

Zeitgeschichte auf der Oberstufe

Autor(en): **Weiss, Josef**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **56 (1969)**

Heft 7-8

PDF erstellt am: **25.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-530232>

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.

aus den Zeugnissen entnehmen, vor allem aber wäre den Kindern besser gedient.

Ich habe vor Jahren einmal entgegen den Vorschriften den Kindern ein Wortzeugnis ausgestellt, bin aber an die falsche Adresse geraten; auch die Bauersleute wollten ein «richtiges» Zeugnis. Der Glaube an die Ziffernzeugnisse ist wie jeder andere Aberglaube schwerlich auszurotten. Später habe ich, als neue Zeugnisse gedruckt werden mußten, die Kolonne «Fleiß» gestrichen und «Leistung» durch «Fortschritt» ersetzen lassen. Dies erlaubt mir jetzt, das Kind mit sich selber (im frühern Zeugnis) zu vergleichen, allerdings nur in bestimmten Grenzen.

Eine weitere Möglichkeit, dem fatalen Zeugnis auszuweichen, sind Tests. Man weiß heute, daß ein sorgfältig durchdachter Test, der durch einen geschulten Lehrer oder Psychologen ausgeführt wird, eine genauere Beurteilung bestimmter Teilgebiete ermöglicht. Die Erfahrung hat auch gezeigt, daß die Kinder auf einen Test ganz anders reagieren als auf eine Prüfung, die eine Note für das Zeugnis ergeben muß. Sie haben es gemerkt, daß ein Test nur einen Teil ihrer Individualität taxiert. Sie spüren, daß ihr Innerstes durch einen Test nicht oder kaum berührt wird, ganz im Gegensatz zum Zeugnis, wo sie das Gefühl haben, ihre Seele werde bloßgestellt. «Zeugnis geben»

hat eben durch alle Zeiten hindurch im Unterbewußtsein eines Menschen seinen tiefen Sinn behalten.

Diese Überlegungen dürfen uns schließlich nicht davon abhalten, das Kind den grausamen Vergleich mit seinen Alterskameraden ertragen zu lernen. Soll es tüchtig werden, um den harten und oft bitteren Lebenskampf bestehen zu können, muß es zuweilen auch mit den andern Schülern verglichen werden.

Nach fünf bis sechs Schuljahren wird es das verstehen. Die Erziehung zur Menschlichkeit, die bisher den Ton angegeben hat, wird es davor bewahren, in der Tüchtigkeit den alleinigen Maßstab eines Menschen zu sehen, sie wird ihn dazu führen, die Verbindung von Menschlichkeit und Tüchtigkeit als höchstes Ziel zu erkennen und anzustreben.

Dieses Ziel praktisch in den Schulbetrieb einzubauen, ist wohl die eigentliche pädagogische Aufgabe des Sekundarlehrers und aller Lehrer in den letzten Volksschulklassen: die heranwachsenden Jugendlichen in der Tüchtigkeit so zu fördern, daß sie das Maß nicht verlieren, daß die «tierische Natur», um noch einmal mit Pestalozzi zu reden, nicht wieder die Oberhand bekommt, denn Tüchtigkeit ohne Menschlichkeit ist tierisch.

mg

Zeitgeschichte auf der Oberstufe

Josef Weiß

1. Rekruten äußern sich zur Stoffauswahl im Geschichtsunterricht

In den 4 Themen:

«Diese Geschichtsstunde ist mir im Gedächtnis geblieben»

«Meine Erinnerungen an den Geschichtsunterricht»

«Ein Geschichtslehrer, den ich nicht vergessen werde»

«Mehr oder weniger Geschichtsstunden in den Schulen?»

gaben die «Pädagogischen Rekrutenprüfungen» des Jahres 1965 den Rekruten die Möglichkeit, sich in Aufsatzform zum Geschichtsunterricht in der Schule zu äußern.

Hier einige Ausschnitte aus Äußerungen zur Stoffauswahl im Geschichtsunterricht:

Die Stunden vom 1. und 2. Weltkrieg interessierten mich am meisten. (Maurer)

Wie habe ich mich damals auf jede Stunde gefreut! Wir behandelten die Geschichte des 20. Jahrhunderts. Anschließend gab es zwischen Lehrer und Schülern immer eine hitzige Diskussion. (Kaufmann)

Ich merkte deutlich, wie mein Interesse an dem Schulfach stieg, je näher wir der Gegenwart rückten. (Kaufmännischer Angestellter)

Unser Geschichtslehrer besaß den Dokortitel für Geschichte. Die beiden Weltkriege schilderte er uns während fast einem ganzen Jahr. Das hat uns mehr interessiert als in den früheren Geschichtsstunden, wo nur über Schlachten und ähnliches gelernt werden mußte. (Elektriker)

Später behandelten wir dann den 1. und 2. Weltkrieg. Da hat mir die Geschichte wieder gut gefallen, denn es ging mich irgendwie direkt an. (Verwaltungsangestellter)

Schlußendlich blieben wir bei der Reformation stehen, und dies alles in drei Jahren. Dabei kommt erst jetzt das interessante Geschehen, welches ja auch die heutige Zeit mitgebildet hat. (Betriebsbeamter)

Vom 1. und 2. Weltkrieg wurde wenig oder überhaupt nichts behandelt; das konnte ich nicht verstehen. Schließlich ist es ja die jüngste Geschichte und wäre die beste Warnung vor den Gefahren, die uns heute noch immer drohen. (Spengler)

Der Geschichte der letzten hundert Jahre wurde entschieden zu wenig Beachtung geschenkt. (Kaufmann)

Ich würde gerne noch weitere Geschichtsstunden besuchen, auch in der Freizeit, wenn die Geschichte aus unserem Jahrhundert behandelt würde. (Techniker)

In der Sekundarschule reicht das Stoffgebiet genau bis zum Sonderbundkrieg. Und was später geschehen ist? Darüber hat man keine Ahnung mehr. Und doch wäre es für uns viel wichtiger, über die Zeit von 1850 bis 1960 unterrichtet zu werden, vor allem über die geschichtlichen Hintergründe, warum es zu einem ersten und einem zweiten Weltkrieg kam. (Maschinenschlosser)

Die Themen Pfahlbau, Helvetik, die Zeit um Karl den Großen werden viel zu breit geschlagen. Hingegen fehlt die Geschichte des 20. Jahrhunderts fast ganz. Was ich über die Entstehung des 1. Weltkrieges, das Dritte Reich und den 2. Weltkrieg weiß, habe ich mir selber aus Büchern aneignen müssen. (Drucker)

Vom 2. Weltkrieg wüßte ich kein Wort, wenn ich später keine Bücher darüber gelesen hätte. (Kaufmann)

Ueber den 1. und 2. Weltkrieg, die doch unsere Zukunft bestimmten, erfahren wir nichts. Besucht ein Schüler drei Schulen, dann wird er dreimal von den Höhlenbewohnern bis vor den 1. Weltkrieg geführt. (Hochbauzeichner)

Was nützt es uns, wenn wir wissen, daß die Pfahlbauer mit Steinpfeilen schossen? Viel wichtiger ist zu wissen, was Kommunismus ist, wie er uns gefährlich werden kann und wir ihn wirksam bekämpfen können. (Mechaniker)

2. Zur Problematik der Zeitgeschichte

Die aufschlußreichen und interessanten Bemerkungen der Rekruten rufen im Lehrer eine Vielzahl von Problemen methodisch-didaktischer Art wach: Wie weit ist Zeitgeschichte Geschichte? Bin ich als Lehrer überhaupt imstande, möglichst objektiven Zeitgeschichtsunterricht zu erteilen? Laufe ich nicht Gefahr, durch starke Betonung des Zeitgeschichtsunterrichts allzuleicht der Aktualitätshascherei und dem «Naschen-in-allen-Richtungen» ohne System, ohne Thematik und ohne Herausarbeitung klarer geschichtlicher Entwicklungsgänge und -tendenzen zu verfallen? Wird damit nicht die Auseinandersetzung mit den klassischen Geschichtsepochen der Griechen, Römer, der Ritterzeit, der Gründung der alten Eidgenossenschaft, der Entdeckungen, der Reisläuferei, der Reformation, der Franz. Revolution usw. konkurrenziert oder mindestens beschnitten? Um diese Grundprobleme kreisen all die Fragen, mit denen sich der Lehrer auseinandersetzen muß, der einen Teil seines Geschichtsunterrichts mit Zeitgeschichte beleben will. Und in diesen Problemen wurzelt wohl auch die große Skepsis, die dem Zeitgeschichtsunterricht gegenüber ganz allgemein eingenommen wird. Der Lehrer fühlt sich unsicher bei der Auswahl des Stoffes. Vielfach sieht er die Zusammenhänge und Akzente zu wenig klar. Diese Unsicherheit überträgt sich auch auf die Auswahl der Arbeits- und Begleitstoffe, das Informations- und Dokumentationsmaterial, das wesentlich dazu beiträgt, den Unterricht lebendig und echt zu gestalten.

In den letzten Jahren mehren sich Stimmen, die sich vehement, oft sogar leidenschaftlich für den Unterricht in Zeitgeschichte einsetzen. Es fehlt

Beispiel eines Arbeitsplanes für einen Dreijahresturnus in *Geschichte* und *Staatskunde* (Themata der Arbeitsreihen)

Jahr	1. Semester (Geschichte)	2. Semester (Staatskunde)	
1.	«Europa und die Welt» Entdeckung - Ausbeutung - Hilfe	Gemeinschaftskundliche Arbeitsreihe «Ich - Familie - Gemeinde - Staat»	Aktuelles Zeit- geschehen
2.	«Die Entwicklung der sozialen Frage»	«Demokratische Bilder aus der Gegenwart»	
3.	«Die Schweiz und der II. Weltkrieg»	«Die Schweiz — ein Wohlfahrtsstaat»	

auch nicht an extremen Lösungsvorschlägen, welche der allgemeinen Fragwürdigkeit und der Krise, die den Geschichtsunterricht heute auf allen Stufen kennzeichnet, mit der Radikalkur einer vollständigen Ausrichtung des Geschichtsunterrichtes auf Zeitgeschichte zu Leibe rücken wollen.

Jedes zweite Jahr lege ich den Schwerpunkt des Geschichtsunterrichtes auf die Geschichte der Zeit. Erfahrungen, die ich bei dieser Arbeit gewinnen konnte, sind vielversprechend und geben mir Ansporn zu breiterem und vertiefterem Schaffen in diesem Bereich.

3. Warum Zeitgeschichte?

a) Das Interesse der Schüler und Schülerinnen an Fakten, Geschehnissen und Entwicklungen aus der neuesten Geschichte ist bedeutend größer als bei Stoffen, die der älteren Geschichte entnommen werden.

b) Heute sind es vielfach die Medien Zeitung, Illustrierte, Schallplatte, Film, vor allem aber das Fernsehen, die im Schüler das Interesse an zeitgeschichtlichen Geschehnissen wachrufen.

c) Tagtäglich begegnet der Schüler in seiner engeren und weiteren Umwelt den Zeugen, welche an die Geschehnisse der letzten Jahrzehnte erinnern.

d) Die Träger oder Zeugen solcher Geschehnisse sind Menschen, die noch unter uns weilen und vielleicht spontan über ihre damaligen Erlebnisse, ihre Leiden, ihren Kummer, ihre Freude, ihre Angst berichten. Der junge Mensch macht gerne von der Möglichkeit Gebrauch, seine Eltern und Großeltern über das Miterleben jüngster Ereignisse zu befragen.

e) Das zeitgeschichtliche Ereignis spricht den Schüler auch deshalb mehr an, weil es sich mit technischen Mitteln abspielt, die ihm vertraut sind, weil es Menschen sind, die in ähnlichen Verhältnissen und in ähnlicher Umwelt leben, leiden, kämpfen, ringen, sich freuen. Dadurch fühlt er sich diesen Menschen, die in den Mittelpunkt zeitgeschichtlicher Ereignisse gerückt werden, nahe. In verschiedenen Situationen beginnt er sogar, sich mit ihnen zu identifizieren.

f) Der Unterricht in Zeitgeschichte verfügt über ein reiches Angebot qualitativ hochstehender Anschauungshilfen. In Zeitgeschichte wird auch Realanschauung, wenigstens aber Ersatzanschauung möglich. Die Frage der Anschauung gehört ja zum Problematischsten des Geschichtsunterrichtes überhaupt. In keiner Geschichtsepoche kann der Unterricht mit Hilfe des Anschauungsmaterials solch klare Begriffe vermitteln und sachgetreue Vorstellungen wecken wie im Geschichtsunterricht unserer Jahrzehnte.

g) Die Informationen über zeitgeschichtliche Ereignisse und Persönlichkeiten sind dichter und vielseitiger. Damit gewinnt der Unterricht an Objektivität und wird sachbezogener. Es verschwindet auch die Lust zum Fabulieren, zum Ausmalen und Ausschmücken, wodurch der Geschichtsunterricht seiner Zweckbestimmung – Gesinnungsbildung anhand klar und objektiv herausgestellter geschichtlicher Ereignisse – entfremdet wird. Je vielfältiger die einzelnen Informationen sind, desto mehr kann auch das Bild geschichtlicher Persönlichkeiten herausgearbeitet werden. — Allzuleicht erliegen wir in der Schule der Gefahr, auf Grund weniger Daten und Fakten einer Persönlichkeit den Farbanstrich zu geben, den man sich gerne an ihr wünscht. Man beginnt zu klassieren und willkürlich in Systeme einzuordnen.

4. Zeitgeschichte – Aktuelles Zeitgeschehen

Bevor wir auf die verschiedenen methodischen Probleme des Unterrichtes in Zeitgeschichte zu sprechen kommen, müssen wir uns zunächst mit dem Begriff «Zeitgeschichte» ganz allgemein auseinandersetzen.

Zeitgeschichte wird in geschichtsmethodischen Publikationen verschieden definiert und abgegrenzt. Vielfach wird Zeitgeschichte dem «aktuellen Zeitgeschehen» gleichgesetzt. Ich bin der Auffassung, daß es sich bei Zeitgeschichte und aktuellem Zeitgeschehen um zwei voneinander verschiedene Begriffe handelt, die auch im Unterrichtsgeschehen verschiedenartigen Einbau und wesensgerechte Behandlung erfahren sollen!

Die folgende Gegenüberstellung soll dies etwas deutlicher zeigen:

Vergleichspunkte	Zeitgeschichte	Aktuelles Zeitgeschehen
Ziel:	<p><i>Im Hinblick auf den Stoff</i> Aufzeigen bedeutsamer Probleme und der entsprechenden Zusammenhänge in der Gegenwart und in der jüngsten Vergangenheit. Herausstellen des Persönlichkeitsbildes und der Leistung «geschichtemachender» Menschen.</p>	<p><i>Im Hinblick auf den Stoff</i> Einfangen von Tagesereignissen bei uns, in Europa, auf der ganzen Welt. Unterscheidung von wichtigen und lokalen Ereignissen. Aufzeigen der Konsequenzen und Folgen, welche diese Ereignisse haben. Ereignisse nach verschiedenen Gesichtspunkten ordnen (Politik, Technik usw.)</p>
	<p><i>Im Hinblick auf den Schüler</i> Vermittlung von elementarem Wissen um zeitgeschichtlich bedeutsame Ereignisse. Schulung im geschichtlichen Denken. Weckung einer Fragehaltung gegenüber geschichtlichen Ereignissen und Zusammenhängen. Heranführen an die Informationsquellen.</p>	<p><i>Im Hinblick auf den Schüler</i> Interesseweckung für das aktuelle Tagesgeschehen. Lernen, über die Ereignisse nachzudenken. Lernen, die Ereignisse zu ordnen, evtl. zu «weiten». Lernen, über die Ereignisse zu diskutieren. Lernen, die Informationsmittel richtig zu gebrauchen.</p>
Auswahlverfahren	Arbeitsreihe für ein halbes oder ganzes Jahr	Je nach Ereignissen von Woche zu Woche
Stundenplan	Pro Woche ein halber bis ein ganzer Tag	Pro Woche 1—1½ Stunden
Unterrichtsmethode	Fächerübergreifender Unterricht mit Leitfach Zeitgeschichte (Kernunterricht)	Aktuelles Zeitgeschehen als Unterrichtsfach (gefächerter Unterricht)

Im Anschluß an eine Stunde, in deren Mittelpunkt «Aktuelles Zeitgeschehen» steht, überlegt sich der Lehrer, ob ein Ereignis größere Bedeutsamkeit aufweist, ob es exemplarischen Charakter verrät, ob es sich vielleicht in eine Zeitgeschichtsreihe eingliedern läßt, ob es eventuell den Ausgangspunkt zu einer Zeitgeschichtsreihe bildet oder ob sich eine zeitgeschichtliche Arbeitsfolge mit diesem Ereignis abschließen, vergleichen oder gar konfrontieren läßt. Aktuelles Zeitgeschehen kann damit immer auch entweder Ausgangspunkt, Gegenüberstellung oder Zusammenfassung exemplarisch zeitgeschichtlicher Entwicklungen sein. Damit wird klar, daß beide Formen von Zeitgeschichte, das Verweilen bei einer Entwicklung über mehrere Jahre und Jahrzehnte hinweg und das rasche, eher oberflächliche Aufleuchtenlassen täglicher Geschehnisse miteinander in engem Zusammenhang stehen, noch mehr: Die Verflechtung beider ermöglicht erst recht das sachgerechte Arbeiten in beiden Sparten.

Es stellt sich hier auch die Frage, welchen zeitlichen Rahmen wir der Zeitgeschichte geben sollen. Allgemein wird Zeitgeschichte mit der Geschichte unseres Jahrhunderts identifiziert. Dies mag heute wohl zutreffen. In dreißig Jahren liegt der Fall aber anders. Die Abgrenzung von Dr. Roth, Rorschach, ist zutreffender: *Zeitgeschichte umfaßt jene Geschehnisse in der Heimat und in der Welt, an denen die heute lebenden Generationen teilnahmen. Mit anderen Worten: Zeitgeschichte ist die Auseinandersetzung mit drängenden Problemen aus der jüngsten Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft.*

5. Wie erfolgen Auswahl und Gliederung des zeitgeschichtlichen Arbeitsstoffes?

Die Arbeit in Zeitgeschichte birgt die große Gefahr in sich, daß man sich mit der Klasse leicht in der Stofffülle verliert und peripheren Problemen zuwendet. Es ist vor allem das Anschauungsmaterial, das einen recht raffiniert von der

eingeschlagenen Richtung weglocken will. Er liegt man der Versuchung des Abschweifens, so gerät man schnell in einen uferlosen Epochalunterricht, der wohl einen Ausgangspunkt hat, auf den man sich immer wieder zurückbesinnen kann, jedoch ein zielbewußtes Arbeiten mit der Herausschälung exemplarischer geschichtlicher Leitideen und Entwicklungen verunmöglicht. Die Arbeit im epochalen Sinn gleicht jenem

Stein, der ins Wasser geworfen wird, Wellen zieht, immer weiter, immer größer. Wir schauen diesen Wellen nach und verlieren uns auf der weiten Fläche des Wassers.

Wie in den übrigen kernunterrichtlichen Leitfächern entscheiden wir uns auch in der Zeitgeschichte bei der Stoffauswahl und in der Stoffgliederung für die *Arbeitsreihe*.

Zeitgeschichtliche Arbeitsreihe: **Die Schweiz und Europa im 2. Weltkrieg**

1. Warum leistet mein Vater Militärdienst?	Von der Nato (Form und Entwicklung)
2. 1939 Mobilmachung Neutralitätserklärung (9. September 1939)	Hitler entfesselt durch den Angriff auf Polen den europäischen Krieg
3. Die Schweiz vor dem 2. Weltkrieg a) 1929 Weltwirtschaftskrise b) 1935 Kriseninitiative (linkes Bürgertum und Sozialdemokratie) c) 1935 Armeereform (Dienstzeit) d) 1936 Ermordung eines Gau-Leiters e) 1937 Ablehnung der Fronteninitiative f) 1938 Wallfahrer-Rede (Obrecht)	Hitler erhebt Deutschland zur stärksten Großmacht Europas. a) Ende der Demokratie in Deutschland (Innenpolitik) — 30. Januar 1933 Machtergreifung — 23. März 1933 Ermächtigungsgesetz und seine Folgen b) Expansive Außenpolitik: — Okt. 1933: Austritt aus dem Völkerbund — März 1935: Allgemeine Wehrpflicht — Juni 1935: Deutsch-englischer Flottenvertrag — März 1936: Besetzung der Rheinlande — März 1938: Anschluß Österreichs — Sept. 1938: München (Sudetenland) — März 1939: Zerschlagung der Tschechoslowakei Motto: Alle Deutschen «heim ins Reich» Deutschschweizer?
4. 1940 a) Eine neue <i>Lage</i> der Schweiz entsteht: Einkreisung durch das totalitäre System b) Der Rütli-Rapport als Antwort der Schweizer aa) gegen Defaitismus bb) Reduit-Beschluß	<i>Hitler wird zum despotischen Herrscher über ganz Europa</i> a) Besetzung Dänemarks und Norwegens b) Unterwerfung Hollands, Belgiens und Frankreichs c) Enge Verbindung Italiens und Spaniens mit Deutschland d) Ausgreifen Hitlers ins Balkangebiet (Verträge mit Ungarn, Rumänien, Jugoslawien, Rußland: Deutsche Ostpolitik)
5. 1941/43 <i>Geistige Landesverteidigung</i> a) Verteidigung der schweizerischen Staatsidee (Vertiefung) Die Schweiz — ein geistiger Begriff (Viersprachige Volksgemeinschaft, Eidgenossenschaft) b) Selbstbehauptung der Presse aa) «Anpasser» «die Eingabe der 200» bb) Spannung zwischen Pressefreiheit — Zensur	Die nationalsozialistische und faschistische <i>Propaganda</i> a) Mythos vom germanischen Reich (Nationalsoz. Ideologie) Schweiz: zukünftiger Gau? b) Goebbels: Einhämmern und Drohen c) These von der Italianità des Tessins
6. <i>Wirtschaftliche Landesverteidigung</i> Rationierung Plan Wahlen	<i>Autarke «Festung Europa»</i> Kunststoffe in Deutschland Görings Wirtschaftsdiktatur

7. <i>Flüchtlinge in der Schweiz</i> a) Kollektive Grenzübertritte (Franzosen, Polen) b) Einzelne Kriegsflüchtlinge c) Politische Flüchtlinge und Asylrecht «Die letzte Chance» (Pestalozzidorf)	<i>Großdeutschland verwandelt sich in ein Konzentrationslager</i> a) Himmler, SS, SA, Heydrich b) Die Konzentrationslager c) Die Judenverfolgung
8. 1944/45 <i>Alliierte Truppen</i> erscheinen an der <i>Westgrenze</i> unseres Landes	<i>Invasion im Westen und Vorstoß nach Westdeutschland</i>
9. 1945 Die Schweiz interniert deutsche Ueberläufer	<i>Zusammenbruch des 3. Reiches</i>
10. <i>Demobilmachung der Schweiz</i> (Fahnenmehrung in Bern)	<i>Kapitulation Deutschlands</i>
<i>Zusammenfassung</i>	
11. GUISAN Führer in einem demokratischen Staate a) Militärische Laufbahn b) Wahl zum General 1939 c) Guisan als Heerführer	HITLER «Der große Diktator» a) Doppelte Heimatlosigkeit aa) Emigration aus Wien nach München bb) Niederlage der deutschen Armee 1918, welche Hitlers Heimat gewesen war b) Hitler wird zum Parteipolitiker und Demagogen. Er baut eine Privatarmee auf c) Ernennung zum Reichskanzler und 1935 zum Oberhaupt des Staates d) Hitler als Strategie und Diktator

Ich möchte am Beispiel «Die Schweiz und Europa im 2. Weltkrieg» die einzelnen Prinzipien pädagogischer und methodischer Art, die bei der Zusammenstellung dieser Arbeitsreihe beachtet wurden, kurz erläutern. Sie sollen Wegweiser und Hilfe für die Erarbeitung anderer geschichtlicher, vor allem aber zeitgeschichtlicher Reihen sein.

a) Hans Ebeling fordert für den Geschichtsunterricht ganz allgemein den «*Mut zur Lücke*». Dies gilt uneingeschränkt auch für den Zeitgeschichtsunterricht. Wir können es nicht vermeiden, große Lücken zu lassen. Der Lehrer muß aber sehr sorgfältig abwägen, wie groß die Lücken ausfallen und wo sie offengelassen werden sollen. Wenn der Oberstufenschüler diese vorliegende Reihe während eines ganzen Jahres durcharbeitet, so lernt er die Zeitspanne von 1930—1945 sehr gründlich kennen, erfährt jedoch nichts über den ersten Weltkrieg, über die Oktoberrevolution, über die Atombombe, über den 13. August 1961 mit der Errichtung der Mauer in Berlin usw. Können wir dies noch verantworten?

b) Die Antwort auf diese Frage gibt uns wiederum Hans Ebeling, der die «*Inselbildung*» fordert. Es ist richtig: Der Schüler soll im Meer geschichtlicher Ereignisse Inseln kennenlernen; er soll sie gründlich kennenlernen und nach allen Seiten erkunden und erforschen. Von selbst stellt sich der Wunsch ein, über die Insel allmählich hinauszublicken, hinauszufahren zu andern Inseln und diese in stetem Vergleich zur eigenen Insel zu durchwandern.

Die Schlußthematata einer Arbeitsreihe müssen diese Möglichkeit zum Ausblick, zum sternförmigen Ausschwärmen in andere zeitgeschichtliche Probleme enthalten.

c) Die Geschichtsreihe *knüpft im Erfahrungsbereich des Schülers* an. Damit ist Gewähr für ein rasches Wecken des spontanen Interesses beim Schüler geboten. Solche Initialthemen können lauten:

- Der Vater rückt in den Militärdienst ein
- Die Amerikaner proben eine Landung auf dem Mond
- Wir sammeln für Biafra
- China bringt eine Atombombe zur Explosion

— Mitten durch Berlin führt eine Mauer
usw.

d) Das *Skelett einer geschichtlichen Arbeitsreihe bildet eine Leitidee, ein Leitgedanke*. Dieser Leitgedanke stellt immer den Menschen in den Mittelpunkt, etwa:

- Der Mensch stößt in den Weltraum vor
- Der Mensch kämpft um die Freiheit
- Der Mensch hat Angst vor der Atombombe
- Der Mensch läßt sich verführen und mißbrauchen (Hitler)
- Der Mensch und seine andersfarbigen Brüder
usw.

c) Die Arbeitsreihe *soll zentrale Leitgedanken und Problemkreise aufzeigen*. Es sind Themenkreise, die in der Geschichte unseres Jahrhunderts immer wieder im Vordergrund stehen und damit also uns, unsere Nachbarvölker und sogar die ganze Welt bewegen. Wir erleben täglich, wie leicht solche großen Entwicklungen und Entwicklungsprozesse durch recht belanglose, nebensächliche Geschehnisse mit Hilfe eines Großaufwandes der Medien verwischt oder gar zugedeckt werden. Solche zentralen Gegenwartsfragen sind etwa:

- Die Bevölkerung der Erde wächst unaufhörlich — wie soll sie sich in Zukunft ernähren?
- Der Kommunismus will die Welt erobern.
- Der Mensch im Banne der Technik — als Sklave oder Dompteur?
- Die Angst vor neuen Kriegen und der Atombombe.
- Wir und die unterentwickelten Völker.
- Kolonialvölker werden selbständig.

f) Die *zeitgeschichtliche Arbeitsreihe soll exemplarischen Charakter* aufweisen. Mit exemplarischer Stoffauswahl ist nicht irgend eine Stoffauswahl schlechthin gemeint. Exemplarisch im methodisch-didaktischen Sinn heißt: Auswahl des besten, instruktivsten Beispiels, an dem sich in mustergültiger Form der Modellfall darlegen und zergliedern läßt. Das Beispiel darf niemals extrem nach der einen oder andern Seite neigen, darf nie Grenzfall oder ein «Aehnliches» sein. Mit der Zucht, die wir uns in bezug auf exemplarische Auswahl auferlegen, verhelfen wir dem Schüler zu echten Erlebnissen und eindeutigen Begriffen. Wieweit berücksichtigt nun die vorliegende Arbeitsreihe die Forderung nach dem Exemplarischen? Die Reihe will folgende Tatsachen deutlich aufzeigen:

— Die Schweiz kann nicht auf einer Insel leben. Sie wird mehr oder weniger hineingerissen in die Auseinandersetzung um Macht und wirtschaftliche Interessen unserer Nachbarländer, unseres Kontinentes.

— Die Schweiz hatte auch in der jüngsten Vergangenheit wieder einmal die Chance, die Abwehrbereitschaft und die Widerstandskraft unter Beweis zu stellen.

— Eine bis zum Letzten verteidigungsbereite Schweiz — auch wenn sie klein ist — wird selbst von Großmächten ernst genommen und respektiert.

— Ein Volk, das die Demokratie zu wenig ernst nimmt, kann in kurzer Zeit durch diktatorische Führerpersönlichkeiten ins Verderben gerissen werden.

— Der moderne Krieg ist total und teuflisch. Er umfaßt heute alle Lebensbereiche des Menschen: Wirtschaft, Kultur, geistige und wirtschaftliche Widerstandskraft.

— Und schließlich tragen auch die beiden Persönlichkeiten Guisan und Hitler die Merkmale des Exemplarischen. Der ruhige, bestimmte, zähe und kluge Führer in einem demokratischen Staate: Guisan, der zum Inbegriff des schweizerischen Widerstandes und Abwehrwillens wurde, und der fanatische, eingebildete, selbstsüchtige, kalte und grausame Diktator, der als Führer bedenkenlos Millionen von Menschenleben seinen ehrgeizigen Plänen opferte.

g) In der zeitgeschichtlichen Arbeitsreihe werden diese *exemplarischen Entwicklungsabläufe in sorgfältig ausgewählte Teilthemata gekleidet und aufgegliedert*. Dabei sind zwei Forderungen zu berücksichtigen: Die Forderung von der objektiven historischen Betrachtungsweise her lautet: Die Teilthemata müssen den geschichtlichen Tatsachen entsprechen und dürfen nicht in tendenziöser Art wichtige Sachverhalte verniedlichen, überwerten oder beiseite schieben. Die «historisch objektive Linie» — wenn Sie mir diese Bezeichnung gestatten — soll aus der Arbeitsreihe sofort ersichtlich sein. Dabei darf es sich bei der Einhaltung dieser Linie sicher nicht nur um eine Addition geschichtlicher Ereignisse handeln, sondern auch in der Formulierung und Einordnung der Teilthemata soll das Auswahlprinzip berücksichtigt werden. Von der methodischen Seite her betrachtet sind die Teilthemata wichtige Sektoren in der Begriffsbildung und

müssen deshalb auch exemplarischen Charakter aufweisen. Ebenfalls sollen die Teilthematata die Möglichkeit zur anschaulichen Durcharbeitung im Rahmen des Geschichtsunterrichtes bieten.

h) Im Hinblick auf eine möglichst umfassende und gründliche Begriffsbildung *sollen die zentralen Anliegen der Arbeitsreihen*: Freiheit, Menschenrechte, Diktatur, Ruhm usw. *in jedem einzelnen Unterthema aufleuchten* und bewußt gemacht werden.

i) Geschichtsunterricht hat immer auch *das Zeitbewußtsein* im Schüler zu wecken und zu fördern. Hier bietet die zeitgeschichtliche Arbeitsreihe geradezu ideale Möglichkeiten. In jedem Thema klingt das «Früher» oder «Später» an. Im Zusammenhang mit dem Geschichtsfries, der zur Auslegeordnung der zeitgeschichtlichen Ereignisse und Entwicklungen innerhalb einer Arbeitsreihe zwingt, wird das Zeitbewußtsein dichter und differenzierter und erfährt dadurch eine beinahe systematische Förderung und Schulung.

k) Arbeitsreihen *zeigen immer auch sehr bedeutsame Entschlüsse*, Entscheidungen und Vorfälle, deren Folgen auf Jahre, Jahrzehnte, ja sogar auf Jahrhunderte hinaus zu spüren sind. Dafür gibt es in der neuesten Geschichte genügend Beispiele:

- Die Oktoberrevolution 1917
- Das Ermächtigungsgesetz
- Die Teilung Deutschlands in den Konferenzen von Jalta und Potsdam
- Der Zusammenschluß zu Wirtschaftsgemeinschaften
- usw.

l) Die zeitgeschichtliche Arbeitsreihe *bietet* dem Oberstufenschüler, der über sich und seine Umwelt nachzudenken beginnt, *eine Fülle von Möglichkeiten*, *echte «geschichtliche Fragen» zu stellen*:

- Wie kam es zum Krieg?
- Weshalb wollten sich viele Schweizer anpassen?
- Warum wurden die Nahrungsmittel rationiert?
- Weshalb vertrauten die Deutschen blindlings ihrem Führer?

— Weshalb gab es in Deutschland eine Judenverfolgung?

Sind dies nicht Höhepunkte in geschichtlichen Arbeitsfolgen, wenn der Schüler plötzlich solche Fragen im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs vor die Klasse trägt?

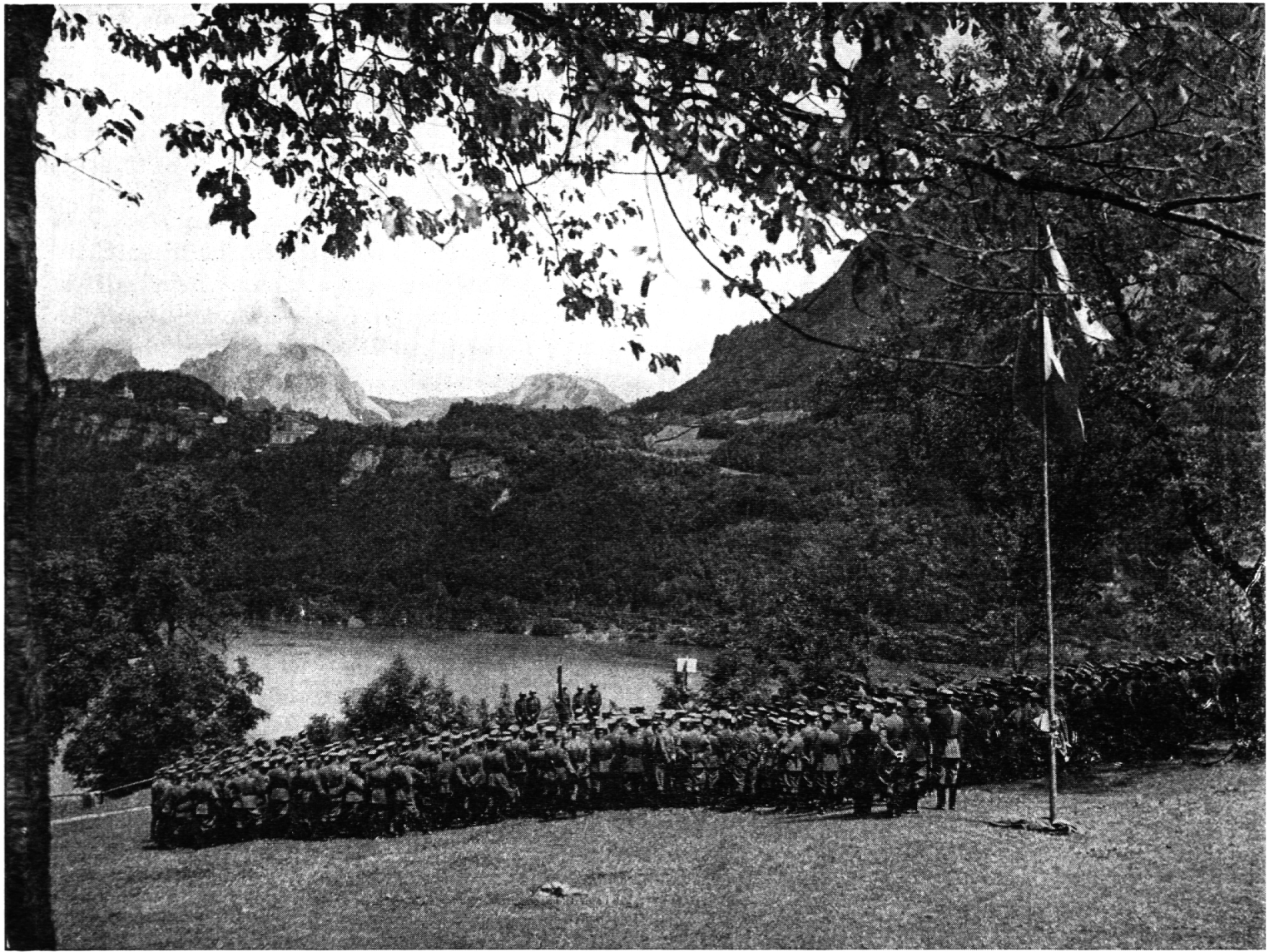
m) Schließlich soll die Arbeitsreihe in anschaulicher Art zeigen, *wie eng das Schicksal der Schweiz mit dem der Nachbarländer und Europas verflochten ist*. Dies besonders eindrücklich aufzuzeigen, muß zu einem speziellen Anliegen des Unterrichtes in Zeitgeschichte werden.

n) Eine geschichtliche Arbeitsreihe ohne *das Herausstellen einzelner Persönlichkeiten und das Aufzeigen ihres Wirkens* im positiven und negativen Sinne geht am Wesentlichen des Geschichtsunterrichtes vorbei. Der pubertierende Oberstufenschüler richtet sein Interesse nicht nur auf Geschehnisse, sondern er will letzten Endes zur geschichtlichen Persönlichkeit vorstoßen. Helfen wir ihm dabei, und gliedern wir die Arbeitsreihe so, daß bei jedem Thema bestimmte Tätigkeiten und Charakterzüge der Persönlichkeiten in den Vordergrund gerückt werden. Es braucht dann nur noch das Zusammentragen und Ordnen der gesammelten Details, um dem Persönlichkeitsbild Farbe und Gestalt zu geben. An Persönlichkeiten läßt sich eine geschichtliche Arbeitsreihe auf vielseitige Art zusammenfassen und nochmals überblicken.

o) Der Förderung geschichtlichen *Denkens über größere Zeiträume* hinweg dient auch das stete *Gegenüberstellen und Vergleichen*. Richtiges Vergleichen setzt gründliche Kenntnis über die Vergleichsobjekte voraus. Auch in dieser Hinsicht zeigt die vorliegende Arbeitsreihe eine Menge von Ansatzpunkten, die ein vorsichtiges und behutsames Vergleichen und Gegenüberstellen einleiten.

6. Wie gestalte ich eine zeitgeschichtliche Arbeitsfolge?

Das folgende Beispiel zeigt den Aufbau und die Gestaltung einer kernunterrichtlichen Arbeitsfolge in Zeitgeschichte. Es handelt sich um das Thema 4 der Arbeitsreihe «Die Schweiz und Europa im zweiten Weltkrieg». (Dauer ca. 4—6 Stunden.)



Frühling—Sommer 1940 Hitler überfällt Europa

A) Schweiz

Arbeitsschritte	Anschauungsmaterial
<p>1. Lehrer zeigt ein Bild des Rütli:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Unterrichtsgespräch — Bilderarbeitung: <ul style="list-style-type: none"> — wo liegt das Rütli? — wichtige Stätte für uns Schweizer usw. 	<p>Lichtbild</p>
<p>2. Der Lehrer zeigt ein zweites Bild:</p> <p>Rütli-Report des Generals</p> <ul style="list-style-type: none"> — Unterrichtsgespräch mit zahlreichen Fragestellungen der Schüler: <ul style="list-style-type: none"> — wer spricht? — wann fand diese «Versammlung» statt? usw. 	<p>Lichtbild</p>
<p>3. Erzählung:</p> <p>General Guisan befiehlt alle höheren Truppenkdt auf das Rütli, ruft zur Einheit und zum Widerstand auf und gibt seinen Reduitentschluß bekannt.</p>	<p>Tonbandaufnahme Der General spricht zu seinen Offizieren (französisch) aus «Sturmzyt» von Erwin Heimann</p>

<p>4. Nachlesen der Erzählung und Texterarbeitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Wann fand der Rütli-rapport statt? — Der General erläuterte zwei Punkte! — Belegt die Punkte mit entsprechenden Sätzen! — Der General hatte seine Gründe, die Truppenführer auf dem Rütli zusammenzurufen. — Die Rütli-rede des Generals übte auf Truppe und Volk große Wirkung aus! — Schreibt die wichtigsten Sätze aus dem Text heraus! — Beim Rütli-rapport zeigt der General besonders hervorstechende Charaktereigenschaften! (evtl. Eintrag in den Geschichtsfries) 	<p>«General Guisan» aus der Reihe «Laßt hören» von Konrad Bächinger, Josef Fisch und Ernst Kaiser, S. 29 Verlag Arp</p>
<p>5. Nach dem Rapport gab der General seinen Truppenführern eine schriftliche Zusammenfassung seiner Ausführungen für die Truppe mit.</p> <p>Der Oberbefehlshaber der Armee</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Vorlesen des Armeebefehls b) Lesen c) Der Befehl berichtet von gewissen Vorgängen bei der Truppe 	<p>Vervielfältigung aus Hans Rudolf Kurz «Dokumente des Aktivdienstes» (Verlag Huber, Frauenfeld) S. 90</p>

Rütli, 25. Juli 1940

Armeebefehl

Die Geheimhaltung getroffener Maßnahmen bildet einen unerläßlichen Bestandteil der Landesverteidigung. Ihre strikte Durchführung ist ein Ausdruck der Disziplin.

Ich habe kürzlich wichtige Umgruppierungen unserer Kräfte angeordnet. Viele haben dies in dem Augenblick festgestellt, wo ihre Einheit disloziert worden ist. Sie haben sich gefragt, warum die ausgeführten Werke scheinbar zwecklos geworden sind, warum die Armee überhaupt noch unter den Waffen stehe.

Ich weiß, daß Ihr meine Befehle ausführt, selbst wenn draußen an der Front die Gründe nicht immer erkennbar sind, welche sie veranlaßt haben.

Trotzdem liegt mir daran, Euch die wichtigsten unter ihnen mitzuteilen: Am 29. August 1939 rief der Bundesrat die Grenztruppen unter die Waffen, wenige Tage darauf folgte die Generalmobilmachung. Er übertrug der Armee die Aufgabe, unsere jahrhundertealte Unabhängigkeit zu schützen. Diese Unabhängigkeit ist von unsern Nachbarn bis heute geachtet worden, und wir werden ihr bis zum Schluß Achtung zu verschaffen wissen.

Die geschichtlichen Ereignisse, die sich in der letzten Zeit unter unsern Augen abspielten, haben unsere Pflicht, wachsam zu sein, in nichts verringert. Es befinden sich zurzeit ennet unse-

ren Grenzen mehr Truppen denn je, und zwar ausgezeichnete. Was vor einigen Wochen noch unvorstellbar war, liegt heute im Bereich der Möglichkeiten. Wir können von allen Seiten zugleich angegriffen werden.

Die Armee hat sich dieser neuen Lage anzupassen und eine Aufstellung zu beziehen, die ihr gestattet, sich auf allen Fronten wirksam zu verteidigen. Auf diese Weise wird sie ihre geschichtliche Aufgabe erfüllen, die sich grundsätzlich nicht verändert hat.

Hier liegt der Grund für die Umstellungen, an denen Eure Einheit beteiligt war. Es muß genügen, dies zu wissen.

Solange in Europa Millionen von Bewaffneten stehen und solange bedeutende Kräfte jederzeit gegen uns zum Angriff schreiten können, hat die Armee auf ihrem Posten zu stehen. Komme, was wolle, die Befestigungen, die Ihr erstellt habt, behalten ihren Wert; unsere Opfer waren nicht vergeblich; dennoch halten wir unser Schicksal in unserer Hand.

Leiht Euer Ohr nicht denjenigen, die aus Unwissenheit oder böser Absicht defaitistische Nachrichten verbreiten und Zweifel säen. Glaubt nicht nur an unser gutes Recht, sondern auch an unsere Kraft, mit der wir, wenn jeder von eisernem Willen erfüllt ist, erfolgreich Widerstand leisten werden.

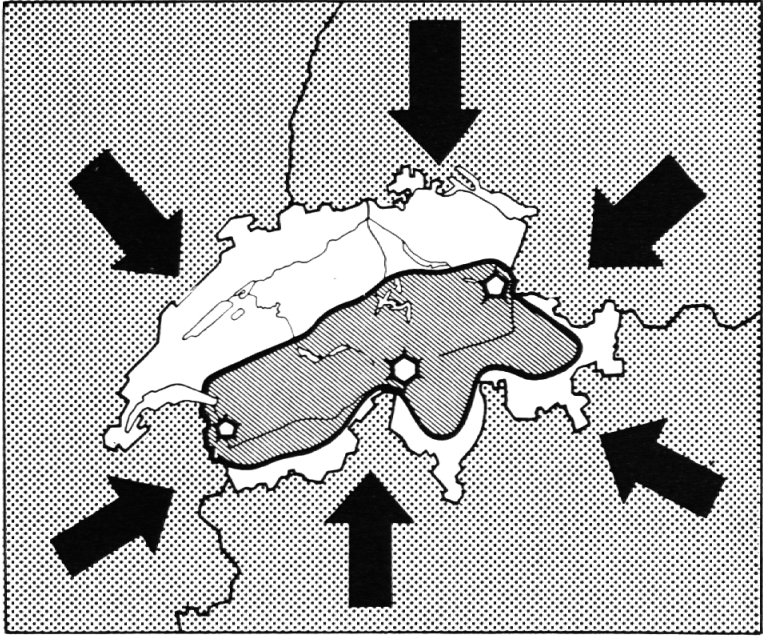
Soldaten! Am 1. August 1940 werdet Ihr Euch vor Augen halten, daß die neuen Stellungen, die ich Euch zugewiesen habe, diejenigen sind,

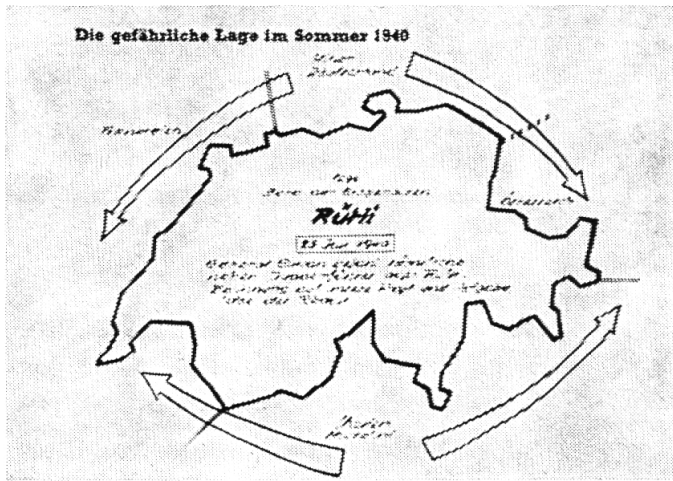
wo Eure Waffen und Euer Mut sich unter den neuen Verhältnissen am besten zum Wohle der Heimat werden auswirken können.

Heute, auf dem Rütli, der Wiege unserer Freiheit, habe ich die höhern Truppenkommandan-

ten versammelt, um ihnen diesen Armeebefehl auszuhändigen, mit dem Auftrag, ihn Euch zu übermitteln.

Bewahrt Euer Vertrauen und Euren Mut: Die Heimat zählt auf Euch. Der General: Guisan

<p>d) Der Bundesrat übertrug mit der Generalmobilmachung der Armee bestimmte Aufgaben. Sucht sie!</p> <p>e) Der General spricht von einer Gefahr. Worin besteht diese?</p> <p>f) Der General flößt seinen Truppen Mut und Trost ein! Unterstreicht die entsprechenden Sätze!</p>	
<p>6. General Guisan sprach von einem Reduit. (Erzählung Pt. 3)</p> <p>a) Studiert die Schweizerkarte und sucht Gebiete, die für die Verteidigung der Schweiz günstig sind! Unterrichtsgespräch.</p> <p>b) Es gibt in der Schweiz Gebiete, die flach und gegen gegnerische Panzer besonders schwierig zu verteidigen sind!</p>	<p>Schweizer Schulkarte</p>
<p>7. — Vergleicht mit unsern Ueberlegungen in Punkt 6 der Arbeitsfolge!</p> <p>— Welche Kantone, größeren Orte und Täler liegen im Reduit?</p> <p>— Nennt die drei Festungen!</p> <p>— Erkläre den Begriff der «Rundumverteidigung» oder «Igelstellung» anhand der Karte.</p> 	<p>Lichtbild «Reduitskizze» aus «Dokumente des Aktivdienstes» Seite 86</p>
<p style="text-align: center;"><i>B) Deutschland — Europa</i></p> <p>1. Problemstellung: Weshalb zog sich der General mit der Hauptmacht der Armee ins Reduit zurück? Weshalb die Angst? Unterrichtsgespräch.</p>	
<p>2. Einigen Aufschluß gibt bereits die Skizze in der «Werktätigen Jugend», Bd. IX, Seite 52: «Die gefährliche Lage im Sommer 1940.»</p>	<p>Lichtbild WJ Bd. IX, Seite 52 «Die gefährliche Lage im Sommer 1940.»</p>



- Studiert die Lageskizze!
- Versucht sie zu deuten!
- Unterrichtsgespräch mit folgender Fragestellung: Wie kam es zur Besetzung Frankreichs?

3. Wie Hitler seit Herbst 1939 ein Land nach dem andern überfiel, schildert auch der folgende Film.

Tonfilm «Hitlers Ueberfall auf Europa» Kantonale Lehrfilmstelle St. Gallen Nr. T 2558

4. *Filmerarbeitung:*

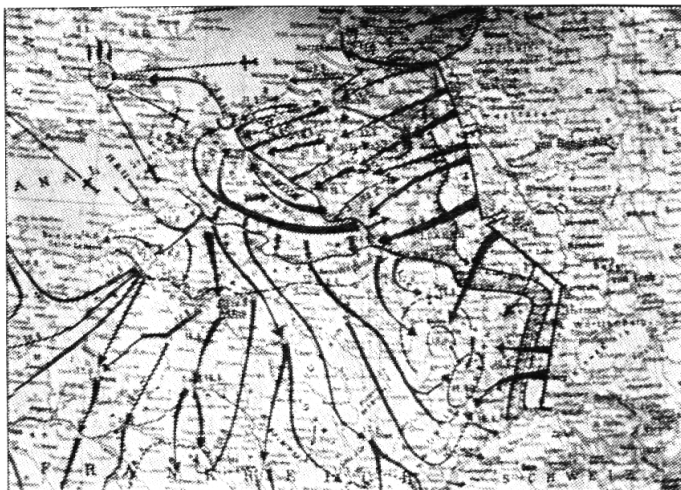
- Wie heißen die einzelnen Länder, welche Hitler der Reihe nach überfiel? (Datum angeben!)
- Nennt die Namen der schrecklichen Waffen, die Hitler einsetzte!
- Der Film heißt «Ueberfall auf Europa». Erkläre den Titel mit einzelnen Beispielen!
- Der Film könnte auch mit «Krieg in Europa» überschrieben werden. Der Film zeigt den «furchtbaren Krieg» in vielen Bildern. Nennt sie!
- Im Film lernen wir auch Hitler etwas näher kennen. Erzählt!
- Nebst Hitler bringt der Film auch Bilder anderer damals bekannter Persönlichkeiten.
- Zeichnet in die Europakarte an der Glaswandtafel die nunmehr zu Deutschland gehörenden Gebiete ein!

Europakarte
Glaswandtafel

5. Wir arbeiten am Lichtbild «Nordwesteuropa»
3. 9. 1939 — 27. 11. 1942

- Was bedeuten die roten, die blauen, die grünen Striche?
- Zeigt die einzelnen Kampfphasen!
- Nennt die Namen der Generale, die für die einzelnen Abschnitte verantwortlich waren!
- Zeigt die Hauptstoßrichtungen der Deutschen! usw.

Aus «Karte der militärischen Operationen in Europa» 1939—1945
Kümmerly und Frey, Bern



6. Die Karte berichtet aber nicht darüber, welches Elend der deutsche Ueberfall nach Frankreich brachte.
- a) Ein später gefallener deutscher Krieger berichtet: (Vorlesen)
Heinz KÜCHLER, Deutschland
 - b) Nachlesen

Aus dem Tagebuch von Heinz KÜCHLER, in: «Die Stimme des Menschen». Briefe und Aufzeichnungen aus der ganzen Welt 1939 bis 1945. R. Piper Verlag, München

Heinz KÜCHLER, Deutschland

geboren am 20. Dezember 1915 in Würzburg, gefallen am 30. Oktober 1942 nördlich Jarzew, Rußland.

Frankreich, den 11. Juni 1940

Vor ein paar Stunden war ich in einem der Dörfer, auf dem eigenes und feindliches Artilleriefeuer gelegen hatte (Chaudardes). Die Kirche stand noch fast unversehrt, der schöne, erst kürzlich wieder hergestellte Bau in gotischer Schlichtheit hatte kaum etwas abbekommen. Die Häuser sahen schlimmer aus. Dächer eingestürzt, die Türen und Fenster zerbrochen, die Zimmer verwüstet. Aus einem Keller kam ein altes Frauchen, zitternd, gebückt, verstört nach allem, was sie durchgemacht, die letzte und einzige Bewohnerin des Dorfes. Alles andere war schon lange vorher geflüchtet, evakuiert worden; sie allein war nicht mehr mitgekommen und während des Feuers aus ihrem Häuschen in den Keller einer fremden Wohnung gehumpelt. Irgend jemand hatte nach dem ersten Durchmarsch sie zur

«Kriegsgefangenen» erklärt, und nun wagte sie sich kaum mehr ans Licht. Zweiundachtzig Jahre war sie alt und erzählte von der Besatzungszeit des letzten Krieges.

Ich machte ihr klar, daß sie nun wieder frei sei und in ihr Haus zurückgehen könne, zu ihrem Gemüsegärtchen, zu ihrem Brunnen. Nur schwer ließ sie sich bewegen, aus Furcht vor neuen Granaten und aus Angst vor dem Ungewissen. Wir führten sie in ihre Wohnung zurück, die Straße hinauf. Mit zitternder Stimme dachte sie an ihren Sohn, der 1918 gefallen war, an ihre Tochter, die 1914, im August, bei der Geburt von Zwillingen vor Angst und Schrecken gestorben war, während der Mann im Felde war. Im Zimmer lagen Wäsche, Geschirr, Stühle, Tische, Kästen durcheinander, das Dach war geborsten und schien darauf zu warten einzustürzen. Verstaubt lag in einem Winkel das Bild des gefallenen Sohnes. Weinend griff sie danach und drückte ihre Lippen auf das Glas. Wie ich dann gehen wollte, griff sie nach meinen Händen . . .

7. Die erstaunlichen Erfolge der deutschen Truppen trieb die Führer des deutschen Volkes zu Machtwahn und Prahlerei. Hören wir uns einige Kostproben an:
- a) *Bericht von der Westfront:*

Radiosprecher:

Das Oberkommando der deutschen Wehrmacht gibt bekannt: Die große Schlacht in belgisch- und französisch Flandern geht mit der Vernichtung der dort im Kampf gestandenen englischen und französischen Armeen ihrem Ende entgegen. Seit gestern ist auch das englische Expeditionsheer in völliger Auflösung. Sein gesamtes, unübersehbares Kriegsmaterial zurücklassend, flüchtet es zum Meere. Schwimmend und auf kleinen Booten versucht der Feind die auf Reede liegenden englischen Schiffe zu erreichen, auf die sich unsere Luftwaffe, wie schon durch Sondermeldung bekanntgegeben, mit verheerender Wirkung stürzte. Ueber 60 Schiffe wurden getroffen, davon 3 Kriegsschiffe und 16 Transporter versenkt. 10 Kriegsschiffe und 21 Handelsschiffe aller Größen schwer beschädigt. Wir schalten um an die Front! Eine Stunde bei unseren Soldaten an der Kanalküste, bei unseren siegreichen Soldaten! Heil Hitler! Heil Hitler unserem Führer! Heil unserer Wehrmacht! Heil Hitler!

Tonbandaufnahmen aus der Sendereihe «Sturmzyt» von Erwin Heilmann (Textbuch erschien im Viktoria-Verlag, Bern)

- aa) anhören
- bb) auf der Vervielfältigung nachlesen!
- cc) Erarbeitung:
 - Ort der Schlacht?
 - Wer ist der Feind?
 - Hitlerverehrung?
 - Kurzdarbietung des Lehrers:
Die Geschehnisse in Dünkirchen

b) *Bericht von der Westfront:*

Radiosprecher:

Hier ist der Großdeutsche Rundfunk mit allen deutschen Sendern. Angeschlossen sind die Sender des Protektorats Böhmen und Mähren, die Sender des Generalgouvernements, die Sender Brüssel II, Kurtweg und Luxemburg. Wir geben eine Sondermeldung von dem Führerhauptquartier. Das Oberkommando der Wehrmacht gibt bekannt: «Der völlige Zusammenbruch der ganzen französischen Front zwischen dem Aermelkanal und der Maginotlinie bei Montmédy hat die ursprüngliche Absicht der französischen Führung, die Hauptstadt Frankreichs zu verteidigen, zunichte gemacht. Paris ist infolgedessen zur offenen Stadt erklärt worden. Soeben findet der Einmarsch der siegreichen deutschen Truppen in Paris statt.»

- aa) Zweimal anhören
- bb) Erarbeitung:
 - Welche Sender übermitteln die Rundfunkmeldung?
 - Woher stammt die Meldung?
 - Wie könnte die Meldung überschrieben werden?

c) *Reportage zum Empfang Hitlers in Berlin.*

Nach dem Frankreichfeldzug kehrte Hitler nach Berlin zurück. Wie der «Führer» empfangen wurde, schildert folgendes Tondokument:

Gibt es noch Worte, die unsere Gefühle beschreiben können? Können Herzen und Augen den Jubel fassen und die Freude, die uns durchdringt, daß der Führer nach so langer Abwesenheit wieder einmal bei uns ist, in unserer Reichshauptstadt, daß er in wenigen Augenblicken hier bei uns vorüberkommen wird? Sorge getragen wurde für einen Empfang sondergleichen. Schon oft haben wir den Führer hier durch die Wilhelmstraße ziehen sehen. Nun ist es ein Meer von vielen kleinen Wimpeln, die sich in der Entfernung bewegen. Standarten und Fahnen werden dem Führer entgegengestreckt, und hier unter uns stehen die Musikkorps der SA . . .

(Beifallsgeschrei um den Führer)

Näher brandet der Jubel . . .

- aa) Zweimal anhören
- bb) Propaganda für Hitler! Wo und wie zeigt sich dies besonders deutlich?

8. *Zusammenfassung*

Die Deutschen sprachen jetzt von einem Großdeutschen Reich!

- a) Wir tragen in die Umriss Europas die deutschbesetzten Gebiete ein.
- b) Wir tragen die mit Deutschland verbündeten Länder ein?
- c) Wir bezeichnen die andern Staaten.

Der Lehrer orientiert kurz:

England erklärt im September 1939 Deutschland den Krieg!

Spanien

Schweden

usw.

Lichtbild

«Umriss Europas»

- 9. Auch die deutschen Soldaten, siegesgewohnt, wurden allmählich übermütig. Hört euch folgendes Lied deutscher Soldaten an:

Aus «Sturmzyt» a. a. O. S. 130 im Drehbuch

Soldatenlied

Unsere Flagge, die wehet auf dem Maste,
Sie verkündet unseres Reiches Macht,
Denn wir wollen es nicht länger leiden,
Daß der Englischmann darüber lacht.

Gib mir deine Hand, deine weiße Hand,
Leb wohl mein Schatz, leb wohl mein Schatz, leb wohl,
Denn wir fahren, denn wir fahren,
Denn wir fahren gegen Engelland, Engelland.

Kommt die Kunde, daß ich bin gefallen,
Daß ich schlafe in der Meeresflut,
Weine nicht um mich, mein Schatz,
Und denke: für das Vaterland, da floß mein Blut.

Gib mir deine Hand, deine weiße Hand,
Leb wohl mein Schatz, leb wohl mein Schatz, leb wohl,
Und die Schweiz, das Stachelschwein,
Und die Schweiz, das Stachelschwein,
Holen wir uns auf dem Heimweg ein, Heimweg ein.

- a) Anhören
- b) Nachlesen
- c) Erarbeitung:

- Jede Strophe behandelt etwas Besonderes!
- Wer ist wohl der Verfasser dieses Liedes? Ein Frontsoldat?
- Zwei Länder werden aufs Korn genommen.
- Die Schweiz erhält noch einen Beinamen!
- Die Machthaber haben im Lied die Wünsche und Gedanken des deutschen Frontsoldaten geschickt berücksichtigt. Ueberlege!

10. Aber auch die deutschen Heerführer befaßten sich in dieser Zeit mit einem Angriff auf die Schweiz:

- a) Zeigen der Bilder
- b) Erarbeitung:

- Besammlungsgebiete der deutschen Heere
- Hauptstoßrichtungen
- Vergleich
- usw.

3 Lichtbilder «Angriffstudien» aus «Dokumente des Aktivdienstes»

11. Jetzt begreifen wir, warum Angst, Niedergeschlagenheit und Mißmut in Armee und Bevölkerung immer mehr an Boden gewannen! Doch der General und verschiedene angesehene Männer und Frauen riefen zum Widerstand, zum Mut, zur Entschlossenheit auf. Der «Nebelspalter» tat dies auf seine Weise:

- a) Unterrichtsgespräch
- b) Klein — aber selbständig!

Lichtbild Nebelspalter-Bild
«Nu nüd so schüch» aus «Gegen rote und braune Fäuste» von Bökkli, Loepfe-Benz, Rorschach

12. Zusammenfassung

Während unserer Arbeitsfolge sind wir verschiedenen Daten und Geschehnissen begegnet, die wir im Geschichtsfries eintragen können.

- a) Vorschläge
- b) In Sätzen formulieren
- c) Einträge
- d) Was werden wohl die nächsten Monate und Jahre bringen? (Unterrichtsgespräch)

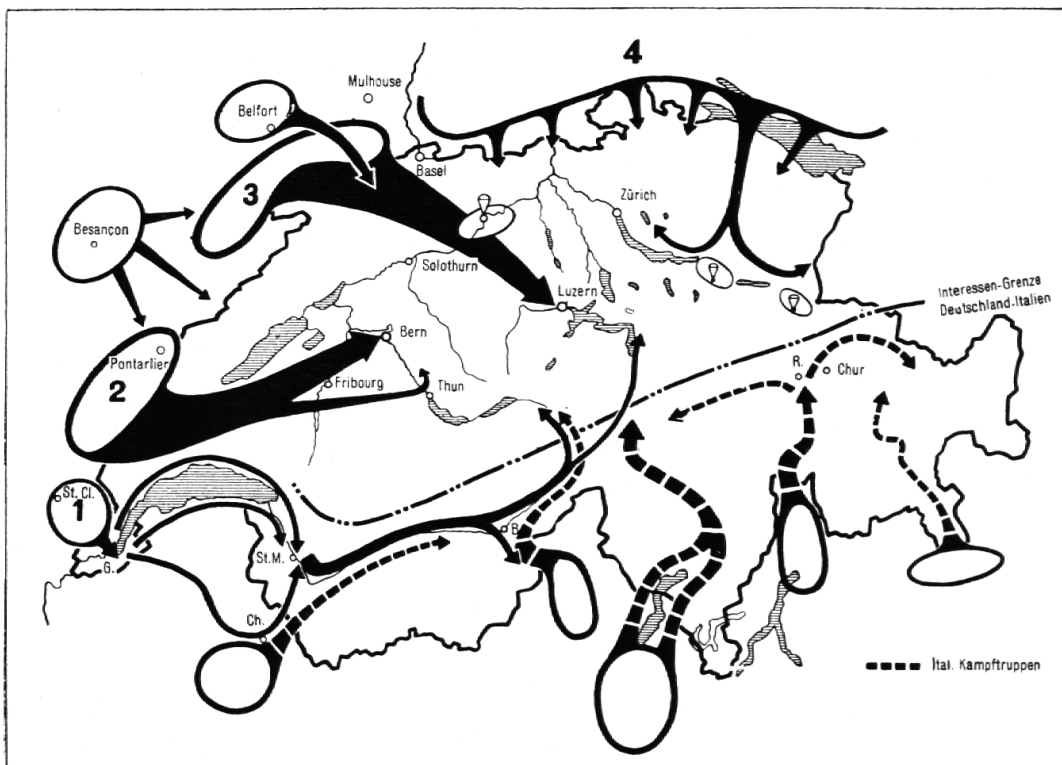
Geschichtsfries
Schweiz — Europa

**Anpassung
oder
Widerstand?**



«Nu nüd so schüch»

Aus: «Gegen rote und braune Fäuste»
Loepfe-Benz, Rorschach



**Angriffsplan
des deutschen
Generalstabes**

Aus: «Dokumente
des Aktivdienstes»

7. Methodische Ueberlegungen zur zeitgeschichtlichen Arbeitsfolge

Im Anschluß an das vorliegende praktische Unterrichtsbeispiel möchte ich auf die einzelnen methodischen Gesichtspunkte hinweisen, die bei der Ausarbeitung einer Unterrichtseinheit beachtet werden müssen. Innerhalb dieser Prinzipien ist dem Lehrer ein äußerst breiter Raum überlassen, der in reichstem Maße Möglichkeiten zum Einbau persönlicher Phantasie in Darbietung und Vertiefung gibt.

1. Bereits dem *Einstieg* muß große Beachtung geschenkt werden. Der Repetitionseinstieg bringt Langeweile und dämpft das spontane Interesse des Schülers. Die Einleitung soll in erster Linie das Interesse des Schülers wecken und auf den Leitgedanken oder das Leitthema der Arbeitsfolge hinlenken. Der Einstieg kann als Problem, das in den Mittelpunkt eines Unterrichtsgesprächs gestellt wird, formuliert werden. Vielleicht greifen wir zu andern Möglichkeiten: zu einer Photographie, zu einem treffenden und herausfordernden Ausspruch irgend einer Persönlichkeit, zu einer Erzählung, zu ein paar Zahlen, die zum Denken Anlaß geben, zu einem dramatischen Gespräch, das mittels Tonband der Klasse zu Gehör gebracht wird, zu einer Kartenskizze, zu einem Gedicht aus der betreffenden Zeit, zu einem Gegenstand (alte Zeitung) oder zu einer Zeichnung an der Wandtafel. Wichtig ist, daß beim Schülergespräch, das zuerst etwas tappend, dann jedoch immer deutlicher die Brücke zum Leitgedanken schlägt, der Lehrer gezielt und behutsam leitet und lenkt. Hier muß auch auf die Zusammenfassung hingewiesen werden, mit welcher der Lehrer das Gespräch abschließt. Dabei ist vor allem zu beachten, daß der Lehrer das Thema oder Ziel der halb- oder ganztägigen Arbeitsfolge herausarbeitet und klar umreißt, damit der Schüler auch im wechselnden Einsatz der Lern- und Arbeitsformen stets um den Kern der Sache weiß.

2. Methodisch differenzierte Vorbereitungsarbeit erfordert besonders die *Aufgliederung des Stoffes in Unterthemata und ihre Einordnung in den Ablauf der Folge*. Einerseits haben wir den sachlogischen Zusammenhang der Teilthemata sicherzustellen, andererseits aber haben wir den Stoff auch auf unsern Schüler abzustimmen, der zunächst am Lerngut das Aktuelle, das Konkrete, das Leichte, das Augenfällige, vielleicht sogar das Imponierende sehen möchte. Diese beiden For-

derungen an den Stoff in einer Synthese ineinander zu verschmelzen, fällt nicht immer leicht. Ein Thema kann von den verschiedensten Seiten angepackt und auch in verschiedenen Richtungen durchschritten werden, ohne daß damit der sachlogische Zusammenhang aus dem Gleichgewicht gebracht wird.

3. Beim Vorbereiten zeitgeschichtlicher Arbeitsfolgen muß immer auch die *Frage nach den Unterrichtsformen* neu gestellt werden. Die Fragestellung gewinnt deshalb an Wichtigkeit, weil heute da und dort die Erzählung des Lehrers als das Zentrale im Geschichtsunterricht angesehen wird. Hier besteht die Verabsolutierung einer an sich richtigen Erkenntnis, daß die Lehrererzählung im Geschichtsunterricht eine besondere Rolle spielt. Daß die Erzählung zum Mittelpunkt des Geschichtsunterrichtes gestempelt wird, zeigt, daß an den besonderen Problemen des Geschichtsunterrichtes etwas vorbeigesehen wird. Es ist vor allem der Zeitgeschichtsunterricht, der nach allen Lernformen ruft: Vorzeigen, darstellen, erklären, erzählen, schildern, erarbeiten, entwickeln, fragen, Gruppenarbeit und Unterrichtsgespräch. Jede Unterrichtsform an den richtigen Ort; die Lernformen wollen natürlich und ohne Zwang in die Arbeitsfolgen eingebaut werden. So ergibt sich auch ein Rhythmus im Einsatz dieser Unterrichtsformen, der Rücksicht auf Schüler und Stoff zu nehmen hat. Das vorliegende Unterrichtsbeispiel will diesen Rhythmus deutlich herausstellen und damit auch zeigen, daß es keine Primatstellung einzelner Unterrichtsformen gibt.

4. Ich habe bereits darauf hingewiesen, daß die *Zeitgeschichte kernunterrichtliche Behandlung im fächerübergreifenden Sinne* erfährt. Fächerübergreifender Unterricht ist jedoch nur dann möglich, wenn ein Leitfach mit einem Zentralproblem im Vordergrund steht und wie ein roter Faden dem ganzen Unterrichtsablauf Richtung und Ziel gibt.

Welche Rolle spielen die beigezogenen Sekundärfächer wie Sprache, Zeichnen, Schreiben, graphisches Darstellen, Fachrechnen, geografische Orientierung usw.? Alle diese Fächer, vor allem aber Sprache, haben Stützfunktion, dienen dem reibungslosen Ablauf der Arbeitsfolge und stehen somit im Dienste der Klärung geschichtlicher Sachverhalte. Dabei nimmt natürlich die Muttersprache eine besondere Stellung ein. Der Geschichtsunterricht steht und fällt mit der Spra-

che. Es zeigt sich hier eine enge Verflechtung zwischen Geschichte und Sprache, wobei die Sprache mehr als nur Dienstmädchenfunktion ausübt. Die Sprache ermöglicht erst das Denken im geschichtlichen Sinne, das Formulieren geschichtlicher Erkenntnisse und Leitmotive und das Aufnehmen neuer geschichtlicher Begebenheiten und Tatsachen. Die Stützfunktion der Sprache verlangt deshalb vom Lehrer ein für den Schüler kaum sichtbares, jedoch sorgfältiges Erweitern und Einüben geschichtlichen Wortschatzes innerhalb einer Arbeitsfolge. Dieses Bemühen und die Schulung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit im Zusammenhang mit historischen Sachverhalten darf aber den Ablauf nicht bremsen, stören oder gar unterbrechen, sondern hat den weiteren Verlauf der Arbeitsfolge sicherzustellen.

5. Im Kernunterricht ist es vor allem die geschichtliche und damit auch die zeitgeschichtliche Arbeitsfolge, die nach der *Erzählung oder Schilderung des Lehrers* ruft. Jede Arbeitsfolge in Geschichte sollte irgendwo den erzählenden Lehrer vorsehen. Was erzählt der Lehrer? Ich glaube, daß er besonders die Episode, das Einzelschicksal zum Gegenstand seiner Erzählung macht. Fesselndes, spannendes, eindrückliches und mitreißendes Erzählen braucht Vorbereitung und stetes Ueben. Die seriöse Vorbereitung einer Erzählung nimmt viel Zeit in Anspruch. Im sog. «modernen» Unterricht ist der darbietende Lehrer in den Hintergrund getreten. Um so mehr muß er sein ganzes Bemühen darauf ausrichten, diese Darbietungen stofflich nach allen Seiten geklärt, abgesichert und sprachlich in beispielhafter Form vor die Schüler zu bringen.

6. *Auch die Zeitgeschichte kommt ohne die Episode, ohne das Einzelschicksal nicht aus.* Suchen wir nach solchen Einzelschicksalen und stellen wir sie lebendig und frisch vor die Klasse! Der Schüler läßt sich durch die Episode mitreißen. Er sieht den Menschen, der als Flüchtling durch die weite Landschaft Rußlands irrt; er erlebt den Forscher, der sein ganzes Leben auf die Erfindung ausrichtet, er fühlt mit den Menschen, die im Keller in panischer Angst einen Bombenangriff überstehen. Das Einzelschicksal wird deshalb stellvertretend für viele andere. Es bekommt Beispielcharakter und erfüllt damit die Forderung nach dem Exemplarischen. Auch die Episode darf nicht ein besonders extremes Beispiel sein. Es soll auf der Linie vieler Einzelschicksale

liegen und typische Züge und Erscheinungsformen der betreffenden Zeit tragen. Bei der Episode dürfen wir aber nicht zu lange verweilen. Es gilt, die charakteristischen Punkte herauszuarbeiten und den Bezug zum Ganzen, zum Ablauf, zum Zeitgeschehen zu finden. Dadurch wird auch das Hinaufsteigen zum Ganzen vom Schüler in ganz anderem Lichte gesehen; die Begriffe und Vorstellungen werden klarer und präziser.

7. In vielen zeitgeschichtlichen Arbeitsfolgen stellen sich Momente ein, in denen durch geschickt formulierte Denkanstöße oder Fragestellungen *der Schüler zur Besinnung gebracht wird*, etwa im Anschluß an die Betrachtung von Bildern aus Konzentrationslagern, oder nach Schilderung des «Bücherverbrennens» in Deutschland oder im Anschluß an die Geschehnisse bei der Schlacht von Stalingrad. Solche Fragen zielen auf die gewaltige Problematik der Ereignisse: Wie kommt es, daß der Mensch zu solchen Taten fähig ist? Warum setzte Stauffenberg sein Leben aufs Spiel, um Hitler aus der Welt zu schaffen? Hatten die Menschen, welche die Bombennächte in Deutschland planten und befahlen, kein Gewissen? Solchen Fragestellungen schließen sich in meiner Schule Unterrichtsgespräche an, die zum Tiefsten und Nachhaltigsten im täglichen Leben und Arbeiten mit der Klasse gehören. Hier dreht sich nun alles um den Menschen. Selbstverständlich hat der Schüler ein Anrecht darauf, in der Zusammenfassung des Gesprächs auch die persönliche Meinung des Lehrers zu vernehmen. In solchen Besinnungsstunden wird Zeitgeschichtsunterricht recht eigentlich zu dem, was er dem Schüler bieten soll: zur *Gesinnungsbildung*.

8. Wenn ich bei meinen Ausführungen zum Einstieg in eine Arbeitsfolge die Repetition als ungeeignet bezeichnete, so heißt dies aber nicht, daß man auf die Repetition, auf das Heranholen früher durchgearbeiteter Stoffe, verzichten soll. Aber die *Repetition* kann geschickt und natürlich in den Verlauf der Arbeitsfolge eingebaut werden, wenn etwa frühere Feldzüge zum Vergleich herangezogen werden oder wenn eine Entwicklung zurückverfolgt wird auf ihren Ursprung (z. B. Entwicklung seit dem Ermächtigungsgesetz usw.). Die permanente Repetition, die durch die Arbeitsreihe gewährleistet wird, hilft mit zur Begriffsbildung und zum Sicherstellen des Wissens um die zeitgeschichtlichen Sachverhalte und Entwicklungen.

9. Es gehört mit zu den Aufgaben des Zeitgeschichteunterrichts, den Schüler *an die geschichtlichen Informationsquellen heranzuführen*. Er muß vertraut werden mit der Art und Weise, wie man sich über ein geschichtliches Stoffgebiet ins Bild setzen kann. Dabei sind alle Arten der Information in gleicher Weise zu berücksichtigen: Das Lexikon als übersichtliche Quelle von Kurzinformationen, Geschichtsbücher als Vermittlung größerer Sachzusammenhänge und thematische Zeitgeschichtswerke, die ausführlich und umfassend über gewisse Zeitabschnitte und Ereignisse berichten. Vielleicht zeige ich den Schülern, welche Werke ich zur Vorbereitung der Arbeitsfolge verwendete, vielleicht organisieren wir von Zeit zu Zeit Ausstellungen über einschlägige Zeitgeschichtsliteratur. Unter Umständen bespreche ich mit den Schülern geschichtliche Neuanschaffungen für die Klassenbibliothek und beteilige die Klasse bei der Auswahl. Oder ich lasse die Gruppen zur Lösung der Aufgaben an Quellen- und Informationsliteratur arbeiten. Wie oft fragen die Schüler dann im Anschluß an den Unterricht, ob sie das in der Gruppenarbeit verwendete Buch mit nach Hause nehmen und studieren dürfen!

8. Die Arbeitsmittel und ihre Auswahl

Die Zahl der zur Zeitgeschichte angebotenen Arbeitsmittel ist unübersehbar geworden. Es gilt, diese im Sinne der richtigen Interpretation der Anschauungsregeln vielfältig zu gebrauchen. Es würde dem Wesen des Geschichtsunterrichtes zutiefst widersprechen, gleich einem Jahrmarkt-betrieb alle möglichen Anschauungshilfen einzusetzen und auszubreiten. In der gezielten Auswahl und in weiser Beschränkung auf das wirklich Ansprechende und Beispielhafte liegt die Kunst des Einsatzes. Dabei ist zu beachten, daß auch im Zeitgeschichtsunterricht jedes Arbeitsmittel der allgemeinen Beurteilung, die für die Anschauungshilfen aller Fächer gilt, unterworfen wird. Es sind dies die Fragen der vielseitigen Verwendbarkeit, der Einsatzmöglichkeiten in organisatorischer Hinsicht, der ästhetischen Mindestanforderungen, des Preises, der Aufbewahrungsmöglichkeiten usw.

a) Das historische Requisit

Ich verstehe unter dieser Bezeichnung alle Originalzeugen jenes Ereignisses, jener Zeit, jener Epoche, die im Mittelpunkt des Unterrichtes ste-

hen. Das sind Zeitungen, Illustrierte, Rationierungskarten, Modelle, Merktafeln über Luftschutzmaßnahmen der Zivilbevölkerung, Waffen, Geräte, Bekleidungsstücke usw., die bereits den Weg ins Museum gefunden haben oder aber in Estrichen und Rumpelkammern «ausgegraben» werden. Es beeindruckt den Lehrer immer wieder von neuem, wie sehr solche «Requisiten» unsere Schüler zu interessieren vermögen und wie vielfältig die Fragen sind, die bei genauerer Betrachtung vorgebracht werden. Die Arbeit am historischen Requisit erfordert behutsame Hinführung, vor allem aber präzise Arbeitsaufgaben, deren Lösung neue Details zutage fördern, die im weiteren Verlauf der Arbeitsfolge verwertet werden können. Wir dürfen den dokumentarischen, zeugnishaften Charakter des betreffenden Gegenstandes auch nicht überbewerten, da er als Detail vor uns liegt und deshalb beschränkten Anschauungswert besitzt. Requisiten zur Zeitgeschichte sind verhältnismäßig leicht zu beschaffen, da sie vielfach noch wohlbehütet in Schränken und Schubladen der Eltern und Großeltern liegen. Nützen wir die günstige Situation und unterstützen wir den Sammeleifer unserer Schüler durch Ausstellungen, die wir im Schulzimmer, in Nischen und Nebenräumen veranstalten! Vielleicht bietet eine solche Ausstellung einen interessanten Einstieg in eine Arbeitsreihe oder in ein Teilthema.

b) Foto und Lichtbild

Der Unterricht in Zeitgeschichte verlangt nach Arbeit an Fotomaterial und Lichtbildserien. Fotos über zeitgeschichtliche Ereignisse werden heute in reicher Auswahl angeboten. In Kürze ein paar Hinweise zum Einsatz und zur Auswertung der Bilder im Unterricht:

von der technischen Seite aus betrachtet:

- Nicht jedes Bild ist im Unterricht verwendbar. Es soll in Aussage und Gestaltung eindeutig und übersichtlich sein.
- Die Bildqualität soll technisch gut sein.
- Zu Fotos in Zeitschriften, Büchern und Publikationen können Lichtbildserien erstellt werden. Lichtbilder sind für jeden Schüler gut sichtbar (auch bei Halbverdunkelung oder Hellraumprojektion!)
- Fotos an Bildwänden müssen genügende Größe aufweisen, so daß sie aus Distanz betrachtet und ausgewertet werden können.

- Nicht zu viele Bilder auf einmal zeigen (Bildflut)!
- Bilder sorgfältig ausschneiden, evtl. aufziehen und geordnet an die Steckwand bringen! (keine «billigen» Bilder!)

von der methodischen Seite aus betrachtet:

- Das Bild erfordert im voraus ein Lesbarmachen (Dr. Roth), eine Bildeinführung (Erklärung, Darbietung, Sachtext).
- Die Arbeit am Bild verlangt nach sorgfältig aufgebauter und formulierter Aufgabenstellung:
zum Beispiel:

Bild:

Aufzählen der Details — Beschreibung der Details — Bildtext am Bild zeigen — Bildunterteilung und Orientierung: Im Hintergrund . . . , rechts . . . Titel geben — Typische Erscheinung suchen — Draufsicht zeichnen — mit Farbe wichtige Sachverhalte umrahmen — verschiedene Tätigkeiten oder Gegenstände dem Ablauf nach numerieren — im Sandkasten darstellen — mit einem andern Bild vergleichen — in die Umrisse einer Zeichnung oder Vervielfältigung (einfache Darstellung des Bildes, an dem gearbeitet wird) das Fehlende oder Typische eintragen — passende ähnliche Bilder suchen — ordnen nach verschiedenen Gesichtspunkten — Querschnitte oder Längsschnitte zeichnen — Schlüsse ziehen — vereinfacht — schematisch darstellen — mit der Karte im Atlas vergleichen — Bildausschnitt auf der Karte zeigen — den Standort des Fotografen auf der Karte einzeichnen — die mutmaßliche Bildfortsetzung nach einer Seite hin einzeichnen — ins Bild zeichnen — verschiedene Aufnahmen des selben Gegenstandes miteinander vergleichen — aus einer Bildreportage die passenden Textstellen zum Bild suchen — Bildbeschreibung usw.

Bildfolge — Bildstreifen — Lichtbildserie

Titel geben (Wort - Satz) — vergleichen — ordnen — Tätigkeiten und Gegenstände heraussuchen — den Text dazu schreiben — das Arbeitsmaterial suchen — Welches Bild zeigt . . . ? — Bildgruppen zusammenfassen — Ablauf zusammenhängend beschreiben — mit Text vergleichen — in jedem Bild einen bestimmten Gegenstand zeigen oder bezeichnen — Was haben alle Bilder gemeinsam? usw.

- Keine «Schockbilder» zeigen! Es gibt eine Grenze des Geschmacks, die nicht überschritten werden soll. (Z. B. gewisse Totenbilder aus Konzentrationslagern.)

c) Die historische Karte

In deutschen Verlagen sind in letzter Zeit eine Menge zeitgeschichtlicher Wandkarten herausgegeben worden. Sie erleichtern die Arbeit innerhalb des breit angelegten Kernunterrichtes sehr. Die intensive und fruchtbare Auseinandersetzung mit der historischen Karte ist jedoch nur dann möglich, wenn sich der Schüler bereits vorher im Laufe des Kursunterrichtes in der betreffenden Gegend orientieren gelernt hat. Die Auswertung an der historischen Karte fällt vor allem darum nicht immer leicht, weil sich die Grenzen besonders in unserem Jahrhundert zum Teil sehr stark verändert haben. Die andere Schwierigkeit ergibt sich aus der Unübersichtlichkeit, mit der die einzelnen Spezialkarten an die stark dezimierte Hauptkarte anschließen. Es werden heute eine große Anzahl solcher Karten auf den Markt gebracht. Der Kartenzeichner will zu viele Details in der Karte aufnehmen. Dadurch wird die Arbeit erschwert. Es ist dem Lehrer kaum mehr möglich, mit der ganzen Klasse gleichzeitig an der Wandkarte zu arbeiten. Die Erarbeitung von Erkenntnissen aus einer Karte bildet jedoch eine typische Klassenarbeit.

d) Tonfilme

Sie zählen zu den besten Arbeitsmitteln, die wir in der Zeitgeschichte verwenden können. Auch wenn der Zuschauer hie und da das Alter des Filmes zu spüren bekommt, wirken doch die Streifen sehr eindrücklich und vermitteln tiefe, nachhaltige Erlebnisse. Von großem Vorteil ist der Ton, der uns den agierenden Staatsmann auch noch anhören läßt. Damit ist der Tonfilm zum eigentlichen Darbietungsmittel geworden, das den Schüler viel konzentrierter und präziser zu informieren und zu orientieren vermag als die Lehrerdarbietung. Die Konzentration und Straffheit der Darbietung verlangt vom Lehrer, daß er die Dauer der Filmvorführung nicht überspannt und daß die Auswertung um so gründlicher an die Hand genommen wird. Darf ich darauf hinweisen, daß uns die verschiedenen Lehrfilmstellen ausgezeichnete Filme zur Verfügung halten. Wie schwer fällt es manchmal, den Film am richtigen Ort abzuschalten und auf die

Vorführung des noch nicht unterrichtsreifen Teiles zu verzichten!

Arbeitsaufgaben:

Ablauf in Stichwörtern festhalten — dem Film einen Titel geben — Wieviele Teile weist der Film auf? — den Filmkommentar sprechen — einzelne Gegenstände aufschreiben — den Film in einem Bildstreifen von acht Bildern zusammenfassen — bei der zweiten Filmvorführung auf bestimmte Sachverhalte achten — einzelne Details vergleichen — den Ablauf in einem Text nacherzählen — in einem vorbereiteten Text die Namen der im Film gezeigten Geschehnisse einsetzen — mit einem früher vorgeführten Film nach dem Ablauf im Film ordnen — einen wichtigen Vorgang im Zeitlupentempo zeigen und anschließend beschreiben und zeichnen lassen — zur Filmvorführung Gruppenaufgaben stellen mit Teilthemata (Arbeitsteilung) — Film in Merksätzen und WT-Bildern zusammenfassen usw.

e) *Das Hörspiel*

Auch hier haben wir es mit einem Arbeitsmittel zu tun, das den Schüler rasch in seine Banne zieht. Die Lehrfilmstellen beherbergen in ihrem neu angelegten Tonbandarchiv bereits eine ganze Reihe von Hörspielen zur Zeitgeschichte. Die Hörspielreihe «Sturmzyt» von Heimann fand großen Widerhall in der schweizerischen Bevölkerung. Auch bei Hörspielen muß das Zudecken des einen Eindrucks durch die folgenden durch gründliche etappenartige Auswertung vermieden werden. Hörspiele verlangen — mehr noch als der Film — wohlabgestimmte Einbettung in Einführungsschritte und verbindende Erläuterungen. So dokumentarisch und echt die Hörspielfolge «Sturmzyt» auch wirkt, es muß doch auch darauf hingewiesen werden, daß die Folge an einen Zusammenhang gebunden ist und daß es schwierig ist, Einzelepisoden herauszunehmen. Die Fülle des Stoffes, die in der Hörspielfolge verwertet ist, zwingt jedoch zur Auswahl. Darüber hinaus beschäftigen sich einige Szenen mit Problemen, die ihrer Vielschichtigkeit wegen zu hohe Anforderungen an unseren Schüler stellen.

f) *Die Schallplatte*

Sie bringt uns zur Hauptsache Reden berühmter Staatsmänner zu Gehör. Schade, daß sie mitunter technische Mängel aufweisen, die damals, vor 30—50 Jahren, noch nicht behoben werden konnten. Sofern aber die Sprache des Redners

deutlich zu hören ist, bewerte ich auch die Schallplatte als ausgezeichnetes Anschauungsmittel. Die Reden Hitlers und Goebbels offenbaren doch heute noch die Brutalität und das Selbstbewußtsein dieser Männer und geben Zeugnis von der gewaltigen Suggestivkraft ihrer Worte. Der Einsatz solcher Platten ist nicht immer leicht und bedarf sorgfältiger Prüfung. Wie nachhaltig ist auch heute noch der Eindruck solcher Reden auf unsere jungen Leute!

g) *Der Geschichtsfries oder die Zeitleiste*

Die Zeitleiste hat den Charakter des Lernbildes und dient deshalb der Veranschaulichung der Zeit, der Zeiträume, der Entwicklungen und Abläufe, der Zeitprobleme, der Entschlüsse und Beschlüsse und ihrer Folgen. Die Zeitleiste ist ein vorzügliches Arbeitsmittel. Jede kernunterrichtliche Arbeitsfolge bietet Möglichkeiten, einzutragen. Es ist ein Arbeitsmittel, an dessen Planung, Einträgen und Fertigstellung die Klasse während der Durcharbeitung der ganzen Arbeitsreihe beschäftigt ist. Der Fries soll deshalb gut sichtbar im Schulzimmer aufgemacht werden. Er hilft dem Schüler, das Durchwanderte zu überblicken und sich voller Fragen mit den «leeren Stellen» zu beschäftigen. Der Fries vermittelt Standort, Leitgedanke und Uebersicht. Er fördert das Abstrahieren, das Nachdenken, das Vergleichen und Gegenüberstellen und ist damit ein stufenspezifisches Arbeitsmittel, das intensiv in den Unterricht hineingezogen werden soll. Besonderen Reiz bietet Lehrer und Klasse die Zusammenfassung einer Arbeitsreihe am Geschichtsfries.

h) *Das Arbeitsbuch*

Die Ansprüche des dynamischen und vielseitigen Zeitgeschichteunterrichtes an ein Arbeitsbuch sind sehr hoch. Die Geschichtsbücher im alten Stil befriedigen nicht. Ihre Darstellungsart ist zu wenig differenziert, zu eintönig, zu farblos. Sie sind voll von allgemeinen Formulierungen, zeigen wohl die großen Linien auf, unterbrechen die trockenen Ausführungen gelegentlich durch Fotos, schieben am Schlusse der Kapitel Merktafeln ein und — lassen Herz und Gemüt des Schülers kalt. Kürzlich erschienen im Verlag Artel, Wattwil, die ersten vier Hefte einer zeitgeschichtlichen Reihe von Lese- und Arbeitsheften «Geschichte unserer Zeit» (Heft 3 «Hitlers Weg in den Krieg», von Konrad Bächinger, Heft



Englischer Galgenhumor:
Mister X rasiert sich in der zerbombten Wohnung

lich erkennbar wurde, daß die deutschen Siegesmeldungen nicht stimmen konnten, erklärte er: *«Der Feind ist uns selbstverständlich zahlenmäßig noch weit überlegen. Doch England wehrt nicht bloß Schläge ab, es teilt auch Schläge aus.»* Nacht für Nacht griffen englische Bombengeschwader Invasionsschiffe und kriegstechnische Ziele im deutschen Herrschaftsbereich an.

In einer Geheimsitzung des Unterhauses schilderte Churchill am 17. September das Ausmaß der Bedrohung:

«Die nächsten Wochen sind überaus ernst. Die dem Feind zur Verfügung stehenden und jetzt bereitgestellten Schiffe sind imstande, bei einer einzigen Ueberfahrt fast eine halbe Million Mann zu transportieren.»

Selbstverständlich nehmen wir an, daß wir sehr viele davon während der Überfahrt versenken würden... Ich hege das volle Vertrauen, daß es uns gelingen wird, diesen in höchstem Grade furchtbaren Angriff, der uns jetzt droht, abzuwehren. Jedenfalls aber werden wir, wenn es zum Schlimmsten kommt, alle miteinander untergehen im Kampf bis zum Ende.»

In einer Rundfunkansprache, die er am 21. Oktober während eines Luftangriffes auf London in französischer Sprache an das französische Volk hielt, sagte er den Franzosen: *«Wir warten auf die seit langem versprochene deutsche Invasion. Die Fische auch.»* Als er das sagte, durfte er annehmen, daß die Invasion zumindest bis zum nächsten Frühjahr vertagt sei.

Churchill war zu dieser Zeit der von den Nazi Führern meistgehaßte Mann. In den sonntäglichen Konzerten des deutschen Rundfunks ließ Goebbels das Lied vom «Lügen-Lord» singen:

In England wohnt ein kleiner Mann,
der nie die Wahrheit sagen kann.
Er lügt, wenn er den Mund aufmacht,
dieweil das ganze Ausland lacht.

Schreckensnacht in Coventry

Das deutsche Nachrichtenbüro meldete:

«Weit über 500 Kampfflugzeuge der deutschen Luftwaffe bombardierten in der Nacht vom Donnerstag auf den Freitag das britische Rüstungszentrum Coventry. Jedes der Flugzeuge warf über tausend Kilogramm Bomben ab. Im ganzen wurden, wie jetzt bekannt wird, über 500 000 Kilo Sprengbomben und etwa 30 000 Kilo Brandbomben abgeworfen. Die Wirkung war ungeheuer. In kurzer Zeit standen alle großen und die vielen kleinen Fabriken in Brand und bildeten nach wenigen Stunden ein einziges Flammenmeer. Der Feuerschein war über 200 Kilometer bis zur Kanalküste hin zu erkennen. Dieser Angriff hat eines der wichtigsten britischen Rüstungszentren zerschlagen. Coventry ist die Stadt der Flugmotorenindustrie.»

Die Diktatur

Die ersten Konzentrationslager

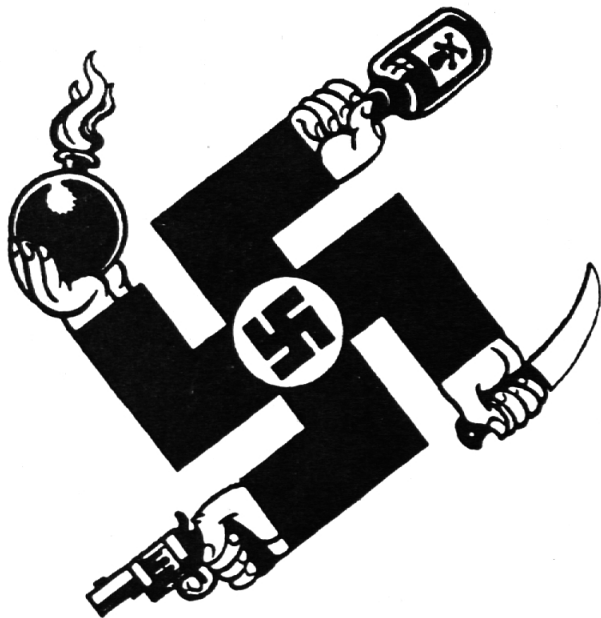
In den Märztagen 1933 entstanden die ersten Konzentrationslager bei Berlin. (Konzentration = Sammeln um einen Mittelpunkt.) In der Nacht holten SA-Leute die «Unbequemen», jene, die nicht so dachten, wie es Hitler verlangte, und führten sie in diese berüchtigten Lager, wo die meisten an Mißhandlungen oder Hunger starben.

Die ersten Privatgefängnisse der SA

Der Augenzeuge Diels schilderte:

«... Ich konnte nun mit den Polizeimannschaften die Marterhöhle betreten. Dort waren die Fußböden einiger leerer Zimmer, in denen sich die Folterknechte betätigten, mit einer Strohschütte bedeckt worden. Die Opfer, die wir vorfanden, waren dem Hungertode nahe. Sie waren tagelang stehend in enge Schränke gesperrt worden, um ihnen ‚Geständnisse‘ zu erpressen. Die ‚Vernehmungen‘ hatten mit Prüiteln begonnen und geendet; dabei hatte ein Dutzend Kerle

Der Wahre Jakob Berlin 1933



Die Hitlerbewegung

in Abständen von Stunden mit Eisenstäben, Gummiknüppeln und Peitschen auf die Opfer eingedroschen. Eingeschlagene Zähne und gebrochene Knochen legten von den Torturen Zeugnis ab. Als wir eintraten, lagen diese lebenden Skelette reihenweise mit eiternden Wunden auf dem faulenden Stroh. Es gab keinen, dessen Körper nicht vom Kopf bis zu den Füßen die blauen, gelben und grünen Male der unmenschlichen Prügel an sich trug. Bei vielen waren die Augen zugeschwollen, und unter den Nasenlöchern klebten Krusten geronnenen Blutes. Es gab kein Stöhnen und Klagen mehr; nur starres Warten auf das Ende oder auf neue Prügel ...»

Mut zum Morden

Hitlers Freund Straßer schrieb:

«Der Mensch ist von Geburt aus schlecht. Man bändigt ihn nur mit Gewalt. Um ihn zu leiten, sind alle Mittel zulässig. Man muß auch lügen, verraten, ja sogar morden können, wenn es die Politik erfordert.»

Besuch im Konzentrationslager

Der Schweizer Carl J. Burckhardt besuchte 1935 im Auftrag des Roten Kreuzes ein Konzentrationslager und schilderte die Begegnung mit einem Dichter.

Um drei Uhr nachmittags, mitten auf dem großen Freiplatz zwischen den Baracken, sagte ich zu dem Kommandanten, Standartenführer Loritz: «Jetzt wünsche ich Herrn von Ossietzky zu sehen und zeugenlos mit ihm zu sprechen, den Hamburger Schriftsteller Ossietzky.»

Die Umstehenden nahmen eine fast drohende Haltung an, Loritz, hochrot im Gesicht, preßte hervor: «Wen wollen Sie sehen? Wer ist das?»

«Sie wissen es genau!»

«Kein Häftling dieses Namens ist hier.»

«Doch, er ist hier, falls er noch lebt. Wir wollen keine Zeit verlieren», dann lauter, «falls er nicht mehr lebt, mache ich Sie persönlich verantwortlich.»

Jetzt schrie Loritz: «Unmöglich, ausgeschlossen, ich weigere mich.»

Nun, ein einziges Mal, entschloß ich mich auch zu dem Kasernenhofton:

«Was ist das für eine verdammte Schweinerei?»

4 «Zweiter Weltkrieg, Ueberfall» von Josef Benz, Heft 5 «Zweiter Weltkrieg, Zusammenbruch» von Josef Weiß, und Heft 6 «Die Russische Revolution» von Hans Göldi). Die Heftwerke, herausgegeben von Direktor Dr. H. Roth und Josef Weiß, wollen dem Unterricht in Zeitgeschichte die entsprechenden Arbeitsunterlagen vermitteln. Die Forderungen, die wir zu verwirklichen suchen, sind:

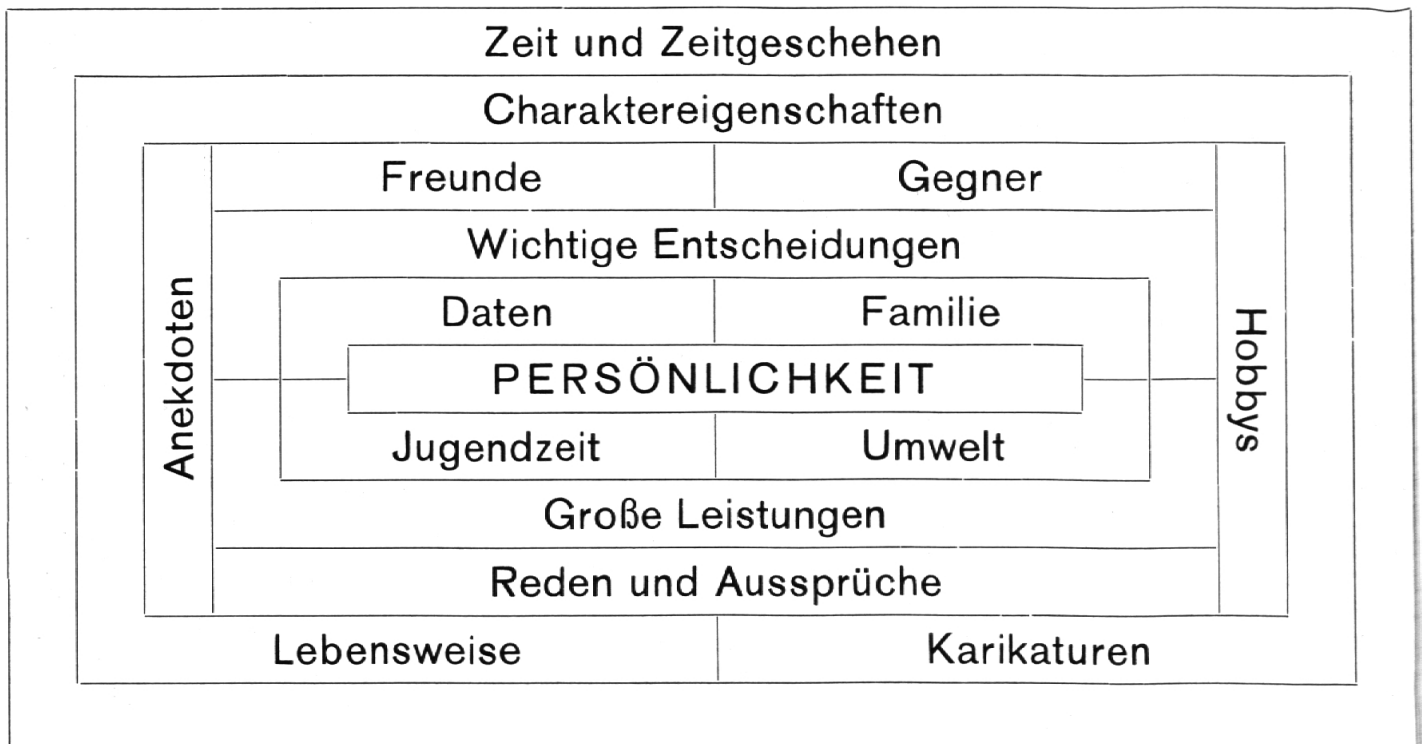
- authentische Berichte und Aussagen
- Erlebnisberichte
- übersichtliche, klärende Skizzen
- einfache, bildhafte Sprache
- zusammenfassende Lern- oder Merkbilder
- ausdrucksstarke, exemplarisch wirkende Fotos
- das Einzelschicksal des Menschen.

Das Arbeitsbuch verliert damit den traditionellen Lehrbuchanstrich und wird Informations- und Arbeitsbuch, das in Teilen oder als Ganzes im Unterricht verwendet wird, nicht aber den Unterricht selbst ausmacht.

9. Herausarbeitung von Persönlichkeiten — eine besondere Forderung des Zeitgeschichtsunterrichtes!

Ein Anliegen, das in der zeitgeschichtlichen Arbeitsfolge besondere Berücksichtigung finden soll, ist das mosaikartige Zusammenfügen bestimmter Persönlichkeitsbilder. Immer, wenn Persönlichkeiten, mit denen wir uns im Laufe oder aber am Schlusse der Arbeitsreihe besonders befassen wollen, in den Vordergrund treten, wollen wir ihr Eingreifen, ihre Entschlüsse, ihr Auftreten, ihr Verhalten, bewußt machen, evtl. sogar im Geschichtsfries festhalten. Diese «Sammelarbeit» lohnt sich, weil die Mosaiksteine, je länger wir in der Durcharbeitung der Reihe fortschreiten, schließlich das ganze Bild ergeben. Es braucht am Schlusse der Arbeitsreihe noch das sorgfältige Ordnen, das Gegenüberstellen, das Bilden von Schwerpunkten usw., um das Persönlichkeitsbild anhand der Details als Ganzes lebendig werden zu lassen.

Das Zeichnen eines Persönlichkeitsbildes setzt sich aus verschiedenen Details zusammen. Dies zeigt folgende Uebersicht:



«... Gott hat uns ein kleines, aber schönes Land geschenkt. Er hat uns auch die Kraft gegeben, es zu erhalten...»

«... Ihr Jungen, euch werden eines Tages die Fahnen anvertraut, Gott schütze euch, ihr edlen Banner! Ich übergebe euch heute den Behörden des Landes: unverehrt, frei und stolz...»

«... Euer General tritt ins Glied zurück; aber die Armee bleibt bereit, und das ist es, was zählt.»

«... Wir wollen nach unserer Fassung selig werden, die anderen sollen es nach der ihren...»

«... Ich wiederhole es hier, daß es, wenn dieses Problem gelöst ist, für Deutschland in Europa kein territoriales Problem mehr gibt... , daß ich dann am tschechischen Staat nicht mehr interessiert bin. Und das wird ihm garantiert! Wir wollen keine Tschechen!...»

«... Als starker Staat sind wir jederzeit zu einer Verständigungspolitik bereit mit unseren Nachbarn. Wir haben keine Anforderungen an sie. Wir wollen nichts als den Frieden...»

«... Und wenn das deutsche Volk an dieser Prüfung zerbricht, weine ich ihm keine Träne nach, denn es hat sein Schicksal nicht anders verdient.»

«... Seit 05.45 wird zurückgeschossen und Bombe mit Bombe vergolten...»

«... Wir werden euch die Städte ausradieren...»

«... Nach meiner heutigen Errettung aus der Todesgefahr bin ich mehr denn je davon überzeugt, daß es mir bestimmt ist, nun auch unsere gemeinsame Sache zu einem glücklichen Abschluß zu bringen...»

c) Guisan und Hitler *sprechen zur Jugend*

General Guisan an die Schweizer Jugend

Die Kenntnisse erobert ihr durch fleißiges Arbeiten in der Schule. Denkt nicht, es werde euch zuviel eingebracht, man brauche das doch nicht im Leben. Doch, man braucht es. Und dann noch etwas: Kenntnisse geben euch die Sicherheit im Leben und das Selbstbewußtsein, das ein charaktervolles Verhalten ermöglicht, denn charaktervoll und willensstark müßt ihr werden. Dazu helfen euch eure Lehrer. Aber diese Hilfe erreicht ihr Ziel nicht, wenn ihr nicht willig mitgeht und euch selbst erzieht. Seid gute Kameraden zueinander! Teilt mit denen, die weniger haben! Als Schulkameraden schon müßt ihr das machen, was ihr bei den Soldaten seht: Einer muß für den andern einstehen! Ihr müßt an euch selbst arbeiten, damit ihr hilfreich werdet, edel und gut. So erwerbt ihr, ohne es zu merken, das, was die Grundlage jeder Gemeinschaft ist: Disziplin. Wenn ihr Disziplin übt, geht alles leichter, und zwar nicht nur Disziplin gegen Vorgesetzte und Behörden, sondern gegen sich selber. (15. April 1941)

Hitler

«... Mit der Jugend beginne ich mein großes Erziehungswerk. Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muß weggehämmert werden. In meinen Ordensburgen wird eine Jugend heranwachsen, vor der die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich. Jugend muß das alles sein. Schmerzen muß sie ertragen. Es darf nichts Schwaches, Zärtliches an ihr sein. Das freie, herrliche Raubtier muß erst wieder aus ihren Augen blitzen. Stark und schön will ich meine Jugend. Ich werde sie in allen Leibesübungen ausbilden lassen. Ich will eine athletische Jugend. Das ist das erste und wichtigste. So merze ich die Tausende von Jahren der menschlichen Domestikation aus. So habe ich das reine, edle Material der Natur vor mir. So kann ich das Neue schaffen...»

Mit dieser Sondernummer zur Gestaltung des Geschichtsunterrichtes unter dem Thema «Zeitgeschichte auf der Oberstufe» hat Seminarlehrer Josef Weiß, Rorschach, jenes methodische Begleitheft geschaffen, das CH in seiner Besprechung der ersten vier Bändchen «Geschichte unserer Zeit» gefordert hatte (siehe «Schweizer Schule» Nr. 5, 1969, S. 203).

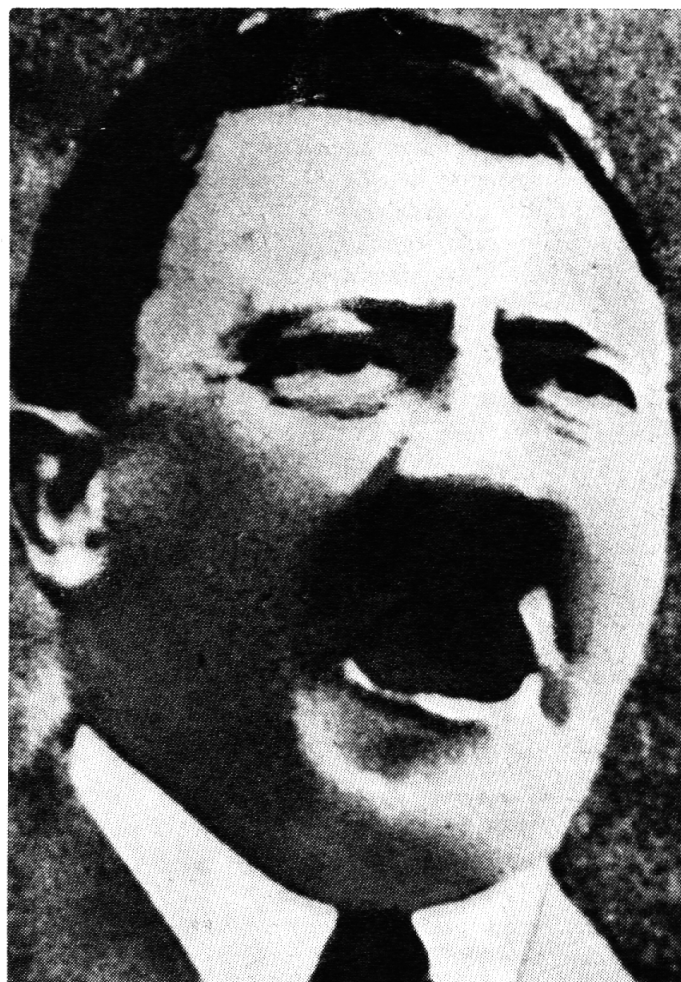
Machen Sie bitte Ihre Kolleginnen und Kollegen auf diese Nummer aufmerksam.

Zusätzliche Exemplare können bei der Administration der «Schweizer Schule», Postfach 70, 6301 Zug, zum Preis von Fr. 2.— bestellt werden. Die Redaktion

Werben Sie bitte für die «Schweizer Schule»!



Fahnenrückgabe, Bern (1945)



Hitler bei einer Rede

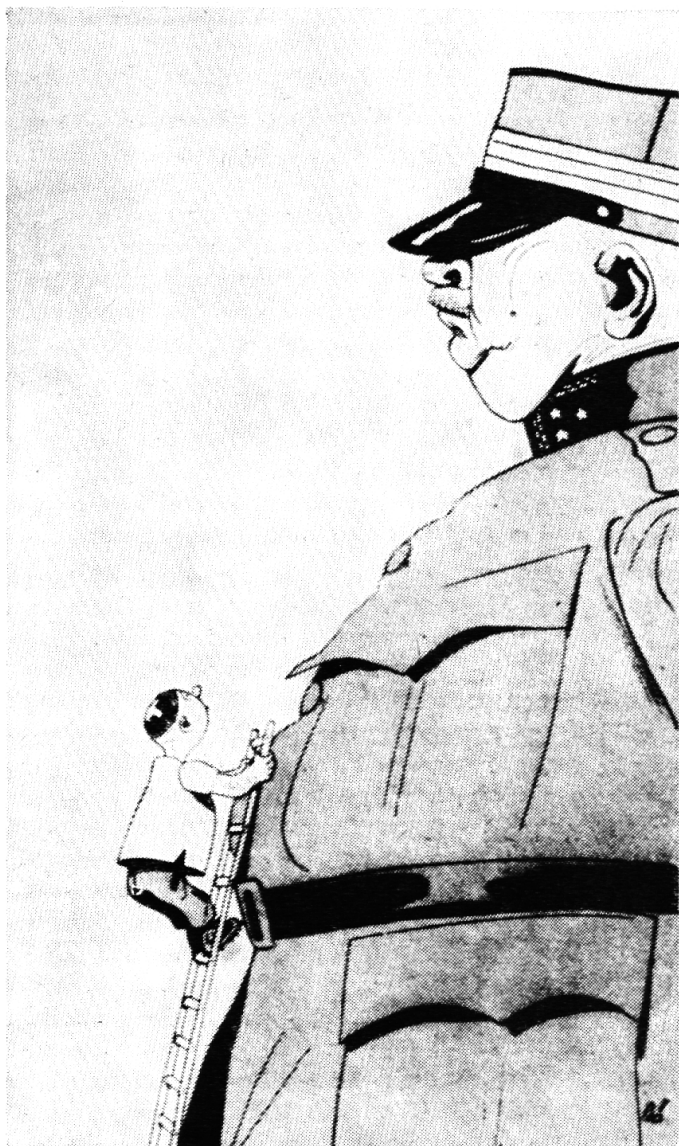
d) Guisan und Hitler *sprechen zum Volk*



Hitler übt vor dem Spiegel eine Rede ein

Aufnahmen aus «Sturmzyt»
von Erwin Heimann (Radio Bern).

e) Karikaturen



f) Anekdoten

Guisan

Ein Bub schrieb dem General folgendes Brieflein:

«Herr General,

Ich bin ein Bub von zehn Jahren und wäre dankbar, wenn Sie mir ein Paar Fußballschuhe schicken könnten. Ich habe Schuhnummer 36.»

Der General erkundigte sich über den Buben. Dieser stammte aus einer armen Familie. Der Vater war im Aktivdienst. So sagte sich der General: «Wir wollen ihm ein Paar schicken.»

Und der Bub hielt einige Tage später ein nigelnagelneues Paar Fußballschuhe in den Händen, geschenkt vom General.

Aus einem Spital schrieb ein Soldat:

«Mein Zimmerkamerad liegt im Sterben. Es ist der Unteroffizier X, den Sie kennen. Sein einziger Wunsch ist, Ihnen die Hand drücken zu dürfen, ehe er stirbt.»

Der General zögerte nicht lange, verließ sein Hauptquartier und fuhr zum Spital, um den letzten Wunsch eines Wehrmannes zu erfüllen.

Hitler

Kurz vor Beginn des Zweiten Weltkrieges hätte ein Zufall beinahe die Welt von Adolf Hitler befreit. Am Abend des 8. November 1939 betrat er wie in jedem Jahr den «Bürgerbräukeller» in München, wo sich seine «alten Kämpfer» versammelt hatten, um des Putsches von 1923 zu gedenken. Hitler sprach nur sehr kurz und verließ, rascher als vorgesehen, den Saal. Wenige Minuten später zerstörte eine Explosion den Raum, tötete mehrere Parteigenossen und verletzte andere schwer. Hatte die Gestapo das Attentat selbst angestiftet? Man weiß es nicht. Hitler nahm seine Rettung als Fingerzeig der Vorsehung: sie hatte ihn bewahrt, damit er seine «Mission» erfülle.

Etwas später, am 23. November 1939, erklärte er den Oberbefehlshabern: «Als letzten Faktor muß ich in aller Bescheidenheit meine eigene Person nennen: unersetzbar. Weder eine militärische noch eine zivile Persönlichkeit könnte mich ersetzen. Die Attentatsversuche können sich wiederholen. Ich bin überzeugt von der Kraft meines Gehirns und von meiner Entschlußkraft.»

(Nach «Hitler» von Werner Klose)

g) *Der Tod*

Guisan

«... Wenn wir nun in dieser Stunde dem General die letzte Ehre erweisen, scheint es mir unerlässlich, an diesen Gipfelpunkt seiner Laufbahn zu erinnern, wo er den Mut aufbrachte zu einer Entscheidung, die die Soldaten von ihren Familien und die Armee von einem großen Teil des Volkes, das sie zu verteidigen hatte, trennte und wo er auch die Kraft besaß, dieser Entscheidung zur allgemeinen Anerkennung zu verhelfen. Der General sah damals weit in die Zukunft voraus, opferte er doch einen Teil des Landes, um es zu erhalten, damit es – vielleicht vorübergehend verstümmelt – nach einer möglichen Katastrophe in Unabhängigkeit und Ehre wieder auferstehen könne.

Der Armee in der Stunde der Gefahr Vertrauen in sich selbst und dem Volke Vertrauen in die Armee eingeflößt zu haben, war das große Verdienst des Generals. Die außerordentliche Beliebtheit in allen Teilen des Landes, in allen Kreisen, war die Antwort, die die Eidgenossen einem energischen, festen und entschlossenen Oberbefehlshaber gegeben haben, einem Oberbefehlshaber, in dem sie den sichern, gleichzeitig aber auch wohlwollenden, verständnisvollen, gerechten und menschlichen Führer erblickten.

Nach seinem Abschied diente der General weiterhin; dieser Abschied war kein Aufgeben, sondern eine Fortsetzung, eine neue und wohltuende Form des Wirkens, damit das Land das bleibe, was es während des Krieges war. Für alle, die unter ihm gedient hatten, blieb er der General; er war aber auch der väterliche und wohlwollende Freund aller derer, die sich mit ihren Sorgen an ihn wandten oder von ihm Hilfe und Rat erbaten. Nie blieb ein an ihn gerichteter Brief ohne Antwort. So hat sich sein Leben harmonisch fortgesetzt, bis ans Ende im Dienste des Vaterlandes.

Frau Guisan, Sie haben während mehr als sechzig Jahren an der Seite des Generals gelebt, Freud und Leid mit ihm geteilt. Während des Aktivdienstes waren Sie durch soziale Tätigkeit in der Armee mit seiner Arbeit verbunden. Wir sind Ihnen dankbar für das, was Sie für ihn und für unser Land getan haben. Ich entbiete Ihnen und Ihren Kindern in Ihrem großen Leid ehrerbietige Anteilnahme des Bundesrates, der Armee und des Schweizer Volkes. Ihr Leid ist unser Leid. – Der General hat uns verlassen. Aber er hat uns eine Lehre und ein Beispiel von Hingebung und Treue gegeben, dem jeder an seinem Platz nachzuleben sich bemühen möge.»

(Aus der Rede des Bundespräsidenten Petitpierre anlässlich der Beisetzung)

Die Ehrensalue

Nach einer letzten Ehrung auch der Trauerfamilie wurde der Sarg des Generals nach dem Friedhof Pully gebracht. Dort ließ man ihn in das Grab hinab, welches an seinem Kopfende ein aus roten und weißen Nelken bestehendes Schweizer Kreuz trug. Noch ein Gebet von Pfarrer Demierre, und dann krachte die Ehrensalue über dem offenen Grab, wo der Freund und Beschützer unseres Volkes seine irdische Ruhestätte nun gefunden hat.

Hitler

Hitler verbrachte am 20. April 1945 seinen 56. Geburtstag im Führerbunker unterhalb der zerstörten Reichskanzlei. Die nationalsozialistischen Führer Göring, Goebbels, Himmler und andere gratulierten ihm zum Geburtstag. Die Lage an der Front war verzweifelt. Die Russen näherten sich bei der Eroberung Berlins immer mehr dem Zentrum der Stadt. Düster meldete der Generalstabschef Krebs von der aussichtslosen Lage und bemerkte, daß es nur noch einige Tage dauern würde, bis die Russen vor der Reichskanzlei stünden.

Später machten einige Generale Hitler den Vorschlag, Berlin zu verlassen und im Süden die Leitung des Staates weiterzuführen. Hitler lehnte ab und gab zu verstehen, daß er in Berlin bleiben und sterben werde.

Hitler war geistig und körperlich zu einer Ruine geworden. Ein General, der in den letzten Tagen zum Führer in den Bunker gerufen wurde, erzählte: Hinter einem Tisch mit Landkarten saß der Führer des Deutschen Reiches. Bei meinem Eintritt wandte er den Kopf. Ich sah ein aufgedunsenes Gesicht mit den Augen eines Fieberkranken. Der Führer versuchte aufzustehen. Dabei bemerkte ich zu meinem Entsetzen, daß seine Hände und eines seiner Beine unaufhörlich zitterten. Mit großer Mühe gelang es ihm, sich zu erheben. Mit verzerrtem Lächeln gab er mir die Hand und fragte mit kaum vernehmbarer Stimme, ob er mir schon früher begegnet wäre. Als ich ihm erwiderte, daß ich ein Jahr zuvor aus seiner Hand das Eichenlaub zum Ritterkreuz empfangen hätte, sagte er: «Ich erinnere mich an den Namen, aber an das Gesicht kann ich mich nicht mehr entsinnen.» Sein Gesicht glich einer lächelnden Maske. Hierauf setzte sich der Führer wieder mit Mühe in seinen Sessel. Sogar beim Sitzen war sein Bein in unaufhörlicher Bewegung, das Knie bewegte sich wie ein Uhrpendel, nur etwas schneller...

Unterdessen trafen noch schlechtere Meldungen im Führerbunker ein: Göring und Himmler, seine «getreuesten» Gefährten, hatten versucht, mit den Alliierten Verbindung aufzunehmen, um über eine Kapitulation zu verhandeln. Hitler tobte vor Wut und stieß beide aus der Partei aus!

Aus Italien kam die Nachricht, daß Mussolini und seine Freundin auf ihrer Flucht in Richtung Schweiz von italienischen Partisanen ergriffen und sogleich erschossen worden seien. Die Leichen wären in Mailand aufgehängt und der Bevölkerung zur Schau gestellt worden.

Hitler bereitete sich nun auf seinen Tod vor. Er verheiratete sich im Bunker mit seiner Freundin Eva Braun und schrieb sein Testament.

Am Nachmittag des 30. April nahm sich Hitler in seinem Zimmer durch Gift das Leben. Auch seine Frau, Eva Braun, vergiftete sich. Beide Leichen wurden in einem Graben vor dem Führerbunker mit Benzin übergossen und verbrannt. Der Führer des tausendjährigen Reiches war zwölf Jahre und drei Monate nach seiner Reichsgründung nicht mehr!

Aus: II. Weltkrieg, Zusammenbruch, Heft 5 der Reihe «Geschichte unserer Zeit»

10. Und der Lehrer?

Meinen Ausführungen würde das Entscheidende fehlen, wenn ich zum Schluß nicht noch auf die Rolle des Lehrers im Unterricht der Zeitgeschichte hinweisen würde. Alles methodische Bemühen, auch die minutiöse Beachtung methodischer Hinweise, entzündet nicht jenes Feuer, das während des Geschichtsunterrichtes in der Klasse brennen soll. Das Feuer und den Zündstoff liefert der Lehrer, der begeistert und mitreißend vor die Klasse tritt, der mit wachen Augen und innerer Anteilnahme die Geschehnisse der heutigen Zeit wahrnimmt, verfolgt und kritisch in sich verarbeitet. Fragen sie mich nicht, wie das Feuer auf die Klasse übertragen werden kann! Das ist ein Geheimnis, das durch keinerlei methodische Maßnahmen aufgeheilt werden kann. Aber daß es dieses Feuer im Lehrer braucht, zeigt der folgende Aufsatz eines Rekruten sehr eindrücklich.

Ein Geschichtslehrer, den ich nicht vergessen werde

Es gibt Menschen, die braucht man nur einmal, einen flüchtigen Augenblick lang, zu sehen, um sie nie mehr zu vergessen; andere, denen man Tag für Tag begegnet und an deren Gesicht man sich nicht erinnert, so sehr man auch versucht. Es geht hier nicht um das markante Profil oder um die römische Nase; es geht um die Persönlichkeit.

In meinem von Schule ausgefüllten Leben habe ich von neun Geschichtslehrern, bzw. -lehrerinnen, Unterricht erhalten und kann dabei mit gutem Gewissen behaupten, daß acht unter ihnen so farblos, in ihren Ausführungen so trocken waren, daß man ihren Argumenten gegenüber reglos blieb, stumm und im Innersten unberührt. Ich streite nicht ab, daß alle ihren Stoff beherrschten, durch und durch. Und doch, diese Geschichtslehrer glichen Chronisten anstatt beweglichen Berichterstattern, und das hochgepriesene Datum triumphierte. Viele Kollegen fanden ihre Befriedigung im Auswendiglernen der Daten, es war der schnellste und der sicherste Weg zu einer guten Note; aber: von Geschichte nichts, keine Spur.

Und dann, eines Tages im Gymnasium, wurde

uns der neue Geschichtslehrer vorgestellt. Er war Norddeutscher und absolvierte in der Schweiz seine Auslandsstudien. Er fiel niemandem auf, wenn er gedankenversunken durch die Straßen ging, er hatte kein markantes Profil und keine Römernase, doch wenn man mit ihm sprach, war man unweigerlich gefesselt. Seine Dialektik stellte alles bisher Gehörte in den Schatten. Unter ihm lernten wir den Marxismus, die Thesen von Hegel und Feuerbach, die stalinistische Auffassung des kommunistischen Systems und viele Details kennen. Einen ganzen Monat lang schwelgten wir im Diamat, büffelten Histomat, zerfetzten «das Kapital», ließen es hochleben; solange bis wir blindlings und im Schlaf das Ganze beherrschten. Dann, als es soweit war, stellte sich unser Lehrer vor die Klasse und sagte: «Ich bin der Kommunist, ihr meine ideologischen Gegner. Und nun, greift an!» Und wir griffen an. 23 Stück waren in unserer Klasse; Argumente prasselten auf den Lehrer nieder, bis die ganze Wandtafel vollgeschrieben war. In weniger als einer halben Stunde waren alle geplatzt, und hätten wir nicht das Lachen des Lehrers gesehen, wir wären als überzeugte Kommunisten nach Hause gegangen. Dann tauschten wir die Rollen; wir waren Verteidiger, er Staatsanwalt, und so sehr wir uns auch bemühten, unser ehemals so glanzvolles und fugenloses Gebäude aufrecht zu erhalten, wir mußten die Waffen strecken. Ich bin überzeugt, daß es nicht ein Argument gab, das nicht gefallen wäre, und trotzdem: der Kommunismus blieb auf der Strecke. Dabei aber ließ es nun unser Lehrer nicht bewenden. Er zeigte uns die Lücken auf, die wir nicht gefunden hätten, die sein Gebäude aber zum Einsturz gebracht hätten. Er spielte uns die ganze Diskussion auf Tonband nochmals vor, verwies auf die Stellen, bei denen wir auf seine dialektischen Fallen und Trugschlüsse prompt hereingefallen waren und lehrte uns, Argumente auf ihre Stichhaltigkeit zu prüfen. Auch unterließ er es nicht, auf die damalige Weltsituation zu verweisen (wie bei jedem Ereignis, das damals die Öffentlichkeit bewegte) und uns immer über aktuelle politische Fragen aufzuklären. Sein Unterricht glich einem Gefecht, von der ersten bis zur letzten Minute mit dem vollen Einsatz geführt, und wenn er auch meistens siegte, war er doch voll Bescheidenheit, erklärte uns seine Tricks und ließ, wenn er aus dem Zimmer ging, eine dankbare und angeregte Klasse zurück.

Literatur:

Konrad Bächinger, Josef Fisch und Ernst Kaiser:

Laßt hören aus alter Zeit

Heft 19, General Guisan: Haltet durch!

Verlag Arp, St. Gallen

Ebeling Hans:

Methodik des Geschichtsunterrichts

Hermann-Schroedel-Verlag, Hannover

Roth Heinrich:

Kind und Geschichte

Kösel-Verlag, München

Roth Heinrich,

Unveröffentlichte Vortragsmanuskripte zum
Geschichtsunterricht in der Volksschule

Roth Heinrich und Weiß Josef (Herausgeber):

«Geschichte unserer Zeit», Artel-Verlag, Wattwil

– Bächinger Konrad:

Heft 3, Hitlers Weg in den Krieg

– Benz Josef:

Heft 4, Zweiter Weltkrieg, I. Teil, Überfall

– Weiß Josef:

Heft 5, Zweiter Weltkrieg, II. Teil, Zusammenbruch

– Göldi Hans:

Heft 6, Die Russische Revolution

Pädagogische Rekrutenprüfungen.

Eidgenössische Drucksachen- u. Materialzentrale, Bern.
Bericht 1965

«Werktätige Jugend», Bd. IX.

Verlag Gassmann, Solothurn

Herrn Prof. Dr. A. Brücher, Seminar Rorschach, danke
ich für die Überprüfung der zeitgeschichtlichen Ar-
beitsreihe.

Aus Kantonen und Sektionen

Luzern: Lesefreudige Luzernerjugend

Dieser Tage konnte der Präsident der kant. Schulbibliothekkommission, Bezirksinspektor Hans A. Müller, den erfolgreichen Abschluß der 3. Jugendbuchaktion bekanntgeben. 1966 wurde auf seine Initiative hin der Versuch erstmals im ganzen Kantonsgebiet durchgeführt und stieß begreiflicherweise da und dort auf Skepsis. Er ließ sich jedoch bereits recht vielversprechend an, wurden doch für Fr. 41 600.— Bücher abgesetzt. Im folgenden Jahr stieg das Ergebnis um weitere 10 000 Franken an, und auf Weihnachten 1968 fanden über 6000 Bücher im Werte von Fr. 58 000.— den Weg zum jungen Leser. Bekanntlich geht es den Organisatoren darum, das Kind in gezielter Werbung mit dem guten Buch zu konfrontieren und ihm womöglich zu einem Buchgeschenk zu verhelfen. Zu diesem Zweck zirkulierten während rund zwei Monaten — Mitte Oktober bis Mitte Dezember — acht Sortimenten zu je 360 Büchern — alle säuberlich in Plasticfolien eingebunden — nach einem minutiösen «Fahrplan» in einem Großteil des Kantons. Von 103 Gemeinden beteiligten sich deren 79 daran. In gemeinde- und klassenweisen Ausstellungen wurden den Schülern von der 1. Primarklasse bis zur letzten Volksschulklasse, aber auch den untern Abteilungen der Mittelschule und nicht zuletzt zur beruflichen Information an den Lehrerseminarien eine Auswahl wirklich empfehlenswerter

Jugendliteratur vor Augen geführt, wobei neben zahlreichen Neuerscheinungen altbewährte Titel nicht fehlten. Die von der Kommission zusammengestellte, nach Altersstufen aufgebaute Bücherliste gelangte in sämtlichen Gemeinden zur Verteilung und war vielen Eltern eine wertvolle Hilfe beim Kauf von Jugendbüchern. Kinder, die nicht das Glück hatten, ein Buch unter dem Christbaum zu finden, profitierten ebenfalls von der Aktion, weil das gesamte Ausstellungsgut von den Schulbibliotheken zu einem Liquidationspreis erworben werden konnte und nun dort zur Lektüre bereitsteht. Es darf besonders hervorgehoben werden, daß die gesamte Aktion auf einer beispielhaften Zusammenarbeit zwischen Buchhandel und Lehrerschaft beruht. Allen Beteiligten erwachsen beträchtliche Umtriebe, die aber auf sich genommen werden, da jedermann überzeugt ist, daß die Anstrengungen zur Verbreitung des guten Jugendbuches nicht erlahmen dürfen. Das Minderwertige macht sich allenthalben breit und preist sich an. Darum darf das Gute nicht im Hintergrund verharren. Es muß gezeigt werden. Die Jugendbuchaktion bildet eine Möglichkeit dazu und verdient die Unterstützung aller interessierten Kreise. A. Zehnder

Luzern: Der katholische Lehrerverein tagte in Hochdorf

Der Katholische Lehrerverein der Schweiz, Sektion Hochdorf, stellte seine diesjährige Jahresversammlung unter das Thema Entwicklungshilfe. Zu diesem brennenden Zeitproblem konnte der Direktor der Caritas, Dr. P. Kuhn, als Referent gewonnen werden.