Zeitschrift: Berner Schulblatt
Herausgeber: Bernischer Lehrerverein
Band: 112 (1979)
Heft: 21

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: 05.08.2025

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

Berner Schulblatt L'Ecole bernoise 21

Organ des Bernischen Lehrervereins
112. Jahrgang. Bern, 25. Mai 1979

Organe de la Société des enseignants bernois
112e année. Berne, 25 mai 1979

Was bedeutet die bernische Lehrerbildungsreform für die Lehrerinnenbildung? (Schluss)

Ich würde also die erste Frage «Persönlichkeitsbildung des Lehrers im Reformprojekt» zusammenfassend folgendermassen beantworten:

1. Wir sehen kulturelle Bereicherung, Vorbereitung auf den Beruf und Persönlichkeitsentfaltung als ein Ganzes. Der allgemeinbildende Beitrag des Seminars liegt vorwiegend in der Begegnung mit den Kulturgütern und den Kulturtechniken.
2. Auch in der Frage der *Individualisierung* der künftigen Ausbildung und damit in der Ausprägung persönlicher Ausbildungsprofile geht das Reform-Projekt einen Weg der Mitte: Im Gegensatz zu dem heute zum Beispiel am Seminar Thun geltenden Pflichtwahlfachsystem, das durch ein breites Wahlangebot versucht, Interessen zu aktivieren (und das weitgehend Accessoire-Charakter, um nicht zu sagen Hobby-Charakter – hat) erfüllt das neue Pflichtwahlfachsystem die Aufgabe der *Vertiefung in Kernfächern*. Man wählt weniger Zusatzfächer, diese aber mit stärkerer Dotierung. Von 6–10 angebotenen 4–7stündigen Pflichtwahlfachkursen müssen 2–3 gewählt werden. Die Arbeit in den Pflichtfächern wird in die Schlussprüfung einbezogen. Mit andern Worten: Die Hürde der Schlussprüfung im einzelnen Fach ist künftig nicht mehr für alle Schüler gleich hoch; dafür ist auch die Trainingszeit verschieden lang.

•

Ein weiterer Grundgedanke der Reform ist der Versuch, vermehrt fächerübergreifend zu unterrichten:

Ich komme zum zweiten Teil: Die Frage, Sie erinnern sich, lautet: Was kann heutige Lehrerbildung dem alten Ideal, welches die Tugenden Bescheidenheit, Fleiss und Sorgfalt in den Vordergrund rückte, gegenüberstellen?

Der Pluralismus unserer Zeit – den zu bekämpfen Don Quijoterie wäre – hat zur Folge, dass der gesellschaftliche Auftrag an die Volksschule dumpf ist, ungenau und facettenreich. Dumpf, ungenau und facettenreich sind auch die Vorwürfe an die Schule und an den Lehrer. Will der Lehrer psychisch nicht zugrunde gehen, so hat er das Bedürfnis, sich dieser Kritik als ein *Fachmann* zu stellen. Er möchte die Ergebnisse seines Unterrichts möglichst objektiv messen können. Mit diesem Gedanken sind wir bei der im Lemo-Bericht und in der bernischen Reform geforderten vermehrten *wissenschaftlichen Fundierung* der Berufsbildung.

Die im Reform-Projekt beabsichtigte Professionalisierung versucht, die Unterrichtsvollzüge zu objektivieren. Eine solche Objektivierung bedeutet nicht den Verzicht auf persönliches Engagement. Professionalisierung kann nur heissen: Besinnung auf die eigene Tätigkeit auf Grund von wissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen. Die als Folge solcher Besinnung in den Vordergrund gerückte Lernzielorientierung des Unterrichts verhilft dem Lehrer zu vermehrter und wirksamerer *Erfolgskontrolle*, sie kann dem lähmenden Gefühl des Ungenügens, welches jeden gewissenhaften Lehrer von Zeit zu Zeit befällt, entgegenwirken.

Die Professionalisierung des *Lehrers*, welche mehr Rationalität und Intellektualität in der Schulführung und damit in der Lehrerbildung bedeutet, soll nicht zur Folge haben, dass der Unterricht des *Schülers* rationaler und intellektueller werde. Die Professionalisierung des Lehrers bedeutet also keineswegs, dass in der künftigen Schule das Musische und Gemüthafte zurückgedrängt werden sollen. Ein deutliches Gegengewicht zu einer einseitig ins Rationale und Theoretische verlagerten Berufsbildung setzt die Reform durch den bewusst gestalteten und in den verbindlichen Strukturen bewusst festgehaltenen Theorie-Praxis-Bezug. Die Praktika sollen vermehrt werden.

Das Reform-Projekt möchte die Berufsbildung unter anderem auch dadurch verbessern, indem es sie nicht von der Allgemeinbildung ablöst, sondern indem es sie besser damit verbindet, was zu den folgenden Feststellungen und Konsequenzen führt:

- Der Seminarlehrer ist grundsätzlich innerhalb seines Faches sowohl für die Allgemeinbildung wie für die Berufsbildung verantwortlich. Er hat seine Stoffe und seine Methoden gemäss der Doppelaufgabe des Seminars auszuwählen. Wenn möglich hat er auch die Fachdidaktik zu erteilen.
- Aller Seminarunterricht ist zugleich methodische Schulung. Der Seminarlehrer hat die Pflicht, der Klasse von Zeit zu Zeit auch seine eigenen methodischen Überlegungen zu unterbreiten und seinen Unterricht auf diese Weise methodisch transparent zu machen.

Inhalt–Sommaire

Was bedeutet die bernische Lehrerbildungsreform für die Lehrerinnenausbildung? 175
† Fritz Müller 1900–1979 178
Spielraum für Entdeckungen, Experimente und Improvisationen 178
Audiovisuelle Möglichkeiten im Sportunterricht 179
Kurs für Gesundheitserziehung und Fitness 179
Aus der Nähe betrachtet 179
Kommunikation und Bearbeitung von Gruppenkonflikten 179
Kinderbibeln kritisch durchleuchtet 180
Société des enseignants du Jura bernois 181
Commission «Education permanente» 181
Commission jurassienne pour la course d'orientation 181

- Der Seminar-Unterricht muss Gelegenheit bieten, neuere Unterrichtsformen wie Projekt-Unterricht, fächerverbindenden Unterricht, auszuprobieren. Das Reform-Projekt hat deshalb 6–7 Stunden Projekt-Unterricht institutionalisiert und damit die Durchführung von Projekten und Konzentrationswochen dem Zufall und dem Kooperationswillen der Kollegen entzogen.
- Der vorgeschlagene seminaristische Ausbildungsweg ist *gegliedert;* er ist *nicht gebrochen.* Die «reinliche Scheidung» in die beiden zeitlich aufeinanderfolgenden Phasen der Allgemeinbildung und der Berufsbildung widerspricht dem seminaristischen Prinzip und ist abzulehnen. Die einzelnen Fach-Didaktiken, welche die beiden Ausbildungsbereiche Allgemeinbildung und Berufsbildung überbrücken und verklammern, sind deshalb nicht dem einen Bereich zuzuzählen, sondern beiden.

  Die Zäsur nach 3½ Jahren hat dreifache Bedeutung: *Erstens* überwiegt in den ersten 3½ Jahren der allgemeinbildende Aspekt. Dadurch kann der Forderung nach Durchlässigkeit Seminar/Gymnasium und Gymnasium/Seminar Rechnung getragen werden. In den folgenden 1½ Jahren überwiegt der berufliche Aspekt der Ausbildung. *Zweitens* verlassen nach 3½ Jahren jene Schüler, die sich auf Grund der frühen Berufskontakte und der damit verbundenen Berufsfindungsmöglichkeiten entschliessen, nicht Primarlehrer zu werden, das Seminar. *Drittens* ist nicht nur die Individualisierung des Lernangebotes im Sinne der Pflichtwahlfächer in der zweiten Phase grösser; sondern es ist generell zu berücksichtigen, dass die Seminarschüler der letzten zwei Ausbildungsjahre altersmässig den Universitäts-Studenten entsprechen; sie sind, was Mitsprache in der Unterrichtsgestaltung, Absenzenkontrolle, Leistungsausweise usw. betrifft, auch entsprechend zu behandeln.

Zusammenfassend lässt sich die Frage, warum die Verfasser des Reform-Projekts glauben, auf dem seminaristischen Weg gute Lehrer auszubilden, folgendermassen beantworten:

Der Grundgedanke des seminaristischen Ausbildungsweges, der im *Miteinander und Füreinander von Allgemeinbildung und Berufsbildung* liegt, wird hervorgehoben, verstärkt und, soweit es angeht, institutionalisiert.

Die Eigenständigkeit des Seminars befreit diese Mittelschule von den teilweise überholten und erstarrten Zwängen der Maturitäts-Anerkennungs-Verordnung. Wir glauben, dass die Grundproblematik des Gymnasiums, die darin besteht, Allgemeinbildung mit Wissenschafts-Propädeutik zu vereinen, mehr Schwierigkeiten bietet als die Grundproblematik des Seminars, die darin liegt, Allgemeinbildung mit der Berufsbildung des Lehrers zu verbinden. Mit andern Worten: Die Vorbereitung auf die Tätigkeit eines modernen Lehrers, der versuchen muss, seinen Schülern Orientierungshilfe und Lebenshilfe zu bieten, steht den Forderungen an eine moderne, handlungsrelevante und sozial fundierte Allgemeinbildung näher als die Vorbereitung auf die Tätigkeit des stark spezialisierten Wissenschafters.

Gestatten Sie mir für den nächsten Gedanken dieses Abschnitts, der sich mit der Frage befasst, wie man gute Lehrer ausbildet, ein etwas sentimentales Wort; nämlich den Begriff «Herzstück». Das Herzstück der Berner-Reform ist für mich nicht die Verlängerung auf fünf Jahre, sondern das *Weiterausbildungsjahr.*

Der Grosse Rat hat im Februar 1978 beschlossen, eine «Ergänzung und Vervollständigung (Weiterausbildung)» der fünfjährigen Seminarausbildung zu planen.

Der Begriff «Weiterausbildung» sagt aus, worum es geht: um eine Kombination von Ausbildung und Weiterbildung. Einzelne Teile der Lehrerausbildung sollen erst dann vermittelt werden, wenn der patentierte Lehrer als voll verantwortlich Unterrichtender seine ersten Erfahrungen im Beruf gemacht hat.

Dieser Idee liegt eine Beobachtung zu Grunde, die man nicht nur in Schulstuben machen kann, nämlich: erlebte Schwierigkeiten und erfahrene Unzulänglichkeiten regen den Menschen an. In allen Instruktionskursen der Welt, vom Mähdrescherkurs in Münsingen bis zum Seminar für Nobelpreisträger in Lindau, sind die dankbarsten und bestmotivierten Teilnehmer jene Personen, welche sich mit der Sache schon befasst, erste Erfahrungen schon gesammelt, erste Schwierigkeiten schon durchgestanden haben.

Auch im internationalen Bildungswesen gewinnt die Idee – man bezeichnet den Wechsel von Phasen der Theorie mit Phasen der Praxis als «rekurrente Bildung» – jedes Jahr an Bedeutung. Vor einigen Jahren hat auch der Europarat dem Thema «Rekurrente Bildung» eine Sonder-Tagung gewidmet und die «Vereinigung für Lehrerbildung in Europa ATEE» hat in ihrem letztjährigen Kongress in Triest das Thema «Weiterausbildung» in den Mittelpunkt ihrer Beratungen gestellt. Dabei ist der Berner Vorschlag vorgestellt und allgemein als fortschrittlich bezeichnet worden.

Alle Erwachsenenbildung – und die Lehrerbildung auf dieser Stufe ist Erwachsenenbildung – ist auch *Erfahrungsaustausch.* Der Lernende ist ja nicht ein Gefäss, das mit Rezepten und Wissensstoffen abzufüllen ist. Er ist der Gesprächspartner des Lehrers. Das gilt auch für den Unterricht im Seminar, nur haben natürlich die Erfahrungen des Seminaristen etwas Vorläufiges, Scheinfirmenhaftes. Wirklicher Dialog-Partner des Dozenten kann der angehende Lehrer nur sein, wenn er erste Erfahrungen hinter sich hat.

Die enge Verbindung von Theorie und Praxis ist in der Lehrerbildung gegenwärtig besonders wichtig: Die Erziehungswissenschaften haben in den letzten Jahren ein riesiges Material an Theorien und Erkenntnissen zu Erziehung und Unterricht bereitgestellt. Wenn man den Seminaristen verpflichtet, sich diese Kenntnisse ohne Erlebnisgrundlage anzueignen, so führt dies zu einem dünnen, blutleeren, oberflächlichen Gedächtniswissen. Die pädagogischen Theorien werden ihm mit der Spray-Dose angespritzt, kaum ist er in der Praxis, fällt der Firnis ab. Dies ist beim Lehrer auch deshalb verhängnisvoll, weil er dadurch nicht selten in primitive Verhaltensformen, in eine autoritäre und resignierte Haltung zurückfällt. (Die Lehrerbildungs-Theorie kennt das Phänomen unter dem Begriff «Konstanzer Wanne».)

Die äussere Organisation eines allfälligen Weiterausbildungsjahres steht noch nicht fest. Denken könnte man sich ungefähr folgende Regelung: Am Ende der fünfjährigen Seminarausbildung erhält der Lehrer seine Wahlfähigkeit. Sie enthält die Bedingung, nach frühestens zwei Jahren und mindestens 40 Wochen Schulpraxis ein weiteres Ausbildungsjahr zu absolvieren. In diesem Jahr kann er seine ersten Berufserfahrungen aufarbeiten, er kann sich auch auf Grund seiner Erfahrung

für eine bestimmte Stufe stärker spezialisieren, sich in bestimmte Stoffe, die seinen persönlichen Interessen entsprechen, besonders vertiefen.

Das Weiterausbildungsjahr entspricht einem sechsten Seminarjahr. Die finanzielle Lösung müsste wohl so gefunden werden, dass der Einzelne durch die Weiterausbildung nicht stärker belastet wird als durch einen um ein Jahr später erfolgenden Eintritt ins Berufsleben.

•

Ich komme zum dritten Teil. Die Frage lautet: Welches sind die Konsequenzen der Einführung der Koedukation?

Die Volksweisheit vom Fünfer und dem Weggli heisst im Amerikanischen «you can't have your cake and eat it». Und die Dänen stellen fest, man könne nicht den Mund voll Mehl haben und gleichzeitig blasen. Es scheint sich also um eine weltweite Einsicht zu handeln. Im modernen Jargon lautet der gleiche Gedankengang: Bildungspolitik muss Prioritäten setzen. Wer Prioritäten setzt, kennzeichnet damit anderes als zweitrangig. Und schon sind wir mitten drin in den Schwierigkeiten, die sich bei der Einführung der Koedukation ergeben.

In einem Werkstattbericht schreibt Heinz Wyss, der Leiter der Projektgruppe zur Reform der bernischen Lehrerbildung: «Es hat der Kampf um Stunden eingesetzt. Er droht, die Möglichkeiten des einzelnen Schülers zur Profilierung der Ausbildung durch die Schaffung von Schwergewichtsbereichen zu beschränken. Es wäre bedenklich, wenn die Bildungsidee der Verfächerung geopfert werden müsste.»

Ich möchte versuchen, möglichst ehrlich zu sagen, wie einzelne Schwierigkeiten der Reform entstanden sind. Dazu gehört zunächst ein einfaches Rechenexempel:

Die beiden gegenwärtig gültigen Stundentafeln der vierjährigen Ausbildung sehen für die Lehrerinnen ungefähr 150 und für die Lehrer ungefähr 160 obligatorische Jahreswochenstunden vor. (9 Jahreswochenstunden Französisch, dies als erläuterndes Beispiel, heisst: Französisch wird während beispielsweise 3 Jahren zu 3 Stunden wöchentlich unterrichtet.) Die fünfjährige Ausbildung, die den Pflichtbereich berechtigterweise auf 36 Wochenstunden beschränkt, erlaubt in 5 Jahren 180 Wochenstunden. Was hat die Projektgruppe mit dem Plus von 20–30 Stunden angefangen?

Zunächst war der Preis für die Aufgabe der Geschlechter-Trennung zu bezahlen. Ich meine damit folgendes: weil wir bis heute an den Lehrerinnenseminaren grundsätzlich Unterstufen-Lehrerinnen ausgebildet haben und an den Lehrerseminaren grundsätzlich Oberstufen-Lehrer, hatten die Mädchenseminare in den Fächern Mathematik, Physik, Französisch und anderen insgesamt 19 Jahresstunden weniger als die Knaben. Die Knabenseminare hatten umgekehrt in den Fächern Biologie, Werken und Lehrübungen insgesamt 10 Stunden weniger.

Wenn wir nun in der neuen koedukativen fünfjährigen Ausbildung beide Geschlechter auf den Status-quo der besser dotierten vierjährigen Ausbildung anheben wollten, müssten wir den Mädchen zusätzlich 19 Stunden, den Knaben zusätzlich 10 Stunden zuweisen. Damit war das Lektionen-Plus des fünften Seminarjahres konsumiert.

Die Rechnung ist leider nicht theoretisch. Die Einführung eines koedukativen Ausbildungsprogramms bedeutet für das Seminar Thun beispielsweise, dass wir zugunsten von Physik, Mathematik, Chemie, Französisch auf einen Teil des Mädchenhandarbeitens verzichten müssen, dass wir in der Berufsbildung die deutliche Ausrichtung auf die Unterstufe aufgeben werden, und dass der Anteil der musischen Fächer deutlich kleiner wird.

Anderseits gewinnen wir durch die Verlängerung Zeit für fächerübergreifende Projekte (2–6 Jahresstunden) und für das Obligatorium der zweiten Fremdsprache (9 Jahresstunden).

Mit andern Worten: als man daran ging, die Detail-Ausbildungspläne ins Auge zu fassen, ist deutlich geworden, dass es fast unmöglich ist, mit der Verlängerung auf fünf Jahre vier berechtigte Forderungen gleichzeitig zu erfüllen: die Verbesserung der Berufsbildung, die Verbesserung der Allgemeinbildung, die Einführung der Koedukation und eine gewisse Individualisierung der Ausbildung.

Das Prinzip der Koedukation galt zunächst für die Konzeption des Bildungsprogramms, es gilt nicht notwendigerweise auch für die Institutionen. Weil mehr Lehrerinnen auszubilden sind als Lehrer, ist es auch künftig durchaus denkbar, dass Lehrerinnenseminare oder Lehrerinnenklassen geführt werden. Man hätte nun annehmen dürfen, die Rücksichtnahme auf die besonderen Ausbildungssituationen sei in diesen Fällen nach wie vor gegeben. Einmal mehr hat sich aber gezeigt, dass man nicht zweien Herren dienen kann:

In bezug auf die Volksschule stellt die bernische Erziehungsdirektion – in ihrem Schreiben an den Bund Schweizerischer Frauenorganisationen vom 22. Juni 1978 – fest: «Eine vollständige Gleichschaltung, die den Gegebenheiten und Ansprüchen und der Wesensart der beiden Geschlechter nicht entsprechen würde, musste jedoch abgelehnt werden. (Das «musste» bezieht sich auf eine Motion, die im bernischen Grossen Rat behandelt worden war.)

Und jetzt frage ich Sie, liebe Zuhörerinnen: Wer beantwortet uns die Frage nach «Gegebenheiten, Ansprüchen und Wesensart» des weiblichen Geschlechts? Wen sollen wir fragen? Alice Schwarzer oder Simone de Beauvoir oder die Präsidentin des Landfrauenvereins? Ist das Textile weiblicher als Holz und Eisen? Entspricht die Unterstufe eher der Mütterlichkeit oder eher der Väterlichkeit?

Die Verfasser des Reformprojekts haben sich entschlossen, die Frage so gut es geht aus dem Bereich der Ideologien herauszulösen. Den Knaben und den Mädchen sollen langfristig die gleichen Möglichkeiten geboten werden. Ausschlaggebend für eine differenzierte Ausbildung ist auch im Bereich des Werkens die Persönlichkeit, nicht das Geschlecht. Weil man nun aber nicht für jeden einzelnen Seminaristen ein eigenes Ausbildungsprogramm bereitstellen kann, und weil nicht anzunehmen ist, dass junge Männer sich künftig in hellen Scharen zum Unterricht der ersten drei Schuljahre drängen werden, wird der Ausbildungsakzent für Lehrerinnen auch künftig auf der Vorbereitung auf die Unterstufe und für Lehrer auf der Vorbereitung für die Oberstufe liegen. Die fünfjährige Initialausbildung vermittelt ohnehin lediglich eine *Stufenorientierung*. Sie erlaubt in der Berufsausbildung die Akzentuierung auf eine bestimmte Stufe (die aber nicht länger vom Geschlecht der Lehrkraft her bestimmt wird). Die eigentliche Stufen-Spezialisierung erfolgt im Weiterausbildungsjahr.

Darf ich die Aufgabe, die uns in den nächsten Jahren bevorsteht, mit einem Bild abschliessen?

Es geht nicht nur darum, die beiden gegenwärtig nebeneinander liegenden Kreise Berufsbildung und Allgemeinbildung gegeneinander zu schieben und eine möglichst grosse Schnittmenge entstehen zu lassen. Es geht darum, die Lehrerbildung zu einer Ellipse zu machen, deren Brennpunkte Allgemeinbildung und Berufsbildung sind.

Dr. F. Müller, Thun

† Fritz Müller 1900-1979

Lehrer und Erzieher in Unterlangenegg

Innert weniger Monate hat die 81. Promotion des bernischen Staatsseminars ihren dritten Kameraden verloren. Nach Oskar Schweizer und Fritz Indermühle ist nun auch Fritz Müller dahingegangen. Als er am 27. April in Schwarzenegg bestattet wurde, füllte sich nicht nur die grossräumige Kirche bis auf den letzten Platz mit den Männern und Frauen des Trauergeleits, sondern auch im Saal des Kirchgemeindehauses lauschte noch zahlreiches Volk vor dem Lautsprecher den Worten des Ortsgeistlichen.

Man vernahm, dass der Verstorbene während mehrerer Amtsperioden Gemeinderat gewesen sei, im Kirchgemeinderat über dreissig Jahre hin eine führende Rolle spielte, als Mitglied zahlreicher Kommissionen wirkte und vor allem als Begründer und jahrelanger Verwalter der örtlichen Raiffeisenkasse sich grosse Verdienste erworben habe.

Wer fragt, ob er im Nebenamt auch Lehrer gewesen sei, dem kann geantwortet werden: Er war in erster Linie und mit vollem Einsatz Lehrer, ja mehr als das, er war Erzieher, väterlicher Freund und Berater vieler.

Nach dem Seminaraustritt im Frühling 1920 wurde er an die Schule Oberlangenegg gewählt und wechselte dann nach wenigen Jahren an die Mittelschule Unterlangenegg hinunter. Als hier eine erweiterte Oberschule gegründet wurde, kam er an diese. Nach einem runden Jahrzehnt geschah etwas Seltenes im bernischen Schulwesen. Fritz Müller wurde ohne Weiterstudium und Examen zum Sekundarlehrer ernannt und an die eben geschaffene entsprechende Schule gewählt.

Ein derartiges Lebenswerk konnte nur ein Mensch mit überragenden Geistesgaben hinter sich bringen, glaubt man zunächst. Im Seminar war Fritz Müller ein lieber Kamerad, welcher über seinen gedrungenen, wenig grossen Körperbau oft fröhlich spasste und aus der Schar der aus allen Gegenden des Kantons hergekommenen Jünglinge nicht hervorstach. Er stammte aus einer einfachen Handwerkersfamilie in Rüti bei Büren.

Seiner Ehe mit einer Tochter aus angesehenem Bauerngeschlecht an der Unterlangenegg waren leider keine Kinder beschieden. Da wollte es das Schicksal, dass ein verschwägertes Elternpaar in kurzen Abständen starb und zwei Mädchen hinterliess. Müllers adoptierten sie, und Vreni und Margritli erhielten wieder treubesorgte Eltern und ein Heim voller Liebe.

Fritz Müller hatte aber nicht nur ein Herz für die angenommenen zwei Mädchen, sondern er erkannte auch die finanziellen Nöte in manchen Bauernfamilien der Gegend. Dies bewog ihn, die Gründung einer Selbsthilfekasse, eben der Raiffeisenkasse an die Hand zu nehmen. Eine riesige, stille Arbeit und grosse seelische Belastung wartete seiner mit der Verwaltung dieses Instituts über Jahrzehnte hin. Wie manchem bedrängten Familienvater ist er während dieser Zeit ratend und stützend zur Seite gestanden. Sein offenes, in sich gegründetes Wesen bewirkte, dass man ihn allgemach als aller Vater zu verehren begann und ihn in die vielen Ämter wählte, wo er als ruhender Pol, aber auch als treibende Kraft galt. Sein harmonischer Charakter bewahrte ihn vor der Rolle eines Hans Dampf in allen Gassen. Er strebte eben nicht nach Ruhm, sondern es ging ihm stets ums Helfen und Dienen.

Dies vollbrachte er nicht in missionarischem, aufdringlichem Eifer, sondern mit aller Selbstverständlichkeit und ohne Aufhebens. Gespräche mit ihm unter vier Augen bei unsern Zusammenkünften der Promotion und anderen Anlässen liessen einen erkennen: Fritz Müller wurde nicht auffälliger Geistesgaben wegen, sondern dank seines unwandelbaren Charakters und seines mitfühlenden, pflichtbewussten Wesens zum vorbildlichen Erzieher seiner Gemeinde und darüber hinaus. Er suchte nicht Ehre und Geld zu erringen, sondern war unentwegt darauf bedacht, denen zu helfen, die mühselig und beladen sind. Darum ward ihm Verehrung zuteil, und er stand da als einer jener Lehrer, welche von Jung und Alt von Herzen geliebt werden.

Chr. Rubi

Spielraum für Entdeckungen, Experimente und Improvisationen

Leiterteam

Astrid Eichenberger und Peter Lehmann, Langnau
Peter Wälti, Rubigen

Zeit und Ort

Sonntagabend, 29. Juli bis Freitag, 3. August 1979
Kurszentrum Dorfberg, Langnau im Emmental

Kursarbeit

Aktives Umgehen mit Musik – Bewegung – Sprachen – Gestalten im Bereich Zeichnen und Malen usw.

Die teilnehmende Gruppe plant die Aktionen der Kurswoche gemeinsam mit den Leitern.

Ziel

Zugedeckte «Kreativitätsbegabungen» sollen in mir geöffnet und freigesetzt werden. Das kann mir Möglichkeiten geben, etwas Ähnliches mit meinen Schülern zu tun.

Kosten

Teilnehmerbeitrag an Vollpension und Material: etwa Fr. 120.–

Anmeldungen

bis spätestens 15. Juni 1979 an Theo Stalder, Napfstrasse 40, 3550 Langnau im Emmental (Kursorganisator ist die BLV Sektion Oberemmental)

Audiovisuelle Möglichkeiten im Sportunterricht

Turninspektorat in Zusammenarbeit mit dem Berner Diplomturnlehrerverband

Biel, Juni 1979

Teilnehmer: Nur Diplomturnlehrer

Thema: Besprechen und Analysieren von Unterrichtsaufzeichnungen / Arbeit mit dem Videorecorder der ETS

Leitung fachlich: Dr. Guido Schilling

Leitung administrativ: Peter Mürner, Ursprungstr. 95, 3053 Münchenbuchsee

Kurs für Gesundheitserziehung und Fitness

Turninspektorat in Zusammenarbeit mit dem J + S Amt

Schönbühl / Urtenen, Schulanlage Lee, 7./8. Juli 1979, 14 Uhr

Thema: Sport als Beitrag zur Gesundheitserziehung / Fitness im Gelände und kleine Spiele

Leitung: Fritz Jöhr und weitere Referenten und Experten

Anmeldungen an Fritz Jöhr, Zelgweg 11, 3422 Kirchberg

Aus der Nähe betrachtet

Unfreiwillige Sonntagsgedanken über Lernpsychologie und Lernerfolgskontrollen

Hausaufgaben, wie sie sich im Zusammenhang mit Probearbeiten ergeben, dürfen an bernischen Sekundarschulen auf den Montag oder auf den Tag nach einem offiziellen Feiertag nicht erteilt werden. Diese Vorschrift steht im verbindlichen Lehrplan.

Vorschriften aufstellen ist eines; ob sie auch eingehalten werden, ist ein anderes. Jedenfalls gibt es in unsern freiheitlichen Verhältnissen Lehrkräfte, welche sich aus dieser Vorschrift nichts machen oder sie nicht zu kennen vorgeben. Andere haben gleich Argumente zur Hand, welche ihre Missachtung «vom Pädagogischen her» begründen sollen. Zum Beispiel dieses:

«Wer bei mir im Unterricht aufpasst, braucht keine Hausaufgaben zu machen. Eine auf den Montag angesetzte Probe bildet somit keine unzumutbare Belastung.» Diese Behauptung hat leider nur einen Fehler: Sie geht völlig daneben.

Die für den Lernpsychologen schon bald klassische, auf unzählige Experimente abgestützte «Vergessenskurve» von Ebbinghaus belegt eindrücklich, dass neu erworbene Lerninhalte vorerst sehr rasch, allmählich jedoch langsamer aus dem Bereich aktiv verfügbaren Wissens fallen. Durch mehrfache Repetitionen in angemessenen Intervallen – sie sind ohne vertiefende Hausaufgaben kaum zu bewerkstelligen – kann der Behaltensverlust gebremst werden. Immer aber ist er unmittelbar nach abgeschlossenem Repetieren am deutlichsten und verläuft dann allmählich flacher.

Dies bedeutet, dass das Aufpassen im Unterricht nicht genügen kann, um den Schüler wohlgerüstet zur montäglichen Probe antreten zu lassen. Denn die Zeitspanne von Samstag mittag bis Montag morgen ist in jedem Fall zu lang, als dass der Ende Woche erreichte Wissensstand ohne zusätzliche Anstrengung unvermindert über das Wochenende hinübergerettet werden könnte. Sonntägliche Hausaufgaben werden nötig.

Praktisch heisst dies, dass *wenig motivierten* Schülern nicht geholfen wird, bessere Leistungen zu erbringen. Sie werden jedenfalls nicht ausgerechnet noch über das Wochenende Hausaufgaben erledigen wollen. *Gewissenhafte* Schüler aber werden sich am Sonntagabend hinter ihre Hefte und Bücher setzen, nachdem ihnen die Sache schon den ganzen Tag über auf dem Magen gelegen hat... womit in den meisten Fällen auch die ganze Familie ihren sonntäglichen Teil abbekommen hat. Und womit auch an sich schulfreundliche Eltern verständlicherweise von der Schule einmal mehr «bis oben hinaus» genug haben können. *HR*

Kommunikation und Bearbeitung von Gruppenkonflikten

Kursbericht

Jedes Jahr schreibt die Zentralstelle für Lehrerfortbildung verschiedene Kurse aus. Darunter befinden sich auch regelmässige Kurse für «Kommunikation und Bearbeitung von Gruppenkonflikten». Da ich mich für solche Fragen interessiere, mir aber der Titel des Kurses nur wenig sagte, fuhr ich zwar neugierig, aber auch mit einer gewissen Skepsis zum vereinbarten Treffpunkt in Riffenmatt. Dort fanden sich allmählich die Leiter (Dorothea Rosin und Hannes Bärtschi) und die Gruppenmitglieder ein. Wohl die meisten von uns waren in diesem Moment noch mit Vorurteilen und Misstrauen belastet. Nach der Weiterfahrt ins Selital stapfte denn auch jedes für sich voll banger Erwartungen durch den schweren Frühlingsschnee der Süftenenhütte zu. In der geräumigen und wohnlichen Berghütte bereiteten wir uns als erstes ein schmackhaftes Nachtessen.

Gleich nachher begannen wir mit der Arbeit. Unser Thema lautete: «Finde zu dir, bevor du zu andern finden kannst!»

Wer bin ich? – Ich betrachtete mich im Spiegel, ich hörte meine Stimme vom Tonband, ich beschäftigte mich mit mir, indem ich mit Lehm eine Kugel formte. Wie schwer ist es doch, in mich selber einzudringen!

In einer ersten gemeinsamen Diskussion stellten wir fest: Wir sind verschieden und erleben das gleiche oft sehr unterschiedlich. Hier aber haben wir die Gelegenheit, einander näher kennen und besser akzeptieren zu lernen.

Am nächsten Tag begannen wir, uns mit dem eigentlichen Kursthema zu beschäftigen: Hineinhorchen, um sich herum horchen, wahrnehmen. Die erste Übung förderte intensiv das gegenseitige Vertrauen. Mit geschlossenen Augen wurde ich von irgend jemandem herumgeführt. Ich spürte, roch und hörte und überliess alle Verantwortung dem Führenden. Es war für den Führer eine Vertrauenssache, dass mir, dem Blinden, nichts passierte und für mich eine Vertrauenssache, dass ich meine Augen nicht öffnete.

Nach dem Vertrauensspaziergang, den wir wiederholt ausführten, fanden wir uns zur Auswertung zusammen. Alle erfuhren den Vertrauensspaziergang mehr oder weniger als schönes und erstaunlich reichhaltiges Erleben. Für viele war es wirklich ein Vertrauenserlebnis, obwohl niemand seinen Partner kannte. Es war überraschend, wie intensiv wir ohne Augen und Stimme mit den anderen Sinnen wahrnehmen konnten und dabei erst noch viel vorurteilsfreier gegenüber unseren Führern waren.

Nach einer langen Mittagspause – wir bestimmten oft selber, wie viel Zeit wir für uns benötigten – fanden wir uns am späteren Nachmittag wieder zusammen, bildeten Halbgruppen und arbeiteten mit verschiedenen Übungen unter der behutsamen Leitung von Dorothea Rosin und Paul Bärtschi weiter am Vertrauen.

Die Auswertung erfolgte mit Hilfe von zehn Gesprächsregeln. Da wir aber vorläufig nur wenig verbale Kommunikation betrieben hatten, wurde vor allem auf vier Regeln hingewiesen, die ich hier gekürzt wiedergeben möchte:

1. Sei *dein* eigener Herr und Meister
2. Experimentiere mit *dir*
3. Achte vor allem auf *deine* Gefühle
4. Drücke deine Gefühle einem Gruppenmitglied gegenüber aus und beschreibe sie so genau als möglich

Im zweiten, sehr ergiebigen Teil des Kurses ging es vor allem um das Thema: Was fördert und was hindert eine Beziehung?

Aufgrund eines Konfliktlösungsspiels, das wir spontan aufgeführt und auf Band aufgenommen hatten, konnten wir verschiedene konfliktfördernde und konfliktauslösende Stellen besprechen und herausfinden, wie wir es besser machen können. Kriterien waren vor allem folgende Gesprächsregeln:

1. Sprich per «ich»
2. Höre gut zu, was der Partner sagt. Horche in ihn hinein
3. Sei vorsichtig mit Verallgemeinerungen
4. Statt Fragen zu stellen, sag lieber deine eigene Meinung
5. Wenn du über einen Anwesenden etwas sagen möchtest, so sag es ihm direkt und schau ihn dazu an
6. Wenn du Rückmeldungen über dich erhältst, hör ruhig zu und verteidige dich nicht. Prüfe darnach, ob du ihn richtig verstanden hast (aktives Zuhören)

Wiederholt wurden dann Konflikte in der Gruppe ausgetragen, so zum Beispiel ein modellhaftes Klären eines solchen zwischen Hannes Bärtschi und Dorothea Rosin. Wir stellten fest, dass Konflikte oft recht gut lösbar sind, wenn wir sie nur richtig angehen.

Dafür gibt es verschiedene Werkzeuge. Eines davon bin ich selber: Mein Umgang mit mir, meine Wünsche und Bedürfnisse und die Umweltforderungen. Andere Werkzeuge – einerseits um Kontakte zu schaffen, anderseits um Konflikte zu lösen – sind das Aktive Zuhören, die Ich-Botschaften, meine Sinne, die Ehrlichkeit, das Durchschauen von Gewohnheitsverhalten und die Signale, die ich geben muss, sobald ich etwas Störendes empfinde.

Neben den erwähnten Tätigkeiten nutzten wir noch verschiedene andere Möglichkeiten, wie zum Beispiel eine Malarbeit oder ein Gruppenspiel, um über uns und unsere Mitmenschen mehr zu erfahren.

Am Schluss dieser vier intensiv erlebten Tage wussten wir alle, dass sich der Aufenthalt gelohnt hat. Wir haben Skepsis und Vorurteile abgebaut. Das gewonnene gegenseitige Vertrauen und die neu gelernten Kommunikationsmöglichkeiten ermöglichen uns einen besseren Zugang zu uns selber und zu den anderen. Als tief verbundene Gruppe und mit neuem Mut zur Bewältigung der Alltagskonflikte verliessen wir das lieb gewonnene Haus. Dankbar verabschiedeten wir uns von den erfahrenen Leitern Dorothea Rosin (Erwachsenenbildnerin und Hilfslehrerin am Seminar Marzili) und Hannes Bärtschi (Psychologe und Lehrer am Staatlichen Seminar Bern).

Daniel Himmelberger und Ruth Grütter

Kinderbibeln kritisch durchleuchtet

Unter dem Titel *«Neuere Kinderbibeln: Beschreibung – Kritik – Empfehlungen»* hat das Schweizerische Jugendbuch-Institut in Zürich in dritter, auf 40 Seiten erweiterter und stark veränderter Auflage die Ergebnisse eines seiner Arbeitskreise neu herausgegeben. Ein Team von Fachleuten aus verschiedenen Landesteilen der Schweiz und verschiedenen Kirchen unterzieht seit 10 Jahren die im Buchhandel geläufigsten und von kirchlichen oder pädagogischen Kreisen am meisten empfohlenen Kinderbibeln einer kritischen Prüfung. Das Augenmerk richtet sich dabei auf die Qualitäten, die eine gute (oder schlechte) Kinderbibel ausmachen: die Kindertümlichkeit in Sprache und Bild, die Textauswahl, die literarische Gestaltung, den theologischen Gehalt und den künstlerischen Gesamteindruck von Illustration und Text.

Für den Text dieser für Erzieher wie Bibliothekare und Buchhändler hilfreichen Broschüre zeichnen Frau Dr. Regine Schindler-Hürlimann und Pfarrer Frank Jehle verantwortlich. Regine Schindler ist durch ihr Buch «Erziehung zur Hoffnung» und zahlreiche weitere Publikationen bekannt geworden. Frank Jehle unterrichtet am Lehrerseminar Sargans und am Kindergärtnerinnenseminar St. Gallen.

Die Broschüre *«Neuere Kinderbibeln»* kann bezogen werden beim *Schweizerischen Jugendbuch-Institut, Feldeggstrasse 32, 8008 Zürich.* (Preis: Fr. 2.– und Versandkosten.)

Société des enseignants du Jura bernois

Le Comité provisoire de la SEJB envisage la mise sur pied d'une commission «Education permanente» (point 9 de l'ordre du jour de l'Assemblée générale de la SEJB du 15 juin 1979). Il invite les membres de la SEJB à prendre connaissance des dispositions relatives à cette commission et à lui faire part de leurs remarques éventuelles.

Le secrétaire SEJB: *Yves Monnin*

Commission «Education permanente»

Préambule

La formation des enseignants n'est pas achevée une fois pour toutes, à l'obtention d'un diplôme, après la formation de base. Il est essentiel que, tout au long de sa carrière, l'enseignant se remette en question et perfectionne sans cesse sa formation aussi bien générale que pédagogique. La formation des maîtres est un processus continu comprenant la formation de base prolongée par toutes les formes de perfectionnement, comme le recyclage obligatoire, la formation continue, obligatoire ou volontaire, facultative et librement choisie, les congés de perfectionnement de longue durée, etc.

L'Education permanente est le moyen pour l'enseignant de se prendre en charge totalement et d'arriver à l'autonomie professionnelle, sociale, politique et éthique. C'est enfin le moyen, pour l'enseignant, d'accéder à la participation, attitude qu'il ne pourra transmettre que s'il l'a d'abord vécue lui-même.

I. Mandat

La Commission «Education permanente» (EP) de la SEJB a pour but de:

a) être un groupe de réflexion, auquel le CC SEJB se réfère pour tout ce qui concerne le perfectionnement;

b) être le lien entre l'ensemble des enseignants et les représentants SEJB à la Commission officielle de perfectionnement, à la Commission EP SPR, et le CC SEJB;

c) être le moteur de l'EP dans les sections, la promouvoir en toute occasion, motiver les collègues et les inciter à se prendre personnellement en charge;

d) être le porte-parole des enseignants et des sections pour faire passer l'EP dans les faits et veiller à la réalisation de leurs vœux;

e) être le porte-parole des enfants dans le processus EP opposé à l'acquisition «d'un savoir achevé»;

f) être l'organisateur éventuel de cours ou toute autre forme de perfectionnement, qui ne peuvent être réalisés autrement.

II. Structures

1. Définition

La Commission EP est une commission permanente de la SEJB, selon l'article 4, lit. 5 des statuts.

2. Constitution

Elle est constituée de:

- deux représentants de chaque section,
- un représentant des écoles normales,
- un représentant de la Fortbildungskommission (FBK) (commission correspondante de la partie alémanique du canton).

Les représentants de la Commission officielle du perfectionnement et de la Commission EP SPR en font partie d'office.

Il y a lieu de veiller à une représentation équitable de toutes les catégories d'enseignants.

Des experts ou spécialistes peuvent être convoqués selon les besoins et chaque catégorie d'enseignants peut faire appel à la commission et le cas échéant y déléguer un représentant.

Elle se constitue elle-même.

III. Liaisons

1. La liaison avec le CC SEJB est assurée par l'envoi des PV.
2. La commission peut en tout temps demander à être entendue par le CC.
3. Les représentants de notre commission à l'EP SPR et à la FBK SEB assurent la liaison avec ces commissions.
4. La commission présente un rapport d'activité à l'Assemblée des délégués.
5. Elle se réunit au moins quatre fois par an.

IV. Finances

Les frais de la la commission sont pris en charge par la SEJB selon le règlement relatif aux indemnités.

Au nom du CP/SEJB
Le secrétaire: *Yves Monnin*

Commission jurassienne pour la course d'orientation

Séance de travail du 21 avril 1979, à Malleray

Samedi 21 avril, à 17 heures à l'école secondaire de Malleray, M. Michel Meyer, chef de l'Office J + S de Saint-Imier, ouvre la séance annuelle de la Commission jurassienne pour la course d'orientation, en présence de ses membres au complet et de quelques invités, parmi lesquels M. Henri Girod, inspecteur d'éducation physique, et Jean-Claude Salomon, chef de l'Office J + S du Jura. Une minute de silence est observée à la mémoire de J.-C. Badan, décédé accidentellement en montagne l'an dernier.

Deux alternatives

Il s'agit d'abord de décider si, à la suite de la création du nouveau canton du Jura, la commission restera en fonction et maintiendra son activité comme par le passé. En effet, deux alternatives se présentent:

a) La course jurassienne d'orientation 1979 est prise en charge par le nouveau canton qui en assume les frais et l'organisation, et la partie bernoise du Jura met sur pied sa propre course d'orientation sous une appellation particulière. Dans ce cas, la commission est dissoute et la séance levée immédiatement.

b) La commission est maintenue dans sa forme actuelle et la course jurassienne d'orientation est organisée en alternance, une année dans le nouveau canton, une année dans le Jura bernois.

Cette dernière solution prévaut et est acceptée à l'unanimité. Elle sera appliquée durant deux ans au moins, à titre d'essai.

Activités 1978 et 1979

M. Meyer s'attache ensuite à résumer brièvement les réalisations de l'an dernier. Il avait été prévu d'organiser, certains dimanches matins, dans toutes les régions du Jura, des entraînements libres sur deux parcours, l'un facile, l'autre de difficulté moyenne. Cinq de ces courses ont pu se dérouler de mai à août. Si la partcipation était plutôt faible (de 16 à 45 coureurs), du moins les «mordus» de la CO avaient-ils l'occasion de parfaire leur forme d'une manière agréable et plaisante. C'est pourquoi la commission décide de renouveler l'expérience et de maintenir ces courses pour 1979. Elle fixe les dates suivantes:

27 mai 1979: Ajoie. Organisateur: J.-L. Moirandat

17 juin 1979: Crémines. Organisateur: O. Bärtschi

26 août 1979: Franches-Montagnes. Organisateur: R. Baume

12 août 1979: Vallée de Delémont: Organisateur: J.-J. Zuber

2 septembre 1979: Région de Béroie. Organisateurs: M. Meyer et L. Bühler

Les courses ouvertes auront lieu aux dates suivantes:

18 août 1979: Crémines. Organisateur: SFG Crémines

15 septembre 1979: 17e course jurassienne d'orientation. Région Mont-de-Cœuve. Organisateur: J.-L. Moirandat

20 octobre 1979: Le Noirmont. Organisateur: SFG Le Noirmont

10 novembre 1979: Asuel. Organisateur: GS Asuel

La 17e course jurassienne d'orientation

Elle se déroulera donc le 15 septembre 1979, en Ajoie, dans la région du Mont-de-Cœuve. Le responsable principal de son organisation sera M. J.-L. Moirandat, secondé par la section Jura du Club alpin suisse. L'administration sera assumée par l'Office J + S du canton du Jura, que dirige M. J.-C. Salomon.

La 16e course jurassienne d'orientation

M. Lucien Bühler, responsable de la pose des postes, présente un rapport détaillé de cette course qui s'est déroulée le 16 septembre de l'an dernier, dans le cadre des manifestations marquant le 800e anniversaire de Tramelan. Plus de 120 coureurs y prirent part dans les diverses catégories et sur divers parcours adaptés, de difficultés variables.

Ce fut un succès et M. Meyer remercie chaleureusement M. Bühler et ses collaborateurs. Sur le plan de la participation à cette course jurassienne et aux entraînements libres du dimanche matin, il relève cependant l'absence, ces dernières années, de représentants de nos écoles normales. Nos futurs pédagogues sont-ils à bout de souffle, ont-ils perdu l'amour de la nature ou sont-ils «mal orientés»?

Désignation d'un membre de la commission

En remplacement de M. J.-C. Badan, décédé accidentellement, la SFG Crémines a délégué M. Otto Bärtschi qui est admis avec applaudissements au sein de la commission.

Divers

Des courses pour écoliers seront fixées par l'Inspectorat de l'éducation physique, d'entente avec les experts aux examens d'aptitudes physiques de fin de scolarité. M. Meyer rappelle que les directives J + S stipulent que «l'examen d'aptitudes physiques de fin de scolarité ne peut plus être combiné avec un examen de performance». Cela oblige les écoles à organiser leurs courses CO en dehors des heures d'enseignement de la gymnastique, si elles désirent toucher la subvention.

Enfin M. Meyer distribue encore quelques boussoles et certificats d'assiduité, que les responsables régionaux devront remettre aux élèves de 8e et 9e années scolaires ayant participé à cinq courses ouvertes au moins durant l'année écoulée. Ces prix sont paraît-il très appréciés des jeunes filles et jeunes gens qui les reçoivent.

Il reste simplement à souhaiter que la solution choisie au début de la séance s'avère la plus judicieuse et que la Commission jurassienne pour la course d'orientation puisse continuer ses activités et contribuer au développement du sport qu'elle défend avec compétence et pour lequel ses membres œuvrent avec dévouement et succès depuis des années. *R. M.*

Redaktion: Hans Adam, Olivenweg 8, 3018 Bern/Postfach, Telefon 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, Telefon 031 22 34 16, Postcheck 30-107 Bern.
Redaktor der «Schulpraxis»: H.-R. Egli, 3074 Muri bei Bern, Breichtenstrasse 13, Telefon 031 52 16 14.
Druck: Eicher & Co., Postfach 1342, 3001 Bern.

Rédaction pour la partie française: Yves Monnin, secrétaire adjoint SEB, Brunngasse 16, 3011 Berne, téléphone 031 22 34 16.
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