Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 127 (1982)
Heft: 10

Heft

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

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

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

Download PDF: 07.08.2025

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

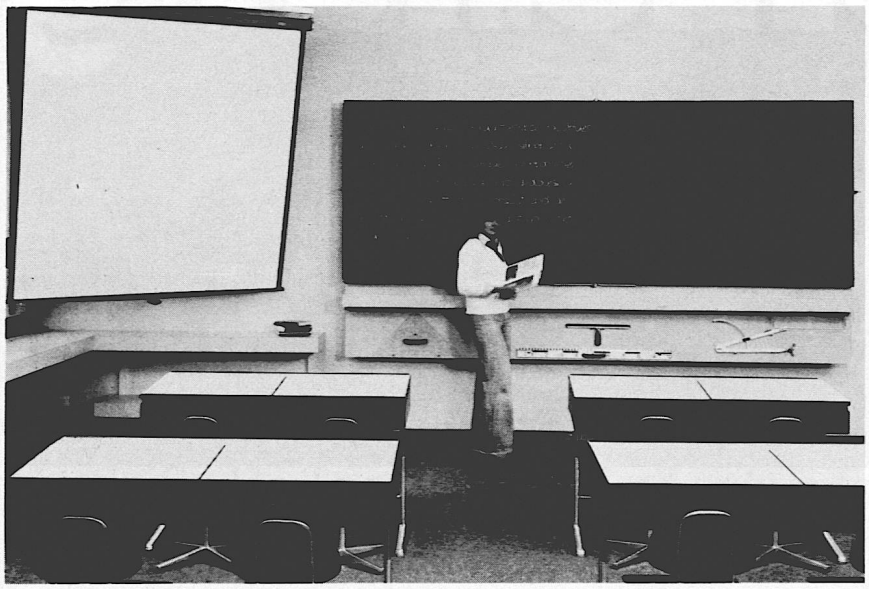
Schweizerische
Lehrerzeitung
Zeitschrift für Bildung, Schule und Unterricht · Organ des Schweizerischen Lehrervereins

1170

(Ausgabe mit «Berner Schulblatt», Organ des Bernischen Lehrervereins) 11.3.1982 · SLZ 10

«Berner-Seite»

Fachgeschäfte und Dienstleistungsunternehmen aus Stadt und Kanton Bern empfehlen sich der Lehrerschaft!



Schwertfeger Wandtafelbau AG
Riedbachstrasse 151
3027 Bern
Telefon 031 56 06 43

Unser Fabrikationsprogramm:

- Wandtafeln
- Projektionswände
- Ansteckbretter
- Klettenstoffwände
- Magneto-Trennwände
- Schränke

Schönes, grosses Cembalo

von Rudolf Schüler, in Massiv-Ahorn, 1 Manual, zwei 8'-Spiele, revidiert, neuwertig **VP 9800.–**

Telefon 01 926 55 82 (abends)

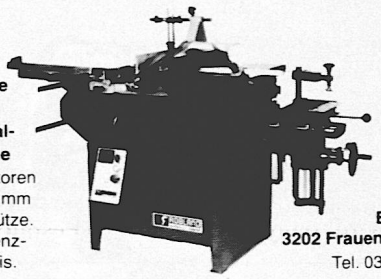
Historisches Museum Murten, Ausstellung Licht und Leuchten 17. bis 19. Jahrhundert

aus der Privatsammlung von Hr. J.-R. Schaerer, vom 6. Februar bis 16. Mai 1982

Öffnungszeiten:
Täglich ausser Montag*
10.00 bis 12.00 Uhr
13.30 bis 18.00 Uhr

* ausgenommen auf Montag fallende Feiertage

Schönste Hobby-Universalmaschine
mit 3 Motoren
210–500 mm
inkl. Schütze.
Konkurrenzloser Preis.



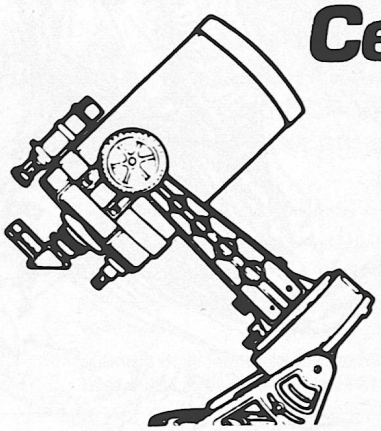
Bandsägen
500 bis 800 mm

Ettima AG
3202 Frauenkappelen
Tel. 031 50 14 20

HAWE®

SELBSTKLEBEFOLIEN
BIBLIOTHEKSMATERIAL

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



Celestron

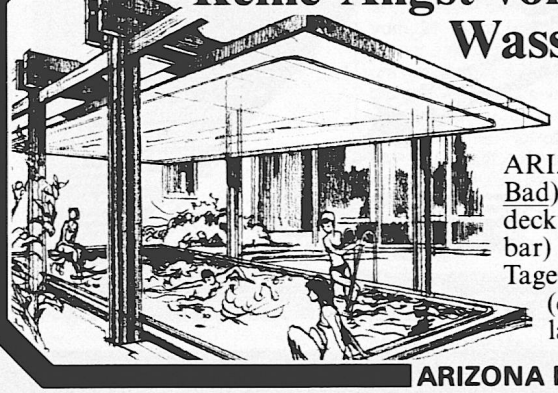
Spiegelteleskope, Spitzengeräte für Astronomie und Naturbeobachtung. Prospekte durch Alleinvertretung:

Christener

Marktgass-Passage 1, Bern Tel. 031 22 34 15

WPM

Keine Angst vor Energie- und Wasser-Problemen!



Geniessen Sie die Wohltat und den Spass Ihres Schwimmbades! Für Ihr ARIZONA POOL (oder anderes Bad) empfehlen wir unsere • Abdeckungen (automatisch, begehbar) • Sonnenheizung (in 1–2 Tagen installiert) • Filter-Technik (dasselbe Wasser bleibt jahrelang quellfrisch!)

ARIZONA POOL 4222 ZWINGEN

ARIZONA POOL
Nr 1 im Schwimmbad-Bau!

BON

für Info über ☐ Schwimmbäder und (für jeden Bad-Typ verwendbar:) ☐ Abdekkungen ☐ Sonnenheizung ☐ Filter usw.

An: ARIZONA POOL, 4222 ZWINGEN

Vorn., Name _____

Str., Nr: _____

Plz, Ort: _____

EW 64

Titelbild: Mutter und Kind erschauen die Welt
Lavierte Federzeichnung von *Jacob de Gheyn II.* (1565–1629)

SCHUL- UND BERUFSPOLITIK

L. Jost: Greuelmärchen über Lehrer 355
Ein (nicht erfundenes) «Lehrstück»

Aus den Sektionen: 356
Baselland (a.o. Delegiertenversammlung)

Lehrer sein ist anstrengend 357
Auszüge aus einer Untersuchung des Internationalen Arbeitsamtes

«Am Morge en Mischt, am Abe isch es lässig gsy» 360
Eine differenzierte Umfrage zur Sommerzeit 1981

Gianni Ghisla: Die Schulreform im Tessin (II) 373
Der 2. Teil befasst sich mit den hervorstechenden Neuerungen: Scuola media (Gesamtschulmodell), Sostegno pedagogico (Integration auch der «Sonderschüler») sowie mit einigen schulpolitischen Forderungen

UNTERRICHTSPRAXIS

Kurt Meiers: Die Organisation des Lese-Erstunterrichts 362
Am Beispiel des Lese-Erstunterrichts und anhand zahlreicher Anregungen und Beispiele zeigt der erfahrene Didaktiker, worauf es beim «Organisieren» des Leseunterrichts ankommt und wie dabei das Kind im Mittelpunkt stehen muss

HINWEISE

Praktische Hinweise 381

Kurse/Veranstaltungen 383

Impressum 385

Vorschau:
«SLZ» 11/82 vom 11. März ist Fragen der *Medienpädagogik* gewidmet

Greuelmärchen über Lehrer

Was über Schule, Lehrer und Schüler in den Medien herumgeboten wird, ist immer mit einer gehörigen Dosis Skepsis aufzunehmen. Verdächtigungen, Verleumdungen, aber auch Beschönigungen, alles ist möglich; ein und derselbe Sachverhalt wird bald als höchsten (Pestalozzianischen) Forderungen entsprechend gelobt oder aber als aller pädagogischen Vernunft spottend verketzert.

Bei solchen «Sachverhalten» kann es sich auch um das Verhalten eines Lehrers handeln. Rufmord kann jeden im öffentlichen Dienste Stehenden treffen (und es gibt Fälle, wo unsachliche Flugblattaktionen kurz vor dem Wahltermin bewährte Lehrer die Stelle gekostet haben).

Folgendes ist weder in Merligen noch in Schilda passiert, und die Sache verdient, als Exempel dargestellt zu werden:

In einem Gratis-Anzeiger einer grossen Stadt (es war weder in Bern, noch in Basel, noch in Biel oder St. Gallen, auch nicht in Winterthur) wurde am 22. Januar 1982 von einem Lehrer berichtet, der einen ungeschickten Viertklässler (er hatte seinen Joghurtbecher mit angerührter Farbe drin ohne Absicht umgestossen) mit einer «an Sadismus grenzenden Strafe» bedacht habe: Er «befahl dem Schüler, die verschüttete Flüssigkeit vom Boden aufzulekken! Der Bub heulte. Sein Banknachbar, der seinem Freund helfen wollte, anerbot sich mitzuschlecken, damit es schneller gehe. Mitleid aber ist ein Fach, das im Schulprogramm nicht vorgesehen ist: Wütend schickte der Lehrer den hilfsbereiten Schüler nach Hause!»

So weit, so schlimm genug. Es folgte anschliessend ein Bericht über verschiedene in dieser skandalösen Sache unternommene Schritte: Die *Mutter* des heimgejagten Schülers (nicht des Täters!) führte ein Gespräch mit dem Schulratspräsidenten des betreffenden Stadtkreises. Dieser rät, den Sohn in eine Privatschule (eine Adresse gab er der besorgten Mutter gleich an!) zu schicken oder in die Sonderklasse D («Problemkinder») versetzen zu lassen. Der *Vater* des um einige Lektionen geprellten Sohnes ging ganz oben hinauf, zu dem für das Schulwesen zuständigen Stadtrat, der (vor den Wahlen) riet, «man solle die leide Geschichte nicht an die grosse Glocke hängen, sondern friedlich beilegen: Er empfahl Umschulung in einen andern Stadtkreis, was an sich möglich war, da der Vater in jenem Kreis ein Geschäft hat.»

Soweit die von der Journalistin dargestellten und von ihr als objektiv wiedergegebenen Fakten. *Zu Recht* fügte sie einen bitteren *Kommentar unter dem Leitgedanken «Pestalozzi hilf!»* an. *Zu Recht* rügte sie nicht nur den Lehrer, «der, im Lande Pestalozzis, eine an Sadismus grenzende Strafe – Auflecken der verschütteten Farbflüssigkeit vom Boden – verhängt und einen Wutausbruch über die Hilfsbereitschaft eines Mitschülers hat. Es geht um vorgesetzte Behörden, die auf zwei Stufen angerufen werden, aber nichts gegen einen solchen zum Jugenderzieher denkbar ungeeigneten Lehrer unternehmen, sondern diplomatisches Ausweichen empfehlen... und es geht (schreibt sie immer noch zu Recht) letzten Endes um die Tendenz, Konflikte zu überkleistern, Konfrontationen möglichst aus dem Weg zu gehen und sich nur dann für das Recht, für die Menschenrechte anderer aktiv einzusetzen, wenn keine Unannehmlichkeiten daraus entstehen können. Das ist (heisst es abschliessend und durchaus glaubwürdig) keine zum Elefanten aufgeblasene Mücke, sondern ein und dieselbe Geisteshaltung auf anderer Ebene.» Und auch dem pädagogischen Finale kann man zustimmen, das mit einem Pestalozzi-Wort die Kolumne abschliesst: *«Alles Lernen ist nicht einen Heller wert, wenn Mut und Freude dabei verloren gehen.»*... Das Wort sei allen, die von Amtes wegen mit Schule zu tun haben, Lehrherrn (ein standesbewusster Ausdruck für Lehrer!), Schulpsychologen, Schulpräsidenten, Ressortleitern einer Exekutiven ans Herz gelegt: Im Zeitalter des Schulstresses haben unsere Schüler Mut und Freude nötiger als je!»

Die Kolumne «Pestalozzi hilf!» löste «ein unerwartet grosses Echo» aus. Da war ein konkreter Anknüpfungspunkt, über Lehrer und Schule, über das unmenschliche System und seine noch unmenschlicheren Funktionäre herzufallen.

Schande einem Land, Schande und Fluch einer Stadt, die im 20. Jahrhundert noch solche Lehrer und solche Behörden duldet. Der gerechte Zorn der Stimmbürger ist ihnen gewiss! Bass erstaunt konnte man 7 (sieben) Tage darauf in derselben Kolumne und von derselben Journalistin gezeichnet lesen:

Notwendige Berichtigung:... «Der Vorfall hat sich nicht zugetragen. Kein Lehrer hat je von einem Schüler verlangt, verschüttete Farbflüssigkeit vom Boden aufzuschlecken. Es wurde auch kein Mitschüler deshalb nach Hause geschickt»!

Die Eltern des Mitschülers haben nicht eingegriffen, der Vater war nie beim zuständigen Stadtrat (der sich über dieses schwarze Schaf unter über 5000 Mitarbeitern wahrlich nicht hätte freuen können!).

Was war geschehen? Die Journalistin hatte einer unseriösen Informationsquelle geglaubt, nicht bei den zuerst und vorab Betroffenen nachgefragt! Sie entschuldigte sich in dieser «Notwendigen Berichtigung» in aller Form und öffentlich und stellte fest, das einzig das zuvor zitierte Pestalozzi-Wort nach wie vor gelte. *Zum guten Ende (und dies möge für «Sinnproduzenten» [Medienschaffende] und Sinn- wie Unsinnkonsumenten gleichermassen gelten) schreibt sie sich ein weiteres Pestalozzi-Wort ins Stammbuch:* «Schlucke Brot und Fleisch nicht ungekaut hinunter, aber noch weniger das, was man dir weismachen will.»

Womit einmal mehr «bewiesen» ist, dass Hölderlins Wort «Was bleibet aber, stiften die Dichter», auch für grosse Pädagogen gilt!

L. Jost

Aus den Sektionen

BASELLAND

Ausserordentliche Delegiertenversammlung vom 19. Januar 1982

1. Genehmigung der Wahlvorschläge für die Abgeordnetenversammlung der Beamtenversicherungskasse für die Amtsperiode 1982 – 86 (§ 22 Abs. 2 lit. i der Statuten LVB)

Die Lehrerschaft hat laut neuestem Verteilungsschlüssel Anrecht auf 25 Sitze (bisher 28). Von den bisherigen Abgeordneten haben sich 21 Kolleginnen und Kollegen bereit erklärt, für eine neue Amtsperiode zu kandidieren.

Beschluss der DV:
Die bisherigen 21 Abgeordneten werden bestätigt. Neu gewählt werden:
WAGNER Evelyne, Kindergärtnerin
ZYSSET Ursula, Kindergärtnerin
VOIROI Jean-Jacques, Primarlehrer
STRÜBY Werner, KV-Lehrer

2. Politik des Lehrervereins betreffend Vorschläge des Regierungsrates zur Verschlechterung des Teuerungsausgleichs und der Familienzulage (§ 22 Abs. 2 lit. n in der Statuten LVB)

TEUERUNGSAUSGLEICH

Der Vorschlag der Regierung, die Teuerungszulage nur noch einmal jährlich (bisher zweimal) anzupassen, wird von der DV zurückgewiesen.

Bereits 1975 wurde eine Änderung des Teuerungsausgleiches verwirklicht. Bis zu diesem Zeitpunkt erhielten die Beamten jeweils am Jahresende eine **Teuerungsnachzahlung.** So wurde der im abgelaufenen Jahr eingetretene Teuerungsverlust ausgeglichen.

Eine **nochmalige** Verschlechterung des Teuerungsausgleiches können die Lehrer nicht annehmen.

NEUORDNUNG DER FAMILIENZULAGE

Der Vorschlag der Regierung, die Familienzulage nicht mehr dem automatischen Teuerungsausgleich zu unterstellen, wird von der DV zurückgewiesen.

Den Beamten stehen nicht die Rechte der privatrechtlich angestellten Arbeitnehmer zu *(Streik)*. Aus diesem Grunde sind wir, im Gegensatz zu den erwähnten Lohnempfängern, stärker auf den automatischen Teuerungsausgleich angewiesen.

Jubiläumsgeschenke

Bisherige Regelung (gemäss § 63 der Verordnung zum Beamtengesetz): «Beamten und Angestellten des Kantons ist nach Vollendung des 25. und des 35. Dienstjahres je ein Monatslohn als Jubiläumsprämie auszurichten.»

In der regierungsrätlichen Vorlage werden nun anstelle der Barauszahlungen *Dienstaltersgeschenke in Form von Ferien* angeboten: Im 15. Dienstjahr fünf Tage, im 20. Dienstjahr zehn Tage und im 25., 30., 35., 40. und 45. Dienstjahr je ein Monat. Nur in Ausnahmefällen, wenn der Einzug der zusätzlichen Urlaubstage nicht möglich ist, soll eine entsprechende Barabfindung vorgesehen sein.

Es erscheint fraglich, ob bei der jetzigen Personalplafonierung diese Regelung spielen wird. Zudem wird diese Vorlage den Staat einiges kosten. Ob der Landrat zustimmen wird? Der Lehrerverein, wie übrigens auch alle andern basellandschaftlichen Personalverbände, begrüssen eine Verbesserung der Dienstaltersgeschenke. Der interkantonale Vergleich zeigt, dass wir in diesem Punkt wirklich schlecht dastehen.

Der Beschluss der DV lautet: *An der jetzigen Regelung des zusätzlichen Monatslohnes nach dem 25. bzw. 35. Dienstjahr ist festzuhalten. Eine Verbesserung der Regelung der Jubiläumsgeschenke, die dem interkantonalen Vergleich standhält, ist anzustreben.*

Vorzeitige Pensionierung

Dem Arbeitnehmer soll die Möglichkeit geboten werden, frühestens drei Jahre vor dem Erreichen seiner ordentlichen Dienstaltersgrenze die vorzeitige Pensionierung zu beantragen. Die Rente würde 85% des Bruttoverdienstes betragen. Der Arbeitgeber würde 25% der Rente ausbezahlen, die restlichen 75% hätte die Beamtenversicherungskasse zu tragen. *Von diesem Angebot könnten nur diejenigen Arbeitnehmer profitieren, deren Stelle aufgehoben oder mit einer andern Stelle zusammengelegt werde.*

Auch diesem Vorschlag verweigert die DV die Zustimmung. Es gehe nicht an, die Möglichkeit der vorzeitigen Pensionierung mit dem Aufhebungsbeschluss einer Stelle zu koppeln. Unweigerlich werde Ungleichheit unter Arbeitnehmern geschaffen. Zudem werde die BVK zugunsten des Arbeitgebers zu stark belastet.

Die Delegierten sind auf keinen der Sparvorschläge eingetreten. Es sei nicht einzusehen, weshalb die Beamten für die schlechte Finanzlage des Kantons zu bezahlen haben.

Sämtliche in der «Arbeitsgemeinschaft Basellandschaftlicher Beamtenverbände» vereinigten Organisationen (Beamtenverband, Polizeibeamtenverband, VPOD, Lehrerverein) haben die Vorschläge der Regierung zurückgewiesen:

«Sparen in Zusammenarbeit **mit** der Beamtenschaft, aber nicht sparen **an** der Beamtenschaft.»

E. Friedli

Lehrer sein ist anstrengend

Auszüge* aus einer Untersuchung des Internationalen Arbeitsamtes, Genf 1981

Stress in der Schulstube

Eines der Probleme, das innerhalb des Arbeitsmilieus der Lehrkräfte immer akuter wird, ist dasjenige der nervösen Spannung oder des Stresses. Eine wachsende Zahl durchgeführter Studien in den industrialisierten Ländern zeigt, dass die *Lehrer unter dem Druck materieller und psychischer Zwänge, die mit ihrem Beruf zusammenhängen, physischen und geistigen Erschöpfungszuständen ausgesetzt sind.* Diese Zwänge bilden – ausser dass sie die Gesundheit der Betroffenen angreifen – anscheinend den wichtigsten Grund für die vorzeitige Berufsaufgabe. Neben den negativen Konsequenzen, die sich für die Betroffenen ergeben, wäre eine solche Situation – würde sie akuter werden – ein ernsthafter Schlag für die von der Gesellschaft zur Ausbildung von Lehrkräften eingesetzten Mittel und würde auch die Qualität der Schule treffen. Dies könnte dann auch erhöhte Kosten verursachen in einer Zeit, wo ein starker Druck zur Senkung der steigenden Kosten ausgeübt wird.

Der Stress bei den Lehrern wurde von zwei Autoren bekannter Werke über dieses Problem wie folgt definiert: *«Reaktionelles Syndrom in Verbindung mit verschiedenen negativen Äusserungen (z. B. Zorn und Depression), generell begleitet von physiologischen Veränderungen (wie erhöhte Herzfrequenz, hervorgerufen durch die besonderen Bedingungen des Lehrerberufes).»* Die üblichsten Symptome bei den Lehrern sind ein Gefühl der Erschöpfung und Frustration oder eine extreme Spannung. Für einige ist der Stress Ausganspunkt, direkt oder indirekt, für schwere organische Schäden wie hoher Blutdruck, Erkrankung der Herzkranzgefässe, Migräne, Geschwüre des Magen-Zwölffingerdarmtraktes, Asthma, Erkrankungen der Gallenblase und der Nieren. Auf psychischer Ebene kann ein anhaltender Stress zu Depressionen und allgemeinen Angstzuständen führen.

Wie wirkt sich Stress im Schulsystem aus?

Belastung von Schülern mit Kollegen (und seiner selbst)

Was sich beim einzelnen Lehrer auswirkt, hat unumgänglich auch Auswirkungen auf das Schulsystem selbst. In einigen Ländern vertreten Experten die Auffassung, der Stress stelle eine *eigentliche Berufskrankheit* dar, und es gibt keinen Grund anzunehmen, diese schädlichen Auswirkungen zeigten sich nur bei den Lehrern, die allerdings die Hauptleidtragenden sind. Ein Lehrer, der ausserordentlichem Druck ausgesetzt ist, wird leicht selber Ursache für die *nervöse Belastung seiner Schüler und Kollegen.* Sein Verhalten fällt auf durch eine sehr grosse *Reizbarkeit,* er wird *starr in seiner Denkweise* und *unempfänglich für neue Ideen.* In extremen Fällen kann dies bis zum Aufhören jeglicher persönlicher Kontakte führen. Solche Persönlichkeitsveränderungen können schwere Störungen in den Schulklassen auslösen, und wenn eine grosse Zahl von Lehrern betroffen ist, kann das ganze schulische Umfeld negativ beeinflusst werden.

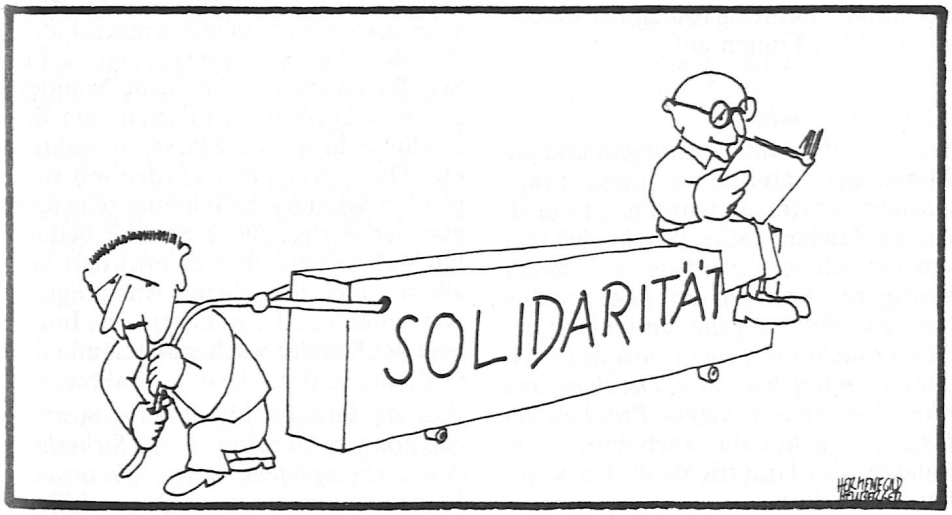
Wenn die durch die nervöse Spannung hervorgerufene Unzufriedenheit beim Betroffenen, seinen Kollegen oder bei der Schulleitung keine positiven Massnahmen auszulösen vermag, führt dies meist zu einer Apathie des Lehrers mit all den negativen Konsequenzen, die sich daraus für die Qualität der Schularbeit ergeben. Eine Studie über den Schulstress bei Lehrern in einem wichtigen Schuldistrikt von Nordamerika durchgeführt, zeigte, dass mehr und mehr Lehrer ihre *Aufgabe als blosse Formalität erledigten, in der Erwartung einer vorzeitigen Pensionierung oder in der Hoffnung auf eine andere, bessere Beschäftigung.* In den Vereinigten Staaten braucht man den Ausdruck «burnout» (ausgebrannt), um einen Zustand (vergleichbar mit demjenigen von abgekämpften Soldaten nach einer Schlacht) zu beschreiben, in welchem der Lehrer physisch und psychisch dermassen erschöpft ist, dass er seine Aufgabe nicht mehr zu erfüllen vermag.

Absentismus und Berufsflucht

Schwerwiegendere unmittelbare Konsequenzen, die sich in messbaren Verlusten für das Schulsystem ergeben, sind die Entwicklung des *Absentismus* bei der Lehrerschaft und die *Flucht aus dem Beruf.* Gemäss einer kürzlich in den USA durchgeführten Untersuchung geben 33% der krankgemeldeten Lehrer Stress oder nervöse Spannung – neben anderen Ursachen – als Grund an. Die Zahl des mittleren jährlichen Absentismus beim französischen Lehrkörper hat von 4,5% in den Jahren 1973–1974 auf 5% für 1978–1979 zugenommen, und in verschiedenen Departementen übersteigt er 6,6%.

Eine 1978 in England durchgeführte Umfrage hat ergeben, dass ein enges Verhältnis besteht einerseits zwischen Stress bei der Lehrerschaft und Nachlassen der Arbeitsbefriedigung und Absentismus sowie der Absicht, den Beruf zu verlassen; andererseits erklärten sich fast 75% der Lehrer mit ihrer Arbeit zufrieden, aber diese Pro-

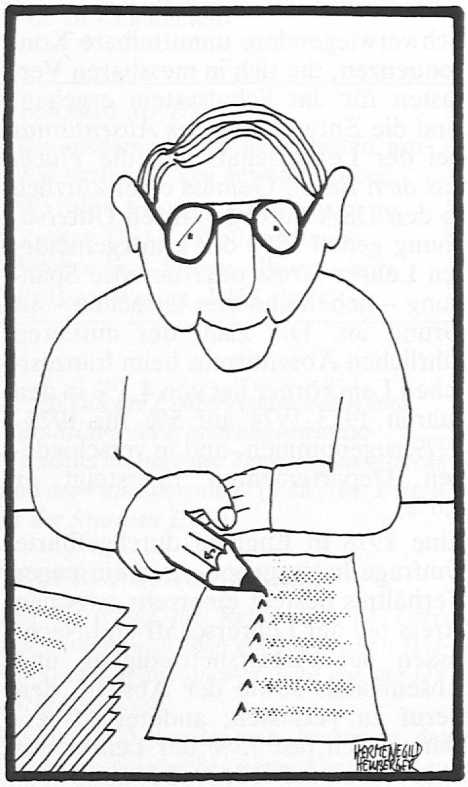
* Originaltexte französisch oder englisch.



zentzahl steht klar hinter derjenigen einer im Jahre 1962 durchgeführten Studie und ist generell auch geringer im Vergleich zu derjenigen von anderen Berufskategorien. Auch die Absenzen sollen 1978 höher gewesen sein als 1962. Schliesslich erklärten 25% der befragten Lehrer, es sei wenig wahrscheinlich, dass sie diesen Beruf auch noch in 10 Jahren ausüben werden. Es ist hervozuheben, dass der *Wunsch nach einem Berufswechsel bei Frauen, den Jungen und bei wenig erfahrenen Lehrern häufiger war.*
In Neuseeland, wo die Rotationsziffer des Personals 1979 12% überschritten hat, wird von den Lehrern Stress als Hauptursache genannt.

Tragweite und Bedeutung der nervösen Spannung für den Lehrer

Zwei in *England* 1978 durchgeführte Studien ergaben, dass 20% bzw. 23% der Lehrer ihren Beruf als sehr belastend empfinden. Bei der schon erwähnten Studie in den *USA* beklagten sich 27% der Lehrer über chronische gesundheitliche Probleme im Zusammenhang mit ihrem Beruf, und 40% gaben an, ärztlich verschriebene Mittel einzunehmen, um berufsbedingte gesundheitliche Störungen zu bekämpfen. Eine wissenschaftliche Untersuchung in *Schweden* ergab, dass 25% der Lehrer so grossen psychischen Spannungen ausgesetzt sind, dass man den Lehrerberuf als eine stark gefährdete Arbeitsgruppe betrachten müsse.



Macht Schule krank – und wen?

Körperliche Schädigungen

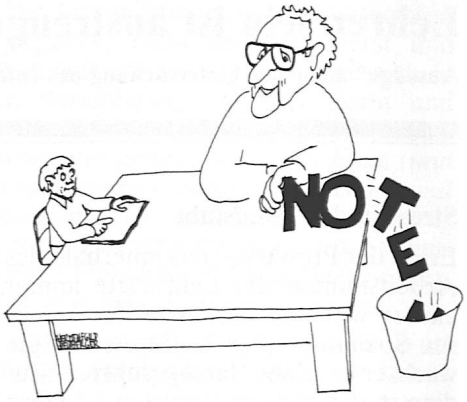
Sowohl in der *Bundesrepublik Deutschland* als auch in *Ungarn* wurden Untersuchungen durchgeführt, die zeigten, dass die Auswirkungen des Stresses (und der Arbeitsbedingungen im allgemeinen) auf die Lehrer in beiden Ländern sehr ähnlich sind. Die deutsche Untersuchung (Universität München) stellt fest, jeder zweite Lehrer sei einer *erhöhten Anfälligkeit für Herzkrisen* ausgesetzt. *Auch die Wirbelsäule, die Füsse und der Kreislauf werden beim Lehrer besonders stark belastet.* Weiter führt die schlechte Luft im Klassenzimmer und das laute Sprechen dazu, dass der Lehrer öfter unter *Halsinfektionen* zu leiden hat als die übrige Bevölkerung. Ergebnis der Münchner Studie: Der Lehrerberuf ist ebenso anstrengend wie andere untersuchte Berufe mit vergleichbarer Arbeitszeit.

Psychische Überbelastung

Nicht selten führen die psychologischen Zwänge und Spannungen, denen die Lehrer ausgesetzt sind, zu *Geisteskrankheit.* Den seit einigen Jahren geführten offiziellen Statistiken Frankreichs kann man entnehmen, dass 70% aller Lehrer, die aus Gesundheitsgründen um eine Entlastung nachsuchen, unter nervösen Störungen leiden. Der Gründer eines Spitals mit psychischen Störungen stellt fest, dass vor allem die Primarlehrer immer häufiger zu Medikamenten greifen und unter psychosomatischen Störungen leiden, hauptsächlich unter vom Schulmilieu hervorgerufenen Ängsten und Zwangsvorstellungen. Eine Untersuchung von Psychiatriepatienten in Frankreich hat ergeben, dass die Lehrer öfter als andere Berufsgattungen unter Depressionen leiden. Die Störungen treten häufiger bei jungen Lehrern von 25 bis 30 Jahren und bei Frauen auf.

Kein «petit mal»

Die Zahl der Untersuchungen und die Menge der Daten, die zu dieser Frage zusammengetragen wurden, ist ein sicheres Zeichen dafür, dass es sich hier um ein schwerwiegendes und immer häufigeres Problem an den Schulen handelt. *Will man die Gesundheit der Lehrer nicht noch mehr aufs Spiel setzen, so muss man sich ernsthaft und ohne Verzug mit diesem Problem befassen.* Es geht dabei auch darum, die Qualität des Unterrichts in den Schulen zu erhalten.



Ursachen der nervösen Störungen

Die Hauptgründe für die nervösen Störungen liegen aber vor allem in den *Arbeitsbedingungen:*

- zu grosse Schülerzahl
- das schlechte Betragen der Schüler
- die allgemeinen Arbeitsbedingungen
- Leistungs- und Zeitdruck während des Schuljahres

Als andere schwerwiegende Faktoren wurden genannt: die *geringen Aufstiegsmöglichkeiten* und die *Grösse der Schulen.* Die Lehrer einer grossen Stadt in Illinois (USA) nannten als Hauptbelastung: psychologische Probleme und die bedrohte Sicherheit.

Weitere Gründe scheinen in den Entscheiden der Schulbehörden zu liegen, auf die der Lehrer praktisch keinen Einfluss hat:

- erzwungener Schulhauswechsel
- Reorganisation der Schule
- Ablehnung einer Beförderung

Man hat nachgewiesen, dass die Durchschnittszahl der Krankheitstage auffallend zunimmt, wenn die Lehrer bei Beförderung, und Wechsel kein Mitspracherecht haben.

Lehrer sein ist anstrengend

Nur selten wird *die geistige und seelische Spannkraft* richtig eingeschätzt, die der Lehrer braucht, um seine Schüler zu fesseln, um seine Stunden gut und korrekt zu erteilen, um die Disziplin in seiner Klasse zu wahren etc. Diese Aufgaben werden mit steigenden Schülerzahlen immer schwieriger. Jeder zusätzliche Schüler bedeutet Mehrarbeit, aber es erfordert vor allem eine zusätzliche Anstrengung von seiten des Lehrers, um das Interesse der Schüler wachzuhalten und die Ordnung in der Klasse zu wahren.

Weitere Gründe für nervöse Störungen können *Lohnfragen, die Sicherheit des Arbeitsplatzes* sowie *finanzielle Sorgen* wegen der zu niedrigen Löhne

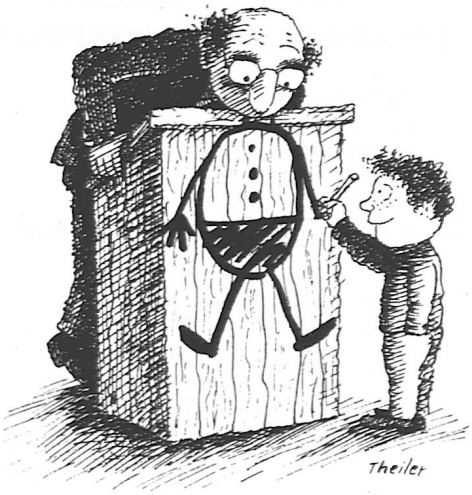
sein. Auch wenn die Lohnfrage nicht immer in einem direkten Zusammenhang mit den Arbeitsbedingungen in der Schule steht, so darf das Gewicht dieser Frage neben allen anderen Gründen für den Stress im Schulwesen, wie auch in der übrigen Arbeitswelt, nicht unterschätzt werden.

Schliesslich darf auch das *Problem der Sicherheit des Arbeitsplatzes* nicht vergessen werden, vor allem heute, wo in vielen Industrieländern das Stellenangebot für Lehrer immer kleiner wird. Die Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen dieser Situation und dem Stress sind nicht zahlreich, was nicht überrascht, wenn man bedenkt, dass dieses Phänomen eher neu ist. Immerhin wurde die Frage schon 1977 in einer französischen Studie untersucht. Sie zeigte, dass jeder vierte Lehrer, der Selbstmord beging, nicht fest angestellt war, obwohl die Aushilfslehrer im gesamten Lehrkörper maximal 10 Prozent ausmachen.

Wie häufig der Stress auftritt und wie stark er sich auswirkt, hängt auch vom Schultyp, von den Erfahrungen des Lehrers und sogar vom Geschlecht des Unterrichtenden ab. Allerdings werden diese Unterschiede nicht in allen Untersuchungen berücksichtigt. In den *Primarschulen* sind oft der Lärm und das undisziplinierte, ja schlechte Benehmen der Schüler die Hauptgründe für den Stress. In den *oberen Schulen* sind die Lehrer vielleicht mehr durch ihre anspruchsvolle Vorbereitungs- und Bewertungsarbeit und ihre nebenamtlichen Aufgaben für die Schule überfordert. In den grossen *städtischen Agglomerationen* sind die Probleme oft vollkommen anders als in ländlichen Gebieten, vor allem punkto Disziplin. Im allgemeinen haben die *Frauen* und die *Anfänger beiderlei Geschlechts* grössere disziplinarische Schwierigkeiten, während die Männer mit administrativen und bürokratischen Aufgaben überlastet sind. Nach einer Untersuchung aus England könnte man annehmen, dass die erfahrenen Lehrkräfte dem Stress weniger ausgesetzt sind. Man muss jedoch *bedenken, dass es auch den bewährten Lehrern schwerfällt, sich an die rasche Entwicklung der Lehrmethoden in den letzten zehn Jahren anzupassen.*

Sind Lehrer die Prügelknaben der Nation?

Die verschiedenen Ursachen für den Stress liegen sowohl in der Schule selbst – wie auch ausserhalb der Schule. Oft erwähnen die Lehrer selbst als



Aus «Elternhaus und Schule» (Ost-Berlin)

«äussere» Ursache die *Kritik, der die Lehrerschaft und die Schule in vielen Ländern ausgesetzt* sind. Dies ist sicher ein wichtiger Grund für die Frustration, die viele Lehrer in ihrer Arbeit und ihrem Beruf erfahren. In einer Zeit, wo die Schule immer mehr die Aufgaben übernehmen muss, die früher in den Aufgabenbereich von Familie und Kirche gehörten, empfinden es die Lehrer als ungerecht, wenn ihnen vorgeworfen wird, dass *sie nicht alle Fehlentwicklungen einer sich rasch wandelnden Gesellschaft korrigieren können, vor allem da ihnen die Mittel dazu gar nicht zur Verfügung stehen.* Man darf auch diese Gründe nicht ausser acht lassen, wenn man begreifen will, warum sich die Lehrer so sehr überfordert fühlen. Nach einem Lehrerstreik in Kanada im Jahre 1980 stellte eine Untersuchungskommission fest: **«Die Unterstützung, die der Lehrer innerhalb und ausserhalb der Schule erfährt, wird ständig geringer. Zusammen mit der immer grösseren Arbeitslast und dem schnellen Wandel im sozialen Bereich ist dieser Berufsstand offensichtlich einer noch nie dagewesenen Belastung ausgesetzt.»**

Gegenmassnahmen

Mögliche Lösungen sind ebenso mannigfaltig wie die Ursachen der nervösen Störungen. Die Experten der Untersuchungskommission empfehlen:

- Reduktion der Schülerzahlen, vor allem für Anfänger im Schuldienst,
- Herabsetzung der Pflichtstundenzahl,
- grösseres Mitbestimmungsrecht der Lehrer an der Schule selbst,
- Verringerung des Lärmpegels,
- Verbesserung der Aufenthaltsräume für die Lehrer. Für ihre freie Zeit muss die Möglichkeit vorhanden sein, sich auszuruhen oder sich zu unterhalten,
- Veranstaltung von Fortbildungskursen, die es dem Lehrer ermöglichen, besser mit schwierigen Situationen fertig zu werden.

Weiter könnte man noch verschiedene Verbesserungen auf dem Gebiet der Sicherheit von Person und Arbeitsplatz vorschlagen.

Die Situation wahrnehmen

Beinahe alle verantwortlichen Kreise sind der Ansicht, dass die schädlichen Auswirkungen des Stresses nur dann überwunden werden können, wenn die Lehrer selbst sie erkennen und bekämpfen wollen. Falsch verstandener Stolz der Betroffenen sowie Mangel an Unterstützung von seiten der Behörden, die annehmen, dass ein kompetenter Lehrer dem Stress nicht unterworfen sei, führen leider nur allzu häufig zur Isolierung des Betroffenen und zur Verschärfung der Situation. In der Untersuchung über den Gesundheitszustand der Lehrer in Ungarn wurde festgehalten, dass sich *viele Lehrer ihres Zustands nicht bewusst sind und keinen Zusammenhang zwischen ihrem Erschöpfungszustand und den nervösen Störungen und Krankheiten sehen.*

Was tun?

Seit einigen Jahren kennt man nun diese Probleme und hat verschiedene Massnahmen ergriffen, um die «Stresskrankheiten» in den Griff zu bekommen. Die Massnahmen gehen von der einfachen Veröffentlichung eines Artikels in einer Lehrerzeitung bis zu von Ärzten oder Psychiatern begleiteten «Selbsthilfe-Kursen», die von den Berufsorganisationen veranstaltet werden. In den Vereinigten Staaten haben sich viele Lehrer zu solchen Kursen zusammengefunden. In Frankreich wurde ein grosses Programm für Lehrer mit seelischen Problemen ausgearbeitet, das einen Klinikaufenthalt und eine psychiatrisch begleitete Wiedereingliederung der Betroffenen vorsieht.

In Kanada (Britisch Kolumbien) sind in verschiedenen Schuldistrikten *Urlaubsprogramme* ausgearbeitet worden, durch die eine Überbelastung der Lehrer vermieden oder gemildert werden kann. Die *Lehrer erhalten regelmässig nach drei, vier oder fünf Dienstjahren einen 12 Monate dauernden Urlaub.* Dieser Urlaub wird durch die Abgabe von 20% des Lohns der Lehrer finanziert. Das so geäufnete Kapital wird den Beteiligten mit den Zinsen während des Urlaubsjahres zurückerstattet.

«Am Morge en Mischt, am Abe isch es lässig gsi»

Sommerzeit–Sommer 1981 – ein Rückblick mit Folgerungen

176 Tage des Jahres 1981 verliefen unter dem Regime der Sommerzeit, die der Bundesrat durch Verordnung einführte, um der Schweiz das unhaltbare Zeitinsel-Dasein in Europa zu ersparen.

Wie fanden sich unsere Schulpflichtigen im Urteil der Erzieher mit der Sommerzeit ab, wie wurden sie mit früherer Tagwache, verlängerten Abenden und mit den verschiedenen veränderten Belastungen ihrer Arbeitstage und mit der Sommerzeit ihrer Erzieher fertig?

Weil isolierte Meinungen des «Mannes von der Strasse» und der «Frau um die Ecke» nichts aussagen, weil umfassende, statistisch auswertbare Umfragen mit verlässlichen Beobachtungen, Tatsachen und Meinungen bisher fehlten, hat die Schuldirektion der Stadt Bern die Berner Eltern, die Lehrerschaft und Schulkommissionen, die Polizei und Badeaufseher neben Fachleuten der schulhygienischen Dienste um Mithilfe bei einer grossen und recht aufwendigen Enquête gebeten. Das Interesse am Problem war gross, die Umfrage wurde durch die Mithilfe von Tausenden zu einem Erfolg.

Nachfolgend die wichtigsten, statistisch gesicherten Ergebnisse der Umfrage, beruhend auf 6613 Elternfragebogen (Rücklaufquote ca. 75%), 477 Lehrerfragebogen (Rücklaufquote ca. 80%) und rund 40 ausgefüllten Fragebogen anderer Gruppen.

Wichtigste Ergebnisse

1. In keiner den Eltern und Lehrkräften gemeinsam gestellten Frage ergaben sich divergente, auseinandergehende, widersprüchliche Antworten; die Antworten unterscheiden sich jedoch im Ausmass bzw. in der quantitativen Stellungnahme; so stellten *Lehrer* häufiger durch die Sommerzeit *verändertes Verhalten der Kinder* fest. Krass zeigt sich dieser Unterschied beim *Symptom Müdigkeit/Ermüdbarkeit,* das in beinahe jedem Fall von Verhaltensänderung in der Schule auffiel.

2. *Anpassungen des Stundenplans* in allfälligen späteren Sommerzeit-Sommern werden weder von Eltern noch von Lehrerseite gewünscht oder verlangt; wenn schon derartige Massnahmen getroffen würden, reichte nach allgemeiner Auffassung *eine halbstündige Verschiebung des morgendlichen Unterrichtsbeginns* aus.

ERGEBNISSE DER UMFRAGE BEI DER LEHRERSCHAFT

		Anzahl	Prozente
1. Haben Sie in diesem Sommer Veränderungen im Verhalten Ihrer Schüler festgestellt, die nach Ihrer Beurteilung eindeutig auf die Sommerzeit zurückzuführen sind?	ja	194	41,5
	nein	274	58,5
2. Waren die beobachteten Auswirkungen der Sommerzeit auf Ihre Schüler lediglich vorübergehender Natur, oder dauerten sie während des ganzen Sommers an?	Kurze Anpassungsschwierigkeiten	30	15,9
	Andauernde Auswirkungen	159	84,1
3. Stellten Sie bei Ihren Schülern – verglichen mit den Vorsommern – stärkere Müdigkeitserscheinungen fest? Wenn ja, wann vorwiegend?	ja	177	96,2
	nein	7	3,8
	am Morgen (1. + 2. Lektion)	96	52,7
	gegen Mittag (5. Lektion)	7	3,8
	am Nachmittag (1. + 2. Lektion)	4	2,2
	gegen Abend (3. + 4. Lektion)	4	2,2
	mehrere Antworten	71	39,0
4. Stellten Sie bei Ihren Schülern – verglichen mit den Vorsommern – eine merklich verminderte Konzentrationsfähigkeit fest? Wenn ja, wann vorwiegend?	ja	137	78,3
	nein	38	21,7
	am Morgen (1. + 2. Lektion)	51	35,2
	gegen Mittag (5. Lektion)	12	8,3
	am Nachmittag (1. + 2. Lektion)	9	6,2
	gegen Abend (3. + 4. Lektion)	6	4,1
	mehrere Antworten	67	46,2
5. Stellten Sie bei ihren Schülern – verglichen mit den Vorsommern – eine merklich verminderte Leistungsfähigkeit fest? Wenn ja, wann vorwiegend?	ja	112	66,3
	nein	57	33,7
	am Morgen (1. + 2. Lektion)	39	33,6
	gegen Mittag (5. Lektion)	9	7,8
	am Nachmittag (1. + 2. Lektion)	8	6,9
	gegen Abend (3. + 4. Lektion)	3	2,6
	mehrere Antworten	57	49,1
Nur vom Klassenlehrer zu beantworten:			
6. Sind in Ihrer Klasse in diesem Sommer – verglichen mit den Vorjahren – mehr Unfälle in der Schule (inkl. Schulweg) aufgetreten?	ja	17	4,0
	nein	409	96,0
Wenn ja, führen Sie dies auf mögliche Auswirkungen der Sommerzeit (stärkere Müdigkeitserscheinungen und/oder verminderte Konzentrationsfähigkeit) zurück?	ja	4	10,3
	nein	35	89,7
7. Sind Sie der Meinung, dass im nächsten Jahr – falls die Sommerzeit auch 1982 wieder eingeführt wird – während der Dauer der Sommerzeit der Vormittagsschulbeginn verschoben werden sollte? Wenn ja, wie?	ja	47	11,0
	nein	379	89,0
	um eine Stunde z. B. statt 07.15–11.45 Uhr neu 08.15–12.45 Uhr bzw. statt 08.15–11.45 Uhr neu 09.15–12.45 Uhr	18	26,9
	um eine halbe Stunde z. B. statt 07.15–11.45 Uhr neu 07.45–12.15 Uhr bzw. statt 08.15–11.45 Uhr neu 08.45–12.15 Uhr	49	73,1
8. Wie beurteilen Sie abschliessend den Einfluss der Sommerzeit auf Ihre Schüler und Ihren Schulbetrieb?	sehr positiv	8	1,8
	eher positiv	66	15,0
	wirkungslos	183	41,6
	eher negativ	160	36,4
	sehr negativ	23	5,2
Begründung:	Vermehrte Aktivität der Schüler, insbesondere durch Nutzung der längeren Abendhelligkeit	47	11,4
	Keine Veränderung im Schulbetrieb (im Vergleich zu den Vorsommern)	180	43,8
	Vermehrte Müdigkeit / Konzentrationsschwierigkeiten / Leistungsabfall	125	30,4
	Andere Gründe	5	1,2
	Mehrere Antworten	54	13,1
9. Wie beurteil(t)en Sie persönlich die Sommerzeit?			
Beurteilung vor der Einführung:	positiv	194	42,0
	negativ	94	20,3
	weder noch	174	37,7
Beurteilung jetzt:	positiv	212	47,1
	negativ	135	30,0
	weder noch	103	22,9

ERGEBNISSE DER UMFRAGE BEI DEN ELTERN

		Anzahl	Prozente
1. Haben Sie in diesem Sommer Veränderungen im Verhalten Ihrer schulpflichtigen Kinder festgestellt, die nach Ihrer Beurteilung eindeutig auf die Sommerzeit zurückzuführen sind?	ja	3064	47,0
	nein	3456	53,0
2. Waren die bei Ihren Kindern beobachteten Auswirkungen der Sommerzeit lediglich vorübergehender Natur oder dauerten sie während des ganzen Sommers an?	Kurze Anpassungsschwierigkeiten	902	30,8
	Andauernde Auswirkungen	2023	69,2
3. Hatten Ihre Kinder am Morgen – verglichen mit den Vorsommern – grössere Schwierigkeiten mit dem Aufstehen?	ja	2402	77,9
	nein	681	22,1
4. Stellten Sie bei Ihren Kindern – verglichen mit den Vorsommern – wesentlich stärkere Ermüdungserscheinungen fest?	ja	2033	67,2
	nein	992	32,8
5. Löste die längere Abendhelligkeit bei Ihren Kindern eine – verglichen mit den Vorsommern – vermehrte Aktivität (z. B. Sport, Spiel) am Spätnachmittag/Abend aus? Wenn ja, was?	ja	2545	89,0
	nein	315	11,0
	Sport	121	4,4
	Spiele im Freien	1443	52,2
	Familie	159	5,8
	anderes	185	6,7
	mehrere Antworten	855	30,9
6. Sassen Ihre Kinder – verglichen mit den Vorsommern – merklich länger vor dem Fernsehapparat?	ja	713	23,8
	nein	2284	76,2
7. Gingen Ihre Kinder wegen der längeren Abendhelligkeit später zu Bett als in den Vorsommern (Verkürzung des Schlafes)? Wenn ja wieviel später?	ja	2748	90,5
	nein	288	9,5
	weniger als 1 Stunde	442	15,7
	ca. 1 Stunde	1800	63,8
	mehr als 1 Stunde	580	20,6
8. Waren die Auswirkungen der Sommerzeit bei den jüngeren schulpflichtigen Kindern (1.–4. Schuljahr) stärker spürbar als bei den älteren (5.–9. Schuljahr)?	ja	569	20,2
	nein	468	16,6
	Keine Antwort möglich, da nur Kind(er) in Unterstufe (1.–4. Schuljahr)	863	30,7
	Keine Antwort möglich, da nur Kind(er) in Oberstufe (5.–9. Schuljahr)	915	32,5
9. Sind Sie der Meinung, dass im nächsten Jahr – falls die Sommerzeit auch 1982 wieder eingeführt wird – während der Dauer der Sommerzeit der Vormittagsschulbeginn verschoben werden sollte? Wenn ja wie?	ja	1613	25,6
	nein	4689	74,4
	um eine Stunde z. B. statt 07.15–11.45 Uhr neu 08.15–12.45 Uhr bzw. statt 08.15–11.45 Uhr neu 09.15–12.45 Uhr	566	31,5
	um eine halbe Stunde z. B. statt 07.15–11.45 Uhr neu 07.45–12.15 Uhr bzw. statt 08.15–11.45 Uhr neu 08.45–12.15 Uhr	1233	68,5
10. Würden Sie es begrüssen, wenn im nächsten Jahr – falls die Sommerzeit auch 1982 wieder eingeführt wird – die städtischen Turn- und Sportanlagen eine Stunde länger geöffnet blieben?	ja	4512	74,0
	nein	1588	26,0
11. Wie beurteilen Sie abschliessend den Einfluss der Sommerzeit auf Ihre Kinder und auf das Familienleben?	sehr positiv	892	14,1
	eher positiv	2038	32,2
	wirkunglos	1608	25,4
	eher negativ	1524	24,1
	sehr negativ	267	4,2
Begründung:	Nutzungsmöglichkeiten der längeren Abendhelligkeit für Familie, Sport, Geselligkeit	2665	43,1
	Keine Veränderung im Tagesablauf (im Vergleich zu den Vorsommern)	1349	21,8
	Vermehrte Müdigkeit (weniger Schlaf) / Konzentrationsschwierigkeiten / Leistungsabfall	1581	25,5
	Andere Gründe	161	2,6
	Mehrere Antworten	434	7,0
12. Wie beurteil(t)en Sie persönlich die Sommerzeit?			
Beurteilung vor der Einführung:	positiv	2717	42,2
	negativ	1692	26,3
	weder noch	2026	31,5
Beurteilung jetzt:	positiv	2906	46,0
	negativ	1944	30,8
	weder noch	1471	23,3

3. Sommerzeit hatte *keineswegs nur negative Einflüsse und Auswirkungen, im Gegenteil:*

– Vermehrte *Aktivitäten, vorweg im Freien* (und nicht vor dem Fernsehschirm!), gehören zu jenen Faktoren, die zur allgemein positiven oder neutralen Wertung der Sommerzeit durch die Erzieher in Familie und Schule führten.

4. *Ablehnende Haltungen,* d.h. die Meinung, Sommerzeit beeinflusse Kinder überwiegend negativ, vertraten zusammenfassend weniger als ein Drittel *der Eltern, aber doch 4 von 10 Lehrkräften.*

5. Die *persönlichen, konkreten Erfahrungen mit Sommerzeit* haben auch die Einstellung der Erwachsenen – der Eltern und der Lehrkräfte, und dies in beinahe gleicher Art – beeinflusst: Standen schon vor Einführung der Sommerzeit über 40% der Neuerung positiv gegenüber, stieg der Anteil der Befürworter sowohl bei Eltern wie bei Lehrern nach Abschluss der ersten Sommerzeitperiode um ca. 5% an; allerdings nahm auch die Zahl der im Herbst 1981 negativ Eingestellten (bei Lehrern deutlicher als bei Eltern) zu. *Erfahrung mit Sommerzeit war offenbar Entscheidungshilfe und führte zu einer gewissen Polarisierung der Haltungen und Einstellungen.* Vielleicht drückt der Ausspruch einer Schülerin die zwiespältige Haltung am treffendsten aus: «am Morge en Mischt, am Abe isch es lässig gsi...»

6. Was auch immer für oder gegen die Sommerzeit hierzulande ins Feld geführt werden kann, *die Beibehaltung der Sommerzeit wird (ein allfälliger negativer Volksentscheid vorbehalten) allein durch Zweckmässigkeiten im zwischenstaatlichen Bereich bestimmt werden.* Solange unsere vier grossen Nachbarländer an der europäischen Sommerzeitlösung festhalten, wird die Schweiz weiter nachziehen müssen.

7. Wie alle betroffenen Menschen werden Kinder und Jugendliche von ihren Erziehern *lernen* müssen, *mit der Sommerzeit zu leben.* Das beinhaltet soziale, erzieherische und wohl auch organisatorische Massnahmen, nicht zuletzt aber für jedermann *ein Überdenken von Bildungs- und Erziehungsmethoden, von Werthierarchien und -prioritäten,* von eigener und von *Freizeitgestaltung* im Familienverband; ein Überdenken der *Vorbildwirkung* und der *Konsequenz der Haltung* erwachsener Bezugspersonen.

Dr. Kurt Kipfer,
Schuldirektor der Stadt Bern

Die Organisation des Lese-Erstunterrichts in der Praxis

Prof. Dr. Kurt Meiers, D-7410 Reutlingen

Vorbemerkung

In der Konferenz von 1980 haben wir gefragt*, wie ein *Leselernwerk* beschaffen sein müsste, mit dem ein guter Lese-Erstunterricht gestaltet werden kann. Wir bezeichneten damals Leselernwerke als *«Kodifikationen eines Lehrgefüges»*, die vom Lehrer wieder in Szene gesetzt werden müssen. Es sei absurd, darauf zu vertrauen, ein Leselernwerk bewirke aus sich heraus den Ablauf optimaler Lernprozesse in einer Klasse. Im Ergebnis stimmten wir weitgehend darin überein, dass *ein Leselernwerk im Prinzip so gut ist, wie es von einem qualifizierten Lehrer gehandhabt wird.*

Damit war die Themenstellung dieser Veranstaltung bereits angerissen: *Der Lehrer in seiner Funktion als Organisator des Unterrichts.* Zwangsläufig rücken damit Fragen nach den Prinzipien und Möglichkeiten der praktischen Unterrichtsgestaltung in den Vordergrund. Im einzelnen ist also u.a. danach zu fragen,

- von welchen Voraussetzungen der Lehrer auszugehen habe,
- wie differenziert sein Lehren sein müsse,
- welche Ziele er verfolgen müsse,
- woher er Sicherheit in seinem Handeln gewinnen könne,
- wie die Praxis prinzipiell zu gestalten sei.

Im folgenden können nun unmöglich alle Fragen und Aspekte, wie sie im Verlaufe eines ersten Schuljahres im Lese-Erstunterricht auftauchen, behandelt werden. Schwerpunktmässig muss es darum gehen, *das Grundsätzliche* herauszuheben, *das zur Gestaltung eines optimalen Lese-Erstunterrichts bedacht werden muss.* Die Verdeutlichung des Grundsätzlichen schliesst die Heranziehung von Beispielen aus der Praxis natürlich ein.

1. Die Rolle des Lehrers als Organisator des Lese-Erstunterrichts

«Wann konnten Deine Kinder lesen?»

Jeder Lehrer identifiziert sich mit seinem Unterricht und dessen Ergebnissen, wie sie bei den Kindern sichtbar werden. Erfolg und Misserfolg sind ihm nicht gleichgültig, weil er weiss, dass sein Wirken darin ebenfalls enthalten ist. Wie verschieden jedoch jeder Lehrer seine Rolle sieht und interpretiert, soll an folgendem erfundenen – wenn auch nicht ganz realitätsfernen – Gesprächsausschnitt deutlich gemacht werden.

L1: Wann konnten denn Deine Kinder lesen?
L2: So etwa nach 5 Monaten.
L1: Alle Achtung! Bei mir hat es drei Monate länger gedauert.
L2: Unmöglich! Ein Leselehrgang muss nach 4 bis 5 Monaten abgeschlossen sein.

Ganz sicher wird das Gespräch dieser Kollegen damit nicht beendet sein; Fragen nach dem benutzten Leselernwerk, der Klassengrösse, der sozialen Herkunft der Kinder, der eigenen Arbeitsweise, den Arbeitsschwerpunkten u.ä. werden sich gewiss anschliessen. Bemerkenswert aber ist, dass solche Gespräche zwischen Kollegen immer wieder mit der *Frage nach dem Lernfortschritt innerhalb einer bestimmten Zeit beginnen bzw. ganz dabei stehen bleiben.* D.h. aber, dass die Dimension der zeitlichen Ausdehnung des Leselernprozesses in den Vordergrund gerückt wird, während andere Dimensionen wie z.B. die *sachliche* (was heisst Lesenkönnen?), die *soziale* (welche Bereicherung haben die Kinder im Umgang miteinander und mit dem Lehrer durch das Lesenlernen erfahren?), die *situative* (in welcher Weise bestimmt das Lesenlernen den gesamten Unterricht?) und die *pädagogische* (welche Ziele werden letztlich im Leselehrgang angesteuert? Lesetechnik – Lesefreude) leider in den Hintergrund treten. In diesen Fehler sollten wir nicht verfallen, *die Rolle des Lehrers im Lese-Erstunterricht sollten wir nicht nur aus der Perspektive sehen, wie der Leselernprozess der Kinder möglichst schnell bewältigt werden kann, denn dies hiesse den Lese-Erstunterricht seiner erzieherischen Dimension zu berauben.*

Wo die Aufgabe des Lehrers primär so gesehen wird, dass der Leselernprozess der Kinder möglichst schnell ablaufen soll, ist das Scheitern bei Kindern und Lehrern vorprogrammiert. Denn aus unsern Alltagserfahrungen wissen wir doch,

- *es gibt Kinder, die lernen trotz aller Lehrbemühungen eines Lehrers oder vieler Lehrer nicht lesen;*
- *es gibt Kinder, die ohne jeden Lehrer lesen lernen; kein Mensch weiss hinterher genau, wie sie es gelernt haben;*
- *es gibt Kinder, die lernen unter Anleitung eines Lehrers lesen.*

Die Grenzen des Unterrichtens

Die extremen Fälle sind für den normalen Unterricht des Lehrers zwar weniger wichtig; sie sollen hier aber doch einmal bewusst gemacht werden, weil auf die *Grenzen unseres Wirkens,* bestimmt durch Ungenügen und Zuvieltun, aufmerksam gemacht werden soll: *Wir können als Lehrer nicht bei allen Kindern alles bewirken,* schon gar nicht in einer bestimmten Zeit, *und nicht alle Kinder brauchen uns ständig.* Von daher ist die Zielvorstellung des Comenius (1592–1670), «omnes omnia omnio docere»,* heute für uns nicht mehr akzeptabel. Wo wir meinen, wir könnten alles bewirken, verfallen wir einem falschen Heilsglauben; und wenn wir uns auch dort aufdrängen, wo wir gar nicht gebraucht werden, beginnt die kleinliche Schulmeisterei.

In welchem Umfang die zeitliche Beschleunigung von Lernprozessen in der Praxis bewirkt werden kann, wird in Theorie und Praxis in vielfacher Weise in Frage gestellt. So beobachten Lehrer immer wieder grosse Lernfortschritte bei einer Reihe von Schülern *nach den Ferien, also nach Zeiten ohne gezielten Unterricht.* In der Literatur wird das Phänomen mit Ausdrücken wie *Lernschub* (für einen plötzlichen, sehr starken Lernfortschritt), *Lernplateau* (für ein längeres Verharren auf einem bestimmten Niveau), *qualitativer Sprung* (für einen Übergang in einen neuen, andersartigen sachstrukturellen Entwicklungsstand) beschrieben. Sie alle weisen darauf hin, dass dem Wirken des Lehrers Grenzen gesetzt sind.

Aus den bisherigen Überlegungen zur Bestimmung der Rolle des Lehrers im Rahmen der Organisation des Lese-Erstunterrichts sind zwei Ergebnisse festzuhalten:

- *bei der Organisation des Unterrichts muss der Lehrer offen sein für dessen Vieldimensionalität;*
- *die grundsätzlich wohl überall gegebene Verpflichtung zum Organisieren des Unterrichts muss immer begleitet sein von der kritischen Frage nach dessen Notwendigkeit und zugleich frei sein von der falschen Voraussetzung, ein gestecktes Ziel könne mit Sicherheit durch organisatorische Massnahmen erreicht werden.*

Zum Verhältnis von Lehren und Lernen

In welchem Umfang, so ist zu fragen, wird durch Lehren auf seiten des Lehrers Ler-

* Überarbeitete Fassung des Vortrages anlässlich der Konferenz «Erstlesen» der EKD-Ost in Au (bei Zürich) vom 3. bis 4. September 1981.

* alle alles lehren

nen bei den Kindern ausgelöst? Einfacher: *Inwieweit korrespondiert Lehren mit Lernen?*

Wo gelehrt wird, soll lernen bewirkt werden. Die Beobachtung zeigt, dass nach Abschluss des Lehrens nicht unbedingt gelernt worden ist. Mit mehreren Bemerkungen spitzt Loser (S. 29) diesen Tatbestand zu:

- *Wenn gelehrt worden ist, ist möglicherweise etwas anderes gelernt worden, als der Lehrer intendierte.*
- *Wenn gelernt worden ist, ist dies nicht notwendig nur auf die intendierte Lehre zurückzuführen.*

Hinter beiden Formulierungen steht die Frage, wie nahe Lehren und Lernen beieinander liegen bzw. in welchem Masse sie parallel verlaufen. Offensichtlich ist Parallelität nicht absolut sicher machbar in dem Sinne, dass sich der Lehrer mit seiner Intention bei den Schülern durchsetzen kann. Von daher kehrt Loser die Richtung seines Fragens um und sagt:

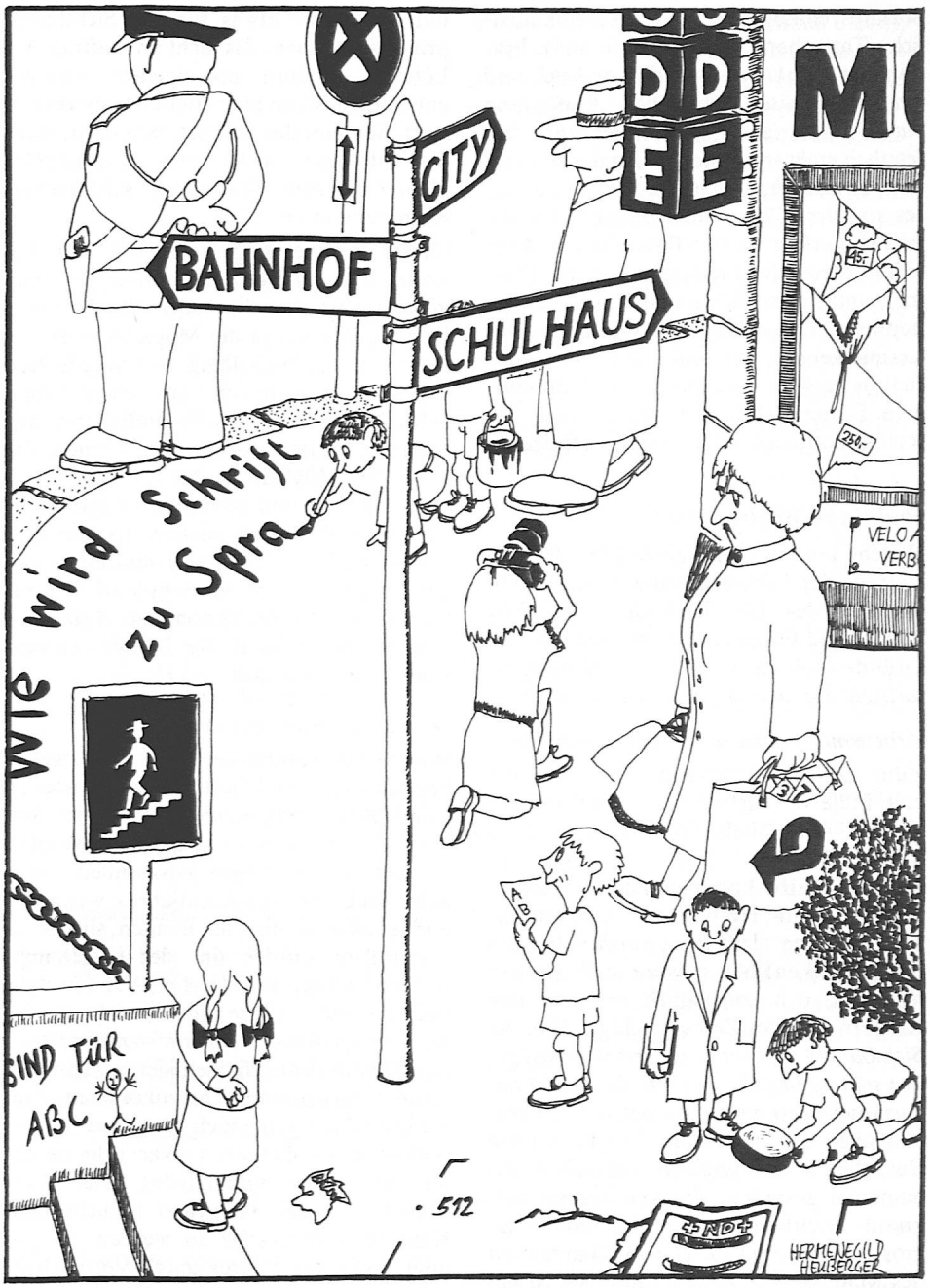
- *Lehrer lernen implizit und explizit von den Lernern, wie sie lehren sollen.*
- *Lerner lehren Lehrer, wie sie lehren sollen.*
- ...
- *Kann Lehren definiert werden als Lernen – als Lernen über den Lerner?*

«Handbietung leisten», nicht «behändigen»

Mit diesen Aussagen und Fragen wird der funktionale Zusammenhang von Lehren und Lernen umgekehrt und Lehren als eine abhängige Variable des Lernens definiert. Der Gedanke ist nicht neu; Maria *Montessori* hat ihn vor vielen Jahrzehnten klar formuliert und praktiziert, und Johann Heinrich *Pestalozzi* hat ihn mit seinem Begriff «Handbietung leisten» vor mehr als zwei Jahrhunderten bereits vorweggenommen. Er besagt im Grunde, *dass der Lehrer darauf zu achten habe, wie Kinder lernen, und dass er diesem Lernen nachfolgen solle.*

Mit diesen Überlegungen haben wir einen dritten Gesichtspunkt herausgearbeitet, der für unsere Überlegungen zur Gestaltung des Lese-Erstunterrichts von Belang ist. Ich nenne ihn hier kurz *«die Fragwürdigkeit der Dominanz des Lehrens»*.

Auf eine theoretische Erörterung des strukturellen Grundgefüges, wie es mit diesen Thesen angerissen wird – die Diskussion der Forschungssituation und der Bestimmungsgrössen (Determinanten) der Lehrerrolle –, muss hier aus Raumgründen verzichtet werden.



Unsere Kinder wachsen in einer «Zeichen-Welt» auf

2. Didaktische Aspekte der Unterrichtsorganisation

Abseits des ausdrücklichen Bemühens, die Organisation des ersten Leseunterrichts systematisch darzulegen und theoretisch zu begründen, werden im folgenden fünf Aspekte herausgegriffen.

a) GESTALTUNG UND LERNUMGEBUNG

Vielfache Einwirkungen

Schulreformer und Lehrer, die sich auch ohne diesen Anspruch schlicht um eine Verbesserung der Schule zum Vorteil der Kinder bemüht haben, haben immer auch den Klassenraum verändert und damit die heute unter dem Stichwort *Ökologie* kursierenden Überlegungen bereits praktisch vorweggenommen.* Wenn wir Bilder von Unterrichtsstuben aus früheren Jahrhunderten betrachten, sind wir betroffen ob deren Ungemütlichkeit; das Kahle, Unpersönliche, das Uniforme, die Starrheit, die Strenge, die sich in den Bildern ausdrückt, rufen unser Entsetzen hervor. Bei der Gestaltung des Klassenzimmers müssen über lernbereichsspezifische Anforderungen hinausgehend jene Gegebenheiten beachtet werden, die das Wohlbefinden des Menschen im weitesten Sinne – speziell die des Kindes – positiv beeinflussen. Es geht dabei um anthropologische, verhaltenstheoretische, psychosomatische,

* Pestalozzi, Fröbel, Comenius, Petersen; s. Calliess in Burk/Haarmann Bd. 40/41, s. Kasper S. 11.

sozialpsychologische und psychoökologische Tatsachen (vgl. Kasper S. 184). Fragen der *Funktionalität, der Ästhetik und der physikalisch-technischen Ausstattung sind vordergründig äusserst wichtig, aber letztlich nicht entscheidend:* Zu der optimalen Ausstattung des Raumes muss ein gutes *soziales Klima* hinzukommen, Freude und Heiterkeit müssen Raum haben, denn «Heiterkeit oder Freudigkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeihet, Gift ausgenommen» (Jean Paul). Die Gestaltung der Lernumgebung hat somit über die materiell-technische, ästhetische und funktionale Dimension hinaus immer auch die sozio-emotionale mit zu berücksichtigen.

Praktische Möglichkeiten

Welche konkreten Möglichkeiten der Gestaltung der Lernumgebung bestehen hinsichtlich des Lese-Erstunterrichts? Wir können die Frage erweitern: Aus welchen Gründen sollten bestimmte *raumorganisatorische Massnahmen* ergriffen werden?*

Arbeitsmaterialien müssen zu-handen sein

Zum Lese-Erstunterricht gehören heute eine Fülle von Arbeitsmaterialien wie Lesebuch, Arbeitsheft, Stecktafel, Stempelkasten, Druckerei, Schreibmaschine, Lesespiele; hinzu kommen Papier, Schere, Kleister, Stifte, Hefte. Diese Arbeitsmaterialien dürfen nicht bloss ***vor-**handen* sein (in Schränken), sie müssen auch ***zu-**handen* sein, d.h. zugänglich und von den Kindern zu jeder Zeit erreichbar. *Von der Sichtbarkeit und leichten Erreichbarkeit gehen ständig Impulse aus, die die Kinder zur Ausübung bestimmter Aktivitäten anregen.* Vor allen den manuellen Tätigkeiten wie Buchstaben ausschneiden, aufkleben, ornamental gestalten, drucken kommt aufgrund lerntheoretischer Befunde eine grosse Bedeutung zu. Die Zu-Handenheit des Materials ist dabei wichtig, sie ist ein raumorganisatorischer Faktor ersten Ranges.

Die Tafel den Kindern «freigeben»

Die Tafel, seit Jahrhunderten ein selbstverständliches Requisit in der Schule, war aber dem Lehrer vorbehalten. Aus Erfahrung wissen wir, wie attraktiv die Tafel für Kinder ist, welche spontanen Aktivitäten sie dort entfalten, zu denen sie an ihrem Platz auf dem Papier nur bedingt zu bewegen sind. Darum: *Möglichst viel Tafelfläche in einer vom sechsjährigen Kind erreichbaren Höhe, keine Verbote, wenn Kinder die Tafel «beschmieren».* Es wird für den Lehrer interessant sein, wie sich Kinder an der Tafel gegenseitig anregen, korrigieren, ermutigen. Das besondere Gefühl des Stolzes, das viele Kinder befällt, wenn sie etwas für alle Sichtbares produziert haben, das nicht im Auftrag des Lehrers, sondern aus eigenem Antrieb entstanden ist, ist pädagogisch bemerkenswert. Schreibt der Lehrer etwas dazu, wird die Tafel *zum Anlass erster schriftlicher Kontakte,* zum Werkzeug schriftlicher Kommunikation.

Dieses Beispiel zeigt auch, wie sehr die *gestaltete Lernumgebung in ihrer Wirkung abhängig ist vom Verhalten des Lehrers.* Dem Kind muss ja die Möglichkeit eröffnet werden, unabhängig von vorgegebenen und genormten Materialien Lese-Schreib-Handlungen selbständig und aus eigenem Antrieb ausführen zu können. Es muss die Möglichkeit haben, Schrift zu seinem Zweck und nach seiner Zielvorstellung sinnvoll zu gebrauchen. Es darf auf keinen Fall die Erfahrung machen, dass das eigene Tun von der Schule (d.h. vom Lehrer) nicht ernst genommen wird. Wo dies geschieht, wird die Lernmotivation wesentlich gemindert.

Die Ansteckwand als «Verlockung»

Was auf der Tafel in der Regel ansatzweise beginnt, lässt sich mittels der Ansteckwand (Pinnwand) verstärkt fortsetzen. Sie ist die Fläche, von der ständig der Anreiz, sie mit Informationen auszufüllen, ausgeht. Zu Beginn des Schuljahres, wenn die Kinder noch kaum lesen können, sind es in erster Linie *Bilder,* die hier aufgehängt werden. Poster von Tieren, Autos u.dgl. bilden sofort *Anlässe zum Sprechen;* später können *aktuelle Nachrichten* (Sportereignisse aus dem örtlichen Verein, schulinterne Informationen) hinzukommen. Sie werden dann schriftlich erweitert durch *Anfragen des Lehrers* («Wer geht heute mit mir Pilze sammeln?»). Der Gebrauchswert der Pinnwand braucht den Kindern nicht erklärt zu werden, es genügt, wenn der Lehrer durch Vormachen zeigt, wozu sie nützlich ist. «Wer baut mit mir einen Hasenstall?» «Wer will eine kleine Katze?» Einmal eingeführt, ist die Pinnwand fester Bestandteil der täglichen Nutzung des Klassenraumes. Ein Teil der Ansteckwand kann, sofern keine besondere Fläche dafür vorgesehen ist, als *Briefekke* benutzt werden. Sehr früh bereits lassen die Kinder spontan dem Lehrer kleine Botschaften zukommen, die mit Erlaubnis der Kinder ausgehängt (und selbstverständlich beantwortet) werden, wie z.B. dieser Brief (Abb. 1), mit einfachsten Mitteln gestaltet und doch sehr inhaltsreich. Solche Briefe sollten nicht sofort weggenommen werden, da sie für schwächere Kinder als Anregung und Beispiel dienen.

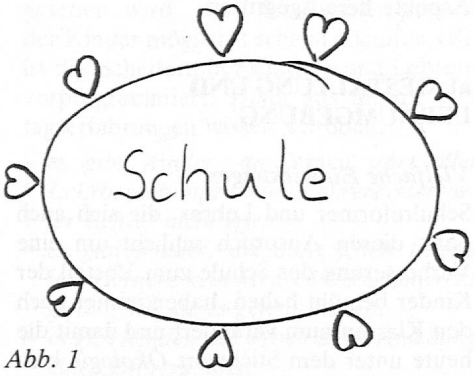


Abb. 1

Der «Lernfries» befestigt Gelerntes

Unter dem Lernfries soll die Wandfläche verstanden werden, auf der *Lernergebnisse für längere Zeit sichtbar dokumentiert* werden: Also z.B. alle eingeführten Buchstaben werden entweder in einem Buchstabenhaus nach und nach eingetragen (bzw. die Felder des Buchstabenhauses werden ausgemalt) und/oder durch eigene Kästen mit Bild dokumentiert (vgl. Abb. 2 und 3);

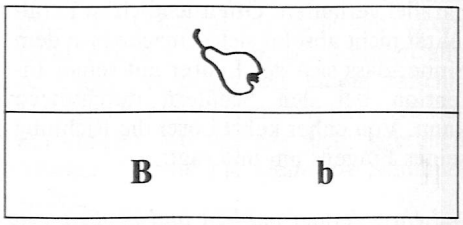


Abb. 2

zusätzlich kann an der Ansteckwand ein besonders lustiges oder vielleicht auch tiefsinniges Bild zum Bereich Lesenlernen wie Abb. 4 aufgehängt werden. Die Vorteile des Lernfries sind:

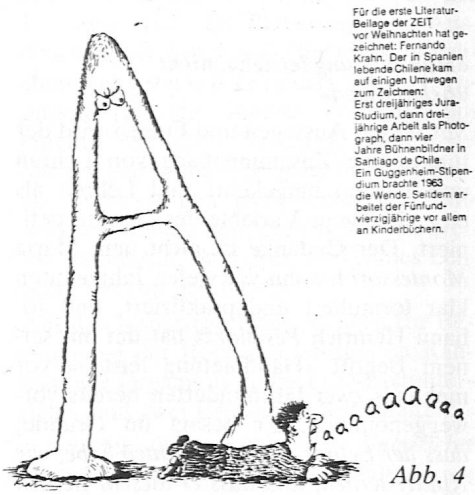


Abb. 4

- die Kinder haben ihre Arbeit und ihren Lernfortschritt ständig vor Augen,
- die Sichtbarmachung des zu Lernenden unterstützt die Einprägung und erleichtert die immanente Wiederholung,
- der Raum erhält eine persönliche Note, weil er angefüllt wird mit Dingen, die den Schüler persönlich betreffen,
- es werden jene Wörter transparent gemacht (und bleiben transparent), die für die Kinder dieser Klasse bei der Einführung eines Buchstabens wichtig sind,
- die Kinder können den «Lernfries» als Erinnerungshilfe benutzen.

* Zum theoretischen Hintergrund vgl. Kasper: Vom Klassenzimmer ...

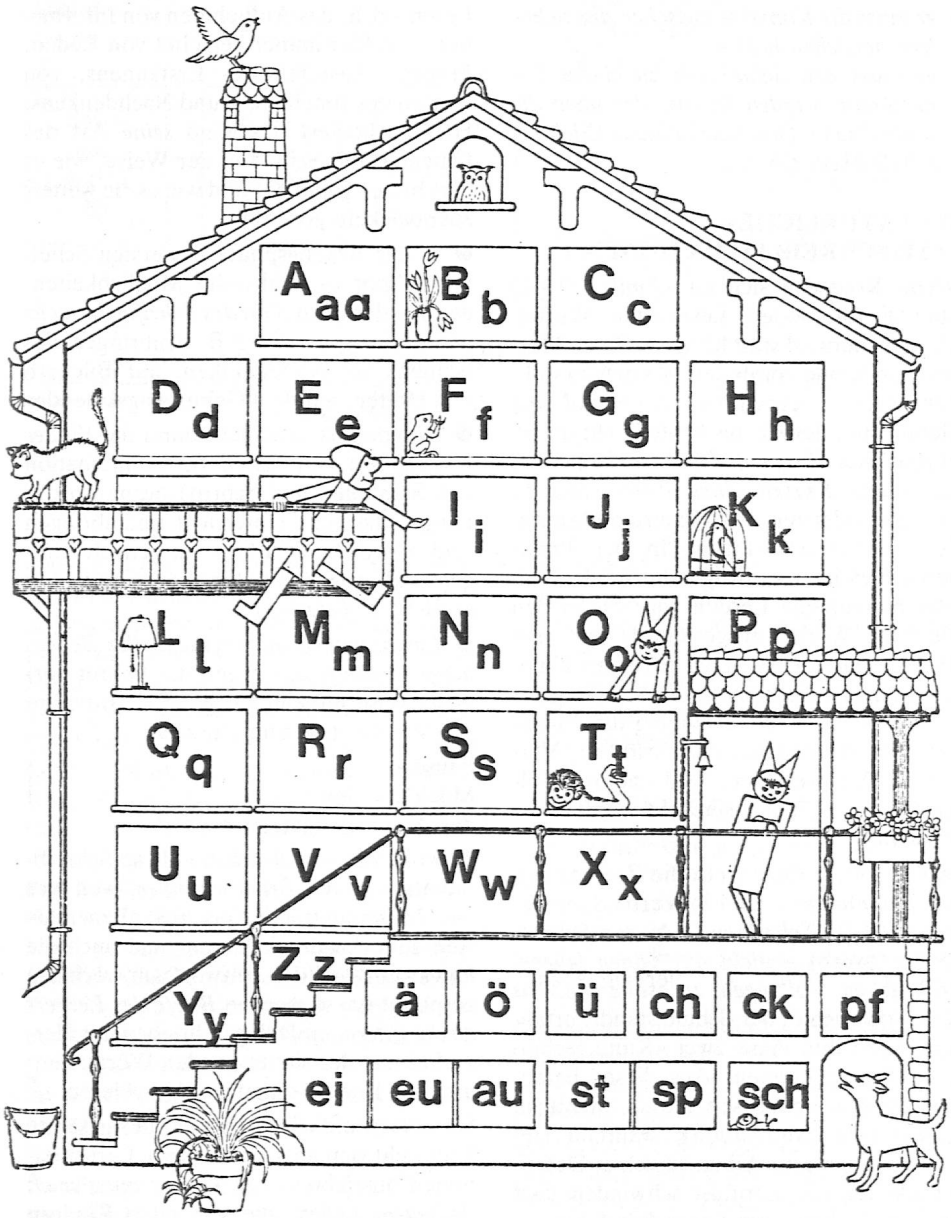


Abb. 3

Die Felder mit den Buchstaben, die du schon gelernt hast oder schon kennst, kannst du farbig ausmalen.

Aus: Meiers-Kaiser: *Der Lesespiegel 1* (Schweiz. Ausgabe), Zug 1981.

Der Raum wird auf diese Weise *zum erlebten und mit Eigenem erfüllten Raum* (dieser Gesichtspunkt gilt auch für die Ansteckwand und die Tafel).

Die Spielecke nicht vergessen

Leselernspiele – auch schon für das vorschulische Alter – werden in den letzten Jahren vermehrt angeboten. Sollen sie ihren ursprünglichen Sinn behalten, ein *Spiel* zu sein, muss das Klassenzimmer auch die spielerische Nutzung ermöglichen:

- die Spiele müssen frei zugänglich sein,
- ein Spielplatz (Spielecke) muss vorhanden sein,
- der nötige Zeit-Raum (Spielzeit) zum Spielen muss gewährt werden.

Spiele sollten nicht ausschliesslich als Lernaufgabe gestellt werden, weil dadurch die in ihnen enthaltene Anregungskraft leicht «verspielt» wird.

Die Spielecke bietet eine fast einmalige Gelegenheit, das Klassenzimmer von den Kindern als *Lebensraum* – und nicht nur als Arbeitsstätte – erfahren zu lassen in der Weise, wie sie auch in ihrer vorschulischen Lebensgestaltung sanktionsfrei *Erkundungen ihrer Umwelt zum Zwecke ihrer Bewältigung* vorgenommen haben. Insofern entspricht die Spielecke der Forderung, Schule müsse dem Kind die Möglichkeit bieten, seine vorschulische Lebensweise teilweise fortzusetzen; die bisherige Lebensweise des Kindes dürfe nicht abrupt unterbrochen und in allen Beziehungen neu geordnet werden. Die Fortführung von bisher praktizierten Möglichkeiten des Tätigseins wirkt sich (psychosomatisch) erholsam aus (vgl. Kasper, S. 21).

Dass in der Spielecke nicht nur Leselernspiele zu finden sind, versteht sich von selbst; hier soll das Kind auch erleben: «Jetzt bin ich frei, ich habe meine Pflicht erledigt!» Über die Raumorganisation und die darin angebotenen Möglichkeiten trägt der Leselehrgang so zu langfristig angelegten erzieherischen Entwicklungen bei.

Die Leseecke – eine Selbstverständlichkeit

Im Zusammenhang mit dem Lesenlernen ist die Leseecke die am weitesten verbreitete raumorganisatorische Massnahme: Ein Teil des Klassenzimmers wird durch Regale oder sonstige Raumteiler vom übrigen Klassenzimmer abgetrennt und so zur eigenen Zone, ausgestattet mit möglichst bequemen Sitzgelegenheiten (Sessel, Matratzen) und mit handgreiflichem Zugang zu Lesestoffen unterschiedlichster Art.

Warum eine Leseecke für Kinder und Lehrer?

- der Klassenraum soll die *Lebenswirklichkeit widerspiegeln, wie sie Kinder hinsichtlich der Schriftwelt erfahren;* in ihrem ausserschulischen Lebensraum begegnet ihnen die Fülle der Literatur, die Leseecke soll diese Fülle einfangen;
- ein reichhaltiges Bücherangebot eröffnet den Zugang zum Buch, bietet Chancen zur *Anbahnung und Vertiefung individueller Leseinteressen;*
- in der Leseecke steht das Kind nicht unter dem Druck des Lesenmüssens, sondern es gerät in den Sog des *Lesenwollens;*
- dem Bedürfnis nach Befriedigung seiner Phantasie und Ausweitung seiner Kenntnisse kann es in *freier Entscheidung* entsprechen;
- durch die freie Wahl der Lektüre werden die *Lesefreude* und generell die *Freude am Buch* positiv beeinflusst, zwei Ziele, die vergessen werden, wenn die Lesefertigkeit zu sehr in den Vorder-

«Die Leseecke sollte ein behaglicher Arbeitsbereich sein, der den kindlichen Bedürfnissen angemessen ist und die Spontaneität der Kinder höher stellt als eine zwanghafte Perfektion.»

(Buschbeck, in: Burk/Haarmann, S. 187)

grund der Arbeit im ersten Schuljahr gestellt wird;
- die Leseecke ist ein Ort, an dem *differenzierend gelernt* wird;
- mit der Einrichtung von Leseecken «möchten wir die Kinder zum Lesen verlocken, ihnen die Möglichkeit geben, ein Buch zu entdecken, sich in ein Buch selbstvergessen, konzentriert, dem Trubel des Klassenunterrichts entrückt, zu vertiefen, zu schmökern, sich vom Buch gefangennehmen zu lassen» (Burk/Rauschenberg, S. 188);
- die Leseecke ist auch ein *Ort der Kommunikation,* wo Kinder ihre Begeisterung für ein Buch, eine Geschichte, ein Bild sich gegenseitig mitteilen, sich dadurch anregen, neugierig machen, mehr als dies der Lehrer vermag, weil es eine Kommunikation auf gleicher Ebene ist;
- die Leseecke ist ein *Raum relativer Freiheit,* insofern ist sie immer attraktiv, so dass von ihrem Vorhandensein der Impuls ausgeht, die verordneten Pflichtteile der Schularbeit zügiger und ohne Trödeln zu erledigen.

Damit die bisher aufgezeigten Wirkungen von der Leseecke ausgehen, müssen einige *grundlegende Bedingungen* erfüllt sein. Im einzelnen ist darauf zu achten, dass

- *die Leseecke deutlich vom übrigen Raum abgegrenzt ist,*
- *sie ausreichend hell ist,*
- *Sitzgelegenheiten bietet, die sie behaglich machen,*
- *die Bücher so übersichtlich angeordnet sind, dass sich die Kinder selbständig bedienen, d.h. gezielt zugreifen können,*
- *der Aufenthalt in der Leseecke und die Benutzung der Bücher an bestimmte Regeln, die abgesprochen werden, gebunden ist (Verhaltensregeln, Ordnung halten, Ausleihe). Hier werden bereits Vorformen der Bibliotheksbenutzung eingeübt.*

Weitere Möglichkeiten der Raumgestaltung

Der Ausgestaltung des Klassenzimmers zur Begünstigung des Lernens sind ideell keine Grenzen gesetzt: Die Druckerei im Stile von Célestin Freinet, die Aufstellung von Schreibmaschinen, die Einrichtung einer Nasszone, einer Bastelecke, die Bereithaltung einer disponiblen Ausstellungsfläche u.a.m. sind wohl wünschenswert, in vielen Fällen aber nicht realisierbar.

Bei der Gestaltung der Lernumgebung sind vier Forderungen zu berücksichtigen:
- *der Raum muss das gezielte und gewollte (manifeste) Lernen unterstützen und dokumentieren,*
- *er muss das latente und freie Lernen anregen und die Selbstaktivierung des Lernens begünstigen,*
- *er muss die Kontakte zwischen den Schülern herstellen helfen,*
- *er muss den Schulraum zu einem Lebensraum werden lassen, der über die funktionalen Qualitäten hinaus Erlebnismöglichkeiten bietet.*

b) «NATÜRLICHE» LESE-SCHREIB-SITUATIONEN

Wenn Rousseau sich im *«Emile»* (1762) über die Methoden, Lesekästen, Würfel, die Druckerwerkstatt lustig macht und fordert, im Kinde vorab den Wunsch zu wekken, lesen zu lernen, so weist er auf eine Gefahr hin, der wir bis heute leicht unterliegen: *den Vorgang des Lesenlernens in das starre Korsett eines Programms zu zwängen* oder mit objektivierten Materialien zu bewerkstelligen. In der Praxis heisst dies kleinschrittiger Lernzielaufbau (das individuelle Lernen wird bis in den kleinsten Winkel ausgesteuert) und eine Materialflut, in der man ertrinken kann. Die Folge ist die typische Verschulung des Lehrgangs, d.h. die Lähmung der Eigenaktivität, die genaue Vorschrift, das Verbot des Vorpreschens, weil dadurch vielleicht zuviele Fehler gemacht werden, die Passivität.

Im Gegensatz dazu steht die Zielsetzung, das *Lesenlernen* – und in Verbindung damit auch das *Schreiben* (d.h. den Schriftspracherwerb) – *nicht aus seinen lebenspraktischen Vollzügen zu isolieren.* Das Kind soll auch in der Schule ständig erfahren, wozu ihm diese zwei «Kulturtechniken» dienen können. Aus dieser Erfahrung heraus erwachsen die so wichtigen *Lernanreize* (Motivation), während stereotypes, isoliertes Üben einzelner Detailfertigkeiten die Lernlust schwinden lässt und nur bedingt zum Lernerfolg führt.

«Natürliche» Lernsituationen können nicht «gemacht» werden, dann wären sie nicht mehr natürlich, sondern gekünstelt. *«Natürliche» Lernsituationen sind all jene Situationen, in denen der Umgang mit Schrift nicht um ihrer selbst willen, sondern in ichbezogenem Interesse (Information verschaffen, vermitteln; Neugier befriedigen, Freude machen; Notizen machen, Signale setzen ...) erfolgt.* «Natürliche» Lernsituationen werden begünstigt
- durch lernanregende Bedingungen des Klassenzimmers (s. voriges Kapitel) und
- durch das Mass an Freiheit, das der Lehrer dem spontanen Tun der Kinder einräumt.

Beispiele

● In der Leseecke greifen Kinder spontan nach Büchern; in der Anfangsphase sind es stärker Bilderbücher – aber auch diese müssen gelesen werden –, später sind es Bücher mit kleinen Texten, deren Umfang und Schwierigkeitsgrad sich steigert. Das Lesen – d.h. das Aufnehmen von Information – ist hier immer begleitet von Reden, Fragen, Ausrufen des Erstaunens, von Phasen des Innehaltens und Nachdenkens. Hier praktiziert das Kind *seine* Art des Umgangs mit Schrift in der Weise, wie es dies bisher getan hat und wie es sie weiterzuentwickeln gedenkt

● in der Anfangsphase des ersten Schuljahres gibt es zahlreiche Möglichkeiten, den Kindern den *Sinn des Schriftgebrauchs* nahezubringen, wie z.B. Anbringen des Namens am Kleiderhaken, auf Büchern und Heften, auf dem Geburtstagskalender

● früh bereits kann der Lehrer die *Kinder Notizen machen lassen* (in Kombination von Symbolen und Schrift) bezüglich der Dinge, die zum Unterricht mitzubringen sind, worüber die Eltern zu benachrichtigen sind; was man sich notieren muss, um es nicht zu vergessen.

● *Leseaufgaben mit «existentieller Bedeutung»* ergeben sich, wenn der Lehrer normalerweise mündlich gegebene Mitteilungen schriftlich vermittelt, z.B.

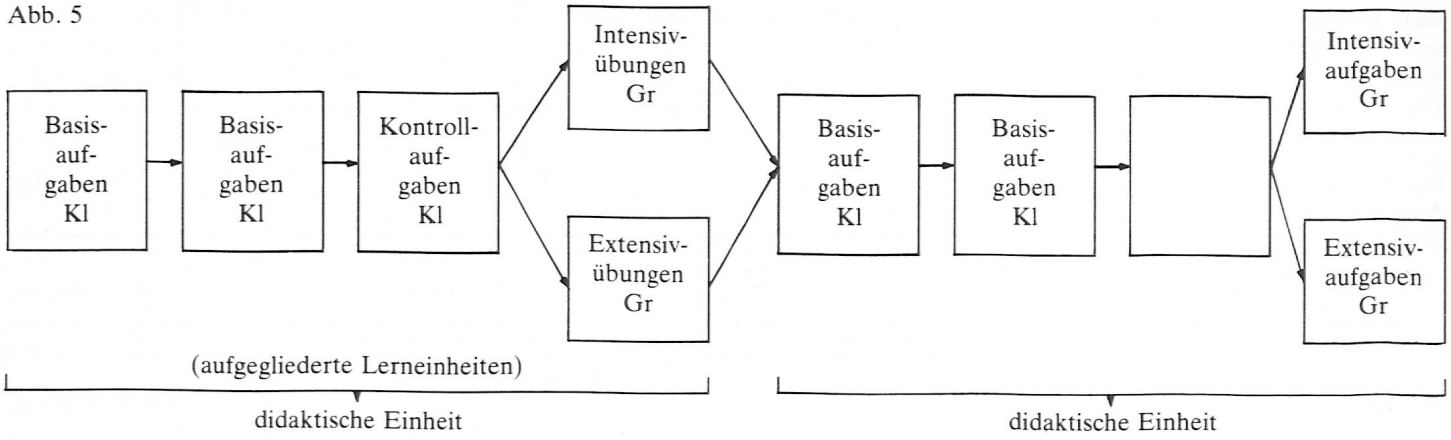
Pause
Milch abholen
das Arbeitsprogramm heute:

● wohl die «natürlichste» Lese-Schreib-Situation ist das *Briefeschreiben,* weil hier das Mitteilungsbedürfnis am elementarsten zum Ausdruck kommt und auch die Erwartung auf die Antwort am höchsten gespannt ist; so wecken *Briefe des Lehrers an die Eltern,* einfach geschrieben mit Hervorhebung der sinntragenden Wörter, immer das Interesse und werden gelesen

Selbstverständlich kann nicht der gesamte Untericht sich an «natürlichen» Lernsituationen ausrichten; *der Lehrer muss auch Aufgaben stellen,* die von allen Kindern ausgeführt werden. Aber selbst hier ist der Gesichtspunkt der «Natürlichkeit» in dem Sinne, dass die Kinder eine Bestätigung für ihr schriftsprachliches Tun erhalten, zu verwirklichen. Beispiele sind etwa: das Anlegen eines Wörterheftes, das Klassentagebuch (wichtige und interessante Ereignisse werden in diesem Buch/Heft festgehalten, anfangs vom Lehrer, später auch vereinzelt von Kindern), das Herstellen klasseneigener Bücher (vgl. Herbert/Meiers, S. 73ff.). Das Entscheidende an diesen Aktivitäten ist, dass die Kinder nie den Eindruck haben, sie produzierten Lese- und Schreibaufgaben nur für den Abfallkorb. Werden die «Lese- und Schriftwerke» an Elternversammlungen den Eltern oder auf Schülerversammlungen den Parallelklassen vorgeführt, erhöht dies die Wertschätzung von Lese- und Schreibaufgaben im Bewusstsein der Kinder beträchtlich.

Das *spontane Mitteilungsbedürfnis* der Kinder kann zum Lesen- und Schreibenlernen auch in der Weise genutzt werden,

Abb. 5



dass der Lehrer solche Mitteilungen nach Diktat der Kinder (mit der Schreibmaschine) aufschreibt und am Schwarzen Brett bzw. im Pausenhof (wenn möglich) aufhängt. Vor allem *Witze* sind ein begehrter Lesestoff. Dass die sog. Lernzielkontrolle darin besteht, ob die Kinder nach dem Lesen lachen, ist ein positiver Nebeneffekt; ein zweiter ist der, dass hier bereits sehr früh die Aufsatzerziehung einsetzt, denn einen Witz muss man anders formulieren, wenn man ihn aufschreibt, als wenn man ihn erzählt.

Nicht zu vergessen ist die *kreative Fähigkeit der Kinder, sich selbst sinnvolle Lese-Schreib-Aufgaben zu stellen,* wenn mit ihnen vereinbart ist, dass in einem bestimmten Zeitraum sich jeder selbst eine Aufgabe stellen darf unter der Bedingung, dass sie mit Lesen und Schreiben etwas zu tun hat.*

Der Praktiker wird an dieser Stelle besorgt die berechtigte Frage stellen, wie denn ein *schwacher Schüler,* der immer die Buchstaben verwechsle, dessen phonematisches Unterscheidungsvermögen gering ausgeprägt sei, auf diese Weise lesen und schreiben lerne. Die Antwort soll hier sehr kurz gegeben werden: Selbstverständlich muss mit einem solchen Schüler gezielt geübt werden; wichtig ist vor allem

- dass sein Leseunterricht nicht nur aus isolierten Trainingsaktivitäten besteht,
- dass ihm an seinen übergreifenden Bemühungen viel leichter begreiflich gemacht werden kann, warum er auch gezielt üben müsse.

Fassen wir zusammen:

«Natürliche» Lernsituationen sind ein unabdingbares Erfordernis der Organisation des Lese-Erstunterrichts, weil die Kinder hier

- Lesen und Schreiben als Gesamtprozess erfahren,
- Lesen und Schreiben als für sie und ihre Mitmenschen wichtig, nützlich und angenehm erleben,
- lesend und schreibend spontan aktiv werden können.

c) DIFFERENZIERUNG

Wir beschränken uns von vornherein auf die innere Differenzierung, d.h. die Gesamtheit jener unterrichtsorganisatorischen Massnahmen, die im Rahmen eines bestehenden Klassenverbandes ergriffen werden.

Die Notwendigkeit der Differenzierung im Lese-Erstunterricht braucht hier nicht eigens nochmals dargelegt zu werden. Auch praktische Beispiele und Anregungen finden sich in der Literatur hinreichend. Dagegen fehlt häufig noch das Verständnis für die tieferen Zusammenhänge, durch die ein differenzierender Unterricht erst effektiv werden kann, und ein Aufgeben von überspannten Erwartungen.

Wie Untersuchungen zeigen (Meiers/Herbert 1978), *kann Differenzierung keine Leistungshomogenität bewirken.* Diese Zielsetzung – lange Zeit kultiviert – entspringt einem Denken, das vom «Gleichschritt der Jahrgangsklasse» ausgeht. Dies ist ein typisch an schulischen Normen orientiertes Denken. Statt dessen sollten wir uns von der Frage leiten lassen, welche positiven Wirkungen von differenzierenden Massnahmen auf den Schüler ausgehen, und zwar im weitesten Sinne, nicht nur auf den kognitiven Bereich bezogen. Differenzierender Unterricht muss vorab und vor allem als fördernder Unterricht gesehen werden, nicht nur für die schwächeren Schüler!

Bedingungsgefüge des differenzierenden Unterrichts

Differenzierender Unterricht ist von zahlreichen Bedingungen abhängig (vgl. Buschbeck, in: Burk/Harmann, S. 143).

● **Klassenraumgestaltung.** Vielfältige, frei zugängliche Arbeitsmaterialien, eine flexible Sitzordnung, Arbeitsmöglichkeiten in verschiedenen Zonen des Klassenzimmers müssen grundsätzlich gegeben sein.

● **Arbeitsstil des Lehrers.** Es ist der Lehrer, der den individuellen Lernprozess und das Zusammenwirken der Schüler anregt, unterstützt, korrigiert, ermöglicht und in Gang hält; zugleich aber bringt er den Schüler ständig in die Situation, seinen eigenen Lernstil zu verwirklichen, um zum sachgemässen Förderer (kompetenten Agenten) seines Lernprozesses zu werden.

● **Leselernwerk** (vgl. Röbe, in: IRA/D, S. 4ff.). In Leselernwerken finden sich verschiedene Typen von Differenzierung. *Typ 1* besteht darin, dass jede didaktische Einheit für alle Schüler den Erwerb des gleichen Lehrziels vorsieht (vgl. Abb. 5). Der Verschiedenheit der Kinder wird dadurch Rechnung getragen, dass nach Bearbeitung der Basisaufgaben die erfolgreichen Schüler extensive *Zusatz*aufgaben, die nicht erfolgreichen intensive *Förder*aufgaben erhalten.

Typ 2 gibt die Vorstellung vom gleichmässigen Fortschreiten der Klasse auf zugunsten eines *individuellen Lernweges,* «der für jedes Kind in der Klasse das Abholen bei seinen individuellen Lernvoraussetzungen und einem individuell zugemessenen Bedarf an Lernzeit und Lernhilfen vorsieht» (Röbe, a.a.O.), wobei den Kindern die Möglichkeit eingeräumt wird, ihren Lernprozess selbst aktiv mitzugestalten durch entsprechende Auswahl der Arbeitsmaterialien (vgl. Abb. 6).

Liegt bei diesen beiden Typen die Entscheidung über das differenzierende Unterrichtsgeschehen noch sehr stark beim Lehrer (bei Typ 1 stärker als bei Typ 2), so verlagert sie sich bei *Typ 3* stark auf das Kind, weil bei diesem Typ durch die direkte Hinführung zur Erfassung der Struktur

* Das Buch von Eva Maria Bert und Jochen Guhlke (*Nun differenziert mal schön,* Frankfurt 1977) liefert hierzu zahlreiche Beispiele.

Abb. 6

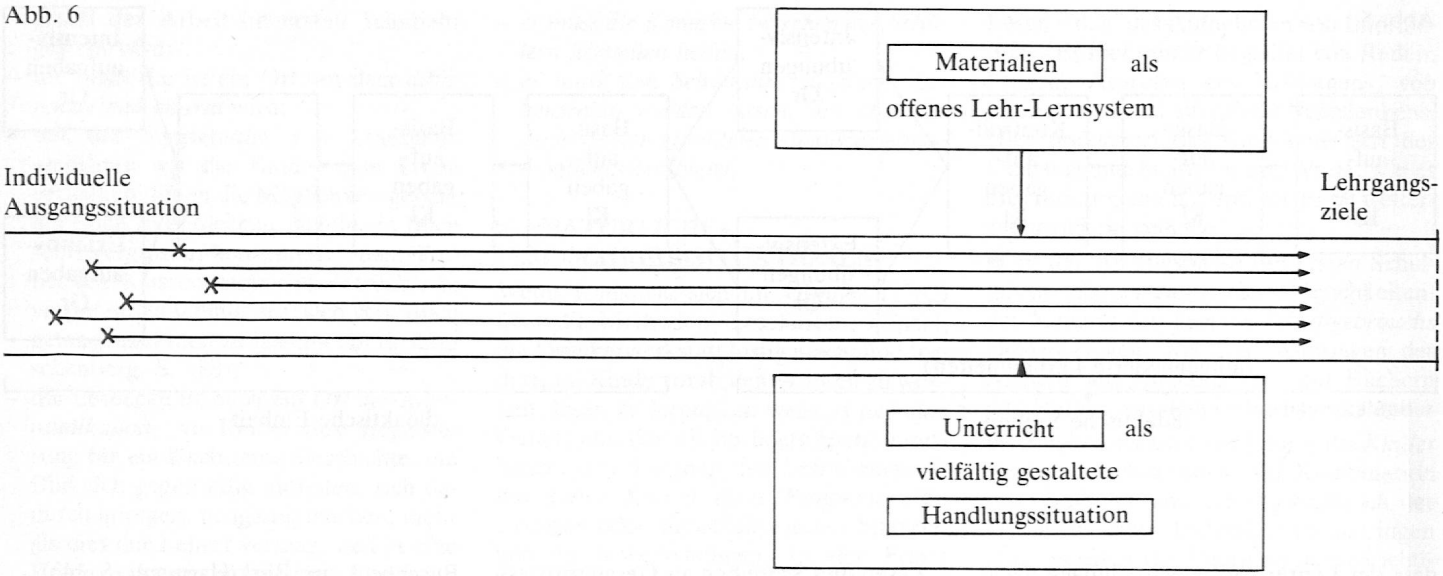
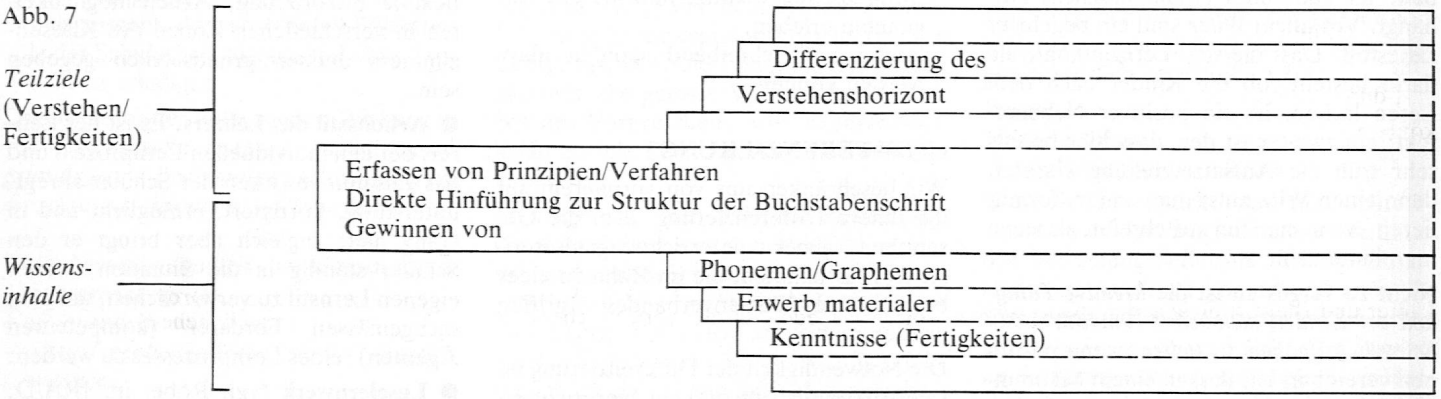


Abb. 7



der Buchstabenschrift die Grundlage gelegt wird, von der aus das Kind selbständig die völlige Beherrschung des Lesens in individuellem Lerntempo anstreben kann (vgl. Abb. 7).

● **Unterrichtsziel.** Differenzierender Unterricht kann nicht geplant und realisiert werden, wenn nicht *Klarheit* besteht über das *didaktische und pädagogische Hauptziel,* das im Unterricht verfolgt wird. Es muss wohl nicht begründet werden, dass der Erwerb der Lesefertigkeit nicht das alleinige Hauptziel des Lese-Erstunterrichts ist; dies hiesse das Kind auf eine Dimension verkürzt betrachten. Didaktisch bleibt das Hauptziel *Aufbau eines sicheren Lern- und Arbeitsverhaltens;* pädagogisch geht es darum, jedem Kind die *Chance zur Verwirklichung seiner Persönlichkeit zu garantieren,* d. h. das Kind muss erfahren, dass seine individuelle Anstrengung mit ihrem jeweiligen Erfolg respektiert wird, dass es nicht ständig an fremden Massstäben gemessen wird. Unter dieser didaktischen und pädagogischen Perspektive muss der differenzierende Unterricht gesehen werden.

● **Rückmeldung.** In engstem Zusammenhang mit individuellem Lernen stehen Fragen der Rückmeldung und Beurteilung. Je jünger Kinder sind, desto mehr Rückmeldung benötigen sie; jeder Erstklasslehrer kennt das Bild, wie Schüler ihn umlagern und ihm ihre Arbeit zeigen wollen; er weiss, in welch kurzen Abständen die Schüler immer wieder kommen. Diese Belastung sollte aber kein Grund sein, das individuelle Lernen einzuschränken. Notwendig ist vielmehr eine schulpädagogische Besinnung auf Möglichkeiten und Formen der Durchführung der Rückmeldung. Hier nur einige knappe Hinweise:

- Entzerrung der Arbeitsaufgaben;
- Sammeln der Arbeiten in Ablagekästen, Überprüfung durch den Lehrer zu einem späteren (nicht zu späten) Zeitpunkt;
- immanente Lösungshinweise (Kreuzworträtsel);
- Erziehung zur wechselseitigen Kontrolle durch die Mitschüler;
- Kontrollvorlagen;
- sofortige Kontrolle durch den Lehrer.

Dass beim Beurteilen vor allem auch ermutigt wird, versteht sich von selbst.

d) ARBEITSHALTUNG – ARBEITSREGELN – ARBEITSTECHNIKEN

Die Organisation des Lese-Erstunterrichts ist – da Lesen zentraler Inhalt im ersten Schuljahr ist – mit einer *nicht zu unterschätzenden zusätzlichen Aufgabe* verbunden, wie sie sich in den späteren Schuljahren in dieser Weise nie mehr stellt: den Kindern eine Arbeitshaltung, Arbeitsregeln und Arbeitstechniken zu vermitteln. Dieser Sachverhalt kommt in der Literatur oft zu kurz, seine Bedeutung wird häufig unterschätzt. Der Praktiker weiss allerdings, dass bereits so einfache Dinge wie Anstreichen, Unterstreichen, Durchstreichen, Ankreuzen, Umfahren, Verbinden, farbig Übermalen ... ganz bewusst in die didaktisch-methodischen Überlegungen einzubeziehen sind. Die Lösung einer Aufgabe wie z. B. «Umfahre alle Wörter, die du lesen kannst» scheitert in vielen Fällen daran, dass Kinder diese von ihnen geforderte Technik nicht kennen, d. h. die Aufgabe nicht verstehen oder mit der Durchführung grösste Schwierigkeiten haben. Der Lehrer muss daher alle Techniken, die zum erstenmal angewandt werden sollen, demonstrieren und die Kinder pro-

beweise durchführen lassen. Bei der Durchführung der Aufgabe muss er beobachten, wer Schwierigkeiten hat, und individuelle Hilfen geben.

Jeder Lehrer muss grundsätzlich beachten: Der Erwerb einer Arbeitshaltung ist an den Erwerb von Arbeitsregeln und dieser wiederum an die Aneignung elementarer Arbeitstechniken gebunden.

Im folgenden will ich diese drei Ebenen anhand von Beispielen etwas verdeutlichen:

Arbeitstechniken

Bei jeder neuen Aufgabenstellung muss überprüft werden, wieweit die Kinder die gestellte Aufgabe

a) *begrifflich* erfassen und

b) *manuell* auszuführen in der Lage sind.

Richtungsbegriffe wie

oben – unten
links – rechts
vorne – hinten,

Verben wie an-, unter-, durchstreichen, an-, durchkreuzen, umfahren

können nicht in jedem Fall als bekannt vorausgesetzt werden. D.h. *praktisch, dass der Lehrer das Gemeinte wiederholt vormachen muss.*

Die Ausführung des Tuns ist ebenfalls genau zu kontrollieren, da der Umgang mit Papier und Bleistift nicht jedem Kind vertraut ist.

Weitere Handfertigkeiten, für deren Einübung Zeit gelassen werden soll, sind z.B. Ausschneiden und Aufkleben von Buchstaben und Wörtern, das Lochen und Abheften von Blättern u.dgl. Besonders der junge Lehrer übersieht diese Schwierigkeiten der Kinder oft und erzeugt so eine Kette von frustrierenden Erlebnissen.

Mit fortschreitendem Leselehrgang werden die Aufgabenstellungen anspruchsvoller. Das Bilden von Sätzen aus vorgegebenen Satzteilen setzt bereits ein Mindestmass an methodischem Vorgehen voraus (vgl. Abb. 8); auch das Lösen von Kreuzworträtseln muss Schritt für Schritt eingeführt werden.

Zu den Techniken gehört – als sehr anspruchsvolle Tätigkeit – auch das *selbständige Kontrollieren von Lese- und Schreibleistungen.*

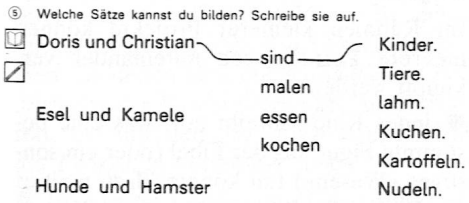


Abb. 8
aus: Meiers-Kaiser: Der Lesespiegel 1, Schweizer Ausgabe, Verlag Klett + Balmer, Zug 1981.

Mit der Einsicht in das *phonetische Aufbauprinzip* unserer Sprache wächst den Kindern die Fähigkeit zu, ihre schriftlichen Produkte auf die richtige Abfolge der Buchstaben hin zu kontrollieren. Die Beherrschung dieser Technik garantiert noch nicht die völlige Vermeidung aller Rechtschreibfehler, sie hilft aber, eine spezifische Fehlerart – die Vertauschung von Buchstaben – einzudämmen: Hetfe statt Hefte.

Ebenso ist das Fragen nach der Bedeutung eines Wortes oder Satzes dem Bereich der Techniken im Leselehrgang zuzuordnen: Stimmt das gelesene, d.h. gesprochene Wort mit dem geschriebenen überein? (Hefe – Hefte).

Arbeitsregeln dagegen sind (vgl. Borgmeier u.a. S. 128), wenn:

- der Lehrer die Blätter, die ausgefüllt werden sollen, in die Mitte auf den Tisch legt und die Kinder der Tischgruppe sie unter sich auf- oder austeilen,
- die Kinder lernen, dass in das eigene Fach alle Sachen, die im Tornister sind, gelegt werden dürfen,
- die Kinder die Dinge, die nicht gebraucht werden, unter dem Tisch lassen,
- die Kinder fertige Arbeitsblätter selbständig in ihre Ordner einheften und diesen wieder an den entsprechenden Platz im Klassenraum zurückstellen,
- der Lehrer die Hausaufgaben ansagt, die Schüler den Stift aus der Hand legen und sich so hinsetzen, dass sie ihn sehen können, usw.

Auch zur bestmöglichen *Nutzung der Leseecke* muss bzw. kann eine Reihe von Regeln abgesprochen und eingehalten werden. Sie betreffen (vgl. Buschbeck, in: Burk/Haarmann, S. 187):

- die Kontrolle über die ausgeliehenen Bücher,
- das Führen eines eigenen Heftes mit Notizen über die gelesenen Bücher,
- das Einstellen der Bücher,
- das Verhalten in der Leseecke.

Eine weitere Arbeitsregel aus dem Unterricht ist z.B. die Vereinbarung, dass es nicht schlimm ist, wenn beim freien Schreiben Fehler gemacht werden. Fehler werden vom Lehrer berichtigt; oder: Wer ein Wort nicht weiss, kann einen Mitschüler, den Lehrer oder das Wörterbuch befragen. Die Technik des Nachschlagens muss jedoch eigens eingeführt und geübt werden.

Vom Können zum Wollen

Die sichere Beherrschung der Techniken führt in Verbindung mit der konsequenten Anwendung von Regeln zu **Arbeitshaltungen,** durch die der Lernerfolg auf Dauer positiv beeinflusst wird. Beispiel: Die Technik der Sinnkontrolle führt über die ständige Anwendung der Regel «Prüfe das Gelesene, ob es einen Sinn gibt!» zu der Haltung, Texte stets sinngerichtet (dekodierend) zu lesen und sich nicht mit dem blossen Wiedergeben (Rekodieren) zufriedenzugeben. Die Tatsache, dass es sog. Rekodierer gibt, macht uns bewusst, dass die bestimmten Regeln noch nicht «einverleibt» (internalisiert) worden sind.

Die unvollständige Betrachtung zur Frage des Zusammenhangs von Techniken, Regeln und Haltungen soll hier mit einigen allgemeinen Hinweisen abgebrochen werden. Der Zusammenhang dieser drei Ebenen und ihre Bedeutung im Rahmen des Lesenlernens dürfte deutlich geworden sein. Es wäre reizvoll, einmal aus der Praxis heraus dieses Problem näher anzugehen, etwa unter folgenden Fragestellungen:

- Welche Regeln/Techniken sind unabdingbar?
- In welcher Reihenfolge sind die Regeln/Techniken einzuführen?
- Wie kann die Aneignung der Regeln/Techniken erleichtert werden?
- In welchem Umfang sind die Kinder an ihrer Entwicklung zu beteiligen?
- In welche weiterreichenden Ziele (z.B. selbstgeleitetes Arbeiten) sind die Regeln/Techniken einzuordnen?
- Welche Techniken gehen den *Regeln* voraus?
- Wie weit dürften *Techniken* Regeln vorausgehen?

e) STRUKTURIERUNG DES UNTERRICHTS

Fassen wir die bisherigen Erörterungen über die didaktischen Aspekte der Unterrichtsorganisation zusammen: Durchgehend feststellbare Prinzipien der Unterrichtsorganisation sind:

- die Eigenaktivierung der Kinder,
- die Berücksichtigung des individuellen sachstrukturellen Entwicklungsstandes,
- die Einbettung des Leselernprozesses in funktionale Lebensvollzüge,
- die qualitative Fundierung des Leselernprozesses durch Vermittlung grundlegender Einsichten in die Struktur der Schriftsprache,
- die Aneignung elementarer Techniken, Regeln und Haltungen.

Wir haben diese Ergebnisse im wesentlichen gewonnen durch *statische Betrachtung* bzw. indem wir Einzelphänomene *isoliert* betrachteten. Es bedarf nun einer Ergänzung durch eine dynamische Betrachtungsweise, denn *Unterrichten ist ein Geschehen in der Zeit:* Die herausgestellten Prinzipien werden nur wirksam in der Dimension der Zeit (also in Prozessen) und in Verbindung mit den übrigen Inhal-

ten des Anfangsunterrichts (und im sozialen Verband). Wir müssen uns darum abschliessend zumindest zwei Fragen noch zuwenden.

1. Wie ist – in der Regel – der *Unterrichtsverlauf eines Vormittags* zu strukturieren, damit Kinder individuell, selbstgeleitet, in funktionalen Lebenszusammenhängen und unter Einbeziehung der Hilfen des Lehrers lesen lernen?

2. *Inwieweit muss der Leselehrgang als eigenständiger Lehrgang* durchgeführt werden, und inwieweit kann bzw. muss er mit anderen Inhalten verbunden werden?

Zur ersten Frage: Das Anregungspotential eines mit Lesematerialien reich bestückten Arbeitsraumes kann seine Wirkung nicht entfalten, wenn der Ablauf der Leseaktivitäten von Anfang bis Ende vom Lehrer bestimmt wird. Der Unterricht ist dann zwar auch strukturiert, aber die von uns herausgearbeiteten Erfordernisse wären nicht berücksichtigt. Grundsätzlich sollte der Unterricht in drei Phasen ablaufen; damit ist weder eine starre Abfolge noch deren notwendiges Auftreten an einem Unterrichtsmorgen gemeint.

In der **Phase der Information** führt der Lehrer kleinere oder grössere Gruppen der Klasse (u.U. die ganze Klasse) im Leselehrgang einen Schritt weiter (z.B. phonematische Durchgliederung schwieriger Klangstrukturen; Wortverwandlungen, neuer Buchstabe...). Diese Phase sollte 10 bis 15 Minuten nicht überschreiten.

In der **Phase der Ausführung der Lern- und Übungsaufgaben** erhalten die Kinder mehr oder weniger eng umschriebene Arbeitsaufträge, die als Pflichtteil allein oder kooperativ ausgeführt werden; diese Aufgaben entsprechen dem sachstrukturellen Entwicklungsstand und Lerntempo der Schüler. In dieser Phase ist der Lehrer vor allem bei schwächeren Kindern stark engagiert. Hier erfolgen auch Übungen zur Automatisierung von Teilfertigkeiten des Lesens.

In der **Phase der Freizeit** können die Kinder das mediale Angebot frei nutzen bzw. sich an Tätigkeiten von Mitschülern oder des Lehrers beteiligen. Die Kinder machen diese Phase in unterschiedlicher Weise zu Spiel- und Arbeitsphasen; für den Lehrer ergeben sich hervorragende Beobachtungsmöglichkeiten zum Kennenlernen der Kinder. Auf diese Phase sollte nicht verzichtet werden, weil nur so Kinder die Möglichkeit haben, Lesen und Schreiben frei von allen schulischen Zwängen ausschliesslich subjektbezogen zu praktizieren.

Die Bestimmung des zeitlichen Verhältnisses von Information, Lernaufgabe und Freizeit und deren Abfolge ist vom Lehrer vorzunehmen. Er achtet darauf, dass schwächere Kinder auch Freizeit haben.

Zur zweiten Frage:

Im Modell des Gesamtunterrichts der früheren Jahrzehnte war der Leselehrgang mit dem Sach-, Mathematik-, Musik-, Kunst- und Schreibunterricht verbunden. Dieses Modell ist zerbrochen. Dennoch spürt jeder Erstklasslehrer, dass er im ersten Schuljahr den Leselehrgang nicht isoliert durchführen kann. Welche Möglichkeiten der Verbindung mit anderen Lerninhalten bestehen?

Verbindung von Lesen – Schreiben – Malen. Wenn unter Schreiben nicht ausschliesslich das Schreiben der lateinischen Ausgangsschrift (Schreibschrift) verstanden wird, sondern ganz allgemein der *Prozess, durch den Sprache in Schrift umgeformt wird,* gleich ob durch Drucken, Stempeln, Schreibmaschine schreiben, Buchstabenkarten legen, Buchstaben ausschneiden, Buchstaben aus Plastilin formen, fertige Wortbilder aneinanderlegen, *kann und soll Schreiben vom ersten Tag an mit dem Lesen verbunden werden.*

- Kinder schreiben ihre Namen auf und lesen sie (am Kleiderhaken, eigenen Schubfach oder Regalfach, eigenen Arbeitskasten usw.).
- Kinder beschriften mit dem Lehrer die Gegenstände im Klassenzimmer, die Schubladen, Regalfächer usw.
- Kinder versuchen die Wörter (und später Sätze) auswendig zu schreiben, die sie glauben schreiben zu können.
- Alle Spontanschreibungen der Kinder (Briefe, Anfragen, Mitteilungen) werden gelobt und beantwortet, wenn nötig (Briefe müssen vom Empfänger beantwortet werden!).
- Reizwörter (Auto – Fahrrad – Unfall) sind Anlass zum Erfinden von Geschichten, die gemalt, je nach Lernstand aufgeschrieben und gelesen werden.
- Ein Bild wird – je nach Fähigkeit – mit einem Text versehen (Überschrift zum Bild, ein paar Begriffe dazuschreiben, einen ganzen Text verfassen). Diese Aufgabe ist umkehrbar:
- Ein Text ist entstanden, dazu wird ein Bild gemalt; Bild und Text werden miteinander verglichen.

Verbindung von Lesen und Sachunterricht

- Lesen führt hin zur Erörterung von Sachfragen (z.B. Leistungen von Hunden, Katzen, Vögeln; technische Fragen usw.).
- Die Behandlung von Sachunterrichtsfragen schliesst Lesen und Schreiben immer ein.

Verbindung von Sprechen und Lesen

- Aus Sprechen- und Erzählenlassen heraus werden Texte gestaltet.
- Gelesenes ist Sprechanlass zum Berichten, Vergleichen, Diskutieren, Bewerten.

Projekte

Im Rahmen kleinerer Projekte können mehrere Lernbereiche miteinander verknüpft werden.

● Jedes Kind schreibt auf, was eine bestimmte Figur aus der Fibel (oder ein sonstiges «Wesen») tun könnte; dazu malt es ein Bild. Alle Bilder werden auf Karton geklebt (Rahmen!) und zu einem Buch zusammengebunden. Ausgangspunkt eines solchen Projekts kann auch ein Lied sein.

LITERATUR

1. **Bert/Guhlke:** *Nun differenziert mal schön,* Frankfurt 1977.
2. **Borgmeier/Fölling-Albers/Nilshorn:** *Situation Schulanfang,* Stuttgart 1980.
3. **Burk/Haarmann** (Hrsg.): *Wieviele Ekken hat unsere Schule?* I (= Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 40/41), Frankfurt 1979, darin die Beiträge von:
Calliess, Elke: Sozialpädagogische Aspekte der Schulraumgestaltung,
Buschbeck, Helene: Vorschläge zur Klassenraumgestaltung für differenzierenden Unterricht,
Buschbeck, Helene: Planungsbeispiel Lese-Ecke,
Burk/Rauschenberg: Erfahrungen mit einer Leseecke.
4. **Gümbel, Ruth:** *Erstleseunterricht. Entwicklungen – Tendenzen – Erfahrungen,* Königstein 1980.
5. **Herbert/Meiers:** *Leben und Lernen im ersten Schuljahr,* Stuttgart 1981[2].
6. **Hoffmann, Ekkehart-Ulrich** (Hrsg.): *Schulversuche in der Grundschule.* Aspekte wissenschaftlicher Begleitforschung (= Forschungsbeiträge zur Grundschulreform Bd. 1), Frankfurt 1979.
7. IRA/D – Beiträge, Heft 2, o.O., 1980.
8. **Kasper, Hildegard** (Hrsg.): *Vom Klassenzimmer zur Lernumgebung.* Bausteine für eine fördernde Grundschule, Ulm 1979.
9. **Loser/Terhart** (Hrsg.): *Theorien des Lehrens,* Stuttgart 1977.
10. **Meiers, Kurt:** *Schulpädagogik – die vergessene Dimension des Erstleseunterrichts (= Schriftenreihe H 39 des Pädagogischen Instituts der Landeshauptstadt Düsseldorf), Düsseldorf 1978.*
11. **Meiers/Herbert:** *Bedingungen des Lesenlernens,* Kronberg 1978.
12. **Meiers/Kaiser:** *Der Lesespiegel 1.* Lehrerhandbuch, Stuttgart 1978.
13. **Röbe, Edeltraud:** *Didaktik des Lesenlernens* (= Forschungsbeiträge zur Grundschulreform Bd. 2), Frankfurt 1979.

● Kinder und Lehrer diskutieren über die Frage, was sich seit dem Eintritt in die Schule bei den Kindern verändert hat (Sachthema: Einwirkungen der Schule auf das Leben der Kinder. Lehrplanvorgabe: mündliche Verständigung). Der Lehrer schreibt von jedem Kind auf – Kinder, die es schon können, tun dies selbst –, wie sich dessen Leben verändert hat: «Holger meint, dass ..., Erich bedauert, dass ..., Katrin findet es gut, dass ...» (Lehrplanvorgabe: Wortschatzerweiterung, Einübung in die Syntax). Jedes Kind malt zu seiner Aussage ein eigenes Bild; Bild mit Text können wieder zu einem Buch zusammengebunden, gelesen, nach Monaten wieder hervorgeholt und besprochen werden, wie man jetzt zu seiner Aussage von «damals» steht. (Effekt: Gegenseitig sich kennenlernen. Sich selbst seiner Situation bewusst werden. Anfänge des Tagebuchschreibens.)

Eine weitere Möglichkeit: Das Buch wird bei einem Fest mit Eltern oder der wöchentlichen Versammlung aller Erstklässler vorgelesen. (Effekt: Eltern erfahren die Vielfalt der Meinungen von Kindern über die Schule; daraus ergeben sich konkrete Ansatzpunkte zu Gesprächen zwischen Eltern und Lehrern.)

● Kinder erzählen gern Witze: Der Lehrer schreibt sie auf und hängt sie im Flur, wo alle Kinder vorbeigehen, oder hinter einer Glaswand neben dem Eingang zur Schule auf. Mit diesem Aufschreiben beginnt eine individuelle Aufsatzerziehung.

Weitere Projekte liessen sich in Fülle beschreiben, sie können auch in der angegebenen Literatur nachgelesen werden. Worauf es bei dem Bemühen, den Leselehrgang sinnvoll mit anderen Lernbereichen des ersten Schuljahrs zu verbinden, ankommt, soll abschliessend in drei Punkten zusammengefasst werden:

● Im Sinne des *offenen Unterrichts* kommt es darauf an, Unterricht nicht als Anwendung des Lehrplans und dessen Punkt-für-Punkt-Erfüllung zu betrachten, sondern Aktivitäten zu provozieren, und als Lehrer zu erkennen, welche lehrplanmässig vorgeschriebenen Ziele jeweils «bearbeitet» werden.

● Der Zusammenhang des Unterrichts im ersten Schuljahr kann nicht medial hergestellt werden, er ergibt sich auch nicht von selbst aus den Teildisziplinen. Er muss seinen Ausgangspunkt von Vorhaben nehmen, in denen sich die *individuellen Bedürfnisse der Kinder* («Ich habe junge Hasen...») mit den *objektiven Ansprüchen des Lehrgangs* verbinden lassen.

● Eine dritte Leitlinie zur Gestaltung des Unterrichts sollte die sein, dass versucht wird, aus sinnvollen Situationen heraus *längere Lernfolgen zu entwickeln* (z.B. Projekt Buch), statt ständig kleine *Lernhäppchen* zu verabreichen («Noch ein Arbeitsblatt! Das dritte in dieser Stunde!»).

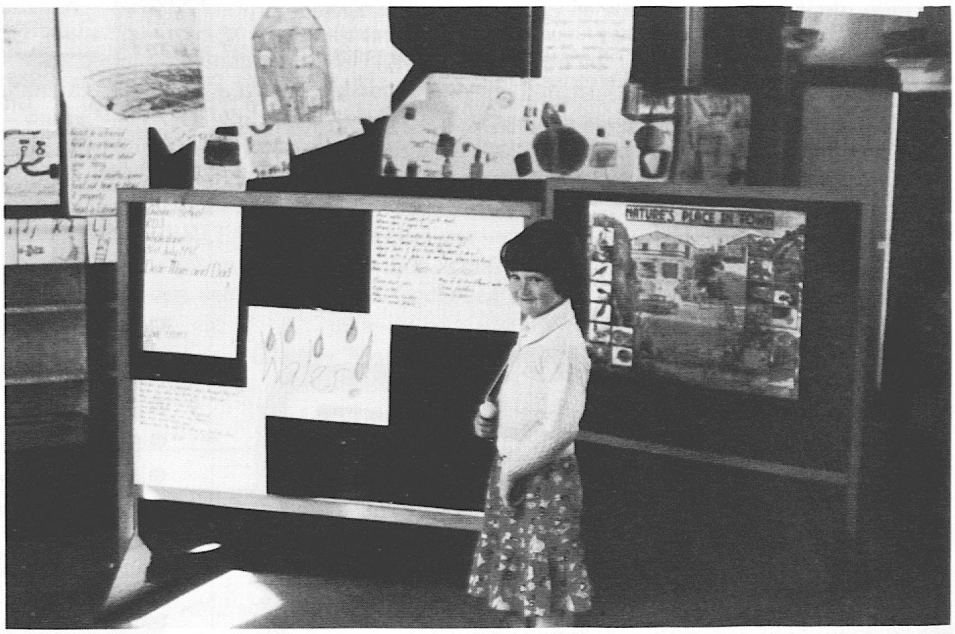
Schlussbemerkung

Die Fülle der praktisch realisierbaren Ideen zur Organisation des Unterrichts kann auch nicht im entferntesten in einem Überblick angeboten werden.

Wichtig zur Lösung der praktischen Aufgaben der Unterrichtsorganisation scheinen mir zwei Erkenntnisse, die, wiederholt angesprochen, abschliessend noch einmal formuliert werden sollen:

1. Lesenlernen kann man nicht mit Sicherheit beim Kind bewirken. Man kann aber das *spontane selbstgesteuerte Lernen der Kinder aufgreifen,* wo es abläuft, es unterstützen und fördern; man kann das *Lernen anregen,* in der Hoffnung, dass es in Gang kommt; man kann das Lernen auch *zum Erfolg kommen lassen* dadurch, dass man sich *ein Eingreifen versagt.* Allen drei Formen des Lernens muss die Unterrichtsorganisation den entsprechenden Raum und die entsprechende Zeit gewähren.

2. *Unterricht lässt sich nicht von Zielen her perfekt durchkonstruieren und durchorganisieren.* Versuche in dieser Richtung sind gescheitert. Das Ziel muss zwar im Bewusstsein des Lehrers, aber auch in dem Bewusstsein des Kindes sein. Der Unterschied zwischen beiden besteht darin, dass der Lehrer erkennt, in welchem Masse sich das Kind auf das zu erreichende Ziel zubewegt, das Kind nicht; es spürt es nur. Die Unterrichtsorganisation muss darum dem Kind immer auch die Zeit geben, um sich über das klar zu werden, was es *will,* und nicht nur, um das zu tun, was es *soll. Damit ist Unterrichtsorganisation weit mehr als eine Technik; sie ist Ausdruck der erzieherischen Verantwortung; in ihr spiegelt sich wider, wie der Erzieher das Kind ernst nimmt und schätzt.* SLZ



Einblick in eine neuseeländische Primarschule: «Ich kann lesen und schreiben!»

Die Leseerziehung erfolgt individuell; es gibt keine je Jahrgang zu erreichende Klassenziele, hingegen eine *vielfältige Anregung:* Erwecken von Lese-Interesse, kreatives Tun; das Kind bestimmt das Arbeitstempo und wechselt seiner Lesefertigkeit gemäss die Gruppe; bereits der Schuleintritt erfolgt gleitend, nämlich mit dem Tag des 5. Geburtstages (vorher Kindergarten); die Klassen umfassen ungefähr 20 Schüler!

(Foto und Angaben von Ruth Hüberli, Russikon)

Lehrerzeitung

Spezial

Privatschulen
Ecoles privées

Intensiv-Französisch in Genf

Diplom Alliance Française

Alle Stufen. Kleine Gruppen.

Kursbeginn: April

Ferienkurse im Juli und August

Sekretariatskurse für Deutschsprachige. Wir besorgen Ihnen die Unterkunft.

Ecole Schulz

1204 Genf – Quai de l'Ile – Tel. 022 28 70 91

Sprachkurse an der Côte d'Azur

Intensiv-, Ferien- und Langzeitkurse. Examenskurse (Alliance Française) für Schüler und Erwachsene.

Spezialferienprogramm in den Oster- und Sommerferien.

Deutschsprachige Auskunft und Freiprospekt: Ecole Actilangue, 2, Rue Alexis Mossa, 06000 Nizza, Frankreich, Tel. (003393) 22 66 15 oder 53 33 84.

«L'italiano con umore»

der Fernkurs zur gründlichen Einführung in die italienische Sprache und als Grundlage für unsere bewährten Intensivkurse in Lugano, Locarno und Magliaso. Individuelle Betreuung durch unser erfahrenes Lehrerteam.

Unverbindliche Anfragen an: Sprachkurse Reist RTL, Corso Elvezia 13, 6900 Lugano, Tel. 091 23 75 94 (8 bis 12, 13.30 bis 20.30 Uhr).

Barkredit

Diskret. Schnell. Problemlos. Bei jeder Volksbank.

Kommen Sie vorbei, rufen Sie uns an oder senden Sie uns den Coupon zurück. So einfach ist das.

Hier einige Beispiele, inkl. Restschuldversicherung:

Fr. 3 000.–, 12 Monate, Fr. 271.50/Mt.
Fr. 6 000.–, 24 Monate, Fr. 292.35/Mt.
Fr. 10 000.–, 36 Monate, Fr. 341.75/Mt.
Fr. 14 000.–, 36 Monate, Fr. 478.50/Mt.
Fr. 20 000.–, 48 Monate, Fr. 536.55/Mt.
Fr. 25 000.–, 48 Monate, Fr. 670.70/Mt.

Ihr Partner für alle Finanzierungsfragen
SCHWEIZERISCHE VOLKSBANK

(Bitte in Blockschrift schreiben!)
Ich möchte einen Barkredit von Fr. _____
Vorname, Name _____
Strasse, Nr. _____
PLZ, Ort _____
Telefon _____

Einsenden an: Schweizerische Volksbank, ZfM, Postfach, 3000 Bern 16.

93

Institut Oberried
Belp bei Bern

Internat für Knaben von 11 bis 16 Jahren

Wir nehmen uns Zeit, Ihren Sohn in einer kleinen Klasse unserer Sekundar- bzw. Bezirks- oder Realschule auf Berufslehre und Weiterstudium vorzubereiten. Die Schüler sind während der täglichen Aufgabenstunden und bei Spiel, Sport und beim Basteln beaufsichtigt.

Leitung:
Max und Ursula Huber-Jungi
Institut Oberried
3123 Belp
Tel. 031 810 615

5-Tage-Woche 50 Schüler 5 Klassen

Bildung und Sonne im Engadin

Internats- und Talschaftsmittelschule für Knaben und Mädchen

- Untergymnasium aller Typen bis zum 9. Schuljahr (13 bis 16 Jahre)
- Gymnasium Typus E, eidg. Maturitätsrecht (alle Universitäten, ETH)
- Handelsmittelschule mit eidg. anerkanntem Diplom
- Preseminar Ladin mit kantonaler Teilpatentprüfung
- dreiklassige Sekundarabteilung als Auffangs-, Übergangs- und Vorbereitungsstufe
- Bildungs- und Berufswahlabteilung als 10. Schuljahr
- Deutschanschlusskurs für Anderssprachige mit Vorkenntnissen

evangelische mittelschule samedan

Ausführliche Unterlagen und Beratung durch das Schulsekretariat
7503 Samedan, Tel. 082 6 58 51
Rektor Dr. H. Schmid

Knabeninstitut Choisy | **Mädcheninstitut Carmen**

2520 La Neuveville (am Bielersee), Tel. 038 51 31 47
Gründliches Erlernen der französischen Sprache

Sprachschule
8./9. Schuljahr: Sekundarschule (bzw. Real- oder Bezirksschule)
10. Schuljahr: Weiterbildungsjahr (Vorbereitung auf Lehre oder weiterführende Schulen)
Ferienkurse: Juli/Oktober

Wir rüsten Sie professionell aus

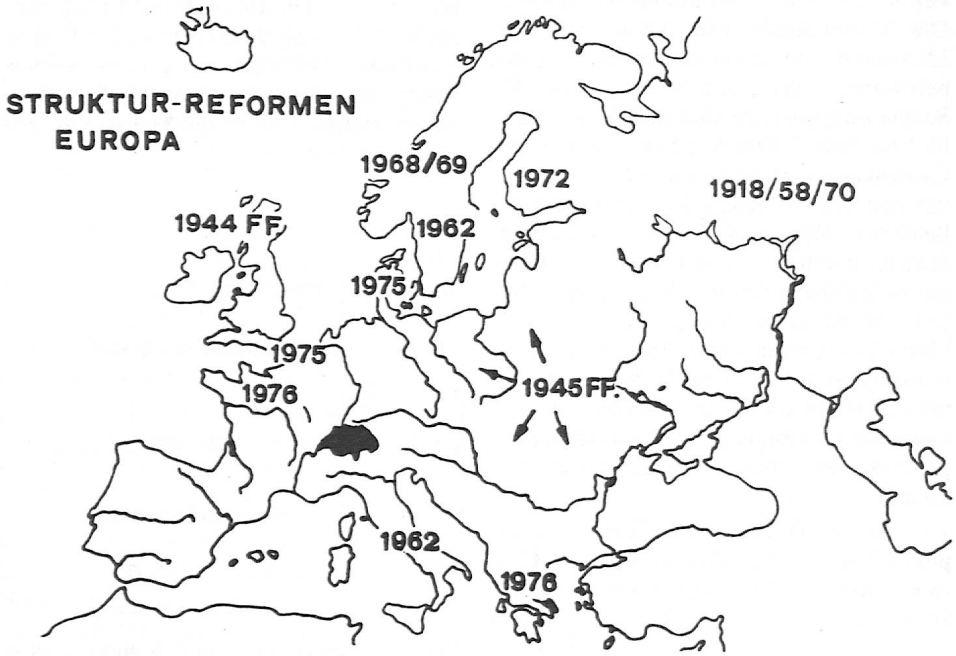
- Unsere Stärken sind:
- Beratung
- Serviceleistungen
- Ein Angebot der besten Sportartikel, die es auf dem Weltmarkt gibt

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 Pérolles 34	Telefon (037) 22 88 44
1003 Lausanne	Rue Pichard 16	Telefon (021) 22 36 42
8402 Winterthur	Obertor 46	Telefon (052) 22 27 95
8001 Zürich	am Löwenplatz	Telefon (01) 221 36 92

Die Schulreform im Tessin (II)

Im 1. Teil dieses schulpolitisch herausfordernden Beitrags («SLZ» 9/82 vom 4. März) gab *Gianni Ghisla* (Lamone) einen Überblick über die *Leitideen* der inhaltlichen und strukturellen Schulreform im Tessin. Wird sie die Zielsetzungen (soziales Verantwortungsbewusstsein fördern, soziale Gerechtigkeit und Demokratisierung verwirklichen) erfüllen können? Die geplante *Lehrplanreform,* meint der Autor, sei zu curricular und zu technologisch und laufe den anvisierten pädagogischen Zielen zuwider. – Das *Erziehungsdepartement* äusserte der Redaktion gegenüber Vorbehalte an der Darstellung, hat diese jedoch nicht präzisiert. Die *Diskussion* darf auch diesseits des Gotthards geführt werden! *J.*



Die Jahreszahlen auf dieser Karte besagen, in welchem Jahr im betreffenden Land die grundlegende *Revision der Volksschuloberstufe* vorgenommen wurde. Die Karte zeigt zum Beispiel an:

- dass SCHWEDEN seine Gesamtschule (die «grundskola») 1962 zur Regelschule im ganzen Land zu machen begann, NORWEGEN 1968/69, FINNLAND 1972 und DÄNEMARK 1975;
- dass ITALIEN mit der Einführung seiner «Einheitsschule» für das 6./7. und 8. Schuljahr 1962 begonnen hatte;
- dass die UdSSR und die OSTSTAATEN schon eine jahrzehntelange Erfahrung mit der Einheitsschule kommunistischer Prägung haben;
- dass FRANKREICH seine Anlehnung an die Gesamtschulidee mit der Gliederung in Beobachtungs- und Orientierungsstufe 1976 beschlossen hat;
- dass BELGIEN seine Umstrukturierung der Volksschuloberstufe im Sinne einer «kooperativen Oberstufenschule» 1975 beschlossen hat;
- dass GROSSBRITANNIEN den Weg zur «comprehensive school», welche heute von einem beachtlichen Prozentsatz aller Schüler der Volksschuloberstufe besucht wird, bereits mit den «acts» von 1944 freigegeben hat. *(nach C. Jenzer)*

5. Ein Gesamtschulmodell auf der Sekundarebene: die «Scuola Media»

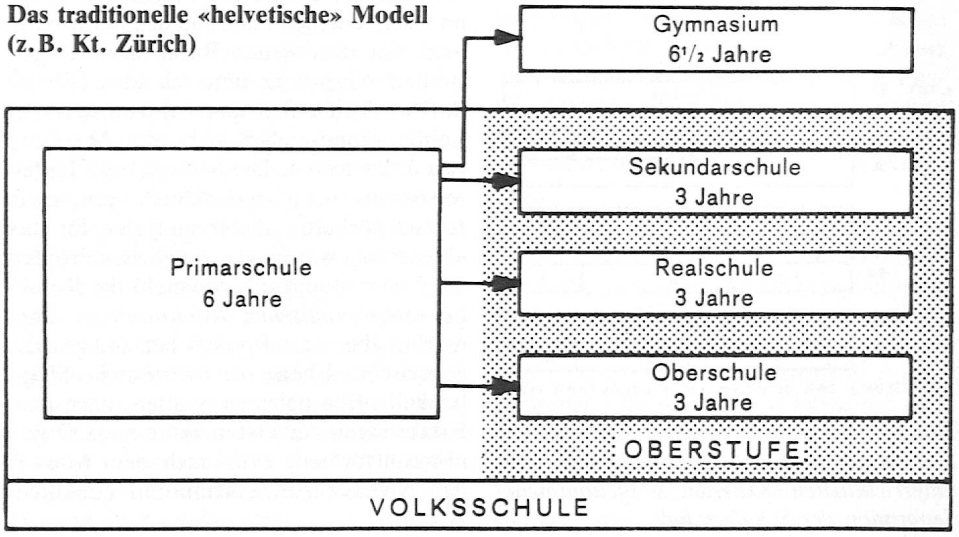
Für eine demokratische Schule

Bereits bei den ersten Ansätzen zu einer Jugendbewegung anfangs der 60er Jahre, zeigte sich im Tessin eine immer intensiver werdende Diskussion um die *Rolle der Schule im gesellschaftlichen Kontext.* Es waren insbesondere Lehrer und Studenten, die das *Verhältnis Schule–Wirtschaft* sowie *Schule–Staat* unter die Lupe nahmen und auf die grossen Probleme der **Selektion** und des **Klassencharakters der Schule** hinwiesen.

Davon ausgehend stellten sie vorerst allgemeine Forderungen nach Demokratisierung der Schule und nach der Verwirklichung von Chancengleichheit und Emanzipation. Bereits 1964 aber unterbreiten Studentenorganisationen der Öffentlichkeit und den zuständigen Behörden ein Dokument, in dem ein *Gesamtschulmodell für die Reform vorgeschlagen* wurde. Eine ähnliche Studie folgte 1968 seitens der *Lehrerorganisationen.* Aus dem Jahre 1970 stammt die erste umfassende Stellungnahme der Erziehungsbehörde: Es handelt sich dabei um ein Gesamtschulprojekt, das mit einem entsprechenden Gesetzesentwurf versehen ist. Man wollte ausdrücklich die *Reformanstrengungen auf die Sekundarstufe konzentrieren.*

Die Gründe für diese frühe Ausrichtung sind vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Sekundarstufe mit ihrer vertikalen Zweigliederung besonders deutlich den

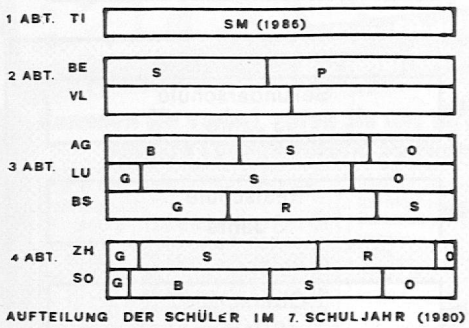
Das traditionelle «helvetische» Modell (z.B. Kt. Zürich)



Klassencharakter der Schule und ihre Selektionsfunktion demonstrierte: Gerade auf die hier deutlich werdende strukturelle Diskriminierung der unteren sozialen Schichten waren Studenten, Lehrer, Intelektuelle, aber auch weite Teile der Bevölkerung besonders empfindlich eingestellt. Die Unterschiede und damit auch die Identität der beiden existierenden Schultypen waren überaus deutlich: einerseits die **Scuola Maggiore,** die ihre dreijährige Ausbildung mit Lehrern ohne universitäre Qualifikation, ohne besondere Infrastruktur und v.a. in geografisch abgelegenen, ländlichen Regionen Schülern aus unteren Schichten anbot. ...Andererseits das **Ginnasio,** welches in fünf Jahren, dank Lehrern mit akademischer Qualifikation und besonders reich dotierten Infrastrukturen, vorwiegend Schülern aus höheren Schichten und städtischen Gegenden eine «hochwertigere» Ausbildung mit weiteren Schulperspektiven zur Verfügung stellen konnte.

Aus diesem Diskussionshorizont ist eine **politisch-kulturelle Zielsetzung der Gesamtschule** hervorgegangen, die wie folgt zusammengefasst werden kann:

- Erhöhung des allg. Bildungsstandes der Bevölkerung. Dabei müssen vor allem die unteren Volksschichten begünstigt werden.
- Realisierung von gleichen schulischen Bedingungen für alle Schüler zwischen dem 11. und dem 15. Altersjahr. Dies auf allen möglichen Ebenen: der geografischen, der ökonomischen, der didaktischen usw.
- Vereinfachung und Erleichterung der schulischen und beruflichen Orientierung der Jugendlichen dank neuen Schulstrukturen und dank einer besseren Schul- und Berufsberatung.
- Anpassung der Inhalte an die Bedingungen des modernen Lebens und der kulturellen Entwicklung.



Diese Grafik von C. Jenzer zeigt (wie jene S. 373) die nach ideologiebestimmten oder unterrichtlichen Kriterien vorgenommene Separation der Schülerschaft.

Zur äusseren Struktur: eine Beobachtungs- und eine Orientierungsstufe

Die Scuola Media ersetzt vom 6. bis zum 9. Schuljahr die Scuola Maggiore und das Ginnasio. Sie soll dem Schüler eine gründliche moralische, kulturelle und staatsbürgerliche Bildung zusichern und ihm eine schulische Orientierung gemäss seinen Anlagen und Interessen ermöglichen. Dies hat im Rahmen folgender Struktur zu geschehen:

Schuljahr	
6 7	Beobachtungsstufe
8 9	Orientierungsstufe A B

Die Stufe vom 6. bis zum 7. Schuljahr wird **Beobachtungsstufe** genannt, da sie *«die Entdeckung und Entwicklung der Anlagen eines jeden Schülers durch Lehrer und Berater ermöglichen und zugleich die schulische Orientierung erleichtern soll»* (Art. 6 des Gesetzes für die Scuola Media). Jeder Schüler, der die Primarschule abgeschlossen hat, kommt automatisch in die Beobachtungsstufe. Hingegen wird im Hinblick auf die Orientierungsstufe eine *Zuteilung der Schüler für die zwei Sektionen A und B* vorgenommen. Den *Eltern* steht diesbezüglich, auf Anraten der Lehrer, die endgültige Entscheidung zu. Diese zweite Stufe hat zum Ziel, *«den Schülern eine Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und die Bestimmung der eigenen schulischen und beruflichen Interessen zu erlauben»* (Ebenda, Art. 7). Im übrigen sollten die zwei Abteilungen die gleiche Aufgabe erfüllen und sich lediglich aufgrund des Lernrhythmus, der inhaltlichen Breite und der gestellten Ansprüche unterscheiden (Ebenda, Art. 7). Dementsprechend müssen alle Lehrer grundsätzlich in beiden Abteilungen unterrichten. Die beschriebene Differenzierung nach zwei Abteilungen, eine für schwächere Schüler und eine für die «besseren», war im ursprünglichen Projekt nicht enthalten; sie ist vielmehr das Resultat eines *politischen Kompromisses.* Immerhin aber ist auf politischer und gesetzgeberischer Ebene die theoretische Möglichkeit offen gelassen worden, nach den Erfahrungen der ersten Jahre neue Organisationsformen, evtl. nach dem Muster der Niveaukurse, einzuführen (Ebenda, Art. 10).

Die *Reform hat eine gewisse Zentralisierung zur Folge,* so dass nach deren Abschluss etwa 40 Scuole Medie, nach 5 Hauptregionen verteilt, die Sekundarschule ersetzt haben werden.

Zur inneren Struktur: Fachlehrersystem und Wahlfächer

Grundsätzlich ist die innere, curriculare Struktur durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- *Einführung des klassischen Fachlehrersystems* in Anlehnung an das Gymnasium und in Abwendung vom Klassenlehrersystem der Scuole Maggiori;
- *Ersetzung der Beurteilung mit Noten* durch ein *schriftliches Urteil.* Diese Erneuerung ist 1981 durch einen Regierungserlass weitgehend rückgängig gemacht worden: Die Lehrer müssen am Schluss des Jahres doch noch eine Note, und zwar in ganzen Zahlen, zuteilen;
- die *Stundentafel* weist im ganzen 34 Stunden auf. Lediglich in der zweiten Stufe sind 4 Stunden für Wahlfächer vorgesehen;
- sowohl die allgemeinen als auch die fächerspezifischen Zielsetzungen versuchen die Grundsätze der pädagogischen Diskussion der letzten Jahre wahrzunehmen. Insbesondere wird auf die Notwendigkeit einer *aktiven Rolle des Schülers im Lern- und Lehrprozess* hingewiesen, *was die Bildung von Kulturproduzenten und nicht einfach Kulturkonsumenten ermöglichen soll.* Ferner besteht ein hoher Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und pädagogisch-didaktischer Effizienz, was u.a. an der Bedeutung, welche den Zielen zugeteilt wird, ablesbar ist.

Zur Planung und Durchführung

Bis 1982, nach etwas weniger als 10 Jahren nach der Veröffentlichung des ersten konkreten Projektes, soll die Reform der Scuola Media eine grundlegende Strukturänderung des Tessiner Schulwesens eingeleitet haben. Es werden dabei ca. 15 000 Schüler und 1300 Lehrer erfasst. Historischer Ablauf und Organigramm sehen wie folgt aus:

bis 1974: theoretische und planerische Vorarbeiten sowie Diskussion in der Öffentlichkeit und in den politischen Gremien;

1974: Entscheidung der politischen Instanzen und Verabschiedung des entsprechenden Gesetzes (21. Oktober 1974);

1976: Beginn der Versuchsphase mit zwei Schulen;

1978: 4 Versuchsschulen sowie allgemeine Einführung in der Region Locarno;

1980: Allgemeine Einführung in weiteren drei Regionen;

1982: Endgültige Einführung in allen 5 Regionen.

Die Lehrpläne wurden in Kommissionen durch Lehrer und Experten erarbeitet.

Entscheidende Bedeutung kommt der Lehreraus- und Weiterbildung zu. Die für sämtliche Lehrer obligatorischen Weiterbildungskurse erstrecken sich in der Regel über zwei Jahre und verpflichten zu einem vierwöchigen Kursbesuch in den Ferien sowie zum Besuch von 30 Halbtagen alle zwei Wochen. Diese Kurse werden teilweise durch Universitätsdozenten aus Italien (Bologna und Pavia) geleitet. Stundenreduktionen im normalen Schulpensum werden dabei keine gewährt.

Als Anstellungsbedingung wird inskünftig eine höhere Ausbildung gelten: entweder 5 Semester Universität oder der Besuch von gleichwertigen Ausbildungskursen.

Probleme und Aussichten

Grundlegende Widersprüche

Die SM befindet sich jetzt in der abschliessenden Einführungsphase. Die endgültige Verwirklichung der Reform mit ihrer tiefgreifenden strukturellen Umwandlung des Bildungswesens wird jedoch noch lange Zeit beanspruchen und eine ganze Reihe von politischen, sozio-ökonomischen und pädagogischen Schranken überwinden müssen. Deshalb ist eine, wenn auch vorläufige Bilanz mit äusserster Vorsicht zu ziehen und eher als eine Sammlung von deutlich erkennbaren Problemen zu betrachten. An Problemen fehlt es in der Tat nicht: Lässt man sie Revue passieren, so schimmern mit Klarheit einige **strukturelle Widersprüche** durch, deren Aufriss zum Verständnis der übrigen Schwierigkeiten einen Beitrag leisten soll.

Das Projekt Gesamtschule, verstanden als Massenschule und als Alternative zum traditionellen zwei- oder dreigliedrigen System, scheint grundsätzlich ein Produkt von beinahe entgegengesetzten Interessen- und Motivationskontexten zu sein.

Es war ein politisch-sozial motivierter Geist, der die SM auf die Bühne der öffentlich-politischen Diskussion begleitete. Und es ist unbestritten, dass dieser Geist in den sechziger und frühen siebziger Jahre auf einen fruchtbaren Boden gefallen ist: Auf jenen Boden einer erhöhten gesellschaftlichen Bildungsnachfrage, die sich im Zuge der technischen und ökonomischen Entwicklung und der Hochkonjunktur durchgesetzt hatte. Dieser Umstand wurde dadurch begünstigt, dass der **bildungsökonomische Zusammenhang,** wonach wirtschaftliche Entwicklung und Bildungsniveau in einem direkten Kausalzusammenhang stehen, von immer breiteren Kreisen der ökonomischen und politischen Welt als grundlegendes Gesetz akzeptiert wurde. Eng mit diesem Anliegen waren die Sorgen und die Interessen verbunden, eine immer komplexer werdende und zunehmend in Widersprüche verwikkelte spätkapitalistische Gesellschaft aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln.

So trafen sich im Bereiche der Schule zwei gesellschaftliche Tendenzen mit teilweise ähnlichen Projekten und manchmal vergleichbaren Argumenten, aber grundsätzlich *unterschiedlichen Motivationshintergründen und Interessen:*

- einerseits Jugend, Intellektuelle, Studenten, progressive Politiker mit dem Projekt einer neuen demokratischeren Gesellschaft,
- andererseits Wirtschaftsleute, traditionell-konservative Politiker, Technologen mit dem Projekt, bestehende Gesellschaftsstrukturen effizienter und funktioneller zu gestalten.

In diesem Sinne brachen in der Tessiner Gesamtschuldiskussion Momente einer allgemeinen Tendenz der industrialisierten Welt durch und brachten einen Grundwiderspruch mit, der sich heute durch alle Reformversuche scharf hindurchzieht und die engen Grenzen der Schulreform unmissverständlich absteckt.

So stellt sich heute die SM als eine Schule dar, die *ihrem Anspruch nach* nicht selektionieren, sondern jedem eine seinen Eignungen und Fähigkeiten entsprechende schulische Laufbahn ermöglichen will und somit zur Demokratisierung von Kultur und Gesellschaft beitragen sollte; ihrer *reellen Erscheinung nach* zeigt sie sich aber über weite Strecken bereits als eine technokratische, auf Effizienz abzielende und die humane Dimension des Schülers vernachlässigende Schule.

Ein weiterer grundsätzlicher Widerspruch liegt darin, dass die SM eine strukturelle Veränderung in ein Schulsystem einzuführen hat, das im Ganzen gesehen grosse Schwierigkeiten hat, sich auf die gleiche Wellenlänge einzustellen.

Diese Widersprüche finden ihren Ausdruck in den alltäglichen *Problemen von Lehrern und Schülern* beispielsweise folgender Situation: Zu Beginn des Schuljahres treffen sich die Lehrer einer SM, um anstehende Probleme aller Art anzupakken. Da wird vorgeschlagen, man solle sich doch innerhalb der *Fachgruppen* treffen – und dies auch das ganze Jahr hindurch – und nicht wie vorgesehen nach *Klassen.* Diese Episode ist bezeichnend für eine Schule die eine *pädagogisch-erzieherische Funktion mit der ganzheitlichen Erfassung des Schülers erfüllen will, in der Tat aber immer stärker in eine Differenzierung abgleitet, welche stärker denn je das einzelne Fach im Auge hat.*

Die fortschreitende Spezialisierung rückt dementsprechend immer mehr die *fachspezifischen Inhalte* ins Zentrum des Interesses und lässt den *Schüler* zusehends in die pädagogische Provinz abgleiten: Ein Lehrer ist nicht mehr im Stande, den Eltern eines seiner Schüler über dessen gesamte Situation Auskunft zu geben, geschweige denn, dem Schüler wirklich beizustehen. Diese Rolle müssen Versammlungen und Sitzungen aller Art übernehmen, welche die SM bereits jetzt zu einem *bürokratischen Apparat* werden lassen. Ein Turnlehrer erzählte, er habe die Sitzungen nachgezählt, die er über das Jahr hinweg zu besuchen hatte. Er kam auf die stattliche Anzahl von 80. Bürokratie begünstigt sicherlich nicht erzieherische Arbeit: Der Lehrer entwickelt sich vom Pädagogen zum Funktionär bzw. zum Techniker, der seine Kompetenz auf das eigene Fach und dessen effiziente Vermittlung konzentriert. Im Unterricht zeigt sich einerseits in einer möglichst reichen didaktischen Aufbereitung des Stoffes und insbesondere in der Übersetzung von Inhalten in Ziele, die immer mehr zu «Kontrollposten» werden. Den Lehrer interessiert paradoxerweise nicht mehr vorab der *Schüler,* sondern dessen Erreichen von bestimmten Zielen. Im Klartext: *Die Inhalte laufen den Schülern den Rang ab.*

Es fehlt eine eigene Identität

SM-Lehrer klagen oft über das Fehlen einer Identität ihrer Schule. Die Scuola Maggiore versuchte die Schüler, so gut es ging, in das *Leben* einzuführen; das Gymnasium musste ein *Bildungsprogramm* vermitteln und stellte auf eine starke Selektion ab. *Die SM muss beides tun, ohne zu selektionieren.* Bis jetzt hat sie Mühe, das eine und das andere zu tun. Die Identitätskrise einer Schule ist die Identitätskrise ihrer Lehrer: Sie zeigt sich auf verschiedenen Ebenen. Die Erwartungen gegenüber den neuen Lehrern können z.B. kaum klar definiert werden. Viele Lehrer, die ursprünglich selbst eine treibende Rolle für die Reform gespielt haben, sind in eine eher resignierende, motivationsarme Phase eingetreten. Oft – so ein Lehrer – spüre man das Fehlen des Willens zu ändern: sich selbst und die erzieherische Wirklichkeit.

Die Schwierigkeit, eine neue Identität zu finden liegt u.a. auch in der *Überforderung der Lehrkräfte* in pädagogisch-psychologischer Hinsicht. Die Klassenzusammensetzungen der SM sind äusserst heterogen, was stark unterschiedliche Lernrhythmen und -formen zur Folge hat und in vielen Fällen eine starke Individualisierung des Unterrichts notwendig macht. Dies ist nicht einfach angesichts des Umstandes, dass jeder Lehrer nur wenige

Stunden je Klasse zur Verfügung hat und dass eine Koordination unter dem Kollegium den bürokratischen Apparat immer mehr anwachsen lässt usw.

In dieser Lage sind die Bestätigungsmöglichkeiten für den Lehrer äusserst gering, dagegen wachsen die unbewältigten Probleme an. Einige Abhilfen versucht hier der *Sostegno Pedagogico* zu schaffen, dessen Möglichkeiten jedoch begrenzt sind. Es überrascht in einer solchen Lage nicht, wenn sich die Lehrerschaft in die Defensive begibt.

Lehrer, die aus der Scuola Maggiore stammten, versuchen sich z. B. tendenziell die Verhaltensweisen ihrer Kollegen aus dem Gymnasium anzueignen, übrigens unterstützt von einer Reihe struktureller Merkmale der Schule wie Fachlehrersystem, Spezialisierung, systematische Planung des Unterrichts usw.

Resignation droht

Andere gleiten ins Private ab, verlieren zusehends ihr *berufliches Ethos* und werden gleichgültig; sie verhalten sie als desinteressierte *Funktionäre* in einer Schule, die in Wirklichkeit *ein Mehr* an Humanität und beruflichem Enthusiasmus brauchen würde. Es sind nicht wenige, die dies als das wirkliche Übel der Tessiner Schule betrachten.

Die Fortbildung der Lehrer an der SM hat allerdings zu ihrer jetzigen Lage einiges beigetragen. Gerade für den pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Bereich der Fortbildung stimmen die Klagen vieler erfahrener Lehrer oft überein: Die Kurse seien kaum attraktiv, und es gelinge nicht, den *Theorie-Praxis-Graben* zu überwinden, da viele Leiter die Realität der SM sehr wenig kennen. Anfänglich schien die Fortbildung besser zu klappen, da die Lehrer, die sich engagierten, stark motiviert waren. Nun werden die Kurse von der grossen Masse der Lehrer besucht, die nicht das gleiche Interesse zeigt.

Eine Kopie des alten Systems?

Einer etwas näheren Betrachtung müssen auch die zwei Abteilungen der Orientierungsstufe unterzogen werden. Ursprünglich als provisorisches Resultat eines politischen Kompromisses angesehen, scheinen die Abteilungen in den Augen vieler Beteiligten zu einem dauerhaften Provisorium zu werden. Man versuchte am Anfang, wenige Schüler in die Abteilung B zu schicken; nun wird sie immer grösser. Die Zuteilung nimmt dabei oft groteske Formen an, wie z. B. in jener SM, wo man zwei Klassen für die Abteilung B bilden wollte und dazu unbedingt mindestens 32 Schüler brauchte; denn jede Klasse muss mindestens aus 16 Schülern zusammengesetzt sein.

Schulwisssen wird «erfahren» und aufgestaut

Es besteht nach Meinung vieler Lehrer die *Gefahr, dass die SM eine schlechte Kopie des vorhergehenden Systems werden könnte.* Einerseits vermehren sich die technokratischen Tendenzen, und andererseits hat sich mit den Abteilungen A und B eine Gliederung eingeschlichen, die noch schlimmer zu werden scheint als die vorhergehende Aufteilung. Die Abteilung A bereitet den Schüler auf die Weiterführung des Studiums vor, die Abteilung B auf den Beruf oder sogar auf die frühe Arbeitslosigkeit. Und dies im gleichen Schulhaus. Andererseits ist man keineswegs darüber im klaren, wohin deren Aufhebung führen würde, denn auch die Niveaukurse, die etwa vom Erziehungsdepartement ins Auge gefasst werden, versprechen keine besseren Lösungen.

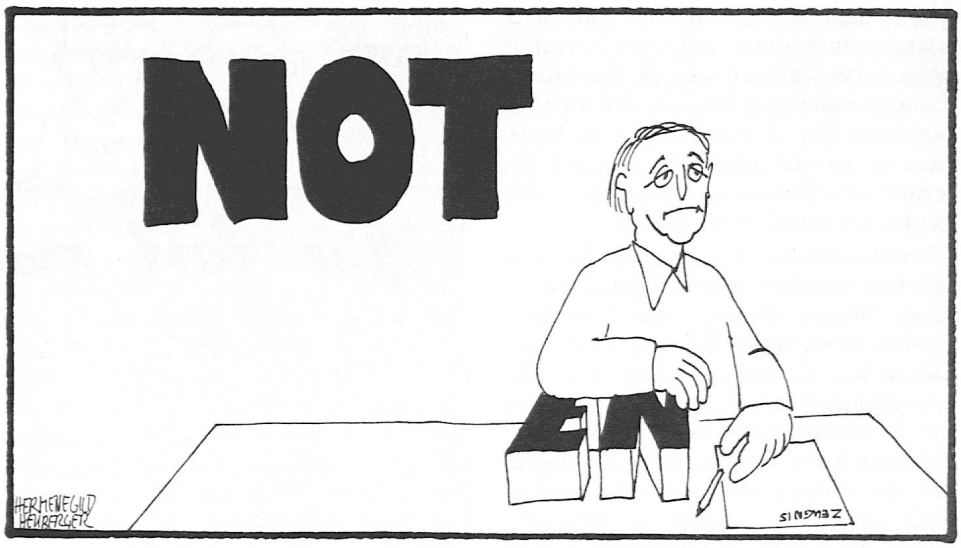
Ähnliche Probleme sind mit dem *Beurteilungssystem* verbunden. Ursprünglich wurde die Benotung durch ein differenziertes Urteil ersetzt. Unter dem Druck von Teilen der Öffentlichkeit und von politischen Kreisen, die ein Zurück zu seriöser, mit den Noten identifizierbaren Arbeit verlangen, hat der Regierungsrat die Benotung teilweise wieder eingeführt. Zum Abschluss des Schuljahres müssen die Lehrer eine Note erteilen. Die Notenskala beschränkt sich dabei auf die ganzen Zahlen. Dazu ein Lehrer: «Das ganze Jahr hindurch muss ich mich bemühen, differenzierte schriftliche Urteile abzugeben, um am Schluss alles auf eine Note zu reduzieren, die allein Gültigkeit haben wird, wenn z. B. der Schüler eine Lehrstelle suchen will.»

Welche Aussichten?

Die Kritiker der SM sind gespalten: Ein Teil führt die Probleme auf die *Widersprü-*

che einer falschen Reform zurück. Andere sehen darin die unvermeidliche Konsequenz einer nicht systemgemäss durchgehaltenen Reform, mit vielen Kompromissen.

Wer an die Scuola Media glaubt, ist überzeugt, mit den *Kinderkrankheiten einer Schulreform* konfrontiert zu sein, deren Heilung eine Frage der systematischen Diskussion und des Durchhaltewillens der Beteiligten sei sowie der Bereitschaft der politischen Instanzen, konsequent die nötigen Mittel zur Verfügung zu stellen: Ob dies in Anbetrcht der heutigen Finanzlage des Kantons noch möglich sein wird?



6. Zur Reform des Sonderklassenwesens: der «Sostegno pedagogico»

Von der Aussonderung zur Integration

Seit langem diskutiert man in der Pädagogik und Sonderpädagogik die Problematik jener Schüler, die aufgrund ihrer schulischen oder verhaltensmässigen Schwierigkeiten in speziellen «Sonderklassen» unterrichtet werden. Es sind Schüler, die durch ihre schulische Laufbahn häufig mehr benachteiligt werden als durch ihre tatsächlichen Handikaps: *Die Institution stigmatisiert sie zu Menschen zweiter Klasse und erschwert ihnen damit die Wahrnehmung von Rechten und sozialen Vorteilen, wie es für ihre «privilegierten» Gleichaltrigen möglich ist.*

Aus solchen Überlegungen hat sich gewissermassen eine Pädagogik der Integration entwickelt, die auch im Tessin die intensive Bemühung um grundsätzliche Alternativen für die Betreuung von Schülern mit organischen und verhaltensmässigen Schwierigkeiten eingeleitet hat. Die Diskussion sowie die Erfahrung mit der Einführung von sogenannten *«docenti di ricupero» (Nachhollehrer)* in der Primarschule während der siebziger Jahre hat dazu geführt, dass man sich über die grundlegende Zielsetzung einer neu konzipierten Betreuung von Schülern mit Schwierigkeiten einigen konnte:

- so geht es darum, eine *möglichst grosse Anzahl* solcher Schüler *möglichst lange in den normalen Schulklassen* behalten zu können;
- es soll ferner die Verwirklichung eines Prinzips sozialer Gerechtigkeit überprüft werden: gelingt es zu akzeptieren, dass nicht alle Schüler gleich behandelt werden können, sondern *unterschiedliche Schüler im Hinblick auf gemeinsame Ziele unterschiedlich behandelt werden müssen?*

Als Voraussetzung für die Realisierung dieser Ziele wurde der folgende pädagogische Rahmen definiert:

- sowohl den gruppendynamischen Prozessen als auch den zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Schülern, Lehrern, Eltern und anderen schulischen Instanzen muss vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt werden;
- neben dem Programm muss vor allem der Schüler ins Zentrum des Interesses gerückt und seine individuellen und sozialen Bedürfnisse in Betracht gezogen werden;
- es müssen die Voraussetzungen geschaffen werden, damit der Schüler selbständig die Wirklichkeit erforschen und somit sein Wissen erarbeiten kann;
- ausgehend vom Umstand, dass unterschiedlicher Schulerfolg nicht nur durch die Fähigkeiten und Anlagen des Schülers bestimmt, sondern ebenso durch die Institution verursacht wird, müssen *ungleiche Ausgangsvoraussetzungen kompensiert* werden. Vorbeugenden Massnahmen und der Zusammenarbeit mit vorschulischen Institutionen kommt hier entscheidende Bedeutung zu.

Aus dieser grundsätzlichen Motivation und deren pädagogischen Konkretisierung ist das Konzept des «Sostegno pedagogico» entstanden (auf Deutsch etwa: «Pädagogischer Betreuungsdienst»).

Der Versuch «Sostegno pedagogico» in der Primarschule

Bis Anfang der siebziger Jahre wurden Tessiner Schüler mit besonderen Schwierigkeiten in sogenannten *Parallelklassen* betreut. Es handelte sich dabei um kleine Klassen mit fünf bis zehn Schülern, die parallel zu den «normalen» Klassen geführt wurden und den «Sonderschülern» die Möglichkeit offenliessen, in die ursprüngliche Klasse zurückzukehren.

Vom Prinzip der Integration ausgehend, wurden danach «docenti di ricupero» (Nachhollehrer) eingeführt, die in Zusammenarbeit mit den Klassenlehrern besondere Arbeitsprogramme für die in den jeweiligen Klassen verbleibenden Schüler auszuarbeiten und zu realisieren hatten. Das alles erfolgte jedoch ohne eine besondere Organisationsstruktur, d. h. auch ohne eine bestimmt Koordination. Diese Lehrer arbeiteten häufig ohne das erforderliche diagnostische und therapeutische Instrumentarium und unter schwierigen räumlichen und organisatorischen Bedingungen: die Folge war Zersplitterung der Aktivität und ungenügender Erfolg.

Das Bedürfnis, der Arbeit der «docenti di ricupero» einen strukturellen und institutionellen Rückhalt zu geben sowie die Qualität der Behandlung zu verbessern, liess 1979 die *Idee eines systematischen Betreuungsdienstes* zum konkreten Projekt werden. Der pädagogische Betreuungsdienst wird nun seit etwa zwei Jahren auf experimenteller Basis geführt. In Lugano und Locarno bestehen zwei Arbeitsgruppen, zusammengesetzt aus Psychopädagogen, Logopädisten und Betreuungslehrern. In enger Zusammenarbeit mit den jeweiligen Klassenlehrern versuchen die Betreuungslehrer eine Diagnose der schwierigen Fälle zu erstellen. Dabei wird auf die Analyse der Situation in der Klasse und der familiären Verhältnisse der Schüler besonderes Gewicht gelegt. In den schwierigen Fällen werden der Psychologe/Psychotherapeut oder der Logopäde beigezogen, die bereits in der diagnostischen Phase behilflich sein können.

Jene Schüler, die einer besonderen ärztlich-psychologischen Behandlung bedürfen, werden einem speziellen Dienst zugewiesen und können allenfalls in einem sog. Tagesspital entweder in Lugano oder in Locarno behandelt werden.

Hat der «Sostegno pedagogico» eine Zukunft?

Nach Aussagen der beteiligten Lehrer und Experten sind die ersten *Erfahrungen po-*

sitiv. Viele Kinder konnten tatsächlich wirksam unterstützt und viele Lehrer in ihrer Arbeit entlastet werden. Das grösste Problem scheint im Moment in der Unterdotierung der Arbeitsgruppen zu bestehen: es sei unmöglich, die vielen Fälle, welche eine Betreuung nötig hätten, einigermassen wirksam zu erfassen.

Hinzu kommt für die Beteiligten die Unsicherheit eines nicht abgestützten juristischen Status, der wie ein Damoklesschwert über ihrer Zukunft lastet: der Dienst hat Versuchscharakter, kein Gesetz garantiert dessen Weiterführung, und die finanzielle Lage des Kantons stellt ebenfalls keine Garantie dar. Im Gegenteil: Es wurden Stimmen laut, wonach, trotz dem guten Ergebnis der Versuchsphase, der Sostegno kaum auf die anderen Regionen ausgedehnt werden solle. Der Bestand der Arbeitsgruppen soll sogar abgebaut und deren Führung den Schulinspektoren unterstellt werden.

Der Lehrer begegnet seinen Schülern tagtäglich und lernt sie vielseitig kennen. In vielen Fällen weiss er Rat, ohne Berater.

Der «Sostegno pedagogico» in der Scuola media

Im Rahmen der Einführung der Scuola media wurde der Sostegno pedagogico für diese Schulstufe bereits auf gesetzlicher Ebene verankert. So war es einfach, das Versuchsprojekt, das im August 1979 in der Primarschule seinen Anlauf nahm, gleichzeitig auf die Beobachtungsstufe der Scuola media auszudehnen.

Ähnlich wie für die Primarschule bildet eine Arbeitsgruppe das Rückgrat des Sostegno in der SM. Sie ist aus zehn Mitgliedern – teils mit psychologischer Ausbildung – zusammengesetzt, und strebt vorläufig in elf Gesamtschulen folgende Versuchsziele an:

a) *Überprüfung des praktischen Nutzens eines Betreuungsdienstes für die ganze obligatorische Schulzeit;*

b) Entwicklung von Betreuungsformen und -modellen, die für die Struktur der SM und die Schüler in diesem Alter geeignet sein können.

Auf dem Papier wurde die Funktion der Betreuungslehrer im wesentlichen auf zwei Aspekte beschränkt:

- die diagnostische Arbeit einerseits, also die Bestimmung der Verhaltensstörungen und Schwierigkeiten der Schüler sowie der entsprechenden Ursachen, und
- die Erarbeitung eines Betreuungskonzeptes und direkte Betreuungsarbeit andererseits.

Die Betreuungslehrer vertreten die Auffassung, ihre Aktivität könne sich kaum auf die sektorielle Behandlung einzelner Schüler beschränken, sondern müsse vielmehr in enger Zusammenarbeit mit allen Lehrern zu Veränderungen sowohl auf der Ebene der «Klasse» als auch im Rahmen der ganzen Institution führen. So entfalten sie ihre Arbeit vorwiegend als pädagogische Beratung in Zusammenarbeit mit den übrigen Lehrern und als Sensibilisierung und Beratung der Eltern.

Im Moment sind jedem Betreuungslehrer, je nach Ort der Schule, 300 bis 400 Schüler zugeteilt: Der Anteil der intensiv betreuten Schüler liegt im Schnitt bei etwas mehr als 8%.

Schwierigkeiten und Aussichten

Die grösste Schwierigkeit des Sostegno in der SM, wie übrigens der SM gesamthaft, besteht darin, eine eigene Identität zu finden: Es geht also vor allem darum, im Zuge der Experimentierphase das eigene Handlungsfeld abzustecken und die Rolle der Betreuungslehrer genau zu definieren. Die Betreuungslehrer selbst fühlen sich irgendwie als Gradmesser der wichtigsten Probleme der SM und wehren sich insofern dagegen, dass sich ihre Arbeit in Therapie erschöpfe, und möchten zu einer Art Katalysator für die pädagogisch-didaktische Erneuerung des gesamten Schulbetriebes werden. Ob solche Perspektiven Aussicht auf Erfolg haben können, weiss wohl noch niemand, denn verschiedene Hürden stehen deutlich im Wege, etwa der Umstand, dass angesichts der Schwierigkeit, die grosse Heterogenität der Klassen zu meistern, bei vielen Lehrern das Interesse an Sonderklassen wieder wach geworden ist. Ferner ist auch die Bereitschaft des Kantons, die nötigen Mittel zur Verfügung zu stellen, kaum gesichert.

7. Die Reform des oberen Mittelschulwesens

Historisches

Nachdem bereits in den sechziger Jahren für einzelne Sektoren, wie z.B. für die Lehrerausbildung, Reformgedanken gehegt wurden, setzte die Regierung 1971 eine Arbeitsgruppe ein, die die Entwicklungstendenzen des oberen Mittelschulwesens (OMW) abzuklären und Reformmodelle zu erarbeiten hatte. Im Auftrag wurde auf das Bedürfnis hingewiesen, die starre, vertikale Gliederung in der Schulstruktur zu überwinden.

1974 kam ein erster Bericht an die Öffentlichkeit, in dem mit Bezug auf die bereits projektierte Einführung der Gesamtschule auf der Sekundarstufe die Notwendigkeit einer Reform des OMS unterstrichen wurde. Man legte das Gewicht vor allem auf zwei Empfehlungen:

- Verlängerung des Lyceums von 3 auf 4 Jahre und
- Umstrukturierung des Lehrerseminars in eine postmaturitäre Schule.

Gleichzeitig sollten auch Inhalte und Methoden neu überdacht werden, um einem mehr forschungsorientierten und exemplarischen Lernen den Weg zu ebnen. Diese Forderungen wurden zu diesem Zeitpunkt grösstenteils auch auf gesamtschweizerischer Ebene, etwa im Bericht «Die Mittelschule von morgen», erhoben. Diese Reformansprüche waren vom Willen begleitet, die Basis der Lehrerschaft in den Reformprozess intensiv einzubeziehen.

Von diesen *ursprünglichen, umfassenden Zielsetzungen* wurde aber bald abgewichen: Die im Dezember 1977 mit einem Regierungserlass eingesetzte Kommission erhielt nurmehr den Auftrag, eine Anpassung der bestehenden Strukturen ohne grosse Reformansprüche vorzubereiten. Prompt schlug sie dann ein Jahr später in ihrem Bericht eine vierjährige Schule vor, welche die ersten zwei Jahre *(Biennio Comune) für das Lyceum, die Handelsschule und das Lehrerseminar gemeinsam* führen sollte. Wichtigstes Ziel: die *Realisierung von Durchlässigkeit in den ersten zwei Jahren und damit Verschiebung der Berufs- bzw. Ausbildungsentscheidung.* Der Kommissionsbericht mit diesen Vorschlägen wurde in die Vernehmlassung geschickt und an einer gross aufgezogenen Versammlung sämtlicher Lehrer des OMW im Kongresshaus in Lugano vorgestellt.

In diesem Rahmen wurde seitens der Lehrerschaft eine Reihe von Forderungen aufgestellt: Man verlangte einerseits eine klare bildungspolitische Konzeption, um der «undurchsichtigen und verschleppten Schulpolitik der letzten Jahre» ein Ende zu setzen und der Reform verständliche Umrisse zu geben. Anderseits unterstrich man die Notwendigkeit, im Rahmen einer solchen Konzeption, etliche Probleme abzuklären und zu vertiefen *vor* der Verabschiedung des endgültigen Reformprojektes. Ebenfalls wurde die Bereitschaft der Lehrer erneuert, sich bei den Reformarbeiten zu engagieren, unter der Bedingung aber, eine entsprechende Entlastung vom Unterricht zu erhalten. Ohne Verzug (1979) folgte die kalte Dusche: Mit dem gespenstischen Druck der Finanzknappheit bereits am Horizont, entschied sich der Regierungsrat für eine äusserst *expertenorientierte Vorgehensweise,* die das Minimum, also Programme und Stundentafel, möglichst schnell vorbereiten solle.

3. Zur Reform der Lehrerausbildung

Dem Betrachter der Tessiner Reform der Lehrerausbildung eröffnet sich das Bild einer Geschichte voller Widersprüche und Ungereimtheiten, ein eigentlicher Leidensweg, dessen Ende noch kaum abzusehen ist.

Es begann 1969 mit dem ersten Dokument aus dem Lehrerseminar in Locarno, damals noch die einzige Lehrerbildungsanstalt, denn erst 1974 wurde das zweite Seminar in Lugano eröffnet. In diesem Dokument wurde die postmaturitäre Lehrerausbildung als Modell für die Reform vorgeschlagen. Es folgten danach verschiedene Stellungnahmen, Berichte und Umfragen, die immer wieder das ursprünglich vorgeschlagene Modell unterstützten.

Dann trat 1977, acht Jahre nach Beginn der Diskussion, eine Kehrtwendung ein: Eine Untergruppe der Studienkommission für die Gesamtreform des OMW schlug nun den *seminaristischen* Weg vor, d.h. die Beibehaltung der bestehenden Struktur. Beinahe gleichzeitig verlangte das Lehrerkollegium des Lehrerseminars in Lugano nach wie vor die Einführung der postmaturitären Variante. Und wenig später, im Januar 1978, folgte die Stellungnahme des Lehrerseminars in Locarno: Nach langjährigem Einstehen für die postmaturitäre wurde nun entschieden die seminaristische Variante gepriesen. Gleicher Meinung war auch die departementale Kommission, die sich dem Vorschlag ihrer oben erwähnten Untergruppe anschloss und die Beibehaltung der bestehenden Struktur mit einer Verlängerung der Ausbildungszeit um ein Jahr postulierte.

Es dauerte dann bis im März 1980, bis sich der Regierungsrat endgültig für die seminaristische Variante entscheiden konnte. Als Begründung wurde auf die prekäre Lage der kantonalen Finanzen hingewiesen. Gleichzeitig betonte man aber, dass das Modell einer postmaturitären Ausbildung keineswegs begraben sei, sondern Ende der achtziger Jahre wieder aufgenommen werden könne.

Seminaristische oder postmaturitäre Lehrerausbildung?

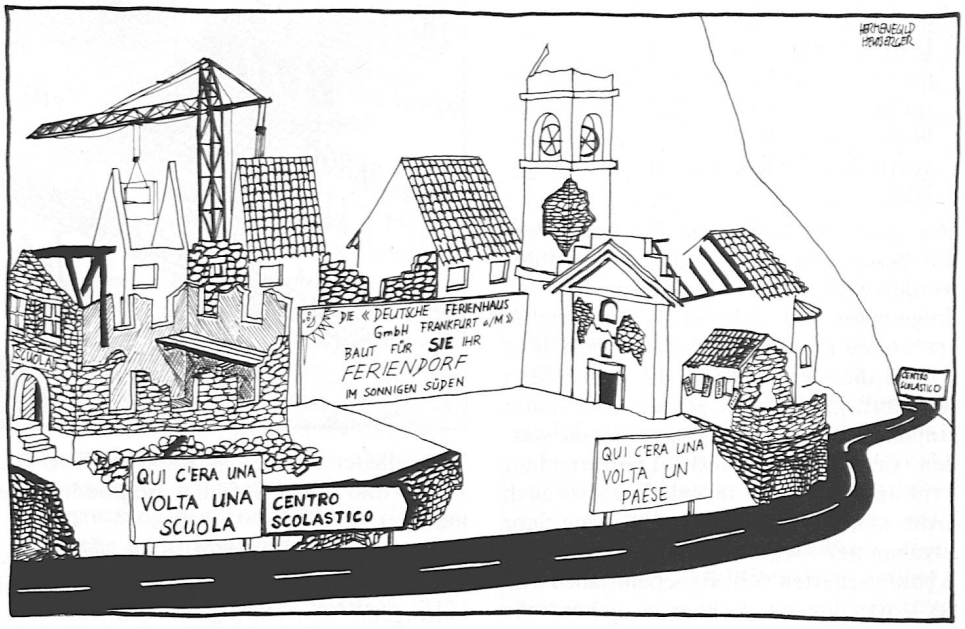
In der zeitweise höchst polemische Töne erreichenden Diskussion sind immer wieder einige wichtige Begründungszusammenhänge hervorgehoben worden:

- die schulische Wirklichkeit werde in einer sich ständig wandelnden Gesellschaft immer komplexer und stelle damit auch höhere Anforderungen an den Lehrer: Eine entsprechende Anpassung der Ausbildung und damit der beruflichen Kompetenzen dränge sich auf;
- das Wissen im Rahmen der wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit erzieherichen Problemen befassen, habe ständig zugenommen und verlange eine Neustrukturierung des Curriculums. Mit technischem Wissen allein sei es nicht getan: Die Erarbeitung dieses Wissens müsse vielmehr in dialektischer Auseinandersetzung mit dem schulischen Alltag und seinen Problemen einerseits und vor dem Hintergrund einer umfassenden Lebenserfahrung des angehenden Lehrers anderseits erfolgen.

Aus diesen allgemeinen Überlegungen sind in der Folge konkretere Reformziele hervorgegangen:

- Verlängerung der Ausbildungsdauer, damit eine intensive Professionalisierung und eine dem maturitären Abschluss gleichwertige Allgemeinbildung erreicht werden könne. Gleichzeitig Aufhebung des widersprüchlichen Verhältnisses zwischen kultureller und professioneller Ausbildung.
- Grundsätzliche Verschiebung der Berufsentscheidung, damit u.a. auch eine qualifiziertere Schülerpopulation garantiert werden könne.
- Aufwertung des Lehrerseminars, welches immer wieder als zweitrangig und als Auffangbecken für die Ausfälle am Lyceum betrachtet wurde.
- Gleichstellung der Ausbildung für Vorschul- und Primarschullehrer.

Bezüglich dieser Argumentationen und Zielsetzungen herrschte im Tessin weitgehendes Einverständnis. Die Vertreter der seminaristischen Variante brachten das Kunststück zustande, die gleichen Prinzi-



pien von einem Modell auf das andere zu übertragen!

Eine besondere Note in den Diskussionsprozess brachte ein Seminar, das vom Lehrerseminar Lugano in Zusammenarbeit mit der OCDE organisiert wurde. Am Seminar nahmen Experten aus Frankreich und England teil. Die Ergebnisse der Tagung hätten kaum deutlicher ausfallen können: Die Experten kritisierten in einer öffentlichen Stellungnahme den Entscheid der Regierung, der nicht nur völlig ungeeignet sei, die bestehende Situation zu verbessern, sondern sogar zu einer Verschärfung der Probleme führen könne. Ein Seminarbericht empfahl dabei, aufgrund der Analyse der spezifischen Lage im Kanton Tessin und der Erfahrung auf europäischer Ebene, prinzipiell die Realisierung einer postmaturitären Ausbildung oder, falls diese gar nicht verwirklicht werden könne, zumindest eine Neustrukturierung bzw. *Neuausrichtung des seminaristischen Modells*

a) auf die berufsbegleitende Fortbildung des Lehrkörpers,
b) auf die Reform der Primarschule.

So werde die Schule nicht weiterhin Arbeitslose produzieren und einigermassen den Anforderungen der nächsten 10 bis 20 Jahre begegnen können.

Die Lehrerausbildung vor einer ausweglosen Situation?

Situation und Perspektiven der Lehrerausbildung sehen nicht sonderlich gut aus: Langwierige Diskussions- und Entscheidungsprozesse stehen bevor. Einige harte Fakten sind dabei besonders belastend. Einmal die dramatische Lage auf dem Lehrerstellenmarkt:

- Zu den rund 300 *arbeitslosen Lehrern* sind bereits dieses Jahr erstmals *Entlassungen von gewählten Lehrern* hinzugekommen. In den nächsten Jahren werden andere folgen.
- Die Arbeitsaussichten der jetzigen Seminaristen sind damit glatt auf Null gesunken. Man kann sich leicht das Arbeits- und Lernklima in einer Schule vorstellen, die lediglich Arbeitslose ausbildet...

Das jetzt vorgeschlagene Reformmodell, das bestenfalls in zwei Jahren eingeführt werden wird, löst praktisch keine der oben dargelegten und einhellig als unabdingbar erachteten Forderungen ein. So wird nicht einmal die Verlängerung der Ausbildung realisiert, ja es könnte geradezu von einer einjährigen Verkürzung gesprochen werden, denn das eigentliche Lehrerseminar wird auf drei Jahre reduziert. Es ist auch nicht klar, wie das vorgeschlagene Jahr sogenannter begleiteter Berufsausübung Abhilfe schaffen soll. Es scheint auch keine Vorstellungen darüber zu geben, wie man die *Reform der Lehrerausbildung mit der Reform der Primarschule verknüpfen könnte;* nicht wenige unter den Primarschulverantwortlichen beabsichtigen sogar, die Primarschulreform völlig losgelöst vom Lehrerseminar durchzuführen. SLZ

Bibliografie

Die bibliografischen Angaben konzentrieren sich auf einige Informationsquellen, die bei der pädagogischen Abteilung des Erziehungsdepartementes in Bellinzona bezogen werden können.

Zum neuen Schulgesetz

- Scuola Ticinese, Nr. 62 (1978) und 70 (1979)

Zur Primarschulreform

- Scuola Ticinese, Nr. 40 (1975) und 79 (1980)
- Informationsbulletins: Riforma dei programmi di SE, Nr. 1 und 2, 1981

Zur Gesamtschulreform

- L'istituzione della scuola media nel Ticino, Erziehungsdepartement, Bellinzona 1970
- Arbeitsgruppe Psychologie: Ecole moyenne unique: pour ainsi dire ou pour ainsi faire?, verf. Man., Genf, 1973
- L'istituzione della scuola media nel Ticino, Quaderni della scuola media, Ufficio dell'insegnamento medio, Bellinzona 1980
- W. Bassmann et al. (Hrsg.): Gesamtschule ohne Angst, F.a.M., 1980
- Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 5/1980, Beltz-Verlag

Zum «Sostegno pedagogico»

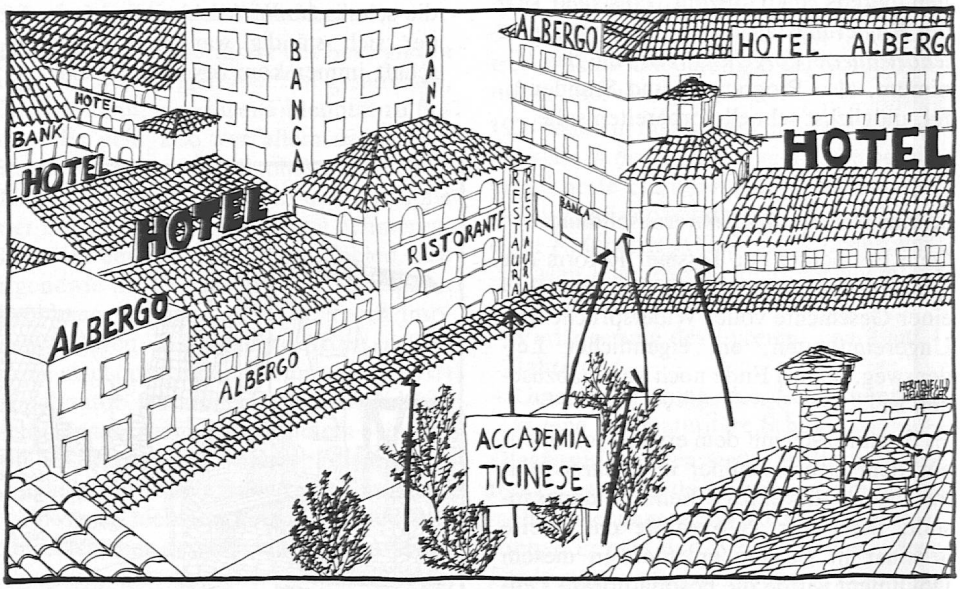
- E. Bennati-Besozzi: Rapporto sull'istituzionalizzazione del servizio di sostegno pedagogico, Bellinzona 1979
- M. Thurler: Rapporto intermediario sulla sperimentazione del sostegno pedagogico nelle scuole medie, Gordola 1980
- Sucola Ticinese, Nr. 75 (1979) und 89 (1981)

Zur Reform des oberen Mittelschulwesens

- Scuola Ticinese, Nr. 69 (1978)
- Progetto di struttura curricolare, Scuola magistrale Locarno, 1978

Zum CUSI

- Centro universitario della Svizzera Italiana, Kommissionsbericht, Bellinzona 1975
- Il problema universitario della Svizzera Italiana, Arbeitsgruppe «Ticino Università», Lugano 1978
- Scuola Ticinese, Nr. 71 (1979)



Weggelassen wurde das Kapitel **«Eine Universität im Tessin?»** mit einem historischen Abriss und grundsätzlicher Begründung des CUSI (Centro universitario della Svizzera italiana).

Als Institut mit nachakademischem Charakter (u.a. Abteilung für Weiterbildung) soll es zur Bewahrung und Bereicherung der kulturellen Identität der italienischen Schweiz beitragen.

Praktische Hinweise

Donald Jackson, Alphabet – Die Geschichte vom Schreiben

Wolfgang Krüger Verlag, Frankfurt am Main, 176 Seiten, gebunden

Ein hervorragend und von einem Kenner gestaltetes Buch mit herrlichen Abbildungen. Für Bibliophile eine wahre Fundgrube. *v. B.*

«UNESCO-Kurier»

Ausgabe 11/81 befasst sich mit dem grossen türkischen Staatsmann *Kemal Atatürk* sowie den aus dem Meer geborgenen griechischen Meisterwerken, den Bronzekriegern von Riace, und dem französischen Philosophen *Teilhard de Chardin.*

Ausgabe 12/81 ist der *Karibik* gewidmet.

«UNESCO-Kurier»-Abonnemente und Probeexemplare können beim Sekretariat der Nationalen Schweizerischen UNESCO-Kommission bestellt werden.

Preise für den deutschsprachigen Kurier: Fr. 33.– (1 Jahr, 12 Hefte), Fr. 56.– (2 Jahre).

Sporterziehung in der Schule

Heft 1/2-1982 (neuerdings wie die «SLZ» in der Offizin der Buchdruckerei Stäfa gedruckt) hat als Hauptthema *«Fehlerkorrekturen im Sport»*. Wie (allzu verbal) korrigiert der Turnen erteilende Lehrer? Wie erlebt der Schüler die Korrektur, was braucht es an Kenntnissen, an Beratung (statt Bevormundung), wie können Unfälle verhütet werden? Was fehlt bei der Sporterziehung auf dem Eis?

Thema des Heftes 3/4-82 ist *«Spiel erleben – Spielen lernen»*, und zur Sprache kommen Leitideen im Spielunterricht, Spielen auf der Elementarstufe *(⅓ Turnzeit sei Spielen eingeräumt!)*, spielerisches Fussball«training», «New Games»-Faszination, Bereicherung?

Zur Lage der Legastheniethérapie in der Schweiz

Der Verfasser Dr. H. Grissemann, Professor für Sonderpädagogik an der Universität Zürich, ist durch seine zahlreichen Publikationen auf dem Gebiet der Legasthenie bestens bekannt. Anlässlich eines Legasthenie-Kongresses mit international vergleichender Thematik stellte er die gegenwärtige Lage der Legastheniethérapie in der Schweiz dar. Er konnte sich dabei auf eine Umfrage bei allen kantonalen Erziehungsdirektionen stützen, bei der u. a. folgende wichtige Fragen zur Sprache kamen: die Begriffsfassung von Legasthenie, das Therapiekonzept, die Finanzierungspraxis, die gesetzlichen Grundlagen der Kantone, die praktizierten Therapieformen, die institutionelle Organisation der Therapie. Den Abschluss der informativen Schrift bilden Ausführungen zur Zukunftsperspektive der Legastheniepädagogik sowie eine Liste schweizerischer Literatur und Arbeitsmittel zur Legasthenie.

(Verlag SZH, Obergrundstrasse 61, 6003 Luzern, Nr. 9 der Schriftenreihe «aspekte», 47 Seiten, Fr. 5.70)

«Damit wir uns besser verstehen ...»

In der deutschsprachigen Schweiz leben über 70 000 Menschen, welche sich zum *Islam* bekennen oder in einer vom Islam geprägten Kultur aufgewachsen und darin fest verwurzelt sind (rund 50 000 muslimische Türken, rund 20 000 muslimische Jugoslawen u. a. m.).

Dies zwingt zu einer vertieften Auseinandersetzung auf verschiedenen Ebenen: Glaubensfragen, Integrationsprobleme, Begegnung von Kulturen, Verhältnis von Religion und Gesellschaft/Politik. *Und es gibt auch Schüler muslimischer Eltern in unseren Klassen.*

Eine Broschüre mit dem Titel: «Damit wir uns besser verstehen ... – Informationsbeitrag der Kirchen zum besseren Verständnis der muslimischen Einwanderer in der Schweiz» geht auf einige sich stellende Fragen ein:

- Schwierigkeiten des Muslim in unserer industrialisierten und technisierten Welt
- Probleme einer schweizerisch-türkischen Mischehe
- Speise-, Reinigungs- und Gebetsvorschriften im Alltag des Muslim

Die Broschüre (Fr. 7.60) kann bezogen werden beim *Institut für Sozialethik des SEK, Sulgenauweg 26, 3007 Bern (Tel. 031 46 25 14/15).*

Lehrmittel «Strasse + Verkehr 4» verbilligt abzugeben

Das unter Mitwirkung der Lehrerschaft erstellte Lehrmittelwerk für die Verkehrserziehung vom Kindergarten bis ans Ende der obligatorischen Schulzeit ist abgeschlossen. Jetzt geht es darum, die Informationen, Ratschläge, unterrichtspraktischen Vorschläge zu nutzen. Zu diesem Zweck werden Einführungs- und Kaderkurse für die Lehrerschaft durchgeführt und die Lehrmittel verbilligt abgegeben (Aktion des TCS und BfU, mit finanzieller Unterstützung des Fonds für die Unfallverhütung im Strassenverkehr).

Auskunft: Schweizerische Beratungsstelle für Unfallverhütung (BfU), Postfach 2273, 3001 Bern, Tel. 031 25 44 14

Fremdsprachaufenthalte für Jugendliche?

Vielleicht helfen Ihnen nachfolgende Dienstleistungsorganisationen weiter:

SERVICE DE PLACEMENT de la Société Pédagogique Romande

Monsieur *H. Delafontaine,* 1805 Jongny VD (Tel. 021 51 83 61), für *Plazierungen in der welschen Schweiz.*

B.C.L.E.

Monsieur *A. Dupuis,* 1831 Villard-sur-Chamby VD (Tel. 021 62 05 75), *für Aufenthalte in England.* Die ausgesuchten Städte haben in der Regel nicht mehr als 25 000 Einwohner.

EXPERIMENT IN INTERNATIONAL LIVING

Rue Beau-Séjour 15, 1003 Lausanne. Ab 16 Jahren *in über 40 Ländern* und auf allen 5 Kontinenten.

Vacances à la campagne

Die Fédération du tourisme rural de Suisse romande, Office du tourisme, 1530 Payerne, hat einen Katalog *«Ferien auf dem Lande»* zusammengestellt, worin Mietgelegenheiten (Ferienwohnung, Zimmer, Halbpension, Vollpension) beschrieben sind. Die Objekte befinden sich in den *Regionen Genfersee, Freiburgerland, Payerne, Yverdon sowie Neuenburger Jura.* Die Preise sind günstig, der Erholungswert der Landschaft gross. *Warum nicht einmal Ferien jenseits der Sarine?* *-t*

Sexualreform

Unter dem Namen *«Schweizerische Vereinigung für Sexualreform» (SVSR)* wurde vor einigen Jahren in Zürich ein Verein gegründet. Überflüssig zu sagen, dass er einem dringenden Bedürfnis entsprach. Ohne grosse Propaganda meldete sich rasch eine grössere Anzahl von *Ärzten, Psychiatern, Juristen, Beamte, Pfarrer und Lehrer* als Mitglieder. Die Sache lief auch sonst gut an. Radio und Fernsehen stellten die Vereinigung vor. Schulen, Behörden, Kirchgemeinden interessierten sich für Referenten. Die Vereinigung konnte sich der vielen Probleme gar nicht erwehren,

«Die kulturelle Überformung der sexuellen Antriebe gehört sicherlich ... zu den ursprünglichen Kulturleistungen und Existenzerfordernissen des Menschen ... ja, es spricht nichts dagegen, in dieser Regelung der Geschlechts- und Fortpflanzungsbeziehungen des Menschen die primäre Sozialform alles menschlichen Verhaltens zu erblikken.» *H. Schelsky*

Lehrerzeitung

Spezial

Lehrer-Fortbildung
Kreative Schulung – Seminarien

Musik-Akademie der Stadt Basel

Abteilung Konservatorium

Ausbildung zum Lehrer für musikalische Früherziehung und Grundkurse

Die Musik-Akademie der Stadt Basel führt einen weiteren berufsbegleitenden Ausbildungskurs zum Lehrer für musikalische Früherziehung und Grundkurse durch.

Dauer:
Oktober 1982 bis Oktober 1984

Zeitliche Beanspruchung:
5 bis 8 Wochenstunden, voraussichtlich an zwei Nachmittagen und einem Abend zusammengefasst.
4 Intensivwochen, einige Wochenendveranstaltungen und Praktika. Hausarbeit.

Weitere Informationen können dem speziellen Prospekt entnommen werden. Prospekt und Anmeldeformular sind beim Sekretariat des Konservatoriums erhältlich (Telefon: 25 57 22).

Anmeldeschluss:
3. Juli 1982. Die Aufnahmeprüfungen werden im August/September durchgeführt.

Auskunft und Beratung:
erteilt der Leiter des Ausbildungskurses, Herr Fritz Näf, Telefon: 25 57 22.

Künstlerhaus Boswil

Ensemble-Spielkurs für Neue Musik im Instrumentalunterricht

Montag, 19., bis Samstag, 24. April 1982
Leitung: Emmy Henz-Diémand, Aarau
Der Kurs richtet sich an Instrumentallehrer, die neue Spielmöglichkeiten in ihrem Unterricht suchen. Einzelunterricht – Gruppenunterricht – Plena – Teilnehmerzahl begrenzt
Kursgeld inkl. Unterkunft im Künstlerhaus Fr. 390.–. Um Anrechnung an die Fortbildungspflicht ist nachgesucht.
Information und Anmeldung: Sekretariat Künstlerhaus Boswil, 5623 Boswil (Telefon 057 7 42 85)

Arbeitslehrerinnenseminar des Kantons Zürich Kreuzstrasse 72, 8008 Zürich

Ausstellung 1982

Freitag, 19. März 1982, 14–17 Uhr
Samstag, 20. März 1982, 9–17 Uhr
Sonntag, 21. März 1982, 10–17 Uhr
Montag, 22. März 1982, 9–16 Uhr

Zum Besuch der Veranstaltung laden freundlich ein: Schulleitung, Lehrerschaft und Seminaristinnen

Rudolf Steiner Lehrerseminar Dornach

In diesem Frühling bezieht das Rudolf Steiner Lehrerseminar Dornach (vormals Pädagogisches Seminar am Goetheanum) sein eigenes Schulgebäude. Dadurch können noch weitere Seminaristen aufgenommen werden, welche im Sinne der Pädagogik Rudolf Steiners unterrichten wollen.

Studiengang

Der zweijährige Ausbildungskurs gliedert sich wie folgt:

1. Jahr
- Erarbeitung der methodischen Grundlagen der Anthroposophie
- Fachspezifische Studien
- Künstlerische Übungskurse (Sprachgestaltung, Eurythmie, Musik, Plastizieren, Malen)

2. Jahr
- Menschenkunde und Unterrichtsgestaltung
- Seminaristische Übungen
- Fortsetzung der künstlerischen Übungen

Aufnahmebedingungen

- Bekanntschaft mit den Grundschriften Rudolf Steiners
- Abgeschlossenes Studium, Lehrerpatent oder Matura
- Abgeschlossene Berufslehre, sofern die nötigen Bildungsgrundlagen im Selbststudium erworben wurden

In jedem Fall erfolgt die Aufnahme nach einem Aufnahmegespräch.
Beginn der nächsten Kurse: 26. April 1982

Anmeldungen und Anfragen sind zu richten an:
Herrn Hans Rudolf Niederhäuser, Rüttiweg 20, 4143 Dornach

Zielsetzung der SVSR in Stichworten:

- Brechung des unwahrhaftigen Schweigens über die Sexualsphäre
- Realistische Konfrontation mit der erotischen und sexuellen Wirklichkeit vor, in und ausserhalb der Ehe
- Bewusstmachen und Abtragen traditioneller Tabus christlicher und nicht-christlicher Prägung
- Bestandesaufnahme der Mängel unserer bisherigen Sexualordnung
- Verfechtung der bereits klaren und gesicherten Postulate
- Seriöses Studium der vielen noch offenen Fragen
- Unterstützung von Publikationen, die mit unserem Anliegen identisch sind
- Abhaltung von Vorträgen, Kursen, Diskussionen über unsere Anliegen

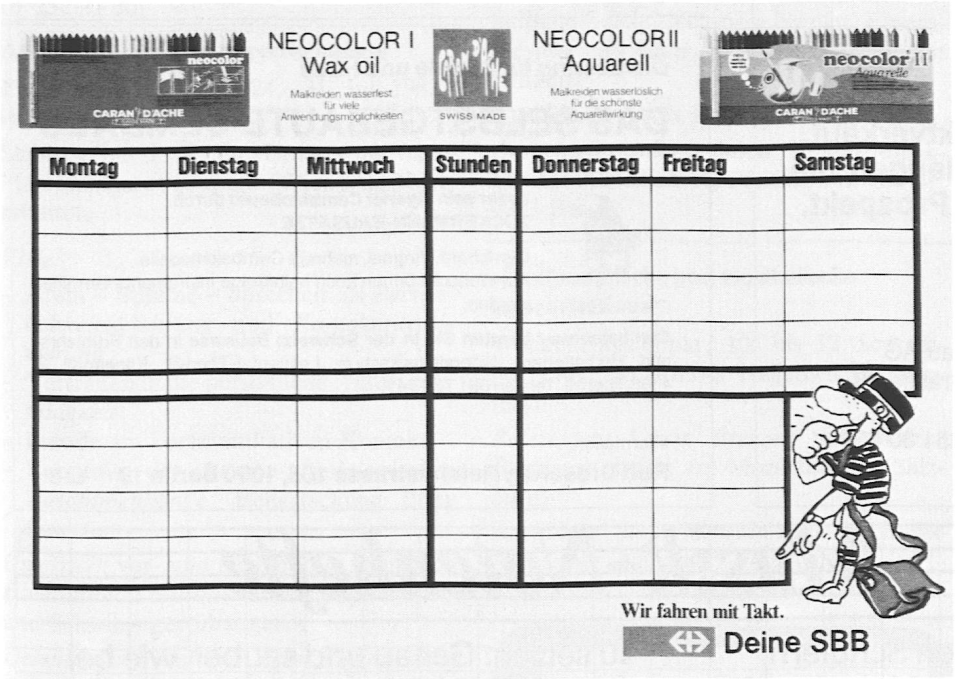
die ihr vorgelegt wurden. Das Niveau der Mitglieder bürgte für *sachbezogene und kompetente Behandlung*. Die anregenden Arbeitssitzungen verliefen immer freundschaftlich und erspriesslich. Die Vereinigung war auf dem besten Wege, zur schweizerischen Zentralstelle für aufgeschlossene zeitgemässe Lösungen der vielen anstehenden Fragen auf dem Gebiete des Sexualverhaltens zu werden.

Spiritus rector gesucht

Plötzlich wurde der Spiritus rector krank. Sein erster Ersatz wurde nach kurzer Zeit für eine wichtige Aufgabe in die UNICEF gerufen. Dessen Nachfolger hinwieder wurde schon nach einem Monat in ein politisches Amt gewählt, das ihm die Führung der Sekretariatsgeschäfte in der Vereinigung verunmöglichte. Und der dritte Nachfolger machte sich selbständig und verfügte damit ebenfalls nicht mehr über die nötige Zeit zur Bewältigung der administrativen Betreuung des Vereins. Damit war aber die *Nachschubreserve erschöpft*, zumal die Mitglieder durchwegs beruflich stark engagiert waren. Der Verein musste seine Tätigkeit einstellen. Die Vereinigung ist aber nicht aufgelöst worden und *kann jederzeit aktiviert werden. Und sie sollte es wieder*, denn niemand wird behaupten, inzwischen seien die Sexualprobleme wirklich gelöst worden.

Möchten Sie nicht in die Bresche treten und die Sache als neuer Manager in die Hand nehmen? Eine hochinteressante, für die Gesellschaft äusserst wichtige Aufgabe. Verlangen Sie unseren Prospekt, der die Ziele und Leitsätze der Vereinigung prägnant und fundiert formuliert.

Schweizerische Vereinigung, für Sexualreform, Frymannstrasse 82, 8041 Zürich, (Tel. 01 482 07 07)



SBB-Stundenplan zum Taktfahrplan

Am 23. Mai 1982 erfolgt der Fahrplanwechsel des Jahrhunderts:

- *30% mehr Verbindungen im Fernverkehr mit Schnellzügen und neuen Intercity-Zügen.*
- *36 000 Fahrkilometer täglich mehr als bisher.*
- *Mindestens jede Stunde eine Verbindung in jede Richtung.*

Der abgebildete Stundenplan kann (als Werbung für die SBB und die Firma Caran d'Ache) bestellt werden bei:

Caran d'Ache S.A., Werbeabteilung, case postale 169, 19, chemin du Foron, 1226 Thônex

Kurse / Veranstaltungen

TV-Hinweise

Ein ganzer Sendetag zum Thema «Älter werden» (16. März 1982)

Am 16. März sollen von morgens bis abends alle Generationen mit Sendungen über lebenslanges Altern angesprochen werden.

Das Vormittagsprogramm beginnt um 08.30 Uhr und richtet sich an verschiedene Zielgruppen: an Vorschul- und Schulkinder, aber auch speziell an Pensionierte. Dabei stehen gegenseitiges Interesse und Verständnis der jungen und der alten Generation im Mittelpunkt.

Bitte beachten Sie das Programm in der Tagespresse und den Programmheften.

Im Brennpunkt: Älter werden

Ausschnitt aus dem Programm des Sendetages vom 16. März 1982

08.30 Im Brennpunkt: Älter werden.
08.40 Altwerden in der Schweiz. Ein Film von Andreas Panzeri.
09.25 Das Spielhaus: Du und ich. Mit Bernhard und Vreni Saurer.
10.00 Rollenspiele mit Kindern und Senioren.
10.45 Porträt über bekannte Persönlichkeit.
11.30 Bildung und Freizeit im Alter.
18.00 Im Brennpunkt: Älter werden. Eine Informations- und Unterhaltungssendung – live aus dem Hotel National in Bern.

Erfahrungs- und Studienkurs für schöpferische Körpererziehung
(nach dem «Modernen Ausdruckstanz» Rudolf von Labans)

«Die Wahrnehmung dynamischer Elemente im Bewegungsausdruck und Tanz» (Antriebslehre).

Leitung: Claude Perrottet, Bewegungspädagoge, Zürich.

5. Mai bis 30. Juni (8 Mittwochnachmittage) in Zürich, Kursgeld: Fr. 250.–.

Anmeldung: Studio für Bewegungskunst, Josefstrasse 52, 8005 Zürich, Telefon 01 202 91 33.

Voranzeige:

Funkkolleg Französisch

ein Radiokurs im Medienverbund

30 Sendungen von Mai 1983 bis März 1984 mit Begleitbüchern und regionalen Begleitzirkeln.

Amtierende Lehrer erhalten Ende Jahr eine detaillierte Information mit einem Anmeldetalon.

Lehrerzeitung

Spezial

Musik in der Schule

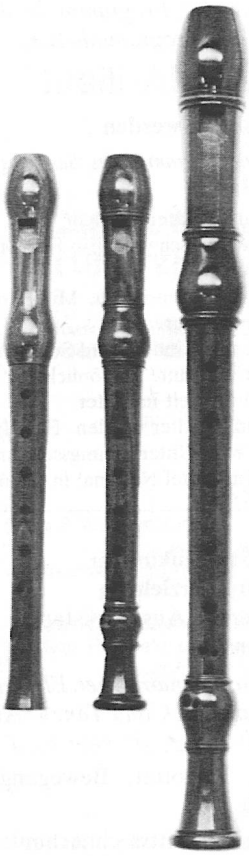
Von Musikfreund zu Musikfreund

Nicht immer kann oder will man ein Instrument gleich kaufen. Darum vermieten wir unsere Instrumente auch. Zu knapp kostendeckenden Konditionen. Beispielsweise gute Klaviere, oder Geigen und Celli. Oder elektronische Orgeln.
Kommen Sie einfach vorbei. Wir beraten Sie gerne. Musik ist für alle da.

1B

Zürich 1, am Pfauen
Telefon 01 47 35 20
Zürich-Bahnhofplatz
Tivoli, Glatt, Baden,
Chur, St. Gallen

Jecklin



FEHR

BLOCKFLÖTEN

Seit über 30 Jahren ein Begriff.
In verschiedenen Modellen und ausgesuchten Hölzern erhältlich.

Nur Direktverkauf. Bitte verlangen Sie unseren Prospekt.

H.C. Fehr
Blockflötenbau AG
Mühlebachstrasse 38
8008 Zürich
Telefon 01 251 80 75

Die Lösung für Schule und Haus

DAS SELBSTGEBAUTE CEMBALO

Jeder sein eigener Cembalobauer durch ZUCKERMANN-BAUSÄTZE

Clavichord, Virginal, mehrere Cembalomodelle.
Auf Wunsch können auch halbfertige Instrumente vermittelt werden.

Cembalobauer beraten Sie in der Schweiz: Baukurse in den Frühjahrs- und Herbstferien, Jugendmusikschule Leimental-Therwil, Känelmatt 2, 4106 Therwil, Telefon 061 73 43 41.

Information:
Rolf Drescher, Reichsstrasse 105, 1000 Berlin 19 LZ 3

3

Musik-Notenhefte

Musik ist ein schönes Fach, das den Schülern aber meist einige Mühe bereitet. Carpentier's Musik-Schreibhefte mit graphisch gut gestalteten, farbenfrohen Umschlägen motivieren, helfen die psychologische Schwelle am Anfang der Schul- oder Übungsstunde überwinden. Ein weiteres Plus ist das Netz feiner Hilfslinien, die gestatten, jedes Notenzeichen an den richtigen Platz zu setzen. Genau und sauber, wie bei maschinell geschriebenen Noten. Macht das nicht Freude? Bezug durch Fachgeschäfte. Prospekt und Muster sind erhältlich von

CARPENTIER

Carpentier AG
Feldstrasse 24, 8036 Zürich
Telefon 01/241 46 53

Schulspiel-Wochenendkurs

Ein Kurs der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für das darstellende Spiel in der Schule (SADS), 20./21. und 27./28. März 1982 in Luzern (Theaterraum Süsswinkel)

Leitung:

Hans Wolfgang Nickel (Berlin)

Kurszeiten:

Sa 15.00–17.30 / Abend nach Absprache
So 10.00–12.00 / 13.30–16.00

Zielsetzung:

20./21. März 1982: Schulspiel-*Grundkurs*
Körper-, Interaktions- und Rollenspiele, Theater. Praktische Erfahrungen, Theorie, Ansätze zur Didaktik in der Schule.
27./28. März 1982: Schulspiel-*Aufbaukurs* (nur Teilnehmer vom Grundkurs)
Arbeit an den Möglichkeiten des Rollenspiels nach Wünschen der Teilnehmer, evtl. Angehen eines bestimmten Themas mit Hilfe von Rollenspiel.

Kosten:

Fr. 80.–/50.– (Studenten und Lehrlinge) pro Wochenende
SADS-Mitglieder mit üblichen Ermässigungen

Anmeldungen und Auskünfte:

bis Mittwoch, 17. März 1982 an: SADS, Winkelwiese 4, 8001 Zürich, Telefon 01 252 31 30.

Atem-, Stimm- und Sprechschulung

17.–24. Juli und/oder 24.–31. Juli 1982 in Boldern/Männedorf

Seminar mit Prof. Dr. Horst *Coblenzer*, Max-Reinhardt-Seminar (Wien), und Mitarbeiter

Ziele:

- Atem – Stimme – Sprechen als *Persönlichkeitserfahrung* und *Kontaktintensivierung*
- Vertrauen in die persönliche *Ausdrucksfähigkeit*
- Freude am kommunikativen Kontakt
- Kenntnis der *psycho-physiologischen Zusammenhänge,* Beherrschung ihrer Funktion

Unterricht vor- und nachmittags, tägliches *Üben unter Kontrolle.* Bewegungsstunden und Schwingegurtübungen.

Detailliertes Programm beim Tagungszentrum Boldern, CH-8706 Männedorf (Tel. 01 922 11 71).

Werk- und Erfahrungswoche in Bewegung und Ausdruckstanz (Sommerkurs)

Körpergefühl und Körpertechnik – Gestalten mit Formen und Raumrichtungen – chorische Bewegung – ferner wahlweise Maskenbilden und -tanz – Tanztheater (ein Märchen) – Tanzimprovisation – Bewegung und Stimme – Bewegung und Gleichgewicht u. a. m. mit Fachkräften aus dem In- und Ausland.

11. bis 17. Juli in Kastanienbaum (bei Luzern), Kursgeld: Fr. 280.–, Studierende Ermässigung (Anfänger- und Fortgeschrittenengruppen).

Anmeldung: Studio für Bewegungskunst, Josefstrasse 52, 8005 Zürich, Telefon 01 202 91 33.

Kammermusik-Kurse

Für fortgeschrittene Amateurmusiker, Musikstudenten, Berufsmusiker und Ensembles.

12. bis 17. Juli und 19. bis 24. Juli 1982 in Vulpera (Engadin);

2. bis 7. August und 9. bis 14. August 1982 in Stels ob Schiers (Prättigau).

Leitung: András von Tószeghi, Viola und Violine.

Prospekt, Anmeldung, Auskunft: András von Tószeghi, Postfach, CH-8953 Dietikon (Tel. 01 740 74 74).

7. Internationaler Sommerkurs für neue Musikerziehung

vom 21. Juli bis 29. Juli 1982 in Brienz

Beiträge zur Didaktik und Methodik eines zeitgemässen Musikunterrichts, Musik- und Bewegungserziehung, Spiel auf Instrumenten, Improvisation, szenisch-musikalische Spiele, Notationsformen, Ensemblespiel und Chor, praktische Arbeit mit Kindern.

Kursleitung: Alex Eckert, Basel.

Anmeldeformulare durch Kinder-Musik-Institut Alex Eckert, Pfeffingerstrasse 41, 4053 Basel.

«Pantomimische und musikalische Improvisation»

Wochenendseminar, 10. bis 12. September 1982, im Schloss Hagenwil bei Amriswil

Referenten: Cesar *Bresgen* und Walter *Bartussek* (beide am Mozarteum in Salzburg)

Auskünfte und Anmeldungen durch die Akademie Amriswil, Postfach 259, CH-8580 Amriswil (Telefon 071 67 55 65).

Anne Kmit / Loretta L. Luciow / Johanna Luciow / Luba Perchyshyn
Eierkunst aus der Ukraine
Tradition, Symbolik, Muster, Technik. 125 Seiten, 28 farbige und 8 schwarzweisse Bilder sowie 181 Zeichnungen. Pappband Fr. 32.–
haupt für bücher Falkenplatz 14 3001 Bern 031/23 24 25

FERIENKURSE DER VOLKSHOCHSCHULE BERN

Pose de la voix–Diction–Interprétation

Übungen zur Verbesserung der Aussprache des Französischen.
4. bis 8. April. Leitung: Isabelle Eicher-Jorés.

Pantomime

Einführung in die Kunst der geformten Gebärde.
12. bis 17. Juli. Leitung: Ernst Böttger.

Lebendige Gruppengespräche im Beruf, an Bildungsveranstaltungen, in der Familie

Partnerschaftliches Leiten von Gruppengesprächen. Einführung in die Themenzentrierte Interaktion.
26. bis 31. Juli. Leitung: Charles Buri.

Orchesterspiel

Willkommen sind alle Instrumente eines Symphonieorchesters.
8. bis 15. August. Leitung: Thomas Indermühle, Ferenc Szedlak.

Pestalozzi und Korczak als Wegweiser zur Schulreform

Kurs 9 der 91. Schweizerischen Lehrerbildungskurse in Winterthur, 5. bis 10. Juli 1982

Wer pädagogische Orientierung im schulpolitischen Reformprozess sucht, findet «Wegweisung» im Grundsätzlichen wie im Praktischen bei «unserem» Pestalozzi und bei Janusz Korczak, dem polnischen Pestalozzi.

Dr. Arthur *Brühlmeier* und Dr. Leonhard *Jost* führen vom 5. Juli bis 10. Juli 1982 im Rahmen der *Lehrerbildungskurse des SVHS* (und in Zusammenarbeit mit der *Studiengruppe Bildungsfragen des SLV)* in die Denk- und Handlungswelt der beiden grossen Pädagogen ein; «angesprochen» werden aber auch schulreformerische Tendenzen unserer Zeit. **Es sind noch Plätze frei:** *Anmeldung beim Sekretariat SVHS, Lehrerbildungskurse 1982, 4410 Liestal, Erzenbergstrasse 54 (Telefon 061 94 27 84), womöglich bis 18. März.*

Schweizerische Lehrerzeitung

erscheint wöchentlich am Donnerstag
127. 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

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

Herbst-Singwoche
9. bis 16. Oktober 1982
Leitung: Prof. Stephan Simeon, Aarau

Erarbeitung von Vokalmusik der Renaissance und des Frühbarock mit abschliessendem Konzert. Eingeladen sind alle Freunde dieser Musik.

Verlangen Sie den Spezialprospekt beim Kurssekretariat Laudinella, 7500 St. Moritz, Telefon 082 2 21 31

Wochenendkurs 15./16. Mai 1982 in Flawil SG
Tanz in Schule und Freizeit mit

Regula Leupold, Fribourg

Detailprogramm und Anmeldung:
Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz, Waldheimstrasse 63, 6314 Unterägeri, Telefon 042 72 39 65

GRATIS: KATALOG 1981/82

23000 Farbdias, Tonbildreihen, Transparente, Grossdias, Schmalfilme und Zubehör finden Sie auf 180 Seiten mit 700 Abbildungen im **aktuellen Farbkatalog** «JÜNGER audio-visuell». Eine Fülle von Anregungen und Informationen für Ihren **dynamischen Unterricht** zu günstigen Preisen! Bezug durch die Generalvertretung des Jünger-Verlags.

Reinhard Schmidlin
AV-Medien/Technik
3125 Toffen BE

Ferienlager für SK 50 Betten

frei über Ostern, Fr. 7.– ab 30 Personen inkl. Heizung

Grächen VS, Zermattertal
Telefon 028 56 26 56

Moderne Klaviere
Cembali, Spinette, Klavichorde

Rindlisbacher
8055 Zürich
Friesenbergstr. 240
Telefon 01 462 49 76

Stiftung Schloss Biberstein

An unserer heilpädagogischen Sonderschule (staatlich anerkannt, von der IV unterstützt, mit 18 bis 24 geistig behinderten, schulbildungsfähigen Kindern) wird auf Anfang des Schuljahres 1982/83

1 Lehrstelle

zur Neubesetzung ausgeschrieben.

Wir bieten:
- gutes Arbeitsklima mit weitgehend selbständiger Schulführung;
- 30-Pflichtstunden-Woche (wie öffentliche Schulen);
- Kleinklassen mit 6 bis 8 Kindern;
- Besoldung nach Dekret des Kantons Aargau (wie Sekundarlehrer);
- Ortszulage;
- nähere Auskunft über Telefon 064 37 10 63 (Herr Noser).

Wir erwarten:
- Primarlehrerpatent und zusätzliche heilpädagogische Ausbildung (nach Möglichkeit);
- gutes Einfühlungsvermögen für die Aufgabe des Sonderklassenlehrers und Verständnis für die Bedürfnisse geistig behinderter Kinder;
- Ihre schriftliche Bewerbung mit den üblichen Unterlagen (Studienausweise, Inspektionsberichte, handschriftlicher Lebenslauf, Referenzen).

Ferienheime der Stadt Luzern

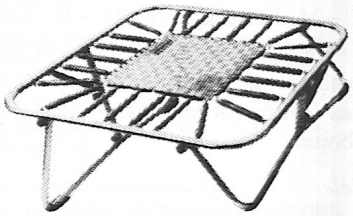
Die Stadt Luzern nimmt auswärtige Schulen und Lager in ihre Ferienheime auf.

Die Häuser im **Eigental** (ob Kriens) und in **Oberrikkenbach** NW sind für Selbstkocher eingerichtet.

Die Heime in **Bürchen** (ob Visp) und in **Langwies** (bei Arosa) bieten Vollpension zu günstigen Preisen.

Auskunft und Unterlagen erhalten Interessenten bei: Rektorat Oberstufe, Museggstrasse 23, 6004 Luzern, Telefon 041 51 63 43

NISSEN **MINITRAMP**



Mod. Standard
Verzinkter Rahmen, Gummizüge, Vollnylonsprungtuch (inkl. Polster) **Fr. 550.–**

Mod. Hochleistung
Dauernickelverchromter Stahlrahmen und Stahlfedern, Sprungtuch aus geflochtenen Nylonbändern **Fr. 490.–**

Verlangen Sie den ausführlichen Katalog!
NISSEN Trampoline AG
3073 Gümligen, 031 52 34 74

Ihre Vorbereitungshefte

Schuljahr 1982/83

Von jetzt an stehen Ihnen zwei verschiedene Unterrichtshefte zur Verfügung, die Ihre tägliche Schularbeit erleichtern:

Ausgabe A: Vorbereitungsheft für die Klassen- und Fachlehrkräfte aller Stufen; Platz für Jahresplan, Doppelseite für jede Schulwoche, Kalendarium.

Ausgabe U: Zusatzheft, ohne Kalendarium; geeignet für Präparationen, besondere Verzeichnisse und die täglichen Notizen.

Beide Hefte im Format A4, mit Balacron-Einband und Fadenheftung.

Bestellschein

Bitte in frankiertem Kuvert einsenden an:
Unterrichtsheft-Verlag, A. Schmid, Schachenstrasse 10, 6010 Kriens

Ich bestelle:

..... Ex. **Unterrichtsheft Ausgabe A,** 128 Seiten, Preis Fr. 10.–
..... Ex. **Zusatzheft Ausgabe U,** 80 Seiten, (5 mm kariert), Preis Fr. 6.–

Name und Adresse:

_____

_____

_____

Musik in der Schule

Besuchen Sie das einzigartige Spezialgeschäft mit der **Musikabteilung** im 1. Stock für

Schul- + Hausmusik

Sie finden bei uns eine grosse Auswahl **Blockflöten, Orff-Instrumente, Kantelen** und **Streichpsalter** unter Anderem sowie einschlägige **musikpädagogische** Literatur.

R. u. W. Jenni, Spielzeug + Musik

Theaterplatz 6, **3011 Bern,** Tel. 031 22 11 96

Musik mit dem Orff-Instrumentarium

Der Lehrgang ist für Lehrer(innen) gedacht, deren Anliegen es ist, ihre musikerzieherische Praxis mit den Möglichkeiten der Orff-Instrumente zu bereichern.

Unter der Leitung von Frau Monika Weiss-Krausser finden folgende Kurse statt:

Zürich:
Montag, 5. April, bis Mittwoch, 7. April 1982
Programme und Anmeldung durch
Musik Hug AG, Postfach, 8022 Zürich

St. Gallen:
Donnerstag, 1. April, bis Samstag, 3. April 1982
Programme und Anmeldung durch
Musik Hug AG, Postfach, 9004 St. Gallen

Bern:
Montag, 29. März, bis Mittwoch, 31. März 1982
Programme und Anmeldung durch
Müller & Schade AG, Kramgasse 50, 3000 Bern, Telefon 031 22 16 91

Musik Hug

Zürich, Limmatquai 26–28, Telefon 01 251 68 50
St. Gallen, Marktgasse/Spitalgasse, Telefon 071 22 43 53

Neuerscheinungen Frühjahr 1982

Wiener Querflöten Edition
herausgegeben von Gerhard Braun

UE 17284 **WOLFGANG AMADEUS MOZART: Don Giovanni** für 2 Flöten (nach einer Ausgabe von 1809)

UE 17258 **WERNER HEIDER: Drei Flöten-Ornamente** für Flöte solo (Geburtstagsmusik, Hochzeitsmusik, Trauermusik)

Universal Orgel Edition
herausgegeben von Martin Haselböck und Th. D. Schlee

UE 17174 **Das neue Orgelalbum** mit Werken von: Rainer Bischof, Helmut Bornefeld, Thomas Christian David, Karl-Heinz Füssl, Gerhard Lampersberg, Jean Langlais, Jean-Pierre Leguay, Leif Segerstam, Thomas Daniel Schlee

UE 17460 **CHARLES TOURNEMIRE: Symphonie-Choral, op. 69,** für Orgel solo

UE 17462 **JEAN LANGLAIS: Prélude et fugue** für Orgel solo

Musik für Gitarre
herausgegeben von Karl Scheit

UE 16703 **FRANCESCO DA MILANO: Ricercari und Fantasien** für Gitarre solo (mit einem vergleichenden Faksimile)

UE 16704 **MAURO GIULIANI: 6 Variationen der «Folies d'Espagne»** für Gitarre solo

UE 16705 **FERNANDO SOR: Fantasie und Variationen über ein schottisches Lied** für Gitarre solo

UE 17449 **FOLK – COUNTRY – EVERGREENS,** 10 bekannte Nummern in leichter Bearbeitung für Gitarre solo
Herausgeber: Karl Bruckner

Musik für Blockflöte

UE 17120 **Blockflötenquartette, Band 3: Tänze der Renaissance**

UE 17121 **Blockflötenquartette, Band 4: Bekannte Stücke der Barockmusik**

Panflöte

UE 17448 **Panflöten-Folklorealbum** für 1 bis 2 Panflöten mit Gitarre (Akkordeon, Orgel) und Schlagzeug ad lib. Volkslieder und Tänze aus Mitteleuropa, Südeuropa, Balkan, slawische Länder, England, USA und Südamerika
Herausgeber: Günter Kahowez

Verlangen Sie bitte unseren Katalog!

universal edition

Freie Lehrstelle

ab 19. April 1982 an

6. Klasse Primarschule in 8964 Rudolfstetten AG

15 Autominuten von Zürich

Bewerbungen bitte an Schulpflege Rudolfstetten, Telefon 057 5 63 89

Der **Berner Motettenchor**
(Leitung: Heinz Balli)
sucht (dringend)

Männerstimmen

Unsere Chorgemeinschaft – sie umfasst ungefähr dreissig Sängerinnen und Sänger – beschäftigt sich mit den vielfältigen Formen weltlicher Vokalmusik und mit der Pflege geistlicher A-cappella-Werke; regelmässig finden auch Konzerte statt. Wir proben jeden Mittwoch um 20 Uhr.

Weitere Auskünfte erteilen gerne
Edith Bino, Spiegel bei Bern, Telefon 53 51 97
Käthi Aebersold, Zollikofen, Telefon 57 13 05

Schulgemeinde Elm GL

Auf Beginn des neuen Schuljahres (19. April) ist an unserer Primarschule

1 Lehrstelle

für die 1./2. Klasse neu zu besetzen. Kleine Klassenbestände. Elm ist ein aufstrebender Kur- und Sportort. Besoldung gemäss kantonalen Ansätzen.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind möglichst bald zu richten an den Schulpräsidenten J. Speich-Rhyner, 8767 Elm GL, Telefon 058 86 12 19.

Gemeinde Alpnach OW

sucht auf den 1. August 1982 (Schulbeginn 23. August 1982)

2 Kindergärtnerinnen

(je für 1 Jahr)

3 Primarlehrer(innen)
1 Sekundarlehrer(in)

phil. I, evtl. phil. II mit Französischunterricht

1 Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerin

(für ein Teilpensum von 20 bis 25 Lektionen)

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind bis 20. März 1982 zu richten an: Schulratspräsident Fritz Schmid, Grunderbergstrasse, 6055 Alpnach Dorf, Telefon 041 96 17 40.

Sonderschule Innerschwyz, Schwyz

Zufolge Demission der bisherigen Stelleninhaberin suchen wir auf den 1. Mai 1982 oder nach Übereinkunft

Logopädin oder Logopäden

(Teilzeitpensum nicht ausgeschlossen)

Die Anstellung richtet sich nach der kantonalen Besoldungsverordnung.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind dem Präsidenten der Sonderschule Innerschwyz, Schwyz, Herrn Alfred Brücker, Sternenmatt 2, 6423 Seewen, zuzustellen.
Telefon 043 24 12 89 Büro, 043 21 22 85 privat

Luftverschmutzung – Atmungsorgane

Draussen können Sie nichts dagegen tun. In Ihren Wohnräumen **reinigt** der VITAR die **Luft vom lungengängigen** Schwebestaub (Russ, Abrieb, Industriestaub usw.). VITAR-Apparate reinigen die Raumluft: **geräuschlos** / **zugfrei** / **ohne Chemikalien.** Strombedarf: etwa Fr. 1.50 pro Jahr.
Die beste Investition, die Sie langfristig machen können und sofort tun sollten (für **Ihre Atmungsorgane).** Typ I Fr. 278.–, Typ II Fr. 348.–.

M. SCHERRER AG, Gallusstr. 41, **9500 WIL SG,** Telefon 073 22 34 76
Maschinen + Apparate

Schwizer Jugis für d'Schuel
uf dr Reis – fürs Lager

Viele Jugendherbergen eignen sich vorzüglich für Schulverlegungen, Ferien- und Sportlager. Für besonders geeignete Häuser steht eine heimatkundliche Dokumentation mit Lehrmaterial zur Verfügung.

Bitte senden Sie mir das SJH-Verzeichnis und die Broschüre
- ☐ Landschulwochen in einer Jugendherberge (gratis)
- ☐ Jugendherbergen für Sportlager (gratis)
- ☐ die heimatkundliche Dokumentation über Brienz, Meiringen, Luzern, Hoch-Ybrig/Einsiedeln, Braunwald, Freiberge, Lenzerheide, St. Moritz/Oberengadin, Champex/Unterwallis, Lausanne, Montreux (Fr. 10.–)

Zutreffendes unterstreichen und senden an:
Schweizerischer Bund für Jugendherbergen, Postfach 201, 8957 Spreitenbach AG

Name: _____

Adresse: _____

25 Jahre AKAD
Erfolgsbeispiele: 3000 Maturanden 1400 eidg. dipl. Buchhalter – analog bei allen Diplomen
erfahren und bewährt

Zu Ihrer Orientierung

Wenn Sie Ratsuchende betreuen müssen, wenn Sie für sich selber ein Wissensgebiet neu aufbereiten wollen:
Hier die Schwerpunkte des AKAD-Programms
Der Beginn der Lehrgänge ist jederzeit möglich – das Studium ist unabhängig von Wohnort und Berufsarbeit.

Frei wählbare Kurse
in den meisten Fächern von der Anfängerstufe bis zum Hochschulniveau; Studienbeginn auf jeder Stufe möglich.

Englisch • Französisch • Italienisch • Spanisch • Latein

Deutsche Sprache • Deutsche Literatur • Praktisches Deutsch

Erziehungs- und Entwicklungspsychologie

Psychologie • Soziologie • Politologie • Philosophie

Weltgeschichte • Schweizergeschichte • Geographie

Algebra und Analysis • Geometrie • Darstellende Geometrie • Statistik

Physik • Chemie • Biologie

Buchhaltung • Betriebswirtschaftslehre • Volkswirtschaftslehre

Betriebsstatistik und Bilanzanalyse • Planungsrechnung

Kaufm. Rechnen • Kaufm. Rechtskunde • Steuerlehre • Wertpapierlehre

Geschäftskorrespondenz • Maschinenschreiben

Vorbereitung auf Prüfungen
durch Verbundsystem Fernunterricht/mündlicher Seminarunterricht. Die Erfolge beweisen seit 25 Jahren die Qualität der Methode.

Eidg. Matura B, C, D • eidg. Wirtschaftsmatura • Hochschulaufnahmeprüfung (ETH/HSG)

Eidg. Buchhalterdiplom • eidg. Bankbeamtendiplom • eidg. dipl. Kaufmann K+A • Treuhandzertifikat AKAD • Diplom Betriebsökonom AKAD/VSH

Management-Diplom IMAKA • eidg. dipl. EDV-Analytiker • eidg. dipl. Verkaufsleiter • Diplom Wirtschafts-Ingenieur STV • Diplom Personalassistent ZGP • Diplom techn. Kaufmann IMAKA • Chefsekretärinnenzertifikat IMAKA

Bürofachdiplom VSH • Handelsdiplom VSH • eidg. Fähigkeitszeugnis für Kaufleute

Deutschdiplome ZHK • Englischdiplome Universität Cambridge • Französischdiplome Alliance Française Paris

Informationscoupon

An die AKAD, Jungholzstrasse 43, 8050 Zürich
Senden Sie mir bitte unverbindlich (Gewünschtes bitte ankreuzen ☒)
☐ Ihr ausführliches AKAD-Unterrichtsprogramm
Mich interessieren nur (oder zusätzlich)
☐ Diplome IMAKA/STV/ZGP
☐ Technische Kurse ☐ Zeichnen und Malen

Name:
Vorname:
Strasse:
Plz./Wohnort:

Keine Vertreter!

AKAD

AKAD Akademikergemeinschaft für Erwachsenenfortbildung AG Jungholzstrasse 43, 8050 Zürich
Telefon 01/302 76 66

69 981

SVSS ASEP ASEF

Auf Frühjahr 1982 oder nach Vereinbarung ist im Schweizerischen Verband für Sport in der Schule die Stelle einer

Sekretärin
(evtl. eines Sekretärs)

zu besetzen. Bei diesem neu geschaffenen Posten geht es darum, das Halbtagessekretariat eines Verbandes, der für die Fortbildung der Turnunterricht erteilenden Lehrerschaft verantwortlich ist, selbständig und initiativ zu führen. Arbeitsort ist zur Hauptsache Zürich, wo sich das Sekretariat befindet. Die übrige Arbeit erfolgt individuell (entsprechend den aktuellen Erfordernissen).

Anforderungen: Kaufmännische Ausbildung, gute Französischkenntnisse, Interesse an den Bereichen Sport, Schule und Lehrerfortbildung (auch eine ehemalige [Turn-]Lehrerin käme für diese Stelle in Frage).

Bewerbungen sind mit den üblichen Unterlagen bis zum 30. März 1982 an die folgende Adresse zu richten: Herrn W. Scholl, Solothurnstrasse 36, 3294 Büren a. A.

Sekundarschule Pontresina

Wir suchen auf Beginn des neuen Schuljahres (23. August 1982)

Sekundarlehrer oder Sekundarlehrerin phil. I

Senden Sie Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen bis spätestens 25. März 1982 an Ernst Schmid, Schulratspräsident, 7504 Pontresina, welcher gerne auch weitere Auskünfte erteilt.

Telefon 082 6 63 61

Erziehungswissenschaftler für die Sekundarlehrerausbildung an der Universität Zürich

Im Teilstellenplan Sekundarlehrerausbildung des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich sind auf Herbst 1982 oder später 2 ganze und 1 halbe Stelle für Erziehungswissenschaftler zu besetzen.

Wir erwarten
- ein abgeschlossenes Hochschulstudium mit Doktorat in Pädagogik oder Psychologie
- Lehrerfahrung in der Volksschule, vorzugsweise in der Sekundarschule
- Lehrerfahrung in der Erwachsenenbildung, z. B. nach Verfahren der Gestaltpädagogik, Gesprächsführung, TZI

Gesucht werden selbständige Persönlichkeiten mit grossem Engagement und Gestaltungswillen, die soviel Sicherheit haben, dass sie auf andere eingehen und Raum für andere Ansichten lassen können.

Bewerberinnen und Bewerber werden ersucht, ihre Unterlagen zusammen mit dem offiziellen Formular, das bei der Direktion der Sekundar- und Fachlehrerausbildung, Voltastrasse 59, 8044 Zürich, erhältlich ist, bis zum 15. April 1982 einzureichen.

Weitere Auskünfte erteilt die Direktion der Sekundar- und Fachlehrerausbildung (Tel. 01 251 17 84).

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich

Gemeinde Frick

Auf Beginn des Schuljahres 1982/1983, Stellenantritt am 19. April 1982, suchen wir

1 Sekundarlehrer(in)

und

1 Primarschullehrer(in) Oberstufe

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen erwarten wir möglichst bald an Herrn Dr. Adolf Wehrli, Präsident der Schulpflege, 5262 Frick, der auch gerne bereit ist, telefonische Auskünfte zu erteilen. P 064 61 19 21, G 061 24 31 64

1982

Die Migros schlägt vor: Schulreise ins Tessin

(mit Gratisübernachtung auf dem Monte Generoso)

Seit dem Zweiten Weltkrieg gehören zur Migros-Gemeinschaft auch eine Bergbahn und das dazugehörige Gipfelhotel: nämlich die Monte-Generoso-Bahn im südlichsten Zipfel des Tessins. Die Talstation Capolago ist per Bahn, Auto oder – am allerschönsten und -lustigsten – mit dem Dampfschiff zu erreichen. Das Gipfelhotel verfügt über elf moderne Schlafräume mit je sechs oder acht Betten für Gesellschaften und selbstverständlich für Schulen.

Der Monte Generoso, der «grosszügige Berg», trägt seinen Namen zu Recht. Bei klarer Sicht reicht der Blick über die ganze Alpenkette – von Savoyen über das gesamte schweizerische Hochgebirge bis hin zu den Tiroler Alpen. Selbst die Spitze des Mailänder Domes und die weite lombardische Tiefebene bis zum Apennin lassen sich dann erkennen.

Seit 1975 besuchten auf Einladung der Migros weit über tausend Schulklassen mit über 38 000 Schülern zu besonders günstigen Bedingungen den Monte Generoso. Von Kindern und Lehrern erhielten wir viele begeisterte Briefe.

Auf Wunsch zahlreicher Lehrer wird unsere Aktion auch 1982 durchgeführt. Die Migros übernimmt für Schweizer Schulklassen die Kosten der Übernachtung im Gipfelhotel (soweit der Platz reicht) samt dazugehörigem Frühstück. Für die Bergfahrt mit der Generoso-Bahn bezahlen die Schüler bis zu 16 Jahren Fr. 4.50 (mit Talfahrt Fr. 6.–).

Das Berghaus ist geöffnet vom **4. April bis 31. Oktober 1982.**

Lehrer, die mit ihrer Klasse gerne mitmachen, sind gebeten, den untenstehenden Coupon an folgende Adresse einzuschicken:

Albergo Monte Generoso, zuhanden von Herrn A. Terzaghi, 6825 **Monte Generoso-Vetta,** oder anzurufen:
Telefon 091 68 77 22 (8.00 bis 10.00/15.00 bis 17.00/19.00 bis 20.30 Uhr)

Sie erhalten dann nähere Einzelheiten wie: Wandervorschläge mit Kartenmaterial und Anmeldebogen.

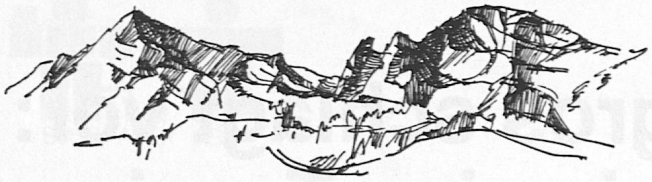
Ich interessiere mich für eine Schulreise auf den Monte Generoso

Name des Lehrers: Vorname:

Adresse: PLZ/Ort:

Schule/Klasse:

(Die Anmeldung sollte möglichst frühzeitig erfolgen)



Ferien und Ausflüge

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, Laubeggstrasse 68, 3006 Bern
Telefon 031 44 02 81 P, 44 25 81 G

Gesucht nach Nordkamerun

auf Juni 1982 gläubige(r)

Sekundarlehrer(in)

evangelikaler Richtung für eine in deutscher Sprache geführte **Missionarskinderschule.** Interessenten/Interessentinnen mit guten Französischkenntnissen melden sich bittte umgehend an:

Vereinigte Sudan Mission, Schweizer Zweig, Obere Dorfstrasse 42, 8700 Küsnacht ZH, Telefon 01 910 61 23

Pizol – 1500 m

ab 10. Januar 1983, ausgenommen 6. Februar bis 20. Februar 1983, für ca. 60 Personen Platz frei, in Lager oder Zimmer. Sehr günstig gelegenes Hotel, 80 m von Skilift und Gondelbahn entfernt. Absolut schneesicher. Sehr günstige Arrangements, für Schulen und Reiseunternehmen.
Verlangen Sie Offerten bei Anton Meli, Berghotel Furt, 7323 Wangs-Pizol. Telefon 085 2 21 66.

Tschierv GR (Münstertal)

Chasa Alpetta, schönes Ferienlager, Sommer (Nähe Nationalpark), Winter (Nähe Skigebiet, Langlaufloipe), auch geeignet für Klassenlager.
Für Selbstkocher, 40 Plätze.

Auskunft Fam. Oswald
Telefon 082 8 11 94

Glarnerland

Wir sind eingerichtet für Klassen- und Wanderlager. Etwa 40 Plätze in Halbpension oder für Selbstkocher.

Fam. J. Kuratli-Grünenfelder, Berggasthof Schlattberg, 8775 Luchsingen, Tel. 058 84 31 64.

Ski- und Ferienhaus

Tinizong GR bei Savognin, 1300 m ü. M.

Zweckmässig eingerichtetes Haus für Ski-, Ferien- und Klassenlager.
60 Plätze in 9 Zimmern und 2 Massenlagern mit fl. Kalt- und Warmwasser, Duschanlage, gut eingerichtete Küche für Selbstverpflegung, geräumiger Speisesaal, freundlicher Aufenthaltsraum

Primarschulgemeinde Schwerzenbach,
8603 Schwerzenbach, Telefon 01 825 10 20

Klassenlager und Schulwochen

in den gut ausgestatteten Ferienheimen der Stiftung Zürcher Ferienkolonien **Schwäbrig ob Gais** und **Amisbühl-Beatenberg.**

Anmeldung und Auskunft bei Frau H. Gürber, Diggelmannstrasse 9, 8047 Zürich, Tel. 01 52 92 22

Die gute Schweizer Blockflöte

Sind Sie Mitglied des SLV?

Ferienhaus Scalotta Marmorera bei Bivio GR

Das Haus für Sommer- und Winterlager, Schulwochen, bis 120 Plätze, Halb- oder Vollpension.

A. Hochstrasser, 5703 Seon
Telefon 064 55 15 58

Verlangen Sie jetzt die erste Liste freier Zeiten im

Winter 1983

oder nähere Angaben für **Sommerlager** und **Landschulwochen.**
20 Ferienheime für Gruppen, 1 Adresse bei Ihrem Gastgeber:

DFHZ

Dubletta Ferienheimzentrale
Postfach, 4020 Basel
Tel. 061 42 66 40, Mo bis Fr

KONTAKT
4411 LUPSINGEN

HEIMKARTEIEN VERALTET

und die Suche nach einem Kolonieheim kostet Zeit und Nerven. Eine Anfrage an uns ist einfach und kostenlos:
wer, wann, was, wieviel an KONTAKT
4411 LUPSINGEN

Waltensburg GR

Ferienlager für 40 Personen (Selbstkocher) in schönem Wandergebiet im Bündner Oberland. Zum Teil auch im Juli noch frei. Bis 3. Juli und ab 15. August Spezialpreise.

Anfragen:
Bergbahnen Brigels, Telefon 086 4 16 12/4 17 41

Jugendherberge Lausanne
für Ihre Klassenlager, Sportlager und Schulreisen

Komplett renoviertes und gut eingerichtetes Haus mit unter anderem zwei Schulräumen.

Unterrichtsmaterialien wie Hellraumprojektor, Vervielfältigungsmaschine usw. stehen zur Verfügung.

Für weitere Auskunft und Preise steht die Herbergsleitung gerne zur Verfügung.

Auberge de la jeunesse, P. Dalmai, Ch. du Muguet 1, 1007 Lausanne, Téléphone 021 26 57 82 oder 021 61 24 30.

Ferienhaus Obergschwend

Heimeliges Haus für Bergschulwochen und Kurse aller Art unterhalb des Gätterlipasses ob Gersau, 1030 m ü. M.

Abseits von Verkehr und grossem Touristenstrom in prächtigem Wandergebiet und inmitten reicher Alpenflora (Pflanzenschutzgebiet). Vier geräumige Gruppenzimmer und fünf Doppelzimmer bieten 70 Personen Unterkunft. Zwei sehr grosse Aufenthaltsräume (mit über 100 Sitzplätzen) für Unterricht, Spiele oder Bastelarbeiten. Gut eingerichtete elektrische Küche (9 Kochplatten), Keller, Trockenraum für Kleider und Schuhe usw.

Auch für Skilager Zufahrt mit Auto bis zum Haus. Drei Gehminuten zu den Einkaufsmöglichkeiten.

Während der Schulzeit können Sie das ganze Haus für Ihre Klasse allein mieten. Übernachtungspreise pro Person: im Winter und Vorsommer Fr. 4.50, im Nachsommer Fr. 5.– (keine Zuschläge für Kurtaxe usw.)

Detaillierte Unterlagen erhalten Sie durch Robert Ernst, Vögeliacher 5, 8180 Bülach, Telefon 01 860 39 78.

Davos

Lager Alberti

geeignet für Skiferienlager, Halb- oder Vollpension, vom 20. Dezember 1982 bis 5. April 1983

Branger AG, Bauunternehmung, 7270 Davos Platz, Telefon 083 3 56 47

I dä **Toscana** und z'**Sizilie** am Meer mached mir

Töpferkürs

Ei Kurs isch z'Floränz, und zwar vom 12. Juli bis am 7. Auguscht. Mer lehrt u.a. mit dä Töpferschiibe umzgah und einiges übers Glasiere. Choschtä tuet dä Kurs inkl. Choscht und Logis (ohni Material) Fr. 1500.–

Zwei Kürs sind z'Sizilie vom 5. bis 17. April bzw. vom 4. bis 16. Oktober. Da nämed mers nöd so schträng, trotzdem lehrt mer einiges übers Töpferä. Choschtä tuet ein Kurs inkl. Choscht, Logis und Material Fr. 1200.–

Informationsblättli chömed Ihr über bi dä
Lisbeth Dali, Amlehnhalde 35, 6010 Kriens
Amäldeschluss isch am 25. März 1982

NEU
Jugendherberge Mels
Umfangreiche Schuldokumentation «Sarganserland» für Landschulwochen

Tadellos eingerichtetes Haus – mustergültige Verpflegung – geeignete Schulräume – Multiraum mit Grossbild-Video-Anlage – Wandtafel – Dia- und Tageslicht-Projektor

***

Ausführliche Schulstoff-Dokumentation im Loseblattsystem: Geografie – Geschichte – Kultur – Wirtschaft.

***

Herrliche Lage über dem Dorf, mit freiem Blick ins Sarganserland. Grosser Umschwung, offene gedeckte Halle für Unterricht im Freien.

Ausgangspunkt für Wanderungen und leichte Bergtouren: Weisstannental – Naturschutzgebiet «Chapfensee», Pizol-5-Seen-Wanderung.

Preisermässigung in der Zwischensaison

Kontakt:
Verein für Jugendherbergen Ostschweiz-Liechtenstein, Postfach 116, 8887 Mels

Coupon

Ich wünsche
Schuldokumentation «Sarganserland»

Name/Vorname _____

Strasse _____

Ort _____

Schweizerische Lehrerzeitung

Bezugsquellen für Schulbedarf und Lehrmittel
Produkteverzeichnis

Ausrüstungen für alle Sportarten
Sporthaus Och, Bahnhofstrasse 56, 8001 Zürich, 01 211 65 50

Beschriftungssysteme
Weyel AG, 4133 Pratteln, 061 81 81 54

Bücher für den Unterricht und die Hand des Lehrers
PAUL HAUPT BERN, Falkenplatz 14, 3001 Bern, 031 23 24 25,
LEHRMITTELVERLAG DES KANTONS ZÜRICH, Räffelstrasse 32, 8045 Zürich, Telefon 01 33 98 15, – permanente Lehrmittelausstellung!
SABE-Verlagsinstitut, Gotthardstrasse 52, 8002 Zürich, 01 202 44 77

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

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 W. Bollmann Söhne AG, Postfach, 8031 Zürich, 01 42 55 90

Handfertigkeitshölzer auf Mass zugeschnitten
Furnier- und Sägewerke LANZ AG, 4938 Rohrbach, 063 56 24 24

Handwebgarne und Handwebstühle
Rüegg Handwebgarne AG, Tödistrasse 52, 8039 Zürich, 01 201 32 50
Zürcher & Co., Handwebgarne, 3349 Zauggenried, 031 96 75 04

Informations- und Ausstellungssysteme
Weyel AG, 4133 Pratteln, 061 81 81 54

Kassettengeräte und Kassettenkopierer
WOLLENSAK 3M, APCO AG, Schörli-Hus, 8600 Dübendorf ZH, 01 821 20 22

Keramikbedarf – Töpfereibedarf
Albert Isliker & Co. AG, Ringstrasse 72, 8050 Zürich, 01 312 31 60

Keramikbrennöfen
Tony Güller, NABER-Schulbrennöfen und Töpfereibedarf, 6644 Orselina
KIAG, Keramisches Institut AG, Economy-Schulbrennöfen und Töpferei-Bedarf, 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 (ab 7. Juli 1982: 057 21 11 11)
René Faigle AG, Postfach, 8023 Zürich, 01 302 19 22
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
LEHRMITTELVERLAG DES KANTONS ZÜRICH, Räffelstrasse 32, 8045 Zürich, Telefon 01 462 98 15, – permanente Lehrmittelausstellung!
SABE-Verlagsinstitut, Gotthardstrasse 52, 8002 Zürich, 01 202 44 77

Mikroskope
Nikon AG, Kaspar-Fenner-Strasse 6, 8700 Küsnacht ZH, 01 910 92 62
OLYMPUS, Weidmann & Sohn, 8702 Zollikon, 01 391 52 62

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, Zähringerstrasse 40, 3000 Bern, 031 24 13 31
METALLARBEITERSCHULE, 8400 Winterthur, 052 84 55 42
Steinegger & Co., Postfach 555, 8201 Schaffhausen, 053 5 58 90

Programmierte Übungsgeräte
LÜK Dr. Ch. Stampfli, Walchstrasse 21, 3073 Gümligen-Bern, 031 52 19 10

Projektionstische
Aecherli AG, Alte Gasse 12+14, 8604 Volketswil, 01 945 46 87
Theo Beeli AG, Postfach, 8029 Zürich, 01 53 42 42
Hunziker AG, 8800 Thalwil, 01 720 56 21
Weyel AG, 4133 Pratteln, 061 81 81 54

Projektionswände
Theo Beeli AG, Postfach, 8029 Zürich, 01 53 42 42
Hunziker AG, 8800 Thalwil, 01 720 56 21
Weyel AG, 4133 Pratteln, 061 81 81 54

Projektions- und Apparatewagen
FUREX Norm-Bausysteme, Haldenweg 5, 8952 Schlieren, 730 26 75

Projektoren und Zubehör
H = Hellraum, TF = Tonfilm, D = Dia, TB = Tonband, TV = Television, EPI = Episkope
Baerlocher AG, 8037 Zürich, 01 42 99 00, EIKI Vertretung (TF/D)
Ormig Schulgeräte, 5630 Muri AG, 057 8 36 58
Rex-Rotary AG, 3000 Bern 15, 031 43 52 52

Schul- und Saalmobiliar
Zesar AG, Postfach 25, 2501 Biel, 032 25 25 94

Schultheater
Max Eberhard AG, Bühnenbau, 8872 Weesen, 058 43 13 87
Eichenberger Electric AG, Zollikerstrasse 141, Zürich, 01 55 11 88, Bühneneinrichtungen, Verkauf/Vermietung von Theater- und Effektbeleuchtung

Schulwerkstätten
V. Bollmann AG, 6010 Kriens, 041 45 20 19
Lachappelle Werkzeugfabrik, Abt. Werkstätten, 6010 Kriens, 041 45 23 23
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
Miesch Geräte für Spiel und Sport, 9545 Wängi, 054 9 54 67

Sprachlehranlagen
CIR, Bundesgasse 16, 3000 Bern, 031 22 91 11 (TELEDIDACT 800)
PHILIPS AG, Allmendstrasse 140, 8027 Zürich, 01 488 22 11
REVOX ELA AG, Althardstrasse 146, 8105 Regensdorf, 01 840 26 71
TANDBERG, APCO AG, Schörli-Hus, 8600 Dübendorf ZH, 01 821 20 22

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

Television für den Unterricht
Visesta AG, Binzmühlestrasse 56, 8050 Zürich, 01 302 70 33

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

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

Umdrucker
Ernst Jost AG, Wallisellenstrasse 301, 8050 Zürich, 01 41 88 80
Rex-Rotary AG, 3000 Bern 15, 031 43 52 52

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

Videoanlagen für die Schule
VITEC, Video-Technik, Winterthurerstrasse 625, 8051 Zürich 01 40 15 55

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
Weyel AG, 4133 Pratteln, 061 81 81 54

Webrahmen
ARM AG, 3507 Biglen, 031 90 07 11

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

Handelsfirmen für Schulmaterial

Aecherli AG, Alte Gasse 12+14, 8604 Volketswil, 01 945 46 87
Umdrucker, Thermo- und Nasskopiergeräte, Arbeitsprojektoren, Projektionstische, Leinwände, Zubehör für die obenerwähnten Geräte. Diverses Schulmaterial.

OFREX AG, 8152 Glattbrugg, 01 810 58 11
Allgemeines Schulmaterial, Spezialitäten, Zubehöre für die nachgenannten Geräte: Hellraumprojektoren, Thermo- u.a. -Kopiergeräte, Umdrucker, Dia, Episkope, Projektionstische, Leinwände, Schneide- und Bindemaschinen.

Optische und techn. Lehrmittel, W. Künzler, 5108 Oberflachs, 056 43 27 43
Hellraumprojektoren, Liesegang-Episkope, Dia-Projektoren, Mikroskope, Fotokopierapparate+Zubehör. **In Generalvertretung:** Telek-Leinwände, Züfra-Umdruckapparate+Zubehör, Audio-visual-Speziallampen.

PANO-Lehrmittel/Paul Nievergelt, Franklinstr. 23, 8050 Zürich, 01 311 58 66
PANO-Klemmleiste, -Klettenwand, -Bilderschrank, -Stellwand, -Demonstrationsschach, fegu-Lehrprogramm, LÜK-Lehrprogramm, magnethaftende Wandtafelfolie.

Racher & Co. AG, 8025 Zürich 1, 01 47 92 11
Farben, Mal- und Zeichenbedarf, Hellraumprojektoren und Zubehör, Zeichentische und -maschinen.

Eric Rahmqvist AG, Grindelstrasse 11, 8303 Bassersdorf, 01 814 31 77/87
Spezialartikel für Thermo-, Hellraum-, und Kopiergeräte sowie Projektorenstifte, Schulleim, Büromaterial etc.

Einführung

in die Geschäftskunde und das Bankwesen

für Berufs- und Fachschüler

von Emil Schatz

Das neue, als Ringordner konzipierte Lehrbuch „Einführung in die Geschäftskunde und das Bankwesen" stellt eine praxisnahe, für Lehrer und Schüler interessante und aktuelle Unterrichtshilfe dar. Es ist speziell für Berufs- und Fachschulen aller Wirtschaftszweige geschaffen worden.

Der wichtige Wissensstoff der Betriebs- und Geschäftskunde ist für den Schüler in kurzen, leicht verständlichen Texten beschrieben. Die übersichtlichen Grafiken, die sämtliche Texte ergänzen, unterstützen den Lernprozess in ganz besonders einprägsamer Weise. Das mit vielen Aufgaben versehene Lehrwerk ist besonders darauf angelegt worden, die Schüler zur eigenen Aktivität anzuhalten.

Sämtliche Stoffbereiche wurden mehrfach mit Berufsschulklassen erprobt und mit der Unterstützung und Beratung von Fachleuten aus der Wirtschaft erarbeitet.

Inhaltsverzeichnis

Grundlagen der Rechtskunde

Lehrvertrag und Berufsbildung

Der Verein

Der Kaufvertrag

Sparen und Geldanlagen

Darlehen, Kredite und Sicherheiten

Die Familie

Steuern in der Schweiz

Miete, Pacht, Gebrauchsleihe

Die Betreibung

Arbeitsverträge

Werkvertrag und einfacher Auftrag

Der Betrieb

Der Zahlungsverkehr

Lieferbar ab Mitte April 1982

Bestellcoupon

Ausschneiden und einsenden an:
Schweizerische Bankgesellschaft
Wirtschaftsdokumentation
Bahnhofstrasse 45, 8021 Zürich

Schatz: Einführung in die Geschäftskunde und das Bankwesen

☐ Senden Sie mir ____ Lehrerexemplare mit Foliensatz à Fr. 15.–
(Das Lehrerexemplar wird nur an Lehrkräfte, Behördenmitglieder, Amtsstellen, Ausbildner und Lehrmeister abgegeben.)

☐ Senden Sie mir ____ Exemplare Schülerausgaben à Fr. 5.–

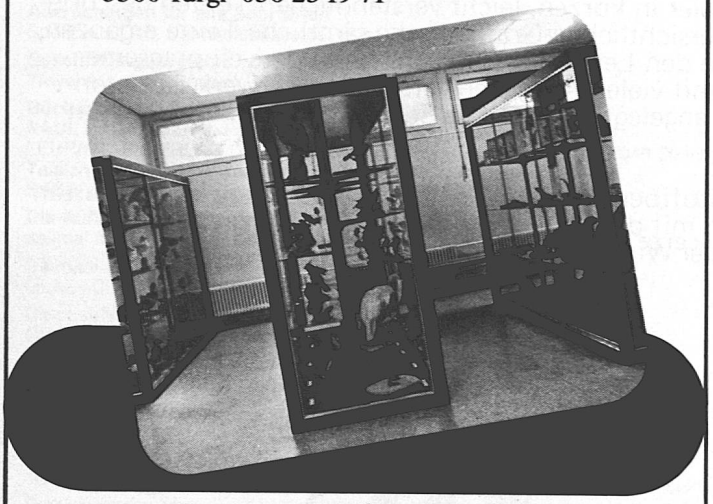
Name: _____ Vorname: _____

Lieferadresse: _____ PLZ/Ort: _____

Schule/Betrieb: _____

killer

J. Killer AG
Labor- und Arztpraxenbau
5300 Turgi 056 23 19 71

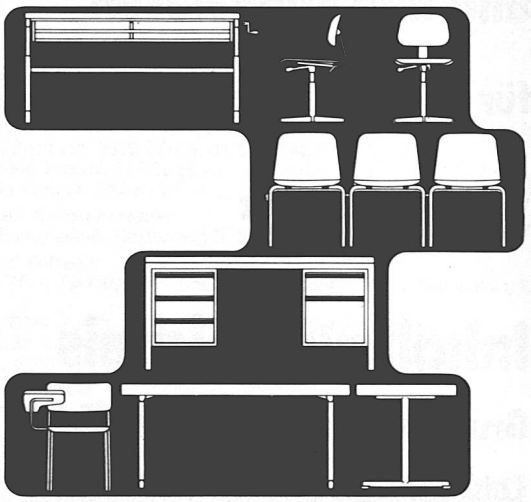


zum Beispiel

Wir planen und bauen
Laboreinrichtungen und Spezialmobiliar für
Schulen, Spitäler, Industrie.

sissach

Kennen Sie unser Schulmöbelprogramm?



Verlangen Sie unseren Sammelprospekt

Basler Eisenmöbelfabrik AG
4450 Sissach Telefon 061 - 98 40 66

Winterferien im Engadin

Wir vermieten unser Personalhaus an Gruppen von 10 bis 45 Personen. Halb- oder Vollpension zu günstigen Preisen.

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

Vermieten Sie Ihr (2.) Haus in den Ferien

an Lehrer, Akademiker, Beamte usw. aus England, Deutschland, Holland usw. Auch ihre Häuser (an der Küste) mieten ist möglich.

Home to Home Holidays,
Herr Dd. S.L. Binkhuysen, Braveld 24, 1902 AR Castricum, Holland. Tel. 0031-2518 57953.

SAAS GRUND
SOMMER- UND WINTERKURORT

Logo «Saas Grund», 1560 m ü.M.

Für Ihr Schullager

55 Gruppenhäuser mit unterschiedlichem Komfort nehmen Sie und Ihre Klassen gerne auf.

- 280 km Wanderwege
- Fitnessparcours, Hallenbäder
- Tennis und Minigolf

Verlangen Sie unsere Offerte, wir können Ihnen sicher eine preiswerte Lösung anbieten.
Verkehrsverein, 3901 Saas Grund
Telefon 028 57 24 03

Die Schule für Deutsch

Integration Fremdsprachiger

Das fremdsprachige Kind besucht 6 Monate unsere Tagesschule (Beginn jeden Monat). Ziel dieser Schulung ist, dass es nachher der seinem Alter und seiner Persönlichkeit entsprechenden Klasse der Volksschule folgen kann.

Unsere Schulung hat sich bewährt.

oekos

Abteilungen:
– Erwachsene,
– Kinder und
– Jugendliche
(Staatlich bewilligt)

am Central (Seilbahnhaus) 8001 Zürich, (3 Min. v. HB) Tel. 01/252 49 35

AZ 3000 Bern 1