

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift  
**Band:** 39 (1929)  
**Heft:** 1-2

**Artikel:** Der Geschichtsunterricht in der Sekundarschule  
**Autor:** Blaser, R.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-788240>

#### **Nutzungsbedingungen**

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

#### **Conditions d'utilisation**

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

#### **Terms of use**

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

**Download PDF:** 12.01.2026

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

Ausrüstung an ihre grosse und schöne Aufgabe herantrete, dass sie, trotz der dankbaren Hingabe an die heiss geliebte Einzelwissenschaft, den Dienst am lebendigen Ganzen: an der Schule und an der Jugend als höchste Verpflichtung im Herzen trage. *Dr. Max Zollinger.*

## Der Geschichtsunterricht in der Sekundarschule.

Die Reformbestrebungen der Arbeitsschulrichtung, verbunden mit den Ergebnissen moderner Geschichtsforschung und Geschichtsphilosophie und die durch die Erfahrungen der Kriegs- und Nachkriegszeit teilweise gewandelten politischen Anschauungen haben im Geschichtsunterricht eine innere Gärung bewirkt, deren Auswirkungen sich nicht nur in den vom Krieg direkt betroffenen Ländern, sondern auch bei uns fühlbar machen<sup>1)</sup>. Diese Gärung erzeugte eine geradezu unübersehbare Hochflut geschichtsmethodischer Literatur.

Die nachstehende Arbeit will nun versuchen, aus der arbeitsschulmethodisch eingestellten Literatur diejenigen Anregungen zusammenzufassen, deren Verwirklichung in unsern Sekundarschulen möglich erscheint. Rein pädagogische Fragen, die damit in Zusammenhang gebracht werden könnten oder müssten, wurden nicht berücksichtigt, ebenso musste auf eine, wenn auch noch so kurze Skizze der geschichtsphilosophischen Strömungen verzichtet werden, nicht, weil beides nicht von grösster Bedeutung wäre, sondern weil der verfügbare Raum zur Beschränkung zwang. Da die vorliegende Arbeit als Referat an der luzernischen kantonalen Sekundarlehrerkonferenz gehalten wurde, allerdings in erweiterter Form, so berücksichtigen die meisten praktischen Hinweise vor allem luzernische Verhältnisse.

Dass die Arbeit grosse Lücken enthält, da die bestehende Literatur nur zu einem kleinen Teile benutzt werden konnte, ist mir sehr wohl bewusst. Wenn es ihr aber gelingt, da und dort den Geschichtsunterricht anzuregen, den Lehrer zu bewegen, alte Geleise zu verlassen, dann hat sie ihren Zweck erfüllt.

### I.

Welches ist die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes in unserer Volksschule? Man hat im Laufe der Zeit allerlei von ihm verlangt. Für die einen war er eine Beispielsammlung für die Sittenlehre, andern genügte es, wenn erreicht wurde, dass der Schüler gewissermassen das historische Lexikon seiner Stufe darstellte, wieder andern diente er zum Zwecke einer sogenannten allgemeinen Bildung. Eine auch in unsern Büchern häufige Auffassung verlangte von ihm nur Weckung und Stärkung patriotischer Gefühle.

Neuere Geschichtsmethodiker haben die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes im wesentlichen wie folgt umschrieben<sup>2)</sup>:

Der Geschichtsunterricht hat eine Teilaufgabe der Erziehung zu lösen, also einen Teil jener Arbeit zu leisten, die den Menschen zur selbständigen Erfüllung seiner Lebensaufgabe befähigen soll. Der Mensch ist aber nicht nur Individuum, sondern auch Glied einer Gemeinschaft, die ihm erst

<sup>1)</sup> Ficker, S. 1; Meier, Von der Not des Geschichtsunterrichts, Heft 3/5 der Schweiz. Pädagogischen Zeitschrift 1928.

<sup>2)</sup> Lehrplan für bernische Primarschulen. — Die neuen Lehrpläne für die Sekundarschulen und Progymnasien des Kantons Bern. — Dienstbach, S. 10ff.

die Befriedigung seiner Lebensbedürfnisse ermöglicht. Jeder Fortschritt dieser Gemeinschaft hinwiederum beruht auf der Arbeit des Individuums. Jeder Unterricht arbeitet also daran, die Kinder zu wertvollen Gliedern des Volksganzen zu erziehen, d. h. sie zu befähigen, an den kulturellen Aufgaben der Gegenwart lösend mitzuarbeiten. Der Geschichtsunterricht hat den Schüler in das Werden dieser Kulturaufgaben einzuführen. Er hat ihn mit den Geschicken unseres Volkes bekannt zu machen, ihn diese nach Möglichkeit innerlich miterleben zu lassen, damit er die Gegenwart aus der Vergangenheit verstehen lerne und befähigt werde, in der Zukunft als Glied der Volksgemeinschaft in dieser und für diese zu wirken.

## II.

Die Zielsetzung führt uns ohne weiteres zur Frage nach dem Lehrstoff<sup>1)</sup>.

Der historische Stoff ist von so unübersehbarer Weite, dass jede historische Darstellung, auch die sogenannte Universal- oder Weltgeschichte, nur einen Ausschnitt daraus bilden kann. Ausschnitt ist aber in der Geschichte gleichbedeutend mit Auswahl und Auswahl mit Wertung; denn jede Auswahl wird mitbedingt durch Überlegungen geschichtsphilosophischer Natur.

Für den Geschichtsunterricht ist die Auswahl in erster Linie eine Frage der Ökonomie. Der Lehrer hat sich dabei von zwei Überlegungen leiten zu lassen: er fragt sich, welche geschichtlichen Tatsachen der Schüler unbedingt kennen müsse, um die Stellung und die Geschichte unseres Volkes zu verstehen, und in welcher Form er diese Tatsachen zu erfassen vermöge. Was nach dieser Sichtung als zu weitgehend erscheint, ist wegzulassen.

Bei konsequenter Anwendung dieser Auswahlgrundsätze wird endlich einmal der Vollständigkeitswahn, dieser gefährliche Feind unseres Unterrichtes<sup>2)</sup>, verschwinden. Lehrpläne, Lehrbücher, Geschichtslehrer, alle glaubten, sie müssen stets am sogenannten Anfang anfangen, um, wie Dr. Meier treffend bemerkt, „ja die Exposition des Ganzen nicht zu verfehlen, ähnlich wie bei einer Tragödie oder einem dreibändigen Roman“<sup>3)</sup>. Rein positivistische Einstellung wird uns allerdings zwingen, beim Eiszeitmenschen oder wo möglich noch früher einzusetzen und dabei zu vergessen, dass glücklicherweise immer etwas schon vorangegangen ist. Bei dieser Überspannung des Positivismus übersieht man nur allzu leicht, dass die Schüler unserer Stufe die zum Erfassen historischer Zusammenhänge notwendige geistige Reife gar nicht besitzen. Anderseits werden wir bei uns nicht so weit gehen, wie Dr. Kawerau<sup>4)</sup> vorschlägt, nämlich den Geschichtsunterricht erst mit der Reformation zu beginnen, da die Gefühlsbeziehungen nicht vor diese Periode zurückreichen. Dies dürfte bei uns wohl nirgends zutreffen, da Anknüpfungspunkte an die Zeit vor der Reformation doch überall anzutreffen sind. Wir beginnen da, wo sich die frühesten Anknüpfungspunkte finden oder, wenn solche fehlen, wo es die Aufgabestellung verlangt.

In diesem Zusammenhang seien kurz einige Fragen berührt, die sich bei der Stoffwahl ergeben.

<sup>1)</sup> Vgl. Schrag, S. 70.

<sup>2)</sup> Barth, Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts an den schweizerischen Mittelschulen. Schweiz. Pädagogische Zeitschrift 1915, S. 144.

<sup>3)</sup> Meier, Von der Not des Geschichtsunterrichts. Schweiz. Pädagogische Zeitschrift 1928, S. 61.

<sup>4)</sup> Kawerau, S. 51 ff.

a) Allgemeine oder nur Schweizergeschichte? Diese Frage drängt sich auf beim Vergleich zwischen Lehrbuch und Lehrplan gewisser Kantone. (So verlangen z. B. Solothurn, Aargau, Luzern, Baselland im Lehrplan allgemeine und Schweizergeschichte, während ihre Lehrbücher nur Schweizergeschichte enthalten.) Nach unserer Zielsetzung müssen die Schüler in erster Linie die heimatliche Geschichte kennen. Dass aber diese Geschichte kein Geschehen für sich ist, unabhängig von dem, was ausserhalb unserer Grenzen sich abspielte, soll auch der Sekundarschüler einsehen. Immer wird zwar die allgemeine Geschichte erst in zweiter Linie kommen, und nur diejenigen Epochen werden behandelt, deren Wirksamkeit bis in die Gegenwart fühlbar ist<sup>1)</sup>). Wenn wir diese Sichtung vornehmen, ergibt sich ohne weiteres eine starke Kürzung der mittelalterlichen Kriegsgeschichte zugunsten der Neuzeit, dafür eine stärkere Betonung der kulturellen Leistungen des Mittelalters.

Die Frage muss daher beantwortet werden: Vaterländische und allgemeine Geschichte<sup>2)</sup>.

b) Eine zweite, heftiger diskutierte Frage heisst: Politische oder Kulturgeschichte<sup>3)</sup>?

Während man bis ins erste Jahrzehnt unseres Jahrhunderts hinein in erster Linie die politische, d. h. Staaten- und Kriegsgeschichte betonte und die Kulturgeschichte in die zweite oder dritte Linie schob, wenn nicht gar wegliess, heisst die Lösung seither: „Mehr Kulturgeschichte!“ Diese Forderung ist an sich nicht neu; Comenius verlangt z. B. in seiner „Didactica Magna“ für die 2. bis 5. Klasse seiner Lateinschule kulturelle und erst in der 6. Klasse allgemeine politische Geschichte. In neuester Zeit ist eine reiche Literatur für kulturgeschichtlichen Unterricht entstanden. (Tecklenburg, Scheiblhuber, Steinhäusen usw.)

Für unsere Stellungnahme dürfen wir in erster Linie nicht vergessen, dass, obwohl der Staat die Kulturgüter nicht geschaffen hat, er sie uns doch erst in Ruhe geniessen lässt. Wenn daher die Schüler, gemäss unserer Aufgabestellung, unsren komplizierten Staat verstehen sollen, so müssen wir die politische Geschichte, die uns die Entwicklung dieses Staates aufzeigt, an erster Stelle belassen. Eine richtig durchdachte Staatengeschichte führt ja ohne weiteres zur Kulturgeschichte: so ist der Urner Freiheitsbrief z. B. ohne Gotthardpass unerklärlich, so die Reformation ohne die geistige und wirtschaftliche Lage in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts. Anderseits bleibt zu beachten, und diese Tatsachen werden von den Verfechtern der Kulturgeschichte mit Vorliebe angeführt<sup>4)</sup>), dass wir uns z. B. an den Schöpfungen des griechischen Geistes und an der Renaissance begeistern, während die gleichzeitigen politischen Ereignisse nur noch den Spezialhistoriker zu fesseln vermögen. Gewiss wird im Unterricht der Verlauf der politischen Geschichte die Wahl der kulturgeschichtlichen Bilder beeinflussen, unbedingt muss aber neben den Helden des Schwertes und der Staatskunst der Held des Geistes treten.

Freilich, auf eine Schwierigkeit sei hingewiesen: es ist viel leichter, den Kindern politische Geschichte näher zu bringen, als Kulturgeschichte, weil Ereignisse leichter zu schildern sind als Zuständliches. Auch versagen gerade da meistens unsere Lehrbücher. Grundsatz für die kulturgeschichtliche Darstellung bleibe: Schilderung in Handlung auflösen. Dass sich

<sup>1)</sup> Thommen in „Nationale Erziehung“, Schweiz. Pädagogische Zeitschrift 1915.

<sup>2)</sup> Vgl. Schrag, S. 70 ff.

<sup>3)</sup> Dienstbach, S. 13. — Friedrich, S. 9 ff.

<sup>4)</sup> Friedrich, S. 9.

das ganz hübsch machen lässt, zeigt z. B. das neue Geschichtsbuch für die Primarschulen des Kantons Luzern.

Wenn wir übrigens vom Geschichtsunterricht mehr Kulturgeschichte verlangen, so heisst das in erster Linie, dass die Überwertung der Kriegsgeschichte<sup>1)</sup>, wie sie noch weitherum Sitte ist, verschwinden muss. Ich betone: die Überwertung, nicht die Kriegsgeschichte überhaupt. Denn diese können wir gar nicht eliminieren, ohne der Geschichte Gewalt anzutun: der Krieg ist eine Tatsache und muss genau so als Äusserung des menschlichen Wesens betrachtet werden, wie etwa die Kunst. Es gilt aber festzustellen, was davon behandelt werden soll. Dass z. B. alle Gefechte des Schwabenkrieges und alle Raufereien unserer Reisläufer in Italien, und wären sie noch so glorreich, die gleiche eingehende Behandlung verdienen wie etwa Morgarten, Sempach und Murten, wird man kaum behaupten dürfen, in der Sekundarschule auf keinen Fall. Grundsätzlich müssen wir jede Verherrlichung des Krieges, wie sie sich, gewollt oder ungewollt, in Büchern noch heute findet, ablehnen, ebenso grundsätzlich aber auch die von ungeschickten Pazifisten propagierte und der historischen Wahrheit entgegenstehende völlige Ausschaltung der Kriegsgeschichte<sup>2)</sup>.

Die Antwort auf die eingangs gestellte Frage muss daher lauten: Politische und Kulturgeschichte.

c) Ein Grundsatz, der heute kaum mehr übersehen wird, den wir aber noch stärker betonen müssen, ist der der Anlehnung an die engere Heimat<sup>3)</sup>. Wohl verlangten psychologische Erwägungen immer die Anknüpfung an Bekanntes, an den Anschauungskreis der Kinder. Darunter verstehe ich aber das Dorf, die Stadt und nicht die ganze Schweiz. Ich möchte nicht missverstanden werden: Dadurch, dass wir vom Wohnort ausgehen, soll dieser Wohnort nicht der Mittelpunkt des Weltgeschehens werden. Wo die Heimatgeschichte keine Anknüpfungspunkte bietet, hat sie zurückzutreten. Dieses Zurücktreten darf aber nicht im Anfange des geschichtlichen Unterrichts geschehen; die historischen Begriffe müssen an heimatlichem Material erarbeitet werden. Die bewusste Einstellung auf die heimatliche Grundlage wird uns auch am ehesten dazu bringen, Ballast auszuschalten.

d) Von weitern stofflich-methodischen Vorfragen sei noch kurz die der Behandlungsform gestreift: monographisch oder biographisch<sup>4)</sup>?

Obschon die biographische Form unbestreitbare Vorzüge bietet, möchte ich sie nicht rein verwenden, sondern verbunden mit der monographischen. Wenn wir die Geschichte nur um Biographien gruppieren, so erziehen wir die Schüler zu einer durchaus unhistorischen Denkweise. Man braucht nicht ausgesprochener Positivist zu sein, um zu dieser Erkenntnis zu gelangen. Zudem ergeben sich gerade für die Schweizergeschichte bei rein biographischer Betrachtungsweise eine Menge Schwierigkeiten, wenn wir nicht ganz unbedeutende Persönlichkeiten in den Mittelpunkt der Darstellung rücken wollen. Dem grossen Interesse, das die Kinder für das Schicksal der Menschen bekunden, kann man in kulturgeschichtlichen Schilderungen leicht entgegenkommen, wenn man sie in Erzählungen umwandelt.

e) Wie der Stoff auf die einzelnen Klassen verteilt werden könnte,

<sup>1)</sup> Vgl. Meister, Der neue Geschichtsunterricht, S. 8 und 35.

<sup>2)</sup> Vgl. Meier, Von der Not des Geschichtsunterrichts, S. 135; ebenso Schrag, S. 69.

<sup>3)</sup> Vgl. Ficker, S. 33; ebenso Friedrich, S. 18 und Meister, Der neue Geschichtsunterricht, S. 37.

<sup>4)</sup> Vgl. Dienstbach, S. 32.

soll hier nicht erörtert werden, da diese Verteilung sich nach den Schulverhältnissen richten wird, die von Kanton zu Kanton wechseln. In einer Frage jedoch sind, Irrtum vorbehalten, alle kantonalen Lehrpläne einig: sie verlangen den chronologischen Gang des Unterrichts, während heute zahlreiche Reformer die regressive Methode befürworten<sup>1)</sup>. Beide Richtungen haben gute Gründe für ihre Auffassung. Es ist zweifellos richtig, dass die einfachen Verhältnisse der Vergangenheit uns oft psychologisch näher liegen als die komplizierten der Gegenwart, es ist aber ebenso richtig, dass gewisse Gebiete der alten Geschichte eine gedankliche Mitarbeit des Schülers verlangen, die der Schüler der Unterstufe nicht zu leisten vermag. Ich möchte hier auf einen Weg hinweisen, der mir die Vorteile beider Anschauungen zu vereinigen scheint. Seit einem Dezenium haben wir an der städtischen Sekundarschule in Luzern der I. Klasse den Zeitraum Völkerwanderung — französische Revolution, der II. Klasse denjenigen seit der Revolution zugewiesen, gehen also chronologisch vor. Die III. Klasse (fakultativ) behandelt die Geschichte des Altertums. Wir versparen somit den schwierigsten Teil der Geschichte, für den uns Anknüpfungspunkte fehlen, auf die letzte Klasse.

#### IV.

Nach diesen mehr allgemeinen Erörterungen möchte ich übergehen zur Besprechung des „Wie“. Ich setze die Leitgedanken der Arbeitsschulmethodik als bekannt voraus. Dass für den Geschichtsunterricht vor allem die Ideen des Kreises um Gaudig und Scheibner in Betracht kommen, die das Prinzip der geistigen Arbeit in den Vordergrund stellen, ist klar<sup>2)</sup>. Gewiss wird auch die manuelle Arbeit für den Geschichtsunterricht nutzbar gemacht werden können, aber nur in beschränktem Masse, wenn der Unterricht nicht zur Spielerei werden soll.

Es wird sich nun im folgenden darum handeln, die verschiedenen Arbeitsformen, in denen sich die geistige und manuelle Arbeit der Schüler bewegen kann, zu skizzieren.

Wie erreichen wir die Selbsttätigkeit der Schüler im Geschichtsunterricht? Entschuldigen Sie die Binsenwahrheit: Nur der Lehrer wird im Geschichtsunterricht die Schüler zur Arbeit am historischen Stoffe führen und anregen, der selbst von diesem Stoffe angeregt und durchdrungen ist. Darum muss der Lehrer selbst ein guter Kenner der Geschichte und nach Möglichkeit selbst Heimatforscher sein. Ich muss daher, um vom Schüler zu sprechen, mit dem Lehrer beginnen.

Geschichte ist ein Fach, in dem auch der grösste Kenner nie auslernt<sup>3)</sup>. Dass der Lehrer den Stoff nicht im Schulbuch, sondern im grössten wissenschaftlichen Werke, sei es, je nach Umständen, Gesamtdarstellung oder Spezialwerk, studiert, ist wohl selbstverständlich. An solchen Werken ist ja kein Mangel, im Gegenteil.

Nachdem wir die Forderung aufgestellt haben, dass die engere Heimat Zentralpunkt des Geschichtsunterrichts sein soll, ist es selbstverständlich, dass der Lehrer die Heimat gründlich kenne<sup>4)</sup>. Er wird also neben dem

<sup>1)</sup> Vgl. dazu: Bauser, Das deutsche Kulturgut als Grundlage des deutschen Bildungswesens, S. 141. Leipzig 1925. — Meier, Von der Not des Geschichtsunterrichts.

<sup>2)</sup> Vgl. dazu: Schrag, S. 1 ff; ebenso Scheibner, Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung, S. 135 ff. Leipzig 1928. — Dienstbach, S. 40.

<sup>3)</sup> Vgl. Dienstbach, S. 41 ff. (mit Bibliographie) und Friedrich, S. 27.

<sup>4)</sup> Vgl. Dienstbach, S. 50 ff., ebenso Dr. F. Blaser, Das Heimatprinzip im Geschichtsunterricht, erläutert am Beispiel Triengen. (Referat an der Kantonalen Sekundarlehrerkonferenz, Luzern 1928).

Studium der einschlägigen Literatur erkunden, was in seiner Gemeinde aus vergangenen Tagen Spuren in Berichten und Überresten hinterlassen hat. Die mündliche Überlieferung umfasst Sagen, Anekdoten, Sprichwörter, die schriftliche Inschriften, genealogische Notizen, Chroniken, Berichte, Flugblätter usw. An bildlichen Überlieferungen können Karten, Pläne oder Bilder vorhanden sein. Dingliche oder sprachliche Überreste (Gräber, Ruinen, Grenzsteine, Waffen, Wappen, Trachten, Münzen, altertümliche Wortformen usw.) finden sich wohl in jeder Gemeinde. Dass die Beschäftigung mit diesen Dingen den Lehrer zu schriftstellerischer Auswertung führe, ist wünschenswert; denn es liegt noch viel ungehobenes historisches Gut in unsrern Gemeinden, in Archiven und Privathäusern. Da und dort wird sich der naturwissenschaftlichen Schulsammlung eine historische angliedern lassen: Skizzen und Photographien von alten Gebäuden, Hausinschriften, Zeugnisse früherer Kultur in Original oder Bild. Dass es sich um keine pompösen historischen Museen handeln kann, ist klar. Aber das wenige, das sich machen lässt, wird zum willkommenen Veranschaulichungsmittel und weckt das historische Interesse oft besser als viele Worte. Wo sich reichliches Material finden sollte, wird sich die Anlage einer richtigen Sammlung lohnen.

Da wir, wie ich im vorstehenden angedeutet habe, alles irgendwie dienliche Material heranziehen, so erfordert die Vorbereitung für den Geschichtsunterricht<sup>1)</sup> mehr Zeit und Mühe, als bei der blossen Verwendung des Lehrbuchstoffes. Der neu darzubietende Stoff muss stets daraufhin geprüft werden, was er für die Erfassung geschichtlicher Zusammenhänge biete, was also verwertet werden müsse, ferner was er für das Verständnis später zu behandelnder Abschnitte enthält und ob er zugleich der sozialen und staatsbürgerlichen Erziehung dienstbar gemacht werden könne. Ist der Stoff nach diesen Überlegungen gesichtet, so sind die zur Verarbeitung dienlichsten Arbeitsmethoden zu wählen. Die Art der Behandlung richtet sich sowohl nach dem Gegenstand, als nach dem Stand der Klasse, d. h. nach ihrer Vertrautheit mit den Arbeitsmethoden des Geschichtsunterrichts. Weiter wird man sich die Frage vorlegen, was zur Ergänzung an dinglichen Resten oder literarischen Denkmälern verwertet werden könne. Selbstverständlich erfordert auch die Möglichkeit der Heranziehung anderer Fächer, Geographie, Deutsch und eventuell Naturkunde, bei der Vorbereitung schon genaueste Prüfung.

Ein bis ins Einzelne gehender Plan lässt sich nach dem Gesagten vom Lehrer kaum aufstellen. Es handelt sich vielmehr um eine Rahmenvorbereitung, bei der die Linien festgehalten werden, auf denen sich die Arbeit abwickeln soll und bei der für etwa auftretende Schwierigkeiten genügend Raum gelassen ist.

Die wichtigste Aufgabe des Geschichtsunterrichts besteht nun darin, aus all den vielen Einzelteilen ein lebendiges Bild des vergangenen Lebens zu schaffen, d. h. dem Schüler den Stoff für die Bearbeitung vorzubereiten. Dass diese Darbietung am besten und eindringlichsten durch den Vortrag des Lehrers geschieht, darin sind alle Reformer einig. Daher muss in jedem Geschichtsunterricht dieser Vortrag<sup>2)</sup> Mittelpunkt des Unterrichts sein, in fesselnder Form und auf der Heimat fussend, wo es angeht, ohne weltgeschichtliche Zusammenhänge zu konstruieren, die nicht bestehen. Diese historischen Erzählungen des Lehrers — nicht Hochschulvorträge — müssen wirkliche, nach einem Höhepunkt strebende Handlungen auf-

<sup>1)</sup> Vgl. Ficker, S. 61 ff. und Friedrich, S. 26 ff.

<sup>2)</sup> Ficker, S. 70; ebenso Dienstbach, S. 57 ff. und Friedrich, S. 40 ff.

weisen, sie müssen an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit spielen. Politische, Wirtschafts- und Geistesgeschichte sind organisch miteinander zu verweben, die dargestellten Menschen sollen mit ihren Empfindungen, Reden und Handlungen die jeweilige Kulturepoche zur Darstellung bringen. Die sprachliche Form dieser Erzählungen muss natürlich der Fassungskraft der Schüler angepasst sein.

Freilich lassen sich solche Geschichtsbilder ohne ein gewisses Mass freischaffender Phantasie<sup>1)</sup> nicht gestalten. Daher gibt es Methodiker, die vor diesem Wege warnen. Ich glaube aber, wenn der Wissenschaftler im Lehrer den Dichter überwacht und wenn die Vollmacht der Phantasie nicht zu weit ausgedehnt wird, so kann ihre Tätigkeit nur zum Vorteile ausschlagen. Übrigens haben Historiker, wie Sybel und Lamprecht, die Berechtigung der Phantasie anerkannt, und von Mommsen stammt der Ausspruch: „Phantasie ist die Mutter aller Historie<sup>2)</sup>“.

## V.

In scheinbar absichtsloser Weise streut der Lehrer in seinem Vortrage Worte und Wendungen ein, die den Schüler stutzig machen und zu weiterleitenden Fragen anregen. Im Klassengespräch<sup>3)</sup> werden diese Fragen geklärt. Als Beispiel für diese Arbeit führe ich einen Abschnitt aus einer Beschreibung Alt-Luzerns an:

Durch das Weggistor traten Ulrich Föhno und Hans Wyder in die schmale äussere Weggisgasse. Die Häuser waren, bis auf eines, alle aus Holz gebaut, schmal und unansehnlich. Hinter den Häusern, gegen den See und gegen die Musegg hin, dehnten sich Gemüsegärten aus. Mitten in der Gasse, beim zierlichen Brunnen vor dem Spital, begrüsste Ulrich seinen Vetter, den reichen Glockengiesser Kupferschmid, dem das stattliche Steinhaus beim Weggistor, das erste in der Stadt, gehörte. Der Vetter Kupferschmid kam eben aus dem Badhaus und begann Ulrich von den Stadtneuigkeiten zu erzählen. Lange hielt sich dieser aber nicht auf; denn das Stehenbleiben war so wenig angenehm wie das Vorwärtskommen: da es kurz vorher geregnet hatte, war der ganze Weg aufgeweicht, gepflasterte Strassen wie in Zürich und Strassburg gab es in Luzern noch nicht. Ja, neben dem Hafnerhaus lag sogar noch ein grosser Düngerhaufen. Ein paar Enten liefen schnatternd umher, und der Feuerbeseher Frey versuchte mit grossem Geschrei sein entlaufenes Schwein wieder einzufangen. Mit Verwunderung bemerkte Hans Wyder am Musegghang Rebleute an ihrer Arbeit. Ulrich versicherte aber, der Wein von Luzern sei sehr sauer, auf der Schneiderstube gebe es einen viel bessern, aus dem Valtellin.

(Arbeitsheft für Luzerner Schüler.)

An diesen Abschnitt knüpfen sich eine Reihe von Fragen: Die Erwähnung des Weggistores führt zur Stadtbefestigung, der Name „äussere Weggisgasse“ zur Topographie der alten Stadt. Das Spital gibt Anlass zur Besprechung der mittelalterlichen Fürsorge für Kranke und Arme (Pestspital in der Senti, Pilgerspital St. Jakob). Von der Bauweise der Häuser sprechen wir im Anschluss an Kupferschmids Haus. Der Glockengiesser und die Rebleute führen uns auf verschwundene Gewerbe und Handwerke unserer Stadt, das Hafnerhaus auf Häusernamen, die Schneiderstube auf die Handwerkerzünfte usw.

<sup>1)</sup> Ficker, S. 10.

<sup>2)</sup> Schrag, S. 72.

<sup>3)</sup> Ficker, S. 13.

Die Art der hier angedeuteten Besprechung setzt allerdings kleine Klassen voraus. Ausserdem muss zuerst eine gewisse Erziehung der Schüler zum Fragen vorausgegangen sein. Am Anfange geht die Fragerei manchmal etwas bunt durcheinander. Bald merken die Schüler aber selber, dass sie rascher zum Ziele kommen, wenn sie eine gewisse Reihenfolge innehalten, so z. B. im obigen Beispiel zuerst von Bauten, dann von Strassen, dann von Personen sprechen.

Eine andere Art von Klassengespräch im Anschluss an den Lehrervortrag empfiehlt Ficker in seinem Buche „Freitätigkeit<sup>1)</sup>“. Der Lehrer erzähle ein Ereignis bis zu einem bestimmten Punkt und lasse dann die Schüler selbst die Fortsetzung finden. Diese Arbeit lässt sich nur ausführen, wenn die Schüler genügend Vorkenntnisse haben. So wäre es denkbar, dass Schüler, denen der Lehrer eine ausreichende Schilderung der Zustände der alten Eidgenossenschaft und der Ideen der französischen Revolution gegeben hat, selber das Programm der helvetischen Verfassung zusammenstellen, wobei der Lehrer das Ergebnis auf Grund der Tatsachen eventuell berichtigen würde.

## VI.

Mit dem Eindringen des Arbeitsgedankens in den Geschichtsunterricht wurde die Streitfrage der Quellenbenützung<sup>2)</sup> durch den Schüler aufgerollt. Die Volksschule stand aber der Quellenverwertung skeptisch gegenüber. Mit Beginn des Jahrhunderts setzte zudem eine Bewegung ein, die den Anschauungswert vieler Quellen gerade für die Volksschüler in Zweifel zog<sup>3)</sup>. Der bekannte Geschichtsmethodiker Scheiblhuber kam bei seinen Untersuchungen zum Schluss, dass viele Quellen weder anschaulich noch ausführlich genug seien, dass zudem die mangelhaftesten Quellen, die der frühen Vergangenheit, in die Zeit des ersten Geschichtsunterrichts fallen, wo Anschaulichkeit und Ausführlichkeit am nötigsten wären. In neuester Zeit dagegen wird die Quellenbenützung als Arbeitsmöglichkeit im Geschichtsunterricht auch für Volksschüler von namhaften Pädagogen gefordert und verteidigt. So will z. B. Dienstbach<sup>4)</sup> für die oberen Klassen der Volksschule den Vortrag des Lehrers in der Regel durch eigene Erarbeitung des Stoffes durch den Schüler anhand der Quellen ersetzen. Dabei rechnet er zu den Quellen ausser zeitgenössischen Berichten und Urkunden auch Quellen zweiten Grades, Darstellungen durch Dichter und Gelehrte, Bilder und Karten.

Bei sorgfältiger Abwägung des für uns Möglichen — vorausgesetzt sind dabei genügend Zeit, kleine Klassen und ein geeignetes Lehrmittel — ergibt sich folgende Stellungnahme:

Die Arbeit an Quellen ersten und zweiten Grades ist als wertvolle Bereicherung des Unterrichts anzustreben. Eine selbständige Erarbeitung des Wissensstoffes anhand der Quellen durch den Schüler fällt für unsere Stufe als Regel ausser Betracht, es kann höchstens in günstigen Ausnahmefällen zur Anwendung kommen. Die Arbeit an den Quellen hat vielmehr den Zweck, das geschichtliche Bild, das sich der Schüler durch den Lehrervortrag und Lektüre angeeignet hat, zu erweitern und zu vertiefen.

Ich habe das Urteil Scheiblhubers über den Wert vieler Quellen angeführt. Wir müssen uns daher fragen, welcher Art die Quellen beschaffen sein müssen, die für uns wertvoll sind. Quellenstücke sollten möglichst

<sup>1)</sup> Ficker, S. 14.

<sup>2)</sup> Ficker, S. 16 ff. — Dienstbach, S. 61 ff. — Gaudig, S. 119 ff.

<sup>3)</sup> Friedrich, S. 35 ff.

<sup>4)</sup> Dienstbach, S. 61.

vollständig wiedergegeben werden, aus dem Zusammenhang gerissene Bruchstücke sind unzweckmässig. Damit soll nicht gesagt sein, dass Quellen nicht um Stellen, die für den Unterricht belanglos sind, gekürzt werden dürfen. Nur die Technik der aus dem Kuchen herausgepickten Rosinen vieler sogenannter Quellenbücher ist abzulehnen. Fremdsprachliche Originale müssen in deutscher Übersetzung vorliegen. Ebenso glaube ich, dass auch ahd. und mhd. Quellen für unsere Stufe in der Regel in nhd. Fassung zur Verfügung stehen sollten. Die Arbeit, die für die Erklärung der schwierigen Sprachformen aufgewendet werden muss, entspricht dem für die sprachliche Bildung daraus resultierenden Nutzen nur in den seltensten Fällen. Wenn wir mhd. Stücke verwenden, so müssen sie unbedingt mit Anmerkungen versehen sein. Damit sich der Schüler auch zu Hause in die Quellen vertiefen kann — denn gerade ihre Lektüre wird sich sehr gut als Hausaufgabe eignen — muss er die Quellen gedruckt haben. Es gibt eine Reihe von Quellensammlungen für den Schulgebrauch. Brauchbar und billig ist die Ausgabe von Lambeck-Rühlmann bei Teubner, naturgemäß allerdings auf deutsche Verhältnisse zugeschnitten. Die vorzüglichen schweizerischen Ausgaben von Flaach-Guggenbühl, Oechsli und Gagliardi sind für Schüler höherer Stufen berechnet. Ein schweizerisches Werklein für unsere Stufe existiert meines Wissens noch nicht. Es bleibt bis zum Erscheinen eines solchen dem Lehrer daher nichts anderes übrig als Quellenstücke, die er im Unterricht behandeln will, entweder vorzulesen oder selber zu vervielfältigen. Im ersten Falle gestaltet sich die Behandlung schwierig, weil dann dem Schüler bei der Besprechung des Gehörten der Wortlaut nur mehr bruchstückhaft gegenwärtig ist. Zudem erschliesst sich vielen Schülern der Inhalt eines Quellenstückes nicht bei einem einmaligen Hören, so dass sie bei der Besprechung überhaupt nicht mitarbeiten können.

Die folgenden Ausführungen haben also zur Voraussetzung, dass der Schüler das Quellenstück selber in irgendeiner Form vervielfältigt vor sich habe.

a) Wie gestaltet sich nun die unterrichtliche Verwertung? Mit einem blossem Lesen und einer Kenntnisnahme der Quelle und einer Interpretation des Inhaltes durch den Lehrer begnügen wir uns nicht. Ein Beispiel: Wir sprechen von Luzern unter Murbach und Habsburg.

Zur Vertiefung der aus der Erzählung des Lehrers gewonnenen Kenntnisse lesen wir in unserem „Arbeitsheft<sup>1)</sup>“ den Abschnitt „Aus dem habsburgischen Urbar“ über Luzern. Nach der Erklärung der unbekannten Ausdrücke durch den Lehrer wird die Arbeit verteilt.

Eine Schülergruppe stellt die Naturalabgaben zusammen, eine andere die Geldsteuern, eine dritte die Angaben verkehrspolitischer Natur (z. B. Gotthardzoll) eine vierte preispolizeiliche Vorschriften. Bei der Besprechung der Resultate erhalten wir einen kleinen Einblick in die wirtschaftlichen Zustände bei Beginn des 14. Jahrhunderts, ungesucht ergeben sich Parallelen mit der Gegenwart. Der fünften Gruppe werden die Angaben staatsrechtlicher Natur (Rat) zugewiesen, sie nimmt Abschnitt II des Heftes, „Womit sich der Rat zu Luzern beschäftigte“, zu Hilfe. Sie gibt uns einen Überblick über die Tätigkeit der Ratsfunktionäre (z. B. Feuer- und Lebensmittelschau). Diese Arbeiten übersteigen die Fassungskraft eines Sekundarschülers nicht, wie ich in mehrjährigen Versuchen erprobt

<sup>1)</sup> Arbeitsheft zur Geschichte für Luzerner Schüler. Ein Versuch, vorgelegt der kantonalen Sekundarlehrerkonferenz vom Verfasser.

habe. Sie reizen aber in hohem Masse die Arbeitslust und die Freude am selbständigen Suchen in der Heimatgeschichte.

Wenn wir einen Schlachtbericht lesen, so versuchen wir die Stellungnahme des Verfassers festzustellen, wir erkennen, was er verschweigt und was er ausmalt. Wenn uns zwei verschiedene Stücke zur Verfügung stehen, so lassen sich dankbare Vergleiche anstellen.

Am unmittelbarsten wirken stets ins Einzelne gehende Berichte und Briefe. Sie tragen die zum Erfassen notwendige Lebendigkeit in sich und sind daher für die Volksschule das geeignetste Material, aber für unsere Stufe selten.

Um z. B. die Regierungstätigkeit Friedrich des Grossen zu illustrieren, greifen wir am besten zum Briefe des Amtmanns Fromme über Friedrichs Reise durch das Havelland (1779). Die an die Lektüre anschliessende Befprechung zeigt uns die vielseitigen Interessen des Königs und erschliesst den Kindern am besten den Begriff der absoluten Regierungsweise, die sich sogar um die Frage bekümmert, ob Koch- oder Steinsalz für das Vieh vorteilhafter sei.

Mit diesen Beispielen glaube ich angedeutet zu haben, dass sich die Quelle auch auf unserer Stufe verwerten lässt, man muss den Schülern nur nicht Hochschulaufgaben stellen.

Viel hängt natürlich, wie bereits betont, von der Wahl der Quellen ab. Auf jeden Fall muss der Lehrer ihre Färbung und Eigenart kennen. Wo sie einseitig Stellung nehmen, beachte er stets den Grundsatz: *Audiatur et altera pars*.

Quellenlektüre sowohl als Klassengespräch stellen überdies an den Lehrer eine Forderung, die zwar selbstverständlich ist, die ich aber trotzdem festhalten möchte: Der Lehrer vergesse in der Geschichtsstunde nie, dass er Schweizer und nicht Parteimann ist. Wir wollen unsere Kinder dem Gesamtvaterlande als nützliche Glieder zuführen. Den Schweizer-Standpunkt vertreten heisst aber nicht, jenen engstirnigen Patriotismus betätigen, der über andere Völker oberflächlich aburteilt; denn die Weckung eines einseitigen voreingenommenen Patriotismus ist nicht die Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Wenn wir den Blick nur auf unser kleines Volk konzentrieren, so führt das zu einer verhängnisvollen Verengung des Blickfeldes. Deutsche Geschichtsmethodiker betonen nachdrücklich, dass das Nichtkennen fremder Volksanschauungen für ihre Volksgenossen zu einer Quelle peinlicher Enttäuschungen während des Krieges geworden ist. Vertiefung in die Heimat verbietet die Anerkennung dessen nicht, was andere Völker auf kulturellem Gebiete Grosses geleistet haben. Gottfried Keller hat unsren Standpunkt im Fähnlein der sieben Aufrechten treffend gezeichnet: „Achte jeden Mannes Vaterland, aber liebe das deinige!“ Die Anerkennung der Vorzüge anderer Völker ist ja nicht immer bequem. Aber die Erziehung zur historischen Ehrlichkeit ist auch eine Forderung der Arbeitsschule<sup>1)</sup>.

Von den Quellen zweiten Grades kommen für uns in erster Linie Dichtungen und Bilder in Frage, weniger Darstellungen wissenschaftlicher Art.

b) Bilder<sup>2)</sup> lassen sich im Geschichtsunterricht auf zwei Arten verwenden, illustrierend und als Ausgangspunkt neuer Erkenntnis. Bei der Verwendung des Bildes als Illustration ist zu unterscheiden, ob es einen Vorfall oder mehr Zuständliches darstelle. Im ersten Falle ist darauf zu achten, ob der dargestellte Vorgang mit dem Bilde übereinstimmt, das

<sup>1)</sup> Vgl. dazu Jon. Cohn, Befreien und Binden, S. 138.

<sup>2)</sup> Dienstbach, S. 67 ff. — Ficker, S. 36 ff.

sich der Schüler durch Lehrervortrag, Lektüre oder Quellenstudium gebildet hat. Ist das nicht der Fall, so ist das Bild nicht vor, sondern erst nach der Erzählung des Vorganges zu verwerten, da sonst die dem Schüler nicht ohne weiteres verständliche Zwiespältigkeit die gedankliche Mitarbeit hemmt. Bei der Verarbeitung des neuen Stoffes kann das Bild dann gute Dienste leisten zur Aufstellung von Vergleichen. Porträts und Bilder, die ausgesprochen Zuständliches bringen (z. B. Bauten) gehören im Unterricht an die Stelle, wo sie erwähnt werden. Nachher sollen alle Bilder dem Schüler durch Aufhängen für die genaue Betrachtung zugänglich gemacht werden.

Von den Bildern müssen wir verlangen, dass sie wahr und klar seien, d. h. nicht zu viel auf kleinem Raum zeigen und den Vorgang weder psychologisch noch historisch falsch darstellen.

Was steht uns an guten Bildern zur Verfügung? Von grössern Wandbildern erwähne ich die von Lehmann und Lohmeyer aus dem Verlag Wachsmuth, Leipzig, und die von Meinholt aus dem Verlag Wachsmuth, Dresden. Neben grössern Bildern kommen selbstverständlich auch kleinere in Betracht. Von diesen letztern wird sich der Lehrer eine eigene Sammlung anlegen. Illustrierte Zeitungen, Kataloge, Postkarten, Prospekte liefern eine Unzahl brauchbaren Materials, das auf festes Packpapier oder auf Karton aufgeklebt wird. Daneben können auch gut illustrierte Werke verwendet werden, z. B. die Weltgeschichten von Ullstein und Spamer, die Blauen Bücher, kulturgeschichtliche Monographien, wie z. B. Steinhäusen, für die kunsthistorischen Bilder die Mappen des Kunstwart- und Seemannsverlages.

Es gibt viele Bilder, die, obwohl sie nicht photographisch treue Wiedergaben eines Vorganges aus der Vergangenheit sind, statt als blosse Illustration heuristisch verwendet werden können, wie z. B. die Wandbilder aus den Wachsmuth-Verlagen, die einen für eine Zeit typischen Vorgang oder Zustand unter peinlicher Beobachtung des historischen Milieus darstellen.

Eine höhere Spannung und Sammlung als beim gewöhnlichen Wandbild, das ja, auch wenn es verhältnismässig gross ist, selten von allen Schülern deutlich gesehen werden kann, stellt sich bei der Vorführung von Lichtbildern ein. Für den Geschichtsunterricht ist ein Epidiaskop am bequemsten, da für ein solches die Anschaffung von teuren Diapositiven wegfällt. Es ermöglicht eine viel reichlichere Verwendung des zur Verfügung stehenden Bildermaterials, da Diapositive meist doch nur in beschränkter Anzahl vorhanden sind. Zur Veranschaulichung mit dem Lichtbildapparat eignen sich besonders kultur- und kunstgeschichtliche Bilder. Ich erwähne absichtlich auch kunstgeschichtliche Bilder; denn die Kunstgeschichte bildet einen untrennbar Teil der Kulturgeschichte. Warum sollten wir unsere Schüler mit den wichtigsten Bauformen nicht bekannt machen, warum ihnen von Meistern wie Michelangelo und Rafael, Dürer, Holbein und Rembrandt nicht sprechen und sie durch das Bild mit ihren Schöpfungen bekannt machen? Ich weiss aus Erfahrung, mit welch grossem Interesse die Schüler jeweilen gerade diese Bilder bewundern und mit welchem Eifer sie z. B. auf den Ferienwanderungen interessante Bauten studieren.

c) Ein Wort über die Verwertung der Dichtung<sup>1)</sup> als Quelle. Die Herbartische Schule bevorzugte epische Gedichte als Ausgangspunkt für

<sup>1)</sup> Dienstbach, S. 70. — Ficker, S. 23.

den Geschichtsunterricht. Die meisten sogenannten historischen Balladen geben aber entweder kein historisch beglaubigtes Ereignis wieder oder sind vom dichterischen Standpunkt aus anfechtbar. Sie können daher im ersten Falle als Quelle nicht in Betracht kommen, sondern, wie Anekdoten, nur als Beitrag für die Charakterisierung einer Epoche oder einer Persönlichkeit Verwendung finden. Im zweiten Falle benutzen wir sie am besten gar nicht.

Die historische Erzählung wird auf unserer Stufe im allgemeinen der häuslichen Lektüre überlassen werden müssen, es wäre denn, dass die Schulbibliothek eine gute Erzählung in einer genügenden Anzahl Exemplaren besäße, so dass sie als Klassenlektüre in der Deutschstunde gelesen werden könnte. Eine gute Auswahl billiger Ausgaben bietet die Sammlung Schaffstein. Die Anschaffung grösserer Erzählungen schweizerischen Ursprungs, z. B. „Der Schmied von Göschenen“, scheitert meistens an dem für die Bibliothek zur Verfügung stehenden Kredit. Leider; denn gerade die genannte Erzählung bietet mit ihrer trefflichen, dem jugendlichen Verständnis angepassten Kulturgeschichte der Zeit Friedrichs II. dem Geschichtslehrer willkommenes Material.

d) Da der Geschichtsverlauf nicht selten von geographischen Einflüssen abhängig ist, kann ein arbeitsbetonter Geschichtsunterricht ohne Karte nicht auskommen.

Man besitzt für den Geschichtsunterricht schon lange besondere Karten, Wandkarten und Atlanten. Das Budget unserer Sekundarschulen wird aber selten die Anschaffung einer grössern Zahl Wandkarten erlauben. Der bekannte historische Schulatlas von Putzger ist für unsere Schüler viel zu teuer und viel zu reichhaltig. Da hilft sich der Lehrer selber. Auf graues Zeichenpapier zeichnet er mit farbiger Kreide seine Karten. Diese selbstgezeichneten Karten haben den Vorteil, dass sie nie zu viel Einzelheiten enthalten und dass sie den Lehrer bei ihrer Herstellung zu einer Vertiefung in die dargestellte Epoche nötigen.

An der Karte erarbeiten sich die Schüler die nötigen Territorialbilder, die von denen des heutigen politischen Kartenbildes so verschieden sind. Sie erkennen darauf den geographischen Einfluss bei Kriegshandlungen und Friedensschlüssen. Für gewisse wichtige Ereignisse oder Epochen machen sie selber kleine Kartenskizzen und tragen die historischen Tatsachen ein.

e) Wir haben bei der Aufzählung der Arbeitsmöglichkeiten auch die Heranziehung dinglicher Reste<sup>1)</sup> betont. Hierbei dürfen wir nicht nur an solche der politischen Geschichte denken; denn daran wären viele Gemeinden wohl arm. Weit zahlreicher und überall nachweisbar sind Reste, die der Wirtschafts-, Rechts- und Sittengeschichte angehören. Dazu zählen wir u. a. Burgen, Stadtbefestigungen, Ruinen, Kirchen, Klöster, Grabstätten, öffentliche Gebäude, städtische Zunfthäuser, Höfe, Mühlen, Plätze, Verkehrswege, Grenzsteine (für Luzern z. B. besonders an der Aargauer Grenze), Waffen, Wappen, Trachten, Möbel, Münzen, Masse und Gewichte, Gerätschaften, Siegel usw. Ferner rechne ich hierzu auch sprachliche Reste, d. h. bildliche Redensarten. Viele der genannten dinglichen Reste werden in Museen zu sehen sein, die auf Ausflügen besucht werden können.

Die didaktische Verwendung kann auf verschiedene Weise geschehen. Gewisse Methodiker benutzen die Reste als Ausgangspunkt für die ge-

<sup>1)</sup> Ficker, S. 38 ff. — Dienstbach, S. 72.

<sup>1)</sup> Ficker, S. 34/35. — Dienstbach, S. 56.

schichtliche Betrachtung, also heuristisch. Illustrativ lässt sich mit ihrer Hilfe ein gewonnenes Geschichtsbild erweitern und vertiefen. Nach meiner Erfahrung verdient die illustrative Form den Vorzug; denn für die heuristische Anwendung fehlen uns meistens genügend Gegenstände. Wenn des Lehrers Schulsammlung sehr reichhaltig ist, wird er natürlich auch die erste Form mit Gewinn verwenden können. Immerhin bleibt zu beachten, dass dingliche Reste wohl für uns, seltener aber für das Kind eine vernehmliche Sprache reden, dass sie sich daher leichter in ein schon vorhandenes Geschichtsbild einordnen lassen, als dass auf ihnen dieses Bild aufgebaut werden kann.

f) Da wir bei der Aufgabestellung für den Geschichtsunterricht die Bildung des Schülers zu einem nützlichen Gliede der Gesellschaft betont haben, so müssen wir den Geschichtsunterricht auch der staatsbürgerlichen Erziehung<sup>1)</sup> dienstbar machen. Der Ausdruck hat — leider — in katholisch-konservativen Kantonen ein parteipolitisches Beigeschmäcklein, ich erinnere an das Schicksal der berühmten Motion Wettstein. Dieses Beigeschmäcklein ist durchaus unverdient; denn staatsbürgerlicher Unterricht ist ja auch in unsren Lehrplänen in Form von Verfassungskunde vorgesehen. Auf diese letztere möchte ich hier nicht eintreten, sondern nur eine staatsbürgerliche Arbeitsmöglichkeit erwähnen, die von vielen neuern Methodikern eifrig verfochten und auch für den Geschichtsunterricht verlangt wird, nämlich die Arbeit am Zeitungstext<sup>2)</sup>.

Es wird nicht zu bestreiten sein, dass vernünftige Zeitungslektüre ein günstiges Übungsfeld für vergleichendes Denken abgibt und dass aus der Zeitung wichtige staatsbürgerliche und historische Begriffe erarbeitet werden können. Sicher ist auch, dass die Presse auf die staatspolitische Entwicklung des Volkes von grossem Einfluss ist. Dass ferner die Zahl derer, die eine Zeitung kritisch zu lesen verstehen, nicht überall Legion ist, wird man auch ruhig zugeben dürfen. Und Gaudig hat unzweifelhaft recht, wenn er sagt, dass von den vielen Unmündigkeiten eines Volkes die gegenüber der Zeitung die gefährlichste sei. Aber trotz aller Vorteile, die z. B. die Lektüre von Parlamentsverhandlungen bringen kann, habe ich den Schritt noch nie gewagt, die Zeitung in die Schule zu bringen. Schuld daran ist, dass unsere innerschweizerischen Blätter ausgesprochene Parteiblätter sind, die besonders in Zeiten, die für den staatsbürgerlichen Unterricht interessant wären, bei Wahlen und Abstimmungen, in der Regel so spezifisch heimatliche Töne anschlagen, dass sich auch der neutralste Benutzer die Finger allzu leicht verbrennen könnte. Ich zweifle nicht daran, dass in parteipolitisch ruhigeren Kantonen das Experiment eher gelingen kann.

## VII.

Und nun zum Lehrbuch. Wie stellen wir uns im arbeitsbetonten Geschichtsunterricht dazu?

Wenn wir den Geschichtsunterricht nach dem Arbeitsprinzip betreiben, erhebt sich ohne weiteres die Frage: Brauchen wir da überhaupt ein Lehrbuch? Ich glaube, darauf lässt sich nur mit ja antworten. Denn irgendwo soll der Schüler die geschichtlichen Tatsachen, die der Unterricht lebendig gemacht hat, nachlesen können und — bitte, nicht zu vergessen — irgendwo muss er sie lernen; denn auch Wissen soll der Geschichtsunterricht schaffen.

<sup>1)</sup> Witte, Nutzen und Gefahren des Geschichtsunterrichts. Leipzig 1924. — Dienstbach, S. 18.

<sup>2)</sup> Dienstbach, S. 97/98. — Gaudig, S. 126. — Ficker, S. 31 ff.

Welcher Art soll das Geschichtsbuch sein, das unserm Geschichtsunterricht dient? Das heute noch gebräuchlichste Buch in der Art derjenigen von Troxler, Suter, Schelling, um die in Luzern verwendeten zu erwähnen, bezeichnet eine Richtung der Arbeitsschulmethodik als das *Tatsachenbuch*<sup>1)</sup>. Das Wort ist Schlagwort geworden und trifft, wie alle Schlagwörter, daneben. Denn es ist das Buch, das gerade nicht, oder in der Regel nicht, die Tatsachen erzählt, sondern in mehr oder weniger knapper Form die Abstraktionen gibt, die aus den Tatsachen abgeleitet werden können. Ich greife wahllos einige Beispiele heraus: „Die Bürger der Stadt Bern zeichneten sich durch Unternehmungsgeist, Klugheit und kriegerischen Sinn aus. Sie erweiterten ihr Gebiet ausserhalb der Stadt.“ (Troxler.) Oder: „In der Schweiz machte das Städtewesen Fortschritte... So erhob sich allenthalben ein wehrhaftes Bürgertum“ (Schelling). Diese Sätze geben in typischer Weise den Charakter des Buches wieder, sie geben Resultate, ohne den Weg zu zeigen, auf dem sie zustande kommen. Damit soll über den Wert dieser Bücher an sich kein Urteil gesprochen sein: sie haben ihre Qualität, aber auf einem andern Gebiete, als auf dem, für welches wir sie brauchen. Sie sind z. B. sehr gut geeignet als Repetitionsbücher für den, der die Tatsachen bereits beherrscht. Für unsere Art zu arbeiten sind sie ungenügend. Sie geben das, was der Schüler aus der Darstellung erst erarbeiten soll, den Begriff, die Abstraktion, sie geben das Ende statt den Anfang. Wenn wir dem Volksschüler zumuten, nach einem solchen Buche die Geschichte zu „erleben“, so verlangen wir von ihm mehr, als er zu leisten vermag, weil er nicht imstande ist, nicht imstande sein kann, aus Abstraktionen ein Bild zu formen, das Leben hat. Übrigens, könnten wir es immer?

Unser Buch muss daher andere Wege gehen. Die neuere Literatur bietet zwei Typen: das Geschichtslesebuch und das Geschichtsarbeitsbuch.

Unter Geschichtslesebuch<sup>2)</sup> ist nicht etwa eine Sammlung von Lese-Stücken zur Geschichte zu verstehen, sondern ein Buch, das die Geschichte lebensvoll und fesselnd erzählt, das Erzählung, nicht Aufzählung ist. Da der Weg unseres Unterrichts von den Einzeltatsachen zum Allgemeinen geht, muss er sich auf ein Buch stützen können, das diesem Umstand Rechnung trägt, das politische, Wirtschafts- und Kulturgeschichte wie im Vortrage des Lehrers in ihrem Nebeneinander und Durcheinander darstellt. Durch die, ich möchte fast sagen, novellistische Darstellungsform, kann am sichersten die geistige Eigenart einer Zeit geschildert werden. Dass diese Schilderungsweise der historischen Wahrheit keinen Zwang antun darf, ist selbstverständlich. Es gibt allerdings gegen ein solches Buch einen gewichtigen Einwand, der z. B. auch von einem der prominentesten Verfechter der modernen Bestrebungen, Friedrich<sup>3)</sup>, erhoben wird: Wird nicht dem Lehrer das Beste genommen, der Reiz der Neuheit, die Unmittelbarkeit des Vortrages, wenn der Schüler ein fesselnd geschriebenes Buch in der Hand hat? Darauf wäre zu erwidern, dass auch das packendste Buch einem packenden Vortrage nicht die Stange halten kann. Allerdings kann ein Lehrer, der die Kinder nicht zu begeistern weiß, durch ein solches Buch in den Schatten gestellt werden. Ist das aber ein Fehler des Buches? Der Lehrer, der eine Zeit eingehend kennt, kann seinen Stoff immer interessant gestalten. Finden sich aber Abschnitte, in denen der Lehrer glaubt, nicht mehr geben zu können als das Buch, so lasse er doch

<sup>1)</sup> Kumsteller-Haacke, Der neue Weg im Geschichtsunterricht, S. 10 ff.

<sup>2)</sup> Kumsteller-Haacke, a. a. O. S. 5 ff. und S. 14 ff. — Ficker, S. 25 ff.

<sup>3)</sup> Friedrich, S. 34.

ruhig das Buch reden: Aufgabe: häusliche Lektüre, in der Klasse Arbeit am Lehrbuchtext. Und schliesslich scheint es mir, dass es nicht darauf ankomme, ob das Buch für den Lehrer bequem sei, sondern dass es ein gutes Schülerbuch sei.

Eine andere Richtung verlangt für den Geschichtsunterricht das Schülerbuch oder Geschichtsarbeitsbuch<sup>1)</sup>. Dieses Buch soll dem Schüler nicht Darstellungen geben, sondern das Arbeitsmaterial, Quellen, die den Vortrag des Lehrers ergänzen und illustrieren, oder solche, die als Grundlage für die eigene Arbeit des Schülers dienen: Berichte, Urkunden, Verordnungen, Gedichte, Statistiken, Bilder usw. Umstritten ist die Frage, ob die einzelnen Stücke durch einen laufenden Text zu verbinden seien. Dadurch würde sich das reine Arbeitsbuch dem Lesebuch nähern (vgl. Quellenbuch von Gagliardi). Einige Methodiker geben dem Arbeitsbuch auch Abschnitte aus wissenschaftlichen Bearbeitungen bei, was von andern abgelehnt wird. Dass dieses Arbeitsbuch in erster Linie heimatliches Material bringen muss, ist nach dem schon früher Gesagten wohl ohne weiteres klar. Soweit mir bekannt, existieren Arbeitsbücher dieser Art für schweizerische Sekundarschulen noch nicht.

So interessant der Gebrauch des Geschichtsarbeitsbuches sich gestalten könnte, so müssen wir doch aus praktischen Rücksichten dem Geschichtslesebuch für die Sekundarschule den Vorzug geben, da seine unterrichtliche Verwertung viel weniger Zeit beansprucht als das Arbeitsbuch. Dagegen würde ein Quellenheft zu den Büchern des alten Stils eine wünschenswerte Ergänzung bilden. Dieses Quellenheft könnte sich formell dem Arbeitsbuch nähern (vgl. Arbeitsheft zur Geschichte für die schweizerische Jugend).

### VIII.

Ausser den bereits genannten Arbeitsmöglichkeiten kommen für die Sekundarschule noch folgende in Betracht:

a) Zur Verarbeitung des Lehrstoffes nehmen wir den freien Schülervortrag<sup>2)</sup> in den Dienst. Seine Vorbereitung ist Sache des häuslichen Fleisses. Nehmen wir an, der Dreissigjährige Krieg sei behandelt. In der Schülerbibliothek findet sich ein Exemplar des Simplizissimus. Ein Schüler erhält nun die Aufgabe, über eine Plünderungsszene im Spessart einen kurzen Bericht zu geben. Schwierige Fremdwörter werden von ihm vor der Stunde an die Tafel geschrieben. Fragen der Mitschüler werden im Anschluss an den Vortrag durch den Vortragenden selbst beantwortet, eventuell durch den Lehrer ergänzt. Voraussetzung für solche Arbeiten ist das Vorhandensein guter geschichtlicher Literatur in der Klassen- oder in der Privatbibliothek des Lehrers.

b) Grössere Anforderungen an die gedankliche Freitätigkeit des Schülers stellt die Arbeit am geschichtlichen Längsschnitt und am geschichtlichen Querschnitt<sup>3)</sup>. Gegen den geschichtlichen Längsschnitt in der Volksschule wenden sich zwar anerkannte Methodiker, wie Fehring und Freudenthal (Geschichtsunterricht) und Peters (Geschichtlicher Arbeitsunterricht), während anderseits Klemm seine „Kulturkunde“ ganz auf den Längsschnitt aufbaut.

Ganz können wir auf der Oberstufe der Volksschule auf den Längsschnitt nicht verzichten. Er bietet ein vortreffliches Mittel zu vertiefender

<sup>1)</sup> Dienstbach, S. 107.

<sup>2)</sup> Dienstbach, S. 87.

<sup>3)</sup> Ficker, S. 44 ff. — Peters, a. a. O. S. 5.

Wiederholung nach der Behandlung des ganzen Stoffes oder einzelner Abschnitte. Tecklenburg nennt z. B. an brauchbaren Längsschnitten: Das Haus, Dorf und Stadt, Bauer und Bürger, Regierungsformen, Heerwesen und Kampfesweise, Handel und Verkehr, Handwerk und Industrie, Verkehrswege und Verkehrsmittel.

In der Regel werden auf unserer Stufe Längsschnitte unter der Leitung des Lehrers aufgestellt werden müssen, nur reifern Schülern wird man sie als selbständige zu lösende Aufgabe geben können.

Der geschichtliche Querschnitt ermöglicht uns, den Menschen in der Beziehung zu seiner Zeit aufzufassen. Der Lehrervortrag hat stets die Form des Querschnittes. Auch der Querschnitt lässt sich als Rückschau nach einem behandelten Kapitel gut verwenden, indem die Schüler alles, was sie über eine Epoche wissen, aus Lehrbuch, Quellen usw. zusammentragen, um so ein möglichst vollständiges Bild zu bekommen.

c) Für die schriftliche Eigentätigkeit<sup>1)</sup> haben wir für die Schüler unserer Stufe wenig Arbeitsmöglichkeiten. Historische Arbeiten sind Sache der Oberstufe des Gymnasiums. Dann und wann lässt sich im Deutschunterricht auf Grund der Geschichtsstunde ein Aufsatz machen, z. B. in Form eines Querschnittes anhand der Wachsmuthbilder oder eines Längsschnittes nach vorangegangener Besprechung.

Eine dankbare Aufgabe bildet die Anlage einer Familienchronik<sup>2)</sup>. Name, Herkunft, Alter, Beruf, Lebensgang der Eltern, Grosseltern und weiteren Vorfahren werden erkundet und dann zusammengestellt. Der bildende Wert einer solchen Chronik liegt besonders in der Erweckung geschichtlichen Interesses und in der ethischen Wirkung auf die Schüler durch Stärkung des Familiensinnes. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass 80% der Schüler in der Stadt kaum bis zu den Grosseltern Bescheid wissen. Diese betrübliche Tatsache scheint mir wert, bekämpft zu werden.

d) Dass auch die zeichnerische Darstellung<sup>3)</sup> in den Kreis unserer Arbeiten gezogen wird, habe ich schon bei Besprechung der Karte ange deutet. Wir fertigen ferner Skizzen von Werkzeugen, Waffen, Wappen, Gebäuden. Für diese Skizzen besitzen wir ein Heft, das uns zugleich auch als Merkheft dient. So notieren wir darin z. B. bei der Besprechung der alemannischen Kultur Lehrwörter aus Haus und Hof, Personennamen und ihre Bedeutung.

Eine offene Frage ist es, ob auch historische Vorgänge gezeichnet werden sollen. Vor zwei Jahren war im Pestalozzianum eine Ausstellung von Geschichtsheften zu sehen, die solche Darstellungen enthielten. Aus diesen Heften und aus Beobachtungen an eigenen Schülern erhielt ich den Eindruck, dass solche Darstellungen wohl dem einen oder andern gelingen, der Masse der Schüler aber nicht. Darum glaube ich, die figurliche Darstellung sollte die Ausnahme sein und nur zeichnerisch tüchtigen Schülern vorbehalten bleiben.

Hin und wieder wird sich auch die graphische Darstellung lohnen, besonders zum Aufzeigen von Größenverhältnissen und zur Veranschaulichung statischen Materials.

e) Für die manuelle Betätigung<sup>4)</sup> gingen seit Einführung des Arbeitsprinzips die Vorschläge ins Endlose, besonders im Beginn der Entwicklung. Über die Berechtigung moderner Techniken im Unterricht wird

<sup>1)</sup> Dienstbach, S. 88. — Ficker, S. 50 ff.

<sup>2)</sup> Ficker, S. 53.

<sup>3)</sup> Ficker, S. 52. — Dienstbach, S. 89.

<sup>4)</sup> Dienstbach, S. 93 ff. — Ficker, S. 54.

ja nicht mehr gestritten. Aber wir dürfen sie nur da benützen, wo sie zur Erarbeitung einer historischen Erkenntnis wesentlich beitragen. Wo schriftliche und zeichnerische Darstellung rascher zum Ziele führen, verwenden wir diese. Weil die Verarbeitung in Holz, Ton, Metall und Pappe in der Regel viel Zeit beansprucht, werden wir solche Arbeiten dem häuslichen Fleisse überlassen.

## IX.

Ein Vorhalt wird dem arbeitsbetonten Geschichtsunterricht gerne gemacht: Um das Auswendiglernen von Daten komme auch er nicht herum, wenn er nicht darauf verzichten wolle, dass die Kinder etwas Sichereres wissen.

Das stimmt. Aber der Unterricht soll ja auch Wissen vermitteln, sonst ist er nur Spielerei. Wir sind vollständig klar darüber, dass es Daten gibt, die zu kennen für das Verständnis unerlässlich ist. Aber nur die lernen wir. Zu diesen Daten rechne ich die Hauptdaten der Schweizergeschichte: Bundesschlüsse, Entscheidungskämpfe, historische Wendepunkte. Für die Weltgeschichte begnügen wir uns in der Regel damit, den ungefähren Platz des Ereignisses in seinem Jahrhundert zu fixieren, und nur wirklich weltbewegende Ereignisse verdienen, dass man ihr Datum genau kenne. Die Hauptsache bleibt immer die Kenntnis des genauen Ganges der historischen Entwicklung. Dieses Wissen sichern wir uns durch stete Wiederholung in den verschiedenen angedeuteten Formen.

Nicht das Lernen soll bekämpft werden, nur das geistlose Lernen.

Damit schliesse ich meinen Überblick über die Arbeitsmöglichkeiten. Ich habe nicht alle erwähnt, die in der neuern methodischen Literatur empfohlen werden; denn ich wollte mich auf das beschränken, was ich für unsere Schulstufe erreichbar und mit Nutzen für durchführbar halte. Wir wollen im Geschichtsunterricht weder den alten Verbalismus noch einen neuen!

### Meist zitierte Literatur.

Dienstbach, Der Geschichtsunterricht in der Arbeitsschule. Diesterweg, Frankfurt a. M., 2. Aufl. 1925. Zitiert: Dienstbach.

Ficker, Freitätigkeit. Quelle & Meyer, Leipzig 1926. Zitiert: Ficker.

Friedrich, Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts an höhern Schulen. Teubner, Leipzig 1915. Zitiert: Friedrich.

Gaudig, Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Hirt, Breslau 1922. Zitiert: Gaudig.

Kawerau, Alter und neuer Geschichtsunterricht. Oldenburg, Leipzig 1924. Zitiert: Kawerau.

Schrag, Der Sekundarschulunterricht. Francke, Bern 1927. Zitiert: Schrag.

R. Blaser, Luzern.

## Beitrag zum Chemieunterricht an unserer Sekundarschule.

(Kanton Zürich)

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Chemie sind vom wirtschaftlichen Leben übernommen worden, und es hat sich eine mächtig und zuversichtlich vorwärtsstrebende chemische Industrie entwickelt. Um im Einklang mit dem Leben zu bleiben, muss auch die Schule mitmachen. Die Chemie der Schulstube muss immer mehr die praktischen Verfahren zur Darstellung bringen, ohne aber ihre