

Die Fragen unserer Zeit im heutigen Geschichtsunterricht

Eigentlich sollte ich meinen Vortrag mit terminologischen Auseinandersetzungen beginnen, nämlich darüber, was ich unter "unserer Zeit" verstehe. Entweder den eben erlebten Moment, das Heutige, die jetzt vorgehenden Prozesse mit ihren geschichtlichen und gesellschaftlichen Wurzeln, oder einfach das letzte Jahrzehnt. Wenn wir uns auf den sumpfigen Grund von Definitionen begeben, wird es gleich klar, daß der Ausdruck "unsere Zeit" gar nicht leicht zu definieren ist, ohne in endlose, verwickelte Tüfteleien einer exakten Definition zu geraten. Wenn wir nämlich, den klassischen Weg des Marxismus gehend, die Gegenwart und die Vergangenheit, oder einen Teil der Welt von dem anderen aufgrund der gesellschaftlichen Formen unterscheiden, dann lassen wir eben die Tendenzen außer Acht, die uns jetzt aus einer gewissen Hinsicht interessieren. Aufgrund dieser, aus einem anderen Standpunkt grundlegenden Unterscheidung können wir uns nicht solchen Fragen nähern, wie der Umweltverunreinigung, der Armut oder Gefährdung des menschlichen Lebens.

Wir müssen also andere Anhaltspunkte finden, vielleicht weniger wissenschaftliche, doch von unserem Standpunkt praktischere. Eben deshalb betrachten wir das Gegenwärtige als unsere Zeit, und als deren Probleme die Fragen, für die heute die Menschheit ein Interesse hat, in denen sie heute das Pfand ihrer Zukunft sieht.

Das Heutige wird auch in seiner räumlichen, nicht nur in seiner zeitlichen Totalität betrachtet. Wir folgen also nicht einfach dem Beispiel der Schule der "Annales" und von Marc Bloch, laut deren die Geschichte total ist, das "was heute im Leben der Menschheit geschieht, wird morgen oder noch heute Abend in seiner Totalität mit allen seinen Teilen und Einzelheiten - ob diese zur Technik, zum Recht, zur Kunst gehören - von der Geschichte, wie von einem Moloch verschluckt."

Das ist wohl aus einem gewissen Standpunkt wahr. Es kann dannur noch die Frage gestellt werden, ob der Moloch der Geschichte das eben noch aktuelle Gegenwärtige bis zur Gegenwart unseres Lebens wahrhaftig verschluckt. Es gilt aber auch umgekehrt, daß nämlich die im Vergleich mit der Weltge-

schichte kurzlebigen Fragen unseres Alltags vor uns die Geschichte, als die Verknüpfung der Vergangenheit mit der Gegenwart verschlucken. Diese Frage ist, trotz allem Anschein, nicht vom akademischen Charakter, da wir ja in der Gegenwart leben und trotz allen schönen Bestrebungen auch von hier aus die Vergangenheit betrachten, ob richtig oder falsch, nach unserem besten Vermögen.

Doch wie können wir die Vergangenheit aus der Gegenwart verstehen, wenn wir die Gegenwart selbst nicht genügend kennen und verstehen? Hier kommt eben eine andere Totalität zur Geltung, die keine geschichtliche mehr, sondern eher eine anthropologische ist, nämlich die natürliche Bestrebung des Menschen danach, daß er die Welt in ihrer Totalität erkennt und erlebt. Eben Marx hat nicht nur auf die gesellschaftlichen Formen, sondern auch auf dieses, aus der Menschennatur, aus dem menschlichen Bedürfnis stammende Recht hingewiesen.

Die Totalität dieser Art stammt allerdings immer aus der Gegenwart, da doch die Welt nur in der Einheit der Wirklichkeit, der Gegenwart wie der Vergangenheit, wenigstens einigermaßen total erkannt werden kann. Die Vergangenheit ist auch ebenso ein organischer Bestandteil dieser aus der Menschheit des Menschen stammender Totalität, wie die Gegenwart.

Der Mensch muß mit dieser räumlichen und zeitlichen Totalität zusammen leben, selbst dann, wenn - wie es unser Dichter Vörösmarty sagt: - "Vergangenheit und Gegenwart sind ein weites Meer für ein Herz, sie können kaum Platz finden in einem so geringen Raum".

Unsere Zeit bedeutet also grundlegend das Gegenwärtige, doch in seinem synchronischen und diachronischen Zusammenhang, in dieser relativen Totalität. Das Gegenwärtige ist es, woraus wir auf diese Vergangenheit zurückblicken, nicht in minderm Maße eben zum besseren Verständnis des Gegenwärtigen und im Interesse einer schöneren Zukunft. Ohne diesen Rückblick sehen wir so unsere Gegenwart wie unsere Zukunft nur aus einer Froschperspektive und eben deshalb können wir sie nicht verstehen. Das Beispiel des Turmes ist gar nicht neu. Es ist allbekannt und sehr leicht zu verstehen, daß der Turm einer Kirche von weitem besser und vollkommener zu

sehen ist, als wenn wir an dessen Fuße stehen. Vom weiten können wir jedoch keine Einzelheiten wahrnehmen, z. B. die beim Fuße sich verbreitende Armut, die gesellschaftlichen Gegensätze, die von einem näher Stehenden gar leicht zu entdecken sind. Deshalb können wir nur den klugen Rat geben, wer den Turm wahrhaftig kennenlernen will, der möge ihn sowohl von weitem, wie vom nahen anschauen.

Diese totale Auffassung der Geschichte kann es verständlich machen, warum eben die Historiker, d. h. die Fachleute des Geschichtsunterrichts, es als ihre moralische Pflicht auffaßten, daß sie die Frage der Beschäftigung mit der Gegenwart aufwerfen. Bereits im Jahre 1969 während der Wandertagung der Ungarischen Historiker-Gesellschaft in Szombathely schlugen wir als ein Grundprinzip der Reform des Geschichtsunterrichts das der Gegenwartigkeit vor, also den Unterricht der Geschichte im Interesse der Gegenwart. Nach anderthalb Jahrzehnten war das zentrale Thema einer nächsten, in Budapest gehaltenen Wandertagung die Forschung und der Unterricht der Gegenwart.

Es liegt weit von mir, daß ich mich auf die Verdienste der Historiker oder sogar auf eigene berufe. Es ist einfach der Fall, daß bereits seit einem Vierteljahrhundert das Bedürfnis nach dem besseren Verständnis der Gegenwart ein aktuelles Problem geworden ist, und heute haben wir das langsame Suchen des Weges hinter uns gebracht. Die Frage, was wir wollen, ist im großen und ganzen geklärt, doch diese, wie wir sie lösen können, liegt noch größtenteils vor uns. Wir müssen manchmal sogar zu theoretisch scheinende Fragen lösen, um uns entsprechende Antworten geben zu können, z. B. die Frage, warum eben die Fachleute der Geschichte die schwere Last des Verständnisses der Gegenwart und den Dienst der Zukunft auf sich nehmen, d. h. was der Geschichtsunterricht im Interesse der Förderung der Wirklichkeitskenntnis und des Wirklichkeitssinnes der Schüler zu leisten vermag, und was andere Faktoren, d. h. Studien. Nur nach der Klärung dieser Frage können wir weiter vorwärts schreiten und die nächste logische Frage stellen: ob wir alles getan haben, was wir konnten oder was wir hätten tun sollen?

Diese Frage scheint umso logischer zu sein, da die großen Probleme unserer Zeit gar nicht nur gesellschaftliche sind, und man kann sich ihnen nicht

nur von der Seite der Geschichte nähern. Die Geographie, die Literatur, die Biologie und andere, in der Schule heute systematisch unterrichtete Fächer, haben auch eine breite Möglichkeit zur Darstellung und zum Verständnis der Gegenwart und sind auch dafür verantwortlich. In einer solchen Arbeitsteilung leistet auch die Geschichte das ihrige. Es ist nur zu fragen, ob sie das gut oder schlecht tut. Bevor wir jedoch darüber sprechen, sagen wir manches von der Arbeitsteilung, von deren Grundlagen. Wenn nämlich die Geschichte nur ein Wirkungskomponent in der Völligkeit des ganzen Schulunterrichts ist, so ist auch der ganze Schulunterricht nur einer in der Hinsicht des Entstehens des Bildes der Jugend von der Gegenwart. In unserer heute zu stark kommunizierten Welt erhält der Schüler nämlich eine solche Menge von Informationen außer der Schule, vielleicht auch über die längst vergangenen Zeiten, die größer ist, als die in der Schule dargebotene, und noch dazu in einer viel interessanteren Form. Das führt hauptsächlich auf die Kenntnis der Gegenwart. Der Rundfunk, das Fernsehen, die Presse, die Verlage überhäufen sie mit den sich auf die Gegenwart beziehenden, faktenartigen, teils orientierenden, teils einen Einfluß ausübenden Informationen. Der Schüler lebt in der für ihn selbstverständlich grundlegenden Atmosphäre, in der Familie, im Freundeskreis, in verschiedenen sportlichen, kulturellen und politischen Organisationen. Aus allen diesen erhält er mittelbar oder unmittelbar Informationen und Eindrücke von der Gegenwart, von unserer Zeit. Er kommt von diesen erfüllt in die Schule und sie überstürzen ihn nach dem Unterricht. Es ergibt sich von selbst die Frage: wie effektiv der Einfluß der Schule in der Ausbildung der Gegenwartsbetrachtung, in der Entstehung seines wahrhaftigen Gegenwartsbildes sein kann. Wenn wir uns diese Frage nicht stellen, dann stecken wir unseren Kopf in den Sand, wie der Strauß.

Im Laufe einer Geschichtsmethodikertagung im Dezember des vergangenen Jahres sind wir zu dem Ergebnis gekommen, daß der Geschichtsunterricht mit der außerschulischen Informationsströmung nicht konkurrieren kann. Eher im Gegenteil: mit deren Einbeziehung in seine Unterrichts- und Bildungsarbeit kann sich ein zeitgemäßer Geschichtsunterricht das Ziel setzen, einen Schlüssel in die Hand des Schülers zur Erkenntnis, zur Aneignung, zur Verarbeitung und zum Verständnis dieser Informationen geben. Er hält es nicht für seine Aufgabe, daß er in das Meer noch einige Gallonen Wasser

schüttet, sondern durch das ganze Wesen des Unterrichtsfaches - inbegriffen so deren Erkenntnisstoff, wie auch den Prozeß und die Methoden und die Mittel deren Verarbeitung - einen Rettungsgürtel den zu ersticken Drohenden zu reichen, wodurch ihm die Möglichkeit gesichert ist, das Ufer zu erreichen.

Wenn das im allgemeinen für den Geschichtsunterricht besteht, dann gilt es besonders für den Unterricht der Zeitgeschichte. Es ist leicht zu verstehen, selbst dann, wenn wir nur an die quantitativen Proportionen der gewonnenen Informationen denken. Doch wäre es schade und praktisch erfolglos, allein oder hauptsächlich in der Quantität der Informationen die Antwort auf die Frage zu suchen, inwiefern der heutige Geschichtsunterricht für die Gegenwart erzieht, welche Hilfe er zum Verständnis der großen Fragen unserer Zeit reicht. Eine reale Antwort können wir nur dann erhalten, wenn wir zu dieser, am Anfang meines Vortrages erwähnten Totalität zurückkehren und untersuchen, ob der Geschichtsunterricht als ein Faktor der Verwirklichung dieser Totalität nicht nur mit den sich auf die Gegenwart beziehenden Informationen, sondern auch durch seine wesentliche Völligkeit zur Erkenntnis und zum Verständnis der Gegenwart verhilft. Inwiefern kann er die Aufgabe eines Schlüssels erfüllen, d. h. ein Schlüssel des Safes sein, welches nur zusammen mit mehreren Schlüsseln zu öffnen ist. Mit dem Hinweis auf die Tatsache, daß mehrere Schlüssel notwendig sind, möchte ich nicht die Verantwortung der Geschichte vermindern, - ihr Schlüssel ist ja auch notwendig, - ich möchte nur auf den pädagogischen Pluralismus der Gegenwartskunde hinweisen.

Es wäre eine leichte und einfache Sache, hier nacheinander aufzuzählen, inwiefern sich die jetzigen Geschichtslehrbücher und andere Unterrichtsmittel mit dem letzten Jahrzehnt, mit dem "implicite Gegenwärtigen" beschäftigen. Das führt uns jedoch zur Praxis des Unterrichts, zum "implicite Gegenwärtigen". Es wäre noch leichter, aufzuweisen, was aus dem "geschichtlich Gegenwärtigen" weggeblieben ist und fällt dadurch aus dem Gesichtspunkt des Geschichtsunterrichts aus. Wenn wir es aber im Augenmerk halten, daß die erstrangige Aufgabe das Schleifen des Schlüssels im Bewußtsein der Schüler zum Verständnis des Gegenwärtigen und dessen Verfeinerung in ihrer Gesinnung ist, dann ist die Antwort und das Aufweisen der

wahrhaftigen Faktoren eben gar nicht so leicht. Die Antwort ist trotzdem nicht nur deshalb real, weil dazu nicht einfach der Lehrstoff, sondern der Bildungs- und Unterrichtsprozeß zu untersuchen ist, besonders deshalb, weil es sich hier um einen Prozeß handelt, der verschiedene Richtungen hat: einen der aus der Gegenwart in die Vergangenheit, einen der aus der Vergangenheit in die Gegenwart führt und auf die fortwährende prozeßartige Symbiose der beiden Erkenntnisprozesse hindeutet. Wir können nur aufgrund der gegenwärtigen Erfahrungen auf die Vergangenheit blicken, doch ist die Gegenwart ohne die Vergangenheit ein unverständlicher Torso. - Die beiden sollen also immer ungetrennt in ihren immer veränderlichen und unveränderlichen Komponenten untersucht werden. Wir müssen aus einem rasenden Zug herausblickend das eben und das bereits Gesehene, die durchfahrene und immer weiter zurückbleibende Gegend beschreiben und dies aus unserer momentanen Lage, wie davon abgesondert, doch immer wissend wo wir sind, woher wir gekommen sind und wohin wir gelangen wollen. Wie es die Bibel sagt: "Für die Sünden der Väter büßen die Söhne bis das dritte oder vierte Glied". Wir müssen die Vorteile und die Nachteile des Zusammenlebens verschiedener Generationen vertragen und uns darum kümmern, was wir den nach uns kommenden als Erbe lassen. Anders gesagt: wir müssen die gesellschaftliche Verantwortung tragen, wissend, was wir auf uns genommen haben.

Der Geschichtsunterricht hat sich mit einem solchen Gewissen am Ende der siebziger Jahre erneuert, wie er das vermochte. Daß das nicht besser getan werden konnte, lag nicht an der Entscheidung, besser gesagt: nicht erstens daran. Ivan T. Berend veröffentlichte bereits im Jahre 1975 einen gar nicht allein stehenden Standpunkt über die Gestaltung eines auf einer breiten gesellschaftswissenschaftlichen Basis stehenden Lehrfaches, das Bedürfnis nach einem sogenannten integrierten Geschichtsunterricht. Diese Integration bedeutet nicht nur die Einheit im Unterricht, der die Vergangenheit der gesellschaftlichen Bewegung untersuchenden verschiedenen Disziplinen, sondern auch die fachliche, die Aspekte betreffende und methodische Gesamtheit der die gesellschaftliche Bewegung untersuchender Wissenschaften. Die Schwierigkeit der Verwirklichung ist eine dreifache. Erstens: können dem Unterricht die Aspekte der einheitlichen, sog. integrierten Untersuchung der Wissenschaften nur von der Seite der Wissenschaft dargeboten werden und nicht umgekehrt. Solange in der Wissenschaft keine derartige

Integration zustande kommt, kann der Unterricht nur wenig, oder mit großem Risiko nur wenig tun. Zweitens sind wir weder fachlich in Kenntnissen, noch in der Einstellung der Forscher und der Lehrer auf diese Aufgabe vorbereitet. Die Fachleute der Geschichte sind bei weitem keine Leute der Gesellschaftswissenschaften. Klar gesagt, ist es schwerer, etwas zu unterrichten, wovon wir wenig oder gar nichts verstehen. Drittens: hat ein jedes konventionelles Lehrfach fortlaufend seine eigene und besondere Methodik entwickelt. Es ist nicht sicher, daß der Unterricht der Gesellschaftswissenschaften die Rolle eines Kuckuckseies in der Geschichtsmethodik spielen kann, selbst dann nicht, wenn sich dieses Lehrfach integrierte Geschichte nennt. Es soll dabei gar nicht darüber gesprochen werden, was wir unter Gesellschaftswissenschaften verstehen sollen, mit welchen Komponenten, in welcher Proportion, mit welcher Annäherungsweise, mit welchen Methoden wir unterrichten sollen, und so könnte ich die Fragezeichen weiter aufzählen. Deren Untersuchung würde selbst das Thema eines Vortrages sein, obwohl ich hoffe, daß wir bestimmte Stützpunkte dazu von den Vortragenden unserer Sommerakademie erhalten werden. Wir können die Gesellschaftswissenschaften nicht definieren und das ist ja auch nicht unsere Aufgabe. Soviel ist jedoch klar, daß den früher erwähnten Schlüssel zur Erkenntnis der Fragen unserer Zeit, zu deren Verständnis und besonders zur Entwicklung der Fähigkeit zur Erkenntnis der Gegenwart nur die gesamte Anwendung im Unterricht der breit aufgefaßten Gesellschaftswissenschaften und deren Gesamteinwirkung darbieten kann.

Die neuen Geschichtslehrbücher haben gewisse Schritte zur besseren Darstellung der Gegenwart getan. Es bedeutet schon an sich etwas, daß während das alte Lehrbuch der Grundschule seinen Lehrstoff mit dem Jahre 1956 abgeschlossen hat, das neue von Biró mit dem Jahr 1972 endet, und das Gymnasiallehrbuch von Frau Jóvér auch die siebziger Jahre behandelt. Es ist auch nicht zu unterschätzen, daß in der Grundschule zum Geschichtslehrbuch auch ein Lehrbuch der Staatsbürgerkunde verfertigt worden ist, das sich mit der heimischen Wirklichkeit beschäftigt.

Doch halte ich für noch wichtiger die Veränderung, die den Inhalt, die Komponenten der Geschichte betrifft. Damit wird nicht an die zeitgemäße Gestaltung der Anschauungen, an die Abschaffung der Schablonen gedacht,

- obwohl diese auch nicht zu unterschätzen sind, - sondern an die Schritte, die in der Richtung der zur Totalität verhelfenden interdisziplinären Zusammenarbeit gemacht worden sind. Schon in der Grundschule wird neben der Geschichte der Wirtschaft und der Politik die der Gesellschaft, der Kultur, im Gymnasium außer diesen auch die der Wissenschaft, der Technik, und der Lebensweise behandelt, sowie demographische und infrastrukturelle Faktoren erwähnt. Außer diesen probiert das neue Lehrbuch der IV. Gymnasialklasse ein sich auf viele Angaben stützendes Bild von unserem heutigen Leben, von unseren Sorgen zu geben. Es enthält z. B. derartige Kapitel: Die Entwicklung und die heutige Lage unserer Industrie, die Entwicklung der Landwirtschaft und ihre Sorgen, die anderen Zweige unserer Volkswirtschaft, die Gestaltung des nationalen Einkommens, die Stabilität und die Strukturveränderung der ungarischen Gesellschaft in den Jahren 1950 - 1970, die Gestaltung der Daseinszustände und des Lebensniveaus, die nationalen Minderheiten in unserer Heimat, die Hauptzüge unserer Minderheitspolitik, unsere politischen und gesellschaftlichen Organisationen, die staatliche Organisation der Volksrepublik Ungarn.

Das Lehrbuch zeigt schon mit diesen Kapiteln, daß der heutige Geschichtsunterricht bewußt der Erkenntnis der Gegenwart dienen will. Das Buch hat große Schritte in die Richtung einer dreifachen Öffnung getan. Erstens schließt es den Lehrstoff chronologisch nicht ab, die gelernte Geschichte führt natürlicherweise in die Gegenwart. Zweitens schließt es die Geschichte nicht in ihre traditionellen Schranken ein, sondern führt sie durch die Darstellung der Lebensweise, der Gesinnung, der Infrastruktur und anderer Faktoren in die Richtung der gesellschaftswissenschaftlichen Interdisziplinarität. Drittens weist das Buch in seiner Gedankenwelt und seinem Zusammenhang in die Richtung des Pluralismus des selbständigen Denkens. Was noch in der Beziehung der Erkenntnis, der Erziehung zur selbständigen Erkenntnis - des erwähnten Schlüsselgebens - noch mehr bedeutet: Es gibt schon seltener fertige Folgerungen, thesenartige Abfassungen, sondern häufiger konkrete, zu analysierende und zur Erkenntnis durch selbständige Arbeit führende Lehrstoffe sowie Angaben und Informationen. Die Möglichkeit der Erziehung zur selbständigen Arbeit, der Übung der geschichtlich-gesellschaftlichen Erkenntnis ist größer geworden. Das hat auch dann eine große Bedeutung, wenn es in einer anderen Hinsicht keine endgültige Hilfe zur Beantwortung der in der Beziehung zur Gegenwart

stehenden Fragen bietet. Es gibt nämlich weder eine Antwort in der Hinsicht der Möglichkeiten der Interdisziplinarität, noch eine auf die Frage der Gegenwart im Sinne der am Anfang des Vortrages erwähnten Deutungen von Marc Bloch. Es kann heute auch keine bessere Antwort gegeben werden, als die Öffnung in beide Richtungen: in die Zeit und in den Raum, inbegriffen auch die Territorien der interdisziplinären Offenheit. Nicht nur deshalb, weil nach dem Wesen der Dinge auf diese Weise so die Gegenwart, wie die Geschichte selbst verstanden werden können, sondern auch deshalb, weil diese Offenheit durch das Leben zustande kommt, sie wird sozusagen durch die Informationszustände unserer Zeit produziert.

Wir machen also nichts anderes als uns unserer Zeit anzupassen. Wir versuchen, unser Zeitalter nicht nur zu unterrichten, erkennen zu lassen, sondern wir wollen ihm auch in seinen Zuständen und Gegebenheiten folgen. Unsere Zeit hat die Tore der Bereiche und Methoden der Erkenntnis für einen jeden weit aufgetan, wir müssen unsere Strategie auf diese breiten Grundlagen aufbauen.

Die Sache hat jedoch auch eine andere Seite, worüber ich selbst dann sprechen muß, wenn ich die Geschichte willkürlich aus dem Zusammenhang der Erkenntnis der Gegenwart herausgehoben und nur darüber gesprochen habe. Das ist die Prozeßmäßigkeit der Erkenntnis für das Individuum, deshalb auch für die Pädagogik, - andersgesagt: die Entwicklung der Persönlichkeit. Laut Piaget "zeigt sich eine straffe embriologische Reihenfolge in der Entwicklung der mentalen Strukturen ebenso, wie in allen Prozessen des Aufbaus." Claparède schreibt darüber, daß wir die Persönlichkeit des Kindes in Ehren halten, also sein embriologisches oder biopsychologisches Niveau respektieren müssen. Die pädagogische Stellungnahme ist auf eine grundsätzlich langsame, völlige und letztenteils nie ganz endgültig entwickelte Kinderpersönlichkeit aufgebaut und nimmt einen einheitlichen, sich auf das ganze Schüleralter/bzw. Vorschulalter/ ausdehnenden Prozeß an.

Wenn wir das für das Ganze der Bildung und der Entwicklung der Persönlichkeit annehmen, dann können wir es auch im Bezug auf die Zeitgeschichte nicht zurückweisen. Was könnte denn ein wichtigerer Faktor für die Bildung der Persönlichkeit sein, als die Einwirkung der nahen und fernen

Umwelt, die erfahrene und gelernte Wirklichkeit, das unmittelbare und mittelbare Erlebnis? Dieses Erlebnismaterial, die gelernten, gehörten, durchlebten Erfahrungen über das eigene Zeitalter haben einen gesellschaftswissenschaftlichen Charakter oder werden gesellschaftlich beeinflusst. Das Verständnis und die Erklärung der gesellschaftlichen Bewegung, des Verhältnissystems ist also nicht nur ein unentbehrliches, sondern auch ein besonders wichtiges Mittel der Bildung der Persönlichkeit, ein Alpha und Omega der pädagogischen Arbeit, nicht nur in einem Schultyp, in einer Klasse, sondern auch im Vorschulalter und in dem ganzen systematischen Unterricht. Da die Sache selbst einen geschichtlichen Charakter hat, können wir behaupten, daß die Erkenntnis der Gegenwart, der Sinn für die Gegenwart als auch ein Persönlichkeitscharakter auch in ihrem Entstehungsprozeß geschichtlich sind. Er beginnt dann, wenn das Kind zum ersten Mal der Gesellschaft begegnet und endet mit dem Ausscheiden aus der Gesellschaft, er reicht also von der Wiege bis zum Grab. Darin ist ein Abschnitt, vielleicht der Wichtigste für die Entwicklung der Persönlichkeit und der effektivste für die gesellschaftliche Bewußtheit des Schüleralter, die Jahre, das Jahrzehnt der Rezeptivität, der geistigen Offenheit. Deren Einsicht führte zur Aussage des Bedürfnisses der pädagogischen Revolution. Deren organische Anwendung in dem ganzen Unterricht, angefangen an seiner Struktur, durch seinen Stoff, bis zu seinen Methoden, wird dann zu seiner Verwirklichung führen. Es führt in einem direkten, logischen Prozeß zum Abschaffen des formalen Unterrichts, und zur Theorie der Vereinigung der Pädagogik und der Psychologie.

Wenn wir diesen Weg weitergehen würden, könnten wir weit in der Darstellung der Weltprobleme des Unterrichts gelangen, was jetzt keineswegs unser Ziel ist. Ich wollte nur darauf aufmerksam machen, daß die Geschichte und der in der heutigen Schule hauptsächlich dadurch repräsentierte gesellschaftswissenschaftliche Unterricht einerseits nicht von dem Ganzen der Persönlichkeitsbildung abgesondert werden kann. Selbst wenn wir sie wegen der Untersuchung synchronistisch abgesondert haben, müssen wir sie zur gleichen Zeit auch diachronistisch betrachten. Wir können uns nicht mit der naiven Vorstellung begnügen, daß die Frage damit gelöst ist, wenn sich die 8. Klasse der Grundschule, die IV. Mittelschulklasse und die 3. der Berufsschule heute bereits ein bißchen ausführlicher und vielsei-

tiger mit unserem Zeitalter im allgemeinen befassen, doch ich muß schnell hinzufügen: leider bei weitem nicht in entsprechender Weise mit den großen menschlichen Problemen unseres Zeitalters. Doch wenn selbst das nicht fehlen würde und die 8. Klasse der Grundschule sowie die anderen genannten Fragen unseres Zeitalters vollkommen darböten, würde es nur einen allein-stehenden und eben deshalb in der Hinsicht seines pädagogischen Effektes geringeren Teil in der persönlichkeitsbildenden Arbeit der Schule bedeuten.

Den Wert des Unterrichts der Gegenwart macht also vom Standpunkt des Geschichtsunterrichts nicht nur aus, was im Lehrbuch geschrieben ist, sondern der ganze Geschichtsunterricht, durch das, womit er zur Einföhlung in die Gesellschaft in einer gewissen wesentlichen Totalität beiträgt.

Dr. Otto Szabolcs
Budapest