

## Geschichte der Neuzeit als Gegenstand des Unterrichts in der Schule

ALEXANDER NOVOTNY

Die Frage, was man unter Geschichte der „Neuzeit“, wie die allgemeine neuere Geschichte in der Umgangssprache meistens genannt wird, verstehen solle, hat Generationen von Kulturdenkern und Geschichtsfreunden intensiv beschäftigt und mitunter sogar heftig erregt. Abgesehen von der im 17. Jahrhundert aus einer gewissen Überheblichkeit humanistischen Denkens gegenüber dem sogenannten „Mittelalter“ entstandenen Einteilung erinnern wir an Jakob Burckhardt, der in Kaiser Friedrich II., dem Hohenstaufen, den ersten modernen Herrscher zu erblicken vermeinte, so daß der Beginn der Neuzeit bereits ins 13. Jahrhundert zu setzen wäre. (Man vergleiche sowohl die alte wie auch die neu geplante Lehrstoffverteilung in der 2. und 3. Klasse der Haupt- und der Mittelschule!) Dem steht Ernst Troeltsch gegenüber, der betont hat, wie sehr die Reformation im 16. und bis ins 17. Jahrhundert stark mittelalterliche Züge aufweise, so daß die Neuzeit erst in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts zu beginnen hätte. (Vergleiche die Lehrstoffverteilung des derzeit geltenden Lehrplanes in der 6. und 7. Klasse.) Dagegen hat Heinrich von Srbik im Anschluß an Leopold von Ranke die große Bedeutung der Zäsur hervorgehoben, die während der Jahre 1494 bis 1514 epochemachend in Erscheinung trat. (Vergleiche die Lehrstoffverteilung in der 5., 6. und 7. Klasse im kommenden Lehrplan!) Inzwischen hat sich auch die Einteilung französischer Historiker in Histoire „moderne“ (16., 17. und 18. Jahrhundert) und Histoire „contemporaine“ (19. und 20. Jahrhundert) auf dem Internationalen Historikerkongreß durchgesetzt, so daß wir uns gerne dazu entschließen, dieser zur Not ausreichenden Einteilung zuzustimmen und nicht daran zu rütteln, obwohl sicher auch heute noch manche fruchtbare Diskussion darüber möglich wäre. Wir verstehen also unter „Neuzeit“ den Zeitraum vom Ende des 15. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts.

Nach dieser gewiß notdürftigen Absteckung der Grenzen erhebt sich für uns die Frage, was der Inhalt der Neuzeit sei. Unter Neuzeit faßt man wohl am besten die Periode ins Auge, in der sich die Entwicklung

zur heutigen, zur modernen Welt eindeutig abhebt und die dadurch eine unmittelbare Beziehung zu uns und zu unserer Zeit gewinnt. Wenn auch diese Beziehung feststeht — im ganzen und in einzelnen Akzenten bleibt das Urteil darüber problematisch. Der Ertrag der Neuzeit, d. h. ihre Erkenntnis- und auch ihre Bildungswerte, um die wir uns bemühen müssen, liegen sicher auch, aber nicht ausschließlich in der Aufgabe, die Gegenwart zu erhellen, von Seite der Vergangenheit her zu beleuchten — wodurch man leicht in Versuchung kommt, alles Vergangene gewissermaßen der Gegenwart unterzuordnen.

Auch die Neuzeit verlangt eine Abgrenzung nach beiden Seiten hin, sowohl dem Vergangenen wie auch dem Nachfolgenden gegenüber. Was nachher kommt, ist die Gegenwart, die noch keine Geschichte haben kann. (Es ist daher Nonsens, von einer „Geschichte der Gegenwart“ zu sprechen.) Den Übergang von der Neuzeit zur Gegenwart, in dem die Beziehung zur Gegenwart am stärksten, mitunter alles andere überragend, zum Ausdruck kommt, nennen wir „Zeitgeschichte“. Erhebt sich da nicht sofort dieses oder jenes „Aber“? — Solange es z. B. Menschen gibt, die über die Jahre vor 1914 aus eigenem Erleben zu berichten wissen, gehören diese Jahre der Zeitgeschichte an, weil darüber Quellen nicht nur neu gefunden, sondern sogar noch neu geschrieben werden könnten. Wer wollte es einem unserer älteren Zeitgenossen im Ernst verbieten, über die Zeit vor 1914 Memoiren zu schreiben und Dinge zu erzählen, die — unter Lebenden — kein Mensch auf der ganzen Welt weiß? — Erst wenn die letzten Überlebenden der Jahre vor 1914 alle verstorben sind, dann gehören diese Jahre der Geschichte an. Urteile über zeitgeschichtliche Fragen sind daher ihrem Wesen nach unvollständig, angreifbar und problematisch<sup>1</sup>.

Trotzdem hat die Zeitgeschichte ihre Berechtigung — auch im Geschichtsunterricht! Allzuoft hat man es erlebt — wer spräche nicht aus Erfahrung —, daß die Stoffüberfülle im Geschichtsunterricht zu Lehrstoffrückständen führen könnte, die sich dann in der Regel auf Kosten der Zeitgeschichte auswirken. Außerdem stößt man nicht selten, besonders bei jungen Lehrern, auf eine gewisse Unsicherheit, ja Scheu, heikle Fragen der Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht zu behandeln. Dem ist entgegenzuhalten: Jede Verkündigung der Wahrheit erfordert Mut und bringt Gefahren — nicht bloß der Geschichtsunterricht, selbst bei Behandlung früherer Perioden, des Investiturstreites, der Reformation

<sup>1</sup> Wir fassen den Begriff „Zeitgeschichte“ also enger als das französische „Histoire contemporaine“ (1789—1950), was man sinngemäß als „Geschichte der neuesten Zeit“ übersetzen könnte, wie es besonders früher sehr häufig geschehen ist.

und Gegenreformation, der Aufklärung, des Ringens zwischen Monarchie und Republik! Wer nicht genügend Mut hat, bleibe dem Geschichtsunterricht fern!

Der Grenzbereich zwischen Neuzeit und Zeitgeschichte ist notwendigerweise fließend; aber der entsprechende Grenzbereich zwischen Mittelalter und Neuzeit nicht minder und bestimmt noch weniger übersichtlich, vielleicht jedoch noch reizvoller und für ein gewinnreiches Geschichtsstudium noch fruchtbarer als ein einseitiges, allzu großes Interesse für die Zeitgeschichte allein! — „Nichts im Übermaß!“ — Vor allem sei auf die Gefahr der „Phrasen“, zugkräftiger Schlagwörter ohne wertvollen Inhalt, hingewiesen, die in der Zeitgeschichte besonders leicht Eingang finden. Geschichte der Neuzeit und Zeitgeschichte sind nicht schlechthin identisch. Die eine ist die Mutter der anderen und die Führerin zu ihr; die Mutter möge dafür sorgen, daß ein wohlgeratenes Kind und nicht ein „enfant terrible“ aus ihrem Schoße hervorgehe!

Um nun deutlicher zu machen, daß die Erhellung des „Heute“, Gegenwartsnähe und Gegenwartsbezogenheit nicht die einzigen Richtlinien des Geschichtsunterrichts im Zeitraum der Neuzeit sein können, kehren wir nochmals zum Grenzbereich zwischen Mittelalter und Neuzeit zurück! Wie oft hörte man — während der letzten Jahrzehnte — das Schlagwort vom „mittelalterlichen Ständestaat“! Haben denn Ständewesen, Einfluß und Macht der Stände nicht auch im 16. und am Beginn des 17. Jahrhunderts einen neuen, sogar den eigentlichen Höhepunkt erreicht? Was bedeutet also „Ständestaat“ oder gar „mittelalterlicher Ständestaat“? — Weil aber der berufständische Gedanke noch im 20. Jahrhundert zeitweise eine höchst aktuelle Rolle spielte, berief man sich gern auf die Berufstände, Zünfte, Gilden usw. des Mittelalters, was zu historisch völlig verfehlten Schlüssen führte. — Ein anderes Beispiel: Denken wir an die sozialen, die administrativen, die politischen, die kulturellen Probleme spätmittelalterlicher Gemeinwesen! Muten deren Anliegen und Sorgen nicht in der Hauptsache „neuzeitlich“ an? Wieviele im Wesen neuzeitliche, ja moderne Gedanken Machiavellis finden wir in seinen „Florentinischen Geschichten“, einer Schilderung der mittelalterlichen Städtewelt Italiens! Die Beziehung zur Gegenwart ist höchstens indirekt, in mancher Hinsicht gar nicht gegeben — und doch handelt es sich nicht nur um neuzeitliche Probleme, sondern vor allem um historisch höchst wichtige Themen! — Denken wir, um noch andere Beispiele zu geben, an den Untergang des karolingischen Reiches im 9. und 10. Jahrhundert, an den Untergang Polens im 18. und an den Untergang der Donaumonarchie im 20. Jahrhundert! Vielleicht hat sogar der Untergang des Römischen Reiches zu diesem Thema des 20. Jahrhunderts, also zu einem

zeitgeschichtlichen Problem mehr Beziehung als manches andere „Neuzeitliche“, das „bloß“ 300 bis 400 Jahre zurückliegt! Wie lebhaft, ja wie leidenschaftlich hat sich die Diskussion nur der französischen Historiker bis zur Gegenwart bloß über das erste dieser drei Themen entwickelt, heute! — nach 1000 Jahren. Unsere zeitgeschichtsfreudige Generation möge sich ja nicht einbilden, über das Jahr 1918 bereits ein vollgültiges Urteil zu besitzen! Man sieht also, wie notwendig es ist, von jeder Periode aus, auch von der Zeitgeschichte, recht tief und umfassend auch ins Frühere zurückzublicken, wenn der Geschichtsunterricht fruchtbar gestaltet werden soll. Daraus ergeben sich zwei Schlußfolgerungen: a) das Vergangene ist gar nicht so stark vergangen, wie viele Menschen annehmen, und b) die Neuzeit ist sehr häufig auch dort belangvoll, wo sie keine unmittelbare Beziehung zur Gegenwart aufweist.

Gibt es denn, so könnte man fragen, nicht doch auch Momente, die für die Neuzeit ganz besonders wesentlich und charakteristisch sind? Ganz gewiß! Geschichtliche Momente sowie — und das ist doch für den Unterricht wichtig! — auch Bildungsmomente. Zur ersten Gruppe zählen wir die Ausweitung des geographischen Horizonts über die ganze Erde, die Ausbildung einer Geisteshaltung, die den Ruf „ad fontes“ ernster und allgemeiner ertönen ließ als vorher. Das Zurückgreifen auf die ursprünglichen Texte antiker Schriftsteller zur Zeit des Humanismus und die Forderung nach der unmittelbaren, aus dem Experiment kommenden Erkenntnis während der Entwicklung naturwissenschaftlicher Studien zur Zeit der Aufklärung liegen also auf verwandter Linie. Dazu kommen Bevölkerungsprobleme sowie soziale Probleme im eigentlichen Sinne, ferner, vielleicht im Zusammenhang damit, das Bewußtsein eines Verhältnisses der Spannung zwischen Integration und Desintegration. Ein paar Beispiele: War das Zeitalter der Reformation eine Zeit religiöser Vertiefung oder nicht doch auch eine Zeit religiöser Zersplitterung und Verflachung? — War die von der Generation Machiavellis ausgehende neuzeitliche oder „moderne“ Staatsidee, die allmählich auch zur Bildung des europäischen Staatensystems beitrug, ein neuer politischer Wert oder nicht doch auch eine bedenkliche Umbildung älterer Formen und das Staatensystem bloß eine Erinnerung an die verlorene Einheit Europas, ein Surrogat der wenigstens zeitweise fast vollendeten Harmonie der beiden universalen Gewalten während des Mittelalters? War das bewußte Brechen mit der unmittelbar vorher lebendigen Tradition ein Akt der Befreiung oder nicht doch auch ein Verlust an Einheit und Geschlossenheit, ein Weg zur Entwicklung der Individualität, aber auch ein entscheidender Schritt, der der Willkür in höherem Grad Tür und Tor öffnete? Diese hiemit nur kurz skizzierte Problemstellung und auch die Diskus-

sion darüber scheint uns wesentlich neuzeitlich zu sein. Man könnte die Beispiele noch näher erläutern und auch vermehren!

Um nun eine Brücke zu den **Bildungswerten** in der Geschichte der Neuzeit zu finden, denken wir an Entwicklungen, die während der Neuzeit gewissermaßen im Sande verlaufen sind, wie z. B. den Adelsstolz der Stände gewisser Länder, der zwar durch den Absolutismus gebrochen wurde — und doch auch die Idee einer aristokratisch-oligarchischen Republik in sich trug, eine Idee, die heutzutage ganz unaktuell ist, aber vom 16. Jahrhundert zurückreicht bis ins alte Rom und zur Lehre vom Gleichgewicht monarchischer, aristokratischer und demokratischer Faktoren im Staat untereinander, wie sie z. B. Polybios gelehrt hat —, und auf der anderen Seite bis ins 19. Jahrhundert, da sie etwa bis 1848 in den Hansestädten und in der Schweizerischen Eidgenossenschaft noch wirklich und lebendig war; es gab also echte Republiken mit ganz un-demokratischen Verfassungen! Die Gegenwartsnähe mag zweifelhaft sein (obwohl im amerikanischen Senat und in der Verfassung der Römischen Kurie sehr starke Reste einer Oligarchie lebendig geblieben sind!); unbezweifelbar aber ist der Wert des geistigen Ertrages gewisser Entwicklungen, die irgendeinmal untergegangen, aber nicht vergessen sind. Hat der Geschichtsunterricht nicht auch die Aufgabe, zum Verständnis für das „Anderssein“ zu erziehen, nicht bloß zum Tolerieren anderer Rassen und anderer Konfessionen, sondern auch zum vollen Verständnis vergangener Entwicklungen, die, zwar schon schwer verständlich geworden, zufällig in der Gegenwart keine Rolle spielen, aber dennoch für den geistigen Gesamthabitus alles Menschlichen wesentlich sind und kostbare Werte darstellen. Wir klagen mitunter, daß es noch nicht gelungen sei, die jüngste Vergangenheit durch ein geschichtliches Urteil zu „bewältigen“. Ist es wirklich immer leichter möglich, weiter zurückliegende oder unserem Wesen fremd gewordene Zeiten besser zu bewältigen, d. h. sie besser zu verstehen? —

Eine weitere Frage ergibt sich an dieser Stelle ganz von selbst: Was ist denn eigentlich „modern“? Der Kapitalismus (z. B.) war sicher einmal — man weiß es kaum mehr — sehr modern. Ist er es heute auch noch — oder schon wieder? Der neuzeitliche, von der Idee der vollen Souveränität erfüllte Staatsgedanke wurde einmal der moderne genannt. Ist er immer noch modern? Am Anfang des 16. Jahrhunderts lebten in Italien zwei bildende Künstler, die im Geiste gleicher künstlerischer Ideale wirkten; der eine nannte sich „Antico“, der andere „Moderno“<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Vgl. L. Planiscig, Die italienische Bronzestatue der Renaissance. Sammlungen des kunsthistorischen Museums in Wien, Heft 1, 1925 u. ö., S. 22 ff.

Das Vatikanische Konzil der Jahre 1869/70 war damals sehr unmodern; man lese nur die Witzblätter dieser Zeit! Ist das derzeitige Vaticanum auch unmodern? Das erste Zeitalter, das von dem Streben erfüllt war, modern zu sein, die Zeit des Humanismus und der Renaissance, hat sich seine Ideale nicht aus der Zeitgeschichte unmittelbar vorher, sondern, um Jahrtausende zurückgreifend, aus fernster Vergangenheit geholt. Wäre es nicht denkbar, daß die Menschheit in Gegenwart und Zukunft nicht noch öfter ähnliche Entscheidungen treffen werde?

Man sieht also: Nicht bloß die Zeitgeschichte, sondern die Neuzeit insgesamt enthält Schwierigkeiten und Aufgaben vielfältiger Art! — Wie soll der Geschichtslehrer unter dem Druck des ewig würgenden Zeitmangels mit all dem fertig werden?

Vermutlich empfiehlt sich am besten ein Weg, auf dem man zunächst nach analytischer und anschließend nach synthetischer Methode voranschreitet. Jedes Zeitalter ist durch mehrere und mitunter sehr verschiedene Akzente charakterisiert. Wir heben den sozialen, den kulturellen und den politischen Gesichtspunkt als deren wichtigste hervor: Es gibt gewiß noch andere, wie z. B. den religiösen, den nationalen, den rein wirtschaftlichen, den verfassungs- und den verwaltungsrechtlichen, die aber, in vielen Fällen wenigstens, zu den drei Hauptakzenten in Beziehung gesetzt werden können. Man soll alle diese Gesichtspunkte als möglichst gleichwertig ansehen und sich ja hüten, ein großes Zeitalter bloß unter ein Schlagwort zu stellen. Dies bedeutet eine Kampfansage gegen alle -ismen, nicht bloß gegen den historischen Materialismus. Bloß eine einzige „Etikette“ für jedes Zeitalter ist zu wenig. Im „Zeitalter der Reformation“ erlebte die Welt nicht bloß eine religiöse Krise, sondern: Bauernaufstände, soziale Probleme unter den Handwerkern, besonders den Gesellen, eine zunehmende Bedeutung des Bürgertums in den Städten im Zeichen des Frühkapitalismus, die Entfaltung humanistischer Studien, aber auch den Beginn eines neuen naturwissenschaftlichen Denkens unter Kopernikus und Kepler, ferner aber auch die Entwicklung eines neuen Staats- und Souveränitätsbegriffes von Machiavelli bis Bodin und die Bildung eines Staatensystems, Kämpfe des Kaisers nach allen vier Windrichtungen und Auseinandersetzungen zwischen Fürsten und Ständen — ganz davon zu schweigen, was sich auf den Ozeanen und in Übersee abgespielt hat! Fällt dies wirklich alles unter den Oberbegriff „Reformation“? Ein gleiches gilt für die Zeitalter der „Glaubenserneuerung“ des „europäischen Gleichgewichtes“, der „Aufklärung“, des „Imperialismus“, das „Atomzeitalter“. Es hat im „Zeitalter des Glaubens“ auch viel Vernunft und im „Zeitalter der Vernunft“ auch viel Glauben gegeben sowie es

auch heute mancherlei anderes gibt — nicht bloß „Atome“. Der Geschichtsunterricht muß über solchen Einseitigkeiten stehen, höher als das journalistische Schlagwort, er muß verschiedene Komponenten liebevoll umfassen, vorsichtig gegeneinander abwägen und auf höherer Ebene zu einem Gesamtbild wieder zusammenfügen. Lieber einmal zwischendurch eine kleine Tatsachenlücke lassen, bevor man ein Zeitalter vorschnell abfertigt und mit einem ungerechten Urteilspruch „entläßt“.

Denken wir etwa an die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts, die dem Herzen des Steiermärkers durch Erzherzog Johann besonders teuer ist! Seit dem Jubiläumsjahr 1959 konnte in einer Studienrunde der Grazer Urania dieses Zeitalter in mehr als 30 Vortrags- und Diskussionsabenden von verschiedenen Seiten beleuchtet werden. Soziale, wirtschaftlich-technische, künstlerische und wissenschaftliche Probleme kamen zu Wort. Kaiser Franz, seine Brüder, aber auch Grillparzer, die beiden Brüder Humboldt, Napoleon, Metternich und selbst der junge Disraeli wurden Gegenstand fruchtbarer Vergleiche. Der verehrte Jubilar, dem diese bescheidenen Blätter gewidmet sind, hat wiederholt mit Themen von Erzherzog Karl bis Franz Xaver Laurenz Riepl das Programm in wertvoller Weise bereichert und mitgestaltet. Welche Gesamtbezeichnung soll man nun diesem „Zeitalter Erzherzog Johanns“ geben: „Vormärz“, „Biedermeier“, „Romantik“, „aufgeklärter Absolutismus“, „beginnende Industrialisierung“ oder wie sonst? Jede dieser Bezeichnungen erfüllt das Wesen der Sache nicht, obwohl keine von ihnen völlig falsch ist. Und was eine der schönsten Nebenfrüchte unserer Bemühungen bildet: Wie stark wirken unter Umständen landesgeschichtliche, gesamtösterreichische, europäische und weltgeschichtliche Momente auf einem kleinen geschichtlichen Zeitraum innig zusammen! Es gäbe zahlreiche analoge Beispiele: Man lasse sich einmal von einem kenntnisreichen französischen Historiker an jeder Straßenecke von Paris Einzelheiten über die Französische Revolution erzählen! Und diese war gewiß nicht nur ein heimatkundliches oder lokalhistorisches, sondern zugleich ein weltgeschichtliches Ereignis. Nützen wir solche Gelegenheiten, Heimat- und Weltgeschichte miteinander in Verbindung zu bringen!

Man sage ja nicht: Zu all diesen Dingen fehlt im Unterricht ja doch die Zeit! Es gibt eine Riesenfülle von einzelnen Beispielen, an denen jedem von ihnen die ganze weltgeschichtliche Problematik entwickelt werden kann! Liebevoll Hineinversenken ins Detail, Bereitwilligkeit, alles Wertvolle anzuerkennen, das nötige Maß von Ehrfurcht und ein gesundes und auch nicht überdosiertes Quantum von Kritik (besonders jeder Österreicher sollte sich in diesem Punkt

Zügel auflegen!), das sind neben ausgebreitetem Wissen wohl die Hauptanforderungen, die an einen guten Geschichtslehrer gestellt werden müssen. Viel Zeit zur Vorbereitung und Überlegung verwenden, dann reicht auch wenig Zeit für einen guten Unterricht! Von Gladstone, der ein großer Redner war, wird erzählt, daß er zur Vorbereitung einer seiner berühmten Reden um so länger brauchte, je weniger Redezeit ihm zur Verfügung stand. Nur wenn er reden konnte, so lange er wollte, dann sprach er auch unvorbereitet.

Der neue Lehrplan gibt der Neuzeit und der neuesten Zeit manche Chance. Man studiere nur die Stundenzahlen und die Lehrstoffverteilung in den einzelnen Klassen! Das Bild wird noch günstiger, wenn wir bedenken, daß „Staatsbürgerkunde“ und „Sozialkunde“ wohl auch mehr der Neuzeit als anderen — und zum Teil längeren! — Perioden zugute kommen werden. Und vergessen wir nicht, daß wir auf der Unter- und auf der Oberstufe die Schüler im relativ reifsten Alter mit Fragen der Neuzeit beschäftigen müssen, wozu wir sicher weniger Zeit brauchen werden, als wenn wir mit den „Kleinen“ die gleichen Lehrziele erreichen müßten. Wie der Geschichtslehrer es dann fertigbringt, all das zu „bewältigen“, was völlig zu bewältigen eigentlich niemals gelingen kann — darin eben liegt das Geheimnis seiner Kunst!

Der Unterrichtsgegenstand, in dem — nach dem neuen Lehrplan — die Geschichte der Neuzeit ihren Platz zu finden hätte, heißt: „Geschichte und Sozialkunde.“ Dies wirkt zunächst absonderlich, und es wäre im Sinne des bisher Gesagten ebenso angezeigt, eine „Kulturkunde“, eine „politische Kunde“, eine „Verfassungskunde“ usw. in diesen Gegenstand einzubeziehen. Vermutlich sind die Urheber des Lehrplanes der Anschauung, daß für eine Kulturkunde im Rahmen des Deutschunterrichts, in den Fremdsprachen, in der bildnerischen und in der Musikerziehung, im philosophischen Einführungsunterricht, in der Psychologie usw. genügend Zeit zur Verfügung stehe und daß die nötigen Kenntnisse über Staat und Politik in der „Staatsbürgerkunde“ vermittelt werden können. Wir müssen trotzdem daran erinnern, daß die Erziehung der Jugend zum Staat, zum Vaterland, zur Staatsform der Republik und zur Erfüllung der staatsbürgerlichen Pflichten besonders ernst genommen werden muß und daß dem Unterricht in der Geschichte der Neuzeit hier immer eine wichtige Aufgabe zu erfüllen bleibt! Wie dem immer sei: Man muß mit Nachdruck darauf dringen, daß die „Sozialkunde“ auf einwandfrei feststehenden Tatsachen aufgebaut und daß sie gegen drei Gefahren verlässlich geschützt werde:

1. darf sie nicht dazu verwendet werden, um Lehrstoffrückstände in der Geschichte nachzutragen,

2. darf sie nicht in stimmungsbedingte, wortreiche Phantasien ausarten; bloßes Reden ohne realen Inhalt ist zu bekämpfen,

3. müßte gerade hier strengste Objektivität zur besonderen Pflicht erhoben werden. Vielleicht in keinem Fach ist die Gefahr, parteipolitische Gesichtspunkte in einer die Jugend schädigenden Weise in den Unterricht einzuführen, so groß wie gerade in einer einseitig ausgerichteten Sozialkunde. Auch eine vollständige Ausrichtung des Geschichtsunterrichts allein nach sozialkundlichen Gesichtspunkten müßte ebenso abgelehnt und scharf bekämpft werden. Wir erinnern an eine Lehrmeinung J. Stalins: Die Wissenschaft von der Geschichte der Gesellschaft kann trotz aller Kompliziertheit der Erscheinungen zu einer exakten Wissenschaft werden, die imstande ist, die Entwicklungsgesetze der Gesellschaft in der Praxis auszunützen, und „Die Geschichte kennt fünf Grundtypen von Produktionsverhältnissen: die Produktionsverhältnisse der Urgemeinschaft, der Sklaverei, des Feudalismus, des Kapitalismus, des Sozialismus“<sup>3</sup>.

Ein Zugeständnis an diese Auffassung wäre Zugeständnis an einen historischen Materialismus, den in der Unterrichtspraxis durchzuführen, gewiß nicht in unserer Absicht läge.

Fassen wir zusammen, was sich daraus für die Geschichte der Neuzeit und vielleicht auch für den Geschichtsunterricht im ganzen ergibt: Die gestellte Aufgabe ist sehr schwierig, aber trotz ihrer Schwere und wahrscheinlich eben wegen ihrer Schwere besonders reizvoll, auch deshalb, weil sie — nach vielen Richtungen hin — besonders wichtig ist. Verschiedene Faktoren wirken mit und sind daher mit zu berücksichtigen; vor allem der Schüler, sein Fassungsvermögen, seine Mitarbeit, sein Alter, seine Reife, das Ziel, das wir ihm voranstellen müssen, damit er es einmal ergreife und selbst zu seinem Ziele mache — seine Neigung und Fähigkeit, Interesse zu entwickeln, wohl auch sein Elternhaus und sein Milieu, aus dem er mitunter Anschauungen mitbringt, die zu ergänzen und — taktvoll! — zu berichtigen sind. Das sind ferner die Vorgesetzten, Behörden und Gesetze, Vorschriften und vor allem der Lehrplan und schließlich, last not least, der Geschichtslehrer selbst mit allen seinen Fähigkeiten, mit seinem guten Willen, aber auch mit allen Unzulänglichkeiten und Schwächen. Welcher unter diesen Faktoren ist der wichtigste? Wählen wir zum Vergleich ein Orchester, dem eine möglichst vollkommene Aufführung als Aufgabe

<sup>3</sup> J. Stalin, Über dialektischen und historischen Materialismus, deutsche Ausgabe, Stern-Verlag, Wien 1945, S. 13, 24 u. ö.

bevorsteht. Die Partitur, das ist der Lehrplan, die Mitwirkenden, das sind die Schüler, der Dirigent — das ist der Lehrer selbst. Wovon hängt die vollendete Aufführung in erster Linie ab? — Es darf nichts gespielt werden, was der Partitur widerspräche oder ihr gar Gewalt antäte, aber es gibt vorzügliche Dirigenten, die sogar ohne Partitur vollendete Konzerte geben, und für die beste Aufführung ist ein ausgezeichnete Dirigent wohl noch wichtiger als die beste Partitur.

Der Musikalität und hervorragenden Begabung des Dirigenten steht die Wissenschaftlichkeit des Geschichtslehrers analog und vollkommen ebenbürtig zur Seite. Mit der Wissenschaftlichkeit des Geschichtslehrers steht und fällt der gute Geschichtsunterricht. Man mag hundertmal einwenden, es gebe gute Wissenschaftler, die zugleich schlechte Lehrer sind, aber man wird kaum einen finden, der ein guter Lehrer und zugleich ein schlechter Wissenschaftler wäre. (Es könnte ja auch einer sehr musikalisch und doch ein schlechter Dirigent sein, aber einen guten Dirigenten, der von Musik nichts versteht, hat man wohl noch nicht erlebt!) Glücklicherweise der Lehrer, der begriffen hat, daß sein fortlaufend sich entwickelnder, unermüdlich geübter Unterricht der gegebene Anlaß ist, an sich selbst fortzuarbeiten und sich weiter zu vervollkommen. Diese Fortbildung besteht jedoch nicht bloß im Studium neuerschienenen Bücher und im Dazulernen dessen, wovon man noch nichts oder doch zu wenig gelesen und erfahren hat, sondern wohl noch mehr in der fortwährenden, unermüdlichen Vertiefung in das Lebendige dessen, was zum Wesen der Geschichte gehört. Oder denkt man mit fünfzig Jahren über die gleichen geschichtlichen Vorgänge nicht anders als mit zwanzig? Geschichte und nicht zuletzt die Geschichte der Neuzeit gehört zu jenen Fächern, in denen diese ständige Fortbildung und zugleich Vertiefung ganz besonders notwendig, aber auch ganz besonders fruchtbar ist — und für die Richtigkeit dieser Sätze gibt es wohl keinen schöneren Beweis als die Historiker- und Lehrerpersönlichkeit des verehrten Jubilars, dem, dessen sind wir sicher, bei Vollendung des 70. Lebensjahres nicht nur Liebesbeweise und Glückwünsche seiner Freunde, sondern ebenso auch die Hochachtung und Wertschätzung aller Fachgenossen und Jünger der gleichen Wissenschaft, der wir alle dienen, sicher sind.

**Schlußbemerkung:** Zur Vertiefung in die behandelten Fragen verweisen wir auf W. Bauer, Einführung in das Studium der Geschichte, Neudruck 1961 — und darin besonders auf die Ausführungen über „Periodisierung“ und über Christoph Cellarius-Keller (1638—1707), S. 105 ff., ferner auf E. Troeltsch, Die Bedeutung des Protestantismus für die Entstehung der modernen Welt, 1906 u. ö., M. Bendiscioli-E. Lousse, Età moderna, in: Beiträge zu einem Lexikon historischer Grundbegriffe — Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht 1959/60, und auf die „Relazioni“

und „Berichte“ über den 10. und den 11. Internationalen Historikerkongreß (Rom 1955, Stockholm 1960); für den Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit H. v. Srbik, Mittelalter und Neuzeit, in: Das Mittelalter in Einzeldarstellungen (Universitätsvorträge, Wien), 1930, und K. Eder, Deutsche Geisteswende zwischen Mittelalter und Neuzeit, 1937, — für den Übergang von der Neuzeit zur Zeitgeschichte und zur Gegenwart, E. Franzel, 1870 bis 1950, Geschichte unserer Zeit, 1951 u. ö., und R. Guarrini, Das Ende der Neuzeit, 1950.