

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 130 (1985)
Heft: 14

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 18.01.2025

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

Lehrerzeitung



Ferien erfahren...

SLZ 14

Schweizerische Lehrerzeitung
vom 11. Juli 1985

Ausgabe mit «Berner Schulblatt»

SCHWEIZERISCHE LÄNDESBIBLIOTHEK
BIBLIOTHÈQUE NATIONALE SUISSE
BIBLIOTECA NAZIONALE SVIZZERA

Neue Buchaktion



Sozialamt der Stadt Zürich
Amt für Kinder- und Jugendheime

Stadtzürcherisches Schülerheim Heimgarten, Bülach

Wir suchen zum Eintritt nach den Sommerferien
(11. August) oder nach Vereinbarung eine

Heimerzieherin

Es handelt sich um eine weitgehend selbständige Aufgabe in einem neuen Gruppenhaus, in dem acht lernbehinderte und z.T. verhaltensauffällige Mädchen im Schulalter durch einen Erzieher und eine Erzieherin betreut werden.

Wir erwarten:

- abgeschlossene Ausbildung, Berufserfahrung
- Freude an der Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen
- Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Humor
- Bereitschaft zur Teamarbeit

Wir bieten:

- vielseitige und abwechslungsreiche Tätigkeit, Zusammenarbeit mit diversen Fachleuten
- fortschrittliche Anstellungsbedingungen nach den Richtlinien der Stadt Zürich

Richten Sie bitte Ihre Anfrage oder Bewerbung an die Leitung des Schülerheims Heimgarten, Ed. Herzig, 8180 Bülach, Telefon 01 860 36 91.

Der evangelische Kirchenchor Adliswil

sucht auf den 1. September 1985 oder nach Vereinbarung fröhlichen

Chorleiter

Unser Chor zählt gegenwärtig rund 30 Sängerinnen und Sänger. Ungefähr achtmal im Jahr wirken wir in Gottesdiensten mit. Wir proben am Mittwochabend und möchten von Zeit zu Zeit ein Konzert oder eine Abendmusik aufführen.

Für Auskünfte und Bewerbung wenden Sie sich an den Vereinspräsidenten, Ernst Walder, Felsenhofstrasse 38, 8134 Adliswil, Telefon 01 710 88 32.

Jugenddorf St. Georg Bad Knutwil Beobachtungs- und Erziehungsheim

Wir suchen für unsere Werk-/Realschule – Kleinklasse mit bis zu 8 bis 10 Schülern der 7. bis 9. Klasse – einen für Problemschüler mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten aufgeschlossenen

dynamischen Reallehrer

Der Reallehrer arbeitet eng mit dem Erzieherteam, den Werkstatteleitern und dem Diagnostikteam (Psychologie, Psychiater) zusammen. Er soll die Fähigkeit besitzen, einen lebendigen Unterricht zu gestalten, Werken in Holz und Metall sowie den Turnunterricht selber zu erteilen, bei den Stärken der Schüler anzusetzen sowie Möglichkeiten aufzuspüren, Lernbereitschaft zu heben und Lern- und Leistungsdefizite abzubauen.

Wir bieten: 5-Tage-Woche, übliche Ferien, Besoldung nach kantonalem Dekret

Eintritt: 19. August 1985 (Beginn des Schuljahres 1985/86)

Auskunft: Leitung des Jugenddorfes sowie Herr Franz Acklin, dipl. Sekundarlehrer, Büron

Bewerbung: Unter Beifügung der üblichen Unterlagen an das Jugenddorf St. Georg Bad Knutwil, 6233 Büron LU, Tel. 045 21 13 53

Familie mit Reiseziel Nord- und Westafrika sucht Privatlehrer(in)

für Februar, März und April 1986, zur Unterrichtung unserer Tochter (4. Primar) und unseres Sohnes (3. Real) während der Reise.

Als Gegenleistung stellen wir ein grosses, eingerichtetes Geländefahrzeug mit Dachzelt für zwei Personen gratis zur Verfügung und übernehmen sämtliche Spesen für eine Person (ausser Mahlzeiten). Welche(r) aufgestellte Lehrer(in) mit Anhang und Reiseerfahrung würde uns auf dieser Traumreise begleiten?

Offerten unter Chiffre 2923 an die Schweiz. Lehrerzeitung 8712 Stäfa.

Schulheim Chur

Masanserstrasse 205, 7000 Chur, Telefon 081 27 12 66

Wir suchen per sofort oder nach Übereinkunft in unser Sonderschulheim für körperbehinderte Kinder

1 Lehrer(in)

für eine Klasse mit vier schwerstbehinderten Buben und Mädchen.

Voraussetzungen für die Übernahme dieser Stelle sind das Lehrpatent mit zusätzlicher heilpädagogischer Ausbildung und Unterrichtspraxis.

Die Anstellungsbedingungen sind zeitgemäss (5-Tage-Woche), die Besoldung entspricht derjenigen der Stadt Chur.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte bis spätestens 25. August an das Schulheim, z. Hd. Herrn Gähwiler, Heimleiter.

Wir suchen für 3 Monate (5. April bis etwa 5. Juli 1986) einen aufgeschlossenen und fröhlichen

Lehrer

der mit uns für diese Zeit nach Spanien kommt und unsere beiden Kinder (5. und 2. Klasse) in den entsprechenden Schulfächern unterrichtet. Zudem sollten Sie Spanisch sprechen und gute Kenntnisse in Französisch haben.

Wenn Sie auch Spass am Segeln und Tennisspielen haben, sind Sie unser gesuchter Begleiter. Gerne erwarten wir Ihre Antwort.

Chiffre 2924 an die Schweiz. Lehrerzeitung, 8712 Stäfa

Titelbild

Auf dem See

«Ich saug an meiner Nabelschnur
Nun Nahrung aus der Welt.
Und herrlich rings ist die Natur
Die mich am Busen hält.
Die Welle wieget unsern Kahn
Im Rudertackt hinauf
Und Berge Wolcken angethan
Entgegnen unserm Lauf»

(Urfassung des Gedichts «Auf dem See»)

Seit Goethe, «den 15. Junius 1775. Donnerstag morgen aufm Zürichersee», die Heilkraft der Natur, das Einverständnis mit der Erde auf einer Schifffahrt erlebte, sich lösend von ihm bedrängenden Bindungen, haben unzählige Menschen auf ihre Weise Befreiung und Erholung von den Zwängen des Alltags auf dem Wasser gesucht, also feriae, «Festtage, geschäftsfreie Tage, Ruhetage». Ob Surfbrett oder Ruder Kahn, Segelboot oder Dampfschiff: jedem das Seine – mögen alle erfüllte Ferien genießen!

Die Seite für den Leser

3 Leserbriefe

Weitere Reaktionen zur Geschlechterziehung, zum Fotokopieren in der Schule, zum «ökopolitischen» Auftrag des Lehrers und zur Typologie des Leserbriefschreibers

«Zur Sache»

5 Hanspeter Gschwend: «w/Wissen wollen»

Ausschnitte aus der Ansprache an der Maturfeier des Feusi Schulzentrums Bern (26. April 1985, zitiert nach «Schweizer Erziehungsrundschau» 6/85). Wissensdurst erwecken und über die Schulzeit hinaus lebenslanglich erhalten, das ist ein zentrales Bildungsziel; enzyklopädisch-lexikalisches Wissen genügt allerdings nicht: es braucht Ordnung, Orientierung, Gewichtung, Suche nach dem verlässlichen und wesentlichen Wissen, auch jenem, das uns und unser persönliches «In-der-Welt-Sein» betrifft; wissen und Wissen wollen vollendet sich in einsichtigem Handeln, uns selber und unserer Mit- und Umwelt gegenüber. Und dies ist ja wohl das eigentliche Problem der Bildung wie auch des Gebildetseins...

Bildung/Schulpolitik

7 L. Jost/Roger Überschlag:

Lehrer sein – vom Unbehagen zum Wohlbefinden
Ergänzender Beitrag zum Thema der Internatio-

nalen Lehrertagung «Glückliche Lehrer – eine Chance für die Schule» (8. bis 14. Juli 1984; vgl. «SLZ» 10/85, Seiten 7 bis 12). Ausländische Kollegen (vgl. Seite 19 dieser Ausgabe) haben andere Perspektiven und Erfahrungen, und sie haben auch eigene Vorstellungen, wie Missstände zu beheben wären. Unser Autor plädiert vor allem für jene Verbesserungen, die wir aus eigener Kraft verwirklichen können: die kollegialen Beziehungen pflegen, sich Klarheit verschaffen über die grundlegenden Aufgaben des Berufes, das Schulhaus zur Erziehungsgemeinschaft machen

Beatrice Fünfschilling: Die verheiratete Lehrerin – eine Überverdienerin? 9

Es gibt einen wachsenden Druck auf verheiratete Lehrerinnen, in «Solidarität zu arbeitslosen Junglehrern» auf ihre Stelle zu verzichten. Eine Kollegin begründet das Recht auf Berufstätigkeit auch der verheirateten Frau

BLV: Arbeitslosigkeit bekämpfen 10 Langfristig mögliche Massnahmen

Unterricht (Heftmitte, gelbe Blätter)

Separates Inhaltsverzeichnis Seite 11

Beachten Sie die sechsseitige SAD-Beilage über Kernkraft und Kernkraftwerke. Ein aktuelles und «heisses» Problem zur «Politischen Bildung»

SLV/Sektionen

DV der Schweizerischen Lehrervereinigung 19

Solidaritätsaktion für C. Lörtscher 19

Rudolf Widmer: 19

Worüber ausländische Kollegen staunen
Eigenheiten unserer Schulsysteme

Sektion Zürich: Wieviel Pflichtstunden? 20

Sektion Bern: Vereinsblätter 20

Magazin

Pädagogischer Rückspiegel 20
Didaktisches Zentrum im Aargau

Hinweise 21

Kurstips 23

Buchaktion für «SLZ»-Leser 23

Zahlen, nichts als Zahlen? 25
Statistisches u. a. m. zum Lehrerberuf

Sprachecke: Er muss an eine Pfadfinderübung 27

Impressum 27

Gymnastik – Spiel und Sport

PR-Beitrag

GTSM-LAPPSET für die Gestaltung von attraktiven Spielplätzen

C. Gujan

GTSM Magglingen

Obwohl sich allgemein die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass Pausenplätze mehr sein sollten als ein hindernisfreier Exerzierplatz für die jährlich am Ort durchgeführten militärischen Wiederholungskurse, tun sich viele Gemeinden und Schulbehörden schwer, die bekannten guten Ideen in die Wirklichkeit umzusetzen. Dabei wäre mit vergleichsweise geringfügigem Aufwand bereits einiges zu erreichen. Das im Verlag Pro Juventute erschienene Buch «Pause und Schulgelände» zeigt eine Vielzahl von gut realisierbaren und attraktiven Möglichkeiten.

Ein wichtiger Teil des Pausenplatzes ist der Bereich Bewegungsspiele. Hier bietet das sympathische GTSM-LAPPSET-Spielplatzgeräteprogramm eine Vielzahl von interessanten Lösungen an. Da jeder Spielplatz, auch jeder Pausenplatz, individuell den örtlichen Gegebenheiten und Bedürfnissen angepasst sein muss, ist es wichtig, dass die verwendeten Spielgeräte in genügendem Masse anpassungsfähig sind. Nur so können für einen sicheren Spielbetrieb wichtige Aspekte berücksichtigt werden wie: Altersstufe der spielenden Kinder, steht die Anlage im grossstädtischen, im Agglomerations- oder im Landgebiet?, ist die Anlage auch aus-

serhalb der Schulzeit frei zugänglich?, welcher Bodenbelag steht zur Verfügung? usw. Das LAPPSET-Elementprogramm gewährt einen grossen gestalterischen Freiraum, welcher eine Berücksichtigung von vielen wichtigen Details ermöglicht. Mit dem GTSM-LAPPSET-System lassen sich Einzelgeräte, Kombigeräte und ganze zusammenhängende Spiellandschaften realisieren.

Es ist heute unter Fachleuten unbestritten, dass Holz das Basismaterial für die Herstellung von Spielgeräten sein soll. Dabei nimmt die langsam gewachsene Polarkiefer eine erstrangige Position ein. Durch geeignete Druckimprägnierung und Oberflächenbearbeitung ist dieses Holz ausserordentlich haltbar, zeigt geringe Splitterneigung und wirkt optisch äusserst angenehm.

GTSM-Spielgeräte enthalten verschiedene passive Sicherheitselemente, ohne dabei steril zu wirken. Beim Thema Sicherheit auf Spielplätzen wird oft vergessen, dass es einerseits eine **Gerätesicherheit** gibt, andererseits die nicht minder wichtige **Spielplatzsicherheit**. Es genügt keinesfalls, wenn einzelne Geräte den von irgendwelchen technischen Gremien durchgeführten Sicherheitskontrollen genügen, wenn aber die gesamte Anlage Sicherheitsmängel aufweist, die aus dem Zusammenwirken der einzelnen Geräte oder aus dem Bezug der Geräte zu ihrer Umgebung entstehen. Spielgelände und Geräte sollten jedoch auch nicht zu sicher sein. Sie sollen doch einen

Lernprozess, Umgang mit Risiken und Gefahren ermöglichen. Kinder müssen die Möglichkeit haben, Mutproben zu bestehen, **Risiken zu beurteilen und bewusst einzugehen**. Auf einem attraktiven Spielplatz müssen also genügend verantwortungsbewusste, auf das Benutzerprofil abgestimmte Risiken eingebaut sein.

Allzuoft haben übervorsichtige Spielplatzplaner vergessen, dass ein Spielplatz auf die Kinder eine starke Anziehungskraft ausüben muss, damit sich das Kind lieber auf dem Spielplatz als auf weniger sicheren, aber interessanteren Plätzen aufhält. Bei der Planung von Pausenplätzen können viele gravierende Fehler vermieden werden, wenn rechtzeitig erfahrene Fachleute beigezogen werden. Erfahrungsgemäss sind ad hoc zusammengesetzte Kommissionen von der Aufgabe überfordert und laufen Gefahr, sich in unwichtigen Details zu verlieren und die sich bietenden Möglichkeiten nur zu einem kleinen Teil auszuschöpfen.

Die Firma GTSM Magglingen ist seit Jahren spezialisiert in der Planung und Erstellung von Spielplätzen und Freizeitanlagen auf allen Stufen. Ein kostenloser Beratungsdienst steht allen Interessenten jederzeit zur Verfügung.

GTSM Magglingen
Büro Zürich
Ägertenstrasse 56
8003 Zürich
Telefon 01 461 11 30

**Als Preise
an Ihrem
Schulsporttag**

Heimgartner
Fahnen AG Wil
Zürcherstrasse 37
9500 Wil SG
Telefon 073 22 37 11



ABZEICHEN
FAHNEN
WIMPEL

**Spielpädagogisches
Seminar Brienz**

Während eines Semesters erwerben Sie ein fundiertes Erfahrungs- und Wissensspektrum auf dem Gebiet des Spielens. Lernen und Lehren in einer spielfreundlichen Atmosphäre, Zusammenarbeit Elternhaus/Schule, Jugendarbeit usw. Integrierter Gordon-Lehrer-Schülerinstruktorenkurs. Referenten aus dem In- und Ausland.

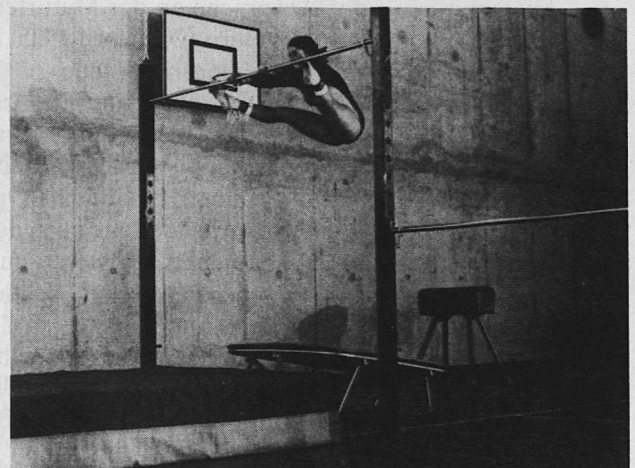
Kursdauer: 21.10.1985 bis 21.3.1986

Unterlagen und Anmeldeformulare:
Spiel- und Kurshotel Sternen
3855 Brienz, Telefon 036 51 35 45

Beachten Sie den Bericht auf Seite 23

**Schweizer Qualität aus eigener Produktion.
Garantierter Service in der ganzen Schweiz.**

Direkter Verkauf ab Fabrik an Schulen, Vereine, Behörden
und Private.



Turn-, Sport- und Spielgerätefabrik seit 1891

Alder & Eisenhut AG

8700 Küsnacht ZH,
Tel. 01 910 56 53
9642 Ebnat-Kappel,
Tel. 074 3 24 24

Leserbriefe

Verständliche Begriffsverwirrung (zu einer Rezension)

Sehr geehrter Herr Veit Zust
Sie haben in der «SLZ» Nr. 12/1985 die bei Klett erschienene Unterrichtshilfe «*Unter der Oberfläche*», *Gemeinschaftserziehung im 7.-10. Schuljahr*, rezensiert. Für das uns Berbeitern ausgesprochene Lob danke ich Ihnen.

Als «*doch sehr enttäuschend... oder doch symptomatisch*» bezeichnen Sie hingegen die Tatsache, dass dem Thema «*Freundschaft und Liebe*» nur wenig Platz gewidmet sei. Ihre Feststellung beruht offensichtlich auf einem durchaus verzeihlichen Missverständnis: *In den Kantonen LU, ZG, UR, SZ, OW, NW und VS (deutschsprachig) besteht ein Lehrplan «Lebenskunde», der in zwei separate Teillehrpläne gegliedert ist, nämlich «Gemeinschaftserziehung» und «Geschlechterziehung»*. Der von Ihnen bemängelte bescheidene Anteil des Bereichs «*Liebe und Freundschaft*» ergibt sich daraus, dass dieses Anliegen im Lehrplan «*Geschlechterziehung*» enthalten ist. Das Buch «*Unter der Oberfläche*» berücksichtigt bewusst nur den Lehrplan «*Gemeinschaftserziehung*». Auch die häufig in bisherigen *Lebenskunde-Lehrplänen* aufgeführten Bereiche *Medienkunde, Gesundheitserziehung, Konsumerziehung, Wirtschaftskunde* und *Berufswahlorientierung* sind nicht im Lehrplan «*Gemeinschaftserziehung*», sondern in andern Lehrplänen enthalten. Zu diesen

Mitarbeiter dieser Nummer

Seite 5: Hanspeter GSCHWEND, vgl. a. a. O.; Seite 7: Roger ÜBERSCHLAG, Paris; Seite 9: Beatrice FÜNFSCHILLING-RUTSCHMANN, Lehrerin, Binningen; Seite 11: Josef GEISSMANN, Didaktiklehrer, Wettingen; Seite 12: Dr. Tilo HÄSSLER, Dozent am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik in Bern.

Bildnachweis:

Titelseite: Ernst LINIGER, Stäfa, aus dem auf Seite 23 vorgestellten Buch; Seite 7: Geri KUSTER, Rütli ZH; Seite 9: Heinz HALDEMANN, Lehrer, Jens; Seite 11: Nestlé-Info, Vevey.

Bereichen wurden deshalb lediglich Querverbindungen aufgezeigt, um den Fachlehrern den Einstieg bzw. die Weiterführung zu erleichtern. Dass der Lehrplan «*Gemeinschaftserziehung*» trotz dieser andern Lehrplänen zugewiesenen Bereiche noch genügend wichtige Aufgaben beinhaltet, beweisen die mehreren tausend Lehrer- und Schülerbücher, welche bereits gekauft wurden. Themen wie *Einander kennen und verstehen, Miteinander reden und arbeiten, Konfliktsituationen bewältigen und Gemeinschaft pflegen* haben offenbar ihren berechtigten Platz in unsern Schulen gefunden. Glücklicherweise gibt es neben dem erwähnten noch zahlreiche andere geeignete Bücher. Und grossartigerweise gibt es viele Lehrpersonen und Schüler, die als Erzieher zur Gemeinschaft mehr und besser wirken, als es das beste Schulbuch je vermöchte. Denn ein Buch ist und bleibt Hilfsmittel: das Wesentliche geschieht immer in und durch Menschen!

Mit freundlichem Gruss
Karl Hurschler, Ennetmoos

«Nacht der offenen Türe»

(«SLZ» 11/85)

Die besonnene Antwort von Christoph Wolfensberger auf eine beschämende, für manche Leser unbegreifliche Veröffentlichung E. Bornemanns in der «*Schweizer Illustrierten*» mag in Lehrerkreisen einleuchten. (...) Die Verantwortlichen der «SLZ» müssten im Namen der Lehrerschaft meines Erachtens mit dem Ersuchen an die «SI» gelangen, solchen und ähnlichen Unfug in einer Schweizer Zeitung zu verhindern. Unsere Presse kann sich mit «*Pornemännern*» den guten Ruf nur verderben. J. P. Murbach
Was lässt sich «im Namen der Lehrerschaft» sagen, und wie kommt die Botschaft an?

Türchen zu!

(«SLZ» 11 vom 30. Mai 1985)

«*Moderne*» Eltern, welche ihren Kindern libidinösen «*Anschauungsunterricht*» schuldig zu sein glauben, sollen sich später nicht wundern, wenn die eigenen Kinder das zu offene Sexualeben ihrer Eltern ändern zum besten geben und womöglich noch einige pikante Details hinzudichten. Auch Kinder können sich rächen. – Die Schlafzimmertüre ist also zu gewissen Zeiten abzuschliessen, um seine Intimsphäre abzuwahren. Libertinage – nein! -h/jg-

BRD: Urheberrechtsgesetz

(vgl. «SLZ» 12/85, S. 7ff.)

Am 14. Juni 1985 ist im Bundesrat, dem «*Gegenstück*» zum Bundestag, eine urheberrechtsgesetzliche Bestimmung verabschiedet worden, wonach das **Fotokopieren in Schulen und übrigen Bildungsanstalten gegenüber dem «normalen» Kopieren mit einem massiv höheren Tarif (125%) belastet wird.**

H. C. S. in A.

Zur Aktion Erni-Plakate

(«SLZ» 10/85)

Besten Dank für die «*Lehrerzeitung*» Nr. 10 und vor allem für Ihre Unterstützung. Die Lehrerschaft trägt für die Umwelterziehung eine Hauptverantwortung. C. E. in B.

Rettet Wald/Wasser/Luft (Erni-Grafiken)

Verkaufte Exemplare	Wasser	Wald	Luft	Total
Grosses Plakat	190	208	220	618
Kleinplakat	246	268	279	793
Postkarten	905	1256	1103	3264

Wir freuen uns über den ausserordentlichen Erfolg der Aktion und wünschen nachhaltige, andauernde Wirkung. Vgl. auch Seite 23!

Leserbriefschreiber

(«SLZ» 13/85, Seite 3)

In einer Salzburger Dissertation hat Karin *Stokinger-Ehrnstorfer* den typischen Zeitungs-Leserbriefschreiber ausfindig gemacht. Es handelt sich dabei tatsächlich um «*Schreiber*», nicht um «*Schreiberinnen*». Die meisten dieser Männer sind zwischen 30 und 60 Jahre alt, gehören grösstenteils der oberen Mittelschicht an, haben zumindest Abitur. Am häufigsten greifen Lehrer, Angestellte und Beamte zur Feder – oder zur Schreibmaschine –, um «*ihrer*» Zeitung die Meinung zu sagen.

Vor allem die Tageszeitungen nehmen die Leserbriefe sehr ernst – immerhin wird im Durchschnitt die Hälfte aller eingesandten Briefe veröffentlicht. Die Auswahl treffen dabei nicht etwa untergeordnete Redaktionsassistenten, sondern leitende Redakteure oder gar der Chefredakteur selbst.

(nach «*Psychologie heute*», Mai 85, Verlag Beltz)

Die «SLZ», die ja sehr «*qualifiziertere*» Leserbriefe erhält, veröffentlicht gerne die zugestellten Leserbriefe (gelegentlich gekürzt) und freut sich auf weitere!

J.



Bild und Ton im Unterricht Schulbedarf

PR-Beiträge

Videorecorder mit mehr Komfort

Einen neuen Videorecorder modernster Technik bringt der Bosch-Geschäftsbereich Photokino jetzt auf den Markt.

Der «Bosch VRH 60» passt mit nur 99 Millimetern Höhe, 430 Millimetern Breite und 366 Millimetern Tiefe praktisch in jedes Regal – das Kassettenfach wird von vorne bestückt, der Kassetteneinzug erfolgt motorisch.

Die komfortable Bedienung ist durch Tipptasten und ein FIP-Display (Fluorescence Indication Panel) gewährleistet. Zusätzlich zur Bedienung am Gerät gibt es eine Infrarot-Fernbedienung mit Programmdirektwahl und Steuerung der Laufwerkfunktionen. Zur Ausstattung gehören weiter ein quartzgesteuerter Zweifach-Direktantrieb von Kopftrommel und Capstan, Tag-für-Tag-Automatik und Standbild mit Quasi-Zeitlupe. Mit seinem eingebauten Kabeltuner ist das Gerät auch für das Kabelfernsehen eingerichtet.

Der «Bosch VRH 60» wird über den Fotofachhandel vertrieben.

Jetzt kann es jeder mit eigenen Augen sehen

Wenn nur eine einzelne Person an der Waage arbeitet, hat sie keine Mühe beim Ablesen der Wägeergebnisse. Sind es mehrere, kann es Probleme geben. Die aus der «hinteren Reihe»

müssen sich den Hals verrenken, sich auf die Zehen stellen oder sich vordrängen.

Dieses Problem ist jetzt gelöst. Nicht durch irgendeinen komplizierten Mechanismus, sondern verblüffend einfach. Ein Projektor steht sowieso meist irgendwo in der Nähe (oder «in der Ecke»). Warum also nicht einfach das Wägeergebnis von der Waage auf den Projektor leiten – und von dort auf die Wand werfen?

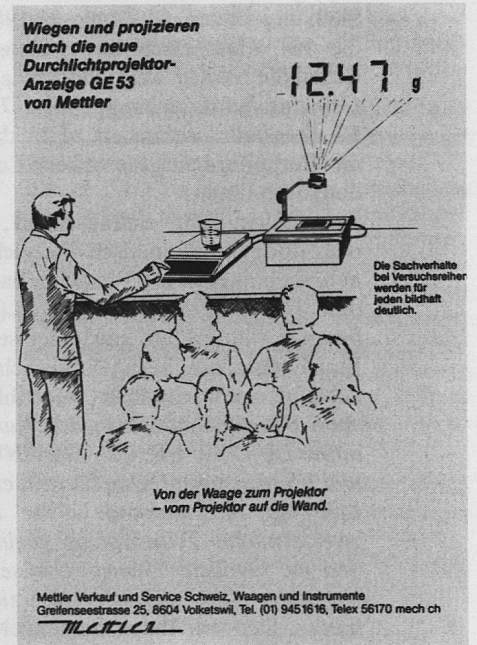
Dies geschieht mit Hilfe der neuen Mettler-Durchlichtprojektoranzeige GE53. Es ist ein flaches Display von 210×93 cm Grösse, das über ein Kabel mit der Waage verbunden ist. Die Auflagefläche des Projektors wird durch die GE53 nur zu einem kleinen Teil beansprucht. Man kann also gleichzeitig noch Folien auf den Projektor legen und mit diesen arbeiten (z.B. sie während des Vortrages mit zusätzlichen Beschriftungen versehen).

Vom Projektor aus wird das Wägeergebnis in grossen (wenn man so will «riesigen») Zahlen an die Wand geworfen. Besonders interessant ist das, wenn Versuche durchgeführt werden oder ganze Messreihen durchlaufen werden.

Wofür kommt diese neue Möglichkeit in Frage? Einmal natürlich für Schulen aller Art. Aber auch für Institute und Forschungslabors, für Versuchsreihen, für reaktionskinetische Messreihen usw. Und natürlich für ganz normale Vorführungen und Schulungen in Betrieben.

Mit anderen Worten: Man kann sowohl komplizierte Sachverhalte verdeutlichen (Reagieren

chemischer Substanzen zueinander) als auch einen ganz normalen, simplen Wägevorgang.

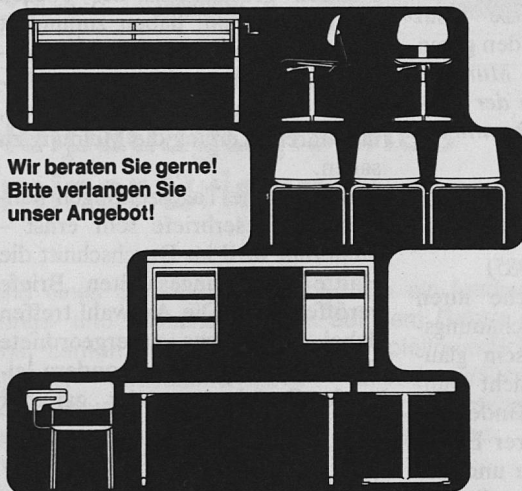


Metzler Verkauf und Service Schweiz, Waagen und Instrumente
Greiffenseestrasse 25, 8604 Volketswil, Tel. (01) 945 16 16, Telex 56170 mech ch

Vertrieb für Schulen in der Schweiz:
AWYCO AG, Olten
Kümmerli & Frey AG, Bern
Leybold-Heraeus AG, Bern

sissach

Unser Lieferprogramm umfasst:
Schul-, Saal- und Informatikraum-Möbiliar, Hörsaal- und Mehrzweckhallen-Bestuhlungen und Gartenmöbel



Wir beraten Sie gerne!
Bitte verlangen Sie
unser Angebot!

Basler Eisenmöbelfabrik AG

4450 Sissach Telefon 061 - 98 40 66

GRATIS-KATALOG 1985

- Farbdiaserien ● Tonbildreihen
- Schmalfilme ● Video ● Transparenze ● Arbeitsblätter ● Archivsysteme
- Jünger Verlag
- SLV-Dias

Reinhard Schmidlin
AV-Medien/Technik
3125 Toffen BE
Telefon 031 81 10 81



Das aktuelle Buch zum Thema Sexualkunde

G.A. Donath: **Naturgesetze der Masturbation und Perversion**
(Ein Lesebuch der Toleranz)

Auch «abnormales» Sexualverhalten ist in allen seinen Variationen von der Natur vorprogrammiert und kann sowohl aus naturwissenschaftlicher als auch esoterischer Sicht als notwendige Spielart des menschlichen Verhaltens erklärt werden (Masturbation, Homosexualität, Transsexualität, Transvestismus usw.).

Ein engagiertes und provozierendes Werk mit besten Kritiken!
356 S., mit vielen Abb., Fr. 36.-. Im Buchhandel oder mit Rechnung direkt vom Ador-Verlag, Postfach 75, 8266 Steckborn

«w/Wissen wollen»

Hanspeter Gschwend, Biel

WISSEN, vb., scire, novisse.
 herkunft und bedeutung.
 wissen ist ein gemeingermanisches präteritopräsens: got. wait, ahd. mhd. weiz, as., afr. wēt, ags. wāt, an. veit, zu ai. véda, gr. οἶδα, lat. vidi, slav. vedeti, von einer wurzel-veid- 'erblicken, sehen' (dann auch 'finden'), deren bedeutung in lat. vidi, gr. aor. εἶδον, ἰδεῖν durchsieht, näheres s. WALDE-POKORNY 1, 236.
 die entwicklung von der ursprünglich sinnlichen bedeutung 'erblickt, gesehen haben, sehen' zu der allgemeineren 'erfahren haben, kennntnis genommen haben von' (s. u. 1) hat diesem schon in der vorgermanischen zeit durchlaufen. auf folgende darstellung wird sich daher im wesentlichen mit den formen seiner sprachlichen verwendung befassen.
 (nach Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm, Band 30, Spalte 748. In insgesamt 73 Spalten werden sprachliche Formen und Bedeutungen von w/Wissen nachgewiesen und erklärt.) J.

Wissen unbesehen übernehmen, das widerspricht dem Wesen des w/Wissens. Das indogermanische Wort, von welchem sich unser Wort w/Wissen herleitet, heisst nämlich sehen, genauer gesagt: w/Wissen leitet sich von der Perfektform dieses indogermanischen Wortes her; w/Wissen heisst gesehen haben. Wissen ist also nicht gleichzusetzen mit Erkennen oder Denken, aber wie Erkennen und Denken hat es eine verbale Wurzel – w/Wissen ist eine Aktivität. Wenn wir gross geschriebenes Wissen wollen, das Substantiv, so wollen wir etwas Festgefühtes, Strukturiertes, Unverrückbares – Substanz, Material, den enzyklopädischen Wissenskanon. Wissen klein geschrieben, das Verb, etwas wissen, das ist etwas Lebendiges, und lebendig heisst immer auch Bewegung, Entwicklung, Wachstum – auch Sterben, und jedenfalls Veränderung. Wissen gross geschrieben ist erstarrtes wissen klein geschrieben, ist lebendig Gewesenes, in Bewegung Gewesenes; Wissen gross geschrieben ist erstarrtes Leben.

Was ich meine, wird vielleicht deutlicher, wenn wir uns den Unterschied zwischen begreifen und Begriff vergegenwärtigen. Der Begriff ist auf eine

Wortformel gebracht, was man begriffen hat. Begreifen aber sagt ganz anschaulich, was es mit dieser Tätigkeit auf sich hat: Man be-greift etwas, man tastet es ab, man will seine Form wahrnehmen, man wendet Kraft daran und erlebt den Widerstand, man nimmt die Beschaffenheit der Oberfläche wahr und die Temperatur. Der Begriff, den man dadurch erhält, ist nicht mehr das Begreifen, sondern nicht mehr und auch nicht weniger als der Eindruck, den das Begreifen hinterlässt. Wissen – das Verb – ist nicht ein Synonym von begreifen; wir wissen, nachdem wir begriffen haben. Aber wissen ist auch eine Tätigkeit: *Wissen heisst, eine Erkenntnis gegenwärtig halten, aktivieren beziehungsweise reaktivieren...* Nehmen wir noch einmal das Wurzelwort von wissen, sehen: Von dem, was wir gesehen haben, tragen wir Bilder in uns herum, aber das Bild entspricht nie dem unmittelbaren Sehen. Sehen aber verlangt bewusste Aktivität. Wenn wir einfach die Augen aufmachen, erhalten wir nicht mehr als einen flüchtigen Eindruck. Wenn wir wirklich sehen wollen, müssen wir die Augen bewegen, unsere Aufmerksamkeit sammeln und richten; wir müssen schauen, genau hinschauen, noch einmal und noch einmal, und wir werden erfahren, dass wir die Sache jedes Mal wieder ein bisschen anders sehen. Um wirklich zu wissen, muss man immer wieder hinschauen. Wissen klein geschrie-

ben heisst dauernd sich geistig herumtreiben, heisst aber auch dauernd geistig herumgetrieben werden! Und genau das mögen wir offenbar nicht sehr leiden!

Weil es mühsam ist, sich verlässliches Wissen zu erwerben, weichen wir gern auf Pseudowissen, auf Fantasievorstellungen und Vorurteile aus.

... Und über den dritten Sachverhalt möchte ich etwas ausführlicher reden: Manches wollen wir nicht wissen, weil wir dann nicht so tun können, als wüssten wir es nicht. «Was ich nicht weiss, macht mir nicht heiss», sagen wir. Weil wir wissen: «Was ich weiss, macht mir heiss.» Wissen lässt uns nicht kalt, wissen setzt uns unter den Druck, zu handeln. Es gibt auch Wissen, das beruhigt, oft aber beunruhigt es. Ein Autoimporteur sagte mir kürzlich allen Ernstes und voller Verbitterung: «Zeigen Sie mir einen einzigen kranken Baum – ich sehe nur gesunde!» Und ein Förster klagte, dass unter den Waldbesitzern ausgerechnet jene, denen man am meisten Kontakt zur Natur zutrauen würde, nämlich die Bauern – dass ausgerechnet die Bauern am wenigsten anerkennen wollten, dass auf ihrer Waldparzelle kranke Bäume stehen.

Etwas Positives hat diese Zweckblindheit immerhin. Sie lässt den Schluss zu, dass das Bewusstsein irgendwie noch weiterwirkt, dass wir für Zustände in dieser Welt und Menschheit mitverantwortlich sind. Aber die Konsequenzen, die wir daraus ziehen müssten, gehen uns oft zu weit; sie können, wie beim Autoimporteur oder beim Waldbesitzer, Lebensgrundlagen in Frage stellen, und darum machen wir lieber gleich vor dem ganzen w/Wissen die Augen zu, um nicht noch ein schlechtes Gewissen haben zu müssen. Wir alle könnten hier auf Beispiele von uns selber stossen, und es gibt Fälle, wo gesunder Selbstschutz dies notwendig macht. Wir würden verrückt, wenn wir ständig wüssten, was wir alles wissen können über schlimme Zustände und Ereignisse in der Welt, die irgendwo auch mit unserem Verhalten zusammenhängen – denken wir nur an das Stichwort Hunger!

Überhaupt verlieren wir den Verstand, wenn wir zu viel wissen – nicht nur von schrecklichen Dingen! Vielleicht haben Sie das verbreitete und oft wiederholte Inserat einer mehr als zweifelhaften geistigen Bewegung auch schon gelesen, in welchem Einsteins Behauptung zitiert wird, wir würden nur einen Zehntel unserer Hirnmasse benützen. Das mag stimmen. Wenn er damit aber sagen wollte, bei etwas gutem Willen oder entsprechendem Training könnten wir die ganze Hirnmasse nutzen und so unser Wissen vervielfachen, so geht er, denke ich, an Gesetzen des Menschenmögli-

chen vorbei. Es hat seinen guten Grund, dass wir es instinktiv ablehnen, zuviel zu wissen – wir wüssten nicht mehr ein und aus! Einerseits!

Aber andererseits wissen wir schon jetzt nicht mehr ein und aus mit unserem Wissen. Auswege aber finden wir nur, wenn wir noch mehr wissen! Alles andere ist kurzsichtig und letztlich selbstmörderisch. Damit stehen wir vor der vertrackten Ambivalenz des Wissens. Man kann sagen: Es ist unser glückliches und unglückliches Schicksal, zu wissen. Wir sind dazu verdammt – Sie wissen, nach der Schöpfungsgeschichte hat das Elend der Menschen damit angefangen, dass Adam und Eva «es» wissen wollten! Aber Wissen, abgesehen davon, dass es schon an sich faszinierend sein kann, Wissen bringt auch Lösungen, bringt manchmal sogar Erlösung – nur ist es meist nicht jenes Wissen, das uns kurzfristig Entlastung verspricht. Wissen kann uns bedrängen, Wissen kann uns aber auch befreien, und oft tut es beides zusammen. Die Theorien der Psychoanalyse zum Beispiel sind bedrängend, weil sie zeigen, dass wir nicht die reinen und auch nicht die freien Wesen sind, als die wir uns gerne sehen. Aber sie sind auch befreiend, weil sie uns Wege eröffnen, mit Zwängen umzugehen und uns von einigen sogar zu lösen. Wissen zeigt uns unsere Ohnmacht, aber w/Wissen ist auch Macht. Machtmissbraucher wissen genau, warum sie überall und jederzeit verhindern wollen, dass die Unterdrückten zuviel wissen – und sie haben damit auch nicht allzuviel Mühe, weil wir uns, wie ich zu skizzieren versucht habe, von selber so gerne um das w/Wissen drücken.

Ich komme zum Anfang zurück und damit auch zum Schluss: Sie haben etwas w/Wissen wollen und den Aufwand nicht gescheut, Wissen zu erwerben. Hören Sie niemals auf, wissen zu wollen – wissen klein geschrieben! Lassen Sie sich von der Angst vor dem Wissen nicht einschüchtern! Soweit sie natürlich und notwendig ist, wirkt sie sowieso. Wenn aber die Angst, zu wissen, Sie beherrscht, so werden Sie zum Spielball jener, die wissen, wie man diese Angst im eigenen und gegen Ihr Interesse missbraucht, jener, die wissen, dass Unwissen manipulierbar macht. Und Sie werden auch zum Spielball Ihrer eigenen Unvollkommenheit, vor der Sie Angst haben: unkontrollierter Triebe, dumpfer Trägheit oder unsinnigen Aktivitätsdrangs und tierischer Langeweile letztlich!

Hören Sie nicht auf, wissen zu wollen, auch wenn Sie wissen, dass Wissen nie definitiv ist und dass es Sie nie in Ruhe lassen wird. Wissen wird Sie beunruhigen – und lebendig erhalten. Leben, Erdenleben ist nicht Ruhe. Von Ruhe ist erst auf dem Grabstein zu Recht die Rede – möglicherweise...



Lehrer sein: Vom Unbehagen zum Wohlbefinden

Roger Überschlag, Paris

Unbehagen, Missbehagen, Wohlbehagen – die Skala unserer Stimmungen ist gross, auch in unserem Schulstübendasein; da gibt es «wirkende Kräfte», die wir beeinflussen können, aber auch «Faktoren», denen wir vorerst einmal unterworfen sind. Roger Überschlag ging in seinem Referat, das hier zusammengefasst und nochmals gekürzt wiedergegeben wird, auf die «komfortable» oder eben oft auch unkomfortable Situation des Lehrers ein; er tat dies aufgrund seiner eigenen Erfahrungen als Lehrer und Bildungsforscher und sehr vieler Beobachtungen, die er in Schulklassen in Europa und weltweit machen konnte.

Gibt es Grundlagenbedingungen im Bildungsprozess?

Diese Frage konnte nur gestreift werden. Vergleichende Pädagogik hat u. a. zu prüfen, ob es im «Geschäft» der Erziehung Konstanten gibt; zwar erscheinen diese jeweils in spezifischen Ausprägungen, bedingt durch lokale, geschichtliche wie personengebundene Bedingungen. Es besteht aber kein

Zweifel, dass «Unbehagen des Lehrers» eine «konstante Variable» bleibt und dass es für Lehrer, Schüler wie Schulsystem von Vorteil ist, diesen Wirkfaktor aufzuspüren und nach Möglichkeiten der Entkräftung durch Verbesserungen anderer «variabler Konstanten» zu suchen. L. Jost
Nachfolgend einige Stichworte dazu (mit etwelchen redaktionellen Zusätzen)

I. Über welches Unbehagen beklagen sich die Lehrer?

1. Physische Unsicherheit

Es gibt von den eigenen Kindern verprügelte Eltern, und es gibt auch von Schülern (oder Eltern) angegriffene, misshandelte, belästigte Lehrer. Das sind Extremfälle, gewiss, sozusagen die Spitze einer Pyramide von Unbehaglichkeiten, die Lehrer in der Schule «körperlich» betreffen. Wir nennen einige der der allgemeinen Basis näherliegenden Ursachen: zu hohe Schülerzahl (erzeugt ein spannungsgeladenes, aggressionsträchtiges Klima), das Hickhack des Stunden-

plans, unzweckmässige und unästhetische Architektur, kein eigenes Schulzimmer (das man persönlich einrichten und verändern kann), keine «Rückzugsmöglichkeit» in geschützte, Entspannung erlaubende Räume u. a. m.

2. Mangelnde professionelle Sicherheit

Nicht vom Anstellungsverhältnis ist hier die Rede, sondern von der Sicherheit bzw. *Unsicherheit im beruflichen Tun*: Was und wie ist «eigentlich» zu unterrichten, wie meistere ich den Stoff, die vielen Fächer?

Von Reform zu Reform wächst die Unsicherheit der Lehrer über die «richtigen», die «besten» Lehrinhalte und Methoden. Wie wird man fertig mit den Niveauunterschieden (und den seelischen Eigenschaften) der verschiedenen Schüler? Was gilt das Wissen und die Stoffvermittlung der Lehrer noch angesichts der Konkurrenz durch die Medien?

3. Emotionale Unsicherheit

Ein Lehrer möchte sich «geborgen», emotional gehalten und verstanden wissen; seine Schüler, oft in wechselnden Klassen und meist nur für kürzere Zeit unter seiner Obhut, vermögen solchen Halt nur teilweise zu geben. *Und die Kollegen?* Da herrschen oft sehr viel Versteckspiel und Umgangsformen, die von diskreter Höflichkeit bis zur Nichtbeachtung reichen. Dabei ist gerade die «Interaktion», die zwischenmenschliche Beziehung, *das «emotionale Klima» wichtiges Element des gemeinsamen Wirkfeldes*. Man kann nicht erziehen, ohne zu lieben oder geliebt zu werden. Das übliche Schulsystem verführt dazu oder verlangt dies gar, dass man «aufpasst», Schüler und Kollegen «überwacht», nach Fehlern und Mängeln sucht.

II. Gibt es Verbesserungen?

Ja, es gibt *Lösungsvorschläge*, freilich auch Pseudolösungen wie die sogenannten «*psychologischen Dollars*» (USA), wo in schönen Worten und mit Medaillen und offiziellen Reden die Tugend der Pädagogen gelobt und ihr demoralisiertes und durch viele Medien arg erschüttertes Selbstbewusstsein «kuriert» werden soll. Ungenügend ist auch der Weg, sich auf seine sogenannte Rolle zu *beschränken*, sich damit zu begnügen, Wissen zu vermitteln, «recht» zu unterrichten. Der Lehrerberuf lässt sich nicht auf eine Rollenfunktion reduzieren, und wer dies für sich tut, wird bald einmal als Lehrer unzufrieden und unglücklich sein.

Also *Abbau der Arbeitslast und Gehaltserhöhung* als erwünschtes Heilmittel? Keine schlechte Hilfe, aber sie löst die «*existenziellen*» Probleme nur oberflächlich.

III. Was ist denn zu tun?

Wir müssen die *physische Umwelt des Lehrers verbessern*: die räumlichen Verhältnisse, die Struktur des Stundenplans, die materielle Aus-

stattung (auch künstlerischer Schmuck gehört dazu).

Ebenso notwendig sind *Verbesserungen im professionellen Bereich*: Die Grundausbildung vermag nicht alles zu leisten; auch Lehrer brauchen ein «*training on the job*», gezielte Fortbildung und Hilfe, und zwar (auch) durch Aussenstehende (vgl. dazu das zukunftssträchtige Projekt der sogenannten «*schulhausbezogenen Fortbildung*»). Längst ist uns selbstverständlich, dass Schüler, die Schwierigkeiten haben, im Rahmen des demokratischen Prinzips einer staatlichen Schule zusätzliche und kompensatorische Hilfe erhalten. Wir sollten aber vermehrt auch *jene unterstützen, die mit der Unterstützung beauftragt sind*, die Lehrer also, und ihnen didaktische wie auch psychologische Hilfen geben. (Bei uns in der Schweiz ist immerhin ein grosses Angebot in diesen Belangen. J.)

Die Schule kann nicht zum «*Roten Kreuz*» der Gesellschaft werden und für alle Mängel die Verantwortung und die Therapie übernehmen. Aber als Kollegen und Kolleginnen sollten wir innerhalb unseres eigenen und gemeinsamen Wirkfeldes die zwischenmenschlichen Beziehungen pflegen, als Nährboden geistiger Aktivität von allen und so bewusst *die Erziehungsgemeinschaft neu beleben*. Dies wäre die entscheidende (psychologische) Verbesserung!

IV. Wann ist Wohlbefinden möglich?

Es gibt ein tiefer liegendes Unbehagen des Lehrers, das seinen Ursprung in der Tatsache hat, dass der Lehrer im Dienste einer Gesellschaft steht, die Werte vertritt, die er selber nicht (mehr) billigt. Will beispielsweise unsere Gesellschaft und damit das öffentliche Schulsystem *eine Welt, die auf Wettbewerb, Selektion und elitärer Führung beruht*? Oder wollen wir eine Welt, die auch den Schwächsten Überlebenschancen bietet und allen eine menschenwürdige Existenz sichert? Je nach dem, wie man hier entscheidet, sind andere organisatorische und unterrichtliche Massnahmen zu treffen. Als Lehrer können wir nicht alles (auch nicht die ganze Gesellschaft) reformieren, aber wir müssen, wenn uns nicht unbehaglich zumute werden soll, doch wissen, was auf dem Spiel steht und welche Strategien wir und andere verfolgen. Das «*Wohlbefinden*» ist ja wohl mehr ein beschränktes Glück in den eigenen vier Schulzimmerwänden...

«Die Schule kann die Probleme, die von aussen auf sie zukommen, am besten meistern, indem sie sich nach aussen öffnet.»



Die verheiratete Lehrerin – eine Überverdienerin?

Beatrice Fünfschilling-Rutschmann, Binningen

Nur «Lückenbüsserin»?

«Es braucht aber nicht nur und nicht immer die Frau zu sein, die in dieser Situation Stunden und Lohn zugunsten Arbeitsuchender abzugeben hat.»

So heisst es im Bericht einer vom Regierungsrat des Kantons Basel-Landschaft eingesetzten Arbeitsgruppe zur Vorbereitung der Lehrerwiederwahlen, der von Urs Burkhart (SP), Personalchef Schulen und Heime, im Frühjahr 1985 den Behörden und der Presse vorgestellt wurde.

Ich bin Hausfrau, Mutter von zwei schulpflichtigen Kindern und seit zehn Jahren mit wechselnden Teilpenssen an einer Sekundarschule tätig. Als Mitte der *siebziger Jahre* die geburtenstarken Jahrgänge durch unsere Schulen liefen, waren *Lehrkräfte gesucht, und auf die Einsatzbereitschaft verheirateter Frauen mit Familie waren die Schulen angewiesen*. Diese Frauen waren nicht selten auch kurzfristig bereit, Lücken im Penum einer Schule zu schliessen.

Angesichts des *starken Schülerrückgangs* und der *jun- gen* auf den Arbeitsmarkt drängenden Lehrkräfte

scheint es ein einfaches Mittel zu geben: *Die verheirateten Frauen werden als «Doppel- oder Überverdienerinnen» bezeichnet*. In Solidarität zu arbeitslosen Junglehrern sollen sie auf ihre Arbeit verzichten, allerdings «nicht nur und nicht immer», aber doch wohl in der Regel.

Ein Blick zurück

Vor dem 1. Weltkrieg war es noch die grosse Ausnahme, wenn junge Frauen überhaupt einen Beruf erlernen konnten. Mädchen hatten im elterlichen Haushalt mitzuhelfen, und in kinderreichen Familien reichte das Geld allenfalls für die Ausbildung der Söhne. Eine junge Frau brauchte schon erhebliches Durchsetzungsvermögen, wenn sie eine Berufslehre oder gar ein Studium abschliessen wollte. Frauenarbeit war untergeordnete Arbeit, und viele Ehefrauen waren gezwungen, das Einkommen des Mannes zu ergänzen.

In der *Zwischenkriegszeit* wurde es zwar üblich, die Mädchen einen Beruf erlernen zu lassen, aber der wurde nach der Heirat nur in wirtschaftlichen Zwangslagen auch ausgeübt. Die Frau nicht arbeiten schicken zu müssen, galt als Ausweis für Wohlstand.

In den Zeiten der *Hochkonjunktur* genügte es dann oft, sich durch familiäre und häusliche Tätigkeiten an der Karriere des Mannes zu beteiligen und im Haushalt, Kindererziehung und ehrenamtlichen sozialen Tätigkeiten Erfüllung zu suchen. Allenfalls war nach dem Ausfliegen der Kinder an eine Rückkehr in den Beruf zu denken.

Dies änderte sich *Ende der fünfziger Jahre*. Damals begann sich der Gedanke der Gleichberechtigung

durchzusetzen. Es wurde zunehmend selbstverständlich, dass Mädchen eine den Knaben adäquate Ausbildung bekommen sollten. Nahezu alle Berufe öffneten sich auch für junge Frauen, die gewillt waren, ihren Beruf auch auszuüben und nicht nur als Zwischenspiel zwischen Elternhaus und Heirat zu begreifen. *Das Streben nach einem Wunschberuf und die Erwartung, auch eine Stelle zu bekommen, sind geblieben, das Stellenangebot hat sich allerdings deutlich verschlechtert.*

Berufsfrau versus Hausfrau

Dass sich die Frauen dieser Generation nicht mehr als *Manövriermasse auf dem Arbeitsmarkt* sehen, versteht sich von selbst. Sie fühlen sich genauso wie die Männer «berufen», einen erlernten Beruf auch auszuüben und sehen darin einen unentbehrlichen Ausdruck ihres Lebensgefühls. Natürlich wollen auch heute längst nicht alle Frauen Familie und Berufstätigkeit in dieser Weise kombinieren. Die Entscheidung muss jede Frau für sich selber treffen. Die gleichzeitige Beanspruchung durch Familie und Beruf schafft natürlich Probleme, die aber gelöst werden können. Es wäre nur schade, wenn sich Frauen in dieser Frage gegeneinander aufstellen lassen. *Berufsfrauen und Hausfrauen sollten einander Toleranz entgegenbringen, die beiden Aspekte unserer Tätigkeit sollten nicht gegeneinander gewertet werden.* Frauen sind auf gegenseitige Unterstützung immer noch dringend angewiesen.

Wo gibt es «Zweitverdiener»?

Der erwähnte Wiederwahlbericht bekennt sich zwar auch zur Gleichberechtigung der Frau, aber er verrät sich doch, wenn er meint, Lehrerarbeitslosigkeit sei durch einen Angriff auf Zweitverdiener zu bewältigen und Neid und Ressentiment schürt. Es wäre unter den heute allgemein gültigen Anschauungen wirklich widersinnig, den in der Krisenzeit der dreissiger Jahre zum Schimpfwort gewordenen Ausdruck «Doppelverdiener» wieder aufleben zu lassen. *Dabei ist nicht einzusehen, weshalb das Zweitverdienerum gerade bei den Lehrern anstössig sein soll. Die Arbeit zweitverdienender Frauen bewährt sich doch in der ganzen Wirtschaft hervorragend.* Wer hätte das Recht, ein Ehepaar als «Überverdiener» zu definieren? Eine solche Entscheidung stellt in unserem freiheitlichen Staat eine Unmöglichkeit dar. Ausserdem begründen doch auch Leistung und Arbeitstreue einen Anspruch auf Weiterbeschäftigung. Einem Mann würde bestimmt niemand die Erwerbstätigkeit seiner Frau vorgehalten, verbunden mit der Aufforderung, er möge seine Tätigkeit einschränken. Und schliesslich ist dieser Angriff auf die verheiratete Frau auch *familienfeindlich*: So müssen ja Partnerschaften ohne Heirat, die sowieso schon Steuervorteil geniessen, zusätzlich attraktiv werden.

Die Chancen der Umstellung

Der junge Lehrer, der sein Studium im vollen Wissen um die schwierige Arbeitsmarktsituation begonnen hat, besitzt überdies aufgrund seiner nach vielen Seiten offenen Ausbildung die *Möglichkeit, sich beruflich umzuorientieren*. Es gibt vielfältige Umschulungsangebote. *Für die Lehrerin um die vierzig existiert nichts Vergleichbares.*

Deshalb werden sich verheiratete Lehrerinnen selbstverständlich dafür einsetzen, dass sie weiterarbeiten können. Offenes und verstecktes Unverständnis in der Männerwelt und mangelhafte Solidarität innerhalb der

eigenen Reihen sind nicht leicht aus der Welt zu schaffen.

Wir Frauen haben uns das *Recht auf Berufstätigkeit* in einem jahrzehntelangen beharrlichen Prozess erworben. Wir sollten es uns weder ausreden noch wegnehmen lassen. SLZ

Arbeitslosigkeit bekämpfen

In «SLZ» 13/85 haben wir im Beitrag «zur Sache» (Seite 5) über die Massnahmen berichtet, die der Bernische Lehrerverein vorschlägt, um die bedenkliche Arbeitslosigkeit ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer (einschliesslich Kindergärtnerinnen) zu bekämpfen. Im Vordergrund stand, und als wirksamste Massnahme solidarisch gebilligt, der Antrag an die Erziehungsdirektion, die Zusatzlektionen zu beschränken; damit können rund 150 volle Stellen geschaffen werden. Es gibt aber noch eine beträchtliche Zahl weiterer Möglichkeiten, die allerdings auch von dem für das Volksschulwesen eine Verantwortung tragenden Staat finanzielles Engagement erfordern.

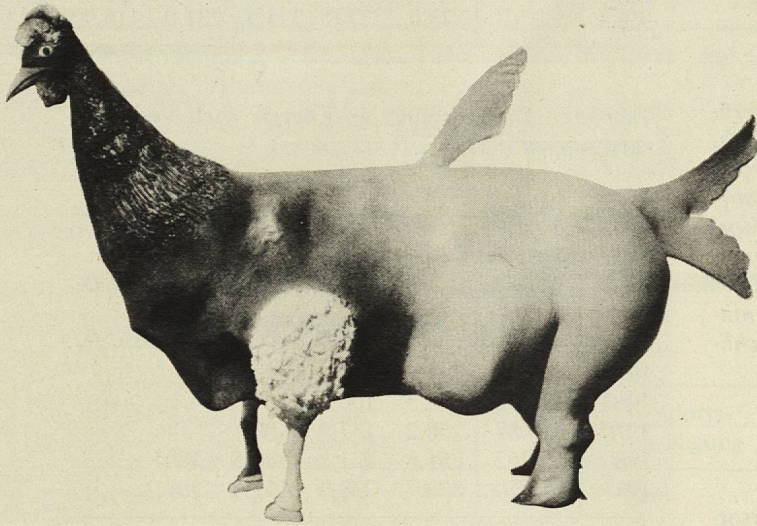
Nachstehend der Text, den die Abgeordneten des Bernischen Lehrervereins am 5. Juni 1985 gebilligt haben:

Als *längerfristige Massnahmen* befürworten die Delegierten:

- *Abbau noch bestehender Hindernisse für die freiwillige Reduktion von Unterrichtspensen und für die Stellenteilung.*
- *Fortführung der grosszügigen Bewilligung unbezahlter Urlaube von Lehrern.*
- *Umwandlung von Entschädigungen für administrative Arbeiten an Schulen in Entlastungslektionen (Stundenplaner, Bibliothekare, Materialverwalter, Beauftragte für Schulzahnpflege, Betreuer von Sammlungen usw.).*
- *Erleichterung von Umstiegsmöglichkeiten aus den Lehrerseminaren in andere Berufsbildungsgänge.*
- *Förderung der Idee echter Rekurrenz auch im Lehrerberuf.*
- *Periodisches Aufarbeiten der Lehrerbedarfsprognose und Information der Öffentlichkeit und der Anwärter für Lehrerausbildungen über die bestehende Beschäftigungssituation, ohne aber begabte und willige Anwärter abzuschrecken.*
- *Generelle Herabsetzung des Pensionierungsalters.*

Bezugnehmend auf den Beitrag unserer Kollegin Fünfschilling, sei daran erinnert, dass die Abgeordneten solidarisch eine Diskriminierung der verheirateten und berufstätigen Lehrerin abgelehnt haben, denn «*ein auf die Wahl an öffentliche Schulen oder auf verheiratete Frauen beschränktes gesetzliches Verbot des «Doppelverdienerums»*» (wie es in den dreissiger Jahren bestanden hat) lässt sich heute nicht mehr rechtfertigen und hätte bei fragwürdigem beschäftigungspolitischen Nutzen grosse gesellschaftspolitische und soziale Nachteile und neue Ungerechtigkeiten zur Folge. J.

Unterricht



Begaffen oder anschauen?

Anschauen (im Sinne optischer Wahrnehmung) ist in der Schule eine wichtige Tätigkeit im Lernprozess – *sofern es eine Tätigkeit ist!* Allzuoft nämlich müssen sich die Schüler mit passivem Begaffen von Bildern, Modellen, Präparaten, Gegenständen begnügen. Fotografien zirkulieren durch die Reihen (während der Lehrer fröhlich weiter instruiert), Dias werden kurz ausgeleuchtet, Folien eingeblendet und in Abdeckmanier nach und nach enträtselt. *Die Schüler sehen viel und betrachten wenig.* Es fehlt an Musse, Ausdauer, vertiefendes Eindringen. Bildeindrücke flüchtigster Art bleiben an der Oberfläche und führen nicht zur Innenschau. Sie bewirken weit eher eine *Abstumpfung des Bilderlebens*. Nebenbei bemerkt: Auch viele moderne Lehrmittel begünstigen mit ihrer Illustrationsvielfalt und -häufigkeit eine Atrophie des echten Schauens. Wenn jede zweite Seite ein Bildchen ohne spezielle Funktion anbietet, dann hüpfet das Schülerauge zumeist achtlos darüber hinweg. Einmal mehr etwas begafft, statt geschaut!

Zum Anschauen ist zwar der Sinneskontakt notwendig, aber er genügt nicht. So ähnlich äussert sich Aebli in seiner Didaktik zu den Grundformen des Lehrens. Die didaktisch-methodische Konsequenz daraus müsste heissen: *Weniger Bilder, Dias, Folien, Filme – dafür einlässliche Betrachtung und Besprechung des Wenigen.* Geschautes muss in Worte gefasst, verbal verarbeitet und präzisiert werden. Statt hundert Lichtbilder während einer Stunde ineinander verflimmern zu lassen, genügen zehn ausgewählte eingehend betrachtete, beschriebene, diskutierte und skizzierte.

Die Alltagsumwelt unserer Schüler bietet schon zu viele banale Bilderfahrten; diese bedürfen in der Schule keiner Fortsetzung. *Beschaulichkeit – im eigentlichen Wortsinn – muss wieder Platz haben im Unterricht.*

Josef Geissmann

INHALT «UNTERRICHT» 14/85

Josef Geissmann: Begaffen oder anschauen 11
Wissen, wir «wissen» es von Seite 5 dieser «SLZ», heisst eigentlich «erblicken», dann auch «gesehen haben». – Zum Wortbedeutungsfeld gehören die Begriffe «Idee» (eig. Erscheinung, Gestalt, Urbild) und Ausdrücke wie «weise» und «Weise» (Erscheinung). – Unser «*theoretischer Impuls*» zur *Unterrichtspraxis* befasst sich mit einem Grundauftrag der Bildung: Förderung des Wahrnehmens als Anschauung, als Betrachtung; Kampf gegen die durch die heutige Medienkonkurrenz «ausgebildete» Einbildung, blosses Sehen sei schon formende Information. – Haben Sie die merkwürdige Kreatur «begafft» oder «angeschaut», «erfasst» oder nur flüchtig «zur Kenntnis genommen»? Das «Untier» verkörpert die Gewohnheiten der Weltbevölkerung hinsichtlich Fleischverzehr (Geflügel, Fisch, Säugetiere). Das Modell steht im neu eröffneten Alimentarium der Nestlé AG in Vevey. Details folgen

Tilo Hässler: Kernenergie 12
Die Arbeitsgruppe «Politische Bildung» der *Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Demokratie (SAD)* veröffentlicht in der «SLZ» regelmässig Beiträge zum staatsbürgerlichen Unterricht. Der vorliegende greift ein umstrittenes Thema auf!

Steht die Redaktion der «SLZ» im Dienste der Elektrizitätswirtschaft? Glaubt sie, die gelieferten Informationen seien neutral und objektiv? Will sie Verständnis schaffen für erfolgte und bevorstehende Verteuerungen des «billigen Atomstroms»? Soll die Schule, bzw. soll der Lehrer in diesen komplexen Fragen überhaupt Stellung beziehen? Ja, unter Bedingungen:

Lesen Sie bitte gründlich die gebotenen sachlichen Informationen; als Redaktor weiss ich genau, dass es Möglichkeiten der Auslese, dass es auch Mittel und Wege zur gesteuerten Meinungsbildung gibt. Falsch wäre es, aktuelle und kontroverse Themen ängstlich auszuklammern; bemühen wir uns jedoch um Dialogfähigkeit, bewahren wir bei aller engagierten Parteinahme Toleranz und Offenheit für die Anliegen und die Argumente der Andersdenkenden. Für Expertenkriege und Glaubenskämpfe fehlt der Redaktion der Platz; doch bleiben die Spalten offen für sachliche Ergänzungen J.

«Schulpraxis»: Eigenständiges Lernen

Die in der letzten Vorschau angekündigte «Berliner Schulpraxis» konnte wegen verspäteter Ablieferung eines Manuskripts nicht rechtzeitig gedruckt werden

VORSCHAU auf «SLZ» 15/85

Zum Thema «Linkshändigkeit»; zurückgestellte unterrichtspraktische Hinweise; «Schulpraxis»

Impressum

Für die verschiedenen neu in den unterrichtspraktischen Teil der «SLZ» (gelbe Blätter) integrierten Beilagen sind die entsprechenden Redaktoren zuständig; für die gesamte Beilage zeichnet die Chefredaktion verantwortlich.
Layout: H. Heuberger/L. Jost

POLITISCHE BILDUNG

Beilage der Arbeitsgruppe Politische Bildung der SAD
(Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Demokratie)

Kernenergie

Dr. Tilo Hässler, Bern

Meinungen und Tatsachen

Eine 1983 im Rahmen der pädagogischen Rekrutenprüfungen durchgeführte Umfrage ergab, dass nur ein Sechstel der jungen Staatsbürger die Grössenordnung unseres Elektrizitätsbedarfs, gemessen am Gesamtenergiebedarf, kennt, und dass nur knapp die Hälfte eine richtige Vorstellung von der anteilmässigen Bedeutung der Kernenergie hat.

Der vorliegende Beitrag vermittelt Fakten und soll mit-helfen, die Diskussion um die Kernenergie zu versachli-chen.

Die Bedeutung der Kernenergie für die Energieversorgung

Die Bedeutung der Kernenergie für die Energieversor-gung ergibt sich nicht zuletzt aus den Entwicklungsten-denzen des Energiebedarfs. Die nachfolgenden Tabel-len zeigen einige dieser Entwicklungen auf.

Während in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts der Energieverbrauch nur langsam zunahm (von 1930–1950 stieg er gesamthaft um 32,7%), führte das starke Wirt-schaftswachstum nach dem Zweiten Weltkrieg zu einer gewaltigen Steigerung (1950–1970 gesamthaft 239,8% oder etwa 6% pro Jahr). Die durch die Ölkrisen von 1973 und 1979/80 hervorgerufene Abschwächung der wirtschaftlichen Entwicklung führte auch zu einer Bremsung des Energiebedarfs (1970–1983 gesamter Anstieg 16,4% oder etwa 1% pro Jahr).

Die Kohle als vorerst wichtigster Energieträger wurde durch das billige Öl abgelöst, dessen Anteil in den letzten Jahren zwar abnahm, mit 67,6% aber immer noch sehr hoch ist. Die Elektrizität lieferte 1983 20% des Endverbrauchs an Energie.

Tabelle 1: Entwicklung des Endverbrauchs an Energie

	in TJ		in Indexpunkten					
1930	130 100	100						
1940	129 400	99,5	100					
1950	172 700	132,7	133,5	100				
1960	295 720	227,3	228,5	171,2	100			
1970	586 790	451,0	453,5	339,8	198,4	100		
1980	683 870	527,7	528,5	396,0	231,3	116,5	100	
1982	663 600	510,1	512,8	384,3	224,4	113,1	97,0	100
1983	682 970	525,0	527,8	395,5	231,0	116,4	99,9	102,9

Tabelle 3: Endverbrauch an Energie nach Verbrauchergruppen 1983 in % (folgt später)

Tabelle 4: Entwicklung des Endverbrauchs an Elektrizität

	GWh	in Indexpunkten				
1950	10 027	100				
1960	15 891	158,5	100			
1970	25 087	250,2	157,9	100		
1980	35 252	351,6	221,8	140,5	100	
1983	37 970	378,7	238,9	151,4	107,7	

Definitionen:

Endverbrauch: Verbrauch abzüglich Übertragungs- und Verteilerverluste

GWh: Gigawattstunde (10⁶ kWh)

TJ: Terajoule (10¹² J)

1 J: 277,8 × 10⁻⁹ kWh

Vergleichen wir diese Entwicklung mit der Entwicklung des Gesamtenergiebedarfs (Tabelle 1), so stellen wir fest, dass der *Elektrizitätsverbrauch stärker angestiegen ist* (1970–1983: Elektrizität + 51,4%, Gesamtenergie + 16,4%).

Die *Kernenergie* hat seit der Inbetriebnahme des ersten Kernkraftwerkes im Jahre 1969 stark an Bedeutung gewonnen. Mit der Inbetriebnahme von Leibstadt rechnet man mit einem *Atomstromanteil von 40% der gesamten Elektrizitätsproduktion*. Gemessen am gesamten Energieverbrauch trug die Kernenergie 1975 2,9%, 1980 5,3% und 1983 5,7% bei.

Tabelle 2: Anteil der Energieträger am Endverbrauch in %

Jahr	Erd-öl-brennstoffe	Treib-stoffe	Erd-öl-pro-dukte total	Elek-trizität	Gas	Kohle und Koks	Holz	Fern-wärme	Indu-strie-abfälle	Total
1930	2,5	5,2	7,7	9,5	2,9	65,1	14,8			100
1940	4,0	4,4	8,4	15,8	3,6	54,3	17,9			100
1950	13,0	11,0	24,0	20,1	2,6	40,7	12,6			100
1960	31,5	19,2	50,7	19,4	1,8	23,2	4,9			100
1970	53,9	23,5	77,4	15,4	1,3	4,2	1,7			100
1980	45,3	26,1	71,4	18,6	4,9	2,0	1,4	1,2	0,5	100
1982	40,0	27,7	67,7	19,9	6,0	2,7	1,7	1,3	0,7	100
1983	39,5	28,1	67,6	20,0	6,5	2,2	1,6	1,3	0,8	100

Tabelle 5: Anteile der Verbraucher am Elektrizitätsendverbrauch in %

	Haushalt, Gewerbe, Landwirtschaft, Dienstleistungen	Industrie	Verkehr
1960	47,0	43,9	9,1
1975	57,4	36,1	6,5
1980	60,3	33,8	5,9
1983	62,2*	32,2	5,6

* Haushalt allein 26,6%

Tabelle 6: Anteile der Kraftwerktypen an der Landeserzeugung in %

	Wasserkraftwerke			Kernkraftwerke	konventionell-thermische Kraftwerke
	Laufwerke	Speicherwerke	Total		
1960	58,0	41,2	99,2	–	0,8
1975	32,6	46,4	79,0	17,2	3,8
1980	31,1	38,5	69,6	28,4	2,0
1983	29,4	40,1	69,5	28,6	1,9

Mit der Inbetriebnahme von Leibstadt rechnet man mit einem Anteil von 40% der gesamten Atomstrom-Elektrizitätsproduktion.

Weltweit befanden sich Ende 1983 301 Kernkraftwerke in 25 Ländern in Betrieb, in 29 Ländern waren 212 in Bau, bestellt waren 87. Dies ergibt insgesamt 600 Anlagen.

Tabelle 7: Anteil der Kernenergie an der gesamten Stromerzeugung 1983 in % (weltweit)

Finnland	41,5
Schweden	37,0
Frankreich	48,3
Belgien	45,8
Japan	20,5
Bundesrepublik	17,8
England	17,0
USA	12,7
EG	22,5
OECD	15,8
Welt	12,0

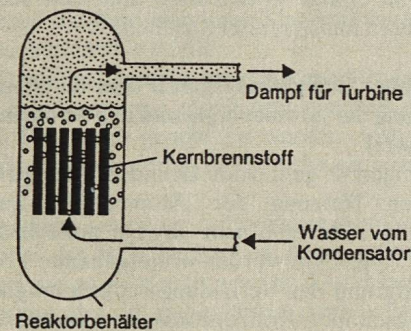
Kernkraftwerke in der Schweiz

KKW	Leistung Reaktortyp	Kühlsystem	Standortsbewilligung	1. Baubewilligung	Inbetriebnahme
Beznau 1	350 MWe Druckwasser	direkte Flusswasser	1964	1965	12. Mai 1969
Beznau 2	350 MWe Druckwasser	direkte Flusswasser	1967	1967	16. Juli 1971
Mühleberg	320 MWe Siedewasser	direkte Flusswasser	1965	1967	13. Mai 1971
Gösgen	920 MWe Druckwasser	Kühlturm	1972	1973	29. September 1978
Leibstadt	940 MWe Siedewasser	Kühlturm	1969	1975	Dezember 1984
Kaiseraugst	920 MWe Siedewasser	Kühlturm	1969	Rahmenbewilligungen – Bundesrat 1981 – Ständerat 1983 – Nationalrat 1985	—
Graben	1140 MWe Siedewasser	Kühlturm	1972	?	?

In der Schweiz kommen die beiden Leichtwasserreaktoren (Siedewasserreaktor und Druckwasserreaktor) zum Einsatz.

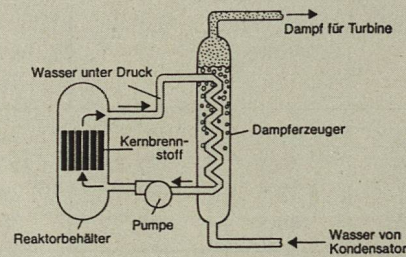
A Siedewasserreaktor

Im Siedewasserreaktor befinden sich die Brennelemente mit dem Uranoxid in einem zu zwei Dritteln mit Wasser gefüllten Druckbehälter. Das Wasser strömt von unten nach oben durch den Reaktorkern und führt dabei die in den Brennstäben entwickelte Wärme ab. Ein Teil des Wassers verdampft. Nach einer Dampf-Wasser-Trennung im oberen Teil des Druckbehälters wird der Dampf mit einer Temperatur von etwa 250 bis 300 °C und einem Druck von etwa 60 bis 90 bar direkt den Turbinen zugeleitet. Die Turbinen sind mit einem Drehstromgenerator gekoppelt, von dessen Klemmen die entstandene Elektrizität abgenommen werden kann: Der Dampf wird nach dem Durchlaufen der Turbinen abgekühlt, er kondensiert und wird als Wasser erneut dem Kreislauf zugeführt.



B Druckwasserreaktor

Beim Druckwasserreaktor wird die in den Brennelementen erzeugte Wärme ebenfalls mit Wasser abgeführt, das allerdings unter einem Betriebsdruck von etwa 160 bar steht, um das Sieden zu verhindern. Das Kühlwasser tritt von unten in den Reaktor ein und verlässt ihn oben mit einer höheren Temperatur (etwa 400 °C). Das erhitze Wasser gibt seine Wärme in Wärmetauschern an das Wasser eines Sekundärkreislaufes ab. Dadurch verdampft das Wasser im Sekundärkreislauf und liefert somit den Dampf, der die Turbinen antreibt. Durch ein solches Zweikreisssystem wird erreicht, dass die im Reaktorkühlmittel auftretenden radioaktiven Stoffe zunächst auf den ersten Kühlkreislauf beschränkt bleiben und nicht in die Turbinen gelangen.



C Der «schnelle Brüter»

Mit diesem Reaktor wird eine bessere Ausnutzung des Urans angestrebt. Natururan besteht nämlich lediglich aus 0,7% des spaltbaren und damit für die Energiegewinnung im Reaktor nutzbaren Uran-235 und über 99% aus nichtspaltbarem Uran-238. In dieser Zusammensetzung ist Uran für den Einsatz im Leichtwasserreaktor nicht geeignet, sondern es muss mittels eines aufwendigen technischen Prozesses auf einen Gehalt von 2 bis 3% Uran-235 angereichert werden, wobei grosse Mengen abgereichertes Uran übrigbleiben. Ein Teil der bei der Kettenreaktion im Reaktor freiwerdenden Neutronen wird vom nichtspaltbaren Uran-238 eingefangen, und es entsteht dadurch in mehreren Schritten unter anderem Plutonium-239, das wiederum spaltbar ist. Mit den Überschussneutronen wurde im Reaktor Uran-238 in Plutonium «erbrütet». Hat man erst einmal Pluto-

nium-239 zur Verfügung, so kann damit in einem Brutreaktor erstens Energie und zweitens, durch die Überschussneutronen, neues Plutonium erzeugt werden. *Es kann sogar mehr neues Plutonium produziert werden, als bei der Spaltung verbraucht wird. Dabei wird aber nicht Kernbrennstoff aus dem Nichts geschaffen, sondern es werden lediglich nichtspaltbare in spaltbare Kerne verwandelt.* Auf diese Weise schätzt man, kann das auf der Welt vorhandene Uran etwa sechsmal besser ausgenutzt werden, als es mit den heutigen Reaktortypen der Fall ist.

Allerdings ist der Bau solcher «schnellen Brüter» *sehr umstritten*. Zum einen sind es neue Sicherheitsprobleme, zum andern wird auf die Gefahren des Plutoniummissbrauchs hingewiesen, dient dieses doch der Herstellung von *Kernwaffen*.

Geschichte der Atomgesetzgebung in der Schweiz

24. November 1957: Verfassungsartikel (Artikel 24^{quinquies} BV)

Volk und Stände nehmen mit überwältigender Mehrheit folgenden Verfassungsartikel an:

¹ Die Gesetzgebung auf dem Gebiet der Atomenergie ist Bundessache.

² Der Bund erlässt Vorschriften über den Schutz vor den Gefahren ionisierender Strahlen.

23. Dezember 1959: Bundesgesetz über die friedliche Verwendung der Atomenergie und den Strahlenschutz (Atomgesetz)

Das Atomgesetz geht vom Grundsatz der privatwirtschaftlichen Nutzung der Atomenergie aus. Der Gesetzgeber sieht eine sehr strenge polizeiliche Aufsicht vor. Abgelehnt werden weitergehende Lösungen, welche aufgrund des Verfassungsartikels möglich sind, wie Staatsmonopol, Konzessionssystem und wirtschaftspolitische Bewilligungspflicht.

Das Eidgenössische Verkehrs- und Energiewirtschaftsdepartement war für die verschiedenen Bewilligungen (Standortbewilligung, Baubewilligung, Betriebsbewilligung) zuständig. Parlament und Volk hatten keinerlei Kompetenzen.

18. Februar 1979: Volksinitiative zur Wahrung der Volksrechte und der Sicherheit beim Bau und Betrieb von Atomanlagen

Bei einer Stimmbeteiligung von 49% wird die Initiative mit 965271 Nein gegen 919923 Ja mit 14 zu 9 Ständestimmen *knapp verworfen*. Das Hauptziel besteht darin, die Errichtung von Atomanlagen (Kernkraftwerken sowie Anlagen zur Gewinnung, Aufbereitung oder Lagerung von radioaktiven Kernbrennstoffen und Rückständen) zu erschweren.

Insbesondere wären Atomanlagen einer regionalen Volksabstimmung unterworfen worden. Demnach hätten über Anlagen von nationaler Bedeutung (direkt betroffene, Red.!) Minderheiten entschieden.

1976/1981: Volksinitiative für den Stopp des Atomenergieprogramms

Mit dieser Initiative soll einerseits der Bau weiterer Kernkraftwerke verboten werden, andererseits wird die Stilllegung der bestehenden Kernkraftwerke verlangt. Die Initiative erreicht gemäss Angaben der Initianten im Februar 1981 rund 30000 Unterschriften, worauf die Unterschriftensammlung eingestellt wird.

20. Mai 1979: Bundesbeschluss zum Atomgesetz

Materiell stellen Bundesrat und Parlament einen Gegenvorschlag in Form einer Ergänzung des Atomgesetzes der Volksinitiative zur Wahrung der Volksrechte und der Sicherheit beim Bau und Betrieb von Atomanlagen entgegen. Obwohl verschiedene Begehren der Initianten berücksichtigt werden, wird das Referendum ergriffen. In der Volksabstimmung wird der *Bundesbeschluss* klar mit 982 723 Ja gegen 444 156 Nein angenommen. Die wesentlichen Neuerungen werden im nachfolgenden Abschnitt dargelegt.

23. September 1984: Volksinitiative für eine Zukunft ohne weitere Atomkraftwerke Volksinitiative für eine sichere, sparsame und umweltgerechte Energieversorgung

Beide Initiativen werden abgelehnt, die Atominitiative mit 55%, die Energieinitiative mit 54,2%.

Die Atominitiative hätte den *Bau weiterer Kernkraftwerke nach Leibstadt verhindert* sowie den *Ersatz der bestehenden Anlage verboten*.

Ausblick

Weil die Totalrevision des geltenden Atomgesetzes nicht wie vorgesehen bis Ende 1983 durchgeführt werden konnte, wurde der bis Ende 1983 befristete *Bundesbeschluss zum Atomgesetz bis 31. Dezember 1990 verlängert*. Das Vernehmlassungsverfahren zu einem neuen Strahlenschutz- und Kernenergienutzungsgesetz wurde bereits durchgeführt, so dass zeitgerecht ein neues Gesetz über die friedliche Nutzung der Kernenergie vorgelegt werden wird.

Wesentliche Bestimmungen des Atomgesetzes und des Bundesbeschlusses zum Atomgesetz**Kompetenzverteilung zwischen Bund und Kanton**

Obwohl der Bund über eine umfassende Gesetzgebungskompetenz verfügt, bleiben weiterhin die *polizeilichen Befugnisse der Kantone, insbesondere mit Bezug auf die Bau-, Feuer- und Gewässerpolizei, vorbehalten*. Neben der Bundesbewilligung für Atomanlagen können zudem kantonale oder kommunale Bewilligungen erforderlich sein. Es besteht demnach ein grundsätzlicher Unterschied zur Gesetzgebung über die Eisenbahnen, den Nationalstrassenbau und die Rohrleitungen. Das *Bundesgericht* stellte in Sachen Kernkraftwerk Verbois fest, dass die von der zuständigen Bundesbehörde erteilte Bewilligung betreffend Standort eines Atomkraftwerkes *dem Bewilligungsempfänger nicht erlaubt, die Atomanlage an dem für den Bau bestimmten Ort zu erstellen, ohne Rücksicht auf die kantonale und kommunale Zoneneinteilung zu nehmen*. Der Kanton hat sich beispielsweise über die Konzession oder Bewilligung für die Benützung der öffentlichen Gewässer zur Kühlung des Kernkraftwerkes auszusprechen.

Sicherheitsbestimmungen

Zum vornherein war klar, dass der *Bund die Aufsicht über die Strahlengefährdung übernehmen* müsse. Die Bewilligung wird nicht erteilt, wenn nicht bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind. Diese Voraussetzungen umfassen

- die äussere Sicherheit der Schweiz
- die von ihr übernommenen völkerrechtlichen Verpflichtungen
- den Schutz von Menschen, fremden Sachen oder wichtigen Rechtsgütern
- den Abschluss einer genügenden Versicherung
- eine zuverlässige Betriebsorganisation
- Personal mit erforderlichen Fachkenntnissen
- keine ausländisch beherrschte Gesellschaft

Bestimmungen über die Haftpflicht und Versicherung und Grossschäden

Auf der einen Seite will das Gesetz den Schutz der Geschädigten stärken, andererseits aber nicht durch allzu *strenge Haftungsbestimmungen* die Entwicklung der Atomenergie in der Schweiz hemmen. Die Haftung ist wie folgt geregelt:

- Der Inhaber von Atomanlagen haftet allein, wenn beim Betrieb einer Anlage durch die radioaktiven, giftigen, explosiven und anderen Wirkungen ein Mensch getötet oder in seiner Gesundheit geschädigt oder wenn Sachschaden verursacht wird.
- Die Haftpflicht entfällt, wenn der Schaden durch ausserordentliche Naturvorgänge, durch kriegerische Ereignisse oder durch grobes Verschulden des Geschädigten verursacht wurde.
- Die Haftung ist beschränkt auf die Höhe der obligatorischen Haftpflichtversicherung, d. h. 200 Millionen Franken je Atomanlage.
- Für Grossschäden stellt die Bundesversammlung eine Entschädigungsordnung auf, und der Bund leistet an den nicht gedeckten Schaden Beiträge.
- Für sogenannte Spätschäden besteht ein besonderer Fonds.

Diese Haftpflichtbestimmungen entsprechen stark den internationalen Konventionen über die Haftpflicht auf dem Gebiet der friedlichen Nutzung der Kernenergie (Pariser und Brüsseler Übereinkommen).

Die Neuerungen im Bundesbeschluss

Im Verlaufe der siebziger Jahre stellte man fest, dass das Atomgesetz Mängel und Lücken enthielt. Zudem wuchs die Opposition gegen Kernanlagen. Diesen Tatsachen versuchte man, im Bundesbeschluss Rechnung zu tragen. Er enthält folgende Neuerungen:

- *Die bisherige Standortbewilligung wird durch eine sogenannte Rahmenbewilligung abgelöst, die vom Bundesrat erteilt wird, jedoch der Genehmigung durch die Bundesversammlung bedarf. Faktisch entscheiden demnach die Räte über neue Kernkraftwerke und Lager für radioaktive Abfälle.*
- Die Bewilligungen für neue Atomkraftwerke dürfen vom Bundesrat nur erteilt und von den eidgenössischen Räten nur genehmigt werden, wenn diese für die Energieversorgung in der Schweiz *wirklich nötig* sind.
- Die *sichere Lagerung radioaktiver Abfälle* muss bereits bei der Bewilligung von Atomkraftwerken auf lange Frist *gewährleistet* werden. Dafür hat derjenige zu sorgen, der die radioaktiven Abfälle erzeugt, und er hat auch die Kosten dafür zu tragen.
- Die Bewilligung zur Errichtung eines Atomkraftwerkes wird nur erteilt, wenn *gleichzeitig ein konkretes Projekt für die spätere Stilllegung und den Abbruch des Werkes* vorliegt. Zudem müssen die Inhaber eines Atomkraftwerkes schon während der Betriebszeit die

für den Abbruch erforderlichen finanziellen Mittel bereitstellen.

- Jedermann in der ganzen Schweiz kann in zwei Stufen des Bewilligungsverfahrens gegen den Bau eines Atomkraftwerkes oder gegen die Errichtung eines Lagers für radioaktive Abfälle *Einwendungen* erheben; zuerst *gegen das Gesuch* selbst, dann aber auch *gegen alle Gutachten*, die für Bundesrat und Parlament Entscheidungsgrundlagen bilden.
- Für die standortbewilligten Projekte Kaiseraugst und Graben schreibt eine Übergangsbestimmung vor, dass *im Rahmenbewilligungsverfahren nur noch der Bedarf zu prüfen* ist. Eine allfällige *Inbetriebnahmebewilligung* darf nur erteilt werden, wenn ein Projekt vorliegt, das die langfristige sichere Entsorgung gewährleistet; Stilllegung und Abbruch dieser Anlagen müssen ausserdem geregelt sein.

Der Bedarfsnachweis

Mit dem Bedarfsnachweis wollte der Gesetzgeber verhindern, dass nicht mehr Kernkraftwerke erstellt werden, als unbedingt nötig sind, ein auch von sehr vielen Kernenergiebefürwortern akzeptierter Grundsatz. Wenn man bedenkt, dass bis zur Inbetriebnahme eines Kraftwerkes mehr als zehn Jahre vergehen, so ist es *ausserordentlich schwierig, den künftigen Bedarf festzulegen*. Die vom Bundesrat eingesetzte, beratende Eidgenössische Energiekommission stellt dazu fest, dass der *Bedarfsnachweis wissenschaftlich nicht möglich, objektiv nicht lösbar, ordnungspolitisch umstritten, vom politischen Standpunkt aus jedoch erforderlich ist*.

In den letzten Jahren wurden *Perspektiven über die Entwicklung von Elektrizitätsbedarf und -angebot* von der Gesamtenergiekommission, von der Elektrizitätswirtschaft (Vorschau auf die Elektrizitätsversorgung der Schweiz 1979-1990, 6. Zehn-Werke-Bericht, Verband schweizerischer Elektrizitätswerke, Juni 1979) und der Eidgenössischen Energiekommission (Bericht über den Bedarfsnachweis für Kernkraftwerke, Februar 1981) veröffentlicht. Letzterer dient dem Bundesrat als massgebliche Grundlage. Die Kommission gelangt bei der Beurteilung der zukünftigen Versorgungssituation, ausgehend von einer installierten Kernkraftkapazität bis und mit Leibstadt, zu unterschiedlichen Auffassungen:

Für den Winter 1989/90 erwarten

- 8 Kommissionsmitglieder einen Zusatzbedarf, der einem grossen Kernkraftwerk entspricht (1. Drittel);
- 6 Mitglieder einen Zusatzbedarf, der entweder durch kombinierte Kohle-Gas-Kraftwerke und Wasserkraftwerke oder durch ein Kernkraftwerk (600 MW) gedeckt werden könnte (2. Drittel);
- 7 Mitglieder keinen Bedarf für weitere grosse Kraftwerke (3. Drittel).

Für den Winter 1999/2000 erwarten

- 10 Kommissionsmitglieder einen Zusatzbedarf, für dessen Deckung zwei bis drei grosse Kernkraftwerke erforderlich wären;
- 3 Mitglieder einen Zusatzbedarf für etwas mehr als ein neues grosses Kernkraftwerk;
- 1 Mitglied einen Zusatzbedarf, der durch kombinierte Kohle-Gas-Kraftwerke und Wasserkraftwerke oder durch ein Kernkraftwerk (600 MW) gedeckt werden könnte;
- 7 Mitglieder keinen Bedarf für weitere Kernkraftwerke.

Damit wird der Bedarf für zumindest ein grosses neues Kernkraftwerk nach Leibstadt bis zum Jahre 2000 von der Mehrheit der EEK bejaht.

Da beim Bedarfsnachweis Elektrizitätsbedarf und -erzeugung anhand von Modellperspektiven abgeschätzt werden und deshalb eine Anzahl von Faktoren angenommen werden müssen, sind *Unterschiede in der Einschätzung ohne weiteres denkbar*. Nicht zuletzt deshalb ist die *Kernenergie-debatte längst zu einem Glaubenskrieg geworden*. Die wichtigsten Entscheidungsfaktoren zur Beurteilung des Bedarfs für Kraftwerke sind:

- für die *Nachfrage*:
 - die wirtschaftliche Entwicklung (gemessen am Bruttosozialprodukt)
 - die reale Preisentwicklung der verschiedenen Energieträger
 - Elektrizitätssparmassnahmen
 - Substitution von Erdöl (elektrische Heizung, Warmwasserbereitung, Wärmepumpe)
- für das *Angebot*:
 - Ausbau der übrigen Stromerzeugungsanlagen (Wasserkraft, konventionell-thermisch Kraftwerke, Wärme-Kraft-Kopplung)
 - gewünschte Versorgungssicherheit

Ob nach Leibstadt eine Stromlücke auftritt, ist umstritten. Gegner (U. Koch, «NZZ» 22. August 1984) argumentieren, dass 80% des Atomstromes ins Ausland geliefert werden. Tatsächlich kann nachgewiesen werden, dass die Schweiz knapp 20% ihrer Nettoerzeugung ins Ausland exportiert. Allerdings spielt vor allem die Situation im Winterhalbjahr eine zentrale Rolle. Seit 1950 reichte in 15 von 34 Winterhalbjahren die inländische Produktion nicht aus, um die Nachfrage zu decken. Wir waren auf Importe angewiesen. Gute Wasserführung der Flüsse und die Inbetriebnahme des KKW Gösgen ermöglichen seit 1979/80 auch Exporte im Winterhalbjahr. Allerdings konnten wir im Halbjahr 1983/84 den Stromverbrauchszuwachs von 7% nicht durch die eigene Produktion bewältigen. Wir mussten gegen 800 Mio. KWh einführen.

In den Überlegungen wird auch die *gewünschte Versorgungssicherheit* berücksichtigt. *Die Eidgenössische Energiekommission versteht darunter die Wahrscheinlichkeit, mit welcher der inländische Elektrizitätsbedarf mit eigenen Kraftwerken (unter Berücksichtigung schweizerischer Beteiligungen an ausländischen Werken und ausländischen Beteiligungen an schweizerischen Werken) gedeckt werden kann*, und fordert eine Versorgungssicherheit von 90-95%. Eine zu 95% gesicherte Erzeugung bedeutet, dass im Durchschnitt in 19 von 20 Winterhalbjahren mit Nettoexporten zu rechnen ist, während in einem von 20 Winterhalbjahren Nettoimporte erforderlich sind. Die Kapazitätsreserven bei einer solchen Versorgungssicherheit führen zu einem durchschnittlichen Exportüberschuss von 2600 GWh pro Winterhalbjahr.

Die momentane Versorgungssicherheit ist also wesentlich geringer als die von der Kommission angestrebte.

«Mich verwundert es immer wieder, welche dezidierten Vorstellungen Leute über Atomkraftwerke haben, die zu Hause noch nicht einmal in der Lage sind, eine Steckdose zu reparieren.»

Helmut Schmidt, deutscher Bundeskanzler 1974-1982

Einstellung zur Kernenergie in der Schweiz

Das Bundesamt für Energiewirtschaft hat 1981 in enger Zusammenarbeit mit dem Bundesamt für Umweltschutz eine Studie zur Wahrnehmung von Atomkraftwerken in Auftrag gegeben. Zwischen November 1982 und März 1983 wurden 2220 Fragebogen ausgewertet. Sie stammen von stimmberechtigten Schweizerinnen

und Schweizern aus 159 Gemeinden aller Sprachregionen. Die nachfolgenden Tabellen stellen eine Auswahl aus Band 1 des Schlussberichts dar.

Tabelle 8: Allgemeine Einstellungen zum Ausbau der Kernenergie in der Schweiz in % (je Sprachregion und ganze Schweiz)

	Sprachregionen			ganze Schweiz
	dt.	fr.	it.	
A Man muss so viele Atomkraftwerke bauen, wie dies unser Energiebedarf erfordert!	26,7	15,7	14,9	23,7
B Es sollen nur noch die projektierten Werke gebaut werden, aber dann keine mehr!	25,9	29,1	24,6	26,6
C Es soll in der Schweiz kein neues Atomkraftwerk mehr gebaut werden!	38,9	43,6	41,0	40,0
D Die bestehenden Atomkraftwerke müssen abgeschaltet werden!	5,8	7,5	13,6	6,5
Keine Antwort/unkodierbar	2,6	4,1	6,0	3,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabelle 9: Ablehnende Einstellungen zum Ausbau der Kernenergie in der Schweiz nach Geschlecht in % (je Sprachregion und ganze Schweiz)

	Sprachregionen			ganze Schweiz
	dt.	fr.	it.	
Frauen	51,1	60,8	58,9	54,1
Männer	39,7	43,9	51,2	42,4
Total	45,5	51,9	54,2	47,9

Tabelle 11: Anteile gegnerischer Einstellungen zum Ausbau der Kernenergie in der Schweiz nach Bildungsgrad in % (je Geschlechtsgruppe und gesamte Stichprobe)

	Frauen	Männer	Total
Primäre Bildung	58,1	41,2	51,0
Sekundäre Bildung (Abschlussklassen)	49,8	50,0	49,9
Berufsschulen	51,2	42,7	46,1
Sekundäre Bildung (Maturitätsschulen)	51,0	46,3	48,9
Tertiäre Bildung (Technikum)		24,1	25,0
Tertiäre Bildung (Hochschule)	61,4	42,4	48,0
Andere nachmaturitäre Fachschule (z. B. Seminar)	65,3	51,0	59,5
Total	53,6	42,6	47,7

Tabelle 10: Anteil gegnerischer Einstellungen zum Ausbau der Kernenergie in der Schweiz nach Altersklassen in % (je Sprachregion und gesamtschweizerisch)

	Sprachregionen			ganze Schweiz
	dt.	fr.	it.	
unter 25 Jahre	50,4	67,7	57,1	54,0
25 bis 34 Jahre	54,2	57,3	75,0	58,3
35 bis 44 Jahre	49,8	50,6	50,6	50,1
45 bis 54 Jahre	36,7	54,2	48,8	41,4
55 bis 64 Jahre	42,2	49,3	37,0	43,0
über 64 Jahre	33,5	34,1	41,7	34,7
Total	45,0	52,0	54,0	47,8

Tabelle 21: Anteile ablehnender Einstellungen zum Ausbau der Kernenergie in der Schweiz, nach Umgebungen von bestehenden und geplanten Anlagen in %

(Befragte aus Gemeinden im Umkreis von etwa 8 km)

Anlagen	
Beznau und Leibstadt	37,0
Gösgen	41,9
Mühleberg	44,3
Total Umgebungen bestehender Anlagen	42,0
Graben	86,4
Inwil	54,1
Kaiseraugst	69,6
Rüthi	26,7
Verbois	61,9
Total Umgebungen geplanter Anlagen	62,4
Ganze Schweiz	47,9

Verwendete Literatur

Verschiedene Botschaften des Bundesrates
 Bundesamt für Energiewirtschaft, Wahrnehmung von Atomkraftwerken, Zürich und Bern 1984
 Bericht der Schweizerischen Naturforschenden Gesellschaft zur Kernenergie, 1980
 Bundesamt für Energiewirtschaft, Die Schweizerische Energiewirtschaft 1930-1980, Bern 1981
 Bundesamt für Energiewirtschaft und Schweizerisches Nationalkomitee der Weltenergiekonferenz, Schweizerische Gesamtenergiestatistik 1983
 Bundesamt für Energiewirtschaft, Schweizerische Elektrizitätsstatistik 1983
 E. Kiener, Kernenergie - ein notwendiger Pfeiler der Energieversorgung in Industriestaaten, in: naturfreunde international, Nr. 4, Oktober 1983

Stiftung Altersheim Stapferheim

Lindenstrasse 1, 8810 Horgen

Unsere Heimleiterin tritt auf Ende 1985 altershalber zurück. Wir suchen deshalb auf 1. Januar 1986 oder nach Vereinbarung

Heimleiter-Ehepaar

Aufgaben:

Unser neuzeitliches privates Heim bietet Platz für 63 Alterspensionäre. Dem Heimleiter-Ehepaar obliegen folgende Aufgaben:

Leitung des Heims in betreuerischer und pflegerischer sowie betriebswirtschaftlicher Hinsicht, Personalführung sowie Administration und Rechnungsführung (mit Buchhaltung).

Dem Heimleiter-Ehepaar sind die technischen Belange anvertraut (Heizung, Alarmanlage usw.).

Anforderungen:

Wir wünschen gereifte Persönlichkeiten mit positiver Lebenseinstellung und Verständnis im Umgang mit älteren Menschen sowie Belastbarkeit.

Erfahrung und Ausbildung, die zur Bewältigung der vielfältigen Aufgaben nötig sind, sowie praktische Heimerfahrung sind erwünscht, jedoch nicht Bedingung.

Wir bieten:

Moderne Anstellungsbedingungen, schöne, geräumige Vierzimmerwohnung im Heim, eine vielseitige, selbständige und verantwortungsvolle Aufgabe.

Weitere Auskünfte erteilt gerne der Präsident der Stiftungskommission, Herr Gérard Stäubli, Tel. Geschäft 01 725 25 11 (oder 055 48 37 44) und Privat 01 725 16 32.

Ihre schriftliche Bewerbung mit Lebenslauf, Handschriftprobe, Zeugniskopien, Fotos und Referenzangaben senden Sie bitte bis 15. August 1985 an Herrn Gérard Stäubli, Präsident der Stiftungskommission Altersheim Stapferheim, Bergwerkstrasse 53, 8810 Horgen ZH.

Wir suchen auf 1. November 1985

Leiter/Leiterin für das Jugendhaus Arlesheim

im Vollamt oder evtl. in zwei Halbbamtsstellen

Aufgabenbereich:

- Leitung des Jugendhauses
- Mithilfe beim Aufbau des Jugendhauses
- Koordination und Administration, gemäss Konzept

Voraussetzungen: Erfahrung in der Jugendarbeit, handwerkliches Können und gestalterisches Geschick, selbständiges Arbeiten. Ausbildung als Jugend- oder Sozialarbeiter, als Werklehrer oder gleichwertige Ausbildung. Nähere Auskunft und das Konzept erhalten Sie bei Herrn Edgar Lienhart, Präsident des Vorstandes Trägerverein Jugendhaus Arlesheim, Mattweg 61, 4144 Arlesheim, Telefon 061 72 68 12, und Herrn Peter Leumann, Vizepräsident, Bruggweg 40, 4144 Arlesheim, Telefon 061 72 58 67.

Bewerbungen sind mit den üblichen Unterlagen bis zum 26.7.1985 zu richten an den Präsidenten des Vorstandes Trägerverein Arlesheim.

Trägerverein Jugendhaus Arlesheim:
Der Vorstand

Schulgemeinde Niederurnen Kanton Glarus

Auf Wintersemester 1985/86 – Schulbeginn 14.10.1985 – (Eintritt kann auch früher erfolgen) suchen wir an unsere dreiteilige Sekundarschule einen

Sekundarlehrer phil. I

Anmeldungen sind bis 30. Juli 1985 zu richten an den Schulpräsidenten:

René Kern, Espenstrasse 4a,
8867 Niederurnen, Telefon G 058
21 27 27, Telefon P 058 21 27 62

Der Schulrat

Wir suchen für unsere
Schadenabteilung
einige tüchtige

Mitarbeiter(innen)

die nach gründlicher Einarbeitung in ein sehr interessantes Tätigkeitsgebiet bereit sind, mit Herz und Verstand die sehr vielfältigen Probleme zu lösen.

Wenn Ihnen

- Sicherheit am Arbeitsplatz
- gute Anstellungsbedingungen
- eine sehr gute Altersvorsorge und ebensolche Sozialleistungen

etwas bedeuten, erwarten wir gerne Ihren Anruf. Wir werden Sie in einem ersten persönlichen Kontakt gerne über weitere Details dieser offenen Stellen informieren.

Verlangen Sie Herrn W. Meier,
Telefon 01 208 42 16.

Winterthur-Versicherungen
Regionaldirektion Zürich
Personaldienst

winterthur
versicherungen

Schweizerischer Lehrerverein

SCHWEIZERISCHE LEHRERKRANKENKASSE

Delegiertenversammlung

Am 8. Juni 1985 trafen sich die Delegierten der Schweizerischen Lehrervereinigung in Zürich zur Behandlung der ordentlichen Jahresgeschäfte.

Nach einem kurzen Referat über die Probleme im Zusammenhang mit der Kostenexplosion im Gesundheitswesen nahmen sie mit Genugtuung Kenntnis vom Jahresbericht und vom Abschluss der Jahresrechnung. Es war der Kasse wiederum möglich, ihre Reserven erfreulich zu erhöhen, resultierte doch bei Fr. 12 249 658.40 Einnahmen und Fr. 10 932 103.68 Ausgaben ein Vorschlag von Fr. 1 317 554.72. Damit steigt das Vermögen (inkl. Spezialfonds) auf Fr. 15 207 507.48. Das sehr gute Rechnungsergebnis ist allein dem Ertrag der Zusatzversicherungen und den beträchtlichen Zinseinnahmen zu verdanken.

Zu beachten ist ferner, dass der Mitgliederbestand leicht angestiegen ist und das Durchschnittsalter der Versicherten sich sogar geringfügig gesenkt hat.

Namens der Rechnungsprüfungskommission dankte Kollege Albert Maurer, Baden, dem Vorstand und der Verwaltung für ihren vorbildlichen Einsatz.

Einmütig wurden fünf Vakanzen im Bestand der Delegierten besetzt.

Gewählt wurden für die Sektion Basel-Stadt: Herr Josef Allenspach, Lehrer, Basel.

Aargau: Herr Ulrich Müller, Lehrer, Vogelsang b/Turgi.

Zürich: Frau Irma Liebherr, Lehrerin, Zürich; Herr Arthur Reiser, Reallehrer, Pfäffikon.

Luzern: Herr Peter Hunkeler, Lehrer, Luzern.

Für das laufende Geschäftsjahr konnte der Vorsitzende leider keine gute Prognose stellen, sind doch die Krankenscheinbezüge und die wöchentlichen Auszahlungen gegenüber dem Jahr 1984 unverhältnismässig angestiegen. Mit der Überweisung des Legats eines verstorbenen Mitgliedes aus dem Kanton Zürich für den Emil Graf-Fonds im

Betrage von Fr. 50 000.– wird das Fondsvermögen im Rechnungsjahr den Betrag von Fr. 500 000.– weit überschreiten.

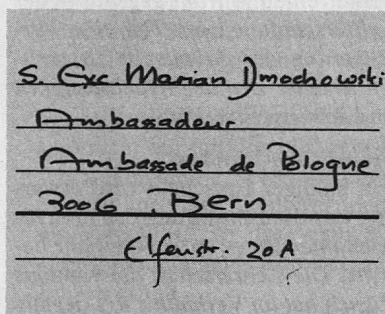
Ehrenpräsident gewählt

Ein wohl einmaliges Ereignis prägte das Geschäft Ehrungen.

Mit Akklamation ernannte die Delegiertenversammlung Herrn Heinrich Hardmeier zum Ehrenpräsidenten der SLKK.

Der Geehrte darf auf einen erstaunlich langen, fruchtbaren Dienst an der Kasse zurückblicken. Vor 50 Jahren wurde er in den Vorstand gewählt. 1941 erfolgte die Ernennung zum Vizepräsidenten und 1949 übernahm er das Präsidium. Dieses Amt bekleidete er mit Umsicht und unermüdlichem Einsatz. Liebe zur Aufgabe prägte seine präsidiale Tätigkeit, die er 1974 – also nach 25 Jahren – in die Hände seines Nachfolgers legte. Seither war es ihm möglich, bei guter Gesundheit im Dienste der Kasse als Vizepräsident Spezialaufgaben zu lösen. Er konnte dabei seinen reichen Schatz an Erfahrung – die auf dem Gebiete der Krankenkassen von besonderer Bedeutung ist – weiterhin zur Verfügung stellen. Mit der wohlverdienten Ehrung dankten die Delegierten Herrn Hardmeier für seine enorme Leistung.

Der feierliche Anlass wurde von geeigneten Musikvorträgen umrahmt.



Gewerkschaftlich-kollegiale Solidarität

Solidarität mit Solidarnosc ist in Polen eine gefährliche Sache; das musste bekanntlich ein Westschweizer Kollege, Clive Lörtscher, erfahren. Seine Sympathie für die Sache der gewerkschaftlichen Freiheitsbewegung hat zu seiner Inhaftierung geführt.

Solidarisch haben sich in der Schweiz verschiedenste Lehrerorganisationen für Clive Lörtscher eingesetzt, u. a. auch die SPR und der SLV. In einem Brief, der in gleichem Sinne sowohl von der SPR wie

vom SLV dem polnischen Botschafter in Bern zugestellt worden ist, heisst es:

Profondément choquée par l'arrestation en Pologne de Monsieur Clive Lörtscher, enseignant suisse romand, l'Association suisse des Enseignants se permet de solliciter un appui de votre part pour que les motifs de cette incarcération soient connus et que la libération de ce collègue intervienne dans les plus brefs délais.

Cette arrestation constitue un danger précédent pour la liberté des syndicalistes engagés dans des actions de solidarité dans le monde entier et nuit considérablement aux bonnes relations que les organisations syndicales de notre pays entretiennent avec les syndicats des pays de l'Est.

WORÜBER AUSLÄNDISCHE KOLLEGEN STAUNEN

Denkanstösse

Wir Schweizer haben die Pädagogik nicht erfunden, auch wenn wir dies gelegentlich als entfernte Nachfahren Pestalozzis meinen oder gar zu verstehen geben. Auch ausserhalb unserer Grenzen wird über Bildung, über Strukturen, Inhalte und Formen des Unterrichts nachgedacht und hat man jahrhundertalte Praxis. So ist es auch für uns aufschlussreich, mit ausländischen Kolleginnen und Kollegen über «Grundsätze» zu diskutieren und Erfahrungen auszutauschen. Nur wenn wir die Schule, Theorie und Praxis, unserer Nachbarn kennen, können wir entscheiden, was besser oder schlechter und was für unsere Verhältnisse angemessen ist.

Da besuchte vor nicht langer Zeit eine Delegation des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes die Ostschweiz und staunte bass und kam aus dem Kopfschütteln nicht heraus, als sie vernahm, dass jeder Kanton seine eigene Schulgesetzgebung hat. Zwar hat das Land Bayern, mit fast doppelt so viel Einwohnern wie die Schweiz, auch ein von den 10 andern Bundesländern abweichendes Schulgesetz; aber dass es für die kleine Schweiz deren 26 geben kann?! Noch eindrücklicher aber war die Einsicht in unser demokratisches Verfahren auch im Bereich der Schule: Mitsprache und Mitarbeit der Lehrer, demokratische Beratung im Parlament, Volks-

entscheid bei gesetzlichen Bestimmungen.

Da gab es etwelche *Denkanstösse*: «Basisdemokratie», Volksschule, Mitverantwortung, politische Bildung...

Mitverantwortung «zur Sache»

Letzthin waren Vertreter eines anderen Schulpartners, nämlich *bundesdeutsche Kultusminister*, Gäste der Konferenz der schweizerischen Erziehungsdirektoren; auch sie staunten nicht wenig (und waren von der Tatsache beeindruckt), dass da ein *Vertreter der Lehrerschaft* (nämlich der Präsident der KOS-LO) an den Verhandlungen teilnahm und selbst Mitspracherecht besitzt. Systemwidrig oder vielleicht eben doch dem System der Demokratie gemäss? *Wie wirkt sich solche Mitverantwortung auf die Politik der Lehrerverbände aus?* Wird da weniger polemisiert, weniger polarisiert, mehr harmonisiert?

«Swiss dressing»

In der Bundesrepublik (und anderswo) meldet sich neben den Lehrerverbänden auch die *organisierte Elternschaft* bei den Schulbehörden jeder Stufe. Sie wollen lokale Mitsprache in Schulfragen und wollen auch beim Kultusministerium angehört werden. *Unser helvetisches Modell mit Behördevertretern, Eltern und Lehrern in kommunalen Schulpflegen kennen sie nicht;* da wird lange am «grünen Tisch» ausgehandelt, wo bei uns aus sachlicher Kenntnis der lokalen Gegebenheiten eine Lösung viel rascher gefunden wird.

Haben wir von ausländischen Modellen zu lernen? Sind die Lehrerrechte und die Elternrechte unterschiedlich verwirklicht? Und sind die Abgrenzungen der Pflichten und Rechte und Kompetenzen bei uns «definitiv»?

Auch das ist *Kennzeichen der lebendigen Demokratie*, dass sie fähig ist, institutionalisierte Formen konkret zu erfüllen, sie aber auch zu wandeln, wenn veränderte Voraussetzungen dies erfordern.

Rudolf Widmer,
Präsident SLV

Sektionen



ZÜRICH

ZKLV gegen 29 Pflichtstunden

Einige Aufregung unter der Lehrerschaft im Kanton Zürich hat eine Vernehmlassung der Erziehungsdirektion zur Neuregelung der Pflichtstunden verursacht. Nach Gesetz kann ein Volksschullehrer noch immer bis zu 34 Stunden verpflichtet werden, in der Praxis liegen die Stunden um einiges tiefer, nämlich in vielen Gemeinden beim *gesetzlich vorgesehenen Minimum*:

- 30 Stunden für Unterstufe und Realschule,
- 28 für Mittelstufe und Sekundarschule,
- in dritten Klassen der Sek. bei 26.

Die Erziehungsdirektion möchte nun die Pflichtstundenzahl einheitlich festlegen, und zwar auf 29. Damit teilt sie die Lehrerschaft in zwei Gruppen, die einen profitieren, die andern verlieren. *Der Zürcher Kantonale Lehrerverein (ZKLV) lehnt die Vorlage klar ab.* Er ist ebenfalls für eine einheitliche Pflichtstundenzahl, nämlich 28, unter Wahrung des Besitzstandes von 26 für dritte Klassen der Sekundarschule. Es bedeutet einen *Affront gegenüber der Lehrerschaft, einem Teil eine Verlängerung der Arbeitszeit zuzumuten in einer Zeit der Arbeitslosigkeit und Arbeitszeitverkürzung.*

Französisch-Problem

Ein baldiger Entscheid wird erwartet, was die Einführung des *Französischunterrichtes ab 5. Schuljahr* betrifft. *Die Lehrerschaft des Kantons Zürich hat im Verhältnis 4:1 negativ entschieden.* Der ZKLV wird dem Erziehungsrat deshalb empfehlen, Französisch nicht einzuführen. os



BERN

Berner Lehrer und ihre Vereinsblätter

Anlässlich ihrer Abgeordnetenversammlung haben die Berner Lehrer über die Neuregelung zum Bezug der Vereinsblätter verhandelt.

Aufgehobenes «SLZ»-Obligatorium
Auf Ende März 1986 endet das Obligatorium zum Bezug der «SLZ»

durch die BLV-Mitglieder. Die Abonnentenverwaltung geht an die Druckerei Stäfa über. Der BLV ist bereit, in seinem Vereinsblatt und bei Informationsveranstaltungen an den Lehrerbildungsstätten für die «SLZ» zu werben, was der Sprecher der Redaktionskommission «BSB» ausdrücklich bestätigte. In den meisten Teilen soll das neue «Berner Schulblatt» *nicht Konkurrenz, sondern Ergänzung zur «SLZ»* sein.

Zukunft der «Berner Schulpraxis»

Der SLV hat den Vertrag zum Bezug der «Berner Schulpraxis» gekündigt. Da die Form der weiteren Zusammenarbeit zwischen beiden Partnern einerseits und die vereinsinterne Abgabe an die verschiedenen Stufenorganisationen andererseits noch nicht gelöst ist, musste die Behandlung dieses Punktes verschoben werden.

Neues Konzept

Für das «Berner Schulblatt» wurde einem neuen Konzept zugestimmt, welches als wichtigste Neuerungen Fotosatz und Zweifarbindruck vorsieht. -ng-

Die redaktionelle Zusammenarbeit wird fortgeführt; zumindest einzelne thematische Nummern der «Berner Schulpraxis» beabsichtigt die «SLZ» auch in Zukunft zu übernehmen. Statt Konkurrenz ein «Zusammen-Laufen»! J.

Pädagogischer Rückspiegel

AG: Didaktisches Zentrum

Ein didaktisches Zentrum als Ort der Information über Unterrichtsmittel und Gelegenheit zu Kursen wird *erst durch die Lehrerschaft zu dem gemacht, was es sein kann:* ein Ort der Orientierung über professionelle Hilfsmittel, eine Gelegenheit zu kollegialem Erfahrungsaustausch und eine Herausforderung, das eigene Verständnis von Unterricht und Bildung im Lichte anderer Konzepte zu prüfen und gegebenenfalls zu erneuern. Eine *Vorstufe zu einem «regelrechten» didaktischen Zentrum des Kantons Aargau* wurde am 19. Juni 1985 in Buchs bei Aarau als «Pendant» zum Kantonalen Lehrmittelverlag eröffnet, 13 Jahre nachdem eine grossrätliche Motion eine solche Institution gefordert und man sich, seit 1978, vorerst mit

Donnerstag

11

Juli 1985

Donnerstag
ES
Juli 1985

VIVENT LES
VACANCES!

Donnerstag
E
August 1985

Ihre «SLZ» erscheint
regelmässig alle 14 Tage

einer Dokumentations- und Beratungsstelle für Lehrmittel und Unterrichtshilfen begnügt hatte. Damit wird auch die Bestimmung des Schulgesetzes von 1981 erfüllt, in der es heisst (§ 64): «Zur Beschaffung der Lehr- und Lernmittel unterhält der Kanton einen Lehrmittelverlag und ein didaktisches Zentrum.» Neu können nun in den Räumlichkeiten *Fortbildungskurse* durchgeführt werden, und die erweiterte permanente Ausstellung von didaktischer Literatur und Lernhilfen sowie jeweiligen Neuheiten steht sowohl den verschiedenen Fachkommissionen, der Lehrerschaft, aber auch *Eltern und Behörden* zur Verfügung. Firmen haben die Möglichkeit, ihre Materialien während einiger Zeit auszustellen und Kurse anzubieten. «Physik an der Oberstufe» bildet den ersten Schwerpunkt des didaktischen Zentrums; an Kursnachmittagen wird unter Leitung eines erfahrenen Sekundarlehrers und mit Hilfe gut ausgerüsteter Werkplätze gezeigt, wie physikalische Phänomene «handgreiflich» und sinnfällig erfahren werden können. Weitere exemplarische Themen werden ausgearbeitet; für die kantonale Lehrerfortbildung und für Initiativen der Lehrerschaft ergeben sich neue Möglichkeiten. J.

Hinweise

ZEUS - ORIENTIERUNG IN FACHLITERATUR

Was an pädagogisch-didaktischer Literatur in deutscher Sprache veröffentlicht wird, ist weder vom Praktiker noch vom Erziehungswissenschaftler im Alleingang zu überblicken; es braucht eine *institutionalisierte und zuverlässige Erfassung und Kategorisierung*. Während Jahren besorgte dies Heiner Schmidt im «Pädagogischen Jahresbericht der Lehrerbücherei Duisburg», dessen Erscheinen 1982 (aus Spargründen) eingestellt worden ist. Nun gibt es ein *Nachfolgeorgan, in erweiterter und verbesserter Konzeption: ZEUS, Zentralblatt für Erziehungswissenschaft und Schule*; am 29. März 1985 ist Teilband 1/1985 (Jahrgang 1 der Neuen Folge) erschienen; auf 297 Seiten werden Zeitschriftenbeiträge, Buchver-

öffentlichungen, Rezensionen, Zeitungsartikel der Monate Januar/Februar 1985 (Redaktionsschluss 28.2.85) erfasst; dieser «*time lag*» (Intervall zwischen Publikation und systematischem Nachweis im Dokumentationsorgan) ist *aussergewöhnlich kurz* und könnte allein durch Abfragen von Datenbanken wie Eudised in Teilgebieten (nicht aber im gesamten Umfang der Dokumentation) übertroffen werden; forschende wie lehrende Wissenschaftler, aber auch Studenten, Journalisten und Redaktoren und an bestimmten Themen interessierte Praktiker haben mit ZEUS ein unschätzbbares, die Arbeit erleichterndes («Zeit ist auch Geld») *Instrumentarium* zur Verfügung; nicht unwesentlich ist, dass die bewährten Deskriptoren der «Erziehungswissenschaftlichen Dokumentation» in den «Pädagogischen Jahresberichten» beibehalten worden sind und so *zusätzliche* 320000 Fundstellen erschlossen werden.

Nachfolgend noch einige *Daten zum Konzept*:

- erfasst werden rund 430 deutschsprachige sowie verschiedene anderssprachige westeuropäische und selbst amerikanische *Fachzeitschriften*; auch die *wichtigsten schweizerischen Organe* sind erfasst
- ausgewertet werden 32 *Tages- und Wochenzeitungen*, u. a. «NZZ», «Frankfurter Allgemeine Zeitung», «Le Monde», «Times Education Supplement», «Time Magazin», «Weltwoche», «Die Zeit».
- Wichtige *Buchveröffentlichungen* sind nicht nur mit den bibliografischen Angaben geboten, sondern es wird auch das Inhaltsverzeichnis aufgeführt, so dass man ein «autorgebundenes» Konzept des Inhalts erhält
- schliesslich werden gewichtige *Rezensionen* aufgeführt
- ein *Autoren-* und ein differenzierter *Sachindex* erschliessen die Fülle der Informationen

Die vorgesehenen 6 Teilbände (jeweils zwei Monate Berichtszeit) des Zeus sind erstaunlich preiswert (Institutionen je Band DM 65.-, Privatpersonen DM 45.-); was dadurch an Arbeitsaufwand und an inhaltlicher Orientierung und produktiver Substanz gewonnen werden kann, ist unschätzbar. L. Jost

Schweizerische Pädagogische Bibliografie

Die Schweizerische Dokumenta-

tionsstelle für Schul- und Bildungsfragen, Genf, stellt in verdankenswerter Weise eine Bibliografie der zum schweizerischen Schul- und Bildungswesen erscheinenden Bücher und Zeitschriftenartikel zusammen, geordnet nach einem thematisch stark differenzierten Raster. Vor kurzem ist der *Band 1982* erschienen; Sach- wie Namenregister erlauben rasche Orientierung über die aktuellen Themen im Bildungsbe-
reich. J.

Kartause Ittingen

Die 1152 gegründete Augustinerprobstei, 1461 von den Kartäusermönchen übernommen, ist heute ein lebendiges kulturelles Zentrum im Bodenseeraum. Margrit Früh, Hans Peter Mathis und Robert Füller zeigen in einem stattlichen Band (123,5 cm x 22,5 cm, 156 S., mit 84 Bildtafeln) die geschichtliche und kunsthistorische Bedeutung der sorgfältig restaurierten Kartause sowie ihre heutige Zweckbestimmung (u. a. Kunstmuseum des Kantons Thurgau, Tagungszentrum); die aussagekräftigen Aufnahmen Hans Baumgartners geben den klösterlichen Geist und die «kunstarchäologischen Formen» der bemerkenswert erhaltenen Kulturstätte eindrücklich wieder. J. (Verlag Huber, Frauenfeld, 1985)

Offenes Wort

«Offenes Wort», «Monatsschrift über Probleme der Jugend in Schule, Kirche und Familie», enthält in der April-Ausgabe eine Reihe ernst zu nehmender Texte unter dem Thema «*Kritiker der Zeit - Rufer in der Wüste*». Mit Ausschnitten aus Publikationen oder neuen Texten kommen zum Wort: Paul Tillich, Walter Nigg, Emil Brunner, Helmut Thielicke, Papst Johannes Paul II, Christa Meves, Lothar Kaiser, Leonhard Jost, Hartmut von Hentig, aber auch zwei Maturanden mit Gedanken zum Bild «*Verzweiflung und Empörung*» von Ernst Barlach.

«Offenes Wort» bietet in schlichter Aufmachung aussergewöhnlich viel Substanz und sei Pädagogen, die über die Information hinaus geistige (weltanschaulich offene, insgesamt religiös ausgerichtete) Orientierung suchen, erneut empfohlen. J. *Jahresabonnement* (12 Nummern, Manuskriptdruck, je ca. 24-32 Seiten, Fr. 22.-) zu bestellen beim Schriftleiter Heini Gut, «Offenes Wort», Rudishaldenstr. 23, 8800 Thalwil.



SONDERSCHULE KINDERHEIM KRIEGSTETTEN

Auf Herbst 1985 suchen wir an unsere heilpädagogische Sonderschule für lernbehinderte und schulbildungsfähige, zum Teil verhaltensgestörte Kinder

Logopädin/Logopäden

für ein Teilzeitpensum von 22 Wochenstunden.

Von Ihnen erwarten wir Freude und Engagement, in einem Kinderheim nach einem behindertenorientierten umfassenden Therapieansatz zu arbeiten.

Anfragen und schriftliche Bewerbungen richten Sie bitte an:

Walter Stotz, Päd. Leiter, Sonderschule Kinderheim, 4566 Kriegstetten, Telefon 065 35 14 14

Wir sind ein Verein, der das Schweizer Brauchtum pflegt, und suchen per sofort oder nach Vereinbarung

Singleiter(in)

Für nähere Auskünfte steht Ihnen Herr O. Gehrig (Telefon 065 71 16 42) gerne zur Verfügung. Trachtengruppe Wangen und Umgebung

Oberstufen-Schulkreis Kerenzen-Mollis

Gegenwärtig behelfen wir uns mit einem Stellvertreter, hoffen aber, auf den Herbst dieses Jahres, spätestens am 15. Oktober, eine(n) ausgebildete(n)

Reallehrer(in)

zu finden. Sie würden an einem einmalig schönen Ort (Obstal- den liegt über dem Walensee), in einem jungen, kollegialen Team und mit einer verständnisvollen Behörde unterrichten und zusammenarbeiten.

Die Realschule des Oberstufen-Schulkreises liegt, wie schon erwähnt, in Obstal- den und wird von Molliser und Kerenzer Kindern besucht.

Für Sportbegeisterte finden sich in Filzbach, der Nachbargemeinde, ein schönes Skigebiet, ein Hallenbad und weitere Sportanlagen. Erwandern lässt sich das ganze Gebiet des Kerenzers inklusive Mollis auf herrlichen Pfaden.

Fühlen Sie sich angesprochen? Wir würden uns auf ein Telefon oder besser noch eine schriftliche Bewerbung freuen. Sie ist zu richten an: Herrn Walter Pianezzi, Schulpräsident, Rüf- sand, 8753 Mollis, Telefon 058 34 17 29.

Lauenen bei Gstaad

Zu vermieten

Ferienlager im alten Schulhaus

80 bis 100 Schlafplätze, neu eingerichtete Küche, Ess- und Aufenthaltsraum usw. Geeignet für Ferienlager, Skilager, Landschulwochen. Schönes Wandergebiet, Skilift

Günstige Daten – Sommer: 20. Juli bis 2. August; 15. bis 31. August 1985; Winter: 25. Januar bis 16. Februar; 23. Februar bis 2. März 1986

Anfragen nimmt entgegen: Jakob Frick, Dorf, 3782 Lauenen, Telefon 030 5 31 62

Wir suchen auf Herbst 1985 für die Mittel- und Oberstufe einen

Gartenbaulehrer

Interessenten richten ihre Bewerbung an die Konferenzleitung. Rudolf Steiner-Schule Basel
Jakobsbergerholzweg 54, 4059 Basel



Die gute
Schweizer
Blockflöte

Ferienheim «Bümplizer-Huus» Saanenmöser

Ausgangspunkt für Wanderungen und Touren; für Spiel und Sport. Mitten im Skigebiet. Geeignet für geführte Gruppen, 50 Plätze in Vierer- und Zweierzimmern, moderne Küche für Selbstkocher, Elektrospeicherheizung, Duschen.

1985 noch frei: ab 14.10. **Winter 1986 noch frei:** 11.–19.1.1986, 17.–22.2.1986

Auskunft erteilt: René Weber, Kappelenring 52d, 3032 Hinterkappelen, Telefon 031 36 16 43 (abends).

Probleme im Schuldienst?

Das klärende Gespräch zur rechten Zeit mit einem erfahrenen Fachmann.

Dr. phil. Erich Klee,
8008 Zürich-Stadelhofen,
Falkenstr. 26, Tel. 01/69 51 40

Ski- und Ferienhaus Furggllis, Tschlertschen GR

1663 m ü. M.

Ideal für Ski- und Wanderlager, Landschulwochen, Schulreisen, Vereinsausflüge. 60 Betten, Halb- und Vollpension, ganzjährig geöffnet. Neues, modern eingerichtetes Haus.

Auskunft und Anmeldung: Skihaus Furggllis, 7064 Tschlertschen, Telefon 081 32 14 14

1900 m **Alpinum
Schatzalp** *Davos*

**EINZIGARTIGER
BOTANISCHER
ALPENGARTEN**

Die Pracht von 1000 Gebirgspflanzen in 800 verschiedenen Arten erleben. Leicht erreichbar ab Bergstation Schatzalp.

**PANORAMA-RESTAURANT
SCHATZALP**

Heimelige, rustikale Atmosphäre.

Prächtige Sonnenterrasse.

SCHATZALP-BAHNEN

ab Davos-Platz. Bringen Sie preisgünstig in die Aussichtsregion Schatzalp/Strela.

Informationen:
Tel. 083 3 54 32 oder
083 3 58 35



Kurs-Tips

Ganzheitliche Konzepte

des Lernens aus neuropsychologischer und pädagogischer Sicht
16.–20. September 1985 auf Schloss Ringberg/Bayern

Internationale Konferenz in Zusammenarbeit mit dem Max-Planck-Institut für Neurobiologie, Göttingen.
Referenten: Prof. W. Seiffert, Prof. J. Eccles, Prof. B. Fittkan, Prof. M. Müller-Wieland, Prof. Schneider, Prof. E. Philipov, Max Feurer u. a. m.

Teilnahmeunterlagen vermittelt Max Feurer, Binnigerstrasse 25, 4103 Bottmingen, Telefon 061 47 95 66.

Vielseitiges Spielen

29. Juli bis 2. August, im Spiel- und Kurshotel Sternen in Brienz
Spiele ohne Verlierer; Spiele für Unterricht, Pausenplätze und Lager; New Games für Spielfeste; Alte und neue Spiele aus aller Welt; Begegnung im Spiel und im Gespräch

Für Lehrkräfte aller Stufen und interessierte Erwachsene

Programm und Anmeldung:

Spielhotel, 3855 Brienz, Telefon 036 51 35 45 (Hans Fluri, Spielpädagoge)

KURSANZEIGEN

der
Arbeitsgemeinschaft
Deutschschweiz
für Lehrerfortbildung
(AGD LFB)



In dieser Rubrik werden ausgewählte Kurse der Mitgliederorganisationen AGD LFB angezeigt. Detailangaben sind bei der jeweiligen Anmeldestelle erhältlich.

Sprachunterricht Unterstufe:

Lesen – Rechtschreibung

14. bis 18. Oktober in Bottighofen TG

Leiter:

Heidi Hofstetter, Bottighofen;
Prof. Kurt Meiers, Reutlingen/BRD

Kursthema:

Arbeit am Lesestück/Gedicht –
Üben im Lesen – Lesefehler –
Begegnung mit einem Kinderbuchautor –
Rechtschreiben

Kurskosten: Fr. 190.–

Anmeldung bis 31. August an Frau
E. Stähli, Steigerzelg 17, 8280
Kreuzlingen

Spielpädagogische Ausbildung

Für alle, die mit dem «homo ludens» (gleich welchen Alters) beruflich zu tun haben, besteht neu eine Gelegenheit, sich intensiv mit spielpädagogischen Fragen auseinanderzusetzen und sich entsprechendes Wissen und Können anzueignen:

Hans Fluri, Spielpädagoge, und Eva Fluri, Kommunikationstherapeutin, bieten in ihrem Spiel- und Kurshotel am Brienzensee (Hauptstrasse 92, 3855 Brienz) einen systematischen *Seminarkurs für Spielpädagogik* an. Er umfasst 20 Wochen (21. Oktober 1985 bis 21. März 1986) inkl. sechs Wochenenden. Die Ausbildung erstreckt sich auf Theorie wie Praxis, unter Beizug kompetenter Dozenten.

Als Teilnehmer werden erwartet: Lehrer, Seminarlehrkräfte, Kindergärtnerinnen, Sozialarbeiter, Erwachsenenbildner, auch Stellenlose, die eine sinnvolle Weiterbildung unternehmen möchten.

Detailprogramm durch: H. und E. Fluri, Spiel- und Kurshotel, 3855 Brienz (Telefon 036 51 35 45). Vgl. auch Inserat auf Seite 2.

Erni-Plakat-Aktion abgeschlossen

Die in «SLZ» 10/85 lancierte Aktion einer verbilligten Abgabe der aufrüttelnden Plakate Hans Ernis zum Schutze von Wasser, Wald und Luft ist, wie angekündigt, abgeschlossen worden; wir danken der grafischen Anstalt *Wolfensberger AG, Bederstrasse 109, 8002 Zürich*, für den Versand der bestellten Plakate sowie dem Sekretariat des SLV für die spesenfreie Rechnungsstellung. Wir sind überzeugt, dass die Grafiken Ernis bei Jugendlichen und Erwachsenen ökologische Verantwortung erwecken, und dies in einem unerwartet grossen Kreis: *Bis 18. Juni (Ende der verbilligten Abgabe) sind insgesamt 4675 «Ernis» bestellt worden.* Vgl. Detailzahlen Seite 3. J.

Franz Auf der Maur u. a.

Der Niesen

79 Seiten, 51 Schwarzweiss-, 5 Farbbilder, kart. Fr. 19.–
Der Niesen: ein Berg – ein Wahrzeichen. Er ist Ausflugsziel für jung und alt, aber auch ein einmaliger Lebensraum für Fauna und Flora.

haupt für bücher Falkenplatz 14
3001 Bern

Buchaktion



1823 verkehrte zwischen Genf und Ouchy der aus Holz gebaute «Guillaume Tell», das erste Dampfschiff in helvetischen Gewässern. Das «Maschinenzeitalter» hatte auch bei uns Einzug gehalten. Die Dampfschiffahrt ist nur ein Teilgebiet technischen Fortschritts, aber es steht in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen. Am Beispiel der Schifffahrt auf dem Zürichsee lassen sich die vielfältigen Zusammenhänge, geschichtlich, wirtschaftlich, politisch und kulturell spannend und informativ aufzeigen. Als neue Buchaktion bieten wir unseren Lesern an:

150 Jahre Dampfschiffe auf dem Zürichsee. Vom ersten Dampfer zur modernen Flotte

ein prachtvoll ausgestattetes Jubiläumsbuch, reich illustriert (zusätzlich noch ein Farbposter mit drei Stimmungsbildern vom Zürichsee), 170 S.,

«SLZ»-Leser erhalten das Werk über das Sekretariat des SLV zum Preise von Fr. 20.– (inkl. Versandkosten) statt für Fr. 25.–.

Lehrer, nicht nur «Seebuben» und Zürichsee-Anwohner, finden darin aufschlussreiche Darstellungen und Anregungen auch für ihren Unterricht.

Coupon (einsenden an Sekretariat SLV, Postfach 189, 8057 Zürich)

Ich bestelle ____ Ex. «150 Jahre Dampfschiffe auf dem Zürichsee» zum «SLZ»-Leserpreis von Fr. 20.– (inkl. Verpackung und Porto, statt Fr. 25.–)

Name _____

Adresse _____

PLZ/Ort _____

Datum _____

Unterschrift _____

Ferien, Reise, Erholung

PR-Beitrag

Das hat es bisher noch nicht gegeben: eine Super-Schiffsreise mit einem soeben fertiggestellten Schweizer Hotelschiff auf Frankreichs Kanälen und über die Vogesen!

Das Reisebüro Mittelthurgau in Weinfelden, seit 15 Jahren für ganz besondere Reisen bekannt, bietet als erster Reiseveranstalter Schiffsreisen auf Frankreichs Kanälen mit dem neu erbauten Schweizer Hotelschiff «MS Lorraine» an. Das Superschiff hat grosse Kabinen mit Dusche und WC, einen grossen Speisesaal, eine Schiffsbar, einen Aufenthaltsraum und ein einladendes Sonnendeck, der ideale Rahmen für echte Erholung.

Aber mit dem Hotelschiff über die Vogesen – ob die uns da nicht auf den Arm nehmen? Das wäre ja nun wirklich nicht im Sinne des Reisebüros Mittelthurgau.

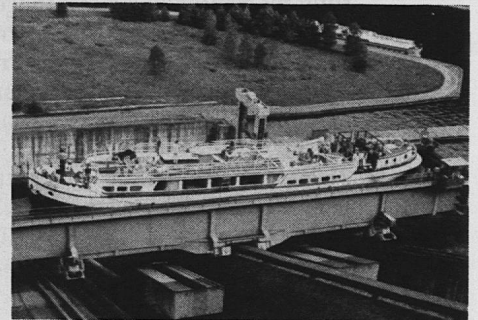
Des Rätsels Lösung: Die Franzosen haben schon im letzten Jahrhundert das ganze Land mit Wasserstrassen erschlossen und kurzer-

hand die Vogesen mit Schleusen, Tunnels und Brücken «bezwungen». Dass die Kombination von Wasserstrasse und Gebirge zu einer tollen Erlebnisreise werden muss, liegt auf der Hand. Wenn Sie Ferien suchen, die Ihnen abseits der Heeresstrassen viel Ruhe, schöne Landschaften, Gesellschaft unter Gleichgesinnten und, gewissermassen als Zugabe, noch eine einmalige Schifffahrt bietet, dann sind Sie auf unserer «MS Lorraine» herzlich willkommen.

Natürlich fehlt auch das kinderfreundliche Angebot nicht: In den Kabinen lassen sich problemlos Zusatzbetten aufstellen, so dass Kinder nur einen bescheidenen Aufpreis (Fr. 120.– bis Fr. 190.–) zahlen. Grundpreis der 4-Tage-Fahrt Fr. 690.–, 8-Tage-Fahrt Fr. 1290.–. Das 8-Tage-Programm führt von Basel nach Strassburg, durch den Wald von Saverne, durch das Zornthal über das Hebewerk Arzviller, wo das Schiff 50 m angehoben wird, Tunnels mit 475 bzw. 2306 m Länge, nach Niderviller. Vorbei an den Speicherseen von Gondrexange, dem Naturschutzgebiet von Lothringen, via Sarregue-

mines nach Saarbrücken und zurück nach Basel.

Wer gerne ein paar Tage vollkommene Ruhe sucht, sollte das gesamte Programm beim Reisebüro Mittelthurgau, 8570 Weinfelden, Telefon 072 22 46 77, verlangen, wo man auch gerne weitere Auskünfte erteilt.



Das Schiffshebewerk Arzviller mit 50 m Hubhöhe; es erspart nicht weniger als 17 Schleusen!

Ferienheim Fraubrunnen in Schönried, 1300 m ü. M.

Auf der Sonnenterrasse des Saanenlandes.

Eignet sich gut für Ferienlager, Landschulwochen, Tennis- oder Wanderlager für Kinder und Erwachsene. 2 Häuser, Zimmer und/oder Massenlager. Halb- oder Vollpension. Günstige Preise.

Auskunft erteilt: Peter Wittwer, 3313 Büren zum Hof, Telefon 031 96 78 26

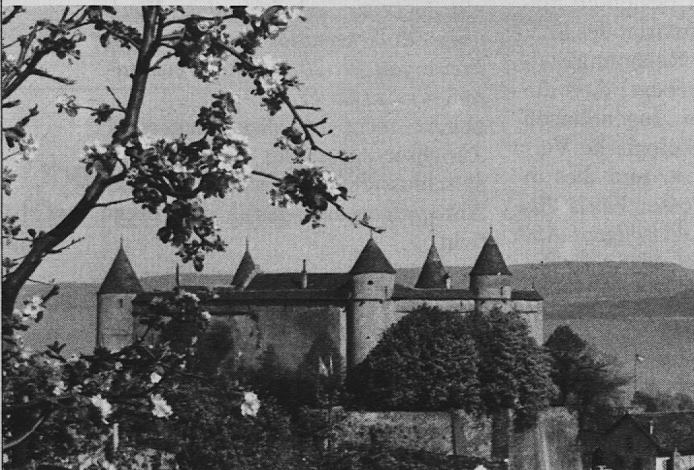
Tschierv GR (Münstertal)

Chasa Alpetta, schönes Ferienlager, Sommer (Nähe Nationalpark), Winter (Nähe Skigebiet, Langlaufloipe).

Auch geeignet für Klassenlager. Für Selbstkocher, 45 Plätze.

Auskunft: Familie Oswald, Telefon 082 8 11 94

Besuchen Sie Schloss Grandson



Zeuge der berühmten Schlacht bei Grandson, welche Karl der Kühne 1476 den Eidgenossen lieferte, ist das Schloss lebendige Geschichte.

Rittersaal
Automobilmuseum
Waffen und Harnische

Folterkammer
Schlachtenmodelle
Waffensaal

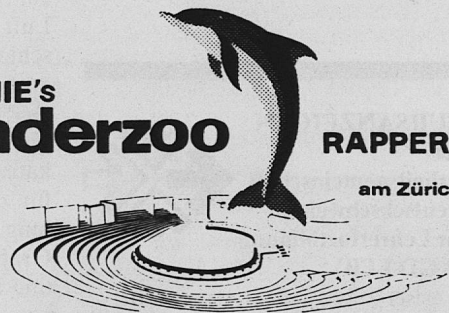
Täglich geöffnet von 9 bis 18 Uhr

Für Auskunft (auch Deutsch): Telefon 024 24 29 26

KNIE'S
Kinderzoo

RAPPERSWIL

am Zürichsee



Grosse Delphin-Show

Bei jeder Witterung mehrmals täglich kommentierte Vorführung im gedeckten Delphinarium.

Dazu über 400 Tiere aus aller Welt. Elefanten- und Ponyreiten, Rösslitramp und viele Attraktionen.

Neu: Elefantenbaby geboren am 24. Mai 1985

Preiswertes Selbstbedienungsrestaurant – Picknickplätze mit Feuerstellen

Täglich geöffnet von 9 bis 18 Uhr
(Juni bis August bis 19 Uhr)

Kollektiveintritt für Schulen: Kinder (bis 14 Jahre) Fr. 2.–, Erwachsene Fr. 4.50, Lehrer gratis

Auskünfte: Zoobüro, Telefon 055 27 52 22

Zahlen, nichts als Zahlen?

Die Auswertung der Volkszählung von 1980 hat folgende Berufe in Unterricht und Erziehung unterschieden

	Total	♂	♀
Hochschullehrer	3 214	2 881	333
Mittelschullehrer	10 381	7 652	2 729
Sekundarlehrer	11 820	8 123	3 697
Primarlehrer	35 562	15 612	19 950
Berufs- und Fachschullehrer	21 254	8 043	13 211
Sonderschullehrer, Heilpädagogen	4 797	1 300	3 497
Musik- und Gesanglehrer	5 488	2 103	3 385
Zeichenlehrer	1 078	683	395
Turn-, Sportlehrer	4 527	2 670	1 857
Autofahrlehrer	2 307	2 126	181
Privatlehrer	493	130	363
Kindergärtnerinnen	7 050	10	7 040
Krippenleiterinnen, Hortnerinnen	1 648	5	1 643
Sozialpädagogen, Erzieher	4 950	1 716	3 234
Übrige Lehrkräfte und Instruktoren	3 769	2 190	1 579
Total Berufe in Unterricht und Erziehung	118 338	55 244	63 094

Zum Vergleich:

	Total	♂	♀
Psychologen, Psychotherapeuten	2 074	1 020	1 054
Soziologen, Politologen	291	183	108
Personalfachleute	3 106	2 573	533
Berufsberater	662	410	252
Ordinierte Geistliche, Pfarrer	5 721	5 452	269
Sonstige Seelsorger	2 199	1 161	1 038
Heilsarmisten	254	105	149
Sozialfürsorger, Sozialarbeiter	5 259	1 903	3 356
Kunstabildhauer	449	379	70
Kunstmaler	2 354	1 655	699
Kunstgewerber (O.N.A.)	609	255	354
Grafiker, Zeichner grafisch-künstlerischer Richtung	5 572	3 725	1 547
Innenarchitekten	1 481	1 219	262
Dekorationsgestalter (Dekorateure)	3 772	2 097	1 675
Fotografen, Kameralleute	3 470	2 783	687
Komponisten, Musiker	3 356	2 628	728
Sänger	491	231	260
Tänzer, Tanzlehrer	886	186	700
Schauspieler	875	504	371
Produzenten, Regisseure, Spielleiter	814	677	137
Bergführer, Fremdenführer	578	297	281
Berufssportler	225	212	13
Hilfsarbeiter, Tagelöhner ohne nähere Tätigkeitsangabe	31 498	20 196	11 302
Arbeitskräfte mit nicht bestimmtem Beruf	55 947	30 480	25 467

Ganzarbeitslose in Unterricht und Erziehung

Kantone	Unterricht und Erziehung insgesamt			davon					
				Primarlehrer			Kindergärtnerinnen, Krippenleiterinnen		
	Männer	Frauen	Total	Männer	Frauen	Total	Männer	Frauen	Total
Zürich 1981	8	15	23	2	9	11	-	2	2
Zürich 4.1984	64	110	174	17	44	61	-	18	18
Zürich 4.1985	50	116	166	21	56	77	-	19	19
Bern 1981	20	26	46	13	20	33	-	3	3
Bern 4.1984	99	175	274	58	114	172	-	18	18
Bern 1985	59	149	208	27	85	112	-	21	21
St. Gallen 1981	3	6	9	2	5	7	-	1	1
St. Gallen 1984	34	34	68	16	24	40	-	4	4
St. Gallen 1985	29	46	75	11	35	46	-	1	1
Tessin 1981	49	92	141	37	80	117	-	4	4
Tessin 1984	51	127	178	23	77	100	-	24	24
Tessin 1985	34	77	111	16	35	51	-	16	16
CH 1981 Total	161	254	415	91	159	250	-	35	35
CH 4.1984	499	821	1320	202	424	626	1	114	115
CH 4.1985	471	828	1299	187	407	594	2	116	118

Die vollständigen Listen (spezifiziert nach Kantonen sowie Städten mit Arbeitsamt) sind beim Sekretariat SLV erhältlich.

Statistische Denkanstösse

«Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren

Sind Schlüssel aller Kreaturen...

Dann fliegt vor einem geheimen Wort

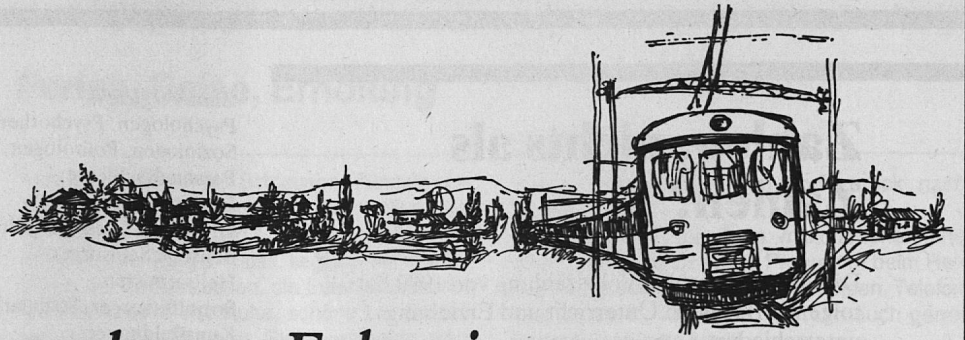
Das ganze verkehrte Wesen fort»

Unsere Zeit glaubt nicht, wie NOVALIS, an eine neue Ordnung durch magisch-mystische Erlösung aus einer überirdischen Welt. Die in den Zahlen dieser Seite versteckten Probleme sind für alle, die es betrifft, hautnah, und sie erfordern rationale, sowohl politische wie persönliche Lösungen.

Allerdings, die Zahlen trügen: Es sind viel mehr als Lehrkraft Ausgebildete «stellenlos», sie haben ein (nicht existenzsicherndes) Teilpensum, üben andere Beschäftigungen aus, sind (noch) nicht gemeldet usw. Jeder einzelne Fall wiegt mehr als die statistische Quantität.

Interessant ist bei der Zusammenstellung aller «Berufe in Unterricht und Erziehung» die Frage, wie viele der professionell spezialisierten Tätigkeiten eine Lehrkraft auf der Volksschulstufe im Rahmen ihrer bildenden Aufgaben als «Generalist» auch ausübt, als «Amateur», als engagierter und begeisternder Liebhaber.

J.



Schulreisen · Klassenlager · Exkursionen

Berghaus Rinderberg/ Zweisimmen

Mitten im Skizirkus «Weisses Hochland». Mit Gondelbahn oder zu Fuss erreichbar. Geeignet für Schulen, Vereine, Familien. Für Sport- und Wanderwochen, Schulreisen, botanische Exkursionen. Gruppenunterkunft und Zimmer. Warm- und Kaltwasser. Moderne Küche zum Selberkochen. Bergrestaurant nebenan.
Auskunft und Vermietung: Ski-Club Allschwil, Margrit Baier, Langgartenstrasse 2, 4105 Biel-Benken, Telefon P 061 73 50 35, Telefon G 061 42 54 30

Winterferien

Pension Christiana
3901 Saas Grund

Schönes Haus, drei Minuten von der Talstation Kreuzboden-Hohsaas, fünf Minuten von der Eisbahn. Platz für 40 Personen. Vollpension Fr. 25.–

Familie Norbert Burgener, Tel. 028 57 24 79 oder 028 57 24 85

Ferienhaus Britannia

Saas Almagell bei Saas Fee

Ideales Ferienhaus für Schul-, Ski- oder Ferienlager. 55 Betten (Fünfer-, Vierer-, Dreier- und Zweierzimmer). Grosser Essraum, separater Spielraum, grosse Spielwiese. Moderne Küche für Voll- oder Halbpension sowie für Selbstkocher. Zentral gelegen, 50 m neben Sesselbahn zum Skigebiet.

Auskunft: Fam. A. Zurbriggen
Ferienhaus Britannia, 3905 Saas Almagell
Telefon 028 57 27 35 oder 028 57 16 76 (Hotel Olympia)

Ski- und Ferienhaus Satus Wiedikon Tannenheim/Flumserberg 1280 m ü. M.

Gut ausgebautes Haus, über 60 Schlafplätze, 2 Aufenthaltsräume, moderne Küche, Duschenraum, Hallenbad in der Nähe.

Eignet sich vortrefflich für Klassen- und Ferienlager. Preis pro Logiernacht: Kinder Fr. 6.50, Erwachsene Fr. 9.–, alles inbegriffen.

Anfragen und Reservationen (bis 20 Uhr):
Hans Germann, Gutstrasse 107, 8055 Zürich, Telefon 01 491 48 79

Hotel-Pension Hari, Schlegeli

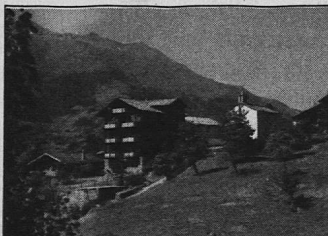
Mitglied des Verbandes Christlicher Hotels

Unsere Häuser liegen abseits vom Verkehrslärm auf einer schönen Sonnenterrasse, nur zehn Minuten vom Dorfzentrum entfernt. Alle Zimmer haben fliessend Wasser, teilweise WC und Dusche oder Bad, einige auch eine Kochnische. Reichhaltiges Frühstücksbuffet, gute und bekömmliche Küche, einfache Diät ohne Aufpreis. 100 Betten. Grosszügige Kinderrabatte.

Pension Hari, Schlegeli, 3715 Adelboden, Tel. 033 73 19 66

Oberrickenbach, Wolfenschiessen Bannalp

Zu vermieten ab Winter 1985/86 in neu erstelltem Beherbergungsbetrieb moderne, komfortable Massenlager in verschiedenen Grössen mit grossräumiger, guteingerichteter Küche und Nebenräume. Anfragen bitte an Josef Bissig-Maeder, Urnerstafel, Bannalp, 6386 Oberrickenbach NW, Telefon 041 65 15 75.



Bergschule Rittinen/Grächen

auf der Sonnenterrasse des Zermattertales mit einmaliger Aussicht. Zahlreiche Wandermöglichkeiten. Schönes Skigebiet. Geeignet für Schul- und Ferienlager. Selbstkocher. Günstige Preise.

Auskunft: E. Truffer, Ried, 3924 St. Niklaus
Telefon 028 56 15 52 oder 56 17 81

**Engagieren Sie sich auch
als Mitglied des SLV**

250 Gastgeber

erreichen Sie mit KONTAKT – das gibt echte Preis- und Leistungsvergleiche!



**KONTAKT 4419 LUPSINGEN
TELEFON 061 96 04 05**

«Wer, wann, wieviel, wie, wo und was?»

Churwalden

Schaffhauser Jugendzentrum

2 moderne Häuser mit je 44 Betten in Vierer- und Zweierzimmern. Vollpension. Ideale Einrichtungen für Schulverlegungen, Ferien- und Skilager.

Noch frei: 21.–28. September 1985
11.–19. Januar 1986

Maurus Camenisch
Telefon 081 35 17 35



Lager:
Zimmer mit 2, 3, 4
und 8 Betten.
Etagedusche, Etagen-WC.
Ideal für Ihre Schulreise
ins Aletschgebiet.

Kuhboden im Aletschgebiet

Familie Peter Imwinkelried-Garbely
CH-3984 Friesch Kuhboden (VS)



Lehrerzeitung

erscheint alle 14 Tage

130. Jahrgang

Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein

Sekretariat: Ringstrasse 54, Postfach 189, 8057 Zürich, Telefon 01 311 83 03 (01 312 11 38, Reisedienst)
Zentralpräsident:
Rudolf Widmer, Wissegg, 9043 Trogen

Redaktion:

Chefredaktor: Dr. Leonhard Jost, 5024 Küttigen, Telefon 064 37 23 06
Heinrich Marti, 8750 Glarus, Telefon 058 61 56 49
Hermenegild Heuberger, 6133 Hergiswil bei Willisau, Telefon 045 84 14 58
Christian Jaberg, Postfach, 3043 Uettilgen (Telefon 031 82 28 36), Redaktor des «Berner Schulblatt», zuständig für Einsendungen aus dem deutschsprachigen Teil des Kantons Bern
Dr. Daniel Moser, Seminarlehrer, Steigerweg 26, 3006 Bern (Telefon 031 44 41 46), Redaktor der «Schulpraxis»-Nummern

Ständige Mitarbeiter:

Gertrud Meyer-Huber, Lausen
Dr. Gertrud Hofer-Werner, Bern
Brigitte Schnyder, Ebmatingen

Die veröffentlichten Artikel brauchen nicht mit der Auffassung des Zentralvorstandes des Schweizerischen Lehrervereins oder der Meinung der Redaktion übereinzustimmen.

Präsident Redaktionskommission: Dr. K. Schätti, Säntisstrasse, 8200 Schaffhausen

Beilagen der «SLZ»:

Berner Schulblatt

(alle 14 Tage, nur «Berner Auflagen»)

Redaktion: Christian Jaberg, 3043 Uettilgen

Unterricht (26mal jährlich)

Redaktionsteam

Stoff und Weg

Unterrichtspraktische Beiträge

Redaktion: Heinrich Marti, 8750 Glarus

Bildung und Wirtschaft (6mal jährlich)

Redaktion: J. Trachsel, Verein «Jugend und Wirtschaft», Dolderstrasse 38, Postfach, 8032 Zürich

Buchbesprechungen (8mal jährlich)

Redaktion: E. Ritter, Pädagogische Dokumentationsstelle, Rebgrasse 1, 4058 Basel

Berner Schulpraxis (6mal jährlich)

Redaktion: Dr. D. Moser, Steigerweg 26, 3006 Bern

Zeichnen und Gestalten (4mal jährlich)

Redaktoren: Heinz Hersberger (Basel), Dr. Kuno Stöckli (Zürich), Peter Jeker (Solothurn). – Zuschriften an H. Hersberger, 4497 Rünenberg

Das Jugendbuch (6- bis 8mal jährlich)

Lesen macht Spass (1- bis 2mal jährlich)

Redaktor: W. Gadiant, Gartenstrasse 5b, 6331 Oberhünenberg

Pestalozzianum (2- bis 4mal jährlich)

Redaktorin: Rosmarie von Meiss, Beckenhofstrasse 31, 8035 Zürich

Neues vom SJW (4mal jährlich)

Schweizerisches Jugendschriftenwerk
Seefeldstrasse 8, 8008 Zürich

echo (3mal jährlich)

Mitteilungsblatt des Weltverbandes der Lehrerorganisationen (WCOTP)

Inserate und Abonnemente:

Zeitschriftenverlag Stäfa, 8712 Stäfa,
Telefon 01 928 11 01, Postscheckkonto 80-148
Verlagsleitung: Tony Holenstein

Annahmeschluss für Inserate: Freitag,
13 Tage vor Erscheinen

Inseratenteil ohne redaktionelle Kontrolle und Verantwortung.

Abonnementspreise (inkl. Porto):

Mitglieder des SLV	Schweiz	Ausland
jährlich	Fr. 43.–	Fr. 62.–
halbjährlich	Fr. 24.–	Fr. 36.–
Nichtmitglieder		
jährlich	Fr. 56.–	Fr. 75.–
halbjährlich	Fr. 32.–	Fr. 44.–

Einzelpreis Fr. 3.– + Porto

Abonnementsbestellungen und Adressänderungen sind (ausgenommen aus dem Kanton Bern) wie folgt zu adressieren: «SLZ», Postfach 56, 8712 Stäfa.

Interessenten und Abonnenten aus dem Kanton Bern melden sich bitte ausschliesslich beim Sekretariat BLV, Brunngasse 16, 3011 Bern, Telefon 031 22 34 16

Druck: Buchdruckerei Stäfa AG

Schweizerische Lehrerverein:

Hotzstrasse 53, 8042 Zürich, Telefon 01 363 03 70

Seit vielen Monaten kämpft David gegen den Goliath Sprachverluderung. Die Redaktion möchte wissen, ob die Leser seine «Wortschleuder» schätzen!

Er

muss

an

eine

Pfadfinderübung

Ein Kapitel Mundart in der Hochsprache! Denn das Zeitwort *müssen* ist im Hochdeutschen ein reines Hilfsverb. Man darf es nicht als Vollverb verwenden: Morgen muss ich nach Bern, um 10 Uhr musste er nach Hause, mein Sohn muss am Samstag an eine Pfadfinderübung: Das sind mundartlich gefärbte Wendungen, die in der Hochsprache nichts zu suchen haben. Dasselbe trifft natürlich auf die andern Hilfsverben zu: Paul darf nach Venedig, Fritzchen kann schon den Kopfstand.

Damit sei nichts gegen eine mundartliche Färbung unserer Sprache gesagt. Im Gegenteil! Manch Mundartwort macht unsere Reden und Texte lebendig und farbig. Doch muss man damit, wie mit allem, Mass halten – oder zumindest wissen, wann man es tun darf und wann man es besser unterlässt. *Das Einstreuen mundartlicher Sprachbrocken ist vornehmlich eine Geschmacksfrage und eine Frage der Gelegenheit.* Wie unpassend wäre es, wenn ein Feldweibel der Schweizer Armee den «Weckruf» auf 6.00 Uhr ansetzte, anstatt die «Tagwache». Wie wohligh und heimatlich hört sich ein gelegentliches «ungattlich» oder «urchig», «zügeln» oder «wirten», «Heimwesen» oder «Umschwung» in einem dafür geeigneten Text an! Wie verfehlt dagegen wäre es, in einem förmlichen oder in einem dichterisch gedachten Schriftstück Wörter wie ringhörig, Türfalle, anläuten, Schuhbündel, Schüttstein, vertäubt, Hosensack oder Milchhafen zu verwenden!

Jedes an seinem Platz! Nicht am Platze jedoch sind *Helvetizismen*, wenn sie grammatikalisches oder syntaktisches Ungenügen verraten oder wenn sie gar zu vierschrötig sind, wie die helvetischen Brocken «verunmöglichen», «schlussendlich» und «vorwiegend» für verhüten, verhindern, durchkreuzen, schliesslich, endlich und vorherrschend oder überwiegend. Und wenn einer mit schierer Bosheit ständig «ich bin überzogen» sagt für «ich bin überzeugt» oder alles «vergebens» (umsonst) haben will, werde ich kopfscheu. *David*

Fragen zur Sprachecke und zu Sprachproblemen an Dr. Hans U. Rentsch, Theaterstrasse 32, 8400 Winterthur.

Lehrerzeitung

Bezugsquellen für Schulbedarf und Lehrmittel Produkteverzeichnis

Autogen-Schweiss- und Lötanlagen

Gebr. Gloor AG, 3400 Burgdorf, 034 22 29 01

Bastelartikel und Handarbeitsmaterial

Bastelzentrum Bern, Bubenbergplatz 11, 3011 Bern, 031 22 06 63

Bücher für den Unterricht und die Hand des Lehrers

PAUL HAUPT BERN, Falkenplatz 14, 3001 Bern, 031 23 24 25,
LEHRMITTELVERLAG DES KANTONS ZÜRICH, Räfelstrasse 32, 8045 Zürich,
Telefon 01 462 98 15, – permanente Lehrmittelausstellung!
SABE-Verlagsinstitut, Gotthardstrasse 52, 8002 Zürich, 01 202 44 77

Dia-Aufbewahrung

Journal 24, Dr. Ch. Stampfli, Walchstrasse 21, 3073 Gümligen BE, 031 52 19 10

Dia-Service

Kurt Freund, DIARA Dia-Service, 8056 Zürich, 01 311 20 85

Farbpapiere

INDICOLOR W. Bollmann Söhne AG, Postfach, 8031 Zürich, 01 42 55 90

Filet, Stoffe, Zubehör, Bücher

SACO AG, Lainerie, 2006 Neuchâtel, Katalog gratis, 038 25 32 08

Filz, Handarbeits- und Dekorationsfilz

FILZFABRIK AG, Lerchenfeldstrasse 9, 9500 Wil, 073 22 01 66

Handarbeits-, Strick- und Klöppelgarne

SACO AG, Lainerie, 2006 Neuchâtel, Katalog gratis, 038 25 32 08
Zürcher & Co., Handwebgarne, 3349 Zauggenried, 031 96 75 04

Handgeschöpfte Papiere aus Japan und Indien

Erich Müller & Co., 8030 Zürich, 01 53 82 80

Handwebgarne und Handwebstühle

Bastelzentrum Bern, Bubenbergplatz 11, 3011 Bern, 031 22 06 63
Rüegg Handwebgarne AG, Tödistrasse 52, 8039 Zürich, 01 201 32 50
SACO AG, Lainerie, 2006 Neuchâtel, Katalog gratis, 038 25 32 08
Zürcher & Co., Handwebgarne, 3349 Zauggenried, 031 96 75 04

Kassettengeräte und Kassettenspieler

TANDBERG, APCO AG, Schörl-Hus, 8600 Dübendorf ZH, 01 821 20 22
WOLLENSAK 3M, APCO AG, Schörl-Hus, 8600 Dübendorf ZH, 01 821 20 22

Keramikköfeln

Tony Güller, NABER-Schulbrennöfen und Töpfereibedarf, 6644 Orselina
NEUE KIAG, Keramisches Institut AG, Economy-Schulbrennöfen und
Töpferei-Bedarf, 3510 Konolfingen, 031 99 24 24
Werner Ratzenböck, PARAGON-Keramikköfeln, 1630 Bulle, 029 2 22 49

Klebstoffe

Briner & Co., Inh. K. Weber, HERON-Leime, 9000 St. Gallen, 071 22 81 86

Kopiergeräte

Cellpack AG, 5610 Wohlen, 057 21 11 11
René Faigle AG, Postfach, 8023 Zürich, 01 302 19 22

Laboreinrichtungen

Hunziker AG, 8800 Thalwil, 01 720 56 21
MUCO, Albert Murri & Co., AG, 3110 Münsingen, 031 92 14 12

Lehrmittel

LEHRMITTELVERLAG DES KANTONS ZÜRICH, Räfelstrasse 32, 8045 Zürich,
Telefon 01 462 98 15, – permanente Lehrmittelausstellung!
SABE-Verlagsinstitut, Gotthardstrasse 52, 8002 Zürich, 01 202 44 77

Maschinenschreiben

Lehrerkonzept, Schülerhefte, 24 Kassetten, Hofmannverlag, 5522 Tägerig, 056 91 17 88

Mikroskope

OLYMPUS, Weidmann & Sohn, 8702 Zollikon, 01 391 52 62

Musikinstrumente und -Anlagen von A-Z

Wersi-electronic AG, Orgel- und Pianobausätze, 8887 Mels, 085 2 50 50

Offset-Kopierverfahren

Ernst Jost AG, Im Schörl, 8600 Dübendorf, 01 820 05 05

Peddigrohr und alle anderen Flechtmaterialien

VEREINIGTE BLINDENWERKSTÄTTEN BERN, 3012 Bern, 031 23 34 51

Physikalische Demonstrations- und Schülerübungsgeräte

METALLARBEITERSCHULE, 8400 Winterthur, 052 84 55 42
Steinegger & Co., Postfach 555, 8201 Schaffhausen, 053 5 58 90

Präparierte Tiere und Skelette vom Präparator

Greb Biologie, 9572 Buswil TG, 073 23 21 21

Projektionstische

Echerli AG, Tösstalstrasse 4, 8623 Wetzikon, 01 930 39 88
Theo Beeli AG, Postfach, 8029 Zürich, 01 53 42 42
Hunziker AG, 8800 Thalwil, 01 720 56 21

Projektionswände

Theo Beeli AG, Postfach, 8029 Zürich, 01 53 42 42
Hunziker AG, 8800 Thalwil, 01 720 56 21

Projektions- und Apparatewagen

FUREX AG, Normbauteile, Bahnhofstrasse 29, 8320 Fehraltorf, 01 954 22 22

Projektoren und Zubehör

H = Hellraum, TF = Tonfilm, D = Dia, TB = Tonband, TV = Television,
EPI = Episkope
Bauer Film- und Videogeräte, Robert Bosch AG, 8021 Zürich, 01 277 63 06 (TF)
Ormig Schulgeräte, 5630 Muri AG, 057 44 36 58, Schweizer Produkt

Schul- und Saalmobiliar

Hans Eggimann, Möbelbau, 3435 Ramsei, 034 61 18 79
Embru-Werke, 8630 Rüti ZH, 055 31 28 44
Zesar AG, Postfach 25, 2501 Biel, 032 25 25 94

Schultheater

Max Eberhard AG, Bühnenbau, 8872 Weesen, 058 43 13 87
Eichenberger Electric AG, Zollikerstrasse 141, Zürich, 01 55 11 88, Bühnen-
einrichtungen, Verkauf/Vermietung von Theater- und Effektleuchtung

Schulwerkstätten

Lachappelle Werkzeugfabrik, Abt. Werkstätten, 6010 Kriens, 041 45 23 23
HAWEBA, Hobelbankrevisionen, Buchenstrasse 68, 8212 Neuhausen, 053 2 65 65
Wettstein Holzwerkzeuge AG, 8272 Ermatingen, 072 64 14 63

Selbstklebefolien

HAWE Hugentobler+Vogel, Mezenerweg 9, 3000 Bern 22, 031 42 04 43

Spielplatzgeräte

Hinnen Spielplatzgeräte AG, 6055 Alpnach-Dorf, 041 96 21 21
Miesch Geräte für Spiel und Sport, 9546 Tutwil-Wängi, 054 51 10 10
H. Roggwiler, Postfach 374, 8910 Affoltern a. A., 01 767 08 08
Erwin Rüegg, 8165 Oberweningen ZH, 01 856 06 04

Spinnräder, Material zum Spinnen, Zubehör

SACO AG, Lainerie, 2006 Neuchâtel, Katalog gratis, 038 25 32 08

Sprachlehranlagen

ASC, complete electronics systems, Lagerstrasse 14, 8600 Dübendorf, 01 820 22 66
CIR, Bundesgasse 16, 3000 Bern, 031 22 91 11 (TELEDIDACT 800)
REVOX ELA AG, Althardstrasse 146, 8105 Regensdorf, 01 840 26 71
TANDBERG, APCO AG, Schörl-Hus, 8600 Dübendorf ZH, 01 821 20 22

Stromlieferungsgeräte

MUCO, Albert Murri & Co. AG, 3110 Münsingen, 031 92 14 12

Television für den Unterricht

Visesta AG, Binzmühlestrasse 56, 8050 Zürich, 01 302 70 33

Töpfereibedarf

NEUE KIAG, Keramisches Institut AG, 3510 Konolfingen, 031 99 24 24

Umdrucker

Ernst Jost AG, Wallisellenstrasse 301, 8050 Zürich, 01 41 88 80

Videoanlagen für die Schule

VITEC, Video-Technik, Probsteistrasse 135, 8051 Zürich, 01 40 15 55

Wandtafeln

Hunziker AG, 8800 Thalwil, 01 720 56 21
Jestor Wandtafeln, 5705 Hallwil AG, 064 54 28 81
Eugen Knobel, Chamerstrasse 115, 6300 Zug, 042 21 22 38
OFREX AG, 8152 Glattbrugg, 01 810 58 11
Schwertfeger AG, Wandtafelbau + Schreinerei, Güterstr. 8, 3008 Bern, 031 26 16 56
Weyel AG, Rütliweg 7, 4133 Pratteln, 061 81 81 54

Webrahmen und Handwebstühle

ARM AG, 3507 Biglen, 031 90 07 11

Werkraumeinrichtungen und Werkmaterialien

OPO, Oeschger AG, Steinackerstrasse 68, 8302 Kloten, 01 814 06 66

Handelsfirmen für Schulmaterial

Erich Müller & Co., 8030 Zürich, 01 53 82 80

Handgeschöpfte Papiere aus Japan und Indien für Kunst, Druck, Batik, Tuschmal-
artikel, Schreib- und Zeichengeräte, Bastelmesser.

OFREX AG, 8152 Glattbrugg, 01 810 58 11

Allgemeines Schulmaterial, Spezialitäten, Zubehöre für die nachgenannten Geräte:
Hellraumprojektoren, Thermo- u. a. -Kopiergeräte, Umdrucker, Dia, Episkope, Pro-
jektionstische, Leinwände, Schneide- und Bindemaschinen, Wandtafeln.

Optische und techn. Lehrmittel, W. Künzler, 5108 Oberflachs, 056 43 27 43

Hellraumprojektoren, Episkope, Dia-Projektoren, Mikroskope, Fotokopierapparate,

Zubehör (Elektrostatisch- und Normalpapier). In **Generalvertretung**: Leinwände,
Umdrucker, AV-Speziallampen, Torsen und Skelette.

Racher & Co. AG, 8025 Zürich 1, 01 47 92 11

Farben, Mal- und Zeichenbedarf, Hellraumprojektoren und Zubehör, Zeichentische
und -maschinen.

AV-Geräte Service, Walter E. Sonderegger, 8706 Meilen, 01 923 51 57

Reparaturen und Service von audiovisuellen Geräten, Verkauf von Film-, Dia- und
Hellraumprojektoren, Tongeräten, Projektionstische, Leinwände sowie Zubehör.

Namen und Marken – Zeichen für Qualität

Hersteller Fachhändler Schullieferanten

 <p>Aecherli AG Schulbedarf 8623 Wetzikon Tösstalstrasse 4 Hellraum-, Dia- und Filmprojektoren / Projektionstische / Schulmöbel / Leinwände / Thermo- und PPC-Kopierer / Umdrucker / Vervielfältiger / Offsetdrucker / AV-Folien / Projektionslampen / Div. Schulmaterialien Reparatur-Service für alle Schulgeräte ☎ 01/930 39 88</p>	<p>Grafoskop Hellraumprojektoren von Künzler W. Künzler, Optische und technische Lehrmittel, 5108 Oberflachs, Telefon 056 43 27 43</p>
<p>Sportplatz-Baustoffe Quarzsande (Sprunggruben, Geräteplätze usw.), Lavasand (Tragschicht bei Rasenplätzen), Lavaschlacke (Dynamische Schicht beim Aufbau von Sportplät- zen), Rote Erde (Deckschicht beim Aufbau von Sportplätzen), Ziegelschrot (Tennisand) Berger & Co., 4002 Basel, Telefon 061 83 14 85</p>	<p>hobby Kinderalfarben Fingerfarben (gepr. Eidg. Gesundheitsamt) Materialstelle für Freizeit- und Jugendarbeit St.-Karl-Quai 12, 6000 Luzern, Telefon 041 51 41 51</p>
<p>Bolcolor-Ringordner  Bolleter AG, 8627 Grüningen Verlangen Sie Bolleters Schulprogramm Telefon 01 935 21 71</p>	<p>METTLER Präzisionswaagen für den Unterricht Verkauf durch: Awyco AG, 4603 Olten Kümmerly + Frey AG, 3001 Bern Leybold-Heraeus AG, 3000 Bern</p>
<p>ehrbar Schulmaterial ... vom Ringordner bis zum Kopierpapier 6311 Edlibach-Zug Telefon 042 52 14 47</p>	<p>Demonstrationsapparate für den Physikunterricht – Verlangen Sie unseren Katalog – MSW Metallarbeiterschule Winterthur Zeughausstrasse 56 8400 Winterthur, Telefon 052 84 55 42</p>
<p>SCHREINEREI EGGENBERGER «Rüegg» Schulmöbel, Tische, Stühle, Gestelle, Korpusse 8605 Gutenswil ZH, Tel. 01 945 41 58</p>	<p>● fegu-Lehrprogramme ● Wechselrahmen ● Stellwände ● Galerieschienen ● Klettentafeln ● Bilderleisten ● Bildregistratorien Pano-Lehrmittel/Paul Nievergelt Franklinstrasse 23, 8050 Zürich, Telefon 01 311 58 66</p>
<p>em Schulhefte, Einlageblätter, Zeichenpapier, Schulbedarf Ehrensam-Müller AG Josefstrasse 206, 8031 Zürich Telefon 01 42 67 67</p>	<p>Persen Bergedorfer Kopiervorlagen: Bildgeschichten, Bilderrätsel, Rechtschreibung, optische Differenzierung, Märchen, Umwelt- schutz, Puzzles und Dominos für Rechnen und Lesen, Geome- trie, Erdkunde: Deutschland, Europa und Welt. / Pädagogische Fachliteratur. Prospekte direkt vom Verlag Sigrid Persen, Dorfstrasse 14, D-2152 Horneburg.</p>
<p>Armin Fuchs Thun Rüttiweg 15, Postfach 25 3608 Thun, Tel. 033 36 36 56 Verlangen Sie Prospekte und Preislisten</p> 	<p>PROBAG ● Schulzeichentische ● Schulzeichengeräte ● Mehrzweckbestuhlungen Pro Büro AG, 4053 Basel, Telefon 061 22 12 70</p>
<p>BIOLOGIE GREB Zoologisches Präparatorium Fabrikation biologischer Lehrmittel Restauration biologischer Sammlungen Ausstellung jeden 1. Sonntag im Monat von 10 bis 12 Uhr offen CH-9572 Busswil TG/Wil SG, Telefon 073 23 21 21</p>	<p>Stego das Gestell-System für Ordner, Bücher STEGO, 8762 Schwanden Telefon 058 81 17 77</p>
<p>ADMIRAL G M C Mikroskope Verlangen Sie detaillierte Dokumentation. Generalvertretung für die Schweiz: Gujer, Meuli & Co., Postfach, 8953 Dietikon</p>	<p>SYMA-SYSTEM ● Ausstellungsvitrinen ● Sammlungsschränke ● Anschlagtafeln ● Stellwände SYMA-SYSTEM AKTIENGESELLSCHAFT 9533 Kirchberg, Tel. 073 31 24 31, Tlx. 883286</p>
<p>Hinnen Spielplatzgeräte AG Ein Top-Programm für Turnen, Sport und Spiel Spiel- und Pausenplatzgeräte Verlangen Sie Prospekte und Preislisten 6055 Alpnach Dorf, Telefon 041 96 21 21, Telex 78150</p>	<p>HERWIG WOLF AG 8307 Effretikon ZH Telefon 052 32 24 54 Schul-Ringordner, Heft- und Zeichenmappen, Schnellhefter, Zeigetaschen, Sämtl. Spezial- anfertigungen in Karton, Pressspan und PVC</p>
<p>knobel ● Innenausbau ● Zuger Schulwandtafeln ● Schuleinrichtungen ● Medien-Möbel Eugen Knobel Chamerstr. 115 · 6300 Zug · Tel. 042 21 22 38</p>	

kleinschreibbund
Bund für vereinfachte recht-
schreibung
Pflugstrasse 18
8006 Zürich
Werden Sie
mitglied!

**Rechtschreibreform –
ein wichtiger
und lohnender
unterrichtsgegenstand!**



Italianische Sprachkurse in FLORENZ
(2 Wochen, 4 Wochen, Einzel-Intensivkur-
se) und auf der INSEL ELBA (2 Wochen-
Ferilsprachkurse) Verlangen Sie unse-
re ausführliche Broschüre.
Centro FIORENZA, Via S. Spirito 14,
50125 Firenze, Tel. 055/29 82 74

Präparierte Störche

zu verkaufen
Fr. 750.– bis
Fr. 1000.–

H. P. Walther
Zoologisches
Präparatorium
Dachlernstrasse 61
8048 Zürich
Telefon 01 62 03 61

Neggio im Tessin

Wir offerieren Ihnen schöne Ferien in un-
serer preisgünstigen Familienpension.
Wunderbare Aussicht. 7 km von Lugano,
ob Magliaso. Ruhige Lage, grosser Gar-
ten, Parkplatz.

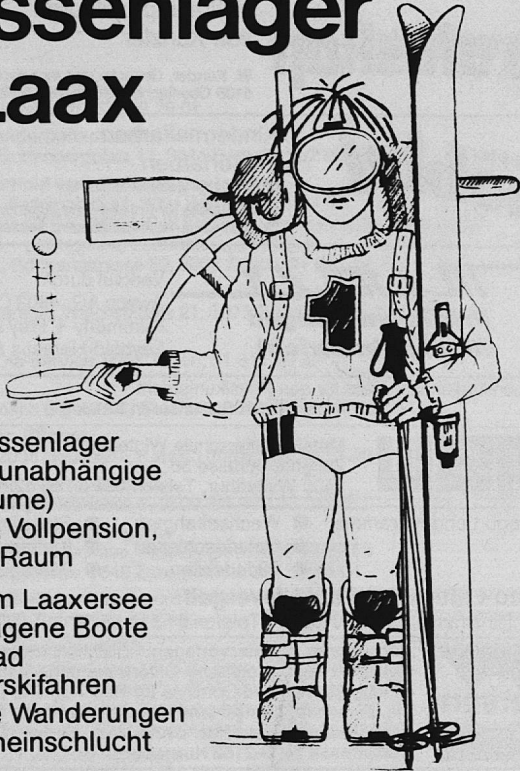
Fam. Soldati, Pens. Righetti,
6981 NEGGIO, Telefon 091 71 11 68

Lago Maggiore

Kleine hübsche Ferienstudios
am See zu vermieten, minde-
stens eine Woche.

Auskunft: Villa Monica,
6648 Minusio, Tel. 093 33 33 19

Sport-Ferien-Klassenlager in Laax



Doppelklassenlager
(2 klassenunabhängige
Theorieräume)
60 Betten, Vollpension,
Pingpong-Raum

- Baden im Laaxersee
- 2 hauseigene Boote
- Hallenbad
- Sommerskifahren
- geführte Wanderungen
in die Rheinschlucht

Auskunft und Anmeldung:
Fam. G. Coray, 7131 Laax, Telefon (086) 2 26 55



Torrent/Leukerbad

- Ausgangspunkt herrlicher Wanderungen in allen Richtungen
- Einmalig: Wanderung ab Bergstation nach Torrent über den Restipass nach Ferden-Goppenstein.
- Panoramarestaurant sowie Ferien- und Touristenlager auf Bergstation. **Spezialpreise für Schulen.**

Eine Schulreise nach Torrent ist unvergesslich!

Auskunft erteilt: Torrentbahnen Leukerbad-Albinen AG
Direktion Telefon 027 61 16 16
Restaurant Telefon 027 61 19 44

STOOS ob Schwyz

Skihaus des Skiclubs Ibach **noch frei vom 13. bis 18. Januar 1986 und ab 16.3.1986 sowie den ganzen Sommer 1986.**

50 Plätze, grosser Aufenthalts- und Essraum, 2 Schlafzimmer, 2 separate Räume für Lagerleitung, gut eingerichtet, moderne Küche und 2 Duschkabinen. Günstige Bedingungen.

Auskunft durch: Josef von Ah, Hauswart, 6423 Seewen, Telefon 043 21 10 49

Lehrerzeitung

Ich abonniere die
«Schweizerische Lehrerzeitung»

- Ich bin Mitglied des SLV, Sektion _____
- Ich bin nicht Mitglied des SLV

Einsenden an:

**Zeitschriftenverlag Stäfa
8712 Stäfa**

oder

**Sekretariat SLV
Postfach 189
8057 Zürich**

Bestellschein

Name: _____

Vorname: _____

Strasse, Nr.: _____

PLZ, Ort: _____

Abonnements

Schulpraxis

25. Juli 1985

Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins • Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung Nr. 15

Urs Geiger
Alain Tschering
eigenständiges
lernen im Franz-
zischunterricht
der Volksschule

D.V. Moser
eigenständiges
Lernen
im Geschichts-
unterricht

Eigen-
ständiges
Lernen

J. Thomet
Lesen-Probleme
lösen?
Viele Türen
offen!



Rudolf Mosser
zur Wiederbelebung
eigenständigen
Lernens

Steinmann
Loosli
Kottu
Rzesiger
Zirkus
Kringel

H.R. Toli:
Rückblick
auf

20 Jahre
Schulpraxis

ein Projekt
einer
2. Klasse
der Primarschule

Schulpraxis / Schweizerische Lehrerzeitung — Nr. 15

Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins
Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung

25. Juli 1985

Redaktion des «Schulpraxis»-Teils: Daniel Moser, Steigerweg 26, 3006 Bern
Druck und Spedition: Eicher & Co., 3001 Bern

Eigenständiges Lernen

Rückblick auf 24 Jahre «Schulpraxis»	1
Beispiele und Gedanken zur Belebung eigenständigen Lernens	3
Lesen: Problemlösen?	11
Zirkus Panzerknacker – ein Projekt mit einer zweiten Klasse der Primarschule	13
Eigenständiges Lernen in der Fremdsprache – Beispiel: Grammatikarbeit	17
Eigenständiges Lernen im Geschichtsunterricht	21

Adressen der Autoren

Hans-Rudolf Egli, Breichtenstrasse 13, 3074 Muri
Urs Geiger, Seminarlehrer, Monbijoustrasse 89, 3007 Bern
Judith Gessler und Hans Müller, Seminarlehrer, Lehrerseminar Biel, Scheibenweg 45, 2503 Biel
Rudolf Messner, Prof. Dr., Burgfeldstrasse 8, D - 3500 Kassel
Ulrich Thomet, Dr. phil., Seminarlehrer, Aarweg 5 e, 3110 Münsingen
Alain Tscherrig, Primarlehrer, Chaumontweg 4, 3028 Spiegel
Titelblatt: Andreas Stauffer, Blumenweg 14, 3302 Schönbühl

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Titel
10	Januar	62	Rittertum
3	Juni	62	Spiele für alle Stufen
4	Juli	62	Das Naturhistorische Museum in Bern
5/6	Aug./Sept.	62	Gürbetal
10/11	Jan./Febr.	63	Naturschutz und Schule
12	März	63	Aktuelle Gymnasialprobleme. Beiträge zum Unterricht an höheren Mittelschulen
1	April	63	Zum 60. Geburtstag von Otto Friedrich Bollnow
3	Juni	63	Im Tierpark. Tierzeichnen nach Natur
4/5	Juli/Aug.	63	Otto von Greyerz und die Schule
6/7/8	Sept.–Nov.	63	Das Atom – Aufgabe unserer Zeit
9/10	Dez./Jan.	63	Island
9	Dezember	64	Mittelalterliche Burgen, Ruinen und Burgplätze
10/11	Jan./Febr.	65	Studienwoche im Wallis
12	März	65	Über gewisse Lücken im mathematischen Unterricht
4	Juli	65	Probleme und Hilfsmittel im Religionsunterricht der Schule
5	August	65	Italienischunterricht
8/9	Nov./Dez.	65	Moderne Sprache im Deutschunterricht, Schule und Schundliteratur, Beiträge Rechtschreibung
1/2	Jan./Febr.	66	Erziehung und Sprache
3	März	66	Gott ist dreimal gestorben
4/5	April/Mai	66	Tierzeichnen nach Natur, modellieren, schnitzen, Mosaik
7/8	Juli/Aug.	66	Franziskus von Assisi

Fortsetzung 3. Umschlagseite

Zu diesem Heft

Diese Ausgabe der «Schulpraxis» soll eine Art Erinnerungsgabe an Hans Rudolf Egli sein. Während 24 Jahren hat er unsere Zeitschrift redigiert. Nicht nur die lange Dauer, sondern auch die Qualität seiner Arbeit verdient es, in irgend einer Form gewürdigt zu werden. In längeren Diskussionen mit einigen Freunden H. R. Eglis sind wir zum Schluss gekommen, nicht einfach eine Biographie zu schreiben, sondern eine Nummer der «Schulpraxis» so zu gestalten, wie sie den Ideen und Gedankengängen meines Vorgängers in der Redaktion entspricht. Nun hat sich H. R. Egli in der Zeit seines pädagogischen Wirkens mit sehr vielen Fragen beschäftigt, auf die wir in diesem Rahmen unmöglich alle eingehen können. Es blieb uns gar nichts anderes übrig, als eine Auswahl zu treffen. Wir haben das Thema des «Eigenständigen Lernens» gewählt, zu dem Rudolf Messner freundlicherweise den Hauptartikel verfasst hat. Die nachfolgenden Beiträge möchten das Thema für den Schulunterricht auf verschiedenen Stufen und in verschiedenen Fächern konkretisieren. Dabei tauchen Inhalte auf, die für H. R. Egli wichtig waren und sind: Über das Lesen, Theater, Sprachunterricht, Geschichte. Schliesslich drucken wir hier auch einen Beitrag von H. R. Egli selbst ab, in dem er seine Tätigkeit als Redaktor der «Schulpraxis» in der ihm eigenen lebendigen Art schildert. Zur Biographie H. R. Eglis habe ich nun doch noch einige Daten gesammelt, die sein Wirken in einen weiteren Lebenszusammenhang zu setzen vermögen.

Hans Rudolf Egli wurde 1918 in Langnau im Emmental geboren. In Kontakten mit seinem Cousin, Schulmeister auf der Egg bei Langnau, fiel der zündende Funke, auch Lehrer zu werden. Zwischen 1934 und 1938 besuchte er das Staatliche Lehrerseminar Hofwil-Bern. Hier begegnete er so eindrucksvollen wie auch gegensätzlichen Persönlichkeiten wie dem Religionslehrer Fritz Eymann, dem Geschichtslehrer Arnold Jaggi, dem Musiklehrer Fritz Indermühle und dem Methodiklehrer Friedrich Kilchenmann (vgl. «Schulpraxis» 22. November 1984). In seiner Redaktionszeit tauchen Beiträge zur anthroposophischen Pädagogik und zum Geschichtsunterricht immer wieder auf.

Seine erste Lehrerstelle fand H. R. Egli in der Äugstmatt/Oberfrittenbach in der Gemeinde Langnau im Emmental. Hier, in den Gräben des Napfgebietes, unterrichtete er die 5.–9. Klasse der Primarschule, während seine spätere Ehefrau

Schulpraxis

25. Juli 1985

Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins • Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung Nr. 15

Eigenständiges Lernen

Hans Rudolf Egli:

Rückblick auf 24 Jahre «Schulpraxis»-Redaktion

Seit dem Jahr 1960 reihen sich zuoberst auf einem meiner Büchergestelle die eingebundenen Jahrgänge der «Schulpraxis», heute eine über einen Meter lange Reihe. Die Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins erscheint seit 1911, die Belegsammlung der Redaktion beginnt mit dem Jahrgang XIII, 1923/24.

Ab 1929/30 erschien die Monatsschrift in etwas grösserem Format ohne französische Teil. Die neuen Richtlinien, verfasst vom damaligen Redaktor Friedrich Kilchenmann, versprechen Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis, theoretische Erörterungen, Führungen durch die Literatur; dies in Heften von möglichst einheitlichem Gepräge. – Ab 1976 folgen dann die Einbände mit den A4-Heften, dem Format der Schweizerischen Lehrerzeitung.

24 Jahre lang musste ich diese Buchreihe immer in Griffnähe wissen – zu eigener Umschau, für Auskünfte, zum gezielten Nachschlagen. 24 Jahre fast täglicher Umgang mit «Schulpraxis»-Themen, mündlichen und schriftlichen Kontakten mit Autoren, Lektüre von ergänzenden Stoffen, von Fachzeitschriften bis zum Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn. Daneben die Ohren offen halten bei Diskussionen unter Kollegen, in universitären Seminarveranstaltungen, hellhörig für vorder- und hintergründig Schulpraktisches. Nachfragen bei Fachleuten, Gespräche in der Druckerei, Korrekturen, Umbruchvorschläge bis zum

«Gut zum Druck» für jedes einzelne Heft. Bis vor drei Jahren erfolgte dies alles neben der Berufsarbeit, dem Schulehalten als Primarlehrer in Muri, später als Methodiklehrer am Staatlichen Seminar Bern und in Hofwil. «Schulpraxis»-Redaktion: ein Nebenamt, das mir ständig hauptamtlichen Einsatz abverlangt hat in fruchtbarem Ergänzungsverhältnis zum eigentlichen Hauptamt, Lerngelegenheit ohnegleichen.

Der Redaktor also als Lernender, als Profiteur. Was haben die Leser von diesem Profit mitbekommen? Wo blieb die bewusste Ausrichtung auf die Adressaten? Hier ist eine Schwachstelle meiner Redaktionstätigkeit. Es gab immerhin Echo von Lesern, oft dankbares Echo, gelegentlich harsche Kritik, so etwa auf die Probleme der Neufassung von Wolfgang Klafkis Didaktischer Analyse. Ich hatte mich aber auch hier als Testleser verstanden und stand überzeugt hinter dem Inhalt des Heftes. Eine vielleicht naive Haltung: Wenn etwas Vorder- oder eben auch Hintergründe der Praxis erhellte, dann musste es doch wirken! Das mag in der Tat schandbar erscheinen in den Jahren verfeinerter Rezeptions- und Wirkungsforschung. Wer darf es denn heute noch wagen, dem Leser Texte in die Hand zu geben nach der Devise «C'est à prendre ou à laisser»?

Nach diesen fragwürdigen Bemerkungen ein paar handfeste Daten. Als erstes Heft unter meiner Redaktion erschien im No-

vember 1960 Hans Sommers «Dorfleben im Mittelalter»; als letztes Hans Eggers «Friedrich Kilchenmann» im November 1984. Zwischen diesen zwei Eckpunkten veröffentlichte ich 172 Hefte, zum Teil Doppel- oder Dreifachnummern, im ganzen 174 Hefte.

Den redaktionellen Richtlinien gemäss sind es meist thematisch einheitliche Hefte – von Angst, Atom über Kuno von Buchsi, deutsche Sprachlehre, Religionsunterricht bis zur Urgeschichte. Eine Vielfalt von Themen, die kein einzelner «beherrschen» kann. Deshalb handelte es sich für den Redaktor darum, Fachfrauen und Fachmänner für die einzelnen Themen ausfindig zu machen. Meist ging das ohne Mühe, weil viele sich selber mit einer Arbeit beim Redaktor meldeten. Ist es unbescheiden daran zu erinnern, dass unter diesen Mitarbeitern auch ein heutiger bernischer Regierungsrat war? Bernhard Müller organisierte um 1960 an der Primarschule Faltschen mit seinen Schülern Heimfindversuche mit Hunden, didaktisch klug ausgewertete Verhaltensforschung anregendster Art («Schulpraxis» 10, 1962). Nicht nur mit einzelnen Autoren nahm der Redaktor Verbindung auf, sondern auch mit Arbeitsgruppen, zunehmend mit Kolleginnen und Kollegen, die in der Lehrerfortbildung wirkten und Kurserfahrungen einzubringen hatten. Nicht umsonst heisst das letzte Wort auf der letzten Seite des letzten Heftes «Lehrerfortbildung».

Übernommen habe ich die Redaktion von Paul Fink, der nach dem unerwarteten Tod von Dr. Rudolf Witschi die Schriftleitung der «Schulpraxis» zusätzlich zum Berner Schulblatt ad interim geführt hatte. Zur Übergabe gehörte eine Eisenbahnfahrt durchs Gürbetal nach Burgiwil. Im Lehrerhaus machte Paul Fink mich bekannt mit Hans Egger, Mitarbeiter der «Schulpraxis» seit März 1951, als sein Bericht über Gruppenarbeiten in der

Naturkunde erschien. Nach dem Besuch entfalteten sich Kontakte, die mehrere «Schulpraxis»-Hefte eingetragen haben, bis zur Arbeit über unser beider Methodiklehrer Friedrich Kilchenmann.

Eigene Erfahrungen und Fragen zum Gruppenunterricht vor mehr als dreissig Jahren? Eine Pioniertat! Ich gestatte mir Hinweise auf vergleichbare Hefte, auf «Pionierhefte», Genugtuung für den zurückblickenden Redaktor. Bereits 1961 erschienen schulpraktisch verwendbare Berichte zur Problematik unserer Beziehungen zu den Völkern unterentwickelter Gebiete. Wer etwas davon als Schüler zur Kenntnis bekam, erhielt schon damals ein Grundwissen über immer brennendere Gegenwartsfragen. – 1963: Naturschutz, später Gewässerschutz und Schule; wem die heutige Umweltgefährdung Sorgen bereitet, hat vor mehr als zwanzig Jahren über unsere Schuldingen sich orientieren können. – 1962 machte ein Heft bekannt mit der Grammatik von Hans Glinz und wies ihre didaktische Ergiebigkeit in Lektionsbeispielen auf (ohne zu meinen, es sei nun alles Gold, was glinz). – 1963 erschien «Das Atom – Aufgabe unserer Zeit», ein Heft, in dem Hans Giger zeigt, wie der Schüler sich Kenntnisse über das heute immer teilbarere Unteilbare erwerben kann. – In den Siebzigerjahren folgten Hefte über Projektunterricht, ausgearbeitet von Robert Schweingruber und einer Gruppe von Kollegen aus der Lehrerfortbildung. Drei Veröffentlichungen galten ab 1981 der Museumspädagogik, einem Gebiet, auf dem Lehrer und Schüler viel zu gewinnen haben. – Genug! Nicht nur die «Pionierhefte» zählen, sondern auch die Arbeitshilfen, unter denen Hans Schmockers «Hilfen zum Lesen handschriftlicher Quellen» bis heute immer neu aufgelegt werden muss.

Dutzende von Mitarbeitern habe ich schon vor dem Jahre 1960 gekannt, viele seither kennen gelernt. Die Versuchung einer Aufzählung liegt nahe, weil hinter jedem Heft-Titel mir ein Gesicht oder mehrere erscheinen, Erinnerungen an Zusammenkünfte, Besprechungen, Korrespondenzen, Entwürfe, Versuche, Bereinigungen. Ohne Ausnahme sind dies erfreuliche Erinnerungen. Immer war ich der Empfangende, Lernende, überdies der Vermittler zwischen Autor und Druckerei.

Ein Wort zum Haus, in dem die «Schulpraxis»-Hefte ihre Gestalt als Drucksachen bekamen.

Alle 24 Jahre habe ich mich wohlgefühlt an der Speichergasse 33, in der Buch- und Offsetdruckerei Eicher & Co., viel-

leicht auch in Erinnerung an Ferienarbeitswochen als Knabe, in denen ich in einer Druckerei aushalf. Als Redaktor wusste ich mich immer fachgerecht beraten von den Herren Beat und Oskar Eicher. Dabei habe ich etwas vom Wandel im Druckereiwesen während der letzten zwanzig Jahre mitbekommen. Ich verzichte auf Bemerkungen zu technischen Neuerungen; erwähnen will ich nur das sich wandelnde Erscheinungsbild der Zeitschrift. Die ersten «Schulpraxis»-Hefte waren schlichtweg Hefte zum Lesen. Auch die ersten Hefte unter meiner Redaktion wandten sich an Leser, die keines illustrativen oder graphischen Schnickschnacks bedurften. Nach und nach, dem Zug der Zeit sich fügend, nahmen auch in der «Schulpraxis» Skizzen, Zeichnungen, Bilder, Fotos, Schemata grösseren Raum ein. «Layout» wurde mir Laien zum Begriff: die graphische Präsentation der Zeitschriftseiten nach Text, Schrifttyp, Bildmaterial. Es gab immer mehr Autoren, die nicht nur das Typoskript einreichten, sondern sich im Gespräch mit Herrn Beat Eicher um die Möglichkeiten der graphischen Darbietung kümmerten und selber geklebte Maquetten vorlegten. Irgendwie musste dabei die Integration oder doch Angleichung an das Layout der Schweizerischen Lehrerzeitung berücksichtigt werden. Was der Redaktor dabei gelernt hat, lässt sich auf keine Kuhhaut «layouten».

Etwas, das ich während meiner Arbeit für die «Schulpraxis» geschätzt habe und nun im Rückblick doppelt schätze: die Freiheit, die mir mein Arbeitgeber, der Bernische Lehrerverein, je und je gewährt hat. Nie hat sich einer seiner Vertreter oder eines seiner Organe in die Themenwahl, in die Art der Darbietung eingemischt. Von den beiden Zentralsekretären, unter denen ich gewirkt habe, Marcel Richner und Moritz Baumberger, erhielt ich wohl gelegentlich thematische Anregungen und Hinweise auf mögliche Mitarbeiter, nie aber verbindliche Auflagen. Dass ich durchgehend in eigener Verantwortung arbeiten durfte, dafür danke ich.

Ähnliches gilt für die Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Lehrerverein, der Redaktionskommission der Schweizerischen Lehrerzeitung und deren Chefredaktor, Dr. Leonhard Jost, durch seine vielseitige, umsichtige Schriftleitung ein verpflichtender Anreger. Ihm war es massgeblich zu verdanken, dass ab 1976 die «Schulpraxis» als Beilage der Schweizerischen Lehrerzeitung erscheinen konnte, ihre Auflage von rund 8000 Exemplaren auf nahezu die doppelte Zahl stieg. Für bernische Anliegen wie für die

Eigenarten bis Eigenheiten des «Schulpraxis»-Redaktors zeigte er viel Verständnis. Auch dafür: Dank!

Vor einem Jahr hat die Abgeordnetenversammlung des Bernischen Lehrervereins den Vertrag über die Zusammenlegung der Schweizerischen Lehrerzeitung mit dem Berner Schulblatt auf Ende 1985 gekündigt. Ob die «Schulpraxis» trotzdem, wenigstens hin und wieder, als Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung erscheinen kann, bleibt abzuklären: eine Aufgabe des Bernischen Lehrervereins und meines Nachfolgers, Dr. Daniel Moser, Seminarlehrer in Hofwil. Ihm wünsche ich, dass er ebensoviel Anregungen aus seiner Redaktionsarbeit schöpfe, wie ich das für den scheidenden Redaktor zu skizzieren versuchte.

Rudolf Messner:

Beispiele und Gedanken zur Belebung eigenständigen Lernens

Für H. R. Egli

Vorbemerkung

In Hans Rudolf Egli verkörpert sich mir, seit ich ihm in den frühen siebziger Jahren erstmals begegnet bin – diese persönliche Anmerkung sei dem jüngeren Kollegen zum gegebenen Anlass erlaubt – eine eindrucksvolle Annäherung an eine pädagogisch oft beschworene, im wirklichen Leben aber selten



erreichte Synthese. Nur der darf sich ja als gebildet betrachten, der lebendig im Eigenen – in der eigenen Herkunft, Sprache und Lebenswelt – verankert ist und aus diesen Quellen schöpft. Das ist aber nur die eine Seite. Zugleich muss ein Gebildeter fähig und dazu gestimmt sein, über den begrenzten individuellen Lebenskreis hinauszugreifen und sich auf die grossen Themen der Kultur und Lebenswirklichkeit einzulassen, auch auf das Neu- und Andersartige, ja Befremdliche. Hans Rudolf Egli hat als Seminarlehrer, Redakteur und als pädagogischer, sprach- und lebenskundlicher Autor beide Momente fruchtbar zu verbinden gewusst. Dies bedeutet im besonderen, dass er stets ein aufmerksamer Beobachter und Zuhörer, ein unentwegt Lesender und Hinzu-Lernender geblieben ist. Die Hefte der Berner «Schulpraxis» haben im letzten Jahrzehnt unter seiner Federführung nicht nur über das Emmental, Werke burgundischer Hofkultur, die Geschichte Berns und Alte Kinderspiele berichtet, sondern auch über Themen wie Projektunterricht und Umweltschutz, Religionsunterricht heute, die Probleme der Entwicklungsländer, Turnen und Sport in Stanford oder über die Gestaltung von Selbstporträts im Unterricht. Egli ist nicht nur detailreich mit der Geschichte der heimatlichen Sprach- und Lebensformen und der von ihnen hervorgebrachten Schulgestalten vertraut; er kennt sich auch in den Sudelbüchern Lichtenbergs

aus, in Burgers vielschichtigem Schul- und Lehrerroman «Schilten» oder in Umberto Ecos Erzählung «Der Name der Rose» mit ihrer ineinander verwobenen kulturgeschichtlich-sprachtheoretischen Thematik. Charakteristischerweise tritt für Egli gerade an diesem Werk die Frage der zeitgemässen Bewältigung unserer Lebenssituation in den Mittelpunkt. Wie in einem Spiegel führt uns nach ihm das mittelalterliche Geschehen unsere eigenen Probleme vor Augen:

«Die unbedingte Ablehnung alles Neuen durch Abt und Mönche führt zu einer unheilvollen Perfektionierung überalteter Ordnungen. Jede weiterführende Fantasie und Spontaneität ist auszutilgen. Ordnung, einst sinn-erfülltes Abbild eines zeitgemässen, zukunftsweisenden Gesetzes, verliert ihre Integrationskraft, wird exklusiv, Richtschnur für wenige ‚Gute‘, Schreckbild für die anderen, die ‚Bösen‘. . . . Der Gegenwartsbezug einiger sich aufdrängender Fragen ist klar: Inwiefern werden heute alte, anscheinend oder scheinbar überlebte Ordnungen zu Recht oder Unrecht angegriffen? Wie weit treibt etablierte Macht ohne Notwendigkeit Menschen und Ideen in revolutionäre Positionen hinein? In den Zwang, ihr Heute dem Morgen opfern zu müssen? Auf welche Weise kann Veraltetes, schlecht Gewordenes von einer neuen Ordnung abgelöst werden, ohne unverantwortbare Opfer zu fordern?» (H. R. Egli: Das Buch von der «Rose» – ein Zeichen? In: SLZ 17, 1983, S. 12 f.).

Die pädagogische Frage lautet also, wie sich das Beibehalten des Bewährten mit dem Aufgreifen und Sich-Einlassen auf notwendiges Neues verbinden lässt, ohne engstirnig und wahnhaft am Hergebrachten festzuhalten oder orts- und identitätslos allem sich als neu Aufdrängenden auf den Leim zu gehen.

Die folgenden Beispiele und skizzenhaften Überlegungen unter dem Stichwort der «Eigenständigkeit des Lernens» wissen sich eben dieser Frage verpflichtet, wenn sie auch nur einige thematisch begrenzte Gedanken als Antwort auf sie anbieten können. Zunächst sollen drei gelungene Beispiele (gerade am Gelingen, nicht nur am Kritisierten, lässt sich ja lernen!) aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht, der Tätigkeit eines Autodidakten und aus der Praxis einer Versuchsschule, in der soziales Lernen den Mittelpunkt bildet, berichtet werden. Durch sie sollen Beobachtungen zu den Qualitäten und Bedingungen eigenständigen Lernens geliefert werden. Knappe Überlegungen zu den Merkmalen und zum gegenwärtigen Sinn von Eigenständigkeit in Schule und Leben schliessen sich an.

Die Richtung, in der in den folgenden Ausführungen eine Antwort gesucht wird, greift das Motiv auf, das in Person und Werk Hans Rudolf Eglis so sehr zum Ausdruck kommt: Dass nur das

ganz zu uns gehört, was wir selbst lebendig angeeignet, durchdacht und praktiziert haben. Und weiter: Dass gerade eine solche gelungene Aneignung eine wichtige Voraussetzung dafür ist, uns neuen Anforderungen standfest und zukunftsbewusst zu stellen.

Beispiele eigenständigen Lernens

Beispiel 1 : Martin Wagenschein : Genetisches Lehren – über die Ent- wurzelung von Wissenschaft in Lebenserfahrung

Eine Spur, die auf wichtige Momente eigenständigen Lernens führen kann, ist die Pädagogik Martin Wagenscheins. Sie zeigt einen Weg, wie sich Lernende dort behaupten können, wo in der gegenwärtigen Schule der Verlust ihrer Selbständigkeit als denk- und verstehensfähige Wesen mit am stärksten bedroht ist: gegenüber dem für Laien immer übermächtiger und unzugänglicher werdenden naturwissenschaftlichen und technischen Wissen.

Untersuchungen über die Fachsozialisation im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der oberen Klassen belegen vielfach, wie die Auseinandersetzung mit diesen meist als System fertiger Erkenntnisse und in einer komplizierten Formel- und Symbolsprache dargestellten Inhalten schon früh eine Art Zerteilung der Schüler produziert. Eine – meist die kleinere – Gruppe bezieht aus dem leistungsintensiven Eindringen in wissenschaftliche Komplexe Befriedigung und Identität – und sichert damit das notwendige Interesse an diesen zukunfts-wichtigen Fächern. Andere Schüler – meist die Mehrheit – versuchen den Anforderungen durch sporadisches Pauken zu begegnen, koppeln sich aber von einem verstehenden Mitgehen immer mehr ab. Ihre Gefühle wenden sich – darauf weisen viele Belege – gegen die Materie, die ihnen so viele Niederlagen bereitet. Es lässt sich die Vermutung anschließen, dass die Schule auf diese Weise die Anhänger und Gegner von Wissenschaft täglich selbst produziert.

Nicht um dieses Problem geht es aber hier, sondern um die dadurch hervorgebrachten Mängel an einem naturwissenschaftlich möglichen Weltverständnis. Jeder kann dies leicht an sich selbst überprüfen, wenn er sich zum Beispiel physikalische Fragen vorlegt, die alle Gegenstand des Schulunterrichts waren: Warum geht ein Stein im Wasser unter, nicht aber ein schwer beladenes Schiff aus Stahl? Wieso nehmen wir am Mond Gestaltveränderungen wahr? Warum fallen eine Bleikugel und eine Feder im Vakuum gleich schnell zu Boden? Was ist das, die Fliehkraft? Wo endet der Anziehungsbereich der Erde? Warum ist Schnee weiss, nicht aber Eis? Solche Fragen fördern, wie auch Untersuchungen zeigen, bei den meisten Schülern nur vage Wissensreste zutage. Es hat den Anschein, als ob das meist für Schulprüfungen aufgetürmte Fachwissen wie ein Kartenhaus zusammengefallen ist; zurückgeblieben sind Begriffshülsen und die von selbst entstandenen, kaum aufgearbeiteten Alltagsdeutungen.

Nun ist auch das Genetische Lehren von Wagenschein kein Allheilmittel gegen die mit unserer wissenschaftsgeprägten Lebenskultur verbundene Undurchsichtigkeit. Dennoch zeigt

sie *einen* wenigstens exemplarisch gangbaren Weg zu einem eindringenden – und anhaltenden – Verständnis einzelner naturwissenschaftlich-mathematischer Kerninhalte.

Am anschaulichsten kann das von Wagenschein Gewollte an einem Beispiel werden. Gewählt sei ein Abschnitt aus dem Protokoll eines Unterrichtsgesprächs, wie es Siegfried Thiel zum Thema «Der Schall» – mit acht- bis neunjährigen Grundschulkindern geführt hat. Nach allerlei praktischen Versuchen mit Trommeln findet sich folgende Passage (Wagenschein u. a. 1973, S. 119 ff.):

Konkret geht es um die Frage, wie der Schall es macht, dass man ihn hört, wenn auf eine Trommel geschlagen wird – und warum zugleich auf einer danebenstehenden Trommel ein Kreidestückchen in die Höhe springt.

Lehrer: Darf ich mal kurz eingreifen? Wir haben bisher folgendes gehört. Der eine hat gesagt, der Schall fliegt durch die Luft; ein anderer hat gesagt, die Luft trägt den Schall; wieder ein anderer könnte sagen: Der Schall schwimmt in der Luft. – Wie ist's nun? Trägt sie, schwimmt er, fliegt er, oder wie ist es? Robert.

Robert: Der Wind, der trägt ihn.

Lehrer: Mit seinen Händen?

Einige: Nein. Nein, ja.

Robert: Die Erde, die zieht uns auch an, aber der Schall, der ist so leicht, den zieht die Erde nicht an, den trägt die Luft. Ulf!

Ulf: Aber der Wind, der ist doch so, der geht doch so durchs ganze Zimmer, und dann braucht er ja keine Arme zu dem Tragen, da muss der ja nur so aufs Flache draufsitzen, und dann fliegt er.

Richard: Da möcht' ich noch etwas dazu sagen. Der Schall schwimmt nicht, der Schall fliegt nicht, er geht schon durch die Luft, aber nicht mit den Füßen, sondern er hat Wellen, das ist so ähnlich, man kann sich auch mit Wellen fortbewegen.

Lehrer: Hast du die Wellen gesehen?

Richard: Nein, aber die kann man leider nicht sehen.

Kilian: Da gibt's so Messgeräte.

Richard: Ja, da gibt's ganz bestimmte Messgeräte, wieviel die kosten, weiss ich nicht, aber das kann man messen.

Lehrer: Ja, Tillmann!

Tillmann: Ich hab' doch gar nicht aufgezeigt!

Lehrer: Nicht, aber geschmalzt. Achim! Wie ist es nun mit der Sache, mit dem Tragen und Fliegen vom Schall?

Achim: Ja, der Schall, wenn ich so sagen darf, der geht ohne Füsse, der fliegt ohne Flügel, der schwimmt ohne Hände, der, der ist halt einfach da und geht, halt ohne Füsse, anders kann man's nicht sagen.

Offensichtlich fehlt hier das sonst so oft handlungsleitende Bemühen, die Kinder möglichst schnell von wissenschaftlich unhaltbaren Denkweisen zu befreien. Der Inhalt wird nicht in der Sprache der Physik beschrieben (etwa: «Unter Schallweller versteht man die Fortpflanzung von Schwingungen; im Medium Luft pflanzt sich der Schall als Druckschwankung fort...») Die Erfahrungen, die Sprache und die Betrachtungsweisen de

Kinder werden hier sehr ernst genommen. Die Physik wird in geduldfähigen, dennoch für alle Beteiligten faszinierenden Gesprächen in der Auseinandersetzung mit realen Phänomenen im Bewusstsein der Kinder gleichsam neu entwickelt. Vom «Werden des Wissens» spricht Wagenschein in diesem Zusammenhang und meint, dass ein solches Wissen als eine spezielle, zugespitzte Methode der Welterkenntnis immer in die weiterhin bedeutsam bleibende Umgangserfahrung eingebettet bleiben muss.

Was hier an einem einfachen Beispiel aus dem Kindesalter verdeutlicht worden ist, hat Wagenschein in Form höchst einfallsreicher «Genetischer Lehrgänge» auch für den naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht der höheren Jahrgänge ausgearbeitet. Bekannte Themen sind zum Beispiel: Das Fallgesetz, Der Mond und seine Bewegung, Magnet, Pendel, Licht, aber auch: Die noch nicht abgeschlossene Erdgeschichte, Das Nicht-Abbrechen der Primzahlenfolge. Damit soll nicht der gesamte Unterricht abgedeckt werden. Den Schülern soll jedoch an exemplarischen Themen ein zum Kern einer Sache vorstossendes Verstehen ermöglicht werden. Das Ziel ist dabei ein doppeltes: Zum einen geht es darum, die erklärende Kraft und Faszination wissenschaftlicher Denkweisen erfahrbar zu machen; andererseits soll aber auch an Beispielen die methodisch gewollte Einschränkung der Weltsicht deutlich werden, welcher die Naturwissenschaften den weltbeherrschenden Erfolg ihres Programms verdanken. In den Wagenscheinschen Beispielen soll man also nicht nur die Wirklichkeitserschließende Kraft der Wissenschaft verstehen lernen (so viel allein dies schon ist!), sondern zugleich begreifen lernen, dass zum Beispiel der physikalische Begriff des Lichtes als Energiebeförderer nur einen winzigen Teil der menschlichen Lichte Erfahrung abdeckt oder dass der «Mond» der Himmelskunde nicht die übrigen praktischen und ästhetischen Mondbezüge ersetzen kann, dass also «Physik die Natur spezifisch reduziert».

Es seien noch einige Bemerkungen zum Ablauf Genetischer Lehrgänge angefügt (vgl. dazu Wagenschein 1968, S. 55 ff., und Wagenschein 1980, S. 89–342). Ausgangspunkt ist immer das längere Verweilen bei einem unmittelbar vorgegebenen «Phänomen», das können Naturerscheinungen sein oder einfache technische Vorgänge aus dem Alltag, die sinnhaft vorführbar sind. Wichtig ist Wagenschein dabei, dass solche Phänomene noch nicht das Problem selbst vorwegnehmen (dieses soll ja erst entdeckt werden). Phänomene müssen, um Staunen und Fragebedürfnisse auslösen zu können, ein Moment der Widersprüchlichkeit enthalten, man könnte auch sagen, die Beunruhigung einer Gewohnheit. Das Pendel führt Wagenschein zum Beispiel mithilfe eines schweren Steinbrockens vor, der an einem langen Seil das langsame, monoton-andauernde Hin- und Herschwingen augenfällig bedrohlich ausführt – mit dem sausenenden Sturz durch die Mitte und dem scheinbaren Stillstehen und Umkehren an den Endpunkten. Nach Wagenschein kann nur ein langes fragendes Verweilen bei solchen konkreten Erfahrungen eine Eigenaktivität auslösen, die bis zur physikalisch entscheidenden Erkenntnis einer Gesetzmäßigkeit oder gar ihrem Ausdruck in einer Formel führt.

Das Gespräch selbst zielt auf Verstehen. Meist steht die genaue Beschreibung der Vorgänge und die Besprechung der durch sie aufgeworfenen Fragen im Mittelpunkt, unterbrochen von praktischen Versuchen oder dem Notieren von Lösungsansätzen. Das genetische Gespräch soll sachorientiert, erprobend, prüfend und gründlich, ja streng sein und möglichst frei von Zeit- und Profilierungsdruck vor sich gehen. Es erfordert also eine epochenartige Unterrichtsorganisation. Vorhandene wissenschaftliche Vorkenntnisse werden zurückgestellt. Der Lehrer führt ein,

macht Mut und versucht durch Fragen anzuregen. Etwa: Was sehen Sie? Stimmt das? Wer hat das verstanden? Möchte es noch jemand probieren? Wagenschein selbst bringt an vielen Stellen wissenschaftsgeschichtliche Gedanken (oft aus Originaldokumenten) ein. Der Originalbeweis Euklids, das suchende Vortasten in Briefen Keplers, die Staunen erweckende experimentelle Einfachheit Galileis können an den Punkt wirklichen Entdeckens zurückführen. Die oft sehr erfolgreichen Denkbemühungen der Lerngruppe erhalten dadurch eine indirekte Bestärkung.

Die Frage ist nun, welche Momente eigenständigen Lernens das beschriebene Genetische Lehren in den Blick bringt. Der Wagenscheinsche Ansatz ruft mit grosser Hartnäckigkeit die Grundlage von Eigenständigkeit in Erinnerung, dass nämlich der Mensch ein Wesen ist, das sich *vor* jeder schulischen Unterweisung *selbst* mit der Welt auseinandersetzt. Durch sein Eigenlernen gewinnt der Mensch seine Erfahrungen, seine Kompetenzen und seine Unverwechselbarkeit. Menschen, auch Kinder, besitzen also meist viel mehr, als die Schule an ihnen wahrnimmt. Der Kern der Wagenscheinschen Botschaft lautet, dass sich die Denk- und Verstehenskräfte des Menschen – wenigstens in exemplarischen Vertiefungen – auch gegenüber der einschüchternd wirkenden Materie wissenschaftlicher Fachsysteme behaupten können.

Einige Vermutungen zu den Voraussetzungen des Gelingens eines solchen Lernens:

- Erstens: Zentral für die mögliche Wirksamkeit scheint der *Herausforderungscharakter* des Genetischen Lehrens zu sein. Der Lernende wird als Person ernstgenommen. Der Lehrer beweist Vertrauen in seine Initiative und Denkfähigkeit und liefert ihm selbst ein Modell für die von ihm erwarteten Verstehensleistungen.
- Zweitens: Die Schüler werden nicht nur als kognitive Lernwesen angesprochen. Sie können in eine *vielfältige sinnliche und praktische Auseinandersetzung* mit dem Unterrichtsinhalt treten und vom «Leistungsvorteil der Gruppe» profitieren. Die Unterrichtsinhalte treten nicht abstrakt, sondern in ihrer gestalthaften Konkretetheit auf.
- Drittens: Die pädagogischen Anreize werden ganz in den Dienst der *Eigenkräfte des Lernenden* gestellt. Dazu werden auch die üblichen Zeit- und Konkurrenzverhältnisse des Unterrichts im Genetischen Lehren aufgebrochen (übrigens will Wagenschein nicht den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht so gestalten: «Stützpunkte Genetischen Lernens» sollten aber seiner Meinung nach die üblichen «Lehrgänge» unterbrechen).

Sehr zuversichtlich formuliert, könnte man sagen, dass die allgemeine Bedeutung des Genetischen Lehrens darin liegt, dass *ein* möglicher schulischer Weg dafür gewiesen wird, wie sich ein eigenständig bleibendes Subjekt Wissenschaft aneignen kann, wie also vom verstehenden Menschen her der Bedrohung einer ihm immer mehr entgleitenden wissenschaftsgeprägter Welt begegnet werden könnte.

Beispiel 2: Lexer lernt sich Geigenbauen – über die identitätsstiftende Kraft autodidaktischen Lernens

Das Interesse an einem Fall schulunabhängigen autodidaktischen Lernens, der weitere Überlegungen zum «eigenständigen Lernen» anregte, wurde bei Aufenthalt im Kärntner Lesachtal geweckt. Was zunächst als Beispiel für traditionelle Volkskultur erschien, erhielt bald eine vielfache aktuelle Bedeutung. Die Erzählung dieses Falles stützt sich auf die Protokolle mehrstündiger Interviews.

Zur Person: Johann Lexer, um den es geht, war zur Zeit der Gespräche schon über 70 Jahre alt (er ist inzwischen verstorben). Er lebte in Liesing, dem Hauptort des Gebirgtales als Gemeindegemeindefunktionär, Kapellmeister und Organist. Daneben hat er Hunderte von Musikanten ausgebildet, selbst komponiert – dazu offenbar auch Zeit für seine Familie mit sechs Kindern gefunden.

Das Bemerkenswerte ist jedoch, dass er neben diesen allein schon ein Menschenleben ausfüllenden Tätigkeiten als «Hobby», wie seine Umwelt sagte, als *eigentlichen Lebensinhalt*, wie bald klar wurde, Geigen baute. Besonders erstaunlich ist, dass er diese schwierige Kunst, von den kleinsten Anfängen, als er mit 20 Jahren ein etwas unförmiges Cello zusammenfügte, bis hin zum Bau vollendeter Violinen, in allen Einzelheiten über viele Jahre hinweg *selbst*, auf Grund eigener Erfindungskraft, erlernte. Das Geigenbauen zog immer mehr von seiner Lebenszeit auf sich – an vielen Tagen bis zu sieben Stunden. Im Dachgeschoss seines Hauses entstand dafür ein gesonderter Lebens- und Arbeitsbereich, dessen Zentrum eine täglich genutzte Werkstatt war. Johann Lexer hat in seinem Leben mehrere hundert Violinen hergestellt. Dabei trat eine merkwürdige Wendung in seiner Tätigkeit ein. Nachdem er es im Violinbau bis zur Meisterschaft orchestral spielbarer Geigen gebracht hatte, begann er in seinen späteren Jahren Ziergeigen in sechzehn bis zur Winzigkeit eines Spielzeugs verkleinernden Grössen herzustellen. Er behielt allerdings auch bei diesen Instrumenten – dies war sein besonderer Stolz – alle Konstruktionsprinzipien von Normalgeigen bei. Von allen von ihm geschaffenen Geigen sind nur wenige verkauft, viele verschenkt worden. Der Sinn der Tätigkeit bestand für ihn erkennbar *nicht* in der Veräusserung der Produkte seiner Arbeit. Johann Lexer hat in langen Stunden den ihm ungeheure Geduld abfordernden Weg seiner Nacherfindung der Geigenbaukunst erzählt. Die grösste Schwierigkeit bestand für ihn darin, auf sich allein gestellt durch ständiges Ausprobieren die notwendigen Erfahrungen zur Steigerung der Qualität der Instrumente zu gewinnen.

Um nur einiges zur handwerklichen Seite anzudeuten: Probleme werfen zum Beispiel die Wahl der Hölzer und die dabei entstehenden heiklen Fragen des Lagerns, Trocknens, Spaltens, Zusammenfügens der rohen Bretter sowie der Erprobung ihres Klanges auf. Besonders schwierig ist das Ausschneiden von Decke und Boden. Dabei muss nicht nur die Wölbung erzielt, sondern – unter ständigem Nachmessen – eine millimeterfeine, allmählich zu- oder abnehmende Unterschiedlichkeit der Holzstärke erreicht werden. Die in jahrelangen Versuchen erworbene Kunstfertigkeit in diesem empfindlichsten Bereich seines Handwerks blieb Lexer bis zuletzt begrifflich (etwa physikalisch) nur

wenig fassbar. Er spricht von «Fingerspitzengefühl» und «Instinkt» oder macht sich sein selbsterworbenes Zunftwissen in einfachen Regeln bewusst:

«Ist der Boden zu dünn, klingt die Geige hohl, ist der Boden dick genug, dann passt sie und ist der Boden gar zu dick, dann verliert die G-Saite fast den Ton. Das bleibt ein Rätsel, kann ich Ihnen sagen, weil man nie das gleiche Holz hat.»

Oder:

«Es ist weniger wichtig, ob die Geige einen halben Zentimeter breiter ist, die ganze Kunst liegt jedoch in der Stärke der Geigendecke und ob sie mit dem Boden zusammenpasst. Das kann ich mir vorstellen wie eine gute Ehe. Wenn sie sich gut vertragen, klingt halt der Ton.»

Auf die Frage, woher er denn die Kraft für den langwierigen Arbeitsprozess des Geigenbauens nehme (eine einzige Geige erfordert etwa 100 Stunden konzentrierter Arbeit) spricht Lexer von gelegentlicher Langeweile, notwendigem Wechsel des Inhalts der Tätigkeit, sieht aber den eigentlich tragenden Antrieb in der Befriedigung des gelungenen Werks. Er sagt: «Desto besser es einem gelingt, desto mehr kriegt man Eifer.»

Soviel zur Charakterisierung. Nur noch drei Hinweise: Johann Lexer hat neben notwendigen Kleinmaschinen fast alle für seine Arbeit benötigten Schneide-, Schnitz-, Mess- und Konstruktionsgeräte an anderen beruflichen Bereichen entnommen oder teilweise in fast genialer Einfachheit selbst (nach-)erfunden. – Die Ausübung des Geigenbaus geschah in einer von ihm intensiv gesuchten Kontaktaufnahme mit allen verfügbaren Informationen. Er verfügte über detaillierte Kenntnisse zur Geschichte des Geigenbaus, stand gleichsam mit den berühmten Geigenbauern des 15. bis 18. Jahrhunderts in Brescia und Cremona in geistiger Verbindung, und hat sich minutiös aus Geigenbauwerken informiert. Er berichtet, einzelne Passagen bis zu 15mal gelesen zu haben, bis sich oft nach Jahren eigener Produktionserfahrung der mögliche Sinn von Textstellen erschloss. – Johann Lexer hat schliesslich auch Kontakt zur nächstgelegenen Geigenbauschule in Mittenwald gesucht; die streng bewahrten Zunftgeheimnisse wurden vor ihm als sich scheu annäherndem Besucher jedoch gehütet. So musste er sich selbst als Dilettanten begreifen.

Wie lässt sich die Lexersche Geigenbau-Aktivität unter dem Gesichtspunkt der hier interessierenden Eigenständigkeit menschlichen Lernens charakterisieren? Bei aller gebotenen Vorsicht kann wohl als besonders auffällig hervorgehoben werden, wie sehr Lexer im Prozess des Sich-Einlassens auf ein so anspruchsvolles Kunsthandwerk auf seiner Selbständigkeit beharrt. Vor allem seine Tendenz zum selbständigen Nachfinden einzelner Techniken zeigt, dass es ihm dabei auch um ihn selbst geht, nämlich darum, sich durch seine Tätigkeit in seiner Besonderheit, ja Einzigartigkeit, darzustellen (darauf wurde vorhin mit dem Stichwort der «identitätsstiftenden Kraft» hingewiesen). Der persönlichkeitsbildenden Wirkung eines solchen Lernens entspricht offensichtlich die intensive Besetzung eines Stücks äusserer Welt, worunter im vorliegenden Fall nicht nur der Eigen- und Rückzugsbereich der ausgelagerten Werkstatt, sondern die auszeichnende Teilhabe an der Geigenbaukunst zu verstehen ist – Lexer spricht oft von der Geige als einem «vollkommenem», nicht mehr zu verbesserndem Instrument! Seine unverwechselbare Note erhält das

Lexersche Eigenlernen durch den sich in ihm ereignenden Triumph des autodidaktischen Selbsttuns über die streng gehütete und institutionalisierte Lern-Exklusivität der Geigenbauerzunft.

Welches sind die Voraussetzungen für das Gelingen des Lexerschen Eigenlernens? Hierzu einige Vermutungen: Lexer wäre wohl nicht Geigenbauer geworden, wenn ihm in seiner Umwelt nicht Lebens- und Tätigkeitsmuster vorgegeben gewesen wären – der Kapellmeister, der Musiker, der kunstfertige Handwerker –, in denen sich Wünsche nach Selbstverwirklichung von Menschen gestalthaft ausgebildet haben. Es wäre meines Erachtens irrig, zu erwarten, dass Eigentätigkeit auf einem unspezifischen Hintergrund besonders gedeihen könnte. Entscheidend scheint jedoch zu sein, dass es in die Verantwortung des einzelnen fällt, ob und was er aus sich machen will. Ein weiteres wichtiges Moment des Gelingens dürfte im vorliegenden Fall in der Eigenart der Tätigkeit selbst liegen. Geigenbauen ist sowohl geeignet, sich Geltungs- und Grössenbedürfnisse zu erfüllen, ermöglicht aber auch Unmittelbarkeit und eine vom Mechanischen über das problemlösende Denken bis zum Gestalterisch-Ästhetischen reichende Sinnlichkeit und Vielseitigkeit des Tuns. Der arbeitende Mensch bleibt auch jederzeit praktisch, mit seinen eigenen Händen, beteiligt («Ja, weil das schön in der Hand liegt!») sagt Lexer einmal auf die Frage, warum er ausgerechnet *Geigen* baue). Wichtig scheint schliesslich auch der beständige Charakter, der im «in sich selbst ruhenden» Tun als solchem – und seinen impliziten Erfolgskriterien – liegen kann (Bollnow 1978, S. 75; vgl. auch Fromm 1980, S. 91 ff.).

Es wäre an dieser Stelle sehr verlockend, diese noch sehr undifferenzierten Hinweise durch genauere Analysen zu einzelnen theoretischen Aspekten zu ergänzen, etwa zum Identitätsproblem. Nahe läge auch eine lerntheoretische Analyse. Es zeichnet sich im Interview-Material zum Beispiel ab, dass insbesondere in Lexers Jugend das Lernen aus der Beobachtung vorgegebenen modellhaften Verhaltens eine grosse Rolle spielte. Auch der Gedanke der «Selbstverstärkung» verspräche einigen Aufschluss. Lexer scheint ja ein Meister darin zu sein, sich durch das Erreichen selbstgesetzter Ziele zu belohnen. Zugleich tritt der Zusammenhang zwischen solchen internen Verstärkungen mit der doch wieder – zumindest indirekt – benötigten äusseren Anerkennung hervor.

Ich breche hier ab, um noch eine Bemerkung zur schulischen Bedeutung des Lexerschen Lernens anzuschliessen. Sie ist wohl darin zu sehen, dass das Beispiel auf vergessene und bedrohte Dimensionen schulischen Lernens verweist. Nun könnte man hier fragend einwenden, was denn ein Autodidakt, der einen Kunstgegenstand der vorindustriellen Kultur zum Inhalt seiner Bemühungen gemacht hat, unserer Realität der indirekten Fertigung, unserer Blaupausen- und Werkzeugmaschinenkultur, zu sagen hätte. Liegt hier nicht ein Zurücksehnen nach einer vermeintlich heilen Vergangenheit vor? Vermutlich kann aber gerade die beinahe «naturhaft» erscheinende Handlungsform als Anschauungsfall dafür dienen, wie wichtig es aus vielerlei Gründen auch in der heutigen Schule ist, dass bei Schülern durch die praktische Herstellung von Dingen die elementaren handwerklichen und gestalterischen Fähigkeiten herausgefordert und praktiziert werden, *ohne die* Menschen in einem sehr aktuellen Sinn «entwurzelt» erscheinen müssten (vgl. Fauser u. a. 1983, bes. S. 127 ff.).

Beispiel 3: Die Glockseeschule – über die Aneignung der sozial-affektiven Praxis von Schule durch die Schüler

Bisher sind die sozialen Momente eigenständigen Lernens noch wenig angesprochen worden. Es sollen daher als drittes Beispiel einige Bemerkungen zur Glockseeschule angefügt werden. Meist unter der Mode-Kategorie der Alternativschule geführt, ist oft nicht bekannt, dass es sich dabei um eine zwar privat initiierte, aber dennoch staatliche Versuchsschule handelt. Vom Schultyp her war sie zum Zeitpunkt dieses Berichts eine sechsklassige, einzügige Ganztagschule (eine «Aufstockung» bis Klasse 10 ist geplant). Sie war in einem alten Backsteinschulhaus im Stadtgebiet von Hannover untergebracht und wurde von ungefähr 120 Kindern besucht. Etwa 15 Lehrer und einige Sozialarbeiter waren an ihr tätig.

Die Glockseeschule macht das zu ihrem *Hauptinhalt* – nämlich die Antriebe, Interessen, Befindlichkeiten und die sozialen Beziehungen zu Lernenden –, was in der Normalschule oft an den Rand oder in den Untergrund gedrängt wird. In ihr wird das oft zur *Nebensache*, was in der Normalschule das Ein-und-Alles ist, nämlich der formelle Unterricht (vgl. Ästhetik und Kommunikation 1979, bes. S. 18 ff., S. 38 ff. und S. 48 ff., und Both u. a. 1982). Die erwähnte «Umpolung» wird in der Glockseeschule durch eine grundlegende Änderung der Organisationsstruktur innerhalb der Schule, ausgedrückt im alles leitenden Grundsatz der «Selbstregulierung», bewirkt. Schule wird dadurch für diesen einen Fall als eine Lebensform neu erfunden, in der Kinder – innerhalb eines ihnen von Erwachsenen erschlossenen und durch deren Gegenwart pädagogisch geprägten Rahmens – Umgang und gemeinsame Tätigkeit selbst verantworten.

An der Glockseeschule gibt es also einiges Schulvertraute nicht: Es gibt keine Fächereinteilung, keine Unterrichtsstunden, daher auch keine Pausen, keine Zensuren, kein Sitzenbleiben, keine Teilnahmepflicht am Unterricht (wohl aber Aufenthaltspflicht in der Schule). Dafür stellt sich die Schule als ein vielfältiges fluktuierendes Treiben von Kindergruppen dar. Erstaunlich viele arbeiten am Unterrichtsangebot eines Lehrers mit, andere spielen im Hof Fussball oder basteln an Fahrrädern, wieder andere sind auf dem Weg zum Hausmeister, wo Getränke verkauft werden, andere betreuen die Klassen-Meerschweinchen, spielen oder lesen in einer Ecke ein Buch.

Besonders charakteristisch für die Glockseeschule ist, dass die Schüler ihre Verhaltenseigenarten und Befindlichkeiten sehr frei und ungeschminkt ausleben und aneinander abarbeiten: Interessen, Sympathie, Begeisterung, Ideenreichtum, Können, Zärtlichkeit, aber auch bedrängende Selbstbestätigungswünsche, langwierige Aggressivität, Beleidigtsein, Konflikte, Traurigkeit, Ängste, Ablehnung. Dies gilt auch gegenüber den sorgfältig auf die Lernbedürfnisse der Kinder hin ausgedachten Unterrichtsangebote der Lehrer. Die Kinder entscheiden, ob sie daran teilnehmen. Die Lehrer heissen dies gut, was nicht bedeutet, dass sie nicht gegenüber den Kindern ihre eigenen Ansprüche, Sorgen, Lernwünsche, auch die eigenen Bedürfnisse, zum Ausdruck brächten. Sie greifen jedoch in die selbst-regulierte Praxis der Kinder nur dann direkt ein, wenn irreparable Schäden drohen.

Auf Grund eigener Erfahrungen in der Glockseeschule, unter anderen einer zweiwöchigen praktischen Mitarbeit, lässt sich sagen, dass sich das Schulleben dort insgesamt durch eine erstaunlich friedfertige Umgangsatmosphäre und eine hohe

Kultur des selbständigen Austragens von Konflikten durch die Kinder auszeichnet. Auch beim Lernen herrscht durchaus selbstbewusste Ernsthaftigkeit; allerdings gibt es nicht die schulübliche lehrergesteuerte Kontinuität; fachliches Lernen vollzieht sich eher episodisch und erreicht nicht die sublimierte Konzentration der Normalschule. Die Kompetenzen der (meisten) Schüler in den Grundfertigkeiten erweisen sich dessen ungeachtet als durchaus dem schulüblichen Durchschnitt entsprechend. Vor allem für verhaltens- und lerngestörte Kinder – so lässt sich beobachten – stellt die Glockseeschule oft überhaupt erst schulbezogene Lernfähigkeiten und -bereitschaften her.

Vier Punkte zur Bedeutung der Glockseeschule für das Problem eigenständigen Lernens sind hervorzuheben:

1. In der Glockseeschule zeigt sich wie in einer Art «Schul-Labor», welche *erstaunliche Eigenkräfte* Kinder besitzen, um die sonst weitgehend ihrer Verfügung entzogenen Antriebe und die Regelung ihrer sozialen Beziehungen und Konflikte selbst in ihre Obhut zu nehmen und zu entwickeln.
2. Die Glockseeschule erscheint *deshalb* von besonderer Bedeutung, weil sie erkundend in eine Dimension vorstösst, die man als notwendige *Regeneration der beschädigten gesellschaftlichen Primärerfahrungen von Kindern* bezeichnen könnte. Nicht zufällig dürfte der Glocksee-Schulversuch im erfahrungsarmen, grossstädtisch-naturfernen und konsumorientierten Milieu einer Handels- und Industriemetropole entstanden sein. Nun soll Eigenständigkeit der Kinder dort hervorgehoben werden, wo sie durch das Aufwachsen in einer solchen Umwelt am meisten gefährdet erscheint, in ihren gefühlsmässigen und sozialen Grundhaltungen. Nicht das inhaltlich-kognitive Lernen, das selbst so leicht unter den hektischen Zwang der Ziel- und Zukunftsproduktion gerät, verspricht unter solchen, für die Entwicklung defizitären Umständen, Hilfe – dies ist die Kernthese des Schulversuchs – nur das erprobende, auch regressive Ausleben des eigenen Verhaltens und seine wechselseitige Begrenzung durch die Kindergruppe (bzw. durch die von den Erwachsenen verkörperten Lebensformen und Haltungen).
3. Hier deutet sich aus meiner Sicht eine Schwäche des an der Glockseeschule vorangetriebenen Prinzips der Selbstregulierung der Schüler an. Der weitgehende Verzicht auf verbindliche inhaltliche Anforderungen führt dazu, dass die Kinder *durch die Erwachsenen oft zu wenig herausgefordert* werden und allzu sehr auf ihre eigenen, begrenzten, oft situativen Antriebe zurückgeworfen bleiben – und damit auch überfordert werden. *Über die Schule hinausführende Weltbezüge* – und die für sie notwendige Überwindung von Augenblicksregungen – bleiben, sofern nicht von den Kindern selbst gesucht – *vielfach ungenutzt und ungeübt* (vgl. Kemper 1981, S. 547 f.): Die Glocksee-Selbständigkeit könnte dadurch in mancher Hinsicht eine werden, die in erster Linie für die selbstgeschaffene Welt der eigenen Schule und ihren Umkreis tüchtig macht. Über diesen einen Fall hinaus gibt die Glockseeschule wenig Anlass auf die Möglichkeiten verbindlichen Unterrichts so weitgehend zu verzichten.
4. Das zentrale Verdienst der Glockseeschule im Hinblick auf unser Thema bleibt dadurch jedoch ungeschmälert. Die Glockseeschule vermag zu zeigen, wie sehr die Frage der Eigenständigkeit des Lernens *in die Trieb- und Sozialbasis menschlichen Verhaltens* hineinreicht und wie sehr die Schule durch die in ihr möglichen Lebensformen Raum für deren Ausagieren und Abarbeiten schaffen müsste, wenn Heranwachsende selbständig und handlungsfähig werden sollen (was wiederum eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches kognitives Lernen darstellt).

Merkmale und Bedeutung eigenständigen Lernens

Was besagen die berichteten Beispiele über die besonderen Momente des Lernens, auf die mit dem Begriff der Eigenständigkeit hingewiesen wird?

Das Problem der Eigenständigkeit

Wer sich in der jüngeren Geschichte der Pädagogik auskennt, wird beim Begriff «Eigenständigkeit» an die geisteswissenschaftliche Pädagogik denken und dort wieder an Erich Weniger, der in den Nachkriegsjahren unter dem Titel «Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis» eine Schrift veröffentlicht hat, in der er an Fragen der Erziehung, des Lehrerberufs und der Schulreform, das unter diesem Stichwort Gemeinte verdeutlicht. Es geht um die – bis auf Rousseau und Fichte zurückführbare – Vorstellung, dass die Erziehung Heranwachsenden für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit eine relative Autonomie sichern müsse (vgl. Weniger 1952, S. 75 ff.). Für diese «Autonomie» müsse die Pädagogik zum Beispiel gegenüber dem Staat, den Kirchen und der Wirtschaft eintreten, sofern diese gesellschaftlichen «Mächte» Kinder und Jugendliche vorschnell auf bestimmte Lebensziele festzulegen versuchten.

Soweit der pädagogische Ursprung des Begriffs. Die vorangegangenen Beispiele wollen jedoch zunächst gar nicht die prinzipielle Frage berühren, ob es eine relative pädagogische Autonomie geben kann und soll (die historischen Erfahrungen stimmen hier eher skeptisch!). Es soll vielmehr auf ein noch elementarerer Problem hingewiesen werden, das beim Lernen anspruchsvoller Schul- und Lebensinhalte auftritt, wie: Wissen über die Natur, praktisches Können, Selbständigkeit und soziale Verträglichkeit. Gewährleisten die in unserer Lebenspraxis und in unseren Schulen vorherrschenden Formen des Lehrens und «Bebringens», so lautet die Frage, dass Lernende mit ihrer Eigenart, ihren Erfahrungen und ihrer Eigenaktivität in den Tätigkeiten, die ihnen mit bewusstseins- und verhaltensändernder Zielsetzung abverlangt werden, genügend ernstgenommen werden? Denn nur so wird ja erreicht – so die dahinterstehende Annahme –, dass das Gelernte tief einwirkt und akzeptierter Teil der Persönlichkeit wird (und sich nicht verflüchtigt und folgenlos abgestossen wird, sobald der Lehrer sein Notenbüchlein zugeklappt hat).

Drei Merkmale eigenständigen Lernens

Die beschriebenen Beispiele können die Qualitäten und Bedingungen eines solchen Lernens vielleicht sinnfälliger machen. Dies soll an drei Punkten gezeigt werden.

Ob es sich (wie bei Wagenschein) darum handelt, Lernende Wissenschaft in faszinierender Weise «nacherfindend» verstehen zu lassen, ob es (wie beim Geigenbauer Lexer) darum geht, dass eine Person ihr ganzes Sinnstreben auf die Vervollkommnung einer Kunstfertigkeit konzentriert, oder ob sich Kinder (wie im Fall Glocksee) die Rolle selbst- und sozialverantwortlicher Akteure aneignen sollen – «eigenständiges Lernen» hat *erstens* immer damit zu tun, dass man auf die Existenz und Wirkung

einer scheinbar *in jedem Menschen angelegten Tendenz zur Selbsttätigkeit* trifft. Aber gibt es dieses Streben nach sinnvoller Eigenaktivität wirklich, ist es nicht nur eine idealistisch-pädagogische Fiktion? Nun ist es sicherlich so, dass sich an jedem erfolgreichen Lernakt in irgendeiner Weise das Mitwirken einer aktiven Regung des Lernenden nachweisen lässt, sei es die Lust, etwas zu tun oder zu erproben, sei es Neugierde oder ein Fragebedürfnis, sei es ein Leistungsstreben, das auf Erfolg und Anerkennung aus ist. Schon Dewey hat darauf hingewiesen, dass selbst tausendfach wiederholte Handlungen, wie der Blick auf die Armbanduhr, kein Wissen über die Detailbeschaffenheit des Zifferblattes vermitteln, weil wir auf seiner Fläche nur die Zeitangabe suchen, nicht aber die Kenntnis seiner genauen Beschaffenheit. Auch die häufig fruchtlosen Fehlerverbesserungen und die erfolglosen Präsentationen aller möglichen Schulrichtigkeiten deuten an, dass bei jeder Handlung – und sei es der kleinste Übungsschritt – auf eine Spur von Sinnstreben und Aktivität beim Schüler zurückgegriffen werden muss, wenn ein Lernfortschritt erzielt werden soll. Im grossen bedeutet dies, dass die Schule, wenn sie zu ihrem Ziel kommen will, Arbeits- und Lehrformen finden muss, die grundsätzlich auf die *Eigenaktivität der Lernenden* zählen, ja sie dort ermöglichen und herausfordern, wo sie verschüttet scheint. Damit werden Lehrer nicht überflüssig; im Gegenteil, sie erreichen erst so eine tiefere Wirkung des von ihnen Vermittelten.

In allen berichteten Beispielen lässt sich *zweitens* eine gesteigerte innere Inanspruchnahme der Lernenden beobachten. Man könnte auch sagen, das Gesetz des schwingenden Pendels wird erst verstanden, eine Geige kann erst gebaut werden oder ein Kind wird erst dann in der Kindergruppe selbständig handlungsfähig, wenn sich der *Lernende der jeweiligen Aufgabe mit seiner ganzen Person gestellt* hat. Dies kann zum Beispiel bedeuten, dass es das eigene Denken umzuorganisieren gilt (was Phasen des Suchens und der Unsicherheit einschliesst), dass das endlich Gefundene wiederholend eingepägt werden muss, ehe es Besitz werden kann, und dass Phasen des Entwerfens, Erprobens, Schreibens benötigt werden, die auch Rückschläge und Enttäuschungen bereithalten. Insgesamt aber lenkt dieser Punkt die Aufmerksamkeit darauf, dass ohne eine solche Verankerung in konzentrierter Bemühung und in den Tiefenschichten der Person kein tragfähiger «eigenständiger» Lernprozess gelingen kann. Falls man einen Namen für das Angedeutete sucht, könnte man mit Wagenschein und Simone Weil (1956) von der notwendigen *«Einwurzelung» des Lernens* sprechen.

Damit wird ein *dritter* Aspekt ins Spiel gebracht. Eigenaktivität und eine «einwurzelnde» Aneignung von Inhalten verlangen stets eine ausgeprägte sinnlich-materielle Art des Lernens, wie sie im üblichen Unterricht meist nicht erreicht wird. Was ist damit gemeint? Alle drei Beispiele belegen eindrucksvoll, wie wenig damit gewonnen ist, wenn Lernen – etwa auf dem Wege der belehrenden Mitteilung und des Zuhörens (so sehr beide an ihrem spezifischen Ort im Lernprozess berechtigt sind!) – nur nach «innen» zu wirken versucht. Lernen heisst nicht nur, etwas tief in sich wirken zu lassen, sondern es bedeutet immer auch, *ein Stück Welt in Besitz zu nehmen* und sich in und mit ihm *sinnlich, handelnd und gestaltend zu betätigen*. Das heisst: «behandelte» Phänomene müssen im Unterricht wirklich erscheinen, der Inhalt eines Textes oder einer Dichtung lebendig erstehen, Vorgänge müssen erprobend nachvollziehbar, soziale Probleme tatsächlich erfahrbar werden. Gerade weil die Schule das Leben, auf das sie mit allen ihren Bemühungen zielt, so oft indirekt und künstlich darstellen muss, sollte sie darauf achten, dass sie ihre Inhalte möglichst konkret vorstellt und, wo immer es geht, von der Aktivität der Lernenden her lebendig macht.

Man könnte in diesem Zusammenhang davon sprechen, dass die Themen mit ihrer kulturellen «Aura» und die Lernenden mit ihrer Person im unterrichtlichen Lernen *präsent* sein sollen.

«Präsenz hat etwas mit dem Körper zu tun, mit dem Empfinden, der persönlichen Geschichte, dem Hier und Jetzt auch des Ortes, an dem der Mensch ist. Von dieser Präsenz her kommt erfahrbarer Sinn ins Lernen . . . , nicht von optimal legitimierten Leitideen eines Curriculum» (vgl. Rumpf 1982, S. 114 und Rumpf 1981, S. 180 ff.).

Zur kulturellen und pädagogischen Bedeutung eigenständigen Lernens

An dieser Stelle könnte leicht eingewendet werden, dass die nun näher ausgeführten Merkmale des «eigenständigen Lernens» pädagogisch wenig neu sind. Hat nicht schon die Reformpädagogik – mit konkreten methodischen Vorschlägen – ähnlich argumentiert und laufen nicht viele einzelne Ratschläge der Psychologie des Unterrichtens auf dasselbe hinaus? Auch Hans Aebli liefert ja in seinen «Grundformen des Lehrens» eine nach Lerninhalten, Lehr/Lernmedien und Lernfunktionen differenzierende, höchst eingängige Analyse von Unterrichtssituationen, in der stets die durch den Lehrer anzuregende Eigenaktivität der Schüler im Mittelpunkt steht (vgl. Aebli 1983, S. 33 ff.).

Solche Einwände sind zweifellos berechtigt. Dennoch bleibt es meines Erachtens wichtig, Art und Notwendigkeit eines «eigenständigen Lernens» in der gegenwärtigen Situation in Erinnerung zu rufen. Dies deshalb, weil sich die Schule durch gravierende Veränderungen unserer Lebenswelt heute besonders herausfordert sieht. Gemeint ist, dass sich im täglichen Leben der Raum zum eigenen Handeln und Gestalten immer mehr einschränkt. Immer umfänglicher wird die Masse der uns «fertig» vorgesetzten Bilder und Nachrichten, immer mehr Waren sind schon bis ins kleinste vorgearbeitet, vorgeformt oder vorgekocht, immer grösser wird der Anteil an Arbeit und Bewegung, den uns Maschinen und Apparate abnehmen: Automatikturen und Rolltreppen, Werkzeugmaschinen, Textverarbeitungsgeräte und Computer. Solche Entwicklungen lassen sich nicht rückgängig machen, man wird sich ihnen vielmehr als Mensch und Lehrer stellen müssen. Die Idee des «eigenständigen Lernens» betont dabei, dass sich Menschen die Wirklichkeit nicht eintgleiten lassen dürfen. Sie müssen in ihr Handelnde und sie Gestaltende bleiben. Dazu muss Schule durch die Herausforderung der Eigenaktivität der in ihr Lernenden in besonderem Masse befähigen (statt sich selbst in einen immer besser funktionierenden «Lernbetrieb» zu verwandeln).

Dies bedeutet nicht, dass Lernende alles allein tun und sich nicht anregen, helfen und führen lassen sollten. Die drei beschriebenen Beispiele belegen ja, wie nötig Lernende Anleitung und Beispiel haben: beim Genetischen Lehren den sachkundigen Interpreten von Naturvorgängen, beim Erlernen eines Kunsthandwerks den «Meister», der ein Können beherrscht und vermittelt, in der Glockseeschule die Erwachsenen, die ein gelungenes Zusammenleben vorleben. Aber jeder selbst Lernende und geistig Tätige weiss auch, dass das bloss Nachgemachte

und Nachgesagte oder das oberflächlich Angelernte meist nicht viel taugt. Aber warum sind demgegenüber das Selbst-Erarbeitete, die eigene Erfahrung oder – im besten Fall – die wie ein Blitz aufleuchtende selbstgefundene Erkenntnis von so viel grösserem Wert und Reiz? Vermuten lässt sich, dass man in solchen Akten *selbst* eines Moments der Wirklichkeit innewird und dadurch die schöpferischen und sinnsetzenden Fähigkeiten des Menschen an sich selbst auszeichnend erfährt.

Mit dem Begriff des «eigenständigen Lernens» soll deutlich werden, dass auch in den unscheinbaren Situationen des alltäglichen schulischen Lernens ein kleiner Abglanz dieser Lernqualität spürbar werden sollte. Dies insofern, als bei jedem Lernschritt der Lernende selbst zur Eigenaktivität aufgefordert ist, weil sich ja bei *ihm* – und nicht beim Lehrer, der dazu nur Anregungen geben kann – ein Verhaltens- oder Denkfortschritt einstellen muss (vgl. Benner 1983, S. 294 ff.). Umgekehrt – und darin steckt vermutlich ein weiteres pädagogisches «Geheimnis» des Selbständigwerdens von Menschen – bedarf man für sein Eigenständig-Werden zunächst Vorbilder und Ideale, in denen sich das, was man später in individueller Ausgestaltung und Abgrenzung selber wird, in wichtigen Anteilen beispielhaft verkörpert.

Konsequenzen für die Schule

Aus den Höhen der pädagogischen Reflexion zurück zum schulischen Alltag: Was heisst dort, die Schüler zu eigenständigem Lernen anregen?

Aus dem bisher Gesagten ist wohl deutlich geworden, dass Eigenständigkeit Teil und Aspekt jeden Unterrichts ist. Ob die Bedeutung eines Wortes vergegenwärtigt, eine Geschichte erzählt, ein Rechenschritt vollzogen, eine Pflanze nahegebracht oder eine Tonfigur geformt wird, immer geht es darum, einen Inhalt im Handeln, Denken und Fühlen der *Schüler* lebendig werden zu lassen. Wiederum sei mit Aebli darauf hingewiesen, dass die Kunst des Lehrens darin besteht, einen Inhalt vom Lernen und der Eigentätigkeit des Lernenden her erstehen zu lassen. Ein solches Bemühen verlangt zunächst – dies ist der Kern des Nachdenkens über «Bildungsinhalte» – nach einem Thema, das die Schüler in eine produktive Beziehung zu Aufgaben und Problemen des wirklichen Lebens bringt. Sodann müssen Methoden des Unterrichts gefunden werden, welche einen Wechsel von der ins Thema einführenden Aktivität des Lehrers auf das selbständige Tun der Schüler erlauben. Wesentlich ist, dass die Schüler ihre Erfahrungen, ihr schon vorhandenes Wissen und ihre Gestaltungsideen einbringen können, dass sich Reden und Denken – je nach Inhalt, Aneignungsphase und Lernsituation – mit praktischem Tun, Arbeit und Übung abwechseln. Entscheidend ist auch, dass den Schülern nicht nur bei der Sachbegegnung, sondern auch bei der Gestaltung des Miteinander im Unterricht eigene Verantwortung eingeräumt wird.

Im Rahmen der vorliegenden Überlegungen können solche methodischen Fragen, die sich ja nach Lernbereich und Alter der Schüler auffächern, nicht im Detail erörtert werden (vgl. für erste Hinweise die hier einschlägigen, wenn auch in Art und Herleitung sehr unterschiedlichen didaktischen Vorschläge bei Aebli 1983, Freinet 1980, Mann 1979, Fauser u. a. 1983). Den-

noch dürfte die Grundvorstellung von Schule und Unterricht, die mit der Idee des «eigenständigen Lernens» verbunden ist, hervortreten. Schule soll für die Schüler ein Lernort sein und bleiben, an dem Inhalte über die Person, das heisst über die Individualität und Verantwortlichkeit, von Lehrern auf eine Weise vermittelt werden, dass Schüler bei der Auseinandersetzung mit den Inhalten ihre Kompetenz, Phantasie und Eigentätigkeit einbringen und entfalten können. Eine so verstandene Schule – und damit kehren die Überlegungen zu ihrem Ausgangspunkt zurück – sollte Heranwachsende auch dazu befähigen können, über den eigenen Horizont hinaus die Probleme einer sich technisch, ökonomisch und politisch oft bestürzend schnell und bedrohlich fortentwickelnden Welt aufzugreifen. Auf der Basis einer entwickelten Eigenständigkeit lässt sich vielleicht auch eher nach Ordnungen und Lebensformen suchen, welche auf Neues weder verzichten noch ihm blind verfallen, sondern es sich selbstbegrenzend und lebensdienlich anzueignen vermögen.

Literatur

- Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1983.
- Ästhetik und Kommunikation: Schulversuch Glocksee. Heft 22/23, 1979.
- Benner, Dietrich: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Lenzen, Dieter und Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Stuttgart 1983, S. 283–300.
- Bollnow, Otto Friedrich: Vom Geist des Übens. Freiburg im Breisgau 1978.
- Roth, Barbara u. a.: Zur Pädagogik der Glockseeschule. In: Z. f. Päd., 18. Beiheft: Beiträge zum 8. Kongress der DGfE, Weinheim 1983, S. 122–129.
- Fauser, Peter, Fintelmann, Klaus J. und Flitner, Andreas (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Weinheim 1983.
- Freinet, Célestin: Pädagogische Texte. Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit. Reinbek 1980.
- Fromm, Erich: Haben oder Sein. München 1980.
- Kemper, Herwart: Das Schulprojekt Glocksee. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 539–549.
- Mann, Iris: Lernprobleme. München 1979.
- Rumpf, Horst: Die übergangene Sinnlichkeit. München 1981.
- Rumpf, Horst: Die ausgeklammerte Erziehung. In: Anstösse (aus der Arbeit der Evang. Akad. Hofgeismar) 29 (1982), Heft 3, S. 109–117.
- Wagenschein, Martin: Verstehen lernen. Weinheim 1968.
- Wagenschein, Martin: Naturphänomene sehen und verstehen, hrsg. v. Hans Christoph Berg. Stuttgart 1980.
- Wagenschein, Martin, Banholzer, Agnes und Thiel, Siegfried: Kinder auf dem Weg zur Physik. Stuttgart 1973.
- Weil, Simone: Die Einwurzelung. München 1956.
- Weniger, Erich: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1952.

Ulrich Thomet:

Lesen: Problemlösen?

Wer einen Text liest, der ihn einigermaßen anspricht, sucht unwillkürlich nach einer Deutung, versucht ihn zu «verstehen»; der Text – zumal der literarische Text – stellt sich ihm dar als Problem, das er aus unmittelbarem Antrieb zu lösen versucht. Er beschäftigt ihn in Einzelfällen über den Augenblick hinaus; der Leser entwirft Lösungsvarianten, erprobt, verwirft – findet schliesslich die Lösung, das heisst die ihm einleuchtende Deutung des Gelesenen.

Gehen wir der damit gewagten Behauptung weitgehender Übereinstimmung zwischen «Lesen» und «Problemlösen» nach!

Wenn sie zu Recht besteht, ist eine erste Konsequenz, dass auch das Verstehen von Gelesenem in mehreren, zwar in Wechselwirkung befindlichen Phasen ablaufen muss, Phasen aber, die sich in charakteristischer Art voneinander unterscheiden:

- Im Verlauf ersten flüchtigen Überfliegens, dann eigentlich (wortgetreuen) «Entzifferns» eines Textes, bei der *Textbegegnung* also, bildet sich im Leser ein erster Eindruck vom Problemgehalt des Textes, das heisst er beginnt den Text zu erfassen als ihm gestelltes Problem.
- Wenn sich die Umriss des Problems in der ersten Verarbeitungsphase abgezeichnet haben, versucht der Leser unwillkürlich, es genauer zu erfassen, im Wechselbezug zwischen Erkennen einzelner Teilaspekte des Problems und dem Entwerfen entsprechender Teillösungen, Lösungsvarianten auf verschiedenen Wegen durchzugehen. Das heisst die Phase der *Textanalyse* erbringt Deutungshypothesen, (noch) unterschiedliche Möglichkeiten, den Text zu «verstehen».
- Zu Beginn eher vorbewusst ist der Leser in der dritten Problemlösungsphase, der *Textdeutung*, darauf aus, die «richtige» Deutungshypothese aus den bisher gefundenen auszuwählen, abzusichern, das heisst jenen Verstehensentwurf bewusst zur Lösung auszugestalten, für den kraft Erfahrung, Wissen und aktueller Wahrnehmung am meisten Argumente sprechen, wie sie sich in der zweiten Problemlösungsphase gefunden haben.

Nun ist dies alles gewiss nicht neu, sondern allbekannt. Sind es auch die daraus abzuleitenden Folgerungen? Also etwa die Tatsache,

- dass sich beim Lesen keine der drei Problemlösungsphasen ohne negative Folgen übergehen lässt?

(Dafür spricht zum Beispiel das Scheitern jener Schullektürestunden, in denen auf das mühevoll «Entziffern» des Textes und auf einige Worterklärungen die Lehrerfrage folgt: «Was meint der Dichter wohl mit diesem Text?» – Da wird aus dem Beginn der Textbegegnungsphase umgesprungen in den Schluss der Textdeutung; der Unterricht scheitert, weil die Schüler, genau genommen, gar nicht mit dem Problem «Text» beschäftigt sind, sondern mit jenem, was der Lehrer sich zu diesem Text – schlimmerenfalls spontan – wohl als seine Deutung zurechtgelegt haben mag.)

- dass in jeder der drei Problemlösungsphasen ihr gemässe, unterschiedliche Methoden, Vorgehensweisen, Mittel anzuwenden sind?

Versuchen wir, im folgenden diesen beiden Folgerungen in der Art einer gedrängten, bewusst handfesten Skizze nachzugehen!

- Wenn die Phase der **Textbegegnung** (nach wortgetreuem Lesen) zum Ziele hat, die spontane (Gefühls-) Reaktion des Lesers/Schülers, den ersten Eindruck, des Schülers «Mich-Dünkt» durchaus vorläufig einzufangen, ist dies nur mit zielgerechten Vorgehensweisen möglich, mit solchen, die das Vorläufige, das Assoziativ-Vielschichtige des ersten Eindrucks nicht zerstören und die die individuellen Ausgangspunkte des Verstehens bewusst in Rechnung stellen:
 - Vom *Gespräch* her ergeben sich so unter anderem zum Beispiel die Formen des Rundgesprächs und des vergleichenden, assoziativen Gesprächs. (Die Person, die Stimmung, die Handlung im Augenblick x, ... kommt mir vor wie ... – Was solch' metaphorisches Umschreiben des persönlichen Eindrucks an Vielschichtigkeit auszudrücken vermag, möge etwa die Aussage zeigen: «In diesem Augenblick kommt mir die Person x vor wie ein Tintenfisch, der eben sein Opfer mit seinen vielen ‚Armen' umschlingt.»)
 - Geht man von *anderen Sinnesbereichen* her vor, lassen sich Vergleiche heranziehen: Farb-, Klang-, Musik-Assoziatio-

nen, szenische, filmische Einfälle, die die Schüler sammeln, zeigen, welche Vielfalt an ersten (Verstehens-) Reaktionen durch einen Text ausgelöst wird, der auf Leser-Individuen trifft; dabei können diese Reaktionen verbalisiert oder mit aussersprachlichen Mitteln ausgedrückt werden.

- Die zweite Arbeitsphase, jene der **Textuntersuchung**, hat – ausgehend von der Frage: Was liegt im Text genau vor? – zum Ziele, auf Grund genauer Textbetrachtung verschiedene Hypothesen zu entwickeln, zu prüfen, wie sich der Text im einzelnen «verstehen» lässt, wie er zu deuten ist. Zielgerichtete Vorgehensweisen, die sich auf einzelne Aspekte der Textelemente (Inhalt, Form/Sprache) beziehen, können ihrerseits wiederum abgeleitet werden von unterschiedlichen Ansatzpunkten her:
 - So von der *Klanggestalt des Textes*: Teile eines Textes können «erlesen» werden (Glinz): Aus der unterschiedlichen Art, einen Satz vorzulesen, ergeben sich Diskussionen über die seinem Sinn am ehesten angemessene Vorlese – das heisst auch Interpretationsweise.
Geräusche, Klänge, Musik können dem Vorlesen unterlegt, in der Diskussion kann die Angemessenheit der Begleitung beschrieben, die beste Art begründet werden.
 - Durch Heranziehen *zeichnerischer Mittel* entweder in Richtung auf (→) *naturalistische oder freie Abbildung* von Textelementen oder in Richtung auf (→) *systematisch-abstrahierende Darstellung* kann die Textbetrachtung vertieft werden:
 - Zeichnung zu einzelnen Sprachbildern, zu einzelnen Motiven, zu einzelnen Inhaltselementen (Personen, Handlungsverläufe usw.), Bebilderung eines ganzen Textes (Photos, Collage, eigene Zeichnung...), Collage aus Teilen des zerschnittenen Textes auf (verschiedenen-) farbigem Hintergrund...
 - Abbildung von Textelementen im Sinne systematischer graphischer Darstellung zum Beispiel des Textaufbaus (Bauplan), als Netzplan zu den vorkommenden Personen, als Stellungsplan der Personen für eine szenische Darstellung, als Flussdiagramm einzelner Handlungsabläufe, der ganzen Handlung, als Kurvenbild zum Spannungsverlauf, zum Lebensgefühl einzelner Personen...
 - Durch das Einsetzen der vielfältigen *Möglichkeiten szenischer Darstellung* (Schulspielformen) gewinnt die Textuntersuchung ungeahnt an Qualität und Vielschichtigkeit: Einzelne Personen lassen sich – als lebende Statuen «modelliert» – sichtbar in den Raum stellen, zu einander in Beziehung bringen, als Statuengalerie arrangieren, als Abbild und Spiegelbild hintereinander-, nebeneinanderstellen, als Abbild und Gegenbild gegeneinanderstellen, sie lassen sich in sich steigendem Ausdruck aneinanderreihen, persiflieren...

Beziehungen der Personen lassen sich nicht nur räumlich anschaulich machen, kurze Handlungssequenzen lassen sich erprobend durchspielen, sprachliche Äußerungen im Rollenspiel auf ihre Wirkungen hin erkunden, variieren... Der Gefühlsgehalt eines Textes lässt sich in Bewegung, in Körper- und Raumdarstellung übertragen.

- *Linguistische Mittel*, die Untersuchung von Wort-/Begriffswahl, von Satzbau/Struktur, das Bearbeiten einzelner Sätze mit Hilfe der linguistischen Operationen, daserspüren rhythmischer Phänomene helfen mit, die Art der sprachlichen Fassung des Ausgesagten zu erfassen und in Beziehung zu setzen zu diesem.

Begleitet werden alle diese schülerzentrierten, individualisierenden und differenzierenden Vorgehensweisen durch das vergleichende, erläuternde, ergänzende Gespräch, das auch das Recht des Textes, zu dessen Erkundung das Ganze dient, im Auge behält.

- Die dritte Problemlösungsphase, jene der **Textdeutung**, hat zum Ziel, Vermutungen zu klären, Entscheide herbeizuführen, ausgehend von der Fragestellung: Welche der Deutungshypothesen, die sich im Verlaufe der Textuntersuchung gefestigt haben, erscheinen als wahrscheinlich richtig, als haltbar auch nach nochmaliger Nachprüfung am Text?

Es leuchtet ein, dass dieser Zielsetzung wiederum die gewählten Vorgehensweisen im Unterricht entsprechen

müssen; auf Grund der reich anfallenden Ergebnisse aus der Textuntersuchung lässt sich nun trefflich argumentieren: diese letzte Phase ist, deutlicher als die vorhergehenden, ihrer Absicht nach sprachzugewandt.

- Von der *Gesprächsführung* her eignet sich besonders die Diskussion (in verschiedenen Sozialformen), eventuell das Lehrgespräch. In beiden Fällen kann es nicht vordringlich darum gehen, die «einzig richtige» Interpretation (zum Beispiel jene des Lehrers) festzunageln, auch wenn sich aus Aspekten, die die meisten der individuell gefundenen Textdeutungen gemeinsam haben mögen, etwas wie eine überindividuelle, sachgerechte Deutung ergibt. Allerdings wird der Lehrer hier gelegentlich ergänzende Informationen einzubringen haben.
- Aus den Diskussionen kann sich der Wunsch der Schüler entwickeln, die gefundene(n) Deutung(en) nochmals mit Hilfe von *Klang* und/oder *Bild* und/oder *szenischem Spiel* – diesmal nun «gültig» – auszudrücken.
- Dass (erst) diese Phase vielfach unterschiedliche *Formen schriftlicher Arbeit* einschließen kann, ergibt sich von selbst.

Aus dem gedrängt Skizzierten lässt sich immerhin ablesen, dass

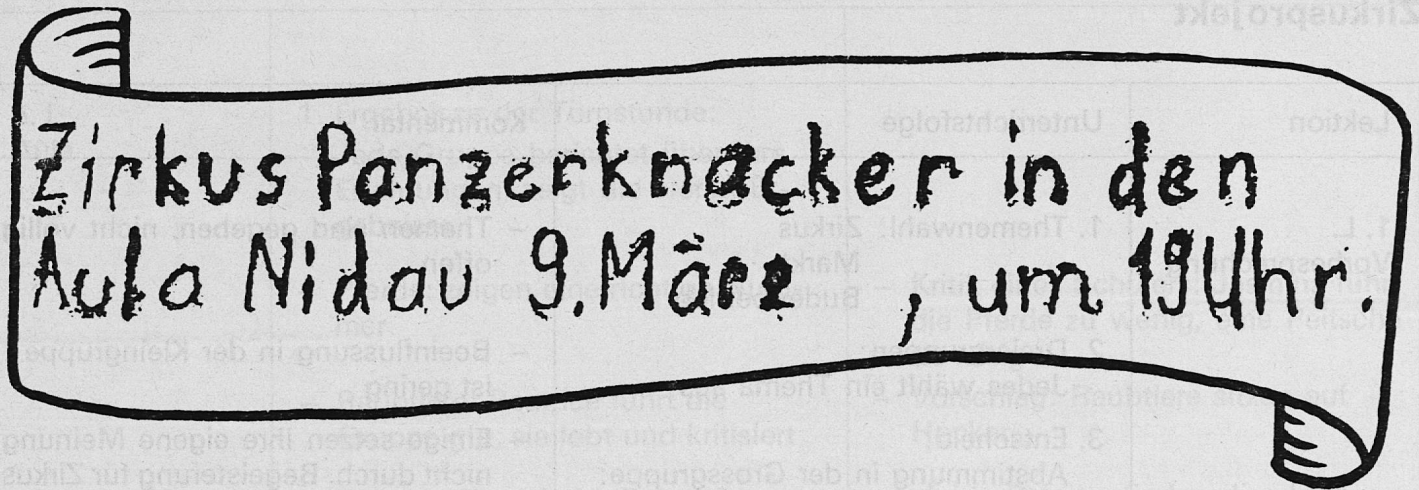
- das unmittelbare Textverständnis des einzelnen Schülers, nicht das des Lehrers zum Ausgangspunkt der Betrachtung wird;
- der Unterricht vor allem während der ersten beiden Problemlösungsphasen stärker in der Verantwortung der Schü-

ler liegt, von ihnen getragen wird, ihnen einen hohen Grad an Eigenaktivität erlaubt;

- das Heranziehen verschiedenartiger Arbeitsverfahren und Ausdrucksmittel grundsätzlich die Möglichkeit jedes Schülers verbessert, auf ihm gemäße Art Lösungswege zu suchen und zu gehen;
- mit dem gleichzeitigen Einsatz dieser unterschiedlichen Vorgehensweisen zwanglos eine sinnvolle Unterrichtsdifferenzierung einhergeht.

Oder im Bild ausgedrückt: Wenn sich ein Text dem Schüler bei erster Begegnung präsentiert als abgeschlossener (geistiger) Raum (Problem), in den einzutreten durch eine einzige schmale Türe schwierig erscheint, stellt die Vielfalt der gewählten Ausgangspunkte und Vorgehensweisen eine stattliche Anzahl an Türen bereit, die dem Schüler das Eintreten in den Raum geradezu nahelegen und dadurch dessen Erfassen und Deuten (Problemlösung) erst ermöglichen. (Nebenbei gesagt: Alle Schüler treten in den selben Raum ein, auf ihnen je gemässen Wegen.)

Lesen: Problemlösen unter Berücksichtigung der Problemlösegesetzmäßigkeiten und der individuellen Problemlösungswege!



Zirkus Panzerknacker – ein Projekt mit einer Zweiten Klasse

Im Rahmen des Wahlfachangebots suchten Seminaristinnen und Seminaristen der Abschlussklassen des Seminars Biel nach Formen, die den Unterricht offener, schülernäher gestalten lassen. Auf eine Einladung zur Mitarbeit, die – versehen mit einer kleinen Dokumentation – an verschiedene Schulen verschickt wurden, meldete sich eine erfreulich grosse Zahl von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen, die sich in der Folge während eines Jahres an verschiedenen Teilprojekten – zusammen mit ihren Klassen – beteiligten. Um uns gegenseitig besser über unsere Arbeit zu informieren und um uns einen kleinen «Mupf» zu geben, nicht beim blossen Diskutieren stehen zu bleiben, beschlossen wir, die einzelnen Beiträge zu einer kleinen Broschüre zusammenzustellen. Das hier dargestellte Projekt stammt aus dieser Schrift: Eine kleine Bestätigung für unsere Überzeugung, dass auch schon Unterstufenschüler in der Lage sind, Erstaunliches in Sachen eigenständiges Lernen zu leisten, wenn ihnen Gelegenheit dazu gegeben wird.

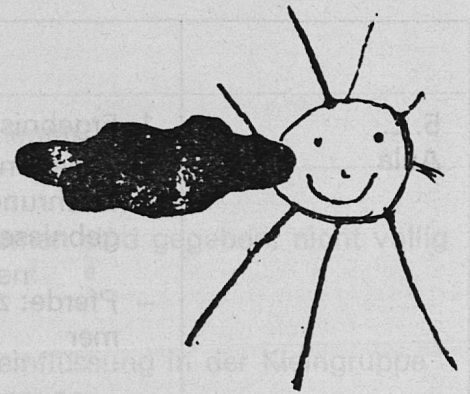
Judith Gessler und Hans Müller

Wir suchten uns drei Themen aus, die den Schülern kreatives und weitgehend selbständiges Arbeiten ermöglichen sollte. In der Klasse diskutierten wir über die Möglichkeit, den Unterricht einmal anders zu gestalten. Fast alle Kinder waren begeistert von der Idee, etwas Neuartiges ausprobieren zu können. Deshalb fiel ihre Entscheidung pro oder contra Projekt positiv aus. Sie wählten das Thema Zirkus.

Zirkusprojekt

Lektion	Unterrichtsfolge	Kommentar
1. L. Vorbesprechung	1. Themenwahl: Zirkus Markt Budenbetrieb 2. Dreiergruppen: Jedes wählt ein Thema aus 3. Entscheid: Abstimmung in der Grossgruppe: Zirkus 4. Aufgabe: zehn Zirkusrollen aufschreiben	<ul style="list-style-type: none"> – Themen sind gegeben, nicht völlig offen – Beeinflussung in der Kleingruppe ist gering – Einige setzen ihre eigene Meinung nicht durch. Begeisterung für Zirkus wirkt ansteckend Traumrolle: Zirkusdirektor – Tierrollen sind besonders wichtig
2. L. mit Hilfsleiter	1. Vorstellen des Hilfsleiters: Durch ein Spiel erfahren die Schüler Eigenschaften des Leiters 2. Diskussion: Unser Zirkus 3. Interessensgruppen bilden: Jedes schreibt <i>seine</i> Lieblingsrolle auf 4. Freies Gespräch in der Gruppe mit Leiter	<ul style="list-style-type: none"> – Schüler beteiligen sich aktiv. Das Spiel gefällt. Erste Kontaktnahme – Zirkusrollen werden aufgezählt, Erlebnisberichte – Es entstehen vier Gruppen: Clowns, Akrobaten, Pferde, Raubtiere – erstes Kennenlernen
3. L. mit Hilfsleiter	1. Zirkusname: Besprechung in der Gruppe Abstimmung: Panzerknacker 2. Gruppenarbeit: Jede Gruppe befasst sich mit ihrem Thema: Diskussion, Vorschläge, praktische Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> – Lehrer haben Mitbestimmung, müssen sich der Mehrheit unterziehen – Lehrer wirken als Gruppenmitglied – Schüler kennen vielfach ihre Grenzen nicht – Viele Ideen, aber wenig realisierbar
4. L. Turnstunde	1. Gruppenarbeit: Jede Gruppe übt frei <ul style="list-style-type: none"> – Akrobaten: Trampolin: Salto, Sprung durch Reif, Ameise, Handstand – Clowns: in einen Topf mit Pudding springen, Beinhaken stellen, hinfallen 	<ul style="list-style-type: none"> – Lehrer ist nur Berater – Trampolinsprünge nur in Anwesenheit des Lehrers durchführen – teilweise undurchführbar. Clowngruppe erweist sich als besonders problematisch. Jeder möchte seine Idee durchgeführt sehen, Zusammenarbeit gefährdet

<p>5. L. Aula</p>	<p>1. Ergebnisse der Turnstunde: Jede Gruppe berichtet über ihre Erfahrungen, zeigt die ersten Ergebnisse</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pferde: zeigen eine richtige Nummer – Raubtiere: Beatrice führt die Gruppe gut, sie lobt und kritisiert – Clowns: Thema: Im Reisebüro Pantomime. Betrunkener – Akrobaten: Besprechung 	<ul style="list-style-type: none"> – Kritik eines Schülers: Jasmina führt die Pferde zu wenig, eine Peitsche ist nötig – Vorschlag: Raubtiere sitzen auf Hocker – einige Schüler finden dies langweilig – wer findet eine Dachlatte?
<p>6.–10. L.</p> <p>etwa 2 Monate</p> <p>In der Woche vor der Aufführung</p>	<p>1. Gruppenarbeit: Von nun an weitere Arbeit in der Interessengruppe mit Leiter</p> <p>Weiterer Verlauf des Projekts. Aus Zeitgründen können die Hilfsleiter nicht mehr mithelfen. Ich arbeite in Einzelgruppen weiter, oft auf Verlangen der Schüler</p> <p>1. Tagesziele mit den Schülern erarbeiten: Schüler bestimmen, was für die Aufführung erledigt werden muss</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bastelarbeiten fertig machen, Kulissen – Programm – Billette – Verpflegung in der Pause – Dekorationen, Plakate – einzelne Nummern üben – Organisation allgemein 	<p>Positive Entwicklung in der ersten Woche, sehr intensive Arbeit. Die Lehrer haben den Eindruck, dass diese Intensität in der zweiten Woche abnahm, die Schüler sind jedoch anderer Meinung</p> <p>Das Interesse flaut bei Lehrer und Schüler ab, zeitweise neue Ideen, einige möchten ihre Rollen wechseln, Unsicherheit</p> <ul style="list-style-type: none"> – Schüler sind begeistert, helfen einander arbeiten auch in der Freizeit für das Projekt – Schüler lernen Verantwortung tragen – Grosse Selbständigkeit der Schüler



Die Aufführung

Endlich war der Tag gekommen, an dem die Schüler ihre Arbeit den Eltern und den geladenen Gästen zeigen konnten.

Spannung und Freude, aber auch das Bewusstsein, für das Gelingen der Aufführung verantwortlich zu sein, spiegelte sich in ihren Gesichtern.

Mit voller Intensität stürzten sie sich in ihre Rollen und fast ohne Hilfe der Leiter spielten sie die 15 Nummern durch. Die Spontaneität und die Frische der Kinder übertrugen sich auf die Zuschauer, die begeistert mitgingen.

Die Zirkusvorstellung wurde so zum verdienten Höhepunkt einer langen Arbeit und wohl zu einem unvergesslichen Erlebnis für Schüler, Leiter und Zuschauer.

Schluss

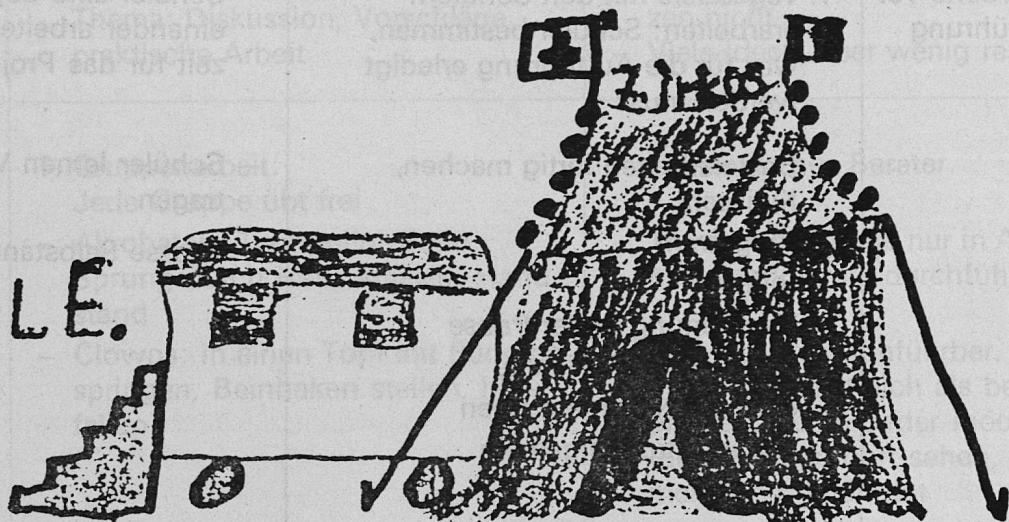
Bei diesem Projekt interessierten uns vor allem folgende Punkte:

- soziales Verhalten: Arbeit in Kleingruppen, gruppendynamische Prozesse
- Selbständigkeit: Übernahme von Verantwortung für die eigene Arbeit, Entscheidungsfähigkeit
- Kritikfähigkeit: lernen (aufbauende) Kritik zu erteilen und Kritik zu ertragen
- Kreativität: Freiräume schaffen für eigene Ideen

Das Zirkus-Projekt hat uns bestätigt, dass Projektunterricht auch auf der Unterstufe möglich ist. Selbständiges und selbstverantwortetes Arbeiten und Lernen kann und soll schon hier einsetzen. Am Einsatz und der Begeisterungsfähigkeit der Kinder wird es nicht fehlen!

Heidi Steinmann
Ruth Loosli
Danièle Köhli
Ruedi Zesiger

5. FINALE.



Urs Geiger / Alain Tscherrig:

Eigenständiges Lernen in der Fremdsprache Beispiel: Grammatikarbeit

Formen eigenständigen Lernens in der Fremdsprache sind möglich. Wir erinnern uns an eigene Erfahrungen, die wir auf Reisen und während der Ferien im anderen Sprachraum gemacht haben. Wir sind mit Beispielen zur Hand, wenn Schlüsselerlebnisse zitiert werden, wo Schüler auf Schulreisen leicht Zugang finden zur lebendigen «Fremd»-Sprache und dabei erleben, wie die in der Schule erlernte Sprache funktioniert und etwas leistet.

Der wichtigste Teil der Arbeit des Lehrers und der Lernenden einer Fremdsprache passiert jedoch zwangsläufig immer im Klassenzimmer, weit weg von Situationen, die den Gebrauch der Fremdsprache erzwingen. Aber auch in diesem schulischen Rahmen bietet uns ein kommunikativer Fremdsprachunterricht dank der Simulation «echter» Sprechsituationen und dank gezieltem Einsatz von Hör- und Lesetexten vorab bei der Schulung der rezeptiven Grundfertigkeiten Hören und Lesen ungezählte Möglichkeiten zu eigenständigem Lernen.

Wie kann eigenständiges Lernen mit Grammatikarbeit in Verbindung gebracht werden, mit dem Teil des Unterrichts, der häufig im Widerspruch zur lebendigen und erlebten Sprache steht? Grammatikunterricht – das weiss man – kann dazu verführen, Einsichten und Erkenntnisse in Form von Tabellen und daraus abgeleiteten Regeln «fertig» mitzuteilen. Um zu vermeiden, dass der Lernende mit falschem Sprachmaterial umgeht, ermöglichen wir Lehrer es ihm nicht, Sprache auszuprobieren. Damit verpasst der Schüler eine Gelegenheit, sein Ohr durch Vergleiche seiner eigenen Versuche mit dem korrekten Modell zu schärfen.

Ein solcher Grammatikunterricht wird denn auch häufig als Bruch mit der kommunikativen Methode empfunden und gilt folgerichtig als lebensfremd, schülerfeindlich und antikreativ.¹

Dass dem nicht so sein muss, zeigt der nachfolgende Werkstattbericht, der darauf hinweist, dass auch grammatikalische Gesetzmässigkeiten zuerst als «Phänomen» auftauchen und als solche erkannt werden müssen. Bei diesem Phänomen verweilt der Lehrer mit seinen Schülern so lange, bis diese merken, dass hier eine Gesetzmässigkeit vorliegt. Diese Phase braucht Zeit und die Aufmerksamkeit der Klasse auf eine neue sprachliche Besonderheit muss erdauert werden. Nun wird es nicht darum gehen, die Regel zu formulieren, denn wir wollen ja nicht auf der met Sprachlichen Ebene über die Sprache sprechen und die Regel ins Zentrum des Unterrichts rücken. Jedoch soll der Schüler in diesem Lernprozess entdecken, dass sprachliche Regeln nicht primär hemmende Normen sind, Barrieren zwischen der richtigen Art sich auszudrücken und seinem Bedürfnis, etwas mitzuteilen, sondern «Leitplanken», die es dem Sprechenden/Schreibenden erlauben, eindeutige Aussagen zu machen, Bezüge zu regeln, Zuordnungen zu machen und dabei **richtig** verstanden zu werden. Erfahrungen mit dem Fremdsprachunterricht zeigen, dass gerade dadurch, dass das Funktio-

nieren der Sprache dem Lernenden als fremd erscheinen muss, Einblicke gewonnen werden können, die im Grammatikunterricht der Muttersprache nur schwer zu vermitteln sind.

Wenn wir hier dem eigenständigen Lernen in der Grammatikarbeit das Wort reden, so liegt es vorab in unserer Absicht, die Bedeutung der Grammatik im Fremdsprachunterricht aufzuwerten und den Begriff der **entdeckenden Grammatik** praktisch zu erläutern. Wir wollen damit zeigen, wie einerseits Grammatikarbeit weite Teile des Sprachunterrichts abdeckt und andererseits viele Elemente des Fremdsprachunterrichts der eigentlichen Grammatikarbeit dienen.

Eigenständiges Lernen im entdeckenden Grammatikunterricht heisst:

- Begegnen eines sprachlichen Phänomens;
- Übernehmen des Phänomens in den eigenen Sprachgebrauch durch Imitation;
- Einblick gewinnen in das Funktionieren des Phänomens und Ableiten einer Gesetzmässigkeit;
- bewusste Übernahme in den eigenen Sprachgebrauch durch wiederholtes und intensives Üben.

Auffallen muss an dieser Art Grammatikarbeit die Dauer der Beschäftigung mit einem Phänomen. Grammatik so verstanden ist weder der Gegenstand unseres Fremdsprachunterrichts, noch ein Teilgebiet am Rande. Grammatikarbeit **ist** Sprachunterricht.

¹ Siehe dazu auch: «Bonne chance !», Cours de langue française, deuxième degré: Einführung und Orientierung, pp. 9–11.

Ein Beispiel für Grammatikarbeit aus «Bonne chance !», étape 23

Rahmenbedingungen und zeitlicher Ablauf der Unterrichtseinheit

Das hier beschriebene Beispiel wurde mit einer Halbkasse des achten Schuljahrs an der Primarschule durchgeführt. Alle elf Schüler der Lerngruppe besuchen das Wahlfach Französisch.

Der Beschrieb der Unterrichtseinheit darf nicht als chronologisches Unterrichtsprotokoll gelesen werden.

Nach der Absicht des Lehrmittels sind innerhalb einer «étape» mehrere Sprachinhalte zur Schulung verschiedener Grundfertigkeiten angeboten. Eine gut rhythmisierte Lektion wird Repetitionen und Begegnung mit neuem Sprachmaterial

beinhalten, Phasen der Entspannung auf solche der Anspannung folgen lassen und verschiedene Fertigkeiten des Schülers ansprechen. Sie besteht stofflich aus verschiedenen Inhalten.

An diesem Beispiel wurde in Einheiten von zehn bis zwanzig Minuten pro Lektion gearbeitet; die Grammatikarbeit an diesem Problem fand nach ungefähr acht Lektionen ihren Abschluss.

Erster Schritt:

A Genève

Absicht des Lehrmittels

1. Lehrer erklärt den Weg, Schüler versuchen zu folgen.
2. Schüler übernehmen die Rolle des Lehrers.
3. Das gleiche Vorgehen in Partner und Gruppenarbeit.
4. Rollenspiel: Schüler erklären einem Touristen den Weg durch die Stadt.

Mögliche Aussagen

1. Je viens *de la* cathédrale; je prends la rue *de la* Croix d'Or.
2. Le Jardin Anglais est *au sud du* lac: l'aéroport est *au nord de* la ville.

Absichten des Lehrers

Unreflektiertes Üben des Gegenstands der Grammatikarbeit: *de, du, de l', de la, des*. Bewusst geübt werden die dem Schüler bereits vertrauten verbalen Aussagen, die der Orientierung dienen (*je viens de..., vous traversez le... etc.*). Die Formen *du, de l',*

Erfahrungen

Meine Korrekturen, Hilfen und Ergänzungen beschränken sich vor allem auf die Aussagen zur Orientierung, die für einige Schüler schwer zu memorisieren sind. Nach den methodischen Angaben 1–3 arbeite ich in einer zweiten Lektion weiter.

Für die Partner- und Gruppenarbeit stehen die neuen Aussagen als Hilfe an der Wandtafel. Der Gebrauch von *de+article* ist nur bei zwei sehr guten Schülern durchgehend richtig, für die andern ist es eher ein **Versuchen** und **Erraten**, was meinen Absichten entspricht. Sie konzentrieren sich mehr auf die richtige Aussage zur Orientierung in der fremden Stadt.

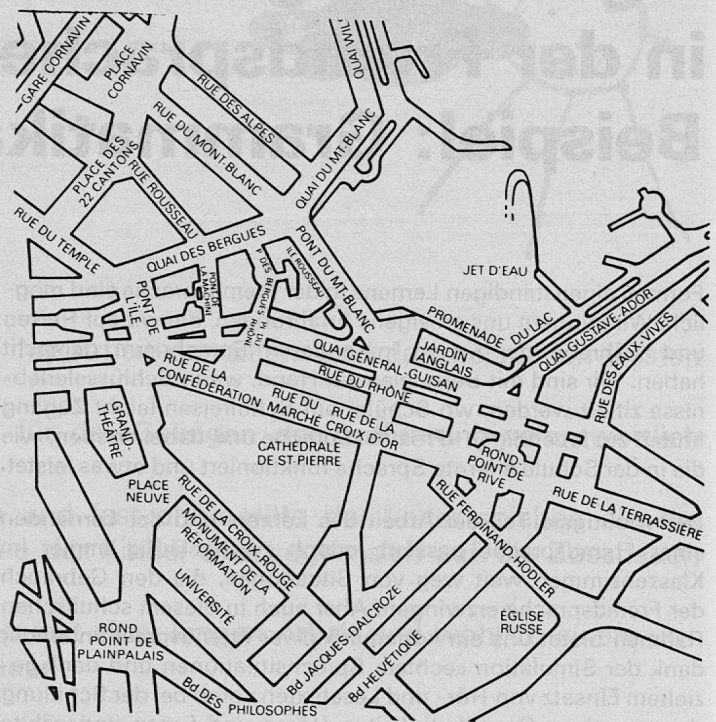
Zweiter Schritt:

Trois petits textes

Voilà la ville de Morat.
 Voilà l'hôpital de la ville de Morat.
 Voilà le directeur de l'hôpital de la ville de Morat.
 Voilà le secrétaire du directeur de l'hôpital de la ville de Morat.
 Voilà le bureau de la secrétaire du directeur de l'hôpital de la ville de Morat.

Moi, je vois la ville de Grenoble.
 Moi, je vois le théâtre de la ville de Grenoble.
 Moi, je vois la place du théâtre de la ville de Grenoble.
 Mois, je vois l'hôtel de la place du théâtre de la ville de Grenoble.
 Moi, je vois le portier de l'hôtel de la place du théâtre de la ville de Grenoble.

de la, des werden immer wieder als Sprachmuster vorgegeben und unbewusst durch den Schüler ins Sprechen einbezogen. Der Lehrer schafft beim Schüler einen Vorbau zum späteren bewussten Lernen.



Morat	→	l'hôpital	de	Morat
la secrétaire	→	le bureau	de la	secrétaire
l'hôpital	→	le directeur	de l'	hôpital
le directeur	→	la secrétaire	du	directeur
les jumeaux	→	les lapins	des	jumeaux

Absicht des Lehrmittels

Ziel dieser Lesetexte ist die Automation der Struktur *de+article*, insbesondere der zusammengefassten Formen *du* und *des*.

Sie können gelesen oder aufgesagt werden. Mit der Zeit ist schnelles und genaues Aufsagen angestrebt.

Absicht des Lehrers

Da die allermeisten Wörter bekannt sind, können diese Texte selbständig durch die Schüler eingeübt werden. In der Partnerarbeit kann sich der Schüler mit anderen messen.

Erfahrungen

Diese Texte führe ich noch während der Arbeit mit dem Stadtplan ein. Ich lese in sehr schnellem Tempo ein Beispiel vor: die Schüler lachen; ich fühle, dass sie angespornt sind, es mir gleich zu tun. Während zehn Minuten bereitet jeder Schüler einen der Texte nach freier Wahl vor. Anschliessend, wenn er das wünscht, kann er ihn der Lerngruppe vortragen. Jeder will. Der Anreiz zu zeigen, dass man es vielleicht noch besser und schneller kann als der andere, ist gross. In einer nächsten Lektion wiederholen wir den Ablauf mit einem anderen Text. Das Resultat ist bei allen erstaunlich gut.

Das eigentliche Ziel der Arbeit jedoch, ist den Schülern nicht bewusst geworden. Hätte ich sie darauf aufmerksam machen sollen?

Dritter Schritt:

Absicht des Lehrmittels

Das Schema zeigt dem Schüler den richtigen Gebrauch von *de* und von *de+article*. Es soll als «Wegweiser» dienen für die nachfolgende Übung.

Absicht des Lehrers

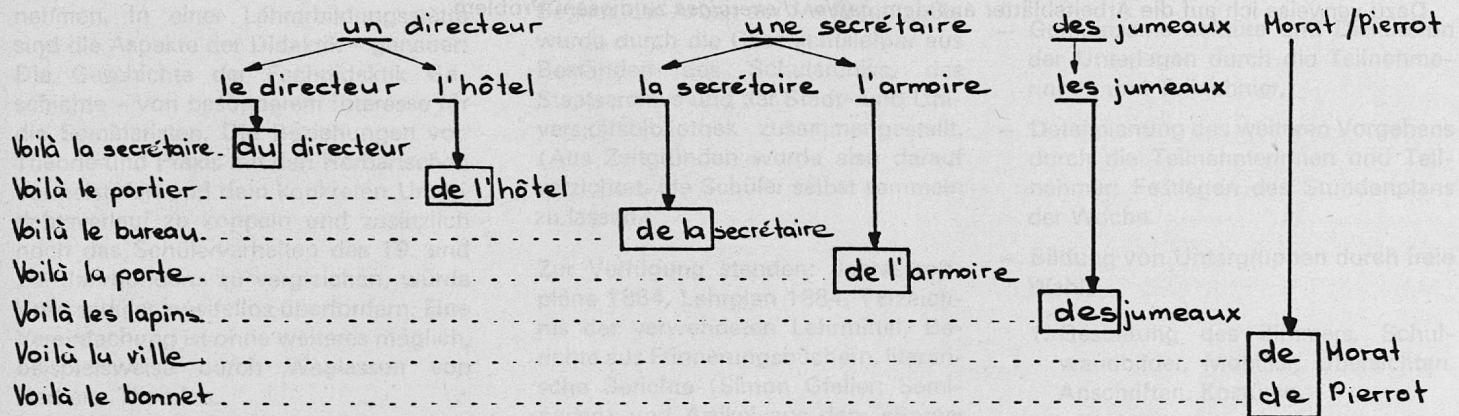
Die Schüler sollen sich in der Muttersprache das Schema und die Zusammenhänge erklären.

Erfahrungen

Nur wenige Schüler sind fähig, in dieser abstrakten Tabelle die Beziehung zu den vorher eingeführten und im Lesetext automatisierten Formen zu erkennen. Es bestätigt sich, dass der Schritt vom Sprachgebrauch und -erlebnis zur Sprachanalyse (auf der Ebene des abstrakten Denkens) für viele Schüler sehr schwierig ist. Wie gross wäre/ist der Schritt, wenn ich das Grammatikproblem mit der Tabelle einführe und dann in den Sprachgebrauch und in die freie Anwendung der Struktur überführen will?

Vierter Schritt:

Arbeitsblatt



Absicht des Lehrers

Durch Anknüpfung an die bekannten Texte und die bekannten grammatikalischen Formen, soll der Schüler selbständig die Zusammenhänge erkennen.

Der Schüler erhält ein Arbeitsblatt, auf dem nur die unbestimmten Artikel aufgeführt sind. In Partnerarbeit vervollständigt er das Schema.

Erfahrungen

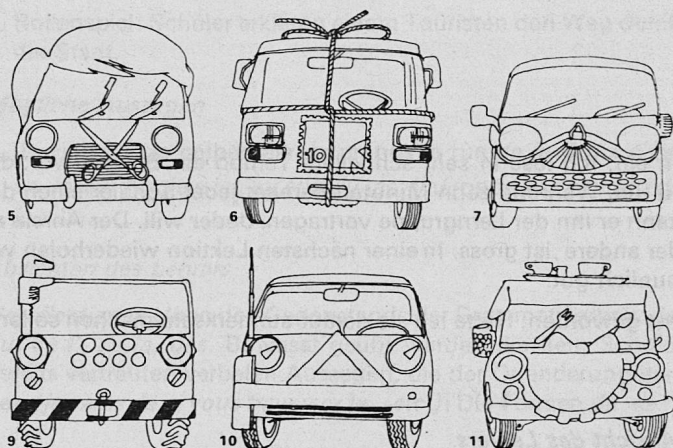
Ein solches Arbeitsblatt schien mir sinnvoll und geeignet zu sein, um dem Schüler die selbständige Erfahrung der Zusammenhänge zu ermöglichen. Es zwingt den Schüler, Fragen zu stellen und auf den vorher vermittelten Stoff zurückzugreifen. Nach ungefähr fünfzehn Minuten erreicht jede Gruppe das erwünschte Resultat, wobei meine Hilfe nur wenig in Anspruch genommen wird. Jeder Schüler hat Gelegenheit erhalten, aus seinem Erfahrungsbereich zu Erkenntnissen zu gelangen.

Stichprobenweise lasse ich einzelne Schüler mit eigenen Worten die gefundenen Gesetzmässigkeiten und Regeln erklären.

Das Resultat ist gut.

Fünfter Schritt:

C'est la voiture de qui



Absicht des Lehrmittels

1. Üben im Klassenrahmen
2. Partnerarbeit
3. Schriftliche Vorbereitung der Übung für schwächere Schüler.

Spätere Phase:

Memory-Spiel mit aufgeklebten Bildern der Autos auf Kärtchen.

Erfahrungen

Das Memorisieren der Berufe und in einigen Fällen deren richtige Aussprache bieten Schwierigkeiten, weniger aber der richtige Gebrauch der Formen *de+article*. Drei Schüler verwechseln häufig *du* und *de la*. Ich stelle fest, dass sie dem zugeordneten bestimmten Artikel zuwenig Beachtung schenken. Ich richte bei meinen Korrekturen mein besonderes Augenmerk auf diese Tatsache.

Beim Memory-Spiel, das für mich eine Lernzielkontrolle ist, stelle ich fest, dass das Resultat sehr befriedigt.

Sechster Schritt

Schriftliche Arbeit, eigenständige Vertiefung und visuelles Lernen. Jeder Schüler arbeitet allein und ohne weitere Vorbereitung. Dazu verweise ich auf die Arbeitsblätter aus dem *cahier d'exercices* zu diesem Problem.

Daniel V. Moser:

Eigenständiges Lernen im Geschichtsunterricht

Projekt: «Eine Geschichtsstunde vor 100 Jahren»

Vorbemerkungen

Das Projekt «Eine Geschichtsstunde vor 100 Jahren» entstand im Zusammenhang mit den Feierlichkeiten zum 150jährigen Bestehen des Staatlichen Lehrerseminars Bern-Hofwil im Herbst 1984. In abgewandelter Form kann das Thema aber auch ausserhalb von Jubiläen für die Schüler von Interesse sein. Schulgeschichte ist als Thema des Geschichtsunterrichts noch wenig genutzt worden, obwohl gerade hier Chancen bestehen, dem Schüler die Entwicklung einer Institution zu zeigen, die ihm in ihrer heutigen Form vertraut ist. Dadurch besteht die Möglichkeit, dass er leicht Identifikationen aufbauen kann; in der Auseinandersetzung mit der historischen Dimension einer ihm vertrauten sozialen Umwelt, kann der Schüler auch Elemente zur eigenen Identität finden.

Diese didaktischen Überlegungen waren bei der Wahl des Themas wegleitend und sind weder seminarspezifisch, noch einer besondern Didaktik der Sekundarstufe II verpflichtet. Sie können also Ausgangspunkte für Projektarbeiten in der Volksschule sein. Auch das weitere Vorgehen ist ohne weiteres auf die Volksschulstufe transponierbar. Inhaltlich wären allerdings einige Vereinfachungen vorzunehmen. In einer Lehrerbildungsstätte sind die Aspekte der Didaktik – genauer: Die Geschichte der Fachdidaktik Geschichte – von besonderem Interesse für die Seminaristen. Die Beziehungen von Theorie und Praxis mit den Herbartischen Formalstufen und dem konkreten Unterrichtsverlauf zu koppeln und zusätzlich noch das Schülerverhalten des 19. und 20. Jahrhunderts zu vergleichen, würde Volksschüler zweifellos überfordern. Eine Vereinfachung ist ohne weiteres möglich, beispielsweise durch Weglassen von Herbart's Theorien.

Schliesslich kann auch der Inhalt – hier eine Geschichtsstunde – ohne grosse Schwierigkeiten durch andere Themen ersetzt werden. Die folgende Darstellung möchte dazu anregen, «Schule» im Unterricht zu thematisieren und mit den

Schülern so historische Entwicklungen in ihrer Nähe, in ihrem Alltag, aufzuspüren und aufzuarbeiten. Man kann dabei ohne weiteres am Thema «Mittelalter» für die 5. und 6. Klasse oder an den Themen «Industrialisierung» der 8. Klasse anschliessen.

Etappen der Arbeit

1. Vorbereitung

- Das Thema «Eine Geschichtsstunde vor 100 Jahren» wurde durch den Geschichtslehrer vorgeschlagen und ausgeschrieben.
- Die Seminaristinnen und Seminaristen aller Klassen konnten sich frei für die Mitarbeit an einem Projekt entscheiden. So entstand eine Gruppe von 22 Schülerinnen und Schülern aus allen fünf Seminarjahrgängen.
- Eine Dokumentensammlung und alte Schulwandbilder standen den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern zu Beginn der Arbeit zur Verfügung. Sie wurde durch die Geschichtslehrer aus Beständen des Schularchivs, des Staatsarchivs und der Stadt- und Universitätsbibliothek zusammengestellt. (Aus Zeitgründen wurde also darauf verzichtet, die Schüler selbst sammeln zu lassen.)

Zur Verfügung standen: Jahresstoffpläne 1884, Lehrplan 1884, Verzeichnis der verwendeten Lehrmittel, Berichte aus Erinnerungsbüchern, literarische Berichte (Simon Gfeller: Seminarzyt) und Artikel aus dem «Berner Schulblatt» aus den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts.

Aus dem «Berner Schulblatt – Organ der freisinnigen bernischen Lehrerschaft» Nr. 51/1880 S. 234:

Grössere Beachtung gebührt auch der Frauenwelt und ihrer Wirksamkeit, die, wenn auch weniger auffällig, doch oft nicht geringer ist als die Erfolge lärmender Säbelhelden. In diesem Stücke ist unser Geschichtsunterricht gegen unsere Schülerinnen sehr parteiisch, und doch lehren Geschichte und Erfahrung, welch grossen Anteil an dem Entwicklungsgang der Menschheit die Frauen hatten und haben. Es ist zudem eine stehende Klage der meisten Geschichtslehrer, dass durchschnittlich die Mädchen für dieses Fach wenig Verständnis zeigten, wenn auch ihr Gedächtnis ebenso kräftig sei, als das der Knaben. Sollte diese Wahrnehmung nicht ein Hinweis sein, die Behandlung der Geschichte von einer Einseitigkeit zu befreien, deren sich die bücherschreibenden und lehrenden Männer schuldig machen!

2. Projektarbeit

- Gemeinsame Lektüre und Diskussion der Unterlagen durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer.
- Detailplanung des weiteren Vorgehens durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer; Festlegen des Stundenplans der Woche.
- Bildung von Untergruppen durch freie Wahl:
 1. Gestaltung des Zimmers, Schulwandbilder, Mobiliar, Übersichten, Anschriften, Kostüme.
 2. Gestaltung einer Musterlektion als szenisches Spiel aufgrund der vorgelegten Materialien. (Diese Form gestattet einerseits eine lebendige Präsentation des Themas, andererseits bleibt die Interpretation reali-

tätstnah – ein Anspruch, der der Geschichtsunterricht in keinen Formen aufgeben darf.)

3. Gestaltung einer kleinen Ausstellung zum Thema (mit Schulbüchern, Schulwandbildern, Heften, Lehrerporträts usw.).
- Arbeit in den Gruppen und zwischen den Gruppen (beispielsweise zur Koordination der Zimmergestaltung mit dem Thema des szenischen Spiels).
 - Üben des szenischen Spiels und Kritik im Plenum (zeitaufwendig, aber wichtig. Hier bestand auch Gelegenheit, den Inhalt des Spiels, wie er durch die Schülergruppe festgelegt worden ist, nochmals zu diskutieren. Zahlreiche Schülerfragen beschäftigten sich hier mit dem Thema der Geschichtsdarstellung und der Geschichtsinterpretation).

3. Durchführung des szenischen Spiels

Das «Drehbuch» der «Geschichtsstunde vor 100 Jahren» wurde durch die Gruppe Seminaristinnen und Seminaristen weitgehend selbst verfasst. In der Ausstattung wurde das zur Verfügung stehende Schulzimmer in zwei Teile geteilt: In der einen Hälfte sassen die Schüler von 1884 in alten Kleidern und in alten Schulpulten, in der andern Hälfte an modernen Tischen die Schüler und Schülerinnen von 1984. In der «alten Hälfte» sassen schliesslich auch noch die Besucher von 1884 in ihren alten Kleidern und Trachten. Die Quellenangaben zu den Zitaten wurden den Zuschauern auf Tafeln mitgeteilt, wie auch die Formalstufen Herbarts je nach dem Verlaufe des Unterrichts gezeigt wurden (Analyse, Synthese, Assoziation, System). Das Drehbuch sah für die Geschichtsstunde eine Zeitraffung vor: Innerhalb von 30 Minuten wurden zwei Lektionen gespielt. Dadurch sollten allfällige Längen verhindert werden, was ja auch in den normalen Schulstunden zu vermeiden ist. . .

Was lernen die Schüler dabei?

Mit vielen nicht mehr ganz jungen Lehrern teile ich eine gewisse Skepsis gegenüber der «Spielwelle», wie sie unsere Schulen gegenwärtig überflutet. Wird da nicht nur noch gelacht, geblödet und die Zeit vertrödelt? Persönlich war ich sehr überrascht, mit wieviel Eifer, Phantasie, aber auch zäher Arbeit die Schüler die Probleme gelöst haben, die im Zusammenhang mit diesem szenischen Spiel aufgetreten sind. Neben den gestalteri-

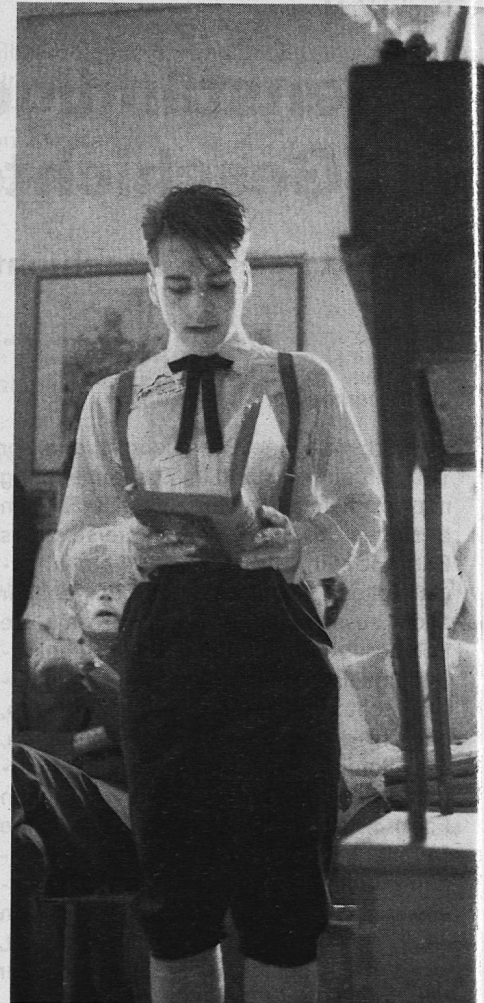
schen Fähigkeiten kam natürlich vor allem die Sprache zum Zuge. Wo blieb denn da die Geschichte? Wie ich in den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern in den Gruppen wie auch im Plenum feststellen konnte, haben sich für sie sowohl was die geschichtlichen Inhalte selbst, wie auch die geschichtliche Darstellung betrifft, neue Türen geöffnet. Viele Schüler haben Mühe, mit dem Geschichtsbuch oder der Lehrerdarstellung Zugang zur Geschichte zu finden. Hier eröffnet das Spiel neue Möglichkeiten.

Literaturhinweise

Erinnerungsbuch Münchenbuchsee-Hofwil-Bern. Hrsg. Vereinigung ehemaliger Schüler des bernischen Staatsseminars. o. O., o. J. (1934).

Gfeller Simon: Seminarzyt. Chrütli u Uchrütli us em Jugetgarte. Bern 1937.

Strickler Johann: Lesebuch der Schweizergeschichte für höhere Schulen. Zürich 1874.



Die erste Lektion erhielt folgende Form:

Eine Geschichtsstunde vor 100 Jahren

Regieanweisungen

Lehrer

– Schild

ANALYSE

steht auf

Lehrer

– Schild:

ZITAT ERINNERUNGSBUCH

– Schild:

ZITAT SIMON GFELLER

Lehrer

Schüler

– Schild:

STRICKLER LEHRBUCH
DER SCHWEIZERGESCHICHTE

Lehrer

– Schild:

ZITAT ERINNERUNGSBUCH

– Schild:

SYNTHESE

– Schild:

STRICKLER

Texte

wiederhole, was wir in der letzten Stunde in der Schweizergeschichte behandelt haben.

Kapitel 5: Herzog Karl fühlte sich durch diese schimpfliche Niederlage nicht überwunden. Er besass noch reiche Mittel, um dieselbe wieder gut zu machen und säumte keinen Augenblick, die zerstreute

Du kannst nix, du bekommst e mal e kleines g das heisst gering

«Dir sitt i Gottsname no unerzogeni Kärle, unbeschnitte a Härze u Ohre, wenig tüechtig zu einigem Guete u gneigt zu allem Böse. Dyr müesst no knättet wärde, innerlig u üsserlig, Johr u Tag. Us euch sälber syt dr nüt un bringit nüt zwäg, dihr hangit ganz vo üs ab u wärdit bloss das, was mir us ech mache. Mir hoffe mit Hilf vom liebe Gott u mit Hilf vom Seminarreglemänt zletscht doch no öppis Aständigis u Bruuchbars us euch härzstelle. Vergäset keh Ougeblick, liebi Zöglinge, was für usuuberi i fragwürdige Gfääss dir jetz no sit. Löht ech heilsam dra mahne, dass dir no himmelwit efernt sit vo üsere lehrherrliche Vollkommenheit. U löht ech nid im Troum infalle, dir heigit die glyche Rächt wie mir Erzogene, hütit ech jo rächt vor vorwitzige Aaasprüch.»

Sägs du

«Herzog Karl der Kühne fühlte sich durch diese schimpfliche Niederlage nicht überwunden. Er besass noch überreiche Mittel, dieselben wieder gut zu machen, und säumte keinen Augenblick, die zerstreute Armee zu sammeln. Schon am 15. März zog er in Lausanne ein, um hier die neue Rüstung zu leiten. Bern strengte dagegen alle Kräfte an, um den Feind abzuhalten; jede Familie musste von zwei wehrfähigen Männern den einen nach Murten senden, um diese Vormauer zu behaupten, den Oberbefehl erhielt der edle Adrian von Bubenberg.»

Du hast dei Sach brav gemacht, du bekommst mal e grosses G, das heisst emal gut. Setz Dich. So wir fahren weiter. Kapitel 6

Am 22. Juni morgens früh standen alle Haufen vor Murten zum Kampfe geordnet. Hans von Hallwyl, ein berühmter Kriegermann, rückte mit 7000 Mann voraus bis an den Saum des Gehölzes bei Grissach, verschob aber den Angriff bis Mittag. Sechs Stunden lang erwarteten die Burgunder in heftigem Regen den Zusammenstoss. Als endlich der Herzog die ermüdeten Truppen zurückzog, gab Hallwyl, nach kurzem Gebet, im Glanze des ersten Sonnenblickes das Zeichen zum Kampfe – Kaum gewannen die Feinde Zeit, eine neue Schlachtordnung zu bilden. Die Vorhut griff von der rechten Seite an und nötigte Karl, seine Stellung bald zu verändern, was einen Teil des Fussvolkes entmutigte, und gleichzeitig überschritt der Gewalthaufen der Schweizer, unter Hans Waldmann von Zürich und Wilhelm Herter von Strassburg, mit ungestümen Andrang die Hecken und Gräben vor der feindlichen Front, die Geschütze wurden zum Schweigen gebracht oder gegen die Burgunder gerichtet, auf der ganzen Linie entspann sich ein blutiges Handgemenge, die Wälschen gerieten in Verwirrung und wichen zurück. Der Herzog kämpfte mit Löwenmuth und hielt zusammen, was Stand haben mochte. Als er aber seine Kerntuppen den Schweizern in die Seite führen wollte, stoben dieselben wie Spreu aus einander. Als endlich Kaspar Hertenstein von Luzern mit dem Nachtrab deren Rücken bedrohte, wurde das burgundische Heer in wilde Flucht getrieben, zum Teil unter furchtbarem Gemetzel in den See getrieben

Mit Glockengeläute und festlichen Gelagen wurden die heimkehrenden Kriegsvölker überall aufgenommen, denn die grösste Gefahr war abgewendet, der Krieg entschieden und der Waffenruhm der Eidgenossen durch eine glänzende Tat von Neuem begründet.

– Schild:

ASSOZIATION

Lehrer

Dort hinten hängen noch Bilder zur Murtenschlacht. Welche Szenen sind hier dargestellt?

Schüler

Hans von Hallwil, der beim ersten Sonnenstrahl aufbricht

Schüler

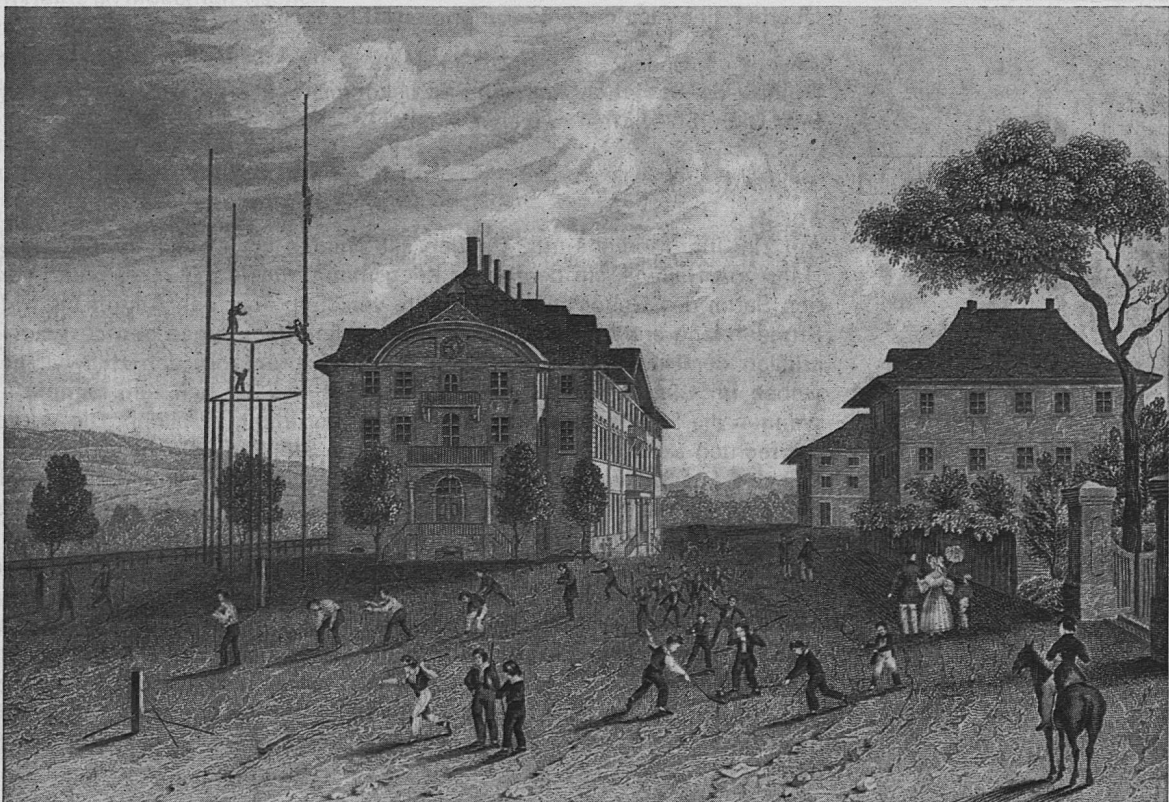
Es wird dargestellt, wie die Burgunder in den See getrieben werden

– Schild:

SYSTEM

Lehrer

Ihr seht aus der Geschichte der Burgunderkriege, wie wichtig es ist, dass wir Eidgenossen eine starke Armee haben. Das hat sich auch im letzten Krieg zwischen Preussen und Frankreich vor 13 Jahren gezeigt.



HOFWYL

Gertrud Dick die 1.–4. Klasse betreute. «Betreuer» ist wohl die richtige Bezeichnung für das junge Lehrerehepaar, das gleich auch noch im Schulhaus wohnte: Da die Schulwege vielfach zu lang waren, um das Mittagessen zu Hause einzunehmen, bekamen die Schüler ihre Mittagssuppe gleich im Schulhaus – also eine Art «Tagesschule», wie die heute auch für städtische Verhältnisse diskutiert wird. Die Begabungen, Lerngeschwindigkeiten und die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler waren ausserordentlich unterschiedlich und reichten von der Kleinklasse bis zum Progymnasium. Aber die Sekundarschule von Langnau war zu weit weg, die Kinder wurden in einer Art «Gesamtschule» unterrichtet, ohne über- oder unterfordert zu werden. Später wechselte das Ehepaar Egli ins Schulhaus Hühnerbach, in der Nähe des Dorfes Langnau.

1953 übersiedelte die Familie nach Muri bei Bern, nicht zuletzt um den drei Kindern eine gute Ausbildung zu ermöglichen. Während Jahren wirkte Hans Rudolf Egli an der 3./4. Klasse der Primarschule und übernahm das Amt des Oberlehrers der Gemeinde. Als Fünftklässler lernte hier der jetzige Redaktor der «Schulpraxis» seinen Vorgänger kennen, vor allem durch dessen Kinder. 1969 wurde H. R. Egli zum Methodiklehrer am Lehrerseminar Hofwil-Bern gewählt, wo er nach 1974 zusammen mit seinem um 24 Jahre jüngeren Redaktions-Nachfolger unterrichtete. Ich lernte in H. R. Egli einen Kollegen kennen, der mir immer als lebendiger Beweis für die beschränkte Aussagekraft aller akademischer Titel erschien: Mit einem «gewöhnlichen» Primarlehrerpatent war er wohl manchem Doktor und Professor überlegen, was Belesenheit, Tiefe der Kenntnisse und Weite des Wissens betraf. Darüber hinaus zeigte H. R. Egli immer wieder einen feinsinnigen Humor, der den Menschenfreund verriet und ohne den die pädagogische Arbeit fruchtlos bleibt. Das ermöglichte eine Offenheit gegenüber allem Neuen, auch in Fragen der Schulreform. Und diese Offenheit ermöglichte ihm Kontakte nach allen Seiten: Von den «68er-Studenten» zu konservativen Politikern, vom Bergbauern am Napf bis zu Bundesrat Furgler. Diese Offenheit und Weite bekam auch die «Schulpraxis» zu spüren und sie soll weiterhin gepflegt werden.

Daniel V. Moser

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Titel
9	September	66	Zur Methodik der pythagoreischen Satzgruppe. Mathematische Scherzfragen
10/11	Okt./Nov.	66	Eislauf-Eishockey
2	Dezember	66	Martin Wagenschein, pädagogisches Denken. Übungen zum Kartenverständnis
1/2	Jan./Febr.	67	Photoapparat und Auge
3/4	März/April	67	Beiträge zum technischen Zeichnen
5/6	Mai/Juni	67	Gewässerschutz im Schulunterricht
7	Juli	67	Bibliotheken, Archive, Dokumentation
8	August	67	Der Flachs
9/10	Sept./Okt.	67	Sexualerziehung
11/12	Nov./Dez.	67	Sprachunterricht in Mittelschulen. Strukturübungen im Französisch-Unterricht
1	Januar	68	Schultheater
2	Februar	68	Probleme des Sprachunterrichts an höheren Mittelschulen
3	März	68	Die neue bernische Jugendbibel
4/5	April/Mai	68	Schulschwimmen heute
6	Juni	68	Filmerziehung in der Schule
7	Juli	68	Französisch-Unterricht in Primarschulen. Audio-visueller Fremdsprachenunterricht
11/12	Nov./Dez.	68	Simon Gfeller
1	Januar	69	Drei Spiele für die Unterstufe
2	Februar	69	Mathematik und Physik an der Mittelschule
3	März	69	Unterrichtsbeispiele aus der Physik
4/5	April/Mai	69	Landschulwoche
8	August	69	Mahatma Gandhi
9	September	69	Zum Grammatikunterricht
10/11/12	Okt.–Dez.	69	Geschichtliche Heimatkunde im 3. Schuljahr
1/2	Jan./Febr.	70	Lebendiges Denken durch Geometrie
3	März	70	Grundbegriffe der Elementarphysik
4	April	70	Das Mikroskop in der Schule
5/6	Mai/Juni	70	Kleine Staats- und Bürgerkunde
7	Juli	70	Berufswahlvorbereitung
8	August	70	Gleichnisse Jesu
9	September	70	Das Bild im Fremdsprachenunterricht
10	Oktober	70	Wir bauen ein Haus
11/12	Nov./Dez.	70	Neutralität und Solidarität der Schweiz
1	Januar	71	Zur Pädagogik Rudolf Steiners
2/3	Febr./März	71	Singspiele und Tänze
4	April	71	Ausstellung «Unsere Primarschule»
5	Mai	71	Der Berner Jura, Sprache und Volkstum
6	Juni	71	Tonbänder für den Fremdsprachenunterricht im Sprachlabor
7/8	Juli/Aug.	71	Auf der Suche nach einem Arbeitsbuch zur Schweizergeschichte
11/12	Nov./Dez.	71	Lese-, Quellen- und Arbeitsheft zum Geschichtspensum des 9. Schuljahrs der Primarschule
1	Januar	72	Von der menschlichen Angst und ihrer Bekämpfung durch Drogen
3	März	72	Die Landschulwoche in Littewil
4/5	April/Mai	72	Das Projekt in der Schule
6/7	Juni/Juli	72	Grundbegriffe der Elementarphysik
8/9	Aug./Sept.	72	Aus dem Seelenwurzgart
10/11/12	Okt.–Dez.	72	Vom Fach Singen zum Fach Musik
1	Januar	73	Deutschunterricht
4/5	April/Mai	73	Neue Mathematik auf der Unterstufe
6	Juni	73	Freiwilliger Schulsport
7/8	Juli/Aug.	73	Zur Siedlungs- und Sozialgeschichte der Schweiz in römischer Zeit
9/10	Sept./Okt.	73	Hilfen zum Lesen handschriftlicher Quellen (Schmocker)
11/12	Nov./Dez.	73	Weihnachten 1973 – Weihnachtsspiele
1	Januar	74	Gedanken zur Schulreform
2	Februar	74	Sprachschulung an Sachthemen
3/4	März/April	74	Pflanzen-Erzählungen. Artenkenntnis einheimischer Pflanzen
5	Mai	74	Zum Lesebuch 4 des Staatlichen Lehrmittelverlags Bern
6	Juni	74	Aufgaben zur elementaren Mathematik
7/8	Juli/Aug.	74	Projektberichte (Arbeitsgruppen)
9/10	Sept./Okt.	74	Religionsunterricht als Lebenshilfe
11/12	Nov./Dez.	74	Geschichte der Vulgata, deutsche Bibelübersetzung bis 1545
1/2	Jan./Febr.	75	Zur Planung von Lernen und Lehren
3/4	März/April	75	Lehrerbildungsreform
5/6	Mai/Juni	75	Das Fach Geographie an Abschlussklassen
7/8	Juli/Aug.	75	Oberaargau und Fraubrunnenamt
9	September	75	Das Emmental
10	Oktober	75	Erziehung zum Sprechen und zum Gespräch
11/12	Nov./Dez.	75	Lehrerbildungsreform auf seminaristischem Weg

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Titel
5	Januar	76	Beispiel gewaltloser Revolution. Danilo Dolci
13/14	März	76	Leichtathletik in der Schule
18	April	76	Französischunterricht in Primarschulen
22	Mai	76	KLunGsinn, Spiele mit Worten
26	Juni	76	Werke burgundischer Hofkultur
35	August	76	Projektbezogene Übungen
44	Oktober	76	Umweltschutz (Gruppenarbeiten)
48	November	76	Schultheater
4	Januar	77	Probleme der Entwicklungsländer
13/14	März/April	77	Unterrichtsmedien und ihre Anwendung
18	Mai	77	Korbball in der Schule
21	Mai	77	Beiträge zum Zoologieunterricht
26–31	Juni/Juli	77	Kleinklassen – Beiträge zum Französischunterricht
39	September	77	Zum Leseheft «Bä»
47	November	77	Pestalozzi, Leseheft für Schüler
4	Januar	78	Jugendlektüre in der Lehrerbildung
8	Februar	78	Berufliche Handlungsfelder des Lehrers: unterrichten, beurteilen, erziehen, beraten
17	April	78	Religionsunterricht heute. Leitideen, Ziele
25	Juni	78	Didaktische Analyse, Probleme einer Neufassung
35	August	78	Zum Thema Tier im Unterricht
39	September	78	Australien, Beitrag zur Geographie
43	Oktober	78	Vom Berner Bär zum Schweizerkreuz – Geschichte Berns 1750–1850 – Museumspädagogik – Separate Arbeitsblätter
4	Januar	79	Lehrer- und Schülerverhalten im Unterricht
8	Februar	79	Die Klassenzeichnung. Ein Weg zum besseren Verständnis der sozialen Stellung eines Schülers
17	April	79	Didaktik des Kinder- und Jugendbuchs
25	Juni	79	Alte Kinderspiele
35	August	79	Umgang mit Behinderten
43	Oktober	79	Theater in der Schule
5	Januar	80	Die ersten Glaubensboten – Bernische Klöster 1
9	Februar	80	Denken lernen ist «Sehenlernen»
17	April	80	Leselehrgang, vom kleinen Mädchen KRA. Überlegungen und Erfahrungen
26–29	Juni	80	Gehe hin zur Ameise
35	August	80	Von der Handschrift zum Wiegendruck
44	Oktober	80	Französischunterricht
5	Januar	81	Geh ins Museum – Museums-Pädagogik
13	März	81	Handwerklich-künstlerischer Unterricht
22	Mai	81	Geschichten und/oder Geschichte? – Heimatort kennen lernen
35	August	81	Landschulwoche Goumois
42	Oktober	81	Rudolf Minger und Robert Grimm. Der schweizerische Weg zum Sozialstaat
4	Januar	82	Hindelbank, eine Gemeinde stellt sich vor
12	März	82	Turnen und Sport in Stanford
21	Mai	82	Unterricht in Museen
34	August	82	Geografieunterricht (z. Z. vergriffen)
39	September	82	Vierzig Jahre Freie Pädagogische Vereinigung
2	Januar	83	Bernische Klöster 2
7	März	83	«Porträt» – Museumspädagogik
12	Juni	83	Werkstatt-Unterricht
18	August	83	Unsere Stimme
24	November	83	Regeneration im Kanton Bern (1831)
2	Januar	84	Spielen mit Kindern
7	März	84	Gestaltung eines eigenen Selbstporträts
13	Juni	84	Nachtschattengewächse
20	September	84	Innere Differenzierung
24	November	84	Friedrich Kilchenmann 1886–1946
4	Februar	85	Zwei Beiträge zum Musikunterricht 1.–4. Schuljahr
9	Mai	85	Beiträge zum Sing- und Musikunterricht 4.–9. Schuljahr
15	Juli	85	Eigenständiges Lernen

Die Preise sind netto, zuzüglich Porto (keine Ansichtssendungen)

1 Expl. Fr. 6.—. Mehrere Expl. verschiedener Nummern pro Expl. Fr. 5.—

2 bis 4 Expl. einer Nummer Fr. 4.—

5–10 Expl. einer Nummer: Fr. 3.50, ab 11 Expl. einer Nummer: Fr. 3.—

Bestellungen an:

Keine Ansichtssendungen

Eicher & Co., Buch- und Offsetdruck

3011 Bern, Speichergasse 33 – Briefadresse: 3001 Bern, Postfach 1342 – Telefon 031 22 22 56