

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 43 (1956)
Heft: 4

Artikel: Gedanken zum Leseunterricht auf der Oberstufe
Autor: Fanger, Josef
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-528236>

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: 06.07.2025

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

tonwand hantieren. Um dies zu können, muß sich das Kind aber zuerst durch irgendeinen guten Beitrag auszeichnen. Also nimmt sich jedes zusammen, betrachtet das Bild genau, strengt sein Gedächtnis

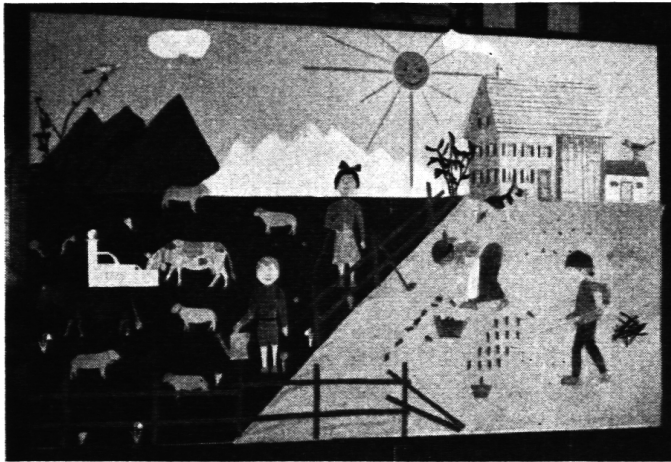


Bild 3

an, entwickelt seine Phantasie und formt möglichst schöne Sätze. Zudem kommen noch die Zeitformen ganz ordentlich zum Sitzen. Was will man noch mehr?

Gedanken zum Leseunterricht auf der Oberstufe

Josef Fanger, Schwendi/Sarnen

Erfassung des Inhaltes durch laut- und silbenreines Lesen und klare Aussprache können wohl als wesentliche Forderungen an den Leseunterricht gestellt werden. Am Ende der Primarschule sollten unsere Schüler allgemein fähig sein, einen Lesestoff fließend, deutlich und sinnvoll zu lesen und den Inhalt wiederzugeben. Wir erwarten dabei natürlich nicht, daß dieser Lesestoff gesucht schwere Wörter aufweise, aber Dinge des Alltags, Zeitungsberichte, unterhaltende Erzählungen und dergleichen dürften doch ohne Schwierigkeiten erfaßt

und beurteilt werden. Wenn bei solcher Zielsetzung die Meinungen ziemlich einheitlich lauten, so streben sie sehr rasch auseinander, sobald man sich auf Einzelheiten der Ausführung einläßt.

Es gibt hier etliche Dinge zu überlegen, bevor wir an die eigentliche *Vorbereitung* eines Lesestückes herantreten. Der Leseunterricht darf nicht als Einzelfach aus dem Gesamtunterricht herausgerissen werden, sondern muß in allen Fächern seine Querverbindungen aufweisen. Dringen wir daher auch beim Behandeln eines Geschichts- oder Naturkundestoffes auf genaue Anwendung der im Leseunterricht erarbeiteten Regeln! Anders wäre unser noch so fachgemäß erteilter Unterricht dem Mißerfolg, der Halbheit und Verflachung ausgeliefert. Auch der Inhalt der Lesestücke darf kein zufälliger sein, etwa nur mit dem Zwecke, die Lesestunde gewissenhaft einzuhalten. Wir treffen unsere Auswahl planvoll und weitgehend dem übrigen Stoffkreis und der Jahreszeit angepaßt.

Soll man ein Lesestück in allen seinen Fasern ausquetschen, oder soll man den Schüler anleiten, die Schönheiten inhaltlicher oder formaler Art zu genießen? Beide Ansichten verfügen über gewichtige Gründe. In grundsätzlichen Belangen gar kein Freund eines sogenannten diplomatischen »Sowohl – als auch«, möchte ich in dieser Frage doch beide Richtungen gelten lassen. Man kann das schönste Gedicht durch Wort- und Satzerlegung, Reim- und Verskritik zutode martern, daß es den Schülern förmlich vor dem Kadaver eckelt; man kann sich aber auch mit weichlichen Flügelschlägen im Äther ergehen und dabei allen Boden derart unter den Füßen verlieren, daß sich die Kinder in ihrem Staunen gar nicht mehr zurechtfinden. Nach welchen Gesichtspunkten richten wir uns also von Fall zu Fall? Es ist klar, daß wir die Schüler in den einfachsten Grundlagen anleiten müssen, ein Stück nach Inhalt und Form zu beurteilen, den Stil des einen mit jenem eines andern zu vergleichen und wichtigste Merkmale herauszuschälen. Ebenso klar ist, daß dies nur anhand entsprechender Lesestücke geschehen kann. Nur so üben wir das Stilempfinden. Wir stoßen auf Besonderheiten der Schreibweise, etwa bei Goethe auf kunstvolle Satzperioden, eingeschobene Sätze; wir reden von einer »blumigen« Sprache und meinen damit zeichnende Eigenschafts- und Umstands- sowie sorgfältig gewählte Tätigkeitswörter, wie

Federer sie liebevoll pflegte; wir stoßen auf Lautmalerei wie in Schillers Taucher:

»Und es wallet und siedet und brauset und zischt, wie wenn Wasser mit Feuer sich mengt, bis zum Himmel spritzt der dampfende Gischt.«
Vergleichen wir eine alltägliche Zeitungsmeldung mit der Schilderung eines Dichters in Vers oder Prosa! Man liest von Bergstürzen und erinnert sich an Sagen von versunkenen Dörfern; wir vernehmen von allerlei Wassernot und denken an M. Lienerts »Alpbach«, Gotthelfs »Wassernot im Emental« oder an Stormsche Novellen. Kürzlich brachte die Zeitung folgende Nachricht:

Wieder ein Geböft abgebrannt

(Mitgeteilt vom Polizeikommando Luzern)

Sonntag, den 8. April, etwa 20.45 Uhr, brach in der an das Wohnhaus angebauten Scheune des Joh. Wechsler-Lang, Landwirt, »Rütsch«, Willisau-Land, Feuer aus, welches die zusammengebauten Gebäulichkeiten vollständig einscherte. Der 19 Stück umfassende Großviehbestand konnte gerettet werden, wogegen sämtliche Futtermittel und das landwirtschaftliche Inventar und Hausmobiliar mitverbrannten. Auf dem Brandplatz betätigten sich die Feuerwehren von Willisau-Land und Willisau-Stadt. Es gelang ihnen, die nahe stehende und gefährdete Schweinescheune zu retten. Die Untersuchung führt das Statthalteramt Willisau.

Bei Gotthelf (Du sollst den Sonntag heiligen!) lautet eine entsprechende Schilderung etwa so:

Kaum hatte sie diese Worte gesprochen, da machte ein furchtbarer Donnerschlag das ganze Haus erbeben. »Mein Gott, es hat eingeschlagen!« rief einer der Anwesenden, und alle stürzten zur Türe hinaus.

Haus und Stall standen in vollen Flammen; auf der Tenne brannte das eingeführte Heu, und im Stalle brüllte das erschreckte Vieh. In wilder Unordnung eilte alles hin und her, zu retten, was noch möglich war. Die alte Mutter allein behielt ihre klare Besinnung. Sie griff nach ihren beiden Krücken und suchte, so gut es ging, einen sichern Platz. Dann faltete sie ihre zitternden Hände und betete: »Wahr ist, o Herr, was Du Israel, Deinem Volke, zugerufen. Weil du Meinen Sabbath nicht mehr heilighältst, so will Ich Feuer anlegen an dein Haus, und das Feuer soll dein Haus verzehren.«

Bis auf den Boden brannte das Haus ab; gerettet wurde fast nichts. Auf der Brandstätte stand der Bauer und sprach: »Ich hab's unter meinem Dache! Aber über deinem Dache ist des Herrn Dach, hat die Mutter gesagt!«

Aber noch ausgiebiger und ausgefeilter schildert Federer einen Brand:

Und wieder in einer tiefen Nacht rief uns die Mutter ans Fenster. Eine breite, seltsame Röte dehnte sich zwischen Pilatus und Stanserhorn weit in den Norden hinauf. So

etwas habe ich noch nie erblickt. Der Himmel blutete aus einer großen Wunde.

»Es brennt in Kägiswil«, lispelte die Mutter. »Die Fabrik!« Das war so entlegen, daß man weder Flammen noch Flammensprühen sehen konnte. Aber bei dieser grausigen Rosenfarbe mußte man sich dafür das Furchtbarste denken. Durch die Stille meinte ich Schreie, Zischen, Wassergüsse zu hören, Menschen und Tiere, wie aus dem Fegefeuer der Armen Seelen um Hilfe rufen. Das Gebälke kracht, das Dach stürzt ein, und die Toten grinsen aus den Kohlen. Entsetzliche, unmögliche Schrecken stiegen vor meiner Seele auf. Ich begann aus dem Fenster hinaus zu weinen und zu schreien: »Löschet doch, löschet!«

Männer hasteten vorbei. Man hörte am Ende des Sees die Pfarrglocken von Sarnen heraufläuten. Plötzlich schrillte unsere Gangschelle durchs weite, öde Haus. Wir zuckten zusammen wie unter einem Blitze.

Das Feuerhorn gröhlte jetzt oben in unserem Dorfe, Wagenräder und Pferdehufe rumpelten über den gefrorenen Boden. Die Häuser erwachten, Lichter erglommen hinter allen Scheiben, und die unheimliche Rose im Norden wuchs über den halben Himmel. Mir schien, die Erde selber beginne zu brennen. Wie gräßlich hatte es geschmerzt, als mir einmal ein Kerzentropfen aufs nackte Bein fiel. In was für Höllenqualen mußten nun die Menschen dort unten in turmhohen Flammen sich krümmen! Sie lodern lichterloh wie Fackeln und verkohlen genau wie die Tanzenknüppel in unserem großen Ofen.

... Versichert! Was hilft das? Darum war der Himmel doch wie Blut, läuteten doch die Sturmglocken, mußte man sich doch durch Rauch und Glut mit knapper Not zu retten suchen und kniete jetzt vor der Asche, darum war die Nacht doch mit teuflischem Schrecken überfüllt. Versichert! Ich verstehe nicht, was das heißt, wenn ich vor Angst beinahe gestorben bin.

Sollten wir solche Gegensätze nicht heraus Schälen, sollten wir den Schüler nicht einmal in die Werkstatt eines Sprachkünstlers blicken und dessen nur ihm eigene Handgriffe wenigstens errahnen lassen? Es mag auch vorkommen, daß wir mit der Auffassung oder Darstellung eines Dichters nicht einig gehen können. Dabei mag der junge Mensch sein eigenes Urteil kritisch abwägen und begründen lernen; eine Erzieherarbeit, die wir nie hoch genug einschätzen können. Ich entsinne mich hier eines kleinen, aber doch treffenden Beispiels. Ungefähr zur Zeit, als wir im Bibelunterricht von Balthasar und der schreibenden Hand vernahmen, behandelten wir Heines »Belsazar«. Ich stellte die Frage, ob der Inhalt der Ballade mit dem Alten Testament völlig übereinstimme, Heine also wohl streng bibelgläubig gewesen sei. Nach einiger Mühe stießen die Schüler auf den Vers:

»Die Magier kamen, doch keiner verstand zu deuten die Flammenschrift an der Wand.«

Fortsetzung siehe Seite 117

Das erregte den Widerspruch der Schüler, und einer meinte: »Das wissen wir besser!« – Gelänge es uns doch, daß unsere Zöglinge auch als Erwachsene verderblichen Einflüssen ein sicheres »Das wissen wir besser!« entgegensetzten! –

Noch eine andere Seite des Leseunterrichtes dürfen wir nicht übersehen. Das Lesen verrät uns gewisse Leiden und körperliche Mängel der Kinder. Wir stoßen auf Nasen-, Ohren- oder Halsleiden, wie Polypen, Gehörmängel angeborener oder erworbener Art, Mandelentzündungen, Wolfsrachen; gelegentliche Atemnot und auch Sehfehler können wir entdecken. Bei jedem Verdacht lassen wir das Kind dem Arzte zuweisen. Stottern und Lispeln (Sigmatismen) verlangen unter Umständen einen besondern Sprachheil-Unterricht. –

Gewöhnlich nenne ich den Schülern zum voraus das Lesestück, das in der nächsten Lesestunde eingehend durchgenommen werden soll. Sie lesen das Stück durch und unterstreichen unverstandene Wörter und Wendungen; damit dies von allen getan wird, lasse ich das Herausgesuchte auf ein Blatt Papier schreiben: man erhält so eine Kontrolle und Übersicht und spart wertvolle Zeit ein.

Bevor ich das Lesestück vorlese, greife ich noch einige Besonderheiten der Betonung und Aussprache heraus und übe sie mit den Schülern. Es wird hierüber noch bei der »Aussprache« einiges zu sagen sein. Nach dem Vorlesen folgt das ein- bis zweimalige Nachlesen durch die Schüler. Dabei ist nun genau darauf zu achten, daß nicht irgendwelche Fehler durchgelassen und dadurch im Denk- und Sprechapparat eingeschliffen werden. Das Nachlesen übt auch die passenden Atemlängen ein.

Das geläufige Lesen besteht nun darin, daß unser Auge dem Sprechen einige Silben oder Wörter vorausseilt und so den Denkapparat auf das Kommende vorbereitet. Je genauer dieser Blickfang erfolgt und je mehr Text erfaßt werden kann, um so fließender und sinnvoller liest der Schüler. Daß dies vor allem eine Sache langer und ausdauernder Übung ist, muß kaum bewiesen werden. Wir spüren ja sofort, natürlich auch in Aufsatz, Rechtschreiben und Sprachlehre, welche Kinder außerhalb der Schule öfters lesen. Gelegentlich verdecken wir einem lesenden Schüler mit einem Blatt Papier den Text und lassen ihn fertig sprechen. Wir

sehen so, wieviel Auge und Gedächtnis vorweg aufzunehmen vermochten.

Bezüglich der *Aussprache* gehen die Meinungen zum Teil recht erheblich auseinander, wobei wiederum beiderseits achtbare Gründe vorliegen mögen. Die örtlichen Verhältnisse sprechen hier ein gewichtiges Wort.

Da gibt es vor allem Besonderheiten der Mundart zu beachten. Nehmen wir etwa das Wort »weiterleiten«, so klingt das etwa bei Hinterthurgauern wie »waiterlaiten«, beim Zürcher und einzelnen Innerschweizern als »wäiterläiten« und im Luzern- und Bernbiet bis ins Solothurnische hinein als »weyterleyten«. Das »a« nähert sich in der Ostschweiz einem »ä«, in Zürich und der Innerschweiz einem »o«. Der Solothurner macht aus dem »Tag« einen »Dag«, aus dem »Teig« einen »Deig«. Das harte, kehlige »ck« verrät uns meistens das Land- oder Bergkind. Auch Dehnungen und Betonungen verraten die Herkunft der Leser.

Halten wir uns – auf der Primarschulstufe! – mehr auf die Seite der reinen Phonetik, oder lassen wir eher Rücksichten der Rechtschreibung mitsprechen? Ich möchte mich mit einigen phonetischen Hauptregeln begnügen und mehr zugunsten der Rechtschreibung reden und die regelgemäße Aussprache in allen Einzelheiten höheren Schulstufen überlassen. Nach der Regel müßte ich sprechen lassen: se-en, gesche-en. Wir wissen aber aus Erfahrung, wie oft unsere Schüler »sehen«, »sah«, »sieht« – »geschehen«, »geschah«, »geschieht« ohne »h« niederschreiben. Ist es nun wirklich ein Vergehen, das stumme »h« sprechen zu lassen? Derartige Beobachtungen lassen sich auch bei der Endung »-igkeit« anstellen. Natürlich lassen wir weder »Ewi-keit« sprechen noch schreiben; es fragt sich nun, ob wir einfach »Ewigg-keit« sagen lassen oder ob wir eine »Ewichkeit« verlangen. Im Gegensatz zu »sehen«, »geschehen« dringe ich hier auf die phonetische Aussprache, weil meine Schüler weit seltener »Ewichkeit«, »Einichkeit« schreiben als etwa »Ewi-keit« oder gar »Ewickeit«, »Einickeit«.

Eingehend pflegen wir auf der Oberstufe die Unterscheidung offener und geschlossener »e«. Es erheischt viele Übung, bis unsere Endungen auf -e, -en offen, das heißt nach -ä, -än hin gesprochen werden, und ebensoviel, bis wir in »er«, »Erde«, »werden«, »Herde« u. a. m., geschlossene »e« herbringen. Je nach Landesgegend bereitet auch

die Abgewöhnung des harten »ck« erhebliche Mühe; ich lasse in solchen Fällen ein »g« vorausprechen, also etwa »Egke«, »strigken« usw. Mit großem Eifer übt man die deutliche Aussprache des »t«, indem man mit viel Aufwand an Atem und einem Speichelsprühregen etwa so sprechen läßt: hatth, gibth, istth. Das kann man doch weit billiger und auch eleganter erreichen, indem man an das »t« ein kleines oder leises »s« anfügt, z. B. etwa »hat(s)«, »gibt(s)«, »ist(s)«.

Beliebt sind bei unsern Schülern Nachlässigkeiten, die einfach »under« lesen statt »und der« oder auch »ummus« statt »und muß«. Jakob Kübler bringt in seinem »Übungsbuch zur Sprachlehre« ein treffliches Beispiel solch breiiger, nachlässiger Sprechweise:

Ongkel Gopfrid ist Apfokat inggemf. Er ist Münzammler ung kämpeinahe alle Münzorten. Seiner Tochter hater ein prachpfolles Braukleid gekauft. Die hapald Hochzeit mit einem Lampfarer aus dem Kanton Sanggallen. Die beiden Leuken studieren zümpftig die Langkarte, denn sie wollen unbedingt nach Müngken in die welpekannte Stadt. Die Hangkoffer singgepackt un ten Gälpeutel gib ter Vater.

Daß wir mit Kübler diesem »Sauerkrautdeutsch« den schärfsten Kampf liefern, dürfte einleuchten. Allmählich erhalten wir in der Aussprache des »r« einen richtigen Salat. Man höre sich gelegentlich am Radio so ein »Schauspielerdeutsch« an, wo man etwa von einem »Vada«, einer »Muda« oder von »Motoan« vernimmt. In einer Schulfunksendung notierte ich mir folgenden rasch gesprochenen Satz, den zu verstehen man den Schülern zumutete: »Fanwä widaweida!« Zwar wollte ein kürzlicher Bericht des schweizerischen Schulfunks die berechtigten Kritiken auf die offenbar schwerfälligen Landschulen abwälzen. Es sei aber daran erinnert, daß die Basler »Nationalzeitung« bereits im Februar 1947 unter dem Titel »Sie berlinern noch immer« solchen Auswüchsen entgegentrat! Als Beispiel greife ich eine Anredeform heraus, die ich im Laufe der letzten Jahre auf sechs Arten aussprechen hörte. Leider lassen sie sich lautlich teilweise nur annähernd wiedergeben: Werte Zuhörer! – Weete Zuhöoe! – Wechte Zuhöohech! – Werchte Zuhörcherch! – Weäte Zuhöä! – Weate Zuhöä!

Schon im Jahre 1938, als sich gewisse Unklarheiten der Aussprache bemerkbar zu machen anfangen, schrieb Dr. Hans Lebeda in einem Artikel »Wie

sprechen wir?« (Velhagen & Klasings Monatshefte, November 1938, Seite 245) unter anderem folgende auch heute noch geltende Sätze:

»Reine und vollständige Aussprache jedes Wortes«, wie sie schon Goethe forderte, so daß »kein Buchstabe unterdrückt wird und der Sinn jedes Wortes den Zuhörer leicht und bestimmt ergreife« – wo ist sie im alltäglichen Sprachgebrauch zu finden? Hören wir doch einmal genau hin, was uns da alles zu verstehen zugemutet wird! Abkürzungsformen wie »sing«, »spring«, »schreim«, »geem« sollen für »singen«, »springen«, »schreiben«, »geben« gelten. Dazu kommen dann noch Lautverwechslungen, wenn wir etwa einen »saren« hören, er wolle im »Gachten«, wenn nicht gar im »Jachtn«, ein Stück »Tochte« essen. Daß mancherlei mundartliche Eigentümlichkeiten dem Hörer das Verstehen erschweren, braucht nur erwähnt zu werden; an Beispielen dafür wird es keinem fehlen, der nur hübsch die Ohren aufmacht. »Aawennenunichenaufpaßt«, wird er kein Wort begreifen. »Oi-nell, nich?« – Ach nein: originell ist es eigentlich nicht – weit eher eine betrübliche Angelegenheit, um so betrüblicher, als die wenigsten daran Anstoß nehmen...

Dieses Urteil – vermutlich keines Landschulmeisters – dürfte den Nagel auf den Kopf treffen. Aber man öffnet getrost weiter solchen aussprachlichen Kitsch nach.

Ist die Vorbereitung durchgeführt, erarbeiten wir das Lesestück noch weiter. Vor allem sorgen wir dafür, daß das Lesen belebt, nicht eintönig wird. Lesestücke mit viel Handlung, viel wörtlicher Rede teilen wir in Sprechrollen auf, lassen einzeln und in Gruppen lesen. Man kann einmal sehr laut lesen lassen und unmittelbar sehr leise, als Echo. Um die Kinder, besonders Buben, zu guter Artikulation anzuhalten, lassen wir sie flüstern oder genau aspirieren, als spielten sie den Souffleur im Theater. Zur Abwechslung gehen wir noch weiter: ein Schüler stellt sich vor die Klasse und liest einen Text nur mit Lippenbewegungen, ohne Ton und Hauch, während die Klasse versucht, das so Gesprochene abzulesen.

Wertvoll und in allen Stoffgebieten unerlässlich sind häufige Primavistaübungen, also Lesen ohne Vorbereitung, auf den ersten Blick. Es ist dies ja jene Art, die das Leben von uns fordert. Man unterlasse es nicht, das Gelesene inhaltlich frei wiedergeben zu lassen. Ein andermal illustrieren wir das Gelesene in der Zeichnungsstunde. Wenn die Kinder einige hervorstechende Stileigenarten bedeutender Verfasser kennengelernt haben, so erlaubt uns das die Gegenüberstellung in Form eines Rätsels: »Ratet einmal, von welchem Schriftstel-

ler stammen die zwei Schilderungen? – Warum wohl?«

Täuschen wir uns nicht: gewissenhafter und regelmäßiger Leseunterricht ist auch auf der Oberstufe keineswegs überflüssig. Halten wir weises Maß in unserer Zielsetzung, aber innerhalb derselben dringen wir auf gediegene Darbietung und möglichst ausgiebiges Üben!

Kind und Geschichte

Zu einer psychologisch-pädagogischen Untersuchung von Heinrich Roth

Josef Geißmann, Wettingen

Kaum ein Fach steht in der Literatur der Pädagogik so umstritten da wie der Geschichtsunterricht. Die Urteile über den pädagogischen Sinn und den erzieherischen Wert dieses Faches gehen weit auseinander. Die Stimmen, die den Geschichtsunterricht für die Mittelstufe der Volksschule ablehnen, sind häufig. Oft wird auch Wahlfreiheit in diesem Unterrichtszweig für die Oberstufe der Volksschule gefordert, wobei man vor allem an eine Entlastung der Mädchen denkt. Diese Hinweise allein genügen, um eine gewisse Unsicherheit im Geschichtsunterricht bei vielen Lehrenden zu erklären. Außerdem aber brachten die Nachkriegsjahre eine starke Tendenz zum Übernationalen, wodurch der herkömmliche Unterricht in Volksgeschichte in Frage gestellt werden konnte. Andererseits erwies gerade der letzte Weltkrieg klar die Notwendigkeit der Bildung geschichtlicher Wertmaßstäbe beim Kind. So steht denn heute der Geschichtsunterricht in einer großen Problematik. Der Kösel-Verlag in München veröffentlichte unlängst in der Reihe »Psychologie der Unterrichtsfächer der Volksschule« ein Heft von Heinrich Roth: »Kind und Geschichte«. Es gliedert sich in drei Teile:

a) Die Untersuchung geht vom Kind und seinem Umgang mit der Geschichte aus. Am Anfang ste-

hen deshalb »die Ergebnisse von Versuchen, die den Sinn hatten, Kinder und Jugendliche zu Äußerungen und Stellungnahmen der Geschichte gegenüber zu bewegen«.

b) Nach dieser Orientierung werden die geistigen Entwicklungsstadien beim Hineinwachsen des Kindes in die Geschichte dargelegt, »indem der Entwicklung des Zeitbewußtseins und der Entfaltung des geschichtlichen Bewußtseins in Längsschnitten« nachgespürt wird.

c) Im Schlußkapitel untersucht der Verfasser, »ob und wie die bildenden und erzieherischen Kräfte der Geschichte unterrichtlich für den Volksschüler aufgeschlossen werden können«.

Es handelt sich bei der vorliegenden Untersuchung also vorerst nicht um eine Methodik zum Geschichtsunterricht. Das Buch kann und soll jedoch Grundlage zu einer Methode werden. Heinrich Roth stellt dem auch die Hauptforderungen für die methodische Kunst der Vergegenwärtigung geschichtlichen Stoffes zusammen. Die Gültigkeit derselben ist so überzeugend, daß sie auch in dieser Besprechung Aufnahme finden sollen:

»1. Alle Geschichte ist in Handlung rückzuverwandeln. Kinder und Jugendliche müssen sich mit handelnden Personen identifizieren können.

2. Alles für das Auge Sichtbare ist für das Auge anschaulich zu machen, um es vom Bildhaften her in den Fragehorizont des Kindes zu bringen.

3. Geschehnisse und ihre Folgen, die graphisch oder kartographisch darstellbar sind, müssen in dieser Form zugänglich gemacht werden.

4. Wo es angeht, ist eine wirkliche Begegnung und Gegenüberstellung mit Überresten, Denkmälern, Dokumenten, Zeugen usw. herbeizuführen (Heimatgeschichte).

5. Die Zeittiefe der Jahrhunderte ist im Geschichtsfries und in Zeitraumtabellen und Symbolen anschaulich und abschreitbar zu machen.

6. Alle Ereignisse sind in ihrer Ursprungssituation, in der ihre menschliche Seite am reinsten zur Darstellung kommt, aufzuzeigen.

7. Wo nur angängig, ist Geschichte zu personifizieren, zu lokalisieren, zu kostümieren, in Szene zu setzen und mindestens erzählend (als „Einblendung“ realistischer Handlungsvorgänge) „aufzuführen“. Was an einer Person und einem Ereignis aufzuzeigen ist, ist an einer Person und an einem Ereignis aufzuzeigen („repräsentative Szene“).