

Geschichte und Höhere Schule

Sepp D o m a n d l

1

Der Geschichtsunterricht an Höheren Schulen steht schon seit Jahrzehnten im Mittelpunkt von Erörterungen, die zu oft sehr gegenteiligen Ergebnissen kommen. Es soll daher versucht werden, Bedeutung und Wesen des Faches Geschichte an Allgemeinbildenden höheren Schulen darzustellen, insbesondere soll untersucht werden, welche Forderungen die *Geschichtswissenschaft* an die Höhere Schule stellen muß; aber auch der *Staat* hat gerade in diesem Gegenstand das Recht und die Pflicht, auf den Inhalt dieses Faches einzuwirken; es gibt jedoch noch einen dritten Faktor, der für den Geschichtsunterricht bedeutsam ist, nämlich die geschichtliche *Landschaft*, in der der Schüler aufwächst. Richtig erschlossen, kann sie mithelfen, Liebe zur Geschichte zu wecken und das historische Verständnis zu verlebendigen und zu vertiefen. Die Bedeutung der *Landesgeschichte* muß besonders unterstrichen und herausgestellt werden, da sie an den Höheren Schulen aller Länder, auch des so eindeutig föderalistisch strukturierten Österreich, zu kurz kommt; und zwar soll ihre Bedeutung für den Geschichtsunterricht vor allem am Beispiel des Bundeslandes Salzburg aufgezeigt werden.

2

Da die vorliegende Arbeit eindeutig auf die Allgemeinbildende höhere Schule — und nur auf sie — ausgerichtet ist, muß zunächst kurz Wesen und besondere Aufgabe dieser Schule umrissen werden. Die Jugend, die die Höhere Schule besucht, genießt gegenüber ihren Altersgenossen die Bevorzugung, daß sie jahrelang in einer Art „Schonraum“¹⁾ leben darf. Sie genießt die „Verlängerung der berufsindifferenten Ausbildungszeit“; ihre Schule soll allgemeinbildend sein²⁾, das heißt, sie verzichtet „auf spezielle Berufs- oder Fachstudienvorbereitung“. Die Höhere Schule hat zum Unterschied von der Pflicht- und Fachschule wissenschaftlichen Charakter; sie „führt in die Grundformen wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens ein“; trotzdem vermittelt sie nicht eine „für das Studium notwendige Technik“, sondern muß bemüht sein, allein „um Grundeinstellung und eine innere Haltung, die weit über das Rationale hinausgeht“. Sie soll — und das scheint heute wichtiger zu sein als je — zu „Sachlichkeit“, ja sogar zu

¹⁾ Wilhelm Roessler, Zur Theorie der deutschen Schule. Ein historisch-systematischer Versuch, Zs. Bildung und Erziehung (Verlag Schwann), 1966, 1. Heft, S. 5.

²⁾ Auch Max Adler, der bedeutsame Theoretiker des Austromarxismus fordert dies schon 1924 ausdrücklich: „Wir Sozialisten . . . müssen auch schon heute . . . in der Erziehung die Geistesbildung über die Berufsbildung stellen“ in: Neue Menschen, Gedanken über sozialistische Erziehung, Berlin 1924, S. 71 f.

„Mißtrauen“ erziehen und damit die so schwierige „Fähigkeit, sich zu distanzieren“, erzielen³⁾.

Aufgabe der Hochschule ist vorwiegend wissenschaftliche Fachausbildung; die der Höheren Schule aber „die Vermittlung geistiger Zusammenhänge, zwar auf anderer Ebene, aber im gleichen Sinne wie auf der Universität“⁴⁾.

Die moderne Psychologie weiß um die Bedeutung der Bildbarkeit in früher Kindheit und die nachhaltige Wirkung von Jugendeindrücken⁵⁾; spätestens mit dem zehnten Lebensjahr muß daher der differenzierte Unterricht einsetzen; denn sowohl die Kinder, die den oben skizzierten Anforderungen gewachsen sind, als auch die weniger abstrakt, aber vielfach lebenspraktischer denkenden Kinder haben Anspruch auf schulische Betreuung in gesonderten Schulen, die ihrer Eigenart entsprechen⁶⁾; nur höher Begabte verfügen über die Fähigkeit, das Wesentliche der Geschichte zu erfassen; die anderen kommen über die gedächtnismäßige Aneignung von bloßen Daten kaum hinaus.

In unserem Zusammenhang ist auch noch das eine zu bedenken: der Geschichtsunterricht unterscheidet sich grundsätzlich von fast allen anderen Schulfächern; in den Fremdsprachen, in Mathematik, Chemie und besonders in den musischen Fächern ist der Schüler nicht nur zur Mitarbeit aufgerufen, er kann und muß das Gelernte auch nachvollziehen; im Geschichtsunterricht ist das nicht möglich. Aus dieser Erkenntnis heraus stellt schon Friedrich Nietzsche an die Spitze seiner Schrift *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* das Goethewort: „Übrigens ist mir alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben.“ Hierin liegt die besondere Schwierigkeit des Geschichtsunterrichtes: soll in dem jungen Menschen Geschichtsbewußtsein erwachen und Geschichtsverständnis heranreifen, so kann das nur in einer Schule vor sich gehen, die hohe geistige Anforderungen stellt und an der Muße herrscht, denn „das Geschichtsverständnis fordert den Lernenden in seinen tiefsten seelischen Schichten heraus“⁷⁾.

3

Die Einstellung auch des Gebildeten zur Geschichtswissenschaft ist weitgehend problematisch und durchaus nicht so, wie sie sich der Fach-

³⁾ Die letzten 6 Zitate sind entnommen: Hans Walter Erbe, *Die Pädagogik im 20. Jahrhundert* (Ernst Klett Verlag), hg. von Wolfgang Scheibe, S. 318 f.

⁴⁾ Helmut Seiffert, *Die Kluft zwischen Universitätsstudium und Beruf des Gymnasiallehrers*. Zs. *Bildung und Erziehung* (Verlag Schwann), 1966, Heft 1, S. 33.

⁵⁾ Vgl. dazu auch Goethe „Lehrjahre“, 2. Buch, 9. Kap. gegen Schluß (Jub.-Ausgabe 17., S. 136—39) und zu Eckermann 1829 („Der Mensch kann seine Jugendeindrücke nicht loswerden“).

⁶⁾ Vgl. Andreas Flitner und Günter Bittner, *Die Jugend und die überlieferten Erziehungsmächte. Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde*, Bd. 2, hg. vom Deutschen Jugendinstitut. Juventa-Verlag, bes. S. 23 f.

⁷⁾ So Dilthey; vgl. dazu: Theodor Wilhelm, *Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaft* (Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart), S. 54.

historiker wünscht; niemand spricht das klarer aus als Immanuel Kant. In der Geschichte ist „alles im Großen aus Torheit . . . und Zerstörungssucht zusammengesetzt“, bei ihrer Betrachtung ergreift uns „Unwille“⁸⁾; wir sind sogar genötigt, „unsere Augen . . . mit Unwillen wegzuwenden“⁹⁾; ein Vergleich der regellosen Geschichte mit den gesetzmäßigen Vorgängen in der Natur fällt natürlich zuungunsten der Geschichte aus; Kant ruft daher für die Geschichtsschreibung nach einem Kepler, „der die exzentrischen Bahnen der Planeten auf eine unerwartete Weise bestimmten Gesetzen unterwarf“; und nach einem „Newton, der diese Gesetze aus einer allgemeinen Naturursache erklärt“¹⁰⁾. Es scheint fast so, als ob Oswald Spengler Kants Forderung „ein sonst planloses Aggregat menschlicher Handlungen wenigstens im Großen als ein System darzustellen“¹¹⁾ verwirklichen hätte wollen.

Aber gerade in den Jahrzehnten, da diese herbe Kritik an der Geschichte formuliert wurde, erstand durch Voltaire, Herder, Möser, eben auch durch Kant selbst, durch Schiller, Hegel und Ranke die europäische Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie; erst jetzt wurde Geschichte auch ein eigenes Schulfach.

Wilhelm Dilthey führte dann die Geschichtswissenschaft über den Positivismus hinaus, dem sie im Laufe des 19. Jahrhunderts größtenteils verfallen war; in einem Brief Yorks an ihn taucht zum ersten Mal das Wort *Geschichtlichkeit* auf¹²⁾.

Das vertiefte Geschichtsverständnis unserer Gegenwart geht daher auf Wilhelm Dilthey und dann vor allem auf Martin Heidegger zurück; besonders bei letzterem kommt der Grundgedanke von der *Geschichtlichkeit* des menschlichen Daseins zu voller Klarheit. Nicht einzelne Fakten noch geschichtsphilosophische Ideologien sind ihm das *Thema* der Geschichte, sondern „die jeweils faktisch existent gewesene Möglichkeit menschlicher Existenz“¹³⁾. Aus der „Geworfenheit“ des Menschen folgt, daß er „das, was durch Erbe, Schuld und Schicksal geworden“ ist, entschlossen übernehmen und fortbilden muß. Geschichte hört damit auf, antiquarische Liebhaberei, rückblickende Romantik, ästhetische Freizeitbeschäftigung oder moralisierendes Urteilen zu sein, sie ruft uns in der Gegenwart auf, verantwortlich für die Zukunft zu handeln.

„Nur indem ich das eigene Erbe frei übernehme, wie es nun einmal geworden ist, indem ich die Tradition nicht bloß als solche undurchsichtig auf meinem Tun und Denken lasten, mich von ihr unfrei bestimmen lasse, sondern indem ich mir sie bewußt wiederhole, sie mir aneigne und ihr in Zustimmung und Ablehnung erwidere, werde ich

⁸⁾ Kant, Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, Einleitung (Inselausgabe I., S. 224).

⁹⁾ Kant, a. a. O., 9. Satz, S. 239.

¹⁰⁾ Kant, a. a. O., Einl., S. 224.

¹¹⁾ Kant, a. a. O., 9. Satz, S. 237.

¹²⁾ W. Dilthey und York von Wartenburg, Briefwechsel, hg. v. S. v. d. Schulenburg = Philosophie und Geisteswissenschaft, Band 1, 1923, S. 59.

¹³⁾ Martin Heidegger, Sein und Zeit, I, § 76.

frei für die bestimmten, mir hier und jetzt gestellten endlichen Aufgaben, trete ich ein in mein geschichtliches Schicksal¹⁴).“

Dieser Anschauung stehen schroff gegenüber Lehren, die heute im Westen wie im Osten anerkannt und nachdrücklich propagiert werden, und zwar gerade von denen, die den Fortschritt auf ihre Fahnen geschrieben haben¹⁵). Alle diese Lehren haben gemeinsam, daß sie eine späte — säkularisierte — Nachwirkung des Christentums sind. Einst galt, daß die Menschheit eingeschlossen ist zwischen Schöpfung, Erlösung und Weltende. Jetzt tritt an Stelle der Allmacht Gottes der Mensch mit seiner Vernunft, an Stelle des Weltuntergangs die diesseitige vollendete Welt. Arnold J. Toynbee erblickt in der „kollektiven Menschenanbetung“ „die tiefste Ursache für die Gefahr der Selbstzerstörung“¹⁶); es wird ja heute vielfach ein Humanismus gefordert, „dessen oberstes Motiv beim Menschen liegt, im Diesseits, in der Vorderwelt“¹⁷). Die geschichtswirksamste derartige Ideologie ist die von Karl Marx. Golo Mann spricht von seiner „ungeheuren Anmaßung“¹⁸), da er ja die Welt durch seine Philosophie verändern, die Zukunft vorausbestimmen will.

Zur selben Anschauung kommt aber auch der Westen, selbst dann, wenn er den dialektischen Materialismus ablehnt, durch logische Trugschlüsse, die er aus der an sich unbedingt notwendigen Planung in allen technischen und vielen soziologischen Dingen zieht¹⁹).

Dieser Utopismus ist keineswegs ein fortschrittliches, sondern das reaktionäre Element in unserer Zeit: er „tut immer das Vergangene als etwas Schlechtes, Unvernünftiges, Unnotwendiges ab und baut in der Zukunft Luftschlösser; er sieht dabei nicht, wie sehr seine Gedanken motivlich der Vergangenheit verhaftet bleiben; das Neue wird nur deshalb, weil es neu ist, schon das Wahre; mit der Vergangenheit wird radikal gebrochen“²⁰).

Jeder derartige Utopismus macht obendrein unduldsam, denn der Ideologe ist nicht mehr zu einer wirklichen Auseinandersetzung imstande²¹). Die oben vertretene Anschauung von *Geschichtlichkeit*, wie sie von Dilthey und Heidegger geprägt wurde, erscheint allen, die einer Ideologie verhaftet sind, als Störung, die bekämpft werden muß;

¹⁴) Kurt Schilling, *Geschichte der Philosophie*, I, S. 36, erläutert so die Grundideen Heideggers.

¹⁵) Vgl. dazu Peter Heintel, *System und Ideologie. Der Austromarxismus im Spiegel der Philosophie Max Adlers*, 1967, S. 197.

¹⁶) Arnold J. Toynbee, *Sinn oder Sinnlosigkeit?*, enthalten in *Sinn der Geschichte. Sieben Essays*, hg. v. Leonhard Reinisch, 3. A., 1967 (Verlag C. H. Beck München), S. 95 f.

¹⁷) Karl Steinbuch, *Falsch programmiert — über das Versagen unserer Gesellschaft in der Gegenwart und vor der Zukunft und was eigentlich geschehen müßte*. Stuttgart 1968.

¹⁸) Golo Mann, *Die Grundprobleme der Geschichtsphilosophie von Plato bis Hegel*, wie Anm. 16, S. 27.

¹⁹) Vgl. dazu Benjamin Lee Whorf bei: Otto Friedrich Bollnow, *Das richtige Verhältnis zur Zeit in philosophischer Hinsicht*, *Zs. Universitas*, März 1969, H. 3, S. 252.

²⁰) Peter Heintel, a. a. O., S. 196 f.

²¹) Bollnow, a. a. O., S. 252.

dabei verkennen die Ideologen, daß es allein echte *Geschichtlichkeit* ist, „was die Geschlossenheit der Welt aufbricht und eine offene, Neues hervorbringende Zukunft ermöglicht“²²). Da wir eine Jugend brauchen, die ohne ideologische Scheuklappen an alle Aufgaben, die uns eine unbekanntere Zukunft stellen wird, herantritt, scheint uns das wichtigste Ziel des Geschichtsunterrichts an Höheren Schulen zu sein, daß der junge Mensch das Wesen der *Geschichtlichkeit* erfäßt.

Hiemit erwächst aber der Höheren Schule eine besonders schwierige Aufgabe; eine *Geschichtsdarstellung*, die im Anekdotischen, Sensationellen, im Utilitaristischen oder im moralischen Be- und Verurteilen und im Tendenziösen gipfelt, findet bei Jugendlichen sehr leicht Anklang; nichts aber ist schwieriger, als Sinn für echte *Geschichtlichkeit* zu erwecken; ist doch die Geschichte eine der spätesten Früchte am Baum unserer Wissenschaften. Vielleicht wirkt sich hier auch das biogenetische Grundgesetz aus, wonach die Jugend noch mehr in den Formen der Frühzeit der Menschheit denken muß und erst das reife Alter zu den Erkenntnissen des letzten Jahrhunderts aufsteigen kann²³).

Dazu kommt noch etwas anderes: auch wenn man nicht so weit geht wie Oswald Spengler, der behauptet, zur Geschichte müsse man geboren sein²⁴), kann man feststellen, daß nicht jeder Mensch, auch nicht jeder Gebildete, überhaupt ein Organ dafür hat.

Ein echtes Verständnis für die Geschichte werden nur Menschen gewinnen, die auch für das Tragische, wie es uns in unserem Leben und in den Werken der größten Dichter entgegentritt, aufgeschlossen sind. Denn was von der großen Tragödie gilt, gilt auch von der Geschichte: sie „durchläuft die ganze Skala“ — „vom Pol des weisesten und edelmütigsten Beginnens bis zum Gegenpol des abwegigsten und verruchtesten Treibens“²⁵). Was die großen Deuter der antiken Tragödie, wie Albin Lesky²⁶) und Wolfgang Schadewaldt²⁷) über das Verhältnis des Menschen zum Tragischen ausführen, kann daher auch zur Deutung der Geschichte herangezogen werden; beide Forscher zeigen uns auf die „Amphibolik des Begriffes *tragisch*“ und was echte Tragik verursacht²⁸). Wir müssen uns hüten, das Wesen des Tragischen und der

²²) Bollnow, a. a. O., S. 253.

²³) Vgl. dazu: Friedrich Kainz, *Psychologie der Sprache*, II. Bd. (Stuttgart 1960), S. 126 f.

²⁴) „Zur Naturerkenntnis kann man erzogen werden, der Geschichtskenner wird geboren.“ Oswald Spengler, *Der Untergang des Abendlandes*, I. Bd., 2. Kap., 5. Abschnitt.

²⁵) Theodor Litt, *Die Selbstbesonderung des Sinnes der Geschichte* (wie Anm. 16, S. 71); vgl. dazu auch: Alfred Weber, *Das Tragische in der Geschichte* (München 1943 u. 1959), S. 9: „Das Eingebettetsein der tragischen Sicht in den Geschichtsstrom“ und S. 499: „Was die Geschichte bringt, ist unendlich viel Tragik.“ „Was sie aber . . . zuläßt, ja immer wieder aufruft und bisher nie vergeblich aufgerufen hat, ist spontan wieder Herr des Schicksals zu werden.“

²⁶) Albin Lesky, *Gesammelte Schriften*, hg. v. Walter Kraus, Bern 1966.

²⁷) Wolfgang Schadewaldt, *Antike und Gegenwart. Über die Tragödie* (München 1966).

²⁸) Lesky, a. a. O., S. 213 und 215; Lesky stellt hier fest, daß für Tragik vier

Geschichte „auf das Niveau der Sitte und Moral, das heißt der personal menschlichen Verbindlichkeiten“ herabzudrücken. Der Konflikt der großen Tragödie und der Geschichte beruht auf dem „Gegensatz überpersönlicher heteronomer Mächte. Er beruht in seiner Tiefe auf der inneren Entzweiung der Wirklichkeit selbst, beruht auf dem geheimnisvollsten *Deus contra Deum*“²⁹). Als Österreicher darf man hier wohl anfügen: die leidvolle, von echter Tragik erfüllte Geschichte Österreichs vom Tode Kaiser Leopolds II. bis zum bitteren Ende 1918 kann wohl nur aus einer solchen Schau würdig dargestellt werden.

Wie wirkungslos der moralisierende und tendenziös ausgerichtete Geschichtsbetrieb jederzeit war, haben übrigens die politischen Umwälzungen der letzten anderthalb Jahrhunderte hinlänglich immer von neuem bewiesen; schon 1848 waren die so konsequent vormärzlich geschulten Wiener Studenten wildeste Barrikadenkämpfer.

Das Ziel, das sich der Geschichtsunterricht heute stecken muß, lassen selbstsichere Ideologen kaum gelten; denn wer Erziehung durch Schulung, durch Ausrichtung ersetzen will, lehnt es ab. Und doch ist es das höchste, was man von Erziehung fordern kann; was Schadewaldt von der Tragödie erwartet, gilt auch vom Geschichtsunterricht: „die Möglichkeit, daß sie dann und wann mit ihren Erschütterungen den Kern eines Menschen trifft, der aus diesem Aufgefaßtsein von der Wahrheit des Wirklichen in der Folge vielleicht verändert hervorgeht“³⁰). Dieselbe pädagogische Wirkung sieht auch Karl Jaspers: „In der Anschauung des Großen — dem Geschaffenen, Getanen, Gedachten — leuchtet die Geschichte wie ewige Gegenwart. Sie beschwichtigt nicht mehr eine Neugier, sondern wird beschwingende Kraft“³¹).“

4

Vor zweihundert Jahren, im Zeitalter der Aufklärung, übernahm der Staat die Verantwortung für die Schule; mit Recht kann er daher erwarten, daß aus der Höheren Schule Führungskräfte für Verwaltung, Politik, Wirtschaft, Technik und Wissenschaft erwachsen; er kann und muß noch mehr verlangen, daß nämlich eine Jugend herangebildet wird, die sich zum Staat bekennt und bereit ist, die Verantwortung für seinen Fortbestand in alle Zukunft zu übernehmen, die aber überdies gewillt ist, Bequemlichkeit und persönliches Wohlergehen hinter diese Aufgabe zurücktreten zu lassen. Hier erwächst der Schule eine Aufgabe, die für Österreich besonders dringlich ist; denn im Vergleich mit anderen Ländern mangelte es Österreich an Lebenswillen —

Voraussetzungen sein müssen; diese gelten aber auch für die Geschichte: 1. Dignität des Falles, 2. Beziehungsmöglichkeit auf das Wir (*nostra res agitur*), 3. das Ergebnis darf nicht nur dumpf erlitten sein, sondern muß ins „Bewußtsein erhoben und bestanden werden“, 4. die unbedingte Ausweglosigkeit des tragischen Konflikts hat den Glauben an das Absolute zur Voraussetzung.

²⁹) Schadewaldt, a. a. O., S. 8 und S. 14.

³⁰) Schadewaldt, a. a. O., S. 58 f. Das Grundlegende über den hier von Schadewaldt angedeuteten erzieherischen Vorgang bringt: Otto Friedrich Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Urban-Bücher Nr. 40.

³¹) Karl Jaspers, Vom Ursprung und Ziel der Geschichte (Zürich 1949), S. 345.

die geringe Kinderzahl beweist es; schon einmal, vor 1938, war bei uns die Zahl der Todesfälle größer als die der Geburten. Aber auch heute ist die Geburtenrate so niedrig und die Überalterung so weit fortgeschritten, daß nicht nur die soziale Wohlfahrt, sondern auch der Fortbestand unseres Landes gefährdet ist³²⁾). Aufgabe der Schule müßte es sein, die aus unbegreiflichen Gründen meist optimistisch umgedeuteten statistischen Angaben wahrheitsgemäß zur Darstellung zu bringen. Der Schüler muß erkennen, daß das weltweite Schlagwort von der Geburtenexplosion wohl für einige außereuropäische Länder gilt, daß es aber die Aufgabe Österreichs sein muß, seine Bevölkerung so zu vermehren, wie es z. B. die Niederlande und Belgien in den letzten Jahrzehnten getan haben — zum Segen ihrer Länder. Da die Mehrzahl unserer Schüler aus kinderarmen Familien stammt, steht hier die Schule vor einer sehr schwierigen Aufgabe. Nicht anders steht es um den Wehrwillen, der gerade in letzter Zeit gerne als sinnlos verspottet wird, obwohl die Geschichte lehrt, daß ein kleiner Staat in so gefährdeter Lage wie Österreich seine Freiheit nur dann wahren kann, wenn der Wille zur Verteidigung so selbstverständlich ist wie in der Schweiz.

Soll unsere Jugend wirklich zu verantwortlichem Handeln für die Zukunft aufgerufen werden, so muß auch das Bekenntnis zum *geschichtlich gewordenen Staat* und zu seiner *politischen Struktur* selbstverständliche Frucht des Geschichtsunterrichtes sein. In fast allen Ländern ist diese Forderung völlig unproblematisch; auf uns Österreichern lastet aber eine stolze Tradition, die uns unsicher machen könnte; unter Karl V. war die casa d'Austria die beherrschende Weltmacht, bis 1918 war unser Österreich Großmacht, auch nach 1806 noch immer überstrahlt vom Glanze der alten deutschen Kaiserherrlichkeit; heute aber sind wir ein machtloser Kleinstaat im Grenzbereich zweier Weltmächte. Dazu kommt noch eines: die Massenmedien, viele literarische Werke, leider auch manche sich wissenschaftlich gebende Arbeiten, sogar viele offizielle Feiern schaffen aus einer zu kraftloser Sentimentalität abgeglittenen Pietät eine Stimmung, die nicht vom Glauben an die *Zukunft* unseres Landes getragen ist. Jeder Erzieher weiß aus Erfahrung, wie sehr eine unkritische Verherrlichung der guten alten Zeit es unserer Jugend erschwert, sich voll und ganz für die Aufgabe der Gegenwart in unserem heutigen kleinen Österreich einzusetzen. Wenn aber in einer pathetischen Festrede vor Studenten behauptet werden kann, seit 1918 „krankt“ „Österreichs Seele“³³⁾, so könnte unsere Jugend allzu leicht zur Überzeugung kommen, all die Übelstände, die der junge Mensch im öffentlichen Leben mit Recht verabscheut, hätten erst nach und als Folge von 1918 über uns hereinbrechen können. Dem Österreich verpflichteten Geschichtsunterricht erwächst somit eine bedeutsame Aufgabe: Die österreichische Schule wird die Leistung des Hauses Österreich für Europa, für das Reich, für die italienischen Provinzen und besonders das großartige Wirken für die Völker des Donauraumes darstellen; als Schule des heutigen Österreichs hat sie aber auch

³²⁾ Im Jahre 1980 werden 27 Prozent aller Österreicher über sechzig Jahre sein.

³³⁾ Roland Nitsche, Die Aufgabe des österreichischen Geschichtsschreibers in unserer Zeit (Leykam, Graz), S. 13.

die Pflicht, rückschauend festzustellen, welche Rolle das Volk unseres heutigen Vaterlandes und seine Bundesländer bei diesen welthistorischen Vorgängen spielten.

Unser Land gab zwar der Dynastie durch Jahrhunderte den Namen, aber bei den weltweiten Aufgaben des Hauses Österreich konnten die Alpen- und Donauländer nach der Rückkehr der Dynastie aus Spanien nicht mehr Subjekt im geschichtlichen Handeln sein; seit dem Wiener Neustädter Blutgericht von 1522 hatte das Herrscherhaus obendrein tiefes Mißtrauen gegen unsere Länder, das durch die Reformation verstärkt wurde und in der Gegenreformation in allen Bundesländern mit Ausnahme Tirols zur Vertreibung oder Demütigung des bodenständigen Adels und auch des Bürgertums führte. Daß dieses Mißtrauen bis 1918 eine latent wirkende Kraft blieb, wird durch die Zusammensetzung der Führungsschichten der Monarchie bestätigt. 1804, also in dem Jahre, da das Kaisertum Österreich begründet wurde, gab es unter 37 Generälen nicht einen einzigen Österreicher im heutigen Sinne. Das Außenministerium wurde in den hundert Jahren von 1818 bis 1918 nur ein einziges Mal durch drei (!) Jahre von einem „Österreicher“ geleitet³⁴).

Unsere Schulgeschichtsbücher dürften aus Pietät auch nicht Wichtiges verschweigen, z. B. nicht die erschütternde letzte Handlung der sterbenden Monarchie, daß nämlich gerade die Regimenter, die aus den heutigen Österreichern und Sudetendeutschen bestanden und die als einzige in vorbildlicher Treue bis zum bitteren Ende ausgehalten hatten, am 3./4. November 1918 bewußt in die italienische Gefangenschaft geschickt wurden — 350.000 Soldaten an der Zahl.

Verzerrte, die wahre Geschichte verfälschende Rückschau könnte die Tatkraft unserer Jugend fehlleiten und lähmen; wenn Josef Roth in seinem Roman „Radetzky marsch“ noch 1932 (!) den Prototyp des echten Österreichers, den Bezirkshauptmann Franz von Trotta an dem Tag, da Kaiser Franz Joseph in der Kapuzinergruft beigesetzt wird, sterben läßt, so bedeutet das letzten Endes eine Abwertung unseres heutigen Österreich.

Die aus dem konservativen Lager kommenden Bauernführer und Priester, wie der Landeshauptmann von Tirol Josef Schraffl, der von Oberösterreich, Prälat Joh. Nep. Hauser, und der Vorarlberger Politiker Jodok Fink, die in den Novembertagen die rasche Entscheidung für die Republik ermöglichten, und die Führer der Sozialdemokraten und Nationalliberalen sowie die Masse des Volkes dachten erfreulicherweise schon 1918 anders; instinktiv spürten sie alle schon die Aufgabe, die dem neuen Österreich gestellt war, und bejahten sie.

Gewiß war der Zusammenbruch von 1918 keine echte Revolution; aber er brachte eine entscheidende *geschichtliche Wende* und uns Österreichern einen schweren Auftrag. Zum ersten Mal seit 400 Jahren war das Volk unserer Bundesländer aufgerufen, sein Schicksal selbst in die Hand zu nehmen und die erforderlichen Führungskräfte aus seiner Mitte zu berufen. Dieses echt *geschichtliche Faktum* und diese uns allen

³⁴) Nikolaus von Preradovich, Die Führungsschichten in Österreich und Preußen 1800 bis 1918, 1958, S. 43 und S. 12.

gestellte Aufgabe herauszuarbeiten, ist zweifellos vordringliche Aufgabe des Geschichtsunterrichtes. Die Bedeutsamkeit und das Neue, das 1918 für uns ins Leben trat, wird noch dadurch unterstrichen, daß zunächst die noch aus der Zeit der Monarchie stammenden Parteien und Politiker der neuen Aufgabe so wenig gewachsen waren, daß die Erste Republik schon 1934 scheiterte. Eine echt österreichische Politik konnte erst nach 1945 einsetzen, als eine neue Generation antrat. Für den Geschichtsunterricht, gerade an österreichischen Schulen, scheint besonders zu gelten, was Nietzsche feststellt, daß man unter Umständen „grausam“ über „Pietäten hinwegschreiten“ muß, wenn man nicht an der „Entwurzelung einer lebenskräftigen Zukunft“ schuldig werden will³⁵). Auch Nietzsches Zeitgenosse, der große Historiker Jacob Burckhardt, warnt schon, die Geschichte müsse sich frei machen „von bloßen abgestorbenen Lebensformen und von reflektierendem Geschwätz“³⁶).

Gerade weil sich aber der Historiker seines staatsbürgerlichen Auftrages — York nennt es in einem Schreiben an Dilthey eine „staatspädagogische Aufgabe“³⁷) — stets bewußt ist, steht er doch der immer wieder, besonders in unserer Zeit erhobenen Forderung, die staatsbürgerliche Erziehung in der Schule und insbesondere im Geschichtsunterricht zu institutionalisieren, ablehnend gegenüber; denn er fürchtet und weiß, daß dies weniger die angestrebte Reife und Mündigkeit, vielmehr aber eine unpolitische Haltung und Fügsamkeit in jede augenblickliche Situation fördert, vielleicht sogar mitschuldig wird, wenn es später bei den Heranwachsenden zu Ausbrüchen sinnlosen Protestes kommt.

Schon der Beginn der staatsbürgerlichen Erziehung war peinlich: als die Zahl der sozialdemokratischen Abgeordneten im Deutschen Reichstag unaufhaltsam wuchs, gab Kaiser Wilhelm II. am 1. Mai 1889 der Höheren Schule den Auftrag, dem „entgegenzuwirken“. Das Ministerium ordnete daraufhin für den Geschichtsunterricht der neunten Klasse eine „Belehrung über die Verderblichkeit der Sozialdemokratie“, „an der Hand des gesunden Menschenverstandes“, „ohne dabei in nähere Erörterung der sozialistischen Thesen einzutreten“, an³⁸). Eine derartige Weisung wich aber grundsätzlich ab von der durch Humboldt gegründeten Tradition des Gymnasiums³⁹); der *Inhalt* solcher Vorschriften hat sich seither oftmals geändert, ihr *Wesen* blieb

³⁵) Friedrich Nietzsche, Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben (im Abschnitt 3 und 4).

³⁶) Jacob Burckhardt, Weltgeschichtliche Betrachtungen, Schluß des 5. Kap. Das zitierte Wort könnte man auf von unechtem Patriotismus getragene Ausführungen über Österreich wie *ein Rest Barock* oder *gut keltisch und gut slavisch* beziehen (Roland Nitsche, a. a. O., S. 8 und 11). — ³⁷) Vgl. Anm. 12, S. 249.

³⁸) Vgl. dazu: Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts (3. A. 1921), II., S. 596.

³⁹) Ebenso stellt das Schweizer „Lexikon der Pädagogik“, Bern 1950, fest: „Das Wissen um den Staat und seine Rechtsordnung“ muß selbstverständlich aus dem Geschichtsunterricht erwachsen; aber es wäre „pädagogisch wie politisch verhängnisvoll“, „die geschichtlichen Sachverhalte den Wünschen des Tages entsprechend umzudeuten.“

unter allen Systemen immer das gleiche; mittels der staatsbürgerlichen Erziehung versucht das jeweilige Establishment, die heranwachsende Generation so zu formen, wie man sie gerne haben möchte. Für sie trifft auch heute noch das sarkastische Wort Nietzsches zu, sie bewege ihre „Glieder genau in dem Takte, in dem irgendeine ‚Macht‘ am Faden zieht, sei es nun eine Regierung oder eine öffentliche Meinung oder eine Zahlenmajorität“⁴⁰). Mit Recht bezeichnet Karl Jaspers die Benützung der Geschichte zur Propaganda als Lüge⁴¹). Derartigen Versuchen, in den Fluß der Geschichte so ein Element der Statik einzubauen, steht die echte Geschichtsauffassung entgegen, die offen ist und für die Zukunft und ihre Dynamik bereit macht. Auch im Rockefeller-Report wird diese Auffassung bestätigt: „Wir sollten unsere Jugend eher dazu erziehen, es mit dem Unbekannten aufzunehmen, als sie für schon bekannte Anforderungen vorzubereiten“⁴²).“

5

Die *Landesgeschichte* gewinnt seit den dreißiger Jahren besondere Bedeutung; denn mit Hermann Aubin, Franz Steinbach und Theodor Mayer trat damals, wie Joseph Fleckenstein feststellt, „die landesgeschichtlich interessierte Forschung überhaupt in eine Phase des Aufbruches ein“; in der Landesgeschichte wird jetzt nicht mehr eine Bestätigung bereits bekannter Forschungsergebnisse gesucht und gefunden, vielmehr erstrebt sie „eine Intensivierung der Reichsgeschichte“, ihr Grundprinzip ist, „vom landesgeschichtlichen Detail zu den allgemeinen Erscheinungen vorzustoßen und den Zusammenhang zwischen dem Besonderen und Allgemeinen zu ergründen“⁴³). Die Landeskunde hat somit einen Wandel unseres Geschichtsbildes mitbewirkt⁴⁴).

Diese neuorientierte *landesgeschichtliche Forschung* befruchtet auch den *Geschichtsunterricht* der Höheren Schule. Von ihren Ergebnissen ausgehend kann die Schule den Gang der Geschichte weithin aufzeigen an Erscheinungen, die dem Schüler vor Augen stehen; der Weg, den ein solcher Geschichtsunterricht gehen muß, ist allerdings von Landschaft zu Landschaft verschieden: der Appenzeller erlebt heute noch die Landsgemeinde mit ihren in die Germanenzeit zurückreichenden Bräuchen, der Hanseate hat noch die Spuren einstiger Seeherrschaft vor Augen, der Kärntner findet nicht nur allorts großartige Denkmäler der Karolingerzeit vor, sondern kann auch stolz sein darauf, daß sein Land nach 1918 das einzige war, das Mut und Kraft hatte, seine Einheit und Freiheit zu erkämpfen, der Burgenländer weiß, daß er bis 1922 einer fremden feudalen und später chauvinistischen Herrschaft ausgeliefert war, und der Salzburger lebt in einer Stadt, die ihre geistlichen Landesherren zu einem im ganzen deutschen Raum einzig dastehenden Denkmal gestaltet haben. Trotz der *Verschiedenheit des*

⁴⁰) Nietzsche, a. a. O., im Abschnitt 8.

⁴¹) Jaspers, a. a. O., S. 293.

⁴²) Vgl. Wilhelm, a. a. O., S. 217.

⁴³) Josef Fleckenstein in seinem Festvortrag: Danksagung an Theodor Mayer zum 85. Geburtstag, Konstanz 1969, S. 20, 19 u. 21.

⁴⁴) Georg Wilhelm Sante im Territorien-Ploetz, S. XI.

Weges ist aber das *Ziel* allen gemeinsam: eine *Schau der Geschichte*, die befähigt, fest in der Gegenwart zu stehen, um die Zukunft zu meistern.

Dank des Aufschwunges der Landesgeschichte stehen heute der Schule einige leicht erreichbare Hilfsmittel zur Verfügung; als Nachschlagewerk der Territorien-Ploetz⁴⁵⁾ — für Österreich von Karl Lechner bearbeitet — und vor allem die knappen und plastischen Einleitungen zu den einzelnen Landschaften im Handbuch der historischen Stätten, in der Reihe der bekannten Taschenausgaben des Kröner-Verlages⁴⁶⁾, die alle von hervorragenden Forschern verfaßt sind; für Österreich von Fritz Posch (Steiermark), Gotbert Moro (Kärnten), Martin Hell und Herbert Klein (Salzburg), Ludwig Welti und Elmar Vonbank (Vorarlberg), Franz Huter (Tirol)⁴⁷⁾. Auf den wissenschaftlichen Rang der benützten Darstellungen wird die Höhere Schule besonders achten, denn Interessantes und Anekdotisches von bloß lokaler Bedeutung darf die Schüler nicht belasten.

Wie die *landeskundliche Forschung* im *Geschichtsunterricht* verwertet werden kann, soll an einer Landschaft näher aufgezeigt werden. Wenn dabei vor allem auf die *Salzburger Landesgeschichte* eingegangen wird, geschieht das aus zwei Gründen. Die Entwicklung des Erzbistums Salzburg kann von den Anfängen des Deutschen Reiches bis zu seinem Ende überblickt werden. Der zweite Grund ist aber ein personeller: mit Recht stellt Georg Wilhelm Sante fest, daß es nur wenige historische Räume gibt, die ähnlich wie die Rheinlande durch Hermann Aubin in ihren morphologischen Aspekten dargestellt worden sind⁴⁸⁾. Das Bundesland Salzburg hat aber in Herbert Klein einen Geschichtsschreiber gefunden, der alle Forderungen der modernen Landesgeschichte erfüllt und mit seinen Arbeiten einen wertvollen Beitrag zur Lösung drängendster Probleme der gegenwärtigen Geschichtsforschung gibt.

Es ist nicht unsere Aufgabe, das wissenschaftliche Gesamtwerk Herbert Kleins zu würdigen⁴⁹⁾, es soll aber aufgezeigt werden, wie einzelne seiner Arbeiten im Schulunterricht verwertet werden können; und zwar soll besonders auf die Aufsätze hingewiesen werden, deren Ergebnisse nicht nur in den Salzburger, sondern in den Schulen des ganzen deutschen Sprachgebietes benützt werden können. Dies gilt vor allem von den Vorträgen, die Klein vor einem so bedeutsamen Forum wie dem Konstanzer Arbeitskreis für mittelalterliche Geschichte gehalten hat.

Zur Frage, ob Römerstädte auf unserem Boden weiterlebten oder

⁴⁵⁾ Geschichte der deutschen Länder. Territorien-Ploetz, hg. v. Georg Wilhelm Sante, Bd. I, 1964.

⁴⁶⁾ „Handbuch der historischen Stätten“, Alfred Kröner-Verlag, Stuttgart (bisher erschienen neun Bände, darunter für Österreich „Alpenländer mit Südtirol“; hg. v. Franz Huter).

⁴⁷⁾ Der Band für die österreichischen Donauländer ist erst im Erscheinen.

⁴⁸⁾ Sante, Territorien-Ploetz, S. XV.

⁴⁹⁾ Das geschah ausführlich durch Theodor Mayer in der Festschrift zum 65. Geburtstag Herbert Kleins: Beiträge zu Siedlungs-, Verfassungs- und Wirtschafts-geschichte von Salzburg. 5. Ergänzungsband der Mitteilungen der Gesellschaft für Salzburger Landeskunde.

völlig neu gegründet werden mußten, bringt der Aufsatz *Juvavum — Salzburg* einen wertvollen Beitrag⁵⁰⁾. *Salzburg, ein unvollendeter Paßstaat*⁵¹⁾ weist nach, daß die Salzburger Erzbischöfe beim Aufbau ihres Territoriums zeitweise bewußt danach strebten, auch die Südabdachung der Alpen in ihren Besitz zu bekommen; sie befolgten dabei, ohne es zu wissen, einen geopolitischen Grundsatz, den erst Friedrich Ratzel und dann Albrecht Haushofer formuliert haben.

Die Forschung der Gegenwart widmet sich besonders eingehend dem Problem der Freiheit; eine Tagung des Konstanzer Arbeitskreises beschäftigte sich zum Beispiel ausführlich damit⁵²⁾; auf Grund seiner eingehenden Quellenforschungen kann Herbert Klein in seinem Aufsatz *Die Salzburger Freisassen*⁵³⁾ dazu einen wertvollen Beitrag liefern. Heinrich Ritter von Srbik unterstreicht die hohe Bedeutung besonders der rechts-, wirtschafts- und bevölkerungsgeschichtlichen Forschung⁵⁴⁾; die vielen einschlägigen Arbeiten Kleins zur Entwicklung der Wirtschaft und des Verkehrswesens können hier nicht einzeln angeführt werden, zu erwähnen sind *Über Schwaigen im Salzburgerischen* oder *Der Saumhandel über die Tauern*⁵⁵⁾.

Für die Schule ist besonders gut verwertbar die Darstellung *Das große Sterben von 1348/49 und seine Auswirkungen auf die Besiedlung der Ostalpenländer*⁵⁶⁾; die Pest hatte bekanntlich für unsere Geschichte und besonders für den Landesausbau im Osten verhängnisvolle Folgen gehabt; hier wird in minuziöser Kleinarbeit aufgezeigt, welchen Weg die Seuche nahm und welche Auswirkungen sie hatte. Wachsen und Vergehen der Besiedlung und das Wirksamwerden historischer Kräfte kann so in der Schule anschaulich gezeigt werden.

Ähnlich wertvolle Erkenntnisse zu wichtigen Fragen der modernen Geschichtsforschung finden sich verstreut in den Publikationsreihen der so verdienstvollen landeskundlichen Vereinigungen aller Landschaften. Leider sind sie aber nur dem engsten Kreis der Forscher zugänglich. Es wäre daher dringend nötig, diese Forschungsergebnisse auch der Schule zu erschließen. Für den Lehrer an Höheren Schulen wäre es wertvoll, wenn eine Zusammenstellung der wirklich beispielhaften Aufsätze, die allgemein Gültiges bringen, vorläge, oder zumindest methodisch durchdachte Auszüge daraus.

Dringend reformbedürftig ist bei uns der Unterricht, soweit er sich auf die Geschichte Österreichs erstreckt. Denn die Individualität unserer Bundesländer und ihrer so wertvollen Leistungen werden noch immer allzu sehr vernachlässigt.

⁵⁰⁾ Erschienen im Bd. IV der Vorträge und Forschungen, hg. vom Konstanzer Arbeitskreis: Studien zu den Anfängen des europäischen Städtewesens, 1958, S. 77 ff. und in der Festschrift für Klein, S. 1 ff.

⁵¹⁾ Vorträge und Forschungen, Bd. X, Die Alpen in der europäischen Geschichte des Mittelalters, S. 275 ff.

⁵²⁾ Ebendort, Bd. II, Das Problem der Freiheit in der deutschen und schweizerischen Geschichte.

⁵³⁾ Ebendort, S. 77 ff., und Festschrift für Klein, S. 253 ff.

⁵⁴⁾ Heinrich von Srbik, Geist und Geschichte vom deutschen Humanismus bis zur Gegenwart, Band II, S. 339. — ⁵⁵⁾ Festschrift für Klein, S. 277 ff. und 427 ff.

⁵⁶⁾ Festschrift für Klein, S. 33 ff. und vorher SLK 1960, 100. Band, S. 91 ff.

Offenbar, um das Staatsgefühl im auseinanderstrebenden Vielvölkerstaat zu stärken, arbeitete man vor 1918 bewußt eine Geschichtsteologie heraus, die Adam von Wandruszka mit Recht als *Donauraummystik*⁵⁷⁾ bezeichnet. Österreichs Geschichte beginnt darnach 976 mit der Begründung der Babenbergischen Ostmark und 996 mit der ersten Bezeichnung eines unbedeutenden Landstriches im heutigen Niederösterreich mit Ostarrichi. Die Babenberger lösen dann die Ostmark von Bayern und erwerben ebenso wie später die Habsburger Bundesland nach Bundesland; Ferdinand I. legt schließlich den Grundstein für die Donaumonarchie.

Bei einer auf diese Weise vereinfachten Geschichtsbetrachtung müssen die einzelnen Bundesländer zu kurz kommen. Im *heutigen* Österreich, nach 1918, kommt dieser zentralistisch ausgerichteten Geschichtskonstruktion nicht mehr dieselbe Berechtigung zu wie früher; aber sie lebt noch immer fort. Vielfach tritt das betreffende Bundesland erst mit der *Erwerbung* durch die *Babenberger* oder *Habsburger* in den Gesichtskreis des Schülers, aus ihrer so bedeutsamen, schon jahrhundertelangen Geschichte vorher erfährt er oft nur den Namen des abtretenden Herrschergeschlechtes; die Eigenart der einzelnen Länder und ihrer oft so gewaltigen geschichtlichen Leistungen vorher und dann im Verbands Österreichs finden kaum Beachtung.

Dieser Mißstand kann nur beseitigt werden, wenn Methoden und Ergebnisse der modernen Landesgeschichte in der Schule verwertet werden; Voraussetzung dazu sind aber, wie oben angedeutet, geeignete Behelfe für den Lehrer. Bei der Berücksichtigung der modernen Landesgeschichtsforschung am Gymnasium ist aber eines unbedingt zu beachten: es darf dadurch auf keinen Fall eine Vermehrung des abfragbaren Gedächtnisstoffes, der dem Schüler zugemutet wird, eintreten; es sei ein Vergleich gestattet: der Unterricht aus Geographie und Geologie hat nicht die Aufgabe, Namen und Höhen von Hunderten von Bergen einzuprägen; sein Ziel muß vielmehr sein, daß der Schüler die Erscheinungen der Erdgeschichte und die morphologischen Formen im Gelände wirklich sehen lernt. Dasselbe gilt von der *Landesgeschichte*; sie soll bewirken, daß *der Schüler geschichtliche Vorgänge und ihre Auswirkungen als lebendiges Geschehen erkennt und seinen Blick für Geschichtlichkeit schärft.*

6

Kurz sei noch die Frage gestreift, welche Abschnitte der Geschichte heute — *um 1970* — besonders nachdrücklich besprochen werden sollten. Hierbei ist eines grundsätzlich festzuhalten: die Höhere Schule hat nicht den Auftrag, all das, was die sogenannte öffentliche Meinung im Augenblick als besonders wichtig herausstellt und was daher auch dem jungen Menschen besonders lebensnah und erstrebenswert erscheint, breitzutreten; sie soll vielmehr im Schüler die Kräfte wachhalten und wachrufen, die unser geschichtliches Dasein *gestern, heute* und *morgen* bestimmen. Alle Völker Europas wissen heute, daß sie nur überleben

⁵⁷⁾ Österreichs Stellung in der deutschen und europäischen Geschichte, Schriftenreihe der Vereinigung Vorarlberger Akademiker, H. 3, Bregenz 1962, S. 14.

können, wenn sie zusammenstehen; sollte es da nicht Aufgabe des Geschichtsunterrichtes sein, die Zeit Europas vor seiner Zersplitterung, also das Mittelalter, besonders zu betonen?

Seit Oswald Spengler⁵⁸⁾ haben wir gelernt, geschichtliche Phänomene morphologisch zu betrachten; wir unterscheiden zum Unterschied von den westeuropäischen Völkern deutlich Kultur und Zivilisation. Die Spätantike ab Cäsar und Augustus zeigt Erscheinungen, die heute wiederzukehren scheinen; eine genauere Kenntnis dieses Zeitalters dürfte daher prophylaktische Wirkungen haben; wir könnten Möglichkeiten und Gefahren unserer Zeit besser erkennen. In den Jahrzehnten vor 1914, als man die Zeichen der Zeit nicht verstand, sich in einer falschen Sicherheit wiegte und das sich nahende Zeitalter der Weltkatastrophen noch nicht ahnte, konnte vielleicht der Geschichtsunterricht mit dem Jahre 1870 schließen; heute aber hat der junge Mensch Anrecht, auch die Geschichte seiner Zeit zu erfahren. Es sollen daher auch jene Ereignisse besprochen werden, die der Schüler tatsächlich selbst miterlebt, denn das, was heute oft als *Zeitgeschichte* bezeichnet wird, das Zeitalter der beiden Weltkriege und selbst das des Staatsvertrages von 1955 ist für unsere Jugend schon Geschichte geworden. Die Betrachtung der unmittelbaren Gegenwart mit ihren außen- und innenpolitischen Problemen stellt aber den Lehrer vor eine besonders schwere Aufgabe; er muß, ohne Partei zu ergreifen, vor sehr kritischen jungen Menschen Dinge darstellen, die umstritten sind; er soll, wie eingangs ausgeführt, zur Sachlichkeit und sogar zum Mißtrauen erziehen und die Fähigkeit zu distanzierter Betrachtung ausbilden, darf dabei niemanden verletzen. *Zeitgeschichte* kann daher nur dann fruchtbar sein, wenn die Schüler geschichtlich denken gelernt haben, wenn sie Geschichte in ihrer ganzen Tiefe erlebt haben; Geschichte kann dann, wie schon Friedrich Schiller wußte, „die vorschnelle Entscheidung des Augenblicks und die beschränkten Urteile der Selbstsucht verbessern“⁵⁹⁾. Der junge Mensch wird dann spüren, was der feinsinnige Geschichtsschreiber Wolfram von den Steinen weiß. „Sind wir erdrückt von der These, daß alles zeitbedingt ist, so tut die Erfahrung uns gut, daß ganz etwas Anderes als das nur Zeitbedingte die Völkertage beseelt — und in uns angelegt ist“⁶⁰⁾.“ Damit ist die pädagogische Aufgabe der Geschichte umrissen.

Unter den vielen Unterrichtsgegenständen, die auf den jungen Menschen in der Höheren Schule einströmen, ist keiner mehr der Zukunft gewidmet und verpflichtet als der Geschichtsunterricht. Was vom Philosophen Otto Friedrich Bollnow festgestellt wurde, daß Geschichte, und nur sie, „die Geschlossenheit der Welt aufbricht und eine offene, Neues hervorbringende Zukunft ermöglicht“, bestätigt aus seiner Schau auch der Historiker: „Da kann die Geschichte uns an Kräfte erinnern, die allzu verschüttet in uns liegen und die ein neuer Tag sehr bald anfordern wird . . . *um Zukunft zu gestalten*“⁶¹⁾.“

⁵⁸⁾ Zu Spengler, *Der Untergang des Abendlandes*, vgl. J. Vogt: *Wege zum historischen Universum. Von Ranke bis Toynbee*, Urban-Bücher Nr. 51, bes. S. 51 ff.

⁵⁹⁾ Friedrich Schiller, *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?* (Meyer Klassiker VI, S. 201).

⁶⁰⁾ Wolfram von den Steinen, *Der Kosmos des Mittelalters*, S. 6. — ⁶¹⁾ Ebendort.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Mitt\(h\)eilungen der Gesellschaft für Salzburger Landeskunde](#)

Jahr/Year: 1969

Band/Volume: [109](#)

Autor(en)/Author(s): Domandl Sepp

Artikel/Article: [Geschichte und Höhere Schule. 339-352](#)