

Didaktik des Ökologieunterrichts

Autor(en): **Kyburz-Graber, Regula**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **65 (1978)**

Heft 21

PDF erstellt am: **09.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-535181>

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.

selbst tun kann und muss. Das ist zwar eine Binsenwahrheit, aber oft handeln Eltern nicht nach ihr und bieten unerwartet Hilfen, nur damit die Arbeit schnell vorübergeht und nicht mehr als Last empfunden wird. Das ungeduldige «Vorsagen» oder «Diktieren» ist eine alte Unsitte der Elternhilfe. Freilich: das eine Kind braucht mehr Hilfe, das andere weniger, manches gar keine.

Gerade am Problem der Hausarbeitshilfe wird klar: Moderne Begabungsförderung verlangt sorgfältige Überlegung und auf weite Sicht kluge Planung. Bildungsplanung (dieses Wort verwenden wir heute so oft) ist nicht nur eine Planung mit Einrichtungen, sondern auch eine Planung mit Menschen, die ihr Leben selbst bestimmen wollen.

Didaktik des Ökologieunterrichts

Regula Kyburz-Graber

1. Einleitung

Es werden gegenwärtig laufend neue Konzepte für die Planung und Gestaltung des Ökologieunterrichts vorgestellt. Die Vorschläge wirken in ihrer Vielzahl nahezu verwirrend und überfordern den praktisch tätigen Lehrer durch die Fülle der curriculum-theoretischen Information.

Wenig aber wissen wir, welche Konzepte und Methoden in der Schule wirklich erfolgreich sind. Und hier stellt sich auch gleich die Frage: Was wollen wir erreichen, und welchen Erfolg versprechen wir uns?

Diese Frage lässt sich scheinbar recht einfach beantworten, wenn man ein Schlagwort zu Hilfe nimmt: Die Schüler sollen ökologische Zusammenhänge verstehen lernen. Sie sollen erkennen, wie die Organismen unter sich und mit ihrer Umwelt in einer Wechselbeziehung stehen.

Von dieser Zielsetzung ausgehend lässt sich theoretisch ein Ökologieunterricht aufbauen. Doch erst in der Praxis wird es sich erweisen, ob die Zielsetzungen den Fähigkeiten und dem Erfahrungsbereich der Schüler angepasst sind. Und auch diese Frage lässt sich nur beantworten, wenn wir Möglichkeiten finden, mit denen wir etwas über das Lernen der Schüler und ihre gewonnenen Erkenntnisse erfahren können.

Probleme des Ökologieunterrichts sind also in erster Linie solche didaktisch-methodischer Art:

– Wie muss ich als Lehrer den Ökologieunterricht gestalten, um meinen Schülern komplexe Lernerfahrungen zu ermöglichen?

– Wie werden diese dem Schüler so bewusst, dass er sie auf andere ökologische Situationen anwenden kann?

Solche und ähnliche Fragen sind Gegenstand von empirischen Untersuchungen, die mit verschiedenen Schulklassen durchgeführt worden sind. Die didaktisch-methodischen Überlegungen und einige Ergebnisse sollen im folgenden dargestellt werden.

2. Die praktische und die kognitive Phase des Ökologieunterrichts

Aus entwicklungspsychologischen und didaktisch-methodischen Überlegungen sind zwei Hauptphasen des Ökologieunterrichts unterscheidbar, die oft getrennt verlaufen, aber durchaus auch während des Unterrichts miteinander verzahnt sein können: die praktische und die kognitive Phase.

2.1 Die praktische Phase

In dieser Phase erfahren die Schüler ihre Umwelt, indem sie sich mit konkreten ökologischen Problemsituationen auseinandersetzen. Je nach Altersstufe arbeiten sie mehr oder weniger selbständig mit Hilfe von Arbeitsanleitungen, Untersuchungsmaterial, Literaturunterlagen usw. Die Schüler kommen dank ihrer Eigenaktivität in direkten Kontakt mit ökologischen Fragen, und – was vor allem wichtig ist – sie engagieren sich für die Probleme, weil sie selber Interesse daran haben, eine noch nicht bekannte Lösung zu finden.

2.2 Die kognitive Phase

Die praktischen Untersuchungen gewährlei-

sten nicht, dass die Schüler nun ökologische Zusammenhänge verstehen könnten; praktische Arbeit bereitet lediglich darauf vor. Leider wird diese Tatsache viel zu oft übersehen. Jeder, der wissenschaftlich tätig ist, weiss, dass es mit dem Sammeln von Ergebnissen nicht getan ist, denn die Beschäftigung mit methodischen Problemen lenkt oft vom eigentlichen Ziel ab. Es muss auf die praktische Arbeit eine intensive Phase der Verarbeitung folgen, sonst sind die besten Ergebnisse wertlos. Gerade im Ökologieunterricht ist diese Phase besonders wichtig, weil bei den praktischen Untersuchungen eine Fülle von Daten anfallen, die zunächst isoliert dastehen. Ihre Beziehung untereinander muss sichtbar gemacht werden können.

So reicht es eben nicht, dass man die Schüler lehrt, eine möglichst vollständige Artenliste von Pflanzen in einem Biotop aufzustellen. Bald werden die Schüler berechtigterweise fragen: Wozu denn dieser Aufwand?

Sehr oft bleibt die «Ökologie» in der Schule (und z. T. auch auf der Hochschulstufe) auf diesem Niveau des Datensammelns stehen. Wie werden diese eindimensional aufgereihten Daten aber zu ökologischen Aussagen? Wie lernen die Schüler daraus, ökologische Zusammenhänge zu erkennen?

Alle diese Fragen sind Gegenstand der zweiten, theoretischen Phase. Wir nennen sie die *kognitive Phase*, weil es darum geht, dass Schüler (und Lehrer) neue, ökologische Erkenntnisse gewinnen können.

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass die kognitive Phase ganz besondere Anforderungen an das didaktisch-methodische Geschick des Lehrers stellt. Schwer wird ihm diese Aufgabe vor allem auch fallen, weil er selbst in seinem Studium keine ähnlichen Erfahrungen machen konnte (zum einen, weil die Ökologie eine junge Wissenschaft ist, und zum andern, weil auch an der Hochschule die kognitive Arbeit in der Ökologie unterschätzt und vernachlässigt wird, wenn praktische Untersuchungen durchgeführt werden).

Um die Bedeutung der kognitiven Phase deutlicher zu machen und um Möglichkeiten im Unterricht aufzeigen zu können, sind *empirische Untersuchungen zu diesem Fragenkomplex* durchgeführt worden. Vorausset-

zung dazu war die Entwicklung eines Konzeptes für die kognitive Phase und die Ausarbeitung einer Methode zur Analyse des Denkens bei den Schülern.

3. Das Konzept der impliziten Begriffsbildung

Das Lernen von Begriffen ist nach GAGNE (1969) die Voraussetzung für das Abstrahierenkönnen von spezifischen Sachverhalten. Die erlernten Begriffe werden dabei auf neue, noch unbekannte Situationen angewendet. Mit Begriffen wird das Wesentliche, das Fundamentale eines Sachverhaltes fassbar. Diese Aussage trifft aber nur dann zu, wenn man unter Begriffslernen *nicht das Lernen des Wortsymbols* versteht (wir nennen diesen Lernprozess explizite Begriffsbildung), sondern das *Lernen von Verhaltensweisen* (=Merkmale), die den Begriff kennzeichnen (implizite Begriffsbildung).

Nehmen wir als Beispiel den Begriff *Selbstregulation*: Wenn ein Schüler die Selbstregulation eines natürlichen Ökosystems verstanden hat, dann ist er fähig, in einem Ökosystem aufzuzeigen, wie die verschiedenen Elemente in einer Wechselbeziehung stehen, wie diese Wechselwirkungen durch Umwelteinflüsse gestört werden können und wie die Auswirkung der Störung von der Zahl und der Verflechtung der Wechselwirkungen abhängig ist.

Welche Verhaltensweisen mit einem Begriff in Beziehung gebracht werden, hängt von den Lernvoraussetzungen der Schüler ab: Je mehr Verhaltensweisen einem Begriff zugeschrieben werden, desto schwieriger ist er zu verstehen und desto grössere Anforderungen werden an die Schüler gestellt.

In der Untersuchung sind die Begriffe Nahrungsnetz, Selbstregulation und weitere, die hier aber nicht näher betrachtet werden sollen, verwendet worden. Das Verständnis der Schüler für diese Begriffe konnte dank einem speziellen methodischen Vorgehen analysiert werden.

Der praktische Wert dieses Konzeptes der impliziten Begriffsbildung liegt darin, dass die Schüler die in eigenen Untersuchungen gewonnenen Ergebnisse nach ganz neuen Gesichtspunkten auswerten lernen: Sie setzen die Daten miteinander in Beziehung, versuchen Wechselwirkungen und einfache

Wirkungen zu erkennen, prüfen, wie sich Umwelteinflüsse darauf auswirken und lernen dabei den Begriff Selbstregulation implizit kennen. Erst so wird erkennbar, dass die einzelnen Elemente eines Ökosystems wirklich aufeinander bezogen sind, und dass die Art und Weise, wie sie zusammenhängen, Konsequenzen für die ganze Lebensgemeinschaft hat.

Die Anwendung dieses Konzepts ist inzwischen im Rahmen einer *Unterrichtseinheit über Waldökologie* mit zwei Sekundarschulklassen in Urdorf erprobt worden und soll bald veröffentlicht werden.

4. Die Untersuchungsmethode

Die kognitive Phase und die Analyse der Begriffsbildung basiert auf einer konkreten Problemsituation: Störungsanfälligkeit eines reinen Rottannenwaldes. Um die Begriffe Nahrungsnetz und Selbstregulation richtig herausarbeiten zu können, muss bei dieser Problemstellung mit anderen, sich selbst regulierenden Ökosystemen verglichen werden. Ein solches Ökosystem ist der Laubmischwald.

Untersuchungssituation

Mit Hilfe von optischen Informationen (Hellraumprojektor) verbunden mit Erklärungen und mit textlichen Informationen wurden die Schüler in die Problematik eingeführt. Im Laufe der *Lektion* wurden ihnen ganz bestimmte Fragen gestellt, die sie schriftlich vor sich hatten und auch schriftlich beantworteten. Es handelte sich um offene Fragestellungen, so dass die Schüler in ihren Überlegungen durch keine vorgegebenen Antworten beeinflusst werden konnten.

Auswertung

Für die Auswertung der Antworten wurde ein *Kategoriensystem* entwickelt, das auf waldökologischen und didaktisch-methodischen Kriterien basiert. Mit Hilfe dieser Kategorien ist es möglich, die Schülerantworten nach dem Niveau der Denkstufen zu beurteilen und eine Aussage darüber zu machen, wie weit ein Schüler den Begriff Nahrungsnetz oder Selbstregulation verstanden hat. Die höchste Denkstufe, diejenige der Verallgemeinerung oder Synthese (nach GALL 1970), entspricht in unserem Fall dem Verstehen des betreffenden Begriffes.

Mit dieser Methode ist es im Unterschied zu den sogenannten lernzielorientierten Tests möglich, die individuellen Denkstrukturen der Schüler zu erfassen. Die lernzielorientierten Tests richten sich im Gegensatz dazu nach bestimmten, eng umschriebenen Lernzielen, lassen aber keine Beurteilung von Lernleistungen zu, die von den Lernzielen nicht festgelegt sind.

Die Ergebnisse aus diesen Untersuchungen können zeigen, ob das Konzept der impliziten Begriffsbildung eine Hilfe im Unterricht sind, um den Schülern komplexe Lernerfahrungen zu ermöglichen, oder mit andern Worten, ob die Schüler auf diese Weise «ökologisch denken» lernen.

Neben diesen Untersuchungen, die jeweils in jeder Schulklasse eine Stunde dauerten, wurden auch *Langzeitversuche* durchgeführt, die ebenfalls auf dem Konzept der Begriffsbildung aufbauten und mit den sogenannten Kurzzeitanalysen vergleichbar waren*. Diese Ergebnisse sollen aber in diesem Zusammenhang nicht dargestellt werden.

5. Die Versuchsgruppen

Die Frage der Begriffsbildung ist vor allem auch vom entwicklungspsychologischen Gesichtspunkt aus interessant. Deshalb sind für die Untersuchung Altersstufen gewählt worden, die nach der Entwicklungspsychologie von PIAGET der formalen Denkstufe entsprechen. Es betrifft dies die Oberstufe der Volksschule, also Real- und Sekundarschule. Um den Vergleich verschiedener Schultypen zu gewährleisten, wurde auch das Gymnasium der Altersstufe 13–16 Jahre miteinbezogen. Es ist zu erwarten, dass mancherlei ausserschulische Faktoren das Verhalten der Schüler massgebend beeinflussen, so zum Beispiel die Herkunft oder die Beziehung zum Wald. Auch solche Faktoren wurden berücksichtigt, indem *Stadt- und Landschüler* (Stadt Zürich, Entlebuch LU) an den Untersuchungen teilnahmen, und mit einem *zusätzlichen Fragebogen* Informationen über die *Beziehung zum Wald*,

* Grundlage der Langzeitanalyse bildete die Unterrichtseinheit «Biologisches Gleichgewicht» (EULEFELD/SCHÄFER 1974), die der Situation entsprechend weiterentwickelt wurde.

zu Fragen des Umweltschutzes usw. herangezogen wurden.

Zum Vergleich mit der Altersstufe 13–16 Jahre wurde die Untersuchung auch mit Studenten des 1. Semesters an der Abteilung für Forstwirtschaft an der ETH durchgeführt. Zusammenfassend gibt die folgende Tabelle Auskunft über die verschiedenen Versuchsgruppen:

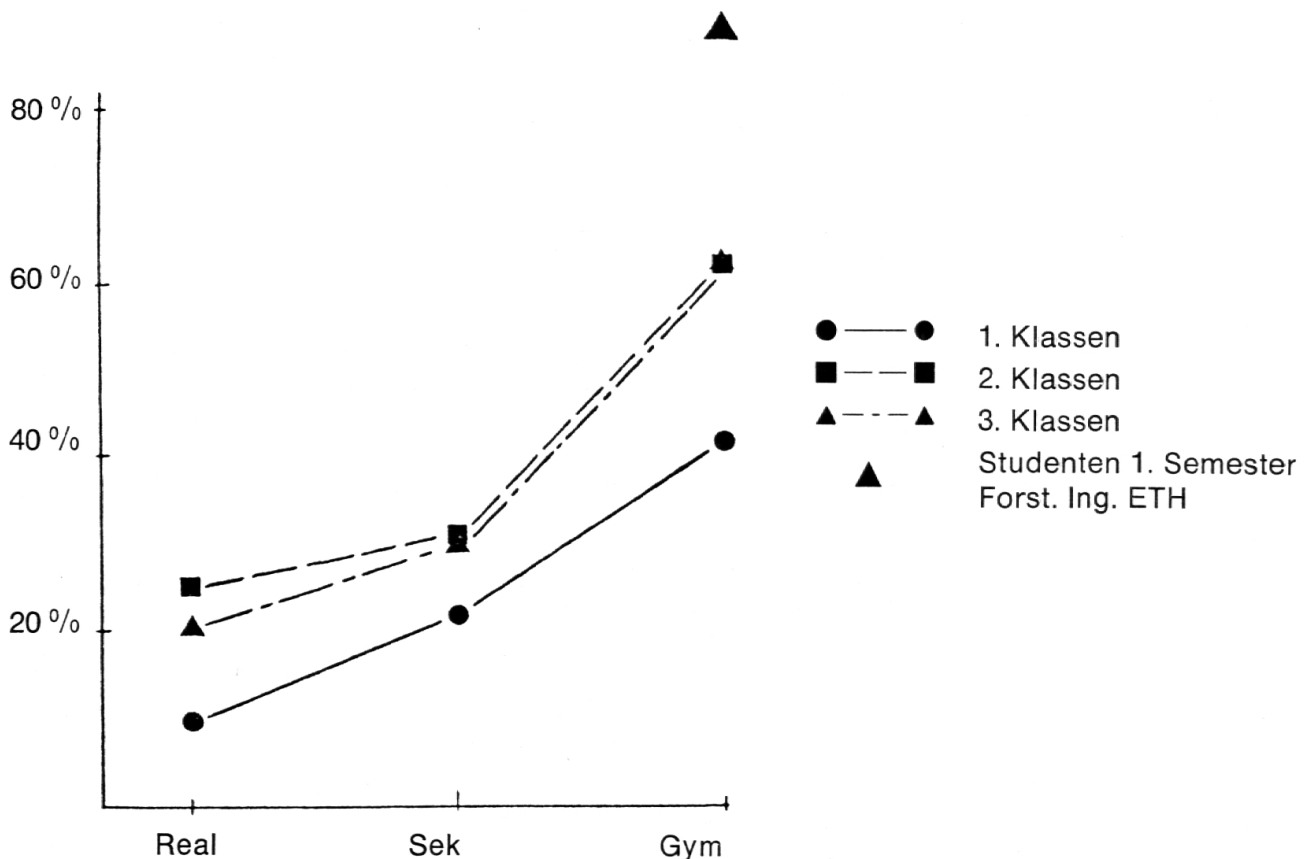
Versuchsgruppen	Alter	Anzahl Klassen	Anzahl Schüler
Realschule Stadt Zürich	13–16	9	197
Sekundarschule Zürich	13–16	12	274
Gymnasium Kantonschule Oerlikon-Zürich	13–16	12	234
Sekundarschule Entlebuch LU	13–16	12	215
Studenten Forst. Ing. ETH, 1. Semester			28
Total			948

Der Fragebogen über die außerschulischen Faktoren wurde nur mit den Sekundarklassen (Zürich und Entlebuch) ausgeführt.

6. Einige Ergebnisse aus den Untersuchungen

In Fig. 1 ist dargestellt, wie sich das Verständnis des Begriffes Nahrungsnetz (wie es im Abschnitt 4 beschrieben wurde) auf die verschiedenen Altersstufen und Schultypen verteilt. Die einzelnen Werte geben an, wie viele Schüler in Prozent der Gesamtschülerzahl der betreffenden Versuchsgruppen in ihren Antworten die höchste Denkstufe erreicht und damit den Begriff Nahrungsnetz richtig verstanden haben. Die statistische Überprüfung der Ergebnisse (nach SIEGEL 1956) zeigt, dass die Unterschiede zwischen den Schultypen (Sek/Gym und Real/Gym) zum Teil hoch signifikant, zwischen den Altersstufen (1./2. und 2./3. Klassen) jedoch nur zum Teil signifikant sind.

Zahl der Schüler, die das Nahrungsnetz verstanden haben (in Prozenten)



735 Fig. 1: Das Verständnis des Begriffes Nahrungsnetz

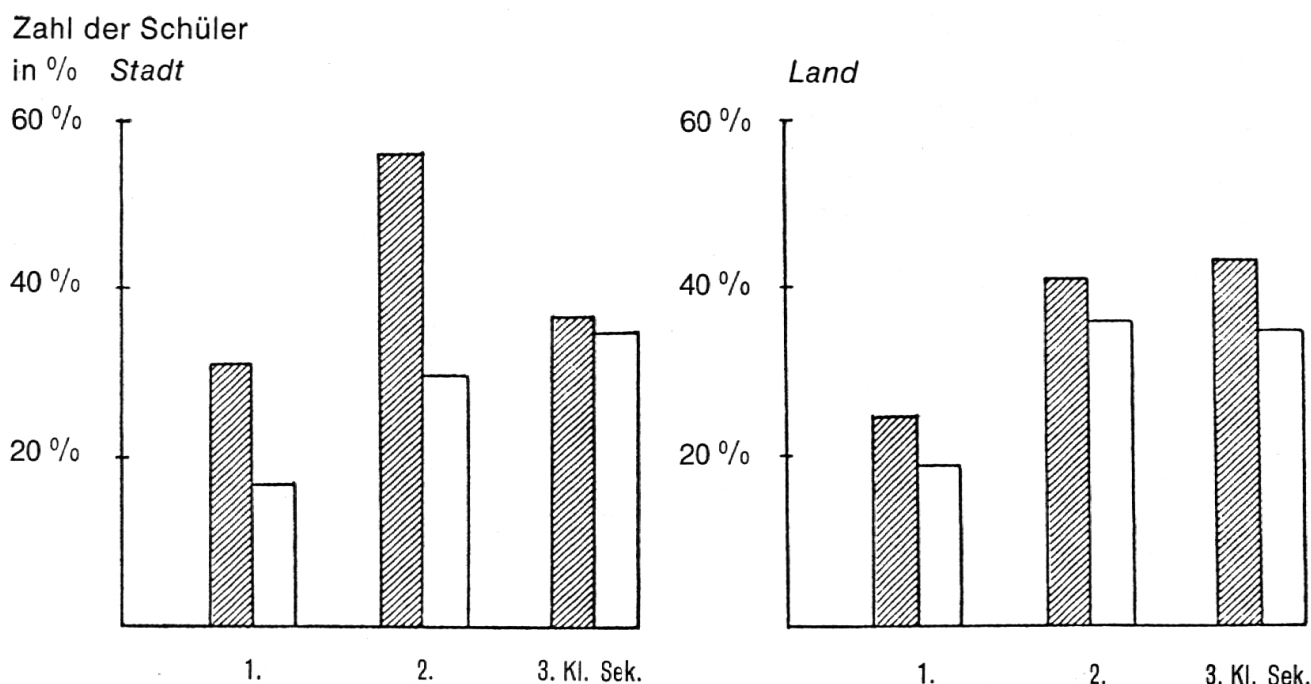
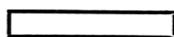


Fig. 2: Zusammenhang zwischen der Beziehung zum Wald und dem Begriffsverständnis



Schüler, die im Wald oft wandern oder spazieren



Schüler, die im Wald seltener wandern oder spazieren

Die Prozentzahlen beziehen auf sich Gesamtzahl der Schüler in den betreffenden Gruppen.

Bei der Analyse des Begriffsverständnisses *Selbstregulation* ergab sich ein ähnliches Bild. Die Unterschiede zwischen den Schultypen sind hochsignifikant, zwischen den Altersstufen jedoch nur zum Teil.

Diese Resultate sind interessant, weil weder die Real- und Sekundarschüler noch die Gymnasiasten einen Ökologieunterricht gehabt haben, der in einer Beziehung zu der in der Untersuchung verwendeten Methode steht.

Aus diesen Ergebnissen darf nicht einfach geschlossen werden, dass die Intelligenz der Schüler die Fähigkeit zur Begriffsbildung bestimmt. Mit entsprechenden Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass kein Zusammenhang zwischen Intelligenz und Begriffsverständnis besteht. Vielmehr ist anzunehmen, dass die Gymnasiasten eher darin geschult werden, mehrdimensionales Denken anzuwenden, wie es für die Beantwortung der Fragen in der Untersuchung erforderlich war. Diese Feststellung

hat keinesfalls mit einer Wertung zu tun, sondern sie gibt Hinweise, wie gefördert werden könnte.

Vergleich zwischen Stadt- und Landschülern

Der Vergleich zwischen den Schülern aus der Stadt Zürich und aus dem Entlebuch ergab bei diesen Fragestellungen *keine signifikanten Unterschiede*. Die Herkunft der Schüler scheint auf die kognitive Verarbeitung von konkreten Problemstellungen keinen Einfluss zu haben.

Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zur Begriffsbildung und der Beziehung zum Wald

Sehr interessante Zusammenhänge ergeben sich, wenn man die Beziehung der Stadt- und Landschüler zum Wald miteinander vergleicht und in Beziehung zum Begriffsverständnis setzt. Mit Hilfe eines Fragebogens ist die Beziehung der Schüler zum Wald ermittelt worden. Es zeigte sich – wie zu erwarten war –, dass die Kinder aus dem Entlebuch bedeutend öfter im Wald sind (es

handelt sich beim Entlebuch um ein ausgesprochenes Privatwaldgebiet) und dass sie auch mehr naturbezogene Tätigkeiten wie Tiere beobachten, «Wald betrachten», Waldhütten «bauen», «holzen» usw. ausüben. Vergleichen wir nun sowohl bei den Stadt- wie auch bei den Landschülern jene Gruppen, die oft im Wald wandern und spazieren mit jenen, die dies seltener tun, in bezug auf die Fähigkeit zur Bildung des Begriffes Nahrungsnetz, ergibt sich nebenstehendes Bild (siehe Figur 2).

Die Ergebnisse dürfen aber nicht so interpretiert werden, dass ein eindeutiger Einfluss der individuellen Beziehungen zum Wald auf das Begriffsverständnis besteht. Möglicherweise hängt die Beziehung zum Wald mit weiteren Faktoren zusammen, die hier nicht erfasst wurden.

Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zur

Begriffsbildung und den Einstellungen zum Wald

Die Einstellungen der Stadt- und Landschüler zum Wald konnten über die Analyse von bestimmten Schülerantworten ermittelt werden. So wurden die Schüler zu Beginn der Lektion aufgefordert, die Bedeutung des Waldes für die Landschaft und den Menschen stichwortartig aufzuschreiben.

Es hat sich gezeigt, dass sich die Schüler aus der Stadt Zürich und aus dem Entlebuch ganz wesentlich darin unterscheiden, wie sie die Bedeutung der wirtschaftlichen Aspekte des Waldes einschätzen. Figur 3 zeigt das entsprechende Ergebnis. Ebenso messen viel mehr Schüler aus dem Entlebuch der Schutzwirkung des Waldes eine Bedeutung für unsere Landschaft bei. Die Unterschiede sind in beiden Fällen statistisch signifikant.

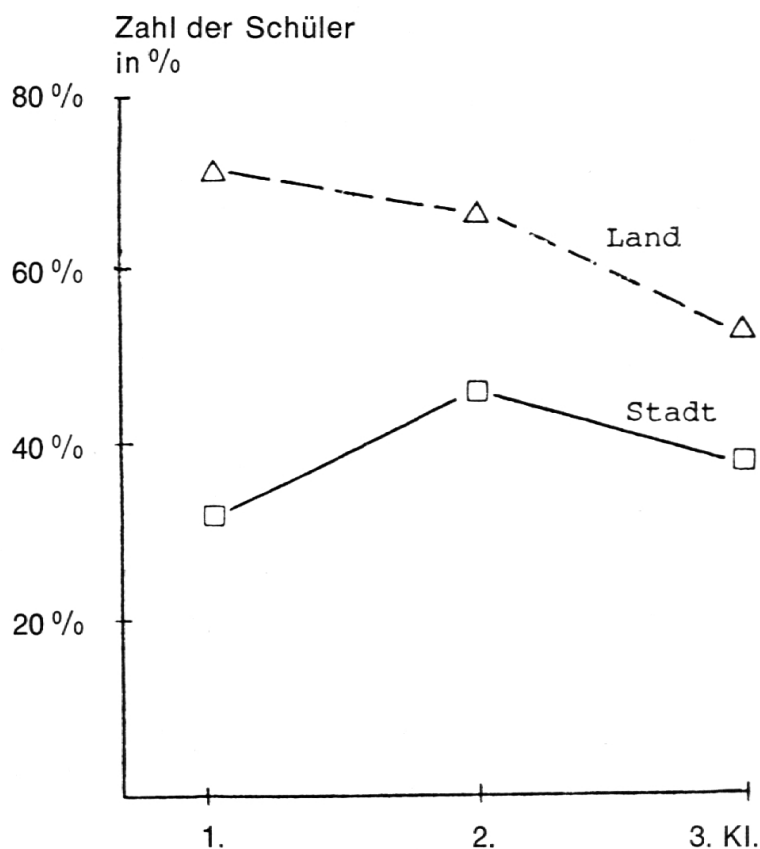


Fig. 3: Die wirtschaftliche Bedeutung des Waldes aus der Sicht der Stadt- und Landschüler Die Prozentzahlen beziehen sich auf die Gesamtzahl der Sekundarschüler der betreffenden Altersstufen.

Auf die gleiche Weise wurde die Einstellung der Schüler zum Wald als *Erholungsraum* untersucht. Es wurde dabei deutlich, dass die Stadtschüler stärker mit den Erholungsbedürfnissen des Menschen vertraut sind als die Landschüler. Auffallend war auch, dass insgesamt rund 60 bis 80 Prozent der Schüler die Erholungsfunktion des Waldes erwähnt haben und – wie aus spontanen Äusserungen hervorging – auch zu schätzen wissen.

Die Einstellungen zur Bedeutung des Waldes hängen stark vom Schultyp ab. Vor allem zwischen Real- und Sekundarschülern und zwischen Real- und Gymnasialschülern zeigten sich statistisch signifikante Unterschiede zugunsten des oberen Schultyps.

Ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen diesen untersuchten Einstellungen und der Fähigkeit zur Begriffsbildung konnte jedoch nicht nachgewiesen werden.

Die Ergebnisse weisen insgesamt daraufhin, dass für das Verständnis von komplexen ökologischen Begriffen weniger auserschulische Einflüsse und Einstellungen zur Umwelt, im speziellen hier zum Wald, eine Rolle spielen, als vielmehr die Art und Weise, wie Schüler während ihrer Schulzeit mehrdimensionales Denken einüben können.

Es ist zu hoffen, dass diese empirischen Untersuchungen dazu beitragen können, die

Diskussion um die didaktisch-methodischen Probleme des Ökologie- und Biologieunterrichts ins Rollen zu bringen, nachdem bis heute die fachwissenschaftlichen Aspekte des Unterrichts allzu stark dominiert haben. Es ist deshalb geplant, die Arbeit zu veröffentlichen und damit einem breiteren Leserkreis zugänglich zu machen (erscheint im Sauerländer-Diesterweg Verlag).

Auch an dieser Stelle möchte ich allen Schülern, Lehrern und Schulleitern dafür danken, dass ich in Schulen die Untersuchungen durchführen durfte.

Literatur

Eulefeld, G. und Schäfer, G.: Biologisches Gleichgewicht. IPN-Einheitenbank Curriculum Biologie. Aulis, Köln 1974.

Gagne, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Schroedel, Hannover 1969.

Gall, M. D.: The Use of Questions in Teaching. Review of Educational Research 5, 1970.

Kyburz-Graber, R.: Ökologie im Unterricht. Versuche zu einem Lehrkonzept über das Ökosystem Wald. Sauerländer-Diesterweg, Aarau 1978.

Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz. Rascher, Zürich 1947.

Siegel, S.: Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences. McGraw-Hill Company, Inc., New York 1956.

Fernseherziehung in der Primarschule

Hanspeter Stalder

Das Modell «Ein Tag Medienerziehung pro Klasse und Schuljahr»

Versucht die Schule immer neu und zeitgemäss aufs Leben vorzubereiten, dann kommt sie nicht darum herum, die Massenmedien und ihre Bedeutung im Leben der Jugendlichen zu beachten. Dies heisst, auch *Medienerziehung ins Erziehungsprogramm* der Schule aufzunehmen.

Sieht und hört man auf Pausenplätzen herum, beobachtet man die Spiele der *Kinder* in der Freizeit, hinterfragt man ihre mündlichen oder schriftlichen, gezeichneten oder gespielten Äusserungen, so stellt man über-

all Wirkungen der Medien, vor allem des Fernsehens, fest. Diese Wirkungen widersprechen weitgehend dem, was wir als erzieherisch wertvoll betrachten.

Auch bei den *Eltern* stellen wir beim Thema «Kinder und Massenmedien» eine Notlage fest. Sie betrachten eine Auseinandersetzung als notwendig. Die Bereitschaft, das Problem mit den Lehrern zusammen anzugehen, ist vorhanden. Das Gespräch zwischen Eltern und Lehrer wird gewünscht. Es braucht nur noch Gelegenheiten.

Bei den *Lehrern* selber begegnet man meist einer echten pädagogischen Betroffenheit,