

**Zeitschrift:** Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

**Herausgeber:** Verband Schweizerischer Privatschulen

**Band:** 30 (1957-1958)

**Heft:** 12

**Artikel:** Moderne Unterrichtsformen in der Schweiz [Fortsetzung]

**Autor:** Lustenberger, Werner

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-851255>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 30.03.2025

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

6. Charakteristik einzelner Personen (Individuen aus dem Bekanntenkreis; Vertreter verschiedener Berufe),
7. Besichtigung verschiedener Lehrinstitute und Betriebe, genaue Beschreibung des Gesehenen.

Dieser Ausbildungslehrgang verlangt *mindestens sechs Semester bei täglicher Inanspruchnahme von mindestens vier Stunden*. Es ist dringend notwendig, daß sowohl die Vorlesungen wie auch die Übungen nicht *pêle-mêle* an verschiedenen Wochentagen und zu verschiedenen Tagesstunden abgehalten werden, wie dies jetzt der Fall ist, sondern täglich, möglichst an Vormittagen um die gleiche Zeit, damit auch die äußere Ordnung beim Vermitteln der Kenntnisse eingehalten wird. Der Hörer soll die Übungen und Vorlesungen nicht «besuchen», sondern sie bereits als eine Lehrstätte ansehen.

Das hier entworfene und während zweier Jahrzehnte an der Berner Universität zugrundegelegte Programm konnte nicht in seinem ganzen Umfange verwirklicht werden, weil es im Schatten der Fakultätsbestimmung stand, wonach die angewandte Psychologie kein obligatorisches Fach sei. (*Sehr schade, daß die Erziehungsdirektoren sich dieser Dinge nicht anzunehmen scheinen!*) Die Hörer waren meist Zaungäste der Universität, die diesem Studium aus innerstem Interesse oblagen und ihm ein oder zwei Jahre treu blieben. Es war kein Examenfach, kein Diplom wurde erteilt, und so ist es begreiflich, daß man diesem Fach nicht die nötige Zeit und Kraft widmete. Zum Abschluß des Studiums begaben sich die Interessierten nach Genf oder ins Ausland.

Da ferner die Hörer, wie schon oben erwähnt, keine Vorbereitung in den Grundbegriffen der Psychologie hatten, obwohl immer viele elementare Kenntnisse bei Erörterung einzelner Probleme eingeflochten wurden, mußte jeder einzelne — wollte

er an einer psychologischen Forschungsarbeit teilnehmen — hierzu eigens «angelernt» werden. Dies nahm wiederum sehr viel Zeit und Kraft in Anspruch und hat sich auch störend auf die Untersuchungen selbst ausgewirkt. *Die angewandte Psychologie sollte nach allen von mir gemachten Erfahrungen unbedingt ein völlig selbständiges, von dem Ordinariat für Psychologie abgetrenntes Lehrfach bilden.*

Wir möchten zum Abschluß noch eine allgemeine Bemerkung hinzufügen: Die Ausbildung in einem Hochschulfach sollte nicht Sache einer vereinzelt Lehranstalt des Landes sein, sondern die Ausbildungsformen desselben Faches an den verschiedenen Universitäten, zumindest des gleichen Landes, sollten schon im Interesse der Freizügigkeit der Studenten, aber auch aus wissenschaftlichen Gründen, möglichst aufeinander abgestimmt sein.

Daß an einer der Universitäten der Schweiz eine Ausbildung durchgeführt wird, die von den Fachgenossen anderer Hochschulen ignoriert und unberücksichtigt blieb, kann weder im Interesse der Allgemeinheit noch der Wissenschaft selbst sein. Unser wiederholter Aufruf, die zuständigen Dozenten an den Schweizer Universitäten möchten sich zusammenfinden, um das Lehrprogramm für Psychologie und ihrer Anwendungen allgemein festzusetzen, blieb ohne Echo.

Welchen Schaden dies der Wissenschaft *und* der Praxis — vor allem durch die Tatsache des völligen Mangels an geeignetem Nachwuchs — gebracht hat, möge durch so manche Schweizer Publikationen aus dem Gebiete der angewandten Psychologie, auch aus allerjüngster Zeit, bewiesen sein, die von wissenschaftlichen Fehlern und von solchen, die psychologische Tatsachen betreffen, nur so strotzen. Und wieviel Unheil es den vielen «Beratenden» und «Geprüften», auch in gewissen amtlichen Betrieben, zugefügt hat, das möge das Gewissen der Praktiker verantworten.

## Moderne Unterrichtsformen in der Schweiz

von Werner Lustenberger

Aus dem Werk «Auf neuen Wegen», herausgegeben von Robert Dottrens, Werner Lustenberger und Leo Weber

(Fortsetzung)

### Ein paar praktische Winke

Es soll sich hier nicht um Rezepte handeln, sondern um einige Hinweise, wie man diese oder jene organisatorische Frage anpacken kann. Zwar sind diese Probleme sekundärer Natur: wir müssen sie dem Ziel der einzelnen gruppenunterrichtlichen

Einheiten unterordnen. Oft wollen sie von Fall zu Fall sogar verschieden beantwortet sein.

Wie groß sollen die Gruppen sein?

Am besten hat sich die Dreiergruppe bewährt. Man kann dies auch begründen<sup>3)</sup>:

<sup>3)</sup> vergl. Simmel, Georg: *Soziologie*. München-Leipzig <sup>3</sup>1923.

Die *Zweiergruppe* erscheint nur Dritten gegenüber als Einheit. Jeder sieht bloß den andern. Immer wieder ist sie vor die Wahl gestellt, sich für alles oder nichts zu entscheiden. Auch besteht die Gefahr, daß der eine dauernd die Rolle einer Schattengestalt zu spielen hat. Echte Diskussionen sind selten.

Bei der *Dreiergruppe* treten zu den unmittelbaren Interessen zwischen A und B noch die mittelbaren zu C. Hier muß man abwägen, Kompromißlösungen suchen und sich einigen. Jedes Glied vermittelt zwischen den beiden andern. Die Dreiergruppe ist der kleinste Verband, der echte Diskussionen zuläßt. Darüber hinaus garantiert er, soweit dies von der Organisation abhängt, daß die Diskussion den einzelnen intensiver erfaßt.

*Vierergruppen.* Bei der Arbeit sieht man häufig, wie die Vierer- und alle noch größeren Gruppen in Untergruppen zerfallen. Das steht aber dem Sinn unserer Unterrichtsform entgegen. Die Vierergruppe ist am Platz, wo zur gemeinschaftlichen Arbeit hinzu noch der Auftrag kommt, einer der Schüler möge zum Beispiel an der Tafel eine Figur darstellen, die mit dem Gruppenthema im Zusammenhang steht.

Wie werden die Gruppen gebildet?

Sollen wir die Gruppierung frei lassen oder sollen wir autoritär bestimmen, wer mit wem zusammenzuarbeiten hat? — Neben diesen beiden Möglichkeiten bestehen noch zahlreiche Zwischenformen.

Es empfiehlt sich, das allererste Mal die gewünschte Gruppengröße anzugeben und im übrigen der Vergesellschaftung freien Lauf zu lassen. Die Resultate zeigen dann, wo ungenügend gearbeitet wurde. Vielleicht lassen wir es bei einer Kritik der Arbeit bewenden; wir dürfen hoffen, daß die Schüler selber merken, weshalb es hier oder dort nicht klappte, und daß sie sich bei der nächsten Gelegenheit anders gruppieren. Sich am Anfang autoritär einzuschalten, scheint mir verfehlt. Denn besonders während dieser Anfangszeit lassen sich wertvolle soziale Erfahrungen sammeln. Man sieht ein, daß die Spielgruppen nicht unbedingt auch die besten Arbeitsgruppen sind, und man lernt seine Kameraden im Hinblick auf die gemeinsame Arbeit nach neuen Gesichtspunkten einschätzen.

Nun sprechen aber auch die Gruppenthemen in diesen Dingen ein gewichtiges Wort mit. Es gibt innerhalb der arbeitsteiligen Form immer wieder Aufgaben, zu denen gewisse Schüler eine besondere Bindung haben oder für deren Lösung sie besonders geeignet sind. Im Sinn der Individualisierung unserer Schularbeit und im Hinblick auf einen mög-

lichst hohen Ertrag werden wir dafür sorgen, daß die betreffenden Schüler zu ihrem Thema kommen. Ein andermal schätzen wir unsere Aufgaben im allgemeinen als schwierig ein und man sähe die guten Schüler gerne auf alle Gruppen verteilt, damit überall wenigstens ein zuverlässiger Entraineur einen minimalen Erfolg garantiere. Daraus hat sich in meiner Praxis eine Mischform von befohlener und freier Gruppierung entwickelt. Zuerst lassen wir einige gute Schüler vortreten. Alle übrigen dürfen sich mit ihnen nach freier Wahl so verbinden, daß überall Dreiergruppen entstehen. Bedingung ist es jeweiligen, daß sich die ersteren unter sich nicht zusammenschließen. Oder aber: wir stellen selber zwei oder drei Gruppen zusammen, für die eine besondere Aufgabe vorliegt, und lassen den Rest der Klasse sich frei gruppieren!

Bedenken wir noch einmal, daß bei den ersten Gruppenarbeiten nicht die Resultate, sondern die grundlegenden sozialen Erfahrungen das Entscheidende sind! In dieser Frage wäre jede sture Regelung ein schwerer Fehler.

Gruppenchefs? Ja oder nein?

Die einen behaupten, Gruppenchefs hätten ihnen wertvolle Helferdienste geleistet. Andere wiederum stellen fest, daß sie selbst nach langjähriger Beobachtung überhaupt nie bemerkt hätten, daß Kinder einen Führer wählten. Beides mag richtig sein. Zwar wählen die Kinder kaum von sich aus einen Chef. Aber während der Arbeit wird dennoch der eine oder andere die Führerrolle an sich ziehen. Tatsache ist, daß die Führer wechseln. Unsere Primarschüler sind in dieser Beziehung undankbar: wer nichts mehr zu bieten hat, ist als Gruppenführer erledigt. Natürlich kann man Chefs bestimmen; man kann sie auch mit besondern Rechten und Pflichten ausrüsten. Dann hat man Gruppenführer, die für Material und Arbeitsergebnisse die Verantwortung tragen. Man kann aber auch den andern Weg gehen und nichts von Führern reden. Wünscht man dann etwa, daß leiser gearbeitet werde, so mag man sich immer noch an die Einsichtigen wenden und sie bitten, sie möchten ihre Kameraden zu gedämpftem Diskutieren anhalten. Dieser zweite Weg scheint uns der bessere zu sein, weil das Hochzuchten von Chefs wenig erzieherische Vorteile, dafür aber um so mehr Gefahren mit sich bringt.

Wie oft lassen wir in Gruppen arbeiten?

Wir kennen beide Extreme: es ist in der neueren Geschichte der Pädagogik von Schulen die Rede, die alle Arbeiten individualisierten (Dalton-Plan), und von solchen, wo jederzeit in Gruppen gearbeitet

werden durfte (Ecole «La Source», Bellevue-Paris). Die ersteren haben sich überlebt, und in «La Source» ist es interessant zu beobachten, wie es immer wieder Kinder gibt, die mit beharrlichen Einzelleistungen aufwarten.

Wo es sich darum handelt, den Gruppenunterricht in die bestehende Schulorganisation einzubauen, wird man ihn «bei geeigneten Stoffen und in günstigen Unterrichtslagen» (Hans Leuthold) verwenden, daneben aber auch andere Unterrichtsformen pflegen. Weil die Vorbereitung, besonders beim heimatkundlichen Gruppenunterricht, recht viel Arbeit verursacht, muß sich seine Verwendung auch nach dem Lehrer richten. Ohne uns an ein Schema zu halten, ließen wir unsere Schüler der Primar-Oberstufe mit der Zeit ein- bis zweimal pro Woche gemeinschaftlich arbeiten. Bei diesem Ausmaß werden die erzieherischen Vorteile dieser Unterrichtsform allmählich spürbar.

Wichtig ist auch, daß der Gruppenunterricht innerhalb einer Arbeitseinheit am richtigen Ort eingesetzt wird. Diese Frage muß von Fall zu Fall überprüft werden. Im allgemeinen eignet er sich, um die Schüler in ein Problem hineinzuführen, zur Hauptsache aber, um Vermitteltes selbsttätig in eine neue Form und in andere Zusammenhänge zu stellen.

Wie lange dauern die Gruppenarbeiten?

Wenn man zum vornherein die Zeit des gemeinschaftlichen Arbeitens festlegt, zum Beispiel auf 45 Minuten begrenzt, so besteht die Gefahr, daß die Schüler überhaupt nicht zusammenarbeiten, sondern daß sie die Führung und die Arbeit dem Besten der Gruppe überlassen, nur damit sie zur Zeit fertig werden. — Dann wäre es allerdings besser, man hätte sich jene Umtriebe erspart, die schließlich nur zu einem Schein von Selbsttätigkeit und Zusammenarbeit führen!

Eine Besonderheit des gruppenunterrichtlichen Verfahrens, die in der Praxis immer wieder in Erscheinung tritt, liegt darin, daß sich die Dauer des Erarbeitens nie zum voraus zeitlich genau fixieren läßt. Erst wenn der Lehrer von Gruppe zu Gruppe geht und sich über den Gang der Arbeit ins Bild setzt, kann er erfühlen, wann der günstige Zeitpunkt gekommen ist, die gemeinschaftliche Arbeit abzubrechen. Eine gewisse Pause zwischen den Arbeiten innerhalb der Gruppe und dem Bericht vor der versammelten Klasse macht sich bezahlt, weil sich die Ergebnisse in der Zwischenzeit klären und Wesentliches sich von Zufälligem trennt. Wer seine Schüler sogar anhält, die Berichte auf den nächsten Tag als Hausaufgabe vorzubereiten, wird besonders

im Hinblick auf die Form der Darstellung viel bessere Resultate erzielen als einer, der die Schüler sofort die gewonnenen Erkenntnisse vortragen läßt. Dies gilt besonders für Klassen, die diese Unterrichtsform erst seit kurzer Zeit kennen.

#### Materialsorgen

Wir haben bereits vernommen, wieviel Material zum Beispiel bei einer heimatkundlichen Gruppenarbeit an die Schüler abgegeben wird, damit sich an verschiedenen Orten und an verschiedenen Themen zur gleichen Zeit rege Selbsttätigkeit entfalten kann. Dazu kommen noch die Arbeitsanweisungen. Besonders die heimatkundlichen Themen verlangen, daß der Lehrer als Organisator einen Überblick über sein Material besitzt. Anfänglich mögen diese Belange manchen davor abschrecken, mit Gruppenarbeit Ernst zu machen. In Wirklichkeit ist's allerdings nicht so schlimm, weil einerseits die Schüler immer wieder mit Unterlagen aufrücken und weil sich gewisse Hauptwerke, beispielsweise in der Geographie, immer wieder vertreten lassen. Man weiß mit der Zeit, wo man dies oder jenes finden wird.

Wichtig ist, daß die Arbeitsanweisungen gut aufbewahrt werden. Wer alle im gleichen Format anfertigt (wohl am besten in A 6), kann sie in eine Kartei<sup>4)</sup> einordnen und jederzeit neu gruppieren. Vorsorglicher Weise schreibe man auf die Anweisung auch, welches Material dazu gehört und wo es zu finden ist. Arbeitsanweisungen für Schüler, die sich seit Jahren an diese Unterrichtsform gewöhnt haben, sind meist überhaupt nur noch Materialkarten mit entsprechenden Themen als Überschrift!

#### *Die Anwendung des Gruppenunterrichts in den verschiedenen Fächern*

Es fragt sich nun, in welchen Sparten sich das gruppenunterrichtliche Verfahren besonders bewähre. — Wir befinden uns hier auf wenig erforschtem Gelände, wo noch viel Pionierarbeit möglich ist. Was wir an Erfahrungen vermitteln können, sind einzelne, dürftige Fingerzeige.

#### Das Rechnen

eignet sich wenig zum Diskutieren. Es scheint im allgemeinen für den Gruppenunterricht nicht besonders geeignet zu sein. Wo etwas Neues erklärt ist und die besten Schüler bereits voll im Bilde sind, die andern aber nur teilweise, da kann man sie mischen und miteinander üben lassen: die besseren

<sup>4)</sup> Vergl. Hans Leuthold: *Die Kartei des Lehrers*. Winterthur 1953.

sollen den schwächeren die Lücken stopfen helfen. Die Kontrolle durch den Lehrer bleibt aber mangelhaft.

Will man den Rechenunterricht in die Heimatkunde einbeziehen und zum Beispiel das Dividieren mit dem Thema «Rheinhafen von Basel» in Verbindung bringen, so braucht das eine enorme Vorbereitungszeit; sachlich wird dabei aber nur wenig gewonnen.

Dankbarer ist es, den Gruppen Angaben zu einem Sachgebiet zu vermitteln, aus denen sie selber möglichst vieles errechnen sollen.

#### In der Geometrie

lassen sich vor allem Denkaufgaben von Gruppen bearbeiten. Der Hauptgewinn liegt darin, daß durch das Diskutieren der Probleme eine Methodik des Anpackens und Lösens entsteht. Das gemeinsame Lernen ist hier eine typische Übergangsform, die zwischen dem Erklären durch den Lehrer und dem Endziel, dem selbständigen Arbeiten des einzelnen, steht.

#### Sprachunterricht

Hier ist die Zahl der Anwendungsmöglichkeiten Legion. Wir hörten bei der Einleitung von kleinen Texten, die mehrere Erstklässler zusammen erdichteten und miteinander korrigierten. Wir können dies auf jeder Stufe in ähnlicher Art wiederholen. Das gemeinsame Tun spornt an und hebt die Lust am Austausch der Ideen. Daraus läßt sich den schriftlichen Schülerarbeiten der Wert unmittelbaren Mitteilens zurückgeben. Unkorrigierte Aufsätze unbekannter Autoren durch Gruppen durchsehen zu lassen, weckt den Sinn für Orthographie und stilistische Belange. Die kritische Haltung, auch seinen eigenen Produkten gegenüber, ist ja ein außerordentlich wichtiger Punkt.

Wir hießen unsere Schüler auch gruppenweise gewisse Abschnitte eines Lesestückes vorbereiten. Schwierige Wörter sind zu suchen, Erklärungen zu diesem oder jenem ausfindig zu machen. Durch Erfahrungen gewitzigt, versucht man auf alles und jedes eine Antwort bereitzuhalten, was von den Kameraden in diesem Zusammenhang erfragt werden könnte. Schließlich gehört auch dazu, daß fließendes Vortragen geübt wird: man weiß ja nicht zum vornherein, wer an die Reihe kommen wird, wenn dann die Klasse im Kreis zusammentritt.

Lotte Müller teilt hin und wieder ihren Gruppen verschiedene spannende Erzählungen aus. In jeder Gruppe liest ein Schüler eine Seite halblaut vor. Der Nächste fährt weiter. Keine Seite darf zweimal gelesen werden. So läßt sich das sinngemäße Lesen

fördern, denn jede Gruppe ist begierig, den Zusammenhang nicht zu verlieren und die Spannung zu kosten. Sie wird deshalb auf korrektes, fließendes Vortragen dringen. — Nochmals begegnen wir dem gleichen Problem wie bei den schriftlichen Gruppenarbeiten: man liest nicht spannend, weil es der Lehrer so wünscht, sondern weil es aus einer echten Situation heraus so gefordert wird.

Neben dem Vorbereiten des Lesens kann man auch das Zusammenfassen in Wort und Bild fordern oder gar eine Erzählung dramatisieren lassen. Eine kleine Theateraufführung, die sich im Rahmen des Lehrplans verantworten läßt, kann neben anderem ideale sprachliche Gruppenarbeiten in sich schließen.

Es seien noch zwei Sonderformen des Aufsatzes in diesem Zusammenhang erwähnt: Die Klasse verfaßt zum Beispiel ein Buch über die alten Brunnen in ihrer Stadt. Oder es wird ein gemeinschaftlicher Bericht, etwa zum Werden eines Neubaus, etappenweise geschrieben; die Gruppen ziehen je nach dem Fortschreiten der Arbeiten zur Beobachtung auf den Bauplatz hinaus.

Natürlich lassen sich auch mehrere Gebiete miteinander verknüpfen: Eine Gruppe erhält beispielsweise ein Heft der Jugendschriftenreihe, liest es durch, versucht sich in einer schriftlichen Zusammenfassung und dramatisiert schließlich ein Geschehnis, das darin erwähnt wird. Sie legt ihren Aufsatz der Klasse vor und führt ihre Szene auf. Lesen, schriftlicher und mündlicher Ausdruck haben sich verbinden lassen, und wir dürfen annehmen, daß wir diesen, vielleicht ethisch besonders wertvollen Stoff nicht nur gestreift haben, sondern daß wir eine Vertiefung erlangten.

Hierher gehört auch die Frage, ob der Gruppenunterricht nicht ganz allgemein ein Mittel zur Förderung der sprachlichen Gewandtheit sei. Die Beantwortung läßt verschiedene Blickrichtungen zu. Halten wir zunächst fest, daß die Arbeit innerhalb der Gruppen weitgehend frei ist und sich der Kontrolle durch den Lehrer entzieht. Deshalb wäre es auch grundfalsch, während der eigentlichen Gruppenarbeit die Mundart zu verbieten. Wenn dann die Ergebnisse vor der versammelten Klasse bekanntgegeben werden, können wir, ähnlich wie es bei der Praxis des Unterrichtsgesprächs möglich ist, darauf halten, daß die Zuhörer selber allfällige Fehler korrigieren. Oder aber: der Lehrer vermerkt sie und nimmt sie später, ähnlich wie bei der Aufsatzkorrektur, in einer besonderen Sprachstunde vor. Von selber stellt sich der trübe Ausdruck, der einwandfreie Aufbau und der fließende Vortrag auch hier nicht ein. Beim gruppenunterrichtlichen Ver-

fahren sehen wir den sprachlichen Hauptgewinn darin, daß die wiederholten Gelegenheiten zu freiem Vortragen die Hemmungen unserer Schüler lösen. Der Gewinn für das sprachliche Können hängt aber gewiß zur Hauptsache davon ab, wie der Lehrer die sprachliche Seite überhaupt verwertet.

### Geographie

Damit langten wir im Gebiet der Realien an, wo die Endform des Gruppenunterrichts, nämlich die arbeitsteilige, ihre schönsten Möglichkeiten findet.

An Stelle der Theorie trete ein praktisches Beispiel. Mit einer 6. Primarklasse wurde der Kanton Glarus behandelt. Zuerst teilten wir Fahrpläne aus. Jede Gruppe stellte den Plan zu einer Reise in den Kanton Glarus zusammen, jede beschäftigte sich aber mit einer andern Route. Dies dauerte etwa eine halbe Stunde. Das Ziel war, die Verbindung zwischen unserem Schulort und dem Kanton Glarus herzustellen. In einer der folgenden Turnstunden suchten wir überdies von einer nahen Anhöhe aus den Glärnisch. Nun folgten drei Stunden Klassenunterricht. Mit Faustskizzen, die die Schüler möglichst selbständig ausführten, faßten wir zusammen, was wir über Geographie und Wirtschaft des Kantons Glarus erfahren hatten. Als Abschluß sollte nun eine heimatkundliche Gruppenarbeit hinzutreten, deren Hauptzweck darin lag, die Schüler durch eine selbständige, möglichst persönliche Arbeit innerlich mit diesem Stoffgebiet noch enger zu verbinden, und in zweiter Linie hofften wir, unsere Kenntnisse vom Kanton Glarus damit zu vertiefen.

### Geschichte

Man muß den Mut haben, die Vollständigkeitsillusion aufzugeben und Lücken in Kauf zu nehmen, wenn man hin und wieder den Geschichtsunterricht durch Gruppenarbeiten auflockern will. Wenn wir dafür Vertiefung gewinnen und Gelegenheit finden, menschliche Werte herauszustreichen, so läßt sich dies sicher verantworten.

Die Resultate des Geschichtsunterrichts, wie sie Jahr für Jahr bei den Pädagogischen Rekrutenprüfungen festzustellen sind, sollten uns aufrütteln: von über 300 Geschichtsstunden bleiben oft nur zufällige Einzelheiten übrig.

Auch bei kluger Auswahl besteht immer wieder die Gefahr, daß ein Stoff vermittelt wird, den die Schüler nicht assimilieren können. Wo aber nicht eine persönliche Bindung zwischen dem Lernenden und dem Unterrichtsgegenstand entsteht, wird das Inhaltliche bald wieder vergessen sein. Dies gilt nicht nur von der Behandlung geschichtlicher Zustände, sondern auch von Geschehnissen, für die

sich die Jugend doch recht leicht interessieren läßt.

Zum Geschichtsunterricht auf der Volksschulstufe schreibt Dr. Jaggi im *Lexikon der Pädagogik* (Francke, Bern): «Geschichte will auf dieser Stufe mehr geschaut und empfunden als gedanklich erfaßt und durchdrungen werden.» Nun vermögen aber weder der packende und momentan erfolgreiche Lehrervortrag noch graphische Übersichten im Geschichtsheft genügend in die Tiefe zu wirken. Abgesehen davon, daß viele geschichtliche Probleme von Primarschülern noch nicht erfaßt werden können, spielt auch der Umstand mit, daß sich das Prinzip der Selbsttätigkeit im Geschichtsunterricht weniger leicht verwirklichen läßt als bei den eigentlichen Realien.

Mit zwei Beispielen möchten wir hier zeigen, wie das gruppenunterrichtliche Verfahren es ermöglicht, dem freien Sammeln, Sichten und Darstellen im Geschichtsunterricht Eingang zu verschaffen, und wie sich auf diese Weise Gelegenheit zu einer persönlichen und damit auch tiefreichenden Kontaktnahme zwischen Schüler und Stoff bietet.

#### Thema: DER ALTE ZÜRICHKRIEG

Zuerst wurden die Ursachen des Krieges durch entwickelndes Fragen herausgeschält. Lehrervortrag, Bilder und vorgelesene Quellen gaben einen Überblick vom Verlauf der Ereignisse. Eine Karte des Toggenburger-Erbes und eine schematische Übersicht vom Ablauf des Krieges (nach Dr. E. Burkhard «Welt- und Schweizergeschichte», Tafel 8) trugen wir als Lernhilfe ins Geschichtsheft ein. Schließlich gliederte sich die Klasse in Dreiergruppen, und jede von ihnen durfte eines der Themen wählen. Aufgabe war, miteinander Gespräche, Briefe oder Botschaften auszudenken, die möglicherweise einst gesprochen oder geschrieben worden waren. Sich einfühlen, in eine Episode vertiefen und sie miterleben, das war das wesentliche Ziel. Daneben verfolgten wir auch den Zweck, den schriftlichen und mündlichen Ausdruck zu fördern. Die Klasse umfaßte 42 Schüler und stand im 5. Schuljahr. Hier sind die Aufgaben der 14 Gruppen:

- *Stüssi auf der Toggenburg*
- *Stüssi nimmt Abschied von seinem Sohn*
- *Brief des jungen Stüssi an seinen Vater*
- *Ital Reding auf der Toggenburg*
- *Geheimberatung zwischen Stüssi und dem Stadtschreiber Graf*
- *Friedrich III. überdenkt vor dem Einschlafen das Zürcher Angebot*
- *Besprechung zwischen Kaiser Friedrich, Stüssi und Graf*

- Für ihre Angehörigen läßt Anna Ziegler beim Winkelschreiber einen Brief über ihr Abenteurer aufsetzen
- Hans besucht seinen verurteilten Bruder vor der Hinrichtung bei Greifensee
- Meister Martin, der bei Greifensee als Knabe dabei war, erzählt im Alter von jenen Schreckenstagen
- Die Frau des ermordeten Torwächters von Brugg erzählt Kaufleuten vom Überfall des Farnsbergers
- Ein Bote von St. Jakob gelangt ins belagerte Zürich
- Ein Bote von St. Jakob trifft bei den Eidgenossen ein
- Der Dauphin erzählt daheim von der Schlacht bei St. Jakob

Die Entwürfe wurden mit der Gruppe besprochen, dann bereinigt und schließlich zum Vortragen bzw. zum Aufführen vorbereitet. Und nun vier Beispiele dieser Ergebnisse:

#### *Brief des jungen Stüssi an seinen Vater*

Lieber Vater,

Es sind nun schon drei Monate her, seit ich zum letztenmal in Zürich war. Ich habe große Fortschritte gemacht. Ich kann jetzt sehr gut reiten. Du mußt einmal zu mir kommen, dann siehst Du, wie es zugeht bei einer Schlägerei. Ich habe schon mehrmals die Trossbuben von den Pferden gestoßen. Der Toggenburger hatte es mir zwar verboten, aber ich höre nicht immer auf ihn. Auf der Jagd will der Graf immer voranreiten, aber deswegen reite ich ihm gleichwohl vor. Er wollte mich einen Tag lang in seiner Kammer einsperren; da ging ich zum Fenster hinaus. Er hatte uns Knaben auch verboten, die Rüstung anzulegen, aber in der Rüstungskammer steht wohl kein Harnisch mehr, den ich nicht schon ausprobiert habe. Ich fragte den Toggenburger auch, was es brauche, daß man Graf werden könne. Er fragte mich, warum ich das wissen wolle. «Ich möchte einmal Graf von Toggenburg werden», sagte ich. Da jagte er mich aus der Kammer hinaus und sprach: «Wenn du mir noch einmal so frech kommst, dann jage ich dich heim.» Ich wäre froh, wenn ich bald wieder heim könnte.

Mit vielen Grüßen

Dein Sohn Fritz.

#### *Ital Reding und der Toggenburger*

**Graf:** Guten Tag Ital Reding, jetzt sind es schon zwei Lenze her, seit ich Sie nicht mehr gesehen habe.

**Reding:** Guten Tag hochwürdiger Graf von Toggenburg.

**Graf:** Das ist mein Weib Margareta.

**Reding:** Guten Tag Frau Gräfin Margareta.

**Gräfin:** Guten Tag Landammann.

**Reding:** Ich wollte mit Ihnen etwas Wichtiges besprechen.

**Graf:** Ich ahne nichts Gutes, wenn ich Sie sehe; denn Sie haben mir einst die Appenzeller aufgehetzt.

**Reding:** Ja, ja, so war es eben, die Appenzeller waren mir gut gesinnt.

**Graf:** Ich fühle mich überhaupt nicht mehr sicher: die Appenzeller wollten einen Aufstand machen gegen mich, und die Zürcher mit dem Stüssi haben's mit mir auch verdorben.

**Gräfin:** Oh je, was wird mit mir geschehen, wenn einmal mein Gemahl von hinnen scheidet!

**Reding:** Dem könnte ich schon abhelfen. Aber wichtiger ist doch die Sache mit den Appenzellern. Jetzt weiß ich, wie ich dem begegnen könnte. Ich schicke den Appenzellern einfach keine Schwyzer Krieger mehr und suche sie zum Frieden zu bewegen.

**Graf:** Oh, da wäre ich schon froh.

**Reding:** Jetzt bleiben noch die Zürcher; sie werden sehr erbost sein, oder nicht?

**Graf:** Ja wegen diesem Stüssi und seinem Sohn. Ich schrieb ihm doch, die Ritter hielten ihn für einen hoffärtigen Guggel. Da wurde der Stüssi so erbost, daß er seinen Sohn zurücknahm.

**Reding:** Wenn den Zürchern einfallen würde, Ihnen Land wegzunehmen, würden uns die andern Eidgenossen sicher beistehen.

**Gräfin:** Nein, nein, es wird doch wohl zu keinem Streit kommen; da gäbe es ja Krieg!

**Reding:** Dann könnten Sie, gnädige Gräfin, schon nach Schwyz zu meinem Weib kommen.

**Graf:** Hoffentlich kommt es aber nicht so. Es könnte höchstens wegen des Erbes Streit geben. Ich mache Ihnen jetzt einen Vorschlag. Mein Land macht, sobald das Burgrecht mit Zürich abgelaufen ist, mit Ihren Schwyzern ein Landrecht auf ewige Zeiten.

**Reding:** Gut, ich bin damit einverstanden. Leider geht die Sonne schon bald unter, und ich sollte am Abend wieder zu Hause sein.

**Graf:** Es hat mich sehr gefreut, daß Sie gekommen sind. Jetzt müssen wir uns verabschieden. Gute Nacht Landammann Reding und eine gute Reise.

**Reding:** Gute Nacht Herr Graf von Toggenburg, es hat mich ebenfalls gefreut, daß ich Sie besser kennen lernte.

**Gräfin:** Gute Nacht Landammann Reding, und schauen Sie bitte, daß es zu keinem Krieg kommt.

**Reding:** Also bleibt gesund und bleibt ruhig; denn unsere Freundschaft wird euch vor dem Krieg bewahren.

#### *Friedrich III. überdenkt das Zürcher Angebot*

(Friedrich III. auf seinem Ruhelager)

Ausgerechnet die Zürcher kommen jetzt zu mir, um Hilfe zu finden. Jetzt bietet sich mir Gelegenheit, diese Schweizer Bauern einmal zu schlagen. — Bei Morgarten töteten sie meinen Ahnen Leopold die besten Leute. Ah, und dann schlossen die Luzerner einen Bund mit den Eidgenossen! Die Gugler probierten uns zu rächen, aber auch sie wurden verjagt. — Oh ich möchte sie am liebsten verwünschen, diese Bauernlummel. — Dann traten die Entlebucher auch noch ins Luzerner Schutzrecht ein. Das schöne Städtchen Sempach ging mir auch verloren. Dann zerstörten sie die große Festung Rothenburg und noch viele andere Burgen. Diese Kuhschweizer! Ha, ha, haaa, ich werde mich rächen! Nun ist die Zeit da, da ich den Aargau zurückerobern könnte. Jetzt bietet sich mir die beste Gelegenheit. Ich schicke meine besten Leute nach Zürich, damit sie die Zürcher gegen die andern aufhetzen. Ha, jetzt, da ich Deutscher Kaiser bin, wird es mir wohl gelingen. Und wenn ich verlieren würde? ... Nein! Das kann ich nicht zulassen; der König von Frankreich würde mir sicher helfen. Es muß gelingen!

### *Bote von St. Jakob zu den Eidgenossen*

- Bote:* Eidgenossen, sofort auf! Zu Basel an der Birs hat eine furchtbare Schlacht stattgefunden. Ihr werdet keinen Bruder mehr sehen, der nach der Farnsburg ausgezogen ist. Die Eidgenossen kämpften bis auf den letzten Mann.
- Wachtmeister:* Ihr Basler, warum eiltet ihr den Eidgenossen nicht zu Hilfe?
- Bote:* Wir hatten unsere Stadt zu hüten, sonst hätten die Armagnaken uns angegriffen.
- Hauptmann:* Haben die Schinder die Stadt Basel nicht zerstört?
- Bote:* Nein, sie haben beim Siechenhaus auf die Eidgenossen gewartet; darum sind sie nicht bis Basel gekommen.
- Wachtmeister:* Warum bist du davongekommen, du sagtest doch, die Eidgenossen kämpften bis auf den letzten Mann?
- Bote:* Ich habe alles auf der Stadtmauer zu Basel beobachtet und wurde beauftragt, Euch zu benachrichtigen.
- Hauptmann:* Wie viele Männer zählt das Hauptheer der Schinder?

- Bote:* Vierzigtausend Mann, ein Drittel zu Pferd, zwei Drittel zu Fuß. Sie sind gut gepanzert und mit Kanonen ausgerüstet.
- Wachtmeister:* Wann hat die Schlacht stattgefunden?
- Bote:* Gestern vom frühen Morgen bis zur Vesper.
- Hauptmann:* Warum bist du erst jetzt zu uns gekommen?
- Bote:* Ich mußte aufpassen, daß ich den Knechten des Farnsburgers nicht in die Hände fiel, deswegen mußte ich Umwege machen, was viel Zeit erforderte.
- Volk:* Sofort auf! Laßt Würfel und Kartenspiel liegen! Heim in unsere Städte! Wir wollen nicht, daß unsere eigenen Länder von den Armagnaken gefährdet werden, während wir vergebens vor Zürich liegen!

Während es sich dabei um einführenden Gruppenunterricht handelte, bietet sich jeweils am Ende des Schuljahres Gelegenheit, den Stoff gruppenweise in übersichtlicher Zusammenfassung sachlich darzustellen.

## Gebrechliche Kinder in der Normalklasse

### Zur Kartenspende PRO INFIRMIS

Immer wieder wird es auf allen Schulstufen Klassen geben, in denen ein, vielleicht ausnahmsweise zwei Schüler sitzen, die ein körperliches Gebrechen haben. Ihre Intelligenz erlaubt das Schritthalten mit den Kameraden, und das Gebrechen ist nicht derart ausgeprägt, daß es ein Hindernis bedeutete. Vielleicht muß das Kind vom Turnen, Sport und Handarbeiten dispensiert werden, das ist alles. Zahlreich sind die Lehrer, welche leicht gebrechliche Schüler als positive oder mindestens keinerlei Probleme bietende Elemente einer Klasse erlebt haben. Hie und da sind solche körperlich geschwächte Schüler aber unberechenbar, weder einfach zu verstehen noch zu führen. Dies bringt uns dazu, die Situation des körperlich gebrechlichen Kindes in einer Normalklasse einmal grundsätzlich zu durchdenken.

Ein normal intelligentes Kind, das körperlich nur so behindert ist, daß es ohne weitgehende Rücksichten eine gewöhnliche Schule besuchen kann, wird zur vollen beruflichen und wirtschaftlichen Selbständigkeit gelangen. Es wird sich also später in der Welt der Unbehinderten zurechtfinden müssen. Darum ist sehr zu wünschen, daß es das Rüstzeug dazu als Glied einer gewöhnlichen Schulklasse unter unbehinderten Kameraden erwerben kann.

Ein körperlich nicht gewandtes, gar mit einem offensichtlichen Gebrechen behaftetes Kind hat aber, besonders auf der Primarschulstufe, kein durchaus leichtes Leben. Der Lehrer mag selber

dem Kind verständnisvoll und ohne Aufhebens entgegenzutreten, die Mitschüler und der kleine Gebrechliche haben ihren eigenen Maßstab.

Kinder lehnen Kameraden aktiv oder passiv ab, die in irgend einer Weise vom akzeptierten Normalmaß ihrer Gruppe oder Klasse abweichen, sei es durch Dialekt, Kleidung oder eben auch ein Gebrechen. Umgekehrt hat jedes Kind, auch das behinderte, deswegen das Bestreben, es den andern in jeder Beziehung gleichzutun.

Ein ganz wesentliches Kriterium, nach dem die Ebenbürtigkeit unter Schulkindern gemessen wird, ist aber zweifellos die körperliche Gewandtheit. Ein körperlich «ungeschickter» Kamerad zählt nicht voll. Denn die Rangordnung in einer Klasse wird mindestens zur Hälfte auf dem Pausenplatz gemacht.

Wir erinnern uns eines gebrechlichen Buben, den wir einmal dabei erwischten, wie er mit sichtlichem Hochgenuß einen kleinern, schwächern Kameraden über den Haufen rannte . . . Sein Mienenspiel vom Triumph bis zum Schuldbewußtsein hatte etwas ergreifendes. Wir denken weiter an einen andern, überdurchschnittlich intelligenten Burschen, der später mit Erfolg eine akademische Laufbahn einschlug. Seiner durch Kinderlähmung bedingten Behinderung wegen reihte er sich selber während der ganzen Primarschulzeit «ganz unten» in der Klassenordnung ein, weil ihn verlorene Bälle mehr be-