Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 77 (1990)
Heft: 4

Artikel: Aus der Schulgeschichte der Schweiz
Autor: Grunder, Hans-Ulrich
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-529234

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

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

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

Download PDF: 09.07.2025

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

Aus der Schulgeschichte der Schweiz

Hans-Ulrich Grunder

⑥ Tradition der Schulkritik

Heutige Schule ist – und dies seit rund zwanzig Jahren vermehrt – oft bissiger, dann wieder versöhnlicherer Kritik ausgesetzt. Bemängelt werden etwa die Weltferne schulischen Lernens, unangemessene didaktische und methodische Vorgaben der Lehrer, der eher fach- denn kindzentrierte Unterricht oder ganz einfach der Zwangscharakter schulischer Institutionen.

Doch Schulkritik in der Schweiz hat Tradition: Seit dem Bestehen der Schule versuchen ihre Kritiker diese zu verbessern. So ist es heute bei der Notengebung, in Disziplinfragen, bei Drogenproblemen oder bei den Übertritten und der Relegation von Schülern. So war es in der Zeit, als reformpädagogische Ansätze auch in der Schweiz intensiv diskutiert wurden. Aus einigen Texten geht allerdings deutlich hervor, dass sich die schweizerischen Beobachter – wie schon damals – derzeit auch nicht auf bereits gemachte schulkritische Äusserungen beziehen. Eines ist jedoch offensichtlich: Schulkritik portiert immer wieder dieselben Charakteristika – bis heute. Frappant ist dabei, dass die Vorschläge zur Reform ebenfalls in ähnliche Richtungen weisen, obschon oder weil sich gerade die Schule zu oft darum foutiert.

Wie ist die schweizerische Schule kritisiert worden?

Darauf will ich antworten, indem ich einigen ‹Konstanten der Schulkritik› nachspüre, die von bekannten und unbekannten Schweizer Pädagoginnen und Pädagogen formuliert werden: Der Selektion, der Lehrerzentriertheit des Unterrichts, der Beurteilung, der kindgemässen Schule, der ganzheitlichen und harmonischen Erziehung und Bildung. Zu den bekannteren Schulkritikern zähle ich Claparède, Ferrière, Dottrens, Bovet und Greyerz, weniger gelesen sind hingegen heute Seidel, Schohaus, Guyer, Herzog, Gassmann, Bosshard, Gilliard, Loosli, Hagmann, Maria Boschetti-Alberti, Anna Siemsen oder J.U. Rebsamen.

Von einer philosophisch ausgerichteten kulturkritischen Grundstimmung, wie sie in Deutschland durch die Schriften von de Lagarde, Nietzsche und Langbehn befördert worden ist, kann in der Schweiz der Jahrhundertwende wohl kaum die Rede sein. Dies, obschon der Verlauf der politischen, wirtschaftlichen und pädagogischen Geschehnisse zumindest zwischen 1900 und 1914 durchaus mit den Abläufen im Ausland vergleichbar ist. Eine gewisse Sonderposition nimmt die Romandie ein, wo sich reformpädagogische Impulse kurz nach 1900 Bahn brechen (Grunder 1986; vgl. ‹Aus der Schulgeschichte der Schweiz›, Nr. 3, Nr. 4). Insofern ist die Epoche der Jahrhundertwende für die Darstellung schulkritischer Aussagen prädestiniert. Doch – wie erwähnt: Vorwürfe an die Institution der schweizerischen Schule gibt es schon früher.

Eine traditionsreiche Schule: Collège de Genève.

Ein frecher Maturand äussert Schulkritisches

Zu einer bestimmten Schule, zum traditionsreichen Collège de Genève, äussert sich der damals achtzehnjährige Edouard Claparède, später Professor in Genf, in einer schmalen Broschüre (Claparède 1892): Der Text stellt seinen mutigen Maturaufsatz dar. In der respektlosen Art des Maturanden fordert er darin verbesserte Methoden: Seit Jahren diskutiere man, wie die Schule verbessert werden könne, wenig sei jedoch erreicht worden. Weil die Schüler wohl am meisten betroffen seien, müsse man sich an sie wenden und nicht an die Lehrer, wenn es um die Reform der Institution gehe. Leider folgten die Schüler des ‹Collège› aber lieber unbeliebten Kursen, als dagegen zu opponieren. Schwere Vorwürfe richtet er an die Lehrer, denen Schülerkritik egal sei, obschon «die Lektion für die Schüler, nicht die Schüler für die Lektion gemacht sind»: Sie gingen mit dem Stoff zu schnell vor und präparierten Unterricht nur für einen schwammigen Durchschnitt der Schüler. Dagegen müsse sich der Lehrer nach jeder Stunde genau überlegen, «wie jeder verdaut hat», um dann erst, individualisierend, im Stoff fortzufahren. Sicher, so räumt der jugendliche Autor ein, wenn der Lehrer sich mehr als bisher mit den Schülern beschäftigen wolle, dann brauche er eben mehr Zeit. Dem Lehrerargument des überlasteten Stoffplans setzt er entgegen, es seien eben Schwergewichte zu bilden. Claparède empfiehlt, verwirrende Details wegzulassen, eher meinungs- als wissensbildend zu unterrichten und den Gymnasiasten Zeit für ihre persönliche Entwicklung zu gönnen. «Ist diese Kasernengleichheit wirklich nötig», fragt er sich. Indem man den Schülern zeige, dass sie für sich arbeiten und nicht für die Reglemente, mache man die einengenden Disziplinarmassnahmen allmählich überflüssig, fügt er an.

Ähnlich wie später Ferrière (s.u.), Bovet und Dottrens setzt sich also Claparède für eine schülergerechtere Schule ein, wo weniger memoriert und mehr gelernt wird, wo die Gymnasiasten als verantwortungsvolle Menschen betrachtet und ernst genommen werden.

Grundsätzliche Kritik an der Buchschule

Der Genfer Pädagoge Adolphe Ferrière (z.B. Ferrière 1909) hat im frankophonen Raum der Schweiz Schulkritik wohl am pointiertesten gefasst – neben dem Begründer der anarchistischen Ecole Ferrer (vgl. ‹Aus der Schulgeschichte der Schweiz›, Nr.7). Selber den Landerziehungsheimen nahestehend, bemängelt er die tradtionelle Schule auf wenig schmeichelhafte Art: Herkömmliche Wissensvermittlung postuliere zwar einen aktiven Lehrer, fasse das Kind demgegenüber aber als ein passives Wesen auf. Schule vernachlässige das kindliche Interesse grundlegend, indem sie das Kind weder ernstnehme noch echt fordere. Als Medikament wird er der ‹alten Schule› die ‹Ecole active› (Ferrière 1928) verschreiben.

‹Selbsttätigkeit› des Kindes als Ziel der Schule

Sechs Jahre vor Claparède hatte J.A. Herzog die Klagen gegenüber der Schule «als persönliches Glaubensbekenntnis eines Lehrers» (Herzog 1892, S.8) zusammengefasst: Gerade seitens der Lehrmeister höre er immer wieder, wie schlecht es um die Lehrerbildung stünde und wie überbürdend der herkömmliche Unterricht erteilt werde. Sein Postulat: «Wir brauchen wieder für die gesamte Jugend eine gemeinsame Schule, von deren Anfang an bis zum Schluss der obersten Stufe, mit einheitlichem Lehrstoff und mit Anschluss aller Bifurcationen (Verzweigungen; H.U.G.) und Berufsschulen.» Für Herzog muss jede Erziehung zugleich eine intellektuelle, ethische und ästhetische sein. So formuliert Herzog die Basis einer reformpädagogisch ausgerichteten Schulreform, obschon er dem pädagogischen Denken des 19.Jahrhunderts wesentlich verhaftet bleibt. Für ihn zählen nicht der einseitige Wissenserwerb, sondern das Einleben des Kindes in den schulischen Alltag. In der Unterstufe gehe es darum , nicht verfrüht Begriffe zu bilden, sondern zuerst einmal eine echte Anschauung der Dinge zu vermitteln.

Nahe verwandt derjenigen Herzogs ist J.U. Rebsamens Argumentation für eine harmonische Bildung aller Kräfte im Kind (Rebsamen 1883). Allerdings scheint der langjährige Kreuzlinger Seminardirektor (1854-1897) den Widerspruch zwischen Selbsttätigkeit des Schülers und disziplinierendem Unterricht nicht genügend einzubeziehen. Laut Rebsamen soll der Schüler aber zum Fragen, zum Erzählen und zu zusammenhängender Darstellung angeregt werden, das Kind soll antworten, es darf nicht längere Zeit reglos in der Bank sitzen, es soll «kurz, zu möglichster Selbsttätigkeit gebracht werden».

‹Richtige› und ‹falsche› Elementarfächer

Einen interessanten Vorschlag zur Neuorientierung der Schule formuliert J.G. Hagmann, Lehrer an der Kantonsschule St. Gallen, schon 1887 (Hagmann 1904). Unverändert, wohl weil nicht beachtet, wird der Band 1904 wieder aufgelegt. Hagmann will die ‹falschen Elementarfächer› Rechnen, Schreiben und Lesen durch die ‹richtigen› ersetzen, die er als Übungen für Körper, Auge, Ohr und Hand definiert. Mit der neuen Optik ist für ihn ein Umbau der Schule verbunden: Weil zudem das Kind als ‹psychologisches Wesen› aufzufassen sei, bedürfe es im Unterricht weniger methodischen Zwanges, und die oft beklagte Überbürdung sei nun endlich abzuschaffen.

Zusammen mit Ferrière ist Robert Seidel ein Vertreter der Arbeitsschulidee in der Schule (Seidel 1915, vgl. ‹Aus der Schulgeschichte der Schweiz›, Nr. 1). Obwohl heute mit der ‹Arbeitsschule› v.a. Namen wie Kerschensteiner und Gaudig verbunden sind, war er unter den ersten, die sich für den Gedanken stark machten (Seidel 1885, dann auch 1908). Deshalb bezeichnete er sich gerne als ‹Vater der Arbeitsschule› und war empört, als Kerschensteiner 1908 in einem Vortrag vor Zürcher Lehrern jene als seine ‹Erfindung› ausgab. Auch für Seidel ist das Ziel der Erziehung eine harmonische Bildung, wobei der damals diskutierte Anschauungsunterricht für ihn am Äusseren haftet, der Arbeitsunterricht dagegen ins Innere reicht. Die Zukunftsschule ist für Seidel (und darin besteht seine Schulkritik) eine ‹Schule der Arbeit›. Wie Ferrière richtet er sich gegen ein passiv machendes Schulsystem, gegen die Lern-, Buch- und Drillschule und plädiert für eine gesellschaftlich nutzbringende Tätigkeit der Schüler. Im Unterschied zum Genfer, für den das Kind diskussionslos im Zentrum steht, sieht er eher die ‹produzierende Arbeit› als schuldidaktisches Zentrum.

Wie eingangs angedeutet, formuliert die Kritik an den schweizerischen Schulen seit etwa hundert Jahren gleichbleibende Vorwürfe gegenüber der Institution. Obschon die Schule einige der vorgebrachten Punkte beherzigt hat, scheint sie gegen (auch pädagogisch motivierte und begründete) Angriffe von aussen ziemlich immun zu sein. Wie das Beispiel anderer Länder (etwa Dänemark) zeigt, ist dies nicht zwingend.

Deshalb sollte sich heutige Schule ernsthaft mit schulkritischen Voten befassen – stammen sie nun aus der Zeit der Jahrhundertwende oder aus der Gegenwart. Dazu braucht es allerdings in erster Linie kaum das Studium von pädagogischer Literatur: Kinder sind nach wie vor die besten Schulkritiker.

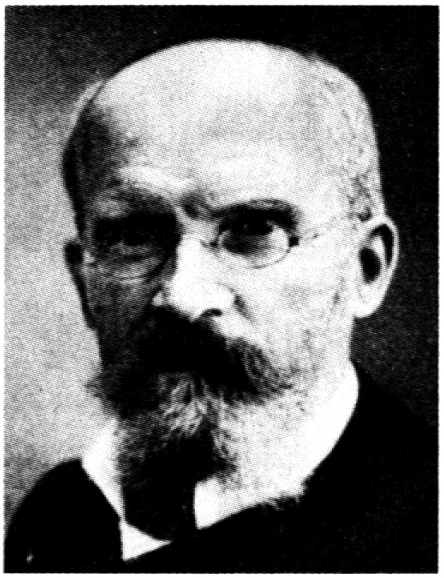
Bedeutende Schweizer Schulkritiker und Schulreformer

J.A. Herzog

Geboren 1850, arbeitet Herzog zwischen 1875 und 1898 als Lehrer am Seminar Wettingen, wo er zwischen 1902 und 1915 als Direktor wirkt.

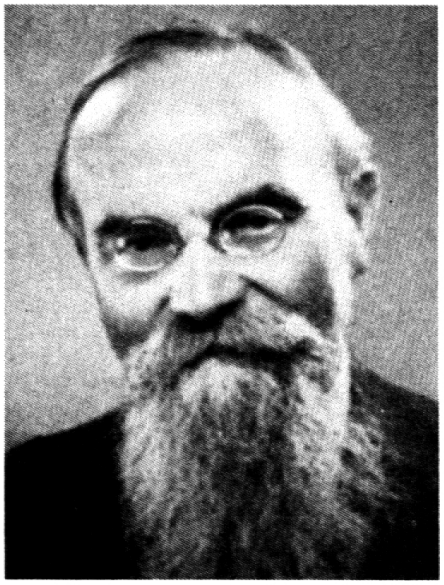
E. Claparède

Geboren am 23.3.1873, wird er in Genf Arzt, später Leiter des Laboratoriums für experimentelle Psychologie an der



Johann Adolf Herzog
1850–1915

Edouard Claparède
1873–1940



Pierre Bovet
1878–1965

Adolphe Ferrière
1879–1960

Johann Ulrich Rebsamen
1825–1897

dortigen Universität und ordentlicher Professor für Psychologie an der Faculté des Sciences. 1912 gründet er das ‹Institut Jean-Jacques Rousseau›. Sein wohl wichtigstes Werk ist ‹L'éducation fonctionelle› (1931). Claparède stirbt 1940.

A. Ferrière

1879 in Genf geboren, absolviert Ferrière das Gymnasium und wird – kaum zwanzigjährig – von Hermann Lietz zur Mitarbeit an den ‹Deutschen Landerziehungsheimen› gewonnen. Als Privatdozent für Soziologie arbeitet Ferrière von 1912 bis 1922 am ‹Institut Jean-Jacques Rousseau› in Genf, ist 1921 Mitbegründer des ‹Weltbundes zur Erneuerung der Erziehung› und ediert bis 1931 die französischsprachige Ausgabe von dessen Zeitschrift (‹Pour l'Ere Nouvelle›). Ferrière publiziert im Lauf seines Lebens (er stirbt 1960) über vierzig Bücher und um achthundert Beiträge in Zeitschriften und Zeitungen.

P. Bovet

Geboren 1878 wird Bovet Professor für Philosophie an der Universität Neuenburg, später Leiter des von Claparède gegründeten ‹Institut Jean-Jacques Rousseau› (1912-1944) und Professor für Erziehungswissenschaften an der Genfer Universität (1920-1944). Bovet gründet das ‹Bureau International d'Education› (1925). Bovet stirbt 1965.

R. Seidel

In Kirchberg (Sachsen) 1850 geboren, wirkt Seidel schon als junger Mann in der Öffentlichkeit. 1870 emigriert er in die Schweiz und kämpft sich vom Weber zum kaufmännischen Angestellten herauf. Nach der Heirat lässt er sich zum Primar-, später zum Sekundarlehrer ausbilden. Zwischen 1890 und 1898 ist er Redaktor bei der ‹Tagwacht›, wird Stadt-, dann Kantonsrat von Zürich und schliesslich Nationalrat. Ab 1905 amtet er als Privatdozent für Pädagogik an der ETH, ab 1908 auch an der Universität. 1923 verleiht ihm der Bundesrat die Titularprofessur. (Seidels Bildportrait findet sich in: ‹Aus der Schulgeschichte der Schweiz›, Nr. 1.)

J.U. Rebsamen

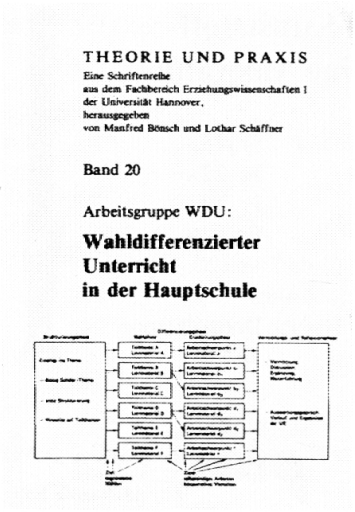
Geboren 1825 in Schmidreuti, besucht er zwischen 1841 und 1844 das Küsnachter Lehrerseminar und wird dann Lehrer an dessen Musterschule. Nach dem Studium der Theologie verbringt er ein Studienjahr an der Berliner Universität, wird, zurückgekehrt, Pfarrverweser in Fischenthal und folgt 1854 einem Ruf ans Seminar Kreuzlingen, wo er bis zu seinem Tod 1897 als Direktor wirkt.

Literatur

CLAPAREDE, E. Quelques mots sur le Collège de Genève, Genève 1892.
FERRIERE, A. Tatschule, Weimar 1928.
GRUNDER, H.U. Von der Kritik zu den Konzepten. Aspekte einer ‹Geschichte der Pädagogik der französischsprachigen Schweiz› im 20. Jahrhundert, Frankfurt am Main 1986.
HAGMANN, J.G. Zur Reform des Lehrplans der Volksschule St.Gallen, 2.Auflage 1904.
HERZOG, J.A. Die Schule und ihr neuer Aufbau auf natürlicher Grundlage, Zürich 1892.
REBSAMEN, J.U. Die erzieherische Aufgabe der Volksschule, Referat, Frauenfeld 1883.
SEIDEL, R. Der Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit, Tübingen 1885.
SEIDEL, R. Das Ziel der Erziehung, Zürich 1915.
SEIDEL, R. Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule, Zürich 1908.

Die Lernumwelt dient als Anregungsvielfalt.

Der Lehrer strukturiert mit Lernzeiten, Vorschlägen und persönlicher Beratung die freie Arbeit. In der gemeinsamen Arbeit werden Lern- und Arbeitstechniken (Techniken der Informationsbeschaffung, Techniken der inhaltlichen Arbeit, Darstellungstechniken) bereitgestellt sowie Kommunikations- und Kooperationsweisen geübt (Umgangs-, Diskurs- und Handlungskompetenz) (Bönsch, 1986). Insgesamt gesehen kann auf diese Weise ein Lernkosmos entstehen, der ganz anders als der lehrerorientierte Unterricht über die vorstehend skizzierte Lernumwelt zu vielfältigen Lernaktivitäten anregt. Sind freie Arbeit/ Wochenplanarbeit fest eingeführt, kann schulisches Lernen wohl im zeitlichen Umfang bis zu 30% der zur Verfügung stehenden Zeit "umgepolt" werden und dabei in vielfältiger Weise auch den curricularen Pflichtvorgaben folgen.


THEORIE UND PRAXIS
Eine Schriftenreihe
aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften I
der Universität Hannover,
herausgegeben
von Manfred Bönsch und Lothar Schäffner

Band 20

Arbeitsgruppe WDU:

Wahldifferenzierter Unterricht in der Hauptschule

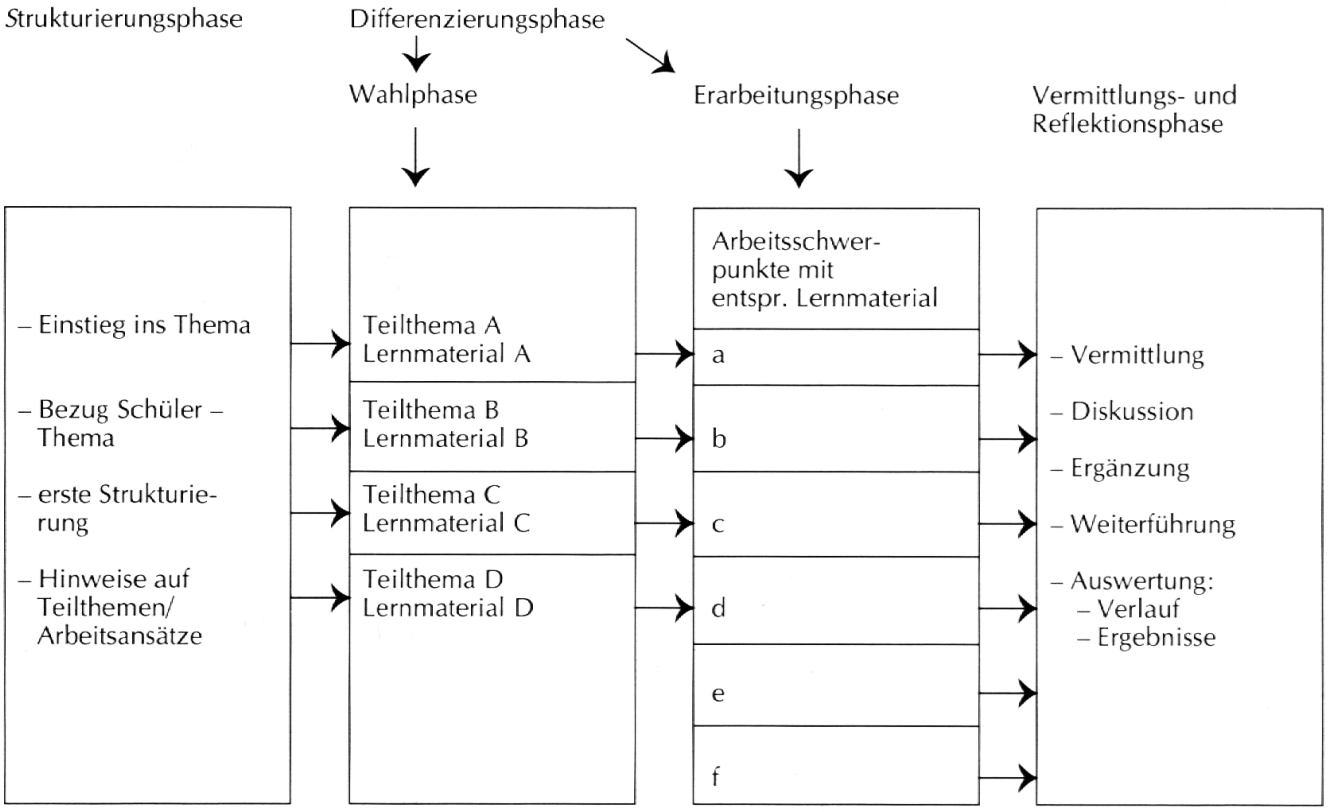
Arbeitsgruppe WDU, Wahldifferenzierter Unterricht in der Hauptschule.
Hannover 1988 (zu beziehen beim Fachbereich Erziehungswissenschaften I, Universität Hannover, Bismarckstr. 2, D-3000 Hannover 1)

7. Wahldifferenzierter Unterricht

Zwischen dem sog. geschlossenen Unterricht (vom Lehrer in jeder Hinsicht bestimmt) und der freien Arbeit liegen mittlere Möglichkeiten offenen Unterrichts (Bönsch/ Schittko, 1979).

Eine soll hier auch noch dargestellt werden, weil sie demjenigen, der aus unterschiedlichen Gründen zögert, freie Arbeit einzuführen, ein Angebot sein könnte (Arbeitsgruppe "Wahldifferenzierter Unterricht", 1988). Der wahldifferenzierte Unterricht verbindet als weiterentwickelte arbeitsteilige Gruppenarbeit Gesichtspunkte der Lehrervorgabe/ inhaltlichen Strukturierung mit Phasen selbstbestimmter Schülerarbeit. Der Rahmen ist jeweils eine Unterrichtseinheit, er bleibt also überschaubar und zeitlich begrenzt. Das Konzept ist im Schema 3 skizziert.

In der Strukturierungsphase stellt der Lehrer die zu bearbeitende Unterrichtseinheit vor: er führt ins Thema ein, stellt für die Schüler Bezüge her, strukturiert die Inhalte aufgrund seiner Sachanalyse, entwickelt Teilthemen und Arbeitsansätze. In der Wahlphase können die Schüler mit Hilfe von Lernmaterialien und Aufgabenvorschlägen prüfen, welchen Teilthemen sie sich mit welchen Mitschülern zuwenden möchten. In der Erarbeitungsphase ist nach erstelltem eigenen Plan ein Teilthema zu bearbeiten. In der Vermittlungs- und Reflexionsphase stellen alle Arbeitsgruppen (auch einzelne Schüler, wenn sie allein gearbeitet haben) ihre Ergebnisse der Klasse vor. Diese Ergebnisse werden besprochen, es wird zurückgefragt, Unverstandenes wird erklärt. Der Lehrer ergänzt die Sachverhalte, die nach seiner Meinung wichtig sind, die aber in der Arbeit der Gruppen zu kurz gekommen sind. Zum Schluss wird der Verlauf der Arbeit kritisch-konstruktiv ausgewertet, es werden die Ergebnisse auf ihre Qualität hin bewertet. Beide Auswertungen dienen dazu, für künftige Arbeit Verbesserungsansätze zu gewinnen. Die Kombinationen von Sachanspruch und phasenweiser selbständiger Schülerarbeit, der Chance der selbständigen (begründeten) Wahl eines Teilthemas und die Pflicht, den anderen von der eigenen Arbeit nicht nur zu berichten,



Schema 3: Phasen im «wahldifferenzierten Unterricht»

sondern die Ergebnisse zu vermitteln, der exemplarischen Intensivarbeit an einem Teilthema und des orientierenden Lernens in der Breite (man hört vom Thema insgesamt), der Schülerorientierung (Wahl eines Themas und der Bearbeitungsmodi) und der Lehrerorientierung (er wählt die Unterrichtseinheit aus und sichert in Strukturierungs-Vermittlungs- und Reflexionsphase die von ihm als nötig erachteten Standards) machen das Konzept des wahldifferenzierten Unterrichts so interessant. Freilich sind auch hier die Rahmenbedingungen nicht unerheblich: Es sind umfassende und differenzierte Lernmaterialien bereitzustellen.

Die Lehrerrolle muss um die Dimensionen Beratung und Gewährenlassen ergänzt werden. Die Schülerrolle wandelt sich vom Rezipienten zum aktiven, kooperativen, nach Plan arbeitenden Lerner.Lernprozesse werden nicht nur stetig ablaufen, Phasen des Unstetigen, Abwartenden, Unentschiedenen werden auftreten. Die Ergebnisse werden nicht immer (gleich) den Erwartungen des Lehrers entsprechen. Dies erfordert Geduld und längerfristiges Lernen.

Schluss: Einfallsreicher Unterricht – produktives Lernen

Wenn der tägliche Unterricht in einem guten Mischgemenge aus den vorstehend beschriebenen Grundmustern bestehen könnte, müsste es möglich sein, den Schülern in den vielen tausend Unterrichtsstunden, die ihnen durch die Schulpflicht auferlegt sind, produktives Lernen zu ermöglichen: Die unerlässlichen Unterrichtsinhalte werden je nach Lehrerintention direkt vermittelt. Es gibt genügend Unterrichtsansätze, die Schüler in ihren Lernaktivitäten zunehmend, quasi in aufsteigender Linie anzuregen (vom Impuls-Unterricht über den problemorientierten Unterricht bis hin zum forschenden Lernen).

Wir verfügen auch über alternative Unterrichtsansätze, die Verantwortung, Selbstbestimmung, eigene Planung und Realisierung der Schüler herausfordern und in unterschiedlicher Konsequenz dimensionieren. Wenn man bedenkt, dass darüberhinaus das Lernen an ausserschulischen Lernorten (Unterrichtsgänge, Erkundungen, Praktika, Projekte) hinzukommen kann, ist das

Repertoire hinsichtlich der Anbietung von Unterrichtsinhalten, der Bearbeitungsmodi und der Schülerrolle wie der Lehrerrolle so vielfältig, dass Lernen die schönste Sache von der Welt sein und bleiben könnte!

Literatur

Arbeitsgruppe WDU: Wahldifferenzierter Unterricht in der Hauptschule, Hannover, 1988.

E. Becker: Problemerörterung auf der Volksschuloberstufe, Hannover, 1972. M. Bönsch: Verlaufsgestalten und Aktionsstrukturen des Unterrichts, Essen, 2/1973.

M. Bönsch: K. Schittko (Hrsg.): Offener Unterricht, Hannover, 1979.

M. Bönsch: Schüler aktivieren, Hannover, 1986.

M. Bönsch: Forschendes Lernen, in: «schweizer schule» 9/1988.

C. Freinet: Die moderne französische Schule, Paderborn, 2 1979.

P. Freire: Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek, 1973.

J. u. M. Grell: Unterrichtsrezepte, München, 1979.

H. Kasper (Hrsg.): Vom Klassenzimmer zur Lernumgebung, Ulm, 1979.

F. Scholz: Problemlösender Unterricht, Essen, 1980.

I. Strote: Das Wochenplanbuch für die Grundschule, Lernen zwischen Pflicht und Kür, Heinsberg, 1985.

Ferienjob

Viele Schüler möchten während den Ferien arbeiten und etwas Geld verdienen. Wieso diese Ferienjobs nicht sinnvoll einsetzen, um gleichzeitig einen Beruf kennenzulernen? Von dieser Idee ausgegangen, haben wir folgendes Wochenprogramm für Ferienjobs im Verkauf zusammengestellt:

hopp, suech au en Feriejob

- Bezahlung
- Abschlussgespräch
- Betriebsbesichtigung
- Tätigkeiten in der Filiale
- Tagebuch führen
- Einführung in die Filiale
- Informationen über die Firma Denner AG

«Lersch alles kenne – Schritt für Schritt chum, mach doch au mit.»

Um dieses Programm auch durchführen zu können, möchten wir jeweils kleinere Gruppen von etwa 5 Schülern bilden. Selbstverständlich soll die geleistete Arbeit auch honoriert werden. Nach dieser Woche erhält jeder Schüler Fr. 50.– für seine private Kasse und Fr. 50.– für die Klassenkasse.

Diese Woche bieten wir nicht nur während den Ferien an. Es besteht immer die Möglichkeit, mit einer gezielten Gruppe von Interessenten eine Projektwoche zu organisieren. Rufen Sie uns an, wir geben Ihnen jederzeit gerne weitere Auskünfte.

Also, wieso nicht?
Telefon 01 - 462 77 60, Frau Ch. Röthele.

Denner AG
Lehrlingsausbildung

En **Feriejob** bim Denner,
das isch de Renner!

Spielmöglichkeiten für Kleinkinder, Schulkinder und Jugendliche

mit neuen, attraktiven
● Tischtennis-Tische ● Rutschbahnen ● Kleinkinder-Geräten ● Gartenschach ● GTSM-Kombigeräten ● Sitzbänke für Erwachsene ● etc. etc. Günstige Preise. Sofortige Lieferung.

BON
☐ Wir möchten unverbindlich einen GTSM-Katalog
☐ eine Offerte für _____
Name/Adresse: _____

GTSM MAGGLINGEN **TEL. 01/461 11 30**
2532 Magglingen 8003 Zürich Aegertenstr. 56