

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 47 (1960)  
**Heft:** 1: Geschichtsunterricht

**Artikel:** Der Geschichtsunterricht in der Volksschule  
**Autor:** Bächinger, Konrad  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-526345>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 29.01.2026

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

durch freie Entscheidung eines Individuums wesentlich gelenkt. Der Schüler kann diese Lenkung nicht in einem logischen Denkvorgang ermitteln. Dagegen werden entwickelnde Schülergespräche die Repetition befruchten können, wo einprägend und vertiefend der Stoff neu aufgegriffen wird. In der Wiederholung darf auch einmal auf progressiv chronologisches Vorgehen verzichtet werden zu Gunsten von *geschichtlichen Längsschnitten*. Es wird dabei eine geschichtliche Erscheinung in ihrer Entwicklung durch die Jahrhunderte verfolgt (z. B. das Feuer vom ersten Feuerschlagen bis zu den heutigen Licht- und Wärmequellen; die Wohnung von der Höhle zum Wolkenkratzer). In einzelnen schweizerischen Lehrplänen wird diese Anordnung des Geschichtsstoffes mit Recht verlangt. Trotz der Zurückhaltung, die dem Schülergespräch gegenüber ange-

bracht ist, darf die Übung des geschichtlichen, kausalen Denkens nicht vernachlässigt werden. Bei der ‚*Besinnungspause*‘, die in jeder Lektion ihren festen Platz hat, lassen sich mit Maß Fragen einstreuen, die geeignet sind, das logische Denken zu schulen. Dabei sei die Mahnung Dr. Roths beachtet, der in dem empfehlenswerten Buch ‚*Kind und Geschichte*‘ schreibt: «Worauf es ankommt, ist im übrigen nicht das Rasonieren, Reflektieren und Kritisieren, die mit Recht abgelehnt werden, sondern die Besinnung auf das Menschliche. Es kommt bei der Besinnungspause auf das Transparentmachen des Humanen in der Geschichte an, auf die nachdenkliche, mitmenschliche Teilnahme, die schon früh im Kinde mitschwingt.» In diesen Worten ist der große Auftrag gezeigt, der uns mit dem Geschichtsunterricht gegeben ist.

## Der Geschichtsunterricht in der Volksschule Konrad Bächinger

### A. Die Grundlagen der Methodik

Es ist das große Verdienst von Heinrich Roth, Frankfurt, ein neues, aber durch seine Natürlichkeit sicher richtiges Verfahren zur Erforschung der psychologischen Grundlagen eingeführt zu haben. Seinem Werk ‚*Kind und Geschichte*‘<sup>1</sup> legt er das Material zugrunde, das ihm die Kinder selbst geliefert haben: «Wie Kinder und Jugendliche Geschichte erleben und zur Geschichte Stellung nehmen.» Diese Frage soll direkt durch Aussagen und Stellungnahmen von Kindern zur Geschichte und dem Geschichtsunterricht beantwortet werden. Unsere Absicht ist, die Kinderaussagen für sich selbst sprechen zu lassen. Sie sollen uns vorerst lediglich ins Bild setzen, wie Kinder mit der Geschichte umgehen. Wir lassen deshalb alle theoretischen

Vorüberlegungen weg und suchen möglichst nah am Kind zu bleiben. Die erste Voraussetzung dazu ist, daß wir auf Kinder hören lernen.

Da Heinrich Roth seine Untersuchungen in Deutschland machte, das sich nach dem Zweiten Weltkrieg auf eine Neuorientierung im Geschichtsunterricht besinnen mußte, nahm es uns wunder, wie unsere Schweizer Kinder zur Geschichte Stellung bezogen. Es stand uns ein reiches Material von einigen hundert Schüleraussagen des 10. bis 12. Altersjahres zur Verfügung. Die Resultate deckten sich weitgehend mit jenen Heinrich Roths. Selbstverständlich war ein Unterschied in den Themata, die bevorzugt werden, festzustellen. Doch die psychologischen Grundlinien blieben die gleichen, so daß die Untersuchungen Roths als gefestigt bezeichnet werden dürfen und auch für die Methodik an schweizerischen Schulen grundlegend sein können.

Man kann gegen diese Art Schülerbefragung den Einwand erheben, sie sei unzulänglich, weil die

<sup>1</sup> Heinrich Roth: *Kind und Geschichte*. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichtes in der Volksschule. Verlag Kösel, München. Zweite erweiterte Auflage 1958.

Schüler ja nur das wünschen könnten, was sie schon gehört hätten. Die Interessen lägen dort, wo man im Geschichtsunterricht ohnehin stände. Diesen Einwänden kann aber entgegengehalten werden, daß der Schüler nicht nur Geschichte in der Schule hört. Radio, Fernsehen und die Bibliothek vermögen so viele Anreize zu geben, daß die Auswahl groß, wenn nicht zu groß ist. Die von den Schülern gewünschten Themata gehen tatsächlich weit über den Kreis der Schule hinaus und bilden eine echte kindsgemäße Auswahl.

Den Einwand, man betreibe amerikanisierten Unterricht, indem man die Schüler den Stoff bestimmen lasse, kann man zurückweisen, weil unsere Untersuchungen Forschungszwecken dienten und nicht ein didaktisches Prinzip bedeuten.

*Für welche Stoffe interessieren sich unsere Schüler?*

Eine Rundfrage bei Hunderten von Schülern ergab in den drei Altersgruppen folgende Themata:

#### 10 Jahre

Tell	Höhlenbewohner
St. Gallen (Kloster)	Bruder Klaus
Leben der Ritter	Leben der Könige
Seeräuber (!)	Moses
Alamannen	Von der Schatzinsel
Von Menschenfressern	Leben auf der Burg
Von Mond- und	Kolumbus
Welterforschern	Römer
Cäsar	Urwaldbewohner
Weltkrieg	Morgarten
Heiliger Meinrad	Helvetier
Indianerleben	Geschichten von Lourdes
Leben der Forscher	Jagd der Höhlenbewohner
Götter der Alamannen	Schmuck der Römer
Rüstungen	

#### 11 Jahre

Höhlenbewohner (weil sie so große Erfindungen machten).  
 Römer (weil sie eine ausgezeichnete Schlachtordnung hatten).  
 Helvetier (ich kann nicht genug hören davon).  
 Von Schlachten möchte ich noch viel hören (genannt werden Laupen, Morgarten, Sempach, Birs, Stoß, Sihl, Grandson, Murten, Näfels, Nidwaldens Freiheitskampf).  
 Ich interessiere mich für Raubüberfälle und Brände.  
 Vom Ersten und Zweiten Weltkrieg und vom Verschwörer Hitler.  
 Wer hat das Motorflugzeug erfunden?  
 Wer erfand die Dampfmaschine, das Licht, das Fernsehen, den Zement, das Atom und den Satelliten?  
 Ich möchte etwas wissen von der Freizeit des Arbeiters.  
 Mich interessiert die Deutschlandfrage vor und hinter dem

Eisernen Vorhang, sowie das persönliche Leben der Führer Hitler, Stalin, Churchill, Göring und Goebbels.  
 Welche Länder haben im letzten Weltkrieg zusammengehalten?  
 Wie haben die Amerikaner es mit Montgomery dem Hitler „besorgt“?

#### 12 Jahre

Birs (weil sich die Eidgenossen so tapfer hielten).  
 Tell (weil er tapfer war und das Schiff ohne Angst steuerte).  
 Von den Kämpfen der Eidgenossen (es werden alle bedeutenderen Schlachten genannt).  
 Von Heldentaten (Winkelried, Uli Rotach usw.).  
 Ungarnüberfall auf das Kloster St. Gallen.  
 Von Verfolgten, Unterdrückten und Schiffbrüchigen.  
 Wie die Eidgenossen die Burgunder plünderten.  
 Wie die Burgunder bei Murten in den See gejagt wurden.  
 Von verbissenen Schlachten, weil sie einen Sinn haben.  
 Mir gefallen Geschichten, in denen sich Leute tapfer gehalten haben.  
 Wie die Wildpferde über den Felsen getrieben wurden und sterben mußten.  
 Wie die Banditen reiche Kaufleute überfielen.  
 Ich wünschte mir, daß ich selbst ein Höhlenbewohner wäre.  
 Mir gefallen Geschichten, in denen die Eidgenossen ihre Tapferkeit und Frechheit zeigten und wo sie listig und gewandt waren, daß sogar ihre Feinde die Tapferkeit rühmen mußten.  
 Ich möchte wissen, wie die Höhlenbewohner entdeckt wurden. (Interesse an der Forschungsmethode!)  
 Wie hieß der Mann, der den Mount Everest zum erstenmal bestieg und ganz wieder herunterkam?  
 Mich interessiert die Reihenfolge vom Schiffsjungen zum Kapitän.  
 Ich möchte gerne etwas vom Ausland hören.  
 Wie hat Benz das erste Auto erfunden?  
 Wer hat die Uhr erfunden?  
 Mich würde die Geschichte vom Urwalddoktor Schweitzer interessieren.  
 Ich sah im Fernsehen etwas vom Weltkrieg, darum möchte ich wissen, wie er anfang und wie er zu Ende ging.  
 Wie sind die deutschen Kriegsgefangenen nach Sibirien gekommen, und wie müssen sie dort Frondienste leisten?  
 Ich möchte wissen, wie man die Geschichte erforscht.

Diese Auswahl genügt, um die geschichtlichen Interessen beim Zehn- bis Zwölfjährigen festzustellen. Es ist das Alter des «Kraftüberschusses, der Wendung nach außen, der realen Interessen und Leistungen, der Neugierde, der Trennung der Geschlechter, der Wissensvermehrung, der Anlegung von Sammlungen, der ersten Karl-May-Bücher, der Bücher über Erfindungen und Entdeckungen, der Forschungsexpeditionen und Bergbesteigungen, der Höhenrekorde und Tauchexperimente» (Roth). Es zeigt sich ein unbezähmbarer Hunger nach Heldentum, Tapferkeit, Mut, nach dem persönlichen

Leben der großen Führer, nach wilder Romantik, Verwegenheit, nach dem kühnen Erfinder und Erstbesteiger. Es ist das Lebensalter, in dem man die Schlachten, Jagden und Verfolgungen miterlebt, die Buben vor allem handelnd als Krieger oder Anführer, die Mädchen mehr helfend, die Tapferkeit bewundernd. «Die Schlachten habe ich so gern, weil dabei etwas los ist und man nicht weiß, wie es herauskommt!» meinte ein Elfjähriger. Die Freude an allem Bewegten steht im Vordergrund. Das Leben ist Handlung, in der man am liebsten selbst mitmachen wollte. Dazu kommt die Freude an allem, was spannend ist.

Vergleicht man die Aussagen der Zehnjährigen mit den Aussagen der Zwölfjährigen, so bemerkt man, daß der Begriff der Geschichte beim älteren Schüler bereits klarer ist. Der Zehnjährige reiht Seeräuber-geschichten ein in die echte Geschichte. Der Zwölf-jährige sieht schon klarer. Bei ihm taucht bereits die Frage auf: Wie hat man denn das alles wissen können? Es wird das Interesse für die Geschichtsforschung wach. Er möchte am liebsten selbst bei einer Grabung mitmachen. Das Museum, in welchem die ausgegrabenen Dinge gesehen werden, weckt all-mählich sein Interesse. Der Zwölfjährige will Be-weise dafür, daß es wahr ist, was man ihm erzählt. Sehr interessant ist es auch, daß schon der Elf-jährige, besonders aber der Zwölfjährige, sich für die Geschichte des Auslandes interessiert. Er macht nicht Halt an den Grenzen, sondern dringt ein in den europäischen Raum. Rund 90 Prozent der Zwölfjährigen möchten etwas vom Weltkrieg wis-sen. Vergleicht man die Themata der Zehn- bis Zwölfjährigen, so erkennt man unschwer, daß die Urgeschichte interessiert. Beim Zehnjährigen stehen die ausführlichen Geschichten, die dramatisierten Lebensbilder im Vordergrund, im Verlaufe der nächsten Jahre will dieses Bild noch mehr Einzel-heiten bekommen, noch mehr kleine Details, und schließlich will der Zwölfjährige bereits zur Frage der wissenschaftlichen Forschungsmethode vor-stoßen. Das, was er aufgenommen hat, will er be-wiesen haben. Diese klare Linie in der geistigen Entwicklung soll auch für den Unterricht bestim-mend sein. Der Zehnjährige will vor allem Ge-schichten hören. Trockene Leitfäden und beschrei-bende Darstellungen, wie sie in den meisten Ge-schichtsbüchern anzutreffen sind, läßt er liegen. Die Freude am Dramatischen bleibt bis zum zwölf-ten Altersjahr bestehen, wobei die Geschichten noch

ausführlicher sein, noch mehr in die Details gehen müssen. Die Vorbereitung der Geschichtsstunde wird mit zunehmendem Schüleralter schwieriger, weil der logische Blick wächst und nur bewiesene Dinge Aussicht haben, angenommen zu werden.

#### *Welche Stoffe interessieren nicht?*

Vergleicht man ein Geschichtsbuch mit den Inter-essen der Schüler, kann man unschwer feststellen, was nicht interessiert:

Was im Bundesbriefe stand  
Verträge  
Freibriefe  
Bundesverfassung  
Verfassungsänderungen  
Bürgerpflichten

Man kann diese Themata im Begriff ‚Staatsbürger-kunde‘ zusammenfassen. Sie haben keine Hand-lung, keine Spannung, es sind konzentriert gefaßte Abstraktionen. Der Schüler hat noch kein Auf-nahmevermögen für solch rechtliche Konzentrate. Mir ging es so, daß ich frühestens Interesse daran bekam, als ich selbst stimmen durfte. Rechtslehre ist für den Erwachsenen bestimmt, nicht für den Primarschüler. Die Konsequenzen für den Volks-schulunterricht sind daher klar.

#### *Geschichtliche Gedanken*

Der Zehnjährige nimmt in der Regel die Erzählung des Lehrers noch recht kritiklos auf. Er glaubt alles so, wie er in den ersten Schuljahren die Märchen und Sagen geglaubt hat. Wohl ist das Realbewußtsein «Ist's wahr, Vater?» erwacht, aber er vertraut noch ganz darauf, daß der Lehrer, wenn er schon ‚Ge-schichte‘ erzählt, ganz auf dem Boden der Wahrheit steht. Vom elften Altersjahr an bemerkten wir bei unsern Untersuchungen bereits Eigengedanken. Wir stellen eine Auswahl zusammen:

#### *11 Jahre*

Weil die Eidgenossen so tapfer waren, ist jetzt die ganze Schweiz frei.

Haben die Eidgenossen nur angegriffen, oder haben sie sich verteidigt? (Notwehr oder Angriff!)

Mit wieviel Geschicklichkeit warfen die Pfahlbauer Lanzen und Speere! (Bewunderung.)

Die Urgeschichte interessiert mich, weil es noch nicht so ein-fach zum Leben war wie heute. (Vergleich mit der Gegen-wart.)



Tell gefällt mir. Ich habe Gefallen daran, wenn ein Mann sich mit solchem Mut selber eine schwere Aufgabe stellt und sich das Leben rettet.

Dunant brachte den Italienerinnen bei, daß sie nicht nur ihre eigenen Landsleute, sondern auch die verwundeten Feinde pflegen sollten. Bald machten diese keinen Unterschied mehr zwischen Freund und Feind.

Mußten die Schweizer Napoleon 180000 Jünglinge zur Verfügung stellen, auch wenn ihnen die Vermittlerarbeit nicht paßte?

Mir machten die Schlachten der Eidgenossen Eindruck, weil sie mutig um ihre Freiheit rangen und lieber hungerten, als daß sie ihre Freiheit verloren.

Es wundert mich, daß die Eidgenossen beim Einmarsch der Franzosen nicht zusammenstanden wie früher.

Winkelried gefällt mir, weil er sich selbstlos und tapfer geopfert hat. (Mädchen!)

Mich freute es, weil die roten Schweizer tapfer für den König von Frankreich starben.

Wie ich mich freute, als ein mutiger, vaterlandsliebender Krieger versuchte, sich durch Feindesland zu schleichen, um eine wichtige Botschaft zu bringen.

Ich dachte schon lange nach, warum man weiß, daß früher Kriege geschehen sind. Hat das einer aufgeschrieben? (Suchen nach dem Beweis der Richtigkeit!)

Beim Elf- bis Zwölfjährigen taucht das logische Denken langsam auf. Damit ist der Moment gekommen, nicht nur den Stoff zu geben, sondern darüber zu diskutieren. Die Fragestunde wird aktuell. «Ich möchte am liebsten eine Stunde lang Fragen stellen über den Ersten und Zweiten Weltkrieg!» schrieb ein aufgeweckter Junge. Es ist mir im eigenen Unterricht schon geschehen, daß mitten in der Schilderung ein Schüler mit einer Frage aufrückte und damit eine ganze Kette von weiteren Fragen mit sich riß, so daß man regelrecht Mühe hatte, den Faden der Lektion weiterzuspinnen.

Fragestunden setzen für den Lehrer ein Wissen voraus. Wenn wir den Fragen der Schüler Raum geben, müssen wir uns genauestens vorbereiten. Erst nach Jahren praktischer Schularbeit ist ein Lehrer imstande, einigermaßen beschlagen zu sein.

Im elften bis zwölften Altersjahre ist der Schüler so weit, daß er Handlungen der Heerführer oder Helden kritisch beurteilen kann. Die wenigen Beispiele aus Schüleräußerungen beweisen das klar genug. In diesem Alter setzen die ersten Impulse zum eigenen Entscheiden ein. «Was hätte ich in diesem Falle getan?»

Geschichtliche Entscheidungen zwingen zum Nachdenken. Der Stoff wirkt nach vier Uhr noch weiter. Der Schüler macht sich eigene Gedanken und

kommt nicht selten am andern Tag mit Fragen. Ihnen müssen wir nun breiten Raum geben, denn nun geht die Saat des Geschichtsunterrichtes auf. Die Besonnenheit hat ihren ersten Grund erhalten.

### *Einzelheiten werden verlangt*

Die Zehn- bis Zwölfjährigen wurden gefragt, was sie in der Geschichtsstunde weiter noch wissen möchten. Hier eine bunte Zusammenstellung dieser Wünsche:

#### *10 Jahre*

Wie der Tell gestorben ist und warum.

Steht sein Haus noch?

Wie hat die Schlacht bei Näfels geendet?

Wie konnten die Höhlenbewohner aus Knochen Messer (!) machen und aus Fellen Kleider nähen?

Der Lehrer sollte noch mehr von den Schlachten erzählen.

Ich konnte nicht genug hören davon, wie die Helvetier aus-zogen und von den Römern heimgeschickt wurden.

#### *11 Jahre*

Was ist aus den Urnern, Schwyzern und Unterwaldnern ge-worden, als die Schlacht am Morgarten vorbei war?

Von den Pfahlbauern möchte ich noch hören, was aus ihnen geworden ist und was sie noch alles erfunden haben.

Haben die Eidgenossen noch andere Städte für den Bund ge-wonnen?

Was wurde aus Wilhelm Tell, als er den Geßler erschossen hatte?

Ich möchte noch mehr wissen von der Eidgenossenschaft.

Hatten die Römer ein starkes Heer, und wie lange lebt ein Kaiser?

Wann starben die Höhlenbewohner aus und wie?

Wie sind die andern Kantone in den Bund aufgenommen worden?

Man hört manchmal am Radio, wie das Volk Hitler zurief: «Hitler lebe hoch, hoch, hoch!» Das ist natürlich viel zu wenig, ich möchte mehr wissen.

#### *12 Jahre*

Es sollte eine Stunde geben, in der man nur Fragen über Schlachten stellen kann.

Ich habe von den Strafen im Mittelalter gelesen, aber ich möchte Genaueres hören.

Die Pfahlbauer möchte ich ein zweitesmal hören, um sie genauer kennenzulernen.

Ich möchte mehr von Rudolf Brun hören.

Ich möchte etwas Genaueres über die Pfahlbauer hören; was aßen sie außer Fleisch?

Wie hat die Pest ein Ende gefunden, und wer brachte das Mittel heraus?

Ich möchte noch mehr vom Grafen von Rapperswil hören, weil das meine Heimatstadt ist.

Mir gefiel die Geschichte so gut, weil alles genau beschrieben

ist. Sie wurde so ausführlich erzählt, daß man gerade meint, man sei in einem solchen Pfahlbaudorf zu Hause.

Diese Reihe könnte beliebig erweitert werden. Immer wieder ist das große Interesse für das historische Detail festzustellen. Die Kinder sind in diesem Alter ja besonders realistisch orientiert. «Wollen wir für dieses Alter Geschichte unterrichten, so müssen wir diesen Hunger nach realistischen Einzelheiten befriedigen», schreibt Roth. Diese Forderung stellt den Lehrer vor ein großes Problem. Er kann sich nicht begnügen, in seiner Vorbereitung den meist trockenen Lesebuchtext durchzugehen und ihn dann in mehr oder weniger gleicher Art dem Schüler anzubieten. Der gewohnte Leitfaden für Geschichte, dieses Buch, das von allem für alle bieten will und dabei für unsere Zehn- bis Zwölfjährigen so viel wie nichts bietet, genügt nicht. Der Lehrer muß sich in seiner Vorbereitung ins kulturhistorische Detail vertiefen. Dafür stehen ihm größere Geschichtswerke zur Verfügung. Das Heimatmuseum, ganz besonders aber das Landesmuseum geben diese Details, die man wissen muß, um eine geschichtliche Erzählung in alle Einzelheiten hinein breit anzulegen.

#### *Geschichtsunterricht – ein Bubenfach?*

Geht man die Themata durch, die von unsern Schülern bevorzugt werden, so könnte man leicht meinen, Geschichte sei ein ausgesprochenes Bubenfach. Tatsächlich sind es die Buben, die von den lebendigen Erzählungen gepackt werden. Unsere Untersuchungen haben ergeben, daß aber auch die Mädchen angesprochen werden und sie die gleichen Themata bevorzugen. Auch sie wollen von Schlachten, vom Vertreiben der Vögte, von den tapfern Helvetiern, von den Höhlenbewohnern und von Tell hören. Aber die Interessen gehen in einer andern Richtung.

Hören wir, was Mädchen schrieben:

Die Geschichte von den Höhlenbewohnern gefiel mir, weil sie spannend und romantisch war. (Eines meinte, weil sie die Höhle zu einer schönen Stube ausbauten!)

Ich interessierte mich für die Pfahlbauer, weil sie selbst Stoffe herstellten und Kleider nähten.

Tell machte mir Eindruck, weil er ein ertrinkendes Kind aus den Fluten errettete und dabei den Tod fand.

Mir gefiel, wie die Frauen den Männern halfen, die Vögte zu vertreiben.

Mir gefiel, wie die Familie ein fremdes Kind aufzog, das der Vater aus der Schlacht heimgebracht hatte, obwohl sie für sich selber schauen mußten.

Die Pfahlbauernfrau preßte Körner, mahlte das Mehl und buk das Brot selber.

Ich fürchtete mich auch ein wenig, als die Höhlenbewohner Angst vor den Geistern hatten wie heute die Neger vor den Götzen.

Mich dünkte es lustig, wie die Römer die Zentralheizung erfunden hatten.

Mir gefiel der Bauer, der den Vogt in den heißen Brei drückte und sich überhaupt nichts gefallen ließ.

Diese Äußerungen zeigen deutlich, daß die Interessen der Mädchen mehr beim Häuslichen, bei der Arbeit der Frau, beim Helfen und Beistehen liegen. Das Herz spricht mit, gleich wie bei der großen Politik die Mitarbeit der Frau mehr das Gemüt mitsprechen läßt. Schon im Kinde bricht diese Haltung auf. Ein Mädchen gab mit seinen Gedanken gleich das Rezept für den Geschichtsunterricht: «Es hat mich gefreut, daß endlich einmal von Frauen die Rede war und nicht nur immer von Männern. Sonst stehen immer die Männer im Vordergrund. Von den Frauen jedoch steht nicht viel Ruhmreiches, und die haben sicher auch etwas getan für ihr Vaterland.»

Wir können die Mädchen interessieren für Geschichte, wenn wir überall dort, wo es möglich ist und historisch feststeht, den Anteil der Frau nicht vergessen. Bei der Schlacht am Stoß werden die Mädchen aufleben. Sie werden mitgehen, wenn bei einer Belagerung geschildert wird, wie die Frauen gegen den Feind Wasser sotten und Asche bereithielten. Sie werden gepackt, wenn erzählt wird, wie bei Bibrakte die Frauen mitkämpften. Auch die zehn- bis zwölfjährigen Mädchen achten auf Heldentum und Tapferkeit und sind innerlich befriedigt, wenn ‚sogar‘ die Frauen zu Heldinnen wurden.

Die Schüleräußerungen zeigen weiter, daß die Mädchen eine starke Vorliebe für das Häuslich-Familiäre haben. Wir müssen die Geschichte mit historischen Details aus dem Alltag der Frau durchsetzen (Nähen, Feuer bereiten, Kochen, Backen usw.). Hier liegt ein weiterer Beweis vor, daß unsere geschichtliche Darstellung im Unterricht oder im Buch in alle Einzelheiten hineingehen muß. Gerade bei diesen kulturhistorischen Details fällt viel ab für unsere Mädchen.

Wenn unsere Mädchen aus dem Geschichtsunterricht den Gedanken mitnehmen, daß der Anteil der Frau am Weltgeschehen besonders im Familiären, in der Erziehung der Kinder, in der Hilfe für die Verfolgten, die Armen und die Verlassenen, im

Pflegen der Kranken und Gebrechlichen, hin und wieder in einer mutigen Tat liegt, die jenen der Männer nicht nachsteht, so erfüllt ein Unterricht eine sehr große Aufgabe.

## B. Die Praxis des Geschichtsunterrichtes

### *Das alte Normalverfahren*

Im ‚Handbuch der Pädagogik‘ von Rein wird als Lektionsform folgendes vorgeschlagen:

«Der Lehrer läßt den Abschnitt (im Lehrbuch) durch einen Schüler... vorlesen; er erzählt sodann, nicht zu weit von der Ordnung des Buches sich entfernend, die Geschichte etwas ausführlicher mit Zuhilfenahme der Wandkarte, wobei Fragen, welche das Verständnis fördern und kontrollieren, leicht sich ergeben. Das Tatsächliche wird, nachdem dies geschehen, entweder katechetisch abgefragt oder mit Abwechslung, denn nicht jeder Stoff ist dazu geeignet, von dem einen oder andern Schüler nacherzählt zu werden. Als häusliche Aufgabe wird dann das nochmalige Durchlesen des Abschnittes aufgegeben, in der nächsten Stunde das Tatsächliche abgefragt. Nachdem so dieser Abschnitt erledigt ist, geht der Lehrer weiter zum nächsten.»

Besser könnte die alte Praxis, die sich starr ans Lehrbuch hält, gar nicht geschildert werden. Wenn diese Methode, dieses ‚Normalverfahren‘, wie es so schön heißt, auch Jahrzehnte zurückliegt, muß doch festgestellt werden, daß sie da und dort noch anzutreffen ist. Besonders dort, wo man glaubt, das Bildungsziel im Geschichtsunterricht sei erreicht, wenn das Lehrbuch ‚durchgenommen‘ und ‚repetiert‘ sei. Nur Wissensvermittlung ist es, keine Bildung! Dazu ein Wissen von abstrahierten Formeln, die von Historikern geboren sind, und die man glaubt, dem Kinde einfach eintrichtern zu können. Oft spürt der Lehrer selber, daß es nicht das Richtige sein kann. Die matte Aufmerksamkeit der Schüler sagt ihm dies. Aber er findet die Quellen und die Bücher nicht, die seinen Unterricht lebendig machen.

### *Der Einstieg*

Wie beginne ich den Geschichtsunterricht? Mit der Urgeschichte? Mit der Heimatkunde als Vorstufe zum Geschichtlichen? Mit der Gegenwarts-geschichte?

Wagenschein gibt hier die Antwort: Wenn man nämlich früher das Fach als einen Turm betrachtete, den man von unten nach oben ersteigen mußte, so sucht man nun in wohldurchdachten Sprüngen von Problem zu Problem ‚das Ordnungsgefüge des Faches zu erhellen‘. Man sucht das Ganze von innen her zu erreichen. Zu diesem Zweck wird der Lehrer ‚irgendwo einsteigen, besser einspringen und eine Tiefenbohrung machen, die das ganze Netz erzittern läßt‘. Man beginnt also nicht mit dem systematisch Ersten, sondern mit einer komplexen, die Spontaneität des Kindes herausfordernden Frage. Es ist nicht etwa ein methodischer Kniff, sondern folgt aus der schon seit Aristoteles bekannten Tatsache, daß das psychologisch Erste nicht auch das logisch Erste ist. Diesen Anfang nennt Wagenschein den ‚Einstieg‘<sup>2</sup>.

Wo geschieht nun dieser Einstieg in den Turm der Geschichte? Wo ist jenes Fenster, in das der Lehrer einsteigt, um sich dort umzusehen und hernach die benachbarten Räume und die andern Stockwerke zu besuchen? Wagenschein meint, daß hier die Einstellung des Lehrers maßgebend ist. Er muß vom Stoff ergriffen sein, was nur möglich ist, wenn er ihn kennt<sup>3</sup>. Darum ist es notwendig, daß der Lehrer für seinen Einstieg volle Freiheit der Wahl besitzt und ihm nicht ein Kanon vorgeschrieben wird. «Möge nun der Lehrer die Stoffe, die er für das exemplarische Lernen auswertet, selbst finden oder sie auf fremde Ratschläge hin auswählen, es ist dabei aber unumgänglich notwendig, daß er sich in sie vertieft, damit er, wie man zu sagen pflegt, aus dem vollen schöpfen kann. Denn nur so und nicht mit dem Leitfadenwissen können die Schüler ein ausführliches Bild von der Sache erhalten.»<sup>4</sup> So wenig für den Erstunterricht in Geschichte selbst, noch für das Geschichtsbuch, kann also eine Regel der Stoffauswahl gegeben werden. Würde ein Geschichtsbuch

<sup>2</sup> Oswald Opahle: Der Begriff des Exemplarischen in der Sicht der ganzheitlichen Pädagogik. (Die Ganzheitsschule Nr. 4, 1959/60, Seite 73.)

<sup>3</sup> Dasselbst.

<sup>4</sup> Dasselbst.

diesen Kanon aufführen, wäre es ein Leitfaden. Das Geschichtsbuch kann aber nur Hilfe sein, nie Richtschnur. Die Reihenfolge der geschichtlichen Erzählungen im Buch wird darum am besten chronologisch erfolgen, wobei der Lehrer volle Freiheit besitzt, dort in die große Geschichte einzusteigen, wo es ihm beliebt, das heißt: wo er aus dem vollen schöpfen kann.

In der Regel wird dieser Einstieg über die Ortsgeschichte erfolgen, sofern der Lehrer in ihr zuhause ist. Die geographischen Begriffe sind geläufig beim Kind, geschichtliche Zeugen können anschaulich gemacht werden (Ruine, Heimatmuseum, alte Gegenstände, alte Photos des Dorfes, Hausnamen usw.). Von diesem Raum aus werden dann die weiteren Zimmer und Stuben erforscht. (Die Gefahr, daß der Schüler glaubt, die Weltgeschichte spiele sich in Hinterseldwyla ab, wird der Lehrer schon zu umsegeln wissen!) Der ‚Einstieg‘ kann aber auch durch eine geschichtliche Erzählung, die dem Lehrer liegt und die er vielleicht selbst aus seiner Jugendzeit nicht vergessen konnte, vollzogen werden.

Barthel verlegt die Schwerpunkte des Geschichtsunterrichtes ebenfalls dorthin, wo der Lehrer selbst am tiefsten ins Fach eingedrungen ist. Deshalb soll er auch die Themata frei wählen können. Dabei ist nicht erforderlich, daß man als Lehrer alles in eigener Forschung erarbeitet.

Wohl aus diesen Erwägungen heraus werden die Lehrpläne mehr und mehr als Auswahl denn als verbindliche Forderungen herausgegeben. Das ist sicher richtig und entspricht den heutigen Grundsätzen der Methodik. Das setzt anderseits aber voraus, daß sich der Lehrer begeistern kann für ein Fach und sich darin weiterbildet.

#### *Wie sich Schüler eine Geschichtsstunde vorstellen*

Es mag kritisiert werden, wenn man Schüler fragt, wie sie sich eine ‚tolle‘ Geschichtsstunde vorstellten. Überraschend aber war das Ergebnis unserer Rundfrage. Es deckte sich so trefflich mit den Forderungen der Methodik in der neuesten Literatur, daß man sich fragt, warum man nicht schon früher auf die gleichen Gedanken gekommen ist.

Was schreiben die Zwölfjährigen, die sich nicht nur über den Stoff, sondern auch über die Art des Unterrichtes eigene Gedanken machen können?

Mir gefiel die Tellsgeschichte, weil sie spannend war.

Es gefällt mir gut, wenn eine nervenkitzlige Kampfschilderung vorgelesen wird.

Es ist auch gut, wenn man einmal ins Museum gehen kann, wo man die Waffen und Kleider sieht.

Ich möchte die Schulfunksendung von Dornach so oft hören, daß man es auch spielen könnte. Jede Bankreihe dürfte spielen. Wer es am besten kann, darf nachher vor der ganzen Klasse mit Kleidern von daheim, mit selbstgemachten Spießen und Schwertern spielen.

Mit dem Tonbandgerät eine selbst gespielte Szene aufnehmen und nachher einige Male hören.

Zwischenhinein würden Lichtbilder nichts schaden.

Fräulein X., die Vikarin, erzählte die Geschichte sehr langweilig und uninteressant. Wenn man so Geschichte hält, ist es ein langweiliges Fach.

Eine Geschichtsstunde wird spannend, wenn der Lehrer genau und ausführlich erzählt.

Mich ergreifen jene Geschichten am meisten, in denen verschiedene ‚gespannte Schlachten‘ vorkommen.

Eine Geschichte muß furchterregend sein.

Ich möchte einige Tage lang Geschichtsunterricht haben.

Am liebsten habe ich, wenn der Lehrer erzählt.

Die Geschichte möchte ich auf ein großes Blatt zeichnen und ausmalen.

Am besten gefallen mir Geschichten, wenn voll Spannung erzählt wird, wie Spione verfolgt und nach langen Abenteuern mit List gefunden und gefangen werden.

Mir gefällt die Stunde nicht gut, wenn man die Geschichte liest, mir gefällt sie aber, wenn der Lehrer ein Stück erzählt und sie mit uns für ein Theater einübt.

... wenn eine Schlacht ausführlich geschildert ist und Spannung hat.

Schulfunksendungen, weil man das Geklirr der Waffen oder den Lärm hört, was der Lehrer nicht kann. Sogar der Ton ist gleich wie auf dem Schlachtfeld.

Schlachtenbilder möchte ich am liebsten sehen.

Die Geschichte soll so spannend sein, daß es einem grad kitzelt bei den Schlachten. So kann man es viel besser behalten.

Man soll es so erzählen, daß es einem Eindruck macht.

Ich möchte gerne alles auf Blätter zeichnen oder einen Aufsatz darüber schreiben.

Ich wollte eine Stunde lang Lichtbilder sehen oder einmal eine ganze Stunde lang spielen.

Ich zeichne gerne Schlachtenpläne, wie sie daherkamen. (Eigenes Miterleben anhand des Schlachtenplanes!)

Die Geschichte soll so spannend sein, daß man nicht sofort weiß, wie es herauskommt. (Übrigens das Rezept, eine spannende Geschichte zu schreiben!)

Bei der Urgeschichte wäre es wünschenswert, das Heimatmuseum zu besuchen, um ein Bild der Frühzeit zu bekommen. Dazwischen wären Spiele zu veranstalten, die uns im Geiste ins Mittelalter versetzen.

Wenn es noch Lichtbilder gibt, weiß man, wie es zu und hergegangen ist.

Die Geschichte ist für mich das schönste und interessanteste Fach, nur der Bundesbrief ist ein bißchen langweilig.

Von den Pfahlbauern und den Höhlenbewohnern habe ich gar kein Interesse, weil keine Spannung vorliegt. (In dieser Klasse scheint diese Epoche nur nach dem ‚beschreibenden‘ Buch unterrichtet worden zu sein, nicht nach einer Erzählung. Der

gleiche Schüler fährt dann weiter:) Erst bei den Eidgenossen kommt ein listiger Angriff vor, daß es eine lebhaft Geschichte ist.

Wenn in der Geschichte von Krieg und blutigen Schlachten die Rede ist, bin ich mit Leib und Seele dabei.

Es ist fast nicht zu glauben, daß die Schüler diese Äußerungen verfaßt haben. Viele sind so treffend, daß man meint, ein Methodiker wäre mit im Spiele gewesen. Bei allen Antworten wurden nur sinnstörende Fehler verbessert.

#### *Wie wird die Geschichte anschaulich?*

Wenn die Geschichte bilden muß, wenn der Schüler Handlungen der historischen Persönlichkeiten moralisch und rechtlich beurteilen soll und sich damit ein kritisches und wertiges Urteil für die Gegenwart bilden soll, muß der Stoff so anschaulich wie nur möglich geboten werden. «Man sah sich in die Zeit zurückversetzt und glaubte, selbst dabei zu sein!» So muß der Schüler nachher fühlen, wenn er richtig ‚ins Bild gesetzt‘ wurde.

Heinrich Roth faßt die methodischen Hauptforderungen an den Geschichtsunterricht in zehn Punkten zusammen<sup>5</sup>:

1. Alle Geschichte ist in Handlung rückzuverwandeln. Kinder und Jugendliche müssen sich mit handelnden Personen identifizieren können.
2. Alles für das Auge Sichtbare ist für das Auge anschaulich zu machen, um es vom Bildhaften her in den Fragehorizont des Kindes zu bringen.
3. Geschehnisse und ihre Folgen, die graphisch oder kartographisch darstellbar sind, müssen in dieser Form zugänglich gemacht werden.
4. Wo es angeht, ist eine wirkliche Begegnung und Gegenüberstellung mit Überresten, Denkmälern, Dokumenten, Zeugen usw. herbeizuführen (Heimatgeschichte).
5. Die Zeittiefe der Jahrhunderte ist im Geschichtsfries und in Zeitraumtabellen und Symbolen anschaulich und abschreitbar zu machen.
6. Alle Ereignisse sind in ihrer Ursprungssituation, in der ihre menschliche Seite am reinsten zur Darstellung kommt, aufzuzeigen.
7. Wo nur angängig, ist Geschichte zu personifizieren,

zu lokalisieren, zu kostümieren, in Szene zu setzen und mindestens erzählend ‚aufzuführen‘. Was an einer Person und an einem Ereignis aufzuzeigen ist, ist an einer Person und einem Ereignis aufzuzeigen.

8. Die fremde Zeitatmosphäre ist durch konkrete Detailschilderung und farbenkräftiges Kolorieren in eine Quasigegenwart zu verwandeln.

9. Alle üblichen, dem Erwachsenen geläufigen abstrakten Begriffe der Geschichte sind zu vermeiden, beziehungsweise in die Sozialsprache und den Erfahrungskreis des Kindes und Jugendlichen zu übersetzen.

10. Die oft sehr verwickelten kausalen, teleologischen und andern Zusammenhänge der geschichtlichen Ereignisse sind auf die Hauptlinie zu vereinfachen, ohne daß die Tatsachen selbst verbogen oder verfälscht werden.

So einfach diese ‚zehn Gebote der methodischen Kunst‘ im Fach Geschichte aussehen, so schwierig wird die Praxis. Zunächst braucht es eine eingehende Kenntnis der kindlichen ‚Sozialsprache‘ und des ‚Erfahrungskreises der Kinder‘. Nur wer jahrelang auf einer Stufe gearbeitet hat, wird sich mehr und mehr das Vokabular der Begriffe eines Fünftkläßlers aneignen und sich daran gewöhnen, in seiner Erzählung diesen vorgezeichneten Rahmen nicht zu sprengen. Das Niederbeugen zum Kind und zu seiner Welt ist ganz allgemein das Problem jeder Unterrichtskunst. Der pädagogischen Psychologie stehen noch gewaltige Türme offen zur Erforschung; auch hier ist erst ein Einstieg gemacht.

Im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichtes steht die Erzählung. So gut wie wir heute nicht wissen, wie das Morgen aussieht, so wenig werden die Schüler im Arbeitsprinzip die Geschichte erarbeiten. Die ganze ‚Arbeit‘ wäre ein Plagiat. Durch die gute, packende Erzählung wird der Stoff im Geschichtsunterricht durch den begeisterten Lehrer geboten, zur Vertiefung erst brauchen wir das Arbeitsprinzip.

#### *Die spannende Erzählung*

Sie wird vom Schüler gefordert. Wer in der Schulbibliothek die Karteikarten studiert, muß immer wieder feststellen, daß die spannenden Erzählungen begehrte sind. Im elften und zwölften Altersjahr

<sup>5</sup> Roth, S. 112.



lesen die Buben ‚Holio diahu‘, ‚Schweizer Helden-sagen und Geschichten‘, ja den ‚Wildhüter von Beckenried‘ und vorab die vielen geschichtlichen Nummern des Schweizerischen Jugendschriftenwerkes. Wilmanns stellte fest: «Man wird dabei bedenken, daß die Übersicht über größere Einheiten immerhin einige Ansprüche an die Fassungskraft stellt, sich aber erinnern dürfen, daß derselbe Junge, dem der Lehrer in der Geschichtsstunde nur unter Vorsicht die Aufnahme kürzerer Bruchstücke zutraut, zu Hause auf eigene Faust Indianergeschichten und sonstige Bücher von recht respektablem Umfang selbständig konsumiert und dabei ursächlichen Zusammenhängen, Beweggründen, Zwecken, Wirkungen, Berechnungen, Wünschen, Hoffnungen, Enttäuschungen in verschlungenen Entwicklungen nachzugehen und sie aufzunehmen durchaus imstande ist.»

Wie bereits durch Schüleräußerungen erwiesen ist, wird nicht die leitfadenmäßig kurze, zusammengefaßte Schilderung gewünscht, sondern die breit angelegte, in alle Einzelheiten gehende ausführliche Erzählung. Die Darbietung des Lehrers soll also breitesten Raum in Anspruch nehmen. Der Schüler muß sich während der Schilderung in die Zeit zurückversetzen können, er muß in ihr leben. Die lebendige Erzählung des Lehrers wird so zum Erlebnis. Roth schrieb: «Wir wollen hier nur sagen, daß die geschichtliche Erzählung sowohl vom Kinde als von der Geschichte her in diesem Alter die adaequate Begegnungsebene ist, weil das Kind noch keine anderen Aufnahmeorgane entwickelt hat. Wir dürfen es in diesem Alter als einen Höhepunkt buchen, wenn geschichtliche Erzählungen und Romane mit geschichtlichem Interesse und Verständnis gelesen werden. Erzählte Geschichte, zuhörend oder lesend aufgenommen, macht in diesem Alter den natürlichen Umgang mit der Geschichte aus. Hauptantrieb ist der Tatsachenhunger: sie wollen wissen, wie die Ereignisse abrollten, sie wollen an dem Außergewöhnlichen, über das die Geschichte berichtet, zuhörend teilhaben und es mithörend nach-erleben.»

Der Schüler zieht die mündliche Erzählung der schriftlichen vor. Der Kontakt von Auge zu Auge will hergestellt sein. Die Meinungen der Schüler sind hierüber eindeutig. Erst an zweiter Stelle kommt die Vorlesung, weil beim Vorlesen naturgemäß die Lebendigkeit abfällt. Jener Lehrer, der aus dem vollen schöpfend frei seine Erzählung ge-

stalten kann, wird die aufmerksamsten Zuhörer finden.

«Die Erzählung ist die uranfängliche und ursprüngliche Form jeder geschichtlichen Berichterstattung. Wie sehr kommt es noch beim modernen Historiker auf die Kunst der Darstellung an! Wie unausrottbar ist das Bedürfnis nach geschichtlichen Romanen, die keineswegs immer das vernichtende Urteil verdienen, das ihnen manche Historiker grundsätzlich angedeihen lassen. Sie lösen auf jeden Fall das Problem besser als die Geschichtslehrbücher. Wir wollen aber hier nicht den historischen Roman verteidigen, sondern nur die schlichte historische Berichterstattung der Erzählung als Grundform jeder geschichtlichen Berichterstattung dar-tun. Sie ist gewiß nicht die letzte Erkenntnisstufe geschichtlichen Bewußtseins, aber sie war und ist ein legitimer Ausgangspunkt und auf keinen Fall schon eine Verfälschung», sagt Roth.

Theodor Litt schrieb<sup>6</sup>: «Es ist der ganze Mensch in der Gegenwartstätigkeit seiner seelischen Bewegung, der ins Spiel treten muß, wenn der Akt des Verstehens zustande kommen soll. Unsere Sprache hat ein Wort, das den geforderten Einsatz der aktuellen Person glücklich bezeichnet. Es heißt ‚Vergegenwärtigung‘.» – «Und der Akt der Vergegenwärtigung erfüllt nur dann seine Bestimmung, wenn er uns das Vergangene so nahe bringt, daß wir etwas von der Unwiderstehlichkeit verspüren, mit der es damals, als ein Gegenwärtiges war, die Gemüter ergreifen konnte und ergriffen hat – wenn er es also zu einer Quasi-Gegenwart erweckt.» Einfacher hat es ein Schüler ausgedrückt, als er schrieb: «Die Geschichte soll so spannend sein, daß es einen grad kitzelt bei den Schlachten. So kann man es viel besser behalten.» Eine gute Erzählung schafft die Quasi-Gegenwart, von der ein anderer Schüler schrieb: «Es wurde so ausführlich erzählt, daß man gerade meinte, man sei in einem solchen Pfahlbaudorf zuhause.»

Das bedingt ferner, daß wir den auftretenden Personen Namen geben. Nicht ‚ein österreichischer Ritter‘ erhielt die blutige Rose, sondern es war Burkhard Münch, der in der Schlacht an der Birs totgetroffen vom Pferde stürzte. Adrian von Bubenberg führte die Eidgenossen in Murten, nicht ‚ein Anführer‘. Auch die ‚Statisten‘ in der Erzählung

<sup>6</sup> Theodor Litt: Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie. München 1950.



müssen Namen bekommen, wenn die Vergegenwärtigung gelingen soll.

### *Braucht es ein Geschichtsbuch?*

In den Äußerungen unserer Zehn- bis Zwölfjährigen finden sich immer wieder Stellen, die das Geschichtsbuch betreffen:

«Ich möchte nicht, daß man in der Stunde das Lesebuch hervornehmen, daraus lesen und nachher erzählen soll.»

«Ich höre die Geschichte lieber aus Büchern, die wir nicht haben.»

«Am liebsten höre ich Geschichten, wenn sie jemand spannend erzählt. Auch spannende Geschichten aus Büchern, aber nicht aus dem Lesebuch.»

«Ich habe viel lieber ausführliche, spannende Bücher. Wenn alles so ausführlich erzählt wird, weiß ich es viel schneller und kann es besser behalten.»

Heinrich Roth führt ein sehr typisches Beispiel aus seinen Untersuchungen an: «Leider sind die Geschichtsbücher sehr langweilig. Es ist immer von Verfassung und Paragraphen die Rede. Wir aber wollen lebendige Schilderungen und Bilder in den Geschichtsbüchern. Dann wird der Unterricht spannend und lebendig, dann kann man sich auch etwas vorstellen... Wir wollen uns in die Zeit, die wir behandeln, richtig hineinfühlen können. Die Geschichte will uns nicht in so lauen Büchern vorgesetzt werden...<sup>7</sup>»

Der gleiche Verfasser führt über die historische Lektüre weiter aus: «Geschichtsbücher, die nicht in Erzählform gehalten werden, bleiben neben geschichtlichen Lesebüchern in Erzählform einfach liegen. Das ist eine deutliche Mahnung an alle Geschichtsbücher für die Hand des Schülers. Wir dürfen niemals die Art der Darstellung unterschätzen. Geschichte ist selbst auf der höchsten wissenschaftlichen Ebene immer auch und immer noch ein Problem und eine Kunst der Darstellung, wieviel mehr auf der Ebene eines kinder- und volkstümlichen Verstehens<sup>8</sup>.»

Zunächst sei die Frage gestellt, ob ein Geschichtsbuch überhaupt notwendig ist. Genügt nicht die von den Schülern verlangte ausführliche Schilderung durch den Lehrer? Muß etwas Schriftliches überhaupt in die Hand gegeben werden, wenn doch im Mittelpunkt die lebendige Erzählung steht?

Wir befürworten grundsätzlich ein Geschichtsbuch. Immer wieder verlangen die Schüler, eine besonders ansprechende Geschichte nochmals zu hören. Findet er sie im Buch, so kann er sie jederzeit nachlesen und wieder das eine oder andere visuell erfassen und im Gedächtnis gut behalten. Natürlich wäre das ‚Geschichtsbuch in Lieferungen‘ vorzuziehen, damit die einzelnen Bogen oder Lesehefte von Fall zu Fall ausgeteilt werden können, die Spannung auf das neue anhält und nicht vorausgelesen werden kann. Doch ruft diese Frage technischen und finanziellen Problemen.

Über die Art der Darstellung gelten wohl die Grundsätze:

1. Inselbildung (weniger, dafür vertieftes Wissen).
2. Erzählform (kein Leitfaden, sondern detaillierte Erzählung, wenn möglich mit Spannung).

Dazu kommen sprachliche Aufgaben, die im Buch enthalten sein sollen, um dem Lehrer an mehrklassigen Schulen etliche Arbeit abzunehmen. Wie dankbar ist man aber auch für Hinweise auf Arbeitsaufgaben, Pläne für Bastelarbeiten, Sandkastendarstellungen. Eine eiserne Ration kann den Schluß des Kapitels bilden, soll aber kurz sein und darf nicht zum Auswendiglernen benützt werden. Dieses Geschichtsbuch müßte das Idealbuch für unsere Zehn- bis Zwölfjährigen sein, weil es allen Wünschen gerecht wird.

Das Geschichtsbuch erfüllt wie der Unterricht selbst die Funktion eines Vorkurses. Der Schüler wird stufengemäß, das heißt in Form von Erzählungen in die Geschichte eingeführt. Erst auf der Hochschule oder im privaten Weiterstudium kann von wissenschaftlicher Tätigkeit gesprochen werden.

Man wird keinem Lehrer die Reihenfolge der durchzunehmenden Stoffe vorschreiben können. Daher wird die einfachste Lösung wohl die sein, daß man die Stoffe in einem Geschichtsbuch chronologisch aneinanderreihet. Dadurch wird jeder Stoff sofort auffindbar. Die Reihenfolge hilft auch bei Einordnung der Zeitepochen durch den Schüler mit, die Übersicht zu fördern. Die chronologische Ordnung ist natürlich, weil die Geschichte Entwicklung, Hervorgehen des einen aus dem andern, bedeutet.

Da man in der Urgeschichte das Lebensbild und die Personen erfinden muß, die Zusammenhänge noch relativ einfach sind, wird diese Zeit sehr gut in das zehnte Lebensjahr hineinpassen. Der Schüler be-

<sup>7</sup> Roth: Kind und Geschichte. 2. Aufl. S. 38.

<sup>8</sup> do. S. 75.

findet sich noch in einer Phase, in der er die Sage von der eigentlichen Geschichte noch nicht genau unterscheiden kann. Die bisherige Ordnung, daß man im zehnten Altersjahr mit der Ortsgeschichte und der Urgeschichte den geschichtlichen Vorkurs beginnt, braucht nicht umgestoßen zu werden.

### *Mittel der Veranschaulichung*

Ich kann praktisch mit allem veranschaulichen, was die Geschichtsmethodik bisher herausgebracht hat. Die Kunst besteht darin, das Mittel dort einzusetzen, wo es am wirksamsten ist.

- Zeit* *Geschichtsfries* an der Wand. Jeder Schüler bastelt eines für sich daheim.
- Stoff* *Reich illustriertes Geschichtsbuch*. *Wandbild*. *Dias* (aus Geschichtswerken für den privaten Gebrauch selbst herzustellen).
- Fotos*.
- Film* (für Bewegungsablauf, zum Beispiel wie ein Ritter die Rüstung anzieht).
- Besuch im Museum*. (Nicht 1 mal 5 Stunden, sondern 10 mal ½ Stunde!) Museen sind in der Regel überladen, vorsichtige Auswahl unbedingt erforderlich!
- Urkunden, Quellen* (die meisten sind zu schwer für Schüler, strikte Auswahl oder Vereinfachung).
- Historischer Atlas* (Dias herstellen).
- Sandkasten* (Darstellung von geschichtlichen Landschaften, zum Beispiel Morgarten).
- Modelle* (von Schülergruppen selbst hergestellt in Freizeitarbeit, zum Beispiel Mauerkatze, Mauerbrecher, Steinschleuder).
- Modellbogen* (sie können auch im Sandkasten aufgestellt werden mitsamt der Umgebung, zum Beispiel Ritterburg).
- Lehrausflug* (Burgruine, Stadtmauer, Ausgrabung usw.).
- Schulfunk* (besonders geschichtliche Hörfolgen).
- Zeitung* (für aktuelle Geschichte).
- Literatur* (Anlegung einer geschichtlichen Klassenbibliothek, jeder Schüler bringt von zu Hause ein Buch, darf dafür die Bücher seiner Kameraden lesen. Kartothek).

Heinrich Roth schrieb: «Bilder sind im Geschichtsunterricht kein methodischer Luxus, sondern gehören zu den Grundlagen historischen Wissens und historischer Einsicht<sup>9</sup>.» Da unsere Zehn- bis Zwölfjährigen ein begieriges Interesse am Detail haben, ist vor allem das ins Detail gehende Bild das stufenmäßige. Sogenannt künstlerische, grosso modo gemalte und keinen Sinn für die Kleinigkeiten aufweisende Schulwandbilder nützen wenig. Das glei-

che gilt für die Illustration im Geschichtsbuch: Guter und klarer Strich, ohne allzuviel Schattierung, soll das Detail einfangen. Das beste Bild ist jenes, das eine Handlung festhält oder gar eine innere Spannung. Das Bild aus der Wiget-Geschichte von der Zerstörung der Burg Clanx (die Männer sind eben im Begriffe, mit der Schleuder einen großmächtigen Stein abzuschleudern) machte uns damals allen einen bleibenden Eindruck, weil die Frage offenblieb: Wird er treffen? Was wird dadurch zerstört?

Ein Wort zur Landkarte im Geschichtsunterricht. Man wird nicht darum herumkommen, geschichtliche Stoffe zu bieten, die in einer noch nicht ‚behandelten‘ Gegend abspielen. Sollen wir auf die geographische Orientierung verzichten? Hier hilft die Vogelschaukarte. Selbst ein Zehnjähriger kann sich an der Vogelschaukarte orientieren, weil sie mehr ein Bild, eine Ansicht, denn eine Karte ist. Abzulehnen ist die abstrahierte geographische Zeichnung, weil sie selbst bei Zwölfjährigen (besonders bei Mädchen) noch Schwierigkeiten bereitet.

Auch das ‚Lernbild‘ mit allzu starker Abstraktion (Kornsperrre beim alten Zürichkrieg = ein Balken über den See, auf zwei Astgabeln an beiden Ufern aufgestützt) kann falsche Bilder erzeugen. Diese Gedächtnisstützen könnten ganz am Schlusse der Lektion, wenn durch die Erzählung alles im Detail geschildert, mit realistischen Bildern anschaulich gemacht und mit Arbeitsaufgaben vertieft worden war, angefügt werden. Nie aber dürfen solche allzu vereinfachten Skizzen früher eingebaut werden. Eine Begriffsarmut und Begriffsverwirrung wären die unheilvolle Folge.

### *Phrasen im Geschichtsunterricht*

Hans Ebeling hat diesen Begriff eingeführt. Er meint damit zu allgemeine, zu abstrakte Begriffe, die dem gewiegten und erfahrenen Historiker viel, dem Kinde aber gar nichts sagen.

Ein Beispiel: «Ludwig XIV. führte eine prächtige Hofhaltung, sein Hof zu Versailles war der glänzendste Europas.»

Ein Kind kann mit diesem Satz nichts anfangen. Es weiß gar nicht, was überhaupt eine Hofhaltung ist. Man redet hier mit dem Oberbegriff, der alles zusammenfaßt, ohne daß man jemals die Details kannte. Wer ein Mosaik machen will, muß zuerst die einzelnen Steine haben. Er kann das Bild nicht

<sup>9</sup> Roth: S. 79.

als Ganzes hinlegen. Es ist darum unsere Pflicht, die Details zu geben. Erst aus den Einzelheiten heraus setzt sich allmählich das Ganze zusammen, erst dann hat der Oberbegriff ein Bild hinter sich, das im Momente der Erwähnung aufleuchtet.

Im oben erwähnten Beispiel müßte gesagt werden, wieviel Franken der König für einen Tag ausgab, wieviel für ein Fest mit Feuerwerk, wieviele Leute ihm dienten: 75 Kapläne, 48 Ärzte, 128 Sänger, 62 Herolde, 68 Quartiermeister, 383 Köche, 12 Mantelträger, 8 Rasierer, 3 Bindenknüpfer usw.

Dieses von Hans Ebeling erwähnte Beispiel ist deutlich genug. Nicht nur das Kind, sogar der Erwachsene erfaßt durch diese konkreten Zahlen die ‚glänzende Hofhaltung‘ besser, besonders wenn in aller Ausführlichkeit ein Tageslauf geschildert und mit Zahlen belegt wird.

In den Geschichtsbüchern treffen wir leider immer noch die nichtssagende ‚Beschreibung‘ an. Aus einem 1959 erschienenen schweizerischen Geschichtsbuch für Zehnjährige:

«Diese lebhaften Menschen (Helvetier) bevölkerten das Mittelland. Sie lebten von Ackerbau, von Viehzucht und Milchwirtschaft. Sie zogen große Herden von Kühen und Pferden auf, und in den Hütten wirkten die fleißigen Frauen. Sie sorgten für handgewobene Kleider. Ein Teil des Volkes beschäftigte sich mit der Bearbeitung des Eisens usw.»

Arme Schüler, die solche Kost vorgesetzt bekommen. Warum zeigt man ihnen nicht bei einem Spiele, wie lebhaft sie waren. Was ist Ackerbau? Man ziehe mit dem Vater doch aufs Feld und schaue zu, wie er arbeitet, welche Geräte er in die Hand nimmt, wie er sät und erntet. Was ist Viehzucht? Ein Oberbegriff, für das Kind ein leeres Wort. Schildert doch, wie die Kinder beim Hüten, beim Melken helfen und wie die Jungtiere getränkt und aufgezogen werden. Wie trocken ist gar der Begriff ‚Milchwirtschaft‘. Eine Wirtschaft ist für den Zehnjährigen doch der ‚Ochsen‘ oder der ‚Schwanen‘. In den Hütten wirkten die fleißigen Frauen. Was tun sie denn! Wirken? Ja schon, aber sie nähen mit Faden und Eisennadel die Stoffe zusammen für ein paar Hosen des Vaters, für einen Rock des Kindes. Sie kochen im eisernen Kessel das Habermus. Und wie die Hütte mit Rauch erfüllt ist! Wie es im Kessel brodelt, wie die Kinder immer neue Scheitchen unterlegen usw. Mit «Sie sorgten für handgewobene Kleider» wird ein ganzer Tag, ja vielleicht eine Wochenarbeit abgetan. «Ein Teil

des Volkes beschäftigte sich mit der Bearbeitung des Eisens.» Wer ist dieser Teil des Volkes? Es ist der Vater, es ist der größere Bruder. «Er beschäftigt sich mit der Bearbeitung...» Nein, er handelt beim Händler Eisenstücke ein. Er steckt eines in die glühenden Holzkohlen, bis es rot ist. Jetzt zieht er es mit der Zange heraus, legt es auf den Amboß und schlägt mit dem großen Hammer so lange darauf, bis eine scharfe Kante entsteht. Bald wird das Eisenstück bläulich, und wieder muß es ins Feuer, das durch einen Blasebalg frische Luft erhält, und wenn es rot glüht, zieht es der Vater heraus und...

### *Mut zur Lücke – Inselbildung*

Hans Ebeling hat diese wichtigen Begriffe in unsere Geschichtsmethodik eingefügt. Die Geschichte ist so weitschichtig, so detailliert und ausführlich, daß es ganz unmöglich ist, sie bei Zehn- bis Zwölfjährigen in extenso durchzunehmen. Auch geht das geschichtliche Geschehen täglich weiter. Eine Auswahl muß erfolgen, will man das Fach und das Kind nicht damit erdrücken.

Der Abstrich kann auf zwei Arten erfolgen:

1. Man wählt alle Hauptdaten heraus, skizziert ganz kurz die ‚wesentlichsten‘ Merkmale und bringt so den Stoff im stenographischen Verfahren einigermaßen ins Programm hinein. Man nimmt oft Dinge durch, nur ‚damit man es gehabt hat‘, wie mein einstiger Geschichtslehrer dies so trefflich sagte.

Diese Methode ist abzulehnen, weil sie den psychologischen Voraussetzungen im Kind nicht gerecht wird. Sie vergißt, daß das Kind eine große Vorliebe für das Detail hat, daß es lieber weniger Erzählungen, dafür diese recht ausführlich hören will, um sich ‚ins Bild zu setzen‘, die Entscheidungen der führenden Männer mitzerleben oder gar in ihrer Richtigkeit zu beurteilen. Eine solche Stofffülle hat keinen Bildungswert.

2. Der zweite, von allen Geschichtsmethodikern geforderte Weg heißt: Mut zur Lücke – Inselbildung. Die Lückenlosigkeit ist reine Utopie. Also beschränken wir uns auf einige wenige Themata, behandeln diese aber ausführlich und dem Auffassungsvermögen entsprechend. So werden die Kinder zuerst die Mosaiksteinchen bekommen, die sich erst, wenn eine Menge vorhanden ist, sich als Bild zusammensetzen lassen, wobei das ‚Bild‘ die Gesamtschau ergibt. Je leuchtender diese einzelnen Steinchen

(Geschichtsbilder) sind, desto farbenprächtiger wird das Gesamtbild (Überblick).

Der Hemmschuh für diesen Geschichtsunterricht wird für den einen oder andern Lehrer der Lehrplan sein. Ängstliche Lehrkräfte mögen sich daranhalten. Er entbindet sie aber nicht davon, die Geschichte in Erzählform und unmittelbar zu geben. Erfreulicherweise haben einige neuere Lehrpläne ebenfalls den Mut zur Lücke gezeigt. Es wird nur eine Frage der Zeit sein, bis man die Vorschriften dem Lehrer gegenüber den neuen Grundsätzen einer Geschichtsmethodik angleicht.

### *Der Begriff der Zeit*

Über die Entwicklung des geschichtlichen Zeitbewußtseins im Kindesalter liegen eine Reihe von Untersuchungen vor. Wir verweisen vor allem auf Heinrich Roth<sup>10</sup>, der auch weitere Literaturhinweise bringt. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wollte man diese Entwicklung aufzeichnen. Wichtig für unsern Geschichtsunterricht ist die Tatsache, daß im neunten oder zehnten Lebensjahre die Jahrzahl auftaucht. Das Alter der Dinge wird gesehen. Die an den Häusern, Denkmälern und Grabsteinen sichtbaren Jahrzahlen erwecken das Interesse. Dadurch beginnt «die geschichtliche Vergangenheit in die Gegenwart der Kinder hineinzuragen» (Roth).

Eigene Beobachtungen deuten daraufhin, daß die geschichtliche Zeit von der Gegenwart zurück in die Vergangenheit in immer größer werdenden Schritten erobert wird. Die großen Räume der Urzeit sind noch sehr groß, das Denken in Jahrtausenden macht dem Zehnjährigen noch Schwierigkeiten. Viel leichter fällt es ihm, geschichtliche Ereignisse oder das Alter der Dinge an den Generationen abzumessen. «Es ist so alt wie der Vater. Der Großvater hat es noch erlebt usw.» Es liegt durchaus in der richtigen Linie, wenn Wilmanns bei seinem Geschichtsfries die Jahrhunderte in drei Generationen einteilt, so daß der Schüler für alle Jahrhunderte den Maßstab (Großvater-Vater-Sohn) nie verliert.

Wir dürfen in unserm Geschichtsunterricht die Jahrzahl verwenden. Wir müssen sie sogar, weil die Geschichte als Ablauf der Geschehnisse im Verlaufe der Zeit ein Geschehen ist, das von der Jahrzahl und darum von einer zeitlichen Ordnung lebt. Geschichte ohne Jahrzahl ist ein Museum, in dem alle Ge-

genstände aus allen Zeiten schön nebeneinanderliegen. Wir dürfen der Jahrzahl aber keineswegs jene Bedeutung zumessen, die der alte Geschichtsunterricht ihr eingeräumt hat. «Das Streben nach dem Idol der lückenlosen Abfolge führte so zu einem reinen Datenpauken. Man konnte nicht mehr geben als das Gerüst, ein Skelett – Namen, Zahlen, Fakten. So paukte und trichterte man ein: Heinrich I. 919–936, Otto I. 936–973, Otto II. ... und meinte, wenn der Schüler diese Abfolge, verstehen mit einigen Schlagwörtern: Burgenbau, Reiterheer, Riade, Lechfeld... herbeten und abschnurren könnte, sei das Ziel des Geschichtsunterrichtes erreicht, habe man historische Bildung vermittelt. Verfrühung und Zeitmangel führten zu einem Zerrbild des geschichtlichen Lebens, und mit Recht wehrt sich der Schüler gegen dieses tote Gerüst, dieses abstrakte System, das jedes blutwarme lebendige Interesse erschlägt. Mit Recht wehrt sich auch der Pädagoge gegen diesen Unsinn<sup>11</sup>.»

Jahrzahlen sollen mit Vorsicht eingefügt werden, je geschichtliche Einheit höchstens eine bis drei. Sie dienen nicht zum Drill und für das sogenannte Examen, sondern sollen die Geschichtsiseln verankern. Die Einführung in die Jahrzahl erfolgt am besten von der letzten Vergangenheit aus. Daß die Ortsgeschichte, bei der man geographisch mit den Örtlichkeiten vertraut ist, hier den Vorrang erhält, ist selbstverständlich.

Sofern sich die Zeit überhaupt zweidimensional darstellen läßt, ist der Zeitstreifen (Geschichtsfries) das beste Mittel, in die geschichtlichen Räume vorzudringen. Das Klassenfries an der Wand erlaubt für alle sichtbar die behandelten Geschichtsbilder zeitlich mit einem Symbol festzuhalten und ins entsprechende Jahrhundert einzureihen. Für die Zehn- bis Zwölfjährigen wird der Streifen zweifach (Schweizergeschichte, Lokalgeschichte) oder dreifach (dazu Weltgeschichte) unterteilt. Die Schüler haben schon mit sehr großem Eifer selbst ein solches Fries für sich daheim geschaffen. Es gab Schüler, welche dieses persönliche Fries daheim im Schlafzimmer aufhängten und auch in den Jahren, da sie nicht mehr bei mir den Unterricht besuchten, die in höheren Klassen gehörten Daten eingetragen haben, so daß sich ein sehr guter Überblick über den durchgenommenen Stoff bot.

<sup>10</sup> Roth: S. 43–61.

<sup>11</sup> Hans Ebeling: Methodik des Geschichtsunterrichtes. 3. Aufl. 1959. S. 35.

Jedes eingezeichnete Symbol muß aber eine ganze Welt bedeuten. Es muß das erzählte Geschichtsbild als Ganzes sofort lebendig werden. Das Eintragen von Jahreszahlen, hinter denen kein solches Bild, keine Insel steht, ist abzulehnen. Die Gefahr ist immer wieder groß, der lieben Vollständigkeit wegen im Schnellbleicheverfahren die Lücken zu füllen. Es wäre ein Rückfall in das alte System.

#### *Muß die Geschichte auswendig gelernt werden?*

Eine recht phlegmatische Schülerin, die sich während des Unterrichtes selten meldete und in der Geschichte einfach – scheinbar – die Stunde absaß, wußte mir am Schluß des Jahres am meisten Einzelheiten und konnte ganze Kapitel auswendig hersagen, obwohl ich grundsätzlich nie Auswendiglernen verlangte.

Dieses Beispiel beweist, daß die Geschichte aufgenommen werden kann ohne Büffeln. Auswendiglernen müßte man nur jene Stoffe, die so schwer, trocken und ohne Leben geschrieben sind, daß sie von sich aus das Kind nicht ‚gefangennehmen‘. Nur Angelerntes bleibt eine kurze Zeit haften. Was bleibt, ist die lebendige Erzählung, die dem Schüler zum Erlebnis wurde. Die Schlacht am Morgarten wird, sofern sie packend und mit allen zur Verfügung stehenden sprachlichen und anschaulichen Mitteln vorgetragen wurde, nie vergessen werden. Das Auswendiglernen meist einer nüchternen, beschreibenden Zusammenfassung tötet den lebendigen Geist, der aus der mündlichen Erzählung kam. Man kann auch einem gedächtnisschwachen Schüler jegliche Freude an der Geschichte nehmen, wenn er zuviel auswendig lernen muß. Es gibt gedächtnisschwache Schüler, die durchaus geschichtlich orientiert sind.

Viel besser als das Auswendiglernen: Nach der geschichtlichen, packend vorgetragenen Erzählung versucht man mit Arbeitsaufgaben sprachlicher, zeichnerischer und handwerklicher Art den Text zu ergänzen, zu vertiefen und somit zu festigen. Wilmanns schrieb, daß «es falsch ist, das Maß des Aufzunehmenden nach dem des Reproduzierbaren bemessen zu wollen, und daß es keineswegs jedermanns Sache ist, über das zu sprechen, was in seinem Innern vorgeht<sup>12</sup>».

## **C. Das Ziel unseres Geschichtsunterrichtes**

Mit dem Geschichtsunterricht verfolgen wir verschiedene Bildungsziele. Im Vordergrund stehen:

1. Der Schüler lernt unsere Vergangenheit kennen. Er sieht, wie das Abendland gewachsen ist und erhält bewußt oder unbewußt eine Haltung, die ihn auf diese Kultur verpflichtet.
2. Durch die breitangelegte Darstellung soll der Schüler ein so anschauliches Bild der geschichtlichen Zeit erhalten, daß er sich selbst in sie zurückversetzt fühlt. So wird er die Handlungen und Entschiede der geschichtlichen Personen nach christlichen Moralgrundsätzen beurteilen können und zu Entscheidungsfreude und Verantwortungsbewußtsein kommen.
3. Es gibt verschiedene Geschichtsepochen, die sich in ihren Grundzügen in ähnlicher Form wiederholen haben und vielleicht wiederholen werden. Dem Geschehen gegenüber soll der Schüler ‚Besonnenheit‘ (Roth) zeigen. Sie wird an der geschichtlichen Vergangenheit geschult, damit sie auf die Gegenwart anwendbar wird.
4. Die Schweizergeschichte zeigt dem Kinde, wie unsere Freiheit errungen und verteidigt, aber auch verkauft worden ist. Sie lehrt den Schüler die heutige Lage der Schweiz in der Welt verstehen.
5. Wer die Geschichte seines Landes kennt, wird mit seiner Heimat verbunden bleiben. Dieses ‚geistige Wurzelgefühl‘ ist der Boden für die Heimatliebe.
6. Es muß im Geschichtsunterricht in irgend einem Stoff oder mit irgend einer Arbeitsweise gelingen, daß der Schüler einen echten Einstieg ins Gebäude der Geschichte vollzieht. So gewinnt er ein aktives Interesse am heutigen Staat und am politischen Geschehen.
7. Der Geschichtsunterricht hat ein elementares Wissen zu vermitteln, das der neueren Forschung gerecht wird.

<sup>12</sup> Wilmanns Ernst: Geschichtsunterricht, Klett, Stuttgart.