

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 62 (1975)
Heft: 18

Artikel: Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts
Autor: Kressig, Othmar
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-533420>

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: 03.02.2026

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

Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts

Othmar Kressig

1. Geschichte – das Problemkind der Didaktik

Der Geschichtsunterricht ist heute zu einem problematischen Schulfach geworden. Tiefgreifende Wandlungen, wie wir sie vom Mathematikunterricht, vom Sprachunterricht und vom Sachunterricht her kennen, stehen auch dem Fach Geschichte bevor. Von den Sozialwissenschaften und der Fachwissenschaft her werden neue Erkenntnisse, gleichzeitig aber auch neue Forderungen an das Fach herangetragen. Altes und Vertrautes wird in Frage gestellt, und von den Lehrern wird verlangt, dass sie ihren Geschichtsunterricht den Gegebenheiten einer veränderten Gesellschaft so rasch als möglich anpassen.

Wer die Artikel in den einschlägigen Fachzeitschriften verfolgt, kann miterleben, wie der Kampf um eine Neuorientierung des Faches mit grosser Verbissenheit und Leidenschaft geführt wird. Dass solche Kämpfe um bildungs- und gesellschaftspolitische Positionen eine notwendige Erneuerung auf didaktisch-methodischer Ebene verhindern, ist sehr zu bedauern. Auch bei den Lehrern zeichnet sich eine zunehmende Polarisierung der Standpunkte zum Fach Geschichte ab:

Die progressiven Erneuerer sprechen dem bisherigen Geschichtsunterricht jegliche Berechtigung ab und möchten ihn durch ein Fach Gesellschaftskunde oder durch politische Bildung ersetzt wissen. Man spricht etwa verächtlich von Lehrern als «geschichtlichen Märchenerzählern», die aus der Geschichte Geschichten fabrizieren, von falscher Heldenverehrung und der Züchtung

eines Österreicherkomplexes, von der Erziehung zum Hurrapatriotismus und der Heranbildung systemkonformer Anpasser. Sie fordern statt dessen ein Fach Gesellschaftslehre, in dem Bildungsziele wie Mitbestimmung in gesellschaftlichen Entscheidungssituationen, kritische Loyalität gegenüber der Demokratie, Wachsamkeit gegenüber Machtmissbrauch, Einsicht in Herrschaftsverhältnisse, Widerstand gegen Indoktrination und Manipulation verwirklicht werden sollten.

Die Befürworter des traditionellen Geschichtsunterrichts lehnen diese Forderungen als unrealistisch ab und sehen in der kunstvoll aufgebauten Lehrer-Erzählung und der nachfolgenden Vertiefung den einzigen gangbaren Weg, um den Kindern Geschichte zu erschliessen.

Eine dritte Gruppe lehnt den Wert des Faches für die Mittelstufe ab, weil sie die Ansicht vertritt, dass Kinder dieser Altersstufe «für geschichtliches Denken nicht reif genug seien» und die methodischen Mittel nicht vorhanden wären, um die schwierigen Lerninhalte in den Erfahrungshorizont der Schüler zu bringen.

Wer als Lehrer je versucht hat, die progressiven Forderungen in die Praxis umzusetzen, weiss um die mannigfachen Schwierigkeiten. Die Beziehungen zu den Eltern, Behörden, Kollegen und Abwarten können dadurch empfindlich gestört werden. Schüler und Lehrer setzen sich so schweren Konflikten aus, die sie kaum bewältigen können. Dazu gibt es noch sehr wenig Modelle, welche diese Ideen in die Praxis umzusetzen vermögen.

Dass im Widerstreit der Meinungen, die von völliger Zustimmung für das Neue bis zur Verketzerung des traditionellen Geschichtsunterrichts reichen, viele Lehrer verunsichert werden, ist nur zu verständlich. Als Praktiker stehen sie unter dem Handlungszwang und müssen jede pädagogische und methodische Massnahme verantworten.

Die nachstehenden Ausführungen möchten den Kollegen eine Orientierungshilfe bieten und zeigen, wie man im methodischen Bereich den Geschichtsunterricht erneuern könnte. Es geht mir dabei nicht darum, eine bestimmte Ideologie zu verfechten, weder um die Rechtfertigung spätbürgerlichen Gedankenguts im Geschichtsunterricht noch um die Propagierung neomarxistischer Ideen für ein Fach Gesellschaftslehre. Im Vordergrund meiner Bemühungen sehe ich den Schüler, der zur Demokratie hin erzogen werden sollte und der das gesellschaftliche Leben als erwachsener Staatsbürger mitbestimmen, aber auch mitverantworten soll. Ich bin überzeugt, dass wir dem Kind und dem Lehrer durch eine Reform der kleinen Schritte einen grösseren Dienst erweisen als durch die Proklamation unerfüllbarer Forderungen.

Die methodischen Anregungen verstehen sich als Auswahl. Jeder Kollege möge das davon auswählen, was er in seinen Unterricht ohne allzugrosse Verunsicherung integrieren kann.

2. Didaktische Probleme

Bildungsziele eines revidierten Geschichtsunterrichts

Ein Geschichtsunterricht, der sich auf die Vermittlung historischer Tatsachen beschränken würde, verdiente diesen Namen nicht. Geschichtsunterricht darf sich nicht im Erzählen von Geschichten und in der Vermittlung von Stoff erschöpfen. Dazu zwei Zitate:

K. Fina: «Die Bildungsinhalte sind so auszuwählen, dass der Zögling an Staat und Kirche, an Wissenschaft und Gesellschaft schliesslich nicht nur abgeliefert wird, sondern sich auch befähigt sieht, deren Weiterbildung zu übernehmen...» (9, S. 159 f.)

T. Litt: «Demokratie ist darauf angewiesen, dass sie in ihrem Geschichtsunterricht als die permanente Aufforderung zur kämpfen-

den Auseinandersetzung der in ihrem Schosse vereinigten Gegensätze erlebt wird. . . . , dass der Konflikt von Prinzipien und Gruppen dem Staat und den im Staate lebenden Menschen nicht nur keinen Schaden bringt, sondern, richtig ins Spiel gesetzt, zum Heile gereicht. Demokratie kommt der Absage an jede staatlich monopolisierte Heilslehre gleich.» (9, S. 45)

Die beiden Zitate belegen, dass wir unseren Bildungsauftrag nur ungenügend erfüllen würden, wenn wir den Schülern blosses Wissen vermitteln. In einem Geschichtsunterricht, der die Schüler zu mitbestimmenden und mitverantwortenden Bürgern erziehen will, müssten folgende Forderungen verwirklicht werden:

Schüler müssen dazu erzogen werden, das erworbene Wissen im Sinne der Lebensbewältigung sinnvoll einzusetzen. Der Geschichtsunterricht darf sich nicht mit einem passiven Kennen der Geschichte begnügen. Er soll darüber hinaus aufzeigen, dass es dem Menschen gegeben ist, durch Mut und Willen in die Geschichte einzugehen. Die Welt ist veränderbar, Kriege sind keine Naturkatastrophen, Streiks und Lohnkämpfe lassen sich vermeiden, sie sind nicht in der Natur des Menschen begründet.

Ein Geschichtsunterricht, der sich auf wenige handelnde Personen beschränkt und an diesen exemplarisch ein Geschichtsbild aufzeigt, hat übersehen, dass das Handeln von Einzelpersonen nur im Funktionszusammenhang mit der ganzen Gesellschaft und der ganzen Epoche geschehen kann. Eine entscheidende Aufgabe kommt auch dem Abbau von Vorurteilen zu. Allzuoft verfallen wir als Lehrer der Schwarzweissmalerei und verkürzen eine komplizierte Sache auf zwei Pole (Schweizer und Österreicher, böse Vögte und freiheitsliebende Waldstätter).

Wenn der Geschichtsunterricht den Menschen befähigen soll, aktiv am politischen Geschehen teilzunehmen, muss er ihm die nötigen Qualifikationen mitgeben.

Beispiele:

- Texte ausziehen und zusammenfassen
- Bilder interpretieren
- Quellen auswerten
- Texte kritisch lesen und vergleichen
- über ein einfaches Instrumentarium von Begriffen verfügen (Bündnis, Zoll, Steuern,

- Zins und Zehnten, Verständigung, Verordnung, Vertrag, Vermittlung usw.)
 - Sachverhalte von verschiedenen Standpunkten aus betrachten können
 - Merksätze aufschreiben usw.
- Ein Geschichtsunterricht, der allein auf der Lehrer-Erzählung aufbaut, drängt die Schüler in die Rolle der passiven Zuhörer. Daran ändert auch nicht viel, wenn im Anschluss an die Lehrer-Erzählung eine sogenannte Besinnungs- und Vertiefungsphase folgt. Meist müssen die Kinder die Geschichte dann einfach nacherzählen, auswendig lernen oder von der Tafel als Merktext abschreiben.

Berichten, Schildern und Erzählen werden auch in Zukunft eine wichtige Rolle im Geschichtsunterricht einzunehmen haben. Die Lehreraktivität ist aber zugunsten einer grösseren Schüleraktivität einzuschränken. Die Schwierigkeit, Geschichte zu erfahren, liegt für die Schüler unserer Stufe vor allem darin begründet, dass diese nicht einfach gradlinig fortschreitet, sondern höchst komplex ist. Trotz dieser Schwierigkeit kommen wir nicht darum herum, zu zeigen, wie geschichtliche Tatsachen verflochten sind. Andernfalls würden wir Gefahr laufen, den Schülern ein gänzlich falsches Geschichtsbild vorzusetzen. So müssten die Freiheitsbestrebungen der Waldstätte in enger Verflechtung mit dem Niedergang des Feudalwesens, dem Erstarken der Städte, dem Orienthandel und der Erschliessung des Gotthardweges gesehen werden.

Der Geschichtsunterricht darf sich also nicht damit begnügen, eine Fülle von Tatsachen chronologisch aneinanderzureihen. Vielmehr sind **Entwicklungszusammenhänge und Querverbindungen** aufzuzeigen.

Es ist Aufgabe des Lehrers, die Kinder zur denkenden Bewältigung der Geschichte anzuleiten. Denkfunktionen reifen nicht von selbst, sie werden gelernt. Schon auf der Mittelstufe ergeben sich mannigfache Ansätze, den Schülern Denkprobleme vorzustellen und sie für eine Lösung zu motivieren.

Beispiele dafür finden sich im Kapitel «Methodische Umsetzung» und in den Unterrichtsmodellen.

Die Aufzählung der Bildungsziele muss hier zwangsläufig lückenhaft bleiben, da es den

Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, einen vollständigen Zielkatalog aufzuführen.

Die Stoffauswahl im Fach Geschichte

Zeitnot und Stofffülle zwingen uns, aus den vielen möglichen Themen eine Auswahl zu treffen. Wir dürfen uns nicht vom Lehrbuch gängeln lassen und glauben, eine lückenlose Behandlung des Geschichtsstoffes sei nötig, damit der Schüler alle grundlegenden Begriffe kenne. Auch hier gilt das oft zitierte Wort vom «Mut zur Lücke», sonst verfallen wir wegen des Stoffdrucks einer reinen Wissensvermittlung und finden kaum mehr Zeit für eine tiefere Durchdringung des Bildungsgutes.

Die Geschichtsdidaktik empfiehlt uns, *repräsentative Geschichtsstoffe* auszuwählen, die für viele andere Stoffe stehen können. So wird die Marktordnung der Stadt Luzern etwa als Beispiel für Marktordnungen ähnlicher Art stehen. Wir müssen uns dabei aber bewusst sein, dass in der Geschichte sich nie etwas völlig gleich ist. Es sind lediglich Grundzüge, die einander ähnlich sind. Diese sind aus dem Thema bewusst herauszuarbeiten.

Die Auswahl der Stoffe ist für die Bildung der Schüler ebenso wichtig wie die Methode. Viele unserer Themen müssten einmal gründlich darüber befragt werden, was sie zur seelischen, geistigen und körperlichen Entwicklung des Schülers hergeben. Dazu dürfte der nachstehend aufgeführte Fragenkatalog hilfreich sein:

- Was leistet das Thema, das wir behandeln wollen, zur Erhellung und Erklärung unserer eigenen Gegenwart?
- Ist die Geschichte mit der Feder des Hofschronisten geschrieben oder zeigt sie auch die Unterlegenen, Gescheiterten, Unterdrückten oder Erfolglosen? (Müssten die Schüler nicht auch einmal die Position der Habsburger oder Karls des Kühnen einnehmen können?)
- Waren es Einzelpersonen, welche «Geschichte machten»? (Brecht: Cäsar schlug die Gallier... Hatte er nicht wenigstens den Koch bei sich?)
- Unsere Geschichte zeigt in grossen Zügen die wichtigsten Schlachten als Marksteine. Was zwischenhinheim geschah, wird meist übersehen. Ist nur die Kriegsgeschichte interessant für die Schüler?

Haben wir sie so einseitig erzogen, dass sie nur noch diese hören wollen?

- Gehören neben den Taten grosser Männer, die meist Oberflächenereignisse wiedergeben, auch die Hintergründe zu unseren Bildungsinhalten?
 - Welche Bedingungen führten zu diesem Entscheid?
 - Wer zog Vorteile daraus?
 - Wer hatte handfeste Interessen?
 - Wie waren die Herrschaftsverhältnisse?
- Werden in unserem Schulalltag nur Kriege behandelt oder wird auch einmal danach gefragt, wer etwas unternommen hat, um solche zu verhindern und ob dies gelungen ist? Wie das angestellt wurde?
- Fragen wir nur nach dem Kriegsverlauf oder zeigen wir auch die Ursachen und die Ergebnisse auf?
 - Wer hat am Ende profitiert?
 - Wer waren die Leidtragenden?
 - War es ein echter Friede oder bereits der Keim zu einem neuen Konflikt?

Ein derart gestalteter Geschichtsunterricht muss auf Vollständigkeit verzichten und sich auf einige wenige *Inseln* beschränken. Diese können durch orientierendes Lernen wie eigenes Lesen, Lehrer-Erzählungen, Geschichtsfriese und Längsschnitte verbunden werden.

Der Lehrplan kann dem Lehrer eine gründliche Analyse nicht abnehmen, weil er Themen zur Auswahl vorlegt. Dazu sind die Lernbedingungen sehr verschieden. Bildungsinhalte sind für *diese* Schüler, mit *diesen* Lernvoraussetzungen und *diesem* Entwicklungsstand auszuwählen. Wenn der Lehrer nicht zum Sklaven des Lehrplans erniedrigt werden soll, muss er in die Lage versetzt werden, die Auswahl selber vorzunehmen. Dazu können ihm Leitfragen, wie sie Wolfgang Klafki (14, S. 135 ff.) formuliert hat, helfen. Klafki bezeichnet die Auswahl der Bildungsinhalte als didaktische Analyse. Wir bringen diese Analyse hier in einer abgeänderten Form, von der wir glauben, dass sie für die Lehrer praktikabel ist:

a) Für welche grösseren Sinnzusammenhänge ist das Thema repräsentativ?

So steht der Bund der Waldstätte stellvertretend auch für die Bundesgründungen in der westschweizerischen Eidgenossen-

schaft und in Graubünden. Stadtrecht und Marktrecht können am Beispiel der Stadt Zürich oder der Stadt Luzern erarbeitet werden, weil sie sich wahrscheinlich nur in Einzelheiten unterscheiden. Am Beispiel des Gotthardpasses werden Saumverkehr und Säumerordnung durchschaubar gemacht.

Der Sempacherkrieg steht als Beispiel für alle territorialen Ausdehnungen der Städte und Länder. Die Eroberung des Aargaus ist repräsentativ für den Erwerb von Untertanengebieten, Hans Waldmann für das Denken und Fühlen der Oberschicht in der damaligen Eidgenossenschaft, der Saubannerzug für die Sittenverwilderung nach den Burgunderkriegen.

Die Schwerpunktbildung hängt vor allem von der Zielsetzung des Lehrers ab. So kann der gleiche Lerninhalt für verschiedene Sinnzusammenhänge repräsentativ sein.

b) Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt im Sinne einer grundlegenden Bildung für die Zukunft der Kinder?

Es müssen Lerninhalte ausgewählt werden, die für das spätere Leben der Kinder bedeutsam sind, ohne weiterführenden Stufen vorzugreifen. So dürfte das Wissen über die Rodungsfreien grundlegend sein für das Verständnis der Begriffe *Freiheit, Rechte und Pflichten*. Erkenntnisse, dass geschichtliche Prozesse durch aktive Teilnahme am Leben des Staates beeinflusst werden können, sind für eine Demokratie lebenswichtig. Das lässt sich am Beispiel des Kampfes der Urner um ihre verbrieften Rechte gut aufzeigen. Das Erkennen und Lösen von Problemen kann an geeigneten Stoffen wie «Aufstellen einer Säumerordnung» oder «Verbesserung eines primitiven Holzpflugs» in seinen Grundzügen gelehrt werden.

c) Welches ist die Struktur des Bildungsinhaltes?

Als Praktiker fühlen wir uns oft an eine Reihenfolge der Themen gebunden, weil sie scheinbar logisch aufeinanderfolgen. Demgegenüber muss betont werden, dass Stoffe oft nach heute überholten pädagogischen Ordnungsprinzipien gruppiert wurden, etwa nach dem räumlich verstandenen Gesetz der konzentrischen Kreise oder nach dem Gesetz der chronologischen Abfolge. Ein Aufbau in

zeitlicher Reihenfolge ist nur dort sinnvoll, wo wichtige Grundbegriffe vorher aufgebaut werden müssen, damit das Nachfolgende richtig verstanden werden kann. Bei der Geschichte handelt es sich aber, wie schon früher erwähnt, keineswegs um gradlinige Abläufe. Aufgeweckte Schüler werden uns immer wieder Fragen stellen, die auf das *Warum* zielen. Der Lehrer sollte dann in der Lage sein, entsprechende Zusammenhänge in knapper Form darzubieten.

Beispiel:

Nachdem ich den 5.- und 6.-Klässlern von der Eröffnung des Gotthardpasses erzählt hatte, wurden in den Gruppen folgende Fragen aufgeworfen:

Wieso wurde auf einmal so viel gehandelt? Wäre es nicht besser, die Waren im eigenen Land zu verkaufen, statt sie auf so mühsame Art so weit zu transportieren?

Wieso gab es in Uri keine Kaufleute?

Warum waren die Strassen in so schlechtem Zustand? Die Römer hatten doch gute Strassen gebaut.

Warum wollten plötzlich so viele Leute diesen Gotthardpass besitzen?

Es gab ja noch genug andere Pässe!

Fragen dieser Art zeigen uns, wie komplex ein geschichtliches Thema in Wirklichkeit ist. Wir stehen vor der schweren Aufgabe, diese Vielschichtigkeit auf einfachere Zusammenhänge zu reduzieren, um Geschichte den Kindern verständlich zu machen, ohne zu sehr zu vereinfachen und damit zu verfälschen. In arbeitsteiligen Gruppenarbeiten oder in Lesestunden könnten wir im Zusammenhang mit dem Gotthardpass auf Fragen eingehen wie Kreuzzüge, Entwicklung der Städte, Kampf zwischen Kaiser und den oberitalienischen Städten, Handel zwischen Nord und Süd, Zerfall der Kultur während der Völkerwanderung usw. Dazu müssten allerdings entwicklungsgemäße Texte bereitgestellt werden.

d) Wie kann der Lehrer den betreffenden Bildungsinhalt in den Frage- und Verständnishorizont der Schüler bringen?

Es sind meist tote Sachverhalte und fertige Produkte, die wir den Kindern vermitteln: Der Bundesbrief von 1291 ist die Antwort auf die Versuche der Habsburger, die Länder am Vierwaldstättersee unter ihre Kontrolle zu bringen. Die Säumerordnung am

Gotthardpass stand am Ende einer langen Entwicklungsreihe von Sorgen, Konflikten und Unzulänglichkeiten. Wir stimmen H. Roth zu, wenn er verlangt, dass «tote Sachverhalte in lebendige Handlungen zurückzuverwandeln sind, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene» (22, S. 123 f.).

3. Methodik des Geschichtsunterrichts

Schwierigkeiten bei der Verwirklichung

Das Unbehagen gegenüber dem Geschichtsunterricht ist verständlich, wenn man bedenkt, wie mannigfach die Schwierigkeiten sind, wenn es gilt, Postulate aus der Theorie in die Praxis umzusetzen. Schwierigkeiten können sich von der Sache her, vom Kind her und auch vom Lehrer her ergeben.

Von der Sache her

Die Inhalte sind meist nicht sinnfällig. Eine Anschauung wie im Geographie- oder Naturkundeunterricht ist nicht möglich. Wir sind neben dürftigen Quellen vor allem auf das Mittel der Sprache angewiesen.

Vom Kind her

Kinder lieben Taten und Schlachten. Sie identifizieren sich gern mit unseren Vorfahren und lieben es nicht, Fehler des eigenen Volkes einzugehen. Man sucht lieber Sündenböcke und bagatellisiert das eigene Ungenügen. Man zieht ungern den Heilschein von den eigenen Helden!

H. Roth: «Wenn Kinder diese Art von Besinnung nicht lieben, so heisst das nicht, dass sie dazu nicht fähig wären oder dass sie sich nicht dazu erziehen liessen, sondern dann heisst das nur, dass zum geschichtlich-politischen Denken und Werten in der Haltung der geschichtlichen Besonnenheit ein mühseliger Weg der Besinnung führt, den immer wieder neu zu suchen wir uns nicht verdriessen lassen dürfen.»

Man wird sich bei der Verwirklichung mit Teilerfolgen begnügen müssen, wenn man die Kinder nicht überfordern will.

Vom Lehrer her

– Der Lehrer unterrichtet in einer Sphäre,

die dem Kind nicht angemessen ist. Er hat es nicht verstanden, zu elementarisieren und sich auf das Verständnisniveau des Schülers zu begeben.

- Der Lehrer beschränkt sich darauf, den Schülern eine Moral als endgültige Werthaltung mitzugeben und stösst sie damit ab.
- Der Lehrer gefällt sich in einem gängelnden Frage- und Antwortunterricht. Irrtümer und falsche Antworten werden überhaupt nicht geduldet.

Ausserungen der Schüler werden nicht ernstgenommen, und Probleme und Fragen der Schüler werden im Unterricht nicht verwertet. So kann sich kein echtes Gespräch entwickeln.

Das bedeutet nun keineswegs, dass der Lehrer nicht auch einmal in längerer Argumentation seinen Standpunkt darlegt. Die Schüler erwarten sogar seine Stellungnahme. Allerdings darf diese nicht am Anfang stehen, damit die Denkfaulen und Anpassungswilligen nicht gleich nach seinem Munde reden. Er muss aber auch den Mut haben, seine eigenen Grenzen im Urteilen einzugehen. Seine Meinung gilt gleichviel wie die Meinungen der Schüler.

Lehr- und Lernformen im Geschichtsunterricht –

Die geschichtliche Erzählung

Sprache ist das wichtigste Mittel der Besitzergreifung im Geschichtsunterricht. Sie muss als Ersatz herhalten, wenn andere Quellen versagen. Sie ist unentbehrlich bei der Vermittlung geistiger Vorgänge. Sprache ist nicht nur Medium, sondern selber Bestandteil der Geschichte (als Quelle, mündliche Überlieferung, Sage, Legende, Vertrag, Gesetz, Pamphlet usw.). Schon die Erlebnispädagogen massen der geschichtlichen Erzählung eine tragende Rolle bei, weil sie erkannt hatten, dass andere Informationsträger wie geschichtliche Überreste, Zahlen, Kunstwerke, Bilder, Urkunden, Chroniken schwer auf die Entwicklungsstufe des Kindes transformiert werden können. Man ging weiter von der Voraussetzung aus, dass die geschichtliche Erzählung die Urform der Geschichtsschreibung darstellte. Die Ansprüche an die Lehrer-Erzählung wurden dabei immer höher geschraubt. Die Erzählung entwickelte sich zur eigentlichen Kunstform, und man mass

das Können eines Lehrers an seiner Erzählkunst. Oft vergaß man, dass auch die schriftliche Erzählung einen wichtigen Beitrag leisten kann. «Wie oft verschlingen Jungen, die vom Lehrer nur wohldosierte Bruchstücke aus der Geschichte bekommen, zu Hause ganze Bücher mit vielen Einzelheiten und verschlungenen Entwicklungen.» (zitiert nach Wilmans)

Tonband, Schulfunk und geschichtliche Erzähltexte können die Lehrer-Erzählung zum Teil übernehmen. Lehrer, die sich unsicher fühlen, werden von diesem Medienangebot gern Gebrauch machen. Dass hier eine echte Not vorliegt, erklärt die Beliebtheit der Arp-Hefte, die dem Lehrer die Arbeit des Erzählers abnehmen. Ich bin aber davon überzeugt, dass jede noch so einfache Lehrer-Erzählung von den Schülern lieber gehört wird als eine vorgelesene Geschichte aus dem Buch. Es ist eben doch etwas anderes, wenn sich der Lehrer persönlich engagiert und sich direkt dem Kinde zuwendet. Damit möchte ich die Kollegen ermutigen, die sich nicht in der Lage fühlen, eigenständig zu erzählen. Fragen Sie doch selber einmal Ihre Schüler, was sie lieber hören, und Sie werden erfahren, dass die Erzählstunden zu den beliebtesten Schulstunden gehören! Gesprochene Sprache ist eben etwas anderes als geschriebene Sprache.

Wichtige Merkpunkte:

Wer wirkungsvoll und gut erzählen will, sollte folgende Merkpunkte beachten:

- Die Erzählung soll das *Handeln und Erleben von Einzelpersonen* oder überschaubaren Personengruppen in den Vordergrund stellen. Personen und Gruppen sind zu benennen, ihre Wesensart ist zu schildern und zwar durch ihr Handeln. Ihre Taten, Gefühle, Entscheidungen, Sorgen, Fehler, ihr Hoffen und Bangen, ihr Scheitern und ihre Erfolge müssen nachvollzogen werden können. Das Kind identifiziert sich so mit den Personen (personifizieren, kostümieren, motivieren, konturieren, dramatisieren).

Bei vielen Methodikern ist diese Forderung allerdings übertrieben worden. Es dürfen nicht krampfhaft Personen und Handlungen erfunden werden, wenn keine erfunden werden können.

Hier steht der Lehrer vor einem *Konflikt*.

Soll er zugunsten der geschichtlichen Wahrheit auf eine Konkretisierung verzichten und statt dessen dem Kind einen trockenen Text anbieten, der am Ende gar abgelehnt wird? Wir wollen mit H. Glöckel Richtigkeit und Wahrheit unterscheiden: «Geschichtlich wahr in diesem Sinne ist eine Erzählung dann, wenn sie so hätte geschehen können, wenn sie in den Details kultur-, sozial- und vor allem geistesgeschichtlicher Art wahrscheinlich, d. h. aber wissenschaftlich belegt ist. Jeder allgemeine Satz im Leitfadenstil kann die Wahrheit stärker verfälschen als ein paar erfundene Einzelszenen, bei denen das Lokalkolorit stimmt.» (12, S. 195)

Wenn die Kinder in der Entwicklung weiter fortgeschritten sind, kann man ihnen auch bewusst machen, welche Aussagen fiktiv und welche wissenschaftlich belegt sind. Man könnte mit ihnen sogar solche Stellen erarbeiten und sie so zu einem kritischen Verständnis gegenüber der Geschichtserzählung führen. Wir erzählen den Kindern z. B. von den Höhlenbärenjägern des Wildkirchli und zeigen ihnen Funde aus der Höhle. Bald einmal taucht die Frage auf, woher wir denn die Namen der handelnden Personen wüssten. In einer Gegenüberstellung mit einem Sachtext können wir den Kindern zeigen, was erforscht wurde und was Lokalkolorit ist. Neben erzählenden Texten müssten also immer auch Sachtexte stehen, die einen Sachverhalt vertiefen und geschichtlich einwandfrei darbieten. Es ist erstaunlich, wie treffend Kinder zwischen Sache und Ausschmückung unterscheiden können, wenn wir diese Fertigkeit bewusst lehren und zweckmässiges Material bereitstellen.

– *Statische Zustände sollen in Vorgänge aufgelöst werden.*

Wir sprechen also nicht vom Bundesbrief als einem fertigen Ergebnis, sondern lassen die Schüler miterleben, wie es dazu kam und welche Schwierigkeiten überwunden werden mussten, bis es so weit war. Ich finde es aber fragwürdig, wenn ein Rittersohn erfunden werden muss, den wir durch die Burganlage begleiten oder wenn ein Helvetierknabe kaum mehr aus dem Staunen kommt, wenn er eine römische Villa besucht. Kritische Schüler spüren die Unstimmigkeiten bald und fühlen sich unterfordert.

Staunen dürfte bei unseren Schülern eher die Tatsache auslösen, dass die Römer auf einer so hohen Kulturstufe standen, während die Kinder von den Asterix-Heften her die Römer eher als dumm, tölpelhaft und geistig unterbelichtet in Erinnerung hatten!

– *Das kollektive Schicksal kann an Einzelpersonen gezeigt werden:*

- Missstände im Söldnerwesen am Beispiel eines Söldners von Uri
- Das Schicksal eines Aussätzigen am Beispiel des Lazarus Klein (Schulfunkzeitung)
- Die Not der Heimweber am Beispiel der Bürger von Uster
- Die Judenverfolgung am Schicksal der Anne Frank
- Das Pensionenwesen am Beispiel von Hans Waldmann

Gefahren:

Die Kinder könnten bei einer Geschichtsschilderung dieser Art den Eindruck bekommen, dass es immer Einzelpersonen sind, die Geschichte machen und dass die Mehrheit der Menschen an der Geschichte nicht teilnimmt. Dieser Gefahr müssen wir immer wieder dadurch begegnen, dass wir zeigen, dass Geschichte von der ganzen Gesellschaft (vom Kollektiv) gemacht wird. Diese Aufgabe ist meist sehr schwierig und verlangt vom Lehrer und vom Schüler sehr viel. Das soll uns nicht davon abhalten, damit zu beginnen.

– *Die Erzählung soll ins Detail gehen*

Der Schauplatz des Geschehens, die Zeit, die besonderen Umstände dürfen eingehend geschildert werden:

- Die riesigen Wegstrecken, welche die Glaubensboten aus Irland in der damaligen Zeit zurückzulegen hatten;
- Die Wildnis, in der sich die Alemannen ansiedelten;
- Die übelriechenden Gassen in den mittelalterlichen Städten;
- Kostüme, Wohnungen, Gebrauchsgegenstände, Verkehrsmittel, Werkzeuge und Waffen, Sitten und Bräuche, Verhalten zum Untergebenen und zum Höheren (Leibeigene, Lehensträger), Trink- und Ess-Sitten, Frömmigkeit und Sittenzerfall;
- Szenische Details:

Das Gebetbuch Karls des Kühnen
 Die Drohungen Kaiser Maximilians gegenüber den Abgesandten der Eidgenossen
 Die Kappeler Milchsuppe
 Willibald Pirkheimer und die grasenden Kinder
 Zu warnen bleibt vor all zu vielen Details, die zusammenhanglos aneinandergehäuft werden und die wichtigsten geschichtlichen Züge verdunkeln können.
 Details sollen wie «Farbtupfen» sparsam gesetzt werden.

– *Die Erzählung muss sprachlich sauber durchgearbeitet sein.*

Satzbau, Rede und Begriffe sind der gesprochenen Sprache zu entnehmen. Begriffe sind konkret zu fassen und von verschiedener Seite her darzustellen, damit sie langsam mit Inhalt gefüllt werden. Noch besser ist es, Begriffe durch den Gebrauch einzuführen und durch die Handlung selber zu erklären. Am Schluss steht dann der entsprechende Wortkörper.

Beispiel:

Graf Kuno bediente zuerst seine Frau. Er nahm die Speisen nicht mit den Händen aus der vollen Schüssel. Bevor er trank, schluckte er den Bissen hinunter.

Er achtete auf *höfische Sitten*.

– *Neben der äusseren Handlung ist auch die geistige Spannung wichtig.*

Mit zunehmendem Alter sollten die Schüler den Widerspruch, das Aussergewöhnliche, Beunruhigende, Verunsichernde, das Problematische in der Lehrer-Erzählung erleben.

Solche Erzählungen können auch offen bleiben und zu eigener Auseinandersetzung mit Problemen anregen. (Siehe auch beim Kapitel Entdeckendes Lernen.)

Zusammenfassung über die Lehrer-Erzählung

Funktion	<ul style="list-style-type: none"> – macht Geschichte für den Schüler nachvollziehbar – eröffnet den Zugang zu geschichtl. Problemen
Didaktischer Ort	<ul style="list-style-type: none"> – Als Einstieg in ein neues Thema zur Erzeugung der Fragehaltung – Als Basisinformation und

zur Schaffung von Zusammenhängen zwischen Geschichtsinseln (informatives Lernen)

- Zur Problematisierung (mit offenem Schluss oder Lücken)
- Zur Gegenüberstellung mit Sachtexten, Bildern, Quellen

Wertung

- Unmittelbarer Kontakt zu den Kindern
- Anpassung an den Entwicklungsstand der Schüler möglich
- Gefahr der Gängelung, Lehrerabhängigkeit
- Gefahr der Indoktrination
- Übernahme von fertigen Werturteilen

Das entdeckende Lernen als neue Form

In der Fachliteratur wurde in den letzten Jahren das entdeckende Lernen wieder vermehrt als methodische Massnahme vorgeschlagen. Diese Unterrichtsform wurde schon zur Zeit der Reformpädagogik propagiert und scheint heute wieder in Mode gekommen zu sein.

Beschreibung

Bei diesem Lehrverfahren soll der Schüler mit einer neuartigen, lückenhaften oder rätselhaften Situation konfrontiert werden. Das kann durch einen Lehrerimpuls, ein schriftliches oder akustisches Dokument oder einen Gegenstand geschehen. Diese Medien sollen die Schüler anregen, Fragen zu stellen, Vermutungen zu äussern, Probleme zu finden und Hypothesen aufzustellen. Sie forschen nach Ursachen, Anlässen, Alternativen und möglichen Folgen. Das Unbekannte reizt zum Suchen und Fragen.

Beispiele

Es sind vor allem Lückensituationen, die zum entdeckenden Lernen veranlassen:

- Ein Faustkeil wird einem Bronzebeil gegenübergestellt.
- Werkzeuge aus der Bronzezeit werden mit modernen Werkzeugen verglichen.
- Zwei Karten zeigen das Reich Karls des Kühnen bei seinem Regierungsantritt und nach seinem Tod.

- Die Römer bauten Städte mit steinernen Häusern und Bädern. – Die Alemannen wohnten in Holzhütten, die mit Stroh gedeckt waren.
- Unter den toten Burgundern bei Murten wurden auch Schweizer gefunden, die für den Herzog gekämpft hatten.
- Die Stadt Luzern wurde am Ausfluss des Vierwaldstättersees angelegt. Sie hätte ebensogut an der Mündung der Reuss bei Flüelen erbaut werden können. Dort wurden ja auch Waren umgeschlagen!

Auf Grund der bisherigen Kenntnisse und Fertigkeiten versuchen die Schüler, die Wissenslücken zu schliessen. Gelingt ihnen das nicht, so wird ein Lernwiderstand erzeugt, der nach einem Abbau der Bedürfnissspannung drängt.

Rolle des Lehrers

Wichtig scheint mir in diesem Zusammenhang, dass wir nicht Sklaven eines starren Lehrplans werden. Die geschichtlichen Bildungsinhalte sind auf die Bedürfnisse der Schüler abzustimmen. Das heisst aber nicht, dass ausschliesslich die Kinder die Inhalte bestimmen. Es dürfte sich dabei eher um ein *gefördertes entdeckendes Lernen* handeln. Der Lehrer steckt den Rahmen ab, innerhalb dessen das Lernen stattfinden soll und steuert die Schüleraktivität durch Denkanstösse und Arbeitsaufträge.

Anfänglich sind die Schüler noch sehr unsicher und zeigen sich aufgeschlossen für die Hilfe des Lehrers. In zunehmendem Masse werden ihre Fragen sicherer und präziser. Der Lehrer kann dann den Spielraum des Suchens, Forschens, Berichtens und Wertens erweitern. Die Schüler wären aber überfordert, müssten sie alles Material selber sammeln und bearbeiten. Besonders das Beschaffen von Quellen bereitet ihnen Mühe, weil diese oft unvollständig oder einseitig sind. Hier muss der Lehrer mithelfen, sonst geht kostbare Zeit verloren.

Notwendige Fertigkeiten:

Dazu muss der Lehrer den Schülern eine Reihe von *Fähigkeiten und Fertigkeiten* vermitteln:

- die Inhaltsangabe eines Textes erstellen
- Vermutungen anstellen, aus welchem Blickwinkel der Verfasser einen Text geschrieben oder ein Bild gemalt hat

- aus einfachem Quellenmaterial zu einem vorgegebenen Problem mit oder ohne Hilfe des Lehrers Informationen entnehmen
- aus einem Sachverhalt einfache Schlussfolgerungen ziehen und sie anhand von neuem Material überprüfen
- Tatsachen von Vermutungen und Meinungen unterscheiden
- einen Text nach Schwerpunkten gliedern (Untertitel aufschreiben)
- einfache Zahlentabellen und Diagramme lesen und in mündliche oder schriftliche Aussagen umsetzen

Didaktischer Ort

Entdeckende Lehrformen eignen sich nicht für alle Bildungsinhalte. Sie beanspruchen auch sehr viel Zeit. Es ist aber durchaus möglich, sie auf gewissen Unterrichtsstrecken einzubauen.

Oft werden entdeckende Lehrformen am *Beginn einer Unterrichtsreihe* stehen, um die Schüler für ein neues Thema zu motivieren. Es ist aber auch möglich, dass eine Lehrer-Erzählung als Basisinformation vor ausgeht. Sie kann einen offenen Schluss enthalten, der zum Weiterdenken, Vergleichen, Forschen und Vorausdenken anregt. Wenn die Schüler am Schluss eines Unterrichtsprojektes gemeinsam mit dem Lehrer Rückschau halten, könnten wiederum neue Fragen und Probleme auftauchen, die neues Lernen auslösen.

Wer mit dieser Lehrform Neuland betritt, sollte nichts dem Zufall überlassen, sondern das entdeckende Lernen bewusst arrangieren, z. B. als Beginn einer Unterrichtseinheit oder nach einer einleitenden Lehrer-Erzählung.

Das Planspiel

Geschichtliches Denken kann auch durch das Mittel des Planspiels angeregt werden. Dabei werden Informationen einfacher Art vorgegeben. Diese sollen zweckmässig mit einander verknüpft werden zu einem Ergebnis höherer Ordnung.

Beispiele:

- a) Die Schüler kennen aus der Lehrer-Erzählung die Kriterien für den günstigsten Bauplatz einer Burg (Bergsporn, gute Quelle, Handelsstrasse in der Nähe oder an der Grenze eines Territoriums, Baumaterial).

Die Kinder erhalten nun eine Karte mit verschiedenen Angaben und sollten die günstigste Lage für eine Burg einzeichnen. Die notwendigen Informationen können als Basiswissen von den Schülern aus dem Gedächtnis abgerufen oder in kurzen Beschreibungen vorgegeben werden.

- b) Nach den Angaben des Lehrers sollten die Schüler den günstigsten Platz für die Gründung einer Stadt bestimmen.
- c) Auf Grund des verfügbaren Wissens soll der Standort für ein helvetisches Oppidum gesucht werden.
- d) Die Alemannen überfallen immer wieder römisches Gebiet und verschwinden wieder, bevor die Römer sie zum Kampfe stellen können. In Gruppen können die Kinder planen, wie sie die Grenzen sichern könnten (Wachttürme, Legionslager im Hinterland).
- e) Die Schüler erhalten entsprechende Daten und sollten mit deren Hilfe den günstigsten Pass über die Alpen herausfinden.
- f) Die Schwyzler befürchten einen Angriff der Habsburger. Sie wollen ihr Land gegen das Eindringen der Feinde schützen. An einem Modell oder auf einem Plan sollen die Kinder die nötigen Sperren eintragen.

Rollenspiele

Wir unterscheiden das fertig bearbeitete Stück vom spontanen Spiel. Das erstere kann aus zeitlichen und sachlichen Gründen kaum von den Schülern selbst erarbeitet werden, es sei denn, man wolle in der Form eines Unterrichtsprojekts eine solche Arbeit, die sich über Monate hin erstreckt, in Angriff nehmen. Ein solcher Aufwand würde sich nur rechtfertigen, wenn die Schüler ihr Spiel vor einem grösseren Publikum spielen könnten. Für den schulischen Alltag kommen eher Szenen aus dem Schulfunk oder Spontanspiele in Frage. Schulfunksendungen können von den kantonalen Lehrfilmstellen bezogen werden. Spontanspiele können von den Schülern selber erarbeitet werden.

Von grossem unterrichtlichen Wert sind vor allem die Spontanspiele. Sie erlauben es den Schülern, verschiedene Rollen zu übernehmen und sich mit andern Personen zu identifizieren, ohne dass sie gleich Sanktionen befürchten müssen.

Als erste Stufen eignen sich das Lesen mit

verteilten Rollen und das Spielen in Mundart.

Unterrichtsbeispiel:

Der Freiherr von Attinghausen sucht Bauern für die Rodungsarbeit in Uri.

Ziele:

- Die Schüler können sich mit den beiden Parteien identifizieren.
- Die Schüler erkennen, dass beide Parteien Vorteile zu erwarten hatten.
- Die Schüler können die erhaltenen Informationen im Spontanspiel umsetzen.
- Die Schüler kennen einige Kriterien für ein gutes Rollenspiel.

Voraussetzungen:

Die Schüler haben die nötigen Basisinformationen erhalten:

- Lehenswesen
- Landnahme und Vordringen der Alemannen
- Begriffe wie Adel, Freie, Hörige

Methodische Hinweise

Die Schüler brauchen genügend Zeit und Informationen. Rollenspiele können nachahmen, aber auch neue Lösungen und Alternativen erarbeiten. Wenn der Lehrer Alternativen erarbeiten will, dürfen die Schüler nicht allzusehr eingeengt werden. Originelle, aber abwegige Lösungen können im Anschluss an die Spiele innerhalb der Klasse besprochen und mit den Tatsachen verglichen werden.

Der Lehrer sollte vor allem individuelle Hilfe leisten und ermutigen. Zuerst sollten nur einfache Aufträge gestellt werden. Später können auch arbeitsteilige Spiele erarbeitet werden. Es können aber auch alle Gruppen die gleiche Aufgabe übernehmen und im Anschluss an das Spiel die verschiedenen Varianten vergleichen. Für die Beurteilung müssen genaue Kriterien abgemacht werden, sonst verliert sich die Kritik in Allgemeinplätzen oder artet in persönliche Angriffe aus.

Rollenspiele können auch auf Tonband oder Videokassette aufgenommen und gespeichert werden. Sie dienen dann als wertvolle Illustrationen oder Einstiege in ein neues Thema.

Möglichkeiten für die Beurteilung:

- War das Spiel sachlich richtig?
- Waren alle Spieler zum Sprechen gekommen?
- War im Spiel ein klarer Aufbau zu erkennen?
- War das Spiel nachahmend oder wurden neue Lösungen gezeigt?
- Verstanden die Zuschauer das Spiel?
- Zeigte es die entsprechende Situation?
- Was gelang besonders gut?
- Was könnte besser gemacht werden?

Realisation (Auszug aus dem Unterrichtsprotokoll)
Zum obigen Spiel wurden folgende Grundlageninformationen gegeben:

Bauern (Hörige)

Freiherr von Attinghausen
(Schweinsberg)

Bedenken:
harte Arbeit, Unfälle, Wegzug aus der bisherigen Heimat, wieder von vorn anfangen, rauhes Klima, abgelegene Gegenden, wilde Tiere

Forderungen:
Heirat selber bestimmen
Schutz vor Überfällen,
Verwandte nachziehen

Versprechen:
Land vererben, kleine und feste Abgaben, Land für den eigenen Bedarf roden, nicht mehr verkauft werden, Richter und Beamte selber wählen

Gründe:
König möchte zuverlässige Leute an der Grenze, Steuereinnahmen, mehr Lebensmittel

Die Kriterien wurden nach einer vorausgegangenen Lehrer-Erzählung gemeinsam aufgestellt.

Die Kinder wurden in Gruppen zu sechs Spielern eingeteilt. Sie besprachen kurz die Rollen und brachten Vorschläge, wie sie die Aufgabe bewältigen könnten. Die Klasse und der Lehrer stellten Fragen und machten Verbesserungsvorschläge.

Anschliessend erhielten die Schüler 15 Minuten Zeit, um das Spiel einzustudieren. Da es sich in diesem Falle um ein nachahmendes Spiel handelte, lag das Schwergewicht auf der sachlich richtigen Darstellung.

Während die Gruppen die Spiele nun vor-

führten, machten sich die Zuschauer Notizen über den Spielverlauf. Sie achteten vor allem auf die geforderte sachliche Richtigkeit.

Im anschliessenden Gespräch stellte es sich heraus, dass eine Gruppe immer die gleichen Argumente brauchte, während eine andere vom Freiherrn eine Unfallversicherung forderte! Eine Lehrerdarbietung stellte diesen sachlichen Fehler richtig. Hier hätte sich ein guter Ansatzpunkt ergeben, den Schutz der Arbeiter und Bauern früher und heute zu betrachten. (Fehler als Ansatz für neues Lernen.) In der Besinnungsphase wurde vorgeschlagen, dass einige Gruppen deutlicher sprechen sollten. Zwei Schüler wurden aufgefordert, beim nächsten Spiel weniger zu lachen, weil das Lachen sehr gestört habe.

Weitere Möglichkeiten für Rollenspiele:

- Ein Höriger möchte ein Mädchen heiraten, das einem andern Lehensherrn gehört
- Säumer treffen sich und berichten über ihre Erlebnisse
- Rodungsbauern beraten, wie sie eine neue Brücke errichten könnten
- Zwei Kaufleute aus Luzern beklagen sich über die habsburgischen Beamten
- An einer Landsgemeinde beschliessen die Urner, sich von den Habsburgern loszukaufen
- König Heinrich berät sich mit seinen Ratgebern, wie er den Gotthardpass am besten sichern könnte
- Zwei Reisende und zwei Einheimische besprechen die bevorstehende Königswahl (Albrecht von Österreich / Adolf von Nassau)
- Abgesandte der Säumer von Uri und Livinen beraten über eine Säumerordnung und erwähnen bestehende Missstände
- Die drei Talammänner beraten über einen Bund
- Herzog Leopold entwirft mit seinen Hauptleuten einen Schlachtplan
- Die Schwyzer beraten, wie sie das Land am besten verteidigen könnten
- Johann von Schwaben fordert von seinem Oheim das Erbe
- Eine Adelsfamilie berät, wie sie die Schulden zahlen könnte
- Ein Graf bei einem jüdischen Geldverleiher

- Die Luzerner verhandeln mit den Urnern, Schwyzern und Unterwaldnern

Der Lehrausgang

Eine sorgfältige Vorbereitung und Information der Schüler bürgt dafür, dass kein «Leerausgang» daraus wird. Wichtig ist in diesem Fall die Schaffung einer Spannung erzeugenden *Fragehaltung*.

Nur wer mit Fragen an eine geschichtliche Quelle, sei es eine Ruine, ein Fundgegenstand oder eine Urkunde herantritt, kann diesen stummen Zeugen zum Leben erwecken. Passives Betrachten garantiert noch keinen Unterrichtserfolg! Klare und begrenzte Arbeitsaufgaben sichern einen effektiven Unterricht.

Daneben müssen wichtige Verhaltensformen eingebübt werden:

- Beobachten
- Schreiben auf den Knien oder stehend
- Arbeitsdisziplin
- Zeit einteilen
- Skizzieren
- Aufschreiben des Wesentlichen

Bei Museumsbesuchen beschränken wir uns auf wenige Gegenstände und überlegen uns, in welchem Zusammenhang diese ausgestellten Stücke gestanden haben. (Das Himmelbett in einer gräflichen Kemenate, das Schwert des Scharfrichters, Fellkratzer für die Bearbeitung von Tierhäuten usw.)

Wenn man die Kinder zuerst einmal frei beobachten lässt, kommen sie mit einer Menge von Fragen. Überdies ist die erste Neugierde gestillt, und sie sind eher bereit, an einem Unterrichtsgegenstand konzentriert zu arbeiten.

Die Arbeit an der Geschichtsquellen

Lange Zeit bildete die Lehrer-Erzählung und die anschliessende Lektüre aus dem geschichtlichen Lesebuch die einzige Unterrichtsmethode zum Erwerb neuer Kenntnisse. Daran änderte auch nicht viel, als man die geschichtlichen Inhalte durch Bilder, Karten, Sandkastendarstellungen oder Skizzen vertiefe. Der Schüler blieb der passive Teil im Unterrichtsgeschehen.

Heute geht man von der Voraussetzung aus, dass der Lerngewinn um so grösser ist, je aktiver das Kind sich mit dem geschichtlichen Stoff auseinandersetzen kann. Der Schüler sollte danach, wenn auch in verein-

fachter Form, den Weg des Historikers gehen und nicht einfach fertige Tatsachen übernehmen. Geschichtliches Verständnis und geschichtliches Denken verlangen nach Unterrichtsformen wie Vergleichen, Aufstellen und Verifizieren von Hypothesen, nach der sprachlichen Durchdringung, nach eigener Darstellung in Wort und Bild, nach dem Werten und dem kritischen Überdenken.

Ein Mittel, um dem Kind geschichtliche Bildungs Inhalte näherzubringen, ist die Geschichtsquellen. Darunter verstehen wir im weitesten Sinne Chroniken, Sagen, Legenden, Bauten, Kunstwerke, Tonscherben, Verträge, Zeitungsartikel, Flurnamen, Ahnentafeln, Grabsteine, Musikstücke, Werkzeuge u. a. m.

Quellen sind aber für die Kinder nicht ohne weiteres zugänglich, sie sind verschlüsselt. So dürfte es den Schülern schwer fallen, einen mittelalterlichen Urkundentext sinngemäß zu erfassen. Damit es nicht bei einem passiven Staunen bleibt, müssen die Quellen für die Kinder aufbereitet werden. So können sie durch ihre Einfachheit, Gegenstandsnähe und Echtheit dem Sachanspruch am weitesten entgegenkommen. Richtig aufbereitet, können sie kindliches Denken erschüttern und Fragen stellen, also im besten Sinne des Wortes fragwürdig werden.

Verschiedene Quellen aus der gleichen Zeit erlauben es uns, einen Gegenstand von verschiedenen Seiten aus zu betrachten, die Standpunkte zu wechseln und die Absichten des Quellenverfassers zu erkennen. Verschiedene Meinungen und Eindrücke können verglichen werden. So erliegt der Schüler der Gefahr der Manipulation weniger, wenn ihm bewusst geworden ist, wie Texte einen Menschen beeinflussen können und wie diese von Ideologien geprägt sind. Trotz der aufgezählten Vorteile wird Quellenarbeit in unseren Schulen nur selten angewendet. Die Gründe dafür sind wohl in den folgenden Umständen zu suchen:

- Quellen sind schwer verständlich, weil in einer alten Sprache geschrieben oder verschlüsselt (Bilder, Kunstwerke, Karten)
- Quellen sind für die Schüler nicht so spannend, weil wenig Handlung vorkommt.
- Sie zeigen nur Ausschnitte, sind aus einem

grösseren Zusammenhang herausgelöst und deshalb einseitig.

- Sie sind schwer greifbar. Unsere Geschichtswerke bringen meist nur geschichtliche Erzählungen und Zusammenfassungen. Die Quellen sind dann meist in die Geschichten eingearbeitet.

Es bleibt Aufgabe der Lehrmittelverfasser, dem Lehrer neben geschichtlichen Erzählungen auch entsprechende Quellentexte zur Verfügung zu stellen, sei es in Form eines Lehrerkommentars zum Geschichtsbuch oder in Form eines Ordners mit losen Blättern.

So lange diese Forderung nicht erfüllt werden kann, bleibt der Lehrer auf sich selber gestellt.

Deshalb seien hier nur einige Ansätze genannt:

- Marktordnungen zweier Städte werden verglichen und das Gemeinsame und das Unterschiedliche herausgearbeitet.
- Ein Stich der Stadt Luzern wird mit einem Text oder einem Bild aus der Schilling-schen Chronik verglichen.
- «Eidgenössische» Texte über Königin Agnes werden mit Texten aus der Königs-felder Chronik verglichen und auf die be-wusste Geschichtsfälschung hin unter-sucht.
- Sagen über Rudolf von Habsburg werden anderslautenden Aussagen seiner Zeitge-nossen gegenübergestellt.

Am Text muss intensiv gearbeitet werden. Dabei erfährt der Schüler den Lernwider-stand und merkt, dass unterrichtliche Früchte einem nicht in den Schoss fallen. Schwie-rigkeiten sollten nur so weit weggeräumt werden, als sie die Motivation beeinträchtigen und den Schüler veranlassen könnten, «aus dem Felde zu gehen».

Arbeit an Quellen muss geübt werden. Wir müssen den Kindern Arbeitstechniken bei-bringen und sie in die Methodik der Frage-stellung einführen.

Zu diesen Techniken gehören u. a.:

- Sammeln von Informationen
- Auswählen und Ablegen von brauchbaren Informationen
- Einordnen in einen Gesamtzusammen-hang
- Richtiges Lesen
- Anlegen von Stichwortverzeichnissen

- Zusammenfassen und Verknappen von Texten
- Arbeit nach schriftlichen Anweisungen
- Vergleich verschiedener Aussagen
- Hinterfragen von Tatsachen und Meinun-gen
- «Zwischen-den-Zeilen-Lesen» als Aufspü-ren verdeckter Meinungen

Denkenlernen im Geschichtsunterricht

Ein Geschichtsunterricht, der sich nicht ein-fach der Stoffvermittlung verschreiben will, sollte auch die Denkfähigkeit der Kinder entwickeln. Im Lehrplan des Kantons Sankt Gallen (Seite 44) wird gefordert:

«... Dabei sollte jede Gelegenheit benützt werden, mit dem geschichtlichen Stoff so-wohl das Gemüt des Kindes wie auch die Fähigkeit des geschichtlichen Denkens in Anspruch zu nehmen. Es kann sich also nicht darum handeln, das vernunftmässige Erfassen, Verstehen und Deuten des ge-schichtlichen Geschehens auf der Mittelstu-fe nicht anzustreben und anzuregen.»

Leider mussten solche Forderungen unerfüllt bleiben, so lange man dem Lehrer nicht das Rüstzeug mitgab, um diese methodisch im Unterricht umzusetzen.

Unterrichtspraktische Vorschläge dürfen nicht als Arsenal von Tricks angeschaут werden, die eingesetzt werden, um vom Schüler hintenherum eine Denkarbeit abzu-verlangen, die er ohne diese nicht leisten würde.

Das heisst mit andern Worten, dass wir den Schüler über Methoden und Ziele nicht im unklaren lassen dürfen, wenn diese Metho-den selber einsichtig angewendet werden sollten. Mit der Zeit sollte der Schüler näm-lich bestimmte Denkstrategien bewusst an-wenden. Das erreichen wir dadurch, dass wir den Unterrichtsablauf für die Schüler durchschaubar machen und sie an der Un-terrichtsplanung und -gestaltung mitbeteili-gen. Einführungen und sogenannte Einstim-mungen, die den Schüler während der hal-ben Lektion im unklaren darüber lassen, was geschehen wird, haben in einem sol-chen Unterricht keinen Platz.

Erfolg oder Misserfolg solcher Lernstrate-gien sind aber in weitem Masse davon ab-hängig, wie weit der Lehrer seinen Schülern einen Freiheitsraum zugesteht und sie als Menschen ernst nimmt. In diesem Sinne mö-

gen die nachstehenden Vorschläge verstanden werden.

– Stutzen, Staunen und Zweifel sind gute Mittel, um Probleme aufzuzeigen. In der Geschichtserzählung können dunkle Stellen, widersprüchliches Verhalten oder eine Lücke zu einem Gespräch oder zum Problemlösen provozieren:

- Die Eidgenossen knieten nieder zum Schlachtgebet. Die Hauptleute ermahnten sie, alle Gefangenen niederzumachen und keine Verwundeten zu schonen ...
- Wattwil zählt 8683 Einwohner. Lichtensteig dagegen nur 2159; Lichtensteig ist eine Stadt!
- Zwei Schulwandbilder hängen vor der Klasse. Das eine zeigt einen römischen Gutshof mit allen Anlagen, das andere ein alemannisches Gehöft mit einfachen Hütten. Als weitere Information schreibt der Lehrer beim römischen Gutshof hin: «Um das Jahr 200 nach Christus» und beim alemannischen Gehöft: «Um das Jahr 600 nach Christus».

– Vergleiche können zum Denken anregen:

- Wattwil vor 50 Jahren und heute
- Das Reich Karls des Kühnen beim Tode seines Vaters und einige Jahre später
- eine Reise zur Römerzeit und heute
- römisches Maurerwerkzeug und das Handwerkzeug eines heutigen Maurers
- Der Grabstock eines Eingeborenen und ein moderner Pflug aus Eisen
- Das Bild einer Burg oder Stadt heute und vor 200 Jahren

– Losgelöste Fakten können eingeordnet und in einen Bezugszusammenhang gebracht werden:

- Aus welcher Zeit stammt wohl diese Stein-klinge?
- Wer könnte diesen Text geschrieben haben?

– Weiterdenken von Ereignissen oder Gedanken (Hypothesen aufstellen)

Wir unterbrechen die geschichtliche Erzählung und lassen die Schüler vorwegnehmen und begründen, wie sich die Geschichte wohl weiterentwickelt hat.

Anschliessend zeigen wir den tatsächlichen Verlauf.

Dem Kinde werden so Alternativen gezeigt. Es erfährt, wie sich immer wieder unvorhergesehene und nicht eingeplante Momente auswirken. Geschichte ist meist offen und

nicht so folgerichtig, wie wir oft meinen. Die Notwendigkeit besonnenen Handelns und vorsichtigen Urteilens wird so besonders herausgestellt.

Beispiel: Cäsar antwortete den Boten der Helvetier: «Kommt in drei Wochen wieder.» Impuls: Die jungen Helvetier wollten nicht so lange warten!

– Nachvollziehen von Entscheidungssituationen

Es wäre falsch, wollten wir den Schülern zumuten, die Entscheidungen eines Hans Waldmann vollumfänglich werten und begründen zu wollen. Wir würden uns den Vorwurf des Dilettantismus zuziehen, wollten wir mit den Kindern andere Verhaltensmodelle ausarbeiten, ohne das vielfältige Beziehungsgeflecht der damaligen Situation erhellt zu haben.

«... ohne die tausend Fäden zu kennen, an denen jener gezogen wird und die tausend Fäden, an denen er zieht. Durch solche Fragen wird der Schüler ein terrible simplificateur» (Salffner)

Die Fragen müssten konkreter gestellt werden:

- Was hat der Betreffende erstrebt, was erreicht?
- Was hat er gesagt, was wirklich getan?
- Was hat ihm geholfen, was ihn verhindert?
- Was hat er nicht bedacht, was über-, was unterschätzt?
- Woran ist er gescheitert?
- Was hatte er nicht wissen können?

– Das Wechseln der Standpunkte

Wir können dabei von unterschiedlichen weltlichen und religiösen Auffassungen der Schüler ausgehen und ihnen zeigen, dass auch zwischen ihnen beträchtliche Meinungsunterschiede bestehen.

(«Meine Klassenkameradin Emma schimpfte mich eine Heidin, weil meine Eltern sagten, man könne Gott auch in der Natur anbeten ...») Im Gespräch leiten wir die Schüler an, die Identifikation mit dem «Helden» einmal aufzugeben und auch die Unterlegenen zu Worte kommen zu lassen. Es muss ihnen bewusst werden, dass ihre Meinung nur von einem bestimmten Standpunkt aus richtig ist.

Dazu müssten unsere Geschichtsbücher entsprechendes kontroverses Material für viele Bereiche anbieten.

Im Rollenspiel oder im Streitgespräch kön-

nen bei richtigem Einsatz solche Perspektivenwechsel aufgezeigt werden.

Die Themen müssen aber eng begrenzt werden. Der Lehrer sollte die beiden kontroversen Standpunkte gut herausarbeiten, damit sich die Beteiligten über den Gesprächsgegenstand klar werden. Dann müssen die Sprecher ausgewählt und die Gesprächsregeln festgelegt werden. Anfänglich werden nur einzelne Schüler debattieren, später werden wir auch einmal zwei Blöcke bilden, welche die Redner mit Argumenten unterstützen.

Vom Lehrer verlangt diese Unterrichtsform grosse Beweglichkeit, Humor und Gelassenheit, auch einmal etwas einstecken zu können.

Unterrichtsbeispiele:

- Nützt eine Hundesteuer etwas?
- Sollten Frauen nicht auch Militärdienst leisten, wenn sie schon stimmen dürfen?
- Kann unsere Armee einem Feind überhaupt noch standhalten wie bei Morganaten?
- Ist es nicht sinnlos, eine Ruine mit hohen Kosten zu erneuern? Könnte man mit diesem Geld nicht ein Altersheim bauen?

Wichtig ist, dass die beiden streitenden Parteien mit Argumenten und Unterlagen ausgerüstet werden, sonst artet das Gespräch in ein Geschwätz aus.

– Fragen nach dem Vorher und Nachher
Wenn sich Schüler genau mit verschiedenen Situationen auseinandersetzen müssen, beginnen sie von selbst, sich nach den Ursachen und den Wirkungen zu erkundigen und entsprechende Fragen zu stellen.

· Den Schülern werden zwei Karten gezeigt: Ost- und Westfranken mit der damaligen Reichsgrenze, die mitten durch die Schweiz führte und die Gebietseinteilung der heutigen Schweiz

· Zürich und Schwyz bekämpften sich bis aufs Messer. Wie konnte es dazu kommen, dass sich Bundesgenossen so hassten (als Einstieg Mord von Greifensee)?

– Der Vergleich verschiedener Darstellungen wie Erzählung, Sachtext, Brief, Bild, Kunstwerk, Comics, regt die Schüler zum Denken an und schult das sprachliche Ausdrucksvermögen. Gleichzeitig werden die Schüler zur Quellenkritik angeleitet.

· Ein Vergleich von Asterix und Texten aus dem Heft Arp 3 «Zeno der Römerbub» so-

wie von Bildern aus dem Band Witzig I zeigt den Schülern die Vorurteile, die sie durch die Lektüre der Asterix-Hefte erworben hatten.

- Ein Text über die mittelalterliche Stadt wird mit Stichen von Merian verglichen.

In einem zweiten Schritt lassen wir anhand des Bildes «Beschwörung des Vierwaldstätterbundes auf dem Weinmarkt 1332» Daten über Städte- und Häuserbau sowie über die zeitgenössische Kleidertracht herausarbeiten. Dann vergleichen wir diese Darstellung aus dem Jahre 1513 mit Kleidern und Bauten aus dem Jahre 1332.

- Es können auch Stiche mit Stadtbefestigungen aus verschiedenen Jahrhunderten vorgestellt werden. Die Schüler lernen an solchen Längsschnitten geschichtliche Entwicklungsreihen nachzuvollziehen.

– Ein Transfer gelingt nur, wenn wir Prinzipien bewusst machen. Das Spezielle ist an neuen Sachverhalten zu verallgemeinern, das Allgemeine in konkreten Sachverhalten aufzuspüren.

Dazu gehört auch, dass wir dem Schüler Anweisungen methodischer Art für die zu leistenden Denkprozesse geben.

· Die Rodungsgeschichte, wie sie sich in der eigenen Heimat abspielte, wird auf die Verhältnisse in Uri übertragen.

· Der Begriff Reichsfreiheit wird am Beispiel der Stadt Bern gezeigt und auf weitere Städte und Länder übertragen (Haslital, Zürich).

4. Die Vertiefung und Festigung des Gelernten

Dieser wichtige Lernschritt kommt in unseren Schulen oft zu kurz. Sei es aus Zeitnot, sei es aus der falschen Vorstellung heraus, was einsichtig gelernt sei, bedürfe der Übung nicht, beschränken sich viele Lehrer auf wirkungsvolle Einführungen. Sie denken kaum daran, dass Übungsstunden ebenso gründlich vorbereitet werden müssen wie Einführungen. Das Wiederholen bleibt dann trocken und langweilig und mit dem Geruch der Bewertung verbunden. Dabei will doch jeder Schüler über Erfolg oder Misserfolg seiner Lernbemühungen unterrichtet werden.

Möglichkeiten für eine Wiederholung

- Das Gelernte von einem Text in eine Skizze umsetzen
- Einen Text in Stichworte fassen
- Stichworte in Sätze umschreiben
- Stichworte ordnen
- Eine Zeichnung, eine Skizze richtig beschriften
- Zu einem Text eine Skizze anfertigen
- Eine Erzählung in ein Spiel umsetzen
- Gleiche gegenüberstellen
- Bei einem Geschichtsfries Namen oder Symbole setzen
- Daten auf einem Geschichtsfries chronologisch oder thematisch zuordnen (Lokal-, Kultur-, Welt- und Kunstgeschichte)
- Einen Lückentext ergänzen
- Eine Kartenskizze aus dem Kopf rekonstruieren und beschriften
- Sätze mit vorgelegten Jahreszahlen versehen
- Einen Text mit Überschriften versehen
- Einen Vorgang in Einzelschritte zerlegen
- Einen Arbeitsvorgang sprachlich umformen (Bronzegießen in der 3. Person Einzahl, Vergangenheit)
- Eine Geschichte von einem andern Standpunkt aus nacherzählen (als Zuschauer, Bediensteter am Hofe Karls des Kühnen, Augenzeuge, Gegner)
- Einen Text auf 5–10 Sätze verknappen
- Einen einfachen Chroniktext übersetzen
- Ein Bild beschreiben
- Einige Sätze über eine Skizze, ein Schaubild, eine Kartendarstellung schreiben
- Texte in eine Debatte oder ein Zwiegespräch umsetzen
- Text in einen Zeitungsbericht umschreiben
- Eine Geschichte weiterspinnen und anschliessend nachlesen
- Als Rätselaufgabe gestalten (Wer ist das?)
- Die Sprache betrachten (Redensarten aus der Ritterzeit, dem Landsknechtleben, Wörter aus der Römerzeit, Flur- und Strassennamen)
- Dramatisieren
- Darstellen im Geschichtsfries

Manche dieser Vorschläge wären auch geeignet, geschichtliches Wissen oder Verständnis zu prüfen. Übung und Prüfung

müssten aber klar voneinander getrennt werden!

Literatur zum Geschichtsunterricht

- Ammann Hector / Schib Karl: Historischer Atlas der Schweiz, Sauerländer-Verlag, Aarau 1958.
- Beck G.: Politische Sozialisation und Politische Bildung in der Grundschule; Hessische Richtlinien Gesellschaftslehre, Verlag Hirschgraben, Frankfurt a. M. 1972.
- Ebeling H.: Methodik des Geschichtsunterrichts, Hannover 1953.
- Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemässen Geschichtsunterrichts, Hannover 1965.
- Engeli A.: Politische Bildung in der Schweiz, Huber, Frauenfeld 1972.
- Fackiner / Nitzschke: Abschied vom klassischen Schulfach, Quelle und Meyer, Heidelberg 1972.
- Filser K.: Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts, Klinkhardt, Heilbrunn 1974.
- Fina K.: Geschichtsdidaktik und Auswahlproblematik, Ehrenwirth, München 1969.
- (Hrsg.): Vom Sinn historischer Bildung, Ehrenwirth, München 1973.
- Giesecke H.: Didaktik der politischen Bildung, Juventa, München 1971.
- Glöckel H.: Geschichtsunterricht, Klinkhardt 1973.
- Hierdeis H.: Denkenlernen im Geschichtsunterricht, Auer, 1973.
- Klafki W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Beltz, Weinheim 1971.
- Kurz H. R.: Schweizer Schlachten, Huber, Frauenfeld.
- Marienfeld W.: Geschichte im Lehrbuch der Hauptschule, Klett, Stuttgart 1972.
- Müller H.: Zur Effektivität des Geschichtsunterrichts, Klett, Stuttgart 1972.
- Münster W.: Zeitgemässer Geschichtsunterricht, Kösel, München 1967.
- Neukum Josef: Geschichte im Sachunterricht der Grundschule, in: Selzle/Struhl: Didaktik der Grundschule, Sachunterricht Teil 2, Verlagsunion, Donauwörth 1971.
- Rohlfes J.: Umrisse einer Didaktik der Geschichte, Göttingen, 1971.
- Roth H.: Päd. Psychologie des Lehrens und Lernens, Huber, Frauenfeld 1972.
- Kind und Geschichte, München, 1965.
- Rumpf Horst: Scheinklarheiten, Kreatives Denken im Geschichtsunterricht, Braunschweig, 1971.
- Salffner A. (Hrsg.): Geschichte im Unterricht, Ehrenwirth, München 1972.
- Süssmuth H.: Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Klett, Stuttgart 1972.