Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung

Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein

Band: 130 (1985)

Heft: 14

Anhang: Schulpraxis : Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, Nr. 15, 25. Juli 1985

Autor: [s.n.]

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

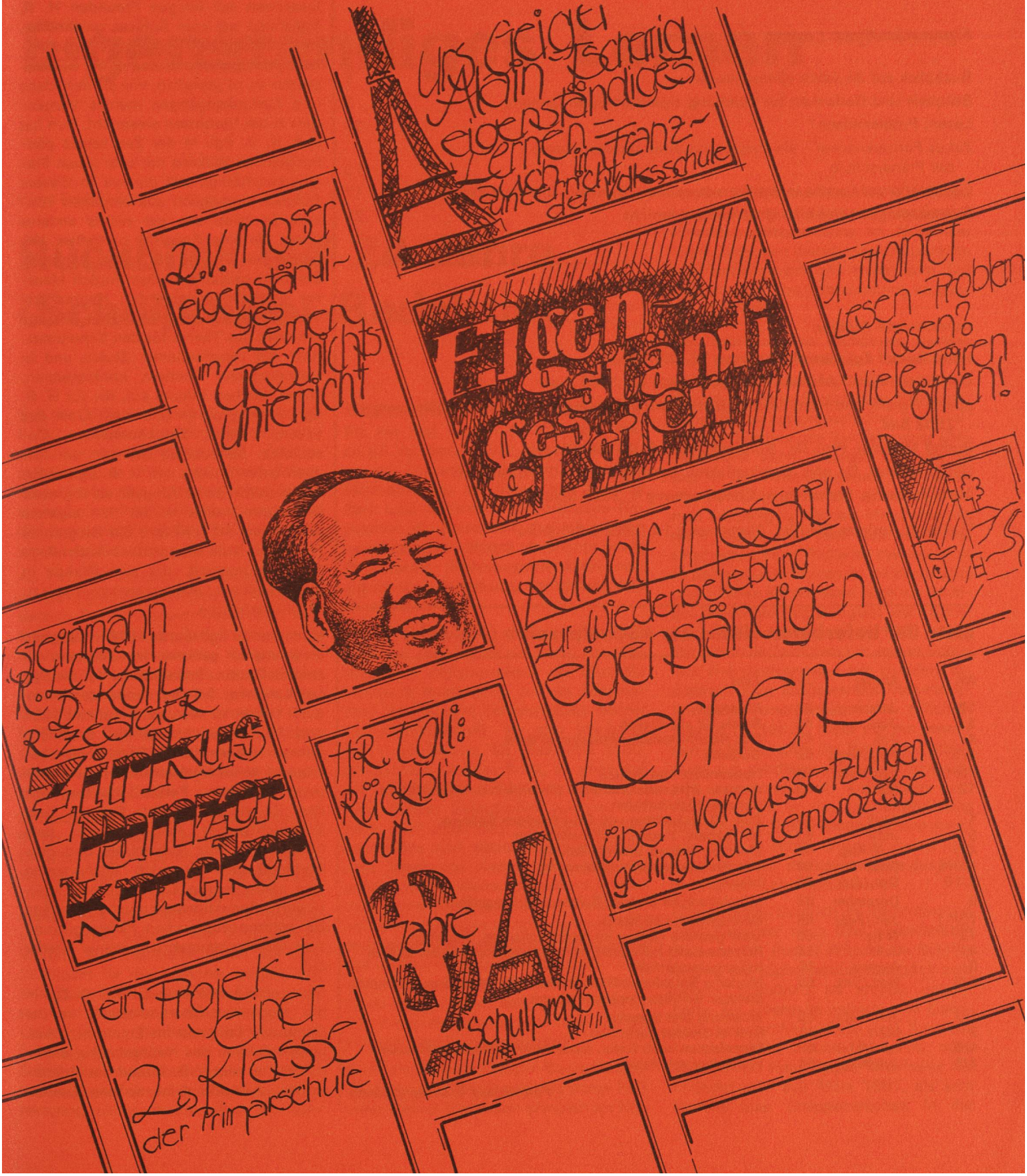
Download PDF: 11.12.2025

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

Schulpraxis

25. Juli 1985

Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins · Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung Nr. 15



Schulpraxis / Schweizerische Lehrerzeitung — Nr. 15

Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins
Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung

25. Juli 1985

Redaktion des «Schulpraxis»-Teils: Daniel Moser, Steigerweg 26, 3006 Bern
Druck und Spedition: Eicher & Co., 3001 Bern

Eigenständiges Lernen

Rückblick auf 24 Jahre «Schulpraxis» 1
Beispiele und Gedanken zur Belebung eigenständigen Lernens 3
Lesen: Problemlösen? 11
Zirkus Panzerknacker – ein Projekt mit einer zweiten Klasse der Primarschule 13
Eigenständiges Lernen in der Fremdsprache – Beispiel: Grammatikarbeit 17
Eigenständiges Lernen im Geschichtsunterricht 21

Adressen der Autoren

Hans-Rudolf Egli, Breichtenstrasse 13, 3074 Muri
Urs Geiger, Seminarlehrer, Monbijoustrasse 89, 3007 Bern
Judith Gessler und Hans Müller, Seminarlehrer, Lehrerseminar Biel, Scheibenweg 45, 2503 Biel
Rudolf Messner, Prof. Dr., Burgfeldstrasse 8, D-3500 Kassel
Ulrich Thomet, Dr. phil., Seminarlehrer, Aarweg 5e, 3110 Münsingen
Alain Tscherrig, Primarlehrer, Chaumontweg 4, 3028 Spiegel

Titelblatt: Andreas Stauffer, Blumenweg 14, 3302 Schönbühl

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	*Monat*	*Jahr*	*Titel*
10	Januar	62	Rittertum
3	Juni	62	Spiele für alle Stufen
4	Juli	62	Das Naturhistorische Museum in Bern
5/6	Aug./Sept.	62	Gürbetal
10/11	Jan./Febr.	63	Naturschutz und Schule
12	März	63	Aktuelle Gymnasialprobleme. Beiträge zum Unterricht an höheren Mittelschulen
1	April	63	Zum 60. Geburtstag von Otto Friedrich Bollnow
3	Juni	63	Im Tierpark. Tierzeichnen nach Natur
4/5	Juli/Aug.	63	Otto von Greyerz und die Schule
6/7/8	Sept.–Nov.	63	Das Atom – Aufgabe unserer Zeit
9/10	Dez./Jan.	63	Island
9	Dezember	64	Mittelalterliche Burgen, Ruinen und Burgplätze
10/11	Jan./Febr.	65	Studienwoche im Wallis
12	März	65	Über gewisse Lücken im mathematischen Unterricht
4	Juli	65	Probleme und Hilfsmittel im Religionsunterricht der Schule
5	August	65	Italienischunterricht
8/9	Nov./Dez.	65	Moderne Sprache im Deutschunterricht, Schule und Schundliteratur, Beiträge Rechtschreibung
1/2	Jan./Febr.	66	Erziehung und Sprache
3	März	66	Gott ist dreimal gestorben
4/5	April/Mai	66	Tierzeichnen nach Natur, modellieren, schnitzen, Mosaike
7/8	Juli/Aug.	66	Franziskus von Assisi

Fortsetzung 3. Umschlagseite

Zu diesem Heft

Diese Ausgabe der «Schulpraxis» soll eine Art Erinnerungsgabe an Hans Rudolf Egli sein. Während 24 Jahren hat er unsere Zeitschrift redigiert. Nicht nur die lange Dauer, sondern auch die Qualität seiner Arbeit verdient es, in irgend einer Form gewürdigt zu werden. In längeren Diskussionen mit einigen Freunden H. R. Eglis sind wir zum Schluss gekommen, nicht einfach eine Biographie zu schreiben, sondern eine Nummer der «Schulpraxis» so zu gestalten, wie sie den Ideen und Gedankengängen meines Vorgängers in der Redaktion entspricht. Nun hat sich H. R. Egli in der Zeit seines pädagogischen Wirkens mit sehr vielen Fragen beschäftigt, auf die wir in diesem Rahmen unmöglich alle eingehen können. Es blieb uns gar nichts anderes übrig, als eine Auswahl zu treffen. Wir haben das Thema des «Eigenständigen Lernens» gewählt, zu dem Rudolf Messner freundlicherweise den Hauptartikel verfasst hat. Die nachfolgenden Beiträge möchten das Thema für den Schulunterricht auf verschiedenen Stufen und in verschiedenen Fächern konkretisieren. Dabei tauchen Inhalte auf, die für H. R. Egli wichtig waren und sind: Über das Lesen, Theater, Sprachunterricht, Geschichte. Schliesslich drucken wir hier auch einen Beitrag von H. R. Egli selbst ab, in dem er seine Tätigkeit als Redaktor der «Schulpraxis» in der ihm eigenen lebendigen Art schildert. Zur Biographie H. R. Eglis habe ich nun doch noch einige Daten gesammelt, die sein Wirken in einen weiteren Lebenszusammenhang zu setzen vermögen.

Hans Rudolf Egli wurde 1918 in Langnau im Emmental geboren. In Kontakten mit seinem Cousin, Schulmeister auf der Egg bei Langnau, fiel der zündende Funke, auch Lehrer zu werden. Zwischen 1934 und 1938 besuchte er das Staatliche Lehrerseminar Hofwil-Bern. Hier begegnete er so eindrucksvollen wie auch gegensätzlichen Persönlichkeiten wie dem Religionslehrer Fritz Eymann, dem Geschichtslehrer Arnold Jaggi, dem Musiklehrer Fritz Indermühle und dem Methodiklehrer Friedrich Kilchenmann (vgl. «Schulpraxis» 22. November 1984). In seiner Redaktionszeit tauchen Beiträge zur anthroposophischen Pädagogik und zum Geschichtsunterricht immer wieder auf.

Seine erste Lehrerstelle fand H. R. Egli in der Äugstmatt/Oberfrittenbach in der Gemeinde Langnau im Emmental. Hier, in den Gräben des Napfgebietes, unterrichtete er die 5.–9. Klasse der Primarschule, während seine spätere Ehefrau

Schulpraxis **25. Juli 1985**

Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins · Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung Nr. 15

Eigenständiges Lernen

Hans Rudolf Egli:

Rückblick auf 24 Jahre «Schulpraxis»-Redaktion

Seit dem Jahr 1960 reihen sich zuoberst auf einem meiner Büchergestelle die eingebundenen Jahrgänge der «Schulpraxis», heute eine über einen Meter lange Reihe. Die Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins erscheint seit 1911, die Belegsammlung der Redaktion beginnt mit dem Jahrgang XIII, 1923/24.

Ab 1929/30 erschien die Monatsschrift in etwas grösserem Format ohne französischen Teil. Die neuen Richtlinien, verfasst vom damaligen Redaktor Friedrich Kilchenmann, versprechen Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis, theoretische Erörterungen, Führungen durch die Literatur; dies in Heften von möglichst einheitlichem Gepräge. – Ab 1976 folgen dann die Einbände mit den A4-Heften, dem Format der Schweizerischen Lehrerzeitung.

24 Jahre lang musste ich diese Buchreihe immer in Griffnähe wissen – zu eigener Umschau, für Auskünfte, zum gezielten Nachschlagen. 24 Jahre fast täglicher Umgang mit «Schulpraxis»-Themen, mündlichen und schriftlichen Kontakten mit Autoren, Lektüre von ergänzenden Stoffen, von Fachzeitschriften bis zum Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn. Daneben die Ohren offen halten bei Diskussionen unter Kollegen, in universitären Seminarveranstaltungen, hellhörig für vorder- und hintergründig Schulpraktisches. Nachfragen bei Fachleuten, Gespräche in der Druckerei, Korrekturen, Umbruchvorschläge bis zum «Gut zum Druck» für jedes einzelne Heft. Bis vor drei Jahren erfolgte dies alles neben der Berufsarbeit, dem Schulehalten als Primarlehrer in Muri, später als Methodiklehrer am Staatlichen Seminar Bern und in Hofwil. «Schulpraxis»-Redaktion: ein Nebenamt, das mir ständig hauptamtlichen Einsatz abverlangt hat in fruchtbarem Ergänzungsverhältnis zum eigentlichen Hauptamt, Lerngelegenheit ohnegleichen.

Der Redaktor also als Lernender, als Profiteur. Was haben die Leser von diesem Profit mitbekommen? Wo blieb die bewusste Ausrichtung auf die Adressaten? Hier ist eine Schwachstelle meiner Redaktionstätigkeit. Es gab immerhin Echo von Lesern, oft dankbares Echo, gelegentlich harsche Kritik, so etwa auf die Probleme der Neufassung von Wolfgang Klafkis Didaktischer Analyse. Ich hatte mich aber auch hier als Testleser verstanden und stand überzeugt hinter dem Inhalt des Heftes. Eine vielleicht naive Haltung: Wenn etwas Vorder- oder eben auch Hintergründe der Praxis erhellte, dann musste es doch wirken! Das mag in der Tat schandbar erscheinen in den Jahren verfeinerter Rezeptions- und Wirkungsforschung. Wer darf es denn heute noch wagen, dem Leser Texte in die Hand zu geben nach der Devise «C'est à prendre ou à laisser»?

Nach diesen fragwürdigen Bemerkungen ein paar handfeste Daten. Als erstes Heft unter meiner Redaktion erschien im November 1960 Hans Sommers «Dorfleben im Mittelalter»; als letztes Hans Eggers «Friedrich Kilchenmann» im November 1984. Zwischen diesen zwei Eckpunkten veröffentlichte ich 172 Hefte, zum Teil Doppel- oder Dreifachnummern, im ganzen 174 Hefte.

Den redaktionellen Richtlinien gemäss sind es meist thematisch einheitliche Hefte – von Angst, Atom über Kuno von Buchsi, deutsche Sprachlehre, Religionsunterricht bis zur Urgeschichte. Eine Vielfalt von Themen, die kein einzelner «beherrschen» kann. Deshalb handelte es sich für den Redaktor darum, Fachfrauen und Fachmänner für die einzelnen Themen ausfindig zu machen. Meist ging das ohne Mühe, weil viele sich selber mit einer Arbeit beim Redaktor meldeten. Ist es unbescheiden daran zu erinnern, dass unter diesen Mitarbeitern auch ein heutiger bernischer Regierungsrat war? Bernhard Müller organisierte um 1960 an der Primarschule Faltschen mit seinen Schülern Heimfindversuche mit Hunden, didaktisch klug ausgewertete Verhaltensforschung anregendster Art («Schulpraxis» 10, 1962). Nicht nur mit einzelnen Autoren nahm der Redaktor Verbindung auf, sondern auch mit Arbeitsgruppen, zunehmend mit Kolleginnen und Kollegen, die in der Lehrerfortbildung wirkten und Kurserfahrungen einzubringen hatten. Nicht umsonst heisst das letzte Wort auf der letzten Seite des letzten Heftes «Lehrerfortbildung».

Übernommen habe ich die Redaktion von Paul Fink, der nach dem unerwarteten Tod von Dr. Rudolf Witschi die Schriftleitung der «Schulpraxis» zusätzlich zum Berner Schulblatt ad interim geführt hatte. Zur Übergabe gehörte eine Eisenbahnfahrt durchs Gürbetal nach Burgiwil. Im Lehrerhaus machte Paul Fink mich bekannt mit Hans Egger, Mitarbeiter der «Schulpraxis» seit März 1951, als sein Bericht über Gruppenarbeiten in der

Naturkunde erschien. Nach dem Besuch entfalteten sich Kontakte, die mehrere «Schulpraxis»-Hefte eingetragen haben, bis zur Arbeit über unser beider Methodiklehrer Friedrich Kilchenmann.

Eigene Erfahrungen und Fragen zum Gruppenunterricht vor mehr als dreissig Jahren? Eine Pioniertat! Ich gestatte mir Hinweise auf vergleichbare Hefte, auf «Pionierhefte», Genugtuung für den zurückblickenden Redaktor. Bereits 1961 erschienen schulpraktisch verwendbare Berichte zur Problematik unserer Beziehungen zu den Völkern unterentwickelter Gebiete. Wer etwas davon als Schüler zur Kenntnis bekam, erhielt schon damals ein Grundwissen über immer brennendere Gegenwartsfragen. – 1963: Naturschutz, später Gewässerschutz und Schule; wem die heutige Umweltgefährdung Sorgen bereitet, hat vor mehr als zwanzig Jahren über unsere Schuldigkeiten sich orientieren können. – 1962 machte ein Heft bekannt mit der Grammatik von Hans Glinz und wies ihre didaktische Ergiebigkeit in Lektionsbeispielen auf (ohne zu meinen, es sei nun alles Gold, was glinzt). – 1963 erschien «Das Atom – Aufgabe unserer Zeit», ein Heft, in dem Hans Giger zeigt, wie der Schüler sich Kenntnisse über das heute immer teilbarere Unteilbare erwerben kann. – In den Siebzigerjahren folgten Hefte über Projektunterricht, ausgearbeitet von Robert Schweingruber und einer Gruppe von Kollegen aus der Lehrerfortbildung. Drei Veröffentlichungen galten ab 1981 der Museumspädagogik, einem Gebiet, auf dem Lehrer und Schüler viel zu gewinnen haben. – Genug! Nicht nur die «Pionierhefte» zählen, sondern auch die Arbeitshilfen, unter denen Hans Schmockers «Hilfen zum Lesen handschriftlicher Quellen» bis heute immer neu aufgelegt werden muss.

Dutzende von Mitarbeitern habe ich schon vor dem Jahre 1960 gekannt, viele seither kennen gelernt. Die Versuchung einer Aufzählung liegt nahe, weil hinter jedem Heft-Titel mir ein Gesicht oder mehrere erscheinen, Erinnerungen an Zusammenkünfte, Besprechungen, Korrespondenzen, Entwürfe, Versuche, Bereinigungen. Ohne Ausnahme sind dies erfreuliche Erinnerungen. Immer war ich der Empfangende, Lernende, überdies der Vermittler zwischen Autor und Druckerei.

Ein Wort zum Haus, in dem die «Schulpraxis»-Hefte ihre Gestalt als Drucksachen bekamen.

Alle 24 Jahre habe ich mich wohlgefühlt an der Speichergasse 33, in der Buch- und Offsetdruckerei Eicher & Co., vielleicht auch in Erinnerung an Ferienarbeitswochen als Knabe, in denen ich in einer Druckerei aushalf. Als Redaktor wusste ich mich immer fachgerecht beraten von den Herren Beat und Oskar Eicher. Dabei habe ich etwas vom Wandel im Druckereiwesen während der letzten zwanzig Jahre mitbekommen. Ich verzichte auf Bemerkungen zu technischen Neuerungen; erwähnen will ich nur das sich wandelnde Erscheinungsbild der Zeitschrift. Die ersten «Schulpraxis»-Hefte waren schlichtweg Hefte zum Lesen. Auch die ersten Hefte unter meiner Redaktion wandten sich an Leser, die keines illustrativen oder graphischen Schnickschnacks bedurften. Nach und nach, dem Zug der Zeit sich fügend, nahmen auch in der «Schulpraxis» Skizzen, Zeichnungen, Bilder, Fotos, Schemata grösseren Raum ein. «Layout» wurde mir Laien zum Begriff: die graphische Präsentation der Zeitschriftseiten nach Text, Schrifttyp, Bildmaterial. Es gab immer mehr Autoren, die nicht nur das Typoskript einreichten, sondern sich im Gespräch mit Herrn Beat Eicher um die Möglichkeiten der graphischen Darbietung kümmerten und selber geklebte Maquetten vorlegten. Irgendwie musste dabei die Integration oder doch Angleichung an das Layout der Schweizerischen Lehrerzeitung berücksichtigt werden. Was der Redaktor dabei gelernt hat, lässt sich auf keine Kuhhaut «layouten».

Etwas, das ich während meiner Arbeit für die «Schulpraxis» geschätzt habe und nun im Rückblick doppelt schätze: die Freiheit, die mir mein Arbeitgeber, der Bernische Lehrerverein, je und je gewährt hat. Nie hat sich einer seiner Vertreter oder eines seiner Organe in die Themenwahl, in die Art der Darbietung eingemischt. Von den beiden Zentralsekretären, unter denen ich gewirkt habe, Marcel Richner und Moritz Baumberger, erhielt ich wohl gelegentlich thematische Anregungen und Hinweise auf mögliche Mitarbeiter, nie aber verbindliche Auflagen. Dass ich durchgehend in eigener Verantwortung arbeiten durfte, dafür danke ich.

Ähnliches gilt für die Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Lehrerverein, der Redaktionskommission der Schweizerischen Lehrerzeitung und deren Chefredaktor, Dr. Leonhard Jost, durch seine vielseitige, umsichtige Schriftleitung ein verpflichtender Anreger. Ihm war es massgeblich zu verdanken, dass ab 1976 die «Schulpraxis» als Beilage der Schweizerischen Lehrerzeitung erscheinen konnte, ihre Auflage von rund 8000 Exemplaren auf nahezu die doppelte Zahl stieg. Für bernische Anliegen wie für die Eigenarten bis Eigenheiten des «Schulpraxis»-Redaktors zeigte er viel Verständnis. Auch dafür: Dank!

Vor einem Jahr hat die Abgeordnetenversammlung des Bernischen Lehrervereins den Vertrag über die Zusammenlegung der Schweizerischen Lehrerzeitung mit dem Berner Schulblatt auf Ende 1985 gekündigt. Ob die «Schulpraxis» trotzdem, wenigstens hin und wieder, als Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung erscheinen kann, bleibt abzuklären: eine Aufgabe des Bernischen Lehrervereins und meines Nachfolgers, Dr. Daniel Moser, Seminarlehrer in Hofwil. Ihm wünsche ich, dass er ebensoviel Anregungen aus seiner Redaktionsarbeit schöpfe, wie ich das für den scheidenden Redaktor zu skizzieren versuchte.

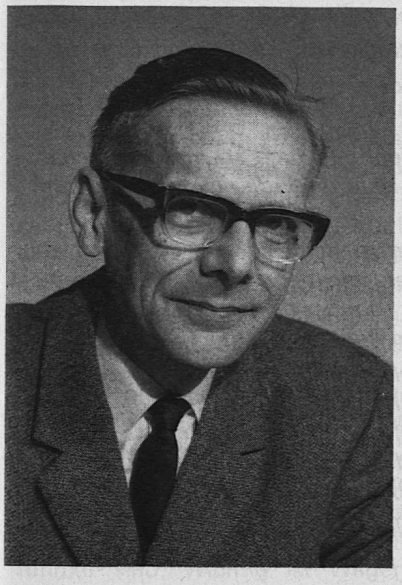
Rudolf Messner:

Beispiele und Gedanken zur Belebung eigenständigen Lernens

Für H. R. Egli

Vorbemerkung

In Hans Rudolf Egli verkörpert sich mir, seit ich ihm in den frühen siebziger Jahren erstmals begegnet bin – diese persönliche Anmerkung sei dem jüngeren Kollegen zum gegebenen Anlass erlaubt – eine eindrucksvolle Annäherung an eine pädagogisch oft beschworene, im wirklichen Leben aber selten



erreichte Synthese. Nur der darf sich ja als gebildet betrachten, der lebendig im Eigenen – in der eigenen Herkunft, Sprache und Lebenswelt – verankert ist und aus diesen Quellen schöpft. Das ist aber nur die eine Seite. Zugleich muss ein Gebildeter fähig und dazu gestimmt sein, über den begrenzten individuellen Lebenskreis hinauszugreifen und sich auf die grossen Themen der Kultur und Lebenswirklichkeit einzulassen, auch auf das Neu- und Andersartige, ja Befremdliche. Hans Rudolf Egli hat als Seminarlehrer, Redakteur und als pädagogischer, sprach- und lebenskundlicher Autor beide Momente fruchtbar zu verbinden gewusst. Dies bedeutet im besonderen, dass er stets ein aufmerksamer Beobachter und Zuhörer, ein unentwegt Lesender und Hinzu-Lernender geblieben ist. Die Hefte der Berner «Schulpraxis» haben im letzten Jahrzehnt unter seiner Federführung nicht nur über das Emmental, Werke burgundischer Hofkultur, die Geschichte Berns und Alte Kinderspiele berichtet, sondern auch über Themen wie Projektunterricht und Umweltschutz, Religionsunterricht heute, die Probleme der Entwicklungsländer, Turnen und Sport in Stanford oder über die Gestaltung von Selbstporträts im Unterricht. Egli ist nicht nur detailreich mit der Geschichte der heimatlichen Sprach- und Lebensformen und der von ihnen hervorgebrachten Schulgestalten vertraut; er kennt sich auch in den Sudelbüchern Lichtenbergs aus, in Burgers vielschichtigem Schul- und Lehrerroman «Schilten» oder in Umberto Ecos Erzählung «Der Name der Rose» mit ihrer ineinander verwobenen kulturgeschichtlich-sprachtheoretischen Thematik. Charakteristischerweise tritt für Egli gerade an diesem Werk die Frage der zeitgemässen Bewältigung unserer Lebenssituation in den Mittelpunkt. Wie in einem Spiegel führt uns nach ihm das mittelalterliche Geschehen unsere eigenen Probleme vor Augen:

> *«Die unbedingte Ablehnung alles Neuen durch Abt und Mönche führt zu einer unheilvollen Perfektionierung überalteter Ordnungen. Jede weiterführende Fantasie und Spontaneität ist auszutilgen. Ordnung, einst sinnerfülltes Abbild eines zeitgemässen, zukunftsweisenden Gesetzes, verliert ihre Integrationskraft, wird exklusiv, Richtschnur für wenige ‚Gute', Schreckbild für die anderen, die ‚Bösen'. . . . Der Gegenwartsbezug einiger sich aufdrängender Fragen ist klar: Inwiefern werden heute alte, anscheinend oder scheinbar überlebte Ordnungen zu Recht oder Unrecht angegriffen? Wie weit treibt etablierte Macht ohne Notwendigkeit Menschen und Ideen in revolutionäre Positionen hinein? In den Zwang, ihr Heute dem Morgen opfern zu müssen? Auf welche Weise kann Veraltetes, schlecht Gewordenes von einer neuen Ordnung abgelöst werden, ohne unverantwortbare Opfer zu fordern?» (H. R. Egli: Das Buch von der «Rose» – ein Zeichen? In: SLZ 17, 1983, S. 12 f.).*

Die pädagogische Frage lautet also, wie sich das Beibehalten des Bewährten mit dem Aufgreifen und Sich-Einlassen auf notwendiges Neues verbinden lässt, ohne engstirnig und wahnhaft am Hergebrachten festzuhalten oder orts- und identitätslos allem sich als neu Aufdrängenden auf den Leim zu gehen.

Die folgenden Beispiele und skizzenhaften Überlegungen unter dem Stichwort der «Eigenständigkeit des Lernens» wissen sich eben dieser Frage verpflichtet, wenn sie auch nur einige thematisch begrenzte Gedanken als Antwort auf sie anbieten können. Zunächst sollen drei gelungene Beispiele (gerade am Gelungenen, nicht nur am Kritisierten, lässt sich ja lernen!) aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht, der Tätigkeit eines Autodidakten und aus der Praxis einer Versuchsschule, in der soziales Lernen den Mittelpunkt bildet, berichtet werden. Durch sie sollen Beobachtungen zu den Qualitäten und Bedingungen eigenständigen Lernens geliefert werden. Knappe Überlegungen zu den Merkmalen und zum gegenwärtigen Sinn von Eigenständigkeit in Schule und Leben schliessen sich an.

Die Richtung, in der in den folgenden Ausführungen eine Antwort gesucht wird, greift das Motiv auf, das in Person und Werk Hans Rudolf Eglis so sehr zum Ausdruck kommt: Dass nur das

ganz zu uns gehört, was wir selbst lebendig angeeignet, durchdacht und praktiziert haben. Und weiter: Dass gerade eine solche gelungene Aneignung eine wichtige Voraussetzung dafür ist, uns neuen Anforderungen standfest und zukunftsbewusst zu stellen.

Beispiele eigenständigen Lernens

Beispiel 1: Martin Wagenschein: Genetisches Lehren – über die Entwurzelung von Wissenschaft in Lebenserfahrung

Eine Spur, die auf wichtige Momente eigenständigen Lernens führen kann, ist die Pädagogik Martin Wagenscheins. Sie zeigt einen Weg, wie sich Lernende dort behaupten können, wo in der gegenwärtigen Schule der Verlust ihrer Selbständigkeit als denk- und verstehensfähige Wesen mit am stärksten bedroht ist: gegenüber dem für Laien immer übermächtiger und unzugänglicher werdenden naturwissenschaftlichen und technischen Wissen.

Untersuchungen über die Fachsozialisation im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der oberen Klassen belegen vielfach, wie die Auseinandersetzung mit diesen meist als System fertiger Erkenntnisse und in einer komplizierten Formel- und Symbolsprache dargestellten Inhalten schon früh eine Art Zweiteilung der Schüler produziert. Eine – meist die kleinere – Gruppe bezieht aus dem leistungsintensiven Eindringen in wissenschaftliche Komplexe Befriedigung und Identität – und sichert damit das notwendige Interesse an diesen zukunftswichtigen Fächern. Andere Schüler – meist die Mehrheit – versuchen den Anforderungen durch sporadisches Pauken zu begegnen, koppeln sich aber von einem verstehenden Mitgehen immer mehr ab. Ihre Gefühle wenden sich – darauf weisen viele Belege – gegen die Materie, die ihnen so viele Niederlagen bereitet. Es lässt sich die Vermutung anschliessen, dass die Schule auf diese Weise die Anhänger und Gegner von Wissenschaft täglich selbst produziert.

Nicht um dieses Problem geht es aber hier, sondern um die dadurch hervorgebrachten Mängel an einem naturwissenschaftlich möglichen Weltverständnis. Jeder kann dies leicht an sich selbst überprüfen, wenn er sich zum Beispiel physikalische Fragen vorlegt, die alle Gegenstand des Schulunterrichts waren: Warum geht ein Stein im Wasser unter, nicht aber ein schwer beladenes Schiff aus Stahl? Wieso nehmen wir am Mond Gestaltveränderungen wahr? Warum fallen eine Bleikugel und eine Feder im Vakuum gleich schnell zu Boden? Was ist das, die Fliehkraft? Wo endet der Anziehungsbereich der Erde? Warum ist Schnee weiss, nicht aber Eis? Solche Fragen fördern, wie auch Untersuchungen zeigen, bei den meisten Schülern nur vage Wissensreste zutage. Es hat den Anschein, als ob das meist für Schulprüfungen aufgetürmte Fachwissen wie ein Kartenhaus zusammengefallen ist; zurückgeblieben sind Begriffshülsen und die von selbst entstandenen, kaum aufgearbeiteten Alltagsdeutungen.

Nun ist auch das Genetische Lehren von Wagenschein kein Allheilmittel gegen die mit unserer wissenschaftsgeprägten Lebenskultur verbundene Undurchsichtigkeit. Dennoch zeigt sie *einen* wenigstens exemplarisch gangbaren Weg zu einem eindringenden – und anhaltenden – Verständnis einzelner naturwissenschaftlich-mathematischer Kerninhalte.

Am anschaulichsten kann das von Wagenschein Gewollte an einem Beispiel werden. Gewählt sei ein Abschnitt aus dem Protokoll eines Unterrichtsgesprächs, wie es Siegfried Thiel zum Thema «Der Schall» – mit acht- bis neunjährigen Grundschulkindern geführt hat. Nach allerlei praktischen Versuchen mit Trommeln findet sich folgende Passage (Wagenschein u. a. 1973, S. 119 ff.):

Konkret geht es um die Frage, wie der Schall es macht, dass man ihn hört, wenn auf eine Trommel geschlagen wird – und warum zugleich auf einer danebenstehenden Trommel ein Kreidestückchen in die Höhe springt.

Lehrer: Darf ich mal kurz eingreifen? Wir haben bisher folgendes gehört. Der eine hat gesagt, der Schall fliegt durch die Luft; ein anderer hat gesagt, die Luft trägt den Schall; wieder ein anderer könnte sagen: Der Schall schwimmt in der Luft. – Wie ist's nun? Trägt sie, schwimmt er, fliegt er, oder wie ist es? Robert.

Robert: Der Wind, der trägt ihn.

Lehrer: Mit seinen Händen?

Einige: Nein. Nein, ja.

Robert: Die Erde, die zieht uns auch an, aber der Schall, der ist so leicht, den zieht die Erde nicht an, den trägt die Luft. Ulf!

Ulf: Aber der Wind, der ist doch so, der geht doch so durchs ganze Zimmer, und dann braucht er ja keine Arme zu dem Tragen, da muss der ja nur so aufs Flache draufsitzen, und dann fliegt er.

Richard: Da möcht' ich noch etwas dazu sagen. Der Schall schwimmt nicht, der Schall fliegt nicht, er geht schon durch die Luft, aber nicht mit den Füssen, sondern er hat Wellen, das ist so ähnlich, man kann sich auch mit Wellen fortbewegen.

Lehrer: Hast du die Wellen gesehen?

Richard: Nein, aber die kann man leider nicht sehen.

Kilian: Da gibt's so Messgeräte.

Richard: Ja, da gibt's ganz bestimmte Messgeräte, wieviel die kosten, weiss ich nicht, aber das kann man messen.

Lehrer: Ja, Tillmann!

Tillmann: Ich hab' doch gar nicht aufgezeigt!

Lehrer: Nicht, aber geschnalzt. Achim! Wie ist es nun mit der Sache, mit dem Tragen und Fliegen vom Schall?

Achim: Ja, der Schall, wenn ich so sagen darf, der geht ohne Füsse, der fliegt ohne Flügel, der schwimmt ohne Hände, der, der ist halt einfach da und geht, halt ohne Füsse, anders kann man's nicht sagen.

Offensichtlich fehlt hier das sonst so oft handlungsleitende Bemühen, die Kinder möglichst schnell von wissenschaftlich unhaltbaren Denkweisen zu befreien. Der Inhalt wird nicht in der Sprache der Physik beschrieben (etwa: «Unter Schallwellen versteht man die Fortpflanzung von Schwingungen; im Medium Luft pflanzt sich der Schall als Druckschwankung fort...») Die Erfahrungen, die Sprache und die Betrachtungsweisen de

Kinder werden hier sehr ernst genommen. Die Physik wird in geduldigen, dennoch für alle Beteiligten faszinierenden Gesprächen in der Auseinandersetzung mit realen Phänomenen im Bewusstsein der Kinder gleichsam neu entwickelt. Vom «Werden des Wissens» spricht Wagenschein in diesem Zusammenhang und meint, dass ein solches Wissen als eine spezielle, zugespitzte Methode der Welterkenntnis immer in die weiterhin bedeutsam bleibende Umgangserfahrung eingebettet bleiben muss.

Was hier an einem einfachen Beispiel aus dem Kindesalter verdeutlicht worden ist, hat Wagenschein in Form höchst einfallsreicher «Genetischer Lehrgänge» auch für den naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht der höheren Jahrgänge ausgearbeitet. Bekannte Themen sind zum Beispiel: Das Fallgesetz, Der Mond und seine Bewegung, Magnet, Pendel, Licht, aber auch: Die noch nicht abgeschlossene Erdgeschichte, Das Nicht-Abbrechen der Primzahlenfolge. Damit soll nicht der gesamte Unterricht abgedeckt werden. Den Schülern soll jedoch an exemplarischen Themen ein zum Kern einer Sache vorstossendes Verstehen ermöglicht werden. Das Ziel ist dabei ein doppeltes: Zum einen geht es darum, die erklärende Kraft und Faszination wissenschaftlicher Denkweisen erfahrbar zu machen; andererseits soll aber auch an Beispielen die methodisch gewollte Einschränkung der Weltsicht deutlich werden, welcher die Naturwissenschaften den weltbeherrschenden Erfolg ihres Programms verdanken. In den Wagenscheinschen Beispielen soll man also nicht nur die wirklichkeitserschliessende Kraft der Wissenschaft verstehen lernen (so viel allein dies schon ist!), sondern zugleich begreifen lernen, dass zum Beispiel der physikalische Begriff des Lichtes als Energiebeförderer nur einen winzigen Teil der menschlichen Lichterfahrung abdeckt oder dass der «Mond» der Himmelskunde nicht die übrigen praktischen und ästhetischen Mondbezüge ersetzen kann, dass also «Physik die Natur spezifisch reduziert».

Es seien noch einige Bemerkungen zum Ablauf Genetischer Lehrgänge angefügt (vgl. dazu Wagenschein 1968, S. 55 ff., und Wagenschein 1980, S. 89–342). Ausgangspunkt ist immer das längere Verweilen bei einem unmittelbar vorgegebenen «Phänomen», das können Naturerscheinungen sein oder einfache technische Vorgänge aus dem Alltag, die sinnenhaft vorführbar sind. Wichtig ist Wagenschein dabei, dass solche Phänomene noch nicht das Problem selbst vorwegnehmen (dieses soll ja erst entdeckt werden). Phänomene müssen, um Staunen und Fragebedürfnisse auslösen zu können, ein Moment der Widersprüchlichkeit enthalten, man könnte auch sagen, die Beunruhigung einer Gewohnheit. Das Pendel führt Wagenschein zum Beispiel mithilfe eines schweren Steinbrockens vor, der an einem langen Seil das langsame, monotonandauernde Hin- und Herschwingen augenfällig bedrohlich ausführt – mit dem sausenden Sturz durch die Mitte und dem scheinbaren Stillstehen und Umkehren an den Endpunkten. Nach Wagenschein kann nur ein langes fragendes Verweilen bei solchen konkreten Erfahrungen eine Eigenaktivität auslösen, die bis zur physikalisch entscheidenden Erkenntnis einer Gesetzlichkeit oder gar ihrem Ausdruck in einer Formel führt.

Das Gespräch selbst zielt auf Verstehen. Meist steht die genaue Beschreibung der Vorgänge und die Besprechung der durch sie aufgeworfenen Fragen im Mittelpunkt, unterbrochen von praktischen Versuchen oder dem Notieren von Lösungsansätzen. Das genetische Gespräch soll sachorientiert, erprobend, prüfend und gründlich, ja streng sein und möglichst frei von Zeit- und Profilierungsdruck vor sich gehen. Es erfordert also eine epochenartige Unterrichtsorganisation. Vorhandene wissenschaftliche Vorkenntnisse werden zurückgestellt. Der Lehrer führt ein, macht Mut und versucht durch Fragen anzuregen. Etwa: Was sehen Sie? Stimmt das? Wer hat das verstanden? Möchte es noch jemand probieren? Wagenschein selbst bringt an vielen Stellen wissenschaftsgeschichtliche Gedanken (oft aus Originaldokumenten) ein. Der Originalbeweis Euklids, das suchende Vortasten in Briefen Keplers, die Staunen erweckende experimentelle Einfachheit Galileis können an den Punkt wirklichen Entdeckens zurückführen. Die oft sehr erfolgreichen Denkbemühungen der Lerngruppe erhalten dadurch eine indirekte Bestärkung.

Die Frage ist nun, welche Momente eigenständigen Lernens das beschriebene Genetische Lehren in den Blick bringt. Der Wagenscheinsche Ansatz ruft mit grosser Hartnäckigkeit die Grundlage von Eigenständigkeit in Erinnerung, dass nämlich der Mensch ein Wesen ist, das sich *vor* jeder schulischen Unterweisung *selbst* mit der Welt auseinandersetzt. Durch sein Eigenlernen gewinnt der Mensch seine Erfahrungen, seine Kompetenzen und seine Unverwechselbarkeit. Menschen, auch Kinder, besitzen also meist viel mehr, als die Schule an ihnen wahrnimmt. Der Kern der Wagenscheinschen Botschaft lautet, dass sich die Denk- und Verstehenskräfte des Menschen – wenigstens in exemplarischen Vertiefungen – auch gegenüber der einschüchternd wirkenden Materie wissenschaftlicher Fachsysteme behaupten können.

Einige Vermutungen zu den Voraussetzungen des Gelingens eines solchen Lernens:

- Erstens: Zentral für die mögliche Wirksamkeit scheint der *Herausforderungscharakter* des Genetischen Lehrens zu sein. Der Lernende wird als Person ernstgenommen. Der Lehrer beweist Vertrauen in seine Initiative und Denkfähigkeit und liefert ihm selbst ein Modell für die von ihm erwarteten Verstehensleistungen.
- Zweitens: Die Schüler werden nicht nur als kognitive Lernwesen angesprochen. Sie können in eine *vielfältige sinnliche und praktische Auseinandersetzung* mit dem Unterrichtsinhalt treten und vom «Leistungsvorteil der Gruppe» profitieren. Die Unterrichtsinhalte treten nicht abstrakt, sondern in ihrer gestalthaften Konkretheit auf.
- Drittens: Die pädagogischen Anreize werden ganz in den Dienst der *Eigenkräfte des Lernenden* gestellt. Dazu werden auch die üblichen Zeit- und Konkurrenzverhältnisse des Unterrichts im Genetischen Lehren aufgebrochen (übrigens will Wagenschein nicht den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht so gestalten: «Stützpunkte Genetischen Lernens» sollten aber seiner Meinung nach die üblichen «Lehrgänge» unterbrechen).

Sehr zuversichtlich formuliert, könnte man sagen, dass die allgemeine Bedeutung des Genetischen Lehrens darin liegt, dass *ein* möglicher schulischer Weg dafür gewiesen wird, wie sich ein eigenständig bleibendes Subjekt Wissenschaft aneignen kann, wie also vom verstehenden Menschen her der Bedrohung einer ihm immer mehr entgleitenden wissenschaftsgeprägter Welt begegnet werden könnte.

Beispiel 2: Lexer lernt sich Geigenbauen – über die identitätsstiftende Kraft autodidaktischen Lernens

Das Interesse an einem Fall schulunabhängigen autodidaktischen Lernens, der weitere Überlegungen zum «eigenständigen Lernen» anregte, wurde bei Aufenthalten im Kärtner Lesachtal geweckt. Was zunächst als Beispiel für traditionelle Volkskultur erschien, erhielt bald eine vielfache aktuelle Bedeutung. Die Erzählung dieses Falles stützt sich auf die Protokolle mehrstündiger Interviews.

Zur Person: Johann Lexer, um den es geht, war zur Zeit der Gespräche schon über 70 Jahre alt (er ist inzwischen verstorben). Er lebte in Liesing, dem Hauptort des Gebirgtales als Gemeindesekretär, Kapellmeister und Organist. Daneben hat er Hunderte von Musikanten ausgebildet, selbst komponiert – dazu offenbar auch Zeit für seine Familie mit sechs Kindern gefunden.

Das Bemerkenswerte ist jedoch, dass er neben diesen allein schon ein Menschenleben ausfüllenden Tätigkeiten als «Hobby», wie seine Umwelt sagte, als *eigentlichen Lebensinhalt*, wie bald klar wurde, Geigen baute. Besonders erstaunlich ist, dass er diese schwierige Kunst, von den kleinsten Anfängen, als er mit 20 Jahren ein etwas unförmiges Cello zusammenfügte, bis hin zum Bau vollendeter Violinen, in allen Einzelheiten über viele Jahre hinweg *selbst*, auf Grund eigener Erfindungskraft, erlernte. Das Geigenbauen zog immer mehr von seiner Lebenszeit auf sich – an vielen Tagen bis zu sieben Stunden. Im Dachgeschoss seines Hauses entstand dafür ein gesonderter Lebens- und Arbeitsbereich, dessen Zentrum eine täglich genutzte Werkstatt war. Johann Lexer hat in seinem Leben mehrere hundert Violinen hergestellt. Dabei trat eine merkwürdige Wendung in seiner Tätigkeit ein. Nachdem er es im Violinbau bis zur Meisterschaft orchestral spielbarer Geigen gebracht hatte, begann er in seinen späteren Jahren Ziergeigen in sechzehn sich bis zur Winzigkeit eines Spielzeugs verkleinernden Grössen herzustellen. Er behielt allerdings auch bei diesen Instrumenten – dies war sein besonderer Stolz – alle Konstruktionsprinzipien von Normalgeigen bei. Von allen von ihm geschaffenen Geigen sind nur wenige verkauft, viele verschenkt worden. Der Sinn der Tätigkeit bestand für ihn erkennbar *nicht* in der Veräusserung der Produkte seiner Arbeit. Johann Lexer hat in langen Stunden den ihm ungeheure Geduld abfordernden Weg seiner Nacherfindung der Geigenbaukunst erzählt. Die grösste Schwierigkeit bestand für ihn darin, auf sich allein gestellt durch ständiges Ausprobieren die notwendigen Erfahrungen zur Steigerung der Qualität der Instrumente zu gewinnen.

Um nur einiges zur handwerklichen Seite anzudeuten: Probleme werfen zum Beispiel die Wahl der Hölzer und die dabei entstehenden heiklen Fragen des Lagerns, Trocknens, Spaltens, Zusammenfügens der rohen Bretter sowie der Erprobung ihres Klanges auf. Besonders schwierig ist das Ausschnitzen von Decke und Boden. Dabei muss nicht nur die Wölbung erzielt, sondern – unter ständigem Nachmessen – eine millimeterfeine, allmählich zu- oder abnehmende Unterschiedlichkeit der Holzstärke erreicht werden. Die in jahrelangen Versuchen erworbene Kunstfertigkeit in diesem empfindlichsten Bereich seines Handwerks blieb Lexer bis zuletzt begrifflich (etwa physikalisch) nur wenig fassbar. Er spricht von «Fingerspitzengefühl» und «Instinkt» oder macht sich sein selbsterworbenes Zunftwissen in einfachen Regeln bewusst:

> *«Ist der Boden zu dünn, klingt die Geige hohl, ist der Boden dick genug, dann passt sie und ist der Boden gar zu dick, dann verliert die G-Saite fast den Ton. Das bleibt ein Rätsel, kann ich Ihnen sagen, weil man nie das gleiche Holz hat.»*
>
> *Oder:*
>
> *«Es ist weniger wichtig, ob die Geige einen halben Zentimeter breiter ist, die ganze Kunst liegt jedoch in der Stärke der Geigendecke und ob sie mit dem Boden zusammenpasst. Das kann ich mir vorstellen wie eine gute Ehe. Wenn sie sich gut vertragen, klingt halt der Ton.»*

Auf die Frage, woher er denn die Kraft für den langwierigen Arbeitsprozess des Geigenbauens nehme (eine einzige Geige erfordert etwa 100 Stunden konzentrierter Arbeit) spricht Lexer von gelegentlicher Langeweile, notwendigem Wechsel des Inhalts der Tätigkeit, sieht aber den eigentlich tragenden Antrieb in der Befriedigung des gelungenen Werks. Er sagt: «Desto besser es einem gelingt, desto mehr kriegt man Eifer.»

Soviel zur Charakterisierung. Nur noch drei Hinweise: Johann Lexer hat neben notwendigen Kleinmaschinen fast alle für seine Arbeit benötigten Schneide-, Schnitz-, Mess- und Konstruktionsgeräte andern beruflichen Bereichen entnommen oder teilweise in fast genialer Einfachheit selbst (nach-)erfunden. – Die Ausübung des Geigenbaus geschah in einer von ihm intensiv gesuchten Kontaktaufnahme mit allen verfügbaren Informationen. Er verfügte über detaillierte Kenntnisse zur Geschichte des Geigenbaus, stand gleichsam mit den berühmten Geigenbauern des 15. bis 18. Jahrhunderts in Brescia und Cremona in geistiger Verbindung, und hat sich minutiös aus Geigenbauwerken informiert. Er berichtet, einzelne Passagen bis zu 15mal gelesen zu haben, bis sich oft nach Jahren eigener Produktionserfahrung der mögliche Sinn von Textstellen erschloss. – Johann Lexer hat schliesslich auch Kontakt zur nächstgelegenen Geigenbauschule in Mittenwald gesucht; die streng bewahrten Zunftgeheimnisse wurden vor ihm als sich scheu annäherendem Besucher jedoch gehütet. So musste er sich selbst als Dilettanten begreifen.

Wie lässt sich die Lexersche Geigenbau-Aktivität unter dem Gesichtspunkt der hier interessierenden Eigenständigkeit menschlichen Lernens charakterisieren? Bei aller gebotenen Vorsicht kann wohl als besonders auffällig hervorgehoben werden, wie sehr Lexer im Prozess des Sich-Einlassens auf ein so anspruchsvolles Kunsthandwerk auf seiner Selbständigkeit beharrt. Vor allem seine Tendenz zum selbständigen Nacherfinden einzelner Techniken zeigt, dass es ihm dabei auch um ihn selbst geht, nämlich darum, sich durch seine Tätigkeit in seiner Besonderheit, ja Einzigartigkeit, darzustellen (darauf wurde vorhin mit dem Stichwort der «identitätsstiftenden Kraft» hingewiesen). Der persönlichkeitsbildenden Wirkung eines solchen Lernens entspricht offensichtlich die intensive Besetzung eines Stücks äusserer Welt, worunter im vorliegenden Fall nicht nur der Eigen- und Rückzugsbereich der ausgelagerten Werkstatt, sondern die auszeichnende Teilhabe an der Geigenbaukunst zu verstehen ist – Lexer spricht oft von der Geige als einem «vollkommenem», nicht mehr zu verbessernden Instrument! Seine unverwechselbare Note erhält das

Lexersche Eigenlernen durch den sich in ihm ereignenden Triumph des autodidaktischen Selbsttuns über die streng gehütete und institutionalisierte Lern-Exklusivität der Geigenbauerzunft.

Welches sind die Voraussetzungen für das Gelingen des Lexerschen Eigenlernens? Hierzu einige Vermutungen: Lexer wäre wohl nicht Geigenbauer geworden, wenn ihm in seiner Umwelt nicht Lebens- und Tätigkeitsmuster vorgegeben gewesen wären – der Kapellmeister, der Musiker, der kunstfertige Handwerker –, in denen sich Wünsche nach Selbstverwirklichung von Menschen gestalthaft ausgebildet haben. Es wäre meines Erachtens irrig, zu erwarten, dass Eigentätigkeit auf einem unspezifischen Hintergrund besonders gedeihen könnte. Entscheidend scheint jedoch zu sein, dass es in die Verantwortung des einzelnen fällt, ob und was er aus sich machen will. Ein weiteres wichtiges Moment des Gelingens dürfte im vorliegenden Fall in der Eigenart der Tätigkeit selbst liegen. Geigenbauen ist sowohl geeignet, sich Geltungs- und Grössenbedürfnisse zu erfüllen, ermöglicht aber auch Unmittelbarkeit und eine vom Mechanischen über das problemlösende Denken bis zum Gestalterisch-Ästhetischen reichende Sinnlichkeit und Vielseitigkeit des Tuns. Der arbeitende Mensch bleibt auch jederzeit praktisch, mit seinen eigenen Händen, beteiligt («Ja, weil das schön in der Hand liegt!» sagt Lexer einmal auf die Frage, warum er ausgerechnet *Geigen* baue). Wichtig scheint schliesslich auch der bestätigende Charakter, der im «in sich selbst ruhenden» Tun als solchem – und seinen impliziten Erfolgskriterien – liegen kann (Bollnow 1978, S. 75; vgl. auch Fromm 1980, S. 91 ff.).

Es wäre an dieser Stelle sehr verlockend, diese noch sehr undifferenzierten Hinweise durch genauere Analysen zu einzelnen theoretischen Aspekten zu ergänzen, etwa zum Identitätsproblem. Nahe läge auch eine lerntheoretische Analyse. Es zeichnet sich im Interview-Material zum Beispiel ab, dass insbesondere in Lexers Jugend das Lernen aus der Beobachtung vorgegebenen modellhaften Verhaltens eine grosse Rolle spielte. Auch der Gedanke der «Selbstverstärkung» verspräche einigen Aufschluss. Lexer scheint ja ein Meister darin zu sein, sich durch das Erreichen selbstgesetzter Ziele zu belohnen. Zugleich tritt der Zusammenhang zwischen solchen internen Verstärkungen mit der doch wieder – zumindest indirekt – benötigten äusseren Anerkennung hervor.

Ich breche hier ab, um noch eine Bemerkung zur schulischen Bedeutung des Lexerschen Lernens anzuschliessen. Sie ist wohl darin zu sehen, dass das Beispiel auf vergessene und bedrohte Dimensionen schulischen Lernens verweist. Nun könnte man hier fragend einwenden, was denn ein Autodidakt, der einen Kunstgegenstand der vorindustriellen Kultur zum Inhalt seiner Bemühungen gemacht hat, unserer Realität der indirekten Fertigung, unserer Blaupausen- und Werkzeugmaschinenkultur, zu sagen hätte. Liegt hier nicht ein Zurücksehnen nach einer vermeintlich heilen Vergangenheit vor? Vermutlich kann aber gerade die beinahe «naturhaft» erscheinende Handlungsform als Anschauungsfall dafür dienen, wie wichtig es aus vielerlei Gründen auch in der heutigen Schule ist, dass bei Schülern durch die praktische Herstellung von Dingen die elementaren handwerklichen und gestalterischen Fähigkeiten herausgefordert und praktiziert werden, *ohne die* Menschen in einem sehr aktuellen Sinn «entwurzelt» erscheinen müssten (vgl. Fauser u. a. 1983, bes. S. 127 ff.).

Beispiel 3: Die Glockseeschule – über die Aneignung der sozial-affektiven Praxis von Schule durch die Schüler

Bisher sind die sozialen Momente eigenständigen Lernens noch wenig angesprochen worden. Es sollen daher als drittes Beispiel einige Bemerkungen zur Glockseeschule angefügt werden. Meist unter der Mode-Kategorie der Alternativschule geführt, ist oft nicht bekannt, dass es sich dabei um eine zwar privat initiierte, aber dennoch staatliche Versuchsschule handelt. Vom Schultyp her war sie zum Zeitpunkt dieses Berichts eine sechsklassige, einzügige Ganztagsschule (eine «Aufstockung» bis Klasse 10 ist geplant). Sie war in einem alten Backsteinschulhaus im Stadtgebiet von Hannover untergebracht und wurde von ungefähr 120 Kindern besucht. Etwa 15 Lehrer und einige Sozialarbeiter waren an ihr tätig.

Die Glockseeschule macht das zu ihrem *Hauptinhalt* – nämlich die Antriebe, Interessen, Befindlichkeiten und die sozialen Beziehungen zu Lernenden –, was in der Normalschule oft an den Rand oder in den Untergrund gedrängt wird. In ihr wird das oft zur *Nebensache*, was in der Normalschule das Ein-und-Alles ist, nämlich der formelle Unterricht (vgl. Ästhetik und Kommunikation 1979, bes. S. 18 ff., S. 38 ff. und S. 48 ff., und Both u. a. 1982). Die erwähnte «Umpolung» wird in der Glockseeschule durch eine grundlegende Änderung der Organisationsstruktur innerhalb der Schule, ausgedrückt im alles leitenden Grundsatz der «Selbstregulierung», bewirkt. Schule wird dadurch für diesen einen Fall als eine Lebensform neu erfunden, in der Kinder – innerhalb eines ihnen von Erwachsenen erschlossenen und durch deren Gegenwart pädagogisch geprägten Rahmens – Umgang und gemeinsame Tätigkeit selbst verantworten.

An der Glockseeschule gibt es also einiges Schulvertraute nicht: Es gibt keine Fächereinteilung, keine Unterrichtsstunden, daher auch keine Pausen, keine Zensuren, kein Sitzenbleiben, keine Teilnahmepflicht am Unterricht (wohl aber Aufenthaltspflicht in der Schule). Dafür stellt sich die Schule als ein vielfältiges fluktuierendes Treiben von Kindergruppen dar. Erstaunlich viele arbeiten am Unterrichtsangebot eines Lehrers mit, andere spielen im Hof Fussball oder basteln an Fahrrädern, wieder andere sind auf dem Weg zum Hausmeister, wo Getränke verkauft werden, andere betreuen die Klassen-Meerschweinchen, spielen oder lesen in einer Ecke ein Buch.

Besonders charakteristisch für die Glockseeschule ist, dass die Schüler ihre Verhaltenseigenarten und Befindlichkeiten sehr frei und ungeschminkt ausleben und aneinander abarbeiten: Interessen, Sympathie, Begeisterung, Ideenreichtum, Können, Zärtlichkeit, aber auch bedrängende Selbstbestätigungswünsche, langwierige Aggressivität, Beleidigtsein, Konflikte, Traurigkeit, Ängste, Ablehnung. Dies gilt auch gegenüber den sorgfältig auf die Lernbedürfnisse der Kinder hin ausgedachten Unterrichtsangebote der Lehrer. Die Kinder entscheiden, ob sie daran teilnehmen. Die Lehrer heissen dies gut, was nicht bedeutet, dass sie nicht gegenüber den Kindern ihre eigenen Ansprüche, Sorgen, Lernwünsche, auch die eigenen Bedürfnisse, zum Ausdruck brächten. Sie greifen jedoch in die selbstregulierte Praxis der Kinder nur dann direkt ein, wenn irreparable Schäden drohen.

Auf Grund eigener Erfahrungen in der Glockseeschule, unter anderen einer zweiwöchigen praktischen Mitarbeit, lässt sich sagen, dass sich das Schulleben dort insgesamt durch eine erstaunlich friedfertige Umgangsatmosphäre und eine hohe

Kultur des selbständigen Austragens von Konflikten durch die Kinder auszeichnet. Auch beim Lernen herrscht durchaus selbstbewusste Ernsthaftigkeit; allerdings gibt es nicht die schulübliche lehrergesteuerte Kontinuität; fachliches Lernen vollzieht sich eher episodisch und erreicht nicht die sublimierte Konzentration der Normalschule. Die Kompetenzen der (meisten) Schüler in den Grundfertigkeiten erweisen sich dessenungeachtet als durchaus dem schulüblichen Durchschnitt entsprechend. Vor allem für verhaltens- und lerngestörte Kinder – so lässt sich beobachten – stellt die Glockseeschule oft überhaupt erst schulbezogene Lernfähigkeiten und -bereitschaften her.

Vier Punkte zur Bedeutung der Glockseeschule für das Problem eigenständigen Lernens sind hervorzuheben:

1. In der Glockseeschule zeigt sich wie in einer Art «Schul-Labor», welche *erstaunliche Eigenkräfte* Kinder besitzen, um die sonst weitgehend ihrer Verfügung entzogenen Antriebe und die Regelung ihrer sozialen Beziehungen und Konflikte selbst in ihre Obhut zu nehmen und zu entwickeln.

2. Die Glockseeschule erscheint *deshalb* von besonderer Bedeutung, weil sie erkundend in eine Dimension vorstösst, die man als notwendige *Regeneration der beschädigten gesellschaftlichen Primärerfahrungen von Kindern* bezeichnen könnte. Nicht zufällig dürfte der Glocksee-Schulversuch im erfahrungsarmen, grossstädtisch-naturfernen und konsumorientierten Milieu einer Handels- und Industriemetropole entstanden sein. Nun soll Eigenständigkeit der Kinder dort hervorgelockt werden, wo sie durch das Aufwachsen in einer solchen Umwelt am meisten gefährdet erscheint, in ihren gefühlsmässigen und sozialen Grundhaltungen. Nicht das inhaltlich-kognitive Lernen, das selbst so leicht unter den hektischen Zwang der Ziel- und Zukunftsproduktion gerät, verspricht unter solchen, für die Entwicklung defizitären Umständen, Hilfe – dies ist die Kernthese des Schulversuchs – nur das erprobende, auch regressive Ausleben des eigenen Verhaltens und seine wechselseitige Begrenzung durch die Kindergruppe (bzw. durch die von den Erwachsenen verkörperten Lebensformen und Haltungen).

3. Hier deutet sich aus meiner Sicht eine Schwäche des an der Glockseeschule vorangetriebenen Prinzips der Selbstregulierung der Schüler an. Der weitgehende Verzicht auf verbindliche inhaltliche Anforderungen führt dazu, dass die Kinder *durch die Erwachsenen oft zu wenig herausgefordert* werden und allzu sehr auf ihre eigenen, begrenzten, oft situativen Antriebe zurückgeworfen bleiben – und damit auch überfordert werden. *Über die Schule hinausführende Weltbezüge* – und die für sie notwendige Überwindung von Augenblicksregungen – bleiben, sofern nicht von den Kindern selbst gesucht – *vielfach ungenutzt und ungeübt* (vgl. Kemper 1981, S. 547 f.): Die Glocksee-Selbständigkeit könnte dadurch in mancher Hinsicht eine werden, die in erster Linie für die selbstgeschaffene Welt der eigenen Schule und ihren Umkreis tüchtig macht. Über diesen einen Fall hinaus gibt die Glockseeschule wenig Anlass auf die Möglichkeiten verbindlichen Unterrichts so weitgehend zu verzichten.

4. Das zentrale Verdienst der Glockseeschule im Hinblick auf unser Thema bleibt dadurch jedoch ungeschmälert. Die Glockseeschule vermag zu zeigen, wie sehr die Frage der Eigenständigkeit des Lernens *in die Trieb- und Sozialbasis menschlichen Verhaltens* hineinreicht und wie sehr die Schule durch die in ihr möglichen Lebensformen Raum für deren Ausagieren und Abarbeiten schaffen müsste, wenn Heranwachsende selbständig und handlungsfähig werden sollen (was wiederum eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches kognitives Lernen darstellt).

Merkmale und Bedeutung eigenständigen Lernens

Was besagen die berichteten Beispiele über die besonderen Momente des Lernens, auf die mit dem Begriff der Eigenständigkeit hingewiesen wird?

Das Problem der Eigenständigkeit

Wer sich in der jüngeren Geschichte der Pädagogik auskennt, wird beim Begriff «Eigenständigkeit» an die geisteswissenschaftliche Pädagogik denken und dort wieder an Erich Weniger, der in den Nachkriegsjahren unter dem Titel «Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis» eine Schrift veröffentlicht hat, in der er an Fragen der Erziehung, des Lehrerberufs und der Schulreform, das unter diesem Stichwort Gemeinte verdeutlicht. Es geht um die – bis auf Rousseau und Fichte zurückführbare – Vorstellung, dass die Erziehung Heranwachsenden für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit eine relative Autonomie sichern müsse (vgl. Weniger 1952, S. 75 ff.). Für diese «Autonomie» müsse die Pädagogik zum Beispiel gegenüber dem Staat, den Kirchen und der Wirtschaft eintreten, sofern diese gesellschaftlichen «Mächte» Kinder und Jugendliche vorschnell auf bestimmte Lebensziele festzulegen versuchten.

Soweit der pädagogische Ursprung des Begriffs. Die vorangegangenen Beispiele wollen jedoch zunächst gar nicht die prinzipielle Frage berühren, ob es eine relative pädagogische Autonomie geben kann und soll (die historischen Erfahrungen stimmen hier eher skeptisch!). Es soll vielmehr auf ein noch elementareres Problem hingewiesen werden, das beim Lernen anspruchsvoller Schul- und Lebensinhalte auftritt, wie: Wissen über die Natur, praktisches Können, Selbständigkeit und soziale Verträglichkeit. Gewährleisten die in unserer Lebenspraxis und in unseren Schulen vorherrschenden Formen des Lehrens und «Beibringens», so lautet die Frage, dass Lernende mit ihrer Eigenart, ihren Erfahrungen und ihrer Eigenaktivität in den Tätigkeiten, die ihnen mit bewusstseins- und verhaltensändernder Zielsetzung abverlangt werden, genügend ernstgenommen werden? Denn nur so wird ja erreicht – so die dahinterstehende Annahme –, dass das Gelernte tief einwirkt und akzeptierter Teil der Persönlichkeit wird (und sich nicht verflüchtigt und folgenlos abgestossen wird, sobald der Lehrer sein Notenbüchlein zugeklappt hat).

Drei Merkmale eigenständigen Lernens

Die beschriebenen Beispiele können die Qualitäten und Bedingungen eines solchen Lernens vielleicht sinnfälliger machen. Dies soll an drei Punkten gezeigt werden.

Ob es sich (wie bei Wagenschein) darum handelt, Lernende Wissenschaft in faszinierender Weise «nacherfindend» verstehen zu lassen, ob es (wie beim Geigenbauer Lexer) darum geht, dass eine Person ihr ganzes Sinnstreben auf die Vervollkommnung einer Kunstfertigkeit konzentriert, oder ob sich Kinder (wie im Fall Glocksee) die Rolle selbst- und sozialverantwortlicher Akteure aneigenen sollen – «eigenständiges Lernen» hat *erstens* immer damit zu tun, dass man auf die Existenz und Wirkung

einer scheinbar *in jedem Menschen angelegten Tendenz zur Selbsttätigkeit* trifft. Aber gibt es dieses Streben nach sinnvoller Eigenaktivität wirklich, ist es nicht nur eine idealistisch-pädagogische Fiktion? Nun ist es sicherlich so, dass sich an jedem erfolgreichen Lernakt in irgendeiner Weise das Mitwirken einer aktiven Regung des Lernenden nachweisen lässt, sei es die Lust, etwas zu tun oder zu erproben, sei es Neugierde oder ein Fragebedürfnis, sei es ein Leistungsstreben, das auf Erfolg und Anerkennung aus ist. Schon Dewey hat darauf hingewiesen, dass selbst tausendfach wiederholte Handlungen, wie der Blick auf die Armbanduhr, kein Wissen über die Detailbeschaffenheit des Zifferblattes vermitteln, weil wir auf seiner Fläche nur die Zeitangabe suchen, nicht aber die Kenntnis seiner genauen Beschaffenheit. Auch die häufig fruchtlosen Fehlerverbesserungen und die erfolglosen Präsentationen aller möglichen Schulrichtigkeiten deuten an, dass bei jeder Handlung – und sei es der kleinste Übungsschritt – auf eine Spur von Sinnstreben und Aktivität beim Schüler zurückgegriffen werden muss, wenn ein Lernfortschritt erzielt werden soll. Im grossen bedeutet dies, dass die Schule, wenn sie zu ihrem Ziel kommen will, Arbeits- und Lehrformen finden muss, die grundsätzlich auf die *Eigenaktivität der Lernenden* zählen, ja sie dort ermöglichen und herausfordern, wo sie verschüttet scheint. Damit werden Lehrer nicht überflüssig; im Gegenteil, sie erreichen erst so eine tiefere Wirkung des von ihnen Vermittelten.

In allen berichteten Beispielen lässt sich *zweitens* eine gesteigerte innere Inanspruchnahme der Lernenden beobachten. Man könnte auch sagen, das Gesetz des schwingenden Pendels wird erst verstanden, eine Geige kann erst gebaut werden oder ein Kind wird erst dann in der Kindergruppe selbständig handlungsfähig, wenn sich der *Lernende der jeweiligen Aufgabe mit seiner ganzen Person gestellt* hat. Dies kann zum Beispiel bedeuten, dass es das eigene Denken umzuorganisieren gilt (was Phasen des Suchens und der Unsicherheit einschliesst), dass das endlich Gefundene wiederholend eingeprägt werden muss, ehe es Besitz werden kann, und dass Phasen des Entwerfens, Erprobens, Schreibens benötigt werden, die auch Rückschläge und Enttäuschungen bereithalten. Insgesamt aber lenkt dieser Punkt die Aufmerksamkeit darauf, dass ohne eine solche Verankerung in konzentrierter Bemühung und in den Tiefenschichten der Person kein tragfähiger «eigenständiger» Lernprozess gelingen kann. Falls man einen Namen für das Angedeutete sucht, könnte man mit Wagenschein und Simone Weil (1956) von der notwendigen *«Einwurzelung» des Lernens* sprechen.

Damit wird ein *dritter* Aspekt ins Spiel gebracht. Eigenaktivität und eine «einwurzelnde» Aneignung von Inhalten verlangen stets eine ausgeprägte sinnlich-materielle Art des Lernens, wie sie im üblichen Unterricht meist nicht erreicht wird. Was ist damit gemeint? Alle drei Beispiele belegen eindrucksvoll, wie wenig damit gewonnen ist, wenn Lernen – etwa auf dem Wege der belehrenden Mitteilung und des Zuhörens (sosehr beide an ihrem spezifischen Ort im Lernprozess berechtigt sind!) – nur nach «innen» zu wirken versucht. Lernen heisst nicht nur, etwas tief in sich wirken zu lassen, sondern es bedeutet immer auch, *ein Stück Welt in Besitz zu nehmen* und sich in und mit ihm *sinnlich, handelnd und gestaltend zu betätigen*. Das heisst: «behandelte» Phänomene müssen im Unterricht wirklich erscheinen, der Inhalt eines Textes oder einer Dichtung lebendig erstehen, Vorgänge müssen erprobend nachvollziehbar, soziale Probleme tatsächlich erfahrbar werden. Gerade weil die Schule das Leben, auf das sie mit allen ihren Bemühungen zielt, so oft indirekt und künstlich darstellen muss, sollte sie darauf achten, dass sie ihre Inhalte möglichst konkret vorstellt und, wo immer es geht, von der Aktivität der Lernenden her lebendig macht. Man könnte in diesem Zusammenhang davon sprechen, dass die Themen mit ihrer kulturellen «Aura» und die Lernenden mit ihrer Person im unterrichtlichen Lernen *präsent* sein sollen.

> *«Präsenz hat etwas mit dem Körper zu tun, mit dem Empfinden, der persönlichen Geschichte, dem Hier und Jetzt auch des Ortes, an dem der Mensch ist. Von dieser Präsenz her kommt erfahrbarer Sinn ins Lernen . . ., nicht von optimal legitimierten Leitideen eines Curriculum» (vgl. Rumpf 1982, S. 114 und Rumpf 1981, S. 180 ff).*

Zur kulturellen und pädagogischen Bedeutung eigenständigen Lernens

An dieser Stelle könnte leicht eingewendet werden, dass die nun näher ausgeführten Merkmale des «eigenständigen Lernens» pädagogisch wenig neu sind. Hat nicht schon die Reformpädagogik – mit konkreten methodischen Vorschlägen – ähnlich argumentiert und laufen nicht viele einzelne Ratschläge der Psychologie des Unterrichtens auf dasselbe hinaus? Auch Hans Aebli liefert ja in seinen «Grundformen des Lehrens» eine nach Lerninhalten, Lehr/Lernmedien und Lernfunktionen differenzierende, höchst eingängige Analyse von Unterrichtssituationen, in der stets die durch den Lehrer anzuregende Eigenaktivität der Schüler im Mittelpunkt steht (vgl. Aebli 1983, S. 33 ff.).

Solche Einwände sind zweifellos berechtigt. Dennoch bleibt es meines Erachtens wichtig, Art und Notwendigkeit eines «eigenständigen Lernens» in der gegenwärtigen Situation in Erinnerung zu rufen. Dies deshalb, weil sich die Schule durch gravierende Veränderungen unserer Lebenswelt heute besonders herausgefordert sieht. Gemeint ist, dass sich im täglichen Leben der Raum zum eigenen Handeln und Gestalten immer mehr einschränkt. Immer umfänglicher wird die Masse der uns «fertig» vorgesetzten Bilder und Nachrichten, immer mehr Waren sind schon bis ins kleinste vorgearbeitet, vorgeformt oder vorgekocht, immer grösser wird der Anteil an Arbeit und Bewegung, den uns Maschinen und Apparate abnehmen: Automatiktüren und Rolltreppen, Werkzeugmaschinen, Textverarbeitungsgeräte und Computer. Solche Entwicklungen lassen sich nicht rückgängig machen, man wird sich ihnen vielmehr als Mensch und Lehrer stellen müssen. Die Idee des «eigenständigen Lernens» betont dabei, dass sich Menschen die Wirklichkeit nicht eintgleiten lassen dürfen. Sie müssen in ihr Handelnde und sie Gestaltende bleiben. Dazu muss Schule durch die Herausforderung der Eigenaktivität der in ihr Lernenden in besonderem Masse befähigen (statt sich selbst in einen immer besser funktionierenden «Lernbetrieb» zu verwandeln).

Dies bedeutet nicht, dass Lernende alles allein tun und sich nicht anregen, helfen und führen lassen sollten. Die drei beschriebenen Beispiele belegen ja, wie nötig Lernende Anleitung und Beispiel haben: beim Genetischen Lehren den sachkundigen Interpreten von Naturvorgängen, beim Erlernen eines Kunsthandwerks den «Meister», der ein Können beherrscht und vermittelt, in der Glockseeschule die Erwachsenen, die ein gelungenes Zusammenleben vorleben. Aber jeder selbst Lernende und geistig Tätige weiss auch, dass das bloss Nachgemachte

und Nachgesagte oder das oberflächlich Angelernte meist nicht viel taugt. Aber warum sind demgegenüber das Selbst-Erarbeitete, die eigene Erfahrung oder – im besten Fall – die wie ein Blitz aufleuchtende selbstgefundene Erkenntnis von so viel grösserem Wert und Reiz? Vermuten lässt sich, dass man in solchen Akten *selbst* eines Moments der Wirklichkeit innewird und dadurch die schöpferischen und sinnsetzenden Fähigkeiten des Menschen an sich selbst auszeichnend erfährt.

Mit dem Begriff des «eigenständigen Lernens» soll deutlich werden, dass auch in den unscheinbaren Situationen des alltäglichen schulischen Lernens ein kleiner Abglanz dieser Lernqualität spürbar werden sollte. Dies insofern, als bei jedem Lernschritt der Lernende selbst zur Eigenaktivität aufgefordert ist, weil sich ja bei *ihm* – und nicht beim Lehrer, der dazu nur Anregungen geben kann – ein Verhaltens- oder Denkfortschritt einstellen muss (vgl. Benner 1983, S. 294 ff.). Umgekehrt – und darin steckt vermutlich ein weiteres pädagogisches «Geheimnis» des Selbständigwerdens von Menschen – bedarf man für sein Eigenständig-Werden zunächst Vorbilder und Ideale, in denen sich das, was man später in individueller Ausgestaltung und Abgrenzung selber wird, in wichtigen Anteilen beispielhaft verkörpert.

Konsequenzen für die Schule

Aus den Höhen der pädagogischen Reflexion zurück zum schulischen Alltag: Was heisst dort, die Schüler zu eigenständigem Lernen anregen?

Aus dem bisher Gesagten ist wohl deutlich geworden, dass Eigenständigkeit Teil und Aspekt jeden Unterrichts ist. Ob die Bedeutung eines Wortes vergegenwärtigt, eine Geschichte erzählt, ein Rechenschritt vollzogen, eine Pflanze nahegebracht oder eine Tonfigur geformt wird, immer geht es darum, einen Inhalt im Handeln, Denken und Fühlen der *Schüler* lebendig werden zu lassen. Wiederum sei mit Aebli darauf hingewiesen, dass die Kunst des Lehrens darin besteht, einen Inhalt vom Lernen und der Eigentätigkeit des Lernenden her erstehen zu lassen. Ein solches Bemühen verlangt zunächst – dies ist der Kern des Nachdenkens über «Bildungsinhalte» – nach einem Thema, das die Schüler in eine produktive Beziehung zu Aufgaben und Problemen des wirklichen Lebens bringt. Sodann müssen Methoden des Unterrichts gefunden werden, welche einen Wechsel von der ins Thema einführenden Aktivität des Lehrers auf das selbständige Tun der Schüler erlauben. Wesentlich ist, dass die Schüler ihre Erfahrungen, ihr schon vorhandenes Wissen und ihre Gestaltungsideen einbringen können, dass sich Reden und Denken – je nach Inhalt, Aneignungsphase und Lernsituation – mit praktischem Tun, Arbeit und Übung abwechseln. Entscheidend ist auch, dass den Schülern nicht nur bei der Sachbegegnung, sondern auch bei der Gestaltung des Miteinander im Unterricht eigene Verantwortung eingeräumt wird.

Im Rahmen der vorliegenden Überlegungen können solche methodischen Fragen, die sich ja nach Lernbereich und Alter der Schüler auffächern, nicht im Detail erörtert werden (vgl. für erste Hinweise die hier einschlägigen, wenn auch in Art und Herleitung sehr unterschiedlichen didaktischen Vorschläge bei Aebli 1983, Freinet 1980, Mann 1979, Fauser u. a. 1983). Dennoch dürfte die Grundvorstellung von Schule und Unterricht, die mit der Idee des «eigenständigen Lernens» verbunden ist, hervortreten. Schule soll für die Schüler ein Lernort sein und bleiben, an dem Inhalte über die Person, das heisst über die Individualität und Verantwortlichkeit, von Lehrern auf eine Weise vermittelt werden, dass Schüler bei der Auseinandersetzung mit den Inhalten ihre Kompetenz, Phantasie und Eigentätigkeit einbringen und entfalten können. Eine so verstandene Schule – und damit kehren die Überlegungen zu ihrem Ausgangspunkt zurück – sollte Heranwachsende auch dazu befähigen können, über den eigenen Horizont hinaus die Probleme einer sich technisch, ökonomisch und politisch oft bestürzend schnell und bedrohlich fortentwickelnden Welt aufzugreifen. Auf der Basis einer entwickelten Eigenständigkeit lässt sich vielleicht auch eher nach Ordnungen und Lebensformen suchen, welche auf Neues weder verzichten noch ihm blind verfallen, sondern es sich selbstbegrenzend und lebensdienlich anzueignen vermögen.

Literatur

Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1983.

Ästhetik und Kommunikation: Schulversuch Glocksee. Heft 22/23, 1979.

Benner, Dietrich: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Lenzen, Dieter und Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Stuttgart 1983, S. 283–300.

Bollnow, Otto Friedrich: Vom Geist des Übens. Freiburg im Breisgau 1978.

Roth, Barbara u. a.: Zur Pädagogik der Glockseeschule. In: Z. f. Päd., 18. Beiheft: Beiträge zum 8. Kongress der DGfE, Weinheim 1983, S. 122–129.

Fauser, Peter, Fintelmann, Klaus J. und Flitner, Andreas (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Weinheim 1983.

Freinet, Célestin: Pädagogische Texte. Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit. Reinbek 1980.

Fromm, Erich: Haben oder Sein. München 1980.

Kemper, Herwart: Das Schulprojekt Glocksee. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 539–549.

Mann, Iris: Lernprobleme. München 1979.

Rumpf, Horst: Die übergangene Sinnlichkeit. München 1981.

Rumpf, Horst: Die ausgeklammerte Erziehung. In: Anstösse (aus der Arbeit der Evang. Akad. Hofgeismar) 29 (1982), Heft 3, S. 109–117.

Wagenschein, Martin: Verstehen lernen. Weinheim 1968.

Wagenschein, Martin: Naturphänomene sehen und verstehen, hrsg. v. Hans Christoph Berg. Stuttgart 1980.

Wagenschein, Martin, Banholzer, Agnes und Thiel, Siegfried: Kinder auf dem Weg zur Physik. Stuttgart 1973.

Weil, Simone: Die Einwurzelung. München 1956.

Weniger, Erich: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1952.

Ulrich Thomet:

Lesen: Problemlösen?

Wer einen Text liest, der ihn einigermassen anspricht, sucht unwillkürlich nach einer Deutung, versucht ihn zu «verstehen»; der Text – zumal der literarische Text – stellt sich ihm dar als Problem, das er aus unmittelbarem Antrieb zu lösen versucht. Er beschäftigt ihn in Einzelfällen über den Augenblick hinaus; der Leser entwirft Lösungsvarianten, erprobt, verwirft – findet schliesslich die Lösung, das heisst die ihm einleuchtende Deutung des Gelesenen.

Gehen wir der damit gewagten Behauptung weitgehender Übereinstimmung zwischen «Lesen» und «Problemlösen» nach!

Wenn sie zu Recht besteht, ist eine erste Konsequenz, dass auch das Verstehen von Gelesenem in mehreren, zwar in Wechselwirkung befindlichen Phasen ablaufen muss, Phasen aber, die sich in charakteristischer Art voneinander unterscheiden:

– Im Verlauf ersten flüchtigen Überfliegens, dann eigentlich (wortgetreuen) «Entzifferns» eines Textes, bei der *Textbegegnung* also, bildet sich im Leser ein erster Eindruck vom Problemgehalt des Textes, das heisst er beginnt den Text zu erfassen als ihm gestelltes Problem.
– Wenn sich die Umrisse des Problems in der ersten Verarbeitungsphase abgezeichnet haben, versucht der Leser unwillkürlich, es genauer zu erfassen, im Wechselbezug zwischen Erkennen einzelner Teilaspekte des Problems und dem Entwerfen entsprechender Teillösungen, Lösungsvarianten auf verschiedenen Wegen durchzugehen. Das heisst die Phase der *Textanalyse* erbringt Deutungshypothesen, (noch) unterschiedliche Möglichkeiten, den Text zu «verstehen».
– Zu Beginn eher vorbewusst ist der Leser in der dritten Problemlösungsphase, der *Textdeutung*, darauf aus, die «richtige» Deutungshypothese aus den bisher gefundenen auszuwählen, abzusichern, das heisst jenen Verstehensentwurf bewusst zur Lösung auszugestalten, für den kraft Erfahrung, Wissen und aktueller Wahrnehmung am meisten Argumente sprechen, wie sie sich in der zweiten Problemlösungsphase gefunden haben.

Nun ist dies alles gewiss nicht neu, sondern allbekannt. Sind es auch die daraus abzuleitenden Folgerungen? Also etwa die Tatsache,

– dass sich beim Lesen keine der drei Problemlösungsphasen ohne negative Folgen übergehen lässt?

  (Dafür spricht zum Beispiel das Scheitern jener Schullektürestunden, in denen auf das mühevolle «Entziffern» des Textes und auf einige Worterklärungen die Lehrerfrage folgt: «Was meint der Dichter wohl mit diesem Text?» – Da wird aus dem Beginn der Textbegegnungsphase umgesprungen in den Schluss der Textdeutung; der Unterricht scheitert, weil die Schüler, genau genommen, gar nicht mit dem Problem «Text» beschäftigt sind, sondern mit jenem, was der Lehrer sich zu diesem Text – schlimmerenfalls spontan – wohl als seine Deutung zurechtgelegt haben mag.)

– dass in jeder der drei Problemlösungsphasen ihr gemässe, unterschiedliche Methoden, Vorgehensweisen, Mittel anzuwenden sind?

Versuchen wir, im folgenden diesen beiden Folgerungen in der Art einer gedrängten, bewusst handfesten Skizze nachzugehen!

– Wenn die Phase der Textbegegnung (nach wortgetreuem Lesen) zum Ziele hat, die spontane (Gefühls-) Reaktion des Lesers/Schülers, den ersten Eindruck, des Schülers «Mich-Dünkt» durchaus vorläufig einzufangen, ist dies nur mit zielgerechten Vorgehensweisen möglich, mit solchen, die das Vorläufige, das Assoziativ-Vielschichtige des ersten Eindrucks nicht zerstören und die die individuellen Ausganspunkte des Verstehens bewusst in Rechnung stellen:

  • Vom *Gespräch* her ergeben sich so unter anderem zum Beispiel die Formen des Rundgesprächs und des vergleichenden, assoziativen Gesprächs. (Die Person, die Stimmung, die Handlung im Augenblick x, . . . kommt mir vor wie . . . – Was solch' metaphorisches Umschreiben des persönlichen Eindrucks an Vielschichtigkeit auszudrücken vermag, möge etwa die Aussage zeigen: «In diesem Augenblick kommt mir die Person x vor wie ein Tintenfisch, der eben sein Opfer mit seinen vielen ‚Armen' umschlingt.»)
  • Geht man von *anderen Sinnesbereichen* her vor, lassen sich Vergleiche heranziehen: Farb-, Klang-, Musik-Assoziationen, szenische, filmische Einfälle, die die Schüler sammeln, zeigen, welche Vielfalt an ersten (Verstehens-) Reaktionen durch einen Text ausgelöst wird, der auf Leser-Individuen trifft; dabei können diese Reaktionen verbalisiert oder mit aussersprachlichen Mitteln ausgedrückt werden.

– Die zweite Arbeitsphase, jene der Textuntersuchung, hat – ausgehend von der Frage: Was liegt im Text genau vor? – zum Ziele, auf Grund genauer Textbetrachtung verschiedene Hypothesen zu entwickeln, zu prüfen, wie sich der Text im einzelnen «verstehen» lässt, wie er zu deuten ist. Zielgerichtete Vorgehensweisen, die sich auf einzelne Aspekte der Textelemente (Inhalt, Form/Sprache) beziehen, können ihrerseits wiederum abgeleitet werden von unterschiedlichen Ansatzpunkten her:

  • So von der *Klanggestalt des Textes:* Teile eines Textes können «erlesen» werden (Glinz): Aus der unterschiedlichen Art, einen Satz vorzulesen, ergeben sich Diskussionen über die seinem Sinn am ehesten angemessene Vorlese – das heisst auch Interpretationsweise.

    Geräusche, Klänge, Musik können dem Vorlesen unterlegt, in der Diskussion kann die Angemessenheit der Begleitung beschrieben, die beste Art begründet werden.
  • Durch Heranziehen *zeichnerischer Mittel* entweder in Richtung auf (→) *naturalistische oder freie Abbildung* von Textelementen oder in Richtung auf (→) *systematisch-abstrahierende Darstellung* kann die Textbetrachtung vertieft werden:
    → Zeichnung zu einzelnen Sprachbildern, zu einzelnen Motiven, zu einzelnen Inhaltselementen (Personen, Handlungsverläufen usw.), Bebilderung eines ganzen Textes (Photos, Collage, eigene Zeichnung . . .), Collage aus Teilen des zerschnittenen Textes auf (verschieden-) farbigem Hintergrund . . .
    → Abbildung von Textelementen im Sinne systematischer graphischer Darstellung zum Beispiel des Textaufbaus (Bauplan), als Netzplan zu den vorkommenden Personen, als Stellungsplan der Personen für eine szenische Darstellung, als Flussdiagramm einzelner Handlungsabläufe, der ganzen Handlung, als Kurvenbild zum Spannungsverlauf, zum Lebensgefühl einzelner Personen . . .
  • Durch das Einsetzen der vielfältigen *Möglichkeiten szenischer Darstellung* (Schulspielformen) gewinnt die Textuntersuchung ungeahnt an Qualität und Vielschichtigkeit: Einzelne Personen lassen sich – als lebende Statuen «modelliert» – sichtbar in den Raum stellen, zu einander in Beziehung bringen, als Statuengalerie arrangieren, als Abbild und Spiegelbild hintereinander-, nebeneinanderstellen, als Abbild und Gegenbild gegeneinanderstellen, sie lassen sich in sich steigerndem Ausdruck aneinanderreihen, persiflieren . . .

Beziehungen der Personen lassen sich nicht nur räumlich anschaulich machen, kurze Handlungssequenzen lassen sich erprobend durchspielen, sprachliche Äusserungen im Rollenspiel auf ihre Wirkungen hin erkunden, variieren... Der Gefühlsgehalt eines Textes lässt sich in Bewegung, in Körper- und Raumdarstellung übertragen.

- *Linguistische Mittel,* die Untersuchung von Wort-/Begriffswahl, von Satzbau/Struktur, das Bearbeiten einzelner Sätze mit Hilfe der linguistischen Operationen, das Erspüren rhythmischer Phänomene helfen mit, die Art der sprachlichen Fassung des Ausgesagten zu erfassen und in Beziehung zu setzen zu diesem.

Begleitet werden alle diese schülerzentrierten, individualisierenden und differenzierenden Vorgehensweisen durch das vergleichende, erläuternde, ergänzende Gespräch, das auch das Recht des Textes, zu dessen Erkundung das Ganze dient, im Auge behält.

– Die dritte Problemlösungsphase, jene der Textdeutung, hat zum Ziel, Vermutungen zu klären, Entscheide herbeizuführen, ausgehend von der Fragestellung: Welche der Deutungshypothesen, die sich im Verlaufe der Textuntersuchung gefestigt haben, erscheinen als wahrscheinlich richtig, als haltbar auch nach nochmaliger Nachprüfung am Text?

Es leuchtet ein, dass dieser Zielsetzung wiederum die gewählten Vorgehensweisen im Unterricht entsprechen müssen; auf Grund der reich anfallenden Ergebnisse aus der Textuntersuchung lässt sich nun trefflich argumentieren: diese letzte Phase ist, deutlicher als die vorhergehenden, ihrer Absicht nach sprachzugewandt.

- Von der *Gesprächsführung* her eignet sich besonders die Diskussion (in verschiedenen Sozialformen), eventuell das Lehrgespräch. In beiden Fällen kann es nicht vordringlich darum gehen, die «einzig richtige» Interpretation (zum Beispiel jene des Lehrers) festzunageln, auch wenn sich aus Aspekten, die die meisten der individuell gefundenen Textdeutungen gemeinsam haben mögen, etwas wie eine überindividuelle, sachgerechte Deutung ergibt. Allerdings wird der Lehrer hier gelegentlich ergänzende Informationen einzubringen haben.
- Aus den Diskussionen kann sich der Wunsch der Schüler entwickeln, die gefundene(n) Deutung(en) nochmals mit Hilfe von *Klang* und/oder *Bild* und/oder *szenischem Spiel* – diesmal nun «gültig» – auszudrücken.
- Dass (erst) diese Phase vielfach unterschiedliche *Formen schriftlicher Arbeit* einschliessen kann, ergibt sich von selbst.

Aus dem gedrängt Skizzierten lässt sich immerhin ablesen, dass

– das unmittelbare Textverständnis des einzelnen Schülers, nicht das des Lehrers zum Ausgangspunkt der Betrachtung wird;

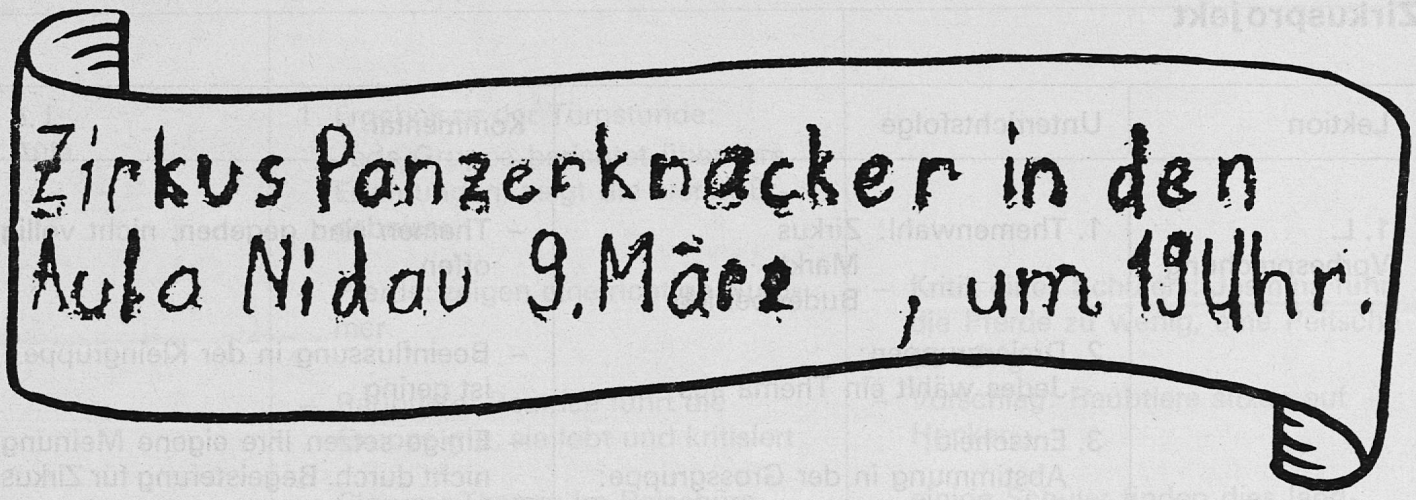
– der Unterricht vor allem während der ersten beiden Problemlösungsphasen stärker in der Verantwortung der Schüler liegt, von ihnen getragen wird, ihnen einen hohen Grad an Eigenaktivität erlaubt;

– das Heranziehen verschiedenartiger Arbeitsverfahren und Ausdrucksmittel grundsätzlich die Möglichkeit jedes Schülers verbessert, auf ihm gemässe Art Lösungswege zu suchen und zu gehen;

– mit dem gleichzeitigen Einsatz dieser unterschiedlichen Vorgehensweisen zwanglos eine sinnvolle Unterrichtsdifferenzierung einhergeht.

Oder im Bild ausgedrückt: Wenn sich ein Text dem Schüler bei erster Begegnung präsentiert als abgeschlossener (geistiger) Raum (Problem), in den einzutreten durch eine einzige schmale Türe schwierig erscheint, stellt die Vielfalt der gewählten Ausgangspunkte und Vorgehensweisen eine stattliche Anzahl an Türen bereit, die dem Schüler das Eintreten in den Raum geradezu nahelegen und dadurch dessen Erfassen und Deuten (Problemlösung) erst ermöglichen. (Nebenbei gesagt: Alle Schüler treten in den selben Raum ein, auf ihnen je gemässen Wegen.)

> Lesen: Problemlösen unter Berücksichtigung der Problemlösungseigengesetzlichkeiten und der individuellen Problemlösungswege!



Zirkus Panzerknacker – ein Projekt mit einer Zweiten Klasse

Im Rahmen des Wahlfachangebots suchten Seminaristinnen und Seminaristen der Abschlussklassen des Seminars Biel nach Formen, die den Unterricht offener, schülernäher gestalten lassen. Auf eine Einladung zur Mitarbeit, die – versehen mit einer kleinen Dokumentation – an verschiedene Schulen verschickt wurden, meldete sich eine erfreulich grosse Zahl von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen, die sich in der Folge während eines Jahres an verschiedenen Teilprojekten – zusammen mit ihren Klassen – beteiligten. Um uns gegenseitig besser über unsere Arbeit zu informieren und um uns einen kleinen «Mupf» zu geben, nicht beim blossen Diskutieren stehen zu bleiben, beschlossen wir, die einzelnen Beiträge zu einer kleinen Broschüre zusammenzustellen. Das hier dargestellte Projekt stammt aus dieser Schrift: Eine kleine Bestätigung für unsere Überzeugung, dass auch schon Unterstufenschüler in der Lage sind, Erstaunliches in Sachen eigenständiges Lernen zu leisten, wenn ihnen Gelegenheit dazu gegeben wird.

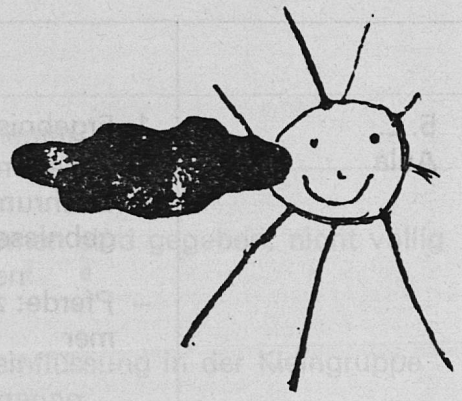
Judith Gessler und Hans Müller

Wir suchten uns drei Themen aus, die den Schülern kreatives und weitgehend selbständiges Arbeiten ermöglichen sollte. In der Klasse diskutierten wir über die Möglichkeit, den Unterricht einmal anders zu gestalten. Fast alle Kinder waren begeistert von der Idee, etwas Neuartiges ausprobieren zu können. Deshalb fiel ihre Entscheidung pro oder contra Projekt positiv aus. Sie wählten das Thema Zirkus.

Zirkusprojekt

Lektion	Unterrichtsfolge	Kommentar
1. L. Vorbesprechung	1. Themenwahl: Zirkus Markt Budenbetrieb	– Themen sind gegeben, nicht völlig offen
	2. Dreiergruppen: Jedes wählt ein Thema aus	– Beeinflussung in der Kleingruppe ist gering
	3. Entscheid: Abstimmung in der Grossgruppe: Zirkus	– Einige setzen ihre eigene Meinung nicht durch. Begeisterung für Zirkus wirkt ansteckend Traumrolle: Zirkusdirektor
	4. Aufgabe: zehn Zirkusrollen aufschreiben	– Tierrollen sind besonders wichtig
2. L. mit Hilfsleiter	1. Vorstellen des Hilfsleiters: Durch ein Spiel erfahren die Schüler Eigenschaften des Leiters	– Schüler beteiligen sich aktiv. Das Spiel gefällt. Erste Kontaktnahme
	2. Diskussion: Unser Zirkus	– Zirkusrollen werden aufgezählt, Erlebnisberichte
	3. Interessensgruppen bilden: Jedes schreibt *seine* Lieblingsrolle auf	– Es entstehen vier Gruppen: Clowns, Akrobaten, Pferde, Raubtiere
	4. Freies Gespräch in der Gruppe mit Leiter	– erstes Kennenlernen
3. L. mit Hilfsleiter	1. Zirkusname: Besprechung in der Gruppe Abstimmung: Panzerknacker	– Lehrer haben Mitbestimmung, müssen sich der Mehrheit unterziehen
	2. Gruppenarbeit: Jede Gruppe befasst sich mit ihrem Thema: Diskussion, Vorschläge, praktische Arbeit	– Lehrer wirken als Gruppenmitglied – Schüler kennen vielfach ihre Grenzen nicht – Viele Ideen, aber wenig realisierbar
4. L. Turnstunde	1. Gruppenarbeit: Jede Gruppe übt frei	– Lehrer ist nur Berater
	– Akrobaten: Trampolin: Salto, Sprung durch Reif, Ameise, Handstand	– Trampolinsprünge nur in Anwesenheit des Lehrers durchführen
	– Clowns: in einen Topf mit Pudding springen, Beinhaken stellen, hinfallen	– teilweise undurchführbar. Clowngruppe erweist sich als besonders problematisch. Jeder möchte seine Idee durchgeführt sehen, Zusammenarbeit gefährdet

5. L. Aula	1. Ergebnisse der Turnstunde: Jede Gruppe berichtet über ihre Erfahrungen, zeigt die ersten Ergebnisse – Pferde: zeigen eine richtige Nummer – Raubtiere: Beatrice führt die Gruppe gut, sie lobt und kritisiert – Clowns: Thema: Im Reisebüro Pantomime. Betrunkener – Akrobaten: Besprechung	– Kritik eines Schülers: Jasmina führt die Pferde zu wenig, eine Peitsche ist nötig – Vorschlag: Raubtiere sitzen auf Hocker – einige Schüler finden dies langweilig – wer findet eine Dachlatte?
6.–10. L.	1. Gruppenarbeit: Von nun an weitere Arbeit in der Interessengruppe mit Leiter	Positive Entwicklung in der ersten Woche, sehr intensive Arbeit. Die Lehrer haben den Eindruck, dass diese Intensität in der zweiten Woche abnahm, die Schüler sind jedoch anderer Meinung
etwa 2 Monate	Weiterer Verlauf des Projekts. Aus Zeitgründen können die Hilfsleiter nicht mehr mithelfen. Ich arbeite in Einzelgruppen weiter, oft auf Verlangen der Schüler	Das Interesse flaut bei Lehrer und Schüler ab, zeitweise neue Ideen, einige möchten ihre Rollen wechseln, Unsicherheit
In der Woche vor der Aufführung	1. Tagesziele mit den Schülern erarbeiten: Schüler bestimmen, was für die Aufführung erledigt werden muss – Bastelarbeiten fertig machen, Kulissen – Programm – Billette – Verpflegung in der Pause – Dekorationen, Plakate – einzelne Nummern üben – Organisation allgemein	– Schüler sind begeistert, helfen einander arbeiten auch in der Freizeit für das Projekt – Schüler lernen Verantwortung tragen – Grosse Selbständigkeit der Schüler



Die Aufführung

Endlich war der Tag gekommen, an dem die Schüler ihre Arbeit den Eltern und den geladenen Gästen zeigen konnten.

Spannung und Freude, aber auch das Bewusstsein, für das Gelingen der Aufführung verantwortlich zu sein, spiegelte sich in ihren Gesichtern.

Mit voller Intensität stürzten sie sich in ihre Rollen und fast ohne Hilfe der Leiter spielten sie die 15 Nummern durch. Die Spontaneität und die Frische der Kinder übertrugen sich auf die Zuschauer, die begeistert mitgingen.

Die Zirkusvorstellung wurde so zum verdienten Höhepunkt einer langen Arbeit und wohl zu einem unvergesslichen Erlebnis für Schüler, Leiter und Zuschauer.

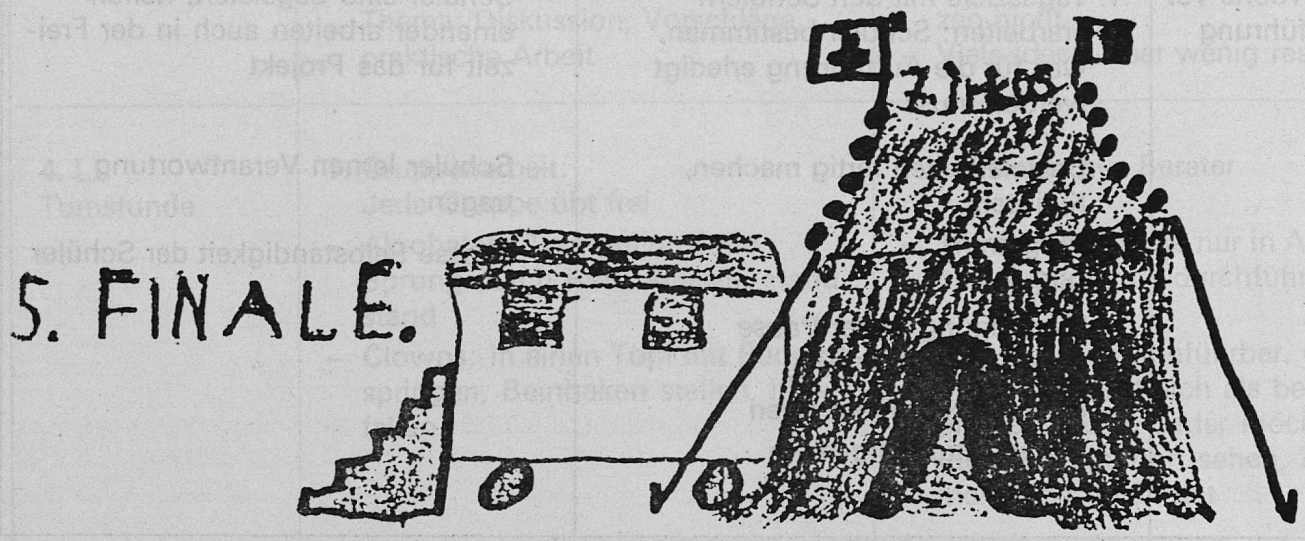
Schluss

Bei diesem Projekt interessierten uns vor allem folgende Punkte:

- soziales Verhalten: Arbeit in Kleingruppen, gruppendynamische Prozesse
- Selbständigkeit: Übernahme von Verantwortung für die eigene Arbeit, Entscheidungsfähigkeit
- Kritikfähigkeit: lernen (aufbauende) Kritik zu erteilen und Kritik zu ertragen
- Kreativität: Freiräume schaffen für eigene Ideen

Das Zirkus-Projekt hat uns bestätigt, dass Projektunterricht auch auf der Unterstufe möglich ist. Selbständiges und selbstverantwortetes Arbeiten und Lernen kann und soll schon hier einsetzen. Am Einsatz und der Begeisterungsfähigkeit der Kinder wird es nicht fehlen!

Heidi Steinmann
Ruth Loosli
Danièle Köhli
Ruedi Zesiger



Urs Geiger / Alain Tscherrig:

Eigenständiges Lernen in der Fremdsprache Beispiel: Grammatikarbeit

Formen eigenständigen Lernens in der Fremdsprache sind möglich. Wir erinnern uns an eigene Erfahrungen, die wir auf Reisen und während der Ferien im anderen Sprachraum gemacht haben. Wir sind mit Beispielen zur Hand, wenn Schlüsselerlebnisse zitiert werden, wo Schüler auf Schulreisen leicht Zugang finden zur lebendigen «Fremd»-Sprache und dabei erleben, wie die in der Schule erlernte Sprache funktioniert und etwas leistet.

Der wichtigste Teil der Arbeit des Lehrers und der Lernenden einer Fremdsprache passiert jedoch zwangsläufig immer im Klassenzimmer, weit weg von Situationen, die den Gebrauch der Fremdsprache erzwingen. Aber auch in diesem schulischen Rahmen bietet uns ein kommunikativer Fremdsprachunterricht dank der Simulation «echter» Sprechsituationen und dank gezieltem Einsatz von Hör- und Lesetexten vorab bei der Schulung der rezeptiven Grundfertigkeiten Hören und Lesen ungezählte Möglichkeiten zu eigenständigem Lernen.

Wie kann eigenständiges Lernen mit Grammatikarbeit in Verbindung gebracht werden, mit dem Teil des Unterrichts, der häufig im Widerspruch zur lebendigen und erlebten Sprache steht? Grammatikunterricht – das weiss man – kann dazu verführen, Einsichten und Erkenntnisse in Form von Tabellen und daraus abgeleiteten Regeln «fertig» mitzuteilen. Um zu vermeiden, dass der Lernende mit falschem Sprachmaterial umgeht, ermöglichen wir Lehrer es ihm nicht, Sprache auszuprobieren. Damit verpasst der Schüler eine Gelegenheit, sein Ohr durch Vergleiche seiner eigenen Versuche mit dem korrekten Modell zu schärfen.

Ein solcher Grammatikunterricht wird denn auch häufig als Bruch mit der kommunikativen Methode empfunden und gilt folgerichtig als lebensfremd, schülerfeindlich und antikreativ.[1]

Dass dem nicht so sein muss, zeigt der nachfolgende Werkstattbericht, der darauf hinweist, dass auch grammatikalische Gesetzmässigkeiten zuerst als «Phänomen» auftauchen und als solche erkannt werden müssen. Bei diesem Phänomen verweilt der Lehrer mit seinen Schülern so lange, bis diese merken, dass hier eine Gesetzmässigkeit vorliegt. Diese Phase braucht Zeit und die Aufmerksamkeit der Klasse auf eine neue sprachliche Besonderheit muss erdauert werden. Nun wird es nicht darum gehen, die Regel zu formulieren, denn wir wollen ja nicht auf der metsprachlichen Ebene über die Sprache sprechen und die Regel ins Zentrum des Unterrichts rücken. Jedoch soll der Schüler in diesem Lernprozess entdecken, dass sprachliche Regeln nicht primär hemmende Normen sind, Barrieren zwischen der richtigen Art sich auszudrücken und seinem Bedürfnis, etwas mitzuteilen, sondern «Leitplanken», die es dem Sprechenden/Schreibenden erlauben, eindeutige Aussagen zu machen, Bezüge zu regeln, Zuordnungen zu machen und dabei **richtig** verstanden zu werden. Erfahrungen mit dem Fremdsprachunterricht zeigen, dass gerade dadurch, dass das Funktionieren der Sprache dem Lernenden als fremd erscheinen muss, Einblicke gewonnen werden können, die im Grammatikunterricht der Muttersprache nur schwer zu vermitteln sind.

Wenn wir hier dem eigenständigen Lernen in der Grammatikarbeit das Wort reden, so liegt es vorab in unserer Absicht, die Bedeutung der Grammatik im Fremdsprachunterricht aufzuwerten und den Begriff der **entdeckenden Grammatik** praktisch zu erläutern. Wir wollen damit zeigen, wie einerseits Grammatikarbeit weite Teile des Sprachunterrichts abdeckt und andererseits viele Elemente des Fremdsprachunterrichts der eigentlichen Grammatikarbeit dienen.

Eigenständiges Lernen im entdeckenden Grammatikunterricht heisst:

- Begegnen eines sprachlichen Phänomens;
- Übernehmen des Phänomens in den eigenen Sprachgebrauch durch Imitation;
- Einblick gewinnen in das Funktionieren des Phänomens und Ableiten einer Gesetzmässigkeit;
- bewusste Übernahme in den eigenen Sprachgebrauch durch wiederholtes und intensives Üben.

Auffallen muss an dieser Art Grammatikarbeit die Dauer der Beschäftigung mit einem Phänomen. Grammatik so verstanden ist weder der Gegenstand unseres Fremdsprachunterrichts, noch ein Teilgebiet am Rande. Grammatikarbeit **ist** Sprachunterricht.

[1] Siehe dazu auch: «Bonne chance!», Cours de langue française, deuxième degré: Einführung und Orientierung, pp. 9–11.

Ein Beispiel für Grammatikarbeit aus «Bonne chance!», étape 23

Rahmenbedingungen und zeitlicher Ablauf der Unterrichtseinheit

Das hier beschriebene Beispiel wurde mit einer Halbklasse des achten Schuljahrs an der Primarschule durchgeführt. Alle elf Schüler der Lerngruppe besuchen das Wahlfach Französisch.

Der Beschrieb der Unterrichtseinheit darf nicht als chronologisches Unterrichtsprotokoll gelesen werden.

Nach der Absicht des Lehrmittels sind innerhalb einer «étape» mehrere Sprachinhalte zur Schulung verschiedener Grundfertigkeiten angeboten. Eine gut rhythmisierte Lektion wird Repetitionen und Begegnung mit neuem Sprachmaterial

beinhalten, Phasen der Entspannung auf solche der Anspannung folgen lassen und verschiedene Fertigkeiten des Schülers ansprechen. Sie besteht stofflich aus verschiedenen Inhalten.

An diesem Beispiel wurde in Einheiten von zehn bis zwanzig Minuten pro Lektion gearbeitet; die Grammatikarbeit an diesem Problem fand nach ungefähr acht Lektionen ihren Abschluss.

Erster Schritt:

A Genève

Absicht des Lehrmittels

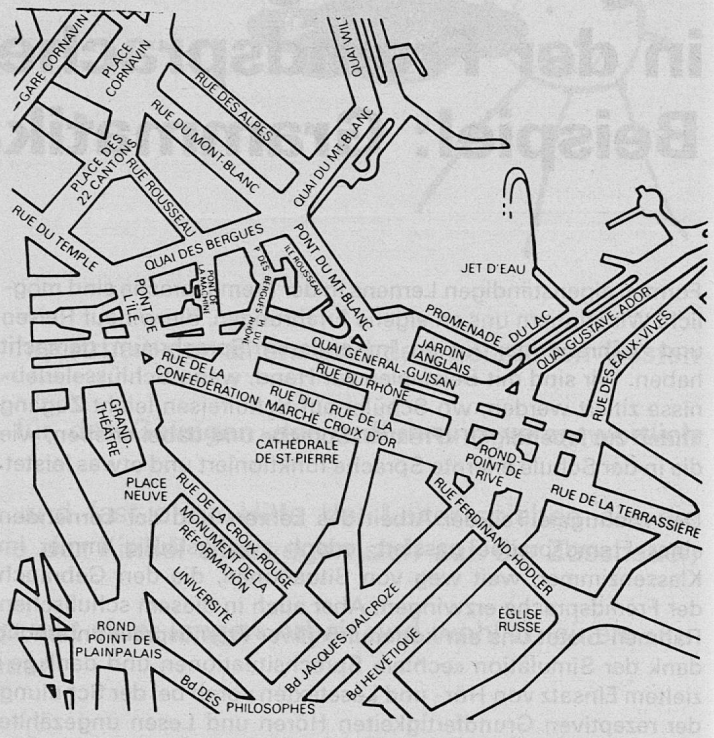
1. Lehrer erklärt den Weg, Schüler versuchen zu folgen.
2. Schüler übernehmen die Rolle des Lehrers.
3. Das gleiche Vorgehen in Partner und Gruppenarbeit.
4. Rollenspiel: Schüler erklären einem Touristen den Weg durch die Stadt.

Mögliche Aussagen

1. Je viens *de la* cathédrale; je prends la rue *de la* Croix d'Or.
2. Le Jardin Anglais est *au sud du* lac: l'aéroport est *au nord de la* ville.

Absichten des Lehrers

Unreflektiertes Üben des Gegenstands der Grammatikarbeit: *de, du, de l', de la, des*. Bewusst geübt werden die dem Schüler bereits vertrauten verbalen Aussagen, die der Orientierung dienen *(je viens de..., vous traversez le... etc.)*. Die Formen *du, de l', de la, des* werden immer wieder als Sprachmuster vorgegeben und unbewusst durch den Schüler ins Sprechen einbezogen. Der Lehrer schafft beim Schüler einen Vorbau zum späteren bewussten Lernen.



Erfahrungen

Meine Korrekturen, Hilfen und Ergänzungen beschränken sich vor allem auf die Aussagen zur Orientierung, die für einige Schüler schwer zu memorisieren sind. Nach den methodischen Angaben 1–3 arbeite ich in einer zweiten Lektion weiter.

Für die Partner- und Gruppenarbeit stehen die neuen Aussagen als Hilfe an der Wandtafel. Der Gebrauch von *de+article* ist nur bei zwei sehr guten Schülern durchgehend richtig, für die andern ist es eher ein *Versuchen* und *Erraten*, was meinen Absichten entspricht. Sie konzentrieren sich mehr auf die richtige Aussage zur Orientierung in der fremden Stadt.

Zweiter Schritt:

Trois petits textes

Voilà la ville de Morat.
Voilà l'hôpital de la ville de Morat.
Voilà le directeur de l'hôpital de la ville de Morat.
Voilà le secrétaire du directeur de l'hôpital de la ville de Morat.
Voilà le bureau de la secrétaire du directeur de l'hôpital de la ville de Morat.

Moi, je vois la ville de Grenoble.
Moi, je vois le théâtre de la ville de Grenoble.
Moi, je vois la place du théâtre de la ville de Grenoble.
Mois, je vois l'hôtel de la place du théâtre de la ville de Grenoble.
Moi, je vois le portier de l'hôtel de la place du théâtre de la ville de Grenoble.

Morat	→	l'hôpital	**de**	Morat
la secrétaire	→	le bureau	**de la**	secrétaire
l'hôpital	→	le directeur	**de l'**	hôpital
le directeur	→	la secrétaire	**du**	directeur
les jumeaux	→	les lapins	**des**	jumeaux

Absicht des Lehrmittels

Ziel dieser Lesetexte ist die Automation der Struktur *de+article*, insbesondere der zusammengefassten Formen *du* und *des*.

Sie können gelesen oder aufgesagt werden. Mit der Zeit ist schnelles und genaues Aufsagen angestrebt.

Absicht des Lehrers

Da die allermeisten Wörter bekannt sind, können diese Texte selbständig durch die Schüler eingeübt werden. In der Partnerarbeit kann sich der Schüler mit anderen messen.

Erfahrungen

Diese Texte führe ich noch während der Arbeit mit dem Stadtplan ein. Ich lese in sehr schnellem Tempo ein Beispiel vor: die Schüler lachen; ich fühle, dass sie angespornt sind, es mir gleich zu tun. Während zehn Minuten bereitet jeder Schüler einen der Texte nach freier Wahl vor. Anschliessend, wenn er das wünscht, kann er ihn der Lerngruppe vortragen. Jeder will. Der Anreiz zu zeigen, dass man es vielleicht noch besser und schneller kann als der andere ,ist gross. In einer nächsten Lektion wiederholen wir den Ablauf mit einem anderen Text. Das Resultat ist bei allen erstaunlich gut.

Das eigentliche Ziel der Arbeit jedoch, ist den Schülern nicht bewusst geworden. Hätte ich sie darauf aufmerksam machen sollen?

Dritter Schritt:

Absicht des Lehrmittels

Das Schema zeigt dem Schüler den richtigen Gebrauch von *de* und von *de+article*. Es soll als «Wegweiser» dienen für die nachfolgende Übung.

Absicht des Lehrers

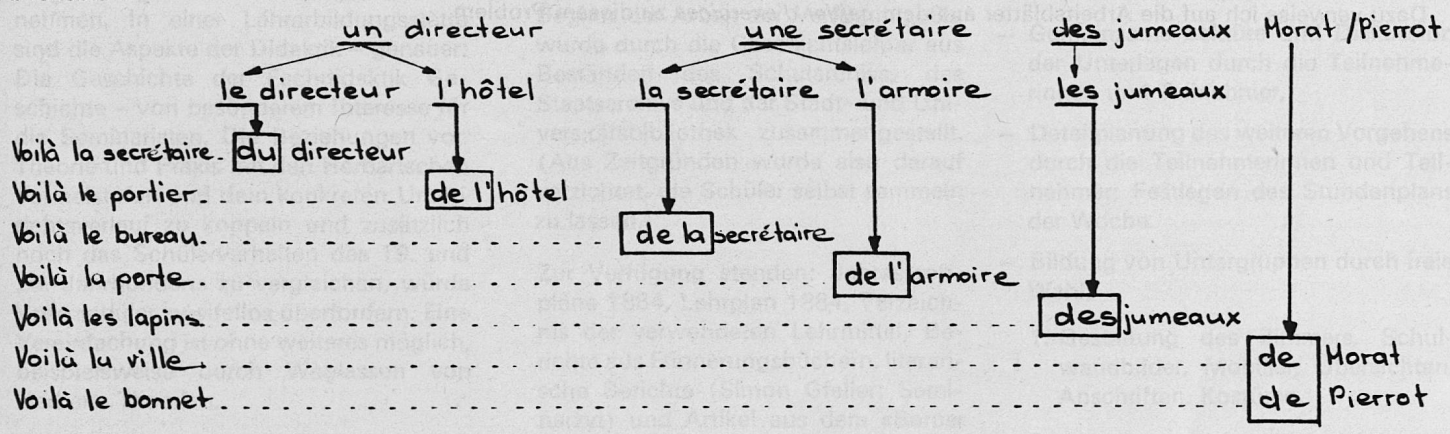
Die Schüler sollen sich in der Muttersprache das Schema und die Zusammenhänge erklären.

Erfahrungen

Nur wenige Schüler sind fähig, in dieser abstrakten Tabelle die Beziehung zu den vorher eingeführten und im Lesetext automatisierten Formen zu erkennen. Es bestätigt sich, dass der Schritt vom Sprachgebrauch und -erlebnis zur Sprachanalyse (auf der Ebene des abstrakten Denkens) für viele Schüler sehr schwierig ist. Wie gross wäre/ist der Schritt, wenn ich das Grammatikproblem mit der Tabelle einführe und dann in den Sprachgebrauch und in die freie Anwendung der Struktur überführen will?

Vierter Schritt:

Arbeitsblatt



Absicht des Lehrers

Durch Anknüpfung an die bekannten Texte und die bekannten grammatikalischen Formen, soll der Schüler selbständig die Zusammenhänge erkennen.

Der Schüler erhält ein Arbeitsblatt, auf dem nur die unbestimmten Artikel aufgeführt sind. In Partnerarbeit vervollständigt er das Schema.

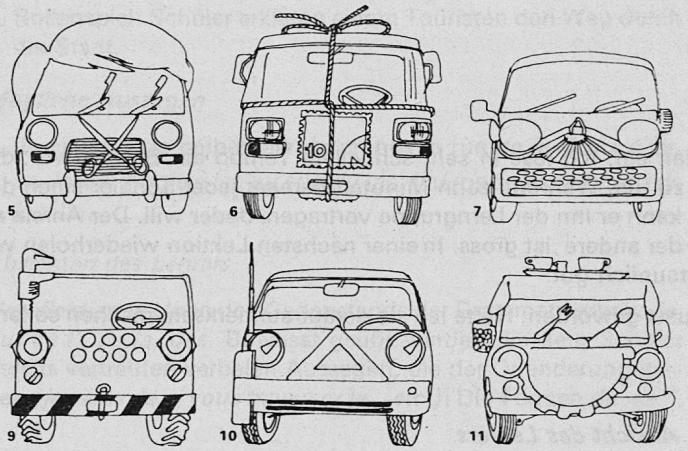
Erfahrungen

Ein solches Arbeitsblatt schien mir sinnvoll und geeignet zu sein, um dem Schüler die selbständige Erfahrung der Zusammenhänge zu ermöglichen. Es zwingt den Schüler, Fragen zu stellen und auf den vorher vermittelten Stoff zurückzugreifen. Nach ungefähr fünfzehn Minuten erreicht jede Gruppe das erwünschte Resultat, wobei meine Hilfe nur wenig in Anspruch genommen wird. Jeder Schüler hat Gelegenheit erhalten, aus seinem Erfahrungsbereich zu Erkenntnissen zu gelangen.

Stichprobenweise lasse ich einzelne Schüler mit eigenen Worten die gefundenen Gesetzmässigkeiten und Regeln erklären.

Das Resultat ist gut.

Fünfter Schritt:
C'est la voiture de qui



Absicht des Lehrmittels

1. Üben im Klassenrahmen
2. Partnerarbeit
3. Schriftliche Vorbereitung der Übung für schwächere Schüler.

Spätere Phase:

Memory-Spiel mit aufgeklebten Bildern der Autos auf Kärtchen.

Erfahrungen

Das Memorisieren der Berufe und in einigen Fällen deren richtige Aussprache bieten Schwierigkeiten, weniger aber der richtige Gebrauch der Formen *de+article*. Drei Schüler verwechseln häufig *du* und *de la*. Ich stelle fest, dass sie dem zugeordneten bestimmten Artikel zuwenig Beachtung schenken. Ich richte bei meinen Korrekturen mein besonderes Augenmerk auf diese Tatsache.

Beim Memory-Spiel, das für mich eine Lernzielkontrolle ist, stelle ich fest, dass das Resultat sehr befriedigt.

Sechster Schritt

Schriftliche Arbeit, eigenständige Vertiefung und visuelles Lernen. Jeder Schüler arbeitet allein und ohne weitere Vorbereitung. Dazu verweise ich auf die Arbeitsblätter aus dem *cahier d'exercices* zu diesem Problem.

Daniel V. Moser:

Eigenständiges Lernen im Geschichtsunterricht

Projekt: «Eine Geschichtsstunde vor 100 Jahren»

Vorbemerkungen

Das Projekt «Eine Geschichtsstunde vor 100 Jahren» entstand im Zusammenhang mit den Feierlichkeiten zum 150jährigen Bestehen des Staatlichen Lehrerseminars Bern-Hofwil im Herbst 1984. In abgewandelter Form kann das Thema aber auch ausserhalb von Jubiläen für die Schüler von Interesse sein. Schulgeschichte ist als Thema des Geschichtsunterrichts noch wenig genutzt worden, obwohl gerade hier Chancen bestehen, dem Schüler die Entwicklung einer Institution zu zeigen, die ihm in ihrer heutigen Form vertraut ist. Dadurch besteht die Möglichkeit, dass er leicht Identifikationen aufbauen kann; in der Auseinandersetzung mit der historischen Dimension einer ihm vertrauten sozialen Umwelt, kann der Schüler auch Elemente zur eigenen Identität finden.

Diese didaktischen Überlegungen waren bei der Wahl des Themas wegleitend und sind weder seminarspezifisch, noch einer besondern Didaktik der Sekundarstufe II verpflichtet. Sie können also Ausgangspunkte für Projektarbeiten in der Volksschule sein. Auch das weitere Vorgehen ist ohne weiteres auf die Volksschulstufe transponierbar. Inhaltlich wären allerdings einige Vereinfachungen vorzunehmen. In einer Lehrerbildungsstätte sind die Aspekte der Didaktik – genauer: Die Geschichte der Fachdidaktik Geschichte – von besonderem Interesse für die Seminaristen. Die Beziehungen von Theorie und Praxis mit den Herbartschen Formalstufen und dem konkreten Unterrichtsverlauf zu koppeln und zusätzlich noch das Schülerverhalten des 19. und 20. Jahrhunderts zu vergleichen, würde Volksschüler zweifellos überfordern. Eine Vereinfachung ist ohne weiteres möglich, beispielsweise durch Weglassen von Herbarts Theorien.

Schliesslich kann auch der Inhalt – hier eine Geschichtsstunde – ohne grosse Schwierigkeiten durch andere Themen ersetzt werden. Die folgende Darstellung möchte dazu anregen, «Schule» im Unterricht zu thematisieren und mit den Schülern so historische Entwicklungen in ihrer Nähe, in ihrem Alltag, aufzuspüren und aufzuarbeiten. Man kann dabei ohne weiteres am Thema «Mittelalter» für die 5. und 6. Klasse oder an den Themen «Industrialisierung» der 8. Klasse anschliessen.

Etappen der Arbeit

1. Vorbereitung

- Das Thema «Eine Geschichtsstunde vor 100 Jahren» wurde durch den Geschichtslehrer vorgeschlagen und ausgeschrieben.
- Die Seminaristinnen und Seminaristen aller Klassen konnten sich frei für die Mitarbeit an einem Projekt entscheiden. So entstand eine Gruppe von 22 Schülerinnen und Schülern aus allen fünf Seminarjahrgängen.
- Eine Dokumentensammlung und alte Schulwandbilder standen den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern zu Beginn der Arbeit zur Verfügung. Sie wurde durch die Geschichtslehrer aus Beständen des Schularchivs, des Staatsarchivs und der Stadt- und Universitätsbibliothek zusammengestellt. (Aus Zeitgründen wurde also darauf verzichtet, die Schüler selbst sammeln zu lassen.)

  Zur Verfügung standen: Jahresstoffpläne 1884, Lehrplan 1884, Verzeichnis der verwendeten Lehrmittel, Berichte aus Erinnerungsbüchern, literarische Berichte (Simon Gfeller: Seminarzyt) und Artikel aus dem «Berner Schulblatt» aus den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts.

Aus dem «Berner Schulblatt – Organ der freisinnigen bernischen Lehrerschaft» Nr. 51/1880 S. 234:

> Grössere Beachtung gebührt auch der Frauenwelt und ihrer Wirksamkeit, die, wenn auch weniger auffällig, doch oft nicht geringer ist als die Erfolge lärmender Säbelhelden. In diesem Stücke ist unser Geschichtsunterricht gegen unsere Schülerinnen sehr parteiisch, und doch lehren Geschichte und Erfahrung, welch grossen Anteil an dem Entwicklungsgang der Menschheit die Frauen hatten und haben. Es ist zudem eine stehende Klage der meisten Geschichtslehrer, dass durchschnittlich die Mädchen für dieses Fach wenig Verständnis zeigten, wenn auch ihr Gedächtnis ebenso kräftig sei, als das der Knaben. Sollte diese Wahrnehmung nicht ein Hinweis sein, die Behandlung der Geschichte von einer Einseitigkeit zu befreien, deren sich die bücherschreibenden und lehrenden Männer schuldig machen!

2. Projektarbeit

- Gemeinsame Lektüre und Diskussion der Unterlagen durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer.
- Detailplanung des weiteren Vorgehens durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer; Festlegen des Stundenplans der Woche.
- Bildung von Untergruppen durch freie Wahl:

  1. Gestaltung des Zimmers, Schulwandbilder, Mobiliar, Übersichten, Anschriften, Kostüme.
  2. Gestaltung einer Musterlektion als szenisches Spiel aufgrund der vorgelegten Materialien. (Diese Form gestattet einerseits eine lebendige Präsentation des Themas, andrerseits bleibt die Interpretation reali-

tätsnah – ein Anspruch, der der Geschichtsunterricht in keinen Formen aufgeben darf.)

3. Gestaltung einer kleinen Ausstellung zum Thema (mit Schulbüchern, Schulwandbildern, Heften, Lehrerporträts usw.).

– Arbeit in den Gruppen und zwischen den Gruppen (beispielsweise zur Koordination der Zimmergestaltung mit dem Thema des szenischen Spiels).

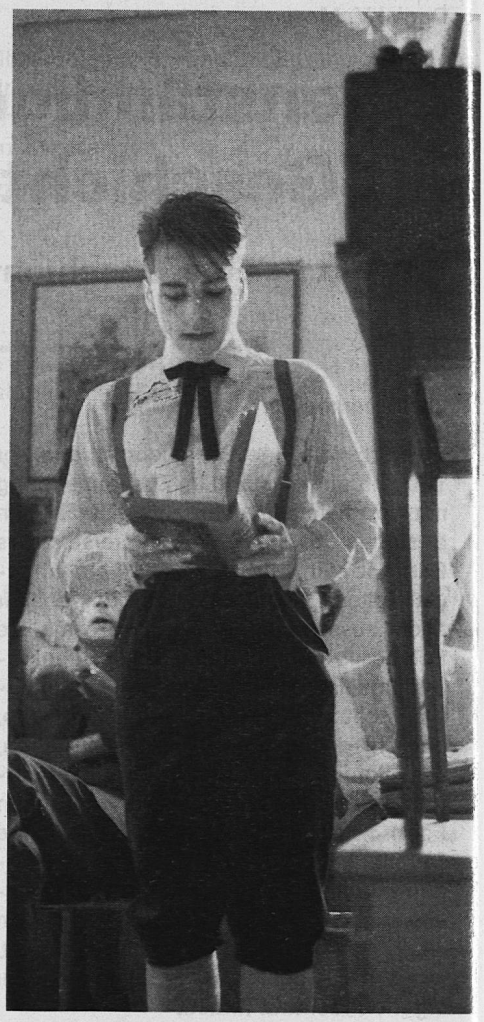
– Üben des szenischen Spiels und Kritik im Plenum (zeitaufwendig, aber wichtig. Hier bestand auch Gelegenheit, den Inhalt des Spiels, wie er durch die Schülergruppe festgelegt worden ist, nochmals zu diskutieren. Zahlreiche Schülerfragen beschäftigten sich hier mit dem Thema der Geschichtsdarstellung und der Geschichtsinterpretation).

3. Durchführung des szenischen Spiels

Das «Drehbuch» der «Geschichtsstunde vor 100 Jahren» wurde durch die Gruppe Seminaristinnen und Seminaristen weitgehend selbst verfasst. In der Ausstattung wurde das zur Verfügung stehende Schulzimmer in zwei Teile geteilt: In der einen Hälfte sassen die Schüler von 1884 in alten Kleidern und in alten Schulpulten, in der andern Hälfte an modernen Tischen die Schüler und Schülerinnen von 1984. In der «alten Hälfte» sassen schliesslich auch noch die Besucher von 1884 in ihren alten Kleidern und Trachten. Die Quellenangaben zu den Zitaten wurden den Zuschauern auf Tafeln mitgeteilt, wie auch die Formalstufen Herbarts je nach dem Verlaufe des Unterrichts gezeigt wurden (Analyse, Synthese, Assoziation, System). Das Drehbuch sah für die Geschichtsstunde eine Zeitraffung vor: Innerhalb von 30 Minuten wurden zwei Lektionen gespielt. Dadurch sollten allfällige Längen verhindert werden, was ja auch in den normalen Schulstunden zu vermeiden ist . . .

Was lernen die Schüler dabei?

Mit vielen nicht mehr ganz jungen Lehrern teile ich eine gewisse Skepsis gegenüber der «Spielwelle», wie sie unsere Schulen gegenwärtig überflutet. Wird da nicht nur noch gelacht, geblödelt und die Zeit vertrödelt? Persönlich war ich sehr überrascht, mit wieviel Eifer, Phantasie, aber auch zäher Arbeit die Schüler die Probleme gelöst haben, die im Zusammenhang mit diesem szenischen Spiel aufgetreten sind. Neben den gestalterischen Fähigkeiten kam natürlich vor allem die Sprache zum Zuge. Wo blieb denn da die Geschichte? Wie ich in den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern in den Gruppen wie auch im Plenum feststellen konnte, haben sich für sie sowohl was die geschichtlichen Inhalte selbst, wie auch die geschichtliche Darstellung betrifft, neue Türen geöffnet. Viele Schüler haben Mühe, mit dem Geschichtsbuch oder der Lehrerdarstellung Zugang zur Geschichte zu finden. Hier eröffnet das Spiel neue Möglichkeiten.



Literaturhinweise

Erinnerungsbuch Münchenbuchsee-Hofwil-Bern. Hrsg. Vereinigung ehemaliger Schüler des bernischen Staatsseminars. o. O., o. J. (1934).

Gfeller Simon: Seminarzyt. Chrütli u Uchrütli us em Jugetgarte. Bern 1937.

Strickler Johann: Lesebuch der Schweizergeschichte für höhere Schulen. Zürich 1874.

Die erste Lektion erhielt folgende Form:

Eine Geschichtsstunde vor 100 Jahren

Regieanweisungen	Texte
Lehrer – Schild ANALYSE	wiederhole, was wir in der letzten Stunde in der Schweizergeschichte behandelt haben.
steht auf	Kapitel 5: Herzog Karl fühlte sich durch diese schimpfliche Niederlage nicht überwunden. Er besass noch reiche Mittel, um dieselbe wieder gut zu machen und säumte keinen Augenblick, die zerstreute . . . . .
Lehrer	Du kannst nix, du bekommst e mal e kleines g das heisst gering
– Schild: ZITAT ERINNERUNGSBUCH – Schild: ZITAT SIMON GFELLER	«Dir sitt i Gottsname no unerzogeni Kärle, unbeschnitte a Härze u Ohre, wenig tüechtig zu einigem Guete u gneigt zu allem Böse. Dihr müesst no knättet wärde, innerlig u üsserlig, Johr u Tag. Us euch sälber syt dr nüt un bringit nüt zwäg, dihr hangit ganz vo üs ab u wärdit bloss das, was mir us ech mache. Mir hoffe mit Hilf vom liebe Gott u mit Hilf vom Seminarreglemänt zletscht doch no öppis Aständigs u Bruuchbars us euch härzstelle. Vergässet keh Ougeblick, liebi Zöglinge, was für usuuberi i fragwürdige Gfääss dir jetz no sit. Löht ech heilsam dra mahne, dass dir no himmelwit etfernt sit vo üsere lehrherrliche Vollkommenheit. U löht ech nid im Troum infalle, dir heigit die glyche Rächt wie mir Erzogene, hüetit ech jo rächt vor vorwitzige Aaasprüch.»
Lehrer Schüler – Schild: STRICKLER LEHRBUCH DER SCHWEIZERGESCHICHTE	Sägs du «Herzog Karl der Kühne fühlte sich durch diese schimpfliche Niederlage nicht überwunden. Er besass noch überreiche Mittel, dieselben wieder gut zu machen, und säumte keinen Augenblick, die zerstreute Armee zu sammeln. Schon am 15. März zog er in Lausanne ein, um hier die neue Rüstung zu leiten. Bern strengte dagegen alle Kräfte an, um den Feind abzuhalten; jede Familie musste von zwei wehrfähigen Männern den einen nach Murten senden, um diese Vormauer zu behaupten, den Oberbefehl erhielt der edle Adrian von Bubenberg.»
Lehrer – Schild: ZITAT ERINNERUNGSBUCH	Du hast dei Sach brav gemacht, du bekommst mal e grosses G, das heisst emal gut. Setz Dich. So wir fahren weiter. Kapitel 6
– Schild: SYNTHESE – Schild: STRICKLER	Am 22. Juni morgens früh standen alle Haufen vor Murten zum Kampfe geordnet. Hans von Hallwyl, ein berühmter Kriegsmann, rückte mit 7000 Mann voraus bis an den Saum des Gehölzes bei Grissach, verschob aber den Angriff bis Mittag. Sechs Stunden lang erwarteten die Burgunder in heftigem Regen den Zusammenstoss. Als endlich der Herzog die ermüdeten Truppen zurückzog, gab Hallwyl, nach kurzem Gebet, im Glanze des ersten Sonnenblickes das Zeichen zum Kampfe – Kaum gewannen die Feinde Zeit, eine neue Schlachtordnung zu bilden. Die Vorhut griff von der rechten Seite an und nötigte Karl, seine Stellung bald zu verändern, was einen Teil des Fussvolkes entmutigte, und gleichzeitig überschritt der Gewalthaufen der Schweizer, unter Hans Waldmann von Zürich und Wilhelm Herter von Strassburg, mit ungestümen Andrang die Hecken und Gräben vor der feindlichen Front, die Geschütze wurden zum Schweigen gebracht oder gegen die Burgunder gerichtet, auf der ganzen Linie entspann sich ein blutiges Handgemenge, die Wälschen gerieten in Verwirrkung und wichen zurück. Der Herzog kämpfte mit Löwenmuth und hielt zusammen, was Stand haben mochte. Als er aber seine Kerntruppen den Schweizern in die Seite führen wollte, stoben dieselben wie Spreu aus einander. Als endlich Kaspar Hertenstein von Luzern mit dem Nachtrab deren Rücken bedrohte, wurde das burgundische Heer in wilde Flucht getrieben, zum Teil unter furchtbarem Gemetzel in den See getrieben . . . . . Mit Glockengeläute und festlichen Gelagen wurden die heimkehrenden Kriegsvölker überall aufgenommen, denn die grösste Gefahr war abgewendet, der Krieg entschieden und der Waffenruhm der Eidgenossen durch eine glänzende Tat von Neuem begründet.

– Schild:

ASSOZIATION

Lehrer: Dort hinten hängen noch Bilder zur Murtenschlacht. Welche Szenen sind hier dargestellt?

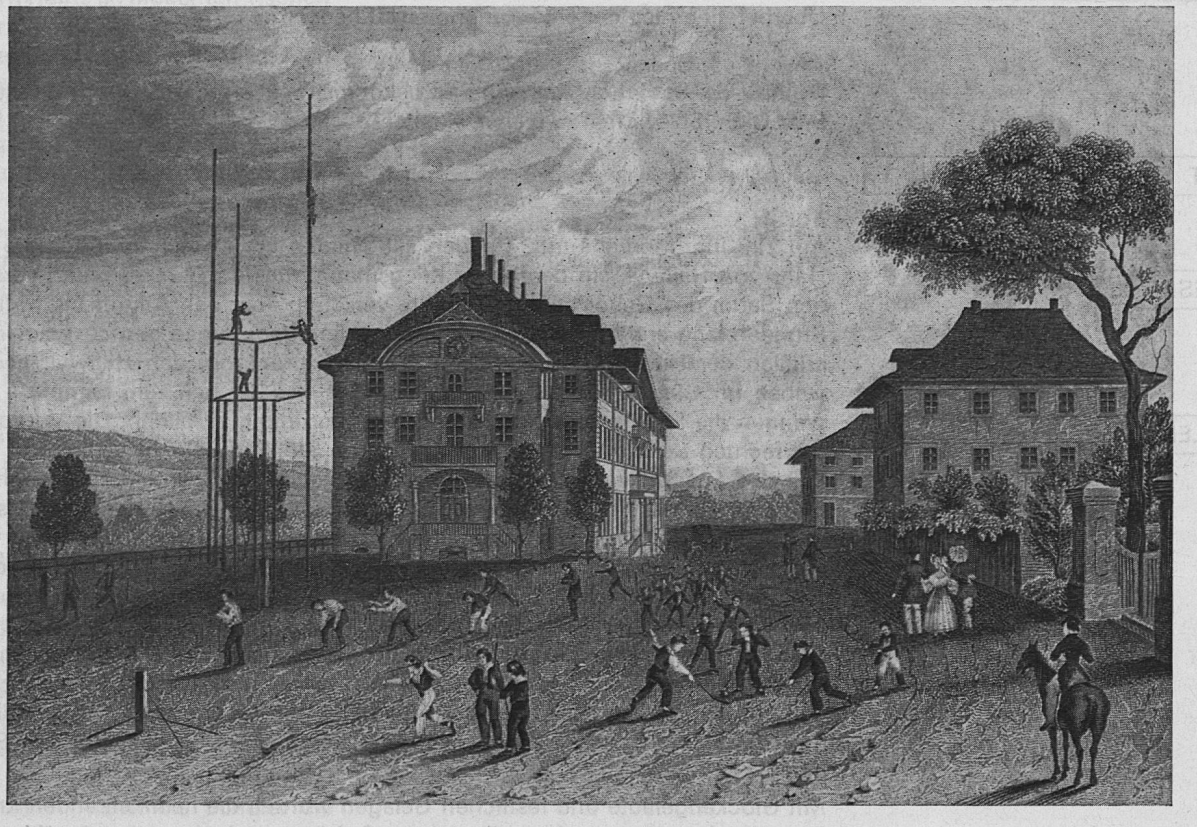
Schüler: Hans von Hallwil, der beim ersten Sonnenstrahl aufbricht

Schüler: Es wird dargestellt, wie die Burgunder in den See getrieben werden

– Schild:

SYSTEM

Lehrer: Ihr seht aus der Geschichte der Burgunderkriege, wie wichtig es ist, dass wir Eidgenossen eine starke Armee haben. Das hat sich auch im letzten Krieg zwischen Preussen und Frankreich vor 13 Jahren gezeigt.



HOFWYL

Gertrud Dick die 1.–4. Klasse betreute. «Betreuer» ist wohl die richtige Bezeichnung für das junge Lehrerehepaar, das gleich auch noch im Schulhaus wohnte: Da die Schulwege vielfach zu lang waren, um das Mittagessen zu Hause einzunehmen, bekamen die Schüler ihre Mittagssuppe gleich im Schulhaus – also eine Art «Tagesschule», wie die heute auch für städtische Verhältnisse diskutiert wird. Die Begabungen, Lerngeschwindigkeiten und die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler waren ausserordentlich unterschiedlich und reichten von der Kleinklasse bis zum Progymnasium. Aber die Sekundarschule von Langnau war zu weit weg, die Kinder wurden in einer Art «Gesamtschule» unterrichtet, ohne über- oder unterfordert zu werden. Später wechselte das Ehepaar Egli ins Schulhaus Hühnerbach, in der Nähe des Dorfes Langnau.

1953 übersiedelte die Familie nach Muri bei Bern, nicht zuletzt um den drei Kindern eine gute Ausbildung zu ermöglichen. Während Jahren wirkte Hans Rudolf Egli an der 3./4. Klasse der Primarschule und übernahm das Amt des Oberlehrers der Gemeinde. Als Fünftklässler lernte hier der jetzige Redaktor der «Schulpraxis» seinen Vorgänger kennen, vor allem durch dessen Kinder. 1969 wurde H. R. Egli zum Methodiklehrer am Lehrerseminar Hofwil-Bern gewählt, wo er nach 1974 zusammen mit seinem um 24 Jahre jüngeren Redaktions-Nachfolger unterrichtete. Ich lernte in H. R. Egli einen Kollegen kennen, der mir immer als lebendiger Beweis für die beschränkte Aussagekraft aller akademischer Titel erschien: Mit einem «gewöhnlichen» Primarlehrerpatent war er wohl manchem Doktor und Professor überlegen, was Belesenheit, Tiefe der Kenntnisse und Weite des Wissens betraf. Darüber hinaus zeigte H. R. Egli immer wieder einen feinsinnigen Humor, der den Menschenfreund verriet und ohne den die pädagogische Arbeit fruchtlos bleibt. Das ermöglichte eine Offenheit gegenüber allem Neuen, auch in Fragen der Schulreform. Und diese Offenheit ermöglichte ihm Kontakte nach allen Seiten: Von den «68er-Studenten» zu konservativen Politikern, vom Bergbauern am Napf bis zu Bundesrat Furgler. Diese Offenheit und Weite bekam auch die «Schulpraxis» zu spüren und sie soll weiterhin gepflegt werden.

Daniel V. Moser

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	*Monat*	*Jahr*	*Titel*
9	September	66	Zur Methodik der pythagoreischen Satzgruppe. Mathematische Scherzfragen
10/11	Okt./Nov.	66	Eislauf–Eishockey
2	Dezember	66	Martin Wagenschein, pädagogisches Denken. Übungen zum Kartenverständnis
1/2	Jan./Febr.	67	Photoapparat und Auge
3/4	März/April	67	Beiträge zum technischen Zeichnen
5/6	Mai/Juni	67	Gewässerschutz im Schulunterricht
7	Juli	67	Bibliotheken, Archive, Dokumentation
8	August	67	Der Flachs
9/10	Sept./Okt.	67	Sexualerziehung
11/12	Nov./Dez.	67	Sprachunterricht in Mittelschulen. Strukturübungen im Französisch-Unterricht
1	Januar	68	Schultheater
2	Februar	68	Probleme des Sprachunterrichts an höheren Mittelschulen
3	März	68	Die neue bernische Jugendbibel
4/5	April/Mai	68	Schulschwimmen heute
6	Juni	68	Filmerziehung in der Schule
7	Juli	68	Französisch-Unterricht in Primarschulen. Audio-visueller Fremdsprachenunterricht
11/12	Nov./Dez.	68	Simon Gfeller
1	Januar	69	Drei Spiele für die Unterstufe
2	Februar	69	Mathematik und Physik an der Mittelschule
3	März	69	Unterrichtsbeispiele aus der Physik
4/5	April/Mai	69	Landschulwoche
8	August	69	Mahatma Gandhi
9	September	69	Zum Grammatikunterricht
10/11/12	Okt.–Dez.	69	Geschichtliche Heimatkunde im 3. Schuljahr
1/2	Jan./Febr.	70	Lebendiges Denken durch Geometrie
3	März	70	Grundbegriffe der Elementarphysik
4	April	70	Das Mikroskop in der Schule
5/6	Mai/Juni	70	Kleine Staats- und Bürgerkunde
7	Juli	70	Berufswahlvorbereitung
8	August	70	Gleichnisse Jesu
9	September	70	Das Bild im Fremdsprachenunterricht
10	Oktober	70	Wir bauen ein Haus
11/12	Nov./Dez.	70	Neutralität und Solidarität der Schweiz
1	Januar	71	Zur Pädagogik Rudolf Steiners
2/3	Febr./März	71	Singspiele und Tänze
4	April	71	Ausstellung «Unsere Primarschule»
5	Mai	71	Der Berner Jura, Sprache und Volkstum
6	Juni	71	Tonbänder für den Fremdsprachenunterricht im Sprachlabor
7/8	Juli/Aug.	71	Auf der Suche nach einem Arbeitsbuch zur Schweizergeschichte
11/12	Nov./Dez.	71	Lese-, Quellen- und Arbeitsheft zum Geschichtspensum des 9. Schuljahrs der Primarschule
1	Januar	72	Von der menschlichen Angst und ihrer Bekämpfung durch Drogen
3	März	72	Die Landschulwoche in Littewil
4/5	April/Mai	72	Das Projekt in der Schule
6/7	Juni/Juli	72	Grundbegriffe der Elementarphysik
8/9	Aug./Sept.	72	Aus dem Seelenwurzgart
10/11/12	Okt.–Dez.	72	Vom Fach Singen zum Fach Musik
1	Januar	73	Deutschunterricht
4/5	April/Mai	73	Neue Mathematik auf der Unterstufe
6	Juni	73	Freiwilliger Schulsport
7/8	Juli/Aug.	73	Zur Siedlungs- und Sozialgeschichte der Schweiz in römscher Zeit
9/10	Sept./Okt.	73	Hilfen zum Lesen handschriftlicher Quellen (Schmocker)
11/12	Nov./Dez.	73	Weihnachten 1973 – Weihnachtsspiele
1	Januar	74	Gedanken zur Schulreform
2	Februar	74	Sprachschulung an Sachthemen
3/4	März/April	74	Pflanzen-Erzählungen. Artenkenntnis einheimischer Pflanzen
5	Mai	74	Zum Lesebuch 4 des Staatlichen Lehrmittelverlags Bern
6	Juni	74	Aufgaben zur elementaren Mathematik
7/8	Juli/Aug.	74	Projektberichte (Arbeitsgruppen)
9/10	Sept./Okt.	74	Religionsunterricht als Lebenshilfe
11/12	Nov./Dez.	74	Geschichte der Vulgata, deutsche Bibelübersetzung bis 1545
1/2	Jan./Febr.	75	Zur Planung von Lernen und Lehren
3/4	März/April	75	Lehrerbildungsreform
5/6	Mai/Juni	75	Das Fach Geographie an Abschlussklassen
7/8	Juli/Aug.	75	Oberaargau und Fraubrunnenamt
9	September	75	Das Emmental
10	Oktober	75	Erziehung zum Sprechen und zum Gespräch
11/12	Nov./Dez.	75	Lehrerbildungsreform auf seminaristischem Weg

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	*Monat*	*Jahr*	*Titel*
5	Januar	76	Beispiel gewaltloser Revolution. Danilo Dolci
13/14	März	76	Leichtathletik in der Schule
18	April	76	Französischunterricht in Primarschulen
22	Mai	76	KLunGsinn, Spiele mit Worten
26	Juni	76	Werke burgundischer Hofkultur
35	August	76	Projektbezogene Übungen
44	Oktober	76	Umweltschutz (Gruppenarbeiten)
48	November	76	Schultheater
4	Januar	77	Probleme der Entwicklungsländer
13/14	März/April	77	Unterrichtsmedien und ihre Anwendung
18	Mai	77	Korbball in der Schule
21	Mai	77	Beiträge zum Zoologieunterricht
26–31	Juni/Juli	77	Kleinklassen – Beiträge zum Französischunterricht
39	September	77	Zum Leseheft «Bä»
47	November	77	Pestalozzi, Leseheft für Schüler
4	Januar	78	Jugendlektüre in der Lehrerbildung
8	Februar	78	Berufliche Handlungsfelder des Lehrers: unterrichten, beurteilen, erziehen, beraten
17	April	78	Religionsunterricht heute. Leitideen, Ziele
25	Juni	78	Didaktische Analyse, Probleme einer Neufassung
35	August	78	Zum Thema Tier im Unterricht
39	September	78	Australien, Beitrag zur Geographie
43	Oktober	78	Vom Berner Bär zum Schweizerkreuz – Geschichte Berns 1750–1850 – Museumspädagogik – Separate Arbeitsblätter
4	Januar	79	Lehrer- und Schülerverhalten im Unterricht
8	Februar	79	Die Klassenzeichnung. Ein Weg zum besseren Verständnis der sozialen Stellung eines Schülers
17	April	79	Didaktik des Kinder- und Jugendbuchs
25	Juni	79	Alte Kinderspiele
35	August	79	Umgang mit Behinderten
43	Oktober	79	Theater in der Schule
5	Januar	80	Die ersten Glaubensboten – Bernische Klöster 1
9	Februar	80	Denken lernen ist «Sehenlernen»
17	April	80	Leselehrgang, vom kleinen Mädchen KRA. Überlegungen und Erfahrungen
26–29	Juni	80	Gehe hin zur Ameise
35	August	80	Von der Handschrift zum Wiegendruck
44	Oktober	80	Französischunterricht
5	Januar	81	Geh ins Museum – Museums-Pädagogik
13	März	81	Handwerklich-künstlerischer Unterricht
22	Mai	81	Geschichten und/oder Geschichte? – Heimatort kennen lernen
35	August	81	Landschulwoche Goumois
42	Oktober	81	Rudolf Minger und Robert Grimm. Der schweizerische Weg zum Sozialstaat
4	Januar	82	Hindelbank, eine Gemeinde stellt sich vor
12	März	82	Turnen und Sport in Stanford
21	Mai	82	Unterricht in Museen
34	August	82	Geografieunterricht (z. Z. vergriffen)
39	September	82	Vierzig Jahre Freie Pädagogische Vereinigung
2	Januar	83	Bernische Klöster 2
7	März	83	«Porträt» – Museumspädagogik
12	Juni	83	Werkstatt-Unterricht
18	August	83	Unsere Stimme
24	November	83	Regeneration im Kanton Bern (1831)
2	Januar	84	Spielen mit Kindern
7	März	84	Gestaltung eines eigenen Selbstporträts
13	Juni	84	Nachtschattengewächse
20	September	84	Innere Differenzierung
24	November	84	Friedrich Kilchenmann 1886–1946
4	Februar	85	Zwei Beiträge zum Musikunterricht 1.–4. Schuljahr
9	Mai	85	Beiträge zum Sing- und Musikunterricht 4.–9. Schuljahr
15	Juli	85	Eigenständiges Lernen

Die Preise sind netto, zuzüglich Porto (keine Ansichtssendungen)
1 Expl. Fr. 6.—. Mehrere Expl. **verschiedener Nummern** pro Expl. Fr. 5.—
2 bis 4 Expl. einer Nummer Fr. 4.—
5–10 Expl. einer Nummer: Fr. 3.50, ab 11 Expl. einer Nummer: Fr. 3.—

Bestellungen an: **Keine Ansichtssendungen**

Eicher & Co., Buch- und Offsetdruck
3011 Bern, Speichergasse 33 – Briefadresse: 3001 Bern, Postfach 1342 – Telefon 031 22 22 56