

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 122 (1977)
Heft: 34: Schulpraxis : B.U.C.H.

Sonderheft: Schulpraxis : B.U.C.H.

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: 26.12.2025

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

**Schweizerische
Lehrerzeitung**

Organ des Schweizerischen Lehrervereins

34

25. August 1977

Schulpraxis

Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins

B.U.C.H.

Inhalt

Artur Gloor / Zeno Zürcher:

B. U. C. H.

Einführung in die Lesewelt

Detailliertes Verzeichnis der Texte und Kästchen auf Seite 106

Adressen der Autoren:

Artur Gloor, Brunngasse 50, 3011 Bern

Zeno Zürcher, Pappelweg 24, 3084 Wabern/Bern

Zur Zeit: Højbjerggårdsvej 38, DK - 2840 Holte

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Preis	Titel
	Sonderdruck		2.—	Die Eidgenossen, 1291–1516, Quellen
1	April	63	2.—	Zum 60. Geburtstag von Otto Friedrich Bollnow
3	Juni	63	1.50	Im Tierpark – Tierzeichnen nach Natur
4/5	Juli/Aug.	63	2.—	Otto von Greyerz und die Schule
6/7/8	Sept.–Nov.	63	4.—	Das Atom – Aufgabe unserer Zeit
9/10	Dez./Jan.	63/64	4.—	Island
9	Dezember	64	3.—	Mittelalterliche Burgen, Ruinen und Burgplätze
10/11	Jan./Febr.	65	3.—	Studienwoche im Wallis
1/2	April	65	3.—	Expo 1964 1. Heft
3	Juni	65	2.—	Expo 1964 2. Heft
4	Juli	65	1.50	Probleme und Hilfsmittel im Religionsunterricht
5	August	65	2.—	Italienischunterricht
8/9	Nov./Dez.	65	2.—	Moderne Sprache im Deutschunterricht, Schule und Schundliteratur – Beiträge Rechtschreibung
1/2	Jan./Febr.	66	3.—	Erziehung und Sprache
4/5	April/Mai	66	3.—	Tierzeichnen nach Natur, Modellieren usw.
7/8	Juli/Aug.	66	3.—	Franziskus von Assisi
9	September	66	1.—	Lesebogen
			1.50	Zur Methodik der pythagoreischen Satzgruppe – Mathematische Scherzfragen
10/11	Okt./Nov.	66	2.—	Eislauf – Eishockey
12	Dezember	66	3.—	Zu M. Wagenscheins päd. Denken, Übungen zum Kartenverständnis
1/2	Jan./Febr.	67	3.—	Photoapparat und Auge
			1.—	Lesebogen
3/4	März/April	67	3.—	Beiträge zum Technischen Zeichnen
7	Juli	67	2.—	Bibliotheken, Archive, Dokumentation
8	August	67	1.50	Der Flachs
11/12	Nov./Dez.	67	4.—	Sprachunterricht
1	Januar	68	2.—	Schultheater
4/5	April/Mai	68	3.—	Schulschwimmen heute
8/9/10	Aug.–Okt.	68	4.—	Bernische Klöster II (Bernische Klöster I, 4/5, 1958 vergriffen)
11/12	Nov./Dez.	68	3.—	Simon Gfeller
1	Januar	69	3.—	Drei Spiele für die Unterstufe
2	Februar	69	2.—	Mathematik und Physik an der Mittelschule
4/5	April/Mai	69	2.—	Landschulwoche im Tessin
6/7	Juni/Juli	69	2.—	Zur Erneuerung des Rechenunterrichtes
8	August	69	1.50	Mahatma Gandhi
9	September	69	3.—	Zum Grammatikunterricht
10/11/12	Okt.–Dez.	69	4.—	Geschichtliche Heimatkunde im 3. Schuljahr

Zu diesem Heft

Einführung in die Lesewelt? Wäre nicht nötiger: Einführung in die Fernsprech-, Rundfunk-, Fernsehwelt? Von diesen «Welten» aus wird von vielen Vielwissern «eine irreversible Veränderung des Kommunikationsverhaltens» vorausgesagt oder bereits diagnostiziert. Wie nimmt sich daneben unser erster Untertitel aus: «Wir leben in einer Lesewelt»? Was heisst es schon, wenn eine moderne Schulhausbibliothek das literarische Spektrum von Globi bis Goethe abdeckt? Also auch zu zeigen vermag, wie sich die Sterne im Sumpf spiegeln? Und was bedeutet es schon, wenn Neureiche Goethe am Laufmeter kaufen, beileibe nicht, um ihn zu lesen, sondern ganz einfach nach Massgabe des protzigen Büchergestells? Oder gar Buchrücken-Attrappen mit Schnaps-schränken dahinter – es soll gegenwärtig unter der Bevölkerung der Bundesrepublik 37% scharfe Trinker geben. Aber auch bei uns drängt sich die Frage auf, wieviel Prozent ernst zu nehmende Leser es gebe. Von den nachweisbar Bücherlosen ganz zu schweigen. Der sekundäre Analphabetismus scheint eine Zeitercheinung zu sein. Von hier aus also doch nötig: Einführung in die Lesewelt.

Wir sind nicht allein mit dieser Ansicht. «Lesekultur als Lernziel?» – so lautete die Titelfrage des Frühjahrssymposiums eines namhaften deutschen Verlages. Referate und Diskussionen unter Literaturdidaktikern, Publizisten, Verlegern und Buchhändlern förderten unter andern folgende Fragen zu Tage:

Warum gelingt es den Deutschlehrern nicht, die Lust am Lesen zu erwecken und wachzuhalten?

Müssen sie zufrieden sein, allenfalls vorhandene Lesewilligkeit zum mindesten nicht zu zerstören?

Ist das Lesen *müssen* in der Schule mit-schuldig, dass viele Erwachsene Leseverweigerer sind und lesen nie als *Dürfen*, als Freude empfinden?

Der Teufelskreis, dass nur lesende Eltern lesende Kinder heranbilden können, müsste durchbrochen werden – aber wie?

Genügt es, wenn junge Lehrer an Elternabenden zeigen, wie man mit Texten umgehen kann?

Fortsetzung 3. Umschlagsseite

Artur Gloor/Zeno Zürcher:

B. U. C. H.

Einführung in die Lesewelt

Anlernmaschine B. U. C. H. – eine revolutionierende Neuheit

Aus Göteborgs Universitets Meddelanden

Nach Malmö Stads Biblioteks NYtt, Nr. 363, 1974–01–07 (S. 9)

Übersetzt von Barbro Scherrer-Bylund

Im Zusammenhang mit der englischen Bibliothekswoche präsentierte die Zeitung «Punch» eine neue Anlern-Maschine mit beachtenswerten Eigenschaften.

Man könnte sie ungefähr «Buchstabenmässig organisiertes Wissen» nennen; in der Fachsprache heisst sie B. U. C. H.

B. U. C. H. hat keine Kabel oder elektrisches Zubehör und braucht nicht an das Stromnetz angeschlossen zu werden. Es hat auch keine mechanischen Teile, die ersetzt oder repariert werden müssen. Ein jeder kann B. U. C. H. verwenden, auch Kinder, und es weist eine handliche Grösse auf. Es kann überall in sitzender Stellung manipuliert werden.

B. U. C. H. ist aus einer Anzahl Papierbogen aufgebaut, die sich auf mehrere Hundert belaufen können, wenn B. U. C. H. ein längeres Wissens-Programm enthält. Jeder Bogen ist numeriert, so dass er in die richtige Folge kommt. Um die Anwendung zu erleichtern, werden die Bogen von einer besonderen Schliess-Anordnung zusammengehalten, die B. U. C. H.-Bindung genannt wird. Jeder Papierbogen teilt durch Symbole, die vom Zuschauer zu automatischer Registrierung im Gehirn optisch absorbiert werden, Fakten mit. Wenn ein Bogen absorbiert worden ist, kann man ihn mit einer leichten Bewegung des Fingers wenden und zusätzliche Information auf der anderen Seite finden. Dadurch, dass beide Seiten des Bogens ausgenützt sind, wird eine ökonomische Einsparung erreicht und das Format von B. U. C. H. herabgesetzt. Mit einem billigen Hilfsmittel, B. U. C. H.-Zeichen, kann man ein Programm unterbrechen und am nächsten Tag dort fortsetzen, wo man aufgehört hat. Man kann auch ohne Schwierigkeiten zurückgreifen und repetieren.

Keine Knöpfe sind erforderlich, um B. U. C. H. zu handhaben, zu öffnen oder zu schliessen oder zu einem anderen überzugehen. B. U. C. H. ist billig im Unterhalt, da es keine Batterien enthält, die ersetzt werden müssen. Die Energiequelle ist nämlich durch einen erfinderischen Kniff in den Kopf des Empfängers verlegt worden. B. U. C. H. kann auf praktischen Gestellen aufbewahrt werden und hat viele Vorteile, aber praktisch keine Nachteile. «Punch» sagt ihm eine grosse Zukunft voraus.

Inhalt

B.U.C.H. – eine revolutionierende Neuheit	105
Wir leben in einer Lesewelt	106
Kästchen: Lesen und Sprachlehre sind nichts Isolierbares	108
Die freie Lesestunde	108
Urteile jugendlicher Leser	110
Schriftdeutsch ist eine Fremdsprache	111
Mundart im Vormarsch	112
Der «lange Marsch» der schweigenden Mehrheit	113
«Man lernt in der Schule nicht die Sprache, sondern ihre Schwierigkeiten . . .» (P. Bichsel)	113
«Man müsste den Rechtschreibeunterricht behutsamer ansetzen . . .» (H. Grissemann)	114
Kinder sind Andersdenkende	114
Die Sache mit dem ganzen Satz	114
sagte, sagte, sagte, sagte, sagte . . .	116
Ein literarisches Werkstattgespräch	117
Vom Edi zum Wilhelm Tell	119
Lesen ist gefährlich	120
Ein Vielleser	120
Das Aufklärungsbuch	120
«Ich las Rolf Torings Abenteuer . . .» (S. Lenz)	120
Was liest Du? – Eine Umfrage	120
Definitionen von «lesen»	121
Der Zweitlese-Unterricht	121
Die Sprachverwirrungen zu Babel und zu Lebab	122
Von der Erwachsenensprache zur Schülersprache	122
Lesen heisst stumm lesen	123
Nach Einstein ist erklären tückisch	123
Was man gerne macht, macht man gerne	123

Wir leben in einer Lesewelt

Diese Feststellung ist vermutlich das Objektivste in diesem Heft. Die Frage danach, ob der Mensch durch die Errungenschaft «Schrift» glücklicher oder unglücklicher geworden, dem Himmel oder

der Hölle näher gekommen ist, ist in dem Sinne sinnlos, als unser Kulturkreis dazu bedingungslos ja gesagt hat. Nur wer bereit und fähig wäre, gegebenenfalls dieser «Lesegesellschaft» den Rücken zu kehren, stellte diese Frage mit Gewinn.

Wer bei uns nicht lesen kann, hat Anspruch auf eine Invalidenrente. Er ist in allem seinem Tun, in allen seinen Entscheidungen schwer behindert. Daran haben weder Film, Fernsehen, Tonband noch irgendein anderes Medium etwas

entscheidend geändert. Lesenkönnen oder Nichtlesenkönnen sind zu einer Sein- oder Nichtseinsfrage geworden. In einer Demokratie gar zu einer Überlebensfrage des Staates.

Es gibt keine Methode, um zu verhindern, dass ein Kind lesen lernt.

Eugen Rutishauser

In einer Lesewelt ist Lesen Bedingung zur Gesellschaftsfähigkeit.

In einer Lesewelt ist Lesen Bedingung zur Anerkennung.

In einer Lesewelt ist Lesen unumgänglich.

Unumgänglich heisst: Auf Schritt und Tritt begegnet uns Schrift. Auf Schritt und Tritt spricht uns Schrift an. Umgehen ist nicht möglich. Schrift ist unumgänglich. Kein normales Kind ist dazu befähigt, sie nicht wahrzunehmen. Die Schrift ist so sehr Bestandteil des Lebens geworden, dass sie auch ohne Schule wahrgenommen und verstanden würde. Je nach Wohnort, Familie, Begabung früher oder später, vollkommener oder unvollkommener. Wie es nicht möglich wäre, einem Kind über lange Zeit rot als blau auszugeben, wäre es auf die Dauer auch nicht zu machen, ihm bei einer Preisaufschrift von «Fr. 1.–» einen Zweifränkler abzuknöpfen. Zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form es dann diesen anspruchsvollen Text in verständliche Laute umzusetzen vermöchte, kann vor allem deshalb nicht vorausgesagt werden, weil die hilfreiche Erwachsenenwelt dem Kinde zuvorkommt. Dass vor allem die Schule Antworten auf Fragen gibt, welche nie gestellt wurden, ist eine Problematik, welche auch für den Lese- (Schreib-, Sprech-) Unterricht Folgen haben kann.*

* Aus der Erfahrung, dass meine Fünftklässler fast ausnahmslos nicht fähig waren, mit Sicherheit zu entscheiden, ob man «das» oder «dass» schreibt, habe ich das Problem nie mehr erwähnt und es ausser acht gelassen, zumal ich keine Regel kenne, welche mehr Sicherheit als Unsicherheit gibt, und da ein 11jähriges Kind nicht fähig ist, eine Satzanalyse nach herkömmlicher Art durchzuführen.

Heute nach der Schule kam Sabine zu mir und sagte: «Ich habe da ein Sprachproblem. Können Sie mir nicht sagen, wie man sicher weiss, ob ‚das‘ mit einem s oder zwei s geschrieben wird?» Es war in ihrem Bericht oft kommentarlos angestrichen. Es war mir klar: Es stört sie nun, aber erst jetzt. So wie es sie jetzt stört, wenn sie ein Bibeli in ihrem Gesicht entdeckt. Also wäre jetzt vielleicht der richtige Augenblick, um darüber zu sprechen. Trotzdem sagte ich: «Das ist eine recht komplizierte Sache. Ich weiss nämlich nicht, wie ich das so erklären kann, dass du dann ganz sicher bist. Warte noch eine Zeit, mich stört es nicht. Dann werden wir darüber sprechen.»

... aber es gibt viele Wege, um das Lesen zu verlehren.

Die Schule als institutionalisierte Einrichtung zur Vermittlung von Lesen anerkennt den Stellenwert der Kulturtechnik «Lesen».

Mit vielen Methoden, geschickt oder ungeschickt, immer aber mit bester Absicht, macht sie die Kinder zu Alphabeten. Nicht selten führt sie dabei den Schüler auf einen Weg, der ihn letztlich zu einem Analphabetentum zweiten Grades zurückführen kann: Zur Lese- (Sprech- und Schreib-) Verweigerung. Die Verweigerung besteht darin, dass das Kind innerlich eine Abwehrhaltung gegenüber der von der Schule geforderten Sprache annimmt und ihr aus dem Wege geht, wo und wann es möglich ist, ohne dies bewusst zu erleben. Die Verweigerung äussert sich in leichtem bis schwerem Versagen im schulsprachlichen Bereich. Keine Statistik kann uns darüber Auskunft geben, wieviele Kinder, mit dem Etikett «mangelnde Begabung», «Interesselosigkeit», «Sprachstörung», «Schwäche» ... gezeichnet, in Wirklichkeit Sprachverweigerer sind.

Mein Kollege, Artur Gloor, und ich möchten in diesem Heft an einigen Beispielen unsere Begegnungen mit der Sprachverweigerung und einige Ansätze zur Überwindung solchen Verhaltens vorstellen. Man wird wenig Ratschläge finden, dazu fühlen wir uns nicht befugt. Wir möchten mit unsern Kollegen ins Gespräch kommen, möchten anregen, herausfordern und nicht zuletzt zur Diskussion provozieren. Wenn wir viel von uns, von unsern Kindern, deren Namen wir nicht einmal verändern mochten, schreiben, dann deshalb, weil die *Schulstube* unser Labor ist. Die andern Dinge könnten wir höchstens abschreiben.

Nur wer gerne liest (schreibt, spricht), liest (...) angenehm

Seit zehn Jahren übernehmen wir die beiden Klassen des 5. Schuljahres in unserm Schulkreis, gebildet aus sechs Klassen des 4. Schuljahres.

Die Situation: Im grossen und ganzen in den Augen der Eltern Versager, Schüler zweiter Klasse. Das ist auch – mehr oder weniger bewusst – die Ansicht der Kinder. Das ist einfach so, da gibt es nichts zu beschönigen. Unsere Hauptaufgabe: Es soll nicht so bleiben. Unser Hauptwerkzeug: Die Überzeugung – heute das Wissen –, dass es nicht so ist, wie Eltern, Kinder (Lehrer? Mitmenschen?) annehmen. Wir lassen uns soweit möglich von

einer Erkenntnis leiten, welche längst pädagogisches Gemeingut ist:

Was man gerne tut, tut man gut, und was man gut tut, tut man gerne. (Es ist möglich, dass der Fachpädagoge das anders ausdrückt.)

Lesen, sprechen, schreiben gehören von Natur aus zu den schönen und angenehmen Dingen. Gleichzeitig auch zu den wichtigen. Also müsste es möglich sein, obigen Lehrsatz in die Tat umzusetzen.

(Wer dem widerspricht, ist ein potentieller Lese-Sprech-Schreib-Verweigerer.)

Wie zeigt sich Lese- (Sprech-, Schreib-) Verweigerung?

Der Schüler liest schlecht, obschon er im Umgang mit seinen Kameraden einen nicht unintelligenten Eindruck macht.

Der Schüler meldet sich wenig zu einer schriftdeutschen Antwort, obschon er im Umgang mit seinen Kameraden einen nicht unintelligenten Eindruck macht.

Der Schüler schreibt schlecht, obschon er im Umgang mit seinen Kameraden einen nicht unintelligenten Eindruck macht.

Der Schüler liest in seiner Freizeit nicht oder selten, obschon er im Umgang mit seinen Kameraden einen nicht unintelligenten Eindruck macht.

Der Lehrer wäre dumm, behauptete er, es handle sich bei solchem Verhalten immer um «Verweigerung». Es gibt ja auch echte Gleichgültigkeit, Schüchternheit, Begabungseinseitigkeit, Störungen, welche ihren Ursprung nicht in der Schule haben usw.

Aber

die Annahme, es handle sich um «Verweigerung», ist die offenste aller Annahmen. Sie allein ermöglicht eine erfolgreiche Therapie.

Der «lange Marsch» zur Verweigerung

Er beginnt am Tag des ersten Miss-Erfolges.

Dass unsere Schule Miss-Erfolge nicht verhindern kann, braucht nicht diskutiert zu werden. Miss-Erfolge und Niederlagen gehören von Geburt an zum täglichen Brot des Menschen.

Zur Verweigerung kann es kommen, wenn sich Miss-Erfolge häufen, zum «Schicksal» werden. Das Ende des 4. Schuljahres bringt die erste grosse Bilanz in der Er-

folgs-Misserfolgs-Buchhaltung. Sie wird in den Augen einer grossen Mehrheit zur Schicksals-Bilanz erklärt. Von da an gibt es den grossen Verlierer und den grossen Gewinner.

Glaubt der Lehrer an das grosse Gewinner- und Verliererspiel, dann stehen die Chancen für den Schüler der Verlierer-Partei relativ schlecht. Seine Miss-Erfolge-Serie wird voraussichtlich erwartungsgemäss weiterlaufen. Nur wenn der Lehrer täglich neu bereit ist, ihn aus der unheilvollen Spirale herauszuführen, kann eine Wende eintreten. Dazu bedarf es aber einer therapeutischen Grundhaltung, welche im Unterricht neue Prioritäten setzt: Nur ein erfolgreicher Schüler kann ein guter Schüler werden. Der Lehrer muss nicht den Stoff, sondern den Erfolg programmieren.

Warum soll ein Müller nie malen?

Dass die üblichen Stoffprogramme unserer Schulen es dem Lehrer nicht immer leicht machen, den Erfolg zu programmieren, möchten wir am Beispiel «Sprachübungen zur Rechtschreibung» zeigen, wie sie immer noch, ungeachtet fach- und kindergerechterer Vorschläge, praktiziert werden.

Ergänze

mahlen oder malen?

Der Müller m... Mehl.

Der Maler m... ein Bild.

fiel oder viel?

Es . ielen . iele Äpfel vom Baum.

dass oder das?

Ich finde, d... d... Kleid, d...

du trägst, zu gross ist.

Ähnliche Verwirrspiele sind zu Dutzenden auch in modernen Sprachschulen zu finden. Wenn wir annehmen, dass eine sichere Rechtschreibung nur durch eine optisch klare Vorstellung gewonnen werden kann, sollten wir darauf bedacht sein, Verwirrliches nicht nur optisch, sondern auch zeitlich sauber zu trennen, wie es das Normalgespräch und der Normaltext tut. Einem Fünftklässler fällt es oft leichter «Restaurant» korrekt zu schreiben als «Schokolade». Ganz einfach: «Restaurant» ist eine optische Einheit, welche dem Kind immer wieder korrekt und ohne Assoziationen zu verwirlichen Varianten erscheint, während «Schokolade» immer irgendwie mit einem ck-Problem, mit ck-Regeln, mit ck-Ausnahmen, mit ck-ohne-ck-Übungen gedacht werden muss. Rechtschreibschwäche ist in solchen Übungen vorprogrammiert. Recht viele von unsern Schülern – wir vermeiden

konsequent Rechtschreibübungen obiger Art – «vergessen» nach und nach die von der Schule so gehätschelten Rechtschreibfehler zu reproduzieren, solange sie unbeschwert etwas «aufsetzen». Bei der Reinschrift, die sprachtechnisch bewusster geschrieben wird, erinnern sie sich der Problematik und der Tücken, die hinter jedem Wort lauern können und wählen dann die falsche Form.

Lesen ist die beste Repetitions-Technik

Der Vielleser begegnet der Sprache in allen ihren Möglichkeiten und Formen tausende von Malen, dem Häufigen häufig, dem Seltenen selten. Und irgendeinmal wird er Mühe haben, Fehler zu «erfinden». Man versuche doch selbst einmal, ohne zu überlegen, falsch zu schreiben. Die Devise des Sprachlehrers müsste demnach heissen: Lesen, Lesen und nochmals Lesen.

Die meisten Lehrer befinden sich in bezug auf das Lesen in einer Konfliktsituation, die für sie kaum lösbar ist.

Als Vermittler der «Lesetechnik» geben sie dem Schüler ein Instrument in die Hand, mit welchem er in eine Welt Einsicht nehmen kann, die der Kontrolle des Lehrers nicht mehr unterliegt. Lesen als Tätigkeit ist wertfrei, jenseits von «Gut und Böse». Als Beherrscher der Lesekunst ist das Kind jedoch jedem Einfluss, der über das Medium Schrift verbreitet werden kann, ausgeliefert. Wichtiges und Nichtssagendes, «Hohes» und «Niederes», Harmloses und Verführerisches, Ehrliches und Unehrlisches, alles, was Menschen sich ausgedacht haben und ausdenken, kann zum Kinde sprechen. Bei diesem Gedanken fühlt sich der Lehrer, der Erzieher in der Rolle des Zaubermeisters; er mag sich in gewissem Sinne als ein Forscher fühlen, der seine Formel zur Herstellung von Dynamit weitergibt, ohne die Gewissheit zu haben, dass sie für den Bau von Strassen und nicht zur Herstellung von Bomben benutzt wird. Diese ernsthaften Bedenken sind die Quelle aller Zensur, aller Bemühungen um die Verbreitung von «wertvoller Literatur», aller Manipulation im Bereiche des Mediums Schrift.

Der Lesespass wird bald einmal getrübt durch Einschränkungen aller Art. Das Kind erfährt schon früh, dass Lesen an sich zwar eine gute, gleichzeitig aber auch gefährliche Sache sei. Es gibt Buchstaben, welche – besonders wenn sie in Heften mit einem bestimmten Buntheitsgrad auftreten – nur unter dem Pultdeckel zulässig sind. Und da, wie der Pädagoge annimmt, das Gute der Feind des Schlechten ist, kann der literarische Brotkorb nicht hoch genug gehängt werden.

Grimm gegen Globi, Schiller gegen Superman. Der Sieg des Guten gegen das Schlechte fällt ausserhalb der Schulstube nicht überzeugend aus. Fazit: Nicht die Schule, sondern der Schüler hat versagt.

Nachdem wir eine dreijährige Erfahrung mit unserer zentralen Schulhausbibliothek hinter uns, 30 000 Bücher an unsere 450 Schüler ausgeliehen haben, bin ich nicht mehr so sicher, ob der Weg zum Anspruchsvollen beim Anspruchsvollen beginnt. Mit jedem gelesenen Buch, sei es noch so mittelmässig, wird neben der Lesefertigkeit eine geistige Beweglichkeit gefördert, welche den Ansatz zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Welt und der Lesewelt enthält. Wir haben den Leseweg von Schülern, welche weder von uns noch von ihren Eltern in der Auswahl des Lesestoffes beeinflusst worden sind, miterlebt. Geschmack und Ansprüche wandeln sich. Wer 30 «Blyton» vernascht hat, sucht neue Partner. Auf Lesen verzichten will er auf keinen Fall mehr. Und jedes Buch kann die Funktion eines «Zubringers» erfüllen, sowie jede Bekanntschaft die Möglichkeit zu neuen, bedeutenderen Beziehungen in sich birgt.

Mit dem Auswendiglernen von Konjugations- und Deklinationsreihen ist viel verloren und nichts gewonnen. Es geht vielmehr um die Ermöglichung eigener Beobachtungen: auch Kinder experimentieren, spielen mit Sätzen und Satzteilen. Wie kann man einen Satz umbauen, welche Wörter bleiben zusammen, wenn man ihn umstellt? Welche Wörter kann man für ein gegebenes Wort einsetzen und wie verändert sich der Satzinhalt dadurch? Entscheidend ist die Auflösung der sprachlichen Starre, mit der viele Kinder in die Schule kommen, entscheidend ist die tausendfältige Erfahrung, dass Sätze horizontal wie vertikal beweglich sind, dass sie «Drehpunkte» enthalten und Stellen für Variable. Es geht um die feinen Inhaltsbeobachtungen, wie die, dass Küste und Ufer und Strand nicht dasselbe ist. Aber so zeigt sich schon, dass Sprachlehre nichts Isolierbares ist, so wenig wie das Lesen oder die Umkehrung des Lesens, das Schreiben. Überall hier geht es um sprachliches Handeln unter Einschaltung der Reflexion. Dass unsere Kinder lernen, Aufgaben mit sprachlichen Mitteln zu lösen, wird entscheidend sein. Hat nicht Peter Handke mit seinem «Kaspar» ein Modell gegeben? Man lese den Text einmal in diesem Zusammenhang.

Gert Kleinschmidt,
Prof. für Didaktik der deutschen
Sprache und Literatur,
Universität Frankfurt

Und da unsere Bücherei das literarische Spektrum von Globi bis Goethe abdeckt, kann das Lesen zu einer Entdeckungsreise zu sich selbst werden. Geistiges Treten an Ort geschieht vor allem in einer isolierten Gesellschaft. Eine moderne, grosszügig gestaltete und dotierte Schulhausbibliothek bedeutet die Chance, den Kindern das vielfältige Leben unserer Welt in Reichweite zu bringen. Dazu aber bedarf es als Voraussetzung: Spass am Lesen.

Die freie Lesestunde

Die Einführung der wöchentlichen – nicht immer eingehaltenen – freien Lesestunde in unserer Arbeitsbücherei bedeutet die Einschaltung eines «Freiraumes» in unserm Stundenplan.

Zweck: Der Schüler erhält von der Schule «Freizeit» geschenkt. Er muss keine «Leistung» nachweisen. Einzige Auflage: Keine Ruhestörung. Meine Hoffnung: Der Schüler beginnt zu erkennen, dass Lesen nicht in irgendeinem Zusammenhang mit schulischer Leistung zu stehen braucht, dass niemand ihm Vorwürfe macht oder ihn kritisiert, wenn er an Lektüre auswählt, was ihm gefällt, dass er niemandem Rechenschaft darüber schuldig ist, ob er seine Zeit optimal und sinnvoll eingesetzt hat, dass Lesen keine Pflicht, sondern eine Möglichkeit unter andern ist, etwas zu erfahren, seine Zeit zu verbringen, mit einem Partner zu «kommunizieren». Die Schule schafft eine Gelegenheit, welche oft zu Hause nicht geschaffen werden kann. Ein kleines Stimmungsbild aus einer der ersten freien Lesestunden:

Einige Mädchen gehen sofort auf ein Gestell zu, ergreifen rasch ein Buch und sitzen schon nach einer Minute ruhig lesend auf den Sitzstufen. Es sind die Leseratten der Klasse. Darunter kein einziger Knabe. Die meisten Schüler streifen suchend zwischen den Bücherreihen herum, greifen hier ein Buch heraus, blättern flüchtig darin, stellen es zurück, nehmen ein anderes. Hie und da eilt jemand erfreut über einen glücklichen Fund in eine Ecke und liest eifrig. Da kommt Lori und fragt: «Was soll ich lesen?» «Was hast du gern?» «Eine ganz traurige Geschichte, wo man weinen kann.» Ich empfehle die «Schwarzen Brüder».

Nach zehn Minuten. Etwa die halbe Klasse liest oder blättert in einem Buch. Einige betrachten gemeinsam ein Bilderbuch oder eine Zeitschrift. Ich muss zur Ruhe mahnen, denn eine Gruppe von Buben und Mädchen spielt Verstecken und Haschen zwischen den Gestellen. Ich sage: «In fünf Minuten sitzt jedes mit einem Buch oder einer Zeitschrift ruhig an einem Platz. Von da an hört man kein Wort mehr.» Mehrere Knaben melden sich: «Was sollen wir lesen? Wir wissen nichts.» «Hast du gerne Krimis?» «Es geht.» «Karl May?» «Nicht so.» «Flugzeugabenteuer?» «Vielleicht.» Ich zeige im Katalog einige Titel. «Haben wir Töfzbücher?» fragt Roberto. Bald sitzt er mit seinem heissen Topf am Tisch. Dominique und Eliane tuscheln miteinander in der Gegend «Aufklärung». Wie ich in die Nähe komme, schleichen sie davon. Ich rufe sie zurück. «Habt ihr einen besonderen Wunsch?» frage ich harmlos. «Nein, nein», sagen sie eifrig. Ich versuche ihnen klar zu machen, dass sie «diese» Bücher ohne weiteres sogar mit nach Hause nehmen dürfen. Sie lachen einander an und schütteln den Kopf. Ich werde etwas nachdenklich. Wieder Lärm. Renato und Ivan rennen einander nach. Ich ärgere mich. Ich verwarne: «Sofort mit einem Buch absitzen, sonst gebe ich euch einen Auftrag zum Abschreiben im Klassenzimmer». Ich habe schon mehrere Male mit ihnen über ihre Bücherinteressen gesprochen und ihnen etwas in die Hand gedrückt. Ohne Erfolg. Sie setzen sich bei den Zeitschriften nieder und blättern kichernd im «Tip». Dann ergreifen sie gelangweilt den «Nebelspalter», blättern etwas, wobei sie vor allem am Blätterauschen ihren Spass haben. Sie lassen mich nicht aus den Augen. Ich weiss, ich werde sie vor die Türe schicken. Immer noch ein grosses Hin und Her.

Die fünf Minuten sind um. Fünf oder sechs Knaben sitzen auf dem Teppich um die Bilderbuch-Krippe herum. Sie blättern ruhig und interessiert in verschiedenen Bilderbüchern. Noch immer wandert Ivan, jetzt langsamer, vorsichtiger, mich im Auge behaltend, durch die Bibliothek. Einige versuchen einen Lesenden zum Gespräch zu gewinnen. Einmal gelingt es, ein anderes Mal werden sie unhöflich abgewiesen.

Für Renato und Ivan habe ich je ein «Jan-Buch» ausgewählt und befehle ihnen, zwei Seiten in einer stillen Ecke durchzulesen. Sie sollen mir dann sagen, ob es ihnen gefällt. Renato erklärt mir, sie hätten zu Hause viele Bücher, und die Mutter habe gesagt, er solle zuerst diese lesen. Ich antworte ihm, dass es ihm bestimmt

nicht schaden würde, wenn er jetzt versuchen würde, zwei Seiten im «Jan» zu lesen.

Auch andern Spaziergängern drücke ich ein Buch in die Hand. Sie sagen danke schön, man sieht es ihnen jedoch an, dass es nicht ganz von Herzen kommt.

Nun habe ich einen Augenblick Zeit zu beobachten.

Peter, dem Katzennarr, habe ich eine lustige Katzensgeschichte gegeben. Er dankt eifrig und höflich, blättert sofort nervös darin herum, sucht nach Bildern, blättert weiter in jeder Richtung. Als er sich unbeobachtet fühlt, schliesst er das Buch und will aufstehen. Bevor er steht, bin ich neben ihm. «Du hast doch gerne Katzen?» «Uja, Büsi sind meine allerliebsten Tiere. Wissen Sie, zuhause habe ich gestern ein lustiges Spässlein gemacht. Also, ich . . .» «Psst, Peter», unterbreche ich, «wir wollen jetzt nicht erzählen. In dem Katzenbuch da hat es auch sehr lustige Spässe mit Büsis.» Peter windet sich. «Ja, schon, aber wissen Sie, das ist viel lustiger mit den Katzen zu spielen. Ich lese einfach nicht so gerne.» «Warum denn nicht?» «Ja, ich weiss selber nicht. Ehrlich gesagt, es stinkt mir einfach.» Peter gehört nicht zu den schlechten Vorlesern. Er ist vor allem ein guter Darsteller. Er unterhält die Klasse oft mit Pantomimen und eigenen dramatischen Texten. Aber er leidet, wenn er lesen muss. Wenn er einfach still sitzen und lesen muss. Ich bin etwas ratlos. Ich ermahne ihn zur Ruhe, wende mich Daniel zu. Rasch tut er, als würde er eifrig lesen. Ich warte. Ich lasse ihn nicht aus den Augen. Ich weiss, dass er, verschwinde ich hinter dem nächsten Gestell, das Buch auf die Seite legt und mit einem Leidensgenossen die unerträgliche Ruhe stören wird. Ich stehe dicht neben ihm. Ich beaufsichtige ihn. Ich entdecke, dass seine Hände das geöffnete Buch verkrampft festhalten, sein Blick unruhig über dem Text hin und her geht, ohne dass er eine Zeile wirklich liest. Es ist ein Fussball-Roman, spannend von Anfang bis Ende. Und Daniel ist Fussball-Fan. Ich spüre, wie er mich beobachtet, ich spüre, wie ihn dieses Verhalten anstrengt, viel mehr, als wenn er ganz einfach lesen würde. Ich verstehe: Er weigert sich, zu lesen. Er wehrt sich dagegen. Ich weiss: Das Pausenläuten wird für ihn die Erlösung sein. Zum erstenmal wird mir bewusst, dass hier bei einem Menschen ein gestörtes, vielleicht zerstörtes Verhältnis zur Sprache besteht. Er würde lieber eine Strafe auf sich nehmen – er tut es ja jetzt – als *wirklich* zu lesen. Dass ich neben ihm stehe und er sich beaufsichtigt fühlt, ändert wenig. Bin ich nicht bei

ihm, *will* er nicht lesen, bin ich bei ihm, *kann* er es nicht. Da sitzt ein Schüler vor mir, ein Versager im Leistungsfach «Sprache». In der Pause gehört er zu den Lauten, zu den Vorlauten. Wer hat ihn zum Verstummen gebracht?

Ich gehe weiter. Ich beobachte. Daniel ist nicht der einzige. Vier oder fünf andere, vor allem Buben, zeigen ein ähnliches Verhalten. Ich bin erschreckt. Gibt es das Phänomen «Leseverweigerung»? Nach mehr als vier Jahren Unterricht? Nach 700 Lektionen Sprach-Unterricht? Mein Blick geht zu den Leseratten. Sie sehen und hören nichts mehr von ihrer Umwelt. Es wird mir klar, welcher Weg von der Lesefertigkeit zum Lesen gegangen werden muss. Und welcher ein Besitz der Fähigkeit zu lesen ist. Und dass die Schule nichts unterlassen soll, diesen Weg finden zu helfen. Sie kann nicht zwingen, diesen Weg zu gehen. Aber sie soll keine Steine darauf legen. Ich betrachte Judiths Gesicht, ihre Lippen, ihre Augen. Wo ist sie? Am Marterpfahl? Reitet sie auf einem schwarzen Hengst durch eine Felsenschlucht? Nein, sie lächelt. Sie sitzt am Lagerfeuer und hört der Erzählung einer alten Indianersage zu. Sie ist wirklich dort, so wirklich, dass ich ein Gefühl des Neides unterdrücken muss. Ich weiss jetzt, dass die Schrift eine Droge sein kann. Vielleicht ein Sündenfall. Aber sie hat unsere Welt gestaltet und verändert, sie gehört zu unserem Menschsein. Es läutet. Claudio, der so ruhig und scheinbar vertieft dagesessen hat, schnell mit einem Sprung auf und zwängt sein Buch in das Gestell. Ebensorasch höre ich andere von ihrem Stuhl aufspringen. Freudenrufe ertönen vom Zeitungsgestell: «S isch fertig.» Simone erwacht. Sie schaut zum Fenster hinaus und sieht noch nichts. Mit einem Seufzer schliesst sie das Buch.

Tagelang beschäftigen mich Gedanken: Warum ist Judith eine Leseratte, warum Daniel ein Leseverweigerer? Ist Judith eine erfolgreiche Schülerin, weil sie die Bibliothek zu ihrer zweiten Schule gemacht hat oder liest Judith, weil sie eine erfolgreiche Schülerin ist? Oder gibt es gar kein «Weil»? Wie muss ich meinen Unterricht gestalten, damit auch der bis jetzt verstummte Schüler wieder ein ungebrochenes Verhältnis zur Schriftsprache zurückgewinnt? Ich erinnere mich an einen Rat eines erfahrenen Kollegen auf dem Land: «Falls jemand von deinen Eltern in deiner Schule etwas nicht in Ordnung findet, dann verlange die Beanstandung schriftlich. Du wirst sehen, du hast Ruhe.»

Es geht nicht mehr um unterhaltsame Stunden, um Trost, um Belehrung durch das Buch. Es geht darum, dass Sprache in jedem Lebensbereich Träger der Verständigung ist. Der Schüler ist von Sprache abhängig, ob er sie liebt oder nicht. Sprache ist nicht ein Hauptfach, sie ist *das* Hauptfach in jedem Unterricht. Sie ist das Fundament einer modernen Demokratie. (Demokratie ist in Amerika als «Government by speaking» bezeichnet worden – Regieren durch miteinander Reden.) Jede Diskussion um *Mitsprache-recht* ist illusorisch, wenn das Instrument der Mitsprache nicht funktioniert: *Die Sprachbeherrschung*. Die schweigende Mehrheit in der Schulklasse ist die zukünftige schweigende Mehrheit bei der Diskussion um die Zukunft unseres Landes, heute messbar in Zahlen bei jeder Abstimmung.

Ich beschliesse, die schweigende Mehrheit in meiner Klasse abzubauen.

Nachtrag. Heute – ein halbes Jahr später – in der Zehn-Uhr-Pause kommt Andreas zu mir, ein bis jetzt resistenter Leseverweigerer. Sein geliebtes Hobby: Trompete.

«Herr Zürcher, könnten wir nicht einen Tag mit allerlei Instrumenten machen? Jeder hätte so etwas Selbstgemachtes, und dann einfach Musik, jeder sein eigenes Instrument oder so, einfach wie eine Band.»

«Wie stellst du dir denn das genau vor?»

«Ich weiss nicht, man würde einfach spielen, so wie eine Band entsteht, einer nach dem andern mitmachen oder so.»

«Ja, das wird sehr schwierig sein. Ich weiss nicht recht, wie jeder zu einem Instrument kommt und wie das dann funktionieren soll. Da muss einer die ganze Sache vorbereiten und dann genau sagen, wie es geht. Und du weisst doch, das ist nicht so einfach.»

«Ja wissen Sie, der Glenn Miller, der hatte auch so eine Band. Ich möchte so eine Stunde, wo man Musik von ihm vorführen kann. Ich habe selber eine Kassette von ihm. Das ist doch schade, wenn wir in der Schule nie etwas von ihm hören.»

«Andreas, das ist ganz einfach. Du weisst doch, dass jeder von euch am Samstag eine Stunde reservieren kann, in der er der Klasse etwas vorzeigen kann, was ihm gefällt. Du brauchst doch nur die Stunde zu reservieren und etwas vorzubereiten.»

«Darf ich die Musik von Glenn Miller vorführen? Das wäre toll!»

«Natürlich, aber du musst dir genau überlegen, wie du das machen willst und viel-

leicht auch ein bisschen etwas von ihm und seiner Musik erzählen, denn es nimmt alle wunder, wer das ist und was das für Musik ist. Weisst du etwas über ihn?»

«Eben nicht viel. Vielleicht hat es in der Bibliothek ein Buch über ihn?»

«Das glaube ich nicht, aber vielleicht findet man schon einige Angaben.»

«Wann ist die Bibliothek geöffnet? Ich könnte doch heute nachmittag nach der Schule etwas suchen.»

«Gut. Heute um vier Uhr. Ich helfe dir, wenn du willst.»

«Ou ja, das wär's. Also um vier Uhr.»

Ich überlege, warum Andreas mit dieser Idee zu mir gekommen ist. Schlau war er. Er wusste, dass Musik in der Schule geschätzt ist, darum zuerst die Idee von Instrumenten und einem Orchester. Den Glenn Miller hielt er zurück. Gut gemacht, Andreas! Ich weiss jetzt auch, warum er mit einem persönlichen Anliegen gekommen ist. Er macht dies ganz selten. Um neun Uhr haben die besten Rechner mit einer kleinen Gruppe in verschiedenen Zimmern Aufgaben besprochen. Andreas mit seiner drei in der Probe kam in meine Gruppe. Wir diskutierten und übten in ungezwungener Weise. Andreas war sehr aktiv und begriff die Schwierigkeiten rasch, während er in den «normalen» Rechnungsstunden nur zuhört, wenn man ihn streng kontrolliert. Heute ist er erstaunt, wie einfach alles ist. Er geht fröhlich zurück an seinen Platz.

Um vier Uhr wartet Andreas zusammen mit Markus ungeduldig in der Bibliothek. «Wo sollen wir suchen?» Ich gebe ihnen «Musik von A–Z». Wie unbeholfen die beiden nachschlagen. Aber sehr eifrig. «Soll ich eigentlich unter 'Glenn' oder 'Miller' nachschlagen?» «Versuch's doch an beiden Orten!» Die Freude ist gross, als sogar eine Photo beim Stichwort steht. «Ah, so sieht er aus. Eine Brille hat er. Und seine Posaune sieht man auch!»

Sofort fangen die beiden an, abzuschreiben. Unterdessen hole ich Band 10 von der grossen Enzyklopädie. «Vielleicht hat's hier auch Angaben.» Markus sucht. Das gleiche Bild. Andreas meint, dass auch der Text derselbe sei. Wir stellen fest, dass die Angaben sich ergänzen. Neben einem * steht ein Datum. Zusammen finden wir die Erklärung am Ende des 1. Bandes.

Wir entziffern zusammen Stück für Stück der lexikalischen Geheimsprache. Sogar die korrekte Aussprache von Glenns Heimatstaat Iowa = aeiowe wird entzif-

fert. Im Atlas finden die beiden, dass Andreas' Idol zwischen Missouri und Mississippi aufgewachsen ist. Markus weiss, in welchem Buch Instrumente ausführlich vorgestellt sind. Die beiden machen Vorschläge: «Wir zeichnen eine Posaune auf ein grosses Blatt und erklären sie der Klasse.» Andreas fragt, ob die Bibliothek am Mittwoch nachmittag geöffnet sei. Ich muss fast lachen, wie wenig er unsere Bibliothek nach fast zwei Jahren kennt.

In der «Jazzfibel» entdecken wir eine Beispielsplatte. Ich schlage vor, dass man ein Beispiel von «Swing» vorführen könnte. Was ist wohl ein «Bandleader»? Mit Hilfe des Englisch-Dictionnaires übersetzen es die beiden Buben. Es ist mehr als fünf Uhr. Andreas fragt mich, ob ich ihn nicht während der Schulzeit noch daran arbeiten lassen könnte. Ich weiss nicht, was ich sagen soll. Ich lasse es offen. Wenn ich daran denke, dass Andreas unzählige Stunden teilnahmslos auf seinem Stuhl gesessen ist und meistens nicht mehr als zehn Minuten aufmerksam dem «Normal»-Unterricht folgen kann ...

Urteile jugendlicher Leser

Junge, 16 Jahre, Gymnasium

Das Lesen kann: 1. Unterhalten / 2. Hinführen (zu etwas) / 3. Ablenken (von etwas) / 4. Wissen vermitteln / 5. Weiterbilden (Beruf) / 6. Über die Welt unterrichten / 7. Über das Tagesgeschehen informieren (Zeitung) / 8. Aufklären (über Sexualfragen) / 9. Täuschen (Bildzeitung) / 10. Aufrütteln (Revolutionsschriften) / 11. Verführen (schlechte Kriminalgeschichten, auch Aufreizungsliteratur) / 12. Erhöhen (Dichtung) / 13. Weisheit vermitteln / 14. Zum Glauben führen (Bibel) / 15. Traurig machen (ernste und nachdenkliche Geschichten) / 16. Lustig machen (heitere Lektüre) / 17. Zum Lachen bringen (Witze) / 18. Zum Knobeln reizen (Rätsel) / 19. Zum Wahnsinn führen (Lotto- und Totonachrichten) / 20. ? Gibt es auch, und bestimmt noch mehr, doch fällt mir jetzt nichts mehr ein. Für mich kommt hauptsächlich Nr. 1, 7, 8, 16 u. 17 infrage. Manchmal auch noch was anderes.

Mädchen, 16 Jahre, Gymnasium

Bedeutung und Nutzen des Lesens liegen in den grossen Bildungsmöglichkeiten, die das Lesen bietet. Ich erinnere nur an einen Vorfall bei einer Kulenkampf-Sendung «Einer wird gewinnen». Hier hatte eine Kandidatin ein wunderbares Wissen vor-

zuweisen, bis die ganz grosse Blamage kam. Weil sie ein paar Schriftsteller nicht kannte, hat sie alles verpatzt.

Mädchen, 15 Jahre, Volksschule

Weil die Welt heute so schlecht ist, ziehen sich viele Menschen auf das Lesen wertvoller Bücher zurück. Hier erleben sie die heile Welt, wie ein Dichter darüber das schöne Wort geprägt hat. Darin sehe ich die erste Bedeutung des Lesens für den Menschen. (...)

Mädchen, 15 Jahre, Gymnasium

Es gibt Leute, die lesen nur minderwertige Literatur zum Zeitvertreib, weil ihnen an Bildung nichts gelegen ist. Sie verplempern ihre Zeit mit nutzloser und wertloser Literatur. Das sind aber meistens sowieso die einfachen Leute, die keine oder nur wenig Bildung besitzen. Leute die auf sich halten lesen viel und wissen viel und können mitreden. Sie haben sozusagen eine hohe Kultur oder auch Leseniveau.

Mädchen, 16 Jahre, Realschule

(...) Ich persönlich lese hauptsächlich, um mich zu unterhalten. Dabei spielt natürlich das Buch, das ich lese, eine wichtige Rolle, denn auch unter den unterhaltenden Büchern gibt es verschiedene Arten. In einem Schicksalsroman sehe ich, wie andere Menschen mit ihrem Schicksal fertig werden.

Junge, 14 Jahre, Gymnasium

Es gibt Zeiten in denen ich zu komplizierten Büchern einfach nicht in Stimmung bin. Dann greife ich zum «Schmöker-Krimi» und gehe im Geiste auf Verbrecherjagd. (...)

Junge, 14 Jahre, Realschule

Ich persönlich lese im Augenblick überhaupt nicht viel. Höchstens manchmal eine Illustrierte und fast regelmässig die Zeitung. Ich gehe jetzt lieber mehr zum Sportverein wo ich sehr aktiv bin.

Junge, 15 Jahre, Volksschule

An der Schatzinsel habe ich ein paar Wochen gelesen. Im Fernsehen war es interessanter und es hat nicht so viel Zeit gekostet. Bei anderen verfilmten Büchern war es genauso. Mein Bücherlesen hat – darum nachgelassen.

Walter Völke, Die Bedeutung des Lesens, Äusserungen Jugendlicher. Beihefte der Zeitschrift «Schule und Psychologie», Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel Nr. 59, 1971.

Schriftdeutsch ist eine Fremdsprache

«Unterrichtssprache ist spätestens vom 3. Schuljahr an die Hochsprache.»

Montag morgen, die erste Stunde, Besuch des Schulinspektors. Die Schüler lesen Tagebucheintragungen vor, kleine Erlebnisberichte, wie sie von Woche zu Woche geschrieben werden. Sie lesen gerne vor, jedes Lachen, jede Zwischenbemerkung wird wahrgenommen, sie wollen wissen, ob und wie das Geschriebene ankommt. In den anschliessenden Diskussionen gibt es Lob und Kritik, Langweiliges hat wenig Chancen, Erfolgreiches wird nachgeahmt, dabei werden sorglos Abenteuer, Streiche und Träume erfunden oder ausgeschmückt. Diese Tagebücher gehören immer wieder zu meiner genussvollsten Lektüre, ich liebe die Sprache meiner Schüler.

In der Pause, bevor er uns verlässt, erinnert mich der Schulinspektor mit Nachdruck an den Passus über die Unterrichtssprache im bernischen Lehrplan. Ich habe ihn vergessen, vielleicht nie gelesen. Ich könnte diese Stunde als Ausnahme bezeichnen, aber ich gestehe: Meine Unterrichtssprache ist Berndeutsch, auch die meiner Schüler. Jetzt weiss ich, dass ich damit dauernd gegen ein klares und verbindliches Schulgebot verstosse. Warum wohl? Bequemlichkeit oder gar Unfähigkeit? Ich habe vor Jahren die Berufsschule für Schauspiel am Konservatorium in Bern absolviert und bin heute nebenberuflich im Sprechdienst des Schweizer Radios tätig. Ich muss dies im Gespräch mit meinem Vorgesetzten, zu meiner Rechtfertigung, erwähnen und versuche gleichzeitig, ihn mit pädagogischen Erwägungen zu überzeugen. Wir sprechen berndeutsch miteinander, aber ich habe nur wenig Erfolg. Spürt er, dass mein Verhalten eher mit meiner persönlichen Einstellung der Hochsprache gegenüber zu tun hat?

Von der Hochsprache zur eigenen Sprache

Ich liebe die Hochsprache. Mit ihr weckte ich als Schüler beim Auftragen von Balladen die Bewunderung, die gleiche Bewunderung, die meinen Mitschülern beim Fussballspielen oder im Umgang mit Mädchen zuteil wurde. Ich wollte Schauspieler werden, zum Theater gehen. Später, ich

hatte bereits das Lehrerpateht in der Tasche, war ich an der Schauspielschule bei Hans Gaugler, der längere Zeit in Brechts Berliner Ensemble mitgewirkt hatte. Er hielt nicht allzuviel vom Schönsprechen. Unsern Bemühungen um die Höchstform der Hochsprache, das Bühnendeutsch, begegnete er mit Misstrauen, er wollte, dass wir unsere eigene Sprache fänden und damit etwas zu sagen hätten; ob sie für ein Theaterengagement tauglich sei, war ihm weniger wichtig. Damit begannen meine Konflikte mit der Hochsprache: Diese wurde für mich zu einer Fremdsprache, von der ich wusste, dass ich sie nie so beherrschen könnte und wollte wie meine Mundart.

Aber sie liess mich nicht mehr los, und ich fing an, mich auf neue Art mit ihr auseinanderzusetzen: Ich entdeckte statt der Kunst das Künstliche daran, statt des Gültigen das Veränderbare. Das Umsetzen von Schriftzeichen in Lautformen, das Lesen, wurde zum faszinierenden Spiel mit der Sprache; es machte mir Spass, Texte zu sammeln, dabei neue Schrift-Sprachen zu finden und neue Möglichkeiten, diese zu interpretieren.

Dieses Sprachen-Sammeln war und ist heute noch die Suche nach meiner eigenen, je nach Situation veränderbaren Sprache: am Mikrophon, beim Kabarettspielen, im Gespräch mit einem deutschen Freund, oder wenn ich einem Nicht-Berner den Weg zum Bärengaben weise.

Auch vor meinen Schülern suche ich nach der angemessenen Sprachform. Ich möchte von ihnen nicht nur als Lehrer, sondern als Mensch, als ich selber akzeptiert werden. Ich gebe es auf, Vorbild im Schönsprechen zu sein, ich will – und das ist gar nicht so selbstverständlich – zunächst einfach richtig verstanden werden. Mit der Mundart hoffe ich die Distanz zwischen mir und der Klasse abzubauen, Sprechhemmungen bei den Schülern überwinden zu helfen und sie dadurch zu spontanen und echten Äusserungen zu veranlassen.

Hochsprache oder Schriftsprache?

Bundesrat Ernst Brugger und sein Amtskollege, Willi Ritschard, sprechen am Radio oder Fernsehen zum Schweizer Volk. Sie tun es, ohne dabei auf die elementarsten phonetischen Regeln zu achten.

Im Lehrplan für die bernischen Primarschulen wird gefordert, dass der Schüler zu einer *sorgfältigen* und *natürlichen* Aussprache des Hochdeutschen zu erziehen sei. Beweisen nun unsere Bundesräte eher das *Natürliche* oder das *Sorgfältige* der hochdeutschen Aussprache –

oder das Unrealistische einer solchen Forderung? Ein natürliches und lautes Hochdeutsch ist bei uns Schweizern selten, und nur wenige Lehrer können hier einen Massstab geben, an dem zu messen es sich für die Schüler lohnt. So trifft man denn in unsern Schulstuben oft ein kaba- rettaugliches Helvetisch an, das eigentlich als differenzierte Unterrichtssprache gar nicht verwendet werden dürfte. Wollen aber meine Schüler hochdeutsch reden, und das kommt beim improvisierten Sze- nenspiel recht häufig vor, dann verfallen sie meistens einer deutschen Umgangs- sprache, die mit dem wirklichen Hoch- deutsch weniger zu tun hat als unser ale- mannisches Schriftdeutsch; es ist die Sprache des Fernsehens, genauer der deutsch synchronisierten Filmreihen aus dem täglichen Vorabendprogramm.

Verzichten wir also mit gutem Gewissen auf den verfälschten Begriff der «Hoch- sprache» und bleiben wir bei der Schrift- sprache, mit der wir uns innerhalb des deutschen Sprachraumes verständlich machen können. Sie kann auf verschie- dene Art geschrieben und gesprochen werden. Aber viele Sprachformen dienen mehr der Verschleierung als der Verstän- digung. Wir müssen unsern Schülern hel- fen, Texte in der Zeitungssprache, Wissen- schaftssprache, Korrespondenzsprache, Kunstsprache usw. zu entziffern, vielleicht sogar zu entlarven und in eine einfachere, allgemeinverständliche und deshalb erst brauchbare Schriftsprache umzusetzen. Damit beginnt dann der weiterführende Leseunterricht. (Siehe S. 121: Der Zweit- lese-Unterricht)

Und die Sprache der Schüler?

Ich habe hier einige meiner Erfahrungen mit der Fremdsprache Schriftdeutsch wiedergegeben. Aber da sind natürlich auch die Probleme der Schüler! Ihr Ver- hältnis zur Schriftsprache und zur Mund- art zeigt sich in den folgenden schrift- lichen (unkorrigierten) Äusserungen:

- Wenn ich Schriftdeutsch spreche, komme ich mir blöd vor.
- Wenn ich Hochdeutsch spreche kommt es mir vor als hätte ich einen Krott im Hals.
- Die Deutschsprache ist eine doofe Sprache.
- Ich zum Beispiel spreche zu Hause mit meinem Vater Italienisch und mit meiner Mutter berndeutsch und mir gefallen die andern Sprachen aber Deutsch hasse ich am meisten.
- Es tönt ganz anders wenn wir Schrift- deutsch reden oder wenn die Deutschen reden.

– Ich Spreche nicht gerne Schriftdeutsch weil ich nicht Schriftdeutsch Schreiben kan.

– Wen man nur Schbrechen müsste genge es schon. Aber Schreiben nein nein nein!

– Ich finde es, man sollte nur im Rechnen und in der Sprache Hochdeutsch spre- chen.

– Schriftdeutsch ist für mich zum Schrei- ben besser als zum Reden.

– Ich denke für mich wäre Schriftdeutsch einfacher weil ich kein Berner bin.

– Ich bin dafür, dass wir Berndeutsch sprechen, weil wir ausserhalb der schule Berndeutsch sprechen! Und das kann ich auch besser.

– Berndeutsch ist für mich das beste.

– Ich finde es eine läsige Sprache, und sehr gute ausdrücke.

– Berndeutsch ist normal.

– Berndeutsch ist schwer zum uspreche fur us uslander.

– Leider kann ich nicht gut Berndeutsch schreiben.

Wundern wir uns über diese Antworten? Sie zeigen, mit wievielen negativen Er- fahrungen die Schriftsprache für den Schüler behaftet ist! Es ist die Sprache der Schule, die Sprache im Aufsatz und Diktat, beim Auswendiglernen und Üben, die Sprache, die geprüft und korrigiert wird, in der man versagt und wieder korri- giert wird, bis sie zum Alptraum wird, wie ihn Paul Michael Meyer apostrophiert: «Ich treibe in einem Fluss, schreie Hilfe! Hilfe! und ein Lehrer schreit zurück: mach bitte einen ganzen Satz!»

Die Situation wird wesentlich dadurch verschlimmert, dass der Lehrer im «Unter- richtsgespräch» zu 80%, der einzelne Schüler mit durchschnittlich 1% vertreten ist, dass der Lehrer als Fordernder spricht und der Schüler zum blossen Reagieren verurteilt ist. Wie soll er auf diese Weise zu einer aktiven Sprachbeherrschung kommen, fähig sein, in einer bestimmten Situation die angemessene Sprachform zu finden, sich erfolgreich zu wehren, wenn er ungerecht behandelt wird, oder seine Gefühle andern Menschen gegen- über auszudrücken?

«Aber auch die Mundart muss bewusst gepflegt werden», schreibt der Lehrplan vor.

... Ich frage mich nur immer wieder, wann und wie diese «Mundartpflege» zu geschehen hat in einer Schule mit einem

Lehrplan, der von der dritten Klasse an Hochdeutsch als Unterrichtssprache for- dert!

Wenn neben die Schriftsprache nicht mindestens gleichwertig die Mundart ge- stellt wird, wenn sie nicht gesprochen, gelesen und geschrieben wird, dann dis- kriminieren wir mit der Muttersprache des Schülers zusammen auch den Schüler selbst. Warum soll Mundart *schreiben* nicht ebenso selbstverständlich sein wie Schriftdeutsch *reden*? Mundart ernst nehmen, dazu gehört aber auch das Ver- stehenlernen von andern Dialektformen; denn ein Basler und ein Oberwalliser ge- hen lieber auseinander, ohne sich ver- standen zu haben, als dass sie den Ver- such machten, Schriftdeutsch miteinander zu reden. In der Mundart findet der Schüler zu einer spontanen, selbstsichern und differenzierten Sprechhaltung, mit der er sich später müheloser und erfolg- reicher die Schriftsprache aneignen kann. Das langsame Vertrautwerden mit dieser, aus dem Dialekt heraus, ist dann eine na- türliche Entwicklung, die jedes Kind auf seine Weise durchmacht und die in jedem Alter – genau wie im Zeichnen – zu einer in sich gültigen Ausdrucksform führt.

Noch 1923 erregte es in Zürich Auf- sehen, dass der Bundespräsident eine Rede in Mundart hielt; 1938 sprachen von 125 stadtzürcherischen Parlamen- tariern nur 2 Mundart, 1946 bereits mehr als die Hälfte.

Die Forderung des Lehrplans: «Hoch- sprache und Mundart sind sauber zu trennen», erscheint in diesem Lichte päd- agogisch so unreflektiert wie die Anre- gung: «Im sachbezogenen Unterricht ist darauf hinzuwirken, dass neben den hochdeutschen Ausdrücken mundart- liches Sprachgut erhalten bleibt.» Erhalten bleibt nur der lebendige, gesprochene Dialekt.

Vielleicht wären wir einem zeitgemässen Sprachunterricht schon wesentlich näher, wenn solche Sätze aus unsern Lehrplänen verschwinden dürften, und der in den all- gemeinen Bestimmungen erwähnte Satz über Hochsprache und Mundart umge- dreht würde:

«Unterrichtssprache bleibt bis zum 9. Schuljahr die Mundart. Aber auch die Schriftsprache muss bewusst gepflegt werden.»

Gestaltung des Umschlages:
Urs Brunner, 3037 Stuckishaus

Der «lange Marsch» der schweigenden Mehrheit

Heidy tarf mit dem Geissenpeter auf die Weide
gehen und wo sie bald toben gewehsen sind, so sagte
er komm her sonst kommt der Raubvogel Auf einmat
springt der Geissenpeter auf Und Heidy Schaut im nach,
Da ist es schon ordendlich nach gewesen. Am Abend
kam sie heim.

Das ist ein «Aufsatz» aus dem zweiten Schuljahr. Bitte korrigieren! Dann weiterlesen.

«An diesem Aufsätzchen ist meines Erachtens nichts zu verbessern. Die orthographischen Fehler beruhen auf lautgetreuer Schreibung nach der natürlichen Aussprache des Kindes. Die unrichtig angebrachten grossen und kleinen Anfangsbuchstaben zeigen, dass das Kind für die Unterscheidung der Wortarten noch nicht reif ist, die fehlenden Satzzeichen, dass ihm die Logik des Satzbaus noch unbewusst ist. Also: Orthographie und Interpunktion lasse man auf dieser Stufe ausser acht. Das Kind *kann* hier das Geltende noch nicht wissen.»

Otto von Greyerz
Der Deutschunterricht
als Weg zur nationalen Erziehung,
Leipzig 1914

Von Greyerz geht also von der 1914 revolutionären Vorstellung aus, dass nicht korrigiert werden soll, wo das Verständnis für sprachliche Zusammenhänge fehlt.

Der Pädagoge in unserer Zeit geht im allgemeinen beim Korrigieren schriftlicher Erzeugnisse des Schülers vom Grundsatz aus, dass fehlerhaftes Schreiben sich einprägt und deshalb schon zu Beginn bekämpft werden müsse. Diese Haltung führt oft zu einem endlosen Kampf wider unkorrektes Schreiben, der auf beiden Seiten nicht selten zu Resignation führt. Da immer *Fehler* – rot, blau, grün – unterstrichen, durchgestrichen, angekreuzt, besprochen, kritisiert . . . werden, prägen

sich beim Schüler optische Fehlbilder stärker ein als die bezweckte richtige Form. Der sprachlich verunsicherte Schüler – es wird vom Übertrittsalter an in der Primarschule mehr als die Hälfte sein – erlebt sprachlich Niederlage um Niederlage. Der Weg zur «sprachlichen Verstummung» mag für ihn in Etappen etwa so aussehen:

Etappe 1:

Unablässige Korrekturen (mündlich und schriftlich) als sichtbare Zeichen von «Nichtkönnen».

Zusätzliche Beurteilung in Noten als Mass-Stab für den Grad des «Nichtkönnens». (Es ist illusorisch, bei der Notengebung von der Beurteilung des «Könnens» zu sprechen. Als Normnote gilt die höchste Note, und das Kind setzt seine Note immer in Beziehung zu dieser.)

«Verbesserungen» als «Strafe» für Versagen.

Etappe 2:

Schriftsprache – mündlich und schriftlich – erscheint dem Schüler als ein «Schlachtfeld ständig verlorener Schlachten», da das Ziel, fehlerlos und «gut» zu schreiben (sprechen), nur von wenigen erreicht wird.

Reaktion: Er weicht seinem «Gegner», der Schriftsprache, aus, wo es möglich ist:

– Mündliche Beteiligung am Unterricht nur bei direkter Aufforderung.

– Im schriftlichen Ausdruck werden schwierige Ausdrucksweisen vermieden, der «Aufsatz» reduziert sich formal und inhaltlich auf ein Minimum an persönlicher Aussage, sprachliche Risiken werden umgangen.

– Lesen – als Begegnung mit der Schriftsprache – nur noch unfreiwillig oder in einer «schulfernen» Form (Comics).

Ich nehme mich nicht aus, auch ich habe gelitten unter der Rechtschreibung und bin dem Lehrer, dem meine Aufsätze trotz der Fehler gefallen haben, heute noch dankbar. Es war nur einer, in der sechsten Klasse, und ihm habe ich geglaubt. Ohne ihn hätte ich den Mut zum Schreiben für immer verloren.

Wir sind stolz darauf – und das mit Recht –, dass bei uns sozusagen jeder lesen und schreiben lernt. Dass es jeder kann, ist bei uns eine Selbstverständlichkeit. Aber in der Schule wird nur Prüfbares gelernt. Also muss man auch die Selbstverständlichkeit des Schreibens prüfbar machen. Zum Schluss werden es wenige sein, die den Mut haben, ihr Können zu benützen. So schafft man sich auf Umwegen die offensichtlich notwendigen Analphabeten. Man lernt in der Schule nicht die Sprache, sondern ihre Schwierigkeiten . . .

Peter Bichsel, «Schreiben
ist nicht ohne Grund schwer»
Tagesanzeiger Magazin 20. 11. 76

Etappe 3:

Der Lehrer, im unentwegten Kampf um gute Sprache, verliert mehr und mehr die Hoffnung auf Erfolg, resigniert oder schiebt die Schuld auf die Unfähigkeit des Schülers, übt mehr und mehr Druck aus, lässt schliesslich (innerlich) den hoffnungslosen Schüler fallen.

Man müsste den Rechtschreibunterricht behutsamer ansetzen, nicht rasch den fragwürdigen Normen von Rechtschreibtests entgegenstreben, die Produktivität der Kinder weniger mit Fehlermarkierungen bremsen, ihnen die Möglichkeit geben, auch selber ihre Rechtschreibung an diejenige der Erwachsenen anzugleichen, sich Zeit nehmen für diesen Angleichungsprozess, die kindliche Kreativität in den Rechtschreibversuchen verstehen und ihnen dieses Verständnis auch zeigen. Zudem darf erwartet werden, dass sich durch eine Pflege des Lesens zu einem schönen Teil ein Angleichungsprozess in der Rechtschreibung ergibt.

Hans Grisseemann,
SLZ Nr. 1/2, 77

Etappe 4:

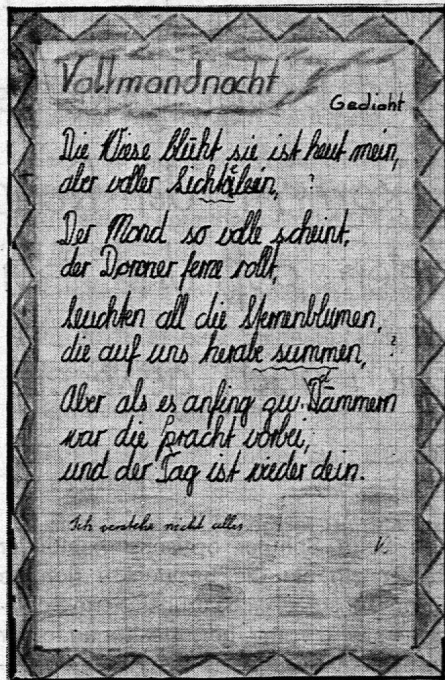
Beim Schüler wächst die Unsicherheit und Befangenheit gegenüber der Schriftsprache.

Sein Denken bewegt sich nur noch im Raum «falsch oder richtig». Beim «fleissigen» Schüler entsteht ein verzweifelter Kampf, ein verkrampftes Bemühen um korrekte Sprache und dadurch oft Falschschreibung auch einfachster Ausdrücke. Beim «oberflächlichen» Schüler folgt Resignation und Gleichgültigkeit. Urteil: Er ist nicht nur dumm, sondern dazu noch faul.

Es geht hier nicht darum, eine Schule zu propagieren, welche alle Fehlleistungen, die zu einem Abstieg in die Verstummung führen, verhindern kann. Es geht nur darum, Wege zu suchen, wie innerhalb unserer Schulsituation (System, Klassengrösse, Minimalanforderungen, Lehrmittel, Sozialstruktur, Lehrer ...) Hindernisse ausgeräumt werden können, welche bei vielen Schülern ein ungebrochenes Verhältnis zur Schriftsprache verunmöglichen. Dazu bedarf es keiner Rezepte, sondern Besinnung darauf, warum man bis jetzt dieses oder jenes so oder so gemacht habe. «Nehmt das Selbstverständliche nicht als selbstverständlich», schreibt Brecht. Z.

Kinder sind Andersdenkende

(oder: Leseunterricht für Lehrer)



Dies ist der «Wochenbericht» einer Schülerin aus meiner 6. Klasse. Mein Kommentar: «Ich verstehe nicht alles».

Ich lasse das Gedicht von der Verfasserin der Klasse vorlesen. Auch die Kinder finden, dass nicht alles verständlich sei. Hätte ich um vier Uhr nicht etwas Zeit gehabt, wäre die Sache mit meinem Kommentar abgeschlossen gewesen. Selbst Simone, die nicht allzuschüchterne, würde es unterlassen, mich deswegen zur Rede zu stellen. Wir setzen uns zusammen. Ich will der Schülerin helfen, ihre Gedanken klar und verständlich auszudrücken. Das kleine Verhör beginnt:

Warst du schon einmal bei Mondschein auf einer Wiese?

Ja, in den letzten Ferien im Engadin. Dort war es wie im Gedicht.

Was meinst du damit: «... sie ist heut mein!»?

Das ist so: In der Nacht sind die Wiesen ganz anders als am Tag. Niemand braucht sie. Sie gehören dann immer dem, der gerade dort ist.

Was bedeutet das: «... aber voller Lichtelein»?

Das ist doch ganz einfach. Wenn die Säubumen verblüht sind, sehen die weissen Kugeln beim Mondschein wie viele kleine Lichter aus.

Aber wie stellst du dir das vor: «Der Mond so volle scheint, der Donner ferne rollt.»? Das passt doch nicht zusammen. Entweder ist Vollmond oder ein Gewitter.

Das haben Sie ja ganz falsch verstanden. Ich meine es so: Wenn der Vollmond scheint, ist eben kein Gewitter da. Darum habe ich ja geschrieben, dass das Gewitter weit weg ist.

Ach so. Daran habe ich jetzt nicht gedacht. Was sind das, «die Sternblumen»?

Ich habe mir das so gedacht: Auf der dunklen Wiese sehen die Säubumen wie Sterne am Himmel aus. Und wenn man hinaufschaut, könnte man denken, dass der Himmel die Wiese ist und die Sterne die Blumen darin.

Das finde ich eine sehr schöne Idee. Wie aber stellst du dir vor, wie die Sterne «herab summen»?

Ich habe schon oft in der Nacht die Sterne angeschaut. Wenn es ganz still ist, dünkt es mich manchmal wie wenn eine komische Melodie, wie ein Summen, in der Luft ist.

Die letzte Strophe ist mir noch nicht ganz klar. Wen meinst du damit: «... und der Tag ist wieder dein»? Meinst du etwa den lieben Gott?

Nein, nein, überhaupt nicht. Ich habe doch am Anfang gesagt, dass in der Nacht die Wiese dem gehört, der gerade dort ist. Am Morgen früh ist die Wiese ganz anders als in der Nacht, und der Bauer kommt und mäht das Gras. Dann gehört sie wieder ihm.

Ja, jetzt verstehe ich dein Gedicht gut und finde es auch sehr schön. Aber wenn du mir nicht geholfen hättest, wäre ich nicht dahinter gekommen. Z.

Die Sache mit dem ganzen Satz

Mutter: Vreni, wo chunnsch du itz so spät här?

Vreni: I chume vo der Schuel.

Mutter: Was heit der de gha?

Vreni: Mir hei Gartebou gha.

Mutter: Was heit der de gmacht?

Vreni: Mir hei Händöpfu gsetzt.

Mutter: Hesch uf morn no Ufgabe?

Vreni: Ja, i ha re.

Mutter: Si nes viel?

Vreni: Ja, es si viel.

Mutter: Was muesch mache?

Vreni: I mues Rächnige mache.

Mutter: Was fürigi?

Vreni: I muess Bruchrächnige mache.

Mutter: Red doch nid so tumm!

Vreni: Wie meinsch itz das?

Mutter: Chasch nid wie anger Lüt Antwort gä? I verschtah di o, we d nume seisch: Bruch-Rächnige. Bruchsch doch nid e so nes längs Drum u Dra z mache.

Vreni: Itz chumi nümme nache. Der Lehrer het mir hüt scho wieder wüescht gseit, wüu i nid mit ganze Sätz ha g'antwortet. I söu ihm nid eso Wörter a Chopf bänggle, het er gseit, es tüeg ihm grad weh. U du seisch mir wüescht, wüu i mir ganz fescht Müeh ha gä, keni halbe Sätz z rede.

Mutter: Ja weisch, Vreni, d Schueu isch äbe öppis anders. I d Schuel geit me für öppis z lehre. Aber itz si mir daheime, de tüe mer so rede wie anger Lüt o. Vilech im Dütsche usse, wo si äbe hochdütsch rede, tuet me so wie der Lehrer seit, aber nid bi üs daheime. Hesch verschtange?

Vreni: Ja Mueti, i has verschtange.

Mutter: Äbe nid, du tumms Tschudi. Säg: Ja.

Vreni: Ja.

Merkwürdigerweise fällt einem die Sache mit dem ganzen Satz gar nicht so sehr auf, wenn man für sich liest. Sobald aber laut, gar in verteilten Rollen gelesen wird, hört man, dass etwas faul ist. Machen Sie den Versuch mit ihren Schülern. Mich erinnert es übrigens an gewisse Mundarthörspiele mit dem Prädikat «wertvoll».

Die Musterschülerin Vreni muss bei ihrer Mutter Sprech-Unterricht nehmen, weil man in der Schule nicht «wie anger Lüt» spricht.

Ob sie im «Deutschen draussen» wirklich so sprechen, wie Vrenis Mutter meint?

Schon zu meiner Seminar-Zeit haben die Methodik-Lehrer erkannt, dass etwas faul ist an der Forderung, mit ganzen Sätzen zu antworten. Sie verzichteten nicht etwa auf die Forderung, sondern gingen der Frage nach, wie ein Schüler gezwungen werden könnte, mit ganzen Sätzen zu antworten. Die Antwort war bald gefunden: Die Frage ist's, welche zu unvoll-

ständigen Antwortsätzen provoziert. Also kam die Lehrerfrage auf die schwarze Liste. Durch Umgehung direkter Fragerei sollte dem Schüler das «Wörter-an-den-Kopf-schmeissen» mit sanfter Gewalt ausgetrieben werden. D.A., *Denkanstoss* nannte man die glorreiche Erfindung des Nicht-mehr-Fragens. Ob die im Deutschen draussen auch per D.A. miteinander diskutieren?

Lassen wir Vreni nun einmal die Segnungen des D.A.s im häuslichen Kreise an sich erleben.

Mutter: Vreni, wie n i uf mir Uhr feschtschelle, isch es scho meh als sächsi gsi.

Vreni: Das hätt i itz nid dänkt, Mueti.

Mutter: I meine, es isch scho rächt schpät.

Vreni: Äbe isch es scho ne chli schpät.

Mutter: I meine, du chunnsch doch sicher vo irgendwo här.

Vreni: I chume grad vor Schuel.

Mutter: Dert heit dir sicher öppis gmacht.

Vreni: Ja, das scho.

Mutter: Tuusignonemal. Muess me dir ächt d Würm eine nach em angere us der Nase zieh oder chasch ir Ornig antworte, we me öppis wott wüsse?

Eine solche Mutter tut einem natürlich leid. Als Lehrerkandidat (1955) hätte ich von meinem Methodiklehrer eine recht gute Note für solche Gesprächsführung (schriftdeutsch, versteht sich) bekommen. Denn der Schüler hätte *dreimal* mit einem ganzen Satz geantwortet.

Das Dilemma des Lehrers: Er will vom Schüler Dinge wissen, die er selbst schon weiss. Erfunden wurde die Schule eigentlich, um Fragen des Schülers zu beantworten. Im Familienkreis gibt es ja nichts Natürlicheres als ein Vater, der die Fragen eines neugierigen Kindes beantwortet und nichts Peinlicheres als ein Vater, der Kinder zu Fragen provoziert, welche das Kind nicht stellen will. Der Lehrer ist sich bewusst, wie wenig der einzelne Schüler aktiv zum Sprechen kommt. Darum versucht er zwei Dinge zu kombinieren, welche im Alltagsleben als unangebracht gelten: *Sachbezogenheit und Sprachübung zugleich*. Echte Diskussion im Schulbetrieb mit über 20 Schülern ergibt sich wenig. Der Lehrer ist gezwungen, ein normales Lehrer-Schülergespräch in eine Sprechübungs-Situation überzuführen, welche der normalen Gesprächssituation weder in Deutschland noch im Bernbiet entspricht. Folge: Der Schüler, immer wieder in die Normalsituation verfallend (Wörter an den Kopf werfen), wird unterbrochen, ständig «verbessert», zu Wiederholungen aufgefordert, kritisiert. Folge:

Der Schüler – falls er nicht doch eine gewisse Begabung zu «Schülergesprächen» entpuppt – verstummt, da nichts sagen auch nicht kritisiert werden bedeutet. Es sind zwei verschiedene Dinge: *Etwas wissen* und etwas in einer *Fremdsprache formulieren*. Verzicht auf die «Ganzsatzantworten» bedeutet, dass ein schriftsprachgehemmter Schüler sich aktiv am Unterrichtsgespräch beteiligen kann, ohne die Sprachbarriere überwinden zu müssen.

Ganz genau genommen gibt es in der Schule nur drei Möglichkeiten*, aktives Sprechen effektiv zu üben:

1. Diskussion in der kleinen Gruppe

Scheitert oft daran, dass sie ohne Beteiligung des Lehrers in der Umgangssprache, also in Mundart geführt wird. Dazu kommt, dass die Form der freien Diskussion – jedenfalls beim gegenwärtigen Sprechausbildungsstand der Schüler – für Unter- und Mittelstufen nur in Ausnahmefällen in Frage kommen. Im weiteren gestatten es oft Schülerzahl und Raumangebot nicht, Gespräche in normaler Sprechlautstärke zu führen.

2. Rollenspiele in Gruppen

Eine reale, oft aus Zeit-, Raum- und Schülerzahlgründen wenig genutzte Möglichkeit.

3. Lesen

Die effektivste Art, sich mit der Schriftsprache auseinanderzusetzen, ist das selbsttätige stille Lesen. Ein Schüler, welcher wöchentlich ein Buch liest, wird früher oder später in ein «natürliches», dem muttersprachlichen nahes Verhältnis zur Schriftsprache gelangen. Es gehört zu den Aufgaben der Schule, dem Schüler nicht nur das technische Rüstzeug zum selbsttätigen Lesen zu vermitteln, sondern in noch grösserem Masse, den *Spass am Lesen* mit (fast) allen Mitteln zu fördern.

Damit rufen wir auf zur *Vielleserei*.

Wir glauben nicht an die Warnungen der weisen Männer, welche die Vielleserei verdammt haben. Sie alle waren notorische Vielleser und Vielschreiber. Z.

* Natürlich gibt es – gäbe es – noch viele andere:

- Partnergespräch
- Gruppengespräch
- Personenbefragung (in der Regel nur Mundart!)
- Telefongespräch (in der Regel nur Mundart!)

- Regietheater
- Klungsinn
- Selbständiges Gedichte-Einstudieren zur Rezitation
- Vorlesen für andere Schüler oder Behinderte im Quartier
- usw.

Aber Hand aufs Herz: In welchen Klassen wird dies alles oder einzelnes wirklich praktiziert, so praktiziert, dass von «effektiv» die Rede sein kann? Fast alle diese Formen setzen eine Schulsituation voraus, die nur in wenigen glücklichen Fällen Wirklichkeit ist: Selbständiges Verhalten der Schüler auch ohne Beaufsichtigung, Umweltöffnung im Sinne, dass Schule nicht mehr hauptsächlich im eigenen Schulzimmer stattfindet, Schülerzahlen, welche die Organisation zum Gruppenunterricht erleichtern, Kooperation mit andern Lehrern, Schulklassen, Schulstufen, nicht zuletzt aber: *Zeit, Zeit, Zeit*. Erlaubt es der Lehrplan, dem Sprachunterricht – dem Unterricht überhaupt – einen neuen solchen Schwerpunkt zuzuordnen? Nochmals Hand aufs Herz: Heisst es nicht immer wieder: Wo soll ich die Zeit hernehmen, um solche Dinge mit meinen Schülern zu machen, wo ich doch schon nicht mit dem normalen Stoff «durchkomme»?

sagte, sagte, sagte, sagte, sagte...

oder: Vom treffenden Wort

Übung

Es wäre möglich, beim folgenden Text eines berühmten deutschen Dichters immer den Ausdruck «sagte» in die Lücken zu setzen. Überlege dir, welche Ausdrücke wohl der Dichter gewählt hat.

«Schnier», ... ich, «Sie erinnern sich?» Er lachte. «Natürlich», ... er, «ich hoffe, Sie haben mich nicht wörtlich genommen und ihren Augustinus tatsächlich verbrannt.» «Doch», ... ich, «ich hab's getan. Das Ding auseinandergerissen und bogenweise in den Ofen gesteckt.»

Er schwieg einen Augenblick. «Sie scherzen», ... er heisser. «Nein», ... ich, «in solchen Dingen bin ich konsequent.» «Um Gottes willen», ... er, «ist Ihnen das Dialektische an meiner Äusserung nicht klar geworden?»

«Nein», ... ich, «ich bin nun mal eine gerade, ehrliche, unkomplizierte Haut. Was ist nun mit ihrem Bruder», ... ich, «wann werden die Herren die Güte haben, mit dem Essen fertig zu sein?»

Wir wollen vorläufig weder den berühmten Dichter – er nennt sich zwar Schriftsteller – noch die von ihm gewählten Ausdrücke verraten. Wäre das folgende Gespräch zwischen Lehrer und Schüler als Norm wohl denkbar:

Lehrer: Peter, du schreibst da: «Der Vater rief über den Tisch, er wolle noch etwas Rösti.» Hat er wirklich gerufen, hat er es nicht einfach etwas laut gesagt?

Peter: Ja, schon.

Lehrer: Warum hast du denn «rief» geschrieben und nicht einfach «sagte»?

Peter: Ich dachte, weil ich schon in der vordern Zeile «sagte» gebraucht habe, müsse ich jetzt etwas abwechseln.

Lehrer: Aber Peter, in der Sprache ist doch nicht die Abwechslung wichtig, sondern die Richtigkeit. Überlege es dir immer ganz genau, bevor du ein anderes Wort brauchen willst. Schreibe lieber 10 Mal «sagen» nacheinander, wenn es stimmt.

Ich glaube, dass das sprachlich unvoreingenommene Kind eine gesunde Abneigung gegen Übertreibungen im sprachlichen Bereich hat. Es ist Sprachrealist und schreibt, was es versteht, was es begreift. Erst durch die Entdeckung, dass der Lehrer Abwechslung und «reichen Wortschatz» honoriert, beginnt es in dem Stil zu schreiben, der einen «guten» Schulaufsatz auszeichnet.

Beim Ausdruck «rufen» sieht es einen Menschen mit vorgehaltener Hand quer über die Strasse einem andern zurufen. Oder die Mutter beugt sich aus dem Fenster und ruft vom dritten Stock zum Mittagessen. Bei der Darstellung eines solchen Sachverhaltes wird kaum ein Schüler «sagen» verwenden.

Der Ruf nach «lebendiger» Sprache, wie ihn so viele Sprachübungen ertönen lassen, ist ein Ruf nach Verwendung von Begriffen, welche das Kind im wörtlichen Sinne noch nicht be-griffen hat. Wenn ein Kind schreibt: Der Bademeister sagte: «Kommt aus dem Wasser!», dann meint es (ohne es begründen zu können), dass der Bademeister einen Befehl ausspricht. Es erübrigt sich, den Befehl noch zusätzlich zu befehlen, Wenn ein Kind dem Begriff «sprach» als Lehreralternative zu «sagte» ausweicht, so darum, weil es den Alternativcharakter nicht erkennt und dem ursprünglichen, bildhafteren «sagen» zu Recht den Vorrang einräumt. Mancher Schulmeister, der nicht zwei «sagen» auf einer Zeile duldet, duldet es und honoriert es, wenn der Schüler schreibt: Ich erwiderte, ich sei einverstanden. Ist es nicht erlaubt, im «erwidern» noch eine leise Erinnerung an «Widerstand», eben «Nichteinverstandensein» herauszuhören? Lassen wir zur Abwechslung den

lebendigsten aller Geschichtenerzähler seine Meinung zur «lebendigen» Sprache kundtun:

«Ja», sagte die kleine Seejungfrau mit bebender Stimme und gedachte des Prinzen und der unsterblichen Seele.

«Aber bedenke», sagte die Hexe, «hast du erst menschliche Gestalt bekommen, so kannst du nie wieder Seejungfrau werden! Du kannst nie durch das Wasser zu deinen Schwestern und zum Schlosse deines Vaters zurückkehren, und gewinnst du des Prinzen Liebe nicht, so dass er für dich Vater und Mutter vergisst, an dir mit Leib und Seele hängt und ihr Mann und Frau werdet, so bekommst du keine unsterbliche Seele! Am ersten Morgen, nachdem er mit einer andern verheiratet ist, da wird dein Herz brechen, und du wirst zu Schaum auf dem Wasser.»

«Ich will es», sagte die kleine Seejungfrau und ward bleich wie der Tod.

«Aber du musst mich auch bezahlen!» sagte die Hexe, «und es ist nicht wenig, was ich verlange. Du hast die schönste Stimme von allen hier auf dem Grunde des Meeres, damit glaubst du wohl, ihn bezaubern zu können, aber diese Stimme musst du mir geben. Das Beste, was du besitzt, will ich für meinen köstlichen Trank haben! Mein eigen Blut muss ich ja darein geben, damit der Trank scharf werde wie ein zweischneidig Schwert!»

«Aber wenn du meine Stimme nimmst», sagte die kleine Seejungfrau, «Was bleibt mir dann übrig?»

«Deine schöne Gestalt», sagte die Hexe, «dein schwebender Gang und deine sprechenden Augen, damit kannst du schon ein Menschenherz betören. Nun, hast du den Mut verloren? – Strecke deine kleine Zunge heraus, dann schneide ich sie an Zahlung statt ab, und du erhältst den kräftigen Trank!»

«Es geschehe!» sagte die kleine Seejungfrau, und die Hexe setzte ihren Kessel auf, um den Zauberspruch zu kochen. «Reinlichkeit ist eine gute Sache!» sagte sie und scheuerte den Kessel mit Schlangen ab, die sie in einen Knoten band.

H. C. Andersen, Die kleine Seejungfrau

Und dies aus dem überschwänglichen 19. Jahrhundert! Und damit es nicht bei einer Übertragung aus dem Dänischen, nicht bei einem Märchen bleibe, schlagen wir das 20. deutsche Jahrhundert auf:

«Schnier», sagte ich, «Sie erinnern sich?» Er lachte.

«Natürlich», sagte er, «ich hoffe, Sie haben mich nicht wörtlich genommen und ihren Augustinus tatsächlich verbrannt.»

«Doch», sagte ich, «ich hab's getan. Das Ding auseinandergerissen und bogenweise in den Ofen gesteckt.»

Er schwieg einen Augenblick. «Sie scherzen», sagte er heiser. «Nein», sagte ich, «in solchen Dingen bin ich konsequent.»

«Um Gottes willen», sagte er, «ist Ihnen denn das Dialektische an meiner Äusserung nicht klar geworden?»

«Nein», sagte ich, «ich bin nun mal eine gerade, ehrliche, unkomplizierte Haut. Was ist nun mit meinem Bruder», sagte ich, «wann werden die Herren die Güte haben, mit dem Essen fertig zu sein?»

Heinrich Böll, *Ansichten eines Clowns*

Erinnert man sich an die oben wiedergegebene «Übung»?

Wenn wir Pädagogen auch nachsichtig lächelnd unsern Schülern ihren Karl May gönnen, sind wir sprachlich doch eher zu Old Shatterhand als zu Böll in die Lehre gegangen. Schon nach den 3 Winnetou-Bänden sind meine Aufsatznoten merklich gegen die Sechs zu gewandert.

«Der Gefangene stand aufrecht an den Stamm gebunden und verzog trotz der Schmerzen, die ihm die tief ins Fleisch eindringenden Fesseln verursachen mussten, und trotz der ernsten Bedeutung, die die Verhandlung für ihn hatte, keine Falte seines von Alter und Leidenschaft durchfurchten Gesichts. In seinen abschreckenden Zügen stand die Geschichte seines Lebens geschrieben, und der Anblick des nackten, in blutigen Farben spielenden Schädels erhöhte noch den schlimmen Eindruck, den der Mann auch auf einen unbeteiligten Beschauer machen musste.»

Karl May, *Winnetou II*

Zugegeben, schlecht schreibt dieser Mann nicht. Da werden nur Literaturpápste etwas daran kritteln, und es hiesse das Pferd am Schwanz aufzäumen, einen Schüler, der aus freiem Entschluss zu einem ähnlichen Erzählstil findet, zu verunsichern. Es gibt sogar eine Entwicklungsphase, in welcher das Schwelgen in barockem Satzbau und reicher Wortgarnitur anzeigen, dass der Schüler sprachliches Neuland zu entdecken beginnt. Der feinfühligste Lehrer sieht darin nicht «Kopiererei» und «unverdaute Gefühlsduselei», sondern ernstzunehmende Versuche seines Schülers, eine persönliche innere Welt sprachlich zu bewältigen. Er wird sich hüten, Courths-Maler seinen Schülern der Lächerlichkeit preiszugeben und Brecht als Vorbild reflektierter Sprache hinzustellen. Er würde nur beweisen, dass er eines nicht verstanden hat: *Spracherwerb ist ein Prozess in ständigem Wandel*. Es gab eine Zeit, in welcher der Zeichenunterricht so erteilt wurde wie heute normalerweise der Sprachunterricht: Es gab eine absolute Zielvorstellung vom korrekten zeichnerischen Darstellen, und die Arbeiten der Siebenjährigen wurden ausschliesslich in Relation zum Ziel beurteilt. Dass auf jeder Altersstufe eine Vollkommenheit spezifischer Art möglich ist, gehört heute beim Kunstunterricht zum pädagogischen Allgemeinwissen. Wie steht es beim Sprachunterricht?

Z.

Ein literarisches Werkstattgespräch

Jeder Schüler hat den Auftrag, einmal in der Woche ein selbstgewähltes Lesestück vorzutragen. Dauer: Mindestens eine Minute, höchstens 5 Minuten. Peter, der Pantomime, Kriegsspielzeugbastler, Bücherverächter und Fremdsprachenhasser spielt zu Beginn Minimalist, was Vortragsdauer anbelangt. Auf der Suche nach kurzen Zeilen stösst er auf Busch. Seine Vorlesungen sind eine Parodie auf den «Schönlese-Unterricht». Wie ein kleiner Moissy wirft er sich in Positur, dehnt die Pausen zwischen den Satzteilen, ja einzelnen Wörtern, ins Unerträgliche, senkt und hebt die Stimme fast oktavenweise, hypnotisiert dazu die ganze Klasse und bewegt sich wie auf einer mittleren Bühne. Der Erfolg in der Klasse ist gross.

Der Dienstag hat seinen Höhepunkt, Peters Vorlesung. Mit der Notengebung: welche von den Schülern gewünscht wird, bin ich arg in der Klemme. Da lechzt der Lehrer nach sauberer, lebendiger Aussprache, nach Betonung, nach Pausen, nach Ausdruck. Und da kommt einer, der steigert dieses Ansinnen bis zur Grenze des Erträglichen. Jetzt soll ich ihn zurückpfeifen? Kurz entschlossen schreibe ich ihm Sechs um Sechs gut. Der grosse allgemeine Erfolg schlägt bald zu Buche – wörtlich: zu Hefte. Peter versucht sich in seinen «Wochen-Berichten» als Busch-Nachfolger. Am Dienstag werden nur noch eigene Texte vorgetragen, bald nur noch auswendig, um grössere Aktionsfreiheit zu bekommen. Woche um Woche, Monat um Monat, nur noch Verse. Selbst der «Kontroll-Aufsatz» mit dem Thema «Streit» wird als Ballade abgeliefert. Endlich, nach fast einem halben Jahr Lyrik, erlaube ich mir eine sanfte Kritik. Das Gedicht wird der Klasse von mir in boshafter Absicht vorgeworfen. Peter trägt in gewohnter Brillanz vor:

Gedicht

In unserem Käfig
hin und her,
läuft unser
Naserbär.
Er schnüffelt am
Gitter herum,
Und schaut
sich um.
Ich näherte
mich mit einer
Zwetschge in der
Hand,
Und begab mich
an des Käfigs Rand.

Ich stecke ihm
die Zwetschge in
die Schnauze,
Und er frass sie
mit Gedauksche.
Ich gab ihm noch
mal eine Zwetschge
rein,
Und er biss mit
Vergrügen rein.
Seht ihr, so ein
Tier zu haben,
Muss man sehr
viel Liebe tragen.

Der Nasenbär



Er heisst:
Benjamin.

Der Aufbau der «Fabel» ist immer derselbe. Der Schluss immer auf dem gleichen Endreim, oft wörtlich gleich. Seit einem halben Jahr. Ich wiegle die Klasse auf: «Etwas fällt bei Peters Gedichten immer wieder auf, besonders beim Schluss.»

Die Diskussion ist sofort im Gange. Man stellt fest: Immer und immer wieder derselbe Schluss. Nach einigen braven zustimmenden Stimmen macht sich Peter zum Gegenangriff bereit. Er ist entrüstet. Seine Dichterehre ist verletzt. «Das weiss ich doch. Das will ich so. Das muss so sein.»

«Warum muss das so sein?»

Wie wenn er es mit einem Analphabeten zu tun hätte, belehrt er mich: «Verstehen Sie, das ist doch der Witz der ganzen Sache, dass man immer merkt, dass es *mein* Gedicht ist. Das ist fast wie eine Unterschrift.» Ich entschuldige mich höflich. «Ich wollte einfach wissen, ob dir nie etwas anderes in den Sinn kommt.» Seine heftigen Gesten zeigen, dass er beleidigt ist. «Das ist keine Kunst, aber ich kann doch nicht einen Schluss anders schreiben, wenn dies immer der richtige ist.»

Nun kommt Unterstützung aus der Klasse. Cornelia: «Bei den Märchen heisst es doch am Schluss auch immer: Und wenn sie nicht gestorben sind, leben sie heute noch.» Der sonst mit seiner Meinung zurückhaltende Daniel macht die Fortsetzung: «Sogar der Anfang ist fast immer gleich.» Und Stefano: «Bei Max und Moritz hört es auch immer so auf: Dieses war der erste Streich, doch der zweite folgt sogleich.»

Peter schaut mich nicht triumphierend, sondern etwas mitleidig an. Ich bin geschlagen. Ich gebe es auch zu.

Peter darf noch nicht an den Platz. Jetzt kommt die Lesenote. Peters Selbstbewusstsein scheint mir genug gestärkt, dass ich mir eine Kritik seiner übertriebenen dramatischen Leseart erlaube. Ich habe auch festgestellt, dass einige Schüler ihn deswegen schon zur Rede gestellt haben.

«Note fünfeinhalb.» Peter schaut mich etwas erstaunt an. Er sagt nichts und will an den Platz. «Warte, du kannst noch einmal vortragen. Wenn es dir gelingt, etwas weniger zu übertreiben, bekommst du einen halben Punkt Zuschlag.» Er versucht es. Wie ich erwarte, gelingt es ihm nicht. Er rechtfertigt sich:

«Meine Gedichte sind eben lustig und witzig und darum finde ich es gut, wenn man sie so liest.» Ich weiss aber, dass er Sachtexte nicht viel anders liest. Es wird mir aber auch klar, dass er, weil ich ihn über lange Zeit in der Wahl der schriftlichen Arbeiten nicht beeinflusst habe, zu einer Form gefunden hat, die seiner Eigenart zu interpretieren entspricht.

«Peter, ich glaube dir das erst, wenn du auch einen ruhigen Text ruhig lesen kannst.» Ein Vorschlag aus der Klasse wird gemacht: «Judith schreibt doch immer so feine Gedichte, die man ganz ruhig und langsam lesen muss. Wir können doch versuchen, wie Peter ein Gedicht von ihr liest.» Ich schaue zu Judith. Sie ist sehr verlegen. Ich weiss, dass ihr dieser Vorschlag nicht angenehm ist. Ich frage, ob sie einverstanden sei. Sie schaut vor sich hin. Ich spüre, dass sie das nicht möchte. Ihre kleinen Gedichte – sie schreibt auch seit einigen Monaten nur in dieser Form – betrachtet sie als eine ernste, sehr persönliche Sache. Ich hätte es stärker fühlen müssen. Aber die Idee fasziniert mich so sehr, und die ganze Klasse ruft: «Ja, ja!», dass ich auf Judiths Antwort warte. «Von mir aus», sagt sie leise und streckt mir unsicher ihr Berichtsheft entgegen. Selten ist mir Sprache als so ernste Sache vorgekommen, wie in diesem Augenblick des Überreichens von Judiths Heft. Ich wusste oder ahnte wenigstens, dass ich jetzt etwas Falsches, vielleicht etwas Schlimmes tat, dass ich jetzt meine Macht als Lehrer missbrauchte. Schon die spürbare Vorfreude fast aller Schüler auf ein ausserordentliches Ereignis hätte mich warnen sollen. Peter ist startbereit. Ich mahne ihn, mehr um mein Gewissen zu entlasten, als um ihm zu helfen: «Peter, es ist ein feines Gedicht.»

Er liest. Er hält sich zurück. Aber er kann nicht aus seiner Haut. Man lacht. Judith nicht. Wenn ich sie anschauere, wendet sie den Blick zur Seite. Ich bin froh, dass es fertig ist. Ich fordere Judith rasch auf, es selbst zu lesen. Die Schüler sind sehr still. Wie wahr es doch jetzt klingt. Alle spüren es. Das anschliessende Gespräch, welches ich heute noch als eines der beglückendsten in meinem Lehrerleben empfinde, macht deutlich, wie wenig «Wissen um grosse Dinge» mit Begriffsfertigkeit zusammenhängen muss.

Meer

Oh Meer, du mächtiges Wesen.

Mit deinem prächtigen Strand,
mit deinen wogenden Wellen und deinen gefährlichen Klippen!

Dein Strand ist herrlich,
deine Wellen sind schön,
deine Klippen sind hoch,
und dein Grund ist tief.
Oh, Meer ich bewundere dich sehr. *schön* ✓

A: 6 R: 6 D: 5½

GSV

Vielleicht schreibt Judith feinere Gedichte als Peter, weil sie selber etwas fein ist.

Jeder Mensch ist anders, und das merkt man auch daran, wie er schreibt. Peter schreibt lieber lustige Erlebnisse, und Judith denkt vielleicht manchmal an eine schöne Landschaft.

Peter kann Judiths Gedicht darum nicht so gut, also eher wie man sollte, lesen, weil er sich das, was darin steht, nicht so vorstellt wie Judith.

Wir sollten schauen, wie es tönt, wenn Judith versucht, Peters Gedicht zu lesen.

(Wir versuchen es. Die Wirkung ist wiederum ganz anders als wenn Peter es liest.)

Judith könnte wahrscheinlich gar keine solchen Gedichte schreiben wie Peter und umgekehrt.

Eigentlich kann ja nur der Dichter wissen, wie man sein Gedicht vortragen muss. Vielleicht verstehen es die andern Leute ganz falsch.

Wer kann nun eigentlich besser dichten, Peter oder Judith?

(Die Schüler, sonst rasch und gerne zu einem Urteil bereit, wollen sich nicht entscheiden.)

Das kann man nicht sagen, weil es ganz verschiedene Dinge sind.

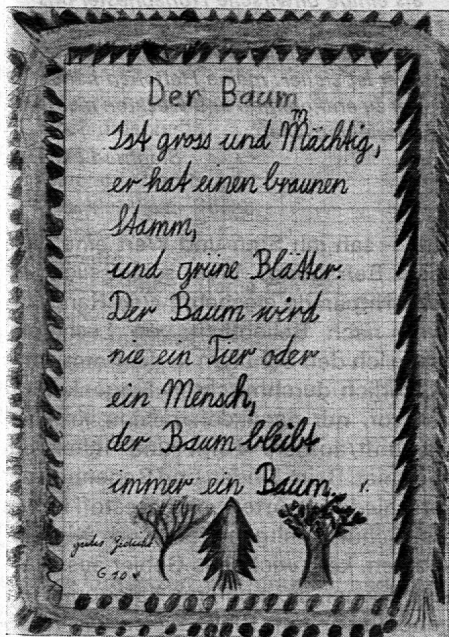
Das kommt einfach drauf an, was man selber lieber hat. Oder manchmal ist man lustig aufgelegt, dann gefällt einem Peters Gedicht besser. Und ein andermal ist man nachdenklich, dann gefällt einem Judiths Gedicht besser.

(Nun erzählt Judith, wie sie das Gedicht geschrieben hat.)

Manchmal kommt mir plötzlich ein Gedicht in den Sinn, wenn ich im Bett liege. Aber am Morgen habe ich es wieder vergessen. Die grosse Schwester, die im gleichen Zimmer schläft, will aber nicht, dass ich das Licht anzünde. Da bin ich einfach aus dem Zimmer geschlichen und habe getan, als ob ich aufs WC müsse. Dort habe ich dann rasch aufgeschrieben, was mir in den Sinn gekommen ist.

Meine Schüler wissen nicht, was Prosa, Lyrik, Komödie, Ballade, Novelle, Stil usw. ist. Von solchen Begriffen wird bei uns nicht gesprochen. Ich habe bis jetzt auch keine Gedichte «durchgenommen», mit Absicht nicht. Ich glaube, dass in diesem Alter «klassische» Lyrik eher Türen verschliesst als öffnet.

Als «Dichtung» – Lyrik oder Prosa – betrachte ich, dem ursprünglichen Wortsinn folgend, jede sprachliche Äusserung, welche «dicht» ist. Das gilt von der Edda bis zu Essos «Tiger im Tank».



Markus bezeichnet denn auch zu Recht seinen Bericht als Gedicht. Er spürt, dass ein anderes Gesetz des Schreibens herrscht als beim gewöhnlichen Bericht, bei der «normalen» Beschreibung.

Der Lehrer ist im allgemeinen der zeitgenössischen Lyrik gegenüber nicht offen, weil er den Begriff «Gedicht» nie auf seinen ursprünglichen Bedeutungsgehalt untersucht hat und einseitig durch seine Schulzeit und seine Ausbildung auf den «klassischen» Formbegriff fixiert ist. Das rückwärts gerichtete Kulturverständnis der Schule erklärt zum Teil den tiefen Graben zwischen zeitgenössischem Kul-

turschaffen und dem «einfachen Mann». Die Einfachheit des einfachen Mannes ist ja weitgehend eine Folge des «einfachen» Unterrichts in unsern Schulen. Der Erfolg eines Unterrichts sollte nicht vor allem innerhalb der Schule überprüft werden, sondern vielmehr in seinen «Spätfolgen» ausserhalb. Die Schule betreibt eine *Vogel-Strauss-Politik*, wenn sie der Frage ausweicht, warum so viele Stunden ehrlichen Bemühens um «gute Literatur» nur in Ausnahmefällen zu einer späteren Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Gedichten und anspruchsvoller Literatur führen.

Es ist *möglich*, einen Unterricht zu gestalten, der den Schüler zu einer echten Auseinandersetzung mit dem zeitgenössischen Kulturleben auch nach der Schulzeit anregt. Gleichzeitig wird niemand bestreiten, dass dies *wünschenswert* sei. Wenn nun eine Sache gleichzeitig *möglich und wünschenswert* ist, warum wird nicht *alles* getan, um dieses Ziel zu erreichen? Z.

Vom Edi zum Wilhelm Tell

oder:
das Angebot bestimmt die Nachfrage!

Hier ein Ausschnitt aus dem Verzeichnis der obligatorischen und gestatteten Lehrmittel der bernischen Primarschulen betreffend das Fach «Deutsche Sprache = Muttersprache». Achten Sie, nur nebenbei, darauf, wieviele Titel der Mundart gewidmet sind, die man dann übrigens folgerichtig als Fremdsprache bezeichnen müsste.

Art. Nr. Titel	Preis Fr.
<i>Deutsche Sprache (Muttersprache)</i>	
1 Es war einmal, Leselehrgang ²	3.50
2 Edi, Leselehrgang ²	5.—
3 Wir sind alle da, Leselehrgang ¹	5.—
4 Anneli und Hansli, Lesebibel	7.50
7 Kommentar zu den Lese- lehrgängen	5.—
8 Setzkasten ¹	7.—

9 Setzbuchstaben, Tüte assortiert 264 Buchstaben	3.—
10 Setzbuchstaben, Tüte zu 100 gleichen Buchstaben A–Z ä....ö....ü....ch.... ck....sch....tz..... Satzzeichen	2.—
11 Du bist dran, Lesebuch 1 ¹	7.—
12 Ihr Kinder heraus, Lesebuch 2 ¹	7.—
13 Schöne weite Welt, Lesebuch 3 ¹	9.—
14 Lesebuch 4 ¹	9.—
15 Lesebuch 5 ¹	11.—
16 Geh aus mein Herz, Lesebuch 6 ^{1*}	6.—
26 Lesebuch 6 (Lehrmittelverlag Zürich) ^{1*}	7.—
17 Lesebuch Oberstufe I (Taschenbuch) ¹	4.50
18 Lesebuch Oberstufe II (Taschenbuch) ¹	4.50
19 Gedichtsammlung ¹	6.—
20 Wilhelm Tell ²	3.—
22 Heimat und Ferne, Sachlesebuch ²	10.—

Kommentar:

Für den Erstleseunterricht, die Technik des Umsetzens von Schriftzeichen in Lautsprache steht der Unterstufe schon beinahe eine umfassende Auswahl zur Verfügung. Ist dieses Ziel aber vorerst einmal erreicht, reduziert sich das Angebot für die Mittelstufe auf das jeweilige Lesebuch. Anhand von literarischer Kurzware und für alle Schul- und Lebenssituationen passenden Geschichten lernt der Fünft- und Sechstklässler immer noch ein bisschen schöner lesen. Auf der Oberstufe können dann schon mehrere Lesebücher gleichzeitig verwendet werden, und zusätzlich treibt das Lehrmittelverzeichnis zwei seltene Blüten für den sorgsam Umgang mit deutscher Literatur: ein Gedichtband und Schillers Wilhelm Tell.

Die Frage, ob ein solches Lehrmittelangebot den Leseunterricht beeinträchtigt, kann glücklicherweise eindeutig verneint werden. Die Freiheit des bernischen Lehrers beinhaltet, dass er sich um solche Verordnungen nicht allzusehr kümmert und den Bedarf an zeitgemäsem, kindgemäsem und vielleicht auch ihm selber gemässigtem Lehrmaterial durch wilde Einkäufe mit erschlichenem Geld tätigt. Übrigens: lesen Sie den Wilhelm Tell auszugswise schon mit den Sechstklässlern; sie haben grossen Spass daran, die Apfelschusszene zu dramatisieren oder sie in eine Comicgeschichte zu verwandeln!

Lesen ist gefährlich

Ein Vielleser

Adrians Mutter zeigt sich im Gespräch mit mir besorgt über dessen Vielleserei: «Er hat für nichts anderes mehr Zeit, interessiert sich nur für Bücher und liest auch ständig 'diese' Heftchen. Kaum ist er zu Hause, verschwindet er in seinem Zimmer und lässt sich nicht mehr blicken. Ich weiss nicht, ob ihm das gut tut, das ist doch nicht normal!»

Und in der Schule? Auch da benützt er jede Gelegenheit, um seinen Lesestoff aus dem Pult zu nehmen und sich darin zu verlieren, selbst während des Unterrichts. Ich habe es ihm verboten, habe ihm die Heftchen weggenommen und Strafaufgaben gegeben, ohne Erfolg; Adrian ist sehr starrköpfig.

Im Geschichtsunterricht wird bei uns vor allem gelesen. Mit den Einnahmen aus einer Aufführung konnten wir uns als Klassenlektüre mehrere Bändchen «Lasst hören aus alter Zeit» anschaffen. Auf heute haben die Schüler von der «Bluttaufe» gelesen. Wir sprechen über Ursachen und Folgen der Schlacht am Morgarten, besonders aber über die Gründe für den eidgenössischen Sieg. Die Schülerbeiträge sind eher spärlich, und ich bin froh, dass Adrian erzählt. Seine Kameraden hören ihm interessiert zu, wie wenn sie das nicht selber gelesen hätten; er kann mit Namen und Daten glänzen, in der Probe ist er mit Abstand der beste.

Antea dagegen hat versagt; sie liest nur selten. Ist das Zufall? Nicht bei allen Schülern stimmt diese Gleichung. Vielleicht ist Lesen und Lesen nicht immer dasselbe.

Das Aufklärungsbuch

Auch ich war einmal ein Vielleser; heute bin ich es nicht mehr, weil ich mir nicht die Zeit dafür nehme. Als Vertrauensmann einer Büchergilde hatte sich mein Vater im Laufe der Jahre eine stattliche Bibliothek mit einfachem, aber gutem Lesestoff angeschafft, dazu gehörte auch Jugendliteratur. In der sechsten und siebenten Klasse las ich unser Büchergestell, das bis an die Decke reichte, tablarweise von links nach rechts und von oben nach

unten. Kein Buch liess ich aus. Es hatte darunter einige, die ich sehr langweilig fand und wohl kaum etwas davon verstehen konnte, aber ich las sie trotzdem – aus kindlicher Sturheit, weniger aus echtem Bildungsdrang: Ich wollte einfach wissen, was darin stand, weshalb sie für Erwachsene und nicht für Kinder geschrieben wurden, vielleicht dachte ich auch, dass gerade diese mir gut tun mussten.

So stiess ich eines Tages auf ein umfangreiches Aufklärungsbuch: «Liebe, Ehe und Sexualität», und als ich kurz darauf einen ganzen Nachmittag allein zu Hause war, begann ich zu lesen. Ich wusste damals über diese Dinge kaum so viel, wie man auf der Strasse von Kameraden erfahren kann, ich war schliesslich sehr anständig erzogen. Noch nie hatte ich so gierig gelesen. Für die 500 Seiten blieben knappe zweieinhalb Stunden Zeit. Ich überflog die Seiten kreuzweise, um das Wesentliche aufzuschnappen: die Geschlechtsmerkmale der Frau, Petting, der Liebesakt, die verschiedenen Stellungen, Homosexualität, abartiges Verhalten, Geschlechtskrankheiten. Als meine Mutter heimkam, stand das Buch wieder unauffällig zwischen den andern, aber ich war völlig durcheinander mit meinem neuen Wissen, eine Welt der Unbeschwertheit war zusammengebrochen. Für Tage und Wochen kreisten meine Gedanken um dieses Thema. Mädchen wurden für mich mit einmahl höchst abenteuerliche und meine Phantasie erregende sexuelle Wesen, was mich im Umgang mit ihnen noch gehemmter machte als vorher. Meine eigene Geschlechtlichkeit wurde mir plötzlich bewusst, ich kam mir selber gefährlich vor und oft sogar verabscheuungswürdig. Da ich später auch einmal Schmerzen hatte, glaubte ich geschlechtskrank zu sein. Ich hatte furchtbar Angst, weil ich jetzt wusste, dass man im letzten Stadium erblinden kann und wagte doch keinem Menschen etwas zu sagen.

Ich sehe heute noch ausgezeichnet, aber ein Buch hatte mich erschüttert und verändert. – Ist Lesen gefährlich?

Was liest Du?

Die nachstehenden Angaben gehören zu einer Umfrage, die ich mit meiner Klasse – 26 zwölf- und dreizehnjährige Mädchen und Buben – durchgeführt habe. Wollte ich sie schon zum Lesen verführen, musste ich wissen, was sie von sich aus lesen und was eben nicht. Hier – und nicht in ihrer statistischen Brauchbar-

Ich las Rolf Torings Abenteuer, Jörn Farows U-Boot-Abenteuer und die harten Western von Zane Grey. Ich las sie sitzend und stehend und im Schein der Taschenlampe unter der Bettdecke. Sobald mir ein unbekannter Titel in die Hände fiel, schlug ich in äusserster Erregung zuerst immer die letzte Seite auf: Sie leben doch wohl noch, meine Helden, ihnen wird doch wohl nichts zugestossen sein? Erst nachdem ich diese dringende Sorge los war, machte ich mich erleichtert an die Lektüre, die noch jedesmal begleitet war von Hautjucken, beschleunigtem Atem und Augenflimmern. Als süchtiger Leser reagierte ich ordentlich, und das heisst körperlich: auf einmal kratzten mich meine Wollstrümpfe, der Schal zog selbst den Knoten fester, mein Lieblingsstuhl wurde zu einem Schlingerstand ...

Gut ist das Buch, sagte der alte Georg Brandes, das mich entwickelt. Wie und in welcher Weise mich meine vielflekigen Heftchen entwickelt haben, werde ich wohl kaum herausfinden, da Literatur – und zur Literatur zählt mehr, als einige unwirsche Hohepriester uns einreden wollen – eine grundsätzlich unterwandernde Wirkung hat. Soviel aber ist sicher: meine Heftchen halfen mir zu entkommen und weckten meine Leseleidenschaft.

Siegfried Lenz

keit* – sah ich Sinn und Wert einer solchen Befragung. Was schliesslich als Lese-Hitparade erscheint, eine Rangordnung nach Beliebtheit von Lesbarem, setzte ich den Schülern in der Form eines willkürlich durchmischten Fragenkataloges vor, nur nach den beiden Kriterien Herkunft/äussere Form und Inhalt/Stil geordnet. Beim Finden und Benennen der verschiedenen Arten von Lesestoff haben die Schüler mitgeholfen, und wir versuchten, kein wichtiges Gebiet auszulassen. Bücher, die mehreren Kategorien angehören können (Bibliotheksbuch/Mädchenbuch/Problembuch) wurden auch allen Gruppen zugezählt. Wie vorsichtig jede Interpretation dieser Schülerangaben sein muss, zeigt z. B. die unterschiedliche Rangordnung von Tierbüchern und Problembüchern. Obschon wir vor der Umfrage versuchten, die unterschiedlichen Formen von Gedrucktem ganz allgemein und die verschiedenen Stoffkreise der Er-

* Trotzdem kann ein Vergleich mit repräsentativen Umfragen, wie sie in Deutschland wiederholt durchgeführt wurden (siehe «Urteile jugendlicher Leser»), Typisches und Untypisches der eigenen Verhältnisse zeigen. Interessanter wird die Umfrage natürlich auch dann, wenn sie bei verschiedenen Altersstufen durchgeführt werden kann.

zähl-literatur im besondern kennenzulernen und zu unterscheiden, kann der Sechstklässler den Begriff «Problembuch» nicht so erfassen wie «Tierbuch» oder «Mädchenbuch». Je nach Spannungsgrad bezeichnet er ein Problembuch entweder als «Abenteuerroman» oder als «Erwachsenenbuch», was soviel heisst wie: verstanden – nicht verstanden.

Die Befragung steht und fällt aber nicht nur damit, ob der Schüler das Gefragte auch wirklich verstanden hat, sondern vielmehr damit, ob er bereit ist, ehrliche Antworten zu geben. Ehrliche Antworten erhalten wir jedoch nur, wenn

1. der Lehrer nicht im voraus Wertmassstäbe gibt und seinen eigenen Geschmack in den Vordergrund stellt, und
2. das Lehrer-Schüler-Verhältnis dem Schüler den Mut gibt, seine Gewohnheiten unbeschönigt wiederzugeben.

Nicht immer sind diese Voraussetzungen gegeben. Umso mehr muss sich der Lehrer hüten, aus wertlosen Antworten falsche, vielleicht gefährliche Schlüsse zu ziehen; dazu gehört allein schon die Bestätigung von Vorurteilen. Sonst aber können solche Umfragen Schüler und Lehrer einen guten Schritt weiterführen, hinein in die Lesewelt. G.

Was liest Du mindestens 1 mal pro	Woche	Monat	Jahr	nie
1. Comic	19	7	–	–
2. Andere Jugendzeitschriften	11	10	4	1
Andere Zeitungen	8	15	3	–
3. Illustrierte	10	10	5	1
4. Taschenbücher	11	9	2	3
5. Witzbücher	8	10	7	1
6. Bravo	11	6	5	4
(Bibliotheksbücher	11	7	3	5)
7. Zeitschriften	4	15	5	2
(Western	8	10	4	3)
8. Abenteuerromane	9	4	9	4
9. Krimis	5	11	4	6
10. Tierbücher	4	10	8	4
11. Gespensterromane	6	7	6	5
12. Kioskromanhefte	7	4	6	8
13. Blick	4	7	6	8
14. Märchen- und Sagenbücher	2	7	10	6
15. Geschichtliche Bücher	–	5	16	5
16. Sachbücher	–	8	7	12
17. Sexhefte	–	6	10	10
18. Reiseerlebnisse (ferne Länder)	–	6	8	12
19. Lexikon	3	1	8	14
20. Mädchenbücher	2	3	5	16
(Problembücher	1	4	6	15)
21. Erwachsenenbücher	1	2	7	15
22. Fremdsprachige Bücher	4	1	–	19
(Berndeutsche Bücher	–	1	11	13)

Definitionen

lesen = Umsetzen von graphischen Zeichen (Buchstaben) in

- a) zusammenhängende Lautfolgen (lautes Lesen)
- b) sprachlichen Sinn (stilles Lesen)

Herkunft

Buchstaben lesen bedeutete bei den Germanen das Auflesen (aufheben) der zur Weissagung ausgestreuten Buchenstäbe und Deuten der eingeritzten Runen.

lesen = althochdeutsch *lesan*

les- =

- a) *auflesen*: verstreut Umherliegendes aufnehmen, (ein)sammeln (Traubenlese, Spätlese)

- b) *auslesen*: aussuchen, erwählen (Auslese, erlesen, ausserlesen)

- c) *verlesen*: Unbrauchbares aussondern

- d) *lesen*: Geschriebenes lesen, Zeichen deuten (Spuren, Gesichtsausdruck)

Leseunterricht

die planmässige Vermittlung und Steigerung der Lesefertigkeit. Der Erstleseunterricht vermittelt die Lesetechnik und ist Hauptgegenstand der Elementarbildung. Der weiterführende L. zielt darauf ab, die Schüler zu einem selbständigen, sinnerfassenden Lesen auch schwieriger Texte (v. a. dichter., fachl., journalist. Art) zu führen, und erfüllt auch immer die Funktion einer sprachl. Schulung. –

Meyers Enzyklopädie

Der Zweitlese-Unterricht

lies keine oden, mein sohn, lies fahrpläne:

sie sind genauer. roll die seekarten auf, eh es zu spät ist, sei wachsam, sing nicht

H. M. Enzensberger «ins Lesebuch für die Oberstufe»

Es ist falsch zu behaupten, in unsern Schulen werde der «Zweitlese-Unterricht» nicht genügend betrieben. Wieviel Kraft, Zeit, Phantasie wird vom Lehrer doch aufgewendet, um den Kindern klar zu machen, was etwa Gottfried Keller mit «den sieben alten Tönen, die umfassen alte Lieder» sagen wollte, wie man sich die «Schwalbe auf dem Erie-See» (sprich, 'iiri') vorzustellen habe, was «hehr» in Uhlands altem Schloss am Meer bedeute. Nicht zu reden von den Auslegungen der biblischen Gleichnisse, welche, mit Verlaub, einst entstanden, um einen schwer verständlichen Sachverhalt allgemein verständlich zu machen.

Nichts gegen diese Bemühungen, denn der verantwortungsbewusste Lehrer wird es nicht versäumen, einen Sachbezug auf unsere Gegenwart herzustellen, ob er nun Brecht oder Goethe «durchnimmt». Das einzig Unangenehme bei der Sache ist jedoch, dass weder Goethe noch Brecht die Fahrpläne, die Steuererklärungsformulare, die Zeitungen und Illustrierten, die Botschaften des Grossen Rates an das Bernervolk zur Abstimmung, Readers Digests 10-Tage-zur-freien-Ansicht-Angebote verfasst haben, mit welchen der Schüler nach seiner Schulzeit täglich konfrontiert wird. Und alle diese «Lesestücke» sind im allgemeinen nicht leichter auszulegen als das Gleichnis vom Arbeiter im Weinberg. Wenn wir glauben, dass der Auseinandersetzung mit der banalen Alltagsliteratur ein wichtiger Platz im Sprachunterricht eingeräumt werden muss, dann nicht darum, weil die Besprechung von «wertvollen» Lesestücken nicht wertvoll ist, sondern darum, weil die Bewältigung der Alltagssprache in allen ihren Erscheinungsformen mehr denn je unumgänglich wird für sachgerechtes Mitsprechen und Entscheiden. Genau betrachtet ist zum Beispiel die Forderung nach einem Unterrichtsfach «Konsumtenkunde» nichts anderes als die Forderung nach einer Erweiterung des Sprachunterrichts in Richtung «Zweitlese-Unterricht».

Lehrer – und Lehrpläne – müssen lernen, Schwerpunkte zu verlagern und mehr und mehr «das eine tun und das andere nicht lassen.» Z.

Die Sprachverwirrungen zu Babel und zu Lebab

Nach der Sintflut bewohnten Noahs Nachkommen die Erde, und es entstanden neue Völker. Sie redeten alle dieselbe Sprache und beschlossen, eine Stadt zu bauen mit einem Turm, der so hoch werden sollte, dass seine Spitze bis in den Himmel reichte. Eines Tages fuhr Gott einher und besah sich Stadt und Turm zu Babel. Weil er merkte, dass von nun an den Menschen nichts mehr unmöglich sein werde, zerstreute er die Völker in alle Länder und verwirrte ihre Sprache, so dass sie einander nicht mehr verstanden.

Während tausenden von Jahren wandelten sich aber auch die Sprachen der Völker, die unter sich die gleiche Sprache redeten und deren Menschen meinten, sie verstünden einander. In Lebab zum Beispiel, bei einem weit nach Norden verschlagenen Volk, gab es Schülersprachen, Herrensprachen, Wissenschaftssprachen, Arbeitersprachen, Angestelltensprachen I und II, Fahrplansprachen, Stadt- und Land-sprachen, Utopiersprachen, Paragraphensprachen, Werbesprachen, Bett-sprachen, Morgen-, Mittags- und Abendsprachen... Den Lehrern im Lande Lebab war es unmöglich, alle diese Sprachen zu unterrichten und eine Gemeinsprache zu finden. Was sie für eine allgemeinverständliche Sprache hielten, erwies sich, kritisch betrachtet, als eine kaum brauchbare Varietät: Schul-Lebabisch.

Semham Japheth

Von der Erwachsenensprache zur Schülersprache

Wir lesen einen Zeitungsartikel
Versuch in einer 6. Primarklasse

Älteste Stadt Chinas entdeckt

Peking: Chinesische Archäologen haben im Gebiet der Hauptstadt der Provinz Honan, Tschengtschou, die Reste der bisher ältesten Stadt Chinas entdeckt. In einem Bericht der in

Peking erscheinenden Volkszeitung hiess es, Experten schätzten das Alter der Stadt auf etwa 3500 Jahre. Bereits im vorigen Jahr sei ein Teil dieser Stadt freigelegt worden, in dem offensichtlich die reichen Einwohner ihre Häuser gehabt hätten. Dabei hätten die Archäologen Haarspangen aus Jade und Messing, Jadelöffel und zahlreiche menschliche Schädelknochen gefunden. (sda)

Heute hat der Lehrer als Informations-träger in der Schule kaum mehr alleinige Berechtigung, und deshalb sollte in einem modernen Unterricht der Schüler lernen, wie man auch ohne Lehrer lernt. Dazu gehört die Fähigkeit, sich mit Hilfe der verschiedensten Medien zu informieren: Radio, Fernsehen, Film, Bücher, Karten, Bilder, Ausstellungen, Museen, Prospekte, Zeitschriften und Zeitungen.

Als Beispiel wählen wir für unsern Versuch einen Zeitungsartikel.

Beim Lesen stellen wir fest: Die Zeitungssprache wird vom Sechstklässler kaum verstanden!

Unser Ziel heisst jetzt: Wir informieren uns durch einen Zeitungsartikel. Um dies zu erreichen, erarbeiten wir von diesem Text mit Hilfe von Lexikon und Sachbüchern in der Bibliothek unseres Schulhauses – die gleichzeitig als Arbeitsraum eingerichtet ist – eine für alle Schüler unserer Klasse verständliche Fassung.

Der Lehrer gibt bewusst keine Information; seine Hauptaufgabe besteht in der methodischen Planung: Er baut die Arbeit an diesem Zeitungstext mit so kleinen Schritten auf, dass der Schüler selbständig ans Ziel, nämlich zum Textverständnis kommt. Dann hilft er lediglich beim richtigen Benützen der Bibliothek, gibt Orientierungshilfen und verhindert, dass sich der Schüler in zu schweren oder unwesentlichen Problemen verliert.

Vorgehen

A) Der Schüler erstellt eine Liste der Fremdwörter, Fachausdrücke und nicht ganz verständlichen Redewendungen.

Zu diesen Wörtern wird in den Sachbüchern eine möglichst kurze und einfache Erklärung gesucht und notiert. Wenn in diesen Erklärungen neue unbekannte Wörtchen auftauchen, dann müssen auch diese erklärt werden. Das kann beim kleinsten Text bereits zu einem interessanten Rattenschwanz führen.

Das Ergebnis, nach der Schülervorlage gedruckt:

A)		
Archäologen	= Altertumsforscher	A-Z S. 25
Provinz	= Hinterland	A-Z S. 465
Experten	= Fachkundige Männer	A-Z S. 157
Jade	= Halbedelstein	A-Z S. 279
Messing	= Metall aus Kupfer und Zink	A-Z S. 374
Alle gefunden im Lexikon «Die Welt von A-Z.»		

B) Der Zeitungstext wird vom Schüler in eine vereinfachte erste Schülerfassung umgearbeitet (ohne Wichtiges wegzulassen) und die Erklärungen werden eingefügt.

B) Chinesische Altertumsforscher haben im Gebiet der Hauptstadt des Hinterlandes Honan, Tschengtschou, die Reste der bisher ältesten Stadt Chinas entdeckt. Im Bericht der Peking erschienenen Volkszeitung hiess es, fachkundige Männer schätzen das Alter der Stadt etwa 3500 Jahre. Bereits im vorigen Jahr ist ein Teil dieser Stadt freigelegt worden, in dem wahrscheinlich die reichen Einwohner ihre Häuser hatten. Dabei haben die Altertumsforscher Haarspangen aus Jade (Halbedelstein) und Messing (Kupfer und Zink) Jadelöffel und zahlreiche menschliche Schädelknochen gefunden.

C) Vorlesen und Text verbessern in der Gruppe

1. Der Schüler liest zuerst den Originaltext, anschliessend seine vereinfachte Fassung einer Gruppe von 7 Schülern vor.
2. Die Zuhörer können stets unterbrechen und, durch Handerheben und die Wiederholung des Satzes, eine verständlichere Erklärung eines Ausdrucks oder eine Textverbesserung verlangen.
3. Jeder Zuhörer sucht in einem Lexikon und kann einen Vorschlag machen, über den unter der Leitung des Vorlesers diskutiert und abgestimmt wird.

4. Der Vorleser ergänzt und verbessert seinen Text gemäss Gruppengespräch und liest ihn zur Kontrolle der Gruppe noch einmal vor.

C)

Altertum	= 4000 v Chr – 500 n Chr.
Hinterland	= Kanton
Chinesische Altertumsforscher	(Altertum 4000 v Chr. – 500 n Chr.) haben im Gebiet der Hauptstadt des Kantons Honan, Tschengtschou, die Reste der bisher ältesten Stadt Chinas entdeckt.

D) Vorlesen und Text verbessern vor der Klasse

Vorgehen wie bei der Gruppe, endgültige Schülerfassung

D) freigelegt = ausgegraben

Halbedelstein = weniger seltener Kristall

Chinesische Altertumsforscher (Altertum 4000 v. Chr. – 500 n. Chr.) haben im Gebiet der Hauptstadt des Kantons Honan, Tschengtschou, die Reste der bisher ältesten Stadt Chinas entdeckt. Im Bericht der in Peking erschienen Volkszeitung, hiess es, fachkundige Männer schätzten das Alter der Stadt etwa 3500 Jahre. Bereits im vorigen Jahr ist ein Teil dieser Stadt ausgegraben worden, in dem wahrscheinlich die reichen Einwohner ihre Häuser hatten. Dabei haben die Altertumsforscher Haarspangen aus Jade (Halbedelstein, weniger seltener Kristall) und Messing (Kupfer und Zink), Jadelöffel und zahlreiche menschliche Schädelknochen gefunden.

G.

Lesen heisst stumm lesen

Das *laute Lesen* ist ein Sprechen nach Schriftzeichen. Es ist der nötige Umweg des Leseanfängers. Durch das Hören des vertrauten Wortklangs fällt es ihm leichter, den Sinn zu erfassen. Dem Lehrer gibt es Gelegenheit, die Lesefertigkeit des Schülers zu kontrollieren und die entsprechenden Noten zu machen. Diese Form des Erstleseunterrichtes wird oft bis in die obersten Schuljahre mit Ausschliesslichkeit gepflegt.

Eine solche Lesestunde gestaltet sich dann etwa wie folgt:

1. Der Lehrer gibt eine Einführung oder liest die Geschichte selber vor, damit der Text nachher besser verstanden wird. Das eigentliche Leseerlebnis beim Schüler bleibt aus.

2. Etappenweise wird die Geschichte von mehreren Schülern laut gelesen. Sobald jemand einen Fehler macht, wird er vom Lehrer oder von Kameraden korrigiert und muss nun möglichst den ganzen Satz wiederholen. Die Schüler haben auf diese Weise bei *einer* wöchentlichen Lesestunde eine durchschnittliche Trainingszeit von zwei Minuten! Was macht während solcher Lesestunden die übrige Klasse? Sie sollte still mitlesen (!), nicht aber zuhören. – Die Geschichte an sich ist dem Schüler gleichgültig. Es wird ja nur gelesen, Schönlesen geübt, das ist langweilig, Schulbücher sind langweilig, Bücher überhaupt sind langweilig.

3. Die Geschichte wird im nachhinein – und damit wird ihr unterrichtlicher und erzieherischer Wert erst begründet – besprochen, nacherzählt, in Übungen verwandelt, gedeutet, zerlegt und ... zerstört.

Erklären ist tückisch

Auf einer Abendgesellschaft wurde Einstein von der Hausfrau gebeten, seine Relativitätstheorie zu erklären. «Madame», sagte er, «ich spazierte eines heissen Tages auf dem Lande mit einem blinden Freund und sagte, dass ich gern einen Trunk Milch haben würde. – „Milch?“, sagte mein Freund, „Trinken verstehe ich, aber was ist Milch?“ – „Eine weisse Flüssigkeit“, antwortete ich. – „Flüssigkeit verstehe ich; aber was ist weiss?“ – „Die Farbe einer Schwanenfeder“. – „Feder verstehe ich, aber was ist ein Schwan?“ – „Ein Vogel mit einem gebogenen Hals.“ – „Hals verstehe ich, aber was ist gebogen?“ – Darauf verlor ich die Geduld, ergriff seinen Arm und streckte diesen gerade aus: „Das ist gerade“, sagte ich, und dann bog ich seinen Arm am Ellenbogen ein: „Das ist gebogen.“ – „Ah!“ sagte der Blinde, „jetzt weiss ich, was Sie mit Milch meinen!“

Sigismund von Radezky

Das *Vorlesen* ist die schwierigste Form des Lesens. Hier muss Schrift so in Gesprochenes umgesetzt werden, dass die Zuhörenden den Sinn unmittelbar verstehen, da Wiederholungen und ein Anpassen an das individuelle Aufnahmevermögen nicht möglich sind. Unvorbereitetes Vorlesen mit sinngemässer Betonung und Satzgliederung überfordert unsere Schüler, weil sie sich dabei gleichzeitig auf den Zuhörer einstellen und sich mit den Gedanken des Schreibenden auseinandersetzen müssen. Unser Lautlesen ist auch deshalb selten ein echtes Vorlesen, weil alle Schüler den Text vor sich haben und nicht zuhören müssen, um zu verstehen.

Das *stumme Lesen* ist die direkte Umsetzung des Schriftbildes in Sinnzusammenhänge, wie es jeder geübte Leser automatisch macht. Das tägliche Lesen ist zu 99% stummes Lesen. Hier wird der eigentliche Leseprozess – das Sinnentnehmen – vom Schüler selbständig und ungestört vollzogen. Mit dem individuellen Lesetempo kommt er auch erst zum Lesegenuss, er lässt sich vom Handlungs-geschehen mitreissen, der Film in der an-

geregten Phantasie beginnt abzulaufen, Zeit und Umwelt werden nicht mehr wahrgenommen: Das heisst Lesen!

«Das stumme Lesen ist nach sämtlichen Berichten dem lauten an Zeitersparnis und im Verständnis überlegen. Die Wiedergabe des Gelesenen ist ertragreicher.»

Otto Karstätt,

Inneres Sprechen und Stummlesen gegen das schulübliche Lautlesen.

«Pädagogik», Berlin 1947, Heft 1, 2 G.

Was man gerne macht, macht man gerne

Die Überschrift stellt sprachlich eine Schlange dar, welche sich in den eigenen Schwanz beisst. Will für den «Lese-Unterricht» heissen:

Wer gerne liest, für den brauchen wir keine besondern Massnahmen zu ergreifen, damit er es weiterhin tut. Das Problem besteht darin, den «Nicht-Leser» zum «Gern-Leser» zu machen. Die Erfahrungen und Versuche mit meinen Schülern zeigen etwa folgendes Bild:

Der sprachlich erfolgreiche Schüler liest im allgemeinen gern und häufig. Dadurch steigen seine Chancen im (Sprach-) Unterricht. Der sprachlich nicht erfolgreiche Schüler...

Frage:

Warum liest der eine gern und viel, der andere ungern und wenig?

Thesen:

Häusliche Verhältnisse fördern oder hemmen den Zugang zur «Lesewelt».

Der Unterricht verstärkt die von zu Hause mitgebrachte Ausgangslage mehr oder weniger in beide Richtungen. Vermutlich kommt hier dem ersten und zweiten Schuljahr eine weit über diese Lebensphase hinaus entscheidende Rolle zu. Die ersten Erfahrungen mit Sprache und Schrift prägen sich tief ein.

Das im Zusammenhang mit der «Lesekrise» oft zitierte Fernsehen spielt in diesem Prozess eine zweitrangige Rolle. Die Eltern der «Viel-Leser» besitzen nicht weniger Fernsehgeräte als die Eltern der «Nicht-Leser». Die Viel-Leser werden

zum Teil vom Fernsehen zu weiterer Lektüre angeregt, während der «Fernseh-Süchtige» bei Entzug nicht zur Lektüre greift.

Unabhängig von erzieherischen Einflüssen häuslicher oder schulischer Art gibt es den «Leser-Typ» und den «Nichtleser-Typ».

Schluss:

Aufgabe der Schule ist es, dem latenten, verhinderten «Leser-Typ» die Türe zur «Lesewelt» zu öffnen.

Keine Statistik erfasst die Ziffer dieser potentiellen, aber passiven Leser. Die Schule geht in ihrer Beurteilung davon aus, dass ja bei soviel Bemühung um Schrift und Sprache jeder, der «zum Lesen geboren ist», das B. U. C. H. entdecken muss. Dem andern ist eben nicht zu helfen...

Dem «Nicht-Leser-Typ» muss die Schule den Nutzen und die Unumgänglichkeit einer guten Lesefertigkeit (Lesetechnik und Textverständnis) für die Bewältigung nicht-sprachlicher lebenswichtiger Bereiche verständlich machen (Steuererklärung, Fahrplanlesen, Inserate, Formulare, Abstimmungsvorlagen, Gesetzestexte usw.).

Konsequenz:

Schriftsprache muss gerade für den sprachlich nicht Gewandten zu einer erfreulichen Sache werden.

Diese Konsequenz kann für den gesamten Schul- und Sprachunterricht bedeutungsvoll werden. Hier ein kleines Protokoll unseres Versuches, einige «Erkenntnisse über die Ursachen des Nicht-gerne-Lesens» im Rahmen des Lehrplans in unsern Unterricht einzubringen:

Grundsatz:

Sprache im allgemeinen, Schriftsprache im besondern, soll auch den bisher erfolglosen Schüler mehr erfreuen als hemmen und ängstigen.

Darum:

– Unterrichtssprache mehrheitlich Mundart (siehe: Hochdeutsch ist eine Fremdsprache).

– Hochdeutsch als (unerlässliche) Fremdsprache anerkennen, behandeln und bewältigen lernen.

– Keine «Schulaufsätze» mehr im Sinne von: Zu einer (vom Lehrer) bestimmten Zeit ein (vom Lehrer) bestimmtes Thema auf (vom Lehrer) bestimmte Art «behandeln».

– Anstelle des «Aufsatzes» regelmässige schriftliche Berichte in der Freizeit mit

freier Themenwahl, freier «Gattungsart» (Nacherzählung, Witz, Mundart, Gedicht, Gedanken, Probleme, Phantasien usw.).

– Anstelle des würdigen «Aufsatzheftes» ein unscheinbares, persönlich zu gestaltendes Heft, Buch, Album usw.

– Grosszügige Korrektur (siehe: Der lange Marsch der schweigenden Mehrheit). Keine Verbesserungen, jedoch, wenn zeitlich möglich, persönliche Besprechung mit dem Schüler.

– Vorlesen vor der Klasse durch den Verfasser. Diskussion weniger über sprachliche als thematische Probleme.

– Kein Drängen zu «treffenden Ausdrücken», «spannenden Inhalten», «abgeschlossenen Formen», jedoch Bestehen auf Verständlichkeit und persönlicher Ausdrucksweise.

– Keine kritischen oder moralisierenden Äusserungen zu ausgefallenen Themen und Formulierungen (Sex-Witze, Familiensituationen, unsoziales Verhalten. Ein Gespräch darüber kann in einem andern Zusammenhang und andern Fach geführt werden, ohne den Ausgangspunkt zu erwähnen).

– Lob für sprachlich nicht gelungene, darstellerisch fleissige und ansprechende Arbeiten. (Freude an der Sprache auf dem Umweg über aussersprachliche Bereiche.)

– Notengebung, wenn überhaupt, mehr nach therapeutischen als objektiven leistungsbezogenen Kriterien.

– Selten Diktate im Sinne von: Hast du die korrekte Schreibweise im Kopf? Jedoch öfters Diktate im Sinne von: Versuche mit Hilfe von Nachschlagewerken möglichst alles richtig zu schreiben.

– Häufig bewusstes Demonstrieren, dass der Lehrer «auch nur mit Wasser kocht», also nicht alles weiss, sondern Fehler macht und Rat im Duden oder anderswo holen muss.

– Freie Wahl der Lektüre, aus welcher wöchentlich von jedem Schüler der Klasse vorgelesen wird.

– Keine Be- und Verurteilung gewählter Lektüre nach moralischen, ästhetischen, literarischen Kategorien.

– Improvisations- oder Vorbereitungstheater auf Wunsch von Schülergruppen, jedoch ohne Einmischung des Lehrers (Freizeittheater).

– Sprachübungen nur, wo sprachlogische Zusammenhänge erfasst werden können. Individuelles Vorgehen nach Sprachreife und Sprachverständnis bei Korrektur der «Wochenberichte».

– Freie Lesestunden ohne Auflage (Inhaltsangabe, Auswahl der Lektüre, Vorlesen usw.).

– Vorlesen.

– Theaterbesuch.

– Hörspiele, Radiosendungen usw.

Schön und gut, wird man sagen. Wann aber werden die Kinder bei solchem Sprachunterricht das Ziel, die Beherrschung der Schriftsprache in Wort und Schrift erreichen?

Antwort: *Nach 9 Jahren Unterricht* und lebenslanger Leseerfahrung. Wenn die Frage gestellt wird, denkt man oft nicht daran, dass der Schüler 9 Jahre Zeit hat, um einigermaßen mit der Schriftsprache auf Du zu stehen. Liest man Aufsätze von 10jährigen Mittelschulkandidaten, ist man oft über den *sprachtechnisch* hohen Stand der Arbeiten erstaunt (erschreckt) und fragt sich, ob nicht doch in gewissen Unterrichtsfächern für gewisse Lehrer die obligatorische Schulzeit vier Jahre dauert...

Übernimmt man jedoch ein 5. Primarschuljahr, stellt man bald fest, auf wessen Kosten ein so hochentwickelter «Sprachstand» erreicht wird. Die Kollegen der «Vorbereitungsklassen» mögen uns diese bittere Bemerkung nachsehen; wir sind uns bewusst, dass hier eine Forderung besteht, die weder von den Lehrern noch vom Gesetzgeber gestellt worden ist, sondern von einem anonymen Paragraphen, der da lautet: Wer einen Platz an der Sonne in seinem Leben wünscht, soll sich beizeiten aufmachen, denn das Angebot ist beschränkt.

Es liegt uns ferne, aus der beneidenswerten Position des Nach-Übertritts-Lehrers heraus Zensuren an unsere Kolleginnen und Kollegen vom 1.–4. Schuljahr auszuteilen. Es liegt uns auch ferne, zu bestreiten, dass irgendeinmal und irgendwie eine Selektion der Schüler nach Begabungs- und Leistungskräften stattfinden wird, auch ohne unser Dazutun. Wir sind uns bewusst, dass die Schule auch im besten Falle nicht andern Kräften unterworfen sein kann als die Gesellschaft, deren Teil sie ist.

Wenn wir in diesem Heft *einen* Aspekt der Schule – in zugegeben oft etwas überspitzter Formulierung – aufzuzeigen versuchen, geschieht dies nicht in der Absicht, Sündenböcke und schwarze Schafe an den Pranger zu stellen. Vielmehr sehen wir den Nutzen darin, gewisse Dinge wieder einmal so zu betrachten, als könnte man mit der Schule ganz von vorne anfangen. Z.

Sind Erfolge zu verzeichnen, wenn Listen und Auswahlprinzipien den Eltern das Sortieren der Publikationsflut erleichtern helfen?

Sollten Kinder für Kinder Bücher besprechen und vorstellen, wie dies in einem Bonner Büchergeschäft geschieht?

Müssten Reklame und Rezensionen in Zeitungen und Zeitschriften ergänzt werden durch Kinderzeichnungen über empfehlenswerte Bücher?

Ihren Schülern Spass am Lesen zu machen, ist ein wesentliches Ziel in der Schularbeit von Artur Gloor und Zeno Zürcher, den Autoren dieses «Schulpraxis»-Heftes, Primarlehrer im Pestalozzi-Schulhaus, Bern. Ihre Überlegungen, Beobachtungen und Arbeitsberichte laden jeden Praktiker ein, nicht nur Ähnliches zu versuchen, sondern zunächst einmal bei den Kindern selber Leseunterricht zu nehmen (vgl. u. a. S. 114: Kinder sind Andersdenkende).

Die Autoren und der Redaktor hoffen, mancher Beitrag dieses Heftes werde Anstoss erregen, Einwände und Diskussionen provozieren. Widerspruch erregt vielleicht auch das Heft als Ganzes: Ist nicht zuviel von Sprachunterricht im allgemeinen die Rede, zu wenig «Praxisnahes», Rezeptartiges? Einige konkrete Beispiele haben die Autoren bewusst aus dem Typoskript genommen; sie schlagen sich damit herum, je nach Echo, etwas auszuarbeiten, das dem Lehrer als Unterlage für seinen Unterricht dienen könnte. (Eine solche Unterlage hat übrigens Artur Gloor bereits verfasst: KLunGsinn, Spiele mit Worten. «Schulpraxis»/Schweizerische Lehrerzeitung Nr. 22, 26. Mai 1976.)

So wenig wie das Schreiben, so wenig ist seine Umkehrung, das Lesen, etwas Isolierbares. Alle Teilbereiche des Sprachunterrichts sind miteinander verbunden: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben. Gert Kiepschmidt stellt fest: «Überall geht es um sprachliches Handeln unter Einschaltung der Reflexion. Dass unsere Kinder lernen, Aufgaben mit sprachlichen Mitteln zu lösen, wird entscheidend sein.» (Vgl. Kistchen 1, S. 108) Dient unser Heft, auch wenn es dem Lesen gilt, nicht diesem übergreifenden Ziel?

Die Redaktion

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Preis	Titel	
1/2	Jan./Febr.	70	4.—	Lebendiges Denken durch Geometrie	
4	April	70	1.50	Das Mikroskop in der Schule	
8	August	70	1.50	Gleichnisse Jesu	
11/12	Nov./Dez.	70	3.—	Neutralität und Solidarität der Schweiz	
1	Januar	71	1.50	Zur Pädagogik Rudolf Steiners	
2/3	Febr./März	71	3.—	Singspiele und Tänze	
4	April	71	3.—	Ausstellung «Unsere Primarschule»	
5	Mai	71	2.—	Der Berner Jura – Sprache und Volkstum	
6	Juni	71	3.—	Tonbänder, Fremdsprachenunterricht im Sprachlabor	
7/8	Juli/Aug.	71	2.—	Auf der Suche nach einem Arbeitsbuch zur Schweizergeschichte	
9/10	Sept./Okt.	71	2.—	Rechenschieber und -scheibe im Mittelschulunterricht	
11/12	Nov./Dez.	71	3.—	Arbeitsheft zum Geschichtspensum des 9. Schuljahrs der Primarschule	
1	Januar	72	1.50	Von der menschlichen Angst und ihrer Bekämpfung durch Drogen	
2	Februar	72	1.50	Audiovisueller Fremdsprachenunterricht	
3	März	72	2.—	Die Landschulwoche in Littewil	
4/5	April/Mai	72	3.—	Das Projekt in der Schule	
6/7	Juni/Juli	72	4.—	Grundbegriffe der Elementarphysik	
8/9	Aug./Sept.	72	3.—	Seelenwurzgart – Mittelalterliche Legenden	
10/11/12	Okt.–Dez.	72	4.—	Vom Fach Singen zum Fach Musik	
1	Januar	73	3.—	Deutschunterricht	
2/3	Febr./März	73	3.—	Bücher für die Fachbibliothek des Lehrers	
4/5	April/Mai	73	3.—	Neue Mathematik auf der Unterstufe	
6	Juni	73	2.—	Freiwilliger Schulsport	
9/10	Sept./Okt.	73	3.—	Hilfen zum Lesen handschriftlicher Quellen	
11/12	Nov./Dez.	73	3.—	Weihnachten 1973 – Weihnachtsspiele	
1	Januar	74	2.—	Gedanken zur Schulreform	
2	Februar	74	1.50	Sprachschulung an Sachthemen	
3/4	März/April	74	3.—	Pflanzen-Erzählungen	
5	Mai	74	2.—	Zum Lesebuch 4, Staatl. Lehrmittelverlag Bern	
6	Juni	74	1.50	Aufgaben zur elementaren Mathematik	
7/8	Juli/Aug.	74	3.—	Projektberichte	
9/10	Sept./Okt.	74	2.—	Religionsunterricht als Lebenshilfe	
11/12	Nov./Dez.	74	3.—	Geschichte der Vulgata – Deutsche Bibelübersetzung bis 1545	
1/2	Jan./Febr.	75	3.—	Zur Planung von Lernen und Lehren	
3/4	März/April	75	3.—	Lehrerbildungsreform	
5/6	Mai/Juni	75	3.—	Geographie in Abschlussklassen	
7/8	Juli/Aug.	75	3.—	Oberaargau und Fraubrunnenamt	
9	September	75	1.50	Das Emmental	
10	Oktober	75	3.—	Erziehung zum Sprechen und zum Gespräch	
11/12	Nov./Dez.	75	3.—	Lehrerbildungsreform auf seminaristischem Wege	
15/16	April	75	4.—	Schulreisen	A4
5	Januar	76	3.—	Gewaltlose Revolution, Danilo Dolci	A4
13/14	März	76	3.—	Leichtathletik in der Schule	A4
18	April	76	3.—	Französischunterricht in der Primarschule	A4
22	Mai	76	3.—	KLunGsinn – Spiele mit Worten	A4
26	Juni	76	3.—	Werke burgundischer Hofkultur	A4
35	August	76	3.—	Projektbezogene Übungen	A4
44	Oktober	76	3.—	Umweltschutz	A4
48	November	76	3.—	Schultheater	A4
4	Januar	77	3.—	Probleme der Entwicklungsländer (Rwanda)	A4
13/14	März	77	3.—	Unterrichtsmedien	A4
18	Mai	77	3.—	Korbball in der Schule	A4
21	Mai	77	3.—	Beiträge zum Zoologieunterricht	A4
26–31	Juni	77	3.—	Kleinklassen/Beiträge zum Französischunterricht	A4
34	August	77	3.—	B. U. C. H.	A4

Die Preise sind netto, zuzüglich Porto

(Keine Ansichtssendungen)

Mengenrabatte: 4–10 Expl. einer Nummer: 20%, ab 11 Expl. einer Nummer: 25%.

Bestellungen an:

Eicher + Co., Buch- und Offsetdruck

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



Kinder, unser Schulhaus ist ein Peikert-Schulhaus!

Und darum macht es uns soviel
Spass: den Kindern und Lehrern,
weil es voll guter Ideen steckt. Der
Gemeinde, weil es so kostengünstig
ist und erst noch gut aussieht.

Schulhäuser im Peikert-Bausystem
sind zeitgerecht und wirtschaftlich.
Sie haben eine aussergewöhnliche
Schall- und Wärmeisolation.
Wenn Sie mehr über dieses Beispiel
und über Peikert erfahren möchten,
dann schicken Sie einfach den
Coupon zurück. Warum nicht gleich
jetzt?

Peikert Contract AG
Bringt Schulhäuser schön und
vernünftig unter Dach.

Da ist etwas dran.
Wir möchten den Peikert
System-Bau näher kennenlernen.
Bitte senden Sie uns Ihre Dokumentation.
Adresse:

**Peikert
Contract AG**
Industriestrasse 22
6300 Zug
Telefon 042 - 213235

PEIKERT