Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 124 (1979)
Heft: 37

Heft

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

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

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

Download PDF: 31.07.2025

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

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

Ausgabe mit «Berner Schulblatt», Organ des Bernischen Lehrervereins

SLZ 37 · 13.9.1979

«Berner-Seite»

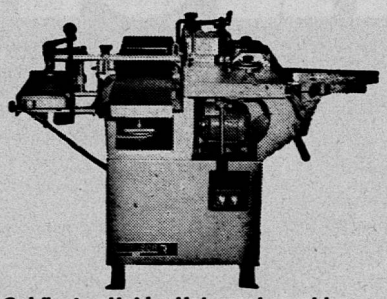
Fachgeschäfte und Dienstleistungsunternehmen aus Stadt und Kanton Bern empfehlen sich der Lehrerschaft!

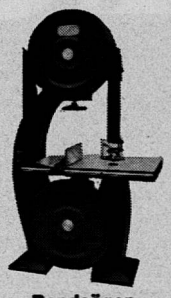
Wir rüsten Sie professionell aus

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

universal sport

3000 Bern 7	Zeughausgasse 27	Telefon (031) 22 78 62
3011 Bern	Kramgasse 81	Telefon (031) 22 76 37
2502 Biel	Bahnhofstrasse 4	Telefon (032) 22 30 11
1700 Fribourg	Bd. de Pérolles 34	Telefon (037) 22 88 44
1003 Lausanne	Rue Pichard 16	Telefon (021) 22 36 42
8402 Winterthur	Obertor 46	Telefon (052) 22 27 95
8001 Zürich	am Löwenplatz	Telefon (01) 222 36 92





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

Bandsägen 500–1000 mm

Ettima AG, 3202 Frauenkappelen, Tel. 031 50 14 20

HAWE

SELBSTKLEBEFOLIEN
BIBLIOTHEKSMATERIAL

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

Marktgasse 6a · 1. Stock · Telefon 033 22 20 30

Panorama der Stadt Thun um 1810
gemalt von Marguard Wocher.

Das lebensgrosse Bild einer kleinen Stadt, so wie sie Goethe und Kleist gesehen . . . Grösse 39 × 7,5 m.

Schadaupark Thun
Täglich 10–12, 14–17, Montag geschlossen

WIMPEL-ABZEICHEN

Mützen T'Shirts Bierkrüge Selbstkleber Startnummern Alle Vereins- Fest- + Werbeartikel

HISS-FAHNEN

GLÄSER ABZEICHEN

POKALE BECHER

Gegründet 1905 **SIEGRIST** 4900 Langenthal Tel. 063 22 77 88

SCHÜLER-MEDAILLEN
SCHÜLER-EHRENPREISE
SCHÜLER-ERINNERUNGSPREISE

Klaviere und Flügel

ERWIN LÄUCHLI
Nachf. von K. Beir
Klavierbauer und -stimmer

Miete / Kauf, Eintausch, Service
Occasionen

Neue Klaviere ab Fr. 3800.–
Miete monatlich ab Fr. 55.–
Burger & Jacobi, Sabel, Petrof, Rösler, Forster, Kawai, Feurich, Euterpe, Schmidt-Flohr, Zimmermann

Frutigenstrasse 16, 3600 Thun
Zufahrt und P Länggasse 1
Telefon 033 22 16 46

DIAS • TRANSPARENTE

22 000 Farbdias, Tonbildreihen, Transparente, Grossdias und Schmalfilme finden Sie in der 180seitigen **Farbkatalog-Fundgrube** mit über 500 Abbildungen! Gegen Fr. 3.— in Briefmarken erhalten Sie diese wertvolle Informations- und Einkaufshilfe von der Generalvertretung des Jünger-Verlages:

Reinhard Schmidlin
AV-Medien/Technik
3125 Toffen BE

Einrichten setzt gründliches Planen voraus.

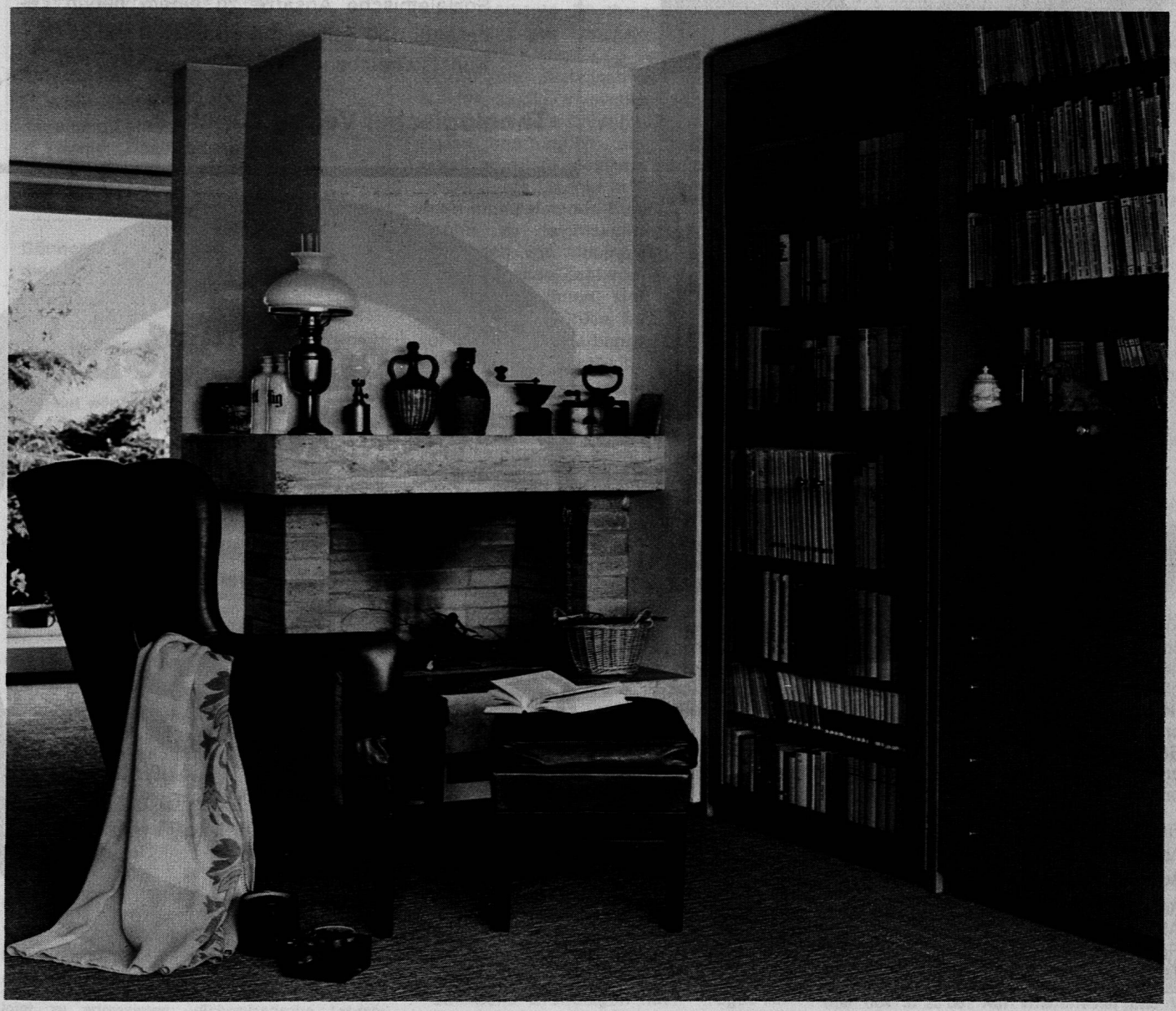
Eine gute Wohnlösung, an der Sie noch nach Jahren Freude haben werden, setzt gründliches Planen voraus. Dabei helfen wir Ihnen gerne kostenlos und unverbindlich.

Wir beraten Sie bei allen Einrichtungs- und Möblierungsfragen – auch bei Ihnen zu Hause. Wir besprechen mit Ihnen Ihre Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen, messen Ihre Räume aus, zeichnen für Sie Vorschläge in Grundriss und Ansicht, arbeiten für Sie Farb- und Materialvorschläge aus, kombinieren vorhandenes mit neuem Mobiliar, unterbreiten Ihnen Offerten und stellen Ihnen Auswahlen zur Verfügung. Und dies alles kostenlos und unverbindlich.

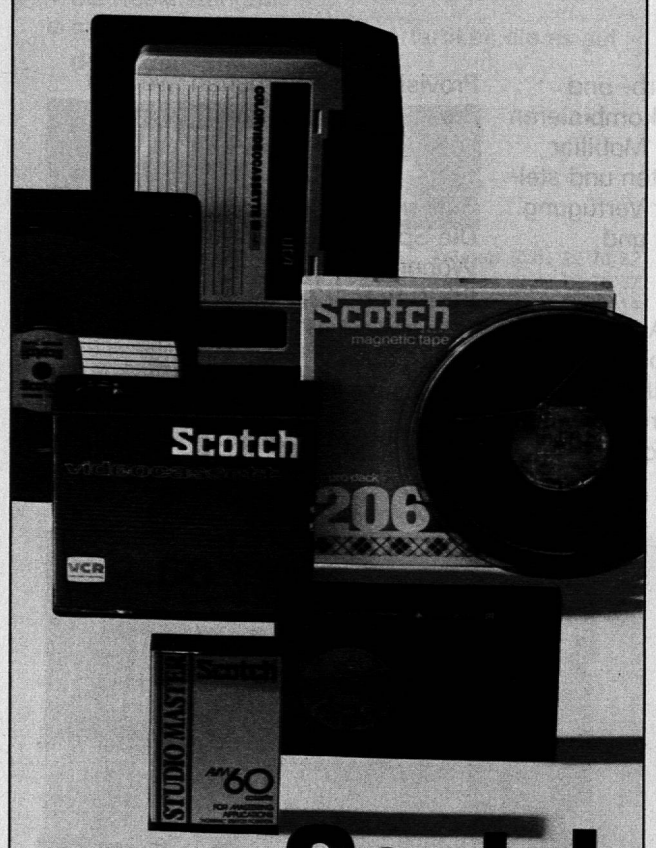
Im Mittelpunkt unserer Arbeit stehen stets Ihre Wohnprobleme und Einrichtungswünsche. Allein Sie bestimmen das Mass unserer Mithilfe. Da unsere Mitarbeiter nicht auf Provisionsbasis arbeiten, werden Sie zu keinem Kauf und zu keiner Lösung gedrängt.

Rothen AG
Die Spezialisten für zeitgemässes Wohnen
3000 Bern 22, Standstrasse 13
Telefon 031 41 94 94

rothen



Atelier Erhard Meier



Scotch für perfekte Wiedergabe

Aus dem grössten und anspruchsvollsten Magnetbandsortiment haben wir ein Programm speziell für den Unterricht zusammengestellt. Dieses Programm umfasst Tonbänder und Tonbandkassetten sowie Videobänder und -kassetten. Alle Produkte sind professionell hergestellt, und 3M bürgt für höchste Qualität.
Senden Sie uns den nachstehenden Coupon ein. Sie erhalten dann umgehend unser ausführliches Lieferprogramm und unsere Preisliste.

Firma _____
Abt. _____
Adresse _____

3M (Schweiz) AG
Abt. MAV
Räffelstrasse 25, 8021 Zürich
Telefon 01 35 50 50

3M

Die Diskussion um die Grenzen des Wachstums zeigt immer deutlicher, dass es nicht nur um ein technisch-ökonomisches Problem geht, sondern um grundlegende Werte und Ziele unserer Gesellschaft. Gerade diese müssen in Frage gestellt werden, wenn die Wachstumskrise überwunden werden soll.

Orientieren Sie sich mit diesem Buch:

Christoph Stückelberger: «Aufbruch zu einem menschengerechten Wachstum»

dem Buch für alle Leser, die sich um einen menschengerechteren Lebensstil und um eine ökologisch und entwicklungspolitisch verantwortbare Entwicklung bemühen . . .

Sozialethische Ansätze zu einem neuen Lebensstil, 130 Seiten, mit diversen Abbildungen, Kunststoffeinband, Fr. 11.—.

Theologischer Verlag Zürich

Eine Laboreinrichtung baut man ja nicht alle Tage!

Killer baut Laboreinrichtungen für Industrie, Schulen und Spitäler vom ersten Planungsstrich bis zur schlüsselfertigen Übergabe. Wir stehen Ihnen jederzeit mit Ideen und Vorschlägen gerne zur Verfügung.

killer

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

Titelbild: Ein Weg.
Sinnbildliche Darstellung einer pädagogisch-didaktischen Aufgabe.
Foto Studer, aus «Schweiz» 9/79.

L. Jost: Die Muzak-Schule 1281

SLV-Herbstreisen 1282

Aus den Sektionen: BL 1282

Otto Schätzle: Schulprobleme in europäischer Sicht 1283
Langfristige Ziele der OECD-Bildungspolitik

Pädagogischer Rückspiegel 1284/1296

Baldur Kozdan: Lernzielorientierung oder Lernzieldesorientierung 1285
Plädoyer für eine Abkehr von der Lernzieldidaktik

Thomas Marti: Neue Lernformen und Erziehung zur Mündigkeit 1293
Analyse unterrichtlicher Modellpraktiken

Praktische Hinweise 1297
Unterrichtspraktische Hilfen, Hinweise auf Literatur

Vorschau auf «SLZ» 38:
H. Wiesner: Wiedersehen mit einem Lehrer
K. Widmer: Das Drogenproblem geht uns alle an
Beiträge zum Notenwesen u. a. m.

Gönnen Sie sich ein Abonnement auf die «SLZ» – es lohnt sich!

Schweizerische Lehrerzeitung

erscheint wöchentlich am Donnerstag
124. Jahrgang

Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Sekretariat: Ringstr. 54, Postfach 189, 8057 Zürich, Telefon 01 46 83 33

Redaktion:
Chefredaktor: Dr. Leonhard Jost, 5024 Küttigen, Telefon 064 37 23 06

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

Inserate und Abonnemente:
Zeitschriftenverlag Stäfa, 8712 Stäfa
Telefon 01 928 11 01, Postscheckkonto 80 - 148
Verlagsleitung: Tony Holenstein

Annahmeschluss für Inserate:
Freitag, 13 Tage vor Erscheinen

Inserateteil ohne redaktionelle Kontrolle und Verantwortung.

Abonnementspreise (inkl. Porto):

	Schweiz	Ausland
Mitglieder des SLV		
jährlich	Fr. 34.—	Fr. 50.—
halbjährlich	Fr. 19.—	Fr. 29.—
Nichtmitglieder		
jährlich	Fr. 44.—	Fr. 60.—
halbjährlich	Fr. 25.—	Fr. 35.—

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

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

Die MUZAK-Schule

eine nicht ernst zu nehmende, aber doch bedenkenswerte Glosse*

Warum sollten nicht auch wir Lehrer von den wissenschaftlich erhärteten Erkenntnissen der Arbeitspsychologie profitieren? «Musikvorträge während der Arbeit sind geeignet, ein subjektiv angenehmes akustisches Klima zu schaffen, von dem man positive Auswirkungen auf die allgemeine Stimmung erwarten kann.» (Professor E. Grandjean, ETH Zürich). Längst ist die Theorie in ohrenbesäuselnde Praxis umgesetzt worden: Es gibt funktionelle Musik zur Stimulierung der Arbeitsleistung, gegen Bezahlung wunschgemäss ins Haus geliefert. Diese «Fu-Mu» (despektierlich auch «WC-Musik» oder «Muzak» genannt, wohl Kürzel für Musik zur akustischen Stimulierung) ist frei von allen Interesse erweckenden, die Aufmerksamkeit und den Geist erregenden Passagen (wie dies etwa durch eine Bachsche Fuge geschieht), sie enthält weder Gesang (wo Worte sind, müsste ja auch ein Sinn zu finden sein) noch markante Rhythmen (immerhin ein Pulsschlag des Lebens); allzu hohe oder allzu tiefe Klänge sind verpönt: Muzak ist gewollt und technisch perfektioniert einfallslos, stupid, musikalisch langweilig, ein «Tonbrei» ohne Charakter, zum bewussten Hören unerträglich, aber merkwürdigerweise arbeitsökonomisch wirksam: Muzak macht müde Männer in Büros munter, animiert nichtsahnende Kunden im Shopping-Center zu leichtsinnigen Käufen. «In Hunderten von Untersuchungen hat eine überwältigende Zahl von Befragten erklärt, Muzak helfe ihnen, sich zu entspannen, sich besser zu fühlen, besser zu arbeiten», verheisst der Werbeprospekt einer Vertriebsfirma von Fu-Mu.

Warum nun sollten unsere Schüler, eingespannt an für Muzak-Berieselung geeigneten «Arbeitsplätzen mit monotonen Beschäftigungen, die keine besonders hohen Anforderungen an die Aufmerksamkeit und das Denken stellen» (Grandjean), der Segnungen fortschrittlicher Unternehmen, die sich um ihre Leute kümmern, entbehren und auf Muzak verzichten müssen? Ausserhalb der heiligen Hallen des Schulhauses sind sie ohnehin an unablässiges Schallmischmasch gewohnt (gewöhnt worden), man kann ja kaum mehr «saubere», akustisch unverdorbene Information erhalten, alles wird einem in einem, wie man behauptet, publikumsbeliebten (ich gehöre «ohrensichtlich» nicht zum Publikum!) akustischen Hors d'œuvre serviert, vom Morgenjournal bis zu den Gutnachtwünschen aufheiternder und sanftredender Mediensprecher. Warum also, ich frage nochmals, zwingen wir unsere Schüler – und dies sowohl im Jahrhundert wie auch im Jahr des Kindes –, in Ruhe und sachbezogen zuzuhören, und berauben sie der eindringlichen Beschallung? Empirische Untersuchungen zeigen bedeutungsvoll (signifikant), dass Muzak den Leistungswillen stimuliert, den Arbeitseifer erhält, das soziale Verhalten (Frustrationstoleranz, Zuwendungsintensität) verbessert, die kognitiven Funktionen anregt und überhaupt, um doch noch mit Pestalozzi zu sprechen, Kopf, Herz und (man gestatte die Variation) Fuss funktionell-empathisch aktiviert und effizient extrinsisch motiviert. Vorbei ist alle schlechte Laune des Lehrers (ein Krebsübel unerfreulichen Schulklimas, wie ungezählte Befragte bestätigen), der graue Schulalltag wird durchklungen und durchdrungen mit Fu-Schu-Mu (funktioneller Schul-Musik), die seit Jahren geforderte Chancengleichheit im Bildungsprozess dadurch nachhaltig und nachweisbar verbessert – die Schulstube wird zum Ton-Paradies!

Welche Lehrergewerkschaft, die Frage sei in- und ausserhalb der KOSLO gestellt, wird als erste pionierhaft diese Fu-Schu-Mu, schuljahrbeginnunabhängig und vollkommen koordinierbar (somit ein erfolgsicherer Hit!), zum Wohle der Heranwachsenden und im Interesse der ganzen Gesellschaft initiativ fordern? Der Dank Hunderttausender, die Anerkennung der ohne Fu-Mu-Schu gelangweilten, leistungsmüden oder aggressiven Schülergenerationen ist ihnen gewiss! Und warum sollten nicht erfahrene Pädagogen, zusammen mit Schülern aller Kategorien, und im Verein mit Arbeitsphysiologen, Psychologen, Gewerkschaften, Elternräten usw. (auch Behördevertreter wären gebührend einzuladen) eine Zentralstelle für die Produktion und Distribution der Schu-Fu-Mu-Kassetten (System CH) schaffen? Mit dieser konzertierten Aktion aller an der Verbesserung der schweizerischen Schule Interessierten wäre der Weg frei für eine Aera glücklicher Schu-Fu-Mu-Schüler und ebenso beglückter -Lehrer, und es würde endlich das Gerede von humaner Bildung musikalisch ernst genommen. Fu-Mu-Fu-Schu-Mu! *J.*

Der geneigte Leser wird mit Erstaunen, Freude oder schulmeisterlicher Sorge den ungewohnten redaktionellen Ton bemerken. Man verzeihe mir diesen und jeden künftigen Ausbruch aus dem pädagogisch wohlgesetzten Duktus und versuche mit der leichtsinnigen Melodie den ernsten Kontrapunkt mitzuhören. – Diese «SLZ»-Ausgabe enthält so viel ernst zu nehmenden «Stoff», dass eine anders klingende «Ouvertüre» zu verantworten war.

Im übrigen: Die Adresse des Redaktors bleibt unverändert, neu gilt jedoch die Telefonnummer 064 37 23 06! Auf Wiederlesen und Wiederhören! J.

Durch die Fortschritte des Wissens und Könnens wird wirkliche Kultur nicht leichter, sondern schwerer gemacht.

... Wo also das Geistige der Kultur in einzigartiger Stärke notwendig gewesen wäre, liessen wir es verkümmern.

Albert Schweitzer
in «Kultur und Ethik» (1923)

* Sachliche Grundlagen nach «Tages-Anzeiger-Magazin» vom 16. Juni 1979

SLV-Reisen Herbst 1979

Noch Plätze frei – für Raschentschlossene
Teilnahmeberechtigt ist jedermann.

Kulturstädte Europas:

● **Wien und Umgebung.** Mit Kloster Neuburg und **Neusiedler See.** 6. bis 13. Oktober.

Für Handarbeitslehrerinnen
(und andere Interessenten)

● **Besuch bei schwedischen Kunsthandwerkern.** 6. bis 13. Oktober.

Rund um das Mittelmeer:

● **Sinai-Safari.** 10 Tage mit Geländewagen im Sinai (St.-Katharina-Kloster), 2 Tage in Jerusalem. 7. bis 21. Oktober.

● **Bekanntes und unbekanntes Kreta.** Die Ausflüge und mittelschweren Wanderungen in West-, Süd-, Zentral- und Ostkreta erfolgen ab Standquartieren. Diese Wanderungen führen oft zu bisher nicht besuchten Ortschaften und Gegenden und eignen sich daher auch für eine «Wiederholungsreise». 8. bis 20. Oktober.

● **Kostbarkeiten des Peloponnes.** Die leichten bis mittelschweren Wanderungen abseits der Touristenrouten schliessen ein Athen, **Alt-Korinth,** Nauplia und Umgebung, **Mystra, Bassä, Olympia** und viele Klöster und Dörfer. Griechisch sprechender Reiseleiter. 8. bis 21. Oktober.

● **Sonneninsel Malta.** Die landschaftlich reizvolle Insel mit ihren vielen kunsthistorischen Schätzen liegt südlicher als Tunis. 7. bis 14. Oktober.

● **Wandern im Hohen Atlas.** Im warmen Nachsommer auf Hirtenpfaden zu Bergdörfern an der Nord- und Südseite (Vorfeld der Sahara) des Hohen Atlas. Mittelschwere Wanderungen. Ein Tag in Marrakesch. 7. bis 20. Oktober.

● **Burgund.** Rundreise durch das herbstliche Land. Standquartiere: Beaune, Vézelay. 6. bis 13. Oktober.

Amerika:

● **Haiti – Dominikanische Republik.** Vor den nasskalten Herbsttagen zwei Wochen im Tropenparadies der Karibik, auf der Insel Hispañola. **Ausflüge mit Mietautos,** um beweglicher zu sein. Paradies für Fotografen. Mit hervorragendem Kenner. (In Zusammenarbeit mit dem Lehrerverein Zürich).

Detailprogramm:
Schweizerischer Lehrerverein, Reisedienst, Ringstrasse 54, Postfach 189, 8057 Zürich, Telefon 01 48 11 38, oder Willy Lehmann, Im Schibler 7, 8162 Steinmaur, Telefon 01 853 02 45.

Die Detailprogramme **aller SLV-Reisen** können gratis und völlig unverbindlich bei unseren Auskunfts- und Anmeldestellen bezogen werden.

Aus den Sektionen

BASEL-LAND

PÄDAGOGISCHE KOMMISSION DES LVB

Montag, 13. August 1979

Thema: **Das Übertrittsverfahren** (vgl. «SLZ» 20/25/35)

Anwesend: Mitglieder der PK, die Schulinspektoren Gysin, Heller und Windler.

Ein weiterer Änderungsvorschlag

«Am Prüfungstag lösen in etwa drei Gemeinden sämtliche Fünftklässler die Aufgaben der Aufnahmeprüfung. Die Ergebnisse dieser jährlich neu zu bestimmenden Testschulen geben Aufschluss über den Schwierigkeitsgrad der Prüfung. Aufgrund dieser Resultate wird die Notenskala festgelegt.» – Das vorgeschlagene Verfahren vermittelt den Eltern die Einsicht, dass ihr Kind nicht vor eine unüberwindbare Hürde gestellt wird. Das Erfüllen einer Mindestanforderung, gemessen an der Leistungsfähigkeit gleichaltriger Schüler, ermöglicht den Eintritt in die Folgestufe.

Das weitere Vorgehen

Die Probleme der Selektion sind äusserst vielschichtig. So kommt es immer wieder vor, dass die Mitglieder der PK nicht mehr über das Übertrittsverfahren selbst, sondern über Fragen, die das Verfahren *beeinflussen,* diskutieren. Allmählich entsteht für die Teilnehmer der Eindruck, «sich im Kreise zu drehen». Aus diesem Grunde sollen die Ziele der folgenden Sitzungen klar formuliert werden. Man will jeweilen *ein* Thema ausführlich beraten.

– 17. September: Vergleich der Lehrerempfehlung des Schulinspektorates mit dem entsprechenden Entwurf der Arbeitsgruppe.
– Oktober: In welchem Zeitraum lassen sich neue Lösungen verwirklichen? Voraussetzungen dazu?
– November: Lehrerfortbildung! Unsere Erwartungen und Forderungen.

Kommentar

Kürzlich legte eine Arbeitsgruppe im Kanton Basel-Stadt zwei Varianten für eine Schulreform vor. Kurz der Inhalt: Nach der vierjährigen Primarschulzeit sollen alle Schüler in eine zwei- oder dreijährige *Orientierungsstufe* eintreten.*
Ungewollte Auswirkungen einer zu früh einsetzenden Selektion haben zu diesen konsequenten Reformvorschlägen geführt. Während wir uns in der Pädagogischen Kommission oft noch mit Fragen der Symptombehandlung abmühen, legen uns die Basler Kollegen einen Vorschlag zur Beseitigung des Übels vor. Ich frage mich nun, ob die beiden Nachbarkantone die ausgelöste Diskussion nicht zusammen weiterführen könnten? *E. Friedli*

*vgl. S. 1296

BERN

BLV ohne Jurassiens

Im Rathaus zu Bern fand am 7. September 1979 eine *ausserordentliche Abgeordnetenversammlung des BLV* statt, geleitet vom französischsprechenden Vizepräsidenten Lucien Bachmann (Biel). In einer feierlichen Schlusszeremonie wurden vier Unterschriften auf eine Teilungsurkunde (Acte de Partage) gesetzt, in der die *finanzielle «Auseinandersetzung» zwischen BLV und dem neuen Syndicat des Enseignants Jurassiens* festgehalten wird. Die keineswegs einfache Regelung (Vereinsvermögen zum Teil in Liegenschaften bestehend) konnte zur vollen Zufriedenheit der Partner und in freundschaftlicher Kollegialität getroffen werden. Die 599 aus dem Gesamtverein «entbundenen» ehemaligen Vollmitglieder aus jurassischen Landen erhielten (der Bernische Lehrerverein war sogar Voraus-Zahler!) vom gesamten Teilungsvermögen von Fr. 3 026 825.70 den ihnen zustehenden Anteil von Fr. 230 934.99 zur reglementsgemässen Verwendung. Damit ist wenigstens *ein* Problem im Rahmen der Jura-Bildung vorbildlich und im besten Sinne schul-meisterlich gelöst worden.
Gutgeheissen wurden von den Abgeordneten der Sektionen auch die *Rechnungen für das Jahr 1978.* Die Zentralkasse schliesst entgegen dem erwarteten Defizit mit einem «handfesten» Einnahmenüberschuss von Fr. 94 102.90 ab. *Strukturprobleme,* die sich aus teils schwer zu vereinenden Wünschen und Forderungen der zahlenmässig unterschiedlich starken Mitgliedkategorien (Primarlehrer, Sekundarlehrer, Gymnasiallehrer) ergeben haben, sollen nach dem gutgeheissenen Konzept einer Strukturkommission behoben werden. Damit ist auch die einzig sinnvolle und gesamtschweizerisch vorbildliche *Einheit des Bernischen Lehrervereins* gesichert, was zweifellos seiner durch Jahre hindurch bewährten Schlagkraft und den Möglichkeiten seiner Einflussnahme und seiner Dienstleistungen für die Sache der Schule zugute kommt. *J.*

Mut zur Erziehung
J. R. Schmid
Es handelt sich um eine Erziehungslehre, von einem Praktiker geschrieben, und wendet sich in erster Linie an Lehrer – zukünftige und mitten im Berufsleben stehende.
232 S., kart. Fr./DM 28.—
haupt für bücher Falkenplatz 14 3001 Bern 031/23 24 25

Schulprobleme in europäischer Sicht

Otto Schätzle, Olten

Die Erziehungsminister der OECD-Mitgliedstaaten hielten ihre letzte Tagung in Paris ab und befassten sich dabei mit mancherlei Schulproblemen. Nach dem Bericht in den Mitteilungen der Schweizerischen Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen, mit Sitz in Genf, standen folgende zwei Fragen im Vordergrund:

a) Wie kann in einer durch wirtschaftliche Ungewissheit und strukturelle Veränderungen geprägten Situation die Qualität des Bildungswesens als Ganzem verbessert und der Zugang zu den Bildungsmöglichkeiten weiter erleichtert werden?

b) Wie kann das Bildungswesen vermehrt dazu beitragen, die Jugendlichen auf das aktive Leben vorzubereiten und den Einstieg in eine berufliche Tätigkeit zu erleichtern?

Es gibt benachteiligte Gruppen

Die Minister kamen zunächst zur erfreulichen Feststellung, dass die beträchtliche Erweiterung des Bildungssektors seit Anfang der sechziger Jahre viel zur Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus beigetragen und die Ungleichheit in den Bildungschancen wesentlich verringert hat.

Leider können aber in zahlreichen OECD-Ländern einige benachteiligte Gruppen das Bildungsangebot immer noch nicht in vollem Umfang nutzen, so dass die Regierungen sich u. a. der wichtigen Aufgabe gegenübersehen, diesen Gruppen eine ihren Bedürfnissen besser angepasste Bildung zu vermitteln.

Neuordnung der Prioritäten

Die wirtschaftlichen Schwierigkeiten der siebziger Jahre und der sehr rasche Anstieg der öffentlichen Ausgaben im sozialen Bereich, einschliesslich des Bildungswesens, über den sich die Regierungen zunehmend besorgt zeigten, liessen zwei weitere grosse Probleme entstehen.

Das eine waren die *finanziellen Beschränkungen für eine weitere Expansion des Bildungsbereichs*, die häufig eine Neuordnung der Prioritäten erforderlich machten. Das andere war die *Verringerung der Beschäftigungsmöglichkeiten.* Dies hat dazu geführt, dass im OECD-Raum als Ganzem viele Jugendliche arbeitslos wurden. Die Bildungssysteme waren nach Auffassung der Erziehungsminister für diese kritische Situation zwar nicht verantwortlich, doch waren sie in vielen Ländern einem starken Druck der Öffentlichkeit ausgesetzt, die von ihnen forderte, auf Veränderungen des Arbeitsmarktes zu reagieren und den Jugendlichen zu helfen, verwertbare Fertigkeiten und Kenntnisse zu erwerben.

Es wurde davon Kenntnis genommen, dass die Regierungen einiger Länder sich verpflichtet haben, allen Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, zwischen der Fortsetzung des Schulbesuchs, der Ausbildung für einen Beruf und der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit zu wählen.

Elastisches Bildungswesen notwendig

Die Minister sind einhellig der Auffassung, dass das Bildungswesen mit seinen vielfältigen Zielsetzungen nicht wegen kurzfristig wirksamer externer Faktoren eingeengt werden darf. Vielmehr muss es elastisch genug sein, um unter Berücksichtigung der ökonomischen Sachzwänge neue Antworten für die auftretenden sozialen und wirtschaftlichen Erfordernisse zu finden. Die Minister nahmen deshalb eine längere Erklärung über die künftige Bildungspolitik in Würdigung der sich wandelnden wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen an.

Bessere Zusammenarbeit erwünscht

Es wurde die Notwendigkeit unterstrichen, den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten im Bildungsbereich zu intensivieren und besonders den Jugendlichen mehr Möglichkeiten einer allgemeinen und beruflichen Ausbildung im Ausland zu geben. Man zeigte sich befriedigt über die schon seit langem im Rahmen der OECD bestehende Zusammenarbeit der Regierungen auf dem Bildungssektor, und die Minister begrüssten die ihnen gebotene Gelegenheit, gemeinsame Fragen und Probleme auf der Ministertagung des Ausschusses für Bildungsfragen zu erörtern. Es wurde der Wunsch geäussert, in geeigneten Abständen wieder derartige Tagungen zu veranstalten. *Die OECD wurde aufgefordert, die Weiterbildung der in der Erklärung niedergelegten bildungspolitischen Leitlinien soweit als nötig zu prüfen und die Mitgliedstaaten über neue Erkenntnisse zu unterrichten.*

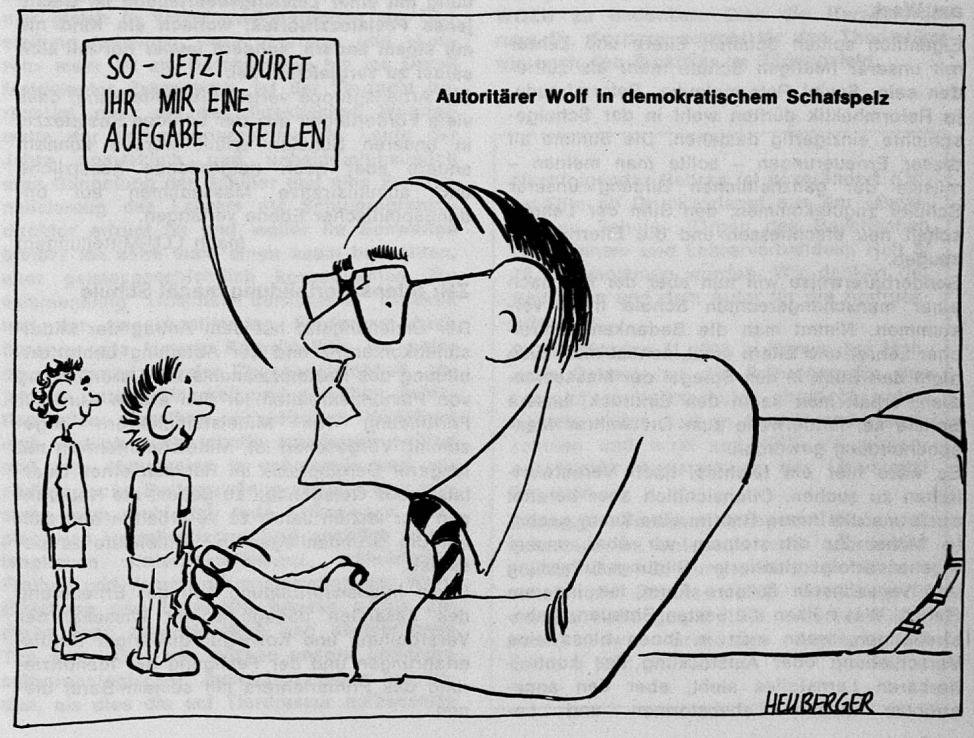
Die wichtigsten Richtlinien

In der Erklärung wird auf die veränderten wirtschaftlichen Verhältnisse und die daraus sich ergebenden Folgerungen für das Bildungswesen hingewiesen. Es bestehe allgemein der Wunsch nach einer Verbesserung der Lebensqualität für alle Menschen. *Der einzelne hätte in den verschiedenen Lebensbereichen mehr Verantwortung zu übernehmen. Es müssen vermehrte Anstrengungen erfolgen, um den benachteiligten sozialen Gruppen zu helfen. Die Teilnahme des einzelnen an einem lebenslangen Lernprozess wäre zu fördern.*

Die hohe Arbeitslosigkeit im gesamten OECD-Raum, die in vielen Ländern vor allem die Jugendlichen trifft, soll durch verschiedene Massnahmen gemildert werden. Die Entfaltung und Nutzung menschlicher Ressourcen sind sicherzustellen, wobei eine sinnvolle Zusammenarbeit im Bildungswesen die anzustrebenden Lösungen erleichtern wird.

Zum Wohl der Allgemeinheit

Die wesentlichen Zwecke des Bildungswesens sind durch eine ständige Fortentwicklung zu untermauern. *Jugendlichen und Erwachsenen sind die Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten sowie die Fähigkeit zur Entwicklung von Verhaltensweisen zu vermitteln. Jeder soll seine Persönlichkeit entfalten können und seine Rolle als Individuum, Familienmitglied, Erwerbstätiger und Staatsbürger verantwortlich übernehmen können.* Es ist die Möglichkeit zu bieten zur Aneignung kultureller Werte, um in einer Welt, die durch immer grössere Vielschichtigkeit und durch eine immer stärkere Interdependenz gekennzeichnet ist, ein erfüllteres Leben führen zu können. *Jedermann sollten die Fähigkeiten vermittelt werden können, die es ermöglichen, einen schöpferischen Beitrag zum wirtschaftlichen und sozialen Wandel zu leisten.*



Autoritärer Wolf in demokratischem Schafspelz

Langfristige Ziele der OECD-Bildungspolitik

In der eigentlichen Erklärung der Minister werden zahlreiche Forderungen aufgestellt, die nicht von heute auf morgen verwirklicht werden können. Sie bedürfen eines längeren Entwicklungsprozesses. Wir nennen u. a.:

– Die ständige Verbesserung des in den einzelnen Ländern geltenden Bildungsstandes, wobei alle Jugendlichen die Möglichkeit zur Aneignung der grundlegenden Fähigkeiten erhalten sollen, die sie für den erfolgreichen Eintritt in ihr Leben als Erwachsene benötigen.
– Die Entwicklung der Schulen zu lebendigen Gemeinschaften, die ein stimulierendes Milieu bieten und dazu beitragen, in den Jugendlichen den Sinn für Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Kooperationsbereitschaft zu wecken.
– Die berufliche Bildung der Lehrkräfte ist zu verbessern, und die Verbindungen zwischen Schule und der Welt der Erwachsenen sind zu stärken.
– Anzustreben ist die Gleichstellung von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern.
– Den besonderen Bedürfnissen der Wanderarbeiter ist gebührend Rechnung zu tragen.
– Es sind positive Massnahmen zu ergreifen, damit die Chancengleichheit der schlechtergestellten Gruppen – wie zum Beispiel der sozial Benachteiligten, der Einwanderer und der Behinderten – gefördert werden kann.
– Freie Wahl des Bildungsganges; es soll jedem Schüler möglich sein, sich geistig und in seinen persönlichen Fähigkeiten voll zu entfalten.
– Es soll den Jugendlichen geholfen werden, sich wirksamer auf das Erwachsenen- und Arbeitsleben vorzubereiten. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen allgemeiner und berufsorientierter Bildung ist ebenso wertvoll wie die Entwicklung von Möglichkeiten zur Erfahrung praktischer Arbeit während der Schulzeit.
– Impulse für die Angebote an Weiterbildungsmöglichkeiten für Jugendliche und Erwachsene können entscheidend sein.
– Zur Lösung des Problems der Jugendarbeitslosigkeit müssen alle beitragen, auch die Arbeitgeber- und die Arbeitnehmerorganisationen.

Ein dynamisches Bildungssystem

Wer all diese begrüssenswerten Ziele erreichen will, muss sich bewusst sein, dass dies nur mit einer umfassenden Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten – das heisst den staatlichen Stellen, der Lehrer- und Elternschaft und den Heranzubildenden selbst – sowie den Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen und den anderen am Bildungssystem interessierten gesellschaftlichen Gruppierungen möglich ist. *Es erfordert ein gemeinsames Bemühen, ein gerechtes, breitgefächertes und ein dynamisches Bildungssystem, das in den Dienst einer schöpferischen Gesellschaft und einer blühenden Wirtschaft zu stellen ist.*

Die Schweizer Delegation

Den schweizerischen Standpunkt zu all den aufgeworfenen Fragen vertrat Professor Dr. *Eugen Egger*, Genf, Direktor der Schweizerischen Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen. In einer schriftlichen Erklärung zuhanden der Konferenzteilnehmer und in der mündlichen Debatte wurde u. a. folgende Auffassung vertreten:

– Die Schule kann sich keinesfalls mit allen offenen Problemen befassen und diese auch noch lösen. Dies zu glauben, wäre ein gefährlicher Optimismus.

– Die Schule kann nicht in allen Teilen programmiert werden; das Bestreben um eine rationelle Organisation findet im Klassenzimmer seine Grenzen. Ausschlaggebend bleibt der Lehrer.

– Das Ziel der Chancengleichheit soll nicht zu einer Vereinheitlichung der erzieherischen Massnahmen führen. Der grundlegenden Tatsache der Verschiedenheit der Individuen muss Rechnung getragen werden.

– Im Bereich der Bildung ist der Begriff des Nullwachstums undenkbar. Vielmehr muss versucht werden, über die Ziele hinaus zu gehen. In der gegenwärtigen schwierigen wirtschaftlichen Lage gilt es jedoch, auf dem Boden der Realität zu bleiben und Prioritäten zu setzen.

Pädagogischer Rückspiegel

LU: Arbeitsgruppe «Schülerbeurteilung» am Werk

Eigentlich sollten Schüler, Eltern und Lehrer mit unserer heutigen Schule mehr als zufrieden sein. Soviel Reformglaube, Reformfreude, ja Reformhektik dürften wohl in der Schulgeschichte einzigartig dastehen. Die Summe all dieser Erneuerungen – sollte man meinen – müsste der ganzheitlichen Bildung unserer Schüler zugutekommen, den Sinn der Lehrerschaft neu erschliessen und die Eltern überzeugen.

Sonderbarerweise will nun aber der Ruf nach einer menschengerechten Schule nicht verstummen. Nimmt man die Bedenken zahlreicher Lehrer und Eltern ernst, scheut man auch nicht den Blick in den Spiegel der Massenmedien, erhält man kaum den Eindruck, unsere Schule sei mittlerweile zum Ort wahrer Menschenbildung geworden.

Es wäre hier ein leichtes, nach Verantwortlichen zu suchen. Offensichtlich aber bereitet auch uns die innere Reform eine kaum geahnte Mühe. Zu oft stolpern wir über unsere eigene erfolgsorientierte Bildungsauffassung und verwechseln äussere Form mit innerem Gehalt. Was nützen die besten Erneuerungsbestrebungen, wenn man in ihnen bloss eine Verschiebung oder Aufstockung des kontrollierbaren Lernstoffes sieht, aber den angestrebten neuen Lebensformen und Lebensmöglichkeiten weder Beachtung noch Raum gewährt!

Die Arbeitsgruppe «Schülerbeurteilung» des Primarlehrervereins entwirft das Modell einer Volksschule im Sinne wahrer Menschenbildung mit einer Leistungsbeurteilung im Geiste jenes Pestalozziwortes, wonach ein Kind nie mit einem andern, sondern immer nur mit sich selbst zu vergleichen sei.

Die Arbeitsgruppe vertritt die Auffassung, dass viele Forderungen aus der Leitidee Pestalozzis in unseren Schulen erfüllt werden können, andere aber noch tiefgreifende gesetzliche und administrative Massnahmen auf bildungspolitischer Ebene verlangen.

(nach LLU-Mitteilungen)

ZH: Intensivfortbildung macht Schule

Der Erziehungsrat hat dem Antrag der Mittelstufenkonferenz und der Abteilung Lehrerfortbildung des Pestalozzianums zur Durchführung von Planungsarbeiten für den ersten Kurs zur Fortbildung von Mittelstufenlehrern zugestimmt. Vorgesehen ist, Mittelstufenlehrern mit längerer Berufspraxis im Rahmen eines Quartalskurses Gelegenheit zu geben, die Neuerungen der letzten Jahre zu verarbeiten und sich auf die Grundanliegen der Mittelstufe zu besinnen.

Diese Intensivfortbildung soll der Erneuerung des gesamten pädagogischen Wissens, der Verarbeitung und Korrektur bisheriger Berufserfahrungen und der Festigung der Identifizierung des Primarlehrers mit seinem Beruf dienen.

Zurzeit unterrichten 1922 Mittelstufenlehrer im Kanton Zürich. Davon sind 57 Prozent mehr als zehn und 51 Prozent mehr als zwölf Jahre im Schuldienst. Zur Kursteilnahme sollen Mittelstufenlehrer nach zehn oder zwölf Dienstjahren berechtigt sein. Bei günstigem Verlauf dieser Intensivfortbildung ist eine Ausdehnung auf die Lehrer der Unter- und Oberstufe nicht auszuschliessen.

Beim derzeitigen Planungsstand kann für den Fall eines Vollausbaus der Fortbildung von drei Quartalskursen zu je 60 Teilnehmern im Jahr ausgegangen werden. Dabei könnten alle derzeit zulassungsberechtigten Lehrer, einschliesslich der nachrückenden Jahrgänge, im Verlauf von sieben oder acht Jahren einmal berücksichtigt werden.

Die Stellvertretungskosten machen das weitaus gewichtigste Kostenelement aus. Bei grober Schätzung ist mit einem jährlichen Aufwand von 2,1 bis 3 Millionen Franken zu rechnen.

Der Zeitplan sieht die Vorbereitung eines ersten Kurses ab September dieses Jahres bis zum Frühjahr 1981 vor, worauf der erste Kurs durchgeführt werden könnte, dem im Herbst 1981 der zweite Kurs folgen sollte. Der Endausbau der Intensivfortbildung mit drei Kursen jährlich wird für das Jahr 1982 angestrebt.

Wir erinnern an das Modell der **Berner Semesterkurse** mit Beginn im Oktober 1979. Erster Erfahrungsbericht ist für Frühjahr 1980 vorgesehen. Es ist zu hoffen, dass das Modell mehrmonatiger Intensivfortbildung nach «Lehrer-Mass» Schule machen wird!

Lernzielorientierung oder Lernzieldesorientierung

Von Baldur Kozdon, Bayreuth

Plädoyer für eine Abkehr von der Lernzieldidaktik

I. Blitz- oder Fehlstart?

Die Curiculumdiskussion vermochte seit ihrem Anblasen vor einem guten Jahrzahnt deutliche Spuren auf den Gebieten didaktischer Forschung und der Unterrichtspraxis zu ziehen. Offensichtlich hatte *Saul B. Robinsohn* mit seiner 1967 erschienenen Schrift »Bildungsreform als Revision des Curiculum« vielen Lehrenden und Forschenden aus der Seele gesprochen, als er die vermeintliche Unverbindlichkeit herkömmlicher Stoffplan-Anforderungen als ein Ärgernis hinstellte und es für dringlich erachtete, »inhaltliche Curriculumentscheidungen aus schierem Dezionismus herauszuheben«[1], d. h., sie auf die Basis von »Kontrolle, Überprüfung, Validierung«[2] zu stellen. Dieser Anspruch erweckte großes Verständnis und vermochte sogleich eine Schar »progressiver« Wissenschaftler in eine Euphorie zu versetzen, die sie nicht gerade hellsichtig machte für die Kluft, die sich zwischen impliziten Schwierigkeiten eines gigantischen Programms einerseits und den Realisierungschancen andererseits auftat. So kam es bald dazu, daß man mit wohlgefälligen Versprechungen nicht gerade sparsam umging. Dadurch wurden nicht zuletzt bei vielen Lehrern trügerische Hoffnungen erweckt. Diese Erwartungen waren z. T. als handliche Lehrmaterialien oder mundfertig vorgerichtete Unterrichtskonserven deklariert worden. Zwar hat sich ja in dieser Richtung einiges getan, worüber sich jedermann ein Bild machen kann: es sei nur an den oft extrem hohen Verschleiß an vorprogrammierten Arbeitsheften und sonstigen »papers« verwiesen und an die berechtigten Beschwerden über zu schwere Schulmappen. Wer sich jedoch mehr erhofft hatte, konnte wohl kaum mit dem Erreichten zufrieden sein.

Implikationen hochgesteckter Ziele

Woher aber rührte der weitverbreitete Optimismus, der Glaube an das fraglose Machbare in der Nachfolge des Robinsohn'schen Initialimpulses? Wäre es in Anbetracht z. B. der großangelegten Studien eines *Josef Dolch*[3] oder *Erich Weniger*[4] nicht nahegelegen, mit pompösen Versprechen etwas sparsamer umzugehen? Wie dem auch sei: die Zeit schien vielen endgültig reif für die Lösung selbst der schwierigsten curricularen Probleme. Dieser unerschütterliche Glaube fand stärksten Rückhalt in einer Sicht vom Menschen, die in der Philosophie des *Behaviorismus* wurzelt und deren Doktrinen zunehmend Einfluß auf unser Geistesleben gewannen.

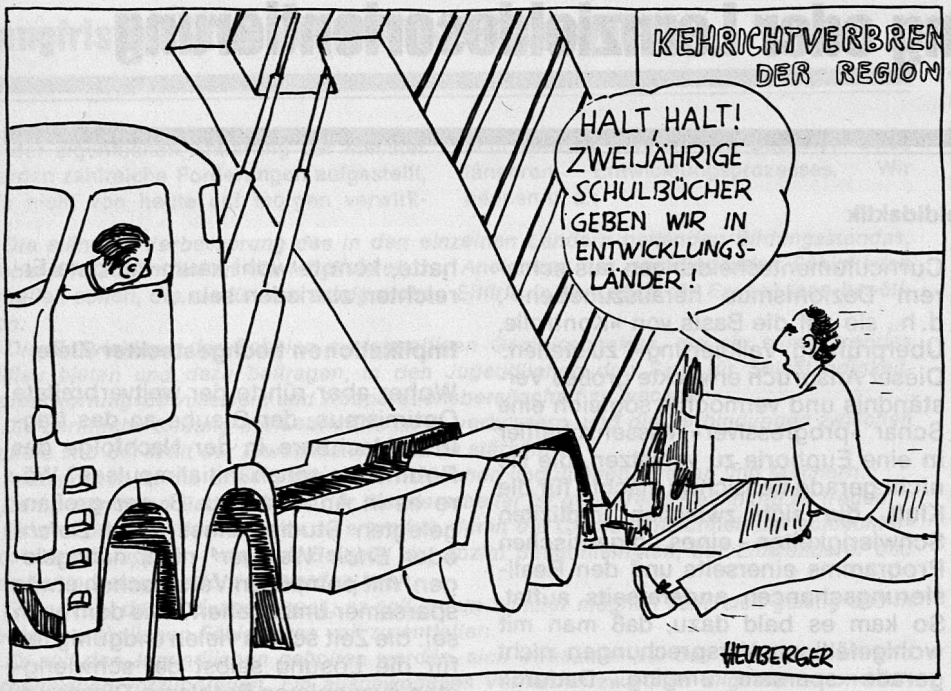
Ich möchte hier vornehmlich die lerntheoretischen Implikationen des Behaviorismus herausstreichen: Der am Behaviorismus geschulte Psychologe und Didaktiker ist am – auch in der Kybernetik geläufigen – Modell des »Schwarzen Kastens« (»black-box«)

Die Frage nach der Berechtigung der Lernzieldidaktik ist auch bei uns aktuell, wenngleich wir weniger universitäre Lehrstühle haben, die sich durch bestimmte grundsätzliche Positionen auszeichnen und die bildungspolitische Diskussion in Gang halten. Baldur Kozdon, wissenschaftlicher Assistent an der Universität Bayreuth, greift mit unverkennbarem Engagement (und dies entschuldigt gewisse perspektivische Betonungen) und nach unserer Ueberzeugung zu Recht die behavioristisch begründete Curriculumpraxis an und legt den Nerv curricularer Theorie mit rhetorisch geschickt geführtem Skalpell bloss. Zwar ist nicht jeder, der im «operationalisierten» Fahrwasser mittreibt, eingeschworener Behaviorist; um so notwendiger bleibt die Hinterfragung unbedacht übernommener Praktiken, wie sie sich ja nicht nur durch den Lehrer, sondern auch durch Lehrmittel verbreiten. – Im Ernst dürfte kaum ein Pädagoge sich mit dem «black box»-Modell der Seele seiner Schüler abfinden, und keinem kann es gleichgültig sein, mit welchen Inhalten die heranwachsende Persönlichkeit erfüllt wird. Wer aber im Sog durchgesetzter oder propagierter Unterrichtsverfahren vom Schüler vor allem ein messbares, quantifizierbares, vergleichbares, für die Selektionsmechanismen zweckmässiges «Endverhalten» erwartet, vergisst bald einmal, dass im Prozess der Menschwerdung ganz andere Kräfte massgebend sein müssten und dass wesentliche «Substanzen» (sei es Lehrgut oder seien es menschliche Begegnungsweisen) nicht immer gleich in Verhaltensänderungen zur Darstellung gelangen, dass «Lernen» und «Lehren» mehr ist als Durchspielen bis ins Detail festgelegter Programme. Ist der Verdacht berechtigt, dass mit der didaktischen Wunderwaffe der Lernzielorientierung im Laufe der Jahre unmerklich und unheimlich-heimlich eine Gängelung der Schüler und eine Funktionalisierung des Lehrers als Schulprogrammdirektor erfolgt ist und weiter im Schwange bleibt? Ich sehe auch einen kaum bedachten, aber geistesgeschichtlich konsequenten Zusammenhang zwischen curricularer Didaktik und der zweckbestimmten Forderung nach äusserer wie innerer Koordination, wo unter dem Vorwand sozialer Chancengleichheit, objektiver Ueberprüfbarkeit und gerechter Selektion allen dieselben didaktischen Verfahren und letztlich auch Inhalte zukommen sollten und man ahnungslos in unheilvolle und unpädagogische Systemzwänge verfällt. Man verstehe mich recht: Ich rede keineswegs einer planlosen, unreflektierten und sachlich unzulänglichen Unterrichtsführung, willkürlicher Freiheit und Verantwortungslosigkeit das Wort. Erziehung und Unterricht können nichts anderes denn zielgerichtetes und absichtliches Tun sein. Aber wir müssen unsere Leitideen anthoropologischer, menschgemässer begründen, als dies die auf Tierdressur aufbauende Machbarkeitspädagogik getan hat. Nach dem WIE gilt es vermehrt wieder das WAS und das WOZU zu bedenken. Dies die Herausforderung Dr. Kozdons sowohl für den Theoretiker wie auch den Praktiker im Bildungsfeld. J.

Nachfolgender Beitrag ist **unverändert** (Offset-Film ab Druckvorlage) aus der «Bayerischen Schule» (Organ des Bayerischen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes), Heft 8/79, übernommen worden. Wir danken der Redaktion und dem Autor für die Abdruckerlaubnis.

Baldur Kozdon (* 1938 in Karwin bei Mährisch Ostrau) hat die Prüfungen für das Lehramt an Volksschulen abgelegt, unterrichtete einige Zeit an Grund- und Hauptschulen und wirkt seit 1975 als wissenschaftlicher Assistent an der Universität Bayreuth.

Bisherige Veröffentlichungen: Wird das Schulbuch im Unterricht noch gebraucht? (1974); Das Leistungsprinzip in Gesellschaft und Schule (1976); Grundbegriffe der Schulpädagogik (1978, alle bei Klinkhardt) sowie Grundzüge entdeckenden Lernens (List, 1977).



fixiert: er betrachtet und behandelt das lernende Subjekt als einen mehr oder weniger undurchdringlichen Apparat, der aufgenommenes Lehrgut speichert und dieses auf Abruf als ein beobachtbares und quantifizierbares Verhalten kundtut. Ein behavioristisch inspirierter Lehrer hat dabei in Besonderheit folgendes zu leisten:

1. Er bietet dem Schüler das *Lernmaterial* an, etwa einen programmierten Text. Da aber der Lehrer am Ende eines Lernprozesses Gewißheit haben möchte, ob das Lernsoll vom Schüler wirklich erreicht worden ist, muß das Material so aufbereitet sein, daß die Möglichkeit einer Kontrolle besteht. Also portioniert er – sofern noch nötig – eine größere Lerneinheit in eine Anzahl sogenannter *»Lernziele«* und formuliert diese als erwünschte Verhaltensweisen. »Diese Verhaltensbeschreibung ermöglicht es, zusammen mit einem Beurteilungsmaßstab und der Festlegung der Nebenbedingungen, zu entscheiden, ob das Lernziel erreicht worden ist oder nicht . . .«[5].

2. In den Lernprozeß selbst kann der Lehrer in Befolgung behavioristischer Prinzipien per definitionem (»blackbox«) nicht eingreifen. Mit *»Verhalten«* meint ja der Behaviorist immer nur jene Aktivitäten, die einer Messung bzw. genauen Beobachtung zugänglich sind. Nur so weit sich Reize und Verhalten messen oder beobachten lassen, sind sie für *B. F. Skinner, R. F. Mager* und viele andere von ausschlaggebender Bedeutung.

3. Die *»Lernzielkontrolle«* orientiert sich am »Endverhalten« des Schülers, d. h. auf »das Verhalten, das der Lernende zeigen soll, nachdem die Einflußnahme auf ihn beendet ist.«[6]

Lernzieltheorie im Fahrwasser des Behaviorismus

Die Verquickung curricularer Fragestellungen mit dem behavioristischen Lernzielansatz ist in der gesamten, den Robinsohn'schen Geist atmenden Curriculumliteratur mit Händen zu greifen! Aus einer Vielzahl einschlägiger Belege seien hier nur ein paar wenige Zitate herausgegriffen:

Bildungsgesamtplan: »Unter Curriculum wird ein System für den Vollzug von Lernvorgängen in bezug auf definierte und operationalisierte Lernziele verstanden[7].«

Hilbert L. Meyer: »Curriculum = Begründungszusammenhang von Lernziel-, Lerninhalts- und Lernorganisationsentscheidungen[8].«

Klaus Westphalen: Curriculum = »konkrete Unterrichtsplanung, die von begründeten, präzis formulierten, zusammenhängenden und nachweislich erfüllbaren Lernzielen ausgeht, diesen geeignete, genau bestimmte Lerninhalte und Unterrichtsverfahren zuordnet und schließlich Wege aufzeigt, wie die Erfüllung der Lernziele überprüft werden kann[9].«

Felix v. Cube: »Das Curriculum-Problem umfaßt drei ganz verschiedene Bereiche: Die Setzung, die Untersuchung und die Erreichung von Lernzielen[10].«

Schon *S. B. Robinsohn* hatte sich nicht ganz frei von Behaviorismen machen können. Zwar erschien ihm eine behavioristische Operationalisierung alles andere als überzeugend; andererseits ging er mit dem Verhaltensbegriff in durchaus behavioristischem Sinne um[11].

Trügerische Hoffnungen

Was nun hat die modernen Curriculariker bewogen, mit dem behavioristischen Lernziel eine so zählebige Allianz einzugehen? Bei Beantwortung dieser Frage sollten wir – ich beziehe mich ausdrücklich mit ein – ehrlich genug sein, zuzugeben, daß von jedem Neuansatz eine gewisse Faszination ausgeht, zumal dann, wenn entscheidende Fortschritte in bezug auf bislang »unlösbare Fragen« in Aussicht gestellt werden! Als das Faszinierende an den »Lernzielen« wurde erkannt und unermüdlich in der Literatur ausgebreitet,

1. daß durch sie curriculare Entwürfe (worunter ich auch solide Unterrichtsvorbereitungen zählen möchte) ein hohes Maß an Transparenz erhalten,

2. daß durch ihre Verwendung Curricula besser auf die Unterrichtspraxis zugeschnitten werden können,

3. daß Lernziele sich nicht bloß auf Inhalte beziehen, sondern daneben einen (operationalisierbaren) Verhaltensaspekt aufweisen, wodurch sich willkommene Kontrollmöglichkeiten ergeben,

4. daß »lernzielorientierter Unterricht« eine einheitliche und gerechtere Bewertung von Schülerleistungen gewährleistet,

5. daß die weithin beklagte »Ineffizienz« des Unterrichts merklich verringert werden kann.

Dies alles und noch mehr mag lieblich in den Ohren klingen. Aber es ist der Gesang der Sirenen! Bei näherer Beleuchtung entpuppen sich die vermeintlichen Vorzüge als leere Versprechen, ja als Phantome! Möglicherweise haben viele Didaktiker den Trug intuitiv zwar längst erkannt, nur können sie sich noch nicht dazu durchringen, die Implikationen ihres Tuns gründlich zu recherchieren und ggf. die nötigen Konsequenzen zu ziehen.

Ich gehe noch einen Schritt weiter und behaupte: Die Curriculumplaner und der große Kreis ihrer getreuen »Abnehmer« täten gut daran, ihre langjährige Ehe mit genuin behavioristisches Denkungsart aufzulösen. Darüber hinaus ist ernsthaft zu erwägen, ob nicht die von vielen unbeirrt als »dernier cri« hochstilisierte »Lernzielorientierung« – und mit ihr die Lernzieldidaktik überhaupt – einen ehrenvollen, aber nicht minder nachdrücklichen Abschied verdient hat!

Dieser Vorstoß muß selbstverständlich noch näher begründet werden. Ich werde sogleich die vermeintlichen Vorzüge einer »Lernzielorientierung« noch einmal der Reihe nach durchgehen und versuchen, ihre Fadenscheinigkeit zu demonstrieren.

II. Folgenschwere Irrtümer

1. Lernziele als Vehikel eines »pädagogischen Progressismus«[12]

Bereits das Argument, Lernziele könnten einem curricularen Entwurf zu einem hohen Maß an Transparenz (und damit Legitimation) verhelfen, ist nicht stichhaltig! Den herkömmlichen Stoffplänen war u. a. angelastet worden, aufgrund ihres eingeschlossenen großzügigen Interpretationsspielraumes allzu durchlässig für ideologische Infiltrationen aller Art zu sein. Mit einer weitgehenden Beseitigung »vager« Formulierungen hatte man gemeint, ein unverzichtbares Bollwerk errichten zu können. Das aber war ein schwerer Irrtum, dem bis heute noch viele aufsitzen. Jeder Gedanke nämlich, sei er in Schrift dokumentiert oder bloß ausgesprochen, teilt das Geschick mit anderen: eventuell mißverstanden oder gar mißbraucht zu werden. Gedanken und Worte fallen nicht auf eine tabula rasa, sondern sie wirken auf Menschen, deren Biographie und Weltbild durch je besondere geschichtliche Umstände mitgeprägt werden.

Nun läßt es sich schwerlich leugnen, daß der unerschütterliche Glaube der Behavioristen, *menschliches Verhalten sei machbar und kontrollierbar*, sich bestens mit den Intentionen gewisser Wortverdreher und Menscheitsbeglücker hat vereinbaren lassen! Man entsinne sich an die noch heute bis zum Überdruß nachgeleierte Formel: »Lernen = Verhaltensänderung!« Von derlei Sprüchen aus fanden viele den geistigen Nährboden wohlpräpariert für die Postulierung und Operationalisierung sogenannter »gesellschaftsrelevanter« Lernziele, die sich zu willfährigen Instrumenten der *Ideologisierung* und *Indoktrination* umfunktionieren ließen. Es hat sich ja deutlich genug gezeigt, daß gerade Leute mit einem überaus ausgeprägten veränderungsbeflissenen Impetus vorzüglich auf der Woge der »Lernzielorientierung« zu reiten wußten; die Hessischen Rahmenrichtlinien bestätigen dies eindringlich.

2. »Lernzielorientierung« erschwert didaktisches Tun

Auch die Hoffnung, daß sich mit Hilfe der »Lernzielorientierung« der Abstand zwischen Curriculumentwicklung einerseits und Unterrichtspraxis andererseits wesentlich verringern lasse, hat sich als trügerisch herausgestellt. Wollte man die in dieser Richtung eingeschlagenen Irrwege aufzeigen, müßte eigentlich eine separate Abhandlung von beachtlichem Umfang in Angriff genommen werden. Dennoch sei es mir erlaubt, kurz auf einige mir wichtig scheinende Gesichtspunkte einzugehen:

Verwirrung statt Präzision und Sicherheit

Es war mit das Bestreben der Verfechter jener »Lernzielorientierung«, curriculare Vorgaben und mithin Unterrichtsprozesse auf ausreichend gesicherte Fundamente zu stellen. Hierfür eigneten sich nach ihrer Auffassung präzise formulierte Verhaltensziele, die möglichst nur »eine einzige Interpretation des Verhaltens zulassen«[13].

Im Interesse einer reibungslosen Umsetzung der Lernziele sollte »der höchste Grad an *Eindeutigkeit* und *Präzision* vorliegen«[14] (Hervorhebung durch Autor). Damit sollte die Arbeit des Lehrers sowohl erleichtert als auch mit dem Gütesiegel einer erhöhten *Sicherheit* und *Erfolgsaussicht* versehen werden.

Den muffigen Geruch des Enzyklopädismus, der alten Stoffplänen angehaftet haben mag, glaubte man durch das Odeur einer handlichen, transparenten Unterrichtsplanung vertreiben zu können. Durchsichtigkeit der Konzepte – dies galt den Lernzielstrategen als unabdingbare Voraussetzung optimaler Durchführbarkeit! Was jedoch wirklich erreicht worden ist, sollte eigentlich jeder wissen, der sich in einschlägigen Publikationen umgesehen hat. Nehmen wir als Beispiel das Standardwerk von *Christine Möller*: »Technik der Lernplanung« (Weinheim/Basel 1976, 5. Aufl.), in welchem uns die vielzitierte Autorin auf mehr als 300 Seiten in die hohe Kunst, mit Lernzielen umzugehen, einweist. Daraus eine kleine Kostprobe:

»Beschreibung von Lernzielen« (67–133)
»Sammlung von Lernzielen« (134–164)
»Entscheidung für bestimmte der gesammelten Lernziele« (165–212)
– »Entscheidungsregeln« (189 f.)
– »Lernzielauswahl durch Überprüfung der Lernziele mit Validierungskriterien« (191 f.)
– »Lernzielvalidierung durch Reflexion« (195)
– »Lernzielvalidierung durch empirische Bewährungsprüfung« (195 ff.)
– »Variable Lernzielvalidierung« (198 f.)
»Ordnung von Lernzielen« (213–315)
– »Eindimensionale Ordnungen verus mehrdimensionale Ordnungen« (218 f.)
– »Hierarchien versus Nominalskalenordnungen« (219 f.)

Die Angelegenheit scheint in der Tat schwierig genug! Das allein aber braucht uns noch nicht zu irritieren. Erste Zweifel freilich regen sich in uns spätestens durch den Umstand, daß auch andere Autoren mit z. T. erheblich abweichenden Lernzielkonzeptionen das wissenschaftliche Podest zu erklimmen trachten und dabei mit starken Worten keineswegs sparsam umgehen. Ein unbedingter Überzeugungsdrang scheint mir bei den Lernzielautoren sehr verbreitet, Bescheidenheit trifft man selten an. Dies macht es selbst dem Eingeweihten noch schwerer, in der beängstigend anschwellenden Flut von Publikationen zu Lernzielfragen die Orientierung zu behalten.

Ein Kapitel für sich sind die gängigen *Taxonomien* (Klassifizierungen), die ebenfalls kaum geeignet sein dürften, die Aufgabe der Curriculumplaner und Lehrer zu erleichtern. Die Trennung von kognitiven, affektiven und instrumentalen Lernzielen ist in der propagierten Apodiktik rein künstlich und ein entbehrlicher Stolperstein. Letzteres zeigt sich mir immer wieder deutlich bei Stundenentwürfen von Studierenden, die eine Prüfungslehrprobe absolvieren müssen. Gemischte Gefühle löst das Bemühen vieler Kandidaten aus, durch Auflistung trivialer Qualifikationen, die aus der Unterrichtsstunde erwachsen sollen, doch noch einen anständigen »Lernzielkatalog« zusammenzuschustern (Beispiel eines instrumentalen Lernziels in einer Mathematikstunde, 5. Jgst.: ». . . mit Bleistift und Papier sachgerecht umgehen!«). Die Stereotypie dieser Ergüsse ist zum Erbarmen und findet leider allzu häufig Vorbilder in der Tertiärliteratur.

Atomisierung der Lehrinhalte und Lernprozesse

Wehe dem Schüler, dessen Denken nach dem Willen jener Strategen in den engen Bahnen kleinkrämerisch ausgetüftelter Lernzielkataloge verlaufen soll! Die Schüleraktivität soll dem-

Glossar

Behaviorismus

Eine von John B. Watson begründete Richtung der Psychologie, die sich eng an die positivistische Weltauffassung anlehnt. Ein Behaviorist ist am Erkenntnisideal der sog. »exakten« Wissenschaften (Physik, Mathematik) orientiert und möchte deren Methoden auf sein Forschungsgebiet übertragen. Das macht es jedoch erforderlich, alle unbequemen, unlösbar scheinenden Fragen auszuklammern und nur das äußere sichtbare und quantifizierbare Verhalten von Lebewesen als wissenschaftsrelevant zu betrachten. Es geht ihm um unbedingte Nachprüfbarkeit wissenschaftlicher Aussagen. Weil er sich dabei auf wenige Einflußfaktoren beschränken muß, sind zumeist die Forschungsresultate entweder trivial (nichtssagend) oder verzerrt.
Die Behavioristen bedienen sich mit Vorliebe des Black-box-Modells: Der Organismus des Forschungsobjekts stellt einen »Schwarzen Kasten« dar. Auf ihn werden Reize ausgeübt, die im Organismus verarbeitet werden und beobachtbare Reaktionen hervorrufen. Die älteren Behavioristen enthielten sich peinlichst jeglicher Mutmaßung über die im Innern der Black-box ablaufenden Prozesse und verbannten Begriffe wie Bewußtsein, Introspektion, Gefühl, aus ihrem wissenschaftlichen Vokabular. Die moderneren Vertreter des Behaviorismus – an ihrer Spitze B. F. Skinner – geben sich ein wenig liberaler und versuchen (umständlich und ohne sichtbaren Erfolg) die Kluft zwischen Außen und Innen mit Hilfe begrifflicher Konstrukte (»intervenierende Variable«, »Dispositionen«, u. a.) zu überbrücken. Das Festhalten an einem mechanistischen Reiz-Reaktions-Schema steht durchaus im Einklang mit einer Weltanschauung, die es erlaubt, Menschen als Forschungsobjekte auf eine Ebene mit manipulierbaren Tauben oder Ratten zu stellen.
Der Behaviorist ist ebenso wie der Positivist mißtrauisch gegenüber rein nominalen bzw. phänomenalen Beschreibungen; er schätzt dagegen die Operationalisierung der Begriffe.

Operationalisierung

Ein nach Auffassung der Behavioristen notwendiges Verfahren, das die Nachprüfbarkeit wissenschaftlicher Aussagen gewährleisten soll. Percy W. Bridgman, ein amerikanischer Physiker, hatte bereits 1927 gefordert, alle physikalischen Begriffe mit operationalem Gehalt aufzuladen. Sein Appell gemahnt an Galileis Devise: »Alles messen, was meßbar ist, und versuchen meßbar zu machen, was es noch nicht ist«. Für Bridgman ist der Begriff der »Länge« identisch mit der Zahl, die angibt, wie oft ein Maßstab auf einer Strecke angelegt werden muß. Viele Sozialwissenschaftler, vor allem aus dem behavioristischen Lager, haben diese unhaltbare Auffassung (»Länge« umfaßt schließlich mehr als eine Zahl) aufgegriffen, was seltsame Begriffsverzerrungen zur Folge haben mußte. Es wird z. B. ernsthaft behauptet, »Intelligenz« sei nichts anderes als das, was ein Intelligenztest messe. Auf ähnliche Weise wird eine Vielzahl weiterer Begriffe um ihren eigentlichen Gehalt verkürzt. Fazit: Im Bestreben nach »Objektivität« nehmen es die Verfechter einer Operationalisierung mit der »Wahrheit« nicht allzu genau. Das gilt auch im Hinblick auf »operationalisierte (d. h. kontrollierbare) Lernziele«.

Positivismus

Bezeichnung für eine von Auguste Comte begründete Richtung der Philosophie, deren Prinzipien eine enge Anlehnung an Weltbild und Methoden der »exakten« Wissenschaften erkennen lassen. »Positiv« heißt, sich auf die Darstellung und Erforschung von Gegebenem, Tatsächlichem, Kontrollierbarem zu beschränken. Was nicht empirisch oder operational überprüft werden kann, ist ohne Bedeutung für die Wissenschaft. Es zählt nicht, was sich »bewahrheitet«, sondern was sich »bewährt«.
Der Behaviorismus ist ein unmittelbarer Ableger der positivistischen Weltauffassung.

Taxonomie

Bezeichnung für eine systematische Anordnung, wobei unter einem bestimmten Gesichtspunkt verschiedene Elemente in eine bleibende Übersicht gebracht werden. Das Periodensystem der chem. Grundstoffe z. B. ist eine Taxonomie. Für die Didaktik wurde unter Federführung von Benjamin S. Bloom eine »Taxonomie von Lernzielen« erarbeitet.

Teleologie

Prinzip der Zweckgerichtetheit.

nach möglichst nicht über das einzelne Lernziel hinausgreifen. Denken in Zusammenhängen, das man doch unbesehen zu den höchsten menschlichen Leistungen zählen darf, ist unerwünscht – zumindest wird es nicht eben gefördert! Das allein wäre bereits ein hinreichender Grund, einer vom Geist des Behaviorismus angehauchten Didaktik den Abschied zu geben.

Wer die nötige Geduld aufbringt, dem wird es nicht schwer fallen, einem vorgegebenen »Grobziel« eine lange Liste zugehöriger »Feinziele« anzufügen. Der Phantasie des einzelnen Planers – oder sollte man besser von Stumpfsinn sprechen? – sind keine Grenzen gesetzt. Ich kann mir durchaus hunderte von »Feinzielen« vorstellen, die aus einem einzigen »Grobziel« regelrecht ausgepreßt worden sind. Bald entdecke ich jedoch, daß sie merkwürdig blaß sind und eine einfache Summe von isolierten Elementen bilden. Mehr noch: es sind hunderte von willkürlich abgeleiteten Lernzielen, und man steht wie vor einem Scherbenhaufen, aus dem man dann mühsam ein paar Prachtsplitter herausklauben soll. Man müßte eigentlich zutiefst erschrecken, mit welcher Unerbittlichkeit sich hier die Forderung, curriculare Entscheidungen aus »schierem Dezionismus«[15] herauszuheben, von neuem stellt!

Was auf den ersten Blick wie *rationelle Unterrichtsplanung* aussah: erweist es sich zuletzt nicht als denkbar unrationell? Führt uns der Weg, der uns nach den Verheißungen der Lernzielstrategen dem gelobten Land der Sicherheit und des Erfolgs näherbringen soll, nicht schließlich in die Irre und Ratlosigkeit?
Unterricht erwächst nicht aus isolierten Elementen; er besteht aus Zusammenhängen und Wechselwirkungen. Er ist nach *Friedrich Winnefeld* eine vielschichtige »Faktorenkomplexion«[16]. Auch ohne die Lernzieltheorie bleibt Unterricht ein schwieriges, unerschöpfliches, lohnendes Forschungs- und Handlungsfeld. Wozu also sollten wir uns zusätzliche Erschwernisse aufbinden lassen, die uns – wie ich hier zu verdeutlichen im Begriffe bin – keinen Schritt weiterbringen!

»Bürde der Komplexität«

Selbst einige Befürworter einer »Lernzielorientierung« geben ernstzuneh-

mende Schwierigkeiten, in die sie immer wieder geraten, offen zu. »Mit dem Vorteil der Spezifität verbindet sich die Last der Vielfältigkeit«, schreibt *Robert L. Ebel*, ein überzeugter Operationalist. »Verhaltensdefinitionen nehmen meist den Umfang von Büchern an. . . Selbst in den Büchern können die Definitionen nicht vollständig spezifiziert werden, denn es ist offensichtlich unmöglich, all die einzelnen angestrebten Verhaltensweisen ausführlich und genau festzulegen. *Der Vorteil der Konkretheit involviert die Bürde der Komplexität*«[17] (Hervorhebung durch den Autor).

Bei näherer Betrachtung ist es aber auch mit besagter »Konkretheit« nicht allzuweit her. Oder sollte es in unserer Macht liegen, unsere Sprache so zu verändern, daß jede Mißverständlichkeit ausgeschlossen wird? Liegen ihre großartigen Leistungsmöglichkeiten vielleicht nicht gerade in einer gewissen Vagheit und Interpretationsoffenheit begründet?

Die menschliche Sprache als das »Instrument der Instrumente« (W. v. Humboldt) hat wohl bis heute nicht aufgehört, ein Wunder zu sein. So lange uns ihr Sphynxantlitz verschleiert bleibt, so lange wird es als Ausdruck von Überheblichkeit gelten müssen, das geistige Leben mit verfänglichen Eindeutigkeitspostulaten einschnüren zu wollen.

3. »Verzweckung« der Inhalte

Die vom Behavioristen Ebel zugegebene »Bürde der Komplexität« findet sich abermals bestätigt in der schwierigen Aufgabe, die *Lehrinhalte* auf gültige Weise in das gesamte Lernzielgefüge zu integrieren. Der gelegentlich von Gegnern einer »Lernzielorientierung« vorgebrachte Einwand, Lernziele machten »inhalts-blind«, wird von den Befürwortern in der Regel mit dem Hinweis beantwortet, ein Lernziel beinhalte beides: einen Verhaltens- und einen Inhaltsaspekt.

Doch so einfach lassen sich die Einwürfe der Skeptiker nicht in den Wind schlagen. Das verfängliche Eindeutigkeitspostulat verlagert de facto das Hauptgewicht auf die gewünschte und quantifizierbare Verhaltensweise. Und je »präziser« die atomisierten Ziele ausfallen, desto mehr geht notwendigerweise vom Inhalt verloren.

So hat *Joseph Eigenmann* guten Grund zu beklagen, daß eine »nur zielorientierte Betrachtungsweise des Unterrichts im Sinne operationalisierter Lernziele« dazu verleitet, »die Unterrichtsziele als Mittel zur Erreichung von Verhaltenszielen zu betrachten«[18].

Wo sich der Lernzielkult breit macht und didaktisches Planen unübersichtlicher statt klarer wird, besteht gleichzeitig die Tendenz, die Komplexität der Inhalte in unzulässiger Weise zu reduzieren. »Wenn die Lernziele operationalisiert formuliert werden, erhalten bestimmte Lern- bzw. Endverhaltensbereiche unbeabsichtigten Vorrang[19].«

Karl Frey, der es als Curriculumexperte ja wissen muß, vermag darüber hinaus im Rahmen eigener Vergleichsuntersuchungen von eigentümlichen *Inhaltsverzerrungen* zu berichten: »Die operationalisierten Lernziele bestrichen einen anderen Einzugsbereich als die nicht-operationalisierten Lernziele[20].«

Es geht somit nicht an, den Lehrgegenstand zuerst in möglichst kleine Scherben zu zerschlagen und dann vom Schüler nach Durchlaufen einer Lernzielsequenz ein solides, zusammenhängendes Wissen zu erwarten. Gegenstände haben ihren Eigenwert, und es rächt sich bitter, wenn sie zu stumpfen Mitteln für fragwürdige Zwecke degradiert werden!

Operationalisierung

Die Lernzieloperationalisierung, stets von neuem als eine Art Allheilmittel gegen das Übel der Unexaktheit gepriesen, hat mithin ihre ganz besonderen Tücken! Vor allem ist es bei ihr mit der vielbeschworenen »Eindeutigkeit« nicht weit her, zumal unsere Sprache – um nochmals auf sie zurückzukommen – von einer anderen Art ist, als es gewisse Präzisionsapostel wahrhaben wollen. »Operational« heißt für den Behavioristen: auf beobachtbares, quantifizierbares Verhalten bezogen!

Der Behaviorist anerkennt keine Definitionen, die nicht auf beobachtbare Verhaltensweisen zurückgreifen. Und doch kann er den Primat nominaler Erklärungen vor operationalen nicht im Ernst bestreiten! Auch der Behaviorist muß »Verhalten« symbolisieren, um es anderen mitteilen zu können. Neu auftauchende Begriffe müssen mit Hilfe bereits verstandener Ausdrücke erklärt werden. Da ein Begriff den anderen stützt, hat die Definition eines einzelnen Begriffs eine praktisch unendliche Zahl weiterer Definitionen zur Folge. Wenn sich Menschen trotz alldem recht gut verständigen können, so läßt sich dies jedenfalls nicht auf eine atomistische Weise erklären. Der weltbekannte Sprachforscher *Noam Chomsky*, der den Behaviorismus für einen »intellektuellen Skandal« hält, traut es einer atomistischen Sprachtheorie am allerwenigsten zu, die »Eindeutigkeit« des Sprachgebrauchs festzustellen[21].

In der Tat ist das Verhältnis der Behavioristen zur Sprache getrübt; sie halten es lieber mit »handgreiflichen« Fakten. Sie winden um (vermeintlich) präzise, unzweideutige Formulierungen den Kranz hehrer Wissenschaftlichkeit und befördern kurzerhand jene Ausdrücke, die nicht die gewünschte Eindeutigkeit aufzuweisen haben, auf den Kehrichthaufen der Belanglosigkeiten. Damit aber kommen sie vom Regen in die Traufe, d. h. sie verstricken sich in unauflösliche Widersprüche.

Es muß nämlich bedacht werden, daß Allgemeinausdrücken *notwendig* eine gewisse *Unschärfe* anhaftet. Das ist ja ein gewichtiger Grund dafür, daß die Operationalisten Begriffe wie »Länge«, »Gewicht«, »Intelligenz« usw. in beobachtbare und quantifizierbare Handlungen übersetzen möchten. Warum aber sprechen sie dann weiterhin von »Länge«, »Gewicht«, »Intelligenz« usf? Die Antwort ist einfach: weil die Verwendung solcher »unexakter« Begriffe sie davor bewahrt, für jede Situation bzw. Operation ein neues Wort prägen zu müssen! Die von den progressiven Lernzielstrategen mit Argwohn bedachten Allgemeinformulierungen können gerade *das* leisten, was zuvörderst den am Ideal der »exakten« Wissenschaften ausgerichteten Behavioristen und Operationalisten erstrebenswert erscheinen muß: einen *sparsamen Sprachgebrauch*! Die Allgemeinbezeichnung »Geschmack« beispielsweise erfüllt ihren Zweck sehr gut; sie ist nicht auf das »Hier und Jetzt« einer Einzeloperation (z.B. einer Geschmacksprobe) festgelegt. Allgemeinausdrücke (Universalia) transzendendieren unsere flüchtigen Sinneseindrücke und bewirken, daß sich die Zahl der Wörter in unserem Vokabular noch in annehmbaren Grenzen hält.

Gewiß unterliegen etliche Begriffe mit der Zeit einem allmählichen Bedeutungswandel, und es kommen immer wieder auch neue Ausdrücke hinzu. Schwerer aber wiegt, daß die Sprache bestimmte vom Verwendungs- und Situationszusammenhang unabhängige Elemente bereithält und sie dadurch – ungeachtet ihrer unvermeidlichen »Vagheit« – eine eminent wichtige *stabilisierende Funktion* ausüben kann.

Hierüber scheinen sich die Lernziel-Dompteure völlig im unklaren zu sein! Wie bereits erwähnt, wissen wir wahrscheinlich noch nicht allzu viel über unsere Sprache; aber eines steht für mich fest: Würden Behavioristen und Operationalisten in die Lage versetzt, ihre Formulierungen ausschließlich auf handgreifliches »Verhalten« zu begründen, so müßten sie auf die be-

sagte Stabilität – und damit auch auf Objektivität und Sicherheit – verzichten.

Auf welch unsicherem Terrain sich die Verfechter der Lernzieloperationalisierung bewegen, beweist allein schon ihre Uneinigkeit darüber, wie tief denn eigentlich die Bresche in den Dschungel der Unexaktheit zu schlagen sei. Viele Autoren halten Operationalisierungen für überall dort geboten, wo solche möglich und zweckmäßig erscheinen. Sie warnen durchaus vor einer Überdehnung des Operationalisierungspostulats, wenn auch die Grenzen von Autor zu Autor unterschiedlich gesteckt sein mögen. Ihnen gegenüber aber formiert sich eine stattliche Reihe von Verfassern, die, flankiert von einer andächtigen Jüngerschar, es für unabdingbar halten, *alle* Lernziele zu operationalisieren.

Ich nenne hier nur *R. F. Mager, R. M. Gagner, R. L. Ebel, Ch. Möller, F. Biglmaier, K. Horn, K.-J. Klauer.* Bei diesen Autoren weiß man wenigstens genau, woran man ist. Aber auch die »Grenzbewußten« sind tief genug in den Sog des Behaviorismus geraten und womöglich schon nahe daran, dem aufreizenden Gesang der Sirenen mit Haut und Haar zu verfallen.

Gewiß liegt der Forderung einer Operationalisierung ein vernünftiger Gedanke zugrunde, aber wir brauchen keineswegs die »Lernzielorientierung« zu bemühen, um hinter seine Maske zu schauen. Hervorragende Vertreter der Arbeitsschulbewegung haben ohne viel Aufhebens eine wohldosierte operative Didaktik propagiert und praktiziert. Ich verweise vornehmlich auf die Arbeitsmittel-Pädagogik, die durch *Maria Montessori, Peter Petersen, Fritz Kade, Martin Spielhagen, Kurt Ramm* und viele anderen zu hoher Blüte geführt werden konnte. Arbeitsmittel enthalten Anweisungen bzw. Anweisungsreihen, die von Schülern in weitgehender Selbständigkeit befolgt werden können.

Man denke ferner an den hohen Rang, den *Hugo Gaudig* und sein Schülerkreis der Einweisung in grundlegende Arbeitstechniken zuerkannt hat. Niemals ging es darum, die Schüleraktivität in einer Weise zu normieren, wie dies bei den behavioristisch abgesegneten Lernzielsequenzen leider der Fall ist. Entschieden verwarf z. B. *Otto Scheibner* einen »didaktischen Teleologismus« mit seinem »starren Blicke auf einen geforderten Lehr- und Lernerfolg, der durch eine vielfach bis ins Kleinste gestaltete Stufenfolge von Teilzielen erklommen wird« und der das »gesamte unterrichtliche Geschehen in ersinnender Ableitung als Mittel zum Zweck«[22] einengt. Wer sich eingehend mit der Didaktikgeschichte unseres Jahrhunderts befaßt, wird die Aussage *Johannes Hachmöllers* bestätigen: daß eine vernünftige Umsetzung der Operationalisierungsidee eigentlich nichts anderes übrig läßt »als das, was die Pädagogen schon immer wußten«[23].

4. Das Ärgernis der »Lernzielkontrollen«

Kann aber jemand, der der behavioristischen Versuchung erliegt, in den Augen der Schüler mehr sein als ein kühler Unterrichtsroutinier? – Das Operationalisierungspostulat der Behavioristen ist doch im Grunde Ausdruck tiefsten *Mißtrauens* gegenüber jenen menschlichen Fähigkeiten, derer wir uns wohl am wenigsten zu schämen brauchen. Denn für sie bedeutet »Operationalisieren« die präzise Formulierung dessen, was ein Lernender als Endverhalten können oder tun soll und was kontrolliert werden kann. Schließlich interessiert nur kontrollierbares Lernen, selbst wenn es auf dieses gar nicht besonders ankommt (weil es ja auch so etwas wie spontanes Lernen, Erleuchtung, Entdecken usw. gibt)! Die Lernzieldidaktik nun tut sich keinen Zwang an und macht sich – wie nicht anders zu erwarten – das *positivistische Kontrollpostulat* ganz zueigen. An folgender kleiner Zitatenauslese möge dies deutlich werden:

Klaus Boeckmann: »Das vielleicht bedeutendste Merkmal operationalisierter Lernziele liegt . . . in der betont engen Beziehung zwischen Zielsetzung und Erfolgskontrolle. Im Sinne einer zweckrationalen Handlungsplanung werden beide als komplementär angesehen.«[24]

Klaus Weltner: »Für Zwecke der Messung und Kontrolle ist die Ableitung operationalisierter Lehrziele notwendig.«[25]

Christine Möller: »Der vielleicht augenscheinlichste Vorteil von operationalisierten Lernzielbeschreibungen liegt in einer angemessenen Lernkontrolle, d. h. in der Effizienzprüfung mit einem Instrumentarium, das von den Lernzielen ausgeht.«[26]

Karl-Heinz Flechsig: »Diese Ebene der Operationalisierung von Lernzielen ist eine Vorstufe zu den Testaufgaben, die sich aus solchen Aufgabenbeschreibungen dann relativ leicht entwickeln lassen.«[27]

Es kristallisiert sich aus solchen und einer Vielzahl weiterer Belege folgende Dreiersequenz heraus: *Lernzielsetzung – Lernzielerreichung – Lernzielkontrolle.* Wenn jeweils Ziele gesetzt und danach operationalisiert werden, so zeugt das von dem Bestreben, diese Ziele »intersubjektiv überprüfbar« zu machen. Damit aber hängen Lernzielsetzung und Lernzielkontrolle unmittelbar zusammen. Und nichts anderes sind die Intentionen der Lernzielstrategen! Sie verhelfen der Lernzielkontrolle dazu, sich zu einem immanten Glied des Lernprozesses zu mausern. Sie erklärten arglos Kontrollen zu einem integralen Bestandteil der Unterrichtssequenz und prägen ihnen damit den Stempel des Unausweichlichen auf.

Ist es übertrieben zu behaupten, daß dem evidenten Durchschlagen des positivistischen Kontrollpostulates ein entschieden *bildungsfeindlicher Zug* anhaftet? Können gegenteilige Beteuerungen, an denen es keineswegs fehlt, über das Faktum hinwegtäuschen, daß offiziöse Lernzielsetzungen einen starken, eigenevolutiven Sog in Richtung auf ein Übermaß an Lernzielkontrollen auslösen? War es Zufall, daß sich die Klagen über *Schulstreß* ausgerechnet zu einer Zeit höchster Lernzieleuphorie gehäuft haben?

Kontrolle gegen Vertrauen?

Für mich stellt sich die Alternative so dar: Selbstverständlich wird kein Lehrer auf Kontrollen ganz verzichten können oder wollen. Aber er muß sicherstellen, daß sie möglichst außerhalb der eigentlichen Lernprozesse angesetzt werden; der Lehrer überprüft und beurteilt nach Bedarf und nicht auf der Basis behavioristischer Methodologie. Ein produktiv unterrichteter Lehrer wird sich auf weite Strecken nicht den Kopf über Kontrollen zu zerbrechen brauchen, zumal er die Schüler ohne weiteres anregt, sie berät, ermutigt, bestätigt, ermahnt usw.

Ein gesundes pädagogisches Klima ist nicht denkbar, wo eine Philosophie der Kontrolle obwaltet und das Risiko des *Vertrauens* nicht eingegangen wird. *Kontrollen sind letztlich nur tragbar im Medium gegenseitigen Vertrauens.* Wer sich auf den verhängnisvollen Kurzschluß: Lernzielsetzung – Lernzielkontrolle einläßt, tut dies womöglich in dem Eingeständnis, daß er als Erzieher und Lehrer kein Vertrauen genießt.

Bedauerlicherweise schwindet das Wort »Vertrauen« zunehmend aus dem Sprachgebrauch, und die um sich greifende Kontrollbeflissenheit hat daran gewiß Anteil. Wo aber das Wort »Vertrauen« nichts mehr gilt, dort steht es auch schlecht um »Vertrauen« als Erfahrungstatsache. Ich rede nicht

einem »blinden« Vertrauen das Wort, gebe jedoch meiner überzeugung Ausdruck, daß alle Hoffnungen auf eine »Wiedergewinnung des Erzieherischen« und eine »humane Schule« begraben werden müssen, wenn wir unser Planen und Handeln nicht (ohne viel Aufhebens davon zu machen) auf die Basis des Vertrauens stellen. Verkennen wir nicht, daß ein Positivist und Behaviorist zu solchem Vertrauen kein rechtes Verhältnis haben kann, mehr noch: daß er es als etwas Konturloses, Unkontrollierbares, Metaphysisches innerlich ablehnt!

5. Geringere statt höhere »Effizienz«!

Mit der vermeintlichen Wunderwaffe der »Lernzielorientierung« sollte dem Unterricht zu einem hohen Grad an »Effizienz« verholfen werden. Es ist aber zu befürchten, daß das genaue Gegenteil eintrifft bzw. schon eingetroffen ist, d. h., die Qualität didaktischen Denkens und Tuns beträchtliche Einbußen erfährt. So erfreulich es auch wäre, so unwahrscheinlich dürfte es sein, die vorgebrachten Bedenken zu zerstreuen.

Manchmal wird versucht, die »Lernzielorientierung« mit dem Argument zu rechtfertigen, daß die Lehrer häufig nicht hinreichend für ihre Aufgaben qualifiziert seien und es deshalb sehr naheliege, sie mit möglichst präzisen Instrumenten auszustatten. Ein verantwortungsbewußter Lehrer aber wird sich hüten, sich vor den holpernden Karren der Lernzieldidaktik spannen zu lassen, weil er die Gefahr der Gängelung seiner Schüler und seiner eigenen Entpersönlichung deutlich vor Augen hat. Er erahnt zumindest, daß produktives Lernen anders vonstatten geht und mehr umfaßt als es ihm manche weismachen wollen.

Es verletzt seinen Stolz nicht, zuzugeben, daß sich hin und wieder Entscheidendes in den Gehirnwindungen seiner Schüler gerade dort ereignet, wo keine von außen gesetzte Kontrollinstanz Einfluß zu nehmen vermag. Er erkennt durchaus die grundsätzliche Fehlbarkeit all dessen, was mit der Bewertung menschlicher Leistungen zusammenhängt. Er wird um lebendigen Unterricht bemüht sein und aufgrund sonstiger Qualitäten (Kontaktfreude, Sinn für Humor usw.) jene Vertrauensbasis ermöglichen, die noch den besten Schutz vor inhumanen Fehlurteilen bietet. Keinesfalls ist seine Antwort eine aus dem Geist des Partikularismus erwachsene Verfeinerung der Taxierungsinstrumente, weil dieser Weg das Problem der Objektivität nicht löst, sondern im Dschungel tausender von Fallstricken und Paragraphen endet. Die Verrechtlichung des Schullebens ist mit ein Zeichen des um sich greifenden Vertrauensschwundes!

Einem für seine Aufgaben unfähigen Lehrer hingegen wird selbst mit dem Rüstzeug modernster Taxonomierungs- und Operationalisierungskünste nicht aufzuhelfen sein. Die »Bürde der Komplexität« wird ihn vollends Schiffbruch erleiden lassen. Alle Bemühungen um seine »Professionalisierung« werden nichts fruchten, weil es niemand vermag, sich auf dem spiegelglatten Parkett der »Lernzielakrobatik«[28] goldenen Lorbeer zu holen!

III. Zwischenbilanz/Folgerungen

Lassen Sie mich die wichtigsten Einwände, die »Lernzielorientierung« betreffend, kurz rekapitulieren:

☐ Sie bietet nicht den versprochenen Schutz vor ideologischer Infiltration, sondern arbeitet im Gegenteil den Aposteln der »Machbarkeit« und »Veränderung« in die Hände.

☐ Sie verleiht didaktischem Planen und Handeln nicht einen höheren Grad an Präzision und Sicherheit, sondern führt letztlich über eine verfängliche Atomistik in die Irre.

☐ Sie wird erkauft mit einer »Verzweckung« der Lehrinhalte und deren Reduzierung zugunsten quantifizierbarer Verhaltensziele. Sie ist aufs engste mit der Philosophie des Behaviorismus liiert, der sich einem mechanistisch-atomistischen Menschenbild verpflichtet weiß. Die Befolgung des behavioristischen Operationalisierungspostulats hat ihre eigenen Tükken (z. B. Neuauflage des »schieren Dezionismus«, Entpersönlichung).

☐ Sie macht sich das positivistische Kontrollpostulat zu eigen und bläht dadurch die »Lernzielkontrolle« zu einem Monstrum auf. Streß, Vertrauensschwund, Verrechtlichung u. a. sind die unerwünschten Nebenwirkungen.

☐ Sie kann das Versprechen einer merklichen »Effizienzsteigerung« nicht einlösen, sondern droht im Gegenteil beträchtlichen Flurschaden im didaktischen Feld anzurichten.

Der wahre Kern

Es sei nicht in Abrede gestellt, daß hinter der bis zum Überfluß propagierten »Lernzielorientierung« ein wahrer Kern steckt. Jeder von Menschenhand in Gang gesetzte Prozeß, so auch der Unterrichtsprozeß, weist eine teleologische Struktur auf. Der Lehrer möchte dem Schüler eine Technik oder ein bestimmtes Wissen vermitteln; das ist sein Ziel. Er zeigt es dem Schüler durch die *Zielangabe* an. Dadurch erhält es eine eigentümliche Zugkraft, bei einem mehr, beim anderen weniger. Diese Zugkraft aber ist selbst ein *Zusammenhang* – gleich einem elastischen Band, das bei einer Zerstückelung zerstört wird.Es ist durchaus befremdlich, die unergiebige – und im Grunde lächerliche – Spielerei mit den »Grob«- und »Feinzielen« zu einem wissenschaftlichen Thema erster Ordnung hochzuschaukeln.

Für klare Entscheidungen!

Ich hoffe, hinreichend dargelegt zu haben, inwieweit die »Lernzielorientierung« ein direkter Ableger behavioristischer Denkungsart ist. Die Zahl derer, die ihre geistige Nähe zum Behaviorismus schroff in Abrede stellen, mag nicht gering sein. Doch bleiben häufig ihre Beteuerungen bloße Lippenbekenntnisse, und man bräuchte nur ihre Publikationen oder Entwürfe heranzuziehen, um sie eines Besseren zu belehren.

Wer von »Lernzielen« spricht, darf den wissenschaftstheoretischen Implikationen nicht gleichgültig gegenüberstehen. Oder sollte man versuchen, einen von Behaviorismen gereinigten Lernzielbegriff salonfähig zu machen? Ich selbst war sehr lange der Meinung, daß dies ohne großen Umstand möglich sei. Inzwischen ist mir klargeworden, daß man sich einer Vielzahl von Fußnoten und verbalen Verrenkungen befleißigen müßte, um vom Gesprächspartner recht verstanden zu werden.

Diesen mühsamen Weg aber kann man sich schenken; er wäre ohnedies kaum geeignet, der Drift eine reißenden Stromes nachhaltig entgegenzuarbeiten.

Zumindest wäre ein Anlaß zu neuerlicher Verwirrung gegeben.

Für eine Abkehr von der Lernzieldidaktik!

Von solchen Überlegungen geleitet unterbreite ich jenen, die den behavioristischen Doktrinen im Geiste schon entsagt haben, den Vorschlag, den Lernzielbegriff (soweit er unkritisch gebraucht wird) *ganz aus dem wissenschaftlichen Vokabular zu nehmen und die Didaktik von der fadenscheinigen »Lernzielorientierung« zu reinigen.* (Auch der – an sich ältere und glücklichere – Begriff des »Lehrziels« wurde von der behavioristischen Lernzieltheorie so sehr in Beschlag genommen, daß er wohl nicht so bald aus dieser Verquickung zu lösen sein wird.)

Einer Didaktik, deren Herzstück die *Lehrinhalte* und nicht die o. g. Verhaltensziele wären, bliebe dann immer noch ein Forschungs- und Bewährungsfeld von unauslotbarer Weite erhalten. Die Curriculumtheorie als wohl wichtigste und schwierigste Aufgabe der Didaktik könnte ihren Schwerpunkt wieder entschiedener auf die Klärung von WAS-Fragen (Auswahl der Lehrinhalte) legen; vorerst droht sie noch durch allzu begieriges Schielen nach den WIE-Fragen der technizistischen Versuchung zu erliegen. Ich vermute, man wird schon in wenigen Jahren *Johannes Hachmöller* rechtgeben müssen, der unlängst die Prognose gewagt hat: »... wenn die Curriculumtheoretiker alles gründlich durchprobiert haben und noch zur Selbstreflexion fähig sind, werden sie wieder Stoffpläne herausgeben und eine sorgfältige Unterrichtsvorbereitung des Lehrers verlangen.«[29] Es liegt nahe, diesen Gedanken weiterzuführen und an Lehrer, Mentoren, Seminarleiter, Schulräte, Dozenten, Planer zu appellieren:

Entlastet Euch von der »Bürde der Komplexität«! Betreibt eine solide Gegenstandsdidaktik! Verlangt von Studierenden gründliche Sachanalysen statt stereotyper Lernzielkataloge! Bemüht Euch um gut artikulierten Unterricht! Macht Leistungskontrollen zu einer möglichst unauffälligen Angelegenheit! Bringt dem Lehrmittelboom ein gesundes Mißtrauen entgegen! Rückt ab von der »Lernzielorientierung« – oder macht Euch zumindest mit ihren Implikationen vertraut!

Reminiszenzen

Es wäre unredlich, die Kritiker unerwähnt zu lassen, die z. T. schon bald nach 1967 auf den Plan getreten sind und eindringlich vor einem »Lernzielfetischismus«[30] gewarnt haben; ich erwähne hier nur *Hans-Karl Beckmann, Hans Glöckel, Theo Dietrich, Werner S. Nicklis, Johannes Flügge, Rudolf W. Keck, Heinz Moser* und *Johannes Hachmöller*. Es will heute fast so scheinen, als seien sie Rufer in der Wüste geblieben. Dabei waren sie durchaus nicht abgeneigt, sich von Neuerungen anregen zu lassen. So hat z. B. *W. S. Nicklis* Wege zu einer »Entbehaviorisierung« des Programmierten Unterrichts aufgezeigt[31]. Und daß unsere Erfahrungen mit Lehrprogrammen gar nicht so schlecht sind, verdanken wir u. a. wohl der hartnäckigen Mißachtung genuiner Forderungen der amerikanischen Pioniere[32].

Eine »Entbehaviorisierung« sollte sich aber nicht allein auf den Sektor der Programmierten Unterweisung erstrecken, sondern sich auf das gesamte Gebiet der Didaktik entlastend auswirken. Ich halte es unter den gegebenen Umständen für besser, reinen Tisch zu machen, als auf eine neue Mischehe (wiederum unter der Fuchtel eines behavioristisch gesinnten Partners) hinzuarbeiten. Es ist schon zu viel Verwirrung gestiftet worden, als daß wir uns solch eklektizistischen Kompromiß in der Hoffnung, »daß sich aus einem falschen Standpunkt und einer verfehlten Reaktion darauf schon das richtige Konzept kombinieren ließe«[33], leisten könnten! ■

Anmerkungen:

1) Robinsohn, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied/Berlin 1973 (4), S. 44
2) ebd., S. XIV (Vorwort)
3) Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes, Ratingen 1974 (4)
4) Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre, T. 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1965 (6–8)
5) Horn, K.: Lernziele und Schülerleistung, Weinheim/Basel 1974 (4), S. 33
6) Mager, R. F.: Lernziele und Programmierter Unterricht, Weinheim/Basel 1965, S. 2
7) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.): Bildungsgesamtplan, Bd. I, Stuttgart 1973, S. 72
8) Meyer, H. L.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankfurt 1974, S. 124
9) Westphalen, K.: Praxisnahe Curriculumentwicklung, Donauwörth 1975 (3), S. 25 f.
10) Cube, F. v.: Die Rolle der Wissenschaft bei der Lernzielsetzung. In: Unterricht heute, 24. Jg., H. 1, Stuttgart 1973, S. 8
11) Robinsohn, S. B.: a.a.O., S. 13 u. 18
12) Nicklis, W. S.: Hermeneutische, phänomenologische und dialektische Untersuchungen zur Lehrinhaltsforschung und Curriculumtheorie. In: Nicklis, W. S./Wehrmeyer, H.: Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden, bad Heilbrunn 1976, S. 50–53
13) Maskus, R.: Unterricht als Prozeß, Bad Heilbrunn 1976, S. 155
14) ebd., S. 151
15) Vgl. Anm. 1
16) Winnefeld, F.: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, München/Basel 1957, S. 35 f.
17) Ebel, R. L.: Die Beziehung zwischen Tests und pädagogischen Zielen. In: Boeckmann, K. (Hrsg.): Lernziele und Erfolgskontrolle, Bad Heilbrunn 1974, S. 91
18) Eigenmann, J.: Sequenzen im Curriculum, Weinheim/Basel 1975, S. 181
19) Frey, K.: Die Taxonomie: Instrument oder Theorie der Curriculumkonstruktion? In: Achtenhagen, F./Meyer, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 241
20) ebd.
21) Chomsky, N.: Thesen zur Theorie der generativen Grammatik, Frankfurt 1974, s. 25, 85 u. 123
22) Scheibner, O.: Arbeitsschule in Idee und Gestaltung, Heidelberg 1955 (4), S. 275
23) Hachmöller, J.: Pawlows mißverstandener Hund, Bad Heilbrunn 1977, S. 91
24) Boeckmann, K. (Hrsg.): Lernziele und Erfolgskontrolle, Bad Heilbrunn 1974, S. 200 (Nachwort des Herausgebers)
25) Weltner, K./Rollet, B. (Hrsg.): Fortschritte und Ergebnisse der Unterrichtstechnologie, München 1971, S. 81
26) Möller, Ch.: Technik der Lernplanung, Weinheim/Basel 1976 (5), S. 108
27) Flechsig, K.-H. u. a.: Probleme der Entscheidung über Lernziele. In: Programmiertes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung, 7. Jg., H. 1, Berlin 1970, S. 18
28) Wangerin, U.: »Lernzielakrobatik«. In. die realschule, 82. Jg., H. 3 (Vorwort), Stuttgart 1974
29) Hachmöller, J.: a.a.O., S. 8
30) Beckmann, H.-K.: Plädoyer für eine humane Schule. In: WPB, 26. Jg., H. 1, Braunschweig 1974, S. 11
31) Nicklis, W. S.: Kybernetik und Erziehungswissenschaft. Eine kritische Darstellung ihrer Beziehungen, Bad Heilbrunn 1967, S. 148 ff.
32) Hachmöller, J.: a.a.O., S. 95–99
33) Traxel, W.: Über den Aberglauben in der Psychologie. In: Forschungsbericht des FB Kulturwissenschaften der Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Psychologie: Forschungsbericht 1977/78, Bayreuth 1978, S. 8

Neue Lernformen und Erziehung zur Mündigkeit

Thomas Marti, Bern

Gedanken zum unterrichtspraktischen Beitrag von Erich Dorer: «Üben – ein notwendiger Schritt beim Lernen»[1]

Anstelle einer praxisdienlichen Beilage «Stoff und Weg» folgt diese umfangreiche grundsätzliche Reaktion auf einen früher als Unterrichtshilfe veröffentlichten Beitrag. Er prüft, praxis-notwendig, die Didaktik an den erzieherischen Zielsetzungen und konkretisiert das Leitmotiv dieser (und jeder) «SLZ»: Besinnung auf Sinn und Aufgabe der Bildung. J.

Zur sogenannt alten Schule gehört der Drill: stures Büffeln, das keine Freude macht und sinnlos ist, weil es ohne Beteiligung betrieben werden muss, um erfolgreich zu sein. Erfreulicherweise wird von vielen Lehrern immer wieder versucht, lebendigere Formen des Lernens zu finden. Allzu oft aber scheitern diese gutgemeinten Bemühungen daran, dass das Grundübel des Eintrichterns bestehen bleibt und nur seine äussere Form Spass an der Arbeit erlaubt. Farbig illustrierte Lehrmittel, imposante Apparaturen, musikalische Begleitung oder lustige Geschichtchen, die den Lehrstoff vermitteln, sind an sich noch keine Garantie dafür, dass der Schüler auch wirklich in das Dargebotene eindringen kann. Vielfach erscheint denn das Spielerische geradezu als perfide Maskierung kalt formulierter Lehrziele, die erreicht werden müssen, wenn die nächste Selektionsübung mit Erfolg durchgestanden werden will.

Erich Dorer hat in dieser Zeitschrift vor kurzem Vorschläge gemacht, wie das «alte» Lernen sinnvoll durch neue Formen des Übens ersetzt werden könnte. Jede Anregung dieser Art möchte man begrüssen, weil sie bei vielen Kollegen auf ein echtes Bedürfnis stösst. Wie allgemein gilt aber auch hier: Was eine tatsächliche Verbesserung des Bisherigen bringen soll, darf nicht ungeprüft übernommen werden, sonst wird bloss erneuert und nicht auch verbessert!

Uns interessieren an solchen unterrichtspraktischen Beiträgen nicht nur die methodischen Aspekte, sondern vor allem auch deren pädagogische Voraussetzungen sowie die weiterreichenden Konsequenzen, die sich aus dem betreffenden Verfahren letztlich ergeben.

Die Ausführungen Dorers sind in mehrfacher Hinsicht interessant und aufschlussreich: Einmal verdienen sie beachtet zu werden, weil Dorer Leiter der schulpraktischen Ausbildung an einer Höheren Pädagogischen Lehranstalt ist und man deshalb annehmen darf, dass seine Ideen durch die zukünftigen Lehrer eine gewisse Verbreitung erfahren; weiter sind die Ausführungen in gewisser Richtung geprägt durch die didaktischen Ansätze Professor *H. Aeblis* von der Abteilung für pädagogische Psychologie der Universität Bern. Aeblis kognitionspsychologische Unterrichtskonzepte erfahren in weiten Kreisen der Lehrerstudenten gute Aufnahme, weil durch sie das Unterrichten zweifellos klar und übersichtlich vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden kann. In Dorers Beitrag kommen diese Grundlagen exemplarisch deutlich zum Ausdruck.

Fehlende menschenkundliche Grundlagen

Vergeblich sucht man im Beitrag Dorers nach Hinweisen auf eine *menschenkundliche Grundlage* seines Ansatzes. Jedenfalls ist neben unwahren Behauptungen («Lernen ist etwas typisch Menschliches, das instinktgeleitete Tier bedarf seiner nicht»)* oder nichtssagenden Phrasen («der Mensch benötigt die Automatismen, um rasch und sicher zu reagieren») nichts zu finden, das auf eine ernsthafte anthropologische Fundierung hindeuten würde.

Etwas reicher wird der Fund, wenn im Text nach Zielen des Unterrichts gesucht wird: An erster Stelle steht da die **innere Freiheit des Menschen,** von der Dorer im Anschluss an eine Schrift des Pädagogen O. F. **Bollnow** spricht. Was «innere Freiheit» allerdings bedeutet, wird dem Verständnis des Lesers überlassen. – Dann ist in einem Zitat Aeblis von einer **Vertiefung des Verständnisses** zu lesen, dessen Bedeutung erst durch die methodischen Beispiele klarer wird. Schliesslich wird als ein Ziel die **Verfügbarkeit des Gelernten** erwähnt, also die angestrebte Fähigkeit des Schülers, den gelernten Unterrichtsstoff jederzeit handhaben und in neuen Situationen richtig anwenden zu können.

Diese Ziele sucht der Autor durch *eine besondere Art des Übens* zu erreichen: das *Durcharbeiten*. Dieses charakterisiert sich als «einsichtiges und beziehungsreiches Üben», das zudem «in hohem Masse die Forderungen nach Abwechslung erfüllt» und deshalb auch Spass bereiten soll. Aebli versteht das Durcharbeiten «als eine Form des sinnbezogenen, konkreten Übens» (Zitat bei Dorer).

Am Beispiel aus dem Deutschunterricht werden wir sehen, wie weit das Durcharbeiten, wie es Dorer und auch Aebli vorgeschlagen haben, den gestellten Zielen gerecht zu werden vermag.

Aufbau und Differenzierung des Begriffs «Pionierleistung»

Als Grundlage dient dem Unterricht ein Text[2] aus dem Sprachbuch, in welchem der Flug Charles Lindberghs über den Atlantik geschildert wird. In wenigen Sätzen wird hier informiert über die Bauart der Flugmaschine, über die meteorologischen und navigationstechnischen Schwierigkeiten und über den psychischen und physischen Zustand des Piloten während des Überflugs. Weiter heisst es, dass der Flug 33½ Stunden gedauert habe und dass die Pariser nach der Landung Lindberghs vor Begeisterung rasten.

Wie geht man nun an diesen Text heran, wenn der Begriff der Pionierleistung erarbeitet werden soll?

1. Sachanalyse

Diese beginnt damit, dass der Lehrer als Vorbereitung des Unterrichts «ein Sinnganzes in die einzelnen Elemente zerlegt und ihre wechselseitigen Beziehungen freilegt». Dies kann grafisch als Netz von Kästchen und Beziehungspfeilen dargestellt werden. Mit Aebli spricht man hier von einer Strukturierung, was dem Lehrer helfen soll, sich in der betreffenden Sache «zu Hause zu fühlen». – Im «fragend-entwickelnden Verfahren» wird dann der Text mit den Schülern soweit analysiert, bis er auch hier als Bedeutungsnetz (z. B. an der Tafel) klar vor Augen liegt.

Halten wir kurz inne und versuchen wir uns klar zu machen, was bis hier erreicht wurde:

Es handelt sich also um eine Sachanalyse. Mit welcher Sache hat es aber der Schüler hier zu tun? – Als Sache kann man dasjenige bezeichnen, was aus dem Text als differenziertes Beziehungsgefüge herausgeschält wurde. Dabei liefert der Text die notwendigen Informationen. Die Textstelle: «Lindbergh war zwar als Postflieger an Blindflüge ohne **Navigationshilfe vom Boden** gewöhnt, aber was er jetzt vorgenommen hatte, grenzte an Selbstmord» – diese Angabe tritt im Schema als Charakterisierung des Abenteurers auf: «mutig kühn (stürzt sich in ein Abenteuer); erfahren, trainiert als Post- und Blindflieger und Navigator.»

Es sei ganz unmissverständlich ausgesprochen, dass hier nichts Grundsätzliches gegen die Arbeit an einem Text eingewendet werden soll. Ebenso muss man ganz eindeutig feststellen, dass der vorliegende Text kaum besser und klarer analysiert werden könnte, als dies durch den Autor geschah. Man kann sich andererseits aber nicht vorstellen, dass der Text auch *anders* auseinandergelegt werden kann. Und hier liegt denn auch der wunde Punkt:

[1] *«SLZ» 19 und 21/1979*

* vgl. dazu bereits die Reaktion P. Neidharts in «SLZ» 23/79, S. 895

[2] «SLZ» 19/79, S. 750–752

Der Schüler wird mit einer Sache konfrontiert, die bereits vorpräpariert **und auf ein bestimmtes Unterrichtsziel hin** zugeschnitten **ist. Seine Arbeit besteht noch darin, sich im fragend-entwickelnden Verfahren die richtigen Antworten entlocken zu lassen und so dorthin zu gelangen, wo die Strukturierung des Unterrichts hinzielt: zum Begriff der Pionierleistung.**

– Hand aufs Herz: Ist es dem Schüler da noch möglich, am Unterricht wirklich und ganz teilzunehmen? Ist es ihm noch möglich, sich zu interessieren und etwa *Fragen* zu stellen: Was waren die Gründe, die Lindbergh zu diesem Unternehmen bewegten? War Lindbergh ein religiöser Mensch, oder hatte er einfach blindes Vertrauen in die Technik? Wie hat Lindbergh seine Weltberühmtheit bewältigt, ist er ein Star geworden, oder blieb er bescheiden wie zuvor? Was sind das wohl für Gefühle, wenn man nie weiss, ob man da noch lebend davonkommt? Welche Gedanken gehen einem da durch den Kopf? – *Solche Schülerfragen* sind zum vornherein kaum möglich, jedenfalls gibt der Text dazu wenig Hinweise, und der Unterricht ist schon gar nicht darauf angelegt, *Initiativen der Schüler* aufzunehmen und fruchtbar werden zu lassen. Statt dessen wird der Schüler in das vom Lehrer erarbeitete Schema gezwängt und dazu angehalten, freudig wiederzukauen, was ihm «fragend-entwickelnd» vorgelegt wird.

Der Schüler wird sich gegängelt fühlen müssen!

2. Erkennende Anwendung

Nach der Sachanalyse erfolgt als nächster Schritt die Verallgemeinerung der auseinandergelegten Sachverhalte zum Begriff der Pionierleistung. Das soll dem Schüler erlauben, in jeder neuen Situation entscheiden zu können, ob eine Pionierleistung vorliegt oder nicht. Dabei wird er sich, wie das im Unterricht gelehrt wurde, «auf verschiedenen Wegen durch das Bedeutungsnetz bewegen, von verschiedenen Punkten aus dieses Beziehungsgefüge durchdenken.»

Hier also das Schema, das die «Pionierleistung» repräsentiert – da die neue Situation, welche es begrifflich zu erfassen gilt. Aufgabe des Schülers: «den Zusammenhang in einer neuen Situation erkennen».

Welche Ansprüche werden nun hier bei diesem Schritt an den Schüler gestellt? Es wird von *Erkennen* neuer Situationen gesprochen. Untersuchen wir, was in Wirklichkeit vorliegt:

Erkennen ist stets ein produktiver Prozess, durch den die aktive Gestaltung von einzelnen Wahrnehmungen zu *Erkenntnissen* zustande kommt. Wahrnehmung bedeutet dabei das *unmittelbare, begrifflich voraussetzungslose* Bewusstwerden von Sachverhalten (Farben, Formen, Töne, Gefühle usw.).

Im vorliegenden Fall wird von den Schülern kein Erkennen verlangt. Es handelt sich bloss um das *reproduktive* Herstellen bereits bekannter Zusammenhänge, letztlich um das Wiedererkennen dessen, was der Lehrer als Lehrstoff in die Schule gebracht hat. Ein echtes Erkennen ist unter der gestellten Aufgabe deshalb nicht möglich, weil die zur Auswahl vorgelegten Abenteurerberichte nur unter dem Schema X der Pionierleistung untersucht werden können. Die *begriffliche Voraussetzungslosigkeit* wird den Schülern verweigert, man hindert sie dadurch nicht nur am echten Erkennen, sondern verbaut ihnen den Weg zum mündigen, vorurteilslosen Denken.

Der Schüler muss sich um seine wahren Erkenntnisbedürfnisse geprellt fühlen!

3. Herstellende Anwendung

Dieser dritte und letzte Schritt ist am schwierigsten zu realisieren, weil er die Arbeit ausserhalb des Schulzimmers verlangt. Es geht jetzt darum, die Theorie in die Praxis umzusetzen, aus dem nun «gefestigten und vertieften Verständnis des Begriffs Pionierleistung» eine kleine Expedition zu planen und durchzuführen, die «mit einigen Risiken verbunden ist».

Das vertiefte Verständnis führt nun also dahin, dass man (z. B. in einem Bergschullager) eine kleine Pionierleistung inszeniert und durchspielt! Zum vornherein ist aber ja klar, dass echte Pionierleistungen, wie sie im Unterricht behandelt wurden, nicht in Frage kommen, weil damit stets Gefahren für Leib und Leben der Schüler verbunden wären. Also muss das Ganze Spiel bleiben. Was kann das Unternehmen so noch bieten? – Ausser einer erfrischenden Auflockerung des zu kopflastigen Unterrichts wohl nicht viel mehr als ein entstelltes und verfälschtes Bild einer Tat, die Unermessliches an Aufopferungsbereitschaft, Durchhaltewillen und mitmenschlichem Vertrauen erfordert. Lässt sich das spielen . . .?

Man muss leider auch hier wieder feststellen, **dass dem jungen Menschen die Wirklichkeit, das Echte, verschlossen wird.** Nicht dadurch, dass man ihn vor den Gefahren einer Expedition bewahrt, sondern, weil man ihn dazu anhält, etwas zu tun, das er nicht wirklich und lebendig erleben kann. Man gaukelt ihm so eine Wirklichkeit vor, in die er gar nicht mit Interesse eintauchen, in die er Anteil-nehmend gar nicht hineinkommen kann, weil es ja doch Spiel bleiben muss. **Der Schüler wird sich in seinen Erlebnisbedürfnissen betrogen fühlen müssen!**

Durcharbeiten durch Rollenspiele

Mit dem Durchleuchten der erkennenden und herstellenden Anwendung des erarbeiteten Begriffs Pionierleistung haben wir mit unserer Darstellung bereits etwas vorgegriffen. Dies war notwendig, um den Vorgang der Begriffsbildung in seinen wesentlichen Schritten übersichtlicher verfolgen zu können.

Die Anwendung setzt aber voraus, dass das Gelernte bereits gefestigt und somit auch verfügbar ist. Dies zu vervollkommnen, ist Aufgabe des Durcharbeitens. Erst dann kann nämlich der Schüler auch wirklich befähigt sein, mit dem Gelernten selbständig umzugehen.

Wir werden im folgenden auf die Möglichkeiten eines solchen Durcharbeitens, wie sie von Dorer als Beispiele vorgeschlagen werden, näher eingehen.

Als ein Merkmal des Durcharbeitens erwähnt Dorer das folgende: «Ein Sachverhalt, der Inhalt eines Begriffs oder einer Operation kann von verschiedenen Gesichtspunkten aus durchdacht werden.» Die Idee ist also, dass das zu Lernende von möglichst vielen Seiten her angegangen und behandelt wird. Dadurch wird versucht, den Inhalt oder die Bedeutung des Lehrstoffs von seinen zufälligen Verstrikkungen in einzelnen Fällen zu befreien und dadurch das Wesentliche deutlicher hervortreten zu lassen. Aebli formuliert das für die Mathematik folgendermassen: «Das Ziel des Durcharbeitens ist nicht der Automatismus, sondern die klarer gefasste, bewegliche Operation» (Zitat bei Dorer).

Im vorliegenden Fall soll nun also der Begriff Pionierleistung «von verschiedenen Gesichtspunkten aus durchdacht werden».

Einübung ins «Maulbrauchen»

Als Möglichkeit dazu nennt Dorer hier das *Rollenspiel* und die *Gruppenarbeit:* «Der Flug über den Atlantik wird aus der Sicht des Piloten, des Konstrukteurs, des Reporters usw. geplant bzw. analysiert.»

Ich zitiere nachfolgend einige Aufträge an die Schüler:

– «Versetzt euch in die Situation und die Person Ch. L. Er bespricht einen Monat vor seinem Start mit dem Flugzeugbauer das geplante Unterfangen (bei Wiederholungen der Spiele Rollen tauschen).»

– «Die Mutter von Ch. L. hat grosse Bedenken und Angst. Sie möchte ihren Sohn nicht verlieren und warnt ihn vor dem geplanten Selbstmord.»

– «Gruppe 2 spielt ein Team von Flugzeugkontrukteuren, die das Flugzeug von Ch. L. bauen und ausrüsten.»

– «Gruppe 6 bereitet Interviews in Partnerarbeiten vor. Einer der Partner ist Ch. L., der andere ein Journalist. Dieser stellt Fragen für ein solches Interview mit Ch. L. zusammen (die Fragen beziehen sich auf den Test „Einsam überm Atlantik"): Was haben Sie über dem Atlantik erlebt?. Wie haben Sie die lange Dauer des Fluges überstanden? usw.»

Da hier ausgiebig von Rollenspielen die Rede ist, bitten wir nun den Leser, sich einmal in die Situation eines Schülers zu versetzen, der als Charles Lindbergh Auskunft über seine Erlebnisse während des Fluges geben soll . . ., oder in einen jener Schüler, der mit Kameraden zusammen Fragen der Flugtechnik erörtert . . ., oder in jenes Mädchen, das als Mutter einen seiner Mitschüler von diesem selbstmörderischen Unternehmen abhalten soll . . . und stellen wir uns dann die Fragen: *Wie kann ich über etwas berichten, das ich selber nie erlebt habe?* Wie soll ich über Dinge Auskunft geben, über die ich nur ganz Spärliches durch den Text erfahren habe? Wie soll ich als Mutter zu meinem Sohn sprechen, der nicht mein Sohn ist, und wie soll ich mich ihm geben, wenn ich zu ihm

keine Mutterliebe empfinde? Wie sollen wir über Flugzeuge und Konstruktionsfragen sprechen, wenn wir ja doch nichts davon verstehen?

Vergegenwärtigen wir uns ganz klar, was hier vorliegt: *Um eine möglichst lebendige* Anschauung einer Pionierleistung zu erreichen, *versucht man sich durch Rollenspiele aus verschiedener Sicht mit dem Unternehmen zu befassen.* Dazu versetzt man sich *vorstellend* in die Situation verschiedener Personen und *stellt* sich weiter *vor,* wie die Probleme nun aussehen könnten. Man *simuliert* also zwei Schritte: 1. den Personenwechsel (Ch. L., Mutter, Flugzeugkonstruktuer etc.) und 2. den Wechsel der Situation (Verhältnis Mutter/Sohn, Verantwortung und Kompetenzbereich eines Technikers, Befindlichkeit des Piloten nach dem Flug usw.). Weder der erste noch der zweite Schritt kann real je vollzogen werden: man ist und bleibt Schüler und man befindet sich nach wie vor im Klassenraum! So ist man gezwungen, aus der blossen *Vorstellung* heraus die veränderte Situation zu spielen und so zu tun «als ob». Es bleibt dem Schüler verwehrt, erlebend in das Gespielte einzutauchen. Der knappe, bloss informatorisch verfasste Bericht über den Atlantikflug reicht nicht aus, um lebendige Bilder dieses Unternehmens hervorbringen zu helfen. Der Schüler muss sich an seine notdürftig hervorgebrachten Vorstellungen von Wirklichkeit klammern, welche innerlich nicht miterlebt werden können.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich schwerwiegende Folgen für die Frage, ob Rollenspiele dieser Art pädagogisch überhaupt vertretbar seien:

Das Tun der Schüler ist unecht. Es verliert seinen ernsthaften, erzieherisch wertvollen Charakter, wenn ohne tiefgreifendes Miterleben gespielt wird, es wird zum Getue ohne empfundene Anteilnahme, zum Geschwätz ohne Verbindlichkeit.

– «Charles Lindbergh» muss über Dinge Auskunft geben, die ihm vollkommen erlebnisfremd sind: **Wissen ohne Gegenstand!**

– Seine «Mutter» soll so spielen, als ob sie Angst und Kummer für ihn empfände: **Liebe ohne Mitgefühl!**

– Die «Konstrukteure» unterhalten sich über Fragen, von denen sie nichts verstehen können: **Gespräch ohne Inhalt!**

– «Flugzeugbauer» und «Meteorologen» beraten den Piloten, ohne dass ihre Ratschläge je Folgen haben werden: **Handeln ohne Verantwortung!**

Die Fragwürdigkeit der Rollenspiele und ihrer Anwendung zum Durcharbeiten muss wohl nicht mehr deutlicher herausgestrichen werden. Das Rollenspiel erweist sich da als höchst ungeeignetes, ja bedenkliches Unterrichtsmittel, weil es dem Schüler Erlebniszusammenhänge bringt, die isolierte Schulstubenwirklichkeit zur Grundlage haben. Dem jungen Menschen wird durch die Autorität der Schule zum Erlebnis gebracht,

– *dass man recht gut über Dinge sprechen kann, die man selber nicht kennt und über die man eigentlich nichts weiss;*

– *dass äusseres Verhalten nicht unbedingt mit der inneren Haltung übereinstimmen muss;*

– *dass dem eigenen Tun wenig Verbindlichkeit anlastet und dass Verantwortung etwas ist, über das man stets nur spricht.*

Etwas anderes als Rollenspiel ist selbstverständlich das *Dramatisieren* und das *Theater.* Wer selbst einmal an einem Theaterstück mitgespielt hat, der weiss, wie schwierig es oft ist und wie lange man braucht, eine Rolle so zu spielen, dass dadurch die Einheit der darzustellenden Person zum lebendigen Ausdruck kommt. Man spürt da an sich selbst, wie man sich plötzlich wandelt – auch innerlich –, wie man irgendwie anders geht, spricht, sich bewegt, wie man sich verändert fühlt und wie man manchmal sogar anders denkt! Man schlüpft da ganz in die darzustellende Figur hinein und vermag so an den Geschehnissen auf der Bühne auch echt Anteil zu nehmen.

Welche Möglichkeiten liegen doch im Schultheater! Es gibt wohl kaum eine schönere und erzieherisch wertvollere Gelegenheit, junge Menschen sich in ein anderes Schicksal einleben zu lassen, sie empfindsam zu machen für ihre Mitmenschen und letztlich auch zu helfen, zu sich selbst zu finden.

Statt dessen veranstaltet man nun allerorts unter meist fragwürdigem Vorwand Rollenspiele, wo jeder Teilnehmer mehr oder weniger nach Belieben tun und sagen kann, was ihm zum Thema gerade einfällt und wo die Rollen nach Gutdünken gewechselt werden können, so als ob es sich um ein frisches Hemd handelte («bei Wiederholungen der Spiele Rollen tauschen»)!

Wozu erziehen wir eigentlich?

Man braucht sich nicht heftig um verschiedene Anthropologien zu streiten, um sich darin einig zu finden, dass *ein Mensch nur dann als mündig gelten kann, wenn er sich selbst und sein Verhältnis zur Welt vorurteilslos zu erkennen vermag, wenn sein tatkräftiges Handeln durch echte Anteilnahme begründet ist und wenn er die Verantwortung für die Folgen daraus bewusst zu tragen gewillt ist.*

Jakob Lutz stellt diese Gesichtspunkte in seiner «Kinderpsychiatrie» (Rotapfel-Verlag Zürich, 1972, p. 118) besonders deutlich heraus (vgl. Kasten).

«Jedes gesunde, vollentwicklungsfähige Kind bringt als Anlage ein bestimmtes Entwicklungsziel mit, nämlich mit der Welt in eine erkennende, eine empfindende und eine tätige, wirkende Beziehung zu kommen. Diese ist nur erreichbar, wenn es auch von aussen her durch die Erziehung angestrebt wird, die sich um die Entfaltung des Denkens des Kindes, die Differenzierung seines Fühlens und die Ordnung und Beherrschung seines Willens bemüht. Die drei genannten Seelensphären sollen sich dadurch zu Organen der Erfassung, der Verbindung, der Auseinandersetzung mit der Welt entwickeln; erkennend soll das Kind der Welt gegenüberstehen, empfindend soll es sich mit ihr verbinden und gewollt und wirksam soll es sie beeinflussen und gestalten können. Wenn dies erreicht und zu einem harmonischen Zusammenwirken geworden ist, dann – nun im erwachsenen Menschen – ist der „Sinn" für die Welt offen; durch diesen schaut und erkennt er jetzt die ihn umgebende Welt klar, durch ihn schlägt sein Herz warm mitempfindend für sie und wirkt seine Hand frei gestaltend und helfend auf sie ein.

Dieser „Sinn" für die Welt – „Sinn" als die Gesamtheit aller erkennenden, empfindenden und das wirksame Tun ermöglichenden Fähigkeiten aufgefasst – ist bei unseren (schwachsinnigen) Patienten in einer charakteristischen Weise geschwächt; seine Entfaltung ist behindert, darum ist seine Wirkensmöglichkeit reduziert.

Sie sind das Opfer einer im einzelnen beeinflussbaren, im ganzen endgültigen Entwicklungsbeschränkung geworden.»

Es braucht wohl keine lange Diskussion, um das hier zum Ausdruck kommende Ziel jeder Erziehungsarbeit annehmen und anstreben zu können: den uns anvertrauten jungen Menschen zu einem möglichst **vollsinnigen Wesen** heranzubilden, ihn in dieser Richtung nach Kräften zu fördern und alles zu unterlassen, was diese Entwicklung beeinträchtigen oder sogar verhindern könnte!

Versuchen wir nun zum Abschluss, Dorers Vorschläge nach den hier formulierten pädagogischen Zielsetzungen hin zu beurteilen: Die schrittweise Durchleuchtung der Begriffsbildung und dessen Verdeutlichung durch Rollenspiele hat mehrere bedenkliche Grundzüge dieses Vorgehens aufgehellt, die in ihrer Auswirkung auf den Schüler problematisch sein müssen. Es hat sich gezeigt, dass die von Dorer vorgeschlagene Methode der Begriffsbildung die Entwicklung der Erkenntnisfähigkeit des Schülers verunmöglicht, weil

– der zu erkennende Sachverhalt vorpräpariert wird und deshalb die Erkenntnisinhalte dem Schüler implizite schon vorliegen;

– der Schüler mit der ihm auferlegten Begriffsstruktur begrifflich nicht mehr unvoreingenommen urteilen kann;

– die Offenheit der Schüler für Fragen verbaut und dadurch die Initiative für selbständiges, erkennendes Erfassen von Sachverhalten gelähmt wird;

– der erarbeitete Begriff vollständig abstrakt und als Konstrukt des baren Intellekts ohne Erlebnisbezug ist.

Zusammengenommen müssen diese Punkte als **nicht zu verantwortende Entmündigung des Schülers und seiner Entfremdung von der lebendigen Wirklichkeit** aufgefasst werden.

Das Durcharbeiten der «Pionierleistung» durch Rollenspiele beeinträchtigt beim

Schüler die gesunde Entwicklung eines sozialen Mitgefühls, weil

– vom Schüler Verhaltensweisen verlangt werden, die er innerlich kaum miterleben kann;

– das Verhalten seine Beweggründe aus der blossen, abstrakten Vorstellung bestimmter Situationen gewinnt;

– die Gefahr besteht, dass sich die Unverbindlichkeit der Spiele auf die Vorstellung von Wirklichkeit auswirkt und damit ein entstelltes Verhältnis zu echten Lebensproblemen angelegt wird.

Das Simulieren von Wirklichkeit durch Rollenspiele erzieht den Schüler zu unwahrhaftem, rein verstandesmässig geleitetem Verhalten und beeinträchtigt in ihm die Entwicklung aufrichtig empfundener Anteilnahme, Erkennen und Handeln werden in ihrer gefühlsmässigen Beziehung zueinander auseinandergerissen und vermögen sich gegenseitig nicht mehr zu durchdringen: **Erkennen ohne daraus hervorgehendes Handeln ist fruchtlos und bleibt wirklichkeitsfremd. Handeln ohne vorausgehendes, erkennendes Bewusstwerden der Konsequenzen führt zur Verantwortungslosigkeit und ist an sich asozialer Natur!**

Die hier zum Vorschein gekommenen erzieherischen Bestrebungen stimmen einen höchst nachdenklich. Die anthropologischen Hintergründe dieser Methoden sind derart dürftig und das Bewusstsein ihrer pädagogischen Konsequenzen so kurzatmig, dass ernsthaft die Frage gestellt werden muss, ob Unterricht unter solchen Umständen überhaupt noch verantwortbar ist, weil dadurch **die Vollsinnigkeit des jungen Menschen in höchstem Masse gefährdet** erscheint.

Gesunde Menschen ertragen oft recht viel an schädigenden Einwirkungen ihrer Umwelt. In einer Zeit aber, in der das Fernsehen für viele Kinder fast den einzigen Zugang zur Welt bedeutet, in der das Zusammenleben der Menschen mehr und mehr zu einem anonymen Nebeneinanderexistieren wird, in der der Mensch in zunehmendem Mass nur noch Teilarbeit leistet, weil seine ganze Beteiligung, seine volle Anteilnahme wirtschaftlich unrentabel geworden ist – in einer solchen Welt *sollte die Schule wahrlich mit allen verfügbaren Kräften versuchen, dem jungen Menschen so viel lebendige Wirklichkeit zu erhalten, wie dies nur möglich ist.* Sonst macht sie sich schuldig, schwachsinnige Wesen heranzubilden, die sich im Leben zwar durchschlagen werden, welche aber kaum befähigt sein können, ihr Leben auch zu gestalten und ihm Sinn zu verleihen!

Man könnte es einem Leiter der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrkräfte nicht verzeihen, wenn er die Entwicklung zur Entmündigung des Menschen mit Absicht und tatkräftig vorantreiben wollte. Wir glauben indessen nicht, dass dies das Bestreben von Erich Dorer ist, er könnte sonst nicht vom Weg des Menschen zur inneren Freiheit sprechen. Wir geben aber gerne zu, dass das restlose Überblikken der Konsequenzen des eigenen Denkens nicht in jedem Fall leicht ist, und bitten deshalb Erich Dorer um Entschuldigung, dass wir seinen Beitrag etwas aufmerksamer durchgelesen und uns dazu einige weiterführende Gedanken gemacht haben. Jedenfalls hoffen wir, dass sich die Auseinandersetzung allerseits gelohnt habe!

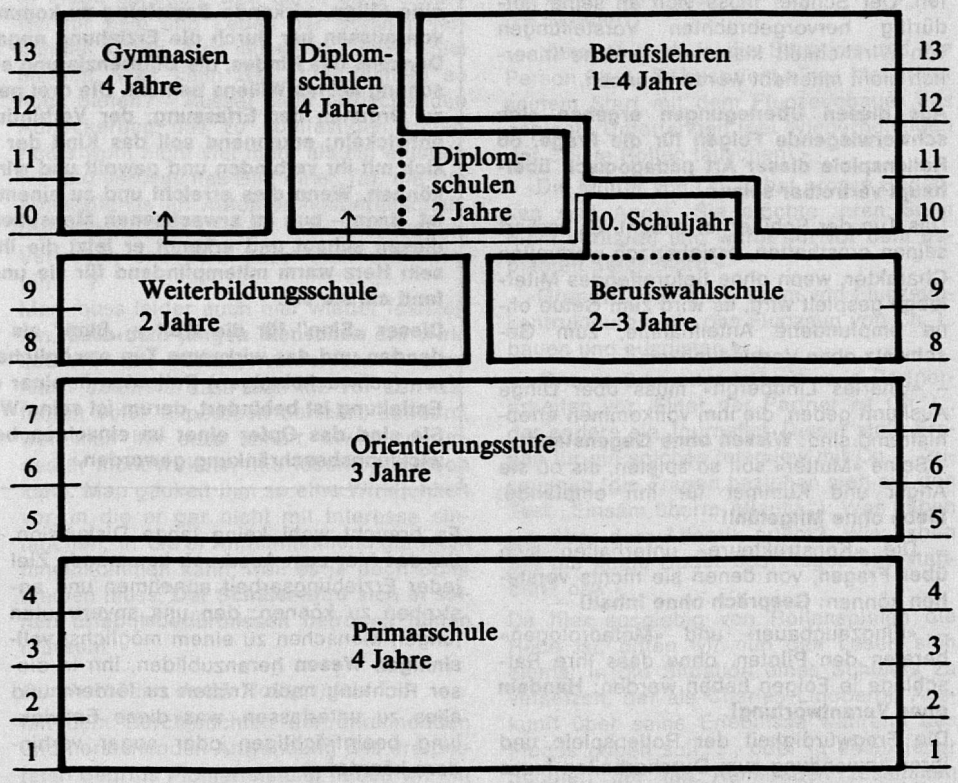
BS: Orientierungsstufe anvisiert

Die Schulszene in Basel-Stadt zeichnet sich durch überdurchschnittlich viele Klassenwiederholungen aus (wir berichteten darüber in der «SLZ»), da die Selektion in drei «Kanäle» bereits nach vier Jahren Primarschule erfolgt. Eine vom ED BS eingesetzte Arbeitsgruppe hat kürzlich zwei Reformvorschläge veröffentlicht, die nun öffentlich zur Diskussion stehen. **Modell I** sieht nach der Primarschulzeit eine **dreijährige Orientierungsstufe** vor (ungeteilt, für alle Schüler), wobei auf eine Strukturierung durch Niveaukurse ausdrücklich verzichtet wird. Statt dessen werden Stützkurse und Förderstunden angeboten: also Leistungsfreude wecken durch Erfolgserlebnisse, nicht die Selektion kultivieren! Am Ende der Orientierungsstufe folgt eine Weichenstellung: Entweder Berufswahlschule (2 bis 3 Jahre, anschliessend Berufslehre) oder Weiterbildungsschule 2 Jahre, anschliessend Diplomschule (2 oder 4 Jahre) bzw. Gymnasium. Dadurch wird die Matur im «gebrochenen» Bildungsgang erreicht, und gegenüber heute ist dazu ein Schuljahr mehr erforderlich (ein Jahr allerdings, das kein kleiner Teil der Gymnasiasten ohnehin zufolge einer Klassenrepetition aufzubringen hatte, und dies unter belastenderen Umständen!).

Gemäss **Modell II** würde die Orientierungsstufe nur zwei Jahre dauern, und nachher erfolgt die Selektionierung in die bisherigen drei Leistungstypen (Sekundarschule/Realschule/Gymnasium). Dieses gemässigte Modell bilde, so heisst es im Bericht, «den kleinsten, trotz begrenztem Aufwand noch lohnenden Reformschritt».

Das «Basler Schulblatt» mit der ausführlichen Darstellung und Begründung der Reformvorschläge wird in sämtliche Haushaltungen von BS verteilt, und jedermann steht es frei, sich bis 31. März 1980 zu den Modellen zu äussern. Das letzte Wort werden die Stimmbürger (zu allenfalls modifizierten Vorschlägen) haben. Immerhin: In Sachen Klassengrösse haben sie sich grosszügig und die Kosten für wesentliche schulische Verbesserungen nicht scheuend gezeigt! J.

Reformvariante I.



ZH: Kurse in Sonderpädagogik für Handarbeits- und Haushaltungslehrerinnen

Für die etwa 170 Handarbeits- und Haushaltungslehrerinnen sind berufsbegleitende und freiwillige Kurse zur allgemeinen Einführung im Unterricht von lernbehinderten, sinnesgeschädigten und verhaltensgestörten Kindern vorgesehen. Durch dieses Angebot (eine Kurswoche in den Ferien und zehn Kursnachmittage) können die Lehrerinnen bei der Erfüllung ihrer heilpädagogisch anspruchsvollen Aufgabe wirksam unterstützt werden.

TI: Doppellehrstellen an Tessiner Schulen?

Im Kanton Tessin wird die Einführung von Doppellehrstellen an Primarschulen geprüft. Ende Juli gab es im Tessin 1053 Arbeitslose (Schweiz: 8557); davon waren 245 Lehrerinnen und Lehrer.

Mit dem Kauf des Lehrerkalenders unterstützen Sie die Schweizerische Lehrerwaisenstiftung.

Praktische Hinweise

Messen mit neuen Massen

Vom 1. Januar 1983 an wird der Gebrauch des internationalen Einheitensystems SI verbindlich Vorschrift.

Eine Gelegenheit, die neuen Masseinheiten des SI kennenzulernen, bietet der Telekurs «Messen mit Massen – Masse zum Messen», der acht Fernsehsendungen und ein Buch umfasst. Er begann im Fernsehen DRS am 11. September mit Ausstrahlungen jeweils am Dienstag um 18.15 Uhr und am Samstag um 11 Uhr. Das Buch kostet Fr. 22.80 und ist in Buchhandlungen oder bei der TR-Verlagsunion, Postfach, 8050 Zürich, erhältlich. Ein ausführliches Informationsblatt ist beim Schweizer Fernsehen, Telekurse, 8052 Zürich, kostenlos erhältlich.

Das Thema Rauchen in Bild, Ton und Schrift

Verzeichnis der in der Schweiz erhältlichen Filme, Tonbildschauen, Lektionenhefte, Broschüren, Plakate usw., welche sich mit den Fragen des Rauchens befassen, mit Adressen der Institutionen, welche diese Hilfsmittel verkaufs- oder leihweise oder unentgeltlich zur Verfügung stellen. Die Zusammenstellung kann gratis (freiwilliger Unkostenbeitrag) bezogen werden bei der Arbeitsgemeinschaft Tabakmissbrauch, Postfach, 3000 Bern 6.

Milch

«Thema» Nr. 2/79 (Arbeitshefte für den Unterricht an Sonderklassen) bietet, reich illustriert, eine Auswahl möglicher Unterrichtsvorhaben zum vielschichtigen Thema Milch und soll anregen, die Sache erlebnisnah zu vermitteln. Bezug: Kant. Lehrmittelverlag St. Gallen, 9400 Rorschach.

Erde/Weltall

Nr. 2/79 der Reihe «aktuell» (Arbeitshefte für den Unterricht an der Oberstufe) ist wiederum dem Lebensraum des Menschen gewidmet, diesmal den globalen und planetarischen Sachverhalten. Ergänzend wird dem Lehrer eine Lehrerdokumentation (32 Seiten A4, reproduktionsfertige Unterlagen, Fr. 12.—) angeboten. Das 24seitige Heft mit thematisch anregenden Illustrationen kostet Fr. 1.50 und ist beim Kant. Lehrmittelverlag St. Gallen, 9400 Rorschach (071 41 79 01), zu beziehen.

Hans Sommer: Treffend schreiben

«Die Fehler von heute sind die Norm von morgen» – schlimm wär's freilich (schön gelegentlich auch!), und manch einer möchte nach dieser pessimistischen Überzeugung versucht sein, den unablässigen Kampf um das Richtige und Rechte – und sei es auch bloss im sprachlichen Bereich – nur noch mit halber Kraft zu führen. Nicht so Hans Sommer, Philologe, Freund des guten deutschen Wortes, Schulmeister einst, Sprachmeister immer noch.

Seit Jahren wirkt er als klärender Sprachkritiker, ruft er auf zum verantwortungsvollen Umgang mit Sprache.

Neuestes Zeugnis ist sein im Ott Verlag, Thun, erschienenes Buch **«Treffend schreiben, ein stilistisches Abc** (192 S., Fr. 29.—). Es sind ansprechend, anmutend verpackte Glossen, die mangelhaftes Denken, fehlerhaftes Reden und Schreiben blossstellen, den Sinn für grammatische Richtigkeit, die Freude an Wohlklang, Rhythmus, das Bedürfnis nach Zusammenstimmen von Gehalt und Form nebst anderen Elementen tadellosen Sprachgebrauchs schulen und bilden (schulen = informativ-belehrend, Regel und Norm vermittelnd; bilden = kreativ anregend, zur Haltung der verantwortlichen Freiheit führend, das «eigentliche», das sinngebundene innere Gesetz entwickelnd).

Somit liegt kein bequemes Nachschlagewerk vor, alphabetisch nach häufig vorkommenden Zweifelsfällen der Sprecher und Schreiber geordnet; all dies ist zwar durchaus einbezogen in die informativen, zu Recht mit Dichterzeugnissen und kulturkritischen Aperçus oft bereicherten Überlegungen. Einige Themen seien trocken aufgeführt: Angemessenheit, Amtsdeutsch, Bilderschmuck und Bildmengerei, Denkfehler, Fallfehler, Fremdwort, Fürwort-Fragen usw. usf.

Hans Sommers Glossen sind sowohl bildsame wie unterhaltende Lektüre; wer beruflich mit Sprache zu tun hat, und das haben Lehrer in besonderem Masse, sollte dieses stilistische Abc von A bis Z durchgehen. Er wird nachher wissender, bewusster die Sache treffend und damit dem Sinn der Sprache verpflichtet sprechen und schreiben. J.

Leben und Wirken Albert Einsteins als Thema des «UNESCO-Kuriers»

(UD) «Albert Einstein – Die Geschichte eines Genies» ist der einleitende, von Jürgen Ehlers verfasste Beitrag einer neuen Ausgabe des «UNESCO-Kuriers» überschrieben, die anlässlich des 100. Geburtstages des grossen Physikers seinem Leben und Wirken gewidmet wurde. Die weiteren Beiträge und ihre Autoren sind: Relativität in der Nussschale (Isaac Asimow); Einsteins durcheinandergebrachtes Universum; Der Zeittest (Paul Dirac); Die eingefangene Lichtablenkung – Fotos; Wissenschaft und Subjektivität – Der Fall Einstein (Pierre Thuillier); 2000 Jahre Erklärung des Weltbildes: Von Empedokles bis zu Newton; Grenzen der Wissenschaft (Arkadii Migdal); Die moralische Verantwortung des Gelehrten (Albert Einstein). Die mit zahlreichen Abbildungen und grafischen Erläuterungen versehene Einstein-Ausgabe des «UNESCO-Kuriers» (Nr. 5/1979) kann bei der Hallwag AG, Bern, bezogen werden.

Minderheit und Mehrheit

Das Thema ist seit langem in den Medien präsent: Irland-Problem, Gastarbeiterfragen, Indianer-«Entschädigung», Basken, Flamen, auch Jurassier u. a. m.

Eine reich dokumentierte Darstellung findet sich in Heft 1* einer neuen Reihe im Westermann-Colleg Zeit+Gesellschaft, speziell konzipiert für Sekundarstufe II.

Das erste Heft ist im «Baukasten»-Prinzip aufgebaut. Es sind Beispiele nebeneinander dargestellt und dokumentiert, die einzeln bearbeitet werden können. Zu jedem Thema folgen Arbeitshilfen in Form von Frage- und Aufgabenstellungen, Referatthemen, Merkbegriffen und Literaturhinweisen. Hinzu kommt das Bemühen, den Lernenden in mehreren Anforderungsebenen zum (kritischen) Umgang mit historischen Dokumenten anzuleiten.

Die Herausgeber E. Stuckmann (Essen) und Professor Dr. U. Troitzsch (Hamburg) begründen ihr Konzept wie folgt:

«Schwerpunktbildung und exemplarisches Arbeiten im Geschichtsunterricht haben in den letzten Jahren oft dazu geführt, dass trotz aller Lernzielbezogenheit des Unterrichts eben nur punktuelle Kenntnisse in der Geschichte erworben wurden. Spezialwissen, zum Beispiel nur über die Französische und Russische Revolution sowie über den Faschismus, reichen nicht zur Gewinnung grundlegender historischer Einsichten. Sie blockieren das Verständnis für den Prozesscharakter der Geschichte und tragen lediglich zu einem historischen „Steinbruchwissen" bei.

Diese Reihe geht von einem anderen Verständnis für Schwerpunktbildung aus: Es geht um die Herausstellung historischer Prozesse, die durch eine Vielzahl von Faktoren geprägt sind. Damit wird es möglich, in einem Heft historische Längsschnitte, Analysen von Einzelproblemen, Fallbeispiele und Vergleiche durchzuführen. Unterschiedliche Arbeitsformen sollen ermüdende Einseitigkeit verhindern.»

*Henning Eichberg: Minderheit und Mehrheit; Westermann-Colleg Zeit + Gesellschaft, Heft 1, 124 S. DM 9.80.

Probleme mit der Garderobe?

Hängen Sie sie nicht einfach an den Nagel!

Sie finden bei uns speziell schöne und praktische Lösungen!

bei Jutzi
Hülsta–Studio
Effingerstrasse 29
Bern

Sekundarschulen

Ein Beispiel aus der Reihe spezieller Sekundarschulmodelle ist dieses modern gestaltete Modell 625 D, besonders geeignet für Sekundarschulen mit Klassenwechsel.
Verlangen Sie bitte unsere ausführliche Dokumentation oder den Besuch unseres Fachberaters.

mobil

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

Werkzeug für Lehrer

Die Ausgabe Herbst 1979 erscheint in Kürze. Bitte fordern Sie sie unentgeltlich bei uns an!

BUCHHANDLUNG BEER AG

St. Peterhofstatt 10, 8022 Zürich, Tel. 01 211 27 05

Dr. Annemarie Häberlin: Das Gewissen

60 Seiten, broschiert, sFr./DM 12.80, Ott Verlag, Thun

Die Auseinandersetzung mit dem *«Urphänomen» Gewissen* wird von Annemarie Häberlin, der Tochter des Altmeisters philosophischer Pädagogik, als pädagogische und selbsterzieherische Notwendigkeit dargestellt.

Die klare Analyse schliesst verschiedene (tiefenpsychologische, lernpsychologische) Erklärungsmodelle ein, bekennt sich aber zum Ansatz Pestalozzis und anderer Pädagogen, wonach das Gewissen dem Menschen als göttliche Fähigkeit (als Sinn für . . .) gegeben ist, wenn auch die Inhalte zeit- und kulturgebunden ändern. Für den Pädagogen wertvoll sind die auf therapeutischer Erfahrung der Autorin beruhende Ausrichtung der leicht lesbaren Schrift auf entwicklungspsychologische Gegebenheiten (Fehlentwicklungen) sowie die Leitlinien einer Erziehung des Gewissens. Diese bleibt eine dauernde Aufgabe – auch für den Erzieher selbst! *J.*

Korczak und die Sache der Kinder

«Von der wissenschaftlichen Literatur, auch von unseren teuren Forschungsinstituten, wurde die Sache des Kindes in letzter Zeit kaum vorangebracht. Im Gegenteil: Sie enthält – was nur übertrieben Wissenschaftsgläubige nicht mehr sehen – in Wirklichkeit selbst schon viele kinderfeindliche Elemente. Ein Grund dafür dürfte dieser sein: Die Kinder selbst sind weit weg (und wenn vorhanden nur noch als Testobjekte) . . .»

Andreas Mehringer, 1978 mit dem Preis der Deutschen Korczak-Gesellschaft ausgezeichnet.

Die Sache Korczaks war die Sache, das Recht der Kinder! Und vom Kind aus entwickelte er seine pädagogische Lektion: bestmögliche Ergebnisse bei geringster Verletzung der Menschenrechte . . . Sehnsucht nach einem besseren Leben erwekken: «Vielleicht wird Euch diese Sehnsucht zu Gott, zum Vaterland, zur Liebe führen». *Erich Dauzenroth* – den «SLZ»-Lesern durch seine fundierte und eindrückliche Korczak-Biografie bekannt* – hat zusammen mit Adolf Hampel im Verlag Mohn, Gütersloh, einen weiteren Band mit zum Teil *erstmals in deutscher Sprache zugänglichen Texten Korczaks* herausgegeben, meistenteils in Warschauer Zeitschriften (1900 bis 1935) erschienen.

Jede *«Einlassung mit Korczak»* (so das Stichwort der Einleitung der Herausgeber) ist unbequem, denn er, der grossen Worten abholde Arzt und Pädagoge, ruft auf zu pädagogisch notwendiger Kurskorrektur. Seine Botschaft, untermauert durch tagtägliches Tun und Opfermut, ist eindringlich, heute wie eh und je. Das Jahr des Kindes und die Holocaust-Betroffenheit müssten uns hellhörig, wach hörend machen auf diesen Anwalt der Kinder. *J.*

*** – Broschüre der «SLZ», immer noch erhältlich (Fr. 6.50) beim Sekretariat SLV**
– J. Korczak (Hrsg. Dauzenroth/Hampel): Verteidigt die Kinder (Gütersloh 1978)
– J. Korczak (Hrsg. Dauzenroth/Hampel): Von Kindern und anderen Vorbildern (Gütersloh 1979)

PANORAMAKARTE DER SCHWEIZ: SCHULAUSGABE

Die bei Hallwag im Herbst 1978 erschienene Panoramakarte der Schweiz ist ab Juli 1979 auch als Schulausgabe erhältlich. Damit soll für dieses bisher umfassendste und genaueste Panoramabild der Schweiz eine weitere wesentliche Zielgruppe gewonnen werden: der Schüler. Ihm wird durch das Panorama zuverlässiger als durch eine «normale» Karte ein unmittelbarer Eindruck unseres Heimatlandes vermittelt. Was zeichnet das vom Grafiker Franz Stummvoll gemalte Bild gegenüber bisher bekannten Panoramen aus?

1. Es wurde als **Gesamtpanorama** gezeichnet, das bedeutet, dass die ganze Schweiz auf einen Blick zu erfassen ist. Das Format der vorliegenden Schulausgabe (78×51 cm) ist dem Schüler bei der Erfassung des Bildinhaltes behilflich.

2. **Der Massstab 1:400 000.** Ein Panorama ist als eine Art Vogelschaubild (einer Region, eines Landes o.ä.) zu verstehen. Im vorliegenden Fall liegt dieser Blickpunkt etwa 20 000 Meter hoch. Von dort sieht man also auf eine schräge Bildebene, die im Vordergrund relativ steil ist, zum Hintergrund immer weiter verflacht und schliesslich mit dem Horizont in einer Linie zusammenfällt. Somit bleibt der Massstab in Ost-West-Richtung erhalten, während der von Norden nach Süden starken Veränderungen unterworfen ist.

Der Abbildung der Schweiz kommt dies jedoch zugute. Grund:

3. **Die Blickrichtung.** Sie ist nicht wie in einer Karte üblich von Süd nach Nord gewählt worden, sondern umgekehrt. Dadurch liegt der grösste Teil des Landes im Bildvordergrund, die dichtbesiedelten Regionen sind gut zu erfassen.

Etwa 80 Prozent aller Schüler leben in den nördlichen und mittleren Landesteilen und kennen zum Beispiel die Berge von dieser Nord-Süd-Perspektive her.

4. Die bereits erwähnte **Höhe des Blickwinkels** ermöglicht die Sicht in die Täler. Damit können auch sonst verdeckte Phänomene erschlossen werden. Der Ueberblick über geografische Grossräume und Landschaften wird ebenso gefördert wie die Detailkenntnis des Landes. Hilfreich sind in diesem Zusammenhang:

5. die reichliche **Beschriftung** der gesamten Karte und

6. die **naturgetreue Farbgebung** des Bildes. Dank einer luftperspektivischen Farbskala liessen sich Feinheiten einer jeden Region herausarbeiten. (Vergleiche Darstellung des Hochgebirges mit jener des Rheintals und dem Bodensee.)

7. Da das Panorama an den Grenzen der Schweiz nicht einfach abbricht, wird der Schüler angeleitet, grenzüberschreitend Grossräume zu erfassen.

Auf jeder **Kartenrückseite** sind 14 Luftbilder, echte Vogelschauaufnahmen, wiedergegeben (Landschaften, Blick auf Städte). Die erläuternden Texte hat Professor Dr. K. Aerni (Bern) verfasst.

Die **Schulausgabe** der Panoramakarte ist auf Offsetpapier für Kartendruck (100 g/m²) erhältlich. Sie kann über die kantonalen Lehrmittelverlage zum Preis von Fr. 3.60 bezogen werden. Als didaktische Hilfe für Unterrichtszwecke kann ein **Wandpanorama** im Massstab 1:200 000 (177×107 cm) empfohlen werden, das zum Preis von Fr. 140.— auf Leinwand aufgezogen herausgegeben wird.

Pro memoria

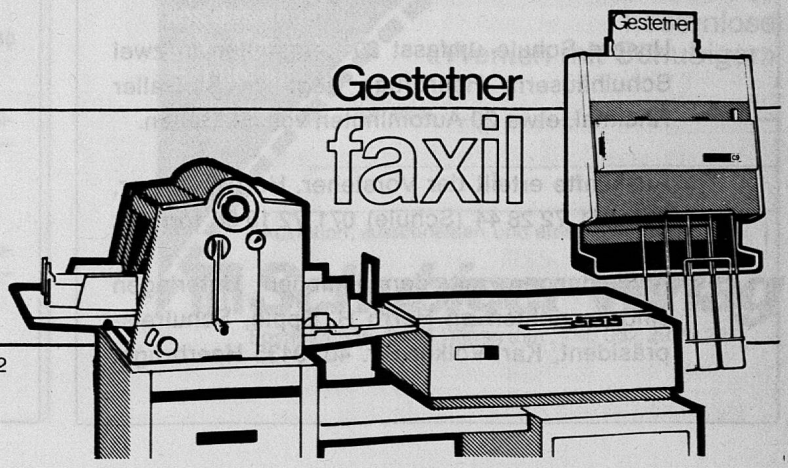
«Was schaffe Sie eigentlig . . . Herr Lehrer?»

Radio DRS 2, 18. September, 17.30 Uhr. Christian Heeb befragt (Treffpunkt Welle 2) einen Primarlehrer aus dem Baselbiet.

DV 2/79
24./25. November in Luzern
Hearing zur Koordination
Programm erscheint in «SLZ» 39

Gedankenübertragung

Die verblüffende Technik und Arbeitsweise des Gestetner-FAXIL-Systems ermöglicht es, nach Sekunden eine Kopie, oder nach wenigen Minuten Auflagen von mehreren Hundert von jeglicher Vorlage herzustellen. Ob Texte, Zeichnungen oder Fotos – immer erhalten Sie perfekte Kopien. Für die Eigenherstellung von Lehrmitteln wie geschaffen und gehört in jede Schule! Lassen Sie sich Gestetner FAXIL vorführen.



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

Adressieren, Falzen, Binden, Zusammentragen, Offset

evangelische mittelschule samedan

Wir sind eine rund 280 Schülerinnen und Schüler zählende, kantonal und eidgenössisch anerkannte Talschafts- und Internatsmittelschule des Oberengadins mit folgenden Abteilungen:

– **Handelsschule – Untergymnasium – Wirtschaftsgymnasium – Unterseminar – Sekundarschule – Bildungs- und Berufswahlklassen**

Auf den 1. November 1979 oder nach Vereinbarung suchen wir

Internatserzieher und Studienleiter

mit folgendem Aufgabenkreis:

- erzieherische Betreuung einer Internatsgruppe von rund 20 14- bis 16jährigen Sekundar- und Gymnasialschülern während ihrer Frei- und Aufgabenzeit
- täglich zweistündiges Lerntraining mit zwei Kleingruppen
- Erteilung von Nachhilfestunden je nach Ausbildung und Bedürfnis

als Voraussetzungen stellen wir uns vor:

- Lehrerausbildung oder anderer höherer Schulabschluss
- Hilfsbereitschaft und christliche Grundhaltung
- Erfahrung und Geschick im Umgang mit Jugendlichen im Pubertätsalter
- ausgeglichene und versöhnliche Wesensart

Interessenten, die gerne mit der Hausmutter der Mädchengruppe zusammen, vorwiegend am späteren Nachmittag und in den Abendstunden, die anspruchsvolle, aber schöne Aufgabe längerfristig – eventuell als junges Ehepaar – übernehmen möchten, erteilen wir aufgrund ihrer schriftlichen oder telefonischen Kurzvorstellung gerne nähere Auskünfte.

Evangelische Mittelschule Samedan
7503 Samedan, Tel. 082 6 58 51 Rektor Dr. C. Baumann

Kanton Basel-Stadt
Mathematisch-Naturwissenschaftliches Gymnasium

Auf Frühjahr 1980 sind zu besetzen:

1 Lehrstelle für Französisch

(in Verbindung mit Deutsch oder Geschichte oder Englisch)

1 Lehrstelle für Englisch

(in Verbindung mit Deutsch oder Geschichte oder Französisch)

Wahlvoraussetzung ist ein Basler Oberlehrer- oder ein gleichwertiges Gymnasiallehrerdiplom. Doktorat erwünscht.

Eine Besetzung im Vikariat mit festem Pensum (Hilfslehrerstelle) bleibt vorbehalten.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen (handgeschriebener Lebenslauf, Referenzen, Diplome, Zeugnisse und Ausweise über bisherige Tätigkeit in Kopie) sind bis spätestens 30. September 1979 zu richten an Rektor Dr. phil. Rolf Hartmann, Mathematisch-Naturwissenschaftliches Gymnasium, Dewettestrasse 7, 4051 Basel. Über Telefon 061 23 07 50 wird gerne auch Auskunft erteilt.

Erziehungsdepartement Basel-Stadt

Sekundarschule Mittelrheintal
Berneck und Heerbrugg

Auf Beginn des Schuljahres 1980/81 (21.4.) suchen wir eine(n)

Sekundarlehrer(in) phil. I

Die Übernahme von Musikunterricht ist erwünscht, aber nicht Bedingung.

Unsere Schule umfasst 20 Lehrstellen in zwei Schulhäusern. Heerbrugg liegt im St. Galler Rheintal, etwa 20 Autominuten von St. Gallen.

Auskünfte erteilt der Vorsteher, Herr P. Mayer, Tel. 071 72 28 44 (Schule) 071 72 15 60 (privat).

Anmeldungen mit den üblichen Unterlagen sind zu richten an Herrn H. Epple, Schulratspräsident, Karl-Völker-Str. 40, 9435 Heerbrugg.

Die Stadtschule Chur

sucht per 22. Oktober 1979 oder einen frühern, evtl. spätern Termin

1 Lehrer(in)

für die Übernahme einer bestehenden 4. Kleinklasse

1 Logopäden / Logopädin

Die Stellen können als Auftrag für den Rest des Schuljahres oder durch Wahl vergeben werden.

Im Falle der Wahl ist die Wohnsitznahme in Chur notwendig.

Vom Kleinklassenlehrer wird eine heilpädagogische Ausbildung (für eine Stellvertretung: erfolgreiche Stufenpraxis) erwartet. Für die Erteilung des Sprachheilunterrichts ist die entsprechende Fachausbildung Bedingung.

Handschriftliche Bewerbungen sind umgehend zu richten an die Direktion der Stadtschule Chur, Masanserstrasse 4, 7000 Chur, wo auch telephonische Auskünfte erteilt werden (081 21 42 84).

Der Bewerbung sind beizulegen: Tabellarischer Lebenslauf, Lehrpatent und Fachausweise, Zeugnisse über bisherige Lehrpraxis und Referenzliste (mit Adress-, bzw. Telefonangaben).

Wegen Reorganisation unserer Physiksammlung **günstig zu verkaufen:**

8 Leybold Schülernetzgeräte

Nr. 59105 (4V, 8V, 12V Wechsel- und Gleichstrom)

Preis Fr. 250.— (neu Fr. 574.—)

Sekundarschule Urtenen, R. A. Holzgang, 3322 Urtenen, Tel. Sch. 031 85 12 11, P. 031 85 26 55

MUSIKHAUS PAN AG, 8044 ZÜRICH

reihe jazz

Joe Viera: Grundlagen der Jazzrhythmik
Systematische Einführung in Spielweise und Notation
Inhalt: Tempo/Akzente/Off-beats/Phrasierung/Lateinamerikanische Rhythmen/Spiel ohne Beat UE 24001 Fr. 14.10

Joe Viera: Grundlagen der Jazzharmonik
Methodische Darstellung von Theorie und Praxis
Inhalt: Vorstudien/Dreistimmige Akkorde/Vierstimmige Akkorde/Fünfstimmige Akkorde/Tonalität–Atonalität
UE 24002 Fr. 15.20

Joe Viera: Arrangement und Improvisation
Voraussetzungen – Aufbau – Zusammenhänge
Inhalt: Einführung/Die Melodik des Jazz/Grundlagen der Improvisation/Grundlagen des Arrangements/Freie Improvisation UE 24003 Fr. 15.20

Cees See: Das Schlagzeug im Jazz
Inhalt: Lockerungsübungen/Grundfiguren/Pausen/Vierteltriolen/Figuren für mehrere Instrumente/Tempoverschiebungen/Klangfarben UE 24004 Fr. 13.—

Ed Kröger: Die Posaune im Jazz UE 24005 Fr. 14.10

Band Clinic I
Inhalt: A few bars for Joe Viera/Condeconstruction/Past Time/Segmente 1–6 UE 24006 Fr. 11.80

Joe Viera: Der Free Jazz – Formen und Modelle
Inhalt: Rückblick/Kunst: Musik: Jazz/Zur Terminologie des Free Jazz/Fünf Stücke UE 24007 Fr. 16.40

Joe Viera: Das Saxophon im Jazz UE 24008 Fr. 17.50

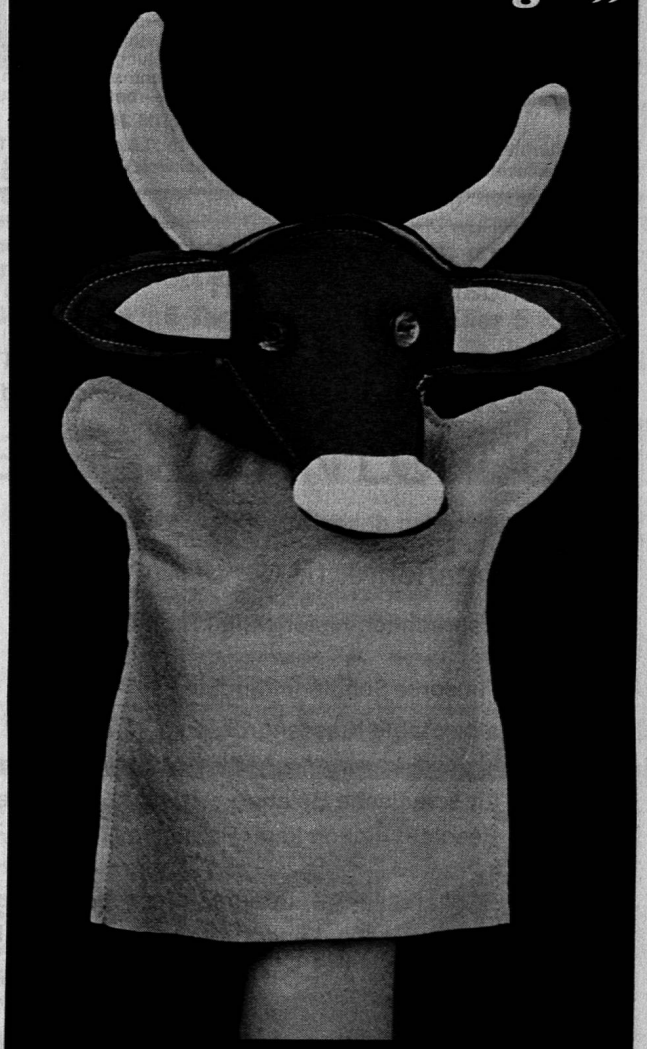
Band Clinic II UE 24009 Fr. 16.40

Joe Viera/Ed Kröger Quartett: Essay in Jazz
Stereo-Langspielplatte in 6seitigem Album mit Notenbeispielen, erklärendem Text und Fotos. UE 20052 Fr. 26.—

Carl Gregor Herzog zu Mecklenburg: Stilformen des Jazz 1
Inhalt: Ragtime/Archaischer Jazz/New-Orleans-Stil/Dixieland-Stil/Boogie-Woogie/Chigaco-Stil UE 24051 Fr. 32.—

MUSIKHAUS PAN AG, 8044 ZÜRICH
Postfach, Tel 01 26 78 42

„Muuuh,
ich bin ein Werken-Tip aus dem neuen Werken mit Schubiger„



Weitere Werken-Tips für Schülerarbeiten präsentieren wir im neuen, farbigen «Werken mit Schubiger». Senden Sie uns den Coupon ein. Sie erhalten kostenlos das neue «Werken mit Schubiger».

17.1

Coupon
für das neue kostenlose «Werken mit Schubiger»

Adresse: _____

_____

_____

Ausfüllen, ausschneiden und einsenden an:

Schubiger Verlag
Postfach 525, 8401 Winterthur, Tel. 052 29 72 21

SCHULMÜDE

ABER NOCH OHNE ZIEL UND BERUF?

. . . dann vertrauen Sie unserer langjährigen Erfahrung, und gönnen Sie Ihrer Tochter ein **STUDIEN-ÜBERGANGSJAHR** in einer anregenden internationalen Gemeinschaft von etwa 45 Mädchen im Alter von 15 bis 20 Jahren. Unser Anliegen ist Interessenerweiterung und Förderung des Selbstvertrauens; sie bringen neue Lebensimpulse und Studienfreude. Unsere Schülerinnen praktizieren Englisch, Französisch und Deutsch im Internat. Sie erlangen grösstenteils die staatlichen Diplome (Englisch: «Cambridge»; Französisch: «Alliance Française»; Deutsch: «Goethe-Institut»). Ein vielseitiges allgemeinbildendes Programm (Handel, Haushalt, Kunsthandwerk, Berufsberatung «Savoir-Vivre») und viel Sport in bestem Klima machen den Aufenthalt erfreulich und wegweisend. Verlangen Sie unsere Referenzen — besuchen Sie uns.

SOMMERFERIEN-SPRACHKURSE IM JULI

Töchterinstitut Sunny Dale, Irene Gaugler (Inh./Leit.), ✆ **036 22 17 18**
3812 Interlaken-Wilderswil, Berner Oberland (Schweiz), ✆ **0041/36 22 17 18**

Schulerfolg

– glückliche Kinder durch individuellen Unterricht in kleinen Klassen. Mittagstisch für auswärtige Schüler. Aufgabenstunden, Lerntraining. Wenden Sie sich an die Bénédict-Schule, wir beraten Sie gerne.

- ☐ Uebergangsklasse
- ☐ 4 Berufswahlklassen
- ☐ Verkehrsschule
- ☐ Real/DMS
- ☐ Fortbildungsklassen
- ☐ Kaufm. Vorlehrkurs
- ☐ Weiterbildungsklassen für Sekundar- und Realschüler und Gymnasiasten

Bénédict Schule

beim Spalentor, 4051 Basel,
Schützenmattstrasse 16, 061 25 39 19

Sekundarschule Stein AR

Zu Beginn des neuen Schuljahres 1980/81 (14. 4. 80) ist die zweite Lehrstelle an unserer drei Klassen umfassenden Sekundarschule neu zu besetzen.

Wir suchen deshalb

1 Sekundarlehrer (in)

der sprachlich-historischen Richtung

An unserer Schule finden Sie:

- akzeptable Klassengrössen
- kleines, kameradschaftliches Lehrerteam
- für schulische Belange aufgeschl. Behörde
- Besoldung nach kant. Richtlinien

Wer Interesse hat, in einer aufstrebenden und expandierenden Landgemeinde in unmittelbarer Stadtnähe (St. Gallen) seine Lehrtätigkeit zu beginnen oder fortzusetzen, wird gebeten seine Bewerbung an den Schulpräsidenten Herrn A. Frehner, 9063 Stein (Tel. 071 59 14 37) zu richten.

Maturitäts-Vorbereitung, Handels-Schule, Med. Laborantinnen, Arztgehilfinnen individuelle Schulung

Institut MINERVA Zürich
8006 Zürich, Scheuchzerstr. 2 Tel. 01/26 17 27

Primarschule Liestal

Auf Frühjahr 1980 ist an unserer Oberstufe (Sekundar-Abteilung)

1 Lehrstelle

neu zu besetzen.

Interessenten sind höflich gebeten, ihre Bewerbungen mit Foto, Lebenslauf, Referenzen, usw. an den Präsidenten der Primarschulpflege Liestal, Herrn Dr. G. Hölzle, Spitzackerstrasse 9, 4410 Liestal, zu richten.

Auskünfte durch den Rektor, Herrn Edgar Spinnler (Schulsekretariat, Tel. 061 91 22 90).
Anmeldeschluss: 15. Oktober 1979

Primarschulpflege Liestal

Das Neueste über die Zahlen

I. Problem Primzahl-Formel
II. Das grosse Primzahlen-Sieb
III. Primzahlen-Bilanz

Unerlässlich für das künftige Allgemeinwissen. Gekürzter Manuskriptabzug dir. vom Verfasser.

Preis: Fr. 12.— + Porto, E. Hablützel, 1816 Chailly

EVANGELISCHE EHE ANBAHNUNG

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

Wir senden Ihnen diskret und unverbindlich unsere Information.

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

KANTON BASEL-LANDSCHAFT

An den **Realschulen** unseres Kantons sind auf 15. Oktober 1979 oder später **Teil- und Vollpensen** zu besetzen. Persönlichkeiten mit abgeschlossenem Studium phil. I und phil. II (Sekundarlehrerausbildung Universität Bern, Zürich, Fribourg) werden gebeten, sich beim **Schulinspektorat Basel-Land,** Postfach 616, 4410 Liestal, zu melden.

Ausbildung, Erziehung, Weiterbildung
Privatschulen – Ecoles privées

Institut Montana Zugerberg

für Söhne ab 10 Jahren

Internationale Schule in idealer Lage auf 1000 m Höhe zwischen Zürich und Luzern.

Vier Schülerheime nach Altersstufen mit besonderer Internatsbetreuung. Individualisierender Unterricht in kleinen Klassen. Sonder- und Nachhilfekurse. Überwachtes Studium. Vielseitiger Sport.

Die **deutschsprachige Schulabteilung** führt **Primarschule** (5. und 6. Klasse), **Sekundarschule, Gymnasium** (Typen A, B, C, E), **Wirtschaftsdiplomschule.** Eidgenössisch anerkannte Maturitäts- und Diplomprüfungen im Institut.

Zudem bestehen eine vollausgebaute **Amerikanische Sektion** (Grades 5–12 College Entrance Examination) und eine staatlich anerkannte **Italienische Schule** (Scuola Media, Liceo Scientifico quadriennale).

Ferienkurse Juli/August: Unterricht in modernen Sprachen, Latein, Mathematik; nachmittags Sport; wöchentliche Exkursionen.

Prospekte und Beratung durch den Direktor Dr. J. Ostermayer; Postadresse: Institut Montana, CH-6316 Zugerberg; Telefon Zug 042 21 17 22

Landschulheim Oberried Belp bei Bern

Internat für Knaben von 11 bis 16 Jahren

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

Leitung: Max und Ursula Huber-Jungi Landschulheim Oberried 3123 Belp Tel. 031 810615

5-Tage-Woche 50 Schüler 5 Klassen

ENGLISCH IN LONDON

Angloschool – eine erstklassige Sprachschule – offeriert Intensivkurse – 30 Std. Unterricht in der Woche Fr. 280.— (plus Mehrwertsteuer) inkl. Unterkunft und Verpflegung bei ausgewählten engl. Familien, viele Sportmöglichkeiten. Spezialkurse für Lehrer (Juli bis Sept.)

Dokumentation: Anglostudy, M. Horak, Kirchstutz 1, 3414 Oberburg, Tel. 034 22 81 05.

Freies Katholisches Lehrerseminar St. Michael, Zug

- Seminaristischer Weg, berufsbezogen
- Religiöse Bildung
- Kleine Schule Persönliche Erziehung
- Schülermitverantwortung

Verlangen Sie Prospekte!
Telefon 042 21 39 52

Anmeldung bis 15. November 1979

Bevor **fremdsprachige Schüler** eine deutschsprachige Schule besuchen, lernen sie bei

oekos DEUTSCH

(staatlich anerkannte Schulung)

oekos am Central (im Seilbahnhaus) 8001 Zürich Tel. 01/34 49 35

HSE Gegründet 1945

Sprachen im Sprachlabor – und selbstverständlich mit dem Lehrer (besonders für Französisch, Englisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch, Russisch, Portugiesisch).
Vorbereitungskurse für: Cambridge, London, GCE, London, Chamber of Commerce (Spoken English), Alliance Française usw.
HULL'S SCHOOL OF ENGLISH AND MODERN LANGUAGES
Zeltweg 25, 8032 Zürich, Telefon 69 44 50
Die Schule bleibt das ganze Jahr offen

MONTMIRAIL
2075 Thielle bei Neuchâtel
Töchterinstitut gegr. 1766

Ziel der Schule ist, den Schülerinnen Französischkenntnisse zu übermitteln, ohne ihre zukünftige berufliche Ausbildung zu verzögern. Schuljahresbeginn: Frühling oder Herbst. Kleine Klassen. Eintrittsalter 15 bis 18 Jahre.

Sommerferienkurs für 12 bis 17jährige.

Dir.: Mr. und Mme P. Suter, Tél. 038 33 22 41

Knabeninstitut SCHLOSS KEFIKON

Leitung: W. u. R. Bach, Telefon 054 9 42 25
8546 Kefikon-Islikon (bei Frauenfeld)

Primarschule
4. bis 6. Klasse
Sekundarschule
bzw. Bezirks- oder Realschule

Vorbereitung auf Anschluss-Schulen. Kleine Klassen, Aufgabenüberwachung mit indiv. Nachhilfe
Werkstätten

Vielseitige Sport- und Freizeitanlagen

Schulgemeinde Adliswil

Infolge Pensionierung des Stelleninhabers ist auf Beginn des Schuljahres 1980/1981 in unserer Gemeinde

1 Lehrstelle an der Sekundarschule

(sprachlich-historische Richtung)

an einer 3. Sekundarklasse neu zu besetzen. Die Besoldung richtet sich nach den kantonalen Höchstansätzen. Interessenten, die bereit sind, im nächsten Schuljahr am kantonalen Wahlfachversuch an den 3. Klassen der Sekundar- und Realschulen und im Winterhalbjahr 1979/1980 an den intensiven Vorbereitungen dazu mitzuwirken, werden gebeten, ihre Anmeldung bis zum 22. Sept. 1979 mit den üblichen Unterlagen an das **Schulsekretariat, Im Isengrund, 8134 Adliswil,** zu richten.

Für nähere Auskünfte steht Ihnen der Schulsekretär, Herr U. Keller, Telefon 01 710 30 74, gerne zur Verfügung.

Die Schulpflege

Schweizerische Alpine Mittelschule Davos

Wir suchen auf den 22. Oktober 1979 für ein Jahr einen

Internatsassistenten

für unser Knabeninternat. Die Stelle eignet sich für einen Gymnasiallehrer oder für einen Studenten in höherem Semester.

Zu den Aufgaben eines Internatsassistenten gehören die Betreuung einer Schülergruppe und die Unterstützung des Internatsleiters. Wir erwarten von einem Bewerber die Fähigkeit, Schüler bei Hausaufgaben zu beraten und sie in Freizeitkursen und sportlichen Betätigungen zu betreuen. Bei Eignung ist auch ein kleines Unterrichtspensum möglich.

Interessenten melden sich bitte bei der

Schweizerischen Alpinen Mittelschule Davos
H. Egli, Prorektor, 7270 Davos Platz
Telefon 083 3 52 36

Evangelisch-reformierte Kirchgemeinde Bülach

Wir suchen auf Frühjahr 1980 eine(n)

Religionslehrer(in)

für die Erteilung von etwa 20 Stunden Religionsunterricht an der Oberstufe, evtl. an der Kantonsschule, und die Mitarbeit im Bereich Jugendarbeit.

Interessierte Oberstufen- und Mittelschullehrer(innen) können sich die religions-pädagogische Ausbildung auch berufsbegleitend erarbeiten.

Kontaktadresse: Sekretariat der evang.-ref. Kirchgemeinde Bülach, Kirchgemeindehaus, 8180 Bülach, Tel. 01 860 46 15.

Stellenausschreibung

Schule Opfikon-Glattbrugg

Auf Beginn des Wintersemesters 1979 am 22. Oktober 1979 ist an unserer Schule

1 Lehrstelle an der Sekundarschule phil. 1

zu besetzen.

Wir bieten Ihnen ein angenehmes Schulklima mit guter Kollegialität und einer aufgeschlossenen Schulpflege. Die Besoldung entspricht den kantonalen Höchstansätzen.

Wir laden Sie freundlich ein, Ihre Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen **umgehend** an das Schulsekretariat, Dorfstrasse 4, 8152 Opfikon, Tel. 01 810 51 85, zu richten. Nähere telefonische Auskünfte erteilt Ihnen gerne der Präsident der Schulpflege, Herr Werner Abegg, Tel. P 01 810 74 55 oder G 810 44 33.

SCHULPFLEGE OPFIKON

Schweizerische Alpine Mittelschule Davos

Wir suchen auf den 22. Oktober 1979 für ein Jahr

einen Hilfslehrer für Mathematik

Das Unterrichtspensum umfasst 15 bis 20 Lektionen. Es besteht die Möglichkeit, zusätzlich Privatstunden zu erteilen.

Bewerber mit abgeschlossener Ausbildung und Lehrerfahrung sind gebeten, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Schweizerische Alpine Mittelschule Davos
H. Egli, Prorektor, 7270 Davos Platz, Telefon 083 3 52 36

Primarschulgemeinde Wettswil

Auf den Herbst (22.10.1979) ist an unserer Primarschule

1 Lehrstelle an der Mittelstufe

neu zu besetzen.

Wettswil ist eine aufstrebende Gemeinde im Unteramt und verfügt über neue Schulanlagen mit modernen Geräten für den Unterricht und über ein neues Lehrschwimmbecken. Die Besoldung entspricht dem gesetzlichen Maximum.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen (Zürcherisches Patent oder Wählbarkeit) sind bis spätestens 24.9.1979 an den Präsidenten der Primarschulpflege, Herrn H. Durrer, Röschenächerstrasse 2, 8907 Wettswil, zu richten.

WEBSTUBE BÜHL NESSLAU

Ausstellung 1979 vom 15.–26. Sept.

Spine, färbe, webe – wohne, schaffe, lebe auf dem Bühl, täglich von 9 bis 18 Uhr.

Eintritt Fr. 3.—/1.50

Mit Pflanzen färben wir am Montag 17., Samstag, 22. und Montag, 24. September 1979.

Tänze aus Spanien

Cataluna – Aragon – Valencia – Galicia. Studienwoche mit **Alberto Alarcon,** Murcia, Internationale Tänze mit B. und W. Chapuis. 8. bis 13. Oktober im Kurszentrum Fürigen NW. **Anmeldung: Willy Chapuis, 3400 Burgdorf.**

Die gute Schweizer Blockflöte

Car Guide 1979

Suchen Sie neue Ziele?

Der Car Guide 1979 enthält eine Fülle von Anregungen für Sonntagsausflüge, Freizeitbummel, Exkursionen, Schweizer Ferien usw.

Er dient Ihnen als Planungsinstrument und Reisebegleiter mit Kurzinformationen über Städte, Dörfer, Berge, Pässe, Sehenswürdigkeiten und Kuriositäten.

Auf 164 Seiten (im Postkartenformat) finden Sie alles Wissenswerte und dazu Inserate von guten Gaststätten, Verkehrsvereinen, Bahnen, Gärten, Ausstellungen usw.

Ich bestelle _____ Exemplar(e) Car Guide 1979 zu je Fr. 7.—

Name und Vorname: _____

Strasse und Nr.: _____

PLZ/Ort: _____

Einsenden an: Zeitschriftenverlag Stäfa, 8712 Stäfa
(Telefonische Bestellungen: 01 928 11 01 (intern 235)

Oberstufenschulpflege Bülach

Auf Beginn des Schuljahres 1980/81 sind an unserer Schule

einige Lehrstellen an der Realschule

(für Inhaber des Fähigkeitsausweises des Real- und Oberschullehrerseminars)

und

eine Lehrstelle an der Sekundarschule phil. II

neu zu besetzen.

Wir bieten:

neuerbaute und modern eingerichtete Schulhäuser

gute Verkehrslage

Gemeindezulage, welche den gesetzlich zulässigen Höchstansätzen entspricht

Versicherung bei der Beamtenversicherungskasse des Kantons Zürich

Anrechnung auswärtiger Dienstjahre

Nähere Auskünfte erteilt das Schulsekretariat, Telefon 01 860 77 07, oder Herr D. Liechti, Hausvorstand Schulhaus Mettmenriet, Telefon 01 860 04 91.

Interessenten werden gebeten, ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen bis spätestens 5. Oktober 1979 an das Sekretariat der Oberstufenschulpflege Bülach, Postfach, 8180 Bülach, zu senden.

Die Oberstufenschulpflege

Liechtensteinisches Gymnasium Vaduz

Stellenausschreibung

Auf den Beginn des Schuljahres 1980/81 (21. April 1981) sind an unserer Schule folgende Lehrstellen neu zu besetzen:

1 Lehrstelle für Französisch

(in Verbindung mit Deutsch und Geschichte)

1 Lehrstelle für Deutsch und Geschichte

1 Lehrstelle für Musikerziehung

(Dabei handelt es sich um eine gemeinsame Lehrstelle mit der Sekundarschule Vaduz.)

Bewerbungen mit den erforderlichen Unterlagen sind möglichst bald an das Rektorat des Liechtensteinischen Gymnasiums, 9490 Vaduz, zu richten, wo auch weitere Auskünfte zu erhalten sind (Tel. 075 2 30 38).

Liechtensteinisches Gymnasium Vaduz, F. Dr. Ingbert Ganss, Rektor

Kanton St. Gallen
Verkehrsschule St. Gallen

An der kantonalen Diplommittelschule für Verkehr und Verwaltung ist auf das Frühjahr 1980 die Stelle eines

Hauptlehrers für Mathematik, Physik und Datenverarbeitung

zu besetzen. Bewerber müssen über einen Hochschulabschluss verfügen. Ein Diplom für das Höhere Lehramt sowie Lehrerfahrung auf Mittelschulstufe sind von Vorteil.

Die Anstellung erfolgt im Rahmen der Dienst- und Besoldungsordnung für das Staatspersonal. Weitere Auskünfte erteilt die Direktion der Verkehrsschule, Notkerstrasse 20, 9000 St. Gallen, Tel. 071 24 15 11.

Bewerbungen mit Lebenslauf, Foto, Zeugnissen und Referenzadressen sind bis 5. Oktober 1979 zu richten an Herrn Regierungsrat Willy Herrmann, Vorsteher des Volkswirtschaftsdepartementes, Moosbruggstrasse 11, 9001 St. Gallen.

Bezirksschulen Küssnacht am Rigi

Infolge Beurlaubung der Stelleninhaberin suchen wir per 22. Oktober 1979 für ein Jahr

1 Sekundarlehrer(in)

Teilpensum bis Frühjahr 1980 mit 26 Wochenstunden. Unterricht in den Fächern: Deutsch, Französisch, Italienisch, Zeichnen.

Besoldung gemäss kantonaler Verordnung. In der neuen Schulanlage stehen moderne Unterrichtshilfen zur Verfügung, u. a. auch ein Sprachlabor im Klassenzimmer.

Wir laden Sie ein, Ihre Anmeldung mit den üblichen Unterlagen dem Präsidenten des Bezirksschulrates, Herrn Konrad Strassmann, Spitzebnetring 1, 6403 Küssnacht am Rigi, baldmöglichst einzureichen

Bezirksschulrat Küssnacht am Rigi

Panoramakarte der Schweiz

Schulausgabe

Schüler erkennen auf dieser naturgetreuen Landschaftsdarstellung die topographischen Eigenheiten unseres Landes und deren Zusammenhänge unmittelbar und ohne Kenntnisse im Kartenlesen.

Gletscherbedeckung, Waldbestand, Ortsbilder, Seen, Eisenbahn-, Strassen- und Flussnetz sind wie auf einer Luftaufnahme dargestellt. Die reiche Beschriftung der Panoramakarte fügt sich harmonisch in den zeichnerischen Gesamteindruck ein. **14 Luftbilder** (kommentiert) ergänzen die Karte und zeigen die Entwicklung von der Foto zur übersichtlichen Panoramakarte.

Schülerkarte, Format 78 × 51 cm, Massstab 1: 400 000, **Fr. 3.60**

Schulwandkarte, Format 177 × 107 cm, Massstab 1: 200 000, auf Leinwand, **Fr. 140.—**

Erhältlich bei den Kantonalen Lehrmittelverlagen
Hallwag Verlag, Bern

Ski- und Klassenlager

Aurigeno/Maggiatal TI: 62 B., 341 m ü. M., Mietpreis: Fr. 5.—.
Les Bois / Freiberge: 30 bis 140 B., 938 m ü. M., Fr. 4.—
Oberwald/Goms VS: 34 B., 60 B und 120 B., 1368 m, Fr. 5.—/ 4.50

Frau R. Zehnder, Hochfeldstrasse 88, 3012 Bern, Telefon 031 23 04 03 / 25 94 31.

W. Lustenberger, Ob. Weinhalde 21, 6010 Kriens, Telefon 041 45 19 71.

Ski- und Ferienhaus «STAR», Flumserberge
für Selbstversorger, 25 Pers.
Pauschalpreis: Winter/Sommer Fr. 200.—/150.— je Tag.
Auskunft: R. Reutlinger, Telefon 01 44 30 04

Halbe Holzklämmerli

für Bastelarbeiten geeignet, sorgfältig geprüft, kein Ausschuss, liefert
Surental AG, 6234 Triengen
Telefon 045 74 12 24

Sind Sie Mitglied des SLV?

Lehrer/Betreuer(in)

als Mitarbeiter für die therapeutische Arbeit mit drogenabhängigen Jugendlichen in der psychischen Entwöhnung im Zürcher Unterland. Interessenten melden sich für ein unverbindliches Gespräch bei der **Gemeinschaft Patrick,** Langstrasse 6, 8026 Zürich, Tel. 01 242 11 20.

Primarschulgemeinde Gommiswald SG

sucht auf Beginn des Wintersemesters 1979/80 oder nach Übereinkunft

Lehrer oder Lehrerin

zur Führung einer Sonderklasse D 3./4. Klasse

Bewerber mit heilpädagogischer Ausbildung, oder einigen Jahren Lehrpraxis und dem Wunsch sich berufsbegleitend als Sonderschullehrer(in) ausbilden zu lassen, erhalten den Vorzug.

Bewerbungen sind zu richten an: Primarschulratspräsident Max Zürcher, 8737 Gommiswald, der auch gerne weitere Auskünfte erteilt. (Tel. 055 72 21 54).

Privatschule in Zürich

sucht per sofort und auf Herbst 1979

Lehrkräfte für Primarstufe und Oberstufe

(Sekundar- und Realschule)

Bewerber(innen), die gewillt sind, mit persönlichem Engagement an einer anspruchsvollen, aber schönen Aufgabe mitzuwirken, sind gebeten, ihre Unterlagen einzureichen. Wir bieten zeitgemässes Salär, angenehmes Arbeitsklima und netten Kollegenkreis. Teilzeitpensum möglich. Chiffre 2743, Schweizer Lehrerzeitung, 8712 Stäfa.

Persönliche Darlehen
für alle und für jeden Zweck

So einfach ist es bei Prokredit.
Sie erhalten das Geld innert minimaler Zeit mit einem **Maximum an Diskretion.**

Dazu sind Sie im Ablebensfall versichert. Ihre Erben werden nie belangt; unsere Versicherung zahlt.

Darlehen von Fr. 1.000.– bis Fr. 30.000.– ohne Bürgen. **Ihre Unterschrift genügt.**

Bereits 1.115.000 Darlehen ausbezahlt

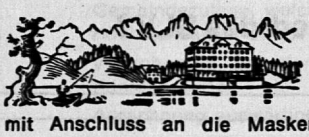
Wenden Sie sich **nur** an:

Bank Prokredit
8023 Zürich, Löwenstrasse 52
Tel. 01-221 27 80

Ich wünsche Fr. .....
Name ..... Vorname .....
Strasse ..... Nr. .....
PLZ ..... Ort .....
L

Ferien und Ausflüge

Hotel Seebenalp, 8884 Oberterzen, über dem Walensee, 1620 m ü. M.



Ein beliebter Ort für Schulreisen in prächtiger Alpenflora.
Im Winter: Höchstgelegenes Skigebiet der Flumserberge. Ideal für **Skikurse und -lager.** Lift beim Haus mit Anschluss an die Maskenkamm-Bahnen. Kulante Preise. Moderne Zimmer mit Duschen. **Fam. Tschirky, Telefon 085 4 12 23**

Adelboden B. O.

Ferienlager HARI

7 Häuser mit 24–70 Plätzen, gute Lage für Schul-Ski-u. Wanderlager, günstige Preise.

Fam. Mathäus Hari, Boden, 3715 Adelboden, Tel. 033 73 10 49.

Saas-Almagell bei Saas-Fee
Frühlings-, Sommer-, Herbst- und Winterlager. Frei: 12. 1. – 28. 1.; 1. 3.–27. 3. und Sommer 1980.

Kleinere und grössere Gruppen bis 55 Personen. 1er, 2er, 3er- und 4er-Zimmer, teilweise Duschen, sehr gut eingerichtet. Äusserst günstig. HP – VP – oder Selbstversorger. Telefon 028 57 27 46 / 57 29 09 / 57 16 44.

KONTAKT
4411 LUPSINGEN

KOLONIEHEIM GESUCHT

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

Sportrestaurant Danusa, Grüsch

Für die Wintersaison 1979/80 ist das **Touristenlager** nähe Talstation noch frei.

Günstige Halb- und Vollpensionspreise ,speziell für Schulen und Vereine bis 60 Personen.

- Mehrere Skilifte
- 2 Langlaufloipen
- Eisbahn

Anmeldungen an: **E. Ziegler, Sportrestaurant Grüsch, Tel. 081 52 15 06.**

Verein für Ferienkolonien des Stadtkreises Winterthur

vermietet sein besteingerichtetes

Ferienheim Waldhaus in Tenna

(Safiental GR)

Geeignet für auswärtige Schulwochen und Skilager (Skilift, 400 m, vorhanden)

Zweier- und Dreierzimmer, 2 grosse Aufenthaltsräume, Leiterstube, Sonnenterrasse, Dusche, Oelheizung. Pensionspreis derzeit Fr. 18.— für Schüler, Fr. 20.— für Erwachsene. (Vollpension).

Noch freie Termine im Winter 1980: 14. bis 19.1. – 28.1. bis 2.2. – 4.2. bis 9.2. – 18.2. bis 23.2. – 25.2. bis 1.3.

Tenna (1650 m ü. M.) liegt auf einer sonnigen Terrasse in einer schönen Gebirgslandschaft (kein Touristenrummel).

Auskunft erteilt:
Hans Weilenmann, Rychenbergstr. 283, 8404 Winterthur
Tel. 052 27 22 96

Scuol (Unterengadin) / Chasa Nairs

Gruppenunterk. 30 Pers. Einzel- und Doppelzimmer mit fl. Wasser, Duschräume/Toiletten auf Etage. Parkplatz. 3 km von Dorf/Seilbahn-Talstation. Bes. 3. bis 13.1./9. bis 18.2. 1980. Bis 15 Pers. Fr. 12.—/ab 16 Pers. Fr. 10.— inkl. Heizung, ohne Bettw./Küche und Aufenthaltsraum zur alleinigen Benutzg. Daselbst 4-Z'wohng. 8 Betten, Kü/B./WC.

Ab Mitte Sept. Ausk. **084 9 03 54 od. 9 12 21, F. Buchli.**

Ferien- und Gruppenhaus City

28 bis 32 Plätze in 13 komf. Zimmern. 1 Speisesaal, 1 Aufenthaltsraum. Nähe Skilift und Langlaufloipe und Luftseilbahn. Eigene Ski und Langlaufski- und Skischuhvermietung.

Auskunft: Walter Andenmatten 3901 Saas-Grund, 028 57 29 71

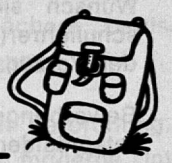
Bergschule Rittinen

Grächener Terrasse, 1600 m über Meer.

Haus für Sommer- und Skilager. 34 Betten, sonnige Räume, grosse Küche, Duschen, Ölheizung. Nur für Selbstkocher.

Anfragen an R. Graf-Bürki, Teichweg 16, 4142 Münchenstein, Tel. 061 46 76 28.

Wanderferien



Auvergne 525.-

Ein traditionsreiches Stück Frankreich entdecken und erleben. Abreisen jeden Samstag vom 22.9.-13.10.

Bella Toscana 420.-

Die Toscana zu Fuss durchstreifen: Ein faszinierendes Wandererlebnis. Wöchentliche Abreisen vom 21.9.-12.10.

Verlang den ausführlichen Reisekatalog beim SSR, Postfach, 8023 Zürich oder ruf einfach an. Tel. 01/242 30 00

SSR-Reisen

Zürich, Bern, Basel, St. Gallen, Chur, Luzern und Solothurn

Schweizerische Lehrerzeitung

Bezugsquellen für Schulbedarf und Lehrmittel

Produkteverzeichnis

Arbeitsblätter
für Deutsch, Geographie, Handarbeit, Rechnen und Vorschule
SABE-Verlagsinstitut, Bellerivestr. 3, 8008 Zürich, 01 32 35 20

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

Batik und Bastel-Artikel
Bühlmann – Fenner AG, 6014 Littau, Telefon 041 55 21 22

Bücher
für den Unterricht und die Hand des Lehrers: **PAUL HAUPT BERN**, Falkenplatz 14, 3001 Bern, Telefon 031 23 24 25, Herausgeber des «Vademecums für den Schweizer Lehrer»; Verlag der Schweizer Heimatbücher
HORTULUS Fachbuchhandlung für musische Erziehung, 8307 Effretikon
SABE-Verlagsinstitut, Bellerivestr. 3, 8008 Zürich, 01 32 35 20

Bürodruckmaschinen/Kopierapparate
Pfister-Leuthold AG, Baslerstr. 102, 8048 Zürich, 01 52 36 30

Dia-Aufbewahrung
Journal 24, Dr. Ch. Stampfli, Walchstr. 21, 3073 Gümligen BE, 031 52 19 10
MEMO AV-Electronic-Video AG, 8301 Glattzentrum, 01 830 52 02
Perrot AG, AV-Abteilung, Neuengasse 5, 2501 Biel, 032 22 76 31

Diamantinstrumente- und Vorlagen für Zeichnen auf Glas
GLAS+DIAMANT, Schützengasse 24 (HB), 8001 Zürich, 01 211 25 69

Diapositive
DIA-GILDE, Wülflingerstr. 18, 8400 Winterthur, 052 25 94 37

Dia-Service
Kurt Freund, DIARA Dia-Service, 8056 Zürich, 01 46 20 85

Dias/Diatransparente
Reinhard Schmidlin, AV Medien/Technik, 3125 Toffen BE, 031 81 13 67

Farben, Mal- und Zeichenbedarf
Jakob Huber, Waldhöheweg 25, 3013 Bern, 031 42 98 63

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

Flugmodellbau
C. Streil & Co., Rötelstr. 24, 8042 Zürich, 01 28 60 99

Foto-Laboreinrichtungen
Perrot AG, Ind.-Abteilung, Neuengasse 5, 2501 Biel, 032 22 76 22

Getränke- und Verpflegungsautomaten
AVAG AG, Bernerstrasse Nord 210, 8064 Zürich, 01 64 48 64

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

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

Klebstoffe
Briner & Co., HERON-Leime, 9000 St. Gallen, 071 22 81 86

Kopiergeräte
Cellpack AG, 5610 Wohlen, 057 6 22 44.
René Faigle AG, Postfach, 8023 Zürich
A. Messerli AG, 8152 Glattbrugg, 01 810 30 40
Rex-Rotary AG, 3000 Bern 15, 031 43 52 52

Laboreinrichtungen
Hunziker AG, 8800 Thalwil, 01 720 56 21
MUCO, Albert Murri & Co. AG, 3110 Münsingen, 031 92 14 12

Lehrmittel
Informationsstelle Schulbuch, Laurenzenvorstadt 90, 5001 Aarau (geöffnet: Di.–Fr., 14 bis 18 Uhr) 064 22 57 33
SABE-Verlagsinstitut, Bellerivestr. 3, 8008 Zürich, 01 32 35 20
Verlag Sauerländer, 5001 Aarau, 064 22 12 64; Telex 68 736

Mikroskope
Digitana AG, Burghaldenstr. 11, 8810 Horgen, 01 725 61 91
MEMO AV-Electronic-Video AG, 8301 Glattzentrum, 01 830 52 02
Nikon AG, Kaspar-Fenner-Str. 6, 8700 Küsnacht ZH, 01 910 92 62
OLYMPUS, Weidmann & Sohn, 8702 Zollikon, 01 65 51 06
Kochoptik AG, Bahnhofstrasse 11, 8001 Zürich, Telefon 01 221 23 50

Offset-Kopierverfahren
Ernst Jost AG, Wallisellenstr. 301, 8050 Zürich, 01 41 88 80
A. Messerli AG (Systemdruck), 8152 Glattbrugg, 01 810 30 40

Peddigrohr und alle anderen Flechtmaterialien
VEREINIGTE BLINDENWERKSTÄTTEN BERN, 3012 Bern (031) 23 34 51

Physikalische Demonstrations- und Schülerübungsgeräte
LEYBOLD HERAEUS AG, Ausstellungsräume: Bern, Zähringerstr. 40, 031 24 13 31, Zürich, Oerlikonerstr. 88, 01 46 58 43
METALLARBEITERSCHULE, 8400 Winterthur, 052 84 55 42

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

Projektionstische
Aecherli AG, Alte Gasse 12+14, 8604 Volketswil, 01 945 46 87
Hunziker AG, 8800 Thalwil, 01 720 56 21
MEMO AV-Electronic-Video AG, 8301 Glattzentrum, 01 830 52 02
Perrot AG, AV-Abteilung, Neuengasse 5, 2501 Biel, 032 22 76 31

Projektionswände
Theo Beeli AG, Postfach, 8029 Zürich, 01 53 42 42
Hunziker AG, 8800 Thalwil, 01 720 56 21
MEMO AV-Electronic-Video AG, 8301 Glattzentrum, 01 830 52 02
Perrot AG, AV-Abteilung, Neuengasse 5, 2501 Biel, 032 22 76 31

Projektoren und Zubehör
H = Hellraum, TF = Tonfilm, D = Dia, TB = Tonband, TV = Television, EPI = Episkope
BOLEX Kundendienst, 1401 Yverdon, 024 23 12 71 (TF)
MEMO AV-Electronic-Video AG, 8301 Glattzentrum, 01 830 52 02 (H TF D TB TV EPI)
A. Messerli AG, 8152 Glattbrugg, 01 810 30 40 (H)
Perrot AG, AV-Abteilung, Neuengasse 5, 2501 Biel, 032 22 76 31 (H, TF, D, EPI)
Rex-Rotary AG, 3000 Bern 15, 031 43 52 52

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

Schulhefte und Blätter
Bischoff Erwin, AG für Schul- und Büromaterial, 9500 Wil SG, 073 22 51 66
Ehrsam-Müller AG, Limmatstr. 34, Postfach, 8021 Zürich

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

Schulwerkstätten
V. Bollmann AG, 6010 Kriens, 041 45 20 19
Bossard Service AG, 6300 Zug, Tel. 042 33 21 61
Lachappelle AG, 6010 Kriens, 041 45 23 23
Pestalozzi+Co, Schulwerkstätten, Münsterhof 12, 8022 Zürich, 01 221 16 11
Hans Wettstein, Holzwerkzeugfabrik, 8272 Ermatingen, 072 64 14 63

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

Spielplatzgeräte
Erwin Rüegg, 8165 Oberweningen ZH, 01 856 06 04

Sprachlabors
CIR Bundesgasse 16, 3000 Bern, 031 22 91 11 (TELEDIDACT 800)
MEMO AV-Electronic-Video AG, 8301 Glattzentrum, 01 830 52 02
PHILIPS AG, Allmendstrasse 140, 8027 Zürich, Tel. 01 43 22 11

Sprachlehranlagen
APCO AG, Postfach, 8045 Zürich (UHER-Lehranlagen), 01 35 85 20
CIR Bundesgasse 16, 3000 Bern, 031 22 91 11 (TELEDIDACT 800)
ELEKTRON, G.A.G. Gysin A.G., Byfangweg 1a, 4051 Basel, 061 22 92 22
REVOX ELA AG, Althardstrasse 146, 8105 Regensdorf, 01/840 26 71

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

Television für den Unterricht
FSG, G.A.G. Gysin A.G., Byfangweg 1a, 4051 Basel, 061 22 92 22
MEMO AV-Electronic-Video AG, 8301 Glattzentrum, 01 830 52 02

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

Tierpräparate und Sammlungsrenovationen
Walther, Zoolog. Präparator, Dachslernstr. 61, 8048 Zürich, 01 62 03 61

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

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

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

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

Wandtafeln
Hunziker AG, 8800 Thalwil, 01 720 56 21
Jestor Wandtafeln, 5705 Hallwil AG, 064 54 28 81
E. Knobel, Chamerstrasse 115, 6300 Zug, 042 21 22 38
Schwertfeger AG., 3027 Bern, 031 56 06 43

Webrahmen
ARM AG, 3507 Biglen, 031 90 14 62

Zeichenpapier
Ehrsam-Müller AG, Limmatstr. 34, Postfach, 8021 Zürich

Handelsfirmen für Schulmaterial

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

HWB Kunststoffwerke, H. Weiss-Buob AG, 9427 Wolfhalden, 071 91 14 01
Für Ihren Bedarf fabrizieren wir: Ringbücher aus Plastik und Presspan, Aktenhüllen, Zeigetaschen, Schnellhefter usw.

OFREX AG, 8152 Glattbrugg, 01 810 58 11
Hellraumprojektoren, Kopiergeräte, Umdrucker, alles Zubehör wie Filme, Matrizen, Fotokopiermaterial usw.

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

PANO Produktion AG, Franklinstr. 23, 8050 Zürich, 01 46 58 66
Pano-Vollsichtklemmleiste, -Klettenwand, -Bilderschrank, -Wechselrahmen, -Lehrmittel, fegu-Lehrprogramme, Weisse Wandtafeln, Stellwände.

Perrot AG, AV-Abteilung, Neuengasse 5, 2501 Biel, 032 22 76 31
Schreibprojektoren+Episkope Beseler/Lara, Endlos-S-8-Projektoren, Didaktische S-8-Filme, Dia-Projektoren, Projektionswände.

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

In unserem

Skihaus auf dem Stoos

ob Schwyz sind noch folgende Wochen frei für Vereine oder Schulen: 28. Januar bis 2. Februar, 4. Febr. bis 9. Febr., 17. März bis 22. März und 24. März bis 29. März 1980. Mit Vollpension, 54 Plätze. Gut eingerichtetes Haus.

Neuer Ski-Club Zürich

P. Müller, Vorhaldenstr. 31, 8049 Zürich

Skisportwochen 1980 in Sedrun

Gut ausgebautes Haus nahe bei den Skiliften und beim Bahnhof Sedrun. Pensionsverpflegung. Maximal 64 Betten. Wegen Terminverschiebungen sind die Wochen 26.1. bis 2.2.80 und 9.2. bis 16.2. 80 sowie 23.2. bis 1.3. 80 noch frei. Weitere freie Zeiten im März 1980.

In Kandersteg, Rona am Julierpass, Saas-Grund, können wir noch einzelne freie Wochen anbieten.

Für Selbstversorgergruppen nur noch wenige freie Wochen in Celerina, Flums-Grossberg und Rigi-Klösterli.

Verlangen Sie noch heute ein Angebot bei:

DFHZ

Dubletta-Ferienheimzentrale, Postfach
4020 Basel, Telefon 061 42 66 40
Mo. bis Fr. 8.00–11.30 und 13.30 bis 17.30 Uhr

Schweizerische Lehrerzeitung *Leser-Service*

Einige von unseren Inserenten angebotene Produkte haben sicher Ihre besondere Aufmerksamkeit erregt. Wollen Sie sich näher informieren? Wünschen Sie Unterlagen dazu? Ganz einfach, senden Sie untenstehenden Coupon ein (Sie können ihn auch photokopieren, wenn Sie die Zeitung nicht zerschneiden möchten), und Sie erhalten kostenlos und ohne Verpflichtung die neuesten Unterlagen und Dokumentationen zu den von Ihnen bezeichneten Produkten.

COUPON

Ich möchte mehr wissen!

Gerne nehme ich Ihren Leser-Service in Anspruch und bitte Sie um Zustellung von Dokumentationsmaterial der in diesem Heft inserierten Produkte.

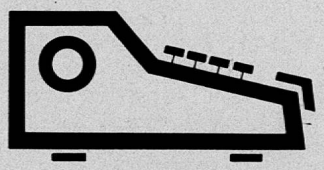
Produkte _____ Gesehen auf Seite _____

Senden Sie diese Unterlagen bitte an:
Name und Vorname: _____
Strasse: _____
Postleitzahl und Ort: _____
Datum und Unterschrift: _____

Bitte in Blockschrift ausfüllen und senden an: Schweiz. Lehrerzeitung, 8712 Stäfa

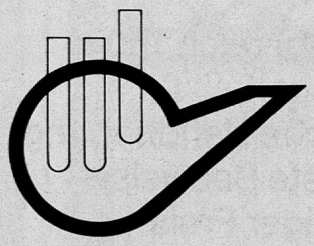
Unterrichtshilfen für Schulen
Gratisverleih

Wirtschaftskunde



		geeignet für
Thema: Betriebswirtschaft	16 mm Film	Oberstufe, Berufsschulen
Produktion und Konsum	Kurz-TBS	Oberstufe, Berufsschulen
Wirtschaftssektoren, Produktionsfaktoren	Kurz-TBS	Oberstufe, Berufsschulen
Entwicklung der Wirtschaft	Kurz-TBS	Oberstufe, Berufsschulen
Wirtschaftskreislauf und Sozialprodukt	Kurz-TBS	Oberstufe, Berufsschulen
Preisbildung	Kurz-TBS	Oberstufe, Berufsschulen
Das wirtschaftliche Prinzip	Kurz-TBS	Oberstufe, Berufsschulen

Chemie



Gaschromatografie	16 mm Film	Gymnasien, Hochschulen
Massenspektrometrie	16 mm Film	Gymnasien, Hochschulen
Infrarotspektrometrie	16 mm Film	Gymnasien, Hochschulen
Kernresonanzspektrometrie	16 mm Film	Gymnasien, Hochschulen
Bromierung von Benzol	16 mm Film	Gymnasien, Berufsschulen
Lösen eines Kristalls	16 mm Film	Oberstufe, Berufsschulen
Diffusion	16 mm Film	Oberstufe, Berufsschulen

Technologie

Kybernetik	16 mm Film	Oberstufe, Berufsschulen
Wie Informationen kodiert werden	16 mm Film	Oberstufe, Berufsschulen
Kybernetik in der Produktion	16 mm Film	Oberstufe, Berufsschulen
Was ist Kraft?	16 mm Film	Oberstufe, Berufsschulen
Was ist eine chemische Fabrik?	16 mm Film	Oberstufe, Berufsschulen

Berufswahl

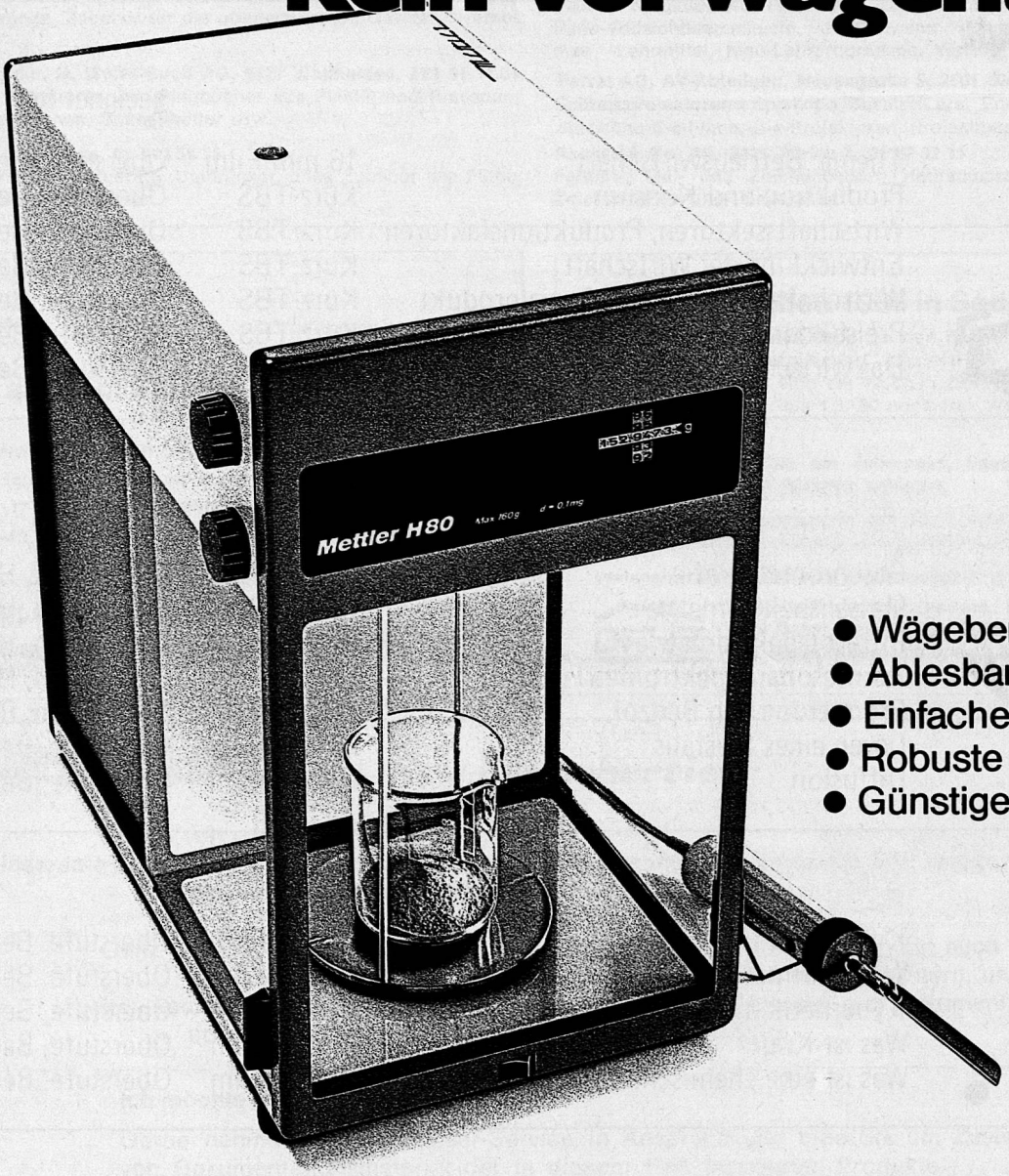
Neigungen und Fähigkeiten erkennen	TBS	Oberstufe, Elterninform.
Die Entdeckung der Berufswelt	TBS	Oberstufe, Elterninform.

Ausführliche Angaben auf Anfrage.
Bestellungen – mit Schuladresse –
bitte schriftlich an:

Sandoz AG, Lehrmittel für Schule und
Betrieb, Postfach, 4002 Basel
Telefon 061 24 60 17 (Direktwahl)

SANDOZ

Die H80 von Mettler: Kein Arretieren, kein Vorwägen.



- Wägebereich 160 g
- Ablesbarkeit 0,1 mg
- Einfache Handhabung
- Robuste Bauweise
- Günstiger Preis

Informations-Coupon

Senden Sie uns bitte ausführliche Unterlagen über die H80.

Name: _____

Firma: _____

Adresse: _____

Telefon: _____

Mettler

Elektronische Waagen und Wägesysteme · Thermoanalytische Geräte
Automatische Titriersysteme · Laborautomation

Mettler Instrumente AG, CH-8606 Greifensee, Schweiz, Telex 54592
Mettler-Waagen GmbH, Postfach 110840, D-6300 Giessen 2
Mettler Instrumenten B.V., Postbus 68, Arnhem, Holland
Mettler Instrument Corporation, Hightstown, N.J. 08520, USA
Sofranie S.A., F-92300 Levallois-Perret, France

6333 71