Zeitschrift: Berner Schulblatt
Herausgeber: Bernischer Lehrerverein
Band: 109 (1976)
Heft: 39

Heft

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: 31.07.2025

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

Berner Schulblatt L'Ecole bernoise 39

Organ des Bernischen Lehrervereins
109. Jahrgang. Bern, 24. September 1976

Organe de la Société des enseignants bernois
109e année. Berne, 24 septembre 1976

Wie sind Primarlehrer auszubilden?

Eine Stellungnahme zu den Überlegungen von Herrn Dr. W. Marti und zu seinem Antrag auf Rückweisung der Reformvorlage[1]

Orientierung an weit gesteckten Zielen

Herr Dr. Marti geht in seiner Stellungnahme zu den Anträgen der von der Erziehungsdirektion eingesetzten Arbeitsgruppe vom Grundsatz aus, dass langfristig eine allen Lehrern «gemeinsame pädagogische Grundausbildung» anzustreben ist. Diese Zielvorstellung deckt sich mit meiner persönlichen Überzeugung, dass Lehrer, unberücksichtigt der Stufe, auf der sie unterrichten, und trotz unseres hierarchisch geordneten Schulsystems zunächst Lehrer und erst dann Primar-, Sekundar- oder Gymnasiallehrer sind. Ich meine, dass sie als Lehrer einer einheitlichen erziehungswissenschaftlichen Basisausbildung bedürfen, auf die sich in der Folge die auf den Schultypus bezogene stufen- und fachspezifische Ausbildung aufbauen lässt. In einer ersten Phase der Grundausbildung sind wenigstens alle Lehrer der Volksschulstufe, d. h. alle Lehrer, die innerhalb der obligatorischen Schulpflicht unterrichten, zusammenzuführen. Erst danach sind die Ausbildungsprofile zu differenzieren. Die Ausbildung muss zudem für alle Lehrer gleichrangig und gleichwertig sein. Das bedeutet, dass die Primarlehrer wie die Sekundar- und Gymnasiallehrer an der Hochschule ausgebildet werden sollten, und das auf der gemeinsamen Grundlage der für alle gleichen Eingangsvoraussetzung, der anerkannten Maturität. Das wäre die Konsequenz dieser Zielsetzung.

Dass bei gleichen Ausbildungsvoraussetzungen auch die Besoldungsunterschiede zwischen Primar- und Sekundarlehrern entfallen müssten, ist nicht zu bestreiten.

Eine internationale Tagung in Lüttich, veranstaltet vom Institut d'Education de la Fondation Européenne de la Culture, hat in diesem Sommer mit aller wünschbaren Eindeutigkeit diese Entwicklung bestätigt. Sie führt dazu, «à égaliser le statut de tous les enseignants et à localiser leur formation initiale au niveau universitaire».[2]

Ein zweites verbindet mich mit Herrn Dr. Marti: Die für den Kanton Bern anzustrebende Lösung darf künftige Entwicklungen nicht verbauen. Mit der Verlängerung und Reform der Lehrerbildung wollen wir einen Schritt in Richtung auf die dargelegte Zielvorstellung tun und in der Entwicklung unseres Lehrerbildungswesens deutlich vorankommen.

Und ein drittes ist zu nennen: Der Lehrer von heute und morgen ist nicht mehr getragen von einem erzieherischen Sendungsbewusstsein und in vielen Fällen auch nicht mehr gestützt von einer weltanschaulichen Haltung. Er hat damit viel von seinem beruflichen Selbstvertrauen eingebüsst. Er braucht ein neues Verständnis seiner Rolle als Erzieher und als Fachmann für Unterricht. Dazu hat ihm die Ausbildung die Voraussetzung mitzugeben. Will sie das, muss sie ihm eine fachbezogene Bildung zuteil werden lassen, die der sogenannten «Allgemeinbildung» des Akademikers nicht nachsteht. Darüber hinaus sollte auch der Primarlehrer ein einzelnes Fachgebiet vertiefend und mit wissenschaftlichen Methoden angehen.[3] Die anspruchsvolle berufliche Ausbildung hat die didaktisch-berufspraktischen Qualifikationen auf der Grundlage erziehungswissenschaftlicher Methoden und Erkenntnisse zu vermitteln. Wenn die Lehrerbildung diesen Ansprüchen sowohl in ihrem allgemeinbildenden und beruflichen Bereich genügen will, muss die Ausbildung *6 Jahre* dauern, und das intellektuelle *Anforderungsniveau* darf für angehende Primarlehrer und Primarlehrerinnen inskünftig dem der Anwärter akademischer Berufe nicht nachstehen. Auch darin gehe ich mit Herrn Dr. Marti einig.

Sind die aufgezeigten Wege der bernischen Lehrerbildung falsch und dem Fernziel nicht entsprechend?

Nicht in den Zielvorstellungen, in der Beurteilung des Weges setzten die Meinungsunterschiede ein. Herr Dr. Marti ist der Auffassung, eine auf fünf Jahre verlängerte strukturierte Primarlehrerausbildung «spalte die Basis der Primarlehrer- und Sekundarlehrerausbildung». Sie erschwere zudem den Anschluss an ein Weiterstudium zum Sekundarlehrer. Im Vergleich mit anderen Bildungsgängen werde dem Primarlehrer eine «vergleichsweise unzulässige Ausbildungszeit» zugestanden.

Inhalt – Sommaire

Wie sind Primarlehrer auszubilden? 409
Lernziele im Französischunterricht an der bernischen Sekundarschule 413
Nyafaru-Schulhilfe 416
Initiative «für kleinere Schulklassen» 417
Schultheater heute 418
Kurs für Wasserspringen 418
Programmheft 9 418
Zum Kurs «Die Schweiz und die Welt im Wandel» 418
Lang erwartetes Handbuch für den Berner Lehrer .. 419
Cours de natation ou «La natation par le jeu» 419
Ecole normale de Bienne. Examens d'admission 1976 419
Mitteilungen des Sekretariates 422
Communications du Secrétariat 422
Vereinsanzeige 424

Und zudem öffne «der Abschluss der fünfjährigen Grundausbildung weniger berufliche Möglichkeiten ... als andere Mittelschulabschlüsse».[4]

Dies und das in Aussicht genommene Weiterausbildungsjahr veranlassen Herrn Dr. Marti, die Rückweisung des vorliegenden Reformprojektes zu beantragen. Dazu kommt, dass er der Auffassung ist, der BLV sei sich selber untreu geworden, weil er sich über die Ergebnisse der konsultativen Abstimmung der Abgeordneten vom 23. April 1975 hinwegsetze, sich einer neuen Konzeption zuwende und zu voreilig Kompromisse eingegangen sei.

Es trifft zu, dass die Abgeordnetenversammlung vom Frühjahr 1975 eine sechsjährige Ausbildung gefordert hat und dass dieser Bildungsgang «gebrochen», d. h. in zwei Phasen gegliedert sein sollte, wobei man an eine weitgehende Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung dachte und für die Berufsbildung im «Oberbau» neue institutionelle Voraussetzungen schaffen wollte.

Was liegt jetzt vor? Das Projekt einer um ein Jahr verlängerten Grundausbildung, die auf den bestehenden Institutionen der regional dezentralisierten Seminare basiert und die mit wachsendem Anteil der Berufsbildung von der Allgemeinbildung zur Berufstheorie und Berufspraxis führt. Als Gliederungsverhältnis ist, gestützt auf die LEMO-Empfehlung,[5] eine 3½jährige Allgemeinbildung (mit Einschluss der sozialwissenschaftlichen und musischen Fächer) und eine berufliche Grundbildung (mit weitergeführten Fachstudien) vorgesehen. Herr Dr. Marti meint, im Hinblick auf die «Lösung 4+2» sei «mit einem viel übersichtlicheren und attraktiveren 4+1-Modell (als Übergang) ... das gleiche Ergebnis erreicht».[6]

Dem steht das LEMO-Curriculum der Berufsbildung entgegen, das sich auf der Basis einer sozialpädagogisch und musisch orientierten Allgemeinbildung in 1½ Jahren mit den gleichen Stundenzahlen realisieren lässt wie in 2 Jahren unter Einschluss der kompensatorischen Studien in den Kunstfächern im Rahmen der maturitätsgebundenen Lehrerbildung.

Gewichtiger als dieses Zeitbudget ist der Umstand, dass sich auf Grund von Befragungen 75 % (deutschsprachiger Kantonsteil), 85 % (französischsprachiger Kantonsteil) der Primarlehrer dahin geäussert haben, dass in einer Reform der Lehrerbildung insbesondere die Berufsbildung zu verbessern sei. Es stellt sich die Frage, wie Herr Dr. Marti dieser eindeutigen Prioritätenwahl Rechnung tragen will, wenn er die Berufsbildung auf ein einziges Jahr reduziert.[7]

Sechs Jahre «en suite» oder fünf Jahre mit weiterführenden Möglichkeiten?

«Eine sechsjährige Ausbildung en suite wird unumgänglich werden», schreibt Herr Dr. Marti. Er verweist auf die Schweizerkarte, die zeige, «dass die Berner sich auch mit einem 5. Seminarjahr noch im Hinterfeld befänden». Diese Aussage erfordert eine Berichtigung. Mit Ausnahme des Kantons Aargau, der in jüngster Zeit die Ausbildung von 4 auf 6 Jahre verlängert hat, und der Vorlage des Kantons Zürich für die Ausdehnung der Primarlehrerausbildung auf 6 Jahre kennen wir keine über 5 Jahre hinausführenden Wege der Lehrerbildung. Es ist zu bedenken, dass Basel seine zweijährige berufliche Ausbildung auf einer dreijährigen gymnasialen Bildung aufbaut. So wird es auch im Kanton Waadt sein, wenn sich die dortige Reform der Lehrerbildung in der geplanten Weise realisieren lässt (3, resp. im «Schnellgang» 2 Jahre bis zur Maturität und 2 Jahre Berufsbildung). «Im Hinterfeld» wird der Kanton Bern somit nicht sein. Und das schon gar nicht, wenn erkannt wird, dass eine über die Initialausbildung hinausweisende Weiterausbildung die notwendige Ergänzung eines verlängerten seminaristischen Bildungsganges sein wird. Wer das im Kanton Bern Mögliche, das politisch und institutionell Machbare realistisch einschätzt, wird erkennen müssen, dass nur eine von der Grundausbildung durch eine Zeit der Berufspraxis abgelöste, in kleinen Schritten auszubauende Weiterausbildung über die durch die Regierung festgelegte Zeitgrenze[8] von fünf Jahren hinauszuführen vermag.

Dazu kommt die viersemestrige Ausbildung der Inhaber von Maturitätszeugnissen nach 3½ Jahren gymnasialer Bildung. In der Weiterausbildung schliessen sich beide Ausbildungswege zusammen.

Die schwierige Frage nach dem Inhalt der «Allgemeinbildung» und nach der Anerkennung des Prüfungsabschlusses

Herr Dr. Marti fordert eine vierjährige Allgemeinbildung, die zu einem «wirklichen und nicht nur scheinbaren Abschluss» führe und die Wahl offen lasse, ob ein Lehramtskandidat Primarlehrer (Oberseminar) oder Sekundarlehrer (Universität) werden wolle. Es bestehe kein Zweifel, «dass von hier aus auch die eidgenössische Maturität innerhalb eines Jahres zu erreichen» sei.

Welches die Inhalte dieser Ausbildung sein sollen und welchen Abschluss sie erwirken will, sagt er in seinem Artikel nicht. Gerade hier aber setzen die Schwierigkeiten ein. Es ist nicht ersichtlich, warum die Universität für das Sekundarlehrerstudium einen Zwischenabschluss des Seminars anerkennen sollte, der erst nach Zusatzstudien von einem Jahr im Anforderungsniveau einer Maturität entsprechen könnte.

Herr Dr. Marti weiss so gut wie ich, dass auch die Umgestaltung der Seminare zu Pädagogisch-sozialen Gymnasien (PSG) nicht eine Lösung ist, weil das Bildungsangebot eines PSG den Bedürfnissen der Lehrerbildung nur zum Teil entspricht und weil zum anderen das PSG keine Maturitätsanerkennung findet und den Hochschulzugang nicht sicherstellt. Wie Herr Dr. Marti in seinem Artikel «Fundamente so solid wie möglich bauen»[9] schreibt, erachtet er es als «falsch, die Bildungsinhalte der Gymnasien als Richtschnur für die Grundausbildung der Lehrer zu nehmen». Er fordert ein «gymnasiales Unterseminar» und distanziert sich von dem Projekt der Schaffung eines Pädagogisch-sozialen Gymnasiums. Dieser neue Typus eines erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Gymnasiums entspricht seiner Vorstellung nicht, denn die Bildungsinhalte, die es zu vermitteln hätte, wären nach der «Richtschnur» der MAV zu wählen, d. h. sie müssten bis in jede Einzelheit der Stundentafel den Fächern und Inhalten des Typus B entsprechen. Die human- und sozialwissenschaftlichen und musischen Fächer könnten lediglich den Stellenwert beanspruchen, der im Typus E den Wirtschaftswissenschaften zukommt. Wir müssen uns bewusst sein: Wenn wir die Allgemeinbildung so akzentuieren, wie es von den Berufsanforderungen her nötig ist, dann kann von einer gymnasialen Mittelschule, die den Anforderungen der MAV Art. 7 genügt, nicht die Rede sein. Die

gymnasialen Ausbildungsprofile lassen nicht so viel an Variationsbreite im Bildungsprogramm zu, dass eine sozialwissenschaftlich-pädagogische *und* eine musische Ausrichtung nebeneinander Platz fänden. Das ist eine der Schwierigkeiten, mit der man sich im Kanton Aargau konfrontiert sieht. Da bleibt nur noch die Alternative, die Trennung des sozialwissenschaftlichen und musischen Bildungsweges. In Genf, wo es eine musische Gymnasialabteilung gibt, hat man sich sogar veranlasst gesehen, diese «section artistique» aufzugliedern in eine Sektion «éducation visuelle» und eine Sektion «musique». Diese Schwierigkeiten betreffen uns kaum. Es geht ja nicht darum, auf dem Wege der Lehrerbildung mittels vieler Zugeständnisse und Anpassungen an den Fächerkanon der Gymnasien eine Maturitätsanerkennung zu erreichen. Der Begriff der Maturität bezieht sich auf eine berufsunspezifische allgemeine Bildung im Rahmen eines tradierten Fächerkanons. Der angehende Lehrer hat aber eine berufsorientierte Bildung nötig, die ihn über Jahre hinweg zu den Einstellungen und zu der Haltung finden lässt, die ihn später als Lehrer und Erzieher qualifizieren. Diese Kontinuität ist in der Lehrerbildung ein wichtiges Element. Darum argumentiert die im Kanton Aargau nach wie vor bestehende heftige Opposition gegen die auf die Maturität aufbauende Lehrerbildung[10] so, dass sie darlegt, die eigentliche Lehrerbildung sei nicht verlängert, sondern durch die Neustrukturierung auf zwei Jahre verkürzt worden, weil der human- und sozialwissenschaftliche Berufsbezug an den bisherigen Seminaren auch im allgemeinbildenden Unterricht zur Darstellung gekommen sei und sich der Seminarist in der Perspektive auf den Beruf hin während der Jahre besonderer persönlicher Bildsamkeit und Reifung bisher vom 16. oder 17. Lebensjahr an gebildet habe.

Der Hochschulzugang

In der Diskussion um die Lehrerbildung war viel von einer «Sackgasse» die Rede. Als das müsste als erstes das PSG beurteilt werden, solange es keine Anerkennung findet. Sicher ist es auch das Seminar, sofern der Hochschulzugang für seine Absolventen nicht gewährleistet ist. Das Berner Modell verfolgt zwei Ziele: es will zur Verbesserung der Lehrerausbildung beitragen und zugleich die Offenheit des Bildungszuganges sicherstellen. Die Primarlehrer werden weiterhin an Seminaren ausgebildet, die sich als höhere Mittelschulen und zugleich als Institutionen der beruflichen Grundausbildung verstehen. Daneben soll das Primarlehrerstudium auch den Absolventen der Gymnasien offenstehen. Das neue Lehrerbildungssystem will für Korrekturen der Laufbahnentscheide offen sein, und vor allem will es den begabten Kandidaten den Anschluss an weiterführende Studien an der Hochschule ermöglichen. Zu diesem Zweck sieht das Modell eine Öffnung des Bildugnsgangs nach 3 ½ Jahren und Ergänzungskurse, die zur Maturität führen, vor. Der Eintritt in das Sekundarlehramt ist freilich erst nach fünf Jahren vorgesehen. Es ist zu erwirken, dass ein Semester der Primarlehrerausbildung vom Sekundarlehramt angerechnet wird. Die zwei ersten Semester des Studiengangs zum Sekundarlehrer wären für Gymnasiumsabsolventen dem erziehungswissenschaftlichen Einführungsstudium und den Anwendungspraktika vorbehalten. Für Primarlehrer müsste sich das Anfangssemester am Sekundarlehramt dagegen als fachwissenschaftliches Kontaktstudium gestalten. Damit ergäbe sich folgender Zeitplan:

Universität	Sekundarlehramt: 7 Semester wovon 1 Semester: wissenschaftliche Ausbildung (Anschlusskurse) und 1 Semester im Rahmen der Primarlehrerausbildung	Sekundarlehramt: 8 Semester 1. und 2. Semester: erziehungswissenschaftlich-didaktische Ausbildung
Eingangsvoraussetzung	Primarlehrerpatent (resp. Fähigkeitszeugnis)	eidg. anerkannte Maturität
Mittelschule	Seminar 5 Jahre	Gymnasium 3 ½ Jahre
Ausbildungsdauer	8 ½ Jahre	7 ½ Jahre
Prüfungsausweise	Primar- und Sekundarlehrerpatent	Maturität und Sekundarlehrerpatent

Von einer Zurücksetzung der Primarlehrer kann mit Bezug auf das Sekundarlehrerstudium nicht die Rede sein.

Zusammenhängender oder gegliederter Bildungsgang? Regionale dezentralisierte oder zusammengefasste Lehrerbildung?

Die einjährige Berufsbildung der Lehrer soll nach Auffassung von Herrn Dr. Marti an Oberseminaren, die auf die zu allgemeinbildenden Mittelschulen umzugestaltenden regionalen Seminare aufzustocken sind, vermittelt werden. Das folgende 6. Ausbildungsjahr sollte sodann diesen «Regionalismus» überwinden. Alle Lehrer und Lehrerinnen müssten «in einem zentralen Institut . . . die weitere und zu einem wirklichen Berufsabschluss führende Ausbildung erhalten». Anders das vorliegende Modell. Es weist auch auf ein 6. Ausbildungsjahr hin, freilich so, dass nach 5 Jahren das Lehrerpatent abgegeben wird, das die definitive Wahlfähigkeit beinhaltet («ein wirklicher Abschluss» und zugleich der Beginn eines in Praxis, Weiterausbildung und berufsbegleitender Fortbildung permanenten Lernprozesses).

Was Herr Dr. Marti als «Patent I» anspricht,[12] ist kein «Patent», sondern als Zwischenprüfung der erste Teil der Patentprüfung. Mit der «Patent*prüfung* I» werden die allgemeinbildenden Grundkurse nach 3 ½ Jahren abgeschlossen, während die Kenntnisse in den Spezialisierungsfächern (Wahlfachangebot) im Rahmen der Patentprüfung II zusammen mit der berufstheoretischen und berufspraktischen Kompetenz auszuweisen sein werden.

Nach fünf Jahren – so meine ich – wollen die angehenden Lehrerinnen und Lehrer die selbstverantwortete Praxis kennenlernen. Wenn wir vorsehen, die Weiterausbildung nach einer Praxisphase einsetzen zu lassen, so öffnet die flexible Gestaltung dieses Jahres Möglichkeiten, die bei einem unmittelbar anschliessenden sechsten Ausbildungsjahr verbaut blieben. Die Idee einer rekurrenten, Berufspraxis und Studium verbindenden Bildungsform lässt sich nur mit diesem Weiterausbildungsjahr verwirklichen. Herr Dr. Marti ficht die unzutreffende Begriffswahl an, indem das Weiterausbildungsjahr «wegen seiner (zeitlichen) Einmaligkeit fälschlicherweise als «rekurrent» bezeichnet werde. Es ist nicht so, dass diese Aufarbeitung der Praxiserfahrungen und die an sie gebundene weiterführende theoretische Ausbildung einmalig wäre. Was die fünfjährige Initialausbildung ein-

geleitet und die Praxis gelehrt hat, wird im Rahmen der Weiterausbildung aufgenommen, theoretisch neu durchleuchtet und fundiert und in der permanenten Fortbildung weitergeführt.

Auf eines ist noch hinzuweisen:

Die Formel von Herrn Dr. Marti: (4 + 1) + 1 schafft unklare Strukturen. Es stellen sich zwei Fragen: Wie ist die (zu kurze) einjährige Berufsbildung an Oberseminaren in die Regionalseminare eingegliedert? Rechtfertigt sich der Aufbau einer zentralen Institution für das 6. Ausbildungsjahr? Der Direktor des Zürcher Oberseminars hat immer wieder mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass sich mit einer Studiendauer von zwei Semestern keine selbständige Institution begründen lasse.

Da bietet die Einrichtung der Weiterausbildung bessere Voraussetzungen. Zunächst hat diese Institution nicht alle Lehrer eines Patentierungsjahrgangs zu erfassen. Sie artet nicht in einen Grossbetrieb mit komplexer Organisationsstruktur aus, wie das bei einem in die Grundausbildung einbezogenen, aber von den fünf vorangehenden Jahren institutionell abgelösten sechsten Ausbildungsjahr der Fall wäre. Im Rahmen der Weiterausbildung bieten sich Möglichkeiten an, die dem Modell der «open university» folgen. Damit steht diese Institution auch den Lehrern offen, die nach vielen Jahren Praxis ihren Unterricht neu überdenken und mit der neueren erziehungswissenschaftlichen Forschung konfrontieren wollen. Es könnte eine Weiterbildungsinstitution auch den Lehrerinnen dienen, die nach den Jahren der Arbeit in den Familien in den Beruf zurückkehren und sich auf diesen neuen Schritt in ihrem Leben vorbereiten wollen. Dadurch dass die Weiterbildungseinrichtung eng mit der Grundausbildung und der Lehrerfortbildung gekoppelt wäre, liesse sich die Lehrerbildung endlich als ein Gesamtsystem konzipieren.

Schritte in Richtung der Zielvorstellung einer gemeinsamen und gleichwertigen Grundausbildung aller Lehrer?

Gehen die mit der bernischen Lehrerbildungsreform eingeleiteten Schritte in der falschen Richtung? Führen sie am Ziel vorbei? Herr Dr. Marti befürchtet es. Ich bin anderer Auffassung. Die behutsam zu verwirklichende Konzeption der Weiterausbildung hebt die Primarlehrerausbildung in diesem Bereich auf das Anspruchsniveau der Hochschule. Und um die Anerkennung der Lehrerbildung, wie sie sich im Rahmen der fünf Jahre inhaltlich und in den Lehr- und Lernverfahren neu gestalten lässt, braucht man dann nicht zu bangen, wenn sich diese Lehrerbildung auf ihren Eigenwert und auf die eigenen Ziele besinnt. Sie wird dann nicht voll genommen, wenn sie sich an dem Gymnasium (nach welchem Typus des Gymnasiums?) und an dem durch die Maturitätsanerkennungsverordnung festgelegten Fächerkanon orientiert und sich damit den eigenen Zielen entfremdet. In sich selbst ist die im Rahmen der Lehrerbildung vermittelte Allgemeinbildung nicht weniger und nicht mehr als diejenige, die am Gymnasium zu holen ist. Man muss sich dazu bekennen, dass sie eben anders ist und anders sein soll. Oder ist jemand der Meinung, der Ausbildung im humanwissenschaftlichen und musischen Bereich (Pädagogik, Psychologie, Sozialwissenschaft, Medienkunde, Kunstfächer) komme nicht der gleiche allgemeinbildende Wert zu wie dem Katalog der Fächer des Gymnasiums? Auf die Dauer wird man sich einer differenzierteren Auffassung von dem, was «Bildung» und «Hochschulreife» heisst, nicht verschliessen können.

Das Vernehmlassungsverfahren als Instrument der politischen Entscheidungsfindung

Die Erziehungsdirektion hat den Bericht und die Anträge ihrer Arbeitsgruppe der bernischen Lehrerschaft zur Stellungnahme unterbreitet. Als die von dem Vorhaben der Lehrerbildungsreform direkt Betroffenen sind die Primarlehrer, die Seminarlehrer als Lehrerbildner und diejenigen behördlichen Gremien angesprochen, die sich mit der Ausbildung und der beruflichen Tätigkeit der Primarlehrer im besonderen zu befassen haben. Sinn und Zweck der Vernehmlassung ist es, im Vorfeld der zu treffenden politischen Entscheide über die Verlängerung und Erneuerung der Lehrerbildung zu erkennen, wie die konzeptionellen Grundlagen für die weiterzuführende Planung beurteilt werden. Es geht vorläufig nicht darum, im einzelnen zu einer so oder anders gestalteten Lehrerbildung Stellung zu nehmen, sondern lediglich um die Beantwortung der Vorfrage, ob die Grobkonzeption einer in sich strukturierten fünfjährigen Grundausbildung der Primarlehrer und die aufgezeigten Möglichkeiten einer über die Initialausbildung hinausführenden Weiterausbildung nach einer Phase der Berufspraxis in eine Richtung führt, von der man sagen kann, sie stimme. Ob sie einen Weg weise, auf dem es sich lohnt, weiterzugehen, weil auf ihm eine praktikable Lösung erreicht wird. Dabei wird man davon absehen müssen, als die beste der möglichen Lösungen das Unerreichbare durchsetzen zu wollen. Ein gangbarer Weg wird sich eben auch nach dem Machbaren, nach den politischen und institutionellen Gegebenheiten und nach den finanziellen Möglichkeiten zu richten haben.

Eine Lehrerbildungsreform wird – wie jede andere Veränderung im Bildungswesen – nicht von oben verordnet, sie wird von denen getragen, die die Pläne umsetzen: von der Lehrerschaft

Mit dem Vernehmlassungsverfahren ist die Lehrerschaft zur Mitsprache aufgefordert. Die Lebhaftigkeit der Diskussion in den Sektionen des BLV soll zeigen, dass es uns bei der Reform der Lehrerbildung um ein zentrales Anliegen geht und dass sich die Lehrerschaft an der Planung der Erneuerung ihrer Ausbildung mitbeteiligt. Die Stellungnahmen von Sektionen und Gruppen verbreitern die Argumentationsbasis. Sie geben Auskunft über die Realisierungschancen des vorliegenden Projektes. Diese Eintretensgespräche lassen erkennen, ob sich die weitere Planung auf die skizzierten Grundlagen abstützen und auf dem eingeschlagenen Weg fortgeführt werden kann. Dabei bedingt eine umfassende Lagebeurteilung, dass auch echte Alternativen aufgezeigt werden und dass die Gespräche in der Konfrontation unterschiedlicher Zielvorstellungen und im Abwägen des Möglichen offen geführt werden. Auch die Meinungsäusserung des einzelnen hat in diesem Prozess der Entscheidungsfindung ihre Bedeutung. Im Gegensatz zur Volksabstimmung, in der die Mehrheit entscheidet, sind die politischen Behörden in ihrer Entscheidungsfreiheit durch die Ergebnisse eines Vernehmlassungsverfahrens nicht gebunden. Sie haben den qualitativen Wert jeder Verlautbarung zu würdigen, und ihr Entscheid kann in der Folge sehr wohl der Argumentation der quantitativen

Minderheit der Befragten folgen. Wichtig ist, dass schliesslich auf Grund der Beurteilung der bildungspolitischen Ziele eine Lösung gefunden und beschlossen wird, zu der die Lehrerschaft stehen kann, eine Konzeption, zu deren Realisierung die Lehrerbildner und die Primarlehrerschaft bereit sind. Neuerungen im Bildungswesen werden immer von Menschen getragen, die willens und in der Lage sind, in ihrem Unterricht zu verwirklichen, was der Reformplan vorsieht. Die Reform der Lehrerbildung ist von Lehrern zu verwirklichen: von den Seminarlehrern und im Theorie-Praxis-Bezug von den Primarlehrern. Das bedingt bei allen Beteiligten Einstellungsveränderungen, und es fordert von den Lehrenden neue Qualifikationen. Dazu braucht es die Überzeugung, dass der Reformplan zur Verbesserung der Ausbildung und zur Erhöhung der Kompetenz der Primarlehrer beitragen kann. Nur so finden sich die mit der Lehrerbildung Beauftragten bereit, im täglichen Unterricht durch die Erneuerung der Inhalte und durch ein den Zielen entsprechendes geändertes Lehrverhalten umzusetzen und anzuwenden, was die Pläne vorsehen. Die Vernehmlassung ist ein erstes Mittel, diese Bereitschaft durch Mitsprache zu erwirken. *Dr. H. Wyss*

[1] Werner Marti, Zur Reform der Lehrerbildung im Kanton Bern. Bedenken, die zur Rückweisung der Vorschläge der von der ED eingesetzten Arbeitsgruppe führen. Berner Schulblatt Nr. 36, 3. September 1976.

[2] Gilbert de Landsheere, La formation des enseignants demain. Une étude de la Fondation Européenne de la Culture 1976.

Vgl. LEMO S. 333: «Dass (die) Ausbildung des Primarlehrers den gesteigerten Anforderungen angepasst werden muss, ist allgemein anerkannt. Dass es aber auch darum gehen muss, allen Lehrern in der ganzen Schweiz auf allen Stufen eine im Prinzip gleichwertige Ausbildung zu vermitteln, setzt sich allmählich als bildungspolitische Maxime durch.»

[3] «Eines recht wissen und ausüben, gibt mehr Bildung als Halbheit im Hundertfältigen» (Goethe, Wilhelm Meister).

Vgl. im Berner Modell den Stellenwert der Fachstudien in den «Spezialisierungsfächern» (Wahlfachbereich).

[4] S. 370.

[5] LEMO S. 336: «Eine Ausbildungsdauer von 5 Jahren stellt eine Übergangslösung dar. In diesem Falle verteilen sich Allgemeinbildung und Berufsbildung im Verhältnis 3 ½ : 1 ½.»

[6] S. 371.

[7] Vgl. dazu den Artikel von Stefan Albisser und Werner Marti: «Fundament so solid wie möglich bauen». Bund Nr. 61, 14. März 1976.

[8] «Eine sechsjährige seminaristische Lehrerbildung (kann) aus pädagogischen, schulpolitischen und finanziellen Gründen nicht diskutiert werden» (Brief der ED vom 15. Juni 1976 zur Einleitung des Vernehmlassungsverfahrens).

[9] «Bund» Nr. 61 vom 14. März 1976.

[10] Das Lehrerbildungsdekret des Kantons Aargau nennt als Eingangsvoraussetzung zum Eintritt in die Primarlehrerausbildung eine Maturität eines eidgenössisch anerkannten Typs: «Ferner sind die Absolventen eines Pädagogisch-sozialen Gymnasiums (PSG) zur Berufsbildung der Primarlehrer zugelassen.» Im Dekretsentwurf stand an Stelle von «ferner» das Wort «insbesondere»; die Korrektur ist vielsagend. Die Schülerzahlen sprechen eine ebenso deutliche Sprache. Das Seminar Wettingen z. B. zählte bis anhin pro Jahrgang seit 1971 100 bis 130 Schüler. Nach der Umfunktionierung des Seminars zum Gymnasium wurden in diesem Frühjahr 65 Schüler in die Klassen des Typus D und nur 30 in diejenigen des PSG aufgenommen.

[11] Heinz Wyss, Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerausbildung S. 205.

[12] W. Marti zur Zwischenprüfung nach 3 ½ Jahren: «ein halbbatziger Abschluss (wie schön die Bezeichnung als Patent I)» (S. 371).

Lernziele im Französischunterricht an der bernischen Sekundarschule

Von Hans Röthlisberger, Burgdorf

1. Lernziele im Wandel der Zeit

Es ist kaum zu bestreiten, dass während Jahrhunderten die Lernziele der alten Sprachen recht unbesehen auch dem Unterricht in den modernen Fremdsprachen vorgespannt worden sind, und es ist nicht zu übersehen, dass wir sogar heute noch an diesem Erbe zu tragen haben.

Wie lauten denn etwa die Lernzielformulierungen für den Unterricht in den *alten Sprachen*? Der geltende Lehrplan für die deutschsprachigen Sekundarschulen gibt folgendes Ziel an:

«In einem Elementarlehrgang ist ein angemessener Wortschatz einzuüben, Sicherheit in der Formenlehre und der elementaren Syntax zu erreichen und die Fertigkeit zu erwerben, entsprechende Texte aus dem Deutschen in die alte Sprache und aus der alten Sprache in gutes Deutsch zu übertragen.»

Die Übersetzung erscheint hier mithin als vorrangiges und letztliches Lernziel. Immerhin: «Bei passender Gelegenheit soll – anhand von behandelten Texten und ohne Systematik – auf bedeutsame Erscheinungen der Kultur- und Kunstgeschichte sowie auf wesentliche Ereignisse und Entwicklungen der politischen Geschichte der alten Völker eingegangen werden.»

Der Lehrplan für die französischsprachigen Sekundarschulen tritt näher auf das Lernziel der *formalen Bildung* des altsprachlichen Unterrichts ein:

«Par la recherche de l'exactitude, les exercices d'analyse, de déduction, de réflexion, et par la technique rigoureuse qu'ils imposent, le latin et le grec contribuent au développement harmonieux de l'intelligence. D'où clarté, souplesse, précision: qualités aussi précieuses pour l'honnête homme d'aujourd'hui que pour celui d'hier.»

Die Übertragung der altsprachlichen Lernziele auf den Französischunterricht erklärt zumindest ein Stück weit, warum noch im letzten Jahrhundert ein Sekundarlehrer Französisch unterrichten konnte, von welchem der – zufälligerweise französischsprachige – Schulinspektor in seinem Bericht festhielt:

«M. Boder a pour sa part les leçons de français (il ne parle pas cette langue, mais il en connaît assez bien les principes)...»

Der geltende Lehrplan für die deutschsprachigen Sekundarschulen, obwohl noch keineswegs revolutionär, weist immerhin in wohltuender Kürze bereits auf kommunikative Ziele des Unterrichtes in den modernen Fremdsprachen hin:

«Der Fremdsprachenunterricht soll gründliche Kenntnisse *gebräuchlicher* Wörter und Wendungen vermitteln. Dabei ist von Anbeginn auf eine *sorgfältige Aussprache* zu

achten. Dies befähigt den Schüler, die fremde Sprache in angemessenem Rahmen zu *verstehen* und zu *gebrauchen*. Der Fremdsprachenunterricht weckt das Verständnis und die Achtung für Menschen anderer Sprachgebiete, ihre Überlieferungen und Lebensformen.»

Betrachten wir das heute immer noch offizielle Lehrmittel «Ici Fondeval», suchen wir darin vergeblich nach Lernzielformulierungen. Immerhin zeigt die «notice préliminaire» zur Neuauflage von 1963, dass man sich einige, wenn auch keineswegs umwerfende Gedanken über die anzusteuernden Ziele gemacht hat: Der Band I wurde von 530 seltenen Wörtern befreit, die Texte wurden vereinfacht und modernisiert, die Übersetzungen wurden dem Fassungsvermögen der Schüler besser angepasst, Grammatik und Verben wurden systematischer dargestellt, und schliesslich war man in den Wiederholungskapiteln bestrebt, den Schülern die Konversation zu erleichtern.

Aber es ist nicht sehr ergiebig, Lernziele aufgrund bestehender Lehrbücher formulieren zu wollen. Hier finden wir ja in der Regel nur Stoffangaben, nicht jedoch solche über die Art und Weise, wie der Schüler über den Stoff verfügen soll, d. h. keine Verhaltensziele.

Der Umschwung ist in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren erfolgt, indem man begonnen hat, von *Verhaltenslernzielen* her danach zu fragen, *was* und *wieviel auf welche Weise* zu unterrichten sei. Dabei flossen von der Sozialpsychologie geprägte Begriffe in die Lernzielformulierungen mit ein und stellten Sprache als das weitaus wichtigste Instrument *zwischenmenschlicher* Beziehungen heraus.

Solche neue Gewichtungen finden wir beispielsweise in der 1974 erschienenen Schrift «Bericht und Anträge zur Einführung und Koordination des Fremdsprachenunterrichts in der obligatorischen Schulzeit», welche von einer Expertenkommission der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren zusammengestellt worden ist. Hier heisst es kurz und bündig:

«Im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts steht die Entwicklung *sprachlich-kommunikativer Fertigkeiten. Daneben* soll der Schüler aber auch gewisse *Haltungen* und *Kenntnisse* erwerben.»

Stellen wir diese Umschreibung neben die Lernzielformulierung des deutschbernischen Sekundarlehrplans, ist der Unterschied offenkundig: Im einen Fall steht der Erwerb von Kenntnissen an erster Stelle; die kommunikative Fertigkeit und die Haltung des Verstehens gegenüber der andern Kultur ergibt sich sozusagen im nachhinein. Im andern Fall geht es um Kommunikationsfertigkeit in allererster Linie, und den Kenntnissen kommt eine zudienende oder gar Nebenfunktion zu. Die genannte Schrift aus dem Jahre 1974 hält denn in bezug auf die «Kenntnisse über die Sprache (Grammatik)» auch ausdrücklich fest:

«Sprachliche Einsichten und Kenntnisse sind in dem Masse zu vermitteln, wie sie den Erwerb sprachlich-kommunikativer Fertigkeiten unterstützen.»

2. Von einem Extrem ins andere

Hinter uns liegen Zeiten, wo man Kenntnisse über das Französische höher bewertete als Fertigkeiten im praktischen Umgang mit dem Französischen selbst; wo man mehr Unterricht über das Französische erteilte denn Französischunterricht; Zeiten, wo man den Erwerb der Fähigkeiten zum situationsgerechten Gebrauch des Französischen getrost auf einen eventuellen künftigen Welschlandaufenthalt verschob; Zeiten, wo man auch die Proben und Prüfungsaufgaben vornehmlich so gestaltete, dass mittels eines möglichst kniffligen Übersetzungstextes der Nachweis der Kenntnis auch der Ausnahmen von den grammatikalischen Regeln zu erfassen war. Nun, diese Zeiten sollen nicht zum vornherein in Grund und Boden verdammt werden: Wer sich trotz vielfach mangelnder Motivation und anerzogener Sprechhemmungen solide Kenntnisse über die Fremdsprache angeeignet hatte, mochte im fremden Sprachgebiet doch recht bald die notwendigen praktischen Fertigkeiten erwerben.

Aber hinter uns liegen glücklicherweise auch die Zeiten, wo man glaubte, es genüge vollauf, die Schüler in situativen Lektionen auf automatisiertes Sprachverhalten zu konditionieren, und die grammatikalisch-strukturelle Durchleuchtung der Sprache und der Erwerb diesbezüglicher Kenntnisse dürften füglich vernachlässigt werden. Jene Zeiten, da gewisse tonangebende Kreise in der Sprache nurmehr ein äusserliches System von mündlichen Verhaltenssignalen mit stereotypem Code-Charakter zu sehen beliebten und über die Sprache als schöpferischen Urgrund kulturellen Erlebens hinwegsahen.

Solche extrem einseitigen Haltungen scheinen mir zu einem erheblichen Teil die Folge von Lernzielvorstellungen zu sein, welche in steriler Gelehrtenstubenluft entstanden sind und welche wesentliche Determinanten aus der Praxis ausser Acht gelassen haben.

3. Lernzieldeterminanten

Das globale Lernziel der Kommunikationsfähigkeit bedarf der Differenzierung zumindest nach folgenden Richtungen hin:

- Schüler
- Anforderungen aus dem Berufsfeld oder der Abnehmerschulen
- Sprachwissenschaft
- Gesellschaft und Kultur

Versuchen wir, diese Determinanten mit der Situation des Sekundarschülers in Beziehung zu setzen und daraus die Schlussfolgerungen für die Lernziele zu ziehen.

3.1 Der Schüler

Es handelt sich einmal um eine *ausgelesene* Schülerschaft. (Nur durchschnittlich 4 von 10 Schülern besuchen im Kanton Bern die Sekundarschule.) Der intellektuelle Zugriff zur Fremdsprache – im Sinne eines dem mündlichen Unterricht unmittelbar folgenden Schreibens sowie der expliziten Grammatik, welche dem situativen sprachlichen Totalerlebnis nicht voranzugehen, sondern zu folgen hat – entspricht somit durchaus dem Anspruchsniveau des Schülers, ja ist ihm sogar ausgesprochenes Bedürfnis, erleichtert ihm den Transfer und erhöht damit eine differenzierte Kommunikationsfähigkeit. Dazu kommt die besonders beim Elf- und Zwölfjährigen ausgesprochene *Merkfähigkeit*, welche es durch entsprechende Anforderungen zu nutzen gilt.

Vom Sekundarschüler her verbietet sich somit selbst im Anfangsstadium ein das Sprachverhalten schematisch konditionierender Lehrgang, welcher den expliziten intellektuellen Zugriff zur Fremdsprache vernachlässigt – eine Erkenntnis, welche durch die jahrelangen Versuche mit audio-visuellen Fremdsprachlehrgängen hinlänglich

bestätigt worden ist. (Damit sei nichts gegen einen vernünftigen Einbezug audio-visueller Komponenten – vor allem im Anfangsstadium des Fremdsprachenunterrichts – gesagt.)

3.2 Die Anforderungen aus dem Berufsfeld oder der Abnehmerschulen

Zwar hat die Sekundarschule keinen berufsspezifischen, sondern einen allgemeinen Bildungsauftrag. Immerhin hat sie laut Mittelschulgesetz als gehobene Volksschule befähigten Kindern in einem abgeschlossenen Unterrichtslehrgang eine Ausbildung zu vermitteln, «die ihnen für die spätere Berufswahl erweiterte Möglichkeiten bietet».

Abgesehen davon, dass in den von Sekundarschülern sehr häufig gewählten kaufmännischen und Verwaltungsberufen neben der mündlichen auch die schriftliche Kommunikationsfähigkeit (eingeschlossen die oftmals verpönte Übersetzung!) ein wichtiges Erfordernis bildet, wird in allen Berufen, ob kaufmännisch oder gewerblich, *Genauigkeit* gefordert, ferner *Richtigkeit*, *Anpassung an die Situation*, *Lernenkönnen*, *Arbeitenkönnen* auch ohne lustbetonte situationalisierte Motivierung, lediglich aus Pflicht- und Verantwortungsgefühl.

Aus dem Gesichtswinkel solcher Erfordernisse genügt es jedenfalls nicht, dass sich der Schüler nur «irgendwie» verständlich zu machen lernt, auch wenn damit der Kommunikation an sich Genüge getan wird.

Dasselbe gilt natürlich im Hinblick auf die Bedürfnisse höherer Mittelschulen, auf deren Besuch die Sekundarschule nach dem Wortlaut des Gesetzes ebenfalls vorzubereiten hat. Ein Fremdsprachenunterricht auf dieser Stufe muss auf Grundlagen weiterbauen können, die bei aller quantitativen Begrenztheit den Forderungen nach verbindlicher Genauigkeit und Richtigkeit wie auch situationsbezogener Verfügbarkeit entsprechen. Diese Anerkennung der Bedürfnisse höherer Mittelschulen möchte jedoch nicht als Bejahung und Rechtfertigung eines Unterrichts missverstanden werden, der sich stoffhubernd in lebensfernem Grammatikalismus, stilistischen Spitzfindigkeiten oder steriler Pflege ausgefallendster Wortfelder ergeht und welcher Motivationsarmut der Schüler als positives Kennzeichen gymnasialer Unterrichtssituationen verstanden haben will.

Es ist aber nicht zu übersehen, dass manche Tendenzen des neueren Fremdsprachenunterrichts den berechtigten Anliegen der späteren Berufsfelder unserer Sekundarschüler wie auch der Abnehmerschulen zuwiderlaufen. Als Beispiel für viele andere dienen etwa die folgenden Formulierungen aus dem bereits erwähnten Expertenbericht 1974, die vor allem dann, wenn sie aus dem Zusammenhang gerissen werden, zu gefährlichen Missverständnissen führen können:

«In der Kommunikation ist die sprachliche Korrektheit des Ausdrucks nicht von zentraler Bedeutung.» (S. 30)

Oder:

«Der Schüler soll die Sprache vor allem mündlich, in zweiter Linie auch schriftlich beherrschen lernen.» (S. 31)

Die kaufmännische Praxis indes verlangt sehr oft ganz schlicht ein Sowohl-als-auch, nicht aber eine derart unterschiedliche Wertung zugunsten des mündlichen Ausdrucks.

Oder:

«Der Fremdsprachenunterricht zielt zwar auf die praktische Sprachbeherrschung ab, aber Grammatikkenntnisse sind nicht auszuschliessen.» (S. 33) Müsste nicht *viel*mehr formuliert werden, dass praktische Beherrschung einer Fremdsprache innerhalb unserer zeitlichen Möglichkeiten nicht ohne grammatikalische Kenntnisse zu bewerkstelligen ist?

(Leider wird bei dem erwähnten Expertenbericht nirgens deutlich gemacht, dass die Verfasser in erster Linie den Primarschüler vor Augen gehabt haben. Die unkritische Übertragung der dem Primarschüler entsprechenden Lernziele auf selektive Schulen wäre indes von verheerender Wirkung.)

3.3 Die Sprachwissenschaft

Selbstverständlich handelt es sich nicht darum, Ergebnisse der Sprachwissenschaft um ihretwillen zu vermitteln. Aber die Sprachwissenschaft – einschliesslich der profanen Grammatik – kann Ergebnisse bereithalten, die für den Sprachunterricht hilfreich und erhellend sind. So etwa die Aufdeckung des Zusammenhanges zwischen dem accent circonflexe und dem verschwundenen, in andern Sprachen aber noch vorhandenen «s». (Fenêtre – Fenster; Bâle – Basel.) Oder das Phänomen der auch im Dialekt, nicht aber in der Hochsprache anzutreffenden doppelten Negation. In die Lernzielüberlegungen dürften sprachwissenschaftliche Gesichtspunkte insofern einfliessen, als der Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarschulstufe die bereitliegenden Hilfen zur Erhellung sprachlicher Zusammenhänge nicht überängstlich verschmähen sollte, um nur ja nicht den Vorwurf der Intellektualität auf sich zu ziehen. Schliesslich auch insofern, als der Unterricht nicht aus dem Bestreben nach «Vereinfachung» Vorstellungen Vorschub leisten soll, welche den sprachwissenschaftlich gesicherten Ordnungen geradezu entgegenlaufen. (Solche Tendenzen zeichneten sich im Anfangsstadium des Versuchs mit dem «Cours de base» da und dort ab, zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Lernen der Verben.)

3.4 Gesellschaft und Kultur

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarschulstufe erschöpft sich nicht in der Vermittlung von kodifizierten Interaktionssignalen, die dem Schüler lediglich das Zurechtkommen in einer vordergründig-alltäglichen Konsumwelt ermöglichen. Es geht ebenso sehr darum, dem Schüler *in stufengerechter Weise* die Schönheiten der Zielsprache und deren Niederschlag in literarischen Schöpfungen näher zu bringen. Damit geht Hand in Hand die Förderung von Verständnis und Toleranz der anderen Kultur, der anderen Mentalität gegenüber. Für die Schüler des zweisprachigen Kantons Bern und der viersprachigen Schweiz kommt dazu der staatsbürgerliche Gesichtspunkt, ist doch gegenseitiges Verständnis und Bereitschaft zur Zusammenarbeit zwischen «Deutsch und Welsch» Angelpunkt unseres Staatswesens.

Ein kulturelles Anliegen im weitesten Sinne ist es schliesslich, dass der Schüler durch den Fremdsprachenunterricht auch eine formale Bildung erfährt: Schulung des sprachlichen Sensoriums schlechthin, Förderung eines logischen, aber auch eines kreativen Sprachverhaltens, Unterstützung in der persönlichen Entwicklung ganz allgemein.

Es darf die Behauptung gewagt werden, dass manche Lehrmittel neueren Datums in dieser Beziehung doch wohl etwas wenig tun, so dass dem Lehrer manches zu ergänzen bleibt. Ältere Lehrmittel gingen dagegen in solchem Bemühen oft sehr weit, berücksichtigten aber die Kriterien der Stufengemässheit zu wenig.

4. Schlussfolgerungen und Ausblick

Es ist kein Geheimnis, dass manche Lernzielformulierungen der jüngeren Zeit als Reaktion auf einen jahrhundertealten unbefriedigenden Unterricht zu verstehen und vielfach auch zu begrüssen sind. Soweit es sich allerdings um extreme Reaktionen auf extreme Situationen handelt, taugen sie so wenig wie die Zustände, gegen die sie sich wenden. Denn im Schulwesen bezahlen für Extremlösungen meist die Schüler die Zeche.

Was unsere Sekundarschule betrifft, scheint im Interesse des Schülers seit kurzem ein Einpendeln auf einen Mittelbereich hin im Gang zu sein. So hat bespielsweise die «Arbeitsgruppe Cours de base» ihre Überlegungen zum Verhältnis von Kommunikationsfähigkeit und Grammatikkenntnissen am 22. Oktober 1975 in folgende Lernzielformulierung einfliessen lassen:

«Der Unterricht zielt ab auf die *mündliche* und *schriftliche* Kommunikationsfähigkeit sowie auf die das Kommunizieren erheblich begünstigenden *grammatikalischen Grundkenntnisse*. In einem ausgewogenen Verhältnis von Kommunikations- und Grammatikgerichtetheit besteht gute Chance, dass Sprache nicht einfach als System mechanistisch hergeplapperter Automatismen mit stereotypem Code-Charakter erlebt, sondern als *kulturell tragendes*, bewusst *zu gestaltendes Medium transparent* wird.»

Es macht den Anschein, dass die allerdings bereits fünfzehnjährigen Fremdsprachlernziele des Lehrplanes für die französisch-sprachigen Sekundarschulen des Kantons Bern in einer Neubesinnung auf wesentliche Bildungs- und Erziehungsaufgaben unserer Sekundarschule durchaus wieder zu Ehren kommen werden. Sie lauten:

«L'étude des langues modernes contribue à:

élargir l'horizon de l'élève par la rencontre avec une autre culture;

pénétrer et respecter, par la connaissance d'auteurs représentatifs, le génie des peuples dont on étudie la langue;

créer un climat de sympathie, promouvoir une meilleure compréhension entre les peuples en général, entre Suisses alémaniques, Tessinois et Suisses romands en particulier;

aiguiser le sens linguistique et reconnaître, par comparaison, le caractère propre de la langue étudiée;

préparer à un autodidactisme efficace.

En vue du but général, l'enseignement des langues modernes devra permettre aux élèves:

de comprendre la langue parlée et écrite;

de soutenir une conversation facile et de s'exprimer dans une rédaction simple;

d'entreprendre et d'apprécier des lectures personnelles.»

Benützte Unterlagen u. a.

- Informationsbulletin Nr. 1/1974 der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
- Informationsbulletin Nr. 2a/1974 der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
- Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Bern, Ausgabe 1975
- Plan d'études des écoles secondaires et progymnases de langue française (BE)
- Le français fondamental (1er degré)
- Bonjour Line (Didier), préface

NYAFARU-SCHULHILFE
BLV

PC Bern 30-9163

Zur besseren Information:

Haben Sie unseren Bericht über Nyafaru im Berner Schulblatt vom 26. März 1976 und besonders auch denjenigen vom 4. Juni 1976 gelesen? Haben Sie ausserdem bemerkt, dass in der *Sämann-Augustnummer* ein umfassender Artikel vom Berner Lehrer Ueli Haller steht? Bitte, holen Sie sich die entsprechenden Zeitschriften noch aus dem Keller herauf, bevor sie in der nächsten Papiersammlung endgültig verschwunden sein werden. *U. L.*

Wir trafen in der Stadt: Didymus Mutasa
Oder: was passiert in Nyafaru? In Rhodesien heute?

Er stoppte in Bern nur für einen Blitzbesuch, am 21. August 1976, auf seinem wichtigen Wege durch Westeuropa.

Gespannt erwarteten wir ihn, Freunde und Beauftragte für Nyafaru. Wir betrachten ihn nämlich immer noch als Mittelsmann der Information in unserem Projekt für Entwicklungshilfe in Rhodesien, d. h. als Mittelsmann zwischen der bernischen Lehrerschaft und der rhodesischen Bevölkerung.

Welche Neuigkeiten wusste er von Nyafaru? Von Rhodesien? Welches sind seine persönlichen Pläne für die nächste Zukunft, nun da er seine Studien in England abgeschlossen hat?

Als er das letzte Mal bei uns war, 1973, erschien er noch als Mann des passiven Widerstandes gegen das Regime in Rhodesien. Er predigte den Schwarzen Geduld und glaubte an ein friedliches Einlenken der Smith-Regierung. Das hat sich nun gründlich geändert: «Wir haben jahrelang versucht, mit der Smith-Regierung zu reden. Wiederholte Enttäuschungen haben uns aber gelehrt, dass wir wahrscheinlich nur mit Waffengewalt unser Ziel erreichen werden.»

Was die schwarzen Rhodesier u. a. erbittert:

- 5 % der Bevölkerung, die Weissen, besitzen die Hälfte des rhodesischen Gebietes.
- Nyafaru wurde besetzt und viele Farmer gefangengenommen.
- Truppen der rhodesischen Regierung haben Flüchtlingslager von schwarzen Rhodesiern in Mozambique überfallen.

Wie gesagt: Herr Mutasa glaubt nicht mehr an eine gütliche Lösung der Probleme in seinem Vaterland. «Wenn wir unsere Rechte nicht selber erstreiten, werden wir sie nie haben.»

Und dann erklärt er uns, wie er sich die Zukunft seines Heimatlandes vorstellt: Zimbabwe als eine sozialistische Demokratie (etwa nach dem Muster Nyereres in Tansania), wo Schwarze und Weisse gleichberechtigt sein werden.

In der Partei der «Dritten Kraft», der er angehört, sind frühere politische Bewegungen der Schwarzen (Zanu

und Zapu) zusammengefasst. Sie hat das Recht auf ihrer Seite und hat viele Freunde. Und vor allem: Ihre Anhänger kämpfen mit der Kraft der Überzeugung für ihre Sache. Didymus Mutasa selber steht nun ganz im Dienst der Schwarzen von Rhodesien. Er hat alle persönlichen Wünsche zurückgestellt, seine Sehnsucht nach Ruhe, seine Familienpflichten. Sein Wirken dient der Sache, von der er weiss, dass sie gute Kräfte braucht. Er hat deshalb seine Berufung als Verbindungsmann zwischen der Partei der Schwarzen von Rhodesien und den westeuropäischen Ländern angenommen.

Wir wünschen ihm Glück für seine schwere Aufgabe!

Die Berichterstatter:
Barbara Messerli, Erika Roth

Trotz der Wirren und des zunehmenden Befreiungskrieges der Schwarzen in Rhodesien ist unser Nyafaru-Schulhilfswerk noch in keiner Weise gefährdet. Zwar ist unterdessen aus Sicherheitsgründen die Nyafarufarm von der Regierung geschlossen worden (sie befindet sich direkt in der heutigen Kampfzone), doch konnten die Leute mit ihrer Fahrhabe und dem ganzen Maschinenpark in Sicherheit gebracht werden. Auf der befreundeten Boulders Farm in Ruwa, einem Vorort von Salisbury, haben sie Zuflucht und Unterstützung gefunden. Die Farm gehört einem weissen Unternehmer. (Es gibt offenbar auch Weisse, die einen Sinn für Gerechtigkeit haben!) Hier warten die Farmleute von Nyafaru auf eine gerechte Lösung zwischen Weissen und Schwarzen in einem «befreiten» Zimbabwe (Name der Schwarzen für Rhodesien). Erst dann können sie wieder nach Nyafaru zurückkehren und auch ihre Schule wieder in Betrieb nehmen.

Wo geht das Geld der Nyafaru-Schulhilfe hin?

Seien Sie unbesorgt: Wir unterstützen keine Guerillas mit Waffen! (Das würde auch kaum hinreichen!) Unser Geld geht direkt an einen Schweizer in Rhodesien, Josef Elsener, der als Vorsitzender der «Commission on Social Service and Development» die Schulgelder für die Tangwenakinder bezahlt, die seit der Schliessung der Nyafaruschule auf verschiedenen Missionsstationen weiter ausgebildet werden; also nicht an Widerstandskämpfer und Untergrundorganisationen, sondern an 106 Schulkinder in 5 Missionsschulen in Rhodesien. Ihre Eltern sind Tangwenaflüchtlinge, die irgendwo an der Grenze gegen Mozambique zu Unterschlupf vor den weissen Regierungstruppen suchen, die sie zur Umsiedlung in ein Reservat zwingen wollen.

Die Listen dieser Schulkinder liegen bei mir auf. Wir wissen also ganz genau, wem wir helfen. «Was ihr einem meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan.» (Matth. 25, 40) *Ueli Lüthi*

Initiative «für kleinere Schulklassen»

An den Leitenden Ausschuss des Bernischen Lehrervereins

Sehr geehrte Herren,

Der Vorstand des Lehrervereins Biel-deutsch hat mit Befremden davon Kenntnis genommen, auf welche Art und Weise der Leitende Ausschuss des BLV gegen die Initiative «für kleinere Schulklassen» vorgeht und sieht sich zu folgender Stellungnahme veranlasst:

Wir bestreiten dem Leitenden Ausschuss nicht das Recht, materiell gegen die Initiative eingestellt zu sein, wir fragen uns aber sehr, ob die Argumentation des Aufrufs «Bitte nicht unterzeichnen» (BSB, 6. August 1976, grünes Blatt) dem Problem auch nur annähernd gerecht wird. Abgesehen davon, dass der Aufruf in dieser Form von vielen Lehrkräften als Bevormundung empfunden worden ist – zumal für ein Geschäft von solcher Tragweite weder die einzelnen Sektionen noch die Präsidentenkonferenz begrüsst worden sind – scheint uns der Inhalt ein Niveau der Argumentation aufzuweisen, das der Fähigkeit der persönlichen Urteilsbildung jedes einzelnen Hohn spricht. Dies sei nur an wenigen auserwählten Beispielen kurz dargelegt.

1. Das entscheidende Argument der Initianten, dass auch heute noch annähernd 50 % der Primarschüler und 42 % der Sekundarschüler in Klassen über 30 Schüler unterrichtet werden, wird überhaupt nicht diskutiert. Hier hätte eine sachliche Diskussion ansetzen müssen. Der Leitende Ausschuss begnügt sich mit der Publikation von Durchschnittszahlen, die in diesem Zusammenhang keine Aussagekraft haben.

2. Statt dessen wird das Initiativkomitee als «kleine, politisch eindeutig lokalisierte Gruppe» diffamiert, der es um «Eigenpropaganda» und «politische Ziele» gehe. Ist für den Leitenden Ausschuss des BLV z. B. der VPOD so eindeutig links aussen lokalisiert? Wären nicht zuerst einmal *die Argumente* zu beurteilen?

3. Unverständlich und gefährlich scheint es uns überdies, die Initiative mit dem sachfremden Argument zu bekämpfen, das Lehrerbesoldungsgesetz von 1973 sei in Volk und Gemeindebehörden weder finanziell noch psychologisch «verdaut». Soll der Lehrerverein aus Angst vor Lohnkürzungen in pädagogisch wichtigen Fragen nun auf Jahre hinaus leisetreten, bis das Lohnniveau allerorts «verdaut» ist? Ist das das einzige politische Ziel einer Berufsorganisation?

4. Der Leitende Ausschuss setzt auf die «stille Schulreform», auf Gespräch und Verhandlungen mit den zuständigen Amtsstellen, weil auf diesem Weg bisher Verbesserungen erzielt worden seien. Wir stimmen dieser Tatsache zu, aber warum fürchtet sich der LA dann gleichzeitig vor der Entwicklung, dass aus Höchstschülerzahlen Normalzahlen werden?

Wir sind der Meinung, dass die Initiative eine sachliche Auseinandersetzung verdient hätte, statt dessen setzt uns der LA des BLV ein oberflächliches und in einzelnen Punkten diffamierendes Papier vor, das bei selbständig denkenden Kollegen eher den Effekt einer Propaganda *für* die Initiative hat.

Besonders bedauerlich ist, dass der neue Zentralsekretär den Aufruf mitunterzeichnet hat, wir hätten von ihm erwartet, dass er in etwas sachlicherer und weniger gouvernementaler Art als sein Vorgänger an seine Aufgabe herangeht.

Damit sei nicht einem Konfliktkurs à tout prix das Wort geredet. Aber der Bernische Lehrerverein sollte langsam dazu finden, über Lohnverhandlungen hinaus pädagogische und Berufsprobleme mit etwas mehr Unvoreingenommenheit anzugehen.

Für die Sektion Biel-deutsch des BLV
Der Präsident: *H. Stauffer*
Der Sekretär: *A. Gfeller*

Bemerkung. *Der Leitende Ausschuss verweist auf seine Stellungnahme zum Offenen Brief von Frau Grossrätin Ruth Hamm, im Berner Schulblatt vom 10. September.* LA

Schultheater heute

Mittels fünf Veranstaltungen soll den Kursteilnehmern die Möglichkeit geboten werden, in heutiges Schultheaterschaffen Einblick zu gewinnen, Anregungen für eigenes Arbeiten zu erhalten und mit Kolleginnen und Kollegen das Dargebotene kritischer Diskussion zu unterziehen.

Schultheater-Aktionen

Mittwoch, 20. Oktober 1976, 15 Uhr, im «Zähringer» in Bern.

Walter Mauerhofer, Bern, und Peter Wälti, Rubigen, berichten von eigenen Theateraktionen in der Schule und demonstrieren Masken und Instrumente.

Ein Schultheater-Beispiel

Mittwoch, 10. November 1976, 15 Uhr, im «Zähringer» in Bern.

Die Bergschule Turbach/Gstaad spielt unter der Leitung ihres Lehrers Siegfried Amstutz «Alpenkönig und Menschenfeind» von F. Raimund.

Übungsformen für das Schultheater

Mittwoch, 8. Dezember 1976, 15 Uhr, in der «Kulturmühle» Lützelflüh.

Jolanda Rodio erarbeitet mit den Kursteilnehmern Übungsformen und stellt sie zur Diskussion.

Das komödiantische Spiel

Mittwoch, 26 Januar 1977, 15 Uhr, in der Aula Sekundarschule Kehrsatz.

Pic + Pello, zwei Clowns, geben Einblicke in ihre Kunst und Anregungen für Arbeitsmöglichkeiten in der Schule.

Vom Aufbau des Schultheaters

Mittwoch, 23. Februar 1977, 15 Uhr, in der Aula Sekundarschule Münsingen.

Josef Elias, einer der bekanntesten Schultheatermacher, zeigt, wie er mit Schülern arbeitet (Dias) und demonstriert mit den Kursteilnehmern Möglichkeiten der Aufbauarbeit.

Kostenbeitrag an ungedeckte Kosten: Fr. 5.– (Einzug am 1. Kurstag).

Es ist möglich, nur einzelne Veranstaltungen zu besuchen («Eintritt» je Fr. 3.–).

Anmeldungen für den ganzen Kurs bis 1. Oktober 1976 an das Kurssekretariat BLV, Administration, Postfach 3029, 3000 Bern 7.

Programmheft 9

Lehrerfortbildung Wintersemester 1976/77

Vor einigen Tagen ist das Programmheft 9 ausgeliefert worden. Beachten Sie bitte das Angebot, und halten Sie sich an die Anmeldefristen!

Wer aus irgendeinem Grund das Heft nicht erhalten hat: Senden Sie einen *adressierten Briefumschlag*, Format C5, mit dem Vermerk «Programmheft 9» an die Zentralstelle für Lehrerfortbildung, Sahlistrasse 44, 3012 Bern.

Kurs für Wasserspringen

Bern, Hallenbad, ab 21. Oktober 1976, je Donnerstagabend 1 Stunde.

Thema

Grundschulung im Wasserspringen; Trockentraining auf dem Trampolin

Leitung

Bruno Stevanon und Markus Oester, 3349 Etzelkofen, Telefon 031 96 50 70

Der Kurs findet in Zusammenarbeit mit der Sektion Fraubrunnen statt. Anmeldungen direkt an M. Oester.

Zum Kurs «Die Schweiz und die Welt im Wandel»

durchgeführt von PD Dr. Klaus Aerni, Geographisches Institut der Universität Bern, und mehreren Mitarbeitern

Die Kursleitung erarbeitete im Auftrag der bernischen Erziehungsdirektion als Arbeitsgrundlage einen Lehrplan für den Geographieunterricht des 9. Schuljahres der Primar- und des 8. Schuljahres der Sekundarschule, inkl. Staatsbürgerlicher Unterricht: «Die Schweiz und die Welt im Wandel. Arbeitshilfen für den Geographieunterricht» (Staatlicher Lehrmittelverlag, März 1975). Der Kurs bezweckte, diese Arbeitshilfe während eines Jahres praktisch zu erproben. Die Teilnehmer wurden stofflich und methodisch in die einzelnen Kapitel eingeführt und namentlich mit dem Dokumentationsmaterial vertraut gemacht. Die Ergebnisse der Erprobung wurden fortlaufend besprochen und führten zu Ergänzungen des Lehrplans, der schliesslich validiert werden sollte. Im Frühling 1976 fand in der Schulwarte Bern eine zusammenfassende Ausstellung über die Kursarbeit statt.

Herr Dr. Aerni versucht, aus der herkömmlichen Stoffaufteilung des Lehrplanes auszubrechen, indem er das Thema «Schweiz» für die Abschlussklassen so gestaltet, dass er erstens geographische, geschichtliche, wirtschaftliche und kulturelle Zusammenhänge aufzeigt und zweitens die Möglichkeit zu zahlreichen Fächerverbindungen öffnet bis hin zur Projektarbeit. Er verbindet heimatkundliche Themen mit der kantonalen und gesamtschweizerischen Situation und stellt sie in die weltweite Problematik. Die «Arbeitshilfe» bietet ein reiches Angebot an Stoff. Ich nenne nur die Haupttitel: Wandel im Landschaftsbild / Landwirtschaft / Industrie / Dienstleistungen / Bevölkerung und Siedlungsbild / Raumplanung.

Besonders wertvoll sind die eingehenden didaktischen und methodischen Anweisungen sowie die umfangreichen Hinweise auf Literatur und Dokumentation. Während der Kursarbeit tauchte das Problem auf, wie die Materialfülle dem Lehrer, der die «Arbeitshilfe» verwenden will, zugänglich und finanziell tragbar gemacht

werden kann. Daraus erwuchs die Anregung, eine zentrale Dokumentationsstelle zu schaffen.

Der vorliegende Lehrplan lässt sich an der Primarschule sehr gut durchführen. Für die Sekundarschule gibt es aber grosse Schwierigkeiten. Der geltende Lehrplan sieht den Geographieunterricht nur für das 5. bis 8. Schuljahr vor und schränkt damit den Lehrer zeitlich und stofflich stark ein. Die Querverbindung zur Geschichte wird erschwert, da diese erst im 6. Schuljahr einsetzt. (Vergleichen Sie bitte die Pensen im Sekundarschul-Lehrplan 1975!) Hier ist eine begründete Kritik angebracht. Die früher gültige Verteilung der Geographie- und Geschichtslektionen auf alle 5 Schuljahre erlaubte eine harmonischere und fruchtbarere Arbeit. Um die vorliegende «Arbeitshilfe» in der Sekundarschule durchzuarbeiten, muss sich der Lehrer über den Lehrplan hinwegsetzen. Es spricht aber für ihre Güte, dass mehrere Stoffbereiche bereits auf der Mittelstufe modifiziert behandelt werden können. Auch für den Staatsbürgerlichen Unterricht liefert sie wertvolle Anregungen.

Abschliessend darf den Autoren gratuliert werden. Der Kurs wurde hervorragend präsentiert, und die «Arbeitshilfe» verdient grösste Beachtung. *Ulrich Weiss*

Lang erwartetes Handbuch für den Berner Lehrer

Historisch topographisches Lexikon der Stadt Bern

von Berchtold Weber (Stämpfli & Cie. Bern, Fr. 36.–)

In den Schriften der Berner Burgerbibliothek ist ein interessanter Beitrag zur Heimatkunde der Stadt Bern herausgekommen. Berchtold Weber, Gymnasiallehrer in Bern, hat in systematischer Weise versucht, Wissenswertes aus der Vergangenheit und aus der gegenwärtigen Erscheinungsform Berns zusammenzutragen. Dem unermesslichen Thema hat er zwar Grenzen gesetzt. Dies zum Vorteil des Werkes. Es ist deshalb mehr als ein Namenverzeichnis geworden. Der Leser wird in eine Art Museum geführt, und es steht ihm ganz offen, was er genauer betrachten will.

Auf 300 Seiten findet er Orts- und Flurnamen, Gebäude-Brunnen- und Denkmalbezeichnungen, Familiennamen, aber auch Spottnamen, wie auch Ausdrücke und Bezeichnungen aus dem Wirtschafts- und Gewerbeleben. In kurzen, wohlgeformten Erklärungen mit reichen Hinweisen auf Querverbindungen wird er durch die Stadt geführt und kann dabei ein klares Bild früherer Zeiten gewinnen. Es wird ihm möglich, für allerlei gegenwärtige Zustände Erklärungen zu finden. Der Forscher findet im Anhang wertvolle Register. Mit Hilfe der umfangreichen Quellenangaben kann er sich leicht zu weiteren Informationen verhelfen.

Damit sich jeder gut orientieren kann, wo man in Bern gewisse Dinge findet, sind Standortsangaben vermerkt und für Flurnamen Koordinaten ausgemessen. Ein auf Syntosil gedruckter Plan (eine Seite im Massstab 1 : 5000 und die andere Seite 1 : 12 500) ermöglicht das Auffinden der Orte mit Leichtigkeit. Die Parzellen tragen die Strassennummerierung. 22 Abbildungen ergänzen den Band. Sie zeigen Dinge, die längst dem neuen Zeitgeist zum Opfer gefallen sind.

Leider umfasst das Werk nur Bern in seinen alten Grenzen vor 1919. Bümpliz ist nicht dabei. Aber in dieser Einschränkung kann es für die kommende Zeit lange modern bleiben. Es wäre zu wünschen, dass eine ähnliche Arbeit für Bümpliz allein in Angriff genommen würde.

Das Buch ist in der Hand des Lehrers ein zuverlässiges Grundlagewerk zur Vorbereitung der Heimatkunde. Es sollte trotz des hohen Preises in jeder Lehrer- und Schülerbibliothek stehen. *Siegfried Merz*

L'Ecole bernoise

Cours de natation ou «La natation par le jeu»

Le 12 juin 1976, plus de vingt enseignants se trouvaient à l'Ecole normale de Bienne pour y suivre, dans sa magnifique piscine, un cours de natation donné par Jean-Pierre von Känel, maître d'éducation physique dans cet établissement.

Si le but du cours était axé sur la méthodologie complète de la brasse et le perfectionnement du crawl, l'accent a été porté sur l'importance du jeu dans ces acquisitions. En effet, c'est grâce au jeu que chacun, découvrant ses lacunes et ses aptitudes, a pu parfaire ses connaissances en la matière.

Notre inspecteur de l'éducation physique, dont la présence a été fort appréciée, a clos cette journée enrichissante par une information détaillée concernant le sport facultatif à l'école.

Souhaitons que son intéressant exposé ait trouvé un écho auprès de chacun.

C'est dans la bonne humeur et la franche camaraderie que s'est déroulé ce cours, et, au nom de tous les participants, j'en remercie vivement les organisateurs et tout particulièrement son sympathique directeur.

Une participante: *A. B.*

Ecole normale de Bienne

Examens d'admission 1976. Textes des épreuves

Français

Composition

(3 heures)

Traitez l'un des sujets suivants:

1. *Selon un sondage d'opinion récemment effectué en France, 90 % des parents souhaitent plus de fermeté dans les établissements scolaires*

   Qu'en pensez-vous?

2. *Monologue d'un héros*
Faites parler un héros, réel ou imaginaire.

3. *L'étranger*
Vous êtes libre de traiter le sujet en adoptant la manière qui vous conviendra le mieux: description, évocation, narration ou thème de réflexion.

Dictée

Retraite d'une armée française en hiver

C'était pendant la guerre de dix-huit cent septante. L'armée, vingt mille hommes environ, vingt mille hommes de déroute débandés, démoralisés, épuisés, allait se reformer au Havre.

On n'entendait rien autre chose dans la lueur terne du crépuscule qu'un bruit confus, mou et cependant démesuré de troupeau marchant, un piétinement infini, mêlé d'un vague cliquetis de gamelles ou de sabres. Les hommes, courbés, voûtés, sales, souvent même haillonneux se traînaient, se hâtaient dans la neige, d'un long pas éreinté.

La peau des mains collait à l'acier des crosses, car il gelait affreusement cette nuit-là. Souvent je voyais un petit moblot ôter ses souliers pour aller pieds nus, tant il souffrait dans sa chaussure; et il laissait dans chaque empreinte une trace de sang. Puis au bout de quelque temps il s'asseyait dans un champ pour se reposer quelques minutes, et il ne se relevait point. Chaque homme assis était un homme mort.

En avons-nous laissé derrière nous, de ces pauvres soldats, épuisés, qui comptaient bien repartir tout à l'heure, dès qu'ils auraient un peu délassé leurs jambes raidies! Or, à peine avaient-ils cessé de se mouvoir, de faire circuler, dans leur chair gelée, leur sang presque inerte, qu'un engourdissement invincible les figeait, les clouait à terre, fermait leurs yeux, paralysait en une seconde cette mécanique humaine surmenée. Et ils s'affaissaient un peu, le front sur leurs genoux, sans tomber tout à fait pourtant, car leurs reins et leurs membres devenaient immobiles, durs comme du bois, impossibles à plier ou à redresser.

Guy de Maupassant
L'Horrible

Remarques

1. Lire le texte avant de le dicter; indiquer la ponctuation; relire à la fin de l'épreuve.
2. Ecrire au tableau le nom *moblot* en indiquant oralement aux élèves le sens de ce mot: soldat de la garde nationale mobile.

Grammaire

Texte de l'exercice 1

Politesse britannique

Sois modeste. Un Anglais te dira: «J'ai une petite maison à la campagne»; quand il t'invitera chez lui, tu découvriras *que* (1) la petite maison est un château de trois cents chambres. Si tu es un champion du monde de tennis, dis: «Oui, je ne joue pas trop mal». Si tu as, dans un voilier de six mètres, traversé l'Atlantique, dis: «Je fais un peu de canotage». Si tu as écrit *des* (2) livres, ne dis rien. Ils découvriront eux-*mêmes* (3), avec le temps, *cette* (4) regrettable faiblesse. Ils te diront en riant: «J'ai appris des choses sur vous», et ils seront contents *de* (5) toi. Si tu es traité injustement [*car* (6) ils sont parfois injustes], va *droit* (7) à eux et explique-*leur* (8) tes griefs. Il y a beaucoup de chances pour qu'ils reconnaissent leurs torts. Ils tiennent à jouer le jeu.

André Maurois
Conseils à un jeune Français partant pour l'Angleterre

Exercice 1a

Dans le texte ci-dessus, indiquez *la nature des mots soulignés* en utilisant les appellations du tableau ci-dessous:

Nom
Adjectif qualificatif
Adjectif possessif
Adjectif démonstratif
Adjectif indéfini
Adjectif exclamatif
Adjectif interrogatif
Adjectif numéral cardinal
Adjectif numéral ordinal
Article défini
Article défini contracté
Article indéfini
Article partitif
Adverbe
Préposition
Conjonction de subordination
Conjonction de coordination
Pronom personnel
Pronom possessif
Pronom démonstratif
Pronom indéfini
Pronom interrogatif
Pronom relatif

Exemple: *Ils* (1) tiennent *à* (2) jouer le jeu.
1. Ils: pronom personnel
2. à: préposition

Exercice 1b

Sur le modèle suivant:
Un Anglais te dira: «*J'ai une petite maison à la campagne*». (style direct)
Un Anglais te dira *qu'il a une petite maison à la campagne*. (style indirect)

Transformez
1. ... dis: «Oui, je ne joue pas trop mal».
... dis .....
2. ... ils te diront en riant: «J'ai appris des choses sur vous»...
... ils te diront en riant .....

Texte de l'exercice 2 (suite du précédent)

Règle d'or: ne pose *jamais* (1) de questions. J'ai vécu six mois pendant la guerre sous la même tente qu'un Anglais *dont* (2) je partageais le tub [*] *sans qu'il m'ait demandé* (3) *si j'étais marié* (4), ce que je faisais en temps de paix et quels étaient *les livres* (5) que je lisais sous ses yeux. Si tu tiens à faire des confidences, elles seront écoutées *avec une indifférence polie* (6). Garde-toi des *confidences* (7) sur les autres. Les «potins» existent ici *comme ailleurs* (8), mais ils sont à la fois plus rares et plus graves. Pas de milieu entre le silence et le scandale. Préfère le silence.

[*] *Tub:* grande cuvette de métal pour prendre des douches.

Exercice 2a

Dans le texte ci-dessus, indiquez *la fonction des mots, expressions ou prépositions soulignés* en utilisant les appellations suivantes:

Sujet
Complément d'objet direct
Complément d'objet indirect
Complément d'agent
Attribut du sujet
Attribut du complément d'objet
Complément du nom
Complément du pronom
Complément de l'adjectif
Complément circonstanciel de comparaison
Complément circonstanciel de lieu
Complément circonstanciel de temps
Complément circonstanciel de moyen
Complément circonstanciel de manière
Complément circonstanciel d'opposition (ou de concession)
Complément circonstanciel de supposition (ou de condition)
Complément circonstanciel de but
Complément circonstanciel de cause

Exemples

Les maladies du système nerveux (1) *qui ont fait jusqu'ici l'objet de recherches insuffisantes* (2) constitueront l'un des champs privilégiés de la science *durant les dix prochaines années* (3).

1. Sujet
2. Complément du nom
3. Complément circonstanciel de temps

Exercice 2b

Sur le modèle suivant:

Ils ne m'ont pas demandé *où j'allais*. (style indirect)
Ils ne m'ont pas demandé: «*Où vas-tu?*» (style direct)

Transformez

...sans qu'il m'ait demandé

a) si j'étais marié: « .....
b) ce que je faisais en temps de paix: « .....
c) quels étaient les livres que je lisais sous ses yeux:
« .....

Exercice 3

Mettez les infinitifs donnés entre parenthèses *au temps, au mode* et *à la voix* qui conviennent selon le contexte. Attention à l'orthographe!

Exemple

Bien qu'il (*ne rien dire*) ..... jusqu'ici de son projet, tout le monde en parle.

Bien qu'il *n'ait rien dit* jusqu'ici de son projet, tout le monde en parle.

1. Pierre attendait Mireille à la place Centrale: c'était là que la veille ils (*se donner*) ..... rendez-vous.
2. C'est (*fabriquer*) ..... des lacets de souliers qu'il devint millionnaire.
3. L'an passé, toi-même et tes amis (*se plaindre*) ..... souvent de moi.
4. Les avocats et le procureur (*intervenir*) ..... à tour de rôle, et le jury se retira pour délibérer.

Exercice 4

Récrivez les phrases suivantes en remplaçant *les mots en italique* par le pronom qui convient.

Exemples

Rends ce service *à ton frère*: rends – *lui* ce service.
Rends *ce service à ton frère*: rends – *le lui*.

1. On a répondu *aux chômeurs* qu'on tenterait de créer de nouveaux emplois:
.....
2. J'ai déjà vu *des fruits de ce genre* chez un commerçant:
.....
3. Le maître était fort satisfait *du travail fourni:*
.....
4. On épargna *aux voyageurs le contrôle des visas:*
.....

Exercice 5

Réunissez deux phrases en une seule, en remplaçant *l'élément en italique* par un pronom relatif. (Attention à l'orthographe!)

Exemples

Jean appuie sur l'accélérateur. – La vitesse grise *Jean*.
Jean, *que* la vitesse grise, appuie sur l'accélérateur.

1. Tu me rappelles des faits lointains. – Je ne me souviens pas *de ces faits*.
.....
2. On maîtrise les connaissances. – On s'est approprié personnellement *ces connaissances*.
.....
3. La foule s'agitait sur la place. – Des manèges tournaient au milieu *de la place*.
.....

Allemand

1. Erzählung

Behalte den Sinn dieses einfachen Textes und mach daraus etwas Neues: mit Inversionen, mit Haupt- und Nebensätzen ... usw.; zeige dein Sprachkönnen!

(Voici une histoire simple: tu vas la répéter en y apportant le plus de modifications possibles, en syntaxe, en grammaire, en utilisant d'autres mots... Mais n'altère pas le sens de l'histoire.)

Tonio ist ein junger Tierfreund. Er besitzt einen Berner Hund, den «Bari». Das Gesetz befiehlt: «Hunde muss man in der Stadt an der Leine führen»! Aber der unvorsichtige Tonio lässt seinen Hund frei laufen und kann ihn nicht mehr überwachen. Ein altes Ehepaar mit einem Hündchen kommt ihnen entgegen. Der Mann verjagt aus Angst den grossen Hund auf die Strasse. Ein Sportwagen fährt heran, bremst vergeblich und schleudert das Tier gegen den Strassenrand. Bari bleibt da bewusstlos liegen. Viele Neugierige sammeln sich am Unfallplatz. Ein Polizist erscheint bald, nimmt das Unfallprotokoll auf und schätzt den grossen Schaden am teuren Sportwagen. Das alte Ehepaar ist unterdessen verschwunden.

Ein kleines Kind behauptet: «Der alte Mann hat den Hund mit einem Spray verjagt»! Die anwesenden Leute fragen sich: «Hat der Hundebesitzer eine Haftpflichtversicherung (assurance responsabilité civile)»? Der junge Mann hat das leider vergessen. «Eine teure Rechnung», denken viele Leute, denn Tonio ist für den Unfall verantwortlich. Tonio kümmert sich aber um seinen lieben Bari. «Mein Hund! Ist mein Hund tot?» Ein freundlicher Helfer führt das schwerverletzte Tier zum Tierarzt. Der Arzt untersucht es gründlich, gibt ihm zwei Spritzen und entlässt Tonio mit den Worten: «Ein paar Tage Geduld, und das Tier ist wieder gesund».

Tonio hat den Schaden am Auto bezahlt; er hat kein Geld mehr. Aber sein Freund Bari ist geheilt; er lebt wieder und springt vor Freude auf seinen Meister.

Vocabulaire

überwachen	surveiller
die Leine	la laisse
das Gesetz	la loi
das Ehepaar	le couple
verjagen	chasser
vergeblich	en vain
schleudern	pousser
bewusstlos	sans connaissance
schätzen	évaluer
untersuchen	examiner
entlassen	congédier
die Spritze	l'injection
heilen	guérir

2. Übersetzung

Übersetze diesen Brief von Victor Hugo an seine Tochter.

Victor Hugo écrit à sa fille

Ma chère enfant,

Bonjour, ma poupée, bonjour, mon cher petit ange. Je t'ai promis de t'écrire. Tu vois que je suis de parole (ich halte Wort). J'ai vu la mer. J'ai vu de belles églises. J'ai vu de jolies campagnes. La mer est grande, les églises sont belles, les campagnes sont jolies. Mais les campagnes sont moins jolies que toi, les églises sont moins belles que ta maman, la mer est moins grande que mon amour pour vous tous (die Liebe zu Euch allen).

Encore quelques heures, et je t'embrasserai sur tes deux bonnes petites joues (die runden Bäckchen).

A bientôt ma Didine, garde toujours cette lettre. Quand tu seras grande, je serais vieux, tu me la montreras et nous nous aimerons bien; quand tu seras vieille, je ne serai plus là, tu la montreras à tes enfants, et ils t'aimeront comme je t'aime.

A bientôt. Ton papa *(A suivre)*

Mitteilungen des Sekretariates

Übergangszeit im Sekretariat

ZS Rychner nimmt noch einige Tage Ferien und ist ab 22. September weg. KV-Präsident Perren besorgt die wichtigsten Geschäfte persönlich. ZS Baumberger tritt sein Amt am 1. Oktober an. *Sekretariat*

Communications du Secrétariat

Solution intermédiaire au Secrétariat

M. Rychner, s. c., prend quelques jours de vacances à partir du 22 septembre. M. Hans Perren, président CC, s'occupera personnellement des affaires importantes. M. Baumberger assumera les responsabilités du s. c. dès le 1er octobre. *Secrétariat*

Besprechung mit der Erziehungsdirektion

Dienstag, 31. August 1976, 14.15–16 Uhr

Teilnehmer

Von der ED die Herren U. Kramer und H.P. Riesen; zeitweise: Christoph Geiser. – Vom BLV: KV-Präsident Hans Perren, LA-Mitglied Mirjam Schirm, vom Sekretariat Eva Meyer, Paul Simon, ZS Rychner.

Entschuldigt (aus verschiedenen, wichtigen Gründen): Regierungsrat Simon Kohler, Direktionssekretär Max Keller, juristischer Sekretär Roland Müller; Adjunkt Hans Bratschi; Dr. Hans Frey, Präsident LA, Pierre Ielmi, Präsident SPJ; Judith Imer, LA.

1. Revision der Primarlehrerausbildung

Perren erläutert das interne Vorgehen des BLV zur Vorbereitung der Stellungnahme des Vereins zur Revisionsvorlage der ED (Sektionsversammlungen im September, Abstimmung zum Fragenkatalog, a.o. Abgeordnetenversammlung am 10. November, Eingabe an ED bis 15. November). Der KV betrachtet diese Abstimmungsrunde als *Eintretensdebatte*.

In einer *2. Phase* (ab 15. November 1976 bis Frühjahr 1977) wird der BLV eine Liste von Detailfragen zur zukünftigen Lehrerbildung aufstellen und in den Schulhäusern durchberaten. Die so gewonnenen Erkenntnisse sollen in die Arbeit der von der ED geplanten Expertengruppen laufend einfliessen können. Voraussetzung dafür ist, dass der BLV in diesen Arbeitsgremien vertreten und der KV über den Fortschritt der Verhandlungen, wenigstens vertraulich, orientiert ist.

Für die 3. Phase, die eigentliche *Vernehmlassung über das Projekt*, das die ED bis ca. Frühjahr 1977 ausarbeiten lassen wird, muss der BLV genügend Zeit zur Verfügung haben. Nur so ist es denkbar, dass die Lehrerschaft sich mit den verschiedensten Teilfragen gründlich auseinandersetzen und schliesslich die Vorlage mit Überzeugung unterstützen kann.

Kramer stellt fest, die Zusammenarbeit mit dem Lehrerverein habe in dieser Frage bisher gut gespielt; sie wird

weiter nötig sein, weil der Revisionsvorlage noch Widerstände von verschiedenen Seiten drohen. Eine Reihe von Teilfragen, die sich bei jeder Variante der Ausbildung stellen werden (Militärdienst, Finanzen, gesetzliche Grundlagen usw.) sollen unverzüglich weiter bearbeitet werden. Für das Einsetzen der eigentlichen Arbeitsgruppen zur Feinplanung der Lehrerausbildung usw. sind neue Verfügungen nötig, die in Bearbeitung sind und möglichst bald erlassen werden sollen. Was die Arbeitsweise der Kommissionen betrifft, sollte es möglich sein, die Leitung des BLV auf dem laufenden zu halten, ohne den Fortgang der Beratungen durch vorzeitige Publizität zu erschweren.

Beim weiteren Vorgehen verlangen zwei Punkte eine besondere Rücksicht: Der Zeitplan und die besonderen Bedürfnisse des Nordjuras.

Der *Zeitplan* ist sehr gedrängt, nachdem die ED zugunsten einer gründlichen Vorarbeit darauf verzichtet hat, die Neuordnung bereits auf Frühjahr 1977 in Kraft setzen zu wollen. Auch bei Verschiebung dieses Termins auf den 1. April 1978 muss der Regierungsrat seinen Antrag an das Parlament Mitte September 1977 der Staatskanzlei übergeben, damit dieser in der Novembersession behandelt werden kann. Andernfalls können die Seminare eventuell nötig werdende Stellen nicht rechtzeitig ausschreiben. Zudem müssen die Kandidaten für die Aufnahmeprüfungen eindeutig wissen, ob sie das Seminar 4 oder 5 Jahre besuchen werden.

Der *Nordjura* sollte an einer eigenen Lösung arbeiten können, für den Fall, dass das neue kantonale Modell seinen Vorstellungen nicht entsprechen sollte. Der letzte Satz von Abschnitt 3, Alinea d des Begleitbriefes der ED vom 15. Juni 1976 zu den Anträgen der Arbeitsgruppe ist dahin zu verstehen, dass der Nordjura, falls er dies wünscht, eine eigene Arbeitsgruppe wird einsetzen können. Im Zeitpunkt der politischen Trennung sollten die Vorarbeiten um die Lehrerbildungsreform bereits weit gediehen sein.

Der Entwurf eines Modells der *rekurrenten Ausbildungsphase* kann nur aufgrund eines zusätzlichen Auftrages der Regierung an die Hand genommen werden. *Die Behörden haben sich noch auf keine bestimmte Form dieser Phase festgelegt.* (Der BLV verlangt bekanntlich, es sollten mehrere Varianten ausgearbeitet werden, organisatorisch und inhaltlich.) Für diese Planung steht etwas mehr Zeit zur Verfügung als für die Seminarreform.

Der *Zugang der Primarlehrer zur Universität* wird vermutlich im November Gegenstand der Erörterung in der Plenarsitzung der Erziehungsdirektoren-Konferenz. Eine aus Hochschulvertretern und Seminardirektoren zusammengesetzte Kommission hat Vorschläge ausgearbeitet.

Die Vertreter des BLV ergänzen ihre Ausführungen: Es wird sehr wichtig sein, bei der Feinplanung darauf Rücksicht zu nehmen, dass in unserm Kanton *viele Primarschulklassen noch mehrere Jahrgänge umfassen;* da lässt sich manches, was theoretisch schön klingt, nur noch sehr bedingt verwirklichen. – Der BLV hat dem *Nordjura* bereits die Mittel für eine konferenzielle Überprüfung des Modells der ED im Hinblick auf die Bedürfnisse des zukünftigen Kantons zur Verfügung gestellt; die Arbeit beginnt demnächst. Die Abordnung begrüsst es, dass die ED gewillt ist, dem Regierungsrat die Schaffung einer Kommission zu beantragen, sofern die an der Lehrerausbildung nteressierten K reise im Nordjura dies wollen.

i

2. Teilrevision des Primar- und des Mittelschulgesetzes

Paul Simon fasst den Gang des *Vernehmlassungsverfahren im BLV* zusammen: Ausser in *einer Frage* (Lehrplan der Gymnasialklassen innerhalb der obligatorischen Schulzeit) konnten sich alle Stufen und Fachverbände auf eine einheitliche Antwort einigen. Die von Dr. H.P. Schüepp präsidierte Kommission hat nun den Auftrag, bis auf Jahresende auch weitere spätere mögliche Revisionspunkte zusammenzustellen und zu diskutieren, auf die sie im Lauf der Arbeit gestossen ist. Das Ergebnis wird der KV der ED voraussichtlich im Januar 1977 zustellen können.

Kramer: Die Auswertung der verschiedenen Eingaben wird in den nächsten Monaten in mündlichen Besprechungen mit den Interessierten verfeinert werden müssen. Es wird gewarnt vor zuviel Revisionswünschen; sonst würde leicht aus der Teilrevision eine Gesamtrevision, und eine solche Arbeit würde mehrere Jahre dauern.

3. Massnahmen gegen die Stellenlosigkeit

Auf Wunsch des BLV gibt Kramer über die *konkreten Massnahmen* Auskunft, die die ED bisher aufgrund des RRB 1686 vom 2. Juni 1976 ergriffen oder eingeleitet hat. Sie hat sich vorsorglich personell verstärkt: Für die administrative Durchführung von zusätzlichen Fortbildungskursen für Stellenlose sind temporär Herr *Werner Friederich*, Oberlehrer, Brunnmattschulhaus Bern, und für die Behandlung aller Fragen im Zusammenhang mit der Bekämpfung der Stellenlosigkeit der Lehrer auf der Erziehungsdirektion Herr *Christoph Geiser*, Lehrer im Kirchenfeld und Übungslehrer im Seminar Marzili, gewählt worden (vollamtlich ab 1. Oktober 1976). Herrn Geiser ist eine Arbeitsgruppe beigegeben worden, in der alle am Problem der Stellenlosigkeit der Lehrer interessierten Kreise vertreten sind. Die *Stellvertretungszentralen* für den deutschen Kantonsteil und für den Jura sind ebenfalls *verstärkt* worden und werden künftig auch den Sekundarschulen und den Gymnasien dienen. Bewilligt der Grosse Rat die vorgesehenen *Extrakredite* (was angesichts der Arbeitslosikgeit in andern Berufen nicht selbstverständlich ist), so sollte auch bei einer Verschlimmerung der Lage auf Frühjahr 1977 rasch und gezielt gehandelt werden können.

Neueste Zusammenstellungen bestätigen, dass die *Austritte* von Patentierten aus dem Schuldienst innerhalb zweier Jahre von 257 auf 159, also um rund 100 im deutschen und von 43 auf 8 im französischen Kantonsteil *gesunken* sind. Die Zahl der Pensionierungen dagegen ist stabil geblieben.

4. Revision der Verordnung über die Pflichtlektionen vom 5. September 1973

Der RRB 1686 beauftragt in Ziffer 5 die ED «baldmöglichst, spätestens aber bis Ende Schuljahr 1976/77, einen Entwurf für die Änderung der Verordnung über die Pflichtlektionen der Lehrer vom 5. September 1973 mit dem Ziel, die Zahl der erlaubten Zusatzlektionen zu reduzieren, vorzulegen. Mit dieser Massnahme soll den Schulkommissionen ermöglicht werden, durch die Zusammenfassung von Zusatzlektionen der ED vermehrt die Schaffung von neuen Lehrstellen zu beantragen.

Für die Änderung der Verordnung ist davon auszugehen, dass

- *ohne spezielle Bewilligung nur 2, allenfalls 3 Zusatzlektionen erteilt werden dürfen,*

– *mit Bewilligung Ausnahmemöglichkeiten bestehen bleiben, jedoch mit einer absolut gestatteten Höchstzahl,*

– *die Altersentlassung nur gewährt wird, wenn die gesamte besoldungsberechtigte Lektionenzahl eines Lehrers nicht mehr als eine Zusatzlektion umfasst.*»

Zwischen dem in den letzten 20 Jahren stark *vermehrten Unterrichtsangebot* und der *knappen Anzahl zur Verfügung stehender Lehrer* bestand ein Missverhältnis; insbesondere die Wahl- und Zusatzfächer konnten nur erteilt werden, wenn die Klassenlehrer selber die Zusatzbelastung auf sich nahmen. Seit ein bis zwei Jahren konnte diese in vielen Fällen auf ein tragbares Mass herabgesetzt werden. Seit der Rezession mit Kurzarbeit und Arbeitslosigkeit wird vielerorts als unerträglich empfunden, dass es Lehrer mit z. T. ins Gewicht fallendem «Überlohn» gibt. Merkwürdigerweise ist letzteres eher in städtischen Gebieten der Fall, wo man meinen sollte, dass zusätzliche Lehrer ohne besondere Schwierigkeiten gefunden und eingesetzt werden können. Die ED würde es vorziehen, wenn der eingeleitete *Normalisierungsprozess aufgrund freiwilliger Absprachen* weiterginge, als wenn mit Zwangsmassnahmen operiert werden müsste.

Auf einen Hinweis der BLV-Delegation hin erklärt die ED, bei der Zusammenfassung von Zusatzlektionen zu neuen Stellen müssten selbstverständlich das *Interesse der Schüler* und die *stundenplantechnischen Möglichkeiten* vernünftig berücksichtigt werden.

Von dritter Seite wurde die Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung um 2 Lektionen oder die Nichtbezahlung der 2 ersten Zusatzlektionen verlangt; *die ED lehnte jedoch einseitige Massnahmen zu Lasten der Lehrerschaft ab.* Sollte die Rezession derartige Schritte unumgänglich machen, so müssten sie alle Kategorien von Besoldeten gleichmässig treffen, nicht nur die Lehrerschaft.

Auf eine weitere Frage erklärt Kramer, die *internen Richtlinien der ED für Klasseneröffnungen seien auf 1. August 1976 revidiert worden;* sie nehmen nicht nur auf die Zahl der Schüler Rücksicht, sondern auch auf andere erschwerende Umstände, wie mehrstufige Klassen, solche mit vielen fremdsprachigen oder entwicklungsgestörten Kindern usw. Der gute Wille der ED finde jedoch eine absolute *Grenze im Gesamtbudget*, das im Rahmen der Finanzmassnahmen strikte eingehalten werden muss.

Daraufhin angegangen, ob das System von *Prämien für die Gemeinden*, die Klassen schliessen, gesetzlich genügend abgestützt und heute arbeitspolitisch noch haltbar sei, verweist die ED auf das Lehrerbesoldungsgesetz, Art. 20 und die Verordnung vom 27. November 1974 über die Ermässigung der Gemeindeanteile an den Lehrerbesoldungen in ausserordentlichen Fällen, Art. 2, lit. b, und Art. 7–9. Schliesst eine finanziell gut gestellte Gemeinde eine Klasse, so spart sie dadurch ca. $^1/_6$ der Besoldung an ihren Beiträgen an den zentralen Ausgleichsfonds ein; diese Gemeinde braucht keine besondere Prämie. Eine kleine, finanzschwache Gemeinde hingegen, die eine dauernd wenig belegte Klasse mit andern zusammenlegt, verliert zwar einen guten Steuerzahler, spürt aber kaum eine Reduktion ihres Beitrags an den Ausgleichsfonds. Hier rechtfertigt sich die zusätzliche Entlastung für die Zeit von drei Jahren als «Prämie». Es hat einige Fälle gegeben, wo Gemeinden aus wenig einfühlbaren Gründen sich weigerten, zu Lösungen Hand zu bieten, die pädagogisch durchaus vertretbar waren (Zusammenarbeit mit Nachbargemeinden usw.). *Stur sind die Richtlinien nie angewendet worden*, betont die ED; sonst hätten auf letztes Frühjahr nicht 60 neue Klassen bewilligt werden können. Die neuen Richtlinien sehen möglichst eine *Angleichung von Primar- und Sekundarschule* vor. Die Kriterien sind fast dieselben, ausser bei gewissen Spezialfächern. Jeder Einzelfall wird mit den örtlichen Behörden genau besprochen. Viel schwieriger wäre eine geschmeidige Anwendung der Richtzahlen, wenn diese verbindlich im Gesetz stünden.

5. Verschiedenes

Schulausfall am 4. September wegen des Bernfestes. Aus der Agglomeration Bern haben sich zwei Kollegen gegenüber dem Sekretariat dahin geäussert, von der Erziehungsdirektion sei der Befehl gekommen, die Klassen am Samstagmorgen zu schliessen, damit die Kinder das Bernfest besuchen könnten. Viele Kollegen waren, gelinde gesagt, etwas überrascht.

Antwort der ED: *Sie ist in dieser Sache nie angefragt worden* und hat infolgedessen auch nie dazu Stellung genommen.

Nächste Besprechung voraussichtlich im Oktober.

Der vorliegende Bericht wurde den Teilnehmern an der Besprechung vor der Drucklegung unterbreitet.

Der Zentralsekretär: *Marcel Rychner*

P.-S. Pour des raisons indépendantes de notre volonté, la version française ne pourra paraître que le 24 octobre.

Vereinsanzeige

Gemäldeausstellung Willi Flückiger, Bern

Malereien und Zeichnungen aus der Schweiz, England und dem Mittelmeergebiet. Die Ausstellung ist geöffnet bis 26. September 1976 jeweils von 15–17 Uhr und von 20–22 Uhr bei Familie *H. Witschi, Jetzikofenstrasse 1, 3038 Kirchlindach.*

Redaktion: Hans Adam, Olivenweg 8, 3018 Bern/Postfach, Telephon 031 56 03 17.

Alle den Textteil betreffenden Einsendungen, ob für die Schweizerische Lehrerzeitung oder das Berner Schulblatt bestimmt, an die Redaktion.

Bestellungen und Adressänderungen an das Sekretariat des BLV, Brunngasse 16, 3011 Bern, Telephon 031 22 34 16, Postcheck 30-107 Bern.

Redaktor der «Schulpraxis»: H.-R. Egli, 3074 Muri bei Bern, Breichtenstrasse 13, Telephon 031 52 16 14.

Druck: Eicher & Co., Postfach 1342, 3001 Bern.

Rédaction pour la partie française: Paul Simon, rue des Sommêtres 15, 2726 Saignelégier, téléphone 039 51 17 74.

Prière d'envoyer ce qui concerne la partie rédactionnelle (y compris les livres) au rédacteur.

Pour les changements d'adresses et les commandes, écrire au Secrétariat de la SEB, Brunngasse 16, 3011 Berne, téléphone 031 22 34 16, chèques postaux 30-107 Berne.

Impression: Eicher & Co., Case postale 1342, 3001 Berne.

AZ 3000 Bern 1

Druck und Spedition Eicher+Co 1342 - 3001 Bern