

Verfehlter Geschichts-Unterricht

Autor(en): **Meier, Alphons**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **33 (1923)**

Heft 6

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-788436>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Verfehlter Geschichts-Unterricht.

Von Dr. Alphons Meier, Basel.

Ich rede vom üblichen Geschichts-Unterricht an unsern Mittelschulen und behaupte, dass er eine verfehlt Sache ist. Verfehlt ist er in seiner ganzen Anlage, und darum ist jede einzelne Geschichtsstunde etwas, was sein Ziel notwendig verfehlen muss; sie mag methodisch für sich und in Verbindung mit der Reihe noch so gelungen sein, so teilt sie doch das Schicksal des tapfern Kämpfers in verlorener Schlacht; denn der Kriegs- und Schlachtenplan war schon falsch angelegt und musste zur Niederlage führen. Oder wenn eine komplizierte Rechnung falsch aufgestellt ist, so mag im einzelnen und in den Teilen noch so richtig und genau gerechnet werden, das Resultat muss notwendig doch wieder falsch werden.

Ich liefere also im folgenden keinen Beitrag zur Methodik des üblichen Geschichts-Unterrichtes, sondern ich skizziere eine andere Anlage.

Wie verschieden auch immer der übliche Geschichts-Unterricht aufgefasst und erteilt werden mag, so scheint es allen doch selbstverständlich, dass man mit dem Altertum beginnt und dem Laufe der Zeiten folgt, um im günstigsten Falle dort aufzuhören, wo die Geschichte selbst aufhört, bei der Gegenwart. Dieses Verfahren scheint mit der Natur der Geschichte schlechthin gegeben. Es herrscht zwar ratlose Konfusion über das, was eigentlich zur Geschichte gehört, welches das eigentliche Arbeitsgebiet des „Historikers“ sei gegenüber dem Kunst-, Rechts-, Wirtschafts-, Literatur-, Religions- und Kirchen- usf.-Historiker. Diese akademische Konfusion verwirrt auch unsern gymnasialen Geschichts-Unterricht seinem Stoffe nach. Gehört Kunstgeschichte hinein? Dem vortrefflichen Aufsatz, den Dr. Hadorn darüber in dieser Zeitschrift veröffentlicht hat, ist nur beizufügen, dass mit demselben Rechte Philosophiegeschichte in gleicher Breite, und im selben Ausmasse Rechtsgeschichte oder Geschichte der Medizin, Astronomie usf. hineingehörte; denn alles hat seine Geschichte. Wir stopfen ja auch reichlich von allem in unsern Geschichts-Unterricht hinein, besonders in ältern Zeiten. Da reden wir noch von Dante und Michelangelo, aber im 19. Jahrhundert geht uns für ihresgleichen gern der Atem aus, weil uns da Wirtschaftliches und Soziales und Staatenbildung den Inhalt der Geschichte ausmacht. Aber bei all diesem verschiedenen Stoff, der abwechselnd in unserer Geschichtsdarstellung auftaucht, verschwindet oder auch konstant immer wieder auftritt, lassen wir uns von der Vorstellung leiten, Geschichte sei Vergangenheits-Wissenschaft, die zeitliche Folge und Veränderung dieser und jener Dinge wie Staat, Kunst, Religion, Wirtschaft, Ideen usf. sei Geschichte. Das wird im ganzen auch stimmen; nur fehlt uns bis heute eine solche wahrhaft universale Geschichte. Und selbst wenn wir sie hätten, und selbst wo wir sie annähernd haben, da fehlte erst recht die Möglichkeit, eine solche Gesamt-Geschichte in zeitlicher Folge vom Altertum bis zur Gegenwart im gymnasialen

Unterricht zu bieten. Ich unterstreiche dabei „in zeitlicher Reihenfolge“, und meine damit wieder die verfehlte Anlage, die eine Unmöglichkeit ist.

Wie töricht — ich kann es nicht anders nennen — wir unsern Geschichts-Unterricht angelegt haben, muss ich erst am Beispiel anderer Fächer und menschlicher Betätigung illustrieren. Wir verfahren so, wie wenn ein Lateinlehrer seinen Anfängern einen Text aus Cicero vorsetzte; die armen Schüler sollen lesen, übersetzen und erklären, mit einem Wort den Text verstehen, und sie können weder deklinieren noch konjugieren, noch haben sie Wörter gelernt, noch kennen sie die Syntax der lateinischen Sprache. Unvernünftig, nicht wahr, aber so machen's wir Geschichtslehrer in unserm Fach. Oder auch wie der Gesangslehrer, der vom Blatt singen lässt, und die Sänger kennen weder Dur noch Moll, weder Kreuz noch B und was all dieser Dinge mehr sind. Als kluger Mann weiss er sich zu helfen: Er singt oder spielt ihnen vor, und sie singen ihm nach. Das Lied allerdings, das können sie nachher, aber singen können sie nicht, und Sänger sind es keine geworden. So machen's wir Geschichtslehrer: Wir reden etwas vor, und sie reden uns etwas nach, meist stammelnd genug; denn sie haben davon weder Begriff noch Erfahrung. Oder es soll einer eine Schlacht schlagen als Feldherr, und hat weder je selbst ein Gewehr in der Hand gehabt noch Truppen gesehen; absurd, nicht wahr; das ist noch nie vorgekommen. Vielleicht; aber dass einer über Krieg redet und hat nicht einmal eine friedliche Rekrutenschule durchgemacht, das kommt doch wohl vor, und das machen Historiker und Geschichtslehrer alle Tage, von ihren Schülern nicht zu reden, die nicht einmal Waffengattungen unterscheiden können.

Nun kommt ja auf das Kriegsgeschichtliche je länger je weniger an, und wir meinten das vorhin auch nur als Beispiel, das uns dem Gebiet der Geschichte wieder annähern soll. — Einer der interessantesten und instruktivsten zeitgeschichtlichen Vorgänge ist die Bildung des Stinnes-Konzerns in Deutschland. Wir Aussenstehenden wissen davon oberflächlich aus dem politischen Teil der Zeitungen, schon etwas eingehender aus ihrem Handelsteil, und relativ am gründlichsten aus Vorträgen von Nationalökonomien in wissenschaftlichen Gesellschaften. Aber welche Unsumme von Kenntnissen ist nicht vorausgesetzt, damit wir einem solchen Vortrage zu folgen vermögen; ja wir werden uns bei vollkommener nationalökonomischer Vorbildung sogar sagen müssen, dass man eigentlich mit solchen Dingen schon sollte zu tun gehabt haben; Praxis, Erfahrung in Begründung, Leitung und Ausdehnung eines Geschäftes wären zur theoretischen Ausbildung hinzu notwendige Voraussetzungen, die Bildung des Stinnes-Konzerns sachlich zu verstehen. Erst dann kommen unter vielen Mühen weitere Einsichten und Erkenntnisse: unter welchen Bedingungen war ein solcher Vorgang möglich; inwieweit bestätigt oder berichtigt er bisherige Lehrmeinungen; wo finden sich Analogien usf.

Man wird mir nicht bestreiten, dass die Bildung des Stinnes-

Konzerns „Geschichte“ ist, und also, wenn nicht jetzt, so doch später einmal im gymnasialen Geschichts-Unterricht behandelt werden muss. Nun stelle sich bitte ein heutiger Geschichtslehrer, der den üblichen Geschichts-Unterricht erteilt, einmal vor, welche Mühe es ihm macht, diesen Gegenstand selbst zu verstehen und kennen zu lernen, und wie er seine liebe Not hat, sich die Voraussetzungen zu beschaffen, die er nötig hat, bevor er an den Vorgang selbst, an die „Geschichte“ herangehen kann. Er stelle sich das vor und frage sich: Was für Voraussetzungen sind denn bei seinen Schülern erfüllt und vorhanden, wenn er ihnen „Geschichte“ direkt, unmittelbar, darbietet? Er redet ihnen von der Bildung des Grossgrundbesitzes im alten Rom, wie von einer Sache, die jeder ohne weiteres begreift, wenn er nur davon hört, und geht dann zu den Gracchen und ihren Reformen, verdonnert im Vorbeigehen die konservative Nobilität und zeigt in grossen Zügen die Bildung einer Monarchie am Ende dieser Entwicklung. Vielleicht hat er sich indessen auch in eine Menge Kleinkram verloren, item ob en gros oder mehr en détail: Was gehört nicht für eine Menge und was für schwer zu beschaffende Voraussetzungen gehören nicht dazu, solche Vorgänge, Entwicklungen, Bildungen, „Geschichte“, zu verstehen, nur einmal rein sachlich als Handlung und Geschehen, nicht zu reden von irgendwelchen Reflexionen über die Sache.

Ich weiss nicht, ob ich deutlich genug geworden bin, um zu zeigen, dass man sogenannte Geschichte nicht von der Geschichte selbst lernt; dass man das so wenig lernt, als man singen lernt, wenn man ein Lied, und wäre es noch so korrekt, nachsingt. Um aufs erste Beispiel mit dem lateinischen Text zurückzukommen: Nicht ausgehend vom fertigen und komplizierten Text lernt man die lateinische Sprache bis hinunter zu den Elementen jeder Art, sondern umgekehrt: Nachdem ich all die verschiedenen Elemente eins nach dem andern und in systematisch geordneter Verbindung kennen gelernt, dann erfülle ich die Voraussetzungen, um an den Text heran zu gehen und ihn zu verstehen. Im üblichen Geschichts-Unterricht muten wir aber konstant dem Schüler zu, beides zugleich zu erfassen: Den Text aus den Wörtern, die er nicht genügend kennt, und die Wörter zu erlernen aus einem Text, den er nicht versteht. Genau so ist es! Töricht, es gibt kein anderes Wort! Wir reden dem Vierzehnjährigen von einem Volk, den Ägyptern, Athenern, ganz gleich, und er hat weder Begriff noch Erfahrung noch Vorstellung von einem Volk; er kann es nicht haben, und wir geben's ihm nicht; das versäumen wir. Und so reden wir durch die ganze Geschichte des Altertums hindurch bis zur Gegenwart von einer Unmenge von Dingen, die der Schüler ungenügend kennt; und wir reden immer so von diesen Dingen, als ob er sie schon genügend konnte; denn wir geben ja schon die Geschichte dieser Dinge.

Das ist das Grundverfehlt in der Anlage unseres Geschichts-Unterrichtes. Sie beruht auf der Täuschung, als ob Geschichte selbst ein Ding wäre wie Blumen, Gewässer, chemische Elemente, Dome,

Gedichte, Kriege, Glaubenssätze, Ideen, Kapital, Industrie, Staaten. Nein, Geschichte ist etwas, was sich an diesen Dingen vollzieht, und die erste Voraussetzung, irgend etwas von Geschichte zu verstehen, ist Kenntnis dieser Dinge selbst. Warum schreibt denn kein „Historiker“ die Geschichte der Medizin, oder der Mathematik oder der Musik? Weil er von den Dingen in der Regel nichts versteht. Unsere Schüler aber sollen von Anfang an die Geschichte der Völker, der Staaten, der Kulturen, der Steuern, der Revolutionen, der Religionen und Kirchen, der Bauwerke, Bilder, der Gewerbe, des Geldes, der Maschinen, der Zölle usf. verstehen, ohne vorher einmal für allemal erst diese Dinge selbst und in ihren Beziehungen zu einander und zum Menschen kennen gelernt zu haben. Sie sollen die Entschlüsse eines Staatsmannes im merkantilistischen Zeitalter begreifen, und haben nicht von der einfachsten Finanzoperation, geschweige vom Geldwesen einen Begriff. Was muten wir ihnen denn zu; Unsere Schüler müssen wirklich viel intelligenter sein als wir von ihnen sonst annehmen, wenn sie trotz unseren verkehrten Verfahren unseren Geschichts-Unterricht verstehen, oder wenigstens etwas davon und im Grunde doch die Betrogenen sind.

Aber nein, nun geht mir das Verständnis auf für das, was wir ja eigentlich beständig machen. Ich muss gerechter werden: Wir korrigieren beständig unsere verfehlte Gesamtanlage, durch die einzelne Stunde. Wir benützen ja die Geschichte, um den Schülern jene Dinge als solche bekannt zu machen; wir arbeiten aus unserer Erzählung und Darstellung die Grundbegriffe, die Elemente heraus. Wenn wir das Perikleische Zeitalter behandelt haben, so kennen unsere Schüler das Wesen der Demokratie, und bei irgend einer spätern Gelegenheit erfassen sie das Geldwesen und die Zölle und Steuern. Das lässt aber in der Regel bis zum 19. Jahrhundert auf sich warten; wir haben also vom Altertum bis zur französischen Revolution von Zöllen, Steuern und Geld immer nur geredet, wie jener vorsingende Gesangslehrer. Aber selbst dort, wo wir solche Elemente beizeiten herausarbeiten, wie haben wir sie denn zumeist gewonnen? Meist nicht an jener „Geschichte“ selbst, sondern aus vergleichenden und erläuternden Hinweisen auf die Sache selbst, wo und wie sie uns zunächst liegt. Die athenische Demokratie lernen die Schüler nicht an der griechischen Geschichte, sondern aus geschickter Übertragung unserer kantonalen oder Gemeinde-Ordnung. Und wenn das Wesen der Demokratie doch irgend aus „Geschichte“ geschöpft werden soll, dann am allereinfachsten von jenem denkwürdigen Ereignis in der Kajüte der „Mayflower“ von 1620. Wie lächerlich ist die Anlage unseres üblichen Geschichts-Unterrichtes, dem jüngern Schüler an der athenischen Verfassungsgeschichte einen blassen Schein von Demokratie zu vermitteln, dem ältern und reifern Schüler dagegen gegen Ende, ein Jahr vor der Maturität, jene Erzählung vom Vertrag der Pilgerväter zu bieten. Das darum allein, weil in der geschichtlichen Folge jenes früher, dieses später folgt. Und so ist es mit allem!

Was also sollen wir tun? Nicht ein Pferdewettrennen mit allen

Hindernissen reiten und damit die Reitkunst erlernen wollen; das ist's, was wir nicht tun sollen. Aber schon die scheinbar so einfachen Verhältnisse und Geschehnisse des Altertums stellen uns vor Aufgaben, die vollendete Vorbildung in den Elementen des geschichtlichen Lebens verlangen. Also mit dem Altertum sollen wir nicht anfangen; denn manches dort gehört zum Schwierigsten; ich erinnere an die Ausbildung des Christentums bis auf Augustin. Wir sollen erst dann zu einer Geschichts-Erzählung und -Darstellung in historischer Folge gehen, wenn der Schüler die wesentlichen Elemente des in der Geschichte wirkenden Lebens kennen gelernt hat an eigens ausgewählten, typischen Beispielen; wie das zu machen, braucht wieder eine Reihe von Überlegungen für sich. Ich will diesen Aufsatz um so weniger damit belasten, als ich darüber auch erst jetzt nachzudenken anfangen.

Ente, Schwan und Gans.

Unterrichtsbeispiel aus der Arbeit einer 3. Elementarklasse.

Von E. Bebie-Wintsch, Zürich.

Bei der Vorbereitung leiteten mich folgende Gesichtspunkte.

1. Nichts an die Schüler heranbringen, was nicht in ihren Gesichtskreis getreten ist.

2. Wenn durch die äussere Anschauung die Bausteine gewonnen sind, muss die Sache verinnerlicht, durch subjektives Gestalten dem Schüler zu Gemüte geführt werden, denn alles verstandesmässig Aufgenommene verfliegt bald, wenn es nicht gefühlsbetont ist.

3. Der Sachunterricht auf der Elementarstufe hat nicht in erster Linie den Zweck, Wissen zu vermitteln, er soll vor allem andern im jungen Menschenkind alle Türlein öffnen, dass die Umwelt eindringen kann und sodann es zu vielseitigem Beobachten, Erleben und Gestalten reizen und befähigen.

1. Von Schwan und Ente.

Wie wir zu unserer Besprechung kamen.

Im Sommer haben die Schüler beim Baden die Bekanntschaft des Zürichsees gemacht. Wir sind auf die Bewohner des Sees aufmerksam geworden, haben ein Aquarium eingerichtet und bevölkert mit Wasserschnecken, Rossköpfen, Goldfischen und einer Schildkröte, und haben allerlei Heiteres erlebt mit unsern Pfleglingen. — Wir haben uns dann gefragt, wohin das Seewasser fliesse und sind zur Limmat gewandert, deren grösster Anziehungspunkt die Schwanenkolonie war.

Die Schüler stellten sich am Geländer auf, die einen zeichneten, die andern schrieben einige Sätze auf; andere waren stille Beobachter. In der Schule wurden Zeichnungen und Sätze durchgegangen und die besten Verfasser zurückbehalten. Sie durften, als die andern fort waren, ihre Sache an die Tafel schreiben und zeichnen.