

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 125 (1980)
Heft: 20: "Schule heute - Schule morgen"

Sonderheft: "Schule heute - Schule morgen"

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: 06.01.2026

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

Schweizerische Lehrerzeitung

Zeitschrift für Bildung, Schule und Unterricht · Organ des Schweizerischen Lehrervereins

SONDERNUMMER «Schule heute — Schule morgen»

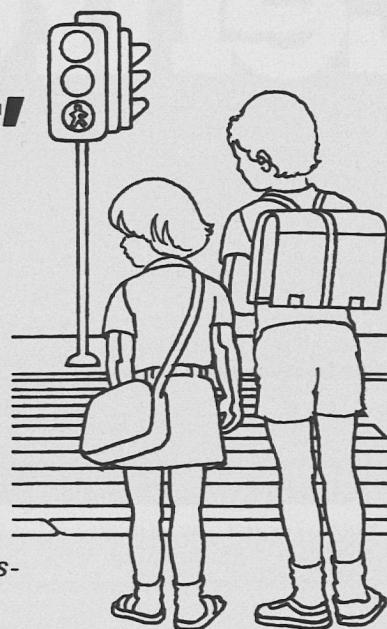
Ausgabe mit «Berner Schulblatt», Organ des Bernischen Lehrervereins

14. 5. 1980 · SLZ 20



Bitte helfen Sie mit, Kinderunfälle zu verhüten

Lehrerinnen, Lehrer und Erzieher können
diese Informationsschriften kostenlos bei der «Winterthur»
beziehen:



«ACHTUNG»

*Malbüchlein mit Text für die Verkehrs-
erziehung von 5–9 Jährigen*

«Mit dem Velo unterwegs»

Informationsschrift für die Verkehrserziehung von 9–12 Jährigen

«Mit dem Mofa unterwegs»

Informationsschrift für die Verkehrserziehung von 14–18 Jährigen

«Richtlinien für das Verhalten der Skifahrer»

*mit den 10 FIS-Regeln und den Signalen auf Skipisten, besonders
geeignet zur Vorbereitung der Kinder auf Skilager*



Einfach Bestellcoupon ausfüllen und einsenden an

winterthur
versicherungen

Postfach 250, 8401 Winterthur



Bestellcoupon an Postfach 250, 8401 Winterthur

Bitte senden Sie
mir mit der Post

- Ex. «ACHTUNG»
- Ex. «Mit dem Velo unterwegs»
- Ex. «Mit dem Mofa unterwegs»
- Ex. «Richtlinien für das Verhalten der Skifahrer»

Vorname, Name:

Schule:

Strasse:

PLZ/Ort: /

In Frau Holles Reich

SONDERNUMMER «SCHULE HEUTE – SCHULE MORGEN»

Titelbild: Schulbeginn mit Erzählen

Lehrer Kempowski beginnt jeden Schultag mit dem morgendlichen Erzählen. Aus den Mitteilungen seiner Erstklässler wird der Unterricht entwickelt.

Aus «Kempowski der Schulmeister» (Westermann Verlag 1980)

L. J.: In Frau Holles Reich

811

Bedenken zur Doppelbödigkeit von Schule und Welt

SLV/SVHS: Ausschreibung zum Seminar «Schule heute – Schule morgen»

812

Jakob Altherr: Gedanken zur Kurseröffnung

813

Ablauf des Seminars (Detailprogramm)

813

Konrad Widmer: Schule heute – Versuch einer Bestandesanalyse

814

Teilnehmerliste

817

Hans Aebli: Zur Beurteilung der heutigen Schule

818

Hauptpunkte aus Diskussionen

819

Hans Aebli: Mikroreformen

819

Fragen an die Schule, Massnahmen, Wünsche, Vorschläge

820

Konrad Widmer: Makroreformen

820

Thesen einer Arbeitsgruppe zu Makro- und Mikroreformen

821

Josef Weiss: Schule im Wandel

823

Reformen und ihre Konsequenzen für Lehrergrundausbildung und Lehrerfortbildung

Anton Strittmatter:

Reformen am Scheideweg

829

Entscheidungsfragen und Beurteilungsgesichtspunkte für Schulreformprojekte

Schlusswort und Rückblick auf die Tagung

835

Zustellung der «SLZ»

835

Beilage STOFF + WEG 9/80

Martin Bühlmann: Anregungen für den Unterricht

836

Beginn einer Reihe von Vorschlägen für «Mikroreformen», die der Lehrer selbst verwirklichen kann: Sich kennenlernen; gemeinsam essen; Schüler helfen Schülern; Sozialerziehung in der Schule; Gestaltung von Elternabenden; Elternmitarbeit im Unterricht; Hausaufgaben; Einbezug von Fremdpersonen

SLV-Reiseangebot

für Sommer 1980

841

Aus den Sektionen:

DV des Lehrervereins Baselland

843

Kurse/Veranstaltungen

843

Spezialseiten Inseratenteil

836/842

Das Hineinwachsen des Menschen in das Labyrinth dieser Welt erfolgt auf vielen Wegen. Nicht alle finden jene Mitte, aus der heraus ihr Dasein und ihr Wirken sich erfüllt. Eine unabdingbare Aufgabe der Schule ist immer noch Weg-Weisung, Orientierung, Ausstattung mit lebensnotwendiger «Speise», Herausforderung, Erweckung und Förderung der für den Lebensgang notwendigen Kräfte. Dazu braucht es Jahre angestrengten Lernens, Augenblicke der Prüfung, unverdrossenes Festhalten am Ziel, wie dies in vielen Märchen sinnbildlich gezeigt wird.

Mir scheint, das Durchlaufen der Schule, der Schul-Weg unserer Schüler, sei wie ein Gang durch eine andere Welt, so etwa wie Goldmarie und Pechmarie im Reich der Frau Holle ihre Lern- und Bewährungszeit durchlebten. Der Eintritt in diese so ganz andere Wirklichkeit ist ein «Sprung» ins Ungewisse, ein Überschreiten einer Schwelle und ein Abschied von der kindlich naiv erlebten Welt. Nach unterschiedlich vielen Jahren des Dienstes erhält dann jeder seinen Lohn, Gold oder Pech, Zeugnisse und Diplome, womit er in der «oberen» Welt seinen Fortgang nehmen kann.

Der Vergleich mit dem tiefsinngigen Märchen könnte ausgestaltet werden; in einem wichtigen Punkt fehlt jedoch jede Übereinstimmung: Unsere Schulwelt ist zwar durchaus eine ganz besondere Wirklichkeit, nach eigenen Gesetzen geordnet, mit teils uralten Bräuchen und generationenlang praktizierten Formen der Zuwendung, der Belohnung und der Strafe, der Beförderung und der Zurücksetzung – aber Schüler und Lehrer halten sich darin nicht, wie im Märchen, ununterbrochen über Jahre hinweg auf: tagtäglich werden sie sozusagen in die «Oberwelt entrückt» und zurückgeholt (teils schmerzlich, teils erholend) und bewegen sich danach in ganz anderen Bereichen dieser vielschichtigen, vielsinnigen Welt. Und was sie in diesen vor- und nachschulischen Lebensräumen erfahren und gewiss auch lernen, steht nur zu oft im Widerspruch mit dem pädagogischen, mit «Frau Holles» Bereich. In diesem hören sie von den Wundern der Natur, von Gott und seinen Heiligen, von Helden und Wohltätern, von Menschlichkeit und den Rechten des Menschen und des Bürgers, von Freiheit und Verantwortung..., und «draussen» erfahren sie dann, um Beispiele zu nennen, wie man Bürgerrechtskämpfer foltert und verfolgt, wie man einen Überfall auf ein Volk honoriert mit der Teilnahme an den vom Aggressor durchgeführten sportlichen (und «rein sportlichen»!), «friedlichen» und «völkerverbindenden» Olympischen Spielen; sie gewahren (um näherliegende Beispiele anzuführen) die Zerstörung und Verschandlung der Natur, die Asphaltierung unserer Täler, sie werden bedrängt von einer unaufhörlichen Lärmproduktion, sie werden überfüllt mit Sensationen, mit Berichten über Raub, Mord, Gewalttätigkeiten, Terrorismus; sie lesen und hören von der Verherrlichung nihilistischer Lebensphilosophie, von Hunger und Vereplung in grossen Gebieten der Welt, alles überspielt von Unterhaltungsmusik und Werberufen zu leichtfertigem Genuss.

Ich muss gestehen, dass mir diese Doppelbödigkeit von Schule und Leben, dieses pädagogische Betreuen unserer Kinder im «Reich Frau Holles» und ihr Ausgesetztheit in den Wüsteneien unserer Kultur und den hochtechnisierten Einflussbereichen unserer «Nach-uns-die-Sintflut-Gesellschaft» mehr und mehr zu schaffen macht. Als Lehrer wirken wir in einer Welt, die für das Kind lebensnotwendig ist, in der bestimmte Massstäbe, bestimmte Seinsqualitäten gelten, und zwar zum grössten Teil doch gute und zeitlos gültige, zumindest verantwortungsbewusstere als in der Welt, die unsere Heranwachsenden ausserhalb der Schule umfängt. Und da fällt es mir zu zeiten schwer, «in Sachen Schule» etwas zu sagen, wo man doch «in Sachen Gesellschaft» so viel richtigstellen müsste, und Zweifel befallen mich, ob es nicht doch eine Sisyphus-Arbeit sei, wenn wir «in Sachen Schule» reformieren, wo doch die Gesellschaft selbst sich neu formen, sich wandeln müsste, aber sich sträubt, umzukehren und besseren Zielen nachzustreben. Ich weiss, 2000 Jahre christlicher Verkündigung haben nicht eine christliche Welt zu schaffen vermocht; aber es gibt Zeugnisse christlichen Wirkens, und es gibt Menschen, die als Christen leben. So ist auch unser Wirken in der pädagogischen Welt kaum völlig wirkungslos, wenn es auch notwendig werden wird, vermehrt «schulübergreifend» politisch zu werden. Das mahnende Wort Peter Bichsels, dass in einem schlechten System der beste Lehrer der schlechteste sei, ist Politikern ins Stammbuch geschrieben, muss uns aber ebenso treffen. Ist unser Schulsystem, «Frau Holles Reich», so beschaffen, dass es schlechten Welt-Systemen entgegenwirkt? Dann wollen wir, dann müssen wir all die vielen zum Reich gehörenden Dienste getreulich und unverdrossen erfüllen, den Apfelbaum rütteln, das Brot backen und auch die Ruhekissen und Deckbetten tüchtig schütteln – es fällt wohl etwas in jene Welt hinein!

Zum nachfolgenden Tagungsbericht: So viel auch an Gedanken und Vorschlägen entwickelt worden ist, manch wichtiger Gedanke fehlt! Einiges konnte wegen der insgesamt wohl zu «konformen» Teilnehmer (wenn wir auch nicht alle «Goldmaries» sind!) nicht zu Worte kommen: Es gibt Mechanismen kollegialer Selbstbestätigung! Die Ausschöpfung versuchter Reformansätze kam entschieden zu kurz; so wurden sehr viele Reform-Ideen der beiden Nachkriegszeiten nicht «aktualisiert», alternative Wege kaum erwogen. Man blieb, mit guten Gründen, im helvetischen Mass, das allem Radikalismus (auch wenn er wirklich zu den Wurzeln aufbräche) abhold ist. Mir fehlte (mir selber auch!) das feu sacré des Reformgläubigen, der kühne Wurf, die notwendige Utopie. Wir sind alle schon zu lange und zu oft ernüchtert worden, wir kennen den Alltag der Schule: Vielleicht müssen wir uns damit begnügen, in die Schule von heute einige Strahlen einer Wirklichkeit von morgen hineinleuchten zu lassen; schon dies ist nicht wenig, und wir müssen uns auf den Weg begeben, das Ziel im Auge, auch wenn wir das Ziel nicht erreichen. Was wir in den heranwachsenden Schülern herausfordern und fördern mit unseren schulischen Reformen, es muss dazu dienen, nicht die Schule, sondern die Welt von heute und morgen zu gestalten nach einem Bild, dessen Umrisse wir immer noch zu wenig deutlich sehen.

Leonhard Jost

Lehrerzeitung

Schweizerische
erscheint wöchentlich am Donnerstag
125. Jahrgang

Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Sekretariat: Ringstr. 54, Postfach 189, 8057 Zürich,
Telefon 01 311 83 03

Redaktion:
Chefredaktor: Dr. Leonhard Jost, 5024 Küttigen,
Telefon 064 37 23 06
Hans Adam, Primarschulvorsteher, Olivenweg 8,
3018 Bern, Postfach, zuständig für Einsendungen
aus dem deutschsprachigen Teil des Kantons Bern
Hans Rudolf Egli, Seminarlehrer, Breichtenstr. 13,
3074 Muri BE, Telefon 031 52 16 14, Redaktion der
«Schulpraxis»-Nummern (ohne «SLZ»-Teil)

Ständige Mitarbeiter:
Gertrud Meyer-Huber, Liestal
Werner Roth, Spreitenbach
Peter Vontobel, dipl. Psych., Jona
Dieter Deiss, Sulz bei Laufenburg

Die veröffentlichten Artikel brauchen nicht mit der
Auffassung des Zentralvorstandes des Schweizerischen
Lehrervereins oder der Meinung der
Redaktion übereinzustimmen.

Regelmässige Beilagen:

Berner Schulblatt (wöchentlich)
Redaktion: Hans Adam

Stoff und Weg
Unterrichtspraktische Beiträge

Bildung und Wirtschaft (monatlich)
Redaktion: J. Trachsel, Verein «Jugend und Wirtschaft», Stauffacherstr. 127, Postfach, 8026 Zürich,
Telefon 01 242 42 22

Buchbesprechungen (8- bis 10mal jährlich)
Redaktion: E. Ritter, Päd. Dokumentationsstelle,
Rebgasse 1, 4058 Basel

Berner Schulpraxis (8mal jährlich)
Redaktion: H. R. Egli, Breichtenstr. 13, 3074 Muri

Transparentfolien (6- bis 8mal jährlich)
Redaktion: Max Chanson, Goldbrunnenstrasse 159,
8055 Zürich

Zeichnen und Gestalten (4mal jährlich)
Redaktoren: Heinz Hersperger (Basel), Dr. Kuno
Stöckli (Zürich), Bernhard Wyss (Bern). – Zuschriften an Bernhard Wyss, 3038 Oberwollen BE.

Das Jugendbuch (8mal jährlich)
Redaktor: W. Gadien, Gartenstrasse 5b, 6331 Oberhünenberg

Pestalozzianum (6mal jährlich)
Redaktor: Rosmarie von Meiss, Beckenhofstr. 31,
8035 Zürich

SKAUM-Information (4mal jährlich)
Redaktion: Dr. C. Doelker, c/o Pestalozzianum

Neues vom SJW (4mal jährlich)
Schweizerisches Jugendschriftenwerk
Seefeldstrasse 8, 8008 Zürich

echo (4mal jährlich)
Mitteilungsblatt der WCOTP/CMOPE

Informationen Bildungsforschung (4mal jährlich)

Inserate und Abonnemente:

Zeitschriftenverlag Stäfa, 8712 Stäfa
Telefon 01 928 11 01, Postscheckkonto 80 - 148

Verlagsleitung: Tony Holenstein

Annahmeschluss für Inserate:

Freitag, 13 Tage vor Erscheinen

Inserateteil ohne redaktionelle Kontrolle und Verantwortung.

Abonnementspreise (inkl. Porto):

Mitglieder des SLV	Schweiz	Ausland
jährlich	Fr. 36.—	Fr. 52.—
halbjährlich	Fr. 20.—	Fr. 30.—

Nichtmitglieder		
jährlich	Fr. 47.—	Fr. 63.—
halbjährlich	Fr. 26.—	Fr. 36.—

Einzelpreis Fr. 2.— (Sondernummer Fr. 3.—) + Porto

Abonnementsbestellungen und Adressänderungen
sind (ausgenommen aus dem Kanton Bern) wie folgt zu adressieren: «Schweizerische Lehrerzeitung», Postfach 56, 8712 Stäfa.

Interessenten und Abonnenten aus dem Kanton Bern
melden sich bitte ausschliesslich beim
Sekretariat BLV, Brunngasse 16, 3011 Bern, Telefon 031 22 34 16.

Die Ausschreibung

SCHULE HEUTE – SCHULE MORGEN

Seminar für Persönlichkeiten aus dem Erziehungswesen

Im Rahmen einer gemeinsamen Veranstaltung der beiden grössten schweizerischen Lehrerverbände (Schweizerischer Verein für Handarbeit und Schulreform und Schweizerischer Lehrerverein) gelangt ein Seminar zur Durchführung, das sich mit der heutigen Volksschule auseinandersetzt und Zukunftsperspektiven erarbeitet.

Thematik: Schule heute – Schule morgen

Zielsetzung:

- Kritische Auseinandersetzung mit der heutigen Schule
- Herausstellung möglicher Ansatzpunkte für Reformen
- Formulierung möglicher Leitideen für eine Schule von morgen

Arbeitsweise: Grundsätzliche Orientierungen durch Referate

- Gruppenarbeiten
- Plenumsdiskussionen

Der Arbeit in Gruppen wird breiter Raum gewährt

Referenten:

- Prof. Dr. Rolf Dubs, Hochschule St. Gallen
- Prof. Dr. Konrad Widmer, Universität Zürich
- Dr. A. Strittmatter, Leiter ZBS, Luzern
- Josef Weiss, Sekundarlehramtsschule St. Gallen (Kursleitung)

Datum: 3. bis 6. März 1980

(3. März 1980 Vormittag Anreise)

(6. März 1980 Nachmittag Abreise)

Kursort:

Herisau. Es ist wünschenswert, dass alle Besucher des Seminars in Herisau logieren und an den gemeinsamen Mahlzeiten teilnehmen.

Teilnehmer: Lehrkräfte aller Schulstufen, pädagogische Mitarbeiter der Erziehungsdirektionen, Pädagogiklehrer, Übungslehrer, Methodiklehrer, Inspektoren, Lehrerberater, Eltern

Auslagen:

- Kursgeld Fr. 80.— pro Teilnehmer
- Kosten für Unterkunft und Verpflegung

Anmeldungen: bis 20. Dezember 1979 an:

Sekretariat Schweizerischer Lehrerverein
Ringstrasse 54, 8057 Zürich

Den Kursteilnehmern werden nach Eingang der Anmeldungen Kursprogramm und weitere Unterlagen zugestellt.

Schweizerischer Verein
für Handarbeit und Schulreform

Jakob Altherr, Herisau

Schweizerischer Lehrerverein

Rudolf Widmer, Trogen

Gruppenleiter:

- Frau Dr. Helen Kaspar, Jugendstaatsanwältin, St. Gallen
- Dr. Hans Röthlisberger, Sekundarschulinspektor, Burgdorf
- Fritz Seiler, Leiter Planungsstab für Schulversuche, Zürich
- Dr. Hans Stricker, Vorsteher Amt für Unterrichtsforschung, Bern
- Dr. Walter Weibel, Seminarlehrer und Leiter Lehrerfortbildung Luzern, Hitzkirch
- Dr. Werner Wiesendanger, Leiter des Beratungsdienstes für Junglehrer, Zürich
- Sr. Hildegard Willi, Seminarleiterin, Baldegg

Administrator: Hanspeter Berger, Herisau

Berichterstattung:

- Albert Häberli, Herisau (Tageszeitungen, «schule 80»)
- Dr. Leonhard Jost (Sondernummer «SLZ»)

Fotos: Hans Buff, Herisau

Schule heute — Schule morgen

Die von SVHS und SLV gemeinsam durchgeführte Tagung «Schule heute — Schule morgen» ist ein vereinsgeschichtlicher Markstein. In einem Pilotkurs haben in verschiedensten Funktionen tätige «Persönlichkeiten aus dem Erziehungswesen» (so die Ausschreibung) während vier Tagen ihr Erfahrungspotential und ihre Einsichten in Schul- und Bildungsprozesse eingesetzt und sich die Frage gestellt, in welcher Richtung die Schule fortschreiten müsste, auf welche Form hin sie zu reformieren sei. — Der Ertrag dieser vielköpfigen Bemühungen liegt in dieser «SLZ»-Sondernummer vor. Als Berichterstatter und Redaktor konnte ich mir erlauben, dem Bericht eine Länge zu geben, die ich keinem anderen Fachblattredakteur hätte zumuten dürfen; ungeachtet kaufmännischer Überlegungen ging es mir darum, für die schulpolitisch interessierte Öffentlichkeit exemplarisch festzuhalten, was bei diesem pädagogischen Symposium eingebrochen worden ist, und der Bericht soll eine anregende Grundlage bilden für weitere Reformgespräche «an der Front» und in unseren beruflichen Organisationen.

L. Jost

GEDANKEN DES SVHS-PRÄSIDENTEN ZUR KURSERÖFFNUNG

Wir sind zusammengekommen, um uns mit der Aufgabe der heutigen Volksschule auseinanderzusetzen und Zukunftsperspektiven zu erarbeiten. Zum Zweisprach «Heute» und «Morgen» gehört — unausgesprochen — der Erfahrungsschatz, den wir aus dem «Gestern» mitbringen.

Gestatten Sie mir, einige Aspekte zu umreissen, die mir im Zusammenhang mit unserem Thema zu denken geben:

● Wer in die Schulhäuser seines Landes kommt, trifft alles an: hier das einfache Schulhaus, rund hundertjährig, das sich kaum von den Bauten der Umgebung abhebt; da den modernen Zweckbau, der ebensogut eine Werkstatt, eine Fabrik bergen könnte.

Ich frage: *Entsprach der Baustil früher dem Volksempfinden für die Schule? Wollte man bewusst kaum zwischen Wohn- und Schulhaus unterscheiden? War die oft anzutreffende Inschrift «Für die Jugend» Ausdruck innerer Überzeugung?*

Weiter:

● Wer in die Schulzimmer seines Landes kommt, trifft alles an: hier die einfache, wohnliche Schulstube; da den nüchternen Unterrichtsraum.

Ich frage: *Sollen Räume, in denen Lehrer und Schüler stunden-, tage-, wochen-, ja jahrelang zusammenleben, so heimelig, so wohnlich wie möglich gestaltet sein? Oder soll im Zeichen der neuzeitlichen Sachlichkeit das Nüchterne, das eher Kalte und Unpersönliche vorherrschen?*

Weiter:

● Wer in den Schulstuben Lehrer und Kinder an der Arbeit sieht, spürt recht bald etwas vom Klima, von der Atmosphäre, die das Zusammenleben prägen.

Ich frage: *Erliegen wir nicht der Gefahr, ob dem Stoff — auch wenn er durch Lehrer oder Lehrmittel neuzeitlich aufbereitet ist — die Beziehungsebene zu vergessen? Kommt es nicht entscheidend darauf an, wie der Lehrer mit den Schülern arbeitet, wie die Schüler einander helfen, wie sie miteinander sprechen?*

Und ein Weiteres:

● Wer in den Schulstuben Kinder freudig lernen sieht, freut sich.

Ich frage: Besteht nicht die Gefahr, zu vergessen, was den ganzen Menschen bildet? *Sollten Kinder nicht möglichst oft aus Freude heraus arbeiten können, dass sie sich dabei vergessen?*

Zum Schluss:

● **Dort, wo Kinder lernen, den Mitmenschen zu achten, dem Nächsten zu helfen, dort leben Menschen wie Menschen zusammen.**

Wo anders als in einer menschlichen Schule können junge Menschen das mitmenschliche Zueinander in einer grösseren Gruppe erfahren?

Schule heute — Schule morgen

Die Schule erfüllt ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag, wenn die ihr anvertrauten jungen Menschen auf dem Weg zur Reife lernen, die in ihnen schlummernden Anlagen und Kräfte zu brauchen und zu stärken, und bereit werden, sie einzubringen in ein aufrichtiges «*Mein Ja zum Du prägt mein Ich*».

Jakob Altherr

DER ABLAUF DES SEMINARS

Montag, 3. März 1980

10.30: Eröffnung

- Begrüssung durch Rudolf Widmer, Präsident SLV
- Einleitende Gedanken des SVHS-Präsidenten Jakob Altherr
- Kursleiter und Kursadministrator haben das Wort
- Grussadresse von Regierungsrat Dr. Alder, Erziehungschef AR

I. TEIL: «INVENTAR» UNSERES SCHULWESENS

10.50: Prof. Dr. Konrad Widmer: «Schule heute — Versuch einer Bestandesaufnahme»

15.00–18.00: Arbeit in Gruppen: «Schule heute (Bestandesaufnahme)»

Dienstag, 4. März 1980

8.30–9.35: Berichte der 7 Arbeitsgruppen über die Diskussionen vom Vortag

II. TEIL:

BEURTEILUNG DES IST-ZUSTANDES

9.40: Prof. Dr. Konrad Widmer: «Beurteilung der heutigen Schule» (Einführung)

10.50–12.15: Gruppenarbeit «Beurteilung der heutigen Schule»

14.20–15.30: Fortsetzung der Gruppenarbeit

16.10–18.00: Prof. Dr. Hans Aebli: «Zur Beurteilung der Schule heute»; Vortrag und anschliessende Plenumsdiskussion

Mittwoch, 5. März 1980

III. TEIL: WAS IST ZU TUN?

8.30–10.10: Prof. Dr. Hans Aebli: «Mikroreformen»; Konsequenzen aus der «Beurteilung der Schule»; anschliessend Diskussion

10.45–12.00 und 14.15–15.30: Gruppenarbeit zu «Mikroreformen»

16.00–17.15: Prof. Dr. Konrad Widmer: «Makroreformen»; Orientierung über durchgeführte Reformen

18.00–23.00: Besuch des Museums für Appenzeller Brauchtum in Urnäsch (vorgängig Diaschau); anschliessend gemeinsames Abendessen in der «Sonne», musikalisch durchklungen von Volksmusik, vorgetragen in Originalbesetzung durch die Appenzeller Lehrer-Streichmusik Hürlemann

Donnerstag, 6. März 1980

8.30–10.35: Thesen der 7 Arbeitsgruppen zu den Mikroreformen (Diskussionsleitung Konrad Widmer)

11.10–12.15: Josef Weiss: «Mikroreformen und deren Konsequenzen für Lehrergrundausbildung und -fortbildung»

13.40–15.10: Dr. Anton Strittmatter: «Realisierung von Reformen: Erfahrungen, Konsequenzen»; Ergänzungen durch Reformberichte

15.10–15.20: Josef Weiss: Zusammenfassung; Schlusswort Rudolf Widmer, Präsident SLV

Schule heute — Versuch einer Bestandesanalyse

Nach Vortragskonzept Prof. Widmers und Notizen des Berichterstatters

Konrad Widmers Position kann wie folgt umschrieben werden: *Ausgehend von den Erkenntnissen der pädagogischen Psychologie erfolgt eine Analyse der schulischen Probleme und Tatsachen. Veränderungsalternativen sind auf dem Hintergrund von Ziel- und Normvorstellungen zu entwickeln.* Dieser Denkansatz wird dem *Grundgerüst der Tagung* zugrunde gelegt:

1. Bestandesaufnahme
2. Beurteilung
3. Wege zur Verbesserung

Mögliche andere (zum Teil aufgegriffene) Positionen sind die Betrachtung der Schule von heute und morgen unter *organisationsoziologischem Aspekt* oder gemäss *gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen* u. a. m.

Im Sinne einer Aktivierung der Tagungsteilnehmer wird gleich zu Beginn eine *Partnerdiskussion* eingeschaltet (brainstorming) zu folgenden zwei Fragen:

- a) «Was ist heute anders/besser/schlechter im Vergleich zur eigenen Schulzeit?» und
- b) «Was habe ich in meiner Funktion an der jetzigen Schule auszusetzen?»

Antworten zu a:

Schule und Schulisches werden von allen Betroffenen (Lehrer, Schüler, Eltern) mehr in Frage gestellt.

- Die Schule wird mehr «aussengesteuert», es werden ihr von aussen dauernd neue Aufgaben überbunden, der Unterricht wird an den Problemen der Gesellschaft orientiert.
- Das Bildungssystem ist demokratischer geworden, es haben mehr Heranwachsende die Möglichkeit, höhere Schulen zu besuchen.

Antworten zu b:

- Wenig Zeit zur Musse.
- Lehrmittel wechseln rasch.
- Grösserer Leistungsdruck.
- Die Kommunikation zwischen Lehrern scheint schwieriger geworden zu sein.
- Der Unterricht ist erlebnisarm, «papieren»; der Kopierapparat ist wichtigstes Vorbereitungsmittel geworden.
- Die Zielvorstellungen sind überlagert durch eine Überfülle von Vorschlägen und Möglichkeiten.

Nun trägt K. Widmer vier Thesen vor und erläutert sie in ihren Zusammenhängen:

1. Schule als Subsystem der Gesellschaft

These 1:

Die Schule ist ein Subsystem der Gesellschaft und des Staates. Sie steht darum mit vielen anderen Systemen in gegenseitiger Abhängigkeit.

Die Begründung der These erfolgt entsprechend den Erkenntnissen der Organisationspsychologie und der Rollentheorie: Auch die Schule hat als soziale Einheit (Subsystem) eine bestimmte Struktur, gewisse bestimmende Strukturfaktoren, insbesondere charakteristische Werte und daraus abgeleitete Normen. Die Mitglieder jedes Subsystems müssen als solche *normengemäss Rollen* übernehmen. Für den Lehrer heisst dies, dass er ein ganzes *Rollenset* mit zum Teil unvereinbaren Rollenerwartungen erfüllen sollte und fast unausweichlich in Rollenkonflikte gerät, da



Prof. Dr. Konrad Widmer, Universität Zürich – Hauptreferent, Animator, Diskussionsleiter

die Schule verkoppelt ist mit anderen Systemen: Der Staat erwartet die Traditionierung der (staatsbildenden und staatserhaltenden) Normen und Werte von der Schule, aber auch Kirche, Wirtschaft, Sport, Ökologie usw. melden ihre Ansprüche und wirken durch verschiedenste Kanäle ein – es besteht ein Geflecht von Macht- und Prestigeverteilung. Klar ist deshalb zu fordern:

These 2:

Der zentrale Auftrag der Schule liegt in der Hilfeleistung an der Entwicklung der jungen Generation durch Unterricht und Führung.

Dieser Auftrag muss sich im Binnenraum der Schule, also im Klassenzimmer, erfüllen, und zwar durch Unterricht und Führung. Beides steht in Wechselwirkung und setzt beim Lehrer *berufsspezifische Kompetenzen* voraus. Auf der *Sachebene* geht es um didaktisch geschickte *Informationsvermittlung*, um das *Auslösen von Lernprozessen*, um *Qualifikation durch Lernen*; auf der *Beziehungsebene* geht es primär um *Individuation* (Persönlichkeitsentfaltung, Identitätsfindung) in Wechselwirkung mit *Sozialisation* (Interaktionsfähigkeit, Kommunikation). *Unterrichten als Auseinandersetzung mit Gegenständen und Problemen* erfordert somit *Sachkompetenz* (Wissen), *lerntheoretisch-didaktische Kompetenz* (techné des Vermittlens) und *Begründungskompetenz* (Rechtfertigung der Stoffauswahl usw.).

Weil das Kind aber als ganzer Mensch in der Schule ist, benötigt es auch *Führung*. Den einzelnen Schüler und die Klasse erzieherisch verantwortlich leiten zu können, erfordert *pädagogische Kompetenz*. Unterrichten und Führen setzen aber *Verstehen* voraus; denn nur durch Kenntnis der Persönlichkeitsstruktur des Schülers, durch sorgfältige und geschulte Beobachtung (auch der Gruppenprozesse, die sich in einer Klasse abspielen) lässt sich zielgerichtet führen und instruieren. Der Lehrer bedarf somit unabdingbar einer *psychologischen Kompetenz*. Dies beinhaltet wesentlich auch das *Verstehen seiner selbst* durch *Selbstreflexion*.



Blick in den Saal des Kirchgemeindehauses Herisau; vorne links die Präsidenten der veranstaltenden Vereine, Jakob Altherr (SVHS) und Rudolf Widmer (SLV).

2. Die Norm- und Zielproblematik der Schule

These 3:

Infofern Schule auf Noch-nicht-Selbstes ausgerichtet ist, hat sie sich ständig mit Norm-, Wert- und Zielfragen auseinanderzusetzen.

Die heutige Schule ist historisch gewachsen. In verschiedenen Zeitepochen haben jeweils andere Werte und Normen das Verhalten der Menschen bestimmt. Kann unsere pluralistische Gesellschaft, so ist zu fragen, noch einen verbindlichen Bildungsauftrag festlegen, ohne in Leerformeln zu verfallen? Und ist das, was im Unterricht geschieht, in Übereinstimmung mit dem, was in den Präambeln zu Schulgesetzen steht?

K. Widmer sieht vier Quellen, aus denen die Ziele und Normen unserer heutigen Schule stammen:

1. Das Gedankengut des christlichen Weltbildes

(Christus als Erlöser, die Kirche als das Heil erschließende Institution, biblisch verankerte Forderungen an das Verhalten des Menschen) führt zu einer Betonung der religiösen und der sittlichen Erziehung in einer «Schrift- und Wortschule».

2. Das Gedankengut des humanistisch-liberalen Weltbildes

(der Mensch ist das Mass aller Dinge) führt zu einer Hochschätzung der Leistung des einzelnen sowie von Vernunft (Intelligenz) und Wissenschaft, zu einer Verwissenschaftlichung des Unterrichts und dem Ideal der sittlich autonomen Persönlichkeit.

3. Das Weltbild der modernen Anthropologie (der Nachkriegszeit)

(Angst, Sorge, aber auch Freude, Glück, Liebe als Grundbefindlichkeiten) führt zu einer Aufwertung der Gemütswerte und zur Pflege der Gemeinschaft (soziales Lernen) und der Kreativität.

4. Das Weltbild der gesellschaftskritisch-emanzipatorischen Pädagogik

(Frankfurter Schule mit Habermas, Horkheimer u. a.) mit der These der Entfremdung des Menschen und der Absicht, den Menschen revolutionär zu verändern, sein falsches Bewusstsein aufzuklären, ihn antiautoritär, emanzipiert zu machen.

Aus diesen (nur kurz umrissenen) Weltbildern leitet der Referent vier Grobziele für die Schule ab:

a) Die Befähigung zur Weltbewältigung durch Leistung

(Schüler erwirbt sich schrittweise ein Instrumentarium, d. h. Wissen und ge-

schulte Denkkraft, Fertigkeiten, Haltungen, womit er sich in der Welt orientieren und Probleme lösen kann.)

b) Aussparung eines kindgemäßen Lern- und Lebensraumes

(Also nicht nur Bedürfnisse der Gesellschaft, sondern jene der kindlichen Entwicklung berücksichtigen, Schonraum gewährleisten.)

c) Erziehung zur wahrheitsorientierten Sachlichkeit und zur Entscheidungsfähigkeit

d) Kommunikationsbereitschaft durch Rollenlernen, durch Bewegungslernen und Gemütsbildung

Aufgabe der ausgiebigen Gruppenarbeit war u. a. auch, die Thesen aufzugreifen und auf ihre Stichhaltigkeit im schulischen Feld zu prüfen. Dabei wurde

3. die Konfliktanfälligkeit der heutigen Schule

offensichtlich. Deshalb

These 4:

Die Schule erleidet in ihrem Auftrag mannigfache innere und äußere Erschwerungen.

a) Erschwerungen aus der Struktur der Schule als Subsystem der Gesellschaft:

Es werden heute wie eh und je widersprüchliche Forderungen an die Schule gestellt. Erwähnt seien

Leistungsanforderung

versus

Schule als Ort der Musse (scholé)

Ausgiebige Traditionsvermittlung

versus

betonter Einbezug der unmittelbaren Neuzeit und der Zukunft

Bewährte Inhalte und Methoden

versus

sich überschlagende pädagogische und didaktische Reformwellen

Selektionsmaschinerie für die Leistungspyramide der Gesellschaft

versus

Sorge um das individuelle Wohl des Schülers

Kognitive Leistung vorrangig

versus

neue erzieherische Aufgaben (Kreativität, Sozialverhalten, Teamwork usw.)

b) Erschwerungen aus der Binnenstruktur der Schule:

- Überforderungsschock und Stress
- Veränderte Lernbereitschaft durch Einflüsse der Massenmedien und der Ablenkungen
- Veränderte Erlebnisstruktur durch Entwicklungsumwandlungen (Akzeleration)
- Veränderte Lehrerrollen und damit oft Verunsicherung des Lehrers

Nach diesem «Strukturgitter» des anregenden und die Diskussion «anzündenden» Referats machten sich die Arbeitsgruppen ihrerseits an die Bestandesaufnahme der «Schule heute». Als fast unmöglich erwies

sich die Bedingung, vorerst sachlich den Ist-Zustand zu beschreiben, ohne in Wertungen zu verfallen. Die Kursleitung hatte den Gruppenleitern (und den Teilnehmern) die Freiheit zugestanden, nach Gutdünken diese Aufgabe anzupacken. Dies erfolgte denn auch teils völlig frei (als brainstorming), teils nach dem durch Prof. Widmer gegebenen oder nach einem selbst entwickelten Raster. Jedenfalls war der Ertrag der Gruppendiskussion so gross, dass es nicht möglich war, am anderen Morgen die Resultate in 5 bis 6 Minuten je Gruppe im Plenum zu referieren. Nachstehend als Beispiel die systematische und klare Analyse einer Gruppe zur Bestandesaufnahme der Schule heute:

Bestandesaufnahme

(Ergebnis einer Gruppenarbeit)

● **Schüler** (Wie hat er sich z. B. in punkto Konzentrations- und Leistungsfähigkeit verändert?)

● **Lehrer** («Zehnkämpfer», Fachlehrer, Generationenkonflikt, Zusammenarbeit, verändertes Sozialprestige; «abgenommen haben die Holz- und Fleischlieferungen an den Lehrer, dafür ist der Lohn gestiegen»)

● **Informiertheit über die verschiedenen Stufen** (Weiss der Sekundarlehrer, was in der Arbeitsschule, im Hauswirtschaftsunterricht, in der Mittelstufe gemacht wird? Ist der Unterstufenlehrer über die Arbeit im Kindergarten informiert?)

● **Lehrerausbildung** (Warum ist es immer noch so, dass die pädagogische Kompetenz im umgekehrten Verhältnis zur Schulstufe steht?)

● **Reformen** (Sehr viele Reformen in kurzer Zeit, was Unruhe, Überforderung, Verunsicherung hervorruft)

● **Lehrmittel** («sind zum Teil Lehrerverdummungsmittel, da sie didaktisch so perfekt sind, dass der Lehrer nichts mehr dazu beitragen kann oder muss»)

● **Stoffmenge-Stoffdruck** (Nehmen wir die Freiheit wahr, auswählen zu können? Kennen wir die Lehrpläne?)

● **Koordination** («Die innere funktioniert nicht recht, die äussere haben wir aufgegeben.» Die Verschiedenartigkeit der Schulsysteme schafft auch Freiheitsräume.)

1. Psychologischer Bereich

Was tut die Schule heute für die emotionale Entwicklung der Schüler?

- Aufbau der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler
- Integration
- Selbstwertgefühl/Selbstvertrauen
- Ich-Stärke
- Identitätsfindung
- Schulumosphäre

Wie entwickelt und fördert die Schule heute die psychologische Kompetenz des Lehrers?

- In der Ausbildung
- In der Weiterbildung

Weitere Elemente der «vielköpfigen» Analyse waren u. a.:

Verhältnis Schule - Umwelt

- Es bestehen allerseits Ängste: Angst der Eltern vor der Schule, Angst der Lehrer vor den Eltern.
- Offensichtlich besteht ein Teufelskreis, an dem die Lehrerschaft nicht ganz unschuldig ist: Im Bestreben, nicht durch innere, sondern durch äußere Differenzierung eine «Schule nach Mass» zu haben, ergeben sich dauernd Selektionszwänge (im Interesse der «effizienten Leistungsdifferenzierung»), dadurch Leistungsdruck, dadurch differenzierte Leistungsergebnisse, dadurch neue Differenzierung, neuer Druck, neue Selektion und so weiter ad infinitum. Die Schuld der Lehrerschaft bestehe darin, wurde festgestellt, dass sie dieses «Teufelskreisspiel» mitmache: sie wirke entscheidend mit in den Gremien, die Lehrmittel, Prüfungsaufgaben ausarbeiten, erteile Nachhilfestunden, drille auf Prüfungsfällen usw. usf.; ein gegenseitiges Aufschaukeln, eine unerbittliche Konkurrenzsituation, Angst und Ehrgeiz seien die Folgen, die dann vor allem das Kind zu spüren bekomme.
- Andererseits wurde festgestellt, dass die Bereitschaft zur Integration (statt Separation) wachse (angesichts schwindender Schülerzahlen?!).

Lehrerrolle

- Es besteht ein Generationenkonflikt, bedingt durch Ausbildungs- und Auffassungsunterschiede (unterschiedliche Wertauffassungen).
- Im Angebot der Lehrerfortbildung kommen Kurse, die der grundsätzlichen Bessinnung dienen (Persönlichkeitsbildung), zu kurz.
- Lehrer können schlecht miteinander kommunizieren.
- Lehrerschaft kümmert sich zu wenig um Lehrerausbildung.
- Das Sozialprestige des Lehrers ist zu sehr stufenbezogen, dadurch unerquickliche Rivalitäten und entwicklungshemmendes Stufendenken.

2. Pädagogischer Bereich

Welches ist das Erziehungs- und Ausbildungsziel der Schule heute? Mit welchen Mitteln wird es angestrebt?

- Lehr- und Lernmethode
- Lehr- und Arbeitsmittel
- Lehrpläne/Lehrstoff
- Charakterbildung
- Allgemeine Lebensvorbereitung

Wie entwickelt und fördert die Schule heute die pädagogische Kompetenz der Lehrer?

- In der Ausbildung
- In der Weiterbildung

3. Organisatorischer/sozialer Bereich

Wie dient die Schulorganisation heute der Zielsetzung im psychologischen und pädagogischen Bereich?

- Zulassung zum Lehrerberuf
- Klassenlehrer/Fachlehrer
- Klassenlehrer-/Fachlehrersystem
- Leistungszüge
- Sonderschulwesen
- Zusammenarbeit Lehrer/Eltern und Lehrer/Behörden
- Weiterbildungsorganisation

Welches ist die soziale Stellung der Lehrer der Schule heute?

- Aufstiegsmöglichkeiten, berufliche Flexibilität
- Teilnahme am öffentlichen Leben

- Die Regionalisierung (der Mittelschulen) fördert die Chancengerechtigkeit.

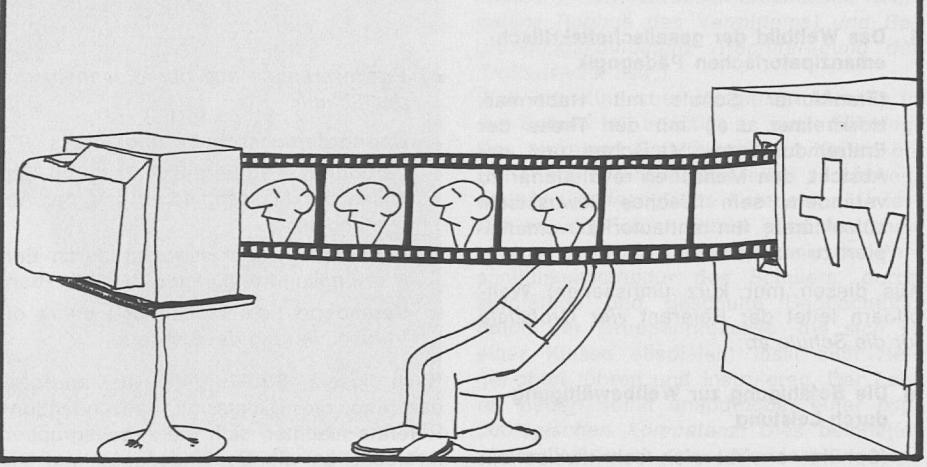
- Zum Glück haben wir noch die (sechs) ungeteilten Klassen der Primarschule, d. h. eine nicht zu frühe Selektion.

Negatives

- Die Schule hat sich selber ständig mehr Stoffmenge zugeschanzt.
- Die Schule leidet an Perfektionismus.
- Das Prestigedenken der Eltern (und des Lehrers) verursacht Selektionsdruck.
- Die Frustrationstoleranzschwelle ist gesunken.
- Die Beschwerde-«Lust» hat zugenommen.
- Wir kultivieren die negative Selektion statt der positiven, d. h. wir fragen: Was kann der Schüler nicht, wo versagt er, statt zu fragen, wo er Anlagen hat und erfreuliche Leistungen erbringt.
- Die Lehrer sollten mehr Kontakt pflegen mit Gremien der Jugendarbeit (Diskussionszirkel schaffen).

Nach dieser informativen «Auslegeordnung» der 7 Gruppen zum Thema «Ist-

HEUBERGER



Ausserschulische «Menschen-Bildung»

Zustand» der Schule nahm K. Widmer ergänzend zu einigen Punkten Stellung:

In der Tat ginge es darum, dass der Lehrer «die Schlupflöcher der Freiheit» (Saner) ausnützt; das «System» (und zum Glück haben wir ja zwei Dutzend Schulsysteme!) kann individualisiert und personalisiert werden. Was allerdings ohne «Freiheitsverlust» durchgesetzt werden kann, ist die Angleichung der Termini (Realschule/Sekundarschule u. a. m.).

Betreffend Lehrmittelfrage: Wir haben heute eine andere Haltung dem Neuen gegenüber. Zufolge technischer Entwicklung ist Neues oft tatsächlich «besser» (kleiner, billiger, leistungsfähiger usw.). Das führt so weit, dass man als Lehrer auch annimmt, jedes neue Lehrmittel sei besser. Was aber fehlt, ist der Reifungsprozess. *Viele neue Lehrmittel sind im Grunde Lehrerverdummungsmittel; der Lehrer muss nicht mehr kreativ sein, er folgt einfach den Vorschriften* (abschreckendes Beispiel: Deutsch für Berufsschulen). *Die didaktische Perfektion in Lehrmitteln kommt einer Unterschätzung der didaktischen Kompetenz des Lehrers gleich. Auch hier ein Teufelskreis, der schliesslich Inkompetenz erzeugt!*

Zum Begriff des «Systems» Schule und der Freiräume

Systeme, von Menschen geschaffen, sind auch veränderbar. Dies gilt insbesondere für die sogenannten *offenen Systeme*. Ist die Schule ein solches? Dann müssten einzelne Elemente (Zielvorstellungen, Rollenerwartungen, rechtliche Bestimmungen u. a. m.) veränderbar sein, auch durch das Systemelement Lehrer. *Der Schule ist immer schon eine Sozialisationsaufgabe zugedacht worden, und zwar (meist) die Zurüstung für die bestehende Gesellschaft; neuerdings wird die Schule aber auch als Vehikel für die Veränderung der Gesellschaft gesehen.*

Welches sind nun die «Schlupflöcher der Freiheit» bzw. der Selbstbestimmung, die ein Lehrer innerhalb seiner Schulkasse hat? Er ist (mehr oder weniger) frei in der Wahl der Methode; er kann inhaltliche Schwerpunkte setzen; er kann Einfluss nehmen auf sein Kollegium; er kann mitarbeiten bei der Lehrmittelentwicklung; er kann Lehrervertreter wählen in schulpolitisch bedeutsame Gremien... *Im allgemeinen sind wir zu wenig mutig, innerhalb der Legalität und im Bereich der unausweichlichen Fremdbestimmungen die möglichen Freiräume auszunutzen.* Immerhin gibt es viele Lehrer, die auf diese Weise «Reformen» praktizieren, ehe sie allgemein anerkannt und eingeführt werden. Andere beklagen sich über Beschränkungen ihres Freiraumes und sind dann unfähig, ihn auszunutzen, wenn er gegeben ist. Verallgemeinernd kann festgestellt werden, dass Freiräume sehr viel mit politischer Toleranz zu tun haben und dass links (oder rechts) der Mitte Stehende die Schlupflöcher der Freiheit besser auszunutzen verstehen. Seitens der Behörde besteht die



Ein Schwerpunkt der Tagung lag auf der Gruppenarbeit und der Möglichkeit zu persönlicher Begegnung und freiem Erfahrungs- und Gedankenaustausch.

(verhängnisvolle) Tendenz, durch extreme Sicherungen Abenteuer und Wagnis (was Freiheit immer auch einschliesst) auszuschalten. *«Ein Bauer, der nicht Mäuse in seiner Scheune erträgt, ist kein rechter Bauer!»* Unstethaft ist allerdings Indoktrination in jeder Form!

«Seid Sand, nicht Öl im Getriebe der Welt.» (G. Eich)

«Unsere Schule hat wohl Sand im Getriebe (zum Glück zuweilen!), ist aber kein Sandhaufen.»

Teilnehmerliste

Jakob Altherr, Schulinspektor, Herisau; Hans Anderegg, Methodiklehrer, St. Gallen; Irmgard Bader, Rektorin des Arbeitslehreinnenseminar Solothurn; Hans Bäbler, Schulinspektor, Glarus; Toni Brutschin, Präsident des Solothurner Lehrerverbandes, Oberbuchsiten; Werner Brütsch, Seminarlehrer, Büttenhardt; Alice Bucher, kantonale Inspektorin, Luzern; Rosmarie Bürgisser, Seminarlehrerin, Kilchberg; Josef Dörig, Primarlehrer, Appenzell; Kurt Eggenberger, Seminarlehrer, Bern; Werner Eggenberger, Bezirksschulpfleger, Thalwil; Willi Eugster, Kantonsschullehrer, Wattwil; Eléonore Feracine, Rektorin, Sursee; Walter Frei, Hilfsschullehrer, Herisau; Roger Friedrich, Redaktor, Zürich; Paul Gasser, Sekundarlehrer, Alpnach; Erna Gerster, Fachlehrerin, St. Gallen; Adolf Gort, Lehrerberater, Sargans; Donata Grieger, Primarlehrerin, St. Gallen; Johanna Gujan, Primarlehrerin, Chur; Titus Guldmann, Student, St. Gallen; Willi Hächler, Sektionschef beim Erziehungsdepartement, Aarau; Max Hänsenberger, Lehrerberater, Grub; Arnold Hammer, kantonaler Oberstufeneinspektor, Biberist; Karl Hauser, Schulleiter, Zürich; Alfred Hebeisen, Seminarlehrer, Sinneringen; Beatrice Huldi, Handarbeitsinspektorin, Zürich; Othmar Jauch, Lehrer, Bern; Leonhard Jost, Chefredaktor «SLZ», Küttigen; Maria Imfeld, Handarbeitsinspektorin, Alpnachstad; Verena Knaus, Seminarlehrerin, St. Gallen; Marianne Kunath, Primarlehrerin, Herisau; Alfred Lustenberger, Rektor, Emmenbrücke; Walter Metzger, Schulinspektor, Bühler; Eva Meyer, Übungslehrerin, Bern; Toni Michel, Beauftragter für Lehrerfortbildung, Chur; Walter Mösl, Primarlehrer, Wettswil; Hans Müller, Abteilungsleiter beim Erziehungsdepartement, St. Gallen; Peter Nell, Seminarlehrer, Oberrohrdorf; Heinrich Niedermann, Abteilungsleiter beim Erziehungsdepartement, St. Gallen; Walter Osterwalder, Lehrerberater, Rorschach; Fides Oswald, Bezirksschulrat, Rapperswil; Bernhard Peter, Rektor, Ebikon; Urs Portmann, Sonderklassenlehrer, Wil; Christa Reichwein, Hauswirtschaftslehrerin, Mettmenstetten; Hans-Hugo Rellstab, Leiter der Oberstufenschule Dulliken, Lostorf; Helene Ringeisen, Handarbeitsinspektorin, Trogen; Elisabeth Röllin, Handarbeitslehrerin, Rapperswil; Urs Rüfenacht, Übungslehrer, Hinterfultigen; Margrit Rutz, Hauswirtschaftsinspektorin, Wattwil; Trudy Sailer, Haushaltungslehrerin, Winterthur; Heidi Schwager, Handarbeitslehrerin, Zug; Margrit Staub, Handarbeitsinspektorin, St. Gallen; Therese Steiner, Sekundarlehrerin, Zollikofen; Susanne Steiner, Handarbeitslehrerin, Zollikofen; Helene Stuber, Arbeitschulinspektorin, Oberdorf; Hanni Troxler, Hauswirtschaftsinspektorin, Luzern; Luzi Tscharner, Schulinspektor, Tamins; Urs Vögeli, Primarlehrer, Zürich; German Vogt, Bezirkslehrer, Grenchen; Leonardo Wacker, Primarlehrer, Wallisellen; Marie-Theres Walliser, Hauswirtschaftsinspektorin, Olten; Esther Weber, Direktorin des Arbeitslehrerinnenseminar Zürich; Aldo Widmer, Sekretär der Erziehungsdirektorenkonferenz Ost, Rorschach; Rudolf Widmer, Sekundarlehrer, Trogen; Arthur Wieland, Schulinspektor, Sarnen; Paul Wyder, Gymnasiallehrer, Illnau.

Zur Beurteilung der heutigen Schule

Berichterstattung nach Stichwort-Manuskript Prof. Aeblis

In verdankenswerter Weise hatte sich Prof. Aeblis kurzfristig bereit erklärt, für den verhinderten Prof. Dubs (St. Gallen) einzuspringen. H. Aeblis betont den auch für den Wissenschaftler unabdingbaren Bezug zur Praxis und wünscht sich ein längeres Vikariat (inkognito) in einer kleinen Landsschule!

Als positive Merkmale der heutigen Schule nennt Aeblis:

1. ihre *Natürlichkeit* (der steife Gehrock des Lehrers hat dem offenen Hemd und Rollkragenpulli Platz gemacht; Lehrer und Schüler pflegen einen ungezwungenen Umgang);
2. ihre *Lebensnähe* (greifbar z. B. in den Lesebüchern und Sprachbüchern, wo alltägliche Szenen, Reklame, allerlei «Tabus» Eingang gefunden haben);
3. ihre *Wissenschafts freundlichkeit* (wissenschaftliche Erkenntnisse finden viel rascher als früher Eingang in den Unterricht, z. B. Mengenlehre, Linguistik, Ökologie u. a. m.); dazu gehört auch eine Öffnung gegenüber *technischen Möglichkeiten* (Hellraumprojektor, Sprachlabor, Taschenrechner, Videorecorder, automatische Vorhänge, schulinternes Lautsprechersystem).

Jede dieser positiven Seiten hat auch ihre Kehrseite: Natürlichkeit kann zu *Distanzlosigkeit* zwischen Lehrer und Schüler werden; ungezwungene Sprache zu *nachlässig-unbeherrschter Sprache* (es «stinkt» auch dem Lehrer); der ehrfurchtlose Umgang mit Sachen kann in *Vandalismus* ausarten; die «Lebensnähe» lässt nicht nur Tierposter im Schulzimmer, sondern Rockgruppen und Filmgrößen, auch wenig appetitliche Bilder zu (von den Lehrern «den Schülern zuliebe» geduldet!). Wohl verstehen die Kinder mit Begriffen der neuen Mathematik um sich zu schlagen und den Taschenrechner zu gebrauchen, aber das grosse Einmaleins sitzt nicht mehr; einige wissen nicht, was 75 % heisst; man kennt *linguistische Begriffe und Theorien*, aber beherrscht die *Orthografie* nicht, geschweige denn die Zeichensetzung. Es fehlt an konkretem, handgreiflichem Wissen (man weiss nicht, wo Airolo liegt, kann aber begründen, warum es «dort» liegt!).

Es gibt aber wesentlich bedenklichere Phänomene: In dieser so natürlich und menschlich anmutenden Schule muss festgestellt werden, dass die Schüler (oft) nicht mehr ansprechbar, nicht begeisterungsfähig, nicht zum Lernen zu motivieren sind. Ihre Werte sind verwirrt, sie leben in einem *Wertvakuum*. Nicht nur die äussere Ordnung ist aufgegeben, es fehlt an innerer Ordnung, und als Folge davon werden Ersatz-«Werte» gesucht: Sexualität, Drogen, Stehlen in Selbstbedienungsläden, Rausch der Geschwindigkeit (auf der

Strasse, auf der Skipiste), Lärm (Diskothek). Der Leistungsdruck verunmöglicht echte Erfahrungen; im Hinblick auf die vielen Proben kommt das Erleben der Gegenstände und Inhalte zu kurz.

Welches sind denn die geschichtlichen Wurzeln dieser Situation?

In starker Verkürzung und unter Ausblendung wesentlicher anderer geistesgeschichtlicher Einwirkungen zeichnete der Psychologe Aeblis die Wurzeln der Entwicklung unserer Schule zu Natürlichkeit, Lebensnähe und zu Wissenschafts- und Technikfreundlichkeit auf. Diese Analyse verdiente in ausgefeilter Form vorgelegt zu werden; hier seien nur einige Kernpunkte erwähnt:

Das *Natürlichkeitsideal*: Um 1900 erblühte die Jugendbewegung, der Jugendstil (Wandervogelstum, Schillerkragen, Reformkleidung, Zupfgeige usw.), u. a. als Reaktion auf die «Welt von gestern»; Ellen Key proklamierte das «Jahrhundert des Kindes», man kämpfte gegen die intellektualistische herbartische und staatliche Schule, gegen den preussischen Staat, gegen die Hierarchisierung der Gesellschaft; es gibt eine Rousseau-Renaissance, wobei einseitig nur das Gefühl = Gemüt betont wird, wo bei Rousseau selbst (im Schatten Montaignes und der Renaissance) die Vernunft doch stark miteinbezogen war.

Die *Lebensnähe* war eine Variation der Forderung nach Natürlichkeit. Im Sprachunterricht der Reformpädagogen gab es (erstmals) Interviews, Reportagen, Pflege der Mundart. Gruppenarbeit wurde gefordert, das Schülertgespräch; der Lehrer wurde zum maître-camarade. Im Grunde glaubte (hoffte) man, dass die Prinzipien des Verhaltens, die sozialen Ordnungsprinzipien, die Ordnung des Staates und der Gesellschaft aus der «Natur» hervorgingen; solche Natürlichkeit führt aber nicht ohne weiteres zur «Kultürlichkeit», sondern endet in der Zerstörung geistiger Werte und Ordnungen und letztlich dann auch der Natur selbst. Wird die natürliche Triebkraft zum Leitmotiv des Handelns gemacht, schleicht sich auch sehr viel Böses ein. Im Pluralismus der Werte gibt es sehr bald ein *Chaos der Werte*; Leere und Unverbindlichkeit machen sich breit, alles ist erlaubt, ich muss (in existentialistischem Nihilismus und atheistischer Freiheit) bloss «fühlen, dass ich bin».

In einer regellosen Welt wächst auch die Angst. Eine gewisse Kompensation und Form der Angstbewältigung ist der Versuch, auf der Pyramide der Leistungsgesellschaft möglichst hoch zu klettern (im Grunde ein säkularisiertes, einst auf das Jenseits und den Himmel gerichtetes Aufwärtsstreben!).

Zum *Ideal der Wissenschaftlichkeit*: Neben der Komponente «Natürlichkeit» und «Le-



Prof. Dr. Hans Aeblis, Universität Bern
Kognitionspsychologischer Ansatz, eingebettet in christliche Grundhaltung

bensnähe» gibt es die kräftige Bewegung des Rationalismus und des Szentismus, des Glaubens an die Richtigkeit der wissenschaftlichen Erkenntnis. Man traute dem Menschen viel, ja alles (Gute) zu.

Die Väter des liberalen Staates waren freilich erzogene Menschen; in ihnen wirkten Jahrhunderte christlicher und sozialethischer Erziehung nach, sie waren innengelenkt, das Wagnis des Liberalismus, das Experiment der Freiheit konnte so (noch) gelingen. Was aber, wenn diese innere Ordnung, diese Innengelenktheit schwundet? – Da muss die Erziehung einsetzen! Der Mensch ist ein *Homo educandus*, ein auf Erziehung angewiesenes Wesen. Seine Vernunft, seine Güte, seine «Ganzheit» ist kein Naturprodukt, das einfach so heranwächst – Wachsenlassen ist nicht genug! Wir müssen uns besinnen, wie das Experiment der Freiheit noch gelingen kann. Es gelingt nicht durch Ruf nach Freiheit und weiteren Freiräumen, sondern durch Räume der Ordnung, der Geborgenheit, der Sicherheit. Wir brauchen nicht Abbau der Autorität, sondern Aufbau einer echten Autorität; wir können nicht alles egalisieren, sondern müssen auch ein Gefälle der Verantwortung und der Kompetenz anerkennen. Es braucht, wenn wir die Freiheit des Menschen retten wollen, «Ordnungen, die von erzieherischen Leitbildern (Lehrern, Eltern) glaubwürdig vorgelebt werden, und wir müssen wissen, wozu wir erziehen!»

Es braucht Ordnungen, in denen sich das Kind und der Jugendliche geborgen fühlen, Halt finden, Ordnungen, die menschlich sind, die Leistungen verlangen, die als solche aber als sinnvoll erlebt und daher akzeptiert werden können, und es braucht, vor allem, Ordnungen, aus denen Verantwortung spricht und die auch Verantwortlichkeit verlangen, weil durch sie hindurch die eine *Ordnung des Daseins leuchtet.*» (Gemäss Stenogramm.)

*

Nach dem Vortrag Professor Aeblis folgte eine fast einstündige Diskussion, in der Impulse und Ideen aufgegriffen und in andere Zusammenhänge sowie in die konkrete Schulsituation hineingestellt wurden.

HAUPTPUNKTE AUS DISKUSSIONEN

Wie lässt sich die Isolation des Lehrers überwinden?

- Vermeiden von falschen Schuldgefühlen gegenüber erzieherischem Versagen.
 - Orientierungsmöglichkeit verbessern durch
 - a) gegenseitige Hospitation (AKTION OFFENES SCHULZIMMER),
 - b) pädagogische Besprechungsstunde unter Lehrern (selbstverständlich an Steiner-Schulen [unbezahlbar]; in Stundenplan eingebaut in Reformschule Dulliken).
- Ohne regelmässige Aussprache (Kommunikation) und Zusammenarbeit (Kooperation) gibt es keine (auch nicht kleine) Reformen.

Zur Prüfungsgestaltung/Schülerbeurteilung:

- Notenzeugnis erschwert eine pädagogische Auswertung der Prüfungen, weil es den statistischen Quervergleich verlangt.
- Mit dem Zeugnis auch einen Begleitbrief an jeden Schüler mitgeben!
- Dem Schüler mehr zeigen, was er kann, statt was er nicht kann.
- Für Prüfungen den didaktisch richtigen Ort und die entsprechende Form finden: Lernkontrolle nicht als Prüfung durchführen. Phasen der Einführung, Information, des Durcharbeitens und der Anwendung unterscheiden und entsprechend die Prüfungsaufgaben gestalten.
- Umlernen des Lehrers: Richtigeres Verständnis der sogenannten Objektivität und neue Wertung der Subjektivität.

Zur Lehrerrolle:

- Aufwertung der Lehrerkonferenzen.
- Gemeinsames Lehrerbewusstsein fördern, Stufendenken endlich überwinden: z. B. regelmässiger Lehrerstamm, gemeinsame Feste und Anlässe, Fortbildungskurse in Klausur.
- Sich als Lehrer der Welt der Erwachsenen nicht verschliessen.
- Methodenfreiheit erhalten zur Stärkung des beruflichen Selbstbewusstseins.

Zur Schülerförderung:

Beispiele aus der Reformschule Dulliken:

- Schülerarbeitsstunden sind im Stundenplan eingebaut.
- Je Woche zwei Stunden «Pannenhilfe».
- In Ergänzung zu Niveaukursen werden Stütz- und Förderkurse geführt (Prinzip der positiven statt negativen Selektion).
- Auf regelmässige Veranstaltungen für die gesamte Schülerschaft wird grosser Wert gelegt (Prinzipien von Internats- und Privatschulen!), denn Schüler sollen sich als Angehörige des Schulhauses und nicht nur einzelner Klassen fühlen.
- Schulhaus als Ort der Gemeinschaft (auch Abwart einbeziehen!)

Zur Lehrerfortbildung (LFB):

- LFB ist wichtig für Wandel und Erneuerung der Schule.
- Mehr Erfahrungsaustausch statt Prestigevoten und Wortgefechte.
- Altersstufe der Kursteilnehmer berücksichtigen; Lerngruppen klein halten.

Diskussion

Es wird auf die *wachsende Reglementierung und Regelung unseres Lebens* hingewiesen, die z. T. Folge des Verlustes einer inneren Ordnung sind. «Geistige Zucht» (Kerschensteiner), «inneres Regelwerk» (Böllnow) muss vor allem vorgelebt werden, auch die «altväterischen» Tugenden wie Zuverlässigkeit, Ordnung, Rücksichtnahme, Mut, Zivilcourage.

Eine längere Diskussion kreist um die *Legitimation erziehungswissenschaftlicher Aussagen*, über die Grundlagen «unserer» Schulphilosophie, über die Notwendigkeit, mit einem «Salto mortale», der aber nicht tödlich ist, hinaus(hinein)zudringen in letzte Fragenbereiche.

Die «SLZ» bietet viel – auch Ihnen!

Vergessene Wegbereiter

Mächtige Strömungen der Gegenwart befördern Momentanismus, Aktualismus und pädagogische Pragmatismen verschiedenster Art. So gelangen in der jüngeren pädagogischen Literatur mitunter «neue Erkenntnisse» zur Darstellung, die längst, wenn auch unter anderen geschichtlich-sozialen Bedingungen, vorgedacht und im Falle der Gaudigschule sogar praktiziert worden sind.

Nicht selten handelt es sich bei diesen «Innovationen» um in Verlust und Vergessenheit geratene oder in den Hintergrund gedrängte Traditionen, davon abgesehen, dass es ökonomisch wäre, in der Vergangenheit gewonnene, bereits gesicherte pädagogische Erfahrung in nochmaligem Anlauf neu begründen zu wollen.

Das Übertragen von Erprobtem und Bewährtem auf heutige Gegebenheiten ist überdies noch schwierig genug.

Joachim Suchland,
Vorwort in «Wegbereiter einer neuen Schule»
(1978)

Mikroreformen

(nach Vortragskonzept Prof. Aeblis)

Analyse und Beurteilung der heutigen Schule haben gezeigt, dass Wandlungen erfolgen, dass Veränderung möglich ist. Zu keiner Zeit war «die Welt» und war «die Schule» fertig und in Ordnung. Der Referent zeigte sich skeptisch gegenüber Reformen. Vieles verändere nur die Fassaden, sei ein Kräuseln an der Oberfläche («plus ça change, plus ça reste la même chose»), bleibe Sandkastenübung oder werde in Reservaten betrieben. Eine tragende Kraft für grundlegende Reformen sei nicht festzustellen, der «Zeitgeist» bleibe im Äusseren und einzelnen stecken (etwas «themenzentrierte Interaktion», etwas Gesamtschulförmiges, etwas Projektunterricht, etwas Emanzipation, etwas Gruppendynamik u. a. m.). Große, neue Ordnungsideen, ein überzeugender «Prophet» seien nicht in Sicht. In dieser Situation gelte es, innerhalb der vorhandenen Strukturen und Tätigkeitsformen die ordnenden Kräfte zu entdecken, zu wecken und zu stärken. Konkret bedeute dies etwa:

- ehrlich, konsequent denken;
- sich nichts vormachen;
- keine «Sprüche» machen, nicht in Automatismen des Hersagens verfallen;
- nicht «das Rad schlagen», sondern getrieben sein von der Frage der Wahrheit;
- seine Kräfte auf ein Ziel hin orientieren;
- seine Sache offen vertreten, Opportunismus meiden;
- Kritik und Selbstkritik üben.

Bildungsgemeinschaften, ob an der Universität oder im Kindergarten und im beschränkten Rahmen einer Schulklasse, lassen sich menschlicher gestalten durch gegenseitiges Helfen, Zeit haben für den andern, sich ausrichten nach dem Ganzen. «Wir brauchen nicht auf den Propheten zu warten, sondern müssen das Naheliegende und Nächste selber tun!»

Gerade die Probleme auf «niedriger Ebene» – der Umgang mit dem Schüler, die Art und Weise, wie ich ihm antworte, wie er ein neues Heft erhält, wie wir einander grüssen usw. – betreffen durchaus das Ganze und sind *jener Bereich, den wir selber verändern können*. In den z. T. modischen Bewegungen um Selbsterfahrung und den Versuchen, zu einem vertieften Selbstverständnis zu gelangen, sieht Aeblis zuviel Nabelschau, zuviel Narzissmus (Betrachten seiner selbst) und Besorgtheit um das eigene Heil und zuwenig Zuwendung zum und Engagement für den andern. Bedenklich sei auch, dass wir zuwenig versuchten, den Menschen in seinen Zusammenhängen, gerade auch im Rahmen all seiner durch ihn geschaffenen Institutionen, zu erfassen und zu verstehen; die Angehörigen des Schulbereichs seien in Gefahr, sich nicht um ein Verständnis der «Welt da draussen» (Wirtschaft, Gesell-

schaft, Institutionen) zu bemühen und nicht zu sehen, welche Ordnungen gelten (oder gelten sollten), welche Leistungen erbracht werden (oder erbracht werden müssten), welcher Sinn zugrunde liegt.

Mit Blick auf diese grossen Zusammenhänge müssen «Mikroprobleme» und müssen Mikroreformen angegangen werden; etwas konkretisiert wurde dies an folgenden Beispielen:

– Ein Hauptproblem unserer Zeit ist die *Verbindung der sich ungemein stark entwickelnden Theorie mit der Praxis*. Gelingt es uns als Lehrer, im Unterricht Situationen herzustellen, die der Praxis gleichen und zugleich das Problemlösen fördern? Die Welt kommt ja «sprachvermittelt» in die Schule. Aber wir können Teile davon mit mathematischem Instrumentarium klären, wir können (quantitative) Strukturen der Wirklichkeit sichtbar machen und damit zum Grundauftrag der Bildung, Orientierung zu ermöglichen, beitragen.

– *Prüfungsproblematik*. Die Schule kommt nicht ohne Prüfungen aus; aber es wird z. T. zuviel und z. T. falsch geprüft. Es brauchte eine Untersuchung der Methodologie sowie der menschlichen und pädagogischen Auswirkungen der Prüfungen. (Prüfungen können zeigen, ob wir als Lehrer gut vorbereitet und unterrichtet haben; ob ein Schüler etwas können wird u. a. m.). Die Lösung der Prüfungsproblematik würde in der Schule sehr viel verändern!

– *Sprachunterricht*. Hier ist vieles im Fluss, weil die Sprachwissenschaft selbst auch in Bewegung ist (Linguistik, Sprachtheorie). In unserer sprachdurchsetzten Welt sollte eine engere Beziehung zwischen Sprechen und Tun geschaffen werden; die Schule hat darauf hinzuwirken, dass nicht nur die literarische Welt verstanden, sondern dass unser Alltag sprachlich bewältigt wird. Es gilt, einen Zusammenhang zu schaffen zwischen Sprachunterricht und unseren praktischen Tätigkeiten und all dem, was zur Lebensbewältigung erforderlich ist.

In der Diskussion wurden, unter Anerkennung des Grundgedankens des Referenten («im kleinen und, wo es möglich ist, verändern, jedoch im Hinblick auf die Gewinnung grundlegender Ordnungen»), weitere Konkretisierungen gewünscht. «Reformen gelingen im grossen, wenn der Zeitgeist dazu reif ist; Reformen gelingen im kleinen, wenn ihre Träger dazu bereit sind.» *Die wichtigste Reform wäre eine bessere, tiefere fachliche und menschliche Ausstrahlungskraft des Lehrers!*

Von der *Reform des Mathematikunterrichts* wurde gesagt, sie sei zu sehr auf die 0,0X % der späteren Mathematikstudenten an der ETH und an der Uni ausgerichtet und diene dem Gros der Schüler nicht als Hilfe zur Lebensbewältigung.

Gewisse Reformideen werden auch ad absurdum geführt, z. B. wenn man Schülerselbständigkeit (ohne Zweifel ein richtiges Postulat) zu früh erwartet und praktizieren will oder die Differenzierung und Individualisierung so weit treibt, dass sie im Chaos endet.

Wiederum wurde in den sieben Gruppen die aufgerissene Thematik weiterverfolgt (Prof. Aeblis hatte sich seinerseits an den Grundsatz gehalten, «man sollte über alles reden, nur nicht über eine Stunde!») und am folgenden Tag Bericht erstattet.

Mögliche innere Reformen

Fragen

- Wer befähigt den Lehrer, macht ihn einsichtig, innere Reformen bei sich und in seinem Schulzimmer anzugehen?
- Wie wirksam sind freiwillige Kurse, wenn immer dieselben kommen, oder obligatorische, wenn die Teilnehmer nicht motiviert sind?
- Nach welchen Kriterien soll die Aufnahme in ein Seminar erfolgen?
- Wie kann erreicht werden, dass ein Lehrer nicht nur den Stoff vermittelt, sondern auch erzieht?
- Wie kann ein Lehrer seine Schüler aufs Leben vorbereiten, wenn er selber immer in der Schule war und das Leben nicht oder einseitig kennt?
- Wer instruiert unsere Junglehrer über ihr Verhalten im Lehrerzimmer, die älteren Lehrer über ihr Verhalten gegenüber den neuen Kollegen?
- Wer erzieht unsere Lehrer zur Kollegialität? (Die Ausbildung ist weitgehend auf dem Konkurrenzdenken aufgebaut.)

und Massnahmen – Wünsche, Vorschläge

1. Der Lehrer sollte kooperativer sein:

- Lehrergruppen erarbeiten Lehrmittel, Lehrpläne, Unterrichtshilfen (Eigeninitiative statt Diktat)
- Regionale und schulhausinterne Fortbildung
- Forderung nach sozialem Lernen in Ausbildung und Fortbildung
- Mehr stufenübergreifende Ansätze (Kommissionen, Kurse, Lehrplan- und Lehrmittellarbeiten)

2. Zum Lehrer-Schüler-Verhältnis:

- Kein Fachlehrersystem, sondern Klassenlehrer
- Freiraum für den Lehrer (Lehrplan), Eingehen auf Schülerwünsche (kooperativer Unterricht), trotzdem Verantwortungsbewusstsein gegenüber dem ganzen Aufbau
- In guter Atmosphäre auch sinnvolle Leistung verlangen (nicht nur Lustprinzip)

3. Der Lehrer sollte mutiger sein:

- Fachkompetenz bei aller Betonung der Persönlichkeitsbildung
- Lehrmittelunabhängigkeit
- Klarheit über wesentliche Ziele
- Stundenplanunabhängigkeit (Freiheit, Lektionsblöcke zu bilden, fächerübergreifender Unterricht, Stützunterricht)

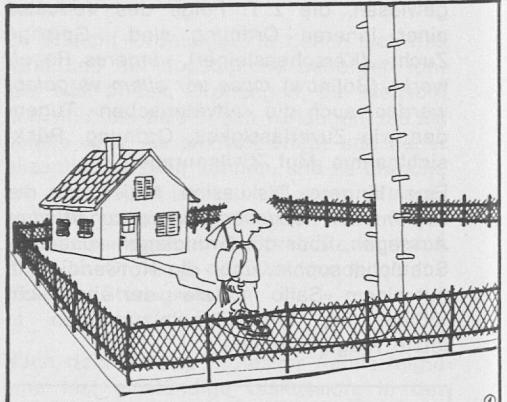
Makroreformen

Konrad Widmer, der Hauptreferent der Tagung, befasste sich mit der *Reformproblematik im Makrobereich*, d. h. mit Reformen, die über den begrenzten Raum des Schulzimmers hinausgehen und weitere Teile des «Systems» (Kollegen, Eltern, Behörden, Öffentlichkeit) miteinbeziehen. Ausgehend von der immer wieder aufgeworfenen Frage nach dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Unterrichtspraxis, analysierte Widmer die erkenntnistheoretischen Möglichkeiten (mythologische Erkenntnis, «common sense»-Annahmen, ideologisch fixierte Antworten, wissenschaftliche Methodik) und stellte fest, *Wissenschaft könne, als solche, nie das Ganze erfassen und erklären, da sich nie alle Gegebenheiten exakt berücksichtigen liessen*. Es gebe keine gültige Theorie der Schule, aber einzelne gut durchackerte Teilgebiete. Meist sei unsere Erwartungshaltung der Theorie gegenüber zu gross, sie könne nicht alles leisten. Entgegenzuwirken sei der verhängnisvollen Kluft zwischen Theorie und Praxis, den Feindbildern, die (auch in Lehrerkreisen) kultiviert werden. Als handlungsorientierte Wissenschaft müsse die Erziehungswissenschaft *praxisbezogen*, der Praktiker seinerseits *theorieoffen* bleiben; dabei sei der sprachlichen Fassung der Theorie (was ja eigentlich «Wesensschau» bedeutet) grösste Beachtung zu schenken.

Bei Makroreformen ist zu bedenken, dass alle sozialen Systeme gleichsam im Strom der Zeit stehen und durch ihre Institutionalisierung («Gestaltwerdung», Inkarnation) eine bestimmte Verfestigung (Struktur) erhalten haben. Dieses «Gefüge» entspricht den politischen, gesellschaftlichen, wirt-

Gesellschaftsbild

«Unsere Welt ist eine Welt der Pyramidenkletterer» (und wer oben ist, merkt, dass er den falschen Berg erstiegen hat!).



Auch ein Reform-Weg
Sein vertrautes Reich...

Thesen zu Mikro- und Makroreformen (Gruppe Stricker)

1. Zur Regel und zur Ordnung:

Der Pädagoge ist dann legitimiert, dem jungen Menschen die Ordnung als sinnvoll darzustellen, wenn er selber bestrebt ist, daran zu glauben, dass es seine Aufgabe ist, gerade in der Unordnung dieser Welt zur Vollendung zu gelangen. Diese Bestimmung hat von der Schöpfung her auch der Schüler erhalten. Hilfeleistung am Schüler ist die pädagogische Aufgabe.

2. Urformen des Lehrens und Lernens:

Der Unterricht muss wieder zu Urformen des Lehrens und Lernens zurückfinden, ähnlich wie sie Pestalozzi in der Elementarbildung gezeigt hat. Dazu gehören das Vormachen und Nachmachen, das Trainieren, die Musse zum Verarbeiten und zum Schöpfen von Neuem. Fantasie und Vorstellungsvermögen müssen geschult werden.

3. Individualisieren:

Individualisierung besteht darin, dass der Lehrer jene Unterrichtsform findet, die dem Kind, dem Lernziel und dem Stoff adäquat ist. Sie muss jedoch im richtigen Spannungsverhältnis stehen zur Bildung einer Gemeinschaft aus sehr unterschiedlichen Individuen, besonders zu Beginn der Schulzeit. Chancengleichheit bedeutet die Möglichkeit jedes Individuums, die in ihm befindlichen Anlagen ihrem Wesen gemäß zu entwickeln. Dafür müssen sie zuerst geweckt werden.

4. Prüfung:

Jede Prüfung ist nur dann sinnvoll, wenn ihr Zweck klar definiert ist, wenn Gewissheit darüber besteht, dass die gewählte Form das Ziel erreichen lässt, und wenn mit ihr kein anderes Interesse als jenes des Schülers verbunden ist. Der Schüler muss die Sinnhaftigkeit der Prüfung einsehen.

5. Musische Erziehung:

In den musischen Fächern soll der Schüler durch höchstes inneres Engagement Entspannung finden. Dies ist dann möglich, wenn er die Techniken zu solchem Tun beherrscht. Die Lehrer der musischen Fächer müssen daher Meister ihres Faches sein.

6. Selektion:

Diese ist durch die Natur vorgegeben. Sie soll zu Lebensqualität, nicht zu materiellem Gewinn führen. Ein durch Selektion eingeschlagener Weg muss korrigierbar sein; punktuelle Selektion ist daher zu vermeiden. Selektionieren heißt: ein Kind auf den ihm gemässen Weg zu führen (positive Selektion), nicht: auf einem eingeschlagenen Weg die Versager festzustellen (negative Selektion).

7. Unterricht für das Leben in der Erwachsenenwelt:

Jede Verfrühung ist gefährlich. Kriterien für solchen Lebenskundeunterricht sind:

- der Erfahrungsbereich des Kindes,
- die Verknüpfbarkeit von Denken und Handeln,
- die Verwendbarkeit elementarer, exemplarischer Erlebnisinhalte (Märchen!).

Es ist Aufgabe der Schule, den Freiraum des Kindes ausserhalb der Schule nicht zu beschneiden.



... aus höherer Warte überblicken!

sichten gewonnen worden – die Schule muss nachziehen durch Aufnahme dieser Erkenntnisse in den Lehrplan, in Lehrmittel, durch Berücksichtigung in der Lehrerbildung (Grundausbildung und Fortbildung). Sehr viele (eher Mikro-)Reformen erfolgen auf diesem Weg.

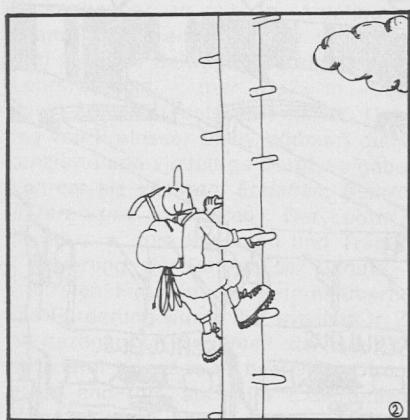
2. Durch sozialen Wandel verändert sich die Struktur der Gesellschaft und/oder die massgebenden Wert- und Normenverhältnisse.

Beispielsweise beruht unsere Schulordnung auf der Annahme (t_1), dass die Mütter, wenn das Kind um 12 Uhr oder 16 Uhr von der Schule heimkommt, zu Hause ist. Da aber (t_2) viele Mütter erwerbstätig sind, stimmt ein Strukturelement nicht mehr. Ich kann mich nun (aus verschiedenen Gründen) gegen diese neue Norm wehren und deren logische Konsequenz, die Tageschule, zu verhindern suchen, oder ich kann mich dafür einsetzen, dass der gesellschaftlich-politische Druck schliesslich zur Reform als Herstellung einer Übereinstimmung der gewandelten Bedürfnisse mit neuen Organisationsformen des Subsystems Schule führt.

Weiteres Beispiel: Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht: Rollenbilder haben sich geändert, neue Konsumgewohnheiten sind entstanden (Wegwerftrümpf, Tiefkühlkost, Fertigmenü usw.). Die früher (Zeit t_1) durchaus sinnvolle Form muss reformiert werden. Dabei können auch zuvor missachtete «anthropologische» Gesichtspunkte (Handgeschicklichkeit fördert Intelligenz, Kompensation überwiegend kognitiver Schulung usw.) ins Gewicht fallen.

3. Schliesslich können Veränderungen erfolgen in den Personen des Systems, z. B. frühere Sexualreife, Einfluss der Massenmedien usw., was ebenfalls nach Reformen ruft. Somit ergeben sich folgende Gesichtspunkte bei Schulreformen:

- Welcher Missstand soll aufgehoben werden?
- Welche «Form» soll verbessert werden?
- Warum wollen wir ändern? (Kausale Frage)
- Wohin führt die Veränderung? (Finale Frage)
- Aufgrund wovon ändern wir, was ist unser Massstab, an dem wir feststellen, der Ist-Zustand genüge nicht?



... zielbewusst und gut ausgerüstet...

schaftlichen, organisatorischen und kulturellen Bedingungen einer bestimmten Zeit (= t_1). Solange diese Rahmenbedingungen, die ja die Gestaltgebung mitbestimmt haben, sich nicht verändern, stimmt die «Form», und es drängt sich in keiner Weise eine Re-Form auf.

Wie kommt es zu Reformen?

Reformen ergeben sich somit vor allem aus drei Gründen:

1. Die verloren gegangene Übereinstimmung zwischen Zielen und Rand- und Rahmenbedingungen muss wiederhergestellt werden; es sind z. B. in einer Wissenschaft (Linguistik, Mathematik) neue Ein-



Am dritten Kursabend genossen die Teilnehmer im Heimatmuseum Urnäsch appenzelisches Brauchtum; alte kulturelle Formen, die keiner Reform bedürfen. Unser Bild zeigt «klingend» die Appenzeller Streichmusik in Originalbesetzung (inklusive Hackbrett).

- *Funktionale Frage (wer?, wie?, wo?, wann?, mit welchen Mitteln?)*
- *Welche Folgen hat die beabsichtigte Reform?*

Jede Makroreform strahlt auch in den Mikrobereich hinein, z.B. hat die Umgestaltung der dreiteiligen Schule in eine Gesamtschule (was sicher eine Makroreform ist) Auswirkungen im Mikrobereich des Lehrzimmers, des Pausenplatzes usw.

K. Widmer skizzierte dann drei Ebenen von Makroreformen:

- *organisatorisch-gesetzgeberische Ebene* (Schulkonkordat, Angleichung der Schulstrukturen und der Termine, Ferienregelung usw.);
- *didaktische Ebene* (z.B. Beginn des Fremdsprachenunterrichts, Koedukation);
- *soziale (Beziehungs-)Ebene* (Zusammenarbeit Lehrer-Eltern, Kindergarten-Primarschule usw.).

Hier war es gegeben, dass ganz konkret über durchgeführte Makroreformen orientiert wurde. Vorgesehen war die Darstellung des

- Schulversuchs Manuel, Bern, durch Dr. Hans Stricker, Bern,
- Schulversuchs Petermoos, Regensdorf ZH, durch F. Seiler, Zürich.

Da darüber in der «SLZ» bereits informiert worden ist bzw. ausführlich berichtet werden wird, entfällt die Darstellung in diesem «Makrobericht»!

Ballonwettbewerb

«In der schweizerischen Schullandschaft werden viele schillernde Schulumversuchsbälle in den Himmel geschickt, die dort zum Teil zerplatzen» (wenn ihnen nicht schon vorher durch Nadelstiche die Luft entweicht!).

Modern sein ist nicht genug

«Nicht derjenige ist ein moderner Lehrer, bei dem es möglichst oft dunkel wird.»

rat), und Dr. Anton Strittmatter, Leiter der Zentralschweizerischen Beratungsstelle für Schulfragen in Luzern, zeigte (etwas ungünstig angesetzt am Schlusshalbtag) Schwierigkeiten, die sich auf den verschiedensten Ebenen ergeben, wenn kleine oder grosse Reformen durchgesetzt werden sollen (vgl. Referat). Strittmatter hütete sich, ein allgemeingültiges Rezept zu geben. «Reformen sind die Frucht mühsamen Arbeitens und gegenseitigen Entgegenkommens, des schrittweisen Vorwärtsgehens; sie springen nicht wie Minerva aus dem Haupte Jupiters fertig heraus» (Bismarck). Aufgrund zehnjähriger Tätigkeit im Planen und Anregen von Reformen stellte Strittmatter fest, dass *überall viel guter Wille am Werk sei, aber zu wenig Kenntnis der Mechanismen, die man berücksichtigen müsse, sollen Reformprojekte nicht im Sand verlaufen*. «Wir müssen auch das *Innovieren* lernen.» Dies gilt auch für die Lehrerschaft: Allzu oft kritisiert sie pauschal oder versteht nicht, ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten kompetent wahrzunehmen. Strittmatter deutete an, es liesse sich ein *Planspiel für Schulreform* ausarbeiten, das als Grundlage für solche Lernprozesse dienen könnte.

Eine fragwürdige Makro-Reform!



Schule im Wandel

Reformen und ihre Konsequenzen für Lehrergrundausbildung und Lehrerfortbildung

Josef Weiss, St. Gallen

Orientierungspunkte für Lehrerbildner

Wir gehen davon aus, dass sich Lehrerbildung und Lehrerfortbildung immer an zwei Gegebenheiten zu orientieren haben:

- erstens am *schulpraktischen Alltag des Lehrers* mit all den komplexen Problemen des Erziehens und Unterrichtens (lernspezifischer Aspekt);
- zweitens an den *aktuellen Fragen der Zeit*, mit denen sich die Gesellschaft konfrontiert sieht und mit denen sie sich auseinanderzusetzen hat.

(Allgemeinbildender wissenschaftlicher Aspekt)

Dieser Forderung fühlte sich auch die Expertenkommission der «Lehrerfortbildung von morgen» verpflichtet und zeigte in detaillierter Auflistung und Erläuterung Möglichkeiten zur Realisierung auf. Im Bereich der Lehrerfortbildung ist der Miteinbezug der beiden Aspekte in die Programme – soweit ich das überblicke – vollzogen. Es fällt allgemein auf, dass *Fortbildungsveranstaltungen mit eindeutig berufspraktischer Ausrichtung auf ein sehr viel grösseres Interesse stossen als etwa Angebote, welche allgemeine und brennende Fragen der Zeit behandeln*. Beide Aspekte – der berufsspezifische und – ich nenne ihn in traditioneller Art – der allgemeinbildende – greifen ineinander über und lassen sich nicht so klar trennen. In meinen weiteren Ausführungen stelle ich den berufsspezifischen Aspekt ins Zentrum und möchte hier die Zusammenhänge, Rückschlüsse und Folgerungen im Verhältnis von Ausbildung und Reform und im Verhältnis von Ausbildung zur Reform ausbreiten.

Lehrer als Schlüsselfigur der Schulreform?

An Versuchen, die berufsspezifische Tätigkeit des Lehrers zu konkretisieren und im einzelnen zu nennen, hat es in den letzten Jahren nicht gefehlt. (Aregger, Lattmann, Rickenbacher u. a.) In Anlehnung an Kramp umschreiben Tanner und Wanzenried in ihrem Beitrag «Neuorientierung der Lehrerbildung – aber wie?» in «Schwerpunkt Schule» (Festschrift zum 60. Geburtstag von Professor Dr. K. Widmer) die differenzierte und vielfältige Berufsaufgabe des Lehrers als «Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren». Der Lehrer wird damit u. a. zum Initianten und Träger der Erneuerung, der Reform der Schule – zur zentralen Figur in der Reform überhaupt. Die Forderung wurde nie ernsthaft in Zweifel gezogen, im Gegenteil, darüber scheint ein klarer Konsens zu bestehen. Dies wird unter anderem auch im Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» deutlich; wir lesen dort über «Aufgaben und Organisa-

tion in einer fortlaufenden Lehrerbildungsreform» (Kapitel VI):

«1. Zur Notwendigkeit eines fortlaufenden Reformprozesses

Den meisten heutigen Schulreformkonzepten ist die Forderung nach einem „permanenter Reformprozess“ gemeinsam. Dahinter steht die Einsicht, dass die anstehenden Aufgaben mit einmaligen Reformmassnahmen nicht zu lösen sind, allein schon deshalb nicht, weil das Schulsystem in enger Wechselwirkung mit der dynamischen, gesamtgesellschaftlichen Entwicklung steht. Festlegungen, wie zum Beispiel die Pflichtenhefte von Lehrern, Schulspektoren, Schulpsychologen oder Erziehungsdirektoren, können heute nicht mehr für Jahrzehnte gelten. Lehrmittel zum Beispiel sollen in einem regelmässigen Turnus von wenigen Jahren in überarbeiteter Form vorliegen. Das setzt voraus, dass innerhalb der „Institution Schule“ Organe tätig sind, die solche Reformarbeiten übernehmen. Der bisher schleppende Verlauf der Schulreform macht deutlich, dass das aktuelle Schulsystem über solche notwendigen Strukturelemente noch nicht verfügt.

Der Lehrer wird auch künftig die bedeutendste Person zur Vermittlung schulischer Lernprozesse sein. Wenn es stimmt, dass sein Verhalten in entscheidender Weise von seiner Ausbildung (Grundausbildung und Fortbildung) abhängt, so ist eine Reform der Lehrerbildung die logische Voraussetzung und Folge der Volksschulreform. Die Lehrerbildungsreform erhält ihre besondere Bedeutung aus der Tatsache, dass sich die Wirkungen der Lehrerbildung auf zwei Stufen erstrecken: erstens auf die künftigen Lehrer und zweitens auf deren Schüler. Lehrerbildungsreform hat dadurch immer eine stark multiplikatorische Wirkung.»

Hier setzen nun die kritischen und auch quälenden Fragen ein, die mich in meiner Tätigkeit als Lehrerbildner tagtäglich beschäftigen:

- Ist der Lehrer heute tatsächlich der Initiant und Träger (in der wahrsten Bedeutung des Wortes) der Weiterentwicklung und Reform unserer Schule?
- Ist der Lehrer nicht zum Befehlsempfänger, zum Ausführungsorgan, zum sogenannten «Multiplikator» von Konzepten, Projekten und Erlassen geworden?
- Lässt sich ein gesundes und massvolles Reformverhalten des Lehrers in der Grund-

ausbildung und in der Fortbildung anstreben?

– Deuten nicht jüngste Entwicklungen und Tendenzen darauf hin, dass der Lehrer unserer Volksschulstufe Reformen gegenüber Zurückhaltung, ja sogar Reformverdrossenheit an den Tag legt und sich eher in der Rolle des Bewahrens von Tradition und Bewährtem sieht?

– Woher kommen eigentlich die Impulse zur Reform – wer gibt den Anstoss? Wo schlummern jene Kräfte, welche einer Reform den Anstoss und die geballte Energie für die Realisierung verleihen?

Und die wohl heikelste Frage:

– Fordern heute die vielen Diagnosen jene Stellen in unserer Schule zutage, welche den Anlass zu einer Reform geben? Reformieren wir heute nicht viel Sekundäres und Nebensächliches und erkennen zu wenig jene Ansatzpunkte für entscheidende (vielleicht nicht spektakuläre) Reformen, die weit dringlicher sind?

Rückblick auf Reformen

Es ist in diesem Zusammenhang besonders interessant, einen kurzen Blick in die Realisierung einiger Reformvorhaben in der Vergangenheit zu werfen:

– Hugo Gaudig analysierte den Unterricht aufgrund ungezählter Beobachtungen. Er sah, dass die Kräfte der Schüler im dozierenden Lehrverfahren verkümmerten, und entwickelte an der hauseigenen Übungsschule die Postulate der *freien geistigen Schülerarbeit*. Dann sammelte er interessante, begeisterte und begabte Schüler um sich, welche die Ideen aufgriffen, abwandelten, verfeinerten und erweiterten. Es folgten die Publikationen¹, welche das nunmehr in vielen Schulen Erprobte begrifflich fassten und System und Hintergrund gaben. Eine Reform, die von der Reflexion der Schulpraxis ausgeht, gleicht einem Stein, der ins Wasser geworfen wird und immer grössere Wellen zieht.

– Auch von der Schulpraxis her kommt Kerschensteiner, der seine «Arbeitsschule» in seinem berühmt gewordenen Buch entwirft und nicht mehr als aktiver Lehrer – sondern als Schulverwaltungsmann – Schulen einrichtete, an welchen die Arbeitsschulgedanken in die Praxis umgesetzt werden sollten. Lag es wohl daran, dass Kerschensteiner seine Ideen nicht in seiner eigenen Schule zeigen und verbreiten konnte, dass die Arbeitsschulidee vielfach missverstanden wurde und auch heute noch nicht voll ausgeschöpft ist trotz der «Projekteuphorie», die uns überall umfängt? Verloren sich hier die Wellen, die der ins Wasser geworfene Stein zieht, zu rasch, war der Stein zu wenig gross (zu theoretisch), oder war der Wurf zu wenig energisch? (Zu wenig engagiertes Auftreten Kerschensteiners und seiner Mitarbeiter).

– Anders verlief die Reform auf der Oberstufe der Volksschule in unserem Kanton.

¹ Vgl. Suchland/Jost: Wegbereiter einer neuen Schule, Novalis 1978

Sinnbild für Schulreform

Schulreform ist wie eine Katze (aus der Sicht eines Bauernbuben): «Unsere Katze hat vier Beine, vorne zwei zum Laufen und hinten zwei zum Bremsen.»

(Werkschulen, Realschulen, Abschlussklassen). Die Schüler der Oberstufe, welche den Übertritt in die Sekundarschule nicht schafften, bereiteten Lehrkräften und Behörden immer mehr Sorgen. Die Schüler zeigten sich schulmüde, uninteressiert und undiszipliniert. Der damalige Chef des Erziehungsdepartements, Regierungsrat Dr. A. Roemer, erteilte meinem Vorgänger Karl Stieger den wohl einmaligen Auftrag, am Lehrerseminar Rorschach für Oberstufenschüler eine Übungsschule einzurichten, einen dem Oberstufenschüler entsprechenden Unterricht zu entwickeln und die Lehrer speziell auf ihre Aufgabe vorzubereiten und auszubilden. Stieger packte diese Aufgabe mit grossem Schwung an, arbeitete mit Erziehungswissenschaftlern von Rang, Professor Dr. L. Weber und Direktor Dr. Heinrich Roth, zusammen und entwickelte diese neue Oberstufenschule. Dadurch, dass Stieger nicht nur die st. gallischen Abschlussklassenlehrer, sondern viele 100 Lehrkräfte aus den meisten deutschsprachigen Kantonen ausbildete, beeinflusste er die Oberstufenreformen innerhalb unseres Landes insgesamt und verlieh dem ganzen Schulwesen entscheidende Impulse. Hier hat der ins Wasser geworfene Stein wiederum viele Wellen gezogen, weil eine starke und überzeugende Persönlichkeit hinter der Reform stand.

Und ähnlich verlief es mit Petersens *Jenaplan-Schule*. Auch Petersen hat durch Übungsschulen seine Ideen des Kern- und Kurssystems zusammen mit dem Gruppenunterricht ausstrahlen lassen. Er suchte und fand begeisterte Anhänger, die er ausbildete, denen er zur Seite stand und die er immer wieder ermunterte, in den eigenen Schulen die Jenaplan-Reformideen in die Praxis umzusetzen.

Reformvorhaben heute

Wie steht es mit den Reformvorhaben, die zurzeit in Realisation begriffen sind? Einige Probleme seien in Form kritischer, vielleicht zugespitzter Fragen aufgegriffen:

- Woher kommen heute die Impulse zu Reformen? (Erziehungsdirektoren, pädagogische Institute, pädagogische Arbeitsstellen, Motionäre, Arbeitsprogramme);
- Ist die Zahl der Reformvorhaben nicht zu gross geworden, so dass sie der Lehrer in seiner Schule nicht mehr verkraften kann?
- Werden nicht eher sekundäre Anliegen aufgegriffen und bleiben zentrale Reformansätze unberücksichtigt, weil sie unscheinbar, unbequem sind und sich politisch nicht verkaufen lassen?
- Welche Rolle spielt der Lehrer in diesen Reformprozessen und -abläufen? Ist er zum blossen Konsumenten der Reformangebote geworden?

– Nehmen die Demokratisierungsbemühungen in der Durchführung von Reformprojekten nicht der Reform jenen Schwung, jenes «feu sacré», jenes Engagement personengebundener Reformen und damit auch jegliche Herausforderung und Auseinandersetzung?

– Wie weit kann «wissenschaftliche Begleitung» begleiten und helfen? Ist es nicht so, dass die Wissenschaft meistens im nachhinein erst bestätigt, was die Praktiker schon längst festgestellt haben, allerdings nicht empirisch signifikant?

– Und ist es nicht so, dass die «wirkungsvollsten», das heisst die offensichtlichsten Reformen durch neu eingeführte oder neu einzuführende Lehr- und Arbeitsmittel ausgelöst werden? Denken wir in diesem Zusammenhang an die grosse Wirkung, welche neue Sprachlehrmittel wie «On y va», «Schweizer Sprachbuch», «Deutsch für Dich» und andere verursachten.

Die Reihe solcher Fragen liesse sich beliebig fortsetzen. Es gibt immerhin positive Aspekte im heutigen Reformwesen:

- Verhütung von überstürzten Reformen,
- Bremsung von Alleingängen,
- Miteinbezug der politischen Szene,
- Bearbeitung von Projekten von der inhaltlichen und organisatorischen Seite her,
- Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis und anderes mehr. Wie kann der Lehrer, so lautet unsere zentrale Frage, die ihm zugesetzte Aufgabe des Innovierens wahrnehmen?

1. Was heisst Innovieren?

Über den Miteinbezug des Lehrers im Rahmen von kleineren und grösseren Vorhaben ist in den letzten beiden Jahrzehnten viel gesagt und geschrieben worden. Vieles von dem, was man heute in der einschlägigen Literatur nachlesen kann, bleibt in den Vorstellungen idealer Laborsituations stecken oder weist rein hypothetischen Charakter auf, indem die Praxis und die inzwischen gesammelten Erfahrungen weit hinter den Erwartungen zurückblieben.

Unter der berufsspezifischen Tätigkeit «Innovieren» verstehe ich:

- sich als Lehrender *beobachten* können, etwa im Blick auf Schülerreaktionen, auf Unterrichtsergebnisse usw.;
- sich als Lehrender *beurteilen* können (zum Beispiel im Bereich der Unterrichtssprache);
- seinen eigenen *Unterricht* unablässig *beobachten* und kritisch *beurteilen*;
- den *Schüler* beobachten: sein Verhalten, seine Reaktionen, seine Ängste, Nöte; aber auch seine Aktivität, seine Freude und sein erwachendes Interesse wahrnehmen können;
- unbefriedigende, aber gleichermassen sogenannte «erfolgreiche» Unterrichtssituationen analysieren, Missstände aufspüren und fruchtbare Ansatzpunkte erkennen;
- mit dem *Schüler* über unterrichtliche und ausserschulische Probleme offen und natürlich reden können.

Die bis jetzt genannten beruflichen Anforderungen umfassen folgende geistige Tätigkeiten:

beobachten – befragen – beurteilen – besprechen – diskutieren.

Damit Unterricht und Erziehung lebendig bleiben, muss der Lehrer

– *neugierig sein* an allem, was den Unterricht in seiner Vielfalt und Ganzheit ausmacht, das heisst entsprechende Literatur lesen, sich Vorträge anhören und anderes mehr;

– sich Verbesserungsmöglichkeiten für den Unterricht erarbeiten;

– den Mut und den Willen haben, diese Verbesserungsmöglichkeiten auch durchzusetzen und durchzuhalten;

– Beobachtungen und Erfahrungen Kollegen mitteilen und mit ihnen diskutieren;

– seine Erfahrungen konkret und anschaulich weitergeben können (Referate, Erfahrungsberichte, Beobachtungsberichte, Beobachtungsprotokolle);

– das Bedürfnis haben, nicht auf dem erreichten Stand stehenzubleiben, also immer wieder neue Wege zu suchen und seine Praxis zu verbessern.

Die zweite Gruppe beruflicher Tätigkeiten ist auf das *Fortschreiten, Bewegen, Verändern, Verbessern, Entwickeln, Suchen – kurz auf «Reform» – ausgerichtet*. Diese Tätigkeiten sind ohne die erste Gruppe nicht denkbar. Ohne Selbstwahrnehmung, ohne innere Unruhe, ohne offene kritische Analyse des Tatsächlichen und des Angestrebten bleibt Reform äussere Geschäftigkeit und oberflächliches Getue.

Das berufsgebundene *Geschäft des Innovierens* erwartet und fordert viel vom Lehrer. Ist es überhaupt möglich, den Volkschullehrer in der Weise aus- und fortzubilden, dass die Zielsetzung «Innovieren» nicht eine Leerformel bleibt?

2. Schwierigkeiten beim Innovieren

Von vielen tatsächlichen Schwierigkeiten seien einige herausgegriffen:

1. *Wollen wir überhaupt, dass jeder Lehrer als Reformer tätig ist?* Unser Schulsystem ist vielfach so strukturiert, dass es die Reform von unten verhindert oder stark beeinträchtigt. Hat Robert Lembke in seinen «Grüssen aus dem Fettäpfchen» («Nebelspalter») nicht ein wenig recht, wenn er bemerkt: «*Es gibt Reformen, die nur unterbleiben, weil sie zur falschen Zeit oder von den falschen Leuten vorgeschlagen wurden.*» Selbstverständlich wird immer wieder festgehalten, jeder Lehrer könne Verbesserungsvorschläge und Impulse für Reformen an die zuständigen Amtsstellen richten. Aber der Lehrer «an der Front» spürt doch, dass er ein Einzelgänger ist und dass bald einmal der *Versandungsmechanismus mit der Delegation der Reformpostulate an Kommissionen* zu spielen beginnt. Für Reformen zeichnen heute pädagogische Institute, Arbeitsstellen, Pädagogik- und Methodiklehrer, politische und fachlich paritätisch zusammengesetzte

Kommissionen und Begleitteams verantwortlich.²

Hören Sie etwas in die Lehrerzimmer hinein: Der Lehrer spürt, dass seine Vorschläge wenig gefragt sind, wohl auch deshalb, weil in den letzten Jahren die meisten Reformprojekte von oben an die Volksschule herangetragen wurden. Der Lehrer erhielt Einführungen, Empfehlungen, Weisungen und Unterlagen und füllte Rückmeldungsblätter aus, wurde meist auch noch in einen «administrativen Krieg» verwickelt. Wo blieben hier Ansätze zur Initiative? Man missversteht mich nicht. Ich möchte nicht dem «Oben» den Kampf ansagen und das «Unten» zum alleinigen Saatboden für Reformen und Innovationen machen. *Es braucht das «Oben» und «Unten» in gegenseitiger Kommunikation und Koordination.* Initiativen aber können nur dort gefördert werden, wo auch Gewissheit besteht, dass man sie ernst nimmt, prüft und im realen Schulalltag erprobt.

2. Die zweite Schwierigkeit liegt darin, dass unsere jüngeren Kollegen, die nach der Grundausbildung das Seminar verlassen und voller Idealismus und «Mut zum Neuen» ihre Berufsausbildung beginnen, rasch einmal den *Praxisschock* erleben.³

Interessant sind in diesem Zusammenhang Untersuchungen über *Wirkungen der Lehrerbildung* (Liebhart 1970, Konstanzer Studien 1972–1978) und die Fortsetzung des BIVO-Projekts des Pädagogischen Instituts an der Universität Zürich. Tanner und Wanzenried kommentieren die Ergebnisse dieser Untersuchungen folgendermassen:

3. Die dritte Schwierigkeit liegt meines Erachtens in der *erneuerungsfeindlichen Umwelt*, in der unser Volksschullehrer seine tägliche Berufsaufgabe wahrzunehmen hat. *Da sind die Eltern*, welche von der ersten Klasse an das Karrieredenken für ihr Kind in den Vordergrund stellen. Innovationen werden mit einer Skepsis und Ängstlichkeit betrachtet, da man in ihnen eine zusätzliche Hürde im erwünschten Vorankommen innerhalb unseres Schulsystems wittert. Da werden Lehrkräfte gleichaltriger Klassen verglichen. Wie schnell machen sich Elternängste Luft in Befürchtungen,

² Anschaulich kam mir die Tatsache des von «oben her Steuern» zum Bewusstsein, als an der vor zweieinhalb Jahren durchgeführten ELEBU-Tagung, welche sich im Auftrag der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz mit der Reform der Lehrerbildung befasste, kein Volksschullehrer als Referent eingeladen wurde. Als ich in einer Vorbereitungssitzung auf diesen Umstand aufmerksam machte, bedeutete man mir, da stelle sich die Frage des Niveaus und der Kompetenz. Es sprachen dann auch lauter Kapazitäten aus dem In- und Ausland, nur derjenige sprach nicht, der einmal diese Ausbildung durchlaufen und aufgrund dieser Ausbildung zum Unterrichten befähigt werden sollte.

³ Vgl. dazu die Sondernummer der «Schweizerischen Lehrerzeitung» vom 2. Juni 1977 unter dem Thema «Im Brennpunkt: der Junglehrer», an der unter anderen auch unser Gruppenleiter, Herr Dr. Wiesendanger, mitgearbeitet hat. Die Berichte der Junglehrer sprechen eine deutliche Sprache.

Reformvergnügen

«Ein Reformer ist jemand, der seinen Mitmenschen das Vergnügen verleidet.» «Wenn jeweils wieder eine Reformwelle kommt, trete ich einen Schritt zurück und warte, bis sie verebbt ist.»

die man Schulbehörden gegenüber äussert. Da ist auch die *Schulinspektion*, welche – ich verallgemeinere jetzt bewusst – gerne in Richtlinien und Verordnungen denkt und für «alternative Unterrichtsgestaltung» wenig übrig hat, es sei denn, die Leistungen der Schüler bleiben gleich wie früher oder steigen noch mehr an. Da sind die *Kollegen*, welche neu eingeschlagene Wege einer Lehrkraft mit Argusaugen betrachten, die Beobachtungen totschweigen oder mit spitzironischen Bemerkungen die Innovationsmühungen des Kollegen zum Gespött machen. Prägend wirken hier *Atmosphäre und Gespräche im Lehrerzimmer*. Ich habe in ungezählten Beispielen vor allem bei Junglehrern immer wieder erlebt, wie sehr das Lehrerzimmer diese Junglehrer in ihrer ganzen Haltung und in ihrem Verhältnis zum Beruf, zur Schule, zum Schüler, zu den Eltern, zum Kollegen beeinflusst – positiv und negativ. Und sind es nicht auch die zum Teil kleinlichen *schulorganisatorischen Vorschriften*, die den Lehrer einengen: der Abwart, der Ordnung will, der Vorsteher, der täglich neue Weisungen erlässt und immer mehr im Administrativen ertrinkt, das Material, das ausschliesslich in einem bestimmten Zimmer aufbewahrt werden muss, usw. Jedes Ausbrechen aus festgefügten Normen und Formen, und seien es auch nur kleine

Massnahmen, erweckt sogleich Misstrauen und erzeugt bald einmal Ablehnung.

In unserer Liste der Schwierigkeiten würde etwas Wichtiges fehlen, wenn wir nicht auch jene Hindernisse erwähnten, die in der menschlichen Natur begründet sind und die dem Lehrer in besonderer Weise angelastet werden. Ich bekam diese Verhaltensweisen in besonders eindrücklicher Weise in der Planung und Durchführung der Oberstufenreform im Kanton St. Gallen zu spüren:

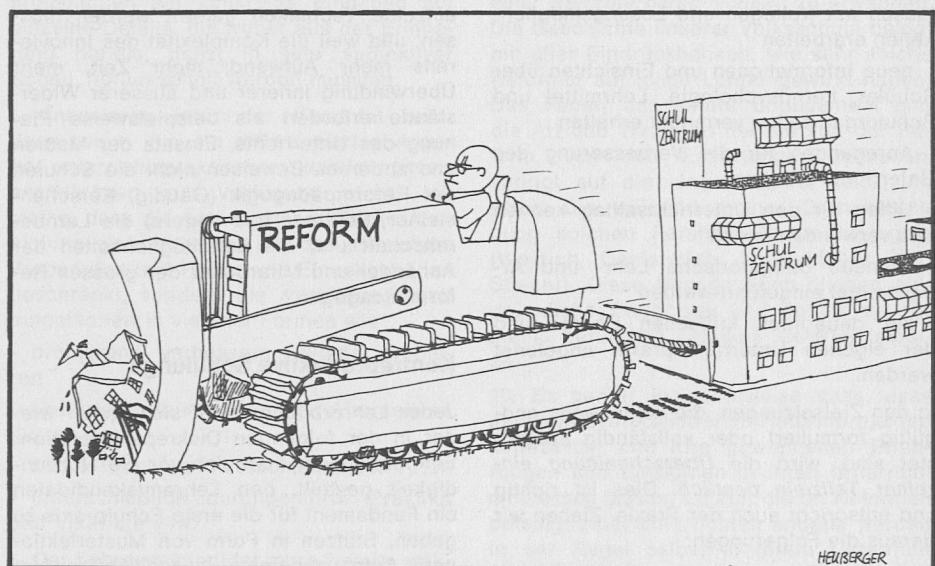
– Die *Erfahrungsideologie*: Alles wird mit Erfahrung belegt, und wenn keine anderen Argumente mehr zur Verfügung stehen, wird zum Beweis auf die langjährige Erfahrung gegriffen.

– Die *Macht des «Bewährten»*: «Ich erkläre dies den Schülern jeweils so»; «Brüche werden so eingeführt»; «den Kurs „Geometrie“ habe ich beieinander»; «es besteht doch kein Anlass, dies zu ändern.» Erwähnt sei auch die Tendenz, bei einer Lehrplanreform alte Themenbereiche in irgend-einen grösseren Themenbereich hineinzuinterpretieren, damit man bisherige Arbeitsblätter, Dias und Folien weiter brauchen kann.

– Das *Prestigedenken*: Man hat sich «sein» Schulsystem, «seinen» Unterricht aufgebaut und erarbeitet. Man hat damit Erfolg gehabt. Was will man da ändern?

– *Konsumhaltung und Rezeptverhalten*: Man verändert Unterricht erst und nur dann, wenn entsprechende Arbeitsmaterialien, Medien und Lektionsentwürfe, wenn möglich auch Prüfungsbatterien, zur Verfügung stehen.

Bei jeder Art von Innovation müssen diese Hindernisse im Auge behalten werden.



Schulversuche im Kanton... werden heute weitgehend von der Verwaltung konzipiert. Bei der Durchführung konkreter Projekte durchaus auch in Zusammenarbeit mit der betreffenden Lehrerschaft. Dabei wird eine Menge guter Arbeit geleistet – dies sei unbestritten. Aber bei der Globalplanung fehlt es an Transparenz. Statt dass für unsere Schulversuche klare schulpolitische Schwerpunkte formuliert werden, läuft eine Schulversuchsverwaltungsmaschinerie ab, die sich vorzugsweise hinter einem Schleier von Wissenschaftlichkeit einnebelt und bei der ich mich allmälig frage, ob überhaupt oder von wem sie gesteuert wird. Vorläufiges Fazit: Sicher nicht von der Schulversuchskommission.

N. N., Vertreter eines kantonalen Lehrervereins in einer 20köpfigen Schulversuchskommission

3. Was können Lehrergrundausbildung, Lehrerfortbildung im Hinblick auf Innovation und Realisierung leisten?

Ich möchte diesem Teil einige Überlegungen voranstellen:

3.1 Bildungsphasen und ihre Zielsetzungen

Im Blick auf Aus- und Fortbildung des Lehrers sind drei Phasen zu unterscheiden:

5-6 Jahre	2-3 Jahre	Berufstätigkeit
Grundausbildung	Berufseinführung	Lehrerfortbildung

Diese drei Bildungsphasen haben je besondere Zielsetzungen und erfordern entsprechende Arbeitsmethoden und Lernverfahren.

So können die Zielsetzungen etwa lauten,

- für die Lehrergrundausbildung:
- fachwissenschaftliche Ausbildung
- Erwerb eines Grundwissens in den erziehungswissenschaftlichen Bereichen
- unterrichtspraktische Ausbildung im Planen, Durchführen und Evaluieren des Unterrichts
- für die Berufseinführung:
- Unterrichtstechniken in einer eigenen Klasse anwenden
- den Unterricht kritisch überprüfen
- den Schüler beobachten, beurteilen und beraten
- Konflikte analysieren und entsprechende Folgerungen ziehen
- Schwierigkeiten mit der Umwelt (Eltern, Kollegen, Behörden) überwinden
- für die Lehrerfortbildung:
- seine erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten vertiefen
- Unterrichtsprobleme im Erfahrungsaustausch mit Kollegen und Lösungsmöglichkeiten erarbeiten
- neue Informationen und Einsichten über Schüler, Lernpsychologie, Lehrmittel und Schulorganisation vermittelt erhalten
- Anregungen für die Verbesserung des Unterrichts erhalten
- Hilfen für den Unterrichtsaltag kennen und verwenden lernen
- in neue obligatorische Lehr- und Arbeitsmittel eingeführt werden
- zur dauernden kritischen Überprüfung der eigenen Unterrichtspraxis angeleitet werden.

In den Zielsetzungen, die keineswegs endgültig formuliert oder vollständig aufgelistet sind, wird die *Überschneidung einzelner Teilziele deutlich*. Dies ist richtig und entspricht auch der Praxis. Ziehen wir daraus die Folgerungen:

- die drei Phasen müssen aufeinander bezogen werden

Lehrmittelproduktion

„Der Lehrer hat hier und da das Gefühl, der Lehrmittelentwicklung mit hängender Zunge nachzuspringen.“

- zentrale Themen müssen in allen drei Phasen aufgegriffen und bearbeitet werden, allerdings wechseln die Ansätze zur Bearbeitung und die Art der Behandlung
- in jeder dieser Phasen sollen Fragen der Innovation angesprochen werden
- Referenten, Kursleiter, Lehrkräfte, die nicht primär in der Lehrerbildung tätig sind, sollen auch in der Lehrergrundausbildung beigezogen werden, und umgekehrt: Die Lehrerbildner sollen auch nebst der Lehrergrundausbildung in der berufseinführenden Phase und im Bereich der Lehrerfortbildung tätig sein.

3.2 Zum Begriff Innovation

In den folgenden Ausführungen sind, wenn von Innovationen die Rede ist, immer Veränderungen, Erneuerungen und Entwicklungen gemeint, die der einzelne Lehrer in seiner Schule verwirklichen kann. Ob diese Innovationen Folgen einer Beobachtung, eines Fortbildungskurses, der Lektüre eines Artikels oder die rasche oder wohlvorbereitete Folge eines Einfalls, einer Idee sind, lassen wir dahingestellt. Diese Veränderung kann Einzelmaßnahme im Schulzimmer bleiben, sie kann aber im Schneeballsystem zum Ausgangspunkt eines grösseren Reformprojekts werden, bei dem inhaltliche und organisatorische Probleme gelöst werden müssen und Begleitmaßnahmen, Institute, Amtsstellen miteinbezogen werden.

3.3 Lernprozess «Innovation»

Ist innovieren lernbar? Bis zu einem gewissen Grad ja. Ich betrachte diesen Lernprozess als sehr schwierig, weil nicht einfach einzelne Techniken gelernt werden müssen, und weil die Komplexität des Innovierens mehr Aufwand, mehr Zeit, mehr Überwindung innerer und äusserer Widerstände erfordert als beispielsweise Planung des Unterrichts, Einsatz der Medien und anderem. Beweisen nicht die Schulen der Reformpädagogik (Gaudig, Kerschensteiner, Petersen und andere) die Lernbereitschaft und die Lernmöglichkeiten der Anhänger und Mitarbeiter der grossen Reformpädagogen?

Kontraproduktive Schulung?

Jeder Lehrerbildner sieht sich immer wieder in der folgenden Diskrepanzsituation: Einerseits sieht man sich vor die Notwendigkeit gestellt, den Lehramtskandidaten ein Fundament für die erste Schulpraxis zu geben, Stützen in Form von Musterlektionen, Aufbauschemata, ausgewählten Medien und Lernhilfen. Damit, so glaubt man, gibt man einen Orientierungsrahmen, eine Richtung, und hofft, dass der Kandidat mit diesen Hilfen die ersten Klippen umfahren und überwinden kann. Diese ersten Bausteine sollten in einem späteren Zeitpunkt den Anlass dazu geben zu variieren, zu innovieren und zum eigenen Unterrichtsstil zu finden. Wir stellen aber fest, dass sehr

Reformprinzip

«Rettet die Phänomene!»
«Lasst Zeit zum Beobachten, Schauen, Staunen, Erleben, Verarbeiten!»

viele junge Lehrer an den vorgegebenen Schemata hängenbleiben, weitere Rezepte sammeln und den Unterricht rezeptiv, also ohne eigene schöpferische Akzente, gestalten. Die Verfestigung der geistigen, methodischen, der stofflichen und medialen Gestaltungsweisen von Arbeitsfolgen im Unterricht tritt sehr rasch ein. Aufweichung mit nachfolgender Innovation ist nur schwierig zu vollziehen.

Andererseits bewirkt ein vielseitiges Angebot an Methoden, Unterrichtsentwürfen und Medien, das strenge und unerbittliche Fragen und Infragestellen (die sogenannte kritische Haltung) beim Kandidaten oft: unsicheres Auftreten, wenig Sinn für Mass und Ziel, ein geradezu fanatisches Haschen nach Unterrichtsunterlagen und Präparativen. Wo bleibt hier der Impuls zur Innovation?

Nach diesen Ausführungen könnte man recht eigentlich zum Schluss gelangen, in der Lehrergrundausbildung sei kein Platz für die Ausbildung zur Innovation, es gehe hier vorab um die Vermittlung von wichtigen professionellen Grundfertigkeiten. Die Impulse müssten deshalb vorwiegend im Verlauf der dritten Phase, der Lehrerfortbildung, vermittelt werden.

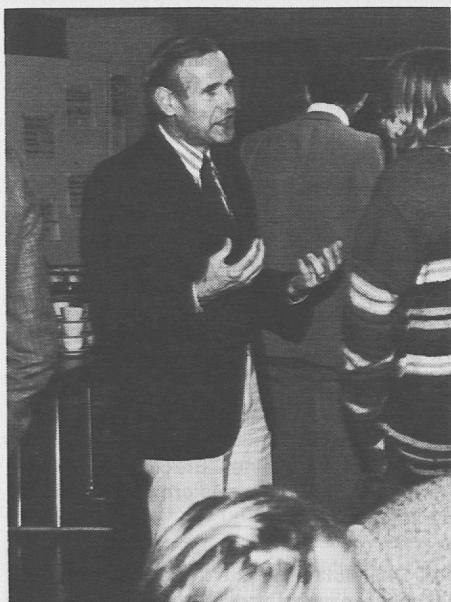
Ich meine, wir sollten beides tun:

- Vermitteln von Mustern, Skizzen und Grundlagen als Starthilfe und
- Wecken der Bereitschaft, den Unterricht dauernd weiterzuentwickeln.

Wenden wir uns nun der Lehrergrundausbildung zu und fragen wir uns, wie diese Grundausbildung im Hinblick auf die spätere Bereitschaft zur Innovation einwirken kann. Zu diesem Thema haben sich in den letzten Jahren verschiedene Schweizer Autoren geäussert.⁴ Folgende übereinstimmende Feststellungen und Postulate lassen sich herauskristallisieren:

- In der Lehrerbildung müssen inhaltlich und methodisch neue Wege beschritten werden; Strukturreformen allein genügen nicht.
- Der «Innovationstätigkeit des Lehrers» kommt eine zentrale Bedeutung zu.
- Die Lehrergrundausbildung ist so zu gestalten, dass der Lehrer später zu «innovatorischem Fragen und Handeln» motiviert und befähigt wird.
- Die Tätigkeit des Innovierens kann vor allem in den berufsgerichteten Fächern

⁴ So Isenegger, Rickenbacher und Strittmatter im Buch «Reformbedingungen der Lehrerbildung in der Schweiz» (1974). Aregger in «Schulinnovation als Arbeitsfeld des Lehrers» in «Lehrerbildung und Unterricht» (1978) und kürzlich Tanner und Wanzenried in «Neuorientierung der Lehrerbildung – aber wie?» in «Schwerpunkt Schule», Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. K. Widmer, Zürich (1979).



Josef Weiss, der Tagungsleiter

wie Erziehungswissenschaft, Didaktik, Methodik und Unterrichtspraxis aufgezeigt und gelernt werden.

– Die Ausbildung zur Innovation darf nicht alleiniges Anliegen der Grundausbildung bleiben, sondern muss während der Berufseinführung und durch Lehrerfortbildung fortgesetzt werden. Unterschiedliche Vorschläge machen die Verfasser in bezug auf die Massnahmen, welche in der Lehrergrundausbildung ergriffen werden sollten, um innovationsbereite Lehrer für ihre berufliche Tätigkeit vorzubereiten.

Vorschläge und Anregungen zur Unterstützung innovativen Verhaltens

Vorerst sei daran erinnert, dass jeder Lehramtskandidat entsprechend seiner persönlichen Voraussetzungen verschiedenartig reagiert. Wir werden auch weiterhin, wie in anderen Sektoren, die *übereifigen «Junglehrerreformer»*, die sogenannten *realistischen Reformer*, die *ausdauernden* und die *zaghaft-ängstlichen* in unseren Schulen antreffen. Allen aber sollte die Einsicht, die Bereitschaft und der Wille zum steten Erneuern, Verbessern und Neuversuchen eingen sein.

1. Eine erste Voraussetzung für Ausbildung zu innovierendem Verhalten ist die Wahl des günstigen Zeitpunkts, in dem diese einsetzt. Ich glaube, der Kandidat sollte durch das *Verhalten und den Unterricht der Lehrerbildner* die Notwendigkeit dauernder Innovation beispielhaft vermittelt erhalten. Durch das Vorbild wird Innovation zum Unterrichtsprinzip und wirkt bewusst und unbewusst auf den Kandidaten ein. Die Bewusstmachung dieser Innovationsvorgänge sollte im Rahmen der ganzen Ausbildung in einem relativ späten Zeitpunkt erfolgen, das heißt dann, wenn der Kandidat in unterrichtspraktischer Hinsicht sich ein erstes Instrumentarium für die Unterrichtsgestaltung erworben hat. Dies bedeutet, dass dieser Ausbildungsschwerpunkt in die letzten Phasen der

Grundausbildung zu legen ist und die Kandidaten nochmals neu und von einer anderen Seite her für ihre Aufgabe motivieren soll.

2. Eine enge *Verzahnung von Theorie und Praxis* ist für die Erlernung des Innovationsverhaltens von entscheidender Bedeutung. Ich meine damit aber nicht, dass man in den einzelnen Lektionen nicht höflich auf den anderen Dozenten und seine Unterrichtsthematik verweist, sondern dass man die Unterrichtspraxis zum Ausgangspunkt macht, die man kritisch analysiert und nachfolgend sich gründlich mit den erziehungswissenschaftlichen Fakten auseinandersetzt.

Die Verarbeitung hat wieder den Weg in die Praxis vorzubereiten, wo die gewonnenen Einsichten in die Schulwirklichkeit übertragen, kritisch beobachtet und Erfahrungen gesammelt werden.⁵

3. In der Grundausbildung ist der *Beobachtung von Unterricht* grösstes Gewicht beizumessen. Wer nicht beobachten kann, ist nicht in der Lage, Schwachstellen zu erkennen und entsprechende Konsequenzen zu ziehen. *Die systematische Schulung der Beobachtungsfähigkeit unserer Kandidaten mit zunehmender Differenzierung muss zum zentralen Anliegen in der Ausbildung werden.* Kaderkurse mit Lehrerbildnern haben mir gezeigt, dass in diesem Bereich noch viel intensiver ausgebildet werden muss.

4. Ein ausgezeichnetes Mittel zur Schulung der Beobachtungsfähigkeit sind die verschiedenen Arten von *Unterrichtsaufzeichnungen* in Form von Videobändern. Da liegen Arbeits- und Auswertungsmöglichkeiten drin, die noch lange nicht ausgeschöpft sind. Unterrichtsaufzeichnungen ermöglichen ein konkretes Eingehen auf einzelne Details, die früher aus der Erinnerung heraus, meist in sehr subjektiver Schau, herausgeholt werden mussten.

5. Innovieren lernt der Kandidat auch dann, wenn ihm ein *differenziertes Angebot unterrichtspraktischer Ausbildungsveranstaltungen* zur Verfügung steht. Ich meine, dass die unterrichtspraktische Ausbildung sich nicht nur auf das stereotype Vorbereiten und Halten von Einzellektionen beschränkt, sondern die Ausbildung breit aufgefächert in vielerlei Formen wie

- probieren – verbessern – wieder probieren
- Unterrichtssituationen in Alternativen durchführen
- Micro-Teaching in verschiedensten Arten
- unterschiedlich durchgeführte Praktika und Vikariate usw.

6. Der Lehramtskandidat muss bereits wäh-

⁵ Die Impulse, die wir in dieser Hinsicht vom Oberseminar in Zürich und von Hengartner an der HPL in Zofingen erhalten haben, sollten weiterverfolgt und ausgebaut werden. In dieser Art Unterricht, die sich sehr leicht auch in Form von Projekten durchführen lässt, liegt viel innovativisches Verhalten, das sich der Lehramtskandidat während des Unterrichts von der Sache her gesehen auf natürliche Weise aneignet.

rend seiner Grundausbildung in *Alternativen* planen, beurteilen und handeln lernen – eine attraktive Aufgabe für den Lehrerbildner! Es dürfte meiner Ansicht nach nie bei der einmal vorbereiteten, gehaltenen und besprochenen Einzellektion bleiben.

Der Kandidat muss Alternativen erkennen, erarbeiten und durchführen können. Damit erkennt und erlebt er sehr früh die offene Schulführung, die sich auf Vorschläge und Aktivitäten der Schüler einstellen kann. *Die Gewöhnung an alternatives Denken, Suchen und Handeln scheint mir ein wesentliches Grundelement für späteres innovatives Verhalten zu sein.*

7. Während der Grundausbildung sollten die Kandidaten *Einblick in laufende Reformprojekte erhalten*. An praktischen Beispielen sollte ihnen der ganze Projektlauf vorgestellt werden: der Anlass, die Vorarbeiten, das Wirken der Behörden, der Auftrag, die Planung, Evaluation, Hilfestellung usw. Es sollten auch Ausblicke auf verschiedene andere Projekte gemacht werden, um gewisse Gesetzmäßigkeiten in den Reformbewegungen herauszuarbeiten, aber auch, um zu zeigen, wo Unterschiede bestehen und wo sich Schwierigkeiten einstellen, die behoben werden müssen. Das Ziel solcher gründlicher Orientierungen müsste darin bestehen, dem Lehramtskandidaten anschaulich vor Augen zu führen, dass die Schule eine sich stets wandelnde veränderbare Institution ist, die eben ohne Reform und Erneuerung erstarrt.

8. Wann immer möglich sollten Lehramtskandidaten während ihrer Grundausbildung auch an *Reformprojekten mitarbeiten können*.⁶

9. Schliesslich ist auch die Begegnung mit einer *Reformerpersönlichkeit* zu erwähnen. Die Geschichte unserer Volksschule belegt mit aller Eindringlichkeit, wie sehr solche Reformer auf junge Lehrer gewirkt haben: Das Feuer, das innere Engagement und die Art und Weise, in der sie von der Reform, von den Erwartungen sprechen, springt auf die jungen Lehrer über. Ich selbst bin während meiner Grundausbildung solchen Persönlichkeiten begegnet (Weyrich, Oesterreich, Lotte Müller, Karl Stieger). Diese Begegnungen blieben eindrückliche Erlebnisse und gaben mir für meine berufliche Tätigkeit vielerlei Impulse.

10. Es gehört logischerweise dazu, dass auch die Lehrerbildner an *Reformprojekten mitarbeiten* und ihre gewonnenen Erfahrungen und Einsichten in ihren Unterricht einfließen lassen. Lehrer, die an Reformen beteiligt sind, unterrichten anders, werden in der Regel selbst in ihrem Unterricht innovativ und bringen immer wieder einmal ihre Reformprobleme zur Sprache.

⁶ Die Erfahrungen, die wir in dieser Richtung an der Sekundarlehrerhochschule machen, ermuntern uns, in dieser Richtung weiterzuarbeiten. Die Kandidaten arbeiteten am Projekt «Differenzierung» und an der Lehrplanreform mit und erfuhr dabei all die Probleme, mit denen sich eine Projektgruppe auseinanderzusetzen hat.



So war es nicht in Herisau!

11. Der Lehrerstudent muss mehr als bisher in seiner Grundausbildung an die Zusammenarbeit mit Kollegen gewöhnt werden. Der Lehrer, vor allem der Junglehrer, steht noch viel zu isoliert in der Schule drin und sieht sich gezwungen, mit allem alleine fertig zu werden. Ein Lehrer, der in seiner Schule erneuern, verbessern und verändern will, braucht den aufgeschlossenen und offenen Kollegen, mit dem er seine Probleme besprechen, von dem er Impulse erwarten kann und bei dem er auch in die Schulwirklichkeit hineingucken kann. Die Ausbildung zur Kommunikation und zur Kooperation mit dem Kollegen scheint mir eine Aufgabe zu sein, die sich heute noch gleich aktuell stellt wie vor 10 oder 20 Jahren. Wenn man die Erfahrungsberichte junger Lehrkräfte studiert, wird einem eindrücklich bewusst, wie wenig wir hier vorangekommen sind – und wie allein und isoliert sich die meisten Lehrer an unseren Volksschulen heute noch fühlen.

12. Ein Letztes: Wir haben festgestellt, dass der Lehrer nur dort innoviert, wo er Ansätze dazu erkennt oder wo er Änderungen für notwendig hält. Das Problem besteht nun darin, den Lehrer dazu zu befähigen, dass er seinen Unterricht und sein Verhalten selbstkritisch und in differenzierter Art beurteilen kann. Dies erfordert eine sehr aufwendige und intensive Ausbildung, die recht schwierig ist, weil ja, wie wir gesehen haben, die Fähigkeit des Beobachtens eine wesentliche Voraussetzung zur Beurteilung bildet. Auch hier bilden Videobänder eine hervorragende Grundlage, um diese Beurteilungsfähigkeit der Kandidaten zu schulen.

Die Liste konkreter Vorschläge und Hinweise zur Lehrergrundausbildung liesse sich beliebig erweitern.

Tanner und Wanzenried messen in ihrem bereits zitierten Beitrag «Neuorientierung der Lehrerbildung – aber wie?» der Innovationsfähigkeit des Lehrers das Hauptgewicht bei. Sie fassen ihre Überlegungen und Folgerungen in vier Thesen zusammen:

These 1: Der Lehrerstudent muss seine persönliche Einstellung zu Kindern, Schule und Erziehung und deren Hintergründe klären. In der Diskussion muss er lernen, diese zu vertreten und allenfalls gegen Widerstand zu verteidigen.

These 2: Die Kompetenz des Junglehrers, innerhalb eines gegebenen Rahmens zu handeln, muss durch die Vermittlung und Erprobung einfacher Unterrichtsrezepte erhöht werden.

These 3: Der Widerspruch zwischen wünschbarer schulischer Praxis und dem vom einzelnen Lehrer in der jeweiligen Situation Realisierbaren muss bereits während der Ausbildung aus verschiedenen Perspektiven erfahren und ertragen werden.

These 4: Die Träger der Lehrerbildung müssen nicht nur den Junglehrer auf seine Berufspraxis, sondern auch die Bezugspersonen im künftigen Berufsfeld auf die Zusammenarbeit mit dem Junglehrer vorbereiten.

Zur Phase der Lehrerfortbildung

Man war sich immer darüber im klaren, dass die Lehrerfortbildung im Rahmen der Innovationstätigkeit des Lehrers eine entscheidende Rolle spielt. Ich gehe mit Walter Weibel einig, wenn er in seinen Thesen zur Lehrerfortbildung schreibt:

– Lehrerfortbildung ist mindestens so wichtig wie die Grundausbildung. Sie ist eigentlich eine regelmässige «Unterstützungshilfe» für mindestens 40 Jahre Berufstätigkeit.

– Die Lehrerfortbildung ist nicht Träger von Schulreformprojekten, sie unterstützt und fördert sie nur.

Im Hinblick auf die Innovationstätigkeit des Lehrers sollte meines Erachtens die Lehrerfortbildung folgendes erbringen:

– Die Motivation zu täglichem Erneuerungsprozess aufrechterhalten.

– Neue Impulse zur Innovation vermitteln.

– Den Lehrer in seiner kritischen Haltung der eigenen Schule gegenüber unterstützen und ihm den Blick für das Erkennen von Ansatzpunkten für Innovation schärfen.

– Den Lehrer an den Innovationsprozessen und ihren Ergebnissen in Schulen von Kollegen teilhaben lassen.

Aus diesen Leitvorstellungen ergeben sich folgende Konsequenzen für die Fortbildungsveranstaltungen:

– Es muss auf das Alter der Kursteilnehmer Rücksicht genommen werden. Ein Junglehrer erwartet andere Impulse zu Innovationen als beispielsweise der in der Mittellebenskrise steckende Lehrer von 40 bis 50 Jahren.

– Die Lerngruppen sind möglichst klein zu halten, damit Kommunikation stattfinden kann.

– Der Begriff «Erfahrungsaustausch» ist zum Schlagwort geworden. Findet in unseren Fortbildungskursen und -zusammenkünften wirklich ein Erfahrungsaustausch statt? Hören wir nicht mehr Wortgefechte, welche auf Prestigevoten und Selbstdarstellung hindeuten? Mir scheint, dieser so notwendige Erfahrungsaustausch muss effizienter gestaltet werden, indem für diese Veranstaltungen andere Formen gesucht werden.

– Auch in der Lehrerfortbildung müssen Veranstaltungen angeboten werden, welche Analyse, Auseinandersetzung und Beurteilung von Unterricht und Lehrerverhalten zum Inhalt haben.

– Lehrerfortbildungsprogramme müssen auch neueste Erkenntnisse aus den Erziehungswissenschaften ebenso sehr wie neue Entwicklungen im Lehrmittelwesen und aus dem Bereich der Medien anbieten. Der Lehrer muss sich in allen Lebensphasen seiner beruflichen Tätigkeit mit Texten, Artikeln und Erfahrungsberichten auseinandersetzen und die neu angebotenen Me-

dien kritisch werten und auswählen können.

Machen wir uns aber nichts vor: Unser Anliegen, den Lehrer in seiner Grundausbildung und in der nachfolgenden Berufseinführung und Lehrerfortbildung zur steten Innovationsbereitschaft und zum Innovationsverhalten zu bringen, ist eine schwierige Aufgabe und wird dies bleiben. Aber jeder Lehrer, den wir dazu bringen können, zählt. Die Erneuerung, die Verbesserung des Unterrichts bei diesem Lehrer erleben Jahr für Jahr 20 bis 30 Schüler. Ist dies nicht ein Multiplikationseffekt, der beeindruckend ist und um den zu kämpfen sich lohnt? Vielleicht vergrössert sich die Wirkung in äusserst fruchtbarer Weise, wenn dieser Lehrer auch auf andere Lehrkräfte im gleichen Schulhaus, in der Region, in der Stufe ausstrahlt und gar als Kursleiter seine Impulse weitergibt. Vieles wird davon abhängen, dass unsere Lehrerbildner, Lehrerberater und Lehrerfortbildner als Persönlichkeiten nicht nur «Lerntechniker» und «Lernorganisatoren» sind, sondern mit grossem Engagement und innerem Feuer selbst echte Innovation praktizieren und diese auch weiterzugeben vermögen.

«Wichtiger als die skizzierten Kontroversen um die Gestaltung des Theorie-Praxis-Bezugs scheinen indessen die entsprechenden Wirkungen der Lehrerbildung.

Aus der Bundesrepublik Deutschland sind aus jüngerer Zeit vor allem die Untersuchung von Liebhart (1970) und die Ergebnisse der Konstanzer Studien über Lehrereinstellungen ...»

Diese Untersuchungen führten zu «grund-sätzlich übereinstimmenden Ergebnissen: Die beiden Studien zeigen, wie auch Befunde entsprechender Untersuchungen aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum, dass bei jungen Lehrern nach Eintritt in die Berufspraxis innert weniger Wochen bzw. Monate deutliche Einstellungsänderungen eintreten. Das typische Veränderungsmuster weist darauf hin, dass Jung-lehrer unter dem Eindruck der Anfangsschwierigkeiten zu Beginn ihrer Berufspraxis von den in der Ausbildung geförderten „liberal-progressiven“ Einstellungen, Werten und Normen wesentlich abrücken und gegenüber Schülern stärker auf Kontrolle und Zwang ausgerichtete Haltungen einnehmen.»

Es konnte beobachtet werden, «dass sich die Entwicklung schülerzentrierter, toleranter, kritischer, reformaufgeschlossener, insgesamt „liberal-progressiver“ Einstellungen vor allem während der ersten Semester relativ rasch vollzieht, sich zum Teil aber im weiteren Studium noch fortsetzt. Schon im Verlauf des Studiums zeichneten sich allerdings – ausgelöst durch erste Kontakte mit der Schulpraxis – in dieser Umorientierung erste Einbrüche ab, wonach namentlich die Disziplinierungs- und Kontrollfunktion des Lehrers stärker betont wurde. Zu Beginn der eigenen Schulpraxis setzte bei den Junglehrern die Veränderung ihrer Einstellungen bald auf breiter Front ein.»

Reformen am Scheideweg

Entscheidungsfragen und Beurteilungsgesichtspunkte für Schulreformprojekte

Anton Strittmatter

Wer an der Vorbereitung und Durchführung von Reformprojekten beteiligt ist, sieht sich laufend einer grossen Zahl von Entscheidungsfragen «taktischer» Art gegenüber. Projekte mit ähnlicher Problemstellung werden in bedeutsamen Verfahrensfragen je nach Kanton anders angegangen. Hier werden für einige dieser «Scheidewegsituatienen» Beurteilungsgesichtspunkte zusammengetragen und allgemeine Beurteilungskriterien für Schulreformprojekte zur Diskussion gestellt.

1. Mikro- oder Makroreformen?

Als Reflex auf grossangelegte strukturelle oder inhaltliche Reformen (Bildung von Oberstufenzentren, Einführung von Niveau- bzw. Wahlfachkursen, Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts, neue Mathematik usw.) erfolgt oft der Ruf, Reform müsse letztlich «im Schulzimmer» stattfinden; *Makroreformen seien doch nur Äusserlichkeiten, leere Betriebsamkeit oder aber Überforderung für die Lehrer, denen in ihren konkreten kleinen Alltagsproblemen nicht geholfen werde.* Viel wirksamer wäre es, wird gesagt, Reformen weg von den kantonalen und interkantonalen Büros hinein in die Schulhäuser und Klassenzimmer zu verlegen. Dort hätten in freier Initiative einzelne Lehrer und Lehrergruppen sich um bescheidener, schrittweise Verbesserungen ihrer Notengebung, ihrer Stundenpläne, ihrer Arbeitsmittel, ihrer Zusammenarbeit oder ihrer Unterrichtsmethoden zu bemühen.

Was spricht für/gegen Mikroreformen?

Solche Mikroreformen finden in der Tat laufend und an vielen Orten statt. Sie stellen sicher, dass sich in der *Schulpraxis*, bei den Schülern, wirklich etwas tut (was nicht bei allen Makroreformen behauptet werden kann). Auch ist das *persönliche Engagement der Lehrer* in solchen Reformen ausserordentlich hoch, weil die Initiative und die Verantwortung für das Gelingen allein oder vorwiegend bei ihm liegen. Und schliesslich sind die meisten Makroreformen für gewisse «durchschnittliche» schulische Verhältnisse konzipiert, bedürfen also einer Ergänzung, Umsetzung bzw. Anpassung an die konkreten Verhältnisse am Schulort und in der eigenen Klasse. Wenn aber gefordert wird, ausschliesslich oder vorwiegend nurmehr solche Mikroreformen als pädagogisch sinnvolle Anstrengungen anzuerkennen, so müssem dem doch einige damit verbundene Probleme entgegengehalten werden.

1. Dem Vorwurf der unangemessenen Gleichschalterei in Makroreformen entspricht bei den Mikroreformen das Problem, *pädagogisch nicht mehr verantwortbare Ungleichheiten zwischen Schulklassen*

sen und Schulorten in Kauf zu nehmen, wenn die Eigeninitiative der Lehrer ausbleibt oder in Willkür ausartet, wenn die Chancengerechtigkeit für die Schüler aus verschiedenen Schulorten noch stärker gefährdet wird, als dies heute schon der Fall ist.

2. Die selbstgesteckten Reformziele *überfordern* bald einmal den pädagogisch-didaktisch verantwortungsvollen Lehrer oder stossen an *schulstrukturelle Grenzen*. An diesen Grenzen wird dann von den betroffenen Lehrern der Ruf nach Erweiterung durch entsprechende Makroreformen laut, deren Durchführung dann aber wiederum von anderen Kollegen als praxisferne Monsterrübung und Vergewaltigung erlebt wird. Ein Teufelskreis mehr im Schulsystem! *Reform der Schule mittels Mikroreformen allein ist weder sinnvoll noch durchführbar.*

Argumente für Makroreformen

Makroreformen werden mit verschiedenen Begründungen durchgeführt: Da ist das *Führungs- und Aufsichtsmandat kantonaler Behörden*, welches auf Gleichheit der verschiedenen Schulen und auf gelenkte, kontrollierte Reformprojekte hin tendiert. Da ist das *Bestreben nach Ökonomie im Betrieb kantonaler Schulwesen*, dem man durch Konzentration der finanziellen und personellen Mittel in Form einer «zentralen Reformproduktion» mit maximaler Breitenwirkung gerecht werden will. Da ist das *Postulat der Chancengleichheit*, zu dessen Erfüllung unter anderem Gleichwertigkeit der Unterrichtsqualität, Verringerung des Willkür-Risikos und Abbau sozial diskriminierender Schulstrukturen (zum Beispiel undurchlässige vertikale Gliederung in Schultypen) gehören. Da ist auch die Erfahrung, dass man zur Sprengung fixierter Verhältnisse und zur Auslösung «innerer Reformen» manchmal «mit grossem Geschütz auffahren» muss bzw. (nur) mit *radikalen Herausforderungen zu neuen Anstrengungen und Sichtweisen gelangen* kann. Und schliesslich drängen sich häufig aus Praxiserfahrungen heraus Makroreformen auf, welche gewissermassen im Nachgang bewährten Mikroreformen Breitenwirkung verleihen bzw. überhaupt erst die Voraussetzungen für die Weiterentwicklung von an Grenzen gestossenen Mikroreformen schaffen. Dass Makroreformen oft den unterschiedlichen Verhältnissen an den verschiedenen Schulorten nicht gerecht werden, viele Lehrer in ihrer Veränderungsfähigkeit überfordern und manchmal Papierbeschlüsse ohne Wirkung in der Praxis bleiben, wurde bereits gesagt.

Fazit:

Weder Mikro- noch Makroreformen genügen als solche. Beide sollten aufeinander

Einzelprojekte oder integrierte Schulentwicklung?

bezogen sein: Von Mikroreformen aus sollten vermehrt Impulse für Makroreformen ausgehen. Diese ihrerseits sollten sehr viel mehr von Anregungen für entsprechende Mikroreformen begleitet sein. Anregungen und Freiräume allein genügen jedoch nicht. Vielmehr ist von zentralen pädagogischen Dienstleistungsstellen (Lehrerfortbildung, (pädagogische Arbeitsstellen usw.) hier mehr Kapazität für die Beratung von Mikroreformen in den Schulhäusern freizusetzen. Es wäre auch vermehrt nötig, geplante Makroreformen frühzeitig auf die voraussichtlich damit verbundenen Freiräume und Umsetzungsanforderungen an den Lehrer hin zu analysieren und entsprechende Massnahmen zur Unterstützung der Lehrer einzuleiten, denn häufig handelt es sich um Fortbildungsprobleme, welche selten in punktuellen Aktionen (halbtägliche obligatorische Einführungskurse usw.) befriedigend gelöst werden können.

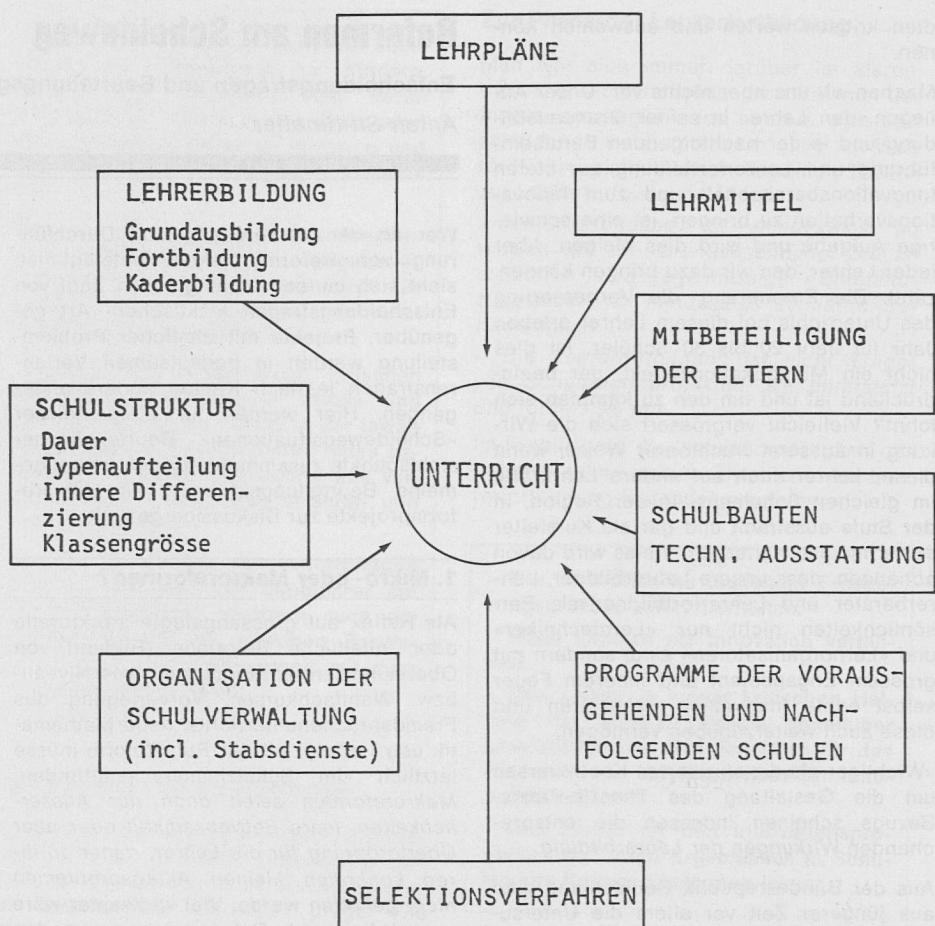
2. Einzelprojekte oder komplexe Gesamtreformen?

Mit *Einzelprojekten* sind Reformen gemeint, welche sich auf ein einzelnes Lehrmittel, einen einzelnen Lehrplan, ein neues Promotionsreglement und ähnliches beziehen. Ein aufgetretenes Problem wird direkt und isoliert angegangen, ohne die Frage nach Nebenwirkungen, Voraussetzungen, Nachfolgeproblemen, Verflechtungen mit anderen Problembereichen oder nach dem Stellenwert im Rahmen längerfristiger umfassender Entwicklungsleitbilder zu stellen. *Komplexe Gesamtreformen* nehmen sich dagegen einen gesamten Schultyp bzw. eine gesamte Schulstufe mit allen ihren Aspekten (Lehrpläne, Lehrmittel, Lehrerbildung, Promotionsordnungen, Schulstrukturen, Stundentafeln usw.) vor. Die Einzelprojekte innerhalb einer solchen Gesamtreform sind zeitlich und inhaltlich aufeinander bezogen und orientieren sich an einem Leitbild der betreffenden Schule bzw. Schulstufe.

Grenzen und Risiken von Einzelprojekten

Isolierte Einzelprojekte stellen in der Schweiz die Regel dar. Das Reformproblem bleibt übersichtlich, erscheint einfach, durchführbar und zeitlich, finanziell und personell kalkulierbar. Erfolg und Misserfolg lassen sich (so glaubt man) für die Behörden und Planer leicht überblicken; das Risiko ist begrenzt. Solche isolierten Einzelprojekte sind in ihrer Wirkung auf die Schulpraxis meist sehr beschränkt, weil Schulpraxis sich immer von vielerlei Elementen her konstituiert. Es nützt beispielsweise wenig, einen neuen Deutschlehrplan für die Volksschulen zu schreiben, wenn nicht gleichzeitig

- die Grundausbildung und Fortbildung der Lehrer entsprechend erneuert,
- die Übertrittsprüfungen angepasst,
- die entsprechenden Lehrmittel beschafft,
- die Elternbildung beeinflusst,
- die Koordination mit anderen Fächern sichergestellt,



Einige Wirklichkeiten, die den Unterricht bestimmen.

– die Aufnahme- und Schulpraxis weiterführender Schulen geändert werden können. Der praktische Versuch, die isoliert vorgeschlagene Neuerung zu erproben, stösst dann schnell an diese Folgeprobleme, welche – falls sie nicht gelöst werden – Resignation und Verärgerung schaffen.

Diesem Umstand versuchen *komplexe Gesamtreformen* Rechnung zu tragen. Als Beispiel dafür kann die Oberstufenreform in der Zentralschweiz gelten; zwar besteht sie auch aus verschiedenen Teilprojekten, diese sind aber alle inhaltlich auf «Leitideen für die Orientierungsstufe» hin ausgerichtet und berücksichtigen für die Wahl der zu verändernden Elemente des Schulsystems das komplexe Gefüge der tatsächlichen «Wirkgrössen» (vgl. Schema).

Wirkgrössen bei einer integrierten Schulentwicklung

Die verschiedenen Elemente sind hier isoliert aufgeführt, selbstverständlich bestehen eine Menge von wechselseitigen Beziehungen zwischen allen Wirkgrössen.

Dieses Verfahren der «integrierten Schulentwicklung» erscheint auf den ersten Blick allein sachgerecht, weil es eben der Komplexität von Schulwirklichkeit entspricht. Es ist zudem von vornherein darauf angelegt, nicht vorhersehbare Nebenwirkungen von Reformmassnahmen laufend in die Entwicklungsarbeiten einzubeziehen, was begrenzte Einzelprojekte selten könnten. Dieser Ansatz stellt extrem hohe Anforderungen an die verantwortlichen Planer und erfordert zeitlich, finanziell und personell erheblichen Aufwand. Die Meisterung solch komplexer Reformprozesse setzt *professionelles Personal* mit den entsprechenden Nachteilen professioneller Schulplanungsdienste voraus. An den Lehrer werden nicht weniger hohe Anforderungen gestellt, sollte er doch bei der heute zu Recht postulierten Mitsprache der Schulreformen diese gesamte Problematik ebenfalls bewältigen; als Folge dieses integrierten Ansatzes muss er in der Praxis zeitweise mehrere Neuerungen *gleichzeitig* verkraften können. Schliesslich ist das verhältnismässig grosse Risiko zu nennen, welches dieses Verfahren mit sich bringt: Hat sich einmal dieses ganze komplexe Schulsystem in eine bestimmte Richtung weiterbewegt und stellt sich diese Bewegung dann als Irrtum heraus, dann kann nicht (wie bei isolierten Einzelprojekten) lediglich ein Lehrplan oder eine Stundentafel neu konzipiert werden, sondern dann muss das ganze System wieder den Rückweg oder die Richtungsänderung antreten; das ist mit hohem Aufwand verbunden und gelingt oft nur schwer.

Was ist nun zu tun?
Es sollten eher *komplexere Reformprojekte angestrebt werden, aber die Wahl der Komplexität muss den vorhandenen Mög-*

lichkeiten in bezug auf Projektplanung, wissenschaftliche Beratung und Ausbildungskapazität für die Lehrer angepasst werden.

3. Ort der Reformarbeit: lokal, kantonal, regional oder national?

Dem Aufbau unseres Bundesstaates gemäss und in Anbetracht der Verhältnisse bezüglich Schulhoheit haben lange Zeit Reformen ausschliesslich auf kantonaler Ebene und (im Rahmen der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz und der Bundeskompetenzen bezüglich den Hochschulen) auch auf nationaler Ebene stattgefunden. Verschiedene Gründe haben dazu geführt, dass zuerst in der Westschweiz und dann auch in mehr oder weniger starkem Mass in den drei Deutschschweizer Regionen Reformprojekte mit regionalen Charakter aufgetreten sind. Neuerdings ist auch die lokale Ebene vermehrt ins Blickfeld gerückt. Eine durchdachte und offizielle Konzeption zur Verbindung dieser vier Ebenen existiert meines Wissens nirgendwo. Vielmehr werden diese Ebenen häufig gegeneinander ausgespielt, wenn zum Beispiel Kantone in der regionalen Zusammenarbeit den Verlust ihrer Autonomie befürchten oder gesamtschweizerische Organe in der regionalen Zusammenarbeit ein Unterlaufen des nationalen Koordinationsgedankens sehen.

Chancen und Grenzen lokaler Reformen

Die Vorteile einer Reformarbeit auf lokaler Ebene, wo sich beispielsweise der Lehrkörper und die Elternschaft eines Schulhauses als Reformeinheit verstehen, liegen auf der Hand: Es kann rasch und unbürokratisch gehandelt werden; die Arbeit ist von hohem Engagement der Beteiligten getragen; der Einbezug der Eltern ist verhältnismässig gut möglich; die örtlichen situativen Bedingungen (Lehrkörper, Stundenplan, Schulhausordnung, kulturelle und wirtschaftliche Besonderheiten, Traditionen usw.) können unmittelbar in den Reformprozess einbezogen werden; die Praxiserprobung gedanklicher Entwürfe ist laufend möglich; und schliesslich sind aus solchen Reformarbeiten eine Vielzahl wertvoller Anstösse «nach oben» zu erwarten. Demgegenüber stehen die Probleme, dass das Gelingen von Kooperation und Reformarbeit auf lokaler Ebene oft sehr personabhängig ist («schwarze Schafe» im Lehrkörper oder bei den Behörden können alles blockieren), dass zu bedeutsamen pädagogischen Sachfragen oft die Fachkompetenz fehlt, um Uneinigkeiten oder Ratlosigkeit in der Projektarbeit zu überwinden, dass (wie schon oben erwähnt) auf Kosten der Schüler gehende Ungleichheiten innerhalb des Kantons entstehen können und dass manchmal schnell an Grenzen von der kantonalen Gesetzgebung her gestossen wird.

Reformarbeit auf kantonaler Ebene

Die immer schon praktizierte Art der Reformarbeit auf kantonaler Ebene entspricht

ökonomischen Zwängen, dem Chancengleichheitspostulat, der verfassungsmässig bestehenden kantonalen Schulhoheit und dem Führungs- und Aufsichtsmandat der kantonalen Behörden.

Auf kantonaler Ebene können aber häufig lokale Besonderheiten nicht genügend berücksichtigt werden. Je nach Beschaffenheit der kantonalen Entscheidungsstrukturen ist die Durchsetzung der Reform schwerfällig und schafft ihrerseits oft willkürliche interkantonale Ungleichheiten.

Regionale Schulreformen

Für die regionale Zusammenarbeit in Schulreformprojekten werden hauptsächlich vier Gründe angeführt:

- Koordination zugunsten der Schüler, welche den Kanton wechseln bzw. welche in weiterführende Ausbildungsgänge mit interkantonalem Einzugsgebiet gehen;
- Ökonomie der Kräfte durch Zusammenlegung finanzieller und personeller Mittel (vor allem bei kleinen Kantonen);
- Erhöhung der Qualität von Problemlösungen durch Zusammenfassung verstreuter Fachkompetenz und durch gemeinsame Trägerschaft professioneller Beratungsdienste;
- Vereinfachung der Kontakte im gesamtschweizerischen Verkehr bzw. noch mehr Gewicht in gesamtschweizerischen Verhandlungen.

Die regionale Zusammenarbeit ist zweifellos leichter in Gebieten mit grosser schulstruktureller, politischer und kultureller Übereinstimmung. Probleme ergeben sich mit der Wahrung der kantonalen Autonomie, mit der Anpassung der Reformarbeit an die Bedürfnisse verschiedenster kantonalen und lokaler Schulverhältnisse, mit der unterschiedlichen Ausrüstung der beteiligten Kantone für die Aufnahme und Durchsetzung regional entwickelter Vorschläge sowie mit dem unabdingbaren Praxisbezug von professionell tätigen Schulplanern.

Nationale Schulreformen

Für Projekte auf nationaler Ebene gelten ähnliche Überlegungen wie für die Arbeit in den Regionen. Die Erfahrungen der letzten Jahre haben die Effizienzgrenzen nationaler Projekte deutlich gezeigt, bedingt durch die Heterogenität der kantonalen Verhältnisse, politische Prestigeprobleme und den «langen Weg zur Praxis». Der Wert nationaler Zusammenarbeit liegt denn meines Erachtens auch weniger in konkreten Produkten bzw. Projekten als in der Durchführung von Informations- und Diskussionsformen für Kader aus der Lehrerschaft, Schulverwaltung und Erziehungswissenschaft.

Allgemeines

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die verschiedenen Reformebenen stärker in einen wechselseitigen Bezug gebracht und auf ihre je spezifische Leistungsfähigkeit und Begrenzung hin befragt werden müssen. Die lokale Ebene

Sprache und Wirklichkeit

«Nehmen Sie das, was ich sage, nicht ganz wörtlich. In Wirklichkeit ist es ein bisschen komplizierter.»

(Schulhaus bzw. Verbund von Schulhäusern) muss in Zukunft ganz entscheidend gestärkt werden. Das hat allerdings erhebliche Konsequenzen für die Lehrerfortbildung (welche über das zentrale Kurswesen hinaus Leistungen für die einzelnen lokalen Projekte erbringen muss), für die Führungsstruktur in den Kantonen (Erweiterung und präzisere Definition des lokalen Freiraums) sowie für die Arbeitszeit- und Besoldungsdefinition der Lehrer: Solange sich die Präsenzpflicht der Lehrer an der Zahl der Pflichtlektionen orientiert, solange wird die Reformarbeit auf lokaler Ebene von geringer Bedeutung bleiben.

4. Schulversuche oder Breitenentwicklung?

Schulversuche, das heisst eine räumlich und inhaltlich begrenzte wissenschaftlich kontrollierte Veränderung des Unterrichts bzw. der Schule, haben den Zweck, zuverlässige Grundlagen für Entscheidungen abzugeben, die dann ein ganzes Schulsystem (Kanton) betreffen. Anders bei Breitenentwicklung. Hier werden Neuerungen an allen Schulen eines Kantons gleichzeitig eingeführt und erprobt, und zwar aufgrund vorausgehender Reflexionen (Nachdenken, Prüfen von Varianten usw.) oder/und aufgrund von Forschungen bzw. Erfahrungen von Schulversuchen und Reformen, die andernorts durchgeführt worden sind. Wenn auch eine Mischung beider Reformansätze in vielen Kantonen praktiziert wird, so lassen sich doch auch Schwerpunkte feststellen. So arbeitet beispielsweise der Kanton Zürich stark mit Schulversuchen, während beispielsweise die Region Zentralschweiz keinen einzigen wissenschaftlich kontrollierten Schulversuch aufweist, sondern fast ausschliesslich das System der Breitenentwicklung praktiziert.

Das Für und Wider bei Schulversuchen

Die Vorteile von Schulversuchen werden darin gesehen, zu wissenschaftlich abgestützten, das heisst objektiven, erklärenden und die Wirksamkeit von Reformmassnahmen einigermassen zuverlässig voraussagenden Entscheidungsgrundlagen zu gelangen, sowie in der Erprobung wenig geklärter Neuerungen das Risiko möglichst gering zu halten. Die Erfahrungen mit Schulversuchen haben aber auch verschiedene Problemstellen aufgezeigt:

- das Bestreben nach wissenschaftlicher Kontrolle des Versuchs bedingt eine *Begrenzung der Versuchsvariablen*, weil bei allzu grosser Komplexität der Versuchsanlage eine Kontrollierbarkeit nicht mehr möglich ist.
- Die Lehrer an Versuchsschulen haben nun aber verständlicherweise das Bedürf-



nis, Einsichten über Nebenwirkungen, Konsequenzen aus der Veränderung einzelner Elemente für andere (vgl. die Ausführungen über komplexe Gesamtreformen) in eine laufende entsprechende Anpassung des Schulbetriebs umzusetzen. Man beginnt vielleicht mit einer fachdidaktischen Neuerung, entdeckt dann die Konsequenzen für die Schülerbeurteilung, kommt in Konflikt mit den anderen Fächern und ändert entsprechend auch deren Lehrpläne, erlebt intensiver die heterogenen Voraussetzungen der Schüler und führt ein entsprechendes internes Differenzierungssystem ein usw.

– Wird dies im Interesse einer Erhaltung der wissenschaftlichen Kontrollierbarkeit unterbunden, stellt sich bei der Lehrerschaft schnell Resignation und Verärgerung ein. Die wissenschaftliche Begleitung wird dann nicht als Hilfe zur Lösung pädagogischer Probleme, sondern als sich selbst genügende, praxisfeindliche Laborforschung erlebt.

– Gibt der Begleitforscher den Bedürfnissen der Lehrer nach, ist der Schulversuch im klassischen Sinn nicht mehr durchzuhalten. Er wird dann allenfalls in eine Art «Modell-, Erfahrungs- und Demonstrationschule» umgewandelt.

Ein zweites Problem von Schulversuchen ist die *Übertragbarkeit der Ergebnisse*. In Kantonen mit heterogenen Verhältnissen ist es leicht möglich, die in den besonderen Verhältnissen eines bestimmten Schulorts gewonnenen Erkenntnisse des Schulversuchs zu desavouieren und die Übertragung auf den ganzen Kanton zu verhindern. Die *parallele Führung eines Schulversuchs an verschiedenen Orten* in ver-

schiedenartigen Verhältnissen ist aber aus ökonomischen Gründen meist nicht möglich.

Ein drittes Problem ist die *Sicherung des Anschlusses für die Schüler eines Schulversuchs an weiterführende Schulen*. Wird diesem Aspekt bei der Anlage des Versuchs zu wenig Beachtung geschenkt, kann dies nach kurzer Zeit zu Problemen, öffentlicher Kritik und allenfalls zum Abbruch des Versuchs führen.

Viertens haben Schulversuche nach einer gewissen Laufzeit mit dem Problem fertig zu werden, dass *die am Versuch beteiligten Lehrer* infolge ihres Engagements (häufig sind es freiwillige Lehrer), ihrer Identifikation aufgrund der durchgestandenen Schwierigkeiten sowie ihrem Informationsvorsprung aufgrund der in Schulversuchen meist stattfindenden Beratungen durch Fachleute und im Lehrerkollegium nicht mehr als repräsentativ gelten können. Die Versuchsergebnisse erklären sich zunehmend aus dem elitären Einsatz und Sachwissen der Versuchslehrer heraus, was wiederum Gegnern der betreffenden Neuerung Argumente gegen die Verallgemeinerung des Versuchs in die Hand gibt.

Schliesslich ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, dass die Strategie des Schulversuchs von Reformgegnern zur Verhinderung von Reformen ausgenutzt wird: Man beruhigt eine lästige Initiantengruppe, indem man ihnen einen Schulversuch gibt, welcher doch einige Jahre dauert. Falls dann nach dieser Zeit der Reformfeier der Initianten nicht ohnehin erlahmt ist, finden sich ohne weiteres genügend Argumente zur Verhinderung der Übertragung von Versuchsergebnissen (siehe oben).

Alle diese aufgezeigten Probleme dürfen nicht von der Tatsache ablenken, dass zur Beschaffung objektiver, erklärender und prognostisch brauchbarer Erkenntnisse kaum andere Mittel als der Schulversuch bereitstehen.

Vorteile und Nachteile bei Breitenentwicklung

Als Vorteile der Strategie «Breitenentwicklung» werden etwa genannt:

- sie zwingt zu sorgfältiger Reflexion des gestellten Reformproblems, zu seriöser gedanklicher Vorarbeit, zum Aufbereiten der schon vorhandenen Erfahrungsbestände;
- sie liefert ihrerseits Erfahrungen, welche das ganze Spektrum an schulischen Situationen und Lehrerqualifikationen eines Kantons abdecken;
- schliesslich sichert sie eine wenigstens nominelle Gleichbehandlung aller Schulen bzw. Schüler im Kanton, wenn auch bestimmte Neuerungen durch Überforderung einzelner Lehrer durchaus für eine bestimmte Phase die Ungleichheiten noch verschärfen können.

Damit wäre auch schon ein erster kritischer Punkt angeführt. Ein zweites Problem mit Breitenentwicklungen ist, dass die Anlage wissenschaftlicher Begleituntersuchungen aus verständlichen Gründen sehr aufwendig ist und daher meistens unterbleibt, was aber der rationalen Entscheidungsfindung und dem Gebot der Risiko-einschränkung im Umgang mit anvertrauten Kindern widerspricht. Dem erhöhten Risiko des Scheiterns entsprechen denn auch die hohen Folgekosten bei erkannten Misserfolgen. Schliesslich wäre zu bemerken, dass die meisten Breitenentwicklungen in ihren Entscheidungen sich durchaus auf anderswo erarbeitete Ergebnisse aus Schulversuchen abstützen. Wer aber dies längere Zeit praktiziert, ohne selbst einen Beitrag zur Erkenntnisgewinnung in Form wissenschaftlicher Aussagen zu leisten, macht sich des Parasitentums schuldig.

Eine Bewertung im Sinne eines Abwägens zwischen Schulversuchen und Breitenentwicklung fällt nicht leicht und erscheint beim gegenwärtigen Erfahrungsstand mit beiden Strategien gar als unvertretbar. Was festgestellt werden kann, ist:

- Schulversuche blieben in der Schweiz bisher ziemlich wirkungslos. Es gibt kaum einen Schulversuch, dessen Ergebnisse nachher eine Verallgemeinerung auf kantonaler Ebene gefunden haben.
- Von Beginn weg breit angelegte Reformen haben zweifellos eine grössere Innovationswirkung entfaltet, als dies Schulversuche tun konnten.
- Es gibt Beispiele von Breitenentwicklungen, welche nicht zum erhofften Resultat geführt haben und bei denen von grossen Fehlinvestitionen gesprochen werden muss. Wieweit man mit begrenzten Schulversuchen «ebenso klug geworden wäre», bleibt dabei offen.
- Schulversuche und Breitenentwicklungen weisen, auch wenn sie ihre ursprünglichen Zielsetzungen nicht erreichen, häufig

positive Nebenwirkungen auf, welche nicht unterschätzt werden dürfen (längerfristige Signalwirkung, Fortbildung der beteiligten Lehrkräfte, Verbreiterung der Diskussion zu einem Thema usw.).

5. «von der Basis aus» oder «von oben»?

Das in letzter Zeit oft laut gewordene Postulat nach Reformen «von der Basis aus» meint, dass Reformen vorwiegend oder nur dann in Angriff genommen werden sollen, wenn das Anliegen von der Lehrerschaft oder von den Eltern her kommt; auch die Planung und Durchführung der Reform habe vorwiegend durch die Lehrer bzw. Eltern zu geschehen. Bei Reformen «von oben» wird angenommen, die Anstösse kämen ausschliesslich oder vorwiegend von den Schulbehörden aus, Planung und Durchführung der Reform sei in erster Linie von behördlichen Stabsdiensten getragen.

Mit der *Idee der Reform «von der Basis aus»* werden folgende Vorteile verknüpft:

- eine hohe Identifikation der Lehrer mit den Reformanliegen;
- Aufgreifen echter und drängender Praxisprobleme;
- der Fortgang der Reform kann besser dem tatsächlichen Fassungsvermögen der Lehrer bzw. der Eltern angepasst werden;
- die Interessen des Kindes werden eher gewahrt;
- Erfahrungen mit solchen Reformvorstösse zeigen, wo die Schwierigkeiten liegen;
- was als «Basis zu gelten hat, ist oft kaum schlüssig auszumachen;
- die als Sprecher der «Basis» auftretenden Exponenten sind häufig nicht repräsentativ;
- bei Initiativen aus der Lehrerschaft ist oft nur schwierig auszumachen, wieweit pädagogische Anliegen und wieweit Standesfragen und persönliche ökonomische bzw. Prestigemotive im Vordergrund stehen;
- bei komplexen Problemen kann es schnell zu Fehleinschätzungen mangels Sachkompetenz kommen (Über- oder Unterschätzung der Probleme);
- Initiativen aus der Lehrerschaft übersehen oder vernachlässigen oft gewisse Problemperspektiven (zum Beispiel sozialpolitische Probleme, neue Erkenntnisse der Wissenschaften usw.).

Zur Legitimation von Reformprojekten «von oben» finden sich natürlich auch Gründe:

- Reformen sind kraft des öffentlichen Mandats der Behörden politisch abgestützt;
- die Durchführungsmittel sind in der Hand der kantonalen Instanzen;
- nur übergeordnete Gremien könnten sich professionelle Beratungsdienste zur Sicherung des Einbezugs wissenschaftlicher Erkenntnisse und der systematischen Problembehandlung leisten.

Problematisch bei diesem Reformansatz ist die oft nicht von pädagogischen Prioritäten,

sondern vom Bestreben nach Konfliktvermeidung gesteuerte Auswahl der Reformgegenstände sowie die mangelnde Identifikation der Lehrer und Eltern mit den fremdbestimmten Reformthemen.

Feindbilder

Die Diskussion um «von unten» und «von oben» scheint mir von unterschwelligen Feindbildern her zu röhren. Da ist auf der Seite der Lehrer das Misstrauen gegen die autoritären, in politische Zwänge verstrickten und praxisfernen Behörden; und da ist auf Seiten der Behörden das Misstrauen einer Lehrerschaft gegenüber, welche als fachlich allenfalls halbkompetent, von standespolitischen Motiven gesteuert, uneinig, durchsetzt mit «schwarzen Schafen» und daher in aller Form zu kontrollieren und zu dirigieren sei.

Wenn auch diese Feindbildschilderung in einzelnen Aspekten stark überzeichnet sein mag, so spricht sie doch im Grunde aus allen Diskussionen zum hier dargestellten Problem. Ich meine, dass wir diesen Zustand langsam überwinden sollten. Reformanstösse können zweifellos und legitimierweise von beiden Seiten her kommen. Wichtig ist, dass bei der Planung und Durchführung der Reformen beide Seiten im Rahmen klarer Kompetenzregelungen als Partner mitwirken. Voraussetzungen dazu sind

- ständige Kontakte zwischen Behörden, Lehrerschaft und Eltern,
- ein relativ freier Status der wissenschaftlichen Stabsdienste,
- klar geregelte Diskussions- und Entscheidungsabläufe (zum Beispiel bei Vernehmlassungen),
- institutionelle Gewährleistung der Bearbeitung von Initiativen aus der Lehrerschaft und von den Eltern her,
- Lehrervereinsvorstände, welche als echte Repräsentanten ihrer Vereinsmitglieder gelten können,
- das Vorhandensein wissenschaftlicher Stabsdienste auch auf Seiten der Lehrerschaft (wenigstens bei den grossen Lehrerorganisationen) und schliesslich
- der Abbau informeller und formeller Hierarchien in der Lehrerschaft selbst (zum Beispiel Stufenhierarchien).

6. Expertokratie oder Militararbeit durch Lehrer?

Ein spezieller Aspekt der oben geschilderten Diskussion liegt in der Frage, wieweit Probleme des Schulwesens durch Experten (Erziehungswissenschaftler, professionelle Administratoren und Schulplaner) oder aber durch Lehrerarbeitsgruppen bzw. freigestellte Lehrer bearbeitet werden sollen.

Für den sogenannten «Expertenansatz» wird angeführt:

- er gewährleistet das Einbringen des neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisstandes;
- Experten sind unbefangener als die für «Betriebsblindheit» eher anfälligen Praktiker;
- Experten können mit ihrer fachlichen Autorität den pädagogischen Anliegen ein gewisses Gewicht geben;
- in der Regel vermögen sie speditiver zu arbeiten.

Gegen diesen Expertenansatz wird ins Feld geführt, die Beschäftigung von professionellem Personal komme finanziell teuer zu stehen, es fehle der Praxisbezug (einsitzige Problemsicht, zu hohes Ansetzen der Innovationsraten), und die Bereitschaft Neuerungen aus Expertenköpfen anzunehmen, sei in der Lehrerschaft eher gering.

Dem «Lehreransatz» wird attestiert:

- hohe Identifikation mit der Reformarbeit und ihren Resultaten bei den Praktikern;
- eine gewissermassen automatische Gewährleistung des Praxisbezugs sowie
- eine Respektierung des öffentlichen Mandats der Lehrer als gewählte und verantwortliche Pädagogen.

Dem wird entgegengehalten:

- der «Praxisbezug» ist eine undefinierte fiktive Grösse; jeder Lehrer hat die Tendenz, seine persönliche Praxis als «die Praxis» absolut zu setzen;
- die Fähigkeit zur Reflexion praktischer Probleme bzw. zu ihrer Verbalisierung ist bei vielen Praktikern beschränkt;
- Lehrer in Reformprojekten sind oft von Hemmungen und Kleinmut, aus Angst ihren Kollegen gegenüber, geprägt;
- vielfach fehlen die Sachkompetenz und die zeitlichen Möglichkeiten (bzw. Bereitschaften);

DIE INNERE FORM DER SCHULE MASSGEBEND

Eine Schule, die nicht den ganzen Menschen erfasst, entlässt keinen heilen Menschen ins Leben, zumal ihr zu wenige im guten Sinne miterziehende Kräfte zur Seite stehen.

Wo konventioneller Unterricht mit seiner Künstlichkeit und Künstelei, vor denen schon Pestalozzi gewarnt hat, in unseren Schulen herrscht, ändern organisatorische Massnahmen, Umstrukturierungen, Einsatz technischer Mittel, Kritik und Vorschläge der Öffentlichkeit, ändern auch Gremien als beratende Instanzen nichts an der inneren Form der Schule; auf sie aber kommt es an!

Aus Suchland/Jost: Wegbereiter einer neuen Schule. – Die Pädagogik der Gaudigschule. Novalis 1978

Was ist ein gutes Reformprojekt?

– eine Lehrerarbeitsgruppe verfällt nach kurzer Zeit ebenfalls der «Eigendynamik des Sitzungszimmers», die Teilnehmer können zu «Theoretikern» werden.

Auch hier handelt es sich meines Erachtens um eine eher künstliche Polarisierung. Die Frage «wer soll bzw. darf in Reformprojekten mitwirken?» wäre vielmehr nach sachlichen Kriterien in jedem einzelnen Fall neu zu stellen und zu beantworten. Als solche Kriterien wären zu nennen:

- Fachkompetenz (der Lehrer kann zu einzelnen Fragen durchaus als Experte auftreten!)
- Legitimation («wer ist amtlich bzw. öffentlich durch ein demokratisch zustande gekommenes Mandat legitimiert zur Mitwirkung und Entscheidung?»)
- Effizienz (zeitliche Verfügbarkeit, Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zur Bewältigung sozialer Konflikte, Fähigkeiten im Bereich der Arbeitstechnik, Akzeptierbarkeit bzw. Prestige bei den Kollegen).

7. Wissenschaftlich oder pragmatisch?

Häufig ist bei Reformunternehmungen in einzelnen Kantonen zu hören: «Wissen Sie, wir machen das eben nicht so wissenschaftlich, sondern ganz pragmatisch!» Dabei hat man keinesfalls ein schlechtes Gewissen, im Gegenteil, man ist noch ein bisschen stolz darauf, es ohne die ominösen «Theoretiker» zu schaffen, billiger, störungsfreier und erst noch praxisgerechter. Oder man hört andernorts: «Man kann doch heute so etwas nicht mehr ohne Wissenschaften machen. Das gehört heute dazu, wo doch unsere ganze komplexe Gesellschaft ihre Probleme nur noch wissenschaftlich lösen kann!»

Wir sollten diese unaufgeklärte Polarisierung langsam überwinden und aufgeben. Wir sollten uns bei dieser Frage an unsere pädagogische Verantwortung erinnern: *Unsere Kinder haben ein Anrecht darauf, vor Modegags und unausgegorenen Ideen*

von Pseudowissenschaftlern bewahrt zu werden. Sie haben aber ebenso ein Anrecht darauf, ihre Probleme unter Ausschöpfung der jeweils dazu vorhandenen Erkenntnisbestände und nach elementaren Anforderungen an ein wahrhaftiges und logisch-rationales Denken gelöst zu bekommen!

Es braucht nicht jeder Kanton einen wissenschaftlichen Forschungsdienst. Aber jeder Kanton braucht verantwortungsvolle Leute, welche imstande sind zu prüfen, ob für ein gestelltes Problem Wissenschaftler beizuziehen sind, die beim Bezug bzw. bei der Wahl von Wissenschaftern ein kritisches Urteil abgeben können.

(unter anderem der Bildungspolitiker), sich langfristig zu binden und behalten zu lassen. Da ist wahrscheinlich auch eine psychologische Abwehr gegen solche «Idealnormen», welche eben kurzfristig oder überhaupt nicht zu erfüllen sind und daher Schuldgefühle auslösen. Leitideen mit einem gewissen Allgemeinheitsgrad sind zudem interpretationsbedürftig, bergen folglich ein Potential an Missbräuchen und Konflikten in sich. Und schliesslich ist es (zum Beispiel für die Lehrer) unbequem, mit solchen Leitideen gewissermassen ein Langzeit-Reformprogramm in Aussicht gestellt zu bekommen, was für viele so viel heisst wie einem Dauerstress zuzustimmen. Wenn wir uns in der Zentralschweiz für die Entwicklung und den Gebrauch von Leitideen in der Reformarbeit entschieden haben, so sind daran bestimmte Erwartungen geknüpft: *Leitideen sollen zunächst einmal die hinter den verschiedenen Reformprojekten stehenden pädagogischen Ziele und Werte aufdecken, sichtbar und einer öffentlichen Kritik zugänglich machen.* Der im vielfältigen Reformgeschehen verwirrte Lehrer oder Bürger findet in den Leitideen die grossen Koordinaten, die «roten Fäden», die allgemeine Marschrichtung. Leitideen sind eine Voraussetzung dafür, unter den vielen möglichen und drängenden Problemen die Prioritäten zu erkennen bzw. zu setzen. Sie stellen häufig, so unsere Erfahrung, das notwendige pädagogische Gengengewicht zu den vielen organisatorischen, ökonomischen und anderen «realpolitischen» Argumenten dar. Und schliesslich vermögen Leitideen, wo die Abwägung erziehungswissenschaftlicher Befunde, von Erfahrungswerten und anderen praktischen Gesichtspunkten eine Pattsituation ergibt, den Ausschlag zu geben. Um all dies leisten zu können, müssen die Leitideen allerdings ein gewisses Konkretheitsniveau aufweisen und die wesentlichen Problemkreise eines Schulwesens (vgl. Abschnitt 2) abdecken.

9. Was ist «ein gutes Reformprojekt»?

Ich bin in Herisau vor meinem Referat gebeten worden, mich in meinem Referat nicht mit dialektischen und analytischen Aussagen zu begnügen. Ich solle Farbe bekennen, konkrete Qualitätskriterien für die Beurteilung von Reformprojekten vorschlagen. Gut, ich will das tun, und ich entziehe mich – so direkt herausgefordert – auch meinem wissenschaftlichen Spontanreflex, diesen Vorschlag mit vielen Wenn und Aber einzuleiten. Ich versuche auch, die Zahl der Kriterien klein zu halten; damit man vielleicht tatsächlich darüber diskutiert und mit ihnen arbeitet ... Ein «gutes» Schulreform-Projekt sollte meines Erachtens wenigstens den folgenden sechs Anforderungen genügen:

- (1) *Qualifizierung der Lehrer:* Es verbessert die fachliche und menschliche Kraft der Lehrer, schafft mit fortbildungsgünstigen Arbeitsformen, weist Verbindungen zu den Einrichtungen der Grund- und Fortbildung auf.



«Reform-Kleid» aus zweierlei Sicht

(2) **Finalität:** Es ist auf definierte Ziele hin angelegt, welche die Förderung des Kindes und die Erweiterung der Persönlichkeit von Schülern, Lehrern und Eltern betreffen.

(3) **Sichtbarkeit pädagogischer und bildungspolitischer Werte:** Das Projekt stellt sich unter Leitideen, welche die grundlegenden pädagogischen und bildungspolitischen Werte der Schule und der sie tragenden Gesellschaft sichtbar machen.

(4) **Ziel-Mittel-Kongruenz:** Die zur Anwendung gelangenden Reformverfahren, Arbeitstechniken und finanziellen Mittel werden den Reformzielen gerecht, sind wenigstens mit Blick auf die Ziele gewählt worden.

(5) **Minimale Komplexität:** Das Projekt befasst sich mindestens mit den Elementen Lehrplan, Lehrerbildung, Lehrmittel und Schülerbeurteilung sowie mit den Beziehungen zwischen ihnen.

(6) **Mitbeteiligung der Betroffenen:** Es wurde abgeklärt, wer direkt und indirekt von den Auswirkungen des Reformprojekts betroffen wird, und wieweit diese ihre Stimme im Projekt einbringen können. Die Mitbeteiligung umfasst mindestens die Lehrer und die Eltern, und es ist definiert, wer mit welchem Recht zu welcher Frage die Interessen des Schülers zu wahren sucht.

Schule wohin?

Über die am 1./2. Februar im Seminar Hitzkirch durchgeführte Tagung (Veranstalter: Staatsbürgerliche Gesellschaft des Kantons Luzern) wurde in der «SLZ» vom 21. Februar 1980 berichtet. Inzwischen ist ein grafisch ansprechend gestalteter Tagungsbericht erschienen, der die Thesen sämtlicher Referenten sowie weitere «Paedagogica» vereint. Dieser Bericht kann kostenlos – bitte frankiertes und adressiertes C5-Kuvert beilegen – bestellt werden bei der Staatsbürgerlichen Gesellschaft des Kantons Luzern, Obergütschstrasse 23, 6003 Luzern. Es lohnt sich!

Abschluss – kein Ende, sondern Anfang

Ziel des Kurses war eine kritische Durchleuchtung der Volksschule gewesen: Wozu können wir ja sagen, wo müssen wir Fragezeichen setzen, was ist anzustreben? Das Seminar war ausgeschrieben «für Persönlichkeiten aus dem Erziehungswesen» – dieser bewusst gewählte Untertitel mag einige abgeschreckt haben; jedenfalls war damit der Teilnehmerkreis offen auch für Nichtlehrer. Eltern z. B. müssten inskünftig vermehrt zum Mitmachen ermuntert werden. Proportional stark vertreten waren die Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen; das war aber gut so, konnten durch sie doch die Anliegen einer praktischen und ästhetischen Bildung gebührend vertreten werden.

Gewiss, es hatte mehrmals im Laufe des Kurses «pädagogische Worte zum Sonntag» gegeben, und es wäre richtig, angelegt von all den Mikro- und Makroreformideen und -vorschlägen, in der unerbittlich fordernden Praxis nun zu prüfen, was sich verwirklichen lässt und wo die pädagogischen und didaktischen und organisatorischen und politischen helvetischen Knoten liegen, die kein Pestalozzi so leicht zerschneidet, geschweige denn aufknüpft. Einigkeit herrschte unter den Veranstaltern und Teilnehmern, dass der Kurs reichlich Gelegenheit bot, persönliche Kontakte zu knüpfen, Informationen aus erster Hand zu erfahren, Barrieren abzubauen und Brücken zu schlagen. Dies war durchaus ein Beitrag zur (deutsch)schweizerischen Schulkoordination (denn das welsche Element, die Erfahrungen der Ecole romande, der Esprit latin fehlten gänzlich), und vielleicht schaffen solche intensive Verständigungsmöglichkeiten wirksam mit an einer Harmonisierung (ohne Zentralismus).

Jakob Altherr, dem der Kurs ein inneres Anliegen war, fasste seinen Eindruck (und ich kann mich ihm ohne Vorbehalt anschliessen) so zusammen:

Für mich wurde das Seminar zu einem grossen Erlebnis: Es ist geprägt durch den Eindruck der Begegnung mit Dutzenden von Menschen, denen die Schule und ihre Arbeit am Herzen liegt. Was die Herren Professoren Widmer und Aebli im Bereich der Pädagogik zu bedenken geben, teils ordnend, teils durchdringend, wurde in leb-

hafter Gruppenarbeit praktisch und vielseitig durchleuchtet und aufgearbeitet.

Was ist zu tun? Wie ist es zu tun? Wir konnten Mut schöpfen, weil es im wesentlichen darum geht, sich auf einige Grundwerte des Lehrens und Lernens ernsthaft zu besinnen und den Weg zu finden, sie im Schulalltag zu verwirklichen.

Ich habe einen Kollegen, der nicht am Seminar teilgenommen hat, gefragt, was er von unserer Arbeit gespürt habe. Nichts. – Nichts? Es liegt an uns Seminarteilnehmern, etwas auszustrahlen von unseren Einsichten und Erkenntnissen. Wir alle sollten mit Mut zur Arbeit an und mit den Kindern ja sagen.

Wenn es darum geht, in der Schule Reformen zu verwirklichen, dann sind es vor allem innere Reformen: Sie zeigen sich in erster Linie an unserem Verhältnis zum Kind, in unserem Umgang mit ihm, wie wir mit ihm und seinen Kameraden leben und arbeiten.

Lehrkräfte und Verantwortliche für das Schulwesen müssen miteinander im Gespräch bleiben; Lehrer und Verantwortliche im Schulwesen müssen kompetent mitreden, wenn «die Schule» unter Beschuss gerät, wenn über «die Schule» diskutiert wird. SLV und SVHS werden in absehbarer Zeit wiederum zu einem Seminar einladen, um dazu Gelegenheit zu geben.

(zitiert nach «Schule 80»)

Rudolf Widmer, SLV-Präsident, schloss mit dem Dank an alle offiziell die Tagung. Er griff das Wort eines Teilnehmers auf, dass es ein «historisches Ereignis» sei, dass SVHS und SLV ihre gemeinsamen Anliegen auch gemeinsam vertreten und die Zusammenarbeit sichtbar und erfolgreich dokumentieren. Wer nicht schon «Persönlichkeit aus dem Erziehungswesen» war vor dem Kurs, hätte durch den intensiven Prozess der Klärung und Besinnung zur Persönlichkeit werden müssen. Ohne Impioniergehabe wurde in regem Gedanken- und Erfahrungsaustausch und unter Ausnutzung der vielgestaltigen föderalistischen Voraussetzungen offen und diszipliniert ein gangbarer Weg für die Schule von heute und morgen gezeigt. Die Hauptverantwortung liegt nach wie vor bei all denen, die auf dem Wege sind!

L. Jost

«Die wichtigste Funktion des Bildungswesens kann nicht weiter darin bestehen, die Kinder und Jugendlichen den vorgegebenen Ordnungssystemen anzupassen, vielmehr muss man ihnen dabei behilflich sein, in einer sich ständig verändernden Welt und in einem noch nie dagewesenen Rhythmus zu leben; kurz gesagt, man muss sie befähigen, die Zukunft zu gestalten und mögliche Neuheiten zu erfinden.»

Roger Garaudy, Interview in «Plus» («Weltwoche» Nr. 17 vom 23. 4. 1980)

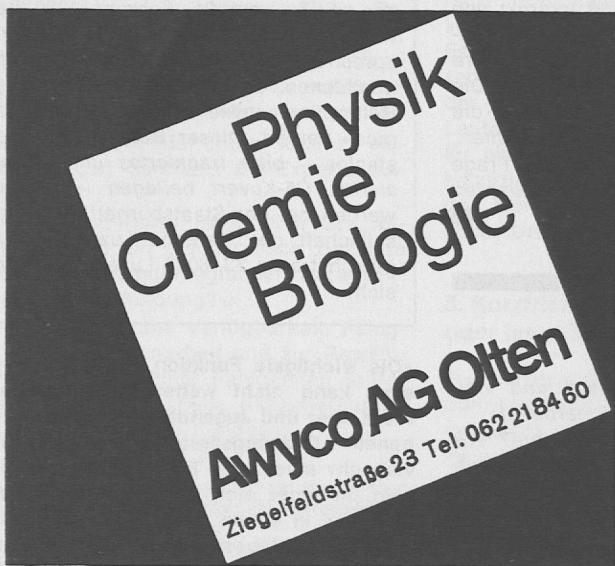
ERHALTEN SIE DIE «SLZ» REGELMÄSSIG?

Die «SLZ» ist als Wochenzeitschrift (mit Ausfällen während der Schulferienzeiten) gedacht. «Erscheint wöchentlich am Donnerstag», verheisst das Impressum. Im Gespräch mit Kollegen habe ich mehrmals erfahren, dass sie die «SLZ» nicht donnerstags, oft nicht einmal am Freitag oder Samstag, sondern gelegentlich erst am Montag oder sogar Dienstag der folgenden Woche zugestellt erhalten.

Redaktion und Druckerei geben sich Mühe, alle Termine einzuhalten. Da ist es ärgerlich, wenn die Zustellung durch die Post «vertagt» wird, weil die «SLZ» – im Unterschied etwa zu wöchentlich erscheinenden Illustrierten mit Riesenauflagen – als «nicht eilige Drucksache» behandelt wird und offenbar nach Dienstreglement behandelt werden darf, wenn die Post nicht bis Mittwochabend die Routenpakete erhalten hat.

Ich finde dieses Hinausschieben der Zustellung, wie es da und dort praktiziert wird, einen schlechten Dienst und möchte mich dafür einsetzen, dass die Abonnenten die «SLZ» in jedem Fall bis Freitag, spätestens aber am Samstag erhalten. Um zuverlässige Daten zu haben, bitte ich Abonnenten, die öfters die «SLZ» verspätet erhalten, um genaue Aufzeichnung während ein bis zwei Monaten und schriftliche Meldung («SLZ»-Nummer, Tag der Zustellung). Besten Dank!

J.



Medienpaket **Unser Wald**

36 Farbdias, 30 Folien, 30 Arbeitsblätter mit Kopierrecht, 42 Seiten ill. Text, alles in Klarsichttaschen inkl. Ordner **Fr. 260.–**
Nur Dias inkl. Kommentar **Fr. 90.–**. Für Einzelteile und Kurzserien
Liste verlangen.

DIA-GILDE, Wülflingerstrasse 18, 8400 Winterthur
Telefon 052 25 94 37



Alban Welti Werbung

Anschauungsunterricht

Für Ihre Schulsammlung liefern wir Originalpräparate aus Zoologie, Erdgeschichte, Anatomie (Skelette und anatomische Modelle) sowie Urgeschichte und Kulturgeschichte. Schreiben Sie uns Ihre Wünsche, verlangen Sie unseren Prospekt: **Naturalienkabinett, Untermattweg 22, 3027 Bern, Tel. 031 34 03 70 und 55 87 22.**

Biologische Skizzenblätter

Eines der wertvollsten naturgeschichtlichen Lehrmittel

Mappe M (Mensch) Fr. 14.50
Mappe Z (Zoologie) Fr. 13.50
Mappe B (Botanik) Fr. 9.50
Blätter von 151 Exemplaren an 17 Rappen.

Fritz Fischer, Verlag, Widmerstr. 73a, 8038 Zürich, Tel. 01 43 85 43.

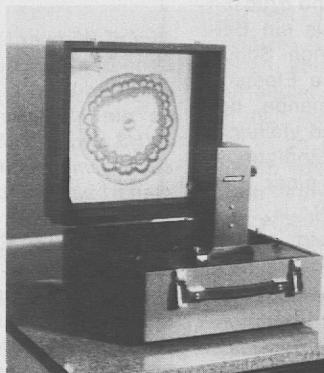
Gemeindeschule St. Moritz

Die Gemeindeschule St. Moritz sucht auf Beginn des Schuljahres 1980/81 (Beginn 18. August 1980)

1 Primarlehrer/in

für die Unterstufe. Die Lehrstelle ist auf zwei Jahre befristet.

Bewerberinnen und Bewerber werden gebeten, ihre Anmeldungen mit den üblichen Unterlagen bis spätestens 31. Mai 1980 an das Rektorat der Gemeindeschule St. Moritz einzureichen.

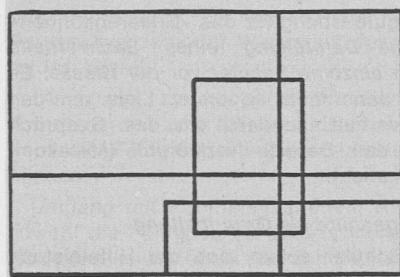


KRÜGER

Projektions-Mikroskope
Stereo-Projektions-
Mikroskope
Stereo-Hellraum-
Projektoren und
Stereo-Arbeitstran-
sparente für Chemie,
darstellende Geometrie
usw.

Ebenso liefern wir unsere bewährten Messgeräte zur Bestimmung von Temperatur, Feuchtigkeit, Druck, Niederschlag, Windrichtung, Windgeschwindigkeit usw.

Krüger & Co., Messgeräte
CH-9113 Degersheim, Tel. 071 54 21 21



Stoff und Weg

Unterrichtspraktische Beiträge 9/80

Zuschriften bitte an
Redaktion «SLZ», 5024 Küttingen

Anregungen für den Unterricht

Martin Bühlmann

Reform-Impulse

Die nachfolgenden Vorschläge bilden den Anfang einer fortzusetzenden Reihe kleiner Anregungen, den Formen unseres Schulalltags ohne viel Reformgeschrei neue Inhalte zu geben. Dabei mag es paradox erscheinen, dass die Vorschläge nicht von einem praxiserprobten Schulmann stammen, sondern von einem (zur Zeit der Abfassung) Lehramtskandidaten, der die «Tücken des Objekts», die unaufhebbaren Widersprüchlichkeiten unseres Schulsystems, noch kaum kennen konnte; gerade dies gibt seinen Anregungen jene optimistische, vom Gelingen überzeugte Stosskraft, die erforderlich ist, wenn überhaupt etwas Neues eingeführt und durchgehalten werden soll. – Ich habe genug Systemkenntnis und Schulerfahrung, um da und dort Zweifel anmelden und Schwierigkeiten bei der Verwirklichung voraussagen zu können; ich tue es nicht! Es geht darum, dass wir nicht jeden Ansatz schon im Keim ersticken und an Ort treten. Als Kochrezepte freilich dürfen auch diese Vorschläge nicht genommen werden («man nehme, man mische, man röhre...»), sie müssen von Fall zu Fall abgewandelt werden, will man nicht an der Macht der Umstände scheitern.

Mit Bedacht erscheinen die Vorschläge unter dem Titel «Stoff und Weg», und nicht ohne Grund beginnt die Reihe in der Sondernummer, in der so viel die Rede ist von der «Schule heute», die sich wandeln muss zu einer Schule von morgen. J.

SICH KENNENLERNEN

Für das Funktionieren einer Gruppe ist es wichtig, dass sich die Mitglieder untereinander kennen. Das Wissen um die Interessen und um die Ansichten der Mitschüler ist im Gruppenprozess ein verbindendes Element. Der Lehrer sollte der Klasse bewusst Gelegenheit geben, sich kennenzulernen, aber in diesen Prozess selbst auch eingeschlossen sein.

Einige Möglichkeiten

a) Den Namen des anderen kennenlernen

Es gibt verschiedene Spiele, bei denen es um den Namen der Spieler geht.

a) Die Gruppe sitzt in einem Kreis am Boden. Jeder Spieler stellt sich mit Vor- und Nachnamen vor. Dann muss ein Spieler in die Mitte des Kreises. Mit einer zusammengerollten Zeitung oder einem leichten Stock tippt er nach und nach den anderen Spielern auf die Schulter. Wenn er drei Namen richtig genannt hat, kommt der nächste Spieler in die Mitte. Wird bei jemandem ein falscher Name genannt, korrigiert der Angetippte dies. Jeder bleibt solange in der Mitte, bis er drei richtige Namen zugeordnet hat. Im Laufe des Spiels werden vier, fünf oder mehr Namen verlangt. Der Lehrer sollte aufpassen, dass die Schüler durch die grosse Konzentration nicht überfordert werden. Im Sinne der Lernpsychologie sollte das Spiel wieder-

holt werden, anfangs häufig, später mit längeren Abständen. Das Spiel erübrigt sich, sobald sich alle kennen.

b) Zwei Informationen über jede Person verbinden

Einer im Kreis fängt an: «Ich heisse X und esse gerne Y.» Die anderen fahren im gleichen Schema weiter, bis der erste wieder an die Reihe kommt. Er muss sich jetzt eine weitere Eigenschaft ausdenken, beispielsweise: «Ich heisse X und spiele gerne mit Y (Auto, Jasskarten usw.).» Das Spiel kann beliebig viele Runden haben.

c) Psychische Eigenschaften der anderen kennenlernen

Der Lehrer stellt die Aufgabe, jeder solle seine Wunschvorstellung (Beruf, Charakter) und sein Lieblingstier zeichnen. Dadurch werden – ohne dass die Schüler dies bemerken – Rückschlüsse auf die Psyche des Zeichners ermöglicht. In den Zeichnungen kommen Wünsche, Zuneigungen, persönliche Wesenszüge usw. zum Ausdruck. Die Schüler legen jetzt ihre Zeichnungen auf dem Boden aus, und man versucht die Zeichnungen den verschiedenen Personen zuzuordnen. Jeder, der «entdeckt» ist, soll sich kurz über die Hintergründe seiner Zeichnung (soweit sie ihm bewusst sind) äussern. Das Zuordnen dieser Zeichnungen kann Ausgangspunkt für eine Diskussion über Wunschsymbole, Ideale, Menschentypen und vieles andere sein.

d) Die Bilderwand

Nach dieser ersten Annäherung der Schüler an das Wesen ihrer Kameraden wenden wir uns dem zu, was die Schüler zu Hause machen. Es wird eine Bilderwand geplant, auf der jeder eine gewisse Fläche beanspruchen kann. Die Aufgabe ist, von zu Hause etwas mitzunehmen, das einen Bezug zur Person hat. Es kann ein Bild oder etwas anderes sein, das sich an eine Wand kleben lässt. Das Format der ganzen Wand richtet sich nach dem verfügbaren Platz im Schulzimmer, denn diese «Bilderwand» soll eine Zeit lang bestehen bleiben. Es gibt auch andere Möglichkeiten für diese Wand, z. B. eine Art von Setzkästen, in dem jeder Schüler sein Fach hat. Auch hier ist es wichtig, dass die Schüler miteinander über ihre Auswahl sprechen.

Das Ziel des Projektes «Bilderwand» ist der Einbezug der häuslichen Umgebung der Schüler im Unterricht. Man muss sich als Lehrer unbedingt darüber im klaren sein, dass der Schüler üblicherweise nicht so ist, wie man ihn vom Schulunterricht her sieht. Das Ich des Schülers im Unterricht entspricht einem sozialen Ich, das an eine bestimmte Gruppe (Klasse) und an bestimmte Erwartungen (des Lehrers, der Mitschüler) gebunden ist. Damit man auch das persönliche Ich des Schülers ansprechen kann, muss man ihm Möglichkeiten zur Selbstdarstellung geben. Das ganze Schulgeschehen wäre wenig sinnvoll, wenn man nur Verhaltensänderungen am «Schul-Ich» herbeiführen könnte. Dadurch würden nämlich das Erwachsenwerden und die Selbständigkeit der Schüler nicht gefördert, alle Veränderungen beträfen nur ein ganz spezielles Rollenverhalten.

GEMEINSAM ESSEN

Der Unterricht in der Schule leidet normalerweise darunter, dass der Lehrer die Schüler nur vom Verhalten im Unterricht her kennt und dass die Schüler den Lehrer nur so sehen, wie er sich im Schulzimmer gibt.

«Selbsteinbringung des Lehrers»:

«Die Schüler sollen erfahren können, dass ihr Lehrer auch nur ein Mensch ist, dass er Mängel und Vorzüge hat, dass er persönliche Interessen hat. (...) Auch sie (die Schüler) werden bereit sein, mehr als nur ihr „Schulgescicht“ zu zeigen. Dies um so mehr, wenn sie merken, dass sich der Lehrer auch ausserhalb der Schule für seine Schüler interessiert. (Beispiel: Besuch von öffentlichen Veranstaltungen, wo Schüler mitmachen u. a. m.)»

F. Spychiger (HPL-Jahresarbeit)

Ein gemeinsames Essen im Hause des Lehrers ist meiner Meinung nach eine äusserst günstige Gelegenheit für die Schüler, ihren Lehrer von einer neuen Seite kennenzulernen. Sie sehen seine private Umgebung und seine persönlichen Interessen.

«Die Gruppenatmosphäre sollte durch Freundlichkeit, gegenseitiges Wohlwollen und Verständnis gekennzeichnet sein. Stress und Eile können für Kinder beängstigend wirken. Dem gemeinsamen Frühstück als einer Möglichkeit einer „entspannten Kommunikation“ kommt eine besondere Bedeutung zu.»

H. Hielscher, «Erziehung konkret»

Das gemeinsame Essen gehört seit jeher in den Bereich des Miteinander-Lebens und hat einen gewissen Symbolcharakter.*

* Vgl. Gastfreundschaft z. B. bei den Wüstenvölkern; bei den Alemannen war sogar ein Verbrecher durch das Gastrecht geschützt. Er ass beim Essen mit, durfte im Haus des Gastgebers schlafen und bekam am anderen Tag einen Vorsprung, bevor er verfolgt werden durfte.

Das Einander-Vertrauen, das Gefühl der Zusammengehörigkeit spielt sicher auch eine Rolle beim gemeinsamen Mittagessen von Lehrer und Schülern.

«Je mehr wir den anderen kennen, um so schwerer fällt es uns, ihm feindselig zu begegnen.» (Singer)

Wie vorgehen?

Drei bis fünf (je nach Platz auch mehr) Schüler werden jeweils eingeladen (z. B. wöchentlich eine neue Gruppe). Sie beraten mit dem Lehrer zusammen, was gekocht werden soll, und bereiten dann die Mahlzeit gemeinsam zu. Für ein solches Mittagessen eignet sich vor allem ein Tag mit längerer Mittagspause.

Klassen-Morgenessen

Beim gemeinsamen Frühstück, z. B. am Samstagmorgen, geht es darum, die Möglichkeit zu bieten, miteinander in der Schule Zeit für ausserschulische Themen zu haben. Das Morgenessen ist kein Fach. Es passiert ausserhalb des Stundenplans in der Freizeit und ist für die Schüler freiwillig. Macht man ein solches Morgenessen zu einer festen Institution, ist es für jeden Schüler möglich, nach eigenem Gutdünken zu kommen. Dies soll die Bildung einer festen Gruppe, von der einige Schüler ausgeschlossen wären, verhindern.*

* Ich habe von einem Lehrer gehört, der das Morgenessen auch für die Eltern öffnete. Das ermöglicht viele Kontakte im Dreiergespann Lehrer/Schüler/Eltern, und es ist eher möglich, sich ungezwungen über Probleme zu unterhalten.

Der Lehrer sollte nicht vor Situationen, die eine «entspannte Kommunikation» ermöglichen, flüchten, sondern die Chance nutzen, die in ihnen liegt.

Adresse des Verfassers:

Martin Bühlmann, Primarlehrer, 5264 Gipf-Oberfrick. Der Beitrag ist während der Ausbildung an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) in Zofingen entstanden.

SCHÜLER HELFEN SCHÜLERN

Als Lehrer steht man oft vor dem Problem, dass gewisse Schüler viel schneller mit einer Arbeit fertig sind als andere. Es gilt dann, für diejenigen, die früher fertig sind, eine sinnvolle Beschäftigung zu finden. In gewissen Fächern und bei bestimmten Stoffen (vor allem bei Übungsstunden) besteht die Möglichkeit, dass Schüler ihren langsameren oder schwächeren Kollegen helfen.

Beispiel: In einer Mathematik-Übungsstunde kommen einige Schüler weniger schnell vorwärts, weil sie noch Probleme mit dem Stoff haben. Der Lehrer kann nun durchaus die Schüler, die früh fertig sind (das sind normalerweise auch diejenigen, die den Stoff verstanden haben), dazu einsetzen, mit gezielten Erklärungen weiterzuhelfen.

Diese Einzelhilfe entspricht dem Prinzip des individualisierenden Unterrichts.

Voraussetzungen

1. Das Verhältnis unter den Schülern muss sich für die gegenseitige Hilfestellung eignen. Die «Hilfsbedürftigkeit» soll nicht zu einer Klassifizierung der Schüler führen (weder vom Lehrer noch von den Mitschülern her).

Eine Klasse, in der sich die Schüler oft gegenseitig helfen, wird bald feststellen, dass nicht überall die gleichen Schüler Mühe haben. «Einander helfen» sollte zu einem Motto für die Schüler werden, das eventuellen Spott ausschliesst. Es wird bald selbstverständlich sein, dass die Schüler bei Fragen und Problemen nicht mehr ausschliesslich auf den Lehrer angewiesen sind, sondern dass sie sich untereinander fragen und helfen. Damit wird ein wichtiges Ziel für den Weg der Schüler zur Selbstständigkeit angestrebt:

- Der Lehrer wird überflüssig.
- Die Initiative der Schüler wird geweckt; sie suchen Lösungen nicht mehr ausschliesslich beim Lehrer.
- An die Stelle der angefragten Mitschüler werden später auch andere Personen und Medien wie Bücher und Zeitungen treten.
- Die Schüler haben gelernt, sich Informationen selber zu beschaffen.

2. Das Helfen will gelernt sein! Es wird am Anfang nicht genügen, dass der Lehrer sagt: «Hans, geh und hilf Peter. Er kommt nicht recht voran.» Die Schüler sind schliesslich nicht ausgebildete Lehrkräfte. Das Erklären muss geübt werden, und man kann nicht von allen Schülern, die selbst etwas begriffen haben, erwarten, dass sie es ihren Kameraden erklären können. Der Lehrer wird deshalb zuerst dabeisein müssen und helfend einschreiten, wenn etwas nicht klappt. Dabei ist interessant, dass nicht nur der Schüler mit dem Problem etwas lernt, sondern auch der, der ihm dabei helfen will. Nach und nach werden sich dann bei den Schülern bestimmte «Fachleute» entwickeln, und die anderen wissen jeweils, wann und wo sie sich an wen wenden müssen.

Eine Vor-Übung

Eine gute Übung für das «Erklärenkönnen» ist die Darstellung eines Sachverhalts durch einzelne Schüler vor der Klasse. Es geht dann nicht in erster Linie um den Sachverhalt, sondern um das Gespräch über den Bereich «erklären» (Metakommunikation).

Kollegenhilfe als Grundhaltung

Die Schüler sollen sich die Hilfeleistung an andere als Grundhaltung angewöhnen. «Kollegenhilfe» kann in verschiedenen Bereichen geübt werden:

- Die Schüler können sich *partnerweise auf ein Diktat vorbereiten*.
- Sie können sich *ihre Aufsatzentwürfe vorlegen und Anregungen des Partners entgegennehmen*.
- Die Schüler können sich *partner- oder gruppenweise vor einer Probe abfragen*. Beispiel: Der Lehrer gibt die Aufgabe, Prüfungsfragen zu konstruieren, die man einander gegenseitig vorlegt.
- Beim Turnen ist die Hilfestellung nicht nur erwünscht, sondern nötig und wichtig. Weil oft alle am Anfang die Hilfe nötig haben, entsteht kein Riss zwischen «guten» und «schlechten» Schülern.
- *Die Hilfeleistungen können sich auch auf die Freizeit und auf die Hausaufgaben ausdehnen*. Dadurch verstärkt sich der Kontakt der Schüler untereinander.

SOZIALERZIEHUNG IN DER SCHULE

Die Sozialerziehung wurde bisher in der Schule stiefmütterlich behandelt. Man nahm etwa irgendein soziales Fehlverhalten, z. B. einen Streit zwischen zwei Schülern, zum Anlass, um mit der Klasse über richtiges und falsches Verhalten zu sprechen.

Soziale Kompetenz kann nur durch Handeln und durch eigene Erfahrung erworben werden. Übungsmöglichkeiten sind Spiele, die den Schüler in soziale Entscheidungssituationen bringen. Ein Streit z. B. ist ein so komplexes Geschehen, dass man nicht in einem einzigen Schritt eine Verhaltensänderung herbeiführen kann. Man muss zuerst Einzelschritte wie kooperatives Handeln oder Umgang mit Konfliktsituationen üben.

Ziele der Sozialerziehung (nach Hielscher)

- *Selbstständig Entscheidungen treffen können*. Der Schüler soll befähigt werden, nicht nur in Gegenwart und mit Unterstützung des Lehrers, sondern auch selbstständig Entscheidungen zu treffen.
- *Abbau sozialer Ängste*. Soziale Ängste bewirken den Mechanismus, schwierigen Situationen aus dem Weg zu gehen. Eine solche Angst kann z. B. verhindern, dass man sich einer an sich interessanten Gruppe anschliesst, weil man sich zu einer Kontaktnahme überwinden müsste.
- *Aufbau der Bindungsfähigkeit*. Die Quintessenz einer Bindung ist das Vertrauen zum Partner. Dieses Vertrauen kann in Spielen gelernt werden.

– **Befähigung zum Perspektivenwechsel.** Wie denkt wohl der andere aus seiner Perspektive darüber? Warum tut der andere das, usw.?

– **Anregung zu kooperativem Handeln.** Gruppenarbeit und Mannschaftsspiele fördern die Fähigkeit, im Team arbeiten zu können.

– **Umgang mit Konfliktsituationen.** Hier ist sowohl die Fähigkeit zu Unterordnung und Kompromiss als auch das Durchsetzungsvermögen zu üben. Es ist wichtig, dass jeder Schüler eine Eigenidentität mit einem stabilen Persönlichkeitskern erwirbt.

– **Frustrationstoleranz.** Die Fähigkeit, auch nach einem Misserfolg handlungsfähig zu bleiben.

– **Verminderung des Affektstaus.** Die nötige Gelassenheit in einer sozialen Situation kann erreicht werden, wenn man lernt, Aggressionen und Wut durch Ersatzhandlungen abzureagieren. Hielscher meint dazu: «Wenn man Dampf ablässt, sollte man darauf achten, dass niemand dabei zu Schaden kommt. Sagen Sie also nicht: „Du Schwein“, sondern einfach: „Schweinerei“».

– **Ermutigung zu «alternativen» Verhaltensweisen.** Das kann z. B. die Bereitschaft sein, sich mit jemandem zu beschäftigen, der zu einer gesellschaftlichen Randgruppe gehört. Erst durch diesen eigenen Schritt werden Toleranz und Verständnis für Andersartige möglich.

Alle diese Erziehungsziele lassen sich in Spielformen üben. Zwei Beispiele:

«Schwache Maus»

Ein Kind, die «Katze», geht hinaus, die andern, die alle «Mäuse» sind, bestimmen unter sich die «schwache Maus». Die «Katze» kommt herein und versucht, die «Mäuse» durch Berühren zu fangen. Gefangene «Mäuse» stehen beiseite. Erwischt die «Katze» die «schwache Maus», solange noch andere «Mäuse» auf dem Spielfeld sind, hat sie gewonnen, im andern Fall die «Mäuse». Hielscher beschreibt: «Beim erstenmal stieben alle Kinder – Erwachsene übrigens auch, wenn sie es spielen – auseinander, wenn die Katze kommt, sie denken nur an sich und geben die schwache Maus der Katze schutzlos preis. Dann aber probieren sie Schutzmethoden aus. Sie stellen sich beispielsweise wie eine Mauer um die schwache Maus, wobei die Katze dann jeweils die schwache Maus sehr schnell erwischt. Die Kinder kommen mit der Zeit auf ganz raffinierte Methoden, um die schwache Maus zu schützen. Sie bestimmen beispielsweise vier Mäuse, die sich als die schwache Maus ausgeben, während sich die richtige schwache Maus ganz unauffällig verhält.» In diesem Spiel lernen die Kinder enorm viel an Rücksichtnahme, Teamgeist und anderem. (Zitat aus einer Zeitschrift.)

«Dorfklatsch»

Ein Kind wird hinausgeschickt, die andern überlegen sich lauter positive Eigenschaften dieses Kindes. (Das ist bei den einen

einfacher als bei den andern, aber es gibt über jedes Kind Positives zu sagen.) Das Kind kommt wieder herein und setzt sich in die Mitte des Kreises. Eines sagt: «Ich war unten im Dorf und habe gehört, du kannst so gut zeichnen.» Ein anderes: «Ich war unten im Dorf und habe gehört, du hast so schöne blonde Haare.»

Das ist vor allem ein Erlebnis für die Kinder, weil wir ja dazu neigen, Negatives zwar zu erwähnen, Positives aber als selbstverständlich hinzunehmen. (Zitat aus einer Zeitschrift.)

Sozialerziehung müsste in der Schule einen wichtigen Stellenwert einnehmen. *Was uns fehlt, ist ein «Lehrplan der Sozialerziehung», den jeder für sich aufstellen sollte.* Dieser Beitrag möchte eine Hilfe für die Planung von sozialen Lernmöglichkeiten geben.

GESTALTUNG VON ELTERNABENDEN

Elternabende haben verschiedene Funktionen:

- Information
- Kontaktmöglichkeit
- Erörterung von Einzelproblemen

Für Probleme mit einzelnen Schülern sollte man die *Lehrersprechstunde* (z. B. Samstag, von 11 bis 12 Uhr, anbieten).

Einige Anregungen*

*aus einem Projekt «Schule und Elternhaus» an der HPL.

Viele Ideen verdanken wir Herrn Max Schläfer, Primarlehrer in Zofingen.

1. Man sollte darauf achten, dass bei einem Elternabend alle Elternpaare mit wenigstens einem Mitglied vertreten sind. Meistens sind nämlich gerade die Eltern von Problemschülern abwesend. Man kann dieses Ziel damit erreichen, dass man *zuerst anfragen lässt, welche Abende sich am besten eignen würden*, und dann den Elternabend an den beiden meistgenannten Abenden zweimal durchführen. Die Eltern sollen eines der beiden angebotenen Daten für ihre Teilnahme angeben.

2. Die Eltern erhalten im voraus ein *Programm* des Abends, damit sie sich Fragen notieren, die sie zu einzelnen Themen stellen möchten (einen Teil des Programms mit dem Titel «Fragen an den Lehrer» freilassen; das fördert die Bereitschaft der Eltern, Probleme überhaupt anzusprechen).

3. Es soll neben dem «obligatorischen» Teil des Elternabends auch die Möglichkeit für weitere Diskussionen geschaffen werden. Man kann z. B. als zweiten Teil des Abends ein «Kafichräzli» ansetzen. Der Informationsteil muss aber vorher abgeschlossen werden.

4. Die Informationen sollten nicht zu theoretisch vermittelt werden. Die Eltern haben das Recht, «elterngemäß» angesprochen zu werden.

Statt über Gruppenarbeit zu sprechen, kann man den Eltern *Gruppenarbeiten* mit den wissenschaftlichen Grundlagen der Gruppenarbeit geben. Die einzelnen Elterngruppen tragen einander ihre Ergebnisse vor

und haben damit sowohl die Grundlagen als auch die Situation des Schülers bei einer Gruppenarbeit erfahren. Sie wissen später zu Hause, was ihr Kind meint, wenn es von Gruppenarbeit spricht.

Statt die Grundsätze über die neue Mathematik theoretisch zu erklären, kann man die *Eltern selber Aufgaben aus den Lehrmitteln lösen lassen*. Die Erklärungen folgen später, wenn die Eltern einen Eindruck von den Aufgaben gewonnen haben.

5. Für spätere Abende, an denen einzelne Fächer genauer erklärt werden sollen, kann man mit den interessierten Eltern *verschiedene Arbeitsgruppen bilden*, die sich an der Planung weiterer Informationsabende beteiligen. Dieses Vorgehen ist mit einem grösseren Einsatz des Lehrers verbunden, trägt aber seine Früchte in einem guten Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer.

6. Man sollte auch einmal einen *Elternabend ohne zwingendes Programm* planen, der vorwiegend dazu dient, dass sich die Eltern gegenseitig kennenlernen. Die Schüler sollen dabei nicht fehlen. Beispiel: An einem Samstagnachmittag *Würstchenbraten in einer Waldhütte*.

Durch den Kontakt Schüler/Lehrer/Eltern wird auch der Unterricht rückwirkend positiv beeinflusst. Die Isolation des Schulgeschehens vom Alltag der Schüler wird durchbrochen.

Entdecken Sie selbst weitere Verbindungs möglichkeiten zwischen Schule und Elternhaus!

Lothar Kaiser schlägt z. B. ein Aufgabenbüchlein vor, in dem eine Spalte für eine Korrespondenz zwischen Eltern und Lehrer reserviert ist.

FÄHIGKEITEN VON ELTERN IM UNTERRICHT BENUTZEN

Man kann die Kluft zwischen Schulgeschehen und Elternhaus überbrücken, indem man Eltern für den Unterricht engagiert. Ich führe einige Möglichkeiten an:

a) Hausaufgabenhilfe

Einige interessierte Mütter können sich zusammenschliessen und den Schülern zu Hause oder im Schulzimmer für die Hausaufgaben als Hilfe zur Verfügung stehen. Sie sollten ständigen Kontakt mit dem Lehrer pflegen, um ihm Rückmeldung über seinen Unterricht zu geben. Sie sollen kurz in ihre Aufgabe eingeführt werden, damit sie nicht einfach dem Schüler die Arbeit abnehmen, statt ihm wirklich zu helfen.

b) Vorträge, Berichte

Geografie kann ein Vater anhand seiner Diasammlung über ein Land erzählen, das er bereist hat. In der Berufskunde können Väter über ihre Arbeit berichten. In anderen Fächern trifft oft ein Hobby oder ein Beruf mit einem Unterrichtsinhalt zusammen. In allen Fällen geht es darum, dass an die Stelle des Lehrers ein Mensch tritt, der über eine bestimmte Sache kompetenter Auskunft geben kann als der Lehrer selbst. Es ist auch oft so, dass die Schü-

ler die Abwechslung begrüssen und viel eher bei der Sache sind, als sie es beim Lehrer wären.

c) Handwerkliche Fähigkeiten

In unserem Werkunterricht tauchte die Frage auf: «Warum soll nicht eine Mutter, die gut töpfern kann, in der Schule eingesetzt werden?» Die Anwendung einer solchen Gelegenheit scheint mir für den Unterricht sehr vorteilhaft zu sein. Man sollte deshalb nach Möglichkeit schon bei einem Hausbesuch auf diese Frage zu sprechen kommen.

d) Schulreisebegleitung

Diese Möglichkeit wird von vielen Lehrern ausgenutzt. Sie lässt sich auch auf andere Bereiche ausdehnen: Organisation und Führung einer Betriebsbesichtigung, naturkundlicher Ausgang mit einem Ornithologen usw.

HAUSAUFGABEN

Es ist nicht schwer, sinnvolle Hausaufgaben zu finden, die auf ein Gespräch des Schülers, auf die Interaktion in der Familie, abzielen. Solche Hausaufgaben sind an Menschen gebunden und liefern originale Begegnungen. Damit sind sie für den Schüler auch attraktiver als seitenlange Rechenaufgaben.

Die grösste Gefahr bei dieser Art von Hausaufgaben liegt wohl darin, dass in den einzelnen Familien unterschiedliche Bedingungen herrschen. Wenn der Lehrer die Familienverhältnisse einigermassen kennt, kann er die Aufgaben entsprechend stellen. Durch die Aufgaben soll das Gespräch zwischen Schülern und Eltern nötig und möglich werden. Natürlich geht es nicht darum, Intimitäten aus dem Familienleben zu erfahren.

Beispiele elternbezogener Hausaufgaben

Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie soll zum Nachdenken anregen.

1. Arbeitsbericht einholen

Schüler bzw. deren Väter haben die Aufgabe, eine Woche lang jeden Tag ein Arbeitsprotokoll abzufassen. Dadurch lernen die Schüler die Arbeit ihrer Väter kennen. Sie können mit den Vätern über die Protokolle sprechen und kommen dadurch auch auf andere Themen. Die Berichte dienen in der Schule als Grundlage für die Erarbeitung von Kriterien zur Beurteilung von Arbeitsbedingungen.

2. Geschichtliche Fragen

Die Schüler bekommen im Rahmen des Geschichtsunterrichts die Aufgabe, mit Eltern, Grosseltern oder Verwandten über deren Jugendzeit zu sprechen. Sie sollen nach der Frage «Wie war es damals?» eine Faktensammlung über die neueste Geschichte anlegen. In der ganzen Klasse sollten auf diese Weise genug Informationen zusammenkommen, um über das Leben vor 30 oder 50 Jahren zu sprechen.

3. Gemeinsame Arbeit an einem Thema

Diese Aufgabe ist ziemlich anspruchsvoll und sollte genau auf die Bedingungen in den Familien abgestimmt werden. Es geht darum, dass die Schüler gemeinsam mit den Eltern über einen längeren Zeitraum an einem Thema arbeiten, in dem diese Bescheid wissen (Beispiel: Hobby des Vaters). Das Resultat dieser längerfristigen Aufgabe kann ein Vortrag sein, den Eltern oder Schüler vor der Klasse halten. Die anderen Eltern können dazu als Zuhörer eingeladen werden.

Der soziale Aspekt (miteinander sprechen) steht bei dieser Aufgabe im Vordergrund.

4. Erlebnisaufsat

Hier ist an einen Hausaufsatz über ein Erlebnis mit den Eltern gedacht. Das Erlebnis wird durch den Aufsatz gefordert, die Eltern sollen gemeinsam mit den Kindern etwas unternehmen.

5. Material besorgen

Die Schüler fragen ihre Väter, ob an deren Arbeitsplatz irgendwelche Materialien anfallen, die in der Schule (Zeichnen, Basteln) gebraucht werden können. Auf diese Weise kann billiges (Abfall-)Material für die Schule erstanden werden.

6. Die Schüler können etwas über die finanziellen Verhältnisse erfahren, wenn sie eine *Aufteilung der Lebenskosten* auf die verschiedenen Gebiete (Nahrung, Kleidung, Wohnung usw.) vornehmen müssen. Damit keine Verletzung der Intimsphäre erfolgt, ist es ratsam, die Verhältnisse einzigt in Prozentzahlen auszudrücken.

7. Soziale Beobachtungen im Elternhaus

Der Lehrer kann einfache Beobachtungsaufträge für das Verhalten in der Familie geben. Die Schüler können beispielsweise darauf achten, wie die verschiedenen Familienmitglieder zueinander sprechen. Im Unterricht werden solche Beispiele (möglichst anonym!) besprochen. Die Schüler erfahren auf diese Weise etwas über Kommunikation und werden auf eigenes Fehlverhalten aufmerksam.

8. Material aus dem Elternhaus

Beispiel: Die Schüler haben ein Hörspiel als Projekt ausgewählt. Sie arbeiten jeweils gruppenweise zu Hause am Text und an der Rollenverteilung.

Die Aufnahme wird ebenfalls zu Hause gemacht, bei einem Vater oder Bruder, der dabei sein Tonbandgerät zur Verfügung stellt und der auch als Helfer (Aufnahmetechniker) amtan kann.

EINBEZUG VON FREMDPERSONEN

Der Einbezug von Fremdpersonen in das Unterrichtsgeschehen hat verschiedene Auswirkungen: Er kann zu einem grösseren Engagement von Eltern für das Schulgeschehen ihrer Kinder führen (siehe Vorschlag Nr. 7). Er bringt Abwechslung in das Schulzimmer und hilft mit, die Fixierung der Schüler an den Lehrstil des Lehrers abzubauen. Er ermöglicht dem Schüler originale Begegnungen. Er bringt «Fachpersonen» in den Unterricht ein, die

auch ausgefallene Schülerfragen befriedigend beantworten können.

Fragen wir uns zuerst, welche Personen ausser dem Lehrer dem Schüler in der Schule begegnen. Eine wichtige Figur ist der *Schulhausabwart*, der oft in seinem Verhalten vom Stil des Lehrers abweicht. Die Schüler müssen sich dadurch daran gewöhnen, verschiedenartige Erziehungs Konzepte anzutreffen. Dann kommen Lehrer, die bestimmte Fächer (Handarbeit, Werken) erteilen, oder Lehrer, die durch Fächeraustausch in eine Klasse kommen. Dann und wann hält ein *Schularzt* einen Vortrag, oder der Verkehrsunterricht bringt einen Kantonspolizisten ins Schulzimmer. Auch der *Inspektor* schaut dann und wann herein, aber damit sind die Möglichkeiten auch schon erschöpft. Ich habe schon bei der Zusammenarbeit mit den Eltern Möglichkeiten erwähnt, wie Väter oder Mütter den Unterricht mitgestalten können. Ich setze diese Liste, teilweise mit ähnlichen Aufgaben, hier mit Fremdpersonen fort:

a) Der Dorfälteste

Der Methusalem des Dorfes oder alte Leute aus dem Altersheim können den Schülern sehr anschaulich Freuden und Leiden des Lebens vor 50 Jahren schildern. Neben dem geschichtlichen Wissen ist auch die Kontaktnahme mit den alten Leuten ein wichtiger Unterrichtsinhalt.

b) Berufsleute aus dem Dorf

Im Rahmen eines Projektes über das eigene Dorf kann man verschiedene Berufssparten, die im Dorf eine Rolle spielen, einladen. Der Pöstler kann über die Post erzählen, der Bähnler über die Eisenbahn, der Werkhofarbeiter erläutert die Aufgaben der Gemeinde bei der Instandhaltung der Einrichtungen, der Gemeindeangestellte spricht über die Aufgaben der Verwaltung. Man könnte diese Liste beliebig fortsetzen, je nach dem Thema, an dem man gerade arbeitet.

c) Leute mit besonderen Fertigkeiten

In jedem Fach lassen sich Möglichkeiten für Fremdpersonen einbauen. Ein Musiker kann sein Instrument vorstellen, ein Schriftsteller kann über seine Arbeit erzählen, ein Weltreisender kann fremde Länder schildern usw. Hier besteht auch, mehr als anderswo, die Möglichkeit, direkt an Schülerinteressen anzuknüpfen. Man kann beispielsweise als Aufgabe für ein Gruppenprojekt formulieren: «Sucht einen interessanten Menschen in unserer Gegend und arrangiert mit ihm ein Treffen, wo er uns über sich und über seine Arbeit erzählen kann.»

d) Ausländer

Leute, die ursprünglich aus einem anderen Land kommen und jetzt in der Schweiz leben, sind besser als jeder andere geeignet, über ihr Heimatland, über das Leben und die Bräuche in diesem Land zu berichten. Sie können auch einen Eindruck einer fremden Sprache vermitteln, persönliche Erlebnisse schildern (Flüchtlinge) oder über Religion, Musik, Essen ihres Landes sprechen. (Fortsetzung folgt)



Reisen 1980

des Schweizerischen Lehrervereins

Sommerferien:

Sicher denken Sie noch kaum daran. Und doch rücken sie immer näher. Möchten Sie sich in Ihren Ferien weiterbilden? Lockt Sie ein fernes Land? Wäre eine Auslandreise nicht auch befriedigend für Ihren Unterricht?

Keine Angst, wir bieten Ihnen keine Serienreisen an. Unsere kleinen Gruppen setzen sich aus Leuten der verschiedensten Berufe zusammen. Was verbindet, sind die ähnlichen Interessen, die Freude an Reisen, wie man sie sonst kaum findet.

Geniessen Sie die Vorfreude, indem Sie in unserem Prospekt «schnüffeln».

Folgende Sommerreisen (aber auch solche für den Herbst) sind darin ausführlich beschrieben:

Mit Stift und Farbe:

Zeichnungslehrer werden Ihnen die Kunst des Zeichnens und Malens näherbringen. Nicht nur Fortgeschrittene werden profitieren.

● **Kalabrien.** 7. bis 27. Juli. Standquartier Erstklasshotel an der Küste (Bademöglichkeiten). Süditalien mit seinen Dörfern, dem hügeligen Hinterland und der Mittelmeervegetation ist wie geschaffen für einen Ferien- und Zeichnungsaufenthalt unter Leitung einer Zeichnungslehrerin und Künstlerin.

Sprachkurs:

● **Neu in Eastbourne.** Beliebter und lebhafter Badeort an der englischen Südküste. Sprachlabor, Familienunterkunft. 6. bis 26. Juli.

Internationale Volkstänze:

● **Kreta.** Herr Francis Feybli, der weit über die Landesgrenzen hinaus bekannt ist, hat sich als Leiter zur Verfügung gestellt. 5. bis 19. Juli. (Tänze, die Sie in der Schule lehren können.)

Kreuzfahrten:

Haben Sie nicht schon einmal von einer Kreuzfahrt geträumt? Davon, sich an Bord verwöhnen zu lassen, nie das Hotel wechseln zu müssen, ausgeruht an den Exkursionen teilnehmen zu können, gut zu essen, im Liegestuhl die salzige Meeresluft zu geniessen? Übrigens: Kreuzfahrten begeistern auch immer mehr junge Leute.

● **Griechische Inseln und Badeaufenthalt Korfu.** TSS «Romanza», Bahn/Bus bis/ab Venedig. Kreuzfahrt Dubrovnik – Korfu: eine Woche in Erstklasshotel – Heraklion (Knossos) – Insel Patmos – Kusadasi (Ephesus) – Piräus/Athen – Venedig. 16. bis 26. Juli.

Rund um das Mittelmeer:

● **Israel für alle.** 22 Tage in Israel mit Programmen für jeden Wunsch. 7. bis 28. Juli.

● **Golan – Sinai.** Baden am Roten Meer. 7. bis 28. Juli. (Ein sehr interessantes Programm, das Sie in unserem Prospekt auf Seite 9 finden.)



Westeuropa:

● **Loire – Bretagne.** 7. bis 23. Juli.

● **Irland – die Grüne Insel.** 6. bis 20. Juli. Um die Unberührtheit und Natürlichkeit Irlands mit seiner Ruhe, den einsamen Küstenstrichen und grünen Grasfluren wirklich erleben zu können, machen wir ab Hotel-Standquartieren nicht anstrengende Wanderungen.

● **Schottland.** 7. bis 22. Juli. Besonders faszinieren Schottlands Hügel und Berge, seine weiten Hochebenen und Moore, seine vielen Seen und Meeresbuchten und nicht zuletzt die Ruhe.

Mittel- und Osteuropa:

● **Polen – grosse Rundreise.** Eine umfassende Reise ohne Hast. 6. bis 24. Juli.

● **Kulturstätten und Landschaft zwischen Ost-Berlin und Ostsee.** 7. bis 21. Juli.

Wanderreisen:

Bei allen Wanderungen steht der Bus immer zur Verfügung.

● **Insel Samos.** 6. bis 21. Juli. Die Heimat des grossen Philosophen und Mathematikers Pythagoras ist berühmt für die bis ans Meer reichenden Pinienwälder und die schneeweissen Kapellen.

● **Inseltrio der Ägäis – Kos, Leros, Kalymnos.** 7. bis 25. Juli.

● **Golan – Sinai, Baden am Roten Meer.** (St.-Katharina-Kloster) 7. bis 28. Juli.

● **Fjordlandschaften Westnorwegens.**

● **Mittelschweden.** 12. bis 27. Juli.

● **Irland, Schottland** (siehe Westeuropa).

Nordeuropa/Skandinavien:

● **Nordkap – Finnland.** 7. bis 25. Juli.

● **Island** (noch ein Platz).

● **Westnorwegen und Mittelschweden.** Mitternachtssonne, grossartige Wanderungen.

Afrika:

● **Südafrika.** Unsere Rundreise vermittelt die vielen Aspekte des Landes im Brennpunkt der Weltpolitik. 5. bis 30. Juli.

Asien:

● **11 Tage Ladakh – Kaschmir – Amritsar.** Delhi (Agra – Taj Mahal) – Amritsar (Sikh-Tempel). 3 Tage auf einem Hausboot im Dal-See. 11 Tage Abenteuer im Himalaja. 5. bis 26. Juli.

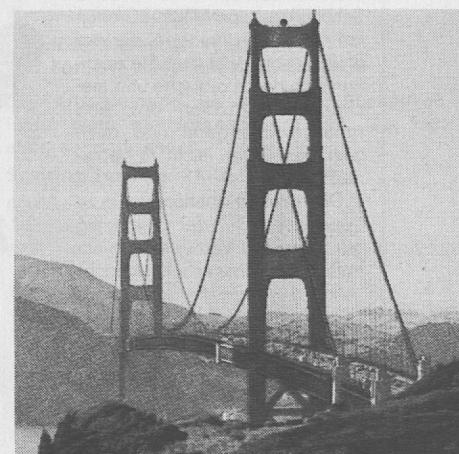
● **Tropenparadies Malaysia:** Sie sehen Gebiete, die noch sehr selten von Touristen besucht wurden. Nur dank den hervorragenden Kenntnissen unseres Reiseleiters ist es möglich, ins Innere der tropischen Halbinsel zu gelangen.

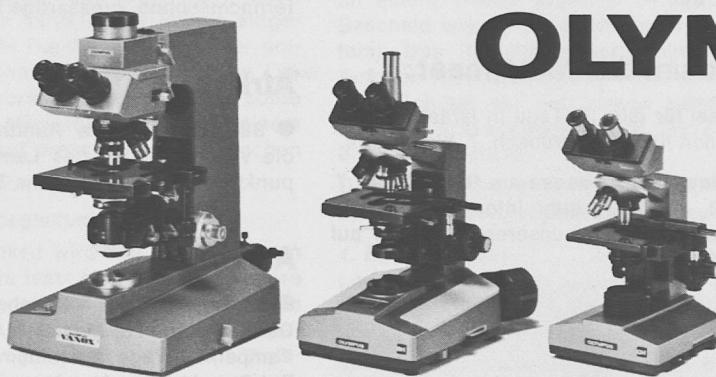
● **Korea – Philippinen.** 8 Tage in Südkorea, wo Sie sich bald in China, bald in Japan fühlen. Rundreise Pusan, Tempelanlagen Kyongju, Haein auf Mt. Gaya (alle in schönsten Berglandschaften), Waffenstillstandsgrenze von Panmunjom. Reisterrassen von Banaue, Tagaytay mit dem Taal-Vulkansee, die Felsenschlucht von Pagsanjan, Insel Cebu, Insel Negros, Insel Panay; Zamboanga und Umgebung mit den Pfahlbau-Fischerdörfern, den Auslegerbooten. 6. Juli bis 3. August.

● **Aussergewöhnliches Indonesien:** Wir besuchen Gebiete, welche in den normalen Reisen nach Indonesien nicht enthalten sind. Unser wissenschaftlicher Reiseleiter ist in Indonesien «zu Hause».

Amerika:

Seit Jahren erfreuen sich unsere Amerikareisen grosser Beliebtheit. Anmeldungen bitte sofort (eventuell provisorisch) abgeben.





OLYMPUS

Moderne Mikroskope

Spitzenqualität
mit erstklassigem
Service
zu vernünftigen
Preisen

Prospekte, Referenzen, Beratung oder Demonstration durch die Generalvertretung:
WEIDMANN + SOHN, Abt. Präzisions-Instrumente, 8702 Zollikon, Tel. 01 65 5106

T-shirts

100% reine Baumwolle, kurzarm, sehr gute Qualität, Farben: Weiss, Gelb, Orange, Hellblau, Dunkelblau, Rot und Schwarz (Schwarz nur in den Erwachsenengrößen). Kindergrößen: 116, 128, 140, 152 und 164 Erwachsenengrößen: S, M, L und XL Preis Fr. 8.70. 10 % Schulrabatt.

Rabatte: bis 100 T-shirts 10 %, bis 200 T-shirts 20 %, bis 500 T-shirts 30 %, bis 1000 T-shirts 35 %.

Porto: ab Fr. 200.— netto portofrei

Zur Werbung oder für Vereine usw. können die T-shirts zu sehr günstigen Konditionen bedruckt werden. Verlangen Sie die Preisliste.

Jakob Huber, Farbwaren + Schulmaterial
Waldhöheweg 25, 3013 Bern, Telefon 031 42 98 63

BIENEN- Beobachtungskasten

1 Brutwabe, beidseitig sichtbar, für Schulen, Imker, Forscher. Masse: 38 x 49 x 10 cm Fr. 140.— Hch. Weilenmann, Imkereibedarf 8802 Klichberg, Tel. 01 715 40 40



Die gute
Schweizer
Blockflöte

Zoologisches Präparatorium

Robert Storz eidg. dipl.

Oberfeldweg 7, 2564 Bellmund BE
Telefon (032) 51 82 38

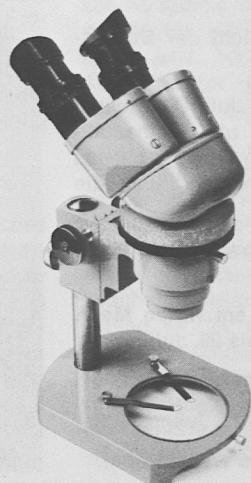
empfiehlt sich für die sorgfältige
Präparation von sämtlichen Tier-
arten. Übernimmt Restaurations-
arbeiten von bestehenden
Sammlungen.

Dass diese Mikroskope ideal für den Unterricht sind, sieht man von blossem Auge.

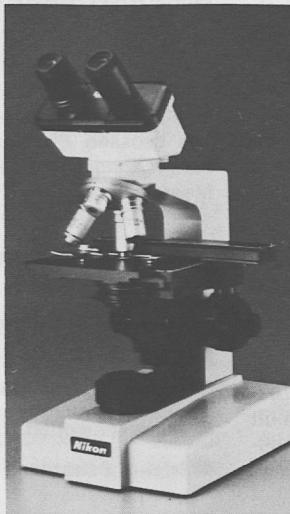
Stereomikroskope Nikon SM und Schulmikroskope Nikon SC erfüllen alle Anforderungen, die der Biologieunterricht stellt. Sie zeichnen sich durch optische und mechanische Präzision aus, sind robust, wartungsfrei und auch vom Ungeübten leicht zu bedienen.

Das alles ist ebenso wenig zu übersehen wie der vernünftig günstige Preis. Von dem man nur hoffen kann, dass er Schule macht.

Nikon



Nikon SM



Nikon SC

INFORMATIONSBO

Bitte senden Sie

ausführliche Unterlagen über
die Mikroskope Nikon SM
und SC

Ihren Satmelprospekt

Name _____

Schule _____

Adresse _____

Einsenden an Nikon AG,
Kaspar Fenner-Str. 6,
8700 Künzach (Tel. 01 910 92 62)
oder Kümmerli + Frey AG,
Hallerstr. 6-10, 3001 Bern
(Tel. 031 24 06 661)

● **USA – der grosse Westen.** Pazifikküste – San Francisco – Sacramento – Reno – Grosses Becken – Yellowstone-Nationalpark – Salt Lake City – Bryce Canyon – Zion-Nationalpark – Las Vegas – Gran Canyon – Phoenix – Palm Springs – Los Angeles. 9. bis 31. Juli.

● **Bei den Amerikanern.** Aussergewöhnliche Reise ins unbekannte Amerika. Dreimal 3 volle Tage bei Amerikanern in ganz verschiedenen Regionen. 9. Juli bis 3. August.

● **New York – Texas – Kalifornien:** Dass die USA wirklich ein Land der Gegensätze sind, nicht einfach ein Land der Wolkenkratzer, sondern vor allem der Kleinstädte, der Dörfer, der verschiedensten Volksgruppen, der grossartigsten und unterschiedlichsten Landschaften, beweist diese aussergewöhnliche Reise mit einem Kenner.

● **Mexiko – auf neuen Wegen** (noch zwei Plätze)

● **Kostbarkeiten Südamerikas:** Sowohl die Reiseroute mit ihren Aufenthalten als auch die ausgezeichneten Kenntnisse unseres wissenschaftlichen Reiseleiters zeigen, dass diese Studienreise mit üblichen Touristenreisen nicht verglichen werden kann.

Weltreise per Bahn:

Das gab es noch nie!

Flug Zürich – Irkutsk. Mit Transsibirien-Express nach Chabarowsk, mit Schiff nach Yokohama – Tokio. Tokaido-Express nach Kyoto (2 Tage). Flug nach Honolulu (2 Tage). Flug nach Vancouver (2 Tage). Mit Canadian-Express nach Jasper. Bus nach Banff (2 Tage, Möglichkeit für Flossfahrt). Mit Canadian-Express nach Montreal. 6. Juli bis 2. August.

Seniorenreisen:

Verlangen Sie bitte den Spezialprospekt.

Wir danken Ihnen,

dass Sie sich die Mühe genommen haben, unser Angebot zu studieren. Jetzt sollten Sie den Detailprospekt zur Hand haben. Rufen Sie uns an! Unsere **Auskunfts- und Anmeldestellen** senden Ihnen den ausführlichen Detail- und Seniorenprospekt gern kostenlos und unverbindlich: Sekretariat des Schweizerischen Lehrervereins, Ringstrasse 54, Postfach 189, 8057 Zürich (Telefon 01 312 11 38).

Willy Lehmann, Im Schibler 7, 8162 Steinmaur (Telefon 01 853 02 45, ausserhalb der Ferienzeit).

Dr. Bijan Adl-Amini u. a. (Hrsg.)

Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis

Grundlegung und Auswirkungen von Herbots Theorie der Pädagogik und Didaktik.

Material für Studierende, Hilfe für Praktiker.

232 Seiten, kartoniert Fr. 19.80.

haupt für bücher

Falkenplatz 14
3001 Bern
031/23 24 25

Aus den Sektionen



BASELLAND

Delegiertenversammlung (DV) vom Mittwoch, 23. April 1980

Geschäftsreglement der DV

Das seit einem Jahr provisorisch in Kraft stehende *Geschäftsreglement* wird diskussionslos genehmigt.

Jahresbericht 1979, Vereinsrechnung 1979

Jahresbericht (vgl. «SLZ» 13/14, 1980) und Vereinsrechnung (Defizit Fr. 958.60) werden mit Zustimmung verabschiedet.

Mitgliederbeitrag 1980

Der ordentliche Jahresbeitrag wird auf Fr. 135.— festgesetzt (inklusive «SLZ»-Abonnement, Jubilarengabe*).

Die vertraglichen Jahresbeiträge werden von diesem Richtwert gemäss den vertraglichen Bestimmungen abgeleitet.

*Jubilarengabe: Der bereits im Mitgliederbeitrag enthaltene Anteil für den Jubilarenfonds wird auf Fr. 10.— belassen. Als Jubilarengeschenk (nach 35 Dienstjahren) werden Fr. 500.— ausgerichtet.

Wir bitten die Delegierten, den Mitgliedern die Bedingungen, die zu diesen Beschlüssen geführt haben, mitzuteilen.

Ersatzrevisor

Frau Denise Schluempf stellt sich als Ersatzrevisor zur Verfügung.

Regierungsratsverordnung über die Lehrerfunktionen

(Lehrerfunktionskatalog) Referat von Herrn Cappaletti.

Die Verordnung über die Lehrerfunktionen wurde am 29. Januar 1980 vom Regierungsrat beschlossen. Sie tritt in Kraft: für Hilfslehrer: 15. April 1980, allfällige Rückstufungen per 15. Oktober 1980; für Hauptlehrer: 21. April 1981

Besitzstandgarantie: Lehrer, die trotz nicht vollumfänglich erbrachten Voraussetzungen bereits gewählt wurden, behalten sowohl ihre Wahlfähigkeit als auch ihre Einstufung bei, auch bei einer künftigen Wiederwahl. Einschränkende Bestimmungen gelten nur für neueintretende Lehrer und solche, die im Anstellungsverhältnis stehen.

Zur Vorgeschichte

1969–1972 letzte Besoldungsrevision. Unter Berücksichtigung der analytischen Arbeitsbewertung wird ein erster sogenannter Lehrerfunktionskatalog erstellt.

Die praktische Anwendung und Entscheide des Besoldungsreksverfahrens zeigen auf, dass dieser Katalog nicht vollständig war und Mängel aufwies.

1975 Die Erziehungsdirektion erteilt den Auftrag an eine Arbeitsgruppe, den Katalog zu revidieren. Dieser Auftrag war mit folgender Zielsetzung verbunden:

- Erarbeitung von Grundlagen für eine einheitliche Einstufungs- und Entlohnungspraxis auf der Basis der analytischen Arbeitsbewertung
- Koordination mit den Entscheiden aus dem Besoldungsreksverfahren
- Abstimmung mit den gesetzlichen Bestimmungen, namentlich mit dem Matritätsgesetz, dem Schulgesetz und dem Beamten gesetz
- Präzisierung der Ausbildungsvoraussetzungen für die einzelnen Funktionen
- Bereinigung und Vereinheitlichung der Funktionsbezeichnungen
- Komplettierung des Katalogs mit bisher nicht erfassten Funktionen.

1977 Vernehmlassung von zwei durch die Arbeitsgruppe verfassten Entwürfen.

1978 Regierung bestellt Kommission. Eingaben aus der Vernehmlassung müssen in die Vorlage eingearbeitet werden.

Der LVB war in der Arbeitsgruppe und in der Kommission mit einem Sitz vertreten.

Zum Inhalt

Im Bereich der Hauptlehrerfunktionen werden kaum Abweichungen festzustellen sein.

Lehrer, die aufgrund ihrer bisherigen Ausbildung Voraussetzungen für die jeweilige Funktion nicht erfüllen, sind nicht mehr wählbar, sie können nur angestellt werden. Dementsprechend werden sie auch tiefer als die Hauptlehrer eingestuft.

Bei Doppelfunktionen (zum Beispiel Lehrer mit Beratertätigkeit), in der Frage der sogenannten *Mischpensen*, bei der Unterrichtstätigkeit an verschiedenen Schularten werden nun einheitliche Kriterien zur Anwendung kommen.

E. Friedli

Kurse/Veranstaltungen

FREIE PÄDAGOGISCHE AKADEMIE

Programmänderung:

Individualisierendes Verstehen und Fördern jedes einzelnen Schülers

Die Arbeitstagung im Nidelbad, Rüschlikon, findet nicht wie vorgesehen 17./18. Mai 1980 statt, sondern neu:

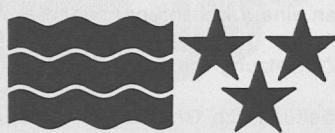
Samstag/Sonntag, 21./22. Juni 1980.

Auskunft und Anmeldung: Geschäftsstelle Dr. Arnold Scheidegger, 8908 Hedingen, Postfach, Telefon 01 761 52 35

Voranzeige

Schweizerischer Lehrerverein
Delegiertenversammlung I/80

Samstag, 14. Juni, 15.00 Uhr, im Hotel National in Bern



Aarg. Kantonsschule, 5610 Wohlen

Auf Beginn des Wintersemesters (27. Oktober 1980) suchen wir einen

Hilfslehrer mit vollem Penum für Italienisch

Das Penum besteht aus 23 Wochenstunden Italienisch in den Maturitätstypen B und D (10.–13. Schuljahr). Es besteht die Absicht, die jetzige Hilfslehrerstelle in eine Hauptlehrerstelle umzuwandeln.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind zu richten an das Rektorat der Aarg. Kantonsschule, 5610 Wohlen, das auch Auskunft über die Anstellungsbedingungen erteilt.

Anmeldungstermin: 31. Mai 1980

Ausbildung von hauptamtlichen Berufsschullehrern der allgemeinbildenden Richtung

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik in Bern bietet Ihnen einen viersemestrigen Studiengang für die Ausbildung zum hauptamtlichen Berufsschullehrer der allgemeinbildenden Richtung an.

Studienort: Bern

Dauer: 4 Semester

Studienbeginn: 21. April 1981

Aufnahmebedingungen:

- a) Wahlfähigkeitszeugnis als Lehrer/Lehrerin der Volksschulstufe oder abgeschlossenes Hochschulstudium (inkl. Turnlehrer I)
- b) Mindestalter von 24 Jahren
- c) erfolgreiche Tätigkeit im Schuldienst
- d) nebenamtliche Unterrichtspraxis an einer Berufsschule erwünscht, für Hochschulabsolventen unerlässlich.

Bewerber, welche die obenstehenden Bedingungen erfüllen, werden zur Abklärung ihrer Eignung in der Zeit zwischen Oktober und Dezember 1980 zu einer Probelektion mit einer Lehrlingsklasse und zu einem Gespräch eingeladen.

Anmeldeschluss: 31. August 1980

Verlangen Sie den Studienprospekt und nähere Angaben beim Sekretariat des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik, Morgenstrasse 2, 3014 Bern, Telefon 031 42 88 71

Kantonsschule Zürcher Oberland

An der Filialabteilung Dübendorf (Maturitätstypus B, C, D und Lehramt) ist auf Frühling 1981 folgende Lehrstelle zu besetzen:

1 Lehrstelle für Deutsch in Verbindung mit einem andern Fach

Die Bewerber müssen Inhaber des zürcherischen oder eines gleichwertigen Diploms für das höhere Lehramt sein und ausreichende Ausweise über wissenschaftliche Fähigkeit und Lehrtätigkeit an der Mittelschule besitzen.

Vor der Anmeldung ist vom Sekretariat der Filialabteilung Glattal, Schulhaus Stägenbuck, Zwinggartenstrasse 28, 8600 Dübendorf, schriftlich Auskunft über die einzureichenden Ausweise und die Anstellungsbedingungen einzuholen.

Anmeldungen sind bis 21.6.1980 der Filialabteilung einzureichen.

Die Erziehungsdirektion

Stadt Wil SG

Unsere Gemeinde mit einer prächtigen Altstadt zählt 16000 Einwohner und liegt zentral an der Bahnlinie zwischen Winterthur und St. Gallen.

Wir suchen für das Freizeithaus «Obere Mühle» als Treffpunkt für jedermann eine(n)

Freizeitleiter(in)

Aufgabenbereich:

- Festigung und Erweiterung der gewachsenen Struktur des Freizeithauses
- Anregung zur kreativen Freizeitgestaltung
- Anleitung der Besucher für verschiedene Aktivitäten
- Gruppenarbeit mit Jugendlichen
- Aufbau und Betreuung von Erwachsenengruppen
- Übernahme weiterer Aufgaben im Bereich der Freizeitanliegen der Stadt Wil

Anforderungen:

- Initiative und Organisationstalent
- Kontaktfähigkeit und Führungsqualitäten
- Handwerkliche und/oder pädagogische Ausbildung
- Festigte Persönlichkeit
- Erfahrung in vergleichbarer Tätigkeit

Auskunft:

Herr Werner Kobelt, Aktuar der Betriebskommission, Stadtkanzlei Wil, erteilt Ihnen gerne weitere Auskünfte (Telefon 073 22 30 22).

Wir laden Sie ein, Ihre Anmeldung mit den üblichen Unterlagen bis Freitag, 30. Mai 1980, an die Personalabteilung, Rathaus, 9500 Wil, zu richten. Gemeinderat Wil

Die
Schweizerschule Mailand

sucht auf den 1. September 1980 einen

Gymnasiallehrer

für die Fächer Physik und Mathematik (der Unterricht wird in deutscher Sprache erteilt).

Anforderungen:

Abgeschlossenes Hochschulstudium, Gymnasiallehrdiplom oder gleichwertiger Ausweis. Unterrichtserfahrung und Italienischkenntnisse sind erwünscht.

Geboten werden:

Entlohnung gemäss schweizerischen Ansätzen
Eidgenössische Pensionskasse

Anmeldefrist: 31. Mai 1980

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind zu richten an den Direktor, Herrn Dr. B. Koelliker, Schweizerschule Mailand, Via Appiani 21, 20121 Milano, Tel. 66 57 23, der auch gerne für weitere Auskünfte zur Verfügung steht.

Evangelisch-reformierte Kirchgemeinde des Kantons Zug

Wir suchen einen vollamtlichen

Katecheten oder Katechetin

für den Religionsunterricht hauptsächlich an der Oberstufe (evtl. Seminarien, evtl. Mittelschulen). Das Pensem beträgt 22–24 Wochenstunden in verschiedenen Gemeinden. Stellenantritt auf Beginn des Schuljahres 80/81 (Ende August 1980) oder nach Vereinbarung. Die zeitgemässen Anstellungsbedingungen halten sich an die in unserer Kirchgemeinde üblichen Normen.

Wir erwarten von den Bewerbern, dass sie über ein Lehrerpatent der Oberstufe mit ergänzender theologischer Ausbildung verfügen oder gleichwertige Voraussetzungen erfüllen, um einen lebendigen, stufengerechten Religionsunterricht zu erteilen.

Weitere Auskünfte erteilt an Interessenten der Präsident der kirchenrälichen Unterrichtskommission: D. Zäch, Neudorfstr. 32, 6313 Menzingen, Tel. 042 52 15 72

Schulen Bezirk Einsiedeln Rektorat

Wegen Wahl des bisherigen Stelleninhabers in den Regierungsrat ist auf 11. August 1980 zu besetzen:

1 Primarlehrerstelle (4.–6. Primarklasse)

in Egg/Einsiedeln.

Auskünfte/Bewerbungen: Rektorat Schulen Bezirk Einsiedeln, Postfach, 8840 Einsiedeln, Tel. 055 53 26 00

Sekundarschule Beatenberg

Auf den 1.10.1980 suchen wir einen

Sekundarlehrer

oder eine

Sekundarlehrerin

Studienrichtung phil. I

Volle Stelle, Englisch erwünscht.

Auskunft erteilt: D. Brand, Sek.-Lehrer, Tel. 036 49 23 73

Anmeldungen sind zu richten an:

Dr. med. Heinrich Vogt, Bei der Kirche, 3803 Beatenberg

«Les Buissonnets» Freiburg Schulheim für geistig behinderte Kinder

Wir suchen für unsere deutschsprachige Abteilung

**1 Sonderschullehrer(in) oder
1 Primarlehrer(in) mit Erfahrung**

und

1 Kindergärtnerin (wenn möglich mit Erfahrung)

Interessieren Sie sich für die Schulung unserer geistig und körperlich behinderten Kinder und sind Sie bereit, in unserem Team aktiv mitzuarbeiten und einen entsprechenden Einsatz zu leisten, dann melden Sie sich bitte bei unserer Schulleiterin Ursula Roos, Tel. 037 84 11 01

Männerchor 3115 Gerzensee sucht

**Dirigenten oder
Dirigentin**

Anmeldungen nimmt gerne entgegen:

Walter Tschannen, Tel. 031 98 07 54

Sommerseminar (Leysin)

7. bis 15. Juli

Leitung: Mime Amiel

Für Anfänger und Fortgeschrittenen.

Mime – Tanz – Schlagzeug – Theater – Körpersprache – Masken – Entspannung – Leiderarbeiten.

Auskunft / Anmeldung:

Mme D. Farina, «Mogador»
6318 Walchwil, Tel. 042 77 17 22

Ferien und Ausflüge

Planen Sie ein Skilager oder eine Landschulwoche?

Es würde uns freuen, Sie als unsere Gäste begrüssen zu dürfen. Unser Haus bietet 67 Personen Platz und steht an ruhiger, sonniger Lage (1150 m ü. M.) in idealem Ski- und Wandergebiet (speziell für Mittelstufe).

Nähre Auskunft erteilt gerne Frau Margrit Bucher, Ferienheim Sonnenberg, Obersolis, 7450 Tiefencastel. Telefon 081 71 17 36

Bergschulwochen im Tavetsch GR

Das Tavetsch bietet Ihnen viele Möglichkeiten für Klassenarbeiten wie zum Beispiel Geologie, Mineralogie, Flora und Fauna, Geschichte, Mythologie, Rheinquelle, Alpenpässe, Walsersiedlungen und Wasserkraftwerke. Verlangen Sie unsere Gebietsbeschreibung. Unsere Mieter können Literatur teilweise bei uns leihen.

In Sedrun Hallenschwimmbad und Sportplatz am Ort. Drei Ferienheime der DFHZ in Sedrun bzw. in Rueras. Pensionsverpflegung Fr. 17.50 bis Fr. 20.30 je nach Haus und Teilnehmerzahl. Auch ein Haus, das an Selbstversorgergruppen vermietet wird.

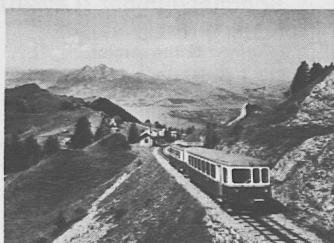
Weitere Ferienheime in Oberhalbstein, Engadin, Zentralschweiz, Berner Oberland und Wallis. Alle für Bergschulwochen gut geeignet. Ausserdem für Juli/August 1980 noch einzelne freie Termine.

Die Liste der freien Termine im Winter 1980/81 ist erschienen! Verlangen Sie noch heute ein Angebot bei:

Dublettta-Ferienheimzentrale, Postfach 4020 Basel, Telefon 061 42 66 40
Anrufe bitte von Montag bis Freitag 7.45 bis 11.30 und 13.30 bis 17.30 Uhr



RIGI



Ein ideales Reiseziel für den diesjährigen Schulausflug

- Eine Geografiestunde im Freien
- Geeignet für jede Altersstufe
- Über 50 km gutmarkierte Wanderwege

Verlangen Sie den speziellen Schülerprospekt!

Arth-Rigi-Bahn
6410 Goldau
Telefon 041 82 11 48



Untersee und Rhein, die romantische Schiffahrt – Rheinfall – Erker- und Munotstadt Schaffhausen

Drei Fliegen auf einen Streich!



Schweizerische Schiffahrtsgesellschaft
Untersee und Rhein, 8202 Schaffhausen
Telefon 053 54 282

Hospental

1500 bis 3000 m. ü. M. (St. Gotthard), bei Andermatt

Neu eröffnetes Touristenhaus mit Selbstkochgelegenheit. Nebengebäude des Hotel Meyerhof. 55 bis 80 Personen in Zimmern mit 2 bis 4 Betten, fl. Wasser, Zentralheizung, Duschen. Grosse Aufenthalträume 70, 60, 40, 30 m². Tischtennis. Geeignet für Sommer, Herbst- und Skilager. Schulverlegung. Gemsstockseilbahn, 2 Sektionen 3000 m, in der näheren Umgebung 6 Skilifte. Station der Furka-Bahn. Winter: ideales Ski- und Langlaufgebiet 20-km-Loipe. Sommer: gute Wander- und Ausflugsmöglichkeiten, Vita-Parcours.

HOTEL MEYERHOF

Tel. 044 6 72 07, Familie Ed. Meyer-Kündig, Bes.

Klassen- und Ferienlager

finden eine geeignete Unterkunft mit Selbstverpflegung im Ferienhaus «CANADAL» in Sursee bei Sedrun. 1400 m. ü. M., 50 Schlafplätze in kleineren und grösseren Räumen, Tagesraum, elektrische Küche.

Gemütliches Haus, ideales Wander- und Sportgebiet im Sommer und im Winter.

Auskunft: Fam. Berther-Jacomet, 7181 Camischolas/Tujetsch GR
Telefon 086 9 11 50

Schulreisen ins Wallis

Salvan – Les Marécottes – La Creusaz – Finhaut – Emosson mit der Martigny-Châtelard-Chamonix-Bahn.

Verbier (Gondelbahn direkt ab Le Châble) – Champex-Lac – Val Ferret – Col du Grand-St-Bernard mit der Martigny-Orsières-Bahn und mit ihrem Automobilien.

Zahlreiche unvergessliche Wanderwege.

Unterkunftsmöglichkeiten für Gruppen.

Auskünfte: Chemins de fer Martigny-Châtelard et Martigny-Orsières, 1920 Martigny, Téléphone 026 2 20 61

Schöpferische Töpferkurse

in den Sommerferien. Im idyllischen Bauernhaus. Eine Woche schönes kreatives Gestalten.

Bitte anfragen bei: Töpferin Marianne Strolz, 8638 Goldingen
Telefon (055) 88 1777

Südtessin – Valle di Muggio

Klassenlager für Landschul- und Wanderwochen. Reiche Flora, herrliches Wandergebiet. Neu eingerichtet, Massenlager, Pension.

Anmeldung und Auskunft:
R. Angehrn-Herzog, 6831 Brizzella, Tel. 091 49 11 17.

Ferienheim Gibelegg 1000 m. ü. M.

3099 Rüti bei Riggisberg BE

Ideale Unterkunft für Ferienlager, Schulverlegungen, Landschulwochen, Arbeitswochen. Nur für Selbstkocher.

9 Zimmer mit 3, 4, 6 Betten, ein Schlafsaal. Total 52 Betten. 2 Leiterzimmer à 3 Betten mit sep. Waschanlage, Duschen, WC. 2 Ess- und Aufenthaltsräume, Spielhalle 7 x 15 m, Terrasse, Wasch- und Duscheneinrichtung, Küche.

Zentralheizung. Besichtigung möglich.

Auskunft und Vermittlung:
Frau Doris Bär, Pfatusstrasse 26, 4663 Aarburg,
Telefon 062 41 30 41

St. Beatushöhlen am Thunersee



Einzigartiges Naturwunder am Thunersee bei Interlaken mit labyrinthartigen Tropfsteinhöhlen, riesigen Hallen, Innenschluchten und unterirdischen Wasserfällen.

Auch in historischer und kulturhistorischer Hinsicht die interessanteste Stätte des Berner Oberlands.

Die St. Beatushöhlen sind ein ganz besonderes Ausflugsziel für Schulen. Sie sind per Schiff, Autobus oder zu Fuss auf dem historischen Pilgerweg erreichbar.

Öffnungszeiten: täglich von 9 bis 17 Uhr.
Führungen ca. alle 20 bis 30 Minuten.
Dauer der Führung: ca. 50 Minuten.

Auskunft: Beatushöhlen-Genossenschaft,
3801 Sundlauenen, Telefon 036 41 16 43.



KOLONIEHEIM GESUCHT

Warum viel Zeit und Kosten aufwenden, wenn eine einzige Anfrage 180 Heime erreicht? Eine Karte mit «wer, wann, was, wieviel» an (kostenlos!)

ELM IM GLARNERLAND

Ski- und Ferienhaus Empächli

1450 m ü. M., 50 m von Sesselbahnbergstation, 70 Schlafplätze, 3 Leiterzimmer, neuzeitlich eingerichtet, elektr. Heizung, elektr. Warmwasserversorgung, Duschanlagen, Spielraum.

Ideal für Ferienlager, Wanderlager, Schulverlegungen, von Mai bis Oktober 1980 noch eine grössere Anzahl Wochen und Wochenenden frei.

Auskunft erteilt Kaspar Figi, Förster, 8773 Haslen, Telefon 058 81 16 37.



Der DIENST, den wir Ihnen anbieten, beruht auf menschlichen KONTAKTEN.

Wir senden Ihnen diskret und unverbindlich unsere Information.

8037 Zürich, Postfach 542
3063 Ittingen Bern, Postfach 102
4001 Basel, Postfach 332

Camp de vacances «Les loisirs», 2115 Buttes NE

Lager für Gruppen, Schulen, Gesellschaften, Vereine etc.

Unterkunft zu 10, 12, 25, 50 Plätzen, Erweiterungsmöglichkeit bis 200 Plätze.

Auskunft Tel. 038 61 21 23 oder 038 61 13 78.

Wir haben das Motto* für Ihr nächstes Klassenlager

«WANDERN NACH MASS»

mit



verbunden mit den Themenkreisen:

Geologie, Botanik (Flechten), Elektrizitätserzeugung und Glaziologie

* Auch für 1- bis 2tägige Schulreisen geeignet



Klassenlager

Für Ferien- und Arbeitslager vermietet der «Neuer Ski-Klub Zürich» seine Skihäuser:

Skihaus Schwarzenberg ob Mels SG

1360 m ü. M., 39 Schlafplätze in kleineren und grösseren Räumen, Tagesraum, Terrasse, gut eingerichtete Küche mit Holzherd und elektrischen Réchauds, elektrischer Boiler. Sehr gemütliches Haus. Ideales Wandergebiet oberhalb dem Chappensee.

Auskünfte und Besichtigung durch den Hausverwalter:
Kurt Götz, Blauäcker 21, 8051 Zürich, Telefon 01 41 87 18.

Skihaus NSKZ auf dem Stoos ob Schwyz

1400 m ü. M., 56 Schlafplätze in Zweier- und Vierer- sowie zwei Siebner-Räumen. Zwei unterteilbare Aufenthaltsräume, neu renovierte Toiletten- und Waschanlagen, Duschen, Zentralheizung, moderne Küche mit Geschirrwaschmaschine. Im Winter bewacht (nur Vollpension möglich), übrige Zeit für Selbstversorger. Ideales Haus für Ferien- und Arbeitslager zu jeder Jahreszeit. Frühzeitige Anmeldung empfehlenswert.

Auskünfte und Besichtigung durch den Hausverwalter:
Paul Müller, Vorhaldenstrasse 31, 8049 Zürich, Telefon 01 56 59 03.

Bei Schulreisen 1980



In Bad Pfäfers – die Taminaschlucht das überwältigende Naturerlebnis

Geschichtlich interessant, kundige Führung, angemessene Preise im Restaurant des Kurhauses Bad Pfäfers. Hin- und Rückfahrt mit dem «Schluchtebussli» ab Kronenplatz Bad Ragaz.

Anfragen an die Zentraldirektion der Thermalbäder und Grand-Hotels Bad Ragaz, Telefon 085 901 61, oder Restaurant Bad Pfäfers, Telefon 085 912 60.

Ein einmaliges Abenteuer

250 km (12–14 Tage) mit dem Packpferd über die

Rocky Mountains

Verlangen Sie unser Programm.

Canada Trail, Andreas Diethelm, 9620 Lichtensteig
Telefon (074) 715 60

Winterferien im Engadin

Wir vermieten unser Personalhaus an Gruppen von 10 bis 45 Personen. Halb- oder Vollpension. Günstige Vor- und Nachsaisonpreise.

Bezzola & Cie AG, 7550 Scuol
Telefon 084 9 03 36

Ein Kleininserat in der SLZ verschafft Ihnen Kontakte!

Pour vos séminaires, classes vertes et blanches

CENTRE DU LOUVERAIN

alt. 1000 m; JURA NEUCHATE-LOIS

Prix modérés. Pension complète. Possibilité de cuisine indépendante pour petit groupe. Ski de fond. Promenade.

Le Louverain 2206 Les Geneveys-sur-Coffrane
tél. 038 57 16 66

Motorbootbetrieb René Wirth, Eglisau

Schiffahrt auf dem Rhein seit 1939 vom Kraftwerk Eglisau bis Ellikon.

Weidlingsfahrten zwischen Rheinfall und Eglisau.

8193 Eglisau, Tel. 01 867 03 67

Ferienheime in Vitznau und Unteriberg

Gut geeignet für Bergschulwochen und Arbeitswochen. Günstige Lage für Exkursionen zu den historischen Stätten der Zentralschweiz. Vermietung an Selbstversorger-Gruppen.

Weitere Heime in den Kantonen GR, SG, BE und VS.

Auch für Juli/August 1980 und Winter 1980/81 noch einzelne freie Termine.

Verlangen Sie noch heute ein Angebot bei:
DUBLETTA-FERIENHEIMZENTRALE
Postfach, 4020 Basel, Telefonnummer 061 42 66 40
Anrufe bitte von Montag bis Freitag
7.45 bis 11.30 Uhr und 13.30 bis 17.30 Uhr

Gut einger. Ferienhotel

Saas Almagell bei Saas Fee, 4 km, Zermatt 60 km.

1 Haus 45 Pers., 1 Haus 30 Pers. Noch frei: Frühling 80 bis Winter 81. Zi., Du., Balk., Kalt- und Warmwasser. Ess- und Aufenthaltsraum. Bis 66 Personen. Einzigartiges Wandergebiet. Günstig. HP, VP, SK. Tel. 028 57 27 46 oder 57 29 09



Berghaus zu vermieten Rinderberg/Zweisimmen

• Mit Gondelbahn oder zu Fuß erreichbar • Geeignet für Schulen, Vereine, Familien • für Sport- und Wanderwochen, Schuleisen, botanische Exkursionen • Gruppenunterkunft und Zimmer • Warm- und Kaltwasser • Moderne Küche zum Selberkochen. • Bergrestaurant nebenan • Auskunft und Vermietung: SK-Club Altschwil Poststrasse 201, 4123 Altschwil, Tel. 061-63 23 19.

Frutigen

Geeignetes Haus für Ski- und Schullager. Nähe Sportzentrum, Schwimmbad und Hallenbad.

36 Betten, gut eingerichtete Küche und grosser Aufenthaltsraum. Anfragen an:

TVN Hausverwaltung, J. Rieder, Laubeggstr. 68, 3006 Bern
Telefon 031 44 02 81 P, 44 25 81 G.

Schächental, Kanton Uri, 1400 m ü. M.

Für Ski- und Klassenlager geeignete

Unterkunft 30 bis 40 Plätze

Leiterpersonalzimmer. Freie Termine: Sommer bis 17. Juli und ab 9. Winter: 18. bis 25. Januar und ab 14.

Auskunft: Telefon 044 6 11 85

Touristenlager Gemeindehaus Elm

In schönem Wander- und Skigebiet. 10 Minuten bis zur Sesselbahn Talstation.

Gut eingerichtetes Ferien- und Touristenlager mit 115 Schlafplätzen (4er-, 19er-Zimmer). Sehr geeignet für Schul-, Wander- und Skilager. Schöne Küche, grosser Aufenthaltsraum, Duschen vorhanden, evtl. Turnhallenbenutzung möglich.

Bis Ende September noch vorwiegend frei, auch im Winter noch einzelne Wochen.

Auskunft und Reservation:

Beat Elmer, Gemeindehaus, 8767 Elm, Telefon 058 86 17 41

Bergschulwochen und Ferien



Fr. 18.— Vollpension

Sehr gut eingerichtetes Haus in ruhiger und aussichtsreicher Lage mit guter Küche und viel Umschwung. Das Haus wird nur von Ihnen bewohnt. Gratisanleitung im Wurzelschnitzen. Wie wär's mit einer Anfrage?

Fr. 18.— Vollpension
3925 Grächen VS
Anton Cathrein, Tel. 028 56 16 51

Freie Katholische Schulen Zürich

Auf Beginn des 2. Quartals (11. August eventuell per 20. Oktober 1980) suchen wir

Sekundarlehrer(innen) phil. I und II Turnlehrer(in)

Interessenten, die im Besitz der erforderlichen Patente sind, wollen ihre schriftliche Bewerbung mit den üblichen Unterlagen einreichen an

Sekretariat der Katholischen Schulen, Sumatrastrasse 31, 8006 Zürich.

Telefonische Auskünfte über Anstellungsbedingungen und Besoldung erhalten Sie über Telefon 01 362 37 60.



Kantonsschule Hottingen Zürich

Auf Beginn des Schuljahres 1981/82 ist an unserer Schule eine

Hauptlehrstelle für Französisch und ein anderes Fach

zu besetzen.

Die Kantonsschule Hottingen Zürich führt ein Wirtschaftsgymnasium (eidg. Maturität Typus E) und eine Diplomhandelsschule je für Knaben und Mädchen.

Bewerber müssen sich über ein abgeschlossenes Hochschulstudium ausweisen können, Inhaber des zürcherischen oder eines gleichwertigen Diploms für das höhere Lehramt sein und Lehrerfahrung auf der Mittelschulstufe besitzen. Vor der Anmeldung ist vom Rektorat der Kantonsschule Hottingen, Miner-vastrasse 14, 8032 Zürich, schriftlich Auskunft über die einzureichenden Ausweise und die Anstellungsbedingungen einzuholen.

Die Anmeldungen sind bis **Samstag, 14. Juni 1980**, dem Rektorat der Kantonsschule Hottingen Zürich einzureichen.

Die Erziehungsdirektion
des Kantons Zürich

Glarner Mädchenheim, Mollis GL

Wir suchen auf den Herbst 1980 für unsere Heimschule

Lehrer(in)

mit heilpädagogischer Ausbildung,

dem (der) es Freude macht, mit einer Kleinklasse verhaltensauffälliger, normalbegabter und lernbehinderter Kinder zu arbeiten. Es handelt sich um Unter- und Mittelstufenschüler, sowohl Mädchen als auch Knaben.

Die Klasse hat in der Regel weniger als 10 Schüler.

Wir erwarten eine belastungsfähige Persönlichkeit, die an interdisziplinärer Zusammenarbeit interessiert ist, aber auch gerne selbstständig arbeitet.

Besoldung gemäss kantonalen Ansätzen.

Nähre Auskunft erteilt gerne die Heimleitung: H. P. und M. Heer, Glarner Mädchenheim, 8753 Mollis, Tel. 058 34 12 14.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind zu richten an den Kommissionspräsidenten, Herrn Pfr. W. Huber, Pfarrhaus, 8753 Mollis.

Regionalgruppe Zürich der Schweizerischen Vereinigung cerebral gelähmter Kinder (SVCGK)

Wir suchen per sofort oder nach Vereinbarung zur Ergänzung unseres kleinen Teams in Lachen

1 Heilpädagogin/Heilpädagogen

für 3 Tage pro Woche. Es handelt sich um eine ausbaufähige Stelle in der Früherziehung und Frühförderung von behinderten (und/ oder körperliche Behinderung, Sinnesschädigung, Entwicklungs-rückstand) Kindern im Vorschulalter.

Wir wünschen uns eine(n) Kollegin/Kollegen, die/der Teamfähigkeit, kritisches Engagement, Flexibilität und wenn möglich Italienischkenntnisse mitbringt.

Bewerbungen an: Therapiestelle Lachen, Mittlere Bahnhofstrasse 1, 8853 Lachen, Tel. 055 63 30 63

Die

Katholische Kirchgemeinde St. Moritz GR

sucht auf Schulbeginn 1980/81 (Ende August) einen(e)

Katecheten / Katechetin

Aufgabenbereich: Religionsunterricht auf Mittel- und Oberstufe evtl. Jugendarbeit.

Wir laden auch verheiratete Bewerber und Familien-väter ein, sich mit uns in Verbindung zu setzen. Das Engadin bietet der Jugend ein gesundes Aufwach-sen und gute Schulungsmöglichkeiten, den Erwach-senen Sport, Musse und Kultur.

Nähre Auskünfte durch Herrn Pfarrer G. Bernasco-ni, St. Moritz, Tel. 082 3 30 27.

Schriftliche Bewerbungen sind an den Präsidenten der Kath. Kirchgemeinde, Herrn J. Jörg, Via Cuorta 8, 7500 St. Moritz, zu richten.

Audio-Visual

MEMO AV-Electronic-Video AG, 8301 Glattzentrum, 01 830 52 02

Batik und Bastel-Artikel

Bühlmann-Fenner AG, 6014 Littau, 041 55 21 22

Bücher

für den Unterricht und die Hand des Lehrers: **PAUL HAUPT BERN**, Falkenplatz 14, 3001 Bern, Telefon 031 23 24 25. Herausgeber des «Vademecums für den Schweizer Lehrer»; Verlag der Schweizer Heimatbücher SABE-Verlagsinstitut, Bellerivestrasse 3, 8008 Zürich, 01 251 35 20

Bürodruckmaschinen/Kopierapparate

Pfister-Leuthold AG, Baslerstrasse 102, 8048 Zürich, 01 52 36 30

Dia-Aufbewahrung

Journal 24, Dr. Ch. Stampfli, Walchstrasse 21, 3073 Gümligen BE, 031 52 19 10

MEMO AV-Electronic-Video AG, 8301 Glattzentrum, 01 830 52 02

Diamantinstrumente- und -vorlagen für Zeichnen auf Glas

GLAS+DIAMANT, Schützengasse 24 (HB), 8001 Zürich, 01 211 25 69

Diapositive

DIA-GILDE, Wülflingerstrasse 18, 8400 Winterthur, 052 25 94 37

Dia-Service

Kurt Freund, DIARA Dia-Service, 8056 Zürich, 01 311 20 85

Dias/Diatransparente

Reinhard Schmidlin, AV Medien/Technik, 3125 Toffen BE, 031 81 10 81

Farben, Mal- und Zeichenbedarf

Jakob Huber, Waldhöheweg 25, 3013 Bern, 031 42 98 63

Farbpapiere

INDICOLOR J. Bollmann AG, Heinrichstrasse 177, 8031 Zürich, 01 42 02 33

Flugmodellbau

C. Streil & Co., Rötelstrasse 24, 8042 Zürich, 01 362 60 99

Handfertigkeitshölzer auf Mass zugeschnitten

Furnier- und Sägewerk LANZ AG, 4938 Rohrbach, 063 56 24 24

Keramikbrennöfen

Tony Gütler, NABER-Schulbrennöfen und Töpfereibedarf, 6644 Orselina KIAG, Keramisches Institut AG, Economy-Schulbrennöfen und Töpfereibedarf, 3510 Konolfingen, 031 99 24 24

Klebstoffe

Briner & Co., Inh. K. Weber, HERON-Leime, 9000 St. Gallen, 071 22 81 86

Kopiergeräte

Cellpack AG, 5610 Wohlen, 057 6 22 44

René Faigle AG, Postfach, 8023 Zürich

Rex-Rotary AG, 3000 Bern 15, 031 43 52 52

Laboreinrichtungen

Hunziker AG, 8800 Thalwil, 01 720 56 21

MUCO, Albert Murri & Co. AG, 3110 Münsingen, 031 92 14 12

Lehrmittel

Informationsstelle Schulbuch, Laurenzenvorstadt 90, 5001 Aarau (geöffnet: Dienstag bis Freitag, 14 bis 18 Uhr), 064 22 57 33

SABE-Verlagsinstitut, Bellerivestrasse 3, 8008 Zürich, 01 251 35 20

Verlag Sauerländer, 5001 Aarau, 064 22 12 64; Telex 68736

Mikroskope

Kochoptik AG, Bahnhofstrasse 11, 8001 Zürich, 01 221 23 50

MEMO AV-Electronic-Video AG, 8301 Glattzentrum, 01 830 52 02

Nikon AG, Kaspar-Fenner-Strasse 6, 8700 Küsnacht ZH, 01 910 92 62

OLYMPUS, Weidmann & Sohn, 8702 Zollikon, 01 65 51 06

Offset-Kopierverfahren

Ernst Jost AG, Wallisellenstrasse 301, 8050 Zürich, 01 41 88 80

Peddigrohr und alle anderen Flechtmaterialien

VEREINIGTE BLINDENWERKSTÄTTEN BERN, 3012 Bern, 031 23 34 51

Physikalische Demonstrations- und Schülerübungsgeräte

LEYBOLD HERAEUS AG, Ausstellungsräume: Bern, Zähringerstrasse 40, 031 24 13 31; Zürich, Oerlikonerstrasse 88, 01 311 57 57

METALLARBEITERSCHULE, 8400 Winterthur, 052 84 55 42

Programmierte Übungsgeräte

LÜK Dr. Ch. Stampfli, Walchstrasse 21, 3073 Gümligen BE, 031 52 19 10

Projektionstische

Aecherli AG, Alte Gasse 12+14, 8604 Volketswil, 01 945 46 87

Hunziker AG, 8800 Thalwil, 01 720 56 21

MEMO AV-Electronic-Video AG, 8301 Glattzentrum, 01 830 52 02

Projektionswände

Theo Beeli AG, Postfach, 8029 Zürich, 01 53 42 42

Handelsfirmen für Schulmaterial

Aecherli AG, Alte Gasse 12+14, 8604 Volketswil, 01 945 46 87

Umdrucker, Therm- und Nasskopiergeräte, Arbeitsprojektoren, Projektionstische, Leinwände, Zubehör für die obenerwähnten Geräte. Diverses Schulmaterial.

OFREX AG, 8152 Glattbrugg, 01 810 58 11

Hellraumprojektoren, Kopiergeräte, Umdrucker, alles Zubehör wie Filme, Matrizen, Fotokopiermaterial usw.

Bezugsquellen für Schulbedarf und Lehrmittel

Produkteverzeichnis

Hunziker AG, 8800 Thalwil, 01 720 56 21

MEMO AV-Electronic-Video AG, 8301 Glattzentrum, 01 830 52 02

Projektions- und Apparatewagen

FUREX Norm-Bausysteme, Haldenweg 5, 8952 Schlieren, 01 730 26 75

Projektoren und Zubehör

H = Hellraum, TF = Tonfilm, D = Dia, TB = Tonband, TV = Television, EPI = Episkope

MEMO AV-Electronic-Video AG, 8301 Glattzentrum, 01 830 52 02

(H TF D TB TV EPI)

Ormig Schulgeräte, 5630 Muri AG, 057 836 58

Rex-Rotary AG, 3000 Bern 15, 031 43 52 52

Reisszeuge

Kern & Co. AG, 5001 Aarau, 064 25 11 11

Schulhefte und Blätter

Bischoff Erwin, AG für Schul- und Büromaterial, 9500 Wil SG, 073 22 51 66

Ehrsam-Müller AG, Josefstrasse 206, Postfach, 8031 Zürich, 01 42 67 67

Schultheater

Max Eberhard AG, Bühnenbau, 8872 Weesen, 058 43 13 87

Eichenberger Electric AG, Ceresstrasse 25, Zürich, 01 55 11 88, Bühneneinrichtungen, Verkauf/Vermietung von Theater- und Effektbeleuchtung

Schulwerkstätten

V. Bollmann AG, 6010 Kriens, 041 45 20 19

Bossard Service AG, 6300 Zug, 042 33 21 61

Lachappelle Werkzeugfabrik, Abt. Werkstätten, 6010 Kriens, 041 45 23 23

Pestalozzi + Co., Schulwerkstätten, Münsterhof 12, 8022 Zürich, 01 22 16 11

Hans Wettstein, Holzwerkzeugfabrik, 8272 Ermatingen, 072 64 14 63

Selbstklebefolien

HAWE Hugentobler + Vogel, Mezenerweg 9, 3000 Bern 22, 031 42 04 43

Spielplatzgeräte

Erwin Rüegg, 8165 Oberweningen ZH, 01 856 06 04

Sprachlabor

CIR Bundesgasse 16, 3000 Bern, 031 22 91 11 (TELEDIDACT 800)

MEMO AV-Electronic-Video AG, 8301 Glattzentrum, 01 830 52 02

PHILIPS AG, Allmendstrasse 140, 8027 Zürich, 01 43 22 11

Sprachlehranlagen

APCO AG, Postfach, 8045 Zürich (UHER-Lehranlagen), 01 35 85 20

CIR Bundesgasse 16, 3000 Bern, 031 22 91 11 (TELEDIDACT 800)

REVOX ELA AG, Althardstrasse 146, 8105 Regensdorf, 01 840 26 71

Stromlieferungsgeräte

MUCO, Albert Murri & Co. AG, 3110 Münsingen, 031 92 14 12

Television für den Unterricht

MEMO AV-Electronic-Video AG, 8301 Glattzentrum, 01 830 52 02

Visesta AG, Binzmühlestrasse 56, 8050 Zürich, 01 302 70 33

Thermokopierer

Rex-Rotary AG, 3000 Bern 15, 031 43 52 52

Tierpräparate und Sammlungsrenovationen

Walther, Zoologischer Präparator, Dachslerstrasse 61, 8048 Zürich, 01 62 03 61

Töpfereibedarf

KIAG, Keramisches Institut AG, 3510 Konolfingen, 031 99 24 24

Tuschefüller

Kern & Co. AG, 5001 Aarau, 064 25 11 11

Umdrucker

Ernst Jost AG, Wallisellenstrasse 301, 8050 Zürich, 01 41 88 80

Ormig Schulgeräte, 5630 Muri AG, 057 836 58

Rex-Rotary AG, 3000 Bern 15, 031 43 52 52

Vervielfältigungsgeräte

Rex-Rotary AG, 3000 Bern 15, 031 43 52 52

Wandtafeln

Hunziker AG, 8800 Thalwil, 01 720 56 21

Jestor Wandtafeln, 5705 Hallwil AG, 064 54 28 81

E. Knobel, Chamerstrasse 115, 6300 Zug, 042 21 22 38

Schwertfeger AG, 3027 Bern, 031 56 06 43

Webrahmen

ARM AG, 3507 Biglen, 031 90 07 11

Zeichenpapier

Ehrsam-Müller AG, Josefstrasse 206, Postfach, 8031 Zürich, 01 42 67 67

Optische und technische Lehrmittel, W. Künzler, 5108 Oberflachs, 056 43 27 43

Hellraumprojektoren, Liesegang-Episkope, Dia-Projektoren, Mikroskope, Fotokopierapparate und Zubehör. in Generalvertretung: Telek-Leinwände, Züfra-Umdruckapparate und Zubehör. Audio-visual-Speziallampen.

PANO PRODUKTION AG, Franklinstrasse 23, 8050 Zürich, 01 311 58 66

Pano-Vollsichtklemmleiste, -Kettenwand, -Bilderschrank, -Wechselrahmen, -Lehrmittel, fegu-Lehrprogramme, Weisse Wandtafeln, Stellwände.

Racher & Co. AG, 8025 Zürich 1, 01 47 92 11

Farben-, Mal- und Zeichenbedarf, Hellraumprojektoren und Zubehör, Zeichentische und -maschinen.



Laudinella St. Moritz
Fortbildungskurse
für Lehrer 1980

11. bis 18. Oktober 1980

Sing- und Chorleitung Willi Gohl

Assistenz: Henrik Svane, Schweden

Bewegungstechnische Arbeit: Ruth Girod, Winterthur

Detailprospekt beim Sekretariat der Laudinella-Kurse,
7500 St. Moritz, Telefon 082 2 21 31

Durch Zufall zur Vermietung frei geworden:

Ferienheim der Stadt Solothurn in Saanenmöser vom 21. Juli bis 16. August 1980

Sehr gute eingerichtetes Haus mit 47 Betten in Einer-, Zweier-, Dreier- und Sechser-Zimmern zu vorteilhafterem Pensionspreis.

Nähere Auskunft erteilt die Schuldirektion der Stadt Solothurn, Telefon 065 22 82 11.

Wir rüsten Sie professionell aus

- Unsere Stärken sind:
- Beratung
- Serviceleistungen
- Ein Angebot der besten Sportartikel, die es auf dem Weltmarkt gibt

**universal
sport**

3000 Bern 7	Zeughausgasse 27	Telefon (031) 22 78 62
3011 Bern	Kramgasse 81	Telefon (031) 22 76 37
2502 Biel	Bahnhofstrasse 4	Telefon (032) 22 30 11
1700 Fribourg	Bd. de Pérrolles 34	Telefon (037) 22 88 44
1003 Lausanne	Rue Richard 16	Telefon (021) 22 36 42
8402 Winterthur	Obertor 46	Telefon (052) 22 27 95
8001 Zürich	am Löwenplatz	Telefon (01) 221 36 92



**Akademie für
Angewandte Psychologie**

Berufsbegleitende Ausbildung in Psychologie · Abendschule
Praxisbezogener Unterricht · Kleine Gruppen

Beginn neuer Kurse:

Grundstudium (A-Kurs)
Therapieausbildung (B-Kurs)

Herbst 1980
Herbst 1980

Bitte verlangen Sie Unterlagen!

Akademie für Angewandte Psychologie
8037 Zürich, Rötelstrasse 73, Telefon 01 361 47 88

Im Verlag Karl Augustin, 8240 Thayngen-Schaffhausen,
erschienen:

Karl Schib

Die Geschichte der Schweiz

Vierte, erweiterte Auflage. 301 Seiten mit 26 Tafeln und 12 Karten. Eine Darstellung, die den Schüler in kurzen Zügen, in leichtverständlicher Sprache mit den Grundzügen unserer Landesgeschichte von den Anfängen bis zum Juraproblem bekannt macht.

Preis: gebunden Fr. 12.—, ab 10 Exemplaren Fr. 10.20

Karl Schib

**Repetitorium
der allgemeinen und der Schweizer Geschichte**

15., erweiterte Auflage mit 11 Karten. Eine Weltgeschichte auf 150 Seiten – ein bewährtes Hilfsmittel für jedermann.

Preis: gebunden Fr. 10.50

Karl Schib

Johannes von Müller 1752–1809

535 Seiten mit 32 Tafeln und einer Karte im Text. Die erste Gesamtwürdigung des grossen Schweizer Geschichtsschreibers. – Preis: gebunden Fr. 32.—

Weekendhäuschen

7x7,50 oder 7x10 m

Leicht demontierbar und montierbar.

Gut isoliert.

Günstig zu verkaufen.

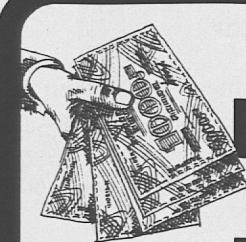
Malerei Karl Fürer
Telefon (071) 24 55 34

Gute Idee – STB!

STB – Sensetalbahn, Flamatt-Neuenegg-Laupen-Gümmeren, die ideale Bahn für Wanderungen und Ausflüge (Forst, Saane, Sense).

Prospekte, Auskünfte, Wanderkarte «Sensetal» usw. bei Direktion STB, 3177 Laupen
Telefon 031 94 74 16

Gute Idee – STB!



Ihr
Barkredit
ein
Prokredit

Alle 2 Minuten

wird ein Prokredit ausbezahlt.

Auch Sie

erhalten sofort Ihren Prokredit.

**rasch
einfach
diskret** X

Ich wünsche Fr.
Rückzahlung pro Monat ca. Fr.
Name
Vorname
Strasse Nr.
PLZ/Ort
Heute einsenden an: Bank Prokredit 8023 Zürich, Löwenstrasse 52 Tel. 01-221 27 80



BEIM GROSSEN WILD + LEITZ PREISAUSSCHREIBEN HAT SICH DAS MITMACHEN GELOHNT



Drei WILD- oder LEITZ-Mikroskope und eine Betriebsbesichtigung der WILD HEERBRUGG AG waren die Hauptgewinne unseres Wettbewerbs. Inzwischen unternahm die Klasse 3i der Realschule Frenke in Liestal ihren Ausflug zur

WILD HEERBRUGG AG

Besonders die Herstellung einer Linse vom Schneiden des Glasblockes bis zur letzten Objektivkontrolle hat die jungen Schüler fasziniert.

DAS MITMACHEN HAT SICH GELOHNT!

Auch nachträglich können Sie ergänzende Informationen über Mikroskopie bei uns anfordern.



WILD + LEITZ AG

8032 Zürich Forchstrasse 158 Tel. 01/55 62 62

Sommer- und Winterlager

Ferienhaus 3763 Därstetten im schönen Simmental, 750 m ü. M., herrliches Wandergebiet.

110 Plätze, mit elektrischer Küche, schöne Aufenthaltsräume, Duschen.

Anfragen an Gemeindeschreiberei
3763 Därstetten, Tel. 033 83 11 73



Ski- und Klassenlager

Aurigeno (Maggatal, TI):
65 B., 341 m ü. M.,
Mietpreis: Fr. 5.—
Les Bois (Freiberge, JU):
30-130 B., 938 m ü. M., Fr. 4.—
Oberwald (Goms, VS):
30 B., 60 B. u. 120 B., 1368 m
ü. M., Fr. 5.— (Winter), Fr. 4.50
(übrige Zeit)
Auskunft und Vermietung:
Stiftung Wasserturm
Wolfbachstr. 15, 8032 Zürich
Tel. 01 251 19 18 (Meier)

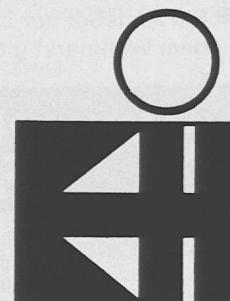
ENERGIEKNAPPHEIT?
dann

Economy-Brennöfen

mit vollautomat. Ausschaltung, z. B.
für Lichtnetz 43,4 l Fr. 2450.—
Wärmestrom 48,0 l Fr. 2950.—
Starkstrom 97,3 l Fr. 4800.—

Alle Brennöfen sind SEV-geprüft

**Töpferscheiben
Mehrzweckton
Porzellanton**



**Glasuren
Rohstoffe**

Verlangen Sie Unterlagen u. unverbindliche Beratung

KIAG

Keramisches Institut AG

**3510 KONOLFINGEN
Bernstrasse 240
Tel. 031 9924 24**