

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift  
**Band:** 38 (1928)  
**Heft:** 5

**Artikel:** Von der Not des Geschichtsunterrichts : 3. Teil  
**Autor:** Meier, Alfons  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-788291>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 02.03.2025

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

vor der Schule selbst, vor dem Staat, vor der ganzen Kultur, die sie vertritt. Das ist bei der gemeinhin als Geschäft betriebenen Privatschule viel weniger der Fall. Um so grösserer Anstrengung bedarf es hier von Seiten der Leitung, die Bindung in ihrer Sinnhaftigkeit als einen überpersönlichen Wert ein- und auszuprägen. Es wird um so leichter sein, je stärker die Schule als Repräsentantin des Geistes empfunden wird, in dessen Namen man es unternimmt, den chaotisch emporquellenden Most des Lebens in Form zu fassen. Mit andern Worten: die Schule kann sich als Instrument der Ordnung, als Vertreterin des bindenden Prinzips in einer Welt, die der Lockung des Lösens auf allen Gebieten zu erliegen droht, einzig behaupten, wenn sie die ungeheure Verpflichtung erfasst, die ihr als Bewahrerin der geistigen Forderungen gestellt ist. Eine Schule, die den Zusammenhang mit dem, was man in guten Zeiten Idealismus nannte, willkürlich zerreisst, die selber über diese Werte zu lächeln beginnt, hat ihre Daseinsberechtigung verwirkt. Sie wird dem einbrechenden Chaos des dumpf triebhaften Lebens keinerlei Damm entgegenzusetzen vermögen. Ihr Kampf gegen den Aufruhr der Jugend, wenn er auf nackte Gewalt und Macht nur gegründet ist, muss in Kürze zu ihren Ungunsten entschieden werden. Mit verdoppelter Eile schädigt sie nicht nur sich selbst, sondern vor allem die Werte, die der Existenz denkender Menschen bis heute Sinn und Hoffnung gaben. Weil das quellende Leben der Jugend an sich das Prinzip der Lösung darstellt, hat die Schule nicht nur das Recht, sondern als nicht ersetzbares Instrument aller Kultur die unabweisbare Pflicht, nach wie vor und in erster Linie das Prinzip der Bindung zu vertreten. Erst aus dem Gleichklang der beiden Töne entsteht die Harmonie des wahrhaft fruchtbaren Jugenddaseins und die Gewähr einer gedeihlichen Zukunft.

---

## Von der Not des Geschichtsunterrichts.<sup>1)</sup>

Von Dr. Alfons Meier, Basel.

### III. (Schluss)

#### Ich und Welt.

Unser pädagogisches Problem aber ist noch komplizierter als das eben nur obenhin skizzierte der Geschichtserkenntnis überhaupt; es ergeben sich ja unsere Schwierigkeiten aus dem bedenklichen Missverhältnis zwischen der Grösse des Stoffes und den Voraussetzungen, die der Schüler nur unzureichend mitbringen kann. Es ist geradezu so, dass mit einem Minimum von Verständnisfähigkeit ein Maximum von Schwerverständlichkeit erfasst und bewältigt werden sollte, und das vom ersten Anfang an. Das ist unsere Situation.

Auch bei angeborenem Interesse darf die Möglichkeit geschichtlichen Verständnisses, wenn überhaupt, am spätesten von allen Fächern angenommen werden. Wir sagen mit Nachdruck „ange-

---

<sup>1)</sup> Siehe auch März- und April-Nummer.

nommen“; denn die Schule hat kaum eine Möglichkeit, mit ihren Mitteln Welterfahrenheit zu geben. Erfahrung ist eben dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht lehrbar ist. Also bleibt die Schule darauf angewiesen zu warten und sich zu gedulden, bis der Schüler am Leben selbst seine Erfahrungen gemacht, eine Welt ausser seinem Ich entdeckt und einigermaßen kennen durch Auseinandersetzung gelernt hat. Leben und Reifen aber, das von selbst, ohne künstlich „fördernde“ Eingriffe kommen soll, Wachsen und Werden braucht Zeit, mehr Zeit als wir mit unserer alles vorwegnehmenden Unterrichtsungeduld zur Selbstentfaltung ihm lassen möchten. Erst wenn der Schüler aus seiner traumhaften Ichbefangenheit herausgerissen und -gestossen worden ist wie Ibsens Nora, entstehen aus oft schmerzlichem Interesse Fragen nach dieser Welt, der Gesellschaft, den objektiven Gültigkeiten und ihrer moralischen Berechtigung, und erst noch einmal später funktioniert der historische Sinn, der auch diese als objektive Macht ergriffene Welt als bedingt und geworden durch die Vorwelt zu begreifen anfängt.

Eine letzte, allerletzte Stufe erst der Erkenntnis ist Geschichte, der Weltprozess. Was wir damit selbst unsern ältern Schülern zumuten, ermisst man etwa daran, wie lange ein Goethe nicht zur Kenntnisnahme oder gar Anerkennung der Welt gekommen ist, wie er im Grunde überhaupt nie objektiv um sie bemüht war. Nicht als ob Goethe das Normalschema einer Entwicklung abzugeben hätte. Es soll aber illustriert werden, dass Lebensprozesse zum wenigsten mehr Zeit brauchen als die Schule mit ihren mehr auf äussere Zweckmässigkeit eingestellten Organisations- und Betriebsformen es wahr haben will. Darin ja wohl liegt die eigentliche Lebensfremdheit der Schule; tragisch geradezu aber wird sie dann, wenn die Schule es anders möchte, wenn sie Leben in sich hineinziehen, Lebenskunde geben, Erlebnisschule sein will, voran, wenn sie Geschichte geben soll, die des unerhörtesten Lebens voll ist.

Nächst dem in Welterfahrenheit stark herangereiften Ich wäre also Bereitschaft zur Objektivität gegenüber der Welt die kaum je zureichend erfüllte Voraussetzung für einen gedeihlichen Geschichtsunterricht. Sie wäre Bereitschaft und Fähigkeit, fremdes Individualleben als solches zu erfassen und in seinem Daseinsrecht anzuerkennen, sodann wäre sie das Interesse für Werke, Institutionen, für Einzel- und Kollektivleistungen, die nicht bloss als Kräftespiel und Geschehen über den Erdboden dahingegangen sind, sondern Bestand und Wirksamkeit in sich selbst bekommen und entfaltet haben.

Haben wir aber über die Welterfahrenheit von der Schule aus kaum irgendwie Macht, so wird der Sinn für diese Objektivität um so mehr eine Aufgabe für den Geschichtslehrer, die fruchtbarste und dankbarste. Hier kann er bilden, d. h. mit dem Stoff, den sein Fach ihm bietet, Persönlichkeitswerte im werdenden Menschen schaffen, Gesinnungen klären, weiten, den Willen und das Handeln bestimmen, zum „Gewissen“ reden. Damit ist er vom rein objektiven Verhalten bereits zu jener bewertenden Beurteilung übergegangen, die ihren

Standort in geglaubten objektiven Gültigkeiten, Normen und Werten hat. Denn soll der Schüler vor lauter Objektivität nicht halt- und gesinnungslos werden, so muss er — und er wird es ja instinktiv tun — anerkennen und verwerfen, richten, bekennen und „glauben“ dürfen. Ihm da zu helfen, da ihn zu bilden, ist das schönste, was wir tun dürfen.

Jene Welterfahrenheit nun ist nicht bloss Anschaulichkeit und Fülle der Vorstellungen, auch nicht die blosse Klarheit der Begriffe; mit der logischen Sauberkeit ist es zum wenigsten getan. Erfahrung geht tiefer als selbst die poetische Intuition. Erfahrung ist gewirkt aus Wesen und Schicksal. Sie hat auch nicht jene Raschheit und schnelle Kunst der Vorwegnahme wie die ästhetische Erlebnisfähigkeit. Erfahrung ist schwerblütiger, zähflüssiger; dafür ist nichts so eigen wie sie, so kräftig, nichts so wirksam, aber auch nichts so unberechenbar, so jäh, heftig und wirklich. Mit noch so methodischen Worterklärungen ist keine Erfahrung zu vermitteln; inszenieren lässt sie sich auch nicht; Experimente können wir in der Geschichte keine anstellen und auch keine Exkursionen machen wie Geographen und Botaniker. Ins historische Museum freilich können wir gehen. Was wir aber brauchten, wären Exkursionen mitten ins volle Menschenleben, in geschichtliche Aktionen, ins wirtschaftliche Leben, Klassenkämpfe, ins Atelier des Künstlers, auf Bauernhöfe, Markt, Börse und Fabriken, Rheinhäfen, Elektrizitätswerke, Kirchen und Kanzleien. Warum ist Kirchengeschichtliches meist leichter als darum, weil sozusagen alle Schüler Religionsunterricht genossen, die Kirche als Institution und in ihren Funktionen lebendig kennen. — Wir haben auch kein Anschauungsmaterial, das mangelnde Erfahrung ersetzen könnte. Wandkarte, Atlas und Lichtbilder, so unentbehrlich sie sind, können sie nicht geben. Quellenlektüre kann ein Weg, eine Exkursion ins geschichtliche Leben werden; aber Quellenlesen setzt in der Regel noch mehr voraus, als einer historischen Darstellung folgen; ich meine damit weniger den komplizierten Apparat der Quellenkritik; ich meine wieder jene Weltkenntnis des göttlichen Dulders Odysseus.

Vom Besuche des spanischen Diktators Primo de Rivera in Paris erzählt man sich, er habe dort einige Aussprüche Napoleons I. zitieren hören und sofort nach dem gescheiterten Buche verlangt, in dem drin sie zu finden wären; es waren Napoleons Memoiren, die der Diktator sofort zu studieren begann. So gesehen, wird auch Quellenlektüre nicht zu einer Erleichterung des Geschichtsunterrichts, sondern zeigt nur noch einmal mehr, wo die Schwierigkeiten liegen, wo also die Neuorientierung gesucht werden muss. Eine der fruchtbarsten Geschichtstheorien der Neuzeit, die marxistisch-materialistische, ist weder aus Quellen noch aus Spekulationen anhand von Darstellungen, sondern aus dem ideenzeugenden Kontakt mit dem Leben und den geschichtsbildenden Kräften jener kräftigen Gegenwart entstanden, allerdings nicht, ohne dass philosophische Spekulationen ihr vorausgegangen. — Eine Parallele dazu: Was für kräftige Impulse hat die stagnierende Literaturwissenschaft durch Gundolf erfahren, der nicht

aus der Zunft, sondern aus dem Kreise derer um Stefan George hervorgegangen.

Wenn aber Geschichtswissenschaft am besten gedeiht im Kontakt mit dem Leben der Gegenwart und seinem Geschehen, so erst recht der Geschichtsunterricht. Wir sind vielleicht stolz auf unsere Diskussionsmethode, mit der wir Antworten aus der selbsttätigen Überlegung des Schülers herausholen, und zwar Antworten, die einen mitgeteilten Tatbestand erklären und deuten sollen. Aber so etwas lässt sich ja nur gewinnen aus einer Gesamtkennntnis der menschlichen Natur, auch nach ihrer schlechten und verruchten, verbrecherischen Seite hin. Denn wer wollte noch bestreiten, dass in der Geschichte, nicht nur im Krieg, Verbrechen grössten Ausmasses geschehen, Taten und Unterlassungen, die unter kein Strafgesetz fallen? Woher aber soll ein Schüler auf der Schulbank ahnen, wie verrucht die Welt ist. Und von wo soll er ahnen können, welch heroischen Grosskampf das Heilige inmitten dieser Verruchtheit zu führen hat? Und woher sollte die Intelligenz eines noch unverdorbenen, fleissigen jungen Menschen in sich Verständnis dafür haben, dass neben der Urschlechtigkeit Dummheit und Trägheit auf der Welt dominieren. Entdeckungs- und Konquistageschichte hört er mehr mit Widerwillen als mit Verständnis, und er will nicht glauben, dass solches durch die ganze Kolonial- und Siedelungsgeschichte und die Völkerwanderungen sich hinzieht.

Täten wir im Grunde nicht besser, dem jungen Menschen nicht zu sagen, wie eigentlich die Welt ist. Oder denken wir selbst vielleicht nicht immer daran, mit welcher furchtbarer Sache wir in jeder Geschichtsstunde gelassen spielen? Es ist zwar jetzt Mode geworden, Kriegsgeschichte etwas zurückzustellen. Ganz recht; aber darum hat die Geschichte nicht aufgehört, ein unbarmherziges Kämpfen und Morden auch dort zu sein, wo sie nicht Kriegsgeschichte ist. Mag sein, dass mancher sich eine gemässigte Auffassung bewahrt hat. Nun, man mag sich ja fragen, ob Goethe oder Shakespeare die Menschheit richtiger gesehen, der Lyriker mit seiner Seelenseligkeit, dessen grösste Tragödie ja rein eine innere Auseinandersetzung der zwei Seiten seines Selbstbewusstseins war, oder der blutrünstige Tragiker mit seiner Weltoffenheit.

### Gefahren des Intellekts.

Kommt ein neues Bedenken hinzu. Erfahrung muss organisch mit dem Wachstum von Körper, Seele und Geist zusammengehen. Zu frühe und zu herbe Inhalte sind fast verderblicher als zu späte, unbedeutende. Aber da sitzt nun ein eigentümliches, gefährliches Organ im Menschen. Was mangelnde Selbsterfahrung aus Erlebnis und Handeln ihm noch vorenthält, das sucht er durch „Erfahren“, vom Hörensagen vorwegzunehmen; er möchte „wissen“. Seine Intelligenz ist weiter als er selbst. Es kommt der Zustand, wo sich ein arges und quälendes Missverhältnis erzeugt zwischen der hochentwickelten Intelligenz und jener „dumphet“, die Jugendlichkeit,

Unerfahrenheit ist, in der auch die Schroffheit des jugendlichen Urteils ihren Grund hat. „Schnell fertig ist die Jugend mit dem Wort.“ — Mit eben diesem gefährlichen Intellekt nun hat es die höhere Schule fast ausschliesslich zu tun, und sie soll es auch; das ist nun einmal ihre Aufgabe, was man auch dagegen eifern mag. Wie sie den Gefahren des Intellektualismus entgehe, ist eine Sache für sich.

Für den Geschichtsunterricht ergibt sich dabei folgende Situation: Der Intellekt will wissen. In verstandesmässig verständlichen Worten, in Form von Sätzen, Urteilen, Meinungen und Theorien formuliert sich nun auch alle aus dem Irrationalen, aus Seele und Schicksal entstandene Erfahrung. Nun existiert sie, vom Vorgang ihres Werdens mit seiner ganzen Unmittelbarkeit losgelöst, als herrenloses Gut dem raschen, mühelosen, oft frivolen Zugriff des beweglichen Intellekts ausgesetzt. Was als Ertrag eines langen, schweren Lebens in Abständen von Jahrzehnten an Erfahrung sich gebildet, eignet er in Minuten sich an, verwirft es eben so spielend wieder und greift nach anderm, gegenteiligem; oft nur aus Lust am Widerspruch. Es liegt etwas Pietätloses in diesem Spiel des Intellekts mit Menschendingen, zumal dann, wenn die aus eigenem Leid gewachsene Erfahrung fehlt und eigenes Handeln sich noch nicht erprobt hat. Darum ja auch hat das absprechende jugendliche Urteil oft etwas so Empörendes, selbst dann, wenn es nicht unrecht hat.

An eben diesen gefährlichen und fragwürdigen Intellekt hätte die Schule sich zu halten, wenn sie künstlich Erfahrung erzeugen wollte. Darum tut sie besser zu warten, bis einige zureichende Erfahrungen wirklich haben gemacht werden können. Fehlt ihr darüber auch so ziemlich alle und jede Macht, von einigen Schulvorfällen abgesehen, so kann sie doch wenigstens mehr und systematischer wenigstens zur Beobachtung des Lebens anleiten, sie selber betreiben. Sie verfügt auch da leider nicht über Mittel und Möglichkeiten, wie seinerzeit die Prinzenerziehung und die Erziehung der aristokratischen Jugend. Unsere Jugend wächst nicht unter so günstigen Bedingungen heran wie einst Perikles, dessen Elternhaus mit seiner Weltoffenheit, tätig und betrachtend, ein Zentrum damaliger Welt war. In „Dichtung und Wahrheit“ aber möge man nachlesen, wie es dem Knaben Goethe noch möglich war, teilzunehmen am Leben einer traditionsreichen, in sich selbst und von aussen stark bewegten kleinen Welt, und so eines grossen Teils dessen gewahr zu werden, was zu den Elementen des geschichtlichen Lebens gehört.

Das heutige Leben ist zu kompliziert dafür. Wenn voran die Arbeit es ist, die Inhalt des Lebens und der Geschichte ausmacht, so entzieht sie sich immer mehr in Fabrik- und Geschäftsräumen der unmittelbaren Wahrnehmung und Beobachtung; sie wird immer mehr unsichtbar, und wo sie noch sichtbar bleibt, entzieht sie sich der allgemeinen Verständlichkeit. Wir müssen uns immerhin umsehen, was da, trotz allem, von uns getan werden könnte. Denn darauf käme bei unserer Neuorientierung alles an. Wie dieses tirocinium historicum durchgeführt werden könnte, darf ich nur andeuten. Das

Alltägliche ist gerade recht genug, den Schüler aus seiner persönlich-privaten Sphäre herauszuheben, ihn die Bedingtheit seiner Privatexistenz durch die Umwelt erfahren, ihn für eben diese Umwelt, die Arbeit „der andern“, ihre Existenzbedingungen, die Differenzierung der Gesellschaft, die Rechtsordnung und Zwangsgewalt des Staates, die Kulturleistungen und -güter Interesse gewinnen zu lassen. Das Alltägliche; denn es käme vor allem einmal sozusagen auf die Biologie des geschichtlichen Lebens an. Gehörten früher mehr nur die aussergewöhnlichen Personen und Ereignisse, das Auffällige und irgendwie Gesteigerte, Erhabene der Geschichte an, voran eben Könige, Priester und Kriege, so sehen wir heute, ohne positivistisch und materialistisch zu denken, die Dinge anders, soziologisch meinetwegen. Das Alltägliche: Lebenshaltungskosten, Milchpreis, Mietzins, Löhne, Steuern, Vermögen, Preise der Schulmaterialien, Papierfabrik, Pflanzgartenbewegung und andere Reste „geschlossener Hauswirtschaft“. Item, von da kommt man auf die tausend Dinge, die man erst kennen und erkannt haben muss, ehe man daran gehen kann, ihre Geschichte zu erzählen.

Alle diese Dinge werden sich nicht nach einem Lehrbuch geben lassen. Es müsste denn schon für jede Stadt und Landschaft eine Wirtschafts- und Gesellschaftskunde mit jugendpsychologischer Einstellung geschrieben werden. Aber warum sollten wir mit der Zeit das nicht bekommen, wie es für den Geographieunterricht schon da und dort geleistet worden ist, für Basel z. B. letzthin in einem zweibändigen Werke. Das Beste aber müsste hier die eigene Aktivität des Schülers zusammentragen, sammeln, vergleichen, sichten; Geschichte müsste ihm, dem Selbsttätigen, selber tätig und wirksam werden.

Bei diesem Vorgehen würde man vielleicht auch entdecken, dass seit dem Kriege gewisse Wandlungen dieses Verfahren begünstigen. Gewiss ist das Leben noch komplizierter und schwerer verständlich geworden, gewiss auch oberflächlicher. Dafür regt es auch wieder mehr denn früher an zum Suchen nach grössern Tiefen und neuem Gehalt. In diesen Zug hinein unsere Jugend zu führen, ist die Gelegenheit, die wir wahrnehmen, fruchtbar machen sollten. Unsere heutige Jugend lebt anders als die jungen Generationen vor dem Kriege. Sie treibt mehr Sport, wandert mehr, sieht und hört mehr, kommt in Ferienlagern zusammen; sie hat mehr Gelegenheit zum Reisen, mehr Kontakt mit Fremdartigem daheim und draussen. Und wenn sie zu Zeiten auch überstark egozentrisch sich fühlt und gebärdet, so erlebt sie auch um so stärker das Innewerden von Welt ausser ihr, die ihre eigenen Rechte und Kräfte hat, die ebensogut für als gegen sie zu wirken vermögen.

Damit sind wir am wichtigsten Mittel, das in unserer Macht steht, dem Schüler die Welt der Geschichte gleichsam als Erfahrung mitzuteilen. Es ist der Widerspruch, in dem alles zu allem steht. Es ist der gewaltige Nachteil des Geschichtsunterrichtes, dass sein Stoff sich weniger erarbeiten lässt als dargeboten werden muss. Aber wenn

wir vorzugsweise schon darstellen müssen, dann nicht mit jener abgeklärten Ruhe des bloss Beschauenden, jener leidenschaftslosen, die ein Ideal und Ende, doch nirgends ein Anfang und Weg ist. Kampf und Widerspruch ist es, der uns Welt und Kultur entstehen lässt. Widerspruch aber ist erst, wo ein Spruch ist, wo ein Wesen begehrt, will und meint. Diese Erfahrung des Widerspruchs aber hat der junge Mensch so intensiv wie nur irgendein Erwachsener. Dass Kampf der Vater aller Dinge, daran heisst es den jungen Menschen fassen, davon aus ihn in die Geschichte einführen. Aber es darf nicht Dialektik werden. Es müsste alles unmittelbar willensmässig bewegt erscheinen.

### „Neues Bauen“.

Ich habe von der Not des Geschichtsunterrichts gesprochen. Ich weiss nicht, ob andere sie auch so erfahren haben und sehen, ob sie schon Auswege gefunden oder es von Anfang besser anstellen, dass ihnen diese Not nicht entsteht. Ich kann mir nur denken, dass andere, die sie auch fühlen, erwarten, dass ihnen hier auch Auswege gewiesen werden. Ich muss gestehen, dass das nicht nur über den Rahmen dieser Arbeit hinausginge, sondern auch über mein derzeitiges theoretisches Vermögen. Ja im Grunde müssten wohl alle derartigen Versuche an dem innern Widerspruch leiden, dass die vom Geschichtsstoff und der lebendigen Wirklichkeit aus gestellte Aufgabe mit den Mitteln der Schule infolge der verschiedenen Natur von Wirklichkeit und Schule schlechthin unlösbar ist, dass aber doch nur Auswege gezeigt werden dürften, die von der Schule begangen werden könnten, so wie sie nun einmal ist und bleiben wird: Eine harmlose Stube, Exerzierplatz, Kaserne und Manöverfeld, aber niemals Ernstfall, aktiver Dienst oder gar Krieg.

Aber mir scheint: Wer dieser Situation so recht einmal inne geworden ist, die Not des Geschichtsunterrichts einmal erfahren und durchdacht hat, der hat damit eine Einstellung zu seiner Aufgabe gewonnen, aus der heraus sich ihm jede Unterrichtsstunde so umformt, dass sie diese Not zu beheben mithilft. Immer wird ihm die warnende Frage gegenwärtig sein: Was können meine Schüler und was können sie aus Selbsterfahrenheit nicht verstehen? Und darnach wird er mit jenem methodischen Takt, der sich nicht methodisch lehren lässt, den Stoff in seine Elemente zerlegen, die Organe des Lernenden an ihnen üben und bilden, auf mögliche Erfahrungen verweisen, mit der Gegenwart illustrieren, die fruchtbarsten und geeigneten Stoffe herausfinden. Oder er wird, wenn er die Möglichkeit dazu ohne weiteres hat, seinen Geschichtsunterricht im Grundriss einmal ganz anders anlegen, von seiner Stadt, seinem Dorf, von Gegenwartsinstitutionen der nächsten Umgebung ausgehen, einen heimatkundlich orientierten Geschichtsunterricht aufbauen oder erst einmal gründlich das 19. und 20. Jahrhundert durchnehmen, bevor er mit den entlegenen Griechen und Römern beginnt.



Wie man aber auch bei traditionell gebundenem Lehrplan mit jener notbewussten Einstellung sich helfen kann, möchte ich zum Schluss an einer Erfahrung zeigen, über die ich in der „Schweizerischen Lehrerzeitung“ berichtet habe (Nummer 43 von 1927).

Ich komme zu Karl dem Grossen; ich will den Schülern anhand der „Blauen Bücher“ und des „Luckenbach“ die Palastkapelle in Aachen zeigen und verständlich machen. Aber was soll das? Ich fühle mich zunächst einmal verpflichtet, die Klasse mit dem Bauen als Bauen bekanntzumachen, so laienmässig es auch nur geschehen kann. Ich suche Elementar-begriffe zu bilden, den Raumsinn zu entwickeln; es bleibt alles Theorie. Da kommt mir das Leben zu Hilfe. Die „Basler Nachrichten“ bringen mit reichlichen Illustrationen eine Sondernummer: „Neues Bauen“, eben in dem Augenblick, da wir selbst auf unserer Umschau nach Baubeispielen in unserer Nähe auf eine Villa zu sprechen gekommen, die ähnlich wie die vielberufene Antoniuskirche in Basel die jüngste Bauart uns repräsentiert. Die beiden Dinge gehen nun zusammen. Erst eine Besichtigung der modernen Villa, die eben in diesen Tagen gegen Eintritt dem Publikum zum Besuche freigegeben worden war. Dank persönlichen Beziehungen, in denen eine Schülerin zum Architekten stand, gedieh unserer Klasse eine Führung und Erläuterung durch den Architekten selbst. Ich kann mich hier nicht in sachliche Mitteilungen verlieren; was die Schülerinnen vor allem gewannen, war der Begriff der Sachlichkeit, jener Übereinstimmung von Bauformen mit dem Zweck, den Funktionen der „Wohnmaschine“, wie einer der führenden jungen Architekten den Ausdruck mit Bewusstsein gebraucht hat. Wie von selbst wurde es den Schülern klar, dass in diese Räume nicht irgendwelche Möbel wie in irgendein Haus passten. Es war erfreulich, wie tags darauf die einen und andern aus der „Berliner Illustrierten Zeitung“ und sonstigen Reproduktionen Anschauungsmaterial in die Stunde brachten von Innenarchitektur, neuer Möblierung und dergleichen mehr. So ungefähr, meinten sie, hätten sie sich selbst auch die Möbel und Ausstattung der neuen Villa vorgestellt. Versteht sich, dass an die Besichtigung und die Erläuterungen des Architekten sich einige Stunden lang eine ergiebige Aussprache anschloss. Diese Besprechungen aber wurden um so ergiebiger, als sie nicht wie gewöhnlich auf einseitigem Befragen durch den Lehrer beruhten, sondern mehr auf dem rege gewordenen Interesse der Schüler. Belebend aber wirkte vor allem die Diskussion zwischen Anhängern des neuen Bauens und den Traditionsgebundenen. Fruchtbar machen liess sich durch den Lehrer vor allem auch die Frage der Wirtschaftlichkeit. Am Beispiel einer sogenannten Mietskaserne im neuen holländischen Stil liess das Prinzip der Wohngenossenschaft sich zeigen; die Wohnungsfrage als wichtiges Teilstück der komplizierten sozialen Frage fing an sich aufzutun. Anhand von Artikeln in jener Sondernummer der „Basler Nachrichten“ gewann man neue Perspektiven auf die Herkunft der neuen Bauweise aus Ingenieurwerken, auf Zusammenhänge mit Auto, Flugzeug, Bublikopf, Bureau-

einrichtung, neuer Kleidung. Was das Wichtigste wohl war: dass alle diese äusseren Dinge nicht als Sachen, sondern als lebende und lebensverbundene Schöpfung menschlichen Geistes und menschlicher Seele erschien: Neues Denken, neues Bauen.

Nun kann ich dann fröhlich Palastkapelle und Basiliken, romanische und gotische Dome und Bürgerhäuser in figura und in natura zeigen. Nun bleibt das alte Bauen ein für allemal an der lebendigen Gegenwart orientiert.

Diese Orientierung an der Gegenwart aber ist es allein noch, die allem Geschichtsunterricht auf allen Schulstufen ein Daseinsrecht gibt.

Gegenwart aber sind nicht nur Dinge, Institutionen und das Zeitgeschehen. Gegenwart ist noch mehr der junge Mensch selbst, der einer Zukunft entgegenwächst.

Dieser künftige Mensch ist der Sinn des Geschichtsunterrichts. Dieser Sinn muss uns helfen, die Not des Geschichtsunterrichts, die aus seinem Stoff sich ergibt, zu überwinden

---

\* \* ZEITSCHRIFTEN UND BÜCHER \* \*

---

**Erwachen.** Zeitschrift für neue Wege der Erziehung und Seelenforschung. Psychokosmos-Verlag München-Leipzig-Zürich. 1927. I. Jahrgang.

Vor mir liegen Heft 6—8 (Oktober-Dezember 1927). Sie enthalten Huldigungen an den als Erlöser gepriesenen Verfasser des „Panideal“, Rudolf Maria Holzapfel, ferner an Fritz Kuhlmann, den „Befreier“ der Schreibkunst im Kind, von ihm selber einen Artikel „Kinderfeindliche Pädagogik“. Damit ist die Richtung bezeichnet, der die Zeitschrift folgt. Eine Richtung muss man haben, und dass gerade diese gut ist, beweisen manche kleinere feine Arbeiten über Erziehung und Kinder.

-y-

In Nummer 1—8 der „Deutschen Blätter“ (Mann, Langensalza) wirbt Prof. Dr. W. Rein für die „Evangelische Schule, nicht wie sie ist, sondern wie sie sein soll“. Er stellt sie in Gegensatz sowohl zur katholischen und weltlichen als zur Simultanschule. Die evangelische Schule sammelt die Kinder derjenigen Eltern, die nicht in der Vermittlung des Wissens oder des Arbeitskönnens allein das Heil der Erziehung erblicken, die ihre Kinder vielmehr dahin führen möchten, „zu glauben an den Sieg des Guten in der Welt“; dieser Glaube ist nach Rein die Seele des Christentums. Die evangelische Schule ist nicht der Kirche unterstellt, ihre Lehrer sind einzig verpflichtet durch ihr christliches Gewissen. Eigentlicher Religionsunterricht soll erst in den späteren Schuljahren erteilt werden; zunächst soll es mehr die christlich-evangelische Atmosphäre der Schule und des Elternhauses sein, die die jungen Gemüter bestimmt. — In einem längeren Aufsatz behandelt Dr. Vetter den „Humanistischen Bildungsgedanken in Musik und Musikwissenschaft“. — „Die schleswig-holsteinische Volkshochschule und ihre Bedeutung in sozialer Beziehung“, von Dr. E. Erichsen, knüpft an an die dänische Volkshochschule. Zu einer Zeit tiefsten nationalen Niederganges begründet durch Frederic Severin Grundtvig, war sie es, die einen neuen Aufschwung des dänischen Volkes herbeiführte; die einen Typus schaffen half, der in Dänemark mehr als anderswo gefunden wird, „voll edlen Strebens nach sittlicher Freiheit und schlichter echter Ehrfurcht“. Ähnliches wie die dänische erstrebt die deutsche Volkshochschule, wie sie sich zuerst in