

Was heisst: "kind-, sach- und zeitgemässer Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe"?

Autor(en): **Schoch, Fritz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **62 (1975)**

Heft 18

PDF erstellt am: **21.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-533567>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

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

Was heisst: «kind-, sach- und zeitgemässer Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe»? *

Fritz Schoch

Wir stellen bewusst im Titel eine Frage, um nicht den Eindruck zu erwecken, es gebe zum gestellten Problem *die* Antwort oder gar, wir wüssten *die* Antwort und brauchten sie lediglich noch mitzuteilen. Beides ist nämlich nicht der Fall.

Es geht im folgenden Aufsatz vielmehr um den Versuch, das Problem «GU auf der Mittelstufe» unter den drei genannten Aspekten (Kind-, Sach- und Zeitgemässheit) zu betrachten und aus einigen theoretischen Überlegungen ein paar Folgerungen für die Unterrichtspraxis abzuleiten.

1. Was heisst «kindgemässer» Geschichtsunterricht?

Den Kern des Postulats «Kindgemässheit» bildet das Anliegen, beim Umgang mit dem Kinde auf gewisse Gegebenheiten auf seiten des Kindes *Rücksicht* zu nehmen. Die Liste der Gegebenheiten ist umfassend: Interessenlage, Eigenart des Denkens und des Gefühlslebens, Leistungsvermögen der Intelligenz, Weltbild u. a. m. Einige Autoren reden von einer *Entwicklung geschichtlicher Interessen und geschichtlichen Denkens* und haben in präzisen Stufentheorien deren anscheinend naturgegebenen Entwicklungsablauf beschrieben (KÜPPERS 1961, EBELING 1965, SCHMIDT 1964). Bei den meisten der genannten Theorien handelt es sich um eine Anwendung von *Theorie der allgemeinen psychischen Entwicklung* (z. B. TUMLIRZ 1927, BÜHLER 1928, BUSEMANN 1953, REMPLEIN 1956) auf den Bereich der geschichtlichen Inhalte. Eine solche Übertragung ist deshalb problematisch, weil die genannten Theorien der allgemeinen psychischen Entwicklung nicht einfach als gesicherte Ergebnisse gelten können.

Wie entstehen geschichtliche Interessen?

Untersucht man nämlich das Entstehen von

kindlichen Interessen bzw. den Verlauf der kindlichen Entwicklung allgemein, so sieht man, dass sich beides in starkem Masse in *Abhängigkeit von Anregung und Lernangebot*, also durch Einfluss «von aussen her» bzw. durch Lernen und Übung auf seiten des Kindes bildet und entwickelt. Das Feststellen von angeborenen, vor jeder erzieherischen Beeinflussung gegebenen Interessen erwies sich als grundsätzlich unmöglich. Entwicklung vollzieht sich nicht einfach als *Reifung* «von innen heraus», als Abwicklung eines vorprogrammierten Geschehens, sondern ist stets nur zu verstehen als Folge von Prozessen *des Lernens und Übens* in einer bestimmten, kulturell irgendwie geprägten Umwelt. Was in gewissen entwicklungspsychologischen Theorien als die «natürliche Entwicklung» ausgegeben wird, ist viel eher der unter Einfluss der westeuropäischen Kultur geprägte «normale» (Standard-) Entwicklungsablauf. Dies haben kulturvergleichende Entwicklungsanalysen mit Deutlichkeit gezeigt (siehe auch AEBLI 1967).

Was ist «geschichtliches Denken»?

Den Versuchen, das «geschichtliche Denken» im Sinne eines geschichtsspezifischen, geistigen *Vermögens* aufzufassen, stehen wir ebenso skeptisch gegenüber. Bei EBELING (1965) werden z. B. folgende «Kräfte» unterschieden: «Fähigkeit zur geschichtlichen Übersicht, Fähigkeit zur geschichtlichen Abstraktion, Zeitgliederungsvermögen, Fähigkeit zur zeitlichen Tiefengliederung.» (S. 48 ff.)

Demgegenüber wollen wir das «historische Denken» einfach einmal definieren als ein «*Denken in historischen Begriffen.*» Seine Entwicklung ist grundsätzlich den gleichen, vorwiegend formalen Gesetzmässigkeiten unterworfen, wie das Denken in irgendeinem Fach.

Das Denken des Kindes zwischen etwa dem siebten und zwölften Lebensjahr ist durch folgende «formale» Eigenschaft gekennzeichnet: Das Kind vermag erst im Bereiche

* Gekürzte Fassung eines Vortrags, gehalten im Mai 1975 im Rahmen der St. Galler Lehrerfortbildung

G=Geschichte, GU=Geschichtsunterricht

von Vorstellungen zu denken, welche konkret, empirisch – zumindest potentiell – erfahrbar sind und damit eine gewisse *Anschaulichkeit* besitzen. Es ist hingegen vor dem angegebenen Alter noch kaum in der Lage, im Bereiche des Bloss-Gedachten, des Hypothetischen, des «Über-das-empirisch-erlebbar-Hinausgehenden» zu denken. Es kann z. B. noch nicht Schlüsse aus bloss gedachten, hypothetischen Aussagen ziehen (hypothetische Deduktion). Jean PIAGET bezeichnet die erstgenannte Denkform als «*konkretes*», die zweitgenannte als «*formales*» Denken und hat sie in vielen Untersuchungen zur geistigen Entwicklung des Kindes analysiert (z. B. 1972).

Gegen Ende der Mittelstufe, mit beginnender Pubertät oder Adoleszenz beginnen den Schüler am historischen Vorgang die *werthaften, ideellen Aspekte* (z. B. Humanität, Gerechtigkeit) stark zu interessieren. Das Interesse des Mittelstufenschülers ist demgegenüber recht faktisch, technisch und menschlichen Problemen wenig zugewandt. Er vermag humanitäre bzw. erotische Vorgänge noch nicht in grosser Tiefe zu erfassen. FREUD spricht in ähnlichem Sinne vom betreffenden Entwicklungsabschnitt als einer «erotischen Latenzzeit» bzw. einer Zeit, während der «das Realitätsprinzip überwiegt».

Zusammenfassung

Die Forderung nach «Kindgemässheit» muss im wesentlichen verstanden werden als Forderung, mit dem Unterricht dort *anzuknüpfen*, wo das Kind in bezug auf seine geistige Entwicklung steht, d. h. sorgfältig abzuklären, welche Voraussetzungen und *Vorkenntnisse* im Kind gegeben sind.

Was dann nach dieser Abklärung getan werden kann bzw. getan werden soll, kann nicht irgendwo – etwa bei ROBINSON oder EMILE oder einem andern «Prototyp» von Entwicklung – abgelesen werden. Der Erzieher muss vielmehr seine Massnahmen *vor sich selber verantworten*. Es bleibt ihm nichts anderes übrig, als diesen oder jenen geschichtlichen Inhalt einmal *versuchsweise dem Kind anzubieten* und dann auf den Ertrag seiner Bemühungen zu achten. Je nach dem wird er einen Stoff als wertvoll, fruchtbar und «kindgemäss» oder als unfassbar,

unfruchtbar und «nicht kindgemäss» beurteilen.

2. Was heisst «zeitgemässer» Geschichtsunterricht?

Wir versuchen im nun folgenden Abschnitt die Aktualität, Modernität oder «Relevanz» eines Geschichtsunterrichtes, ausgehend von dessen *Zielsetzungen*, zu erfassen und zu beurteilen.

Es gibt eine Gruppe von Historikern, die die Geschichte quasi um ihrer selbst willen betreiben möchten. So äusserte Golo MANN 1972 die Meinung: «Geschichtswissenschaft und so auch Geschichtsunterricht bedürfen keiner Rechtfertigung. Sie bedürfen nicht des Nachweises einer speziellen Nützlichkeit, sowenig die Kunst oder die Literatur seiner bedarf... Der Sinn solcher Studien, solchen Unterrichts liegt nicht in irgendwelchem mühselig gesuchten praktischen Nutzen, sondern in sich selber, in seinem eigenen Schwerpunkt.» (zit. nach FILSER 1974) Im Unterschied zu Golo MANNs Geschichtsverständnis fassen die meisten Lehrer den Geschichtsunterricht als *Mittel* auf, gewisse, ausserhalb der Geschichte liegende, letztlich *pädagogische, werthafte Ziele* zu erreichen.

So versteht man den Geschichtsunterricht etwa als «Lebenshilfe» oder man verfolgt damit das Ziel, den Menschen gemeinschaftsfähiger zu machen. Andere Autoren nennen als Ziel, die Humanisierung des Gemeinschaftslebens, die Förderung der Selbstbestimmung oder des Verantwortungsgefühls des Menschen. Der Entscheid über die als «richtig» erachteten Ziele hat *weltanschaulichen Charakter*. Versteht man die Geschichte als ein Feld «sekundärer, von anderen Menschen gemachter Erfahrung» (ROHLFES 1956), so kann dieses «Feld» bewusst nach auf jetzige oder künftige Fälle übertragbaren Einsichten untersucht werden. In diesem Sinne wird geschichtliche Kenntnis zum nützlichen *Instrument* der Bewältigung aktueller bzw. zukünftiger Probleme.

Neben *sachlich-inhaltlichen Kenntnissen* (Fakten, Begriffe, Denkstrukturen) soll der Geschichtsunterricht auch *Einstellungen* (Bereitschaften, Neigungen) vermitteln. Wir denken z. B. an folgende Einstellungen:

Lernbereitschaft, Toleranz, Verantwortungsgefühl, Nachdenklichkeit oder Gesprächsbereitschaft.

«Aktivismus» im Geschichtsunterricht

Einige Autoren, so etwa Heinrich ROTH (1955, 120), betonen die Bedeutung der *Besinnung* im Geschichtsunterricht. Wie vieles scheint im Fach Geschichte einfach um des Geschehens willen zu geschehen! Da eilen die Zürcher im Gewaltmarsch nach Murten, dort findet ein fürstliches Reiterturnier statt und alles scheint einfach aus Freude an der lebendigen Handlung, am Hin und Her und am Betrieb, also um seiner selbst willen zu geschehen. Viele Lehrer erschöpfen sich in diesem – zwar unentbehrlichen! – *Darstellen* des geschichtlichen Phänomens und kommen nicht dazu oder nehmen sich nicht die Mühe, *über das Dargestellte nachzudenken*, es zu betrachten, es gewissen Aspekten des Jetztzustands oder des seinsollenden Zustands gegenüberzustellen.

Dies geschieht z.T. aus fehlendem *Engagement* für einen seinsollenden Zustand, z.T. aus einem, meiner Ansicht nach falschen Verständnis von «Objektivität» im Geschichtsunterricht. Man denke z. B. an Lehrer, die mit viel Aufwand dem Kinde das mittelalterliche Lebewesen nahebringen und im Grunde genommen nur sagen wollen: «Seht, so war das um 1200.» Sie bleiben z.T. bewusst bei dieser Oberflächendarstellung stehen und fragen nicht, ob das Dargestellte «recht» sei, weil ihnen ihre Auffassung von Objektivität das «Werten» verbietet.

Was heisst «Objektivität» im Geschichtsunterricht?

Unter Objektivität verstehen wir nicht weltanschauliche Abstinenz, ein Verdrängen und Subtrahieren der werthafter Aspekte einer Sache mit dem Ziel, möglichst ungewertete, «neutrale» historische Kenntnisse zu vermitteln. Solches «Wissen» kann höchstens zum Gedächtnisinhalt und -ballast werden. Es vermag uns jedoch nicht zu beleben, oder unserem Handeln Ausrichtung und Energie zu geben, m.a.W. «*verhaltenswirksam*» zu werden.

Objektivität zeigt sich unserer Meinung nach vielmehr im Anliegen, die Sichtweise und Interessenlage aller an einem historischen

Prozess oder Konflikt beteiligten Parteien – insbesondere jene von Minderheiten und Machtlosen – darzustellen. Dabei sind die *unterschiedlichen Standpunkte* jedoch bewusst auf ihre Werthafterkeit (Ideologie) und ihre leitenden Interessen hin zu untersuchen und, um sie beurteilen zu können, der Idee eines seinsollenden gesellschaftlichen Zustands gegenüberzustellen.

Was wollen wir mit unserem GU erreichen?

Betrachten wir zum Schluss dieses zweiten Abschnittes noch ein paar, in der gegenwärtigen Diskussion immer wieder genannte und für wertvoll erachtete *Zielsetzungen* des Faches Geschichte:

a) «G soll die *Zeitlichkeit, Vergänglichkeit* gesellschaftlicher Zustände bewusst machen. Sie soll in ihrem Prozesscharakter des Werdens, Änderns, Korrigiertwerdens deutlich gemacht werden.» (KOCKA, in FILSER 1974, 31 f.)

b) «G soll *Verantwortungsbewusstsein* für die sozialen, politischen und kulturellen Fragen der Gegenwart wecken.» (ROTH, 1955, 120)

c) «In der G soll das Kind andere Wert- und Zielvorstellungen, andere Formen des Zusammenlebens begegnen. Es kann einsichtig werden, dass beispielsweise Produktionsformen, Besitz- und Herrschaftsverhältnisse, Normen und Gesetze im Laufe der G *ständig geändert* worden sind und daher prinzipiell auch *weiterhin zu verändern* sind.» (KNOETZSCH 1974, 225)

d) «Das Kind soll gesellschaftlichen Gegebenheiten, statt statisch und fatalistisch, dynamisch und mit der *Haltung des Problemlösens* begegnen und nicht überall Sachzwänge und Notwendigkeiten sehen, wo evtl. gar keine vorliegen.» (KOCKA, in FILSER 1974, 31)

e) Das häufig genannte Lernziel «*Emanzipation*» wird z. B. bei KUHN verstanden als:

- Fähigkeit, sich aus Abhängigkeiten zu befreien
- Fähigkeit zur Selbstbestimmung
- Fähigkeit zur Parteinahme
- Fähigkeit zur Mitwirkung am gesellschaftlichen Fortschritt.» (1974, 71)

f) «Der GU darf sich *nicht nur mit Politik und Krieg* befassen, er hat sich auch mit Wirtschaft, Technik, Gesellschaft und Friedenssicherung zu beschäftigen. Er geht fer-

ner der Entwicklung von Wissenschaft, Recht, Kunst und Religion nach.» (Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Bern, 1973)

Bei einigen der zitierten Postulate möchte ich zu bedenken geben, ob nicht der GU überfordert und in seinen Wirkungen überschätzt wird, wenn von ihm, also den Bemühungen in einem einzelnen Fach, so ungefähr alles erwartet wird, was im allgemeinen als Ziel der Erziehung überhaupt angesehen wird.

3. Was heisst «sachgemässer» Geschichtsunterricht?

Anliegen der Sachgemässheit ist es, beim Unterrichten von Geschichte der Natur der «Sache» Rechnung zu tragen. Die Geschichte ist nun gerade nicht eine Sache, die wie ein empirischer Gegenstand vorzufinden und direkt zu beobachten ist. Historische Vergangenheit ist wesentlich aus bruchstückhaften Quellen und Überresten erschlossen. An vielen Stellen musste der Historiker ergänzend und interpretierend rekonstruieren oder gewisse fehlende Zusammenhänge sogar fabrizieren. Deshalb finden wir auch im Fach Geschichte z. T. eine Vielzahl unterschiedlicher Deutungen desselben Vorgangs, was dem Fach jene weltanschauliche Geladenheit gibt, auf die ich immer wieder hinweisen möchte.

Das Problem der «Anschaulichkeit»

Weil die Geschichte nicht wie ein empirischer Gegenstand vor unsern Augen steht und weil Zeitabläufe nicht direkt beobachtbar sind, stellt sich im GU auch die grosse Aufgabe der *Veranschaulichung* historischer Gegebenheiten. Dabei kann der Lehrer leicht in folgenden *Konflikt* geraten: Er sollte aus Gründen der Anschaulichkeit eine Sache mit grosser Präzision und Detailkenntnis und nicht einfach in «groben Zügen» darstellen können. Nur so können sich im Schüler lebendige und sachrichtige Vorstellungen bilden. Leider reicht das Wissen des Lehrers aber nicht derart bis ins einzelne, weil er ja kein Spezialist und ausgebildeter Historiker ist.

Geschichtliches Denken – das wir, wie schon gesagt, als ein Denken in historischen Begriffen auffassen – ist ein Denken in Ursa-

chen und Wirkungen, ein Beachten des Entstehens und der Entwicklung eines Phänomens in seinem zeitlichen Ablauf. *Geschichtliches Verständnis* scheint uns dort gegeben, wo jemand eine gewisse, relativ lückenlose Einsicht in das Entstehen und Werden und damit den Aufbau einer Sache hat. Analog können wir sagen, dass jemand z.B. eine Nähmaschine versteht, wenn ihm der Prozess der Herstellung, des Entstehens und damit der Aufbau und die Funktionsweise dieser Sache klar geworden ist.

Das Problem der Stoffauswahl

Allein schon die *Fülle* des von Historikern bereitgestellten Materials zwingt uns, aus der Menge der möglichen historischen Themen, nach bestimmten Kriterien eine Auswahl zu treffen. (Bedenken wir auch, dass die Geschichte jedes Jahr um den Stoff eines Jahres reicher wird.) Neben diesem *Sachzwang* zur Auswahl gibt es auch *pädagogische und psychologische Gründe*, die uns zur gezielten Stoffauswahl veranlassen. Wir denken ja nicht *im quantitativen Sinne*: je mehr Historie desto besser, sondern wir suchen aus der Fülle der einmaligen historischen Phänomene nach *qualitativen Kriterien* eine Auswahl zu treffen:

Das «exemplarische Prinzip» im GU

Wir suchen nach dem Typischen, Exemplarischen, Repräsentativen, stets Wiederkehrenden und darum auf neue Fälle Übertragbaren. Dies tun wir aus pragmatischen und ökonomischen Gründen und ebenso sehr aus dem geschichtsphilosophischen Bedürfnis, die Vielheit der Erscheinungsformen und einmaligen Ereignisse auf relativ wenige, grundlegende, gesetzmässige Vorgänge zurückführen zu können. Von da her ist es unbegreiflich, dass in gewissen Kreisen z.T. mit grosser Heftigkeit über die grundsätzliche Berechtigung des «*exemplarischen Prinzips*» (im Sinne von WAGENSCHHEIN 1968) gestritten wird. Als ob uns, angesichts der unübersehbaren Vielfalt historischer Phänomene überhaupt eine andere Wahl bliebe, als uns für wenige, wie wir hoffen repräsentative, wesentliche Exempel zu entscheiden.

Geschichtsspezifische Unterrichtspostulate

Neben Unterrichtspostulaten, die in ver-

schiedenen Fächern erhoben werden können (z. B. Förderung der geistigen Beweglichkeit, Kreativität etc.), gibt es *geschichtsspezifische Postulate*, von denen ich die folgenden zwei nennen möchte. Ein erstes, von Horst HESSE (in FILSER 1974, 70) gefordertes Prinzip ist dasjenige der *«Quellennähe»*. Darunter versteht HESSE das Anliegen, das Kind solle, ausgehend von möglichst authentischem Quellenmaterial und weitgehend den Weg des Historikers nachvollziehend, zu seinen geschichtlichen Kenntnissen gelangen.

Ein zweites Unterrichtsprinzip, das von Heinrich ROTH stammt, nennt das *«Prinzip der originalen Begegnung»*. Er fordert damit, man solle dem Kind nicht Ergebnisse, Produkte von historischen Prozessen nahebringen, sondern ausgehen von der Situation, den originalen Bedingungen, die diese Prozesse ausgelöst hätten. Der Geschichtslehrer solle sich bemühen *«... tote Sachverhalte in lebendige Handlungen, Gegenstände in Erfindungen, Produkte in Prozesse, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Lösungen in Aufgaben zurückzuführen.»* (1964, 123)

«Vorwärts» (progressiv) oder «rückwärts» (regressiv)?

Immer wieder wird in der Geschichtsdidaktik auch die Frage diskutiert, ob besser chronologisch, progressiv, also von geschichtlichen Anfängen bis in die Gegenwart, oder rückwärtsgewandt (regressiv) von der Gegenwart aus in die Vergangenheit hinein, vorgegangen werden soll. Vertreter der regressiven Methode halten für entscheidend wichtig, dass wir im GU bei historischen Fragen anknüpfen sollen, die sich dem Kind aus seinen *gegenwärtigen Problemen* heraus stellen und dass wir diese Fragen dann (und zwar nur soweit wie nötig!) zurück in die Vergangenheit hinein verfolgen sollen. Auf diese Weise sei sowohl für das nötige *Interesse* auf Seiten des Kindes als auch für die *aktuelle Bedeutung* (Relevanz) des GU gesorgt.

Plädoyer für vermehrtes «begrifflich-systematisches» oder «strukturelles» Lernen im GU

Man hat zu allen Zeiten gefragt, ob es grundlegende, einfache Begriffe im Fach G

gibt, Begriffe, die sowohl präzise fassbar und durchsichtig, als auch vielfältig anwendbar sind, weil sie relativ allgemeine, abstrakte Züge eines konkreten Geschehens zu erfassen vermögen. Beispiele von solchen geschichtlichen Begriffen wären: Freundschaft, Feindschaft, Konflikt, Kompromiss, Herrschaft, Unterordnung, Recht, Genossenschaft, Revolution, Reform, Mehrheit, Vertrag, Zoll. Es gibt sowohl sehr *einfache Begriffe* – z. B. denjenigen der *«Mehrheit»* – als auch relativ *komplizierte Konstruktionen* (z. B. den Begriff *«Zweikammersystem»*). Im Denkprozess spielen diese Begriffe, Konzepte oder kognitiven Strukturen eine wichtige Rolle. Sie stellen die *«Denkwerkzeuge»* bzw. die geistigen *«Organe»* dar, mit denen wir einen Gegenstand zu erfassen versuchen. *Deshalb sollte neben dem erzählenden, episodischen GU vermehrt der begrifflich-systematische oder strukturelle GU gepflegt werden:* Aus dem konkret anschaulich gemachten historischen Phänomen soll das Begriffliche, Allgemeine, Systematische, Übertragbare herausgelöst werden. Ein Vorgang, den man als *«Abstraktion»* bezeichnet. Die so gewonnenen Begriffe und Denkoperationen oder kognitiven Strukturen (z. B. Arbeitsteilung, Zoll, wählen, erben, ...) sollen nach gründlichem *Durchdenken* (*«Durcharbeiten»*, AEBLI) und *Festigen* durch Wiederholung und Übung bzw. geleitete Anwendung zum geistigen Besitz des Schülers werden. Im Endeffekt soll er imstande sein, durch *selbständige Anwendung* dieser Denkwerkzeuge historische Phänomene zu deuten und zu erfassen bzw. sein Handeln in Anwendung seiner geistigen Kenntnisse zu gestalten (strukturieren). Mit dieser Auffassung folgen wir weitgehend der psychologisch-didaktischen Theorie von H. AEBLI, z. B. 1971⁷.

Literaturverzeichnis

- Aebli, H.: Grundformen des Lehrens. 7. Auflage, Verlag Klett, Stuttgart 1971.
- Natur und Kultur in der Entwicklung des Menschen, Universitätsverlag, Konstanz 1967.
- Ebeling, H.: Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts, Verlag Schrödel, Hannover 1965.
- Filser, K. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts, Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1974.

Hesse, H.: Quellennähe als fachdidaktisches Prinzip im GU. In: Filser, K., 1974.

Knoetzsch, D.: Geschichte in einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Westermanns pädagogische Beiträge, 26/4. Braunschweig.

Kocka, J.: Wozu noch Geschichte? In: Filser, K., 1974.

Küppers, Waltraut: Psychologie des Geschichtsunterrichtes, Verlag Huber, Bern 1961.

Kuhn, Annette: Einführung in die Didaktik der Geschichte. Verlag Kösel, München 1974.

Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz, 5. Aufl., Walter Verlag, Olten 1972.

Roth, H.: Kind und Geschichte. Verlag Kösel, München 1955.

– Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Verlag Schrödel, Hannover 1964.

Schmidt, E.: Grundriss des Geschichtsunterrichtes, Verlag Kamp, Bochum 1964.

Aktuelle Kurzmeldungen der «schweizer schule»

CH: Für Eintreten auf Stipendienvorlage

Die ständerätliche Kommission zur Prüfung der Vorlage über die Ausrichtung von Stipendien an ausländische Studierende in der Schweiz hat unter dem Vorsitz von Ständerat Amstad (CVP, Nidwalden) in Bern getagt. Überzeugt von der Notwendigkeit einer Weiterführung der Stipendienaktion, beschloss sie einstimmig Eintreten auf die Vorlage. Zur Frage der Höhe des Rahmenkredites wird das Gremium auf Grund eines zusätzlichen Berichtes zu Beginn der Herbstsession Stellung nehmen.

ZH: Neues Prüfungsreglement und neue Studienwegleitung für Sekundarlehrer

Das Prüfungsreglement und die Wegleitung für Sekundarlehramtskandidaten wurden im Sinne einer Verstärkung der berufspraktischen Schulung (Lehrübungen, Lehrpraktika, Didaktik) und einer organischen Verbindung derselben mit der wissenschaftlichen Ausbildung revidiert. Gleichzeitig wurden einige administrative Anordnungen der neuen Organisationsstruktur der Kursleitung angepasst. Dieser steht seit vergangenem Herbst als vollamtlicher Leiter Direktor Dr. W. Hohl vor.

ZH: Gesetz für Schulversuche angenommen

Mit einer bisher kaum beobachteten schlechten Stimmbeteiligung – nur 28,95 Prozent – hat das Zürchervolk eine gewichtige kantonale Vorlage angenommen: Das Verfassungsgesetz über Schulversuche mit 94 098 Ja gegen 80 148 Nein und das entsprechende Ausführungsgesetz mit 92 769 Ja gegen 81 793 Nein.

Die Volkinitiative zu einer umfassenden Reform des Zürcher Schulwesens wurde hingegen mit 123 595 Nein gegen 52 615 Ja verworfen, ebenso mit 109 548 Nein gegen 75 257 Ja ein Kantonsratsbeschluss über die Bewilligung eines Kredites

zur Wiederöffnung des Stipendienfonds der Höheren Lehranstalten.

Die Vorlage über die Schulversuche ermächtigt nun die Behörden, Schulversuche auf allen Stufen durchzuführen und dabei von der ordentlichen Gesetzgebung abzuweichen. Wohl waren schon bisher Versuchsklassen mit besonderem Lehrplan möglich, doch können nun ganze Versuchsschulen auf Gemeindeebene oder durch den Kanton geführt werden.

LU: Nun doch keine arbeitslosen Junglehrer

Obwohl Anfang Juni noch befürchtet wurde, dass im Kanton Luzern den neu diplomierten Primarlehrern zuwenig freie Lehrstellen offenstehen, haben nun alle Junglehrer eine Stelle erhalten. Mehrere der neuen Lehrer übernahmen Lehrstellen ausserhalb des Kantons; zudem mussten, entgegen den damaligen Berechnungen, weitere Stellen an den Volksschulen errichtet werden. Diese Entwicklung hat auf den Schuljahresbeginn zu einem Ausgleich von Stellenangebot und -nachfrage geführt.

LU: «Neue Mathematik» wird eingeführt

Der Erziehungsrat hat zu einem ausführlichen Bericht der Kommission Mathematik an den Volksschulen Stellung genommen. Nachdem sich der eingeschlagene Weg mit dem Projekt «Neue Mathematik» als richtig erweist und die Koordination im deutschschweizerischen Raum erfolgreich vorangeht, kann die Versuchsphase abgeschlossen werden. Die «Neue Mathematik» soll in den nächsten Jahren im Kanton Luzern schrittweise eingeführt werden.

Der Rat beschliesst entsprechende Massnahmen im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung, der Lehrmittel und der fachlichen Aufsicht über das Projekt.