

Das Arbeitsprinzip im Geschichtsunterricht

Autor(en): **Diebolder, Paul**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **1 (1915)**

Heft 11

PDF erstellt am: **26.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-529557>

Nutzungsbedingungen

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

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

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

Haftungsausschluss

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

Das Arbeitsprinzip im Geschichtsunterricht.

Von Paul Diebold, Seminardirektor, Schwyz.

Der Geschichtsunterricht hat im Laufe der Zeit mannigfache Wandlungen durchgemacht. In alter und neuer Zeit hielten bedeutende Methodiker daran fest, daß der lebendige Vortrag des Lehrers die entsprechendste Darbietungsweise der geschichtlichen Stoffe sei, die, an geeigneter Stelle durch heuristische Fragen unterbrochen, zum vertieftesten Verständnis der Ereignisse und Zustände vergangener Jahrhunderte führe.

In neuerer Zeit tritt nun eine andere Forderung methodischer Natur an den Geschichtslehrer heran, wodurch ein alter Gedanke in neuer Form aufgegriffen wird. Die moderne Schule wirft nämlich der älteren, der sogenannten „Lernschule“, wenn auch mit Unrecht, vor, daß sie sich im geschichtlichen Unterricht häufig mit der Aneignung toten Wissensstoffes begnüge, und daß dieser Unterricht seine Hauptaufgabe dann als erfüllt ansehe, wenn die Schüler die Tatsachen, Namen und Daten sicher beherrschen. Diesem rein gedächtnismäßigen Wissen spricht sie jeden Bildungswert ab.

Dagegen verlangt sie, daß das Arbeitsprinzip auch im Geschichtsunterricht zur Durchführung gelange, eine Forderung, die sie an den gesamten Schulunterricht stellt. Es soll nun im Folgenden gezeigt werden, ob ein solches methodisches Verfahren betätigt werden kann, ferner in welchem Verhältnis es zur bisher üblichen Lehrweise stehe und ob sich nicht die Prinzipien beider vereinigen lassen.

Das Arbeitsprinzip in der Schule wird in der Regel verschieden aufgefaßt. Im engeren Sinne versteht man darunter den eigentlichen Werkunterricht, in welchem die Schüler die Apparate selbst anfertigen, mannigfache Kleb-, Schnitz- und Modellierarbeiten ausführen oder sich zeichnerisch beschäftigen. Diese Betätigung der Hand soll der einseitigen Geistesarbeit ein Gegengewicht schaffen.

Im weiteren Sinne gefaßt bedeutet das Arbeitsprinzip z. B. für den Geschichtsunterricht das selbständige Erarbeiten des geschichtlichen Stoffes durch die Schüler unter Leitung des Lehrers.

Schon die Humanisten haben, wenn auch mehr zufällig, den Geschichtsunterricht nach diesem Prinzip erteilt. Das Hauptgewicht legten sie selbstverständlich auf die Behandlung der klassischen Sprachen und der Literatur der Griechen und Römer. Indem sie aber auch klassischen Historikern ihre Aufmerksamkeit schenkten, kamen sie von selbst auf die Behandlung der griechisch-römischen Geschichte, deren Stoff sie aus der Lektüre ableiteten, während die mittelalterliche Geschichte wohl deshalb bei ihnen wenig Anklang fand, da sich dieselbe in weniger gewähltem Latein präsentiert.

Die strengere Richtung der Anhänger des Arbeitsprinzips stellt für den Geschichtsunterricht die Forderung auf, daß den Schülern die Quellenstücke

zur Geschichte vorgelegt werden, aus denen sie in gemeinsamer Arbeit mit dem Lehrer oder auch zur Lösung häuslicher Aufgaben den Geschichtsstoff herausheben sollen.

Sicherlich kann ein solches Verfahren manche Vorteile bieten; der Schüler schöpft seine Kenntnisse aus erster Quelle, und die Vorstellungen, die auf diese Weise erarbeitet sind, werden sich dem Gedächtnis viel tiefer einprägen, als wenn er dieselben lediglich aus sekundären Quellen gewinnen muß. Daß auf diese Weise der Schüler an Selbständigkeit gewinnt, ist leicht einzusehen, wodurch sich der erzieherische Wert des Unterrichts noch erhöht.

Den offensichtlichen Vorteilen dieses methodischen Verfahrens stehen aber bedeutende Nachteile entgegen.

1. Zunächst stößt das Herbeischaffen der Quellen auf Schwierigkeit. Wohl gibt es treffliche Quellenbücher, die genügenden Stoff in guter Auswahl darbieten; aber meistens sind dieselben zu umfangreich und kostspielig, als daß man sie den Schülern als Lehrmittel in die Hand geben dürfte. Für den Unterricht in der Allgemeinen Geschichte an unseren schweizerischen Mittelschulen arbeiten die Herren Zürcher-Professoren Dr. H. Flach und Dr. Gottfried Guggenbühl ein Quellenbuch aus, dessen erster Band: „Quellen zur Geschichte des Altertums“ bereits erschienen ist. *) Für den Unterricht in der Schweizergeschichte kann die kleine Ausgabe von Dechslis Quellenbuch in Frage kommen. **)

2. Eine zweite Schwierigkeit wird durch die Quellenbücher scheinbar beseitigt. Die Sprache der Quellen ist den Schülern vielfach fremd, so daß sie ihnen nur in Uebersetzungen geboten werden können, die sich in den Quellenbüchern an Stelle der Originaltexte meist vorfinden. Trotzdem sind sie hinsichtlich der Ausdrucksweise und Satzkonstruktion meist nur schwer verständlich.

3. Daß ein solches Verfahren nur bei Schülern mit gereifterem Verständnis angewendet werden kann, liegt auf der Hand. Daraus ergibt sich von selbst, daß diese Art der Vermittlung des historischen Stoffes vom Unterricht der Volksschule ausgeschlossen ist. Aber selbst auf der Stufe der Mittelschule läßt sie sich nicht durchführen; sie scheitert an der Hauptschwierigkeit, der beschränkten Unterrichtszeit. Denn es leuchtet leicht ein, daß das Erarbeiten des Stoffes aus Quellen nur langsam vor sich gehen kann; dazu kommt noch, daß für ein Ereignis selten eine Quelle ausreicht, meistens noch andere herbeigezogen werden müssen, soll sich ein objektives Gesamtbild ergeben. Das stellt nun vor die Alternative, daß entweder der geschichtliche Stoff unverhältnismäßig gekürzt oder dieser Disziplin mehr Unterrichtszeit eingeräumt werden muß. Letzteres ist wohl selten möglich, ohne die Schüler zu stark zu belasten.

*) Flach und Guggenbühl, „Quellenbuch zur Allgemeinen Geschichte“, Verlag von Schulthess u. Co., Zürich, 1. Bb. 1914.

**) Dechslis Wilhelm, „Quellenbuch zur Schweizergeschichte“. Kleine Ausgabe in einem Bande für Seminaristen und andere Mittelschulen, Verlag von Schulthess u. Co., Zürich, 1910. — Im gleichen Verlag erschien früher die größere, bisher zweibändige Ausgabe desselben Wertes.

Daher verweisen wir dieses methodische Verfahren dahin, wohin es gehört, in das historische Seminar der Hochschule. Der Besuch desselben ist den angehenden Mittelschullehrern sprachlich-historischer Richtung unbedingt notwendig, indem sie hier in das richtige Verständnis der Quellen eingeführt werden und ihnen für deren richtige Verwendung Anleitung gegeben wird.

Wir lehnen also ein methodisches Verfahren, das die Quellenlektüre zur einzigen oder Hauptdarbietungsweise annimmt, für den Geschichtsunterricht an Volks- und Mittelschulen unbedingt ab.

Damit ist nun nicht gesagt, daß die Lektüre der Quellen vom Unterricht der Mittelschule, ja nicht einmal vom Volksschulunterricht gänzlich ausgeschlossen sei. Vielmehr kann sie hiebei eine doppelte Aufgabe erfüllen. Zunächst wird sie den Vortrag des Lehrers illustrierend beleben; dann aber können einzelne Quellenstücke, wie z. B. die Freibriefe und Bundesurkunden der Eidgenossen, Friedensschlüsse, Bundesverträge, Schlachtenberichte u. a. den Schülern im Wortlaut oder in Uebersetzung vorgelegt werden, aus denen der Geschichtsstoff in gemeinsamer Besprechung von Lehrer und Schülern in den Hauptzügen sich ergibt. Der Vortrag des Lehrers, an passender Stelle von heuristischen Fragen und durch Quellenlektüre unterbrochen, wird zu einer lebensvollen Zusammenarbeit von Lehrer und Schüler führen, die für beide Teile von hohem Werte ist. Alle drei Momente: freier Vortrag des Lehrers, heuristische Entwicklung und Quellenlektüre werden die Schüler zur Arbeitsfreudigkeit und Selbständigkeit anleiten und bieten daher Erziehungswerte von hoher praktischer Bedeutung.

Daher rechtfertigt es sich auch, den angehenden Lehrern ein Quellenbuch an die Hand zu geben und ihnen dessen richtigen Gebrauch zu zeigen.

Es darf ferner nicht übersehen werden, daß die Lesebücher der Volks- und Mittelschulen geschichtliche Stoffe enthalten. Diese können im Leseunterricht oder selbst bei der häuslichen Beschäftigung Verwendung finden und zwar zuweilen als eigentliche Stoffdarbietung, sofern sie klar geschrieben, von den Schülern also leicht verstanden werden. Es entspricht das vollständig dem Ziel der modernen Erziehung, die die Kinder durch Unterricht befähigen will, sich nach der Schulzeit selbständig durch Lektüre fortzubilden. Doch hat sich der Lehrer stets darüber zu vergewissern, ob die Aufgabe von allen Schülern richtig gelöst wurde.

In beschränktem Maße kann dieses Verfahren bei reiferen Schülern auch bei eigentlichen Quellstoffen eingehalten werden, sofern sie ihnen für die häusliche Beschäftigung leicht zu Verfügung stehen.

Auf diese Weise werden wir den Anforderungen auf Berücksichtigung des Arbeitsprinzips, soweit sich dasselbe überhaupt durchführen läßt, in weitgehender Weise gerecht. Doch gibt es hiefür noch andere günstige Gelegenheiten, die zugleich

den Vorteil bieten, daß die Handbetätigung dabei noch mehr hervortritt und somit das Arbeitsprinzip im engeren Sinne mehr Berücksichtigung findet.

1. Zur Belebung des Unterrichtes dienen in hervorragender Weise **Pläne** und **Skizzen**, welche der Lehrer vor den Augen der Schüler entstehen läßt. Unwillkürlich drängt es nun dieselben, solche Zeichnungen ebenfalls anzufertigen, wobei der Lehrer ihnen manche Anleitung geben muß, dafür aber oft genug die Erfahrung macht, daß die Kinder solche Zeichnungen recht originell zur Ausführung bringen. Man kann dann solche Arbeiten ganz gut dem häuslichen Fleiß überlassen. Denn hiefür haben die Kinder meistens mehr Interesse, als zu Lernübungen, mögen dieselben noch so interessant und geistbildend sein.

2 In neuerer Zeit machen sich auch Bestrebungen geltend, **kulturge-**
schichtlich wichtige Gegenstände durch **Modelle** zur Veranschaulichung zu bringen. An der schweizerischen Landesausstellung in Bern 1914 waren sehr hübsche Modelle von alten Schweizerwaffen, von Burgen und Burgruinen, von Pfahlbauten u. a. m. zu sehen, die von Schülern angefertigt worden waren. Wir nehmen an, daß solche Arbeiten freiwillig, außer der Schulzeit hergestellt wurden, da sie sicherlich einen bedeutenden Aufwand an Zeit gekostet haben, der sich in den Rahmen der Schulzeit kaum einfügen ließe.

3. Bei vielen Kindern beobachtet man einen regen **Sammel-eifer**. Auch der kann dem Geschichtsunterricht nutzbar gemacht werden. Mit relativ wenig Mühe lassen sich Sammlungen von Bildern, Ansichtskarten, selbstgefertigten Skizzen herstellen. Ja selbst die Amateurphotographie läßt sich in den Dienst des Unterrichtes stellen, indem wir solche „Künstler und Künstlerinnen“ veranlassen, geschichtlich wertvolle Gegenden und Gegenstände auf der Platte festzubannen. Und der Lehrer darf sich dann der begründeten Hoffnung hingeben, daß seine Schüler und Schülerinnen auch später nicht sinnlos in den Tag hinein „knipsen“, sondern auf ihren Wanderungen nur wertvolle Erinnerungen im Bilde festhalten.

So zeigt sich zur Genüge, daß sich einem aufmerksamen Lehrer gar manche Gelegenheit darbietet, **Geistesarbeit** und **praktische Handbetätigung** zu verbinden und auf diese Weise **Körper und Geist** der Schüler **harmonisch auszubilden**.

~~~~~

Spielschule?

Der folgenschwerste Irrtum, in dem gar nicht wenige Reformer befangen sind, ist der, daß sie meinen, durch Spiel und Tändelei die Ziele zu erreichen, die sie erstreben. Der Sonnenglanz der Heiterkeit, den ihre Lehrart über die Klasse ausstrahlt, die körperliche und geistige Lebendigkeit, die sie anregt, das muntere Spiel der Phantasie, das sie hervorruft: das ist es, was sie und ihre Beurteiler über die Erfolge täuscht. Unsere Schule soll zur „Arbeitschule“ werden, nicht zur „Spielschule“. „Arbeit“ erfordert aber nun einmal Kraftaufwand; sie ist nicht denkbar ohne zielbewußte Ueberwindung von Schwierigkeiten. **Rißmann, Volksschulreform.**