

Schule für eine Welt : eine Chance

Autor(en): **Redmann, Armin**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **70 (1983)**

Heft 8

PDF erstellt am: **21.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-533450>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>

Schule für eine Welt – eine Chance*

Armin Redmann

Unter dieser Überschrift soll nun auch noch die Weltproblematik in unseren Schulen Einzug halten. Zwar handelt es sich nicht um ein Unterrichtsfach, wie man rasch anzunehmen bereit ist, sondern um ein Unterrichtsprinzip, eine *Haltung*. Doch davon später. Haben wir denn nicht schon genug Probleme, die unsere Alltagsarbeit erschweren? Da sind die noch stets sich mehrenden «*schulfremden*» Sachgebiete, die aus den verschiedensten Gründen der Volksschule zugeschoben werden. Dazu die Strukturen eines Schulsystems, das den Bedürfnissen und Notwendigkeiten der Gegenwart nicht mehr entspricht. Da sind Selektion und Remotion, statt Individualisierung und Promotion, Prüfungsdruck und Stress, statt angstfreies Arbeiten und freudige Lernatmosphäre. Das sind nur einige der heutigen *Lehr- und Lernerschwernisse*. Wen wundert's, dass *Lernstörungen* aller Art festgestellt werden müssen, *Orientierungslosigkeit* und *Resignation* bis zum *Aussteigen* bei Lehrern aller Stufen um sich greifen?

Sind solche Feststellungen nicht masslos übertrieben? Sind es nur Einzelfälle, momentane «Tiefs», oder geht es mehr oder weniger allen so? Wer diese Frage auch nur teilweise für sich bejahen muss, darf wohl daran erinnert werden, wie Kinder feinfühlig und hellhörig genug sind, unsere Stimmung zu spüren, sollten wir uns auch noch so sehr bemühen, durch gespielte Unbekümmertheit oder forsches Draufgängertum unsere wirkliche Verfassung zu vertuschen.

Gerade wenn wir unseren Beruf ernst nehmen, können wir nicht einfach an all den Forderungen vorbeisehen. Zum mindesten müssen wir nach deren Berechtigung und nach unserer Kompetenz und unserer eventuellen Pflicht zur Übernahme gewisser zusätzlicher Aufgaben fragen. Verkehrs-, Konsum-, Freizeit- und Geschlechtserziehung, Lebenskunde, Medienkunde sind notwendig. *Der verantwortungsbe-*

wusste Lehrer fühlt sich dazu gedrängt, auch wenn er mit dem Aufarbeiten seines obligatorischen Lehrstoffes im Verzug sein sollte, weil niemand sonst – ausser unerwünschten Miterziehern – sich dieser Aufgabe annimmt. Haben wir denn nicht die Aufgabe, «*auf das Leben*» vorzubereiten, auf das Leben in einer Gesellschaft allerdings, die selber mit einer Vielzahl von Problemen belastet ist?

In einem Bericht über die *Tagung 1982 des Weltverbandes der Lehrerorganisationen*¹ war kürzlich das Folgende zu lesen: «Was soll unser Gerede über Bildung in solch ungeheurerlicher Zeit, wo man den *Wert eines Menschen* nicht mehr kennt? Was nützt denn all die Kultur, die wir als Lehrer übermitteln sollten (haben wir sie immer richtig vertreten und wirken lassen)? Wird sie nicht als Buch- und Albumkultur, durch Dutzende von Gegen-Kulturen ausserhalb der Schulstube überdeckt und erstickt, nicht zuletzt auch durch allzu viele pausenlos daherrieselnde Medienbotschaften, welche *Innerlichkeit, Herzlichkeit, Gemüt, lebendige Anteilnahme* dämpfen und abstumpfen...?»

Als Bildner erfahren wir auch Hilfe von den zu Bildenden selbst: Die uns anvertrauten Schüler sind eine ernsthafte, dauernde Herausforderung an unser persönliches Menschsein, an unsere *Selbstbildung*; werdende Menschen stellen Ansprüche über die Stoffvermittlung hinaus. Wir können niemals alle erfüllen, aber wenn es uns gelingt, im Heranwachsenden die «Saugkraft», den Hunger nach Sinn, Wert, Verantwortung und menschlicher *Würde* zu erwecken, dann haben wir ihnen das Bildendste gegeben.»

Hoffnung auf Reformen?

Es mangelt nicht an Vorschlägen für Reformen und Reförmchen, die oft einer Kosmetik gleichkommen: Schillernde Tünche und darunter die unaufhaltsam alternde Haut. Es fehlt aber auch nicht an *ernsthaften Zielsetzungen* für eine

aus: Forum «Schule für eine Welt» (UNICEF).

wirkliche Erneuerung. Bereits 1977 publizierte die (damalige) Interkantonale Mittelstufenkonferenz (heute PSK, *Schweizerische Primarschulkonferenz*) zusammen mit anderen interkantonalen, kantonalen und regionalen Gremien der Primarschulstufe die heute noch gültigen «*Thesen zur Reform der Primarschule*»² (s. Kästchen).

Thesen der Primarschulkonferenz zur Reform der Primarschule

1. Der Auftrag der Primarschule muss im Rahmen des gesamten Bildungswesens neu bestimmt werden.
2. Die Primarschule prägt das Verhalten des Kindes im Bildungsprozess. Sie muss so gestaltet werden, dass das Kind in der Schule die Freude am Leben und am Lernen bewahren und das Vertrauen zu sich selbst und zu anderen entwickeln kann.
3. Die Primarschule muss die Persönlichkeit des Kindes bilden, alle seine Fähigkeiten fördern und Einseitigkeiten vermeiden.
4. Nur die Neubestimmung der elementaren Bildung ermöglicht der Primarschule, ihre eigentliche Aufgabe im Bildungswesen zu finden und zu erfüllen.
5. Die Bedeutung der elementaren Bildung für den ganzen Bildungsprozess verlangt eine wesentlich bessere Ausbildung des Primarlehrers.
6. Die Strukturen des Bildungswesens müssen der Entwicklung des Kindes angepasst und nach dem Prinzip der Gleichwertigkeit aller Schulstufen gestaltet werden.
7. Die Reform der Primarschule ist nur möglich, wenn alle an der Schule Beteiligten über Strukturen und Traditionen hinweg versuchen, zu einer umfassenden Zusammenarbeit der verschiedenen Stufen und Abteilungen zu gelangen.

Diese bilden die Grundlage und den Anstoss zu den derzeit laufenden 4 Teilprojekten «SIPRI», die der Abklärung der Situation an der Primarschule dienen sollen. In der SIPRI-Information Nr. 7³ vom September

1982 der *Pädagogischen Kommission der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren* sind bereits recht erstaunliche Erkenntnisse formuliert. So ist z. B. dem Bericht über das Teilprojekt III, Übergang von der Vorschulzeit zur Primarschule, folgendes zu entnehmen: «Würden sich Kindergarten und Schule *am Kind und seinen Bedürfnissen orientieren*, dann würde das Kind nicht nur vor allem kognitiv gefördert, sondern in seiner Ganzheit (Kopf, Herz, Hand) angesprochen. Das hätte zur Folge, dass der ganze Unterricht vom Musischen und vom Gemüthhaften durchdrungen wäre. Das Kind könnte dann auch seine Individualität leben, und seiner Eigenaktivität würde genügend Freiraum gewährt.»

In den grundlegenden pädagogischen Zielsetzungen besteht zwar zwischen Kindergarten und Primarschule weitgehende *Kontinuität*, in der Schulwirklichkeit entstehen jedoch für das Kind enorme Hindernisse. Wir erwähnen hier nur:

- die Forderung des Erreichens von Minimalzielen für *alle* Primarschüler (obligatorischer Lehrplan),
- den Stundenplan, der nicht durch pädagogische Zielsetzung gestaltet wird (gemeinsame Pausen, Turnhallenbenützung usw.),
- die Erwartungen der Lehrer auf der nächstfolgenden Stufe (Diktat der höheren Schulstufe) und
- die Tendenz der Primarschule, sich selbst zu definieren, ohne Rücksicht auf die Entwicklungsstufe (mangelnde Abholssituation).

Erfahrungen in der Schule

In den letzten Jahren, besonders nach dem *Jahr des Kindes*, stellten Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer der unteren Primarklassen fest, dass ihre Schüler eine erstaunliche Einfühlungsgabe in gewisse Weltprobleme zeigten, wenn ihnen Geschichten über Kinder fremder Völker dargeboten wurden. Da einerseits eine «*globale*» *Weltsicht* das Anliegen des Forums «Schule für *eine* Welt» ist und andererseits der prägende Einfluss der ersten Schuljahre auf die Einstellung zum Lernen allgemein erkannt und anerkannt ist, muss folgerichtig die Gabe der Einfühlung in andersartige Verhaltensweisen erhalten und gefördert wer-

den, und zwar so früh wie möglich. Die *Sensibilisierung* der Kinder für die Weltproblematik geschieht bereits in manchen Kindergärten mit Geschichten über Kinder in anderen Erdteilen und kann wunderbar verarbeitet werden in Spielen, szenischen Darstellungen, Zeichnen, Malen, Singen und Basteln.

Im sogenannten *Göttinger Experiment 4*: «Soziale Erziehung in der Grundschule» (Rollenspiele), in der Schrift: «Kinder und Ausländer» desselben Verfassers und in der Studie von Dr. Judith Torney an der Universität Illinois (USA) werden die erwähnten positiven Erfahrungen auf der Primarschulstufe wissenschaftlich belegt. Darin wird das rasche Wachstum sozial-kognitiver Fähigkeiten vom 6. bis zum 14. Lebensjahr aufgezeigt sowie die gleichzeitige Offenheit gegenüber Verschiedenheiten und Andersartigkeiten dargestellt. Nach einem Lehrerfortbildungsseminar in Linz stand in einer Tageszeitung als Schlagzeile: «*Schon die Volksschüler zu weltweitem Denken führen*».

In der Schweiz wurde indessen durch verschiedene Organisationen und Lehrerarbeitsgruppen eine Reihe von *Unterrichtsmaterialien* zur Thematik «Schule für eine Welt» geschaffen. Bei der praktischen Erprobung in Schulklassen verschiedenen Alters hatte sich nämlich ergeben, dass nicht nur eine momentane Begeisterung für diesen Unterricht über fremde Völker zu verzeichnen war, sondern dass dadurch oft eine wesentliche *Verbesserung des Lernklimas* erreicht wurde. Schüler und Lehrer empfanden die Arbeit mit diesen Materialien als Bereicherung. Wir entnehmen diese Charakterisierung vielen mündlichen Aussagen, schriftlichen Darstellungen in Fachblättern, Referaten an Elternabenden, Berichten von Arbeitsgruppen von Lehrerinnen und Lehrern aller Stufen. Trotzdem müssen wir nach der Allgemeingültigkeit dieser Aussagen fragen und den Ursachen dieser echten *Chance* nachgehen.

Wir vermuten einerseits, diese in der Substanz des vermittelten neuen Inhalts zu finden, andererseits spielt wohl die Art der Vermittlung eine wesentliche Rolle.

Die *Neugier*, fremde Gegenden, fremde Sitten, andere Lebensweisen kennenzulernen, ist eine der treibenden Kräfte, die nicht nur erwachsene Menschen zu Ferienaufenthalten in ferne Kontinente bewegt, sondern bereits *vor-schulpflichtige Kinder und Schulanfänger* dazu motiviert, sich beispielsweise die Welt der

Zahlen und Buchstaben (auch ohne Hilfe) anzueignen. Unser pädagogisches Streben sollte also damit beginnen, diese natürliche kindliche Neugier so lange wie möglich zu erhalten und nach Kräften zu fördern. Die Erfahrung lehrt zudem, dass Fehlverhalten von Kindern allgemein besser korrigiert werden kann, wenn dies indirekt, hier also über das Verhalten fremder Kinder geschieht. Vorwurf und Moral werden dem Kind erspart, was in der Regel dankbar anerkannt und honoriert wird. Andererseits wird das Lernklima dort kaum verbessert, wo Lehren immer noch als «*Wissen verfüttern*» betrachtet wird und Lernen vorwiegend «*Wissen schlucken*» heisst. Vielmehr gilt es, *zuerst* eine Atmosphäre persönlicher *Zuneigung und Geborgenheit* zu schaffen, die heute so manchem Kind aus gestörten Familienverhältnissen fehlt und die jedes andere – auch uns Erwachsene – zu optimalen Leistungen anspornt. Dann kann der Schüler *Freude am Lernen*, die *Lust am Leben* und das *Vertrauen* zu sich selbst und zu anderen auf- und ausbauen.

Nachfolgend skizzieren wir einige wenige *Beispiele* aus den bisher von der Evaluationsgruppe des «Forums» beurteilten und empfohlenen Unterrichtsmaterialien mit den uns bekannten Erkenntnissen und Erfahrungen.

«Der Kinderstern»

(Kindergarten, 1./2. Klasse)

ein UNICEF-Bastelbuch von Max Bolliger, illustriert von Fred Bauer, für die Adventszeit, eignet sich besonders für Kindergartenschüler und Schulanfänger. Wir zitieren aus Berichten von Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen:

- Faszination durch die Geschichte von Christophorus
- Begeisterung beim Wachstum des Sterns auf Weihnachten hin
- Starke Motivation zum Zeichnen, Malen, Basteln und Darstellen
- Auffällige Zunahme der spontanen Hilfsbereitschaft (Christophorus bittet die Kinder darum)
- Erstaunliches Verständnis für die Lebensweise fremder Völker.

«Muraho!»

(Primarschule: 3./4. Klasse)

erzählt von Christoph Lutz, gemalt von seiner Frau Kathrin, führt die Schüler als Begleiter

zweier Schweizerkinder nach Ruanda, wo sie bei der Familie Sibomana zu Gast sind.

In einer Reihe von *Unter- und Mittelstufenklassen* wurde die Unterrichtseinheit getestet, einmal waren in einer Klasse 6 Nationen vertreten. Hier einige Beobachtungen über das Verhalten der Schüler:

- Vermehrte Rücksichtnahme
- Verstärkter Helferwille
- Tolerante Haltung gegenüber den fremdsprachigen Kameraden
- Akzeptieren der Andersartigkeit
- Übernahme selbstangeregter Hausarbeiten, wie: Kochen fremder Speisen, Basteln ruandischer Spielzeuge, Darbietung von Spielszenen (auf dem Markt von Ruanda)
- Überraschende Mitarbeit von Vater, Mutter, Geschwistern (im Gegensatz zur Mengenlehre).

«24 Stunden Wachen und Träumen»
(5./6. Klasse)

eine Unterrichtseinheit zu einer Geschichte aus dem *Iran*, geschrieben von Samad Behranji, einem Einheimischen.

Diese war u. a. Thema einer Arbeitswoche mit 5.- und 6.-Klässlern. Der Bericht zeigt die fächerübergreifende Behandlung:

- Geografie: Bewässerungssysteme Wallis / Iran im Vergleich
- Rechnen: Iranischer Kalender, Zahlen, Währung, Masse (Gewichte)
- Schreiben: Iranisches Alphabet
- Lebenskunde: Besuch einer Moschee
- Sprache: Lesen einer Geschichte, wie es zur Verarmung eines Kleinbauern kam
- Musik: ab Schallplatten mit Demonstration entsprechender Instrumente (Vorläufer von Gitarre, Banjo, usw.). Eigenes Konzert auf Blockflöten und Geige
- Zeichnen, Handarbeit: Nach Besuch eines Geschäftes mit echten Perserteppichen: Zeichnen typischer Teppichmuster und eigene Knüpfversuche, Gespräche über das Verhältnis von Verkaufspreis und Erlös für einheimische Hersteller.

Beobachtungen:

- Freude, Begeisterung (6. Klasse!)
- Eigeninitiative
- allgemeiner Arbeitseifer in allen Fächern
- Abbau von Aggressionen
- Einfühlungsvermögen in die Andersartig-

keit von Kindern aus einem anderen Kulturkreis

- Akzeptieren der Andersartigkeit «eigener» Mitschüler.

«Kinder haben Rechte»

(Oberstufe: 7./9. Klasse)

ist eine Sammlung von Lernspielen für die *Oberstufe* (ab 12 Jahren) zum Thema «Rechte des Kindes» nach der Methode des Themenzentrierten Theaters (TZZ).

- Charakterisierung: TZZ ermöglicht den Schülern, Situationen direkt in der Gruppe erfahrbar zu machen. Die Spiele sind so gestaltet, dass sie die *Rechte des Kindes* und damit verbundenes *soziales Verhalten* modellhaft aktualisieren, so dass eine Übertragung auf Alltagssituationen möglich wird. Eine Fotolesemappe ergänzt das Themenpaket.

- Reaktionen der Schüler: Dem Alter entsprechend etwas zurückhaltender als Primarschüler, aber vorwiegend positiv.

Da *Unterrichtseinheiten aus verschiedenen Ländern* für die Oberstufe bis zur Berufsschule vorliegen und weitere *Materialien zu Sachbereichen* wie Wasser, Kakao, Rohstoffe usw. bereits in der «SLZ» Nr. 11, vom 18. 3. 1982 vorgestellt wurden, sind uns kurze Berichte über Erfahrungen damit sehr willkommen. Das Sekretariat des Forums «Schule für eine Welt» nimmt auch kritische Äusserungen gerne entgegen.

Die *Konferenz Schweizerischer Oberstufenlehrer* (KSO)⁵ hat kürzlich ebenfalls eine Liste von Thesen veröffentlicht (siehe Kästchen). Es ist jedem klar, dass mit der Dekretierung von Thesen und der Durchführung von Pilotprojekten allein noch keine Verbesserung der Schulsituation eintritt. Jede Neuerung muss beim einzelnen beginnen, organisch wachsen und durch behördliche Empfehlungen unterstützt werden, sofern sie allgemeingültige Verbesserungen nachweist.

Wegweiser für eine schülergerechte Ausbildung

(Konferenz Schweizerischer
Oberstufenlehrer)

1. Allen Schulzügen der Sekundarstufe I ist die gleiche Beachtung zu schenken.

2. Schülerzahlenschwankungen dürfen die Gliederung der Oberstufe nicht gefährden.
3. Der Übertritt in die Oberstufe hat in den einzelnen Kantonen möglichst zeitlich einheitlich zu erfolgen.
4. Für die Erziehung und Ausbildung der Jugendlichen ist der Bedeutung des Klassenlehrersystems mehr Gewicht beizumessen als der des Fachlehrersystems.
5. Alle Lehrer der Sekundarstufe I sind gleichwertig auszubilden und zu entlohnen.
6. Die gesamte Struktur der Volksschule ist eingehend zu überprüfen.
7. Die Möglichkeiten der Orientierungsstufe (Beobachtungsstufe) sind eingehend zu überprüfen.
8. Lernziele und Lerninhalte sind auf der ganzen Sekundarstufe I neu zu überdenken.
9. Der Übertritt in die Oberstufe hat möglichst spät zu erfolgen.
10. Die Aufgliederung der Oberstufe und die Durchlässigkeit der einzelnen Abteilungen sollen der individuellen Förderung der Jugendlichen dienen.
11. Die Sekundarschulstufe I soll in Zentren organisiert werden, welche möglichst alle Jugendlichen dieser Stufe umfasst.
12. Oberstufenzentren dürfen aufgrund ihrer Grösse nicht zum Beziehungsschwund zwischen Jugendlichen, Eltern und Wohngemeinden führen.
13. Alle Oberstufen eines Kreises haben die gleiche Behörde.
14. Eltern und Berufs-/Arbeitswelt sind über die Ausbildung der Jugendlichen durch die Schulträger umfassend zu orientieren.

Wir *Lehrer* stehen im Spannungsfeld zwischen unseren *Schülern* und den *Schulbehörden*. Von beiden Seiten werden Forderungen an uns gestellt, offen oder geheim, ungeachtet dessen, ob wir diese zu erfüllen in der Lage sind und sie verantworten können. Welche Erwartungen richten sich von diesen beiden Seiten an uns? Welche Erwartungen richten wir selbst an Schüler und Schulbehörden? Im obigen

Spiegelbild versuchen wir, dieses Spannungsverhältnis darzustellen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit und mit Verzicht auf jeglichen Kommentar. Wir verzichten auch auf den so bedeutsamen Einbezug der Erwartungen, Wünsche und Forderungen von Elternseite, die einer besonderen Studie vorbehalten sind, da sie den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden.

Wir möchten recht verstanden werden: Diese Gegenüberstellung darf keinesfalls als Kritik an irgendeinem der drei Beteiligten (Schüler, Lehrer, Behörden) aufgefasst werden. Sie soll vielmehr die Vielfalt der Meinungen und Überzeugungen zum Ausdruck bringen, deren oftmals Unvereinbarkeit und Widersprüchlichkeit aufzeigen und die Notwendigkeit der *Intensivierung der Kontakte* zwischen den jeweiligen Partnern deutlich machen. Dieses gegenseitige *Sich-besser-verstehen-Wollen* und Aufeinander-Eingehen könnte zum *Modell* werden für eine weltweite *Verständigung zwischen den Völkern* dieser Erde. Damit sind wir wieder beim Grundgedanken unseres Zieles: «Schule für eine Welt» angelangt.

Die Frage bleibt: *Wie kann die Schule innerhalb dieser Spannungsfelder ihrem Auftrag gerecht werden?*

Es ist eine Binsenwahrheit, dass der Schüler vor allem dort zu begeistern ist, wo es uns gelingt, seine Interessen und Bedürfnisse anzusprechen. Dies scheint bei den Unterrichtseinheiten der Fall zu sein, die wir vorgängig skizzierten. Diese Materialien sprechen den Schüler im Bereich *Gefühle, Werte, mitmenschliche Beziehung* an und sollten sich in seinem Verhalten in der Gruppe, der *Lerngemeinschaft Schule* und vielleicht sogar in seinem auserschulischen Umfeld auswirken. Dafür aber ist die *Art und Weise der Vermittlung* verantwortlich.

Partner- und Gruppenunterricht⁶, fächerübergreifender Blockunterricht, Rollenspiel, Themenzentriertes Theater und Freiräume für individuelles Gestalten haben sich als effiziente Lehr- und Lernformen auch hier erwiesen. Der *Schüler* soll möglichst *selbständig* Erfahrungen mit dem Stoff sammeln können, sein Inhalt muss für ihn *erlebbar* werden und ihn zum *Handeln* anregen.

Diese Unterrichtseinheiten sind oft so angelegt, dass sie die Schüler direkt ansprechen. Eine Einstimmung durch den Lehrer wird dann

Was erwartet der Schüler vom Lehrer?

Er mag mich, so wie ich bin
 Er soll nur für mich da sein
 Er soll stets ein freundliches Gesicht machen
 Er soll Spässe machen und Scherze erlauben
 Er muss spannend erzählen können
 Ich möchte einen lieben (rassigen, tollen, ruhigen, strengen) Lehrer
 Er soll unsere Bedürfnisse, Wünsche, Interessen kennen und darauf eingehen
 Er soll keine zu laute Stimme haben
 Er darf nicht «parteiisch» sein

Erwartungen der Behörden an die Schule:

Konsens mit den demokratischen Staatstheorien
 Verfestigung der traditionellen Schulstrukturen
 Traditionsbewusste Lehrer auf allen Stufen
 Leistungsorientierte Lehrer auf allen Stufen
 Schule als Instrument der Anpassung
 Heranziehen von Fachleuten und Spezialisten
 Tendenz zur Eliteschule statt zur Volksschule für alle
 Früh- und scharfselektionierende Lehrer
 Ausrichtung auf rein fachwissenschaftliche Erkenntnisse
 Erfüllung der Ansprüche der Gesellschaft
 Anerkennung der Bemühungen der Behörden

Was erwartet der Lehrer vom Schüler?
 Aufmerksamkeit
 Aktive Mitarbeit
 Anpassungswille
 Fleiss
 Leistungsorientiertheit
 Denktreudigkeit
 Selbständigkeit
 Keinen Widerspruch
 Keine Störung des Unterrichts

Erwartungen der Lehrer an die Behörden:
 Offenheit den akuten Schulproblemen gegenüber
 Erkennen der Schwierigkeiten heutigen Lehrens
 Anerkennung seines Einsatzes für die Schule
 Bereitschaft zur Überprüfung und Neuorientierung des Bildungswesens
 Durchsetzung einer harmonischen Bildung und Erziehung
 Unterstützung diesbezüglicher Reformbestrebungen
 Abbau der Hierarchie im Schulsystem
 Gleichwertige Lehrerbildung für alle
 Stufen
 Berücksichtigung der Lebenserfahrungen des Kindes in Lehrplänen, Lehrmitteln und Lehrmethoden
 Bereitschaft zur Zusammenarbeit von Behörden mit der Lehrerschaft

hinfällig, diese kann sogar den direkten Zugang des Schülers zu einem Bild, einer Geschichte, einer Musik blockieren und die so wertvollen *Spontanreaktionen* verhindern.

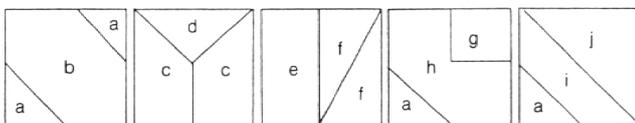
Freilich bedingt diese Zurückhaltung des Lehrers eine vorausgehende wie begleitende Dokumentation – in den Unterrichtseinheiten weitgehend enthalten – und die erwähnte Umstel-

lung von der Dozentenrolle zum Berater und Helfer des Schülers.

Der Lehrer muss zudem genau wissen, wieviel Freiheit er seinen Schülern geben kann, damit weder Über- noch Unterforderung entsteht. Er muss auch die Interessen und Probleme seiner Schüler kennen, um darauf eingehen zu können. Diese erfährt er besonders gut durch die Spontanreaktionen und die Beobachtung der selbständigen Arbeiten innerhalb der Freiräume. Mit den folgenden vier Beispielen aus dem praktischen Schulalltag sollen obige Darlegungen verdeutlicht werden. Erlebbar werden diese aber erst durch den eigenen Vollzug.

1. Gruppenarbeit: «Spiel der Stummen»

Die hier abgebildeten fünf Quadrate sind vom Lehrer auf weissen Karton aufzuzeichnen.⁷ Alle Quadrate sind gleich gross: 10×10 cm.



Die einzelnen Teilstücke sind so genau auszuschnitten, dass die Stücke mit dem gleichen Buchstaben gleich gross, also auswechselbar sind. Die Buchstaben dienen dem Lehrer nur zur Orientierung; sie sollen also nicht auf den Quadrattellen erscheinen. Für jede Gruppe braucht man einen Satz von fünf Quadraten. Eine Gruppe besteht aus fünf Teilnehmern. Eventuelle restliche Schüler überwachen die Einhaltung der Spielregeln. Jeder Teilnehmer einer Gruppe erhält einen Umschlag mit Quadrattellen.

Die Umschläge werden mit den Buchstaben A, B, C, D und E gekennzeichnet und enthalten die folgenden Teile:

A: i, e, h

B: a, a, a, c

C: a, j

D: d, f

E: b, c, f, g

Die einzelnen Stücke sind auf die Umschläge so verteilt, dass kein Gruppenmitglied allein ein ganzes Quadrat zusammensetzen kann. Die Gruppen haben die Aufgabe, aus den vorhandenen Teilstücken fünf gleich grosse Qua-

drate zu legen. (Es lassen sich aus den Teilen auch kleinere Quadrate zusammensetzen!)

Die Aufgabe ist dann beendet, wenn jedes Gruppenmitglied ein gleich grosses vollständiges Quadrat vor sich liegen hat.

Wichtige Regeln:

- Die Gruppenmitglieder dürfen unter keinen Umständen miteinander sprechen! Sie dürfen auch nicht versuchen, andern durch Zeichen etwas mitzuteilen.
- Kein Spieler darf sich aus den Figuren der Mitspieler Stücke herausholen oder durch Zeichen andeuten, dass er ein Teilstück benötigt.
- Kann ein Spieler ein Teilstück nicht verwenden, muss er es in die Mitte des Tisches legen.
- Jeder Spieler darf nur die Teilstücke von Mitspielern nehmen, die von diesen in die Tischmitte gelegt worden sind.

Warum darf bei diesem Spiel nicht gesprochen werden?

Die Erfahrung zeigt, dass einzelne versuchen, die andern zu beherrschen, die Führung an sich zu reißen. Die Stilleren in der Gruppe sind dann benachteiligt. Den Vielrednern können sie nichts entgegensetzen, denn diese haben alle Argumente auf ihrer Seite. Der Ärger über diese «Besserwisser» macht sich aber irgendwann Luft in verschiedenen Störmanövern. Die Regeln verbieten jedoch jedes Beherrschen, *hier ist jeder auf den andern angewiesen*.

In der anschliessenden Diskussion sollen die während des Spieles aufgetauchten Gedanken und Gefühle verarbeitet werden:

Wie fühlt man sich, wenn ein Teilnehmer ein wichtiges Teilstück festhält, ohne selbst die Lösung sehen zu können?

Welche Gefühle tauchen auf, wenn jemand sein Quadrat in einer falschen Grösse fertiggestellt hat und sich dann mit selbstzufriedenem Lächeln zurücklehnt?

Was denkt man über den Selbstzufriedenen? Wie fühlt er sich selbst? Wie empfindet man gegenüber Teilnehmer, die die Lösungsmöglichkeit nicht so schnell erfassten? Wollte man sie lieber hinauswerfen oder ihnen helfen?

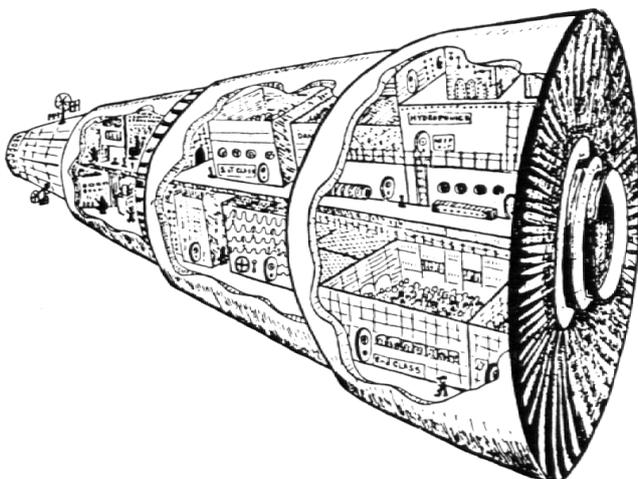
Wieweit stimmen die während des Spiels erlebten Gefühle und Erlebnisse mit ähnlichen Erfahrungen und Beobachtungen überein? Wie sieht es aus, wenn dieses Spiel auf die *Weltsituation* übertragen wird? Welche Schlüsse können dabei gezogen werden?

Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit:

- Kenntnis des zu lösenden Problems.
- Notwendigkeit zu wissen, wie der einzelne zur Lösung des Problems beitragen kann.
- Notwendigkeit, sich der möglichen Beiträge anderer zur Lösung bewusst zu werden.
- Notwendigkeit, die individuellen Probleme eines andern wahrzunehmen, die es erforderlich machen, ihm zunächst zu helfen, bevor er selbst zur Lösung des Problems beitragen kann.

2. Interaktion: «Das Raumschiff»

«Einmal gab es dieses Raumschiff. Es flog durch das All. Mit vielen Menschen an Bord. Sie waren seit langem dabei. Sie waren sogar alle darauf geboren. Das Raumschiff produzierte seine eigene Nahrung. Luft, Wasser, die nötigen Rohstoffe für ein ewiges Leben waren alle auf dem Raumschiff vorhanden.



Zwei Gruppen von Menschen flogen mit. Zunächst die Offiziere, ihre Frauen und Kinder. Ihre Aufgabe war es, das Raumschiff zu steuern. Diese Gruppe war recht klein. Die Offiziere

machten die Arbeit gerne. Und sie lebten recht gut dabei.

Aber die meisten Menschen auf dem Raumschiff waren nicht Offiziere, sondern Bordpersonal. Diese Leute, auch ihre Frauen und Kinder, machten keine interessante Arbeit und lebten nicht besonders gut. Sie mussten viele Stunden am Tag arbeiten, hauptsächlich, um Lebensmittel zu produzieren oder andere Dinge herbeizuführen, damit das Raumschiff funktionierte.

Viele Jahre lang schien das Raumschiff ein glücklicher Ort zu sein. Die Offiziere waren besonders glücklich und das Bordpersonal blieb ruhig. Aber mit den Jahren tauchten immer mehr Probleme auf. Es gab z. B. beim Bordpersonal viele tote Kinder zu beklagen, weil es wenig zu essen gab. Einige Offiziersfrauen schickten Lebensmittelpakete, während Offizierskinder Geld sammelten, das sie dem Bordpersonal überreichten. Aber diese Hilfe genügte leider nicht. Immer mehr Kinder starben.

Auch wurde das Wasser verseucht. Die Luft verpestet. Die Nahrungsgebiete des Raumschiffes erlitten Schaden. Die Apparatur, die all dies bewirkte, wurde auch nur für die Bequemlichkeit der Offiziere gebraucht. Auch gab es Streit. Die Offiziere stritten unter sich. Das Bordpersonal ebenfalls. Die Offiziere und das Bordpersonal fingen auch an, untereinander zu streiten. Die Lage wurde schlechter.

Einige Leute sagten: «Es wäre besser, das Raumschiff zu verlassen. Es ist schrecklich, hier zu leben. Gehen wir.»

Aber leider konnten sie nirgendwo sonst hingehen, tatsächlich nirgendwo.»

Die Geschichte regt durch ihre anschauliche Vereinfachung zum Nachdenken an und eignet sich gut als Einstieg in die Fragen über *eine* Welt:

- Wir spielen die Geschichte. Der anschließende Erlebnisaustausch der Offiziere und des Bordpersonals wird schon wichtige Probleme und Aussagen enthalten.
- Wir «übersetzen» die Geschichte in unsere Welt. Wer sind die Offiziere, wer ist das Bordpersonal? Wo stehen wir? Welche Probleme unserer Welt werden aufgegriffen? Was tun wir dagegen? Was könnte getan werden?
- Die Schüler entwickeln gruppenweise ein ideales Raumschiff. Was ist uns an diesem

Raumschiff besonders wichtig? Worauf legen wir Wert? Was müsste für diese ideale Welt alles verändert werden?

- Wir beschäftigen uns mit wichtigen *Begriffen* dieser Geschichte: *Macht, Not, Umwelt, Hilfe, Streit*. Hiefür liefern uns aktuelle Geschehnisse in der Klasse, der näheren Umgebung und viele der Unterrichtseinheiten ausreichend Stoff.

3. Soziales Lernen:

«Für Farbige Zimmer anderswo»⁸

«Der 26 Jahre alte August Kitti musste am Donnerstag ein Hotel in G. verlassen, weil er als Farbiger nicht erwünscht war. Der Praktikant aus Dahomé gehörte zu einem Fernsehteam, das einen Film über Staatsbürgerkunde drehte.

Das vierköpfige Team war am Mittwochabend in dem Hotel eingezogen und der Leiter der Gruppe, Regisseur R., am folgenden Morgen beim Frühstück von der Wirtin wegen Kittis angesprochen worden. Er hätte bei der Zimmerbestellung angeben sollen, sagte die Wirtin, dass auch ein Neger zum Team gehöre.

Sie forderte R. dann auf, für Kittis anderswo ein Zimmer zu suchen, weil dieser ausziehen müsse. Die übrigen Fernsehleute könnten selbstverständlich bei ihr wohnen bleiben. Darauf verliess jedoch das gesamte Team das Hotel. In dem Hotel konnte man gestern die Aufregung nicht verstehen über den Vorfall. Eine Hotelangestellte erklärte, dass es gar nicht die vielen Worte lohne. Aber, wenn einem Neger schon mehr geglaubt wird, als unseren Leuten...»

«Konsequenz»⁸

«Wie bitte, ob ich was bin? Gegen die Rassentrennung? Natürlich bin ich gegen die Rassentrennung. Was können denn diese armen Menschen dafür, dass sie eine andere Hautfarbe haben? Es muss endlich einmal Schluss gemacht werden mit der Diskriminierung!

Aber selbstverständlich bekommen Sie meine Unterschrift. Man muss doch schliesslich beweisen, dass man tolerant ist. Also ich habe nichts gegen die Neger. Vor Gott sind alle Menschen gleich.

Rassenkrawalle in Chicago? Also wissen Sie, ich verstehe ja die Amerikaner nicht. Haben doch eine Demokratie. Sollen den Negern doch endlich die Gleichberechtigung geben. Sind ja schliesslich auch Menschen.

Wenn einer zu mir an die Tür kommt? Na, hören Sie mal! Man hat doch ein Herz für diese armen Teufel. Erst gestern war einer hier. Ein ganz Schwarzer, sage ich Ihnen. So was von Schwarz! Zuerst bin ich wirklich ein bisschen erschrocken, als ich die Tür aufmachte und er plötzlich vor mir stand. Aber er war sehr nett. Wollte Zeitungen verkaufen. Eigentlich kaufe ich ja grundsätzlich nicht an der Tür. Aber in diesem Fall...

Da macht man natürlich eine Ausnahme. Er sollte ja auch nicht denken ... sicher, ich habe ihm die Hand gegeben. Na ja, ein etwas komisches Gefühl war das ja. Ich habe mir auch gleich hinterher die Hände gewaschen ... Aber das tut man ja sonst auch. – Wie bitte?

Ob ich etwas dagegen hätte, wenn meine Tochter ... mit einem Neger? Sie, werden Sie nicht unverschämt. Meine Tochter ist ein anständiges Mädchen. Die tut sowas nicht!» –

Mögliches Vorgehen:

Vorlesen oder besser lesenlassen eines oder beider Texte. Was denkt ihr darüber? Könt ihr die Haltung, die Äusserungen dieser Leute verstehen? Wie sollten sie nach eurer Meinung reagieren? Habt ihr auch schon schöne Worte gemacht und gegenteilig gehandelt? Warum? Gewiss, solche und ähnliche Fragen müssen gestellt und diskutiert werden. Hätten die Schüler damit aber *soziales Denken und Handeln* gelernt?

Max Feigenwinter gibt uns Einblick in seine Aufbauarbeit über 3 Jahre mit seinen Viert- bis Sechstklässlern. Die beiden zitierten Beispiele, an deren Echtheit nicht zu zweifeln ist, sind seiner *Unterrichtseinheit «Toleranz»*⁸ entnommen, zu deren Darstellung er nicht weniger als 16 A4-Seiten benötigte.

Ausgangspunkt: Die Probleme seiner Schüler. Ziel: Deren Behebung oder Milderung. Gipfel: Die Ausweitung zur Erkenntnis der globalen Dimension, die nicht nur im Erkennen und Anerkennen des andern und des Andersartigen sichtbar wird, sondern das Erfassen der *Chance*, dass diese andern zur eigenen *Selbstwerdung* beitragen können.

Nach dem Lernbericht des «*Club of Rome*» «*Lernen für die Zukunft*» wäre dies sogar die *einzigste Chance für unser eigenes Überleben*. Wir beschränken uns hier bewusst auf die Gegenwart, in der Hoffnung, unserer Jugend etwas Hilfreiches mitgeben zu können, für ihr eigenes Leben hier und jetzt.⁹

4. Handlungsbezogenes Lernen: «Kaktusblüten»

«Kaktus» ist der Name für eine Reihe von Lektionen im Sinne des «*Themenzentrierten Theaters*» (TZT),¹⁰ die mit verschiedenen Kindergruppen aller Altersstufen entwickelt und ausprobiert wurden. Diese sind aufgebaut in Einstiegsspiele, Situationen, Zwischenspiele, Improvisationen und Ausstiegsspiele. Die Verwendung von TZT im Unterricht sollte unter kundiger Leitung erlernt werden, um die Technik dieser Methode selber zu erleben. Die hier aufgeführten, aber nicht näher beschriebenen Beispiele können als «Einstieg» in das Wesen des TZT betrachtet werden. Sie sind für unsere Zwecke jederzeit variierbar, wenn es beispielsweise darum geht, *Schüler in die Denk-, Fühl- und Lebensweise fremder Völker zu versetzen* bzw. diese erlebbar zu machen. Dies bewirkt besseres Verständnis des Andersartigen, weil es vom eigenen Handeln ausgeht und soziales Tun herausfordert.

Berührungsspiel (Einstieg)

Während der Spielleiter Musik laufen lässt, bewegen sich die Kinder im Raum nach freiem Ermessen. Plötzlich stoppt die Musik, die Schüler erhalten die Aufgabe, mit der Hand einen Fuss zu berühren, solange, bis die Musik wieder ertönt. Danach das Knie, den Bauch, den Rücken, den Kopf, die Nase usw. Zwischen jeder Berührungsphase Musik.

Im weiteren Spielverlauf berührt jedes Kind in gleicher Weise einen Kameraden. Zuerst in Zweiergruppen, später in Dreier-, Vierer- und noch grösseren Gruppen.

Die Kinder erfühlen auf diese Weise ihre Körper und werden dadurch auf die nächsten Phasen vorbereitet: *Leintuchspiel*, *Tierspiel*: Letzteres trägt dazu bei, *sich in ein anderes Wesen einzufühlen*.

Tier und Dompteur (Situation)

Ein Dompteur zeigt mit einem «Tier» einen Dressurakt vor. Jede Gruppe darf ihr Spiel 5 bis 10 Minuten lang vorbereiten. In der Gruppe wird entschieden, wer den Dompteur und wer das Tier spielt. Danach spielt jede Gruppe ihre Szene der Klasse vor.

Hier erfährt das Kind die *Notwendigkeit des Aufeinander-Eingehens* und der gegenseitigen *Rücksichtnahme*. Weitere Situationsspiele sind:

Bäcker und Teig: Der Teig ist dem Bäcker vollkommen ausgeliefert. Aufgabe des Bäckers ist es, dieses *Vertrauen* nicht zu missbrauchen.

Fahrgast und Schaffner: Schafft Voraussetzungen zur *verbalen Auseinandersetzung* mit dem Partner.

Schläfer und Einbrecher verlangt von beiden Spielern die Entscheidung zu *alternativen Verhaltensweisen*: Erwachen oder nicht? Flucht oder Tätlichkeit, falls der Schläfer erwacht.

Zwei Wanderer und das Wetter: In diesem Spiel müssen vorerst *Identitäten* der beiden Wanderer gefunden werden (z. B. Vater und Sohn). Die unsichere Wetterlage zwingt dazu, *sich aufeinander einzupendeln*.

Zwei Fischer zeigt, wie der erfolglose Fischer *an den Erfahrungen* seines erfolgreichen Kollegen *teilhaben* kann.

Bleispiel (Ausstieg)

Alle Kinder liegen am Boden auf dem Rücken, alle schliessen die Augen. Der Lehrer regt an: Allmählich werden alle zu Blei. Zuerst der linke Fuss, das Bein, ein Arm usw. Nachher auf dem Bauch liegend wiederholen. Effekt: *totale Entspannung und Beruhigung*.

Des Lebens Sinn erkennen

Die wenigen Beispiele müssen des zur Verfügung stehenden Raumes wegen genügen. Da derzeit in den meisten Klassen unserer Volksschule Schüler anderer Nationalitäten sitzen, bietet sich dem Lehrer eine Vielfalt von Möglichkeiten an, Begriffe wie *Toleranz*, *Kooperation*, *Solidarität* und *soziale Gerechtigkeit* im wahren Sinne des Wortes «spielend» *erleben* zu lassen.

Hier wird die «globale» Weltsicht für Schüler und Lehrer zur unabdingbaren Notwendigkeit, die Weltproblematik ist in den Schulstuben gegenwärtig. Sie könnte uns sogar des Lebens Sinn erkennen lassen.

Quellennachweis

¹ L. Jost: «Zeit für Bildung» und «Bildung als Dauer-auftrag des Lehrers» in «SLZ» 25–28 vom 25. Juni 1982.

² Sonderdruck der Thesen der PSK mit erläuterndem Text, erarbeitet von IMK, IUK und IKA, verabschiedet am 23. November 1977 in Solothurn von den Delegierten von 16 weiteren Primarlehrerorganisationen.

³ SIPRI (Situation der Primarschule), EDK-Dokumentation über 4 Teilprojekte: I. Lernziele, II. Schü-

lerbeurteilung, III. Vorschule/Primarschule, IV. Schule–Elternhaus.

⁴ Schmitt, R.: «Soziale Erziehung in der Grundschule» (mit Rollenspiel), Schwartz, E.: Frankfurt a.M., 1976 und «Kinder und Ausländer», (Habilitationsschrift), Westermann, Braunschweig, 1979.

⁵ Thesen der KSO in «Wegweiser für eine schülergerechte Ausbildung» aus: Informationsblatt der Konferenz Schweizerischer Oberstufenlehrer 3/1982.

⁶ Wanzenried, P.: «Sozialformen des Unterrichts» in: «Partnerarbeit und Gruppenunterricht auf der Unterstufe», Schubiger Verlag, Winterthur 1977.

⁷ Broschüre UNICEF: «Erziehung zur Entwicklung» und «Primarschule Magazin» 4/78, vom Dezember 1978.

⁸ Feigenwinter, M.: «Soziales Lernen im Unterricht», Verlag Klett+Balmer, Zug, 1978.

⁹ Peccei, A.: «Das menschliche Dilemma», Fritz Molden Verlag, Zürich, 1981.

¹⁰ Werthmüller, H.: «Kaktusblüten» in: «Primarschule Magazin» 2/78, Juni 1978.

Schulmöbel für alle Schulstufen

Das Mobil-Fabrikationsprogramm umfasst Schulmöbel für alle Altersstufen. Den jeweiligen Besonderheiten trägt Mobil durch gutdurchdachte Konstruktion ganz besonders Rechnung. Vorzügliches Material und gepflegte Details kennzeichnen die Mobil-Schulmöbel und ergeben die bekannte Mobil-Qualität.

Eine ausgesprochene Mobil-Spezialität ist die Planung und die Ausführung von Spezialmöblierungen in Zusammenarbeit mit Architekt und Lehrerschaft. Der gut ausgebaute Mobil-Kundendienst ist sprichwörtlich.



Mobil-Werke
U. Frei
9442 Berneck
Tel.071 71 22 42

