

Der Geschichtsunterricht auf der oberen Stufe der Volksschule

Autor(en): **Ernst, Ulrich**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **2 (1892)**

Heft 4

PDF erstellt am: **01.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-788229>

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.

Der Geschichtsunterricht auf der obern Stufe der Volksschule.

Von Dr. *Ulrich Ernst*.

In wenigen Fächern gehen die Ansichten über Bedeutung, Zweck und Methode des Unterrichtes so weit auseinander, wie in der Geschichte; in wenigen sind die tatsächlichen Erfolge so gering. Die Klagen über mangelhafte Resultate an den Rekrutenprüfungen gelten zumeist und zunächst der Geschichte und der mit ihr verbundenen Vaterlandskunde. Und doch absorbiert die Geschichte, weder in den Volksschulen, noch in den höhern Schulen einen geringern Teil an Zeit und Arbeit, als die andern realistischen Fächer. Man sucht seit Jahrzehnten nach einer bessern und vollkommenern Methode, und an geschichtlichen Lehrmitteln für Schule und Haus ist kein Mangel. Und doch keine Befriedigung.

Da ist denn zu bemerken, dass allerdings die Geschichte eines der schwierigsten Fächer ist. Diese Schwierigkeit liegt nicht sowohl im Lehrstoff an sich, als vielmehr in der richtigen Auswahl und Darstellung desselben. Diese wird sich aber zunächst nach dem richten müssen, was man mit dem Geschichtsunterricht bezweckt, also nach der Bedeutung der Geschichte.

I. Bedeutung der Geschichte.

Was soll und will der Geschichtsunterricht in der Volksschule? Hierin ist man über eine Antwort nicht verlegen, denn man mutet der Geschichte gewöhnlich sehr viel zu. In erster Linie soll sie den Schüler mit den bedeutendsten, wichtigsten Tatsachen und Personen der Vergangenheit bekannt machen. Aber was ist wichtig? Die Entscheidung über diese Frage wird sich für die Schule eben nicht bloss an den Tatsachen selbst bemessen, sondern noch mehr an der Schule, d. h. an der Fassungskraft der Schüler und an der Zeit, die man für das Fach verwenden kann. Man wird den schon so oft und auf allen Unterrichtsgebieten gehörten Ruf nach Beschränkung des Stoffes nicht mehr länger „überhören“ dürfen; man wird aufhören müssen, die Schüler so vieles lehren zu wollen. Und in diesen Fehler verfallen gerade am leichtesten diejenigen Lehrer, die Freude am eigenen Lernen, Freude

am Fache und Freude an der Schule haben, also gerade die Wägsten und Besten; denn es ist so schwer, das, was man weiss, von dem zu trennen, was der Schüler wissen soll, und wie entmutigend die Beobachtung, dass man immer noch zu viel bietet, und man immer noch mehr beschränken muss. Wie mancher hat schon in der Bitterkeit des Misserfolges von seinem redlichen Bemühen gelassen, mit Unrecht dem Worte Goethes folgend: „Was willst du dich das Stroh zu dreschen plagen? Das Beste, was du wissen kannst, darfst du den Buben doch nicht sagen.“ Die geschichtlichen Kenntnisse beruhen zu einem guten Teil auf Namen, Zahlen, auf einer Verkettung von Tatsachen, die alle nur mit Hilfe des Gedächtnisses fest gehalten werden können. Wenn uns das Gedächtnis im Stiche lässt, gibt es schlechterdings keinen Ausweg mehr; alle übrigen Kenntnisse und Verstandeskräfte helfen wenig: „Was man nicht weiss, das eben brauchte man, und was man weiss, kann man nicht brauchen.“ Ohne Namen und Zahlen, die nun einmal dem Gedächtnis mechanisch eingeprägt werden müssen, gibt es keine Geschichte. Aber man vergesse nicht: in der Beschränkung zeigt sich erst der Meister.

Geschichtliche Kenntnisse haben, wie Kenntnisse überhaupt, an sich auch einen formalen Wert: sie bereichern und entwickeln das Vorstellungs-, Urteils- und Sprachvermögen. Jeder Unterricht, und derjenige in der Geschichte nicht zum wenigsten, ist dazu angetan, die Kinder zu eigenem Nachdenken und Urteilen und zu selbständigem sprachlichen Ausdruck zu veranlassen. Man scheue sich nur nicht zu fragen, und es wird nicht an Antworten fehlen, und man erschrecke nicht vor falschen Antworten. Abgesehen davon, dass wir durch Irrtum zur Wahrheit gelangen, liegt der Hauptgewinn in der Selbsttätigkeit des Schülers. Auch beachte man wohl, so sonderbar es auch klingen mag, dass ein Gegenstand, so schwierig und schwer verständlich er auch wäre, dem Schüler ohne grosse Mühe verständlich gemacht werden kann. Die Erfahrung beweist es, und Freemann bemerkt mit Recht in der Vorrede zu seiner Old-English History, die er zunächst für seine eigenen Kinder geschrieben: „Der Zweck dieser Geschichte ist zu zeigen, dass ein klarer, genauer und richtiger Einblick in die Geschichte, ja sogar in irgend einen Gegenstand, Kindern vom frühesten Alter an leicht gegeben werden kann. In Wahrheit, je genauer und bestimmter ein Zustand ist, desto leichter ist es für ein Kind, sich hinein zu leben. Die Schwierigkeit liegt nicht bei dem Kinde, welches einfach zu lernen, sondern bei dem Lehrer, der oft zu verlernen hat“. — Darum ist es auch nicht so schwer, wie es scheinen möchte, die dritte Forderung, die man an den Geschichts-

unterricht stellt, zu erfüllen, den Schüler auf die Gegenwart aufmerksam zu machen. Es ist unendlich wichtig, dass die aus der Schule und in das praktische Leben tretenden jungen Leute den bürgerlichen, kirchlichen und volkswirtschaftlichen Fragen wenigstens etwelches Verständnis entgegenbringen, und vor allem aus wichtig, wie schon oft betont, in einem demokratischen Staat, dessen Leitung und Entwicklung wesentlich durch die Gesamtheit bedingt ist. Dieses Ziel kann erreicht werden durch beständige Vergleichung früherer Zustände mit der Gegenwart. Auch da gibts nichts Neues unter der Sonne; es gibt keine „brennende“ Frage der Gegenwart, die nicht schon vor Jahrtausenden „gebrannt“ hätte. Dieses Hereinbeziehen der Gegenwart macht erst die Geschichte interessant, macht den Schüler aufmerksam auf Vorgänge, Personen, Namen, Denkmäler etc. seiner nächsten Umgebung, und bereitet ihn vor zur bewussten Erfüllung seiner Pflichten als Mensch und Bürger. Freilich wird keinem Lehrer die Erfahrung erspart bleiben, dass es immer und immer Schüler geben wird, die kein Interesse zeigen, und Eltern, die sich in ihren religiösen oder bürgerlichen Anschauungen verletzt fühlen wollen.

Aber nicht nur Verständnis, auch Liebe und Begeisterung für die Einrichtungen der Gegenwart soll der Geschichtsunterricht wecken. Gewiss ist das nicht unwesentlich. Ohne Voreingenommenheit oder Selbstüberhebung dürfen wir uns unserer Freiheit und unserer demokratischen Fortschritte freuen. Die Freiheit ist die Luft, in der wir geboren werden und atmen; sie ist die Seele unseres Volkes und seiner Geschichte. Alle unsere Vorzüge im öffentlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben verdanken wir unserer Freiheit, unserer bürgerlichen Selbstbestimmung, der wir uns seit Jahrhunderten erfreuen. Das weiss der Schweizer in der Fremde und der Fremde in der Schweiz. Die Freiheit wiegt auf unsere Irrungen und Fehler, unsere Kleinheit und Schwachheit, unsere sprachliche und religiöse Zerrissenheit, und unsere Armut an natürlichen Erzeugnissen. Und da soll es nicht Pflicht sein, das Gefühl und die Liebe zur Freiheit der Jugend einzupflanzen? Und wo wäre der Anlass besser geboten, als in der Geschichte, speziell in der Vaterländischen Geschichte?

Endlich soll die Geschichte nicht nur für die Freiheit, sondern überhaupt für alles Gute und Schöne begeistern. Von keinem Unterricht erwartet man so reiche, sittliche und gemütliche Anregung und eine so wohltätige Einwirkung auf die Bildung des Charakters. In der Tat bietet die Geschichte eine Fülle der anregendsten und erhebensten Bilder, und Lehrer und Schüler werden dankbar sich an ihnen erfreuen

und erwärmen. Man geht aber gern noch weiter: der Geschichtsunterricht soll den innern Zusammenhang der Ereignisse und die ewigen Gesetze, welche die Geschehnisse der Menschheit bestimmen, dem Schüler zum Bewusstsein bringen; er soll zeigen, dass auch da nichts Regelloses, nichts Willkürliches Bestand hat und dass kein Zufall und keine Laune existirt; er soll lehren, dass das Gute gut ist, sich selber belohnt, und zuletzt, wenn auch oft nach langem Kampf, doch noch triumphirt. So liest und hört man oft. Diese Sätze sind aber jedenfalls nicht unanfechtbar.

Es wäre wohl nicht schwer, an Hand von Beispielen aus der Vergangenheit und Gegenwart nachzuweisen, dass die Geschehnisse ganzer Nationen sehr oft durch Zufälligkeiten, durch willkürliche Handlungen und eigennützige Pläne derjenigen bestimmt worden sind, welche der Zufall der Geburt unglücklicher Weise an die Spitze gestellt hat; dass die Geschichte der Diplomatie zu einem guten Teil eine Geschichte der gegenseitigen Lüge und Verstellung, der Intrigue und der List ist, wobei sehr oft nicht der Gute und Wahrhafte, sondern der Verschmitzte und Berechnete „seine Rechnung findet“; dass viel tausendmal „Recht, Tugend, Glauben und Gewissen“ mit Füßen getreten wurden und getreten blieben; dass die Kriege, diese furchtbarste Geißel, welche die Völker treffen kann, in den meisten Fällen nicht um ideale Güter, sondern in dynastischen Zwecken geführt worden sind, und die dazu nötige Begeisterung, resp. der Nationalhass „von oben herab gemacht“ wurde. Die ungetrübte, politische Geschichte ist eine trübe Sittenlehrerin; das Bild, das sie bietet, ist öfter ein Bild der leidenden, statt der glücklichen Menschheit, und nur insofern erhebend, als es geeignet ist, uns eher mit der Gegenwart zu versöhnen. Und was den innern Zusammenhang der Ereignisse anbetrifft, so vergesse man nicht, dass es die Volksschule, bei der Kürze der Zeit und bei dem jugendlichen Alter der Schüler, mehr mit Geschichten, als mit Geschichte, nicht mit Geschichtsforschung, sondern mit Geschichtsdarstellung zu tun hat.

II. Umfang und Methode des Geschichtsunterrichtes.

Nach der Bedeutung, die man dem Unterricht der Geschichte beimisst, wird sich die Beantwortung der Frage richten: was und wie soll gelehrt werden?

Ueber den Umfang und die Verteilung des geschichtlichen Unterrichtsstoffes spricht sich der neue zürcherische Lehrplan folgendermassen aus:

Ergänzungsschule:

7. Klasse: Neuere Schweizergeschichte mit Beiziehung von Bildern aus der allgemeinen Geschichte, soweit solche zum bessern Verständnis der vaterländischen notwendig sind.
8. Klasse (Keine Geschichte; jedes Realfach hat nur 2 Jahrgänge).
9. Klasse: Weiterführung der Schweizergeschichte bis zur Gegenwart; im übrigen wie bei Klasse 7.

Sekundarschule.

1. und 2. Klasse: Bilder aus der vaterländischen und der allgemeinen Geschichte.
3. Klasse: Zusammenhängende Geschichte der Schweiz im 18. und 19. Jahrhundert mit den notwendigen Ergänzungen aus der allgemeinen Geschichte.

Dieser neue zürcherische Lehrplan unterscheidet sich wesentlich von dem frühern. Der Lehrstoff ist erheblich reduziert. Die zusammenhängende Geschichte tritt entschieden hinter einfache „Bilder“ zurück, die allgemeine Geschichte hinter die Schweizergeschichte, zu der sie, nicht mehr selbständig, sondern nur noch in Verbindung mit ihr, mehr nur den blossen Rahmen bildet.

Man wird die Grundsätze, welche bei der Abfassung des Lehrplanes befolgt worden sind, kaum anfechten können. Es wird allgemein anerkannt, dass die Vaterländische Geschichte eine weitaus grössere Berücksichtigung verdient, als die Allgemeine Weltgeschichte, dass sie zum Ausgangs- und Endpunkt des Geschichtsunterrichtes gemacht werden muss, und die Allgemeine Weltgeschichte erst in zweiter Linie in Betracht kommt. Deutsche, Franzosen und Engländer sind uns hierin längst vorangegangen. Aus der Schweizergeschichte sollten aber wenigstens alle wichtigen Partien behandelt werden und aus der Weltgeschichte voraus diejenigen, welche mit jenen in Zusammenhang stehen. Es empfiehlt sich also mit andern Worten, Schweizergeschichte und Weltgeschichte miteinander zu verbinden.

Aber wie hat man sich diese Verbindung zu denken? Der Art, dass jeweilen, wo sich Anlass bietet, d. h. wo die Einwirkung von Aussen oder nach Aussen spürbar und sichtbar ist, diesen auswärtigen Ereignissen oder Personen eine eingehendere Betrachtung gewidmet wird, wenigstens insoweit, als sie eingewirkt haben, oder als es zum Verständnis der einheimischen Geschichte notwendig wäre. Bei genauerem Zusehen zeigt sich, dass auf diesem Wege wenige bedeutende Abschnitte der Weltgeschichte übergangen werden müssen, da die Eidgenossenschaft sich nicht allein und aus sich allein entwickelt hat. Den roten Faden

durch den Unterricht bildet somit die Vaterländische Geschichte. Aber wird dadurch nicht der Zusammenhang der einen und andern Geschichte zerstört? Gestört wohl, aber nicht zerstört; denn es sollte doch nicht schwer sein, im mündlichen Unterricht jederzeit den Faden wieder anzuknüpfen. In jedem Fall scheint diese Klippe weniger gefährlich zu sein, als die bisherige, da der Lehrer entweder in der Schweizergeschichte oder dann in der Weltgeschichte stecken blieb, oder gar, was die Regel war, weder die eine noch die andere auch nur annähernd zu Ende brachte.

Aus dem Vorausgegangenen folgt ohne weiteres, dass innerhalb des gezogenen Rahmens der Kulturgeschichte ein viel grösserer Raum gewährt werden soll, als es gewöhnlich trotz aller Bedeutung, die man ihr zuerkennt, geschieht. Erst die kulturgeschichtlichen Betrachtungen machen den Unterricht fruchtbar, sie bringen uns die Erscheinungen der menschlichen Vergangenheit näher, indem sie das Leben und Treiben, Denken und Fühlen, Glauben und Lieben, Entsagen und Geniessen des Einzelnen in den Vordergrund stellen und darum unmittelbar zur Vergleichung auffordern. Sie erregen daher auch sofort das lebhafteste Interesse eines auch nur einigermaßen geweckten Schülers, und das ist die erste Bürgschaft des Erfolges.

Ist es angezeigt, die Geschichte mit der Geographie zu verbinden? Es liegt nahe, es zu tun, wenn man den unmittelbaren Einfluss eines Landes auf die Geschichte seiner Bewohner in Betracht zieht und bedenkt, dass die Karte ein mächtiges und unentbehrliches Hilfsmittel im Geschichtsunterricht ist. Dennoch ist die Verbindung dieser zwei Fächer durchaus nicht so innig, wie es auf den ersten Blick scheinen möchte, und bei einer parallelen Behandlung müsste entweder die Geographie oder die Geschichte zu kurz kommen und zerrissen werden, je nachdem man vom einen oder andern Fach ausgehen würde. Repetitionsweise mag ja zur Abwechslung ein solcher Versuch immerhin etwa gemacht werden, und es empfiehlt sich in jedem Fall, in der Geographie bei geschichtlich berühmten Orten und Denkmälern zu verweilen. Dagegen soll es der Lehrer allerdings nicht versäumen, jedes geschichtliche Ereignis mit den Schülern auf der Wandkarte zu verfolgen, oder noch besser, durch eine einfache Skizze auf der Wandtafel zu fixiren. Es braucht dazu allerdings einige Übung.

Den Mittelpunkt des Unterrichtes bildet der Lehrer mit freiem Vortrag, mit Erklärungen und Abfragen. Aufgabe des Schülers ist die mündliche und schriftliche, zusammenhängende oder nicht zusammenhängende Wiederholung.

Soll der Lehrer im Anfang jeder Stunde das zuletzt Besprochene wiederholen lassen? Oder soll er mit der Repetition bis nach Behandlung eines grössern Abschnittes zuwarten? In der Volksschule empfiehlt sich entschieden das erstere. Einmal verlangt kein Fach so häufige Wiederholung wie gerade die Geschichte, wo notgedrungen so vieles mit dem Gedächtnis festgehalten werden muss. Dann ist es schon um des sprachlichen Gewinnes willen sehr wichtig, die Schüler recht oft zu zusammenhängender mündlicher und schriftlicher Reproduktion anzuhalten, und wo wäre hiezu die Gelegenheit günstiger, als im Geschichtsunterricht. Die meisten Lehrer lassen sich gerade hier zu langem und unnützem Reden verleiten, während doch voraus der Schüler betätigt werden soll, so sehr, dass man beinahe versucht wäre zu sagen: Der beste Unterricht ist da, wo der Lehrer möglichst wenig und der Schüler möglichst viel redet.

Gegenwärtig wird von kompetenter Seite sehr die Benutzung von Quellenschriften empfohlen, als da sind: griechische und lateinische Klassiker, mittelalterliche Chroniken, Urkunden, Verträge, Briefe, Volkslieder etc. Dieser Forderung liegt der gewiss richtige Gedanke zu Grunde, dass einzelne charakteristische Züge besser sind als allgemeine Phrasen, einlässliche Betrachtung weniger Partien besser als kursorische Behandlung des ganzen Gebietes, Kulturgeschichtliches lohnender und bildender als blosse Staaten- und Kriegsgeschichte. Der Lehrer mag also immerhin solche Quellen im Unterrichte verwenden, aber jedenfalls in beschränktem Mass, schon mit Rücksicht auf die Zeit. Denn er wird die Beobachtung machen, dass die fremdartige Sprache und der meist weitläufige Text für den jugendlichen Schüler in der Regel schwer verständlich sind und viele Erklärungen beanspruchen. Am meisten Wirkung wird er erzielen, wenn er auszugsweise kürzere, interessante Partien selber vorliest. Dagegen sind Quellenschriften für seine private Vorbereitung, wie leicht einzusehen, von grösstem Wert.

Das wichtigste Hilfsmittel des Unterrichtes ist indessen das Lehrbuch.

III. Das Lehrbuch.

Ist ein Lehrbuch überhaupt notwendig oder wünschbar, und wenn ja, wie muss es beschaffen sein?

Dass ein Lehrer in irgend einem Fache auch ohne Lehrmittel unterrichten kann, ist keine Frage; aber ebenso sicher ist, dass ein gut angelegtes Lehrbuch vortreffliche Dienste leisten wird. Der Hauptmangel, an dem die meisten Geschichtslehrmittel leiden, besteht darin, dass sie den Charakter von mehr oder weniger umfangreichen Lehrbüchern an

sich tragen, ohne oder mit nur spärlicher Wegleitung für die methodische Behandlung.

Nach den vorausgegangenen Erörterungen wird man von einem Lehrbuch der Geschichte erwarten:

- a) Eine kurze Darstellung der wichtigsten Ereignisse, manchmal, wo es angeht, auch nur in Form von Dispositionen.

Von dem Lehrstoffe soll das Lehrbuch nur das bringen, was als Gedächtnisstoff bleibendes Eigentum des Schülers werden soll. Mit hin sind alle erklärenden Ausführungen und erläuternden Details, alle Betrachtungen, Vergleichen und Nutzenwendungen dem Lehrer zu überlassen, der über dem Lehrbuch stehen, und es vollständig beherrschen muss. Das Lehrbuch hat durchaus nicht den Lehrer zu ersetzen, der selber das beste Lehrbuch ist. Er mag und soll ein grösseres Handbuch benutzen, ausnahmsweise auch in der Schule zum Vorlesen, wo es sich speziell um die schöne Form handelt, aber wirklich nur ausnahmsweise, und nicht als gelegentlichen Stock für die Bequemlichkeit. Der lebendige Vortrag wird durch kein Buch ersetzt; freilich ist auch das blosses Erzählen eine Kunst, und nicht einmal eine leichte, die aber an guter Lektüre und durch Übung sich unbewusst ausbildet. Jedes deutsche Lesebuch bietet zudem geschichtliche Lesestücke, die allerdings im deutschen Unterricht nicht übergangen werden sollten.

Eine vortreffliche Form der Darstellung ist die Disposition. Sie gibt dem Schüler ein kurzes, prägnantes, übersichtliches Bild vom Inhalt und leitet ihn an, durch Vervollständigung des Umrisses sich selbständig sprachlich zu bewegen und seine Gedanken überhaupt logisch neben und untereinander zu ordnen.

- b) Übersichtliche Gruppierung.

Durch räumliches Auseinanderhalten, vielleicht auch durch verschiedenen Druck ist dafür zu sorgen, dass auch das ganze Lehrbuch den Bau einer logischen, durchsichtigen Disposition erkennen lässt, auch wenn dabei etwas „Raumverschwendung“ mit unterlaufen müsste.

- c) Monographische, wo möglich biographische Form.

Da ein pragmatischer Unterricht weder möglich noch wünschbar ist, so wird man sich zu monographischer, speziell biographischer Behandlung verstehen müssen. Das ist ohne Zweifel die richtigste Form. Denn es ist und bleibt ja wohl wahr: nicht abstrakte Handlungen und Vorgänge, sondern greifbare Gestalten vermögen am ehesten ein jugendliches Gemüt zu erwärmen, mit Bewunderung

zu erfüllen, und zur Nachahmung anzuapornen; und übersichtlich geordnete, abgerundete Geschichtsbilder sind am leichtesten zu verstehen und bleiben am ehesten im Gedächtnis haften.

- d) Einfache, anschauliche, leicht verständliche und doch nicht trockene und brockige Sprache.

Wie der Lehrer in seinem Vortrag, so kann auch ein Lehrbuch nicht leicht in zu einfacher Sprache sich bewegen. Die richtige Mitte zwischen einfacher und doch nicht trockener, zwischen leicht verständlicher und doch lebendiger Darstellung zu finden, mag nicht leicht sein, und doch muss der Lehrer zum Schüler hinuntersteigen, um ihn zu sich heranzuziehen. Fremdwörter sollen, wenn auch natürlich nicht in Überzahl, gebraucht werden, aber mit erstmaliger Übersetzung.

- e) Kleinere eingestreute Schilderungen; Hinweis auf bekannte, charakteristische Anekdoten, oder auf kleinere historische Gedichte.

Gerade um die Erzählung etwas lebendiger und interessanter zu gestalten, mögen kurze Schilderungen, Anekdoten, kleinere, historische Gedichte, oder dann wenigstens Verweisung auf diese, wenn sie als bekannt vorausgesetzt werden dürfen, am Platze sein.

- f) Am Rande die wichtigsten Jahreszahlen, um sie deutlicher hervorzuheben.
- g) Im Text kleine, kartographische Skizzen, auch bei Biographien, die etwa auch vom Schüler auswendig zu reproduzieren oder zu vervollständigen sind; es sind „Nägel“, um die historischen Tatsachen festzuhalten.

- h) Im Text zahlreiche, schöne Illustrationen. Gute Porträts, historische Bilder, klassische Denkmäler, Wappen etc. sind von ganz besonderer Wichtigkeit. Man wendet zwar etwa dagegen ein, die Illustrationen zerstören die Phantasiegebilde und schwächen die Einbildungskraft. Dem ist gegenüber zu halten, dass, wenn unsere Phantasie Idealbilder schafft, die wir aus dem Kreis unserer Vorstellung zur Allgemeinheit erheben, diese Phantasiebilder um so unvollkommener sein müssen, je enger der Kreis unserer Vorstellungen ist, also gerade in der Jugend, zumal bei einfachen, ländlichen Verhältnissen; dass ferner ein gutes Bild, die Reproduktion eines Kunstwerkes, ohne Zweifel auch den Sinn für die Kunst überhaupt bilden muss, und zum mindesten uns lehrt, die Dinge „anzuschauen“, und auch das muss gelernt werden; dass im weitem ein gutes Bild mehr redet als tausend Zungen, und dass endlich die Bilder voraus

das Interesse des Schülers wachrufen, ein Fingerzeig und ein nicht zu unterschätzender Gewinn. Bei den heutigen Fortschritten im Vervielfältigungsverfahren sollte es nicht schwer und mit nicht zu grossen Kosten verbunden sein, solche Bilder zu erhalten. Es seien hier beispielsweise als Werke, denen solche Illustrationen entnommen werden könnten, genannt: „Buri u. Jecker, die Schweizergeschichte in Bildern“; „Henry Martin, histoire populaire de France“; „Ferdinand Hirt, historische Bildertafeln“; „Vögelin, Denkmäler der Weltgeschichte“; „Die Langl'schen historischen Bildertafeln aus Hölzels Verlag“, „Graul, Kunstgeschichtliche Bilder aus den Seemannschen Bilderbogen“ u. s. f. — Die Bilder müssen aber in der Tat gut ausgeführt und gross sein, wo möglich eine Seite ausfüllen und unten am Rande erklärende Andeutungen bringen.

i) Am Schlusse jedes Abschnittes Fragen und Aufgaben.

Sie dienen einerseits für die mündlichen und schriftlichen Wiederholungen, als stille Beschäftigung für die Schule, als Pensum zu Hause, oder für spätere Repetitionen; dann aber auch dazu, das Vorausgegangene zu ergänzen und zu erläutern, und Lehrer und Schüler zum Nachdenken und zu Vergleichen anzuregen. Es sollen also nicht bloss Fragen zum „Abfragen“ sein, die sich buchstäblich an das Behandelte anschliessen, sondern selbständige Aufgaben, die den Lehrer auf dieses und jenes aufmerksam machen und ihm ohne Zweifel höchst willkommen sein werden. Dabei dürfen Lehrer und Lehrbuch dem Schüler nicht vorwegnehmen, was er selber finden kann. In keinem Fall unterlasse es der Lehrer, in jeder Stunde einzelne dieser Aufgaben schriftlich lösen zu lassen.

k) Am Schluss jedes grössern Abschnittes Repetitionen, sei es wieder in Form von mehr zusammenfassenden Fragen oder von Dispositionen, oder chronologischen Tabellen.

Wie leicht und wie gerne vergisst der Lehrer das Repetiren, und wie oft verspart er es auf das Ende des Schuljahres. Ihn zu veranlassen, das auch innerhalb des Kurses, z. B. je am Ende eines grössern Abschnittes zu tun, um den Schüler in seinem Wissen zu befestigen, soll eine wesentliche Aufgabe des Lehrmittels sein. Und wenn im Anfang eines Schuljahres nicht vorn angefangen würde, so wären solche Repetitionen ein bequemes Mittel, um den Schüler rasch in das Wesentliche des Vorausgegangenen einzuführen.

l) Am Schluss des ganzen Buches eine kleinere Zahl von Geschichtskarten.

m) Quellenangaben für den Lehrer.

Es gibt eine Anzahl Bücher, die als Handbücher zur Vorbereitung oder Benutzung für den Geschichtsunterricht dienen können und sollen, und die wenigstens teilweise gewissermassen als „Gemeingut“ der Lehrerschaft vorausgesetzt werden dürfen. Wir denken an: Vögelin und Müller, Lehr- und Lesebuch der Geschichte; Oechsli, Bilder aus der Weltgeschichte; Oechsli, Lesebuch für den Geschichtsunterricht in der Sekundarschule, Vaterländische und Allgemeine Geschichte; Dändliker: Geschichte der Schweiz. Es wird dem Lehrer nur erwünscht sein, wenn das Lehrbuch ihn auf diese Werke aufmerksam macht und ihn durch Angabe des Abschnittes und der Seitenzahl an die Vorbereitung erinnert.
