung ableiten dürfen, und ihr Imperativ wird kategorisch sein. Wo sie der Anschauung, des symbolischen Ideals, des Gleichnisses bedarf, da blicke sie ins Neue Testament, wohl auch in die Welt der dichterischen Gestalten. Nicht in die Geschichte! Sie eignet sich hiezu nicht; sie wird in solchem Vorgehen vergewaltigt. Sie ist vielgestaltig, widerspruchsvoll wie das Leben selbst, denn sie war, sie ist Leben. Sie erhält ihr Mass nicht durch das betrachtende Subjekt. Geschichtliches darf nicht direkt auf den nachgeborenen Menschen bezogen werden, so wie es kein naturwissenschaftlicher Standpunkt ist, dass die Biene nützlich, der Maikäfer aber schädlich sei. Der Geschichtsunterricht darf keinen der Geschichte wesensfremden Absichten dienen. Wo immer von geschichtlichen Dingen gehandelt wird, von der Primarschule bis zur Universität, soll das der Geschichte eigene Wesen zur Geltung kommen.

Zu den moralisierenden Absichten, die dem Geschichtsunterricht untergeschoben werden können, ist, — als etwas besonderes doch, — zu stellen die patriotische Geistes- und Willensbildung an Hand der Geschichte. Wiederum denke ich dabei nicht an die krassen Formen: an nationalistische Leidenschaftlichkeit und die ihr entsprechende Blindheit. Diese Tendenz hat grassiert, und man hat ihre Verwüstungen erlebt. Sie ist abzulehnen, selbstverständlich, wenngleich der Verzicht darauf mancherorts noch heute eine Forderung sein wird. Ungemein leicht lassen sich im Geschichtsunterricht patriotische Akzente setzen; man hält die damit erzeugte Stimmung gemeinhin für wertvoll, die Tendenz für lobenswert. Sie hat doch ihre negative Kehrseite und ihre enormen Gefahren. In mein Geschichtsbewusstsein als Primarschüler waren Oesterreicher, Schwaben und Franzosen als Widersacher und besiegte Feinde der Eidgenossen eingestellt, und ich widmete ihnen eine patriotische Antipathie, in der sich, je nachdem, Hass und Ver-

achtung mischten. Hier waren meine Gefühle eindeutig, denn der Standpunkt war einseitig genug. Aber ich erinnere mich deutlich der inneren Verlegenheit, mit der ich vor dem in meinen Knabenjahren enthüllten Schlachtdenkmal von Vögelinsegg stand. Der marmorene Mann symbolisierte einen Sieg der Appenzeller über die geliebte Stadt St. Gallen, ja, er sah noch jetzt drohend dort hinunter. Er und sein Volk waren also zu hassen. Dies ging aber hinwiederum nicht an, angesichts der nahen, guten Nachbarschaft der Appenzeller und der vielen schönen Sonntagsausflüge nach Teufen, auf den Gäbris und an den Seealpsee. Man half sich wohl damit, dass nun über die Streitsache von 1403 Gras gewachsen sei. Aber tatsächlich lag hier doch eine gefühlsbetonte Auffassungsweise vor, die unter anderen Verhältnissen, in grösserer zeitlicher Nähe, in weiteren Dimensionen viel Bedenkliches an sich haben musste.

Das Beispiel röhrt doch an Wichtiges. Hat nicht der Geschichtsunterricht die Aufgabe, die Liebe zur Heimat, zum eigenen Volk und Staat durch die Betrachtung der Vergangenheit zu wecken und zu fördern? Kommt ihm nicht eben hier eine spontane Bereitwilligkeit entgegen? Wer dies bejaht und unternimmt, treibt Gesinnungspolitik und ist auf dem Wege, der wahren Natur der Geschichte untreu zu werden. Es ist für mich keine Frage, dass der Heimatgeschichte und der vaterländischen Geschichte im Unterricht und auch in der Anteilnahme ein besonders weiter Raum offenstehen müsse; es handelt sich um den eigenen, unmittelbaren Lebensraum, den erkennend zu verstehen besonders wichtig und besonders leicht ist. Dieser Lebensraum, meine Stadt, meine Landschaft, mein Kanton, mein schweizerisches Vaterland, wird mir natürlicherweise lieb sein. Die Beschäftigung mit der Geschichte aber soll zu dieser Liebe keinen neuen Akzent setzen. Aus ihr soll kein städtischer, kantonaler, schweizerischer Patriotismus abgeleitet werden. Geschichtsunterricht lehre den Schüler verstehen, was ihn umgibt, er lege ihn aber niemals fest auf die Gemeinschaft, der er angehört, sei es der Staat, sei es eine Konfession, sei es ein bestimmter Stand. Er stimuliere nicht die Liebe, insofern sie ein Trieb, und zwar ein Trieb zum Besonderen ist. Er bedeute vielmehr zum Triebhaften, Unmittelbaren das Korrektiv, die Kompensation. Er stelle neben das Eigene das Fremde in seiner Berechtigung, er pflanze, als Folge der Einsicht, die Bescheidenheit. Er veredle triebhaften Patriotismus, indem er alle geistigen Grenzen überspringt.

* * *

Ich lehne Geschichte als moralisches und patriotisches Bildungsmittel ab. Geschichte soll nicht im vulgären Verstande

Gesinnungsfach sein. Eben dadurch glaube ich den Weg freizumachen für das, was mir wesentlicher Gehalt des Geschichtsunterrichts zu sein scheint.

Geschichte, soweit sie nicht Forschungsobjekt sondern Unterrichtsgegenstand ist, diene allerdings der Geistes- und Willensbildung des heranwachsenden Geschlechtes, aber sie darf sich nicht beziehen auf bestimmte moralische, konfessionelle oder patriotische Forderungen, nicht festlegen auf irgendwelche geprägten Werte, und wären sie noch so hoch. Aus Geschichtsunterricht erwachse vielmehr lediglich *Bereitschaft*, ein an der Geschichte gebildeter *Sinn*.

Ich habe, um meinen positiven Hauptgedanken auszuführen, zu sagen, was ich unter geschichtlichem Sinn verstehe.

In der Weltgeschichte geht es um der Menschheit grosse Gegenstände. Wissen um weltgeschichtliches Geschehen ist Wissen um das eigene Menschentum. Danach wird — immer wieder — der wache, bewusste Mensch verlangen, und die Schule ihrerseits hat keine höhere Aufgabe als die, den jungen Menschen zu wecken und ihn zum Bewusstsein seiner geistigen Natur zu bringen. Dies alles zeigt die Weltgeschichte: wie das Menschenantlitz sich formt, wie der Mensch sein äusseres Da-sein gestaltet, wie er sein Gemeinschaftsleben organisiert, und wie dieses dem Menschen unentbehrliche Gemeinschaftsleben in seiner höchsten Form des Staates ihn umfängt und trägt, wie Menschen und Staaten handeln und leiden, wie die Reiche des Wahren, des Guten, des Schönen aufgebaut werden und kämpfen gegen die Mächte der Finsternis, wie der Mensch sich fühlt in seiner Arbeit, wie er steht zu seinem Gott, wie er sich fügt in seinen Staat. Dies enthält die Weltgeschichte, die sich manifestiert in verschiedenen Ländern, bei verschiedenen Völkern, im Laufe langer Jahrhunderte. Sie ist ein Geisteserbe, das der Aktualität der Tagespolitik und des Parteienkampfes entrückt sei, damit es höherer, zeitloser, menschheitlicher Aktualität fähig werde.

Historischer Sinn aber ist nichts anderes als das dieser Sachlage angemessene Verhalten. Geschichtsunterricht verfälscht das Wesen der Geschichte, wenn er aus ihr heraus moralisiert oder politisiert. Die Geschichte ist keine Sammlung moralischer Beispiele zu Nutz und Frommen des heranwachsenden Geschlechtes, und der Geschichtslehrer ist kein Gruppenführer der Balilla. Darin vielmehr sehe ich den erzieherischen Einfluss des Geschichtsunterrichtes, dass der Blick auf die Grösse der Weltgeschichte den Geist objektiviere. Dass der junge Mensch wachse, das will die Schule, aber dass er wachse in richtiger Proportion zum Ueberindividuellen, dass die Welt,

die ausser und über ihm steht, sich ihm erschliesse, auf dass sein Mikrokosmos sich richtig in den Makrokosmos einordne. Darum sollen die Gegenstände des Geschichtsunterrichts *g r o s s e* Gegenstände bleiben, die nicht bezogen werden auf das kleine Einzeldasein, und in die das eigene Ich hineinzutragen man sich hüten soll. Historischer Sinn bedeutet Befreiung des Geistes und Bindung der Triebe, — gerade deswegen haben Nietzsche und seine Anhänger, hat eine bestimmte Richtung in der heutigen Generation ihm den Krieg erklärt. Ich meine, dass Erziehung daran festhalten müsse, in Verstand und Charakter Gegengewichte zu schaffen zu dem, was als Triebhaft-Spontanes, als Kraft, die keineswegs bloss negativ zu werten ist, immer wieder in den Menschen hineingeboren wird und ohne Zutun wächst, sich betätigt. Man hat 1914 ihren Ausbruch nach einem doch so sehr intellektualistischen Zeitalter erlebt, mit bewunderndem Schauer vor ihrer Energie, mit Entsetzen über ihre zerstörende Kraft. Erziehung, Geistesbildung hat hiezu die Korrektive zu schaffen, und sie bestehen im unvoreingenommenen Blick, im Willen zur Sachlichkeit, Gerechtigkeit, — im Willen zur *W a h r h e i t*. Noch einmal: es ist gefährlich, einzelne Erscheinungen des geschichtlichen Lebens, bestimmte Resultate der geschichtlichen Entwicklung zu absoluten Werten umzudeuten und im Gemütsleben der Schüler zu verankern. Es ist gefährlich, das Licht auf einzelne Punkte zu konzentrieren: das eigene Volk, die republikanische Staatsform, die kriegerische Kraft; gefährlich, Begeisterung für dieses oder jenes zu wecken, da dieser Begeisterung für das eine allzuleicht Gleichgültigkeit, Unverständnis dem Andersartigen gegenüber entspricht. Die Geschichte lehrt es doch ganz anders. Sie warnt vor einseitiger Parteinaufnahme und konfrontiert den Schüler mit dem Widersprechenden, das doch eben alles geschichtliche Wirklichkeit war, die Reformation und die Gegenreformation, der Kapitalismus als grosse Wirtschaftsform und der Sozialismus als neue Forderung. Sie hat das Verschiedenartige und Ungleichförmige aufzuzeigen und zu lehren, dass die vornehmste Pflicht die Pflicht des Verstehens ist, — nicht dort, wo sie leicht, sondern dort, wo sie schwer fällt. Sie hat das Stirb und Werde vor Augen zu führen, den steten Fluss, der kein Ruhen, sondern immer nur ein Weitergehen erlaubt, und innerhalb dessen Begriffe wie Fortschritt, Aufstieg, Niedergang willkürlich und relativ sind. Sie hat zu sprechen von Freiheit und Zwang, von Wollen und Müssten, vom Geistigen und vom Materiellen; sie hat zu zeigen, wie Grosses und Kleines, Hohes und Gemeines sich mischt, wie der Einzelmensch zur Gemeinschaft steht, der Genius zu den Massen, die Idee zu den harten Tat-

sachen. Sie hat schliesslich zu bekennen, — und wie könnte man dies je ohne stärkstes, ergriffenstes Mitleben? — dass dies alles Erdenschicksal der Gattung darstellt, der jeder zu gehört, der Gattung Mensch.

All dies bedeutet Befreiung von den Bindungen, in die der Mensch hineingeboren wird, Befreiung, notwendige Befreiung, sofern die Bindungen Fesseln bedeuten, den Menschen engstirnig, engherzig, exklusiv machen. Historischer Sinn erzeuge immer nur Bereitschaft zu allem Guten! Der Schüler, der lernt und betrachtet, wird später handeln müssen. Handeln aber heisst wählen, — sich für eines entscheiden, anderes verwerfen. Der handelnde Mensch, dessen politischer Ausdruck der Staatsmann ist, wird dazu kommen, einen Standpunkt zu beziehen. Aber er soll ihn wählen in Geistesfreiheit, er soll ihn behaupten mit weitem Sinn und weitem Blick. Es kann ja keine Rede davon sein, dass er die gemüthaften Beziehungen zu Boden und Volk, die blutmässigen Bindungen, die Tradition, die ihn an die Reihe seiner Vorfahren schliesst, mit dem Glauben seiner Väter verbindet, zu lösen brauchte. Aber im Verlaufe seiner Entwicklung soll sie doch jeder Mensch einen Augenblick in Frage stellen, und wo Kopf und Herz ihm erlauben oder gebieten, sie zu bestätigen, da sei er sich doch ihrer historischen Bedingtheit bewusst, sei sich bewusst, dass der Geschichtsgang daneben Andersartiges gestellt hat, das nicht seiner Auffassung entspricht, das er aber zu respektieren hat.

Und so formuliere ich nochmals, was ich verstehe unter historischem Sinn, der aus historischer Erziehung hervorgehe, und ein Wert, eine Kraft sei in der Gegenwart: Verständnis für das unaufhörliche Werden; es macht frei zu streben und zu wollen; Verständnis für die Verschiedenartigkeit der Erscheinungen; es macht frei von Vorurteil und Engherzigkeit; Verständnis für die grossen Formen menschlicher Gemeinschaft im Staat, — es macht frei von Subjektivismus und Egoismus und ermöglicht auch die Erhebung über die Grenzen des Einzelstaates hinaus.

* * *

Ich wünsche und fordere, ich stecke ein Ziel und möchte es weithin sichtbar, allgemein begehrenswert machen. Sie werden mich fragen, wie es zu erreichen sein werde, durch welche Mittel, auf welchen Wegen. Ich kann mich hierüber nur mit grosser Zurückhaltung aussern, weil es mir widerstrebt, ja völlig unmöglich scheint, für verschiedene Schulstufen und Verhältnisse, für verschiedenartige Lehrer- und Schülerindividualitäten methodische Rezepte zusammenzustellen. Hier kann

nur der Praktiker seinen Weg suchen und finden. Er wird dabei ganz von selbst, wenn er den «historischen Sinn» zum Leitgedanken seines Unterrichts macht, den Kontakt mit der Wissenschaft, den Zusammenhang mit wissenschaftlichem Sinn und Geist aufrechterhalten wollen und müssen.

Auf Einiges lassen Sie mich doch aufmerksam machen. Geschichtsunterricht in niederen Altersrängen (in der Primarschule und noch etwas — nicht zu weit! — in die Sekundarschule hinein) ist notwendigerweise zu einem grossen Teil Heimatkunde, Lokalgeschichte. Aus der Beschäftigung mit der Heimatgeschichte fliessen der Geschichtsverständigkeit, dem Geschichtsverständnis unzweifelhaft wertvollste Kräfte zu. Kein moderner Geschichtslehrer dieser Stufen wird es sich heute entgehen lassen, da anzusetzen, wo dem Schüler geschichtliche Dinge anschaulich gemacht werden können, wo die natürliche Liebe zum Boden, zur Heimat, dem Fach zugute, dem Verständnis zuhilfe kommen kann. Und doch kann meines Erachtens Heimatkunde im Geschichtsunterricht nur in beschränktem Masse Selbstzweck sein; sie ist in der Hauptsache doch nur Ausgangspunkt, Ansatzpunkt für Geschichte im grösseren, allgemeineren Sinne. Auch der Primarschüler darf nicht ganz in der Heimatkunde oder auch in der vaterländischen Geschichte steckenbleiben; — ich verstehe Steckenbleiben nicht so sehr stofflich als geistig. Er soll erfahren und wissen, dass hinterm Berg auch Menschen wohnen, und dass ihre Art zu leben und zu denken anders ist, aber nicht weniger interessant, und er soll etwas davon verstehen lernen.

Welche wundervollen Mittel bietet die st. gallische Geschichte! Dies ist längst erkannt; ich glaube aber, dass man sie in immer reicherer Weise verstehen lernt, — die st. gallische Forschung ist eifrig und fruchtbar, — und dass historischer Sinn sie noch immer ergiebiger, ihren Bildungswert noch immer grösser gestalten könne. Ein Kloster entsteht, — ein religiöser, ein geistiger, schliesslich auch ein politischer Mittelpunkt. Die Stadt erwächst, schafft ihre Verfassung, entwickelt wie keine zweite in der Schweiz Gewerbe und Handel. Menschen verschiedenster Gattung leben im heimischen Raume, der Mönch, der Ritter, der Bürger; sie sind beteiligt an weiten Unternehmungen, Handelsfahrten, Kreuzzügen. Kloster und Stadt stehen in grösserem Verbande; man spürt Kaiser und Reich, man spürt die werdende, die aufsteigende, die mächtige Eidgenossenschaft. Diese heimische Welt erlebt die geistige Krise der Reformation. Mit Vadian spielen Humanismus und erweiterte Naturkenntnis hinein; die Gegenreformation bleibt nicht aus. Der Lehrer, der seine Schüler zum Verständnis der

Reformation und dessen, was ihr entgegenstand, — gerade in St. Gallen, — führt, vollbringt eine Grossleistung, über alles Stoffliche hinaus beispielhaft, geistig unbedingt wertvoll und in höchstem Masse erzieherisch. Ich brauche die Beispiele, wie die späteren Jahrhunderte, die Umgießung in neue Verhältnisse seit dem Ende des 18. Jahrhunderts sie darbieten, nicht auszuführen. Der Sinn ist klar: Geschichtsverständnis aus dem Nächstliegenden heraus, aber nicht bloss Kenntnis des eigenen Lebensraumes und seiner Vergangenheit, sondern wirklich Geschichtsverständnis im allgemeinen und im hohen Sinne. Man kann von der Heimat, von der Heimatgeschichte aus in weite Fernen blicken, nur darf niemals das, was nicht vertraut, was anders ist, im Unterricht den Charakter des Kuriosen erhalten, sondern muss in seinem autonomen Sein, so gut wie die Heimat, anerkannt werden; und der Schüler soll angeleitet werden, Distanzen und Formate richtig abzuschätzen.

Soweit gelange der Schüler in dem Minimum seiner acht Schuljahre, dass er aus der Heimat hinaussehe und ein offenes Verständnis besitze für das, was ihm Bücher und Zeitungen, was ihm das Leben später entgegenbringen. Geschichtsunterricht auf höherer Stufe wird sich hievon dadurch unterscheiden, dass der Heimatboden verlassen wird und der Beobachtungs-posten anderswo, bald hier und bald da, gewählt wird, — dass es damit möglich wird, Fremdes unmittelbar zu betrachten und nun auch von aussen auf die Heimat zurückzublicken.

Ein schon vorbereitetes, erzogenes historisches Verständnis wird am meisten lernen aus Perioden, die, im Gegensatz zur Heimatgeschichte, weitab vom unmittelbaren Blick- und Erfahrungsbereich liegen. Das grösste derartige, für den höheren Geschichtsunterricht hervorragend ergiebige Thema ist die Geschichte des Altertums, — fern, anders, anzuschauen in geschichtlichem Respekt und eben darum erzieherisch. Verläufe, in der griechischen und in der römischen Geschichte, von den Anfängen staatlicher und kultureller Bildung bis hin zum Hinausfließen in andere Völker und Zeiten. Und gleichzeitig: eine Fülle der Gesichte. In der griechischen Geschichte der Gang durch alle Phasen inneren Staatslebens; die Formen des Staates, die sich fern von den Gegenwartsschlagworten, verhältnismässig einfach, klassisch präsentieren. Bei Rom als wichtigstes der Prozess einer Grossreichsbildung mit seiner Problematik. Und überall das, was Universalgeschichte ausmacht: die Beziehungen zwischen Politischem, Militärischem, Wirtschaftlichem; die Relationen zwischen Staatlichem und Kulturellem; die Bedeutung der Führer und das Gewicht der Massen; Pathos und Ethos bei den Einzelnen und bei den Vielen.

All dies vermag dem Schüler unschätzbare, unentbehrliche Eindrücke und Einsichten zu vermitteln, anerzieht historischen Sinn.

Dies stehe nur als Beispiel. Dasselbe lässt sich gewinnen aus andern Perioden und Themen, überall in der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit. Daneben wird allerdings, sicher von der Reformation an, der Zusammenhang mit der Gegenwart spürbar werden. Nicht dass man aus ihr, der Gegenwart, beurteilend auf die Vorgänge dieser Vergangenheit zurückblicke, auch nicht, dass man nun alles vergangene Geschehen auf Gegenwärtiges oder Künftiges beziehe. Aber die Aufgabe stellt sich doch, das Werden unserer Daseins- und Denkformen historisch darzustellen. Die konstitutiven Elemente des gegenwärtigen Lebens sind, jedes an seinem Ort und aus seinen Bedingungen heraus, aufzugreifen, einzustellen. Und dann muss die Darstellung die Schwelle der Gegenwart auch wirklich erreichen, — erreichen, ohne sie je zu überschreiten, ohne je politisch oder prophetisch, unmittelbar lehrhaft zu werden. Wesentlich ist nur, dass auch die letzte, in die Gegenwart mündende Vergangenheit nicht vom Entwicklungsgang getrennt, sondern als Stufe der Entwicklung, — und nicht als die letzte, — erkannt und verstanden werde.

Es geht immer um dasselbe: aus liebevoller und hingebender Beschäftigung mit dem geschichtlichen Stoff, die das Tatsächliche scharf und geistig fasst, die Werte zu gewinnen, welche historischen Sinn, historische Bildung ausmachen: Respekt vor der Wahrheit, Begriffe statt Schlagworte, Bewusstsein des Werdens und der Verschiedenartigkeit, Einblick in das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft, Staat und Menschheit, Materie und Geist. So wird aus Geschichtsunterricht als zeitloser, unbedingter Wert Bereitschaft zur Lebensgestaltung erwachsen können, — aus einem Trieb, der aus Blut und Boden und unmittelbar gefühlter geschichtlicher Tradition stammt, aber geweitet und bescheiden gemacht durch die Grösse der Menschheitsgeschichte, entgiftet durch die Achtung vor dem Andersartigen, geleitet durch Einsicht, geklärt und durchleuchtet vom geistigen Prinzip, durchwärm't von der Liebe.