Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 75 (1988)
Heft: 12: Krisen im Lehrerberuf

Artikel: Hans Glinz : 75
Autor: Sieber, Peter / Glinz, Hans
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-536305

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

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

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

Download PDF: 09.01.2026

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

Hans Glinz – 75

Interview: Peter Sieber

Am 1. Dezember konnte Hans Glinz seinen 75. Geburtstag feiern. Dieses Fest hat die Schweizer Schule zum Anlass genommen für ein längeres Gespräch mit dem Ehepaar Elly und Hans Glinz. Die Schweizer Schule möchte in dieser Form dem Jubilar und seiner Lebens- und Arbeitspartnerin gratulieren; ebenso soll aber auch ein Einblick gewährt werden in ein Leben, das sich anhand von Sprachfragen so stark in den Dienst von Schule und Wissenschaft gestellt hat.

Schweizer Schule: Lieber Herr Glinz, Sie sind eben 75-jährig geworden und können auf eine sehr lange und intensive Zeit als Beobachter und Mitgestalter der Sprachlandschaft, nicht nur in der Schweiz, zurückblikken. Welches sind für Sie wichtige Veränderungen im Umgang mit Sprache innerhalb und ausserhalb der Schule, die Sie in dieser langen Zeit beobachten konnten?

Hans Glinz: Ich sehe gar keine so grossen Veränderungen, und vor allem sehe ich nicht den ‹Sprachzerfall,› den manche Kritiker an die Wand zu malen lieben. Es gab seit je gute und schlechte Schreiber und Sprecher, und es gab immer solche, die sich über ‹Sprachfehler› aufgeregt haben – über tatsächliche oder nur vermeintliche Fehler, und natürlich immer nur die Fehler der andern, nie die eigenen.

Im *Bestand* der Sprache hat sich nach meinen Beobachtungen viel weniger geändert, als manche Kollegen es glauben. Natürlich gibt es einzelne Wörter, deren Aufkommen ich mit Schmunzeln verfolgt habe, z.B. ‹frustriert› (nach meiner Erinnerung in den 60er Jahren) oder ‹hinterfragen› (vor allem in den 70er Jahren). Aber solche neu aufgekommenen Wörter machen im Gesamt der Sprache (in den wohl 100 000 oder mehr verschiedenen Wörtern und Wortbedeutungen) einen ganz kleinen Bruchteil aus. Viel wichtiger scheinen mir die Veränderungen in der Behandlungsweise der Sprache in der *Wissenschaft* und oft auch in der Schule.

Die Betrachtung der heutigen Sprache und das Aufweisen des Sprachsystems aus dieser heutigen Sprache heraus hat den gebührenden Stellenwert für alle Wissenschaften bekommen. Das war vor mehr als 50 Jahren, als ich anfing, noch ganz anders. Da galt Sprachgeschichte als der einzige einer wissenschaftlichen Behandlung würdige Bereich, Mundartforschung wurde rein historisch betrieben, Gegenwartsmundart wurde meistens als Verfall gesehen. Und wenn man als Lehrer irgendwo Zweifel hatte, wie ein Wort zu gebrauchen sei, dann kamen die Germanisten und sagten: ‹Das kommt doch von da und da, also heisst es das und das.› Das hat sich grundlegend geändert.

Ein weiteres – und da bin ich selbst auch stark beteiligt gewesen – betrifft die grammatischen Grundbegriffe, die man damals in aller Naivität für so klar hielt wie das Einmaleins. Sie sind in ihrer Problematik erkannt worden und sind noch heute ein zentrales Forschungsthema. Ein besonders klares Beispiel: In der Lehre von den Satzgliedern hatte vor 50 Jahren ein Germanist in seiner Abschlussprüfung keine feineren Begriffe zur Verfügung als er sie im 5. und 6. Schuljahr gelernt hatte. Das ist heute doch ganz anders geworden.

Zeitweise gab es allerdings ein sehr starkes Streben nach einer Sprachwissenschaft, die ihre Ergebnisse deduzieren sollte aus allgemeinen Regeln, so z.B. Chomsky und die ganze generative Grammatik. Heute scheint mir, dass die Sache wieder in ein gesunderes

Geleise kommt, dass die Vielfalt der Sprache wieder anerkannt wird: die Tatsache, dass jedes Wort mit einer Menge von anderen Wörtern vernetzt ist, dass es keine scharfen Grenzen gibt und dass man mit sprachwissenschaftlichem Formalismus – wie immer er auch geartet sein mag – nicht durchkommt.

Schweizer Schule: Was hat sich im Sprachunterricht der Schulen verändert?

Elly Glinz: Wenn man nach der Entwicklung der Lese- und Sprachbücher urteilt, so hat sich in den vergangenen 50 Jahren sehr viel verändert. Wenn man aber vom einzelnen Lehrer ausgeht, so ergibt sich ein ziemlich anderes Bild – einmal ganz abgesehen davon, dass es zu jeder Zeit sogenannte ‹gute› und sogenannte ‹schlechte› Lehrer gegeben hat, was immer man darunter verstehen mag.

Wir haben schon vor 40 Jahren sehr viele Lehrer so an der Arbeit gesehen, wie es heute als modern gilt. So ist z.B. projektorientierter Unterricht keine Erfindung der Siebzigerjahre. Ich habe ihn schon in meiner eigenen Primarschulzeit erlebt und später als junge Lehrerin bei Kolleginnen und Kollegen gesehen und natürlich auch selber praktiziert.

Auch den ‹schülerzentrierten› Unterricht hat es schon damals gegeben, nicht nur bei so herausragenden Lehrerpersönlichkeiten wie etwa Alice Hugelshofer in Zürich oder Hans Muggli in Uster oder Verena Blaser in Biel.

Auch waren der ‹echte Schreibanlass› und ‹kommunikatives Verhalten› sehr vielen Lehrern durchaus vertraut, aber es gab noch keine Termini dafür – und man ging im allgemeinen auch viel weniger bewusst mit diesen Begriffen um.

Schweizer Schule: Heute kommen Lehrerstudenten an den Seminarien mit diesen Konzepten in Kontakt. War das damals auch schon der Fall oder haben sich lediglich einzelne erfahrene Lehrer selbst in diese Richtungen weitergebildet?

Elly Glinz: Wenn ich meine eigene Ausbildung bei Robert Honegger betrachte, so wurden wir Seminaristen für das *Handwerk* ‹Schule halten› sehr gut befähigt. Wir lernten, wie man eine Lektion sorgfältig aufbaut, wie ein Tafelbild auszusehen hat und wie man Hefte korrigiert. Honegger verstand es auch, *Interesse* an didaktischen Fragen zu wecken. In der Praxis kam ich dann mit dieser soliden Grundausbildung schnell so gut zurecht, dass ich frei war für eigene Entwicklungen und vor allem für die Beobachtung der Kinder und für die Frage: Wie lernen sie eigentlich, und warum lernen sie überhaupt? Diese Frage führte dann fast zwangsläufig zu schülerzentriertem Unterricht. Ich kam also weitgehend von der Unterrichts*praxis* zu möglichen Lerntheorien und zum Lesen von entsprechender Fachliteratur. Ich glaube, es ging damals vielen jungen Lehrern ähnlich wie mir.

Hans Glinz: Meine Ausbildung lag noch 9 Jahre früher, Herbst 1932, und da war ja noch die gesamte Reformpädagogik deutschen Stils aus den Zehner- und Zwanzigerjahren prägend, wo solche Gedanken immer drin waren. Ich erinnere mich noch an eine Schulstunde mit Lotte Müller, der bekannten Schülerin Hugo Gaudigs, über ‹Die Hand›, also die Wörter und Redensarten mit ‹Hand›. Es war frappant, was Lotte Müller alles aus den Schülern herausholte. Und trotzdem war ich mit meinen noch nicht 20 Jahren am Schluss nicht zufrieden, weil mir die Sache zu wenig zentral schien. Es war mir – aus Gründen, die ich erst viel später klar sehen und formulieren konnte – irgendwie sprachtheoretisch nicht im richtigen Verhältnis.

Aber grundsätzlich hat es eigentlich wenig wirkliche Neuerungen in der Methodik und im Schule-Halten gegeben, man hat eher Dinge, die eine Zeitlang untergegangen waren, wieder neu entdeckt.

Elly Glinz: Ich möchte dazu eine Beobachtung nachtragen, die mir typisch scheint. In einem Fortbildungskurs, wo intensiv über neue Schulformen diskutiert wurde, sagte mir eine ältere Kollegin: «Neues gelernt habe ich eigentlich nicht, aber ich sehe jetzt klarer, warum ich so gearbeitet habe und nicht

anders, und es macht mich glücklich, dass das, was ich seit mehr als zwanzig Jahren in der Schule mache, immer noch ‹in› ist.»

Vielleicht kann man ganz allgemein sagen – immer von vielen Ausnahmen abgesehen –, dass heute bewusster unterrichtet wird; die Lehrer sind informierter und setzen sich mit neuen Lehrstoffen, Lehrmethoden und Lehrmitteln kritischer auseinander – auch selbstbewusster. Da hat sicher die Lehrerfortbildung, die sich ja in den letzten Jahrzehnten enorm entwickelt hat, stark gewirkt, nach meiner Meinung sogar stärker als die Erstausbildung, die ja auch nicht stehengeblieben ist.

Und natürlich haben sich auch durch die Massenmedien die Bedingungen im muttersprachlichen Unterricht verändert. Und da ist etwas Merkwürdiges passiert: Die Kinder finden – vom vermehrten Hören her – den Zugang zum gesprochenen Hochdeutsch leichter als früher, aber der *Umgang* damit ist schwieriger geworden...

Schweizer Schule: ...weil auch die Ansprüche gestiegen sind...

Elly Glinz: Ja, Das Hochdeutsch, welches die Kinder spielerisch und ganz selbstverständlich über die Massenmedien aufnehmen – vor allem über das Fernsehen – ist den Lehrern oft gar nicht willkommen, weil es sich meistens um eine Art Umgangshochdeutsch handelt, das die Kinder dann für *das* Hochdeutsch halten und unbekümmert in ihren mündlichen und schriftlichen Texten verwenden.

Im heutigen Sprachunterricht müssen die Kinder lernen, neben der Mundart mit *verschiedenen* Ausprägungen von Hochdeutsch umzugehen, und sie sollen das situations- und partnerbezogen tun, d.h. sie sollen zur richtigen Zeit und am richtigen Ort die angemessene Sprachform verwenden.

Die Begriffe Mündlichkeit und Schriftlichkeit als verschiedene Möglichkeiten der Sprachverwendung sind heute noch wichtiger als früher. Da hat zum Teil auch die moderne Sprachwissenschaft in die Schulen hineingewirkt.

Früher war das einfacher: Lese- und Sprachbücher, Jugendliteratur, in den oberen Klassen der Literaturunterricht und auf allen Stufen der Lehrer mit seinem persönlichen Sprachgebrauch und Sprachideal setzten die Massstäbe für ‹gutes Deutsch› womit nicht gesagt ist, dass das ideal war.

Schweizer Schule: Hans Glinz, Sie werden in der Deutschschweiz, zumindest sicher in Lehrerkreisen, vor allem als Sprachbuchautor wahrgenommen. Dabei kommt für viele nicht in den Blick, dass Sie gleichzeitig auf eine sehr bedeutende Karriere als Sprachwissenschafter zurückblicken können. Wie leben Sie mit diesen ‹zwei Identitäten›?

Hans Glinz: Ich wurde auch in der Schweiz von Anfang an, seit meiner Habilitation 1949, sowohl als Wissenschafter wie als Didaktiker ernstgenommen – auch wenn wohl manche mich als sehr unbequem betrachteten. Und ich habe meine Deutschland-Karriere nicht nur als Wissenschafter, sondern auch als Sprachbuch-Mitarbeiter angefangen, Herbst 1954 beim ‹deutschen Sprachspiegel›. Und 1957 wurde ich Professor für Deutsch und Didaktik des Deutschen an der Pädagogischen Hochschule Kettwig (Ruhr). 1965 erhielt ich dann den Lehrstuhl für deutsche Philologie an der Philosophischen Fakultät der RWTH Aachen. Die Anerkennung als Wissenschafter wie als Sprachbuchpraktiker lief also durchaus parallel – auch der Widerstand gegen meine Forderungen in beidem.

Schweizer Schule: Es geht hier eigentlich weniger um die Anerkennung als vielmehr um die Wahrnehmung...

Hans Glinz: Vielleicht werde ich von der heutigen jüngeren Lehrergeneration wirklich vor allem als Sprachbuchautor wahrgenommen, obwohl – und das ist ein Kuriosum – es immer wieder Leute gibt, die ganz erstaunt sind, dass ich Schweizerdeutsch kann, und sagen: «Jetz hämmir gmeint, Si siged en Tüütsche.»

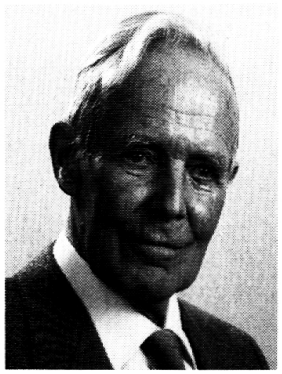
Und natürlich hat der Durchbruch meiner theoretischen Arbeiten mit den Grammatiken von Erben (1958), den Duden-Grammatiken von 1959 an auch meine Anerkennung in der Schweiz nicht unwesentlich gefördert – dazu kam dann ja auch der Konrad-Duden-Preis, 1962, ein Jahr nach Leo Weisgerber als erstem Preisträger.

Es waren also überhaupt nie zwei Identitäten, aber ich verstehe, dass das von aussen so aussehen kann – und es hat vielleicht auch für manchen Kollegen von der Universität früher so ausgesehen.

Und jetzt muss ich noch etwas los werden: zum Plural ‹Sprachbuchautoren›. Wenn ein Mann und eine Frau so etwas gemeinsam machen, und wenn der Mann Professor ist, so wirkt sich bei der Einschätzung durch die Öffentlichkeit immer sofort ein Klischee aus: ‹Mann als der Anreger, der Theoretiker und Planer – Frau als die Helfende, die Mütterliche, die Ausführende, diejenige, welche die nötige Verbindung zu Praxis und Alltag herstellt›. Dieses Klischee sitzt sehr tief, es hat immer wieder dazu geführt, dass etwa in der Sprachbuchentwicklung, aber auch in meiner wissenschaftlichen Entwicklung der Anteil meiner Frau unterschätzt oder überhaupt nicht wahrgenommen worden ist. Ich muss daher immer wieder betonen: wir waren beide in gleicher Weise ‹Theoretiker› und ‹Praktiker›. Ich tue mir etwas darauf zugute, dass ich in meiner 20jährigen Sekundarlehrerzeit x Dinge probiert und dabei x Fehler gemacht habe, so dass ich heute kaum einen Behandlungsfehler in der Schule sehen kann, ohne dass ich versucht bin, dem Lehrer auf die Schulter zu klopfen und zu sagen: «Weisch, das han ich au gmacht, und das chunnt denn eso use.»

Elly Glinz, geb. Schumacher (1922), Primar- und Sekundarschule in Zürich-Wiedikon, 1938–42 Seminar Töchterschule Zürich. Unterrichtete auf allen Stufen der Primar- und Sekundarschule, meistens an mehrklassigen Abteilungen, auch an Sonderklassen. Während der Tätigkeit von Hans Glinz in Kettwig Demonstrationsstunden für die Lehrerstudenten und Betreuung im Stadt- und Landschulpraktikum. Befasste sich, angeregt durch Beobachtungen an den Schülern und an den eigenen Kindern, intensiv mit Lernvorgängen und deren Voraussetzungen. Ab 1969 Arbeit am Schweizer Sprachbuch. Leitete in Aachen, Essen und anderswo viele Fortbildungsseminare für Kindergärtnerinnen und gab sehr viele Lehrer-Fortbildungskurse in der gesamten deutschsprachigen Schweiz.

Hans und Elly Glinz sind seit 1944 verheiratet; sie haben 3 Kinder (1945, 1947, 1952) und 7 Enkelkinder, an denen sie beide immer wieder neu lernen können, wie Kinder aufwachsen und lernen.



Hans Glinz (1913), Primar- und 2 Jahre Sekundarschule in Müllheim (TG), in lauter mehrklassigen Abteilungen; Gymnasium Frauenfeld, dann Zürich; nach der Matur 1932–33 Primarlehramtskurs Universität Zürich, dann Deutsch, Französisch und Geschichte Universität Zürich, Lausanne, Paris, zahlreiche Stellvertretungen an Primar- und Sekundarschulen. 1936–56 vollamtlich Sekundarlehrer, daneben ab 1942 Weiterstudium, 1946 Promotion, ab 1949 Privatdozent für Sprachtheorie, Zürich. 1954–70 Mitarbeit am Sprachbuch «Deutscher Sprachspiegel», Düsseldorf. 1956 Freistellung von der Schule durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft, 1957 Ruf an die Pädag. Akademie Kettwig (Ruhr), 1965 an die Technische Hochschule Aachen, für den Aufbau eines modernen Germanistikstudiums. Ab 1969 Arbeit am Schweizer Sprachbuch, viele Lehrer-Fortbildungskurse; 1979 Emeritierung in Aachen, Rückkehr in die Schweiz.

Meine Frau war von Anfang an eine leidenschaftliche Lehrerin und Didaktikerin und hat vor allem immer wieder gefragt: Wie lernen Kinder überhaupt? So war hier immer eine fruchtbare Wechselwirkung vorhanden.

Schweizer Schule: Sie haben selbst die sprachdidaktische Diskussion in der Deutschschweiz massgebend mitgeprägt, und Sie gehen in Ihren didaktischen Entwürfen sehr stark vom Lerner aus. Gibt es dafür Anknüpfungspunkte in unserer eigenen deutschschweizerischen Tradition? Wo haben Sie selbst wichtige Anregungen erhalten?

Elly Glinz: Da ist zuerst eine zentrale Kindheitserinnerung: Ich las schon als Primarschülerin ‹Lienhard und Gertrud› von Pestalozzi und kam lange Zeit von dem Buch nicht mehr los. Für meine Junglehrerzeit müsste ich Alice Hugelshofer nennen. Sie beeindruckte mich weniger durch ihre theoretischen Schriften als durch ihre Art, mit Kindern umzugehen. Natürlich hat mich auch die Legasthenieforschung beeinflusst, die schweizerische und die bundesdeutsche. Dagegen haben mich im Anschluss an die Publikationen von Bernstein die Begabungseuphorie und die Lernzielgläubigkeit in der Bundesrepublik oft mehr aufgeregt als angeregt, weil sie in ihrer Absolutheit den Kindern mehr schadeten als nützten. Zum Glück schwappte diese Welle nur sehr abgeschwächt in die Schweiz über.

Hans Glinz: Ja, die Deutschschweiz ist insofern ein grundsätzlich anderer Fall als die Bundesrepublik, als man hier viel pragmatischer ist. Es gab in der Schweiz kaum so grosse Didaktik-Entwürfe, die eine Zeitlang Mode waren. Es gab sie vielleicht an einzelnen Seminaren, etwa H.Roth in Rorschach, oder J.M.Bächtold am Oberseminar in Zürich...

Elly Glinz: ...vielleicht auch P.Scholl in Solothurn...

Schweizer Schule: Und O. von Greyerz von Bern aus...

Hans Glinz: Ja, wobei Greyerz vor allem ein grosser Anreger war. Aber insgesamt wurden alle diese Diskussionen viel eher in direkter praktischer Absicht geführt, in Jahrbüchern der Konferenzen, in Lehrerzeitungen, in kleineren Veranstaltungen, und sie führten viel weniger zu so grossen theoretischen Entwürfen.

Elly Glinz: Im allgemeinen wird wohl heute von den Lehrern mehr Fachliteratur gelesen als früher. Das Angebot ist auch grösser, und die Lehrerfortbildung regt manches an. Manche kamen früher auch mit dem harmlosen Glauben aus dem Seminar, den Rucksack für ihre Lehrerzeit nun gepackt zu haben. Sie liefen nicht selten einfach auf dem Gleis weiter, auf das sie ein Methodiklehrer einmal gesetzt hatte.

Schweizer Schule: Die wohl wichtigste Frucht Ihrer Bemühungen um eine Weiterentwicklung des Sprachunterrichts in der deutschen Schweiz ist das ‹Schweizer Sprachbuch› für den Sprachunterricht von der 2. bis zur 9. Klasse. Auch lange Jahre nach seiner Einführung – die ersten Bände erschienen 1972 – wird das ‹Schweizer Sprachbuch› immer noch kontrovers diskutiert – wie andere moderne Sprachbücher auch. Wie reagieren Sie darauf, wenn immer wieder gleiche Argumente, gleiche Kritiken geäussert werden?

Hans Glinz: Ja, es kommt z.B. oft der Vorwurf, dass zu viel Grammatik in den Büchern drin sei. Dabei ist es in Wirklichkeit weniger, als die meisten Kritiker in ihrer eigenen Schulzeit gehabt haben, jedenfalls, wenn sie vor Anfang der 60er Jahre zur Schule gingen. Aber: Es ist anders. Die Gewichte sind anders verteilt, z.B. wird das Subjekt schon im 4. Schuljahr angeboten, weil es für das Verstehen und für den Übergang zu den Fremdsprachen eine so wichtige Hilfe bietet, oder der Konjunktiv II für nur Gedachtes schon im 6. Schuljahr. Das widerspricht dem, was die Lehrer im Hinterkopf als stufengemäss haben.

Schweizer Schule: Und das sind ja oft sehr fest verankerte Konzepte.

Hans Glinz: Die sind nirgendwo kodifiziert, sind aber ganz festgefügt. So, wenn man z.B. sagt: ‹Der Schuhmacher gehört ins 2. Schuljahr›, und ‹Die Uhr gehört...› – solche Dinge.

Dazu kommt etwas Weiteres: Der ganze Grammatikteil ist ausgeführt, als Maximalangebot. Alle andern Teile – Lesen, Schreiben, Sprechen und Handeln, Sprache in andern Unterrichtsfächern – sind exemplarisch. Man müsste also, wenn man die Bücher beurteilt, jeden andern Teil mit 3 oder 4 multiplizieren, und dann bekäme man die Relationen.

Und: Die Grammatik ist ehrlich, sie ist offen. Der Schüler sieht, dass er da gar nie fertig wird. Hinter jeder beantworteten Frage stehen wieder neue. Es gibt grammatische Fragen, wo man sagen kann: Antwort A ist richtig, Antwort B ist falsch. Es gibt aber auch solche – genau wie in der Mathematik –, die nicht eindeutig zu beantworten sind. Und diese offenen Zonen von den festen zu unterscheiden, das ist für die Lehrer oft nicht einfach. Manche hätten gern alles schön fixiert. Auf jede Frage eine und nur eine Antwort, Deckel drauf und fertig...

Auch wird den Büchern manchmal der Vorwurf gemacht, sie seien zu kopflastig. Wir haben uns oft gefragt, woher dieser Vorwurf kommt – vielleicht davon, dass die Bücher die Schüler zum Nachdenken anregen, und zwar zu selbständigem Nachdenken? Bei solchem Nachdenken kann man stutzig werden, in die Irre gehen, Fragen stellen – auch unangenehme Fragen; dazu kann solches Nachdenken bei jedem Schüler wieder etwas anders verlaufen, es hält sich nicht an traditionelle Schul-Geleise. Und nun erhebt sich für den Lehrer der Anspruch, diesem Nachdenken seiner Schüler zu folgen, es zu begleiten, es ernst zu nehmen, sich darauf einzulassen – auch und gerade auf die einzelnen Verstehens-Akte und auf die Gefühle, die letztlich dahinterstehen. Das ist ein hoher Anspruch; es ist viel anspruchsvoller, als wenn man eine wohlpräparierte Lektion glatt ablaufen lassen kann. Aber ist es nicht der Grundanspruch, den man gegenüber jedem Lehrer erheben muss? Der Anspruch auf Offenheit gegenüber den Schülern, auf geistiges Mitgehen, nicht einfach diktieren und auch nicht raffiniert so gängeln, dass alles störungsfrei läuft?

Schliesslich steckt vielleicht sogar ein anderes Menschenbild dahinter. Es gibt tiefverwurzelte Klischees, dass das Denken ein Feind des Fühlens sei, dass ‹Kopf› und ‹Herz› radikale Gegensätze seien. Das sehen wir überhaupt nicht so. Für uns gehört es zum Menschen, dass er immer wieder nachdenkt, dass er Zusammenhänge verstehen will, dass er gerade auch seine eigenen Gefühle verstehen will; Gefühle haben und darüber nachdenken gehört für uns zusammen. Das eine kann immer das andere anregen, ja herausfordern. Und Kinder möchten nachdenken, sie möchten ernstgenommen werden, sie schätzen Ehrlichkeit – und keine pädagogische Verwedelung, keine didaktischen Gags...

Schweizer Schule: Eine letzte Frage an Sie beide: Sie haben sich über Jahrzehnte hinweg mit Sprache beschäftigt, im Unterricht wie in den Wissenschaften. Welche Triebfedern haben Sie so lange an diesen Fragen gehalten, so dass Sie sich auch jetzt noch aktiv damit weiterbeschäftigen?

Elly Glinz: Das kann man ganz kurz sagen. Meine Motivation – auch für Kurse und die ganze Arbeit – ist immer wieder Folgendes: Wenn ich nur einem einzigen Kind durch meine Arbeit dazu verhelfen kann, dass es seiner Art gemäss Sprachunterricht bekommt, dann hat sich für mich die Arbeit schon gelohnt. Es ist immer wieder der Umgang mit den Kindern, der neue Antriebe gibt, auch jetzt noch an diesen Fragen zu arbeiten.

Hans Glinz: Und für mich ist es natürlich die immer noch ungebremste wissenschaftliche Neugier. Das fing an nach der Matur, wo ich am liebsten Philosophie und Medizin studiert hätte. Das ging nicht, und so wurde ich Lehrer, und zwar nicht Philosophielehrer an einem Gymnasium, sondern Lehrer an Sekun-

darschulen, wo ich mit Kindern aller Volksschichten zu tun hatte. Und die wissenschaftliche Neugier führte mich dann schnell genug auch in die akademische Karriere, zur Privatdozentur für Theorie der Sprache an der Uni Zürich und dann zu den Lehrstühlen in Kettwig und Aachen. Und nun arbeite ich seit Jahren an einer vergleichenden Grammatik für Deutsch, Französisch, Englisch und Lateinisch. Das fasziniert mich jeden Tag neu. Diese vier Sprachen sind für so viele Schüler und Lehrer in der Schweiz wichtig, und Sprache ist insgesamt so eng verknüpft mit dem Menschsein, mit dem Denken und Fühlen, mit allem, dass ich wahrscheinlich, so lange ich überhaupt denken und schreiben kann, an solchen Arbeiten sitzen werde.

Schweizer Schule: Besten Dank für dieses Gespräch! Wir möchten den Dank verbinden mit einer herzlichen Gratulation zu Ihrem 75. Geburtstag, Hans Glinz, und gleichzeitig mit dem Wunsch an Sie beide, dass nebst der Beschäftigung mit Sprache auch vermehrt Zeit bleibe für die Ruhe und den Genuss dessen, was Sie alles erarbeitet haben.

Interview: Peter Sieber

Universelles Digitalmesssystem mit Grossanzeige

Ideal für Demonstrationszwecke im naturwissenschaftlichen Unterricht

1000-fach bewährt!

Verlangen Sie bitte kostenlos Unterlagen bei:

Steinegger & Co.
Rosenbergstrasse 23
8200 Schaffhausen
Telefon 053 25 58 90

Schulgemeinde Frutigen und Adelboden

Wir suchen

Logopädin/Logopäden

Pensum: Voll- oder Teilzeitpensum

Arbeitsort: Region Frutigen

Stellenantritt: nach Vereinbarung

Besoldung: nach kantonaler Besoldungsordnung

Arbeit: vielseitig/selbständig

Auskunft/Bewerbungen:
Jean Wenger, Zelgmatte, 3714 Frutigen, Tel. G 033-71 23 58, P 71 23 70

Davos

Pulverschnee gut!

Noch ist es nicht soweit, doch freuen wir uns schon heute auf unsere Wintergäste. Unsere **Gruppenunterkunft** (Zwei- bis Sechsbettzimmer) – in nächster Nähe zu Bergbahnen, Langlaufloipen, Tenniscenter, Bus- und Bahnstation und dennoch sehr ruhig gelegen – ist **ab 20. Dez. offen.** Übernachtungspreise ab Fr. 16.–p.P./Nacht.

Branger AG, 7270 Davos-Platz, Telefon 083-3 56 47.