Zeitschrift: Schweizerische Lehrerinnenzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerinnenverein
Band: 82 (1978)
Heft: 3

Artikel: Heimat- und Sachunterricht auf der Unterstufe
Autor: Liebi, Agnes
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-309392

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

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

Heimat- und Sachunterricht auf der Unterstufe

Von Agnes Liebi

Der grundlegende Vortrag «*Heimat- und Sachunterricht auf der Unterstufe*», gehalten an der Tagung der *Interkantonalen Arbeitsgemeinschaft für die Unterstufe und der Interkantonalen Unterstufenkonferenz* (Ende Oktober 1977), fand grosse Beachtung. Wir freuen uns, das in der Nr. 11/12 angekündigte Referat bringen zu dürfen, und danken der Verfasserin, Frau *Agnes Liebi*, herzlich für die Mitarbeit.

Sehr verehrte, liebe Kolleginnen und Kollegen,
sehr verehrte, liebe Gäste,

Sie haben für Ihren diesjährigen Vortrag nicht einen Referenten aus der Kunst oder aus der Erziehungswissenschaft geholt, sondern baten mich, als eine der Ihren, zu Ihnen zu sprechen über *Sach- und Heimatunterricht,* über ein Gebiet, das gegenwärtig eifrig diskutiert wird, über ein Gebiet auch, in dem momentan die wissenschaftlichen Publikationen und eine Unmenge von Lehrmitteln wie Pilze aus dem Boden schiessen.

Ich möchte gerne, dass Sie — um es zeitgemäss curricular auszudrücken — nach dem Referat motiviert in Ihre Klassen zurückkehren mit dem Gefühl, die eine oder andere Anregung im Didaktischen oder im Methodischen erhalten zu haben, dass Sie Impulse bekommen, in Ihrer eigenen Schulstube etwas Ähnliches zu versuchen. — Sollte Ihnen die eigene Phantasie ausgehen, so gucken Sie vielleicht hie und da in die Pfanne anderer Kollegen. Wenn ich Sie gar verlocken könnte, einmal den Versuch zu unternehmen, in Ihrer Schulstube nach meinem Erfolgsrezept zu kochen: mit Bilderbüchern und Kindergeschichten, so hätten Sie zwar eine Menge Arbeit, aber auch eine Menge Freude.

Vom Sachunterricht werde ich so objektiv als möglich sprechen, und ich hoffe, dass, was ich Ihnen davon zu berichten habe, für Sie informativ sein wird. (Eine Liste zum neuen Sachunterricht stellt die Buchhandlung Waldmann, Zürich, zur Verfügung.) — Als meinen grössten Erfolg würde ich es buchen, wenn die einen oder andern von Ihnen, die noch nie versuchten, Kinderbücher in ihren Klassen fächerübergreifend zu bearbeiten, dieses lohnende Experiment einmal wagten. Ich kann Ihnen garantieren, dass Ihre Schüler begeistert mitmachen und die Eltern ebenfalls.

Meinen Vortrag möchte ich folgendermassen gliedern: Vorerst sprechen wir grundsätzlich über Sach- und Heimatunterricht. Auf eine Definition werde ich mich nicht einlassen. Es gibt schweizerisch keine allen genehme. Aber es gibt manche Berührungspunkte, wo wir uns über die Kantonsgrenzen hinweg finden — und die möchte ich hervorheben. — Bruchstücke aus zwei Sachthemen — *Ameisen*

und *Schulzeugnis* — werde ich kurz beleuchten. Nach dem eher Grundsätzlichen möchte ich einen Teil meiner Ausführungen der fächerübergreifenden, themenzentrierten Arbeit mit Kinderbüchern widmen.

SACH- UND HEIMATUNTERRICHT IM LEHRPLAN

Der Unterstufenlehrer verfügt über einen grossen Freiheitsraum in seiner Unterrichtsgestaltung. Lehrpläne bestimmen in der Regel nur allgemeine Ziele. Sie enthalten Anregungen und Kriterien zur Stoffauswahl. Methodische Überlegungen und hie und da die exemplarische Darstellung eines Themas bilden den Abschluss. Dies gilt ganz besonders für den Bereich der Fächer, die je nach Ort als Sachunterricht, Heimatunterricht oder Heimatkunde bezeichnet werden und auch so in der Schulgesetzgebung verankert sind.

Jahrzehntelang waren realistische Stoffe aus der nahen Umwelt oder das intensive Erlebnis einer anschaulich dargebotenen Kindergeschichte unangefochten die Grundlage eines grossen Teils des Unterrichts. Die durch Beobachten, Fragen, Materialsammeln, Hantieren, Mitdenken und Deuten herbeigeführte Begegnung mit Ausschnitten aus der kindlichen Umwelt bestimmte im Heimat- und Sprachunterricht, weitgehend aber auch im Zeichnen, im Werken, im Singen, den gesamten Unterricht. So entstand der Gesamtunterricht. — Durch die Vermittlung und Besprechung von Erlebnissen und Erfahrungen sollte eine kindliche, schlichte Deutung der Umwelt möglich und ein Gefühl für die verantwortungsbewusste Teilhabe am menschlichen Leben angestrebt werden. Unterrichtlich lag der Schwerpunkt auf der sprachlichen Arbeit, was dann gerechtfertigt ist, wenn Sprache mit *Wilhelm von Humboldt* u. a. als die Fähigkeit gewertet wird, mit deren Hilfe *«die Welt in das Eigentum des Geistes umzuschaffen»* ist.

GESAMTUNTERRICHT

Der Gesamtunterricht, seines warmherzigen, lebendigen und oft künstlerischen Wesens wegen einst als angemessene Unterrichtsform der Unterstufe kaum bestritten, geriet in den letzten Jahren immer heftiger ins Kreuzfeuer der Kritik. Man wirft ihm vor, den Schüler festzuhalten auf einer ganzheitlich-komplexen Stufe der Weltauffassung. Zu Recht wird missbilligend hingewiesen auf den zeitweise gewaltsamen Beizug künstlerisch und erzieherisch wertloser Stoffe um eines Konzentrationsthemas willen. Gerügt wird die Missachtung der Eigengesetzlichkeit der Fächer und die oft nicht oder doch zu wenig berücksichtigte Wissenschaftlichkeit. Lehrer der weiterführenden Stufen befürchten, dass wegen der mangelnden Systematik zu wenig sichere, das heisst abrufbare Vorkenntnisse für den fortsetzenden Aufbau im Realunterricht erarbeitet würden. Unterstufenlehrer selber

zweifeln daran, dass der Gesamtunterricht genügend effektive Sprachübungsmöglichkeiten bringe.

Als Vertreterin des Gesamtunterrichts «trotz allem» nehme ich jede Kritik am Gesamtunterricht sehr ernst. Es scheint mir aber falsch und gefährlich, wenn als Alternative ein Fachunterricht, wenn möglich erteilt von besonders spezialisierten Fachlehrern, vorgeschlagen wird — gefährlich auch dann, wenn vom fächerübergreifenden Aspekt die Rede ist. — Eins ist unbedingt richtig: Die Welt, in der unsere jetzigen Kinder leben, ist eine sehr andere als diejenige, in der der Weimarerplan entstand, ein Lehrplan, der vielen schweizerischen Rahmenplänen zur Richtlinie geworden ist, auf den sich manche auch heute noch abstützen.

Wir müssen nach neuen Wegen suchen. Das heisst aber nicht, dass wir uns von allem bisher Dagewesenen abwenden sollen. Pestalozzis wunderbares Bild von der Bildung in konzentrischen Kreisen hat an Gültigkeit nichts verloren.

Die Welt unserer Kinder ist geprägt von Massenmedien; vor allem das Fernsehen gestaltet sie massgebend. Es bricht die früher verhältnismässig geschlossene, überschaubare Wohnstubenwelt auf, indem es den Raum aufhebt. Die Welt wird so zum «globalen Dorf». In kurzen Zeitabständen kann der Zuschauer an verschiedensten Plätzen der Welt sein. Die veränderte Wahrnehmung, die Bewusstseinserweiterung, die frühe Begegnung mit einer Vielfalt von Denkweisen wekken im Kind mannigfaltige, fächerübergreifende Interessen. Den Untersuchungen der Unesco kann entnommen werden, dass in Industrienationen durchschnittlich neun von zehn Schulanfängern täglich bis zu zwei Stunden vor dem Bildschirm zubringen. Wir müssen uns die Folge davon bewusst machen. Diese Kinder gewöhnen sich daran, dass ohne geringstes Zutun stets Neues erscheint. Man drückt auf den Knopf: In rascher Folge überlagern sich die Bilder. Die Mehrzahl der Kinder gewöhnt sich ans rasch Vorübergehende, Vordergründige, Unverbindliche.

Unser Unterricht muss mit dieser Entwicklung rechnen. Wie? Persönlich mache ich die Erfahrung, dass nicht stimmt, was gewisse Methodiker und Medienfabrikanten uns empfehlen: Wir sollten uns auch der Totalsprache des Fernsehens bedienen, dann würden sich die Kinder nicht langweilen. — Meine Erfahrung zeigt, dass eher das Gegenteil der Fall ist. Ich könnte, aber will mich nicht dauernd des wechselnden Bildes bedienen. Ich brauche für meine Worte nicht noch Untergrundmusik und allerhand Geräuschkulissen. Dafür ist es mein innerstes Anliegen, den Kindern so oft als immer möglich Gelegenheit zu geben, eigentätig zu sein. Sie sollen hantieren, probieren, experimentieren. Neben dem Sehen und Hören soll es Anlässe geben zum Tasten, Riechen, Schmecken. Sie sollen sammeln dürfen: Dinge und Erfahrungen. Sie sollen lernen durch Faszination.

Was frühere Kindergenerationen ohne Zutun der Schule selbstverständlich mitbekamen beim Zusehen und Helfen im Haushalt, in der Werkstatt, im Stall, auf dem Feld, im Garten, das kennen unsere heutigen Schüler bloss noch vom Sehen und Hören. Die Forderung heutiger Lehrpläne nach «Elementarer Umweltkunde» kann nicht anders ausgelegt werden denn als Forderung, elementare Erfahrungslücken aufzufüllen. Wenn Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrer heute mit den Kindern kochen und backen, wenn wir spinnen, weben, nähen, wenn wir sticken und stricken, wenn wir Gartenbeete bepflanzen und Waldstücke hegen, wenn wir in unseren Schulstuben Hamster, Meerschweinchen, Tanzmäuse, Ameisen, Goldfische, Wellensittiche pflegen, wenn wir im Sandkasten Häuser, Strassen, Viadukte und Tunnels bauen, wenn wir mit Lehm, Holz, Glas, Metall arbeiten, so geschieht dies nicht einfach — wie manche vermuten, weil wir gerne noch ein wenig mit den Kindern spielen — auch nicht, weil Kinder durch das Hantieren mit verschiedensten Wesen und Dingen leichter ansprechbar sind, als wenn sie nur vom Worte her angegangen werden. Nein: die von Kindergarten und Schule vermittelte Realbegegnung ist heute absolute Notwendigkeit.

MODERNER SACHUNTERRICHT

Vor allem drei Punkte sind es, die den modernen Sachunterricht charakterisieren: Das Hinterfragen der Themenwahl, das entdekkende Lernen und das Anstreben der Kooperation in der Klasse.

Didaktische Analyse

Ich möchte mich zuerst äussern zum ersten Punkt: Zum *gründlichen Hinterfragen jeder Themenwahl.* Persönlich lege ich den Massstab der didaktischen Analyse von Wolfgang Klafki an, ohne freilich sklavisch-systematisch immer alle fünf Fragen zu beantworten.

Für die Praxis vereinfacht, lauten sie etwa wie folgt:

1. Welchen Sinn- oder Sachzusammenhang erschliesst ein Lerninhalt?
2. Welche Bedeutung hat der Stoff schon im Leben meiner Klasse? Welche Bedeutung sollte er darin erreichen?
3. Gewinnt der Stoff Bedeutung in der Zukunft der Kinder?
4. Können neue, geistige Verknüpfungen vorgenommen werden?
5. Wie können alle Schüler für einen Lerninhalt motiviert werden? — Mit welchen Widerständen ist zu rechnen?

Ich möchte versuchen, eine derartige didaktische Analyse zu veranschaulichen an Hand des gesellschaftskundlichen Themas «*Schulzeugnis*». Im Sinne Klafkis möchte ich begründen, was mich als Unterstufenlehrerin bewegt, das Thema Schulzeugnis zum Mittelpunkt meines Sachunterrichtes zu machen, was ich mit einer eingehenden Besprechung des Themas in meiner Klasse erreichen möchte.

1. Die Frage nach dem *Sinn- und Sachzusammenhang* wäre etwa wie folgt zu beantworten:

Jeder Volksschüler wird im Laufe eines Schuljahres ein oder mehrere Male mit dem Phänomen Schulzeugnis konfrontiert. Er erkennt, dass Schulleistungen, unter Umständen auch sein Verhalten im Unterricht, taxiert werden. Exemplarisch erfährt er, dass diese Art der Beurteilung von Leistung im Zusammenleben und Arbeiten der Menschen in der westlichen Welt etwas durchaus Gebräuchliches ist.

2. Die Frage nach dem *Ist-Zustand* fände etwa folgende Antwort:
   Unterstufenschüler haben zum Zeugnis eine recht unspezifische Einstellung. Sie tragen es als eine Art Jagdtrophäe aus der Schule nach Hause. Erst durch die mehr oder weniger gemässe Reaktion der Umwelt beginnt das Kind zu erfassen, welch eine wichtige Bedeutung Noten in den Augen der Erwachsenen zukommt. — Es müsste geklärt werden, dass die überbordende Belohnungs- und Strafpraxis in der Notenbeurteilung oder im Wortzeugnis primär nicht intendiert sind. Das Schulzeugnis hat die Aufgabe, den Kontakt zwischen Schule und Elternhaus herzustellen — so heisst es im Pädagogischen Lexikon. — Für das Kind selbst sollte das Zeugnis Ansporn zur eigentlichen Leistungssteigerung werden, was allerdings nur mit behutsamer Hilfe aller Erwachsenen seiner Umgebung möglich wird.
3. Die Frage nach der *Zukunftsbedeutung* scheint mir in diesem Falle besonders wichtig.
   Sicher ist die Unterstufe nicht der Ort, wo dargelegt wird, dass Schulzeugnisse seit Jahren umstritten sind. Wir wollen nicht mit unseren Kindern über ihren Sinn oder Unsinn diskutieren — das hiesse die Schüler überfordern. — Aber die Schüler dürfen meines Erachtens spüren, dass Zeugnisse eine Norm vorspiegeln, die im Grunde genommen gar nicht existiert. Fernziel müsste es sein, endlich ernst zu machen mit Pestalozzis Maxime: «*Ich vergleiche nie ein Kind mit dem andern, sondern nur immer jedes Kind mit ihm selbst.*» — Wenn es gelänge, dass unsere Schüler diese Maxime zur ihren machen würden, hätten wir auf weite Sicht hin etwas erreicht zur Vermenschlichung unserer Schulen.
4. Die Frage der möglichen *Verknüpfungen* ist leicht zu lösen: Das Thema Schulzeugnis zählt im Grunde genommen zu den Themen, die bei vielen Gelegenheiten behandelt werden können. Jede Klausurarbeit kann Thema der Besprechung werden. Es kann aber auch geschehen mit der Versetzung eines Mitschülers in eine Sonderklasse für Lernbehinderte oder Verhaltensgestörte, mit der Massnahme der Repetition eines Mitschülers, wenn der Lehrer gewahrt, dass seine Klasse einen Mitschüler — vielleicht wegen schlechter Leistungen — auslacht, meidet, plagt.
5. Wie lässt sich die *Mitarbeit* aller sichern?
   Durch die Darstellung ziemlich extremer Situationen, die zeigen, welch geringer Teil der ganzen Persönlichkeit durch die paar Zeilen eines Wortzeugnisses, durch ein paar Noten erfasst wird.
   Alle schätzen Eva, die gütige, hilfsbereite, stets zur Anteilnahme, zum Mitfühlen bereite. — Alle fürchten sich ein wenig vor Robert, vor seiner Klugheit, vor seinem etwaigen Angebertum, vor seiner zeitweisen Hinterhältigkeit.
   Evas Zeugnis sieht schlimm aus.
   Robert hingegen triumphiert mit Glanznoten.

Ich werde auf dieses Beispiel zurückgreifen, wenn es darum geht, zu zeigen, wie eine derartige Aufgabe nun methodisch angegangen

werden könnte. Was den Kindern den Zugang zum Thema unter Umständen in diesem Falle erschwert, ist die frühe Prägung im Elternhaus. Wer das Thema aufgreifen und eine Wirkung erzielen möchte, sollte unbedingt die Eltern miteinbeziehen ins Unterrichtsgeschehen. Das gilt grundsätzlich für beinahe alle Themen des Sachunterrichts im gesellschaftlichen und sozialen Lernbereich.

«Höheres Lernen»

Das zweite, wichtige Charakteristikum des modernen Sachunterrichts ist die Betonung des — *Hans Aebli* setzt das Wort in Anführungszeichen und ich bin ihm dafür dankbar — *«höheren Lernens»*, das heisst die Förderung des Problemlöseverhaltens, des Forschens, des Entdeckens. Das heisst weiter die Ermöglichung gezielten Fragens, Beobachtens, Erfindens, Hinterfragens, Hypothesenbildens. — Das heisst nicht zuletzt all das, was man heute unter *«Förderung der Kreativität»* zusammenfasst. — Zur Veranschaulichung dieser Maxime des entdeckenden Lernens lege ich Ihnen drei Beispiele zu Gruppenarbeiten aus dem Lernbereich Biologie vor. Die beiden ersten liegen im Lernbereich elementarer Zoologie, das dritte greift hinüber in elementare Chemie.

Ausgangspunkt ist die Unterrichtseinheit *«Ameisen»*. Ich kann mir vorstellen, dass einige beim Lesen der Aufträge für einen arbeitsteiligen Gruppenunterricht bei Unterstufenschülern erschrecken. Die Nüchternheit, das Spröde dieser Aufträge mag Sie schockieren. Meine Schüler — das müssen Sie mir nun einfach glauben — sind über derartige Aufträge aber nicht unglücklich. Einige schätzen sie sogar sehr. Es handelt sich ja nicht um Einzelaufträge, sondern um Aufgaben für Gruppenarbeiten. Und noch eines ist wesentlich: Wir gehen selbstverständlich nicht jedes Thema gleich an. Je nach ihrer Art sind es im Jahr vielleicht zwei, drei, die in dieser Weise eingeführt werden.

Die Begründung des Arbeitens mit solchen Aufträgen möchte ich Ihnen nicht vorenthalten: Es ist eine sprachliche. Ich bin davon überzeugt, dass wir heute verpflichtet sind, Unterstufenschülern neben allerbestem Literaturgut — darf ich, weil wir in Zürich tagen, beifügen, neben so wundervollen, reichhaltigen Lesebüchern, wie Alice Hugelshofer sie für Tausende von Zürcherkindern geschaffen hat — auch Gebrauchssprache, ja Wegwerfsprache zur Lektüre vorzulegen. Sie müssen lernen, Aufträge genau zu lesen, ehe sie an die Ausführung gehen. In der Folge «realisieren» sie den Text, eine Forderung, die Aebli in seinen Grundformen des Lehrens mehrfach betont.

Es entspricht meiner persönlichen Auffassung, und es entspricht auch meiner Erfahrung mit langsam auffassenden Kindern, dass oft bei ihnen das Bedürfnis vorliegt, eine Aufgabe nochmals für sich, in einem ihnen gemässen Tempo zu überprüfen, ehe sie sich ans Werk machen. *Margareta Wittoch,* die ein ausgezeichnetes Buch über den

Unterricht mit Schulversagern geschrieben hat, zeigt darin, wie sinnvoll, wirksam und hilfreich die schriftliche Aufgabenerteilung gerade für misserfolgsängstliche Kinder sein kann.

Nun zu den eigentlichen Beispielen:

1. Beobachtet einen Ameisenhaufen. Versucht, seine Grösse zu beschreiben. Stellt fest, welche Baumaterialien Ameisen für den Bau verwendet haben. Beobachtet auch die Umgebung des Ameisenhaufens. Wie weit mussten die Ameisen ihr Baumaterial herschleppen? Messt die Anmarschwege. Ihr braucht für Eure Arbeit die Kartonunterlage, Notizpapier, den Bleistift, einen Zentimeter und einen Massstab.
2. Versucht in der Nähe des Ameisenhaufens festzustellen, was die Ameisen zum Fressen herbeitragen. Stellt Ihr eine Vorliebe für bestimmte Sachen fest? Zeichnet eine Speisekarte eurer Ameisen.
   Ihr braucht für eure Arbeit die Kartonunterlage, Zeichenblätter, Farbstifte. Wenn ihr wollt, könnt ihr hinten auf dem Blatt notieren, was die Ameisen herbeitragen. Ihr dürft meine Lupe mitnehmen, damit ihr genau beobachten und zeichnen könnt, was ihr nachher den andern zeigen wollt.
3. Drei von euch dürfen daheim in Zwiebelsud, in Blauholz oder in Rotholz Eier zehn bis zwölf Minuten kochen, wie man es an Ostern tut. Zwiebelschalen, Blau- und Rotholz werde ich euch geben. Fragt die Mutter nach einer alten Pfanne. Wir werden eure Eier nachher für einen oder zwei Tage ins Ameisennest legen und sehen, was damit geschehen wird.

Es scheint mir ganz selbstverständlich zu sein, dass wir nachher mit Bildern, mit Büchern, mit Geschichten, mit Märchen und Legenden, mit Gedichten den so überaus nüchternen Sachunterricht ergänzen — ich wage zu sagen: bereichern, gemütvoll machen. Das ist zur Zeit vor allem in unserem nördlichen Nachbarland verpönt. Freilich klingt es auch dort bereits wieder etwas anders als vor zwei, drei Jahren. Stimmen wie etwa diejenige eines *Martin Wagenschein,* einer *Barbara Wulffen,* auch die Stimmen der vielen Vertreter verschiedener Waldorfschulen, lassen sich auf die Dauer nicht überhören. Sie alle warnen vor einer allzu betonten Sachlichkeit. Für mich ist es einfach Erfahrungstatsache: Meine Schüler brauchen ebenso wie ich selber — soll Wissen tatsächlich haften — etwas fürs Gemüt, für die Seele, oder — erziehungswissenschaftlich ausgedrückt — für den affektiven Bereich.

Kooperation

Das dritte, wichtige Merkmal des modernen Sachunterrichts ist die Akzentuierung der Zusammenarbeit der Schüler, die Betonung der Kooperation. In den Büchern klingt es meist so, als ob diese Forderung ganz selbstverständlich wäre, als ob Kooperation leicht zu erreichen sei, wenn bloss die Sache interessant und die Vorbereitung des Lehrers über alle Zweifel erhaben sei.

Liebe Kolleginnen und Kollegen: Kooperation ist etwas Grossartiges. Es lohnt sich, viel Zeit und Kraft daran zu wenden, die heutigen Kinder zu einer Generation zu erziehen, die vielleicht etwas

leichter den Weg zur sachlichen Zusammenarbeit findet, als wir es bisweilen tun. Aber einfach ist diese Unterrichtsform nicht, und sie misslingt sehr oft, auch bei erfahrenen Lehrkräften. Trotzdem wollen wir, gerade im Sach- und Heimatunterricht, versuchen, Gruppenarbeiten zu machen, dem Rollenspiel einen breiten Raum zu gewähren. Wir wollen uns darüber freuen, wenn in Sternstunden tatsächlich eine Gruppenarbeit, ein spontanes Rollenspiel alle, Lehrer und Schüler gemeinsam, in den Bann zieht.

Im Zusammenhang mit der vorhin erwähnten Arbeit über Schulzeugnisse möchte ich Ihnen zwei kleine Rollenspiele vorschlagen, denen ein fruchtbares Unterrichtsgespräch folgen könnte.

Das erste heisst: *Robert bringt sein Zeugnis heim.* Fünf Kinder spielen die Familie. Robert hat eine grosse Zeugnisattrappe. Alle sehen, dass er mit lauter Sechsern anmarschiert. Die Familie, das heisst der Spielvater, die Spielmutter und zwei Geschwister, äussert sich zu diesem Glanzzeugnis. Auch Robert selbst leistet seinen Beitrag.

Wir wiederholen das Spiel mehrmals. Stets dürfen andere Kinder daran teilnehmen.

Das analoge Spiel heisst: *Eva bringt ihr Zeugnis heim.* Auch sie trägt eine Zeugnisattrappe bei sich. Vorherrschend sind die Noten Drei und Vier. Wie reagiert diese Familie?

Das zweite Rollenspiel ist ein Fragespiel, in dem ich selbst als Lehrerin mitspiele. Es geht dabei um unser Verhalten im Falle der Versetzung eines Mitschülers in die Sonderklasse für Lernbehinderte, insbesondere darum, was diese Massnahme auch für die Familie des betroffenen Kameraden bedeutet. Jeder Schüler erhält vervielfältigt einen in gemässigtem Amtsdeutsch verfassten Brief des folgenden Inhaltes:

Sehr geehrte Frau Conradi,
sehr geehrter Herr Conradi,

es tut uns leid, Ihnen mitteilen zu müssen, dass Ihr Sohn Klaus dem Unterricht der Volksschule nicht mehr folgen kann. — Seine Lehrerin, der Schulpsychologe und die Erziehungsberaterin haben den Fall sorgfältig geprüft.

Der Schulbehörde wurde Antrag gestellt, Klaus ab Anfang des neuen Schuljahres in der Sonderklasse für Lernbehinderte weiter unterrichten zu lassen. Dieselbe hat den Antrag geprüft und gutgeheissen.

Lehrerin und Erziehungsberaterin sind gerne zu weiteren Auskünften bereit.

Nach der stillen Lektüre dürfen die Kinder der Lehrerin, die nun nicht ihre Lehrerin ist, sondern Lehrerin oder Erziehungsberaterin spielt, alles fragen, was sie wundernimmt. Wahrscheinlich fragen sie zuerst nach den Ausdrücken, die sie nicht verstanden haben. Dann aber möchten sie wissen, wie man denn Klaus geprüft habe, was er in der Sonderschule lernen werde, ob der Kontakt zu ihm aufrecht erhalten werden könne. Aus dieser Sicht lässt sich unter Umständen ein von den Schülern selbst angeregtes Projekt zur Kontaktaufnahme mit Klausens neuer Klasse, der Sonderklasse für Lernbehinderte, anbahnen.

WAS HEISST «NEUER SACHUNTERRICHT»?

Simon Gfeller sagt in seinem Vermächtnis, dass es nicht genüge, zu den Kindern vom Guten, Schönen, Wahren zu sprechen. Vielmehr sei es nötig, ihnen zu zeigen, sie selber finden zu lassen, wo sie in ihrem Leben, in ihrer Umwelt das Gute, das Wahre, das Schöne fänden und tun könnten. Dies aber kann in keinem Falle nach einem Lehrbuch geschehen, obwohl an Lehrbüchern, in denen Sozialverhalten eingehend diskutiert wird, kein Mangel besteht. Es braucht dazu eine bestimmte Situation, eine bestimmte Klasse, eine bestimmte Lehrkraft, die in diesem Moment Ideen und die Kraft hat, ein so arbeitsintensives Projekt anbahnen und dann auch bis zum Ende durchführen zu helfen.

Wo moderner Sachunterricht in der Weise erteilt wird, in aller Freiheit, im Verantwortungsbereich eines Lehrers, einer Klasse, in nahester Zusammenarbeit mit den Eltern, da befürworte ich seine Bestrebungen ganz und gar. — Aber — hat er in diesem Falle das Recht, modern zu heissen? Haben nicht Generationen vor uns ähnlich gedacht, ähnlich gehandelt? Sie brauchten etwas weniger Papier und vor allem viel weniger Fremdwörter als wir. In ihrer Gesinnung glichen sie uns ganz — und ich möchte, als «mittelalterliche» Kollegin, allen denen, die hier sitzen und einige graue Haare mehr haben als ich, herzlich danken für alles, was sie an modernem und modernstem Sachunterricht seit Jahrzehnten in ihren Schulstuben betreiben.

Kehren wir nun zurück zum Heimatunterricht, zu dem Heimatunterricht, den ich seit Jahren als themenzentrierten, fächerübergreifenden Unterricht mit Kindergeschichten und Bilderbüchern betreibe. Wenn ich mehrheitlich von Kindergeschichten und Bilderbüchern ausgehe, so geschieht dies einesteils aus sachlichen, organisatorischen Gründen, andernteils besonders im Hinblick auf einen lebendigen, wirkungsvollen Sprachunterricht.

HEIMATUNTERRICHT MIT KINDERBÜCHERN

Lassen Sie mich die Begründung vorwegnehmen. Ich möchte dann zu den einzelnen Punkten Näheres ausführen.

1. Bilderbücher, Kindergeschichten geben mir die Möglichkeit, stets neue, natürliche Situationen für einen lebendigen Sprachunterricht zu finden.
2. Die Forderung, einen Inhalt möglichst oft in Geschehen, in Handlung aufzulösen, wird durch den Unterricht mit Kindergeschichten verwirklicht.
3. Die Kinder lernen, sich über längere Zeit auf einen Unterrichtsgegenstand zu konzentrieren. Sie lernen tätig verweilen.
4. Durch das Miterleben von Fremdmenschlichem wird der Zugang zur eigenen Innenwelt erschlossen.
5. Die gute Lehrererzählung berührt über alle Sprachbarrieren hinweg alle Schüler unserer Stufe.

IDENTIFIKATIONSBEDÜRFNIS DES UNTERSTUFENKINDES

Elementarschüler haben das Bedürfnis, sich zu identifizieren mit Menschen, Tieren, Pflanzen, Dingen. Ihre Imaginationsfähigkeit, ihr Imitationsbedürfnis befriedigen sie, wenn sie in Pausen gruppenweise voller Hingabe Löwenfamilie, Roboter und Rennwagen spielen. Der Baumstamm auf dem Spielplatz wird abwechselnd, oft auch gleichzeitig, Tummelgerät der kleinen Löwen, Schaltbrett des Roboters, Ziel des Maserati. — Die Sieben- bis Neunjährigen kennen zwar den Unterschied zwischen wirklich und unwirklich. Noch haben sie aber die Möglichkeit, wie in ihrer früheren Kindheit die Wirklichkeit für Momente nach eigenen Vorstellungen, Erwartungen und Wünschen zu wandeln und zu gestalten. Vorschnelles Abstrahieren und Systematisieren ausserhalb ganzheitlicher Zusammenhänge führt nicht zum Verstehen und Begreifen, sondern höchstens zum Nachplappern. Der vielleicht kompetenteste Warner vor rascher Abstraktion und Systematisierung in all unserem Unterstufenunterricht ist wohl der deutsche Pädagoge *Heinrich Roth.*

Pestalozzi hat zu seiner Zeit den einzigartigen Ausdruck geprägt: *«Wir sollten unsere Kinder nicht zu Packeseln des Maulbrauchens machen.»*

Damit Schüler sich identifizieren können, brauchen sie Zeit. Eine etwas längere Erzählung erstreckt sich oft über Wochen. Es dünkt mich gerade heute ein wichtiges Anliegen aller Erziehung, dass die Kinder lernen, sich auf eine Sache zu konzentrieren, sich mit ihr intensiv zu beschäftigen, zu warten, zu verweilen. Dabei sollen sie nicht untätig sein. Sie sollen Versuche planen, sie sollen selbst den Fortgang überlegen, sie sollen sich Fragen bewusst stellen, sie sollen den Fakten nachgehen lernen und dabei erkennen, dass manches, was sie durchführen möchten, allein nicht zu bewältigen ist, dass es in der Gruppe geschehen müsste, wobei wir wieder bei der Kooperation angelangt sind. Sie sollen auch lernen, wo sie sich zusätzliche Informationen herholen können.

CHANCENANGLEICHUNG — DIFFERENZIERUNG

Das Verweilen bei einem Thema hat einen weiteren wichtigen Aspekt: Jeder Schüler möchte hie und da im Mittelpunkt stehen, möchte die Aufmerksamkeit der Mitschüler, die Anerkennung des Lehrers gewinnen. Jeder schätzt es, sich auszuweisen über besonderes Wissen, besondere Kenntnisse, die er sich in seiner ausserschulischen Umwelt angeeignet hat.

Man würde gerne annehmen, dass bei durchdachter Stoffauswahl sämtliche nahen Lebensbereiche der einzelnen Schüler mindestens einmal im Laufe eines Schuljahres berührt würden. Dass infolgedessen sich alle Schüler irgend einmal unmittelbar angesprochen fühl-

ten, jeder einmal Gelegenheit hätte, seinen besonderen Beitrag zum Unterricht beizusteuern.

Der Schulalltag belehrt gerade den Unterstufenlehrer eines anderen. Es gibt Kinder, deren häusliche Lernumwelt so reich ist, dass sie sich von jedem Thema augenblicklich angesprochen fühlen. Andere verfügten zwar vielleicht über Kenntnisse, beteiligen sich aber selten unaufgefordert am Unterricht, weil sie ihr Wissen nicht mitzuteilen vermögen. Sie brauchen längere Zeit, in ein Lernfeld überhaupt einzudringen, es sich auch sprachlich so anzueignen, dass sie zu selbständigen Äusserungen imstande sind.

Bei einem verhältnismässig raschen Wechsel des Themas gelingt es ihnen kaum je, aktiv mitzuarbeiten. Ihr Interesse erwacht langsam. Bis sie endlich ihre eigenen Gedanken vorbringen, möchten die raschen Schüler weitergehen, neue Stoffe in Angriff nehmen.

Der auf Kindergeschichten aufgebaute Unterricht kommt beiden entgegen. Die langsamen, oft allgemein eher deprivierten Schüler erhalten Gelegenheit, sich nach und nach für einen Stoff zu erwärmen. Durch die Arbeit am Thema wächst ihre Ausdrucksfähigkeit. Zum ihnen gemässen Zeitpunkt können sie ihren Unterrichtsbeitrag einbringen, ohne das Gefühl zu haben, verspätet zu kommen.

Die Zugrösslein der Klasse aber werden nicht am Weiterlaufen gehindert. Das verhältnismässig weite Feld einer Kindergeschichte enthält immer Gebiete, in denen sie sich tummeln können, während ihre langsameren Kameraden sich noch ungestört und gern am alten Weideplatz aufhalten. Zudem werden beim Voranschreiten in einer Erzählung oft Rückblenden nötig. Wiederholungen drängen sich aus der Sache heraus auf. Schwächere, sprachlich gehemmte Schüler schätzen derartige Gelegenheiten: Im einigermassen vertrauten Raum bewegen sie sich sicherer als auf Neuland.

Seiner langen Dauer wegen erlaubt der Unterricht mit Kindergeschichten und Bilderbüchern ein grosses Mass von Differenzierung, inbezug auf besondere Interessen und Neigungen der Schüler, ebenso hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Leistungsfähigkeit. Je nach Wesensart, Umwelt und Sonderinteressen finden einzelne Kinder augenblicklich den Zugang zu einem neuen Thema; andere begegnen ihm eher zögernd. Nach etlichen Tagen sind alle eingestimmt; einige, weil sie sich selbst wiederfinden in der Erzählung, andere durch die Art der Lehrererzählung, die sie packt, andere durch das Rollenspiel; andere, weil die Arbeit am Sachthema sie interessiert.

Ein tragendes Fundament für die Fortsetzung des verschiedengerichteten und differenzierten Lernens der Klasse ist geschaffen. Wenn sich die Kinder einem Unterrichtsbereich zugewendet haben, wenn sie heimisch geworden sind in der Nahwelt des in einer Kindergeschichte dargestellten Kameraden, wenn sie mit ihm Freude und Leid, Glück und Unglück, Trauer und Hoffnung teilen, wenn sie mit ihm Probleme und Konflikte besprechen und lösen, mit ihm seine

Umwelt zu formen und umzuformen bereit sind, dann ist es verhältnismässig leicht, alle zu motivieren zu dem, was an allgemeinen Gegenständen im Sachunterricht behandelt werden soll. Bei den nachfolgenden Äusserungen stütze ich mich auf den LEMO-Bericht. Es handelt sich um:

— Erscheinungsformen und Vorgänge der natürlichen und technischen Umwelt (Analyse ihrer Funktionen, Ursachen und Folgen).
— Erscheinungsformen der sozio-kulturellen Umwelt (Analyse ihrer Entstehung, ihrer Voraussetzungen und Folgen).
— Soziales Handeln in der sozio-kulturellen Umwelt und seine Reflexion (Medienerziehung, Verkehrserziehung, Konsumentenerziehung, Politische Bildung).

Neben der sachunterrichtlichen Ausrichtung kann der mit Kindergeschichten arbeitende Lehrer dem unbewussten Streben der Kinder entgegenkommen, sich selbst kennenzulernen. — Die Einsicht in fremde Verhältnisse schafft Möglichkeiten des Vergleichs. Die eigene Situation und der eigene Standort werden mit neuen Augen betrachtet, mit neuen Massstäben gemessen.

Der Weg zum eigenen Ich erschliesst sich über das Du

Im Nach- und Miterleben menschlicher Geschehnisse und Handlungen vollzieht sich eine enge Berührung zwischen Fremdmenschlichem und Eigenmenschlichem. Eine Klasse, die mit einer Kindergeschichte lebt, begibt sich in die nahe oder ferne Welt, um sich dort umzusehen. Der einzelne Schüler kehrt gleichzeitig bei sich selbst ein. Es ist eine uralte und zugleich hochmoderne Einsicht, dass der Zugang zum eigenen Ich sich auf dem Wege über das Du erschliesst. (Nietzsche, Klages, Fromm.)

WELCHE KINDERBÜCHER EIGNEN SICH FÜR DEN UNTERRICHT?

Welchen Kriterien muss nun ein Bilderbuch, eine Kindergeschichte standhalten, um Thema des fächerübergreifenden Unterrichtes zu werden — und welche Aufgaben fallen dem Lehrer zu, der von einer Geschichte ausgehend seinen Sach- und Heimatunterricht gestalten möchte?

Allein im deutschen Sprachbereich erscheinen jährlich Hunderte von Büchern für Sieben- bis Zehnjährige. Viele davon sind ausgezeichnet. Ganz wenige aber eignen sich als Gesamtunterrichtsstoff. Ich möchte hier nochmals betonen, dass sich der Sach- und Heimatunterricht niemals beschränken darf auf das einfache Erzählen einer Kindergeschichte und auf deren mehr oder weniger willkürliche Auswertung, welche fachspezifische Erkenntnisse verwässert oder verhindert und die für bestimmte Lerngegenstände typischen Unterrichtsformen nicht ausreichend entwickelt.

Eine sehr sorgfältige Vorausplanung ist notwendig. Es geht darum, erfolgversprechende Lernsituationen klar herauszuschälen, nach motivierenden Einstiegen zu suchen, sich zu überlegen, wo die Kinder zu eigenem Problemlösen angehalten werden können. Ebenso wichtig ist, dass der Lehrer sich selbst informiert über naturwissenschaftliche, geographische, geschichtliche, technische Sachverhalte. Der Schöpfer des Begriffes des «Spiralcurriculums», *Bruner*, ist es, der in diesem Zusammenhang einen sehr wichtigen Begriff aus der Metaphysik Nietzsches hervorholt: den Begriff der intellektuellen Redlichkeit. Ich zitiere: «*Der Anfangsunterricht in den Naturwissenschaften, in Mathematik und Literatur sollte so angelegt sein, dass diese Fächer mit unbedingter intellektueller Redlichkeit gelehrt werden — aber mit Nachdruck auf dem intuitiven Erfassen und dem Gebrauchen dieser grundlegenden Ideen.*»

Wenn immer möglich sollte sich der Lehrer auch im Unterricht mit Kinder- und Bilderbüchern auf eigene Erfahrungen im Sachgebiet stützen können, sollte die Möglichkeit haben, seine eigenen Beobachtungen in den Unterricht einzubringen. Die von ihm zu Rate gezogene Fachliteratur muss gediegen sein und höchsten Ansprüchen genügen. Wissen aus dem Lexikon, aus Lehrbüchern oder Sachbüchern für Kinder genügt nicht, um den Schülern eine klare Vorstellung eines Sachverhaltes zu geben. Dies aber ist erforderlich, wenn ein Begriff bei den Kindern nach und nach tragfähig werden soll. *Bruner* meint dazu: «*Je fundamentaler der Begriff ist, den der Schüler gelernt hat, um so weiter ist, schon fast der Definition nach, der Bereich seiner Anwendbarkeit auf neue Phänomene.*»

Kindergeschichten, die ich in meinem Unterricht verwende, müssen einer gründlichen, didaktischen Analyse standhalten. Meist handelt es sich bei den gewählten Erzählungen um jene Gattung der Jugendliteratur, in der Realität in weitestem Sinne dargestellt wird. Die sachlich-gegenständliche Seite nimmt einen breiten Raum ein. Wichtig ist mir aber auch, dass die Begegnung mit gewissen Kapiteln den Kindern bei ihrer Auseinandersetzung mit Problemen der eigenen Umwelt hilft, damit sie ihre eigene Innenwelt besser verstehen und annehmen können.

Es ist wohl möglich, dass so erteilter Sachunterricht etwas weniger perfekt ist, als dies — vielleicht — der Fall wäre, wenn ich mich an irgend einen Lehrgang hielte. Meines Erachtens aber vernachlässigen diese Lehrgänge eine wichtige Gabe des Unterstufenkindes, die beim Unterricht mit Kindergeschichten gepflegt wird: die auch von *Bruner* mit Nachdruck betonte *Intuition*. Sie sind so perfekt, so in sich geschlossen, dass sie wenig Raum lassen für eigenes Planen, Denken, Träumen der Kinder — wenig Raum für wirkliche Kreativität, für echte, offene Unterrichtssituationen.

ERZÄHLEN ALS SPRACHFÖRDERUNG

Einen letzten Grund möchte ich noch anführen zur Arbeit mit Kinder- und Jugendbüchern. Ich betrachte das Erzählen als eines der wichtigsten Mittel der Sprachförderung auf unserer Stufe. Die Unterschiedlichkeit der sprachlichen Leistungsfähigkeit bei Schulneulingen ist in den letzten zehn Jahren oft untersucht worden — ich erinnere an Namen wie *Bernstein, Gahagan, Oerter.* — Etwas in Vergessenheit geraten ist über die vielen diesem Problem gewidmeten Untersuchungen die beglückende Erfahrung der Praktiker: *Die gute Lehrererzählung berührt über alle Sprachbarrieren weg sämtliche Schüler.* Sie hilft beim Erschliessen von Wirklichkeit, legt das Fundament zum Aufbau von Bedeutungen und Begriffen, fordert das Kind auch heraus, sich im Bereiche seiner jeweiligen Fähigkeiten zu äussern.

Der Umstand, dass beim Erzählen die auditive Wahrnehmung unterstützt wird durch weitere Bedeutungsträger wie Lautstärke, Betonung, Sprachrhythmus, Mimik, Gestik, lässt auch den sprachlich weniger entwickelten Schüler Anteil haben am vermittelten Inhalt. Unmittelbarer als manche andere Unterrichtsform vermag die Erzählung eine ganze Klasse zu motivieren, sich der Sprache zu öffnen. Wenn Kinder sich einem Thema zugewendet haben, sind sie gerne bereit, sprachliche Arbeit zu tun, sprachliche Leistungen zu erbringen.

Wenn im heute teilweise geforderten neuen Sachunterricht spezifische Begriffe erarbeitet werden, so mag dies als Vorleistung für einen fortsetzenden Unterricht in den naturwissenschaftlichen, gesellschaftskundlichen und technischen Fächern wichtig sein. Ich zweifle nicht daran, dass es einem geschickten Lehrer möglich ist, fachspezifische Begriffe in kindgemässer Form zu entwickeln, zu vermitteln, zu klären. Was mir beim Betrachten sachunterrichtlicher Lehrmittel fraglich scheint, ist das Problem, wie die Teilaspekte in den gesamten Sprachschatz der Kinder eingebaut werden sollen. Ich denke dabei vor allem an den schwächeren Schüler. Wo Begriffe nach und nach aus dem Bedeutungsgefüge einer allen vertrauten Erzählung herausgelöst werden und wo mannigfaltige Möglichkeiten bestehen, sie erst in ähnlichen, später in neuen Sachzusammenhängen anzuwenden, scheint mir ihre Sicherung und Festigung eher möglich zu sein als beim doch teilweise recht sprunghaften Vorgehen des modernen Sachunterrichts.

Wer sich für Planarbeiten über Kindergeschichten und Bilderbücher interessiert, den möchte ich hinweisen darauf, dass in der Schweizerischen Lehrerinnenzeitung beinahe in jeder Nummer Beispiele dieser Arbeitsart veröffentlicht werden. — Der Schweizerische Bund für Jugendliteratur beabsichtigt seinerseits eine Publikation, welche einige meiner Planarbeiten zu verschiedenen Buchthemen zusammenfasst.

«SÄEN AUF HOFFNUNG»

Zum Schluss möchte ich Ihnen ein Wort mitgeben, das alle jene nachdenklich stimmen müsste, die so sehr die Notwendigkeit objektiver Sachlichkeit, die Notwendigkeit des unbedingten Einbezugs dessen, was sie Wissenschaftlichkeit nennen, fordern und davon eine bedeutende Aufwertung des Unterrichtes an der Unterstufe erwarten. Es geht um eine grundsätzliche Besinnung zum Thema «Objektivität». Geschrieben hat die Zeilen, die ich zitieren werde, einer der bedeutendsten Physiker unseres Jahrhunderts, *Werner Heisenberg*. Ich zitiere:

«Die Natur entzieht sich der genauen Festlegung in unseren anschaulichen Begriffen durch die unvermeidliche Störung, die mit jeder Beobachtung verbunden ist.

Während es ursprünglich Ziel jedes Naturforschers war, die Natur möglichst so zu beschreiben, wie sie an sich ist, das heisst ohne unseren Eingriff und unsere Beobachtung wäre, so erkennen wir jetzt, dass eben dieses Ziel unerreichbar ist.

In der Atomphysik ist es in keiner Weise möglich, von den Veränderungen abzusehen, die jede Beobachtung am beobachteten Gegenstand hervorbringt. Durch die Art der Beobachtung erst wird entschieden, welche Züge der Natur bestimmt werden und welche wir durch unsere Beobachtungen verwischen.»

Durch die Art der Beobachtung, so möchte ich anschliessen, wird auch entschieden, welche Haltung unsere Kinder nach dem Unterricht gegenüber Lerngegenständen aus Natur, Technik und sozialer Umwelt einnehmen, welche Gesinnung sich in ihnen anbahnt.

Mein eigenes Credo inbezug auf den gesamten Unterricht an der Unterstufe, ganz besonders aber inbezug auf den Heimat- und Sachunterricht, möchte ich meinem vor zweieinhalb Jahren verstorbenen Lehrer und Freund, dem Berner Neurologen *Ernst Frauchiger* folgend, wie folgt formulieren: *Ich möchte den Kindern ein Stück Welt zeigen; ich möchte sie ihre Umwelt und sich selbst als Teil davon erleben lassen. — Ich wünschte, dass sie erzogen würden zur Ehrfurcht vor dem Leben, zum Erschauern vor dem Geheimnis und zum Erstaunen vor dem Geistigen, vor dem Geist.*

Grundlegende Literatur (Auswahl)

— Aebli, H.: *Grundformen des Lehrens*, Klett, Stuttgart 1976 (9).
— Aebli, H.: *Die geistige Entwicklung des Kindes*, Klett, Stuttgart 1968 (2).
— Aebli, H. (Herausgeber): *Erkennen/Lernen/Wachsen*, Klett, Stuttgart 1975.
— Aepli-Jomini, A. M. und Peter-Lang, H.: *Psychosoziale Störungen beim Kinde*, Klett, Stuttgart 1975.
— Baumgärtner, C.: *Deutsches Jugendbuch heute*, Friedrich, Velber 1974.
— Bettelheim, B.: *Kinder brauchen Märchen*, DVA, München 1977.
— Bödeker/Rademacher: *Das Taschenbuch im Unterricht*, Ravensburger Taschenbücher, Ravensburg 1977.
— Bruner, J. S.: *Der Prozess der Erziehung*, Schwann, Düsseldorf 1970.

— Dennison, G.: *Lernen und Freiheit,* Fischer Taschenbuch Nr. 6304, Hamburg 1976.
— Dyrenfurth, I.: *Geschichte des deutschen Jugendbuches,* Atlantis, Zürich 1967.
— Eggers, Th.: *Am Rande leben,* Patmos, Düsseldorf 1973.
— Frauchiger, E.: *Auf Spuren des Geistes,* Huber, Bern 1974.
— Fromm, E.: *Die Kunst des Liebens,* Ullstein Taschenbuch, Frankfurt 1977.
— Gordon, Th.: *Lehrer-Schüler-Konferenz,* Hoffmann und Campe, Hamburg 1977.
— Heisenberg, W.: *Der Teil und das Ganze,* Piper, München 1969.
— Hugelshofer, A.: *Der Sprachunterricht auf der Elementarstufe,* ELK, Winterthur 1956/57.
— Hürlimann, B.: *Europäische Kinderbücher,* Atlantis, Zürich 1963 (2.).
— Hürlimann, B. und Waldmann, E.: *Die Welt im Bilderbuch,* Atlantis, Zürich 1965.
— Jordan, P.: *Begegnungen,* Stalling, Oldenburg 1971.
— Klafki, W.: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik,* Beltz, Weinheim und Basel, 1973.
— Klages, L.: *Sämtliche Werke in 10 Bänden,* H. Bouvier u. Co., Bonn, ab 1964.
— Kochan, B.: *Rollenspiel als Methode des sprachlichen und sozialen Lernens,* Scriptor, Kronberg 1976.
— Kolakowski, L.: *Ansprachen anlässlich der Verleihung des Friedenspreises,* Börsenverein des Deutschen Buchhandels, Frankfurt 1977.
— Leithäuser, J. G.: *Werner Heisenberg,* Colloquium, Berlin 1957.
— Lenz, F.: *Bildsprache der Märchen,* Urachhaus, Stuttgart 1971.
— Leonhard, G. B.: *Erziehung durch Faszination,* Sachbuch rororo Nr. 6809, Hamburg 1973.
— Maier, E. K.: *Jugendschrifttum,* Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1973 (7).
— Müller, F. (Herausgeber): *Lehrerbildung von morgen,* Comenius, Hitzkirch 1975.
— Pestalozzi, H.: *Lebendiges Werk,* Birkhäuser, Basel.
— Redmann, A. (Herausgeber): *Schulstart,* ELK, Winterthur 1976.
— Roth, H.: *Pädagogische Psychologie,* H. Schroedel, Hannover 1966 (9).
— Vogt, W.: *Die Welt des Kindergartens,* Orell Füssli, Zürich 1972.
— Weisgerber, B.: *Sprachunterricht in der Grundschule,* Klett, Stuttgart 1973.
— Wittoch, M.: *Unterricht mit Schulversagern,* Kiepenheuer und Witsch, Köln 1976.
— Wulff, B.: *Zeige mir die Welt,* Scheidewege, Jg. 7, Heft 4, 4. Quartal 1977, Klett, Stuttgart.

VORANZEIGE

Die Delegiertenversammlung des Schweizerischen Lehrerinnenvereins findet Sonntag, den 11. Juni 1978, in Solothurn statt. (Ausschreibung in der Aprilnummer der Schweizerischen Lehrerinnen-Zeitung.)