

Umschau

Objektyp: **Group**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **63 (1976)**

Heft 14-15

PDF erstellt am: **26.09.2024**

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.

- Vivre l'aujourd'hui de Dieu. Taizé 1975.
- Ein Fest ohne Ende. Herderbücherei 472
- Leben wagen. Über den Weg zum Konzil von Taizé. Styria 1974.
- Frère Max Thurian: Die Freude des einfachen Gebets. Leben mit Christus in unserer Zeit. Tai-

- zé 1975.
- Maria. Grünewaldverlag 1965.
- Gemeinsam glauben, gemeinsam handeln. Grünewaldverlag 1967.
- Vgl. auch M. Plate, Taizé, in: Kontraste, Heft 3, 1976, S. 22 ff.

Umschau

Medienpädagogik in der Schweiz

Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Jahrbuch 59/60, 1973/74, Verlag Huber, Frauenfeld

Einige kritische Bemerkungen

Dieser Bericht, der den anspruchsvollen Titel «Medienpädagogik in der Schweiz» führt, vermag bei genauerem Durchlesen nicht zu überzeugen. Folgende Unstimmigkeiten fallen auf:

1. Die bisherigen *medienpädagogischen Bemühungen* werden allgemein verharmlost und *abgewertet*, die Medienerzieher auf eine undifferenzierte Weise verurteilt.

So geht Prof. Dr. U. Saxer vom Publizistischen Seminar der Universität Zürich in seinem Artikel «Konzept für eine Medienpädagogik» auf S. 184 bis 193 mit den Medienerziehern und ihren Leistungen recht unsanft ins Gericht. Auf Seite 170 wird festgestellt, dass «die bisherigen Versuche vielfach an entscheidenden Mängeln kranken»; es fehle «in erster Linie überhaupt an der wissenschaftlich-organisatorischen Infrastruktur» (wobei aber sofort hinzugefügt wird, der Kanton Zürich könne diese Infrastruktur bereitstellen).

Von hoher Warte aus wird S. 171 erklärt, dass «das Mitwirken von Vertretern der erwähnten Universitätsinstitutionen das medienpädagogische Bemühen endlich mit den notwendig gesicherten Wissensgrundlagen abstützt», und es wird dann «gesichertes Wissen» versprochen. Pauschal wird «an bisherigen medienpädagogischen Bemühungen Kritik geübt» (S. 184). «Die Schwächen dieser Versuche müssen im Lichte der erwähnten Curriculumsdeterminanten erkannt werden» (S. 185). Interessant ist dabei nur, dass ausgerechnet diese Medienpädagogen in der Befragung über Medienpädagogik in der Schweiz – zwar anonym – beigezogen und S. 176 zu den «curricular wichtigsten Gruppen» gezählt werden. Den «paar in der Schweiz veröffentlichten medienpädagogischen Lehrmitteln» werden S. 185 «erhebliche Mängel» vorgeworfen. Etwas herablassend werden die «unsicheren Medienerzieher» S. 185 als «Autodidakten mit entsprechenden Unzulänglichkeiten» abgestempelt. (Gab es denn in den ver-

gangenen Jahren eine Schweizer Hochschule, die Medienpädagogik lehrte?)

S. 189 geht die Kritik mit der pauschalen Feststellung weiter: «Unter den schweizerischen Medienpädagogen überwog und überwiegt der Typ des Neuerers.» S. 198 werden sie als «radikalisierte Medienpädagogen» charakterisiert. Den bisherigen Versuchen wird sogar in der Kapitelüberschrift allgemein «Ideologisierung der Lehr-/Lernziele» angelastet (S. 191). Die Vorwürfe S. 191–192 gelten den überholten Entwicklungsphasen der Medienerziehung, die den Medienpädagogen unterschoben werden, so die «moralisierende» oder «ästhetisch ausgerichtete Medienpädagogik».

Neue Ansätze werden kurzerhand zur Seite gewischt, z. B. die «kritische Medienpädagogik» mit der Bemerkung «Kritiklosigkeit ihrer eigenen politischen Basisideologie» S. 193).

Den Medienerziehern werden S. 186/187 pauschal «Einseitigkeiten» vorgeworfen; S. 195 erscheinen sie nochmals als «Neuerergruppe». Warum werden ohne Unterscheidung alle Medienpädagogen der Schweiz diskriminiert? Wäre es nicht wissenschaftlicher und gerechter, angekreidete Fehlentwicklungen namentlich zu zitieren?

2. Die *Befragung* über Medienpädagogik in der Deutschschweiz wird *anonym* durchgeführt.

In dieser Befragung von Dr. G. Bretscher, Assistent am Publizistischen Seminar der Universität Zürich, werden die medienpädagogischen Erfahrungen, die Ansichten und Zielsetzungen von 70 massgeblichen Erwachsenen, darunter neun Medienpädagogen, zusammengestellt. Wenn auf S. 176 diese «Befragung der curricular wichtigsten Gruppen in der deutschen Schweiz» an «erster Stelle» genannt wird, ist es schwer einzusehen, warum in einem Bericht, der wissenschaftlichen Anspruch erhebt, diese Befragten anonym bleiben müssen (im Gegensatz zur Suisse Romande S. 92). Den einzelnen Aussagen, die oft als «wortgetreue Zitate gekennzeichnet» werden (S. 34), kann man in ihrer Anonymität kaum Gewicht beimessen. Ist es vielleicht besser möglich, sich fremde Erfahrungen anzueignen, wenn keine Namen zitiert werden?

3. In diesem Buch, das den Titel «Medienpädagogik in der Schweiz» führt, wird das noch nicht ausgearbeitete «Zürcher Projekt» unproportio-

nal hervorgehoben, währenddem Arbeiten aus andern Kantonen unerwähnt bleiben.

Einerseits werden die bisherigen Anstrengungen der Medienpädagogen generell herabgewürdigt (auf 10 Seiten, S. 184–193); die Arbeit in Kantonen, die sich schon einige Jahre vor dem Kanton Zürich mit Medienpädagogik befassten, wird nirgends dargestellt; die Tabellen S. 23–26 und die 10 Zeilen S. 20, welche «einige bekannte Persönlichkeiten» nennen, sagen dazu sehr wenig aus. Andererseits wird das sogenannte «Zürcher Projekt» auf 46 Seiten (S. 169–214) hochgejubelt; es wird sogar S. 18 von einer «zürcherischen Medienpädagogik» gesprochen. Dies ist um so erstaunlicher, als ja das Projekt noch nicht konkret ausgearbeitet ist. Nach der Interpretation der Curriculums-Determinanten gipfelt der Aufriss des Konzepts in der Feststellung S. 208, «es sei Medienpädagogik als Kommunikationspädagogik zu institutionalisieren». Was wird damit gesagt? Auch die «Konzipierungsprinzipien» für eine Medienpädagogik sind etwas nebulös: Gefordert wird S. 177/178 «eine schulische, eine integrale, eine curriculare und schliesslich eine interdisziplinäre Medienpädagogik». Wortreich wird auf S. 211 das sog. «Gesamtkonzept» einer kantonal-zürcherischen Medienpädagogik umschrieben, dessen drei mal 10 Punkte auf S. 210 in ihrer allgemeinen Formulierung für die Schulpraxis wenig bedeuten. Dass auf diesem eher dürftigen «Basismodell» elf spezielle Curricula aufgebaut werden sollen, ist nicht einzusehen.

Eigenartig wirkt der Satz S. 170: «Die Befragung der andern Sprachregionen auf den Linien des Zürcher Konzeptes bewies denn auch neben solchen Gemeinsamkeiten vor allem die Wünschbarkeit einer gewissen gesamtschweizerischen Ausrichtung und Ausstrahlung solcher Projekte.»

Nachdem das zitierte Buch offiziell von der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektoren herausgegeben wird, drängen sich folgende Fragen auf:

1. Kann es im Interesse der EDK sein, wenn die Anstrengungen einiger «Pionierkantone» im Bereich der Medienpädagogik übergangen werden?
2. Wie ist der Titel des Buches «Medienpädagogik in der Schweiz» bei dieser unvollständigen, einseitigen Darstellung zu verantworten?

Paul Hasler, Medienpädagoge, St. Gallen

Eine etwas andere Meinung vertritt Urs Diethelm über dasselbe Buch:

Das Verhältnis der Schule zu den Massenmedien und insbesondere zum Fernsehen ist auch heute noch durch eine vorwiegend kritische bis ablehnende Haltung bestimmt. So führen z. B. manche Lehrer die Konzentrationsmängel ihrer Schüler auf deren häufigen Fernsehkonsum zurück oder betrachten das mit ganz andern (Anschauungs-)

Mitteln operierende Medium Fernsehen als Konkurrenten ihrer eigenen didaktischen Bemühungen. Andere wiederum befürchten pädagogisch negative Einflüsse, rezipieren doch bekanntlich Schüler nicht nur die für sie eigens produzierten Sendungen, sondern in ebenso, wenn nicht gar höherem Masse, auch Vorabend-Familienserien und Kriminal- und Westernfilme aus dem den Erwachsenen vorbehaltenen (und schon dadurch attraktiveren) Hauptabendprogrammen.

Die für unsere Schulen Verantwortlichen sehen sich so vor die Entscheidung gestellt, die Erscheinungen zu ignorieren resp. ihnen gar entgegenzuarbeiten oder sie (in Anbetracht der Bedeutung der Massenmedien die einzig richtige Lösung) auf irgendeine Weise in die Schule zu integrieren; angefangen beim unterrichtlichen Bezugnehmen auf Medieninhalte (z. B. als Ausgangspunkt eines Gesprächs) bis zur Verwirklichung eigentlich medienpädagogischer Ziele. Was das letztere betrifft, so blieben die diesbezüglichen, vielfach höchst bemerkenswerten Bemühungen hierzulande bisher meistens auf Arbeiten von einzelnen und kleineren Gruppen beschränkt. Wohl erscheint Medienpädagogik selbständig, fachübergreifend oder in ein anderes Fach integriert bereits in mehreren kantonalen Lehrplänen, doch fehlen in den meisten Fällen bis heute sowohl genauere Zielsetzungen als auch detaillierte Angaben bezüglich der zu vermittelnden Lehrinhalte.

Hier scheint nun der Kanton Zürich eine Pionierleistung vollbringen zu wollen. 1973 erhielt das Pestalozzianum in Zürich von der kantonalen Erziehungsdirektion den Auftrag, «die Voraussetzungen für eine Institutionalisierung der Medienpädagogik an den zürcherischen Schulen zu schaffen» (so Christian Doelker, der Leiter der Projektgruppe in seinem Beitrag). Die vorliegende Publikation stellt eine Art Zwischenbericht über das bisher Geleistete dar und muss dementsprechend auch als solcher betrachtet werden. Das Buch besteht vornehmlich aus Ergebnissen zweier Befragungen zu den in der deutschen resp. welschen Schweiz vorherrschenden medienpädagogischen Vorstellungen und einem vom Publizistikwissenschaftler Ulrich Saxer verfassten «Konzept für eine Medienpädagogik», ferner einem Beitrag von Christian Doelker «Wege zur Medienpädagogik» und einer kommentierten Bibliographie deutschschweizerischer Medienkunde- und Medienpädagogikpublikationen seit 1960.

Im Gegensatz zu den auf Einzelinterviews aufbauenden Befragung in der französischen Schweiz (Verfasser Olivier Bonnard) basiert die von Georges Bretscher durchgeführte deutschschweizerische Gesamtuntersuchung auf zehn Gruppengesprächen (u. a. mit Medienmitarbeitern, Medienpädagogen, Politikern, Lehrern und Eltern), er-

gänzt durch zwölf Gespräche, welche Lehrer aller Schulstufen mit ihren Klassen führten. Zusammen mit den Ergebnissen der welschen Untersuchung (thematisch gruppierte Ausschnitte aus 23 Interviews, ergänzt durch Ergebnisse einer 1971 durchgeführten Mediennutzungsumfrage bei Mittelschülern) ergibt sich hier ein breites, wenn auch aus methodologischen Gründen nicht absolut repräsentatives Spektrum von interessanten Meinungen und überdenkungswerten Ideen betreffend Zielsetzung und Durchführung einer schulischen Medienpädagogik.

Etwas enttäuscht werden jene Leser sein, die unter dem Titel «Konzept für eine Medienpädagogik» (bereits) so etwas wie ein, etwa nach Schulstufen, ausdifferenziertes Curriculum erwarteten. Eigentlich handelt es sich dabei erst um eine Skizzierung des zu einer eigentlichen Konzeption führenden Weges, ausgehend von den vier Curriculumdeterminanten Massenmedien, Schüler, Schule und Gesellschaft (wozu zum Teil ja die beiden Befragungen bereits wertvolle Angaben zu liefern vermochten) und um eine Rollenschreibung der am interdisziplinären Projekt beteiligten Instanzen. Als Grundlage für die weitere Projektarbeit wird schliesslich ein auf einem funktionalistischen Publizistikverständnis beruhendes medienpädagogisches Basismodell vorgestellt, auf Grund dessen dann Stufen-, Lehrerbildungs- und Stützcurricula (Medienpädagogik in der Vor- und Nachschulzeit) zu entwickeln sind, wobei der Schwerpunkt vorerst richtigerweise auf die Erarbeitung von Lehrerbildungscurricula (Saxer unterscheidet hier zwischen medienpädagogisch instruierten, gebildeten und spezialisierten Lehrern) gelegt werden soll.

Wie bereits erwähnt, hat diese Publikation die Funktion eines Zwischenberichts. Eine gerechte Beurteilung des Zürcher Medienpädagogikprojekts ist zum jetzigen Zeitpunkt noch kaum möglich – der schwierigere, weil konkretere Teil der Projektarbeit steht erst noch bevor. So wird zurzeit im Rahmen eines Lehrerfortbildungskurses am Pestalozzianum Zürich das erste, bisher einzig vorliegende und in diesem Buch auch publizierte Grobkonzept eines auf dem Basismodell aufbauenden Curriculums für medienpädagogisch instruierte Lehrer erprobt. Ausgehend von den in diesem Band wiedergegebenen Gruppengesprächen sollen zudem demnächst umfangreichere Repräsentativbefragungen unter Schülern des zweiten und fünften Primarschuljahres durchgeführt werden, mit dem Ziel, genaueres über deren Mediennutzung wie auch ihre Wertprobleme hinsichtlich der Sozialisationsinstanzen Eltern, Schule und Kameraden zu erfahren.

Urs Diethelm

in: Zoom-Filmberater, 11/76, S. 29 f.

Regelung im Fernlehrwesen auch in der Schweiz in Sicht?

In Deutschland machte kürzlich der spektakuläre Millionenkonkurs des Hamburger Fernlehrinstituts (HFL), des grössten deutschen Instituts dieser Art, Schlagzeilen. Das HFL hatte seine Geschäftstätigkeit auf den «dynamischen» Verkauf von unkündbaren oder schwer kündbaren Fernkursen durch Vertreter gegründet. Um die Studienerfolge seiner Kursteilnehmer kümmerte sich – wie die «Zeit» berichtet – das Institut wenig. So vertrieben die Vertreter z. B. jahrelang in grossem Umfang Vorbereitungskurse für die Reifeprüfung; trotz Tausenden von Teilnehmern konnte das HFL keine Liste erfolgreicher Kandidaten zusammenstellen. Nun sind in Deutschland in jüngster Zeit durch staatliche Massnahmen die massiven Verkaufs- und Vertragspraktiken, die einige Institute auch in der Schweiz noch anwenden, unterbunden worden. Der Fall HFL ist die Konsequenz. Das Institut konnte mangels pädagogischer Leistungen von entsprechendem Gewicht nur so lange bestehen, als es die Möglichkeit hatte, dem Publikum durch seine Vertreterkolonnen langfristige Kursverträge zu verkaufen.

Damit hat sich erneut die von der Aktion sauberer Fernunterricht seit jeher verfochtene These bestätigt: Wenn die Kursvertreter, die unter dem Namen «Berater» und dergleichen überfallartig die Leute heimsuchen und die als unkündbar formulierten Kursverträge verschwinden, wird das Fernlehrwesen von selbst saniert. Denn dann können auf die Dauer nur noch Institute bestehen, die zum Nutzen der ganzen Öffentlichkeit zu angemessenen Preisen und sauberen Bedingungen wirkliche Unterrichtsleistungen erbringen und damit eine wichtige Funktion in der Erwachsenenbildung erfüllen.

Aus dieser Überzeugung heraus will die Aktion sauberer Fernunterricht, deren Vorstand kürzlich unter dem Vorsitz ihres Präsidenten, Stadtrat Dr. H. Burkhardt tagte, ihre Bestrebungen erneut aktivieren. Dabei geht es vor allem darum, den erwähnten Übelständen im Fernlehrwesen, wie sie z. B. in Frankreich und Deutschland bereits abgestellt sind, auf gesetzgeberischem Wege beizukommen. Solange diese Bestrebungen noch nicht zum Erfolg geführt haben, gilt weiterhin der Ratsschlag: Niemals in Anwesenheit eines Vertreters einen Fernkursvertrag unterschreiben, den Vertrag vielmehr in Ruhe lesen und nur unterschreiben, wenn er mindestens halbjährlich kündbar ist.

Die Schulbildung von Gastarbeitern und ihren Kindern

Über 200 000 italienische Gastarbeiter in der Schweiz haben die Schulen in ihrem Lande nicht zu Ende besucht und besitzen keinerlei berufliche Qualifikation. Die von den italienischen gewerk-

schaftlichen Ausbildungszentren ECAP-CGIL und IAL-CISL durchgeführten Abendkurse für das Nachholen der Schulpflicht und die Weiterbildung entsprechen daher einem grossen Bedürfnis, wie an einer von beiden Zentren in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Gewerkschaftsbund (SGB) organisierten Tagung zum Thema «Arbeiterbildung» in Basel festgestellt wurde. An der Tagung wurde auch auf die Situation der Gastarbeiterkinder hingewiesen, die zumeist keine höheren Schulen besuchen und beim Suchen einer Lehrstelle oder einer Arbeit oft grosse Schwierigkeiten haben. Die italienischen und die Schweizer Gewerkschaftsvertreter unterstrichen die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Aus- und Weiterbildung.

Hauptversammlung 1976 der Interkantonalen Mittelstufenkonferenz/Kantonalen Mittelstufenkonferenz St. Gallen

Die IMK hat ihre diesjährige Hauptversammlung zum ersten Mal zusammen mit einer kantonalen Konferenz durchgeführt. Der Beitrag der Mittelstufenkonferenz St. Gallen war eine Bereicherung. Die St.-Galler Lehrer erschienen nicht nur zahlenmässig reich, sie belebten die Tagung ausserdem mit einer Ausstellung zum Thema «Werken und Gestalten», die eine erstaunliche Fülle von Anregungen vermittelte.

Drei Referenten entwickelten ihre Ideen zum Thema «*Lehrplanreform auf der Mittelstufe*». Ihre Darstellungen waren betont realistisch; sie gingen von persönlichen Reform-Erfahrungen aus und bezeichneten klar Möglichkeiten und Grenzen von Innovationsbestrebungen.

Dr. Urs Bühler vom Oberseminar des Kantons Zürich sprach über «*Reform der Mittelstufe: Grundsatzentscheide oder Stundenplanarithmetik?*» Wie weit können die Erfahrungen der Suisse romande für uns Gültigkeit haben? Diese Frage versuchte der Referent zu beantworten. Er stellte chronologisch die Koordinations- und Reformschritte in der französischen Schweiz dar, wies dabei auf Klippen hin und zeigte Fehlschläge auf. Obwohl die Voraussetzungen in der Romandie sich von den Bedingungen in der deutschen Schweiz deutlich unterscheiden, gelang es Dr. Bühler, aus seiner Darstellung praktische Hinweise für Reformen in unserem Landesteil abzuleiten. Ein Ergebnis der Erfahrungen in der Suisse romande lässt sich etwa so zusammenfassen: Grundsätzliche Besinnungen und Diskussionen um pädagogische Leitideen sollten nicht isoliert vorangetrieben werden; sie sind nur dann produktiv, wenn sie unmittelbar mit Sachfragen, wie z. B. der Einführung neuer Inhalte und Unterrichtsformen im Fach Mathematik, in Verbindung stehen.

«*Die Mittelstufe der Volksschule: Die Bemühung um ein Selbstbild zwischen Einschulung und wei-*

terführenden Schulen» lautete der Titel des zweiten Referats. *Dr. Iwan Rickenbacher*, Direktor des Lehrerseminars Rickenbach, zeigte in einem ersten Teil auf, wie wenig eigenständig die Mittelstufe in den Lehrplänen erscheint. Diesem diffusen Bild entsprechen die didaktischen Defizite im Bereich der Lehrerbildung. Dr. Rickenbachers Kritik, die auch verschiedene Lehrmittel einschloss, hatte eine pädagogische Leitidee als Hintergrund: die «Schule als Erfahrungsraum» (von Hentig), als ein Ort, der so eingerichtet ist, dass er den Kindern ein selbständiges Erkunden der Wirklichkeit möglich macht.

Zum Schluss zeigte der Referent Wege zu einem neuen Selbstbild der Mittelstufe auf. Wichtige Ansatzpunkte sah er in Lehrplanrevisionen, in der Lehrerausbildung und -fortbildung und in der Lehrmittelentwicklung.

Dr. Anton Strittmatter, der Leiter des Zentralschweizerischen Beratungsdienstes für Unterrichtsfragen, konzentrierte sich wieder auf einen speziellen Aspekt des Tagungsthemas. Seine Darstellung galt den Beziehungen zwischen *Mittelstufe und Orientierungsstufe* und den «*Erwartungen an die Mittelstufe aus der Sicht der Oberstufe*». Er zeigte sechs Bereiche auf, in denen sich auf der Mittelstufe eine Erneuerung vollziehen sollte. 1. Schaffung erster Grundlagen für die nachfolgende gezielte Berufs- und Schulwahl-orientierung auf der Oberstufe; 2. Ausbau der Schülerbeobachtung und -beurteilung in Hinblick auf eine bessere Ersteinstuferung in die verschiedenen Schultypen der Orientierungsstufe; 3. behutsame Angewöhnung des Schülers an mehrere verschiedene Lehrer; 4. Intensivierung der Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit durch Gruppenarbeit und bewusstes Austragen sozialer Konflikte in der Klasse; 5. allgemeine Verbesserung des Sprachunterrichts und Vorverlegung des Beginns des Fremdsprachenunterrichts; 6. zumindest teilweise Ausrichtung der bisherigen Fächer Handarbeit, Hauswirtschaft und Werken auf eine Knaben und Mädchen gemeinsame, wirtschafts-, sozial- und lebenskundlich akzentuierte Arbeitslehre.

In der *Gruppendiskussion am Nachmittag* beantworteten die Referenten verschiedene Fragen, die sich aus ihren Ausführungen ergeben hatten; sie beschäftigten sich eingehend mit Missverständnissen, die entstanden waren und verdeutlichten ihre Anliegen mit Beispielen aus ihrem Erfahrungsbereich. Madame Maspéro, eine Vertreterin der Romandie, gab dabei wertvolle Hinweise aus der Sicht des Lehrers zur Schulreform in der französischen Schweiz.

25 Jahre Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung

Im Beisein von Bundesrat Dr. Hans Hürlimann feierte die Schweizerische Vereinigung für Er-

wachsenenbildung (SVEB) am 11./12. Juni im Volksbildungsheim Herzberg AG das 25jährige Bestehen. Diese Vereinigung, der neu 32 Mitglieder angehören, wurde von Bundesrat Hürlimann als «die Bestätigung der Permanenz der Bildung» genannt.

Der SVEB-Fibel, die auf das Jubiläum hin geschaffen wurde, entnehmen wir folgende Angaben:

Was die SVEB ist

Die SVEB ist die schweizerische Dachorganisation der gemeinnützig tätigen Organisationen der Erwachsenenbildung. Ihr gehören u. a. an die Akademie für Erwachsenenbildung in Luzern, Freizeidienst Coop Schweiz, Klubschulen der Migros-Genossenschaften, SAKES, Pro Juventute, Schweizerisches Soziales Seminar, Verband der Schweizerischen Volkshochschulen. Das gemeinsame Kennzeichen der Mitglieder ist, dass sie sich durch ihre kursmässige und hauptsächliche Tätigkeit die ständige allgemeine und berufliche Weiterbildung oder die Anleitung zu kultureller, sozialer und staatsbürgerlicher Mitarbeit zum Ziele setzen, der ganzen Bevölkerung offenstehen und sich verpflichten, im vielgestaltigen Kreise der SVEB loyal mitzuarbeiten und die gemeinsamen Anliegen zu fördern.

Die Ziele der SVEB

Als Dachverband hat es sich die Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung zur Aufgabe gemacht, die Interessen und Bestrebungen ihrer Mitgliederorganisationen zu fördern, die gemeinsamen bildungspolitischen Anliegen der Institutionen der Erwachsenenbildung zu formulieren, für eine solche Ergänzung und Anpassung unseres Bildungswesens zu werben, der Bevölkerung und den Behörden fachkundige Auskunft über allgemeine und spezielle Fragen der Erwachsenenbildung zu geben.

Die Leistungen der SVEB

Die SVEB unterhält ein ständiges Sekretariat in Zürich (Adresse: Oerlikonerstrasse 38, Postfach, 8057 Zürich).

Sie sammelt Informationen aus Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung des In- und Auslandes (rund 2000 Fachbücher, 100 Fachzeitschriften aus 18 Ländern).

Die SVEB erteilt Auskünfte in der eigenen Vierteljahreszeitschrift «Education permanente», die zweisprachig erscheint, mit den Karten des Buchkatalogs, durch die Auslieferung von Fotokopien von Zeitschriftenaufsätzen, durch Untersuchungen, Bereitstellen von methodischen Merkblättern für Kursleiter, Herausgabe von Schriften zur Erwachsenenbildung, Abgabe von Prospekten von Mitgliederorganisationen.

Für Kursleiter, Referenten und Dozenten bietet die SVEB einen Lehrgang von vier Wochen an, verteilt auf zwei Jahre, mit den Schwerpunkten:

Methoden der Gesprächsführung, Hilfsmittel (Medien), Kommunikation/Kooperation und Didaktik/Evaluation. Die Kurse sind vorwiegend methodischen Fragen gewidmet und daher für die verschiedensten Organisationen immer wieder aktuell. 41 Absolventen haben bis Ende 1975 den Kursausweis der SVEB erhalten.

Die SVEB nimmt Anteil an aktuellen bildungspolitischen Auseinandersetzungen durch Mitarbeit in Expertenkommissionen, Forschungsvorschläge und andere Eingaben an die Behörden. So hat die SVEB eine interessante Schrift mit Gesetzesvorschlägen zur Erwachsenenbildung für die Schweizer Kantone herausgegeben. Sie hat wesentliche Forschungsprojekte für das Nationale Forschungsprogramm des Bundes erarbeitet. Knapp 20 Prozent des jährlichen Budgets können aus Mitgliederbeiträgen und Leistungen der Geschäftsstelle finanziert werden, der Rest stammt aus öffentlichen Mitteln (des Bundes und der Kantone) sowie aus einem Vermächtnis.

An dieser Jubiläumstagung wurde auch ein Konzept für die Entwicklung der Erwachsenenbildung durchberaten, das unter anderem Empfehlungen auf schweizerischer Ebene, an die Kantone, an die SVEB selbst und an die Mitgliederorganisationen der SVEB vorsieht. Dabei geht man aus von der Erwachsenenbildung als einem Teil des Bildungssystems. «Ihre spezielle Aufgabe ist es, die in der Erstausbildung (Schule und Berufslehre) erworbenen Fähigkeiten zu erhalten, den Erwerb neuen Wissens und Könnens anzuregen und die Bereitschaft zu eigenem aktiven und verantwortlichen Tun zu fördern.» Allein innerhalb der Mitgliederorganisationen der SVEB finden sich jährlich über 500 000 Personen freiwillig zu ernsthafter Bildungsarbeit zusammen. Man kann davon ausgehen, dass ca. 10 bis 15 Prozent der schweizerischen Bevölkerung an freier Erwachsenenbildung teilnehmen.

In den Empfehlungen an die Kantone wird unter anderem folgendes festgehalten:

1. Erstellen einer Übersicht über alle Stellen in der Verwaltung, die sich in irgendeiner Art mit Fragen der Erwachsenenbildung befassen.
2. Aufstellen eines Planes zur Bildung von sachlich/fachlichen Schwerpunkten und entsprechende Konzentration der Zuständigkeiten.
3. Bildung eines «Rates für Erwachsenenbildung» zur Behandlung der einschlägigen Sachfragen.
4. Absprachen mit den Schul- und politischen Gemeinden betreffend Verteilung der Aufgaben und Subventionierung von Schul- und Gemeinderäumen, die nur oder auch der Erwachsenenbildung dienen.
5. Jährlich ein- oder zweimalige Publikation aller staatlichen, staatlich unterstützten, gemeinnützigen und auch kommerziellen Bildungsangebote der Erwachsenenbildung.

6. Koordination zwischen der traditionellen Berufsbildung und den übrigen Bildungsbereichen.
7. Stärkung der privaten Bildungsinstitutionen durch öffentliche Unterstützung.
8. Bereitstellung einer genügenden Zahl von Mitarbeitern und Räumlichkeiten.
9. Schaffung von Mindestanforderungen für Bildungsangebote: Beurteilungsmassstäbe für Kurse und Leistungen usw.
10. Gezielte Massnahmen zur Hebung der Bildungswilligkeit.
11. Schaffung der nötigen Rechtsgrundlagen für die Erwachsenenbildung.

Es ist zu hoffen, dass dieses Entwicklungskonzept eine breitere Bewusstseinsbildung für die Notwendigkeit der Erwachsenenbildung in der Schweiz ermöglicht. Denn Erwachsenenbildung ist, wie der frühere SVEB-Präsident Bruno Muralto an der Jubiläumstagung auf dem Herzberg meinte, ein Dienst an der Demokratie und ein Dienst am Menschen. Walter Weibel

Aus Kantonen und Sektionen

Zürich:

Freie Volksschule im Kanton Zürich (FVZ)

Schulinterne Entwicklungsprozesse der Freien Volksschulen

In einer Schule, wo die Eltern mehr oder weniger direkt mitarbeiten und mitverantwortlich sind, muss es zwangsweise zu Auseinandersetzungen kommen, die in der staatlichen Schule unbekannt sind: das Absprechen und Innehalten eines Putzplans, das Kochen und Hüten über Mittag, das Mithelfen im Unterricht, ... das alles bietet schon genügend Schwierigkeiten und Reibungsflächen. Indessen kommt noch ein gewichtiges Moment hinzu: der ständige Zielfindungs- und Angleichungsprozess bezüglich verschiedenster Erziehungsvorstellungen und -stile, die dabei stattfindenden gruppenspezifischen Auseinandersetzungen bzw. das Identifikationsproblem mit den Zielsetzungen eines überindividuellen Ganzen, das Gemeinsinn fordert: die Schule!

Was in der staatlichen Schule zufolge ihrer präventiven Strukturen gar nie zum Ausbruch kommen kann – als «Verdrängungs- oder Vogel-Strauss-Mechanismus» nicht unbedingt von Vorteil – wird in den freien Schulen vor allem zu Beginn oft drastische Realität: das Ringen um sachliche Diskussion, das Bemühen um aktive Toleranz, das Heranbilden eines engagierten Gemeinsinns, das Nicht-Gewöhntsein, persönliche Kritik entgegenzunehmen und positiv zu verar-

beiten, die Unfähigkeit, um eines Ideals willen über sich selbst hinauszuwachsen usw., ... und dies selbst bei Leuten, die sich darum bemühen! Wieviel mehr müssen solche Unzulänglichkeiten noch in einer Bevölkerung schlummern, die tätige Arbeiten in dieser Richtung zum ersten nie gelernt hat und zweitens auch nicht erstrebt?! So gesehen stiften die freien Schulen zunächst Unsicherheit, Chaos und Zwist; aber gleichzeitig bieten sie auch die heilsame Möglichkeit der Reifung, der Neuordnung und der Krisenmeisterung. Getreu dem Grundsatz: «Zuhause muss beginnen, was leuchten soll im Vaterland» ... beginnt hier in ganz kleinem Verband das Erarbeiten und Festigen neuer Gemeinformen, neuer Bildungsstrukturen und neuer Zielvorstellungen. Ein Prozess wird in Gang gesetzt, der nie zum Abschluss kommen wird, der aber gerade dadurch Leben stiftet! Nicht alle ertragen das: Opferbereitschaft, Durchhaltewillen, Begeisterungsfähigkeit und Selbstentwicklung sind oft nicht stark genug; Resignation und Übermüdung oder trotziges Stehenbleiben veranlassen einige zum Ausstieg, andere mussten zum Austritt bewogen werden, weil so junge Schulen auch mit dem besten Willen kein Allerweltsheilmittel sind. Die Tatsache aber bleibt bestehen: die freien Schulen sind über den Schulunterricht hinaus auch Erwachsenenbildungsstätten, wo am konkreten Beispiel Erfahrungen gesammelt werden können, welche die staatliche Schule bis anhin ausschliesst und welche doch – langfristig betrachtet – in Zukunft immer mehr benötigt werden! Monsieur «Le Bureau» muss ersetzt werden durch tätige Nächstenhilfe.

Zwei Dinge sind dabei wesentlich: Freiheit und Hingabe! Freiheit nicht im Sinne von «Willkür» oder «Laisser faire», sondern im Sinne bewusster Verantwortungsübernahme und damit verbundener Selbstaufopferung oder Hingabe! Die Freien Volksschulen unterscheiden sich daher zumindest in zwei Punkten wesentlich von der staatlichen Volksschule: die Schule ist keine Zwangsorganisation mehr, sondern ein selbst zu gestaltender Wahlfreiraum, und die Schule ist nicht mehr nur blosser Arbeitsstätte bzw. Vorbereitungsstätte auf ein künftiges Berufsleben, sondern in sich selbst schon eine Lebensgemeinschaft mit umfassender Lebenswirklichkeit. Eltern müssen ihre Kinder nicht in diese Schule schicken: sie können resp. dürfen es tun; sie können resp. dürfen sie auch zurückziehen. In einer kleinen Gruppe kann das ein existenzielles Problem werden: Eltern sind dann aufgerufen, um der Erhaltung der Schule willen ihre Kinder zu belassen; sie können eine solche Situation natürlich auch zu Erpressungszwecken benutzen. Die Schule kennt nicht nur den amtlichen Lehrplan: alle Gebiete und Lebensbedürfnisse finden Eingang. Das bietet einerseits die Möglichkeit zur Bereicherung,