

Gymnasium HELVETICUM

ISSN 0017-5951

1165

2/1983

Peter Kern

Hans-Georg Wittig

SOKRATES IM ATOMZEITALTER

Konrad Widmer

DIE HEUTIGE SCHULE:

IMMER NOCH «ANWALT DES KINDES»?

Moreno Bernasconi

POUR UNE ÉCOLE INTERCULTURELLE

Herausgeber:

Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)

Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES)

Società svizzera degli insegnanti delle scuole secondarie (SSISS)

Präsident: Dr. John Rufener, Rietstraße 16, 8123 Ebmatingen, 01 980 09 42

Sekretariat: Seefeldstraße 93, Postfach 661, 8034 Zürich, 01 252 24 33

Zeitschrift für die schweizerische Mittelschule

Revue de l'enseignement secondaire suisse

Rivista della scuola secondaria svizzera

Verantwortlicher Redaktor und Redaktor für die deutsche Schweiz:

Dr. Alexander Heussler, Waldweg 16, 6005 Luzern, 041 44 54 86

Rédacteur pour la Suisse romande:

D^r Henri Corbat, 11, route des Cerisiers, 1723 Marly, 037 46 18 23

Die Besprechung unverlangt eingesandter Schriften bleibt vorbehalten

Le compte rendu des livres non demandés n'est pas garanti

Anzeigenverwaltung/Annonces:

Sauerländer AG, Postfach, CH-5001 Aarau, Telex 981 195 sag ch, Telefon 064 2212 64

Termine:

Inseratenschluß und Druckunterlagen: 30 Tage vor Erscheinen

Erscheinungsdaten:	Nr. 1 10. Januar	Nr. 4 1. Juli
	Nr. 2 10. März	Nr. 5 19. September
	Nr. 3 10. Mai	Nr. 6 10. November

Preise/Prix 1.1.83:

Reklamen im Textteil/Réclames vis-à-vis texte	¼ Seite/page	½ Seite/page
Inseratenteil am Schluß des Heftes/Partie publicitaire	Fr. 540.-	Fr. 330.-
à la fin du fascicule	Fr. 490.-	Fr. 300.-

Preise für Nichtmitglieder VSG/Prix pour non-membres SSPES:

Jahresabonnement/Abonnement annuel:

Schweiz/Suisse Fr. 60.-, Ausland/étranger Fr. 70.-

Einzelnummer/le fascicule seul: Schweiz/Suisse Fr. 12.- + Porto,

Ausland/étranger Fr. 18.- + Porto

Für Verbandsmitglieder ist der Abonnementspreis im Mitgliederbeitrag inbegriffen

Pour les membres le prix de l'abonnement est compris dans la cotisation

Verlag, Herstellung, Auslieferung/Édité et imprimé chez Sauerländer AG, Postfach, CH-5001 Aarau, Tel. 064 2212 64, Postscheck 50-308, Telex 981 195 sag ch

Erscheint alle zwei Monate/Paraît tous les deux mois

Redaktionsschluß/Dernier délai d'envoi des manuscrits:

28.11./5.2./5.4./20.5./3.8./5.10.

Nachdruck nur mit Genehmigung der Redaktion gestattet – Die Autoren zeichnen für ihre Artikel selbst verantwortlich

Tous droits réservés – Les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs

Band 37

Nr. 2

10. März 1983

Gymnasium HELVETICUM

ISSN 0017-5951

INHALTSVERZEICHNIS / INDEX

Alexander Heussler ZU DIESEM HEFT	69
Peter Kern / Hans-Georg Wittig SOKRATES IM ATOMZEITALTER	70
Konrad Widmer DIE HEUTIGE SCHULE: IMMER NOCH «ANWALT DES KINDES»?	79
Moreno Bernasconi POUR UNE ÉCOLE INTERCULTURELLE	87

INFORMATIONEN / TOUR D'HORIZON

Nachrichten des VSG / Les activités de la SSPES	92
Dialog: Die «Großen» und die «Kleinen»	96
WBZ / Centre suisse pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire	98
Bildungspolitische Kurzinformationen / Politique de l'éducation	100
Pädagogische Hinweise / Remarques pédagogiques	104
UNESCO, Europarat: Menschenrechte für jeden	104
Helmut Meyer: Ausländerkinder in unseren Schulen	107
R.W. Jenni: Schweizerschule hilft brasilianischen Lehrern	110
André Imer: La situation de l'écrivain suisse en 1982	113
Ch. Calame: Le prix de la culture?	114
Bücher und Zeitschriften / Livres et Revues	116
Stelleninserate / Places vacantes	119

Zwei völlige Neubearbeitungen:

Langenscheidts Taschenwörterbuch Französisch

Format 9,6 × 15 cm, 1216 Seiten, Best.-Nr. 11151, sFr. 22.10

Die wichtigsten Merkmale:

- Aufnahme von Neologismen aus Fach- und Allgemeinsprache sowie Umgangssprache und Argot
- Größere Berücksichtigung von Phraseologie und Idiomatik, insbesondere im umgangssprachlichen Bereich (kommutativer Aspekt)
- Viele Verbesserungen im grammatikalischen Bereich, insbesondere
- Verdeutlichung der grammatischen und semantischen Informationen beim Stichwort: Unregelmäßige Pluralendungen sind direkt beim Substantiv bzw. Adjektiv angegeben; Hinweise auf weibliche Endungen direkt beim Adjektiv
- Erweiterung der Anhänge

Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Deutsch-Französisch

von Dr. Ernst-Erwin Lange-Kowal

Format 11,8 × 18,5 cm, 1312 Seiten, Best.-Nr. 07157,
sFr. 22.10

- Vollständige Neubearbeitung mit dem Wortschatz der 80er Jahre
- Über 80000 Stichwörter auf 1312 Seiten
- Umfassend und doch handlich
- Gute Lesbarkeit durch große Schrift und übersichtlichen Aufbau
- Gleichermaßen zuverlässig für Idiomatik und Fachsprache
- Ausführliche Berücksichtigung der Umgangssprache
- Durch Angaben zu Kontext und Satzbau unentbehrliche Arbeitshilfen
- Neue Stichwörter aus allen Lebensbereichen

Prüfexemplare zu unseren Bedingungen gibt es bei der Schulabteilung des Verlages, Postfach 4011 20, D-8000 München 40.

Langenscheidt Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · WIEN · ZÜRICH

Organische Chemie – Biochemie – Technische Anwendungen

Vom Atom zum Makromolekül

Die Gestaltung eines Werkes für den Lehrbereich «Organische Chemie» an Gymnasien, muß heute vermehrt Rücksicht darauf nehmen, daß sich viele Gymnasiasten für ein Studium der Biowissenschaften entscheiden. Es ist deshalb sicher sinnvoll, dem angehenden Studenten bereits am Gymnasium eine kurze Einführung in die Biochemie zu vermitteln.

Die Autoren H. Kiechle und H. R. Christen haben auf der Grundlage des bewährten Lehrbuchs «CHEMIE» von H. R. Christen ein Werk geschaffen, das den Schüler in die Grundlagen der Organischen Chemie, der Biochemie und der technischen Anwendungen der Organischen Chemie einführt. Die Buchgestaltung bietet die Gewähr, daß der Lehrer entsprechend seinem eigenen Konzept das Buch optimal in verschiedenen Lehrgängen einsetzen kann.

Knapp die Hälfte des Buchumfangs nehmen die Grundlagen der organischen Chemie ein. In diesem Abschnitt stehen die Strukturverhältnisse organischer Verbindungen und die Reaktionen funktioneller Gruppen im Mittelpunkt. Die folgenden und – im Gegensatz zur sonst üblichen Gewichtung – gleichberechtigten Kapitel befassen sich mit den Baustoffen und Reaktionsweisen biochemischer Systeme. Die Biochemie wird also nicht als Anhang zur organischen Chemie, sondern als gleichberechtigter Partner gesehen. Diese Abschnitte zeigen die engen Verknüpfungen zur modernen Biologie bis zu den Fragen nach der chemischen Evolution und dem Ursprung lebender Systeme. In ihnen soll aber auch deutlich werden, daß ein echtes Verständnis ökologischer Fragen ohne grundlegende Kenntnisse nicht möglich ist.

Der angewandten organischen Chemie ist ebenfalls ein breiter Raum gewidmet: Einerseits weil ihre Produkte unseren Alltag sehr weitgehend bestimmen, diese andererseits aber unsere Umwelt in erheblichem Masse belasten können. Nicht zuletzt lassen sie, insbesondere viele Kunststoffe, den Zusammenhang zwischen molekularer Struktur und sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaften erkennen. Ihre Behandlung liefert damit einen Beitrag zu einer der Hauptaufgaben des gesamten Chemieunterrichts.

Herbert Kiechle, Hans Rudolf Christen

Vom Atom zum Makromolekül

Organische Chemie – Biochemie – Technische Anwendungen
(In Gemeinschaft mit dem

Verlag Moritz Diesterweg/Otto Salle, Frankfurt)

432 Seiten, zahlreiche Abbildungen und Tabellen. Gebunden 58.–
Bestellnummer 5403

Verlag Sauerländer

Postfach, 5001 Aarau

Medienpolitik



Beiträge zur Kommunikations- und Medienpolitik
Herausgeber: Armin Walpen und Franz A. Zölch

Band 2: Peter Hunziker und Horst Willi Schors
192 Seiten, Broschiert 49.80 Bestellnummer 0802369

Lokales Bürgerfernsehen

Die Wil-Studie

In den politischen Auseinandersetzungen um die Einführung neuer Formen des Fernsehens im deutschsprachigen Raum (Kabelfernsehen, Lokalfernsehen) spielt das Konzept des Bürgerfernsehens, des «offenen Kanals», eine wichtige Rolle. Praktische Erfahrungen liegen bisher aber nur sehr spärlich vor.

Mit dem Buch «Lokales Bürgerfernsehen» legen die Autoren nun die erste breit angelegte Studie über Versuche mit lokalem Bürgerfernsehen im deutschsprachigen Raum vor. Im Mittelpunkt stehen dabei die Ergebnisse eines einjährigen Versuches in Wil (Schweiz), der einer gründlichen wissenschaftlichen Begleituntersuchung unterzogen wurde. Der Wiler Versuch, der ganz im Zeichen der Bürgerbeteiligung an der Produktion von Lokalprogrammen stand, war das bisher größte Projekt mit lokalem Bürgerfernsehen im deutschsprachigen Raum überhaupt. Zentrale Themen der Untersuchung sind:

- Welche Sendeinhalte wurden eigentlich produziert?
- Welche Personengruppen haben sich an der Produktion von Programmen beteiligt? Welches waren ihre Beweggründe?
- Wie hat das Publikum auf das angebotene neue Programm reagiert?
- Wie war die Organisationsstruktur des Versuches aufgebaut? Wo gab es Konflikte?

Neben der Fallstudie Wil werden auch die weiteren Versuche mit lokalem Bürgerfernsehen in der Schweiz, England, den Niederlanden und Nordamerika vorgestellt und einer kritischen Analyse unterzogen.

Verlag Sauerländer

Postfach, 5001 Aarau

Mit «Sokrates im Atomzeitalter» von Peter Kern und Hans-Georg Wittig lege ich Ihnen Gedanken vor, die den Vorzug der überlegten Deutlichkeit und der Geradlinigkeit besitzen. Beides ein Gewinn im verwirrenden Marktlärm von heute mit seinen teils schrillen Tönen, wo die Richtigkeit der Überlegungen und Argumente oft von der Höhe der Phonzahl bewiesen zu werden scheint. Dennoch, Deutlichkeit und Geradlinigkeit sind Wagnisse für alle, die an ihnen beteiligt sind. Doch das ist nicht zu ändern.

Mich fasziniert die Konsequenz einer geistigen Tradition, die von Sokrates über Heinrich Pestalozzi und Mahatma Gandhi bis zu C. F. von Weizsäcker reicht, die Kohärenz übereinstimmenden Denkens durch Jahrtausende aus reichen und verschiedenen Quellen zur Durchdringung und möglichen Lösung eines unserer überwältigenden Gegenwartsprobleme: die Gewinnung des Friedens. Das Risiko, von allzu «schnellfüßigen» Lesern in eine falsche Ecke, etwa gar in eine politische, gedrängt zu werden, ist nicht unbedeutend. Aber sollen sie auch verhindern, daß man sich durch die Verwirrung des Hier und Dort hindurch auf den Weg der Nachdenklichkeit macht? Einer Nachdenklichkeit, die uns auf den Wegen der eigenen geistigen Tradition zu neuen und doch nicht fremden Standorten führt, von denen aus wir die ungeordneten Mäander der Ströme und Straßen zu einem existenzsichernden Muster der Vernunft ordnen können? Im Artikel von Peter Kern und Hans-Georg Wittig ist nicht von Politik die Rede, sondern von der Rückgewinnung der Elastizität und Faktenkonsequenz des Denkens und seiner ethischen Verantwortung. Es ist zu einem Abenteuer geworden, die Vernunft mit der Verantwortung zu verbinden, wohl deshalb, weil man sich daran gewöhnt hat, die Vernunft dem Verstand gleichzusetzen. Aus der Unterscheidung, wie sie hier bedacht wird, läßt sich so vieles für den ethischen Gebrauch der Vernunft gewinnen. Und genau an diesem Punkt kommen wir Lehrer ins Spiel und auch die Gründe für diesen Artikel im Gymnasium Helveticum: die Vernunft in der Schule als ethisch verpflichtete Kraft zu verstehen und die Schüler so in die ungebrochene und lebenssichernde Vitalität der geistigen Tradition einzuführen. Sie aber will Bewahrung und nicht Zerstörung.

Darf ich Sie daher bitten, sokratisch zu lesen, bedächtig und mit dem Ernst der Verantwortung über ein Tagesgetümmel hinaus, das die Interessen so schnell anzetteln. Es geht um ein neues Denken, wie es von den Autoren schon in der Darstellung des Lernberichtes des «Club of Rome» (gh 3/81) zusammengefaßt worden ist. Innovatives Lernen, was kann das denn anderes heißen als immer neu hinauszutreten ins Unbetretene, aber Zukunftsweisende.

Alexander Heussler

Unsere Autoren

Peter Kern
Hans-Georg Wittig
Konrad Widmer
Moreno Bernasconi

Nos auteurs

Prof. Dr., Torstraße 7, D-7860 Schopfheim
Prof. Dr., Am Sonnenrain 101, D-7850 Lörrach
Prof. Dr., Pädagogisches Institut, Universität Zürich, Rämistrasse 74, 8001 Zürich
lic. ès lettres, 22, chemin des Fontaines, 1700 Fribourg

Peter Kern
Hans-Georg Wittig

SOKRATES IM ATOMZEITALTER

1. Sokrates in der Geschichte

Die Krise unserer wissenschaftlich-technischen Welt spitzt sich lebensgefährlich zu. Der inzwischen weltweite Siegeszug der europäisch-neuzeitlichen Wissenschaft hat eine Steigerung technischer Macht bewirkt, die spätestens im Atomzeitalter die Menschheit und die sie tragende Natur bedroht. Mit der wissenschaftlichen Entdeckung vielfältiger Möglichkeiten, die Menschheit als ganze, ja das Leben überhaupt zu vernichten, hat ein von Grund auf neues Zeitalter begonnen. Es wird für den gesamten weiteren Verlauf der menschlichen Geschichte – ob lang oder nur noch kurz – andauern, weil das Wissen von der Herstellungsweise der Massenvernichtungsmittel nicht rückgängig zu machen ist. Die Bezeichnung der neuen Situation als «Atomzeitalter» verweist auf die Atom-Physik als Beispiel des neuen Wissens, auf die Atom-Energie als Beispiel der durch dieses Wissen freigesetzten Macht und auf die Atom-Bombe als Beispiel der aus dieser Macht sich ergebenden Gefährdung¹. Trotz dieser Situation bleibt das öffentliche Leben in West und Ost fast ausschließlich in tradierten Verhaltensmustern befangen². Von denen aber, die spüren, daß es so nicht weitergeht, fliehen zunehmend mehr in eine Haltung der Wissenschaftsfeindlichkeit. Aussteiger, gerade auch jugendliche, suchen ihr Heil zunehmend im Irrationalen. Aber der Versuch, hinter die einmal erreichte Ratio zurückzugehen, ist zum Scheitern verurteilt. Nur die Aufhebung, die kritische Bewahrung des wissenschaftlichen Verstandes in einer umgreifenden philosophischen Vernunft kann uns helfen³.

Diese Möglichkeit philosophischer Vernunft finden wir ebenso wie den Ursprung der Wissenschaft schon in der griechischen Antike. In der Philosophie des Sokrates verbindet sich der Gehalt überlieferter Religion mit der Rationalität wissenschaftlicher Aufklärung⁴. Seitdem gilt in zunehmendem Maße: Religion ohne wissenschaftliche Aufklärung ist tot – Wissenschaft ohne religiösen Gehalt tödlich. Religion ohne wissenschaftliche Aufklärung ist deshalb tot, weil wir aus unserer wissenschaftlichen Rationalität nicht ungestraft in die Welt des Mythos einfach zurücktauchen können. Wissenschaft ohne religiösen Gehalt ist deshalb tödlich, weil wir dann der Möglichkeit beraubt sind, mit unserer wissenschaftlich-technischen Macht vernünftig umzugehen⁵. Liegt in der Erinnerung an die sokratische Synthese religiösen Gehalts und wissenschaftlicher Aufklärung der Schlüssel für eine befriedete Zukunft?

Wie maßgebend die Gestalt des Sokrates noch heute, ja gerade heute ist⁶, zeigt die moderne Rehabilitierung der praktischen Philosophie⁷: Die höchste Stufe der moralischen Entwicklung des Menschen, die in unseren Tagen Lawrence Kohlberg gegenüber der vorkonventionellen und der konventionellen als nachkonventionelle Moral beschreibt, geht über die

sokratische Ethik nicht hinaus⁸. Auf welchem Wege erreicht diese Ethik welche Ziele? Der Weg zur Einsicht ist das sokratische Gespräch⁹. In ihm wird die von Sokrates erreichte Vernunft in methodischer Hinsicht anschaulich – vor allem dann, wenn es abgehoben wird von zwei anderen heute verbreiteten Arten, mit Wissen umzugehen. Die immer schnellere Kumulation von Informationen in Verbindung mit der immer raffinierteren Perfektionierung der Technik überfordert den Einzelnen und läßt nur noch ein Wissen zu, das nicht wirklich angeeignet wird¹⁰. Die bloße Verweigerung gegenüber dieser verwissenschaftlichten Welt sucht antiautoritäre Freiräume, die den Einzelnen unterfordern und einen Mangel an Wissen zurücklassen. Die sokratische Mäeutik demgegenüber nimmt den Anderen als Person ernst, indem sie an seinen jeweiligen Wissensstand anknüpft und selbständige Einsicht zu wecken versucht. Im Unterschied zum Imponiergehabe wissenschaftlicher Betriebsamkeit einerseits und zur Anspruchslosigkeit irrationalen Sich-gehen-Lassens andererseits verbindet das sokratische Gespräch äußerste Einfachheit des Sprechens mit äußerster Strenge des Denkens¹¹.

Wird gesellschaftlich tradiertes Wissen künstlich aufgepfropft, erscheint der Mensch nur durch seine gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt, kurz: er bleibt nur Werk der Gesellschaft. Läßt man ihn ohne angemessene Förderung wachsen, wird er aufgefaßt als bloß naturhaft sich entfaltendes Lebewesen, kurz: er bleibt bloß Werk der Natur. Erst wenn er als Werk der Natur und Werk der Gesellschaft auch und vor allem zu seinem Selbstsein erweckt wird, kann er zugleich Werk seiner selbst werden: Nur so wird er befähigt, die Ansprüche eines vernünftig geklärten Gewissens selbständig zu vernehmen.

Das sokratische Gespräch kann dieses Wecken nicht herbeizwingen¹². Der lehrende Partner kann nur dann auf ein Gelingen hoffen, wenn er zugleich erzieherisch wirkt¹³, also das lebt, woraufhin er die Angesprochenen zu wecken versucht: Vertrauen, Geduld, Demut, letztlich wissendes Nichtwissen. Wissendes Nichtwissen bedeutet also keinesfalls ethische Orientierungslosigkeit, im Gegenteil. Wenn Sokrates radikal nach der Wahrheit fragt und dabei grundsätzlich bereit ist, dem besseren Sachargument unabhängig davon zu folgen, wer der Träger dieses Argumentes ist, er selber oder ein anderer, und auch, welche gesellschaftliche Macht diesem Träger jeweils zukommt, dann hat er zwischenmenschliche Machtkonkurrenz prinzipiell überwunden¹⁴. Wie selten diese ethische Voraussetzung sokratischer Gespräche erfüllt wird, zeigt nahezu jede Diskussion: Wer nichts anderes als Wahrheit sucht, müßte, wenn er eines Irrtums überführt wird, dankbar sein, daß er der Wahrheit nähergekommen ist, statt verbissen seine unhaltbar gewordene Position behaupten zu wollen¹⁵. Insofern ist es folgerichtig, daß sich mit radikaler Wahrheitssuche eine radikale Ethik verbindet.

Was ist das wahrhaft Gute im Sinne der antiken Ethik – sowohl als Norm, nach der wir leben sollen, wie auch als Grund, von dem her wir leben können?¹⁶ Wieder drängen sich die schon angeklungenen drei Betrachtungsweisen des Menschen auf: Nicht mehr auf die Erhaltung oder Steigerung physischen Lebens kommt es allein an (der Aspekt der Natur), auch nicht auf die Erhaltung oder Steigerung von Macht (der Aspekt der Gesellschaft), sondern entscheidend darauf, gerecht zu handeln, unabhängig sogar davon, wie die anderen handeln (der Aspekt des Selbstseins). Im «Kriton» argumentiert Sokrates: auch der, dem Unrecht geschehen sei, dürfe nicht Unrecht tun, wie doch die meisten annähmen, denn man dürfe eben auf keine Weise Unrecht tun¹⁷. Das gilt bis zur Hinnahme des eigenen Todes. Schleier-

macher übersetzt Platon: «Den Tod fürchten, ihr Männer, das ist nichts anderes, als sich dünken, man wäre weise, und es doch nicht sein. Denn es ist ein Dünkel, etwas zu wissen, was man nicht weiß. Denn niemand weiß, was der Tod ist, nicht einmal, ob er nicht für den Menschen das größte ist unter allen Gütern. Sie fürchten ihn aber, als wüßten sie gewiß, daß er das größte Übel ist ... Gesetzwidrig handeln aber und dem Besseren, Gott oder Mensch, ungehorsam sein, davon weiß ich, daß es übel und schändlich ist.»¹⁸

Wird der Mensch bloß als Werk der Natur gesehen, so ist das, was ihn bedroht, der Schmerz und das, was ihn vernichtet, der physische Tod. Die Furcht vor dieser Art von Tod war schon vor Sokrates überwunden, insofern z. B. Krieger kollektiv bereit waren, im Kampf ihr Leben zu riskieren. Aber der Krieger kämpft um Ruhm und Ehre und ist dadurch noch abhängig von der Meinung der anderen. Als Werk der Gesellschaft erleidet er durch den Entzug von Ansehen und Macht einen gesellschaftlichen Tod. Erst beides, das Freisein von Furcht vor dem physischen Tod und die Unabhängigkeit von der Meinung der anderen, ermöglicht es Sokrates, die eigentliche Vernichtung des Menschen in seinem Versagen vor dem Anspruch des Guten zu sehen, also in dem, was man seinen moralischen Tod nennen könnte¹⁹.

2. Sokrates in der Anthropologie

Wir sind von der Frage ausgegangen, ob in der Erinnerung an die sokratische Philosophie und Ethik der Schlüssel für eine befriedete Zukunft liegen könne. Bei der Erörterung des sokratischen Gesprächs und nun auch der sokratischen Grundhaltung wurden wir auf drei Sichtweisen verwiesen, die drei Stufen des menschlichen Bildungsprozesses entsprechen. Besonders klar wird dieser anthropologische Dreischritt gesehen und herausgearbeitet von Denkern, die diesseits der Aufklärung in einer Kritik der wissenschaftlich-technischen Zivilisation an die maßgebende Ethik des Sokrates anknüpfen. Das gilt für Jean-Jacques Rousseau, auch für Immanuel Kant, vor allem für Heinrich Pestalozzi²⁰, der übrigens die Formeln prägte, von denen wir schon Gebrauch machten: der Mensch als «Werk der Natur», als «Werk der Gesellschaft» und als «Werk seiner selbst». Was heute Carl Friedrich von Weizsäcker im Anschluß an eine Fülle moderner Forschungsergebnisse aus Natur- und Sozialwissenschaften und im Rückgriff auf religiöse Traditionen in seiner «geschichtlichen Anthropologie» philosophisch reflektiert²¹, bestätigt die dialektische Grundstruktur dessen, was Pestalozzi in seinen «Nachforschungen» von 1797 als Ergebnisse seiner Lebenserfahrungen formuliert²². Im Unterschied zu modernen Theorien, die in der Sichtweise objektivierender Forschung den Menschen nur als Produkt der Wechselwirkung von Naturanlagen und gesellschaftlicher Umwelt zu sehen vermögen, gelingt diesen Denkern ein umgreifendes Verständnis des Menschen, wie es für das Weiterleben gerade im Atomzeitalter unverzichtbar ist. Vergewenwärtigen wir uns den anthropologischen Dreischritt mit einer Skizze des Grundgedankenganges von Weizsäcker²³: von Weizsäcker geht – wie er in seiner «Biologie des Subjekts» formuliert²⁴ – von einer «Vernunft der Affekte» aus. Nur im größeren Zusammenhang der Evolution der Lebewesen können wir den Menschen angemessen verstehen. Wäre der Mensch von der Natur durch Mutation und Selektion mit allzu «unvernünftigen» Affekten ausgestattet worden, so wäre er ausgestorben. Einerseits ist also die «Vernunft» seiner Affekte positiv zu werten, andererseits handelt es sich um

bloße, ihrer selbst unbewußte Affekte, die beim Menschen durch Verknüpfung mit spezifisch menschlichen Möglichkeiten am Ende zerstörerisch wirken können. Die «Vernunft der Affekte» ist also ambivalent.

Was aber ist es, das die Affekte korrumpiert? Der Mensch ist das Lebewesen, das Sprache und damit Verstand hat. Anlässlich von Gefahr, Mangel, Schmerz lernt er, künftige Gefahren zu fürchten, und er kann Mittel erfinden, um diese Gefahren abzuwehren. Wird er nicht durch die ihn umgebende Natur bedroht, sondern durch andere Menschen, so kommt es zu einer aus sich selbst heraus nicht begrenzten Machtkonkurrenz. Machtkonkurrenz aber ist ebenfalls ambivalent, sie beschleunigt die geschichtliche Entwicklung, gefährdet sie indes auch. Stabilisierungen kommen zustande, wenn Machtüberlegenheit zu Herrschaft führt. Doch auch Herrschaft ist notwendigerweise ambivalent. Einerseits muß sie, wenn sie dauerhaft sein soll, wenigstens ein Minimum an Bedürfnissen auch der Beherrschten berücksichtigen. Sie kommt ohne eine gewisse Orientierung am Gesamtinteresse nicht aus, tendiert also von sich aus zur Einübung eines Minimums an Vernunft. Da jedoch durch die hiermit gegebene Errichtung eines politischen Systems keineswegs zugleich auch die Gesinnung aller Beteiligten sich wandelt, wird andererseits gerade unter dem Deckmantel der Berufung aufs Gesamtinteresse der Machtkampf einander widerstreitender Partikularinteressen fortgesetzt, d. h., es kommt auf allen Seiten zu «ideologischem Verhalten».²⁵

So liegt die Lösung allein in der ihrer selbst bewußten Vernunft. Vernunft ist nicht Verstand. Verstand denkt «instrumental», er sucht Kausalzusammenhänge und wendet sie technisch an. Er fragt nach den Ursachen von Wirkungen und setzt sie ein als Mittel zu gewünschten Zwecken, auf deren Sinn er aber nicht mehr reflektiert. Auf Zwecke und Ziele reflektiert die Vernunft, sie denkt «integrativ», indem sie versucht, das Ganze wahrzunehmen, von dem ihr eigener Träger immer nur ein Teil ist. Vernunft ist nicht nur theoretisch, sondern sie hat auch unsere Praxis zu leiten, sie ist also zugleich Wahrnehmung des Gesamtinteresses, das es dann auch durchzusetzen gilt.

Als Menschen sind wir, um leben zu können, auf Wahrheit angewiesen. Um diese möglichst unverzerrt durch eigene Partikularinteressen und Ideologie wahrnehmen zu können, müssen wir die Ich-Befangenheit überwinden und preisgeben, in der wir gewöhnlich leben. So hängt der kognitive Aspekt der Vernunft unlösbar mit einer bestimmten Grundhaltung oder «Gestimmtheit» zusammen: der der Gelöstheit, ja der Liebe²⁶. Diese Vernunft kommt zwar nie zur Vollendung, sie kann ihren Blick immer noch mehr ausweiten und zu immer noch höheren Reflexionsstufen aufsteigen, aber als Vernunft unterliegt sie nun nicht mehr der Ambivalenz, sondern stellt im Gegenteil die einzige Möglichkeit dar, den Menschen zum Frieden mit sich selbst gelangen zu lassen. Dem entspricht Pestalozzis Einsicht: «Der tierische sowie der gesellschaftliche Mensch erlaubt sich alles Unrecht, damit ihm nicht Unrecht geschehen könne. Auch die Repräsentation der Gesellschaft, die Regierung, tut das nämliche: Sie ist im Augenblick gewaltsam und grausam, wenn sie fürchtet, Unrecht zu leiden. Die gesellschaftliche Bildung als solche schützt das Innere meines Wesens nicht vor den einfachen Folgen meiner tierischen Selbstsucht. Nur als sittliches Wesen vermag ich mich selbst durch meinen Willen dahin zu erheben, lieber Unrecht zu leiden als Unrecht zu tun.»²⁷

Damit ist vor dem Hintergrund einer anthropologischen Rahmenorientierung der Gehalt sokratischer Ethik wieder erreicht. Diese sokratische Ethik stimmt mit der Grundforde-

rung der Bergpredigt überein: «Alles nun, was ihr wollt, daß es euch die Menschen tun, das sollt auch ihr ihnen tun.»²⁸ Wohlgermerkt: Nicht am tatsächlichen Verhalten der anderen sollen wir uns orientieren, also auch nicht Unrecht mit Unrecht vergelten. Da ich nicht wollen kann, daß mir Unrecht geschieht, darf ich kein Unrecht tun, auch wenn der andere mir Unrecht zufügt. Das ist das Gebot der Feindesliebe. Nur sie ermöglicht, daß Unrecht nicht immer neues Unrecht zur Folge hat, Gewalt nicht immer neue Gewalt.

3. Sokrates in der Gegenwart

Sokrates selbst sah, daß nur wenige seine Grundhaltung teilten und teilen würden, daß aber Verlauf und Ergebnisse ethischer Dialoge entscheidend davon abhingen, ob die Partner diese Grundhaltung teilen oder nicht – wie es eindringlich in Platons Dialog «Kriton» dargelegt wird²⁹. In der Tat ist seit der Antike und der Entstehung des Christentums zwar viel von Feindesliebe geredet worden, selten indessen wurde ihre Verwirklichung gewagt. Spätestens im Atomzeitalter jedoch ist das, was in der bisherigen Geschichte vielleicht noch als Luxus einiger weniger erscheinen mochte, lebensnotwendig geworden.

Wie würde Sokrates auf die Herausforderungen des Atomzeitalters antworten? Im Blick auf den todbringenden Rüstungswettlauf nur mit Feindesliebe. In unserem Jahrhundert gibt es eine zukunftsweisende Gestalt, die nicht nur in dem heute notwendig gewordenen politischen Ausmaß Feindesliebe praktiziert hat, sondern sich dabei ausdrücklich auch auf Sokrates berufen hat: Mohandas Karamchand Gandhi³⁰. Folgerichtig fordert von Weizsäcker, daß «Gandhis politische Methodik und seine Ethik, die beide sehr viel reflektierter sind, als viele seiner Anhänger und Gegner und alle seine Verächter meinen, gründlich studiert würden».³¹

Hinsichtlich der nötigen politischen Praxis öffnen sich hier verschiedene Wege. Der Einzelne kann die Zusammenarbeit mit den Herrschenden suchen und so operieren, daß er sich deren Vertrauen als Voraussetzung für einen Einfluß auf sie ständig erhält. Oder er kann versuchen, unmittelbar die öffentliche Meinung aufzuklären und sie so nötigenfalls auch zu einer Macht gegenüber den Herrschenden werden zu lassen, wie es heute in weiten Teilen der Friedensbewegung versucht wird³². Eines freilich ist im Sinne des Sokrates ausgeschlossen: angesichts der weltweiten Bedrohung des Lebens nichts zu tun. Den ersten Weg geht von Weizsäcker, auch wenn er sich dessen eventueller Erfolglosigkeit durchaus bewußt ist. «Wenn das Unheil geschehen sein sollte, das heute droht, so wird man sich der Stimme der Verweigerung erinnern und nicht der erfolglos bremsenden Mitwirkung.»³³

Den zweiten Weg geht der Philosoph Gustav Heckmann, dessen Denken und Handeln sich an Gandhi ebenso wie an Sokrates orientiert. Er ist einer der ganz wenigen, die schon 1960 sehen: «Vor uns steht die harte Not. Das traditionelle Denken sagt: Nur «gleichgeartete physische Gewalt», «weder geringere Gewalt noch Gewaltlosigkeit» kann unser Schutz sein «im Kampf mit dem Totalitären» (Jaspers). Die Konsequenz ist das Gleichziehen mit dem Gegner auf allen Gebieten der militärischen Gewalt. Damit wird das labile Gleichgewicht des Schreckens, dessen Hoffnung sich einzig darauf gründet, daß seine Störung den Untergang von Freund und Feind bedeuten würde, ständig hochgetrieben. Das kann kein belie-

big lange andauernder Zustand sein. Er wird entweder eines Tages durch den plötzlichen Untergang aller zu Ende kommen oder überwunden werden durch schrittweises Ausbrechen aus dem Teufelszwang des Gewaltwettkampfs, durch Eintreten in etwas der physischen Gewalt durchaus nicht Gleichgeartetes, das ebenfalls große Risiken mitführt, aber außer diesen die Chance des Lebens. Die Risiken des Gandhischen Weges sind groß. Aber sie müssen im Vergleich mit denen des Festhaltens an dem unbrauchbar gewordenen traditionellen Wege gesehen werden.»³⁴

Gibt es eine schlimmere Verletzung des sokratischen Grundsatzes, lieber Unrecht zu leiden als Unrecht zu tun, als daß wir in West und Ost zur Abschreckung vielleicht drohender Angriffe oder Übergriffe bereit sind, Hunderte von Millionen Menschen zu ermorden, ja alles Lebendige in eine Katastrophe mit unabsehbaren Folgen zu stürzen?³⁵ Das Prinzip von Gandhis Gewaltfreiheit dagegen ist, gegebenes Unrecht so zu überwinden, daß kein neues Unrecht entsteht. Ihre «Grundelemente» sind also: «erstens die Entschlossenheit, ein Unrecht nicht hinzunehmen; zweitens die Selbstbeherrschung, sich jeder Verletzung von Körper und Person des Gegners zu enthalten; drittens die Tapferkeit im Auf-sich-Nehmen eigenen Leidens».³⁶ Wie erstaunlich weit Sokrates und Gandhi übereinstimmen, ist bisher noch kaum herausgearbeitet worden. Welche Wege aus der Gefahr würden sich uns öffnen, wenn wir bereit wären, uns auf diese beiden zusammengehörenden Gestalten zu besinnen! Beide, Sokrates und Gandhi, sind radikale Wahrheitssucher, ihr höchstes Ziel ist die unbedingte Bindung an vernünftig vernommene, vor allem ethische, existenztragende Wahrheit³⁷. Für Gandhi ist Gewaltfreiheit ein Festhalten an der Wahrheit, Satyagraha, und er nennt Sokrates einen großen Satyagrahi³⁸. Beide erreichen ethische Orientierungen, die für das Weiterleben im Atomzeitalter notwendig sind. Bei beiden verbinden sich Leben und Lehre zu einer unauflösbaren Einheit³⁹. Beide sind für ihre Grundhaltung in den Tod gegangen – Sokrates, indem er den Tod ruhig hinnimmt, statt unrechtmäßigerweise zu fliehen, Gandhi, indem er sein Leben immer wieder wagt, obwohl es schon vor seiner Ermordung wiederholt gefährdet war⁴⁰. Der gesellschaftliche Tod beunruhigt sie überhaupt nicht mehr, ja sogar der physische Tod ist entmächtigt durch die unbedingte Selbstbindung an vernünftig vernommene ethische Ansprüche.

Die sokratische Revolution der Denkungsart muß zum Ursprung gesellschaftlicher Lernbewegungen werden, die gewaltfrei gegen die Bedrohung von Menschheit und Natur kämpfen – mit dem Ziel gesellschaftlicher Strukturveränderungen, wie gerade Gandhi sie entworfen und teilweise verwirklicht hat. Daß die notwendigen gesellschaftlichen Strukturveränderungen nicht ähnlich pervertiert werden wie frühere Reformen, ist allein dadurch zu erreichen, daß ihre Träger sich in sokratischem Geiste zu führen lernen⁴¹. Gandhi: «We must learn to live and die like Socrates.»⁴² So zeigen uns Sokrates und Gandhi, wie wir im Atomzeitalter, in dem wir alle miteinander auf neue und schreckliche Weise von einem gewaltsamen physischen Tod bedroht sind, nicht nur leben sollen (normativer Aspekt der Ethik), sondern auch leben können (eudämonistischer Aspekt der Ethik).

Hinter diesem philosophischen Anspruch kann und darf auch eine sich recht verstehende Friedensbewegung nicht zurückbleiben. Das sei abschließend verdeutlicht durch die Weise, in der von Weizsäcker heute zum Wettrüsten und zur Friedensbewegung Stellung nimmt. Welchen Weg er in seiner eigenen politischen Praxis geht, wurde schon erwähnt. Trotzdem darf nicht unterschlagen werden, daß er zugleich sieht:

- «Die Friedensbewegung in den Völkern ist nicht eine vorübergehende Panik. Sie wird vielmehr bleiben, sie wird wachsen. Denn sie ist, so nehme ich es wenigstens wahr, der Beginn der Erkenntnis einer seit langem verdrängten Wahrheit.»
- «Meines Erachtens hat es niemals eine Chance gegeben, daß die atomare Abschreckung das Friedensproblem für immer lösen würde; diese Hoffnung wirkte und wirkt auf mich als eine hirnverbrannte Verrücktheit.»
- «Die atomare Abschreckung konnte uns eine Atempause von einigen Jahrzehnten geben, um eine politische Lösung des Friedensproblems zu suchen. Die öffentliche Meinung der Welt hat die Atempause mit der Lösung verwechselt, und deshalb hat sie keinen Druck auf die Politik ausgeübt, die Lösung auch nur zu suchen. Heute wacht sie mit Entsetzen auf, und es ist spät geworden.»
- «Die europäische Friedensbewegung ist nicht essentiell anti-amerikanisch, und sie ist überhaupt nicht pro-sowjetisch. Sie ist nicht einmal primär neutralistisch. Ihr Motiv ist viel einfacher. Es ist die Angst ums Überleben; und ich sage: die begründete Angst.»
- «Ich fordere die Friedensbewegung nicht auf, untätig zu werden. Sie ist ein unerläßliches Element der Bewußtseins-erweckung im Volk und damit bei den vom Volk gewählten Politikern. Sie sollte umfassendere Alternativen finden als nur die Verhinderung einer Waffengattung.»⁴³

Anmerkungen

- 1 Was der Eintritt in das Atomzeitalter für uns und alle unsere Nachkommen bedeutet, hat wohl niemand so gründlich und so kompromißlos herausgearbeitet wie G. Anders: *Endzeit und Zeitenende*, München 1972; ders.: *Die Antiquiertheit des Menschen*, München Bd. I (5. Aufl.), II 1980. Vgl. neuerdings auch J. Schell: *Das Schicksal der Erde*, München/Zürich 1982. Vgl. zum Folgenden ergänzend P. Kern/H.-G. Wittig: *Pädagogik im Atomzeitalter. Wege zu innovativem Lernen angesichts der Ökokrise*, Freiburg i. Br. 1982.
- 2 Zum Begriff des «tradierten Lernens» im Unterschied zum nunmehr erforderlichen «innovativen Lernen» vgl. den «Lernbericht» des Club of Rome – J. W. Botkin/M. Elmandjra/M. Malitza: *Das menschliche Dilemma*, Wien 1979.
- 3 Zur Unterscheidung zwischen «Verstand» und «Vernunft» und zur Bedeutung dieser Unterscheidung für eine Überwindung der sich zuspitzenden Weltkrise vgl. neuerdings die Studien C.F. v. Weizsäcker, insbesondere: *Der Garten des Menschlichen*, München 1977. Zum Terminus «kritische Bewahrung» als Parallele zu Hegels Begriff der Aufhebung vgl. W. Kamlah: *Der Mensch in der Profanität*, Stuttgart 1949, S. 210; W. Kamlah/P. Lorenzen: *Logische Propädeutik*, Mannheim (2. Aufl.) 1973, S. 27.
- 4 Vgl. R. Guardini: *Der Tod des Sokrates*, Reinbek 1956, S. 95 f.; W. Kamlah: *Sokrates und die Paideia*, in: ders., *Von der Sprache zur Vernunft*, Mannheim 1975, S. 45 ff., hier S. 80 f.; vgl. auch C.F. v. Weizsäcker: *Der Garten...*, a. a. O., S. 17 f. Zur Suche nach dem geschichtlichen Sokrates vgl. vor allem G. Martin: *Sokrates*, Reinbek 1980.
- 5 In diesem Sinne ist die europäisch-neuzeitliche Variante der Wissenschaft bereits von J.-J. Rousseau kritisiert worden, vgl. dazu H.-G. Wittig: *Wiedergeburt als radikaler Gesinnungswandel. Über den Zusammenhang von Theologie, Anthropologie und Pädagogik bei Rousseau, Kant und Pestalozzi*, Heidelberg 1970, vor allem S. 47 ff.
- 6 Für K. Jaspers ist Sokrates einer der vier «maßgebenden Menschen»: *Die großen Philosophen*, München (I. Bd.) 1957, S. 105 ff.
- 7 Vgl. z. B. M. Riedel (Hg.): *Rehabilitierung der praktischen Philosophie*, Freiburg i. Br. Bd. I 1972, Bd. II 1974.
- 8 Vgl. L. Kohlberg: *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*, Frankfurt a. M. 1974; dazu K.-O. Apel: *Die Situation des Menschen als Herausforderung an die praktische Vernunft*, in: *Funkkolleg Praktische Philosophie/Ethik*, Studienbegleitbrief 1, Weinheim/Basel 1980, S. 11 ff.; K.-O. Apel u. a. (Hg.): *Praktische Philosophie/Ethik*, Frankfurt a. M. Bd. I 1980, S. 123 f.
- 9 Vgl. vor allem G. Heckmann: *Das sokratische Gespräch*, Hannover 1981.

- 10 Vgl. P.Kern: Informationsflut und Verständnisverlust, in: Elektrotechnische Zeitschrift 101 (1980) S. 252 ff.; ders.: Vom humanistischen Sinn der «Arbeit» und der «Leistung», in: Pädagogische Rundschau 31 (1977) S. 778 ff.
- 11 Vgl. beispielhaft G.Heckmann: Das sokratische Gespräch, a.a.O.; allgemein W.Kamlah/P.Lorenzen: Logische Propädeutik, a.a.O.
- 12 G.Heckmann: Das sokratische Gespräch, a.a.O., S. 101; vgl. W.Kamlah: Sokrates und die Paideia, a.a.O., vor allem S. 72 ff.
- 13 Zur Kontroverse, inwiefern Sokrates als «Erzieher» anzusehen ist, vgl. einerseits W.Jaeger: Paideia, Berlin/Leipzig I. Bd. 2. Aufl. 1936, Berlin II. Bd. 1944, III. Bd. 1947, andererseits W.Kamlah: Sokrates und die Paideia, a.a.O.
- 14 Vgl. P.Lorenzen: Normative Logic and Ethics, Mannheim 1969. Zu v. Weizsäcker's Begriff der Machtkonkurrenz vgl. P.Kern/H.-G.Wittig: Pädagogik im Atomzeitalter, a.a.O., S. 33 ff.
- 15 Zur Motivation der sokratischen «Prüfung» vgl. W.Kamlah: Sokrates und die Paideia, a.a.O., S. 67.
- 16 Gegenüber der Einseitigkeit moderner Sollensethik unterscheidet W.Kamlah im Rückgriff auf antike Philosophie und Christentum zwischen «normativer» und «eudämonistischer Ethik»: Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik, Mannheim 1972.
- 17 Kriton 49, vgl. Gorgias 489.
- 18 Apologie 29.
- 19 Vgl. W.Kamlah: Sokrates und die Paideia, a.a.O., S. 62. Vgl. ferner K.Jaspers' Charakterisierung der «Achsenzeit» in: Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, München 1949.
- 20 Vgl. ausführlich H.-G.Wittig: Wiedergeburt..., a.a.O.
- 21 Der Garten der Menschlichen, a.a.O.; vgl. Die Geschichte der Natur, Göttingen (5. Aufl.) 1962; Die Tragweite der Wissenschaft, Stuttgart I. Bd. 1964; Die Einheit der Natur, München 1971; Wege in der Gefahr, München 1976; Deutlichkeit, München 1978.
- 22 Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts, in: Sämtliche Werke, hg. von A.Buchena, E.Spranger, H.Stettbacher, Berlin/Leipzig 1927 ff., Bd. XII, S. 1 ff.
- 23 Vgl. ausführlich P.Kern/H.-G.Wittig: Pädagogik im Atomzeitalter, a.a.O., S. 31 ff., 47 ff.; dies.: Phylogenetische Normierung der Pädagogik? in: Pädagogische Rundschau 36 (1982) S. 393 ff.
- 24 Vgl. Der Garten..., a.a.O., S. 167 ff.
- 25 Vgl. C.F. v. Weizsäcker: Der bedrohte Friede, München 1981, S. 292 ff.
- 26 Vgl. W.Kamlah: Philosophische Anthropologie, a.a.O., S. 145 ff., hier S. 154 ff. Vgl. ferner H.Wittig/P.Kern: Weltanschauung und Wissenschaft, in: Pädagogische Rundschau 26 (1972) S. 1 ff.
- 27 Meine Nachforschungen..., a.a.O., S. 75 f., vgl. S. 15.
- 28 Matthäus 7, 12; vgl. Lukas 6, 31. Zur Übereinstimmung von sokratischer Ethik und Bergpredigt vgl. z. B. K.-O.Apel: Zur geschichtlichen Entfaltung der ethischen Vernunft, in: Funkkolleg Praktische Philosophie/Ethik, Studienbegleitbrief 2, a.a.O., S. 31.
- 29 Kriton 49.
- 30 Vgl. C.F. v. Weizsäcker: Der bedrohte Friede, a.a.O., S. 332 f., 387, 550; E.H.Erikson: Gandhis Wahrheit, Frankfurt a. M. 1971; P.Kern/H.-G.Wittig: Pädagogik im Atomzeitalter, a.a.O., S. 109 ff.
- 31 Der bedrohte Friede, a.a.O., S. 189.
- 32 Vgl. G.Heckmann: Max Borns öffentliches Wirken, in: Geist und Tat 1970, H. 1, S. 36.
- 33 Der bedrohte Friede, a.a.O., s. 608 f. Vgl. dazu P.Kern/H.-G.Wittig: Blieb Carl Friedrich von Weizsäcker hinter sich selbst zurück? in: Frankfurter Hefte 37 (1982) H. 6, S. 24 ff.
- 34 Satyagraha – Gandhis Wehrhaftigkeit, in: Erziehung und Politik. Minna Specht zu ihrem 80. Geburtstag, Frankfurt a. M. 1960, S. 179 ff., hier S. 201. Diese Zeilen enthalten die entscheidende Kritik an K.Jaspers: Die Atombombe und die Zukunft des Menschen, München 1958. G.Heckmanns Kritik stimmt überein mit derjenigen von G.Anders: Endzeit und Zeitenende, a.a.O., S. 40 ff. Zu der hier vorweggenommenen Unterscheidung zwischen «tradiertem» und «innovativem Lernen» vgl. P.Kern/H.-G.Wittig: Herausforderung der Pädagogik, in: gymnasium helveticum 35 (1981) s. 166 ff.; gekürzte, um eine Skizze erweiterte Fassung: Der «Lernbericht» des Club of Rome, in: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) S. 127 ff.; dies.: Lernen für eine Zukunft ohne Krieg, in: Frankfurter Hefte 36 (1981) H. 10, S. 13 ff.
- 35 Vgl. J.Schell, a.a.O.
- 36 G.Heckmann: Satyagraha..., a.a.O., S. 184.
- 37 Vgl. auch W.Kremp: Gewaltlosigkeit und Wahrheit. Studien zur Therapie der Gewalt bei Platon und Gandhi, Meisenheim am Glan 1975. Zum Begriff vernehmender Vernunft vgl. W.Kamlah: Der Mensch in der Profanität, a.a.O.; zum Terminus «existenztragende Wahrheit» vgl. W.Kamlah/P.Lorenzen: Logische Propädeutik, a.a.O., S. 146 ff.

- 38 The Collected Works of Mahatma Gandhi (= CWMG), New Delhi/Ahmedabad 1958 ff., Vol. VIII, S. 173. 1907 erwähnt Gandhi in seiner Schrift «Ethical Religion» die «Moralität» des Sokrates als beispielhafte Verwirklichung des Sittengesetzes, das alle staatlichen Gesetze übersteigt: CWMG VI, S. 300. 1980 veröffentlicht er in «Indian Opinion» in seiner Muttersprache Gujarati wesentliche Teile der Apologie: CWMG VIII, S. 172 ff. In John Ruskins Gedanken, die Gandhi bekanntlich auf das stärkste beeinflusst haben, sieht er eine Ausarbeitung der Lehre des Sokrates, und er betont, daß dieser seine Forderungen auch selbst verwirklicht habe: CWMG VIII, S. 241. Immer wieder wird Sokrates als Satyagrahi, als Repräsentant der «reinsten Form des passiven Widerstandes oder der Seelenkraft» bezeichnet, vor allem weil er in den Tod gegangen sei, ohne seinen Verfolgern übelzuwollen: z. B. CWMG IX, S. 243; XIII, S. 522; XVII, S. 152 f.; XXII, S. 432. Ein kurzer zusammenfassender Text vom 29. 2. 1932 zeigt, wie tief Sokrates noch Jahrzehnte später auf Gandhi wirkt: CWMG XLIX, S. 169 f. Auch sokratische Gespräche hat Gandhi geführt, und in ihnen bezieht er sich nicht zufällig auf Sokrates: z. B. CWMG XXV, S. 247 ff.
- 39 Dabei stimmen beide nicht nur in einzelnen Tugenden überein wie z. B. freiwilliger Bescheidenheit (aufgrund der Orientierung der eigenen «Begehungen» an den wahren «Bedürfnissen»), Tapferkeit und Gelassenheit, auch Schlagfertigkeit – vgl. im Blick auf Sokrates hierzu G. Martin: Sokrates, a. a. O., S. 21 ff., 29 ff., 53 f. Insgesamt drängt sich Beobachtern Gandhis das Bild des Sokrates auf. So berichtet E. Thompson über eine Diskussion, die Gandhi im Herbst 1931 in Oxford mit einer Reihe von Professoren führte: «Drei Stunden lang wurde er auf Herz und Nieren geprüft... Es war eine aufreibende, schwere Prüfung. Aber keinen Augenblick lang war er verwirrt oder verlegen. Ich war bald der Überzeugung, daß seit Sokrates die Welt keinen Menschen von einer derart absoluten Selbstbeherrschung und Gelassenheit erlebt hat. Ich versetzte mich ein- oder zweimal an die Stelle der Männer, die sich einer solchen Ruhe und Unerschütterlichkeit gegenüber befanden, und glaubte zu verstehen, weshalb die Athener den «Märtyrer und Sophisten» den Schierlingsbecher trinken ließen.» Zitiert nach L. Fischer: Das Leben des Mahatma Gandhi, München 1951, S. 298, vgl. auch S. 320.
- 40 Vgl. R. Guardini: Der Tod des Sokrates, a. a. O.; L. Fischer: Das Leben des Mahatma Gandhi, a. a. O.
- 41 W. Kremp formuliert: «Ebenso wie Sokrates nicht (oder doch nur implizit) gegen die korrupte Regierung kämpfte, sondern vielmehr um die sittliche Integrität der auf ihren Sturz drängenden Kräfte, so wußte auch Gandhi, daß der Sturz einer Regierung... allein noch lange nicht die ersehnte Freiheit bringen muß... Es geht nicht um die Beseitigung einer bestimmten, sondern jeder Gewaltherrschaft...» Gewaltlosigkeit und Wahrheit, a. a. O., S. 311.
- 42 CWMG VIII, S. 173, vgl. S. 229.
- 43 Möglichkeiten und Probleme auf dem Weg zu einer vernünftigen Weltfriedensordnung, München 1982, S. 7, 12, 16 f., 18.

Nachwort: Grundlage des Aufsatzes ist das Buch «Pädagogik im Atomzeitalter», das die Autoren 1982 bei Herder, Freiburg i. Br., veröffentlichten. Darin wird zunächst begründet, daß die moderne Pädagogik durch ein doppeltes Defizit gekennzeichnet ist: durch ein weltpolitisches, das uns versäumen läßt, die tödlichen Gefährdungen unserer Lebenswelt wahrzunehmen, und durch ein anthropologisches, das uns hindert, die rettende Lösung einer neuen Grundhaltung zu vernehmen. Die pädagogische Argumentation orientiert sich vor allem an der «geschichtlichen Anthropologie» des Physikers und Philosophen Carl Friedrich von Weizsäcker und am «Lernbericht» des Club of Rome. In einer ethischen Diskussion werden die von heute an lebensnotwendigen Bildungsziele konkretisiert als «Befähigung zu gewaltfreiem Widerstand» und zu «ökologischer Selbstbegrenzung». Diese Ziele können nur über eine Stufenfolge zunehmend radikalerer Alternativen erreicht werden. Der vorliegende Aufsatz läßt die äußerst dichte Argumentation des Buches im Brennpunkt einer zentralen Gestalt unserer Geschichte und ihrer Bedeutung für die Gegenwart anschaulich werden: Sokrates im Atomzeitalter. Sofern wir uns auf die abendländische Tradition im Geiste Sokrates' berufen, können wir uns einer Mitarbeit an der beginnenden Friedensbewegung nicht entziehen, ohne schuldig zu werden; sofern wir bereits in ihr tätig sind, werden wir ohne die sokratische Ethik ebenfalls das Rettende versäumen.

DIE HEUTIGE SCHULE: IMMER NOCH «ANWALT DES KINDES»?

Es gab wohl noch kaum eine Zeit, in der die Schule, ihre Institution und ihre Ziele so intensiv der Kritik unterworfen waren, wie heute. Viele Lehrer sind verunsichert, viele Eltern sind mißtrauisch, viele Schüler leiden an der Schule und sehnen sich den Schulabgang herbei. In dieser Situation drängen sich Fragen auf:

- Hat die Schule im Vergleich zu früher nicht doch bedeutsame Fortschritte gemacht?
- Unter welchen Erschwernissen leidet die heutige Schule?
- Wie wirken sich die Erschwernisse in der heutigen Schule aus?
- Welche pädagogischen Akzente müßten besonders beachtet werden?

1. Die Schule von heute unterscheidet sich positiv von der Schule von gestern

Die Schule ist ein Subsystem der Gesellschaft und des Staates. Obwohl sie eigenen Gesetzmäßigkeiten unterworfen ist, steht sie unter ähnlichen Bedingungen wie andere Subsysteme auch, etwa das Verkehrswesen, das Münz- und Postwesen, die Landesverteidigung, die Wirtschaft usw.: Abhängigkeit von Verfassungen und Gesetzen, Gegenstand politischer Auseinandersetzungen, Widerstreit zwischen fixierter Institution und persönlichen Bedürfnissen oder neuen Anforderungen der Zeit.

Gesellschaft und Staat haben schon immer der Schule und dem Bildungswesen einen gewissen Freiheitsraum ausgespart. In diesem Freiheitsraum war und ist es möglich, allerdings unter institutionellen Beschränkungen, Veränderungen vorzunehmen und Schulreformen durchzuführen. Es wäre daher falsch und ungerecht, in der Diskussion über die heutige Schule nur das Negative herauszustreichen. Es darf gesagt werden, daß in einigen Dimensionen die heutige Schule sich positiv entwickelt hat:

- Die Erkenntnisse der Lernpsychologie haben neue didaktische Konzeptionen aufgezeigt, welche das Lernen erleichtern.
- Die Sozialpsychologie, die Tiefenpsychologie und einzelne Strömungen der philosophischen Anthropologie haben uns ein vertieftes Verständnis des Menschseins und damit auch des Kindseins ermöglicht und uns befähigt, die Probleme, Sorgen und Nöte der jungen Generation besser zu begreifen.
- Allüberall ist die Lehrergrundausbildung- und -fortbildung quantitativ und qualitativ verbessert worden.

- Die staatlichen Investitionen in das Bildungswesen äußern sich in der bessern Entlohnung der Lehrkräfte, in Fortschritten im Schulhausbau und in der medial-didaktischen Ausrüstung der Lehrzimmer.
- Es scheint sich auch ein besseres gegenseitiges Verständnis zwischen Lehrer und Eltern anzubahnen.

An diesen Fortschritten ist intensiv weiterzuarbeiten. Die Frage ist, ob diese positiven Dimensionen die ganze Problematik der heutigen Schule ausloten.

2. Die Schule von heute erleidet mannigfache Erschwernisse

Weil die Schule ein Subsystem der Gesellschaft ist, ist verstehbar, daß gesellschaftliche Strukturen mittelbar und unmittelbar Einfluß nehmen auf die Schule. Es seien stichwortartig einige Faktoren angeführt, welche die heutige Schule mitprägen.

2.1 Mittelbare Erschwernisse der heutigen Schule

Unter mittelbaren Erschwernissen sind jene gesellschaftsstrukturellen Phänomene gemeint, welche mittel- und langfristig über öffentliche Meinung, über Behörden, Eltern und Lehrer in die Diskussion über die Schule und damit in die Gestaltung der Schule eingreifen. Es handelt sich um epochale Phänomene, welche in die Schule hinein wirken.

- Eine Vielzahl von Problemen ist in der Gesellschaft ungelöst: Luft- und Gewässerverschmutzung, Unkontrollierbarkeit der Medizinkosten, Verkehrsbelastungen, Zementierung der Landschaft, Perfektionismus und Pluralismus aller Angebote und in deren Gefolge Wertrelativierung und Normverunsicherung, ungerechte Eigentumsverteilung und politische Unruhen. Ungelöste existentielle Probleme und Komplexität des Lebens führen zu Angst und damit zu Ungeborgenheit und Orientierungslosigkeit. Die Diskussion über Werte und Normen in der Schule in bezug auf Ziele, die erreicht werden sollen, wird durch die genannten Phänomene komplex und widersprüchlich.
- Immer mehr wird unser Zusammensein geprägt durch wirtschaftliche Faktoren. In der Zeit der Hochkonjunktur entstand die Wohlstandsgesellschaft, die für viele Menschen neue Möglichkeiten der Bildung, der Unterhaltung, der Freizeitgestaltung eröffnete, die aber gleichzeitig neue Bedürfnisse erweckte, deren nun mögliche Befriedigung Kinder und Jugendliche, aber auch uns Erwachsene verwöhnte. Diese Verwöhnung, wenn auch unterschiedlich verteilt, greift in die Schule ein in Form von erhöhten Ansprüchen an Ausstattung, Material, Anspruch auf «spielerisches Lernen», ohne Anstrengung und ohne Bemühung. – Parallel dazu die Angst vor Rückgang der Konjunktur, die Angst vor Arbeitslosigkeit und die Angst um Studienplätze. Damit erhöht sich wieder die Erwartung an die Schule, eine Ausbildung zu bewerkstelligen, von der her gleichsam der Anspruch auf Arbeit und gute Position in der Wirtschaft erhoben werden darf.
- Kinder und Jugendliche werden oft überfordert. In den Massenmedien verführen Images und Leitbilder zur Unzufriedenheit mit der eigenen Situation, indem sie «Heile Welt» in Luxus, Ansehen, Ruhm und Reichtum vortäuschen oder umgekehrt durch Überwertung

- negativer Phänomene Angst und Unsicherheit erzeugen. Kinder werden oft gnadenlos vor den Massenmedien allein gelassen. Die physische Überreizung überträgt sich auf die Schule. Oft hat der Lehrer nur mehr «Bildungsfetzen» aus Radio, Fernsehen und Illustrierten zu korrigieren.
- Wohlstand, Unrast und Überforderung ergreifen auch die Freizeit. In vielen Familien, auch in Jugendorganisationen hat sich ein eigentlicher Freizeitstreß entwickelt. Kategorien der Arbeit, wie Einsatz, Leistung und Perfektion, sind zu Kategorien der Freizeit geworden. Denken wir nur an die sonntäglichen Autofahrten! Die hohen Ziffern der Arbeitsunfälle am Montagmorgen sind Folgen dieses Freizeitstresses. Sollten die Kinder und Jugendlichen davon ausgeschaltet sein?
- Die Demokratisierungstendenzen, die vor allem seit dem letzten Weltkrieg in Politik, Wirtschaft, Kirchen und Schulen sichtbar geworden sind, haben zunehmende Freiheiten ermöglicht, ein Prozeß, der mit allen Kräften weiter verfolgt werden muß. In den letzten Jahren hat diese Demokratisierungstendenz eine fast extreme Parallelbewegung ausgelöst. Es geht nicht mehr um die Befreiung von Gruppen aus Herrschaftszwängen, sondern um die Befreiung des einzelnen Individuums. Eine Welle von Selbstverwirklichungsideologien fegt über die Welt. In ihrem Gefolge werden oft lautstarke Postulate der – oft mißverstandenen – Emanzipation, der antiautoritären Erziehung und der Kreativität verkündet. Unbegrenzte Freiheiten und Möglichkeiten werden schon den Kindern zugestanden. Und wenn sie dann – weil sie so viele Freiheiten und soviel «Kreativität» ungenügend verarbeiten können – zur Flasche oder zur Droge greifen, dann bleiben sie oft allein. Denn die Psychologen und die Pädagogen und die Politologen haben es doch so gut gemeint! Aber auch wenn es nicht so weit kommt; der Anspruch auf Selbstverwirklichung hat auch uns Erwachsene mimosenhaft sensibel gemacht gegen alle Fremdbestimmung.

2.2 *Unmittelbare Erschwernisse der heutigen Schule*

Die mittelbaren Erschwernisse beeinflussen oft unbemerkt die Schule als Institution; vor allem aber das Verhalten der Behörden, der Eltern und der Lehrer; denn sie sind auch Mitglieder dieser Gesellschaft und damit von ihr mitgeprägt. Von unmittelbaren Erschwernissen möchten wir dort sprechen, wo die direkten Interaktionen des Unterrichts und der Erziehung im Schulzimmer beeinträchtigt sind. Auch dazu nur einige mehr subjektiv gedeutete Faktoren.

- Die **These von der gestörten Lehrer-Schüler-Beziehung**. Die Erkenntnisse der Tiefenpsychologie und der Sozialpsychologie haben uns – wie eingangs erwähnt – neue Möglichkeiten zum Verstehen der Entwicklung gebracht. Im Zentrum steht das Verstehen der konflikt- und problembelasteten Auseinandersetzung mit der Welt. Nicht selten aber werden Teilelemente der genannten psychologischen Theorien überbewertet, mißverstanden oder als Mittel ideologischer Interpretation verwendet. So ist denn vielerorts die lautstarke Rede von der Krise der Lehrer-Schüler-Beziehung. Diese Krise wird nicht selten derart übersteigert, daß Schuldgefühle entstehen. Der Lehrer, der mit seinen Schülern eine gute Beziehung hat, der gerne Schule erteilt, dem wird «mangelndes Problembewußtsein» unterstellt. Der Lehrer, der seinen Auftrag nicht als politisch

- gesteuerte Entfremdung interpretiert, der Lehrer, der gerne Schule gibt, der seine Schüler gut mag und sich vielleicht sogar nach den Ferien ein wenig auf die Schule freut, gilt bald als «abnormal». Junge Lehrer fühlen sich manchmal unter ideologischem Druck als nicht «in», wenn sie nicht von schwer belastenden Konflikten sprechen können, wenn sie nicht in «pädagogischem Weltschmerz» zu machen verstehen. Mit diesen Meinungen sei die wirkliche Problemanfälligkeit der Schule nicht bagatellisiert. Mit Dauerpessimismus aber ist weder der Schule als Institution noch dem Lehrer und erst recht nicht den noch weltoffenen Schülern geholfen.
- Ernst zu nehmen sind die immer **neuen Anforderungen der Gesellschaft** an die Schule. Der Schule als Subsystem der Gesellschaft werden ständig neue Aufgaben zugeschoben. Es wird kaum mehr gefragt, ob ein pädagogisches Problem, das neu aus der gesellschaftlichen Zeitstruktur erwächst, durch die Familie oder durch eine andere Instanz gelöst werden könnte. Als Selbstverständlichkeit wird die Schule damit beauftragt. So wird der Schule von seiten der Eltern, der Wirtschaft, der Politik immer mehr aufgebürdet: Lebenskunde, Geschlechtererziehung, Verkehrserziehung, Konsumerziehung, Freizeiterziehung, Medienpädagogik, Aggressionserziehung, staatsbürgerliche Bildung, um nur einiges zu nennen. Trotz dem schon seit Jahrzehnten ertönenden Schrei nach Stoffabbau sollte die Schule immer mehr an Bildung und Erziehung leisten. Je weniger aber Zeit dafür – was darf man denn weglassen? –, je weniger die Lehrkräfte für solche neuen Aufträge ausgebildet sind, je weniger die Schule nicht alle neuzeitlichen Erwartungen erfüllen kann, um so härter wird die Kritik.
 - **Der Pluralismus und der Perfektionismus** aller Angebote haben auch in der Schule ihren Niederschlag gefunden. Eine Fülle von Reformvorschlägen und Schulversuchen – wer glaubt, sein Vorschlag sei unumgänglich, gebraucht das Wort «Innovation» – drängen sich auf. Mit lautstarker Werbung werden Neuerungen dann zu erziehungswissenschaftlichen Lieblingsprojekten hochstilisiert oder von ideologischen Modellen ins Schlepptau genommen: Curriculumreform, Gruppendynamik, Gesamtschule, Konfliktpädagogik, Aggressionspädagogik, Friedenspädagogik usw.
 - Perfektionismus und Pluralismus zeigen sich auch in den **didaktischen Modellen**. Es ist die Rede von kritischer Didaktik, von lerntheoretischer Didaktik, von kommunikativer Didaktik, von kritisch-integrativer Didaktik, von kybernetischer Didaktik, von systemtheoretischer Didaktik. Und alle haben sie des Rätsels Lösung gefunden. So ist verstehbar, daß viele Lehrer sich zurückziehen auf ihre individuellen Erfahrungen und geradezu theoriefreundlich werden, was sich etwa darin äußert, daß sie nach ihrer Ausbildung keine pädagogische oder lerntheoretische Literatur mehr lesen und auf ihre Theoriefeindlichkeit sogar noch stolz sind.
 - Der Lehrer als Beauftragter der Gesellschaft und des Staates für Bildung und Erziehung ist betroffen von den skizzierten Phänomenen. Aber nicht nur er, auch **die Schüler** sind Mitglieder dieser unserer Gesellschaft. Ihre Betroffenheit wirkt sich unmittelbar aus in den Einstellungen zum Lernen, in den Einstellungen zur Institution Schule und zum Lehrer. Der Einfluß der Massenmedien, der Leistungs- und Freizeitstreß in der Familie, die Kritik an der Schule, die an den Ohren der Kinder nicht vorbeigeht, die Verunsicherung vieler Eltern und auch Lehrer beeinflussen Erleben und Verhalten der Schüler. Sie sind nicht lernfreudiger, nicht motivierter, nicht einsatzbereiter geworden im Vergleich

zu früheren Schulgenerationen; im Gegenteil, sie sind eher apathischer, aggressiver, motorisch unruhiger und zersplitzter geworden. Sie haben von allem schon gehört und haben alles schon gesehen, aber nur in Bruchstücken. Man darf ohne Übertreibung davon sprechen, daß heute in unseren Schulen Lern- und Verhaltensstörungen gehäuft auftreten. Kritik der Gesellschaft an der Schule und am Lehrer erzeugen oft Angst – «die Angst des Lehrers» ist bereits ein Schlagwort geworden!

Es darf zusammenfassend gesagt werden, daß die Schule unter mannigfachen Erschwerungen von außen und von innen steht. Es ist heute oft schwer, Lehrer zu sein.

3. Pädagogische Hinweise zum Auftrag der Schule heute

Es seien im Sinne von Postulaten einige Hinweise zum pädagogischen Auftrag der heutigen Schule formuliert.

3.1 Klarheit über Werte und Ziele

Zweifellos gibt es übergeordnete Werte und Ziele der Erziehung. Sie stammen aus der Weltanschauung, aus Menschen- und Weltbildern. Dennoch sind solche übergeordneten Ziele immer wieder in der konkreten Situation einzusetzen. Das heißt, sie müssen in ihrem Operationalisierungsprozeß auf konkrete Handlungsalternativen hin Bezug nehmen auf die Struktur der momentanen gesellschaftlichen Wirklichkeit. Das bedeutet, daß bei der Formulierung von Erziehungs- und Bildungszielen in jeder Zeit und bei veränderten gesellschaftlichen Bedingungen andere Akzente gesetzt werden müssen.

Eine Voraussetzung, der schwierigen Lage der heutigen Situation der Schule gerecht zu werden, besteht darin, sich selber über Ziele und Werte klarzuwerden und imstande zu sein, rational die gewählten Werte und Ziele zu begründen. Der Rückzug auf die Unumstößlichkeit von Ideologien oder Weltanschauungen ohne Begründungslegitimation genügt heute nicht mehr. Der Weg, Werte und Ziele rational zu begründen, ist angesichts des Wertpluralismus und der Wertrelativierung nicht einfach. Er muß aber gewagt werden.

3.2 Hinweise in bezug auf die institutionelle Dimension der Schule

- Angesichts der Problematik der Schule muß ein **intensiverer Kontakt zwischen Elternhaus und Schule** gefordert werden. Nur dort, wo der Schüler spürt, daß Elternhaus und Schule «am gleichen Strick ziehen», wo eine gewisse Übereinstimmung im Bereich der Ziele und Verhaltensstrategien vorliegt, wo eine Bereitschaft zu Konfliktlösungen und zu pädagogisch verantwortbaren Kompromissen spürbar ist, da wird das Kind geprägt, werden ihm unnötige Konflikte erspart und findet es allmählich zur Ich-Identität.
- Die heutige Schule darf sich nicht in einem falsch verstandenen Traditionalismus oder Konservatismus von der konkreten Situation distanzieren. So notwendig und wertvoll die historische Dimension ist, sie soll nicht verhindern, daß die Schule letztlich dem gegenwärtigen Leben und der Vorbereitung auf die Zukunft der Schüler verpflichtet ist. Wir denken dabei an den Mut zu Schulreformen. Diese dürfen jedoch nie aus ideologi-

schen oder politischen Intentionen erwachsen, nie dürfen sie das Wohl des Kindes außer acht lassen.

- Im Zusammenhang mit der Risikobereitschaft und dem **Mut zu Schulreformen** dürfte unseres Erachtens ein Problem nicht außer Diskussion fallen: Wir haben uns im Laufe der letzten Jahre an den Gedanken gewöhnt, für möglichst viele Formen von Störungen je eigene Schultypen einzurichten: Schulen für geistig Behinderte, für lerngestörte, für sprachgebrechliche, für schwerhörige, für verhaltensgestörte Kinder. Mit der so möglichen spezialisierten Hilfe kann manchem Kind geholfen werden. Leicht vergessen wir dabei die Isolierungs- und Stigmatisierungsfolgen. Anstelle der institutionellen Spezialisierung sollte vermehrt das Postulat einer klasseninternen Differenzierung realisiert werden. Interne Differenzierung, welche allerdings eine notwendige Beschränkung der Schülerzahlen voraussetzt, ermöglicht erst echtes soziales Lernen als Verstehen des andern.

3.3 Hinweise in bezug auf die Sachebene des Unterrichts

In bezug auf die Sachebene, wo Unterricht im engeren Sinne als gemeinsame Auseinandersetzung und Begegnung von Lehrer und Schüler mit einem Sachbereich geschieht, lehrend für den Lehrer, lernend für den Schüler, scheint in der pädagogischen Fachliteratur eine fast beängstigende Stille zu herrschen. Tatsächlich darf denn auch die didaktische Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte weitgehend als gut bezeichnet werden. Hält man jedoch die Tatsache, daß Lernerfolgserlebnisse und tragende soziale Beziehungen ein wesentliches Element der schulischen Ich-Identität unserer Schüler sind, dann müßte neben anderen auf zwei Probleme aufmerksam gemacht werden:

- In der Theorie werden fortlaufend neue Erkenntnisse der Lernpsychologie didaktisch aufgearbeitet; meist aber nur in der Theorie. Bedenken wir, um nur ein Beispiel anzuführen, daß die ganze Welt von Piaget schwatzt, daß aber seine strukturelle Theorie des Denkens zwar in einigen didaktischen Ansätzen, z. B. in der Elaborationstheorie von H. Aebli, sehr fruchtbar umgesetzt worden ist, im Schulalltag aber noch wenig Eingang gefunden hat. (Ich suche schon längst umsonst nach Schulen, die wirklich nach Piaget arbeiten!) Wir meinen damit, daß in der Grund- und Fortbildung nicht nur neuere lerntheoretische Einsichten gelernt werden sollten – damit man an der Prüfung darüber brillieren kann –, sondern daß systematischer der **Transfer** in die Praxis geübt werden muß. Theoretische und praktische Ausbildung klaffen oft noch auseinander.
- In ähnlicher Richtung geht das zweite didaktische Postulat. Wir haben uns in den Schulen allzusehr daran gewöhnt, nach Wissenschaftsstrukturen zu unterrichten und die fakultäre Vertikaltrennung im Sinne von in sich geschlossenen Fächern auf die Schule zu übertragen. Wir unterrichten jede Stunde ein anderes Fach, und außerhalb des Faches rennen wir vom «behandelten» Kapitel zum nächsten Kapitel. Dabei nehmen wir an, daß der Schüler selber Querverbindungen, Zusammenhänge und Verwandtschaften finde. Dieses kapitale Mißverständnis könnte durch vermehrten Einbezug des Transfergedankens behoben werden. Was uns noch völlig fehlt, ist eine **Transferdidaktik**, welche den Schüler anregt und ihn lehrt, Zusammenhänge zwischen den Fächern und Zusammenhänge zwischen den Lernsequenzen eines Faches herzustellen. Dann erst würde unsere Schule

von einer Institution des abrufbaren Wissens zu einer Bildungsinstitution mit der Fähigkeit, Querverbindungen zu erfassen.

3.4 Hinweise in bezug auf die Beziehungsebene des Unterrichts

Kritik von Schülern und Eltern betrifft relativ selten die didaktische Kompetenz der Lehrer. Klagen finden sich oft in bezug auf die Beziehungsebene, also auf den unmittelbaren Kontakt von Mensch zu Mensch, von Lehrer zu Schüler. Auf der Beziehungsebene geschehen jene unmittelbaren Interaktionen, welche zwar nicht stundenplanmäßig gelehrt werden können, die aber mittel- und langfristig prägende Wirkung haben. Zwei Bildungsaufträge seien aus einem möglichen Katalog von Postulaten im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Struktur angeführt:

- Die Schule als möglicher **Hort der Geborgenheit** trotz unmittelbaren Leistungsforderungen: Wir erkannten, daß Ungeborgenheit, Angst und Orientierungslosigkeit psychische Faktoren sind, mit denen der moderne Mensch und auch das Kind Strukturen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erleben. Wohl ist die Familie der primäre Hort der Geborgenheit. Dennoch muß die Schule sich bemühen, wenigstens gradweise Geborgenheit zu ermöglichen. Wenn die Schule zum Modell der Leistungsgesellschaft wird, wenn Notengebung und Selektion im Zentrum stehen, wenn der Schüler sich als rangiertes Objekt raffinierter didaktischer Prinzipien erlebt, dann verkümmert das Gemüt. Ob es dem Schüler wohl ist in der Schule; diese Verantwortung nimmt dem Lehrer kein Curriculum, keine Schulbehörde, keine raffinierten Lehrmittel und keine Unterrichtstechnologie ab. Dafür ist er mit seiner Persönlichkeit und mit seinem pädagogischen Gewissen allein verantwortlich. Diese Geborgenheit als Atmosphäre des Wohlbefindens ist kein Widerspruch, sondern eine Voraussetzung für die Erreichung von schulischen Leistungen.
- Die Schule als **Ort der Verantwortungs- und Charakterschulung**: Im Zusammenhang mit Jugendunruhen fällt immer wieder auf, daß Psychologen, Psychiater und Soziologen, kaum ist etwas geschehen, theoretisch fundierte Erklärungsversuche vorlegen. Es sei eine persönliche Bemerkung erlaubt: Nicht daß Wände versprüht, Scheiben eingeschlagen, Verkehr blockiert wird, macht mir Sorgen, sondern daß es sich viele der rebellierenden Jugendlichen gefallen lassen, gleich sofort eine Erklärung außerhalb von ihnen selbst für ihr Tun vorgelegt zu bekommen und sich als die Geschobenen von außer ihnen liegenden Kräften – ungenügende Familien, Leistungsschule oder korrupte Gesellschaft – deklarieren zu lassen, nur nicht selbst dazu zu stehen, was man tut. Hier wäre eine bewußte Hinführung zur Verantwortung notwendig; ein Erziehungsauftrag, der auch in der Schule konsequent angestrebt werden müßte. Dies nicht in antiautoritärer Form, indem keine Beschränkungen auferlegt werden, aber auch nicht in streng autoritärer Manier, indem alle Entscheidungen vom Erwachsenen getroffen werden und kein Freiraum für verantwortliches Handeln übrigbleibt. Erziehung zur Verantwortung in kleinen Schritten ist in der Schule möglich: Verantwortung für Schulmaterial, für einen Mitkameraden, für die Gestaltung eines Schulfestes, für selbständige Lernaufträge usw. Der Lehrer steht in Gefahr, unter curricularen Sachzwängen alle Entscheidungen über das Was, das Wie, das Wann und das Mit-wem selber zu treffen. In einem Unterrichtsstil, in dem Platz ist für Verantwortung, wird der Lehrer immer wieder darüber entscheiden,

in welcher Dimension des Unterrichts er selbst bestimmen muß, wo er aber den Schüler mitberaten, mitplanen und mitbestimmen lassen kann. In solchen Teilentscheidungen vollzieht sich Erziehung zur Verantwortung. Manchmal scheint mir, daß der Stoßzeufzer «Stofffülle» ein Alibi dafür ist, mitverantwortliches und selbsttätiges Lernen nicht riskieren zu müssen.

Unsere Schule erleidet mannigfache Erschwerungen. Sie ist keine isolierte Provinz und keine Insel einer «Heilen Welt». Als Subsystem der Gesellschaft steht sie ständig unter dem Einfluß gesellschaftlicher Faktoren. Hier gilt es, mit wachem Auge gefährdende Strukturen zu erkennen und abzuwehren, gleichzeitig aber auch dafür besorgt zu sein, daß die alte Weisheit Senecas «für das Leben, nicht für die Schule lernen wir» nicht wirkungslos verhallt. Dazu aber benötigen wir Lehrer mit offenen Sinnen und mit pädagogischer Risikobereitschaft, benötigen wir eine Bildungspolitik, für die das Wohl der jungen Generation oberste Maxime ist.

Quartet

Françoise Grellet, Alan Maley, Wim Welsing

Quartet is a new two-part course for adult and young adult learners of English who have not achieved the success they would like in learning English.

The ten units in **Quartet 2** involve the learner in motivating and authentic language-using activities. As in part 1, the syllabus of the structures and functions develops out of the materials themselves. The language items are clearly set out in a checklist which enables teachers to select material of direct relevance to their learners' needs. The balance between written and spoken language is maintained, as is that between fluency material and formal accuracy practice.

Each part of the course consists of a Student's Book, a Teacher's Book, and a set of 2 cassettes.

For further information please write to Mr. David Stewart, 4 Rue Bonnemain, 78100 St. Germain-en-Laye, Paris, France.

Oxford University Press



POUR UNE ÉCOLE INTERCULTURELLE

«Il n'y a rien de barbare et de sauvage en cette nation, sinon que chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage.»

(Montaigne)

Les considérations qui suivent saisissent l'occasion de la récente parution de deux ouvrages dédiés à la présence d'élèves étrangers dans nos écoles – le «Bulletin d'information» N° 34 b de la Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction publique (CDIP) et le mémoire de licence de E. Imhof sur la formation du corps enseignant suisse et les élèves étrangers¹ – pour rendre compte d'une possible évolution des esprits à l'intérieur de l'école suisse, qui mérite d'être étudiée de plus près.

Le Bulletin de la CDIP fait suite à un rapport, présenté dans la même collection il y a trois ans, et à une étude de la Commission fédérale pour le problème des étrangers (CFE) sur la «deuxième génération» d'immigrés dans notre pays². Les deux rapports faisaient état de graves difficultés de scolarisation des enfants des travailleurs immigrés, et cela malgré les Recommandations de la CDIP de 1972, 1974 et 1976, en vue d'améliorer l'insertion des enfants étrangers dans nos écoles³. Force était de constater que nos écoles étaient encore incapables d'accepter la «diversité» des élèves étrangers sinon comme un obstacle au bon fonctionnement de l'institution. L'impasse était due, finalement, au conflit entre deux tendances opposées qu'on n'arrivait pas à concilier: d'un côté le choix d'intégrer les élèves étrangers à l'intérieur du système scolaire tel quel, en développant le cas échéant des structures parallèles pour les étrangers (classes de langue, etc.) de l'autre l'exigence de ne pas effacer leur identité culturelle. L'école était en cela tributaire d'une politique en matière de langues et d'immigration, pratiquée au niveau national, à laquelle il faut se référer.

I. La politique suisse en matière d'immigration et de langues

1.1 *L'idée d'intégration*

C'est en mars 1964 que l'OFIAMT publie son Rapport sur la main d'œuvre étrangère⁴. Le Rapport arrive, entre autre, aux conclusions suivantes: «Pour des raisons d'ordre politique et économique il est nécessaire de poursuivre une active politique d'intégration des étrangers dans la communauté nationale».⁵ Au mois d'août de la même année est signé l'Accord Italo-Suisse. Cet accord est fondamental parce qu'il inaugure la politique d'intégration de la main d'œuvre étrangère en Suisse (cf. surtout le chiffre V). Au principe de l'intégration se réfèrent la loi scolaire italienne N° 153 de 1971 qui prévoit «l'intégration des enfants des

travailleurs émigrés dans le système scolaire du pays d'accueil», et les déclarations des Commissions ad hoc pour les questions scolaires des délégations suisses et étrangères, à partir de 1972.

Au début, les termes «intégration» et «assimilation» coexistent et se confondent dans les textes officiels de la Confédération. Dans le Rapport cité de l'OFIAMT, le but de la politique à l'égard des étrangers est l'assimilation, dont on donne la définition suivante: «de processus par lequel des allogènes s'adaptent progressivement au mode de vie de la population autochtone d'un pays». ⁶ Le terme «intégration» apparaît avec la même signification un peu plus loin: «il est nécessaire de poursuivre une active politique d'intégration des étrangers (...) cela permettra non seulement de faire bénéficier durablement notre économie des aptitudes d'un grand nombre de travailleurs ayant fait leurs preuves, mais aussi d'incorporer ces travailleurs et leurs familles à notre vie sociale et culturelle». ⁷

Pendant les années septante, grâce au travail des Commissions ad hoc pour la scolarisation des enfants étrangers et de la CFE, l'objectif de l'intégration est contrecarré par le droit à la sauvegarde de l'identité culturelle des enfants des travailleurs migrants ⁸. Les grandes lignes de la politique gouvernementale 1971-1975 soulignent que «Cette assimilation exige que la population suisse s'efforce de comprendre la mentalité particulière des immigrés (...) que des relations réciproques s'établissent, que les immigrés bénéficient de chances égales en ce qui concerne la formation scolaire...».

Le problème est posé de façon plus équitable. Mais comment concilier ces deux principes sans remettre en question certains aspects de la société suisse et de ses institutions? Les compromis ont pourtant abouti à une impasse: en premier lieu la loi sur les étrangers, refusée l'année passée par le peuple. Et l'idée même de fédéralisme, en tant qu'intégration de cultures différentes, est loin de réaliser aujourd'hui un véritable enrichissement mutuel. Pourquoi?

1.2 *Le fédéralisme et le problème des langues*

Une des bases fondamentales du fédéralisme suisse est le pluriculturalisme par juxtaposition, ou principe de territorialité: «cuius regio, eius lingua». Ce principe a permis de préserver la paix linguistique en Suisse. Et, en effet, les minorités italophones et francophones y ont recouru pour combattre un certain «hégémonisme» germanophone. Néanmoins ce principe se révèle insuffisant au moment où la grande mobilité des peuples impose de trouver des formes nouvelles de coexistence.

Après la Déclaration des droits de l'homme en 1948, la réflexion juridique définit toute une série de catégories nouvelles qui déterminent peu à peu un nouveau droit des peuples ⁹. Cela implique concrètement qu'on ne pourra plus invoquer de façon unilatérale le principe de territorialité (ou un autre qui gouverne la coexistence des peuples) sans tenir compte aussi des autres droits légitimes d'une personne ou d'un groupe ¹⁰.

Prenons l'exemple des écoles italiennes gérées par les Missions catholiques dans plusieurs villes de Suisse allemande. Il s'agit d'écoles où une grande partie de l'enseignement est donné dans la langue maternelle des enfants étrangers, qui courent le risque de freiner l'intégration des enfants étrangers dans la communauté locale. Là on peut (et les autorités locales l'ont fait) invoquer le principe de territorialité et les obliger à fermer leurs portes. Mais à ce

moment il faut à tout prix que des solutions de rechange puissent être offertes (avec autant de possibilités pour les enfants de sauvegarder leur patrimoine culturel); sans quoi l'application du principe de territorialité contre une minorité culturelle devient très discutable.

Une fois délimitée l'aire linguistique, on a peut-être évité certains abus possibles, mais à ce moment il faut faire valoir d'autres principes si l'on ne veut pas que le pluriculturalisme devienne un musée poussiéreux de souvenirs.

2. Pour une école interculturelle

L'élément nouveau qui apparaît dans les deux publications auxquelles nous nous référons est le suivant: les deux admettent l'idée que le «problème des étrangers dans nos écoles» perd son caractère négatif au moment où l'école accepte de changer en fonction de la présence en son sein d'élèves ayant une culture et une langue maternelle différente de celle de la majorité de leurs camarades.

Le Bulletin N° 34 b de la CDIP reconnaît tout d'abord le rôle primordial que joue, pour un élève étranger, l'apprentissage de sa langue et de sa culture d'origine. «Si la langue d'origine est cultivée et valorisée on créera une base solide sur laquelle pourra se greffer un bilinguisme équilibré, lequel facilitera une intégration harmonieuse au pays d'accueil».¹¹

Ce n'est qu'en se réconciliant avec sa propre culture que l'élève étranger peut devenir un véritable interlocuteur pour ses camarades et pour la société qui l'entoure. A ce moment «Il faut que notre pays sache (et veuille bien) valoriser l'expérience affective et intellectuelle qu'il a acquise grâce à son bilinguisme»¹². Comment? En acceptant d'adapter le système scolaire à la présence d'élèves étrangers, notamment les programmes d'enseignement et les plans d'étude. «En effet il peut sembler paradoxal que le bilinguisme «naturel» des enfants migrants ne soit pas mieux exploité par une société qui fournit des efforts considérables pour former des bilingues (enseignement des langues étrangères aux enfants et aux adultes). Un assouplissement des programmes scolaires (particulièrement en ce qui concerne les exigences de la maturité fédérale quant aux langues étrangères) pourrait bénéficier non seulement aux enfants migrants mais à l'ensemble du pays: plutôt que d'enseigner péniblement le français à des enfants italiens domiciliés en Suisse alémanique, ou l'allemand à des espagnols domiciliés en Suisse romande, pourquoi ne pas leur donner la possibilité de se perfectionner dans leur langue d'origine?»¹³

Bien évidemment ce discours a des conséquences sur la formation des enseignants. En effet si «toujours plus d'enseignants sont conscients que la mise en valeur du bagage culturel des étrangers est non seulement profitable aux jeunes étrangers mais aussi à leurs camarades suisses»,¹⁴ il faudra alors prévoir une formation appropriée du corps enseignant.

C'est de cette question particulière que s'occupe E. Imhof dans son très riche mémoire de licence. Les expériences en cours ne manquent pas¹⁵, mais des éléments nouveaux apparaissent surtout à Bâle, St-Gall et Neuchâtel. En effet «les trois réalisations sont éclairées de la perspective interculturelle (...)».¹⁶ Perspective interculturelle signifie – d'après les propositions faites par le Conseil de l'Europe¹⁷ – surtout deux choses: centrer la formation sur l'élève et ouvrir l'école au monde extérieur, notamment celui de l'immigration. Les deux points paraissent importants non seulement pour l'enseignement aux élèves étrangers, mais

pour l'enseignement tout court. La connaissance du milieu de vie des élèves, des problèmes socio-culturels posés par l'appartenance à tel groupe et/ou couche sociale est essentielle pour l'enseignant. Pour ce qui est des élèves étrangers, une collaboration stable avec les enseignants de leur langue maternelle est strictement nécessaire, et leur place à l'intérieur de nos écoles devrait être institutionnalisée. «C'est en effet dans la liaison entre les enseignements en langue du pays d'accueil et les enseignements en langue maternelle que se joue l'équilibre dont l'enfant migrant, pris entre deux cultures, a le plus besoin».¹⁸

Quant aux programmes, «l'optique interculturelle commence à être prise en compte à divers niveaux de la formation générale (pédagogie, psychologie, psychopédagogie, sociologie), mais il est encore rare qu'elle le soit dans la méthodologie des différentes disciplines. S'il est indispensable que l'enseignant soit initié à l'enseignement de sa langue étrangère et comme langue d'enseignement (celle-ci devant être comprise du double point de vue autochtones et migrants), d'autres branches se prêtent également à une ouverture interculturelle: activités d'éveil, connaissance du milieu, expression artistique, sciences humaines, ...».¹⁹

La voie est tracée, surtout à Neuchâtel, où la problématique des enfants étrangers fait partie intégrante de la formation des maîtres. «L'inscription au plan d'études de l'Ecole normale cantonale neuchâteloise lui confère non seulement une reconnaissance institutionnelle, mais aussi une reconnaissance cantonale».²⁰ A Neuchâtel, c'est possible... Pourquoi pas – «mutatis mutandis» – dans les autres cantons?

3. Des élèves étrangers dans nos écoles: une chance

La Suisse est souvent présentée comme modèle d'une Europe nouvelle. Néanmoins, si elle n'avait pas eu un afflux considérable de travailleurs étrangers, elle aurait probablement continué à somnoler sans profiter de ses richesses. Paradoxe? Peut-être, si l'on pense aux dernières votations au sujet des étrangers et aux mouvements xénophobes, à nouveau florissants dans notre pays. Pourtant j'en suis convaincu.

Le courage des travailleurs étrangers, qui ont frappé nombreux à notre porte, qui nous ont dérangés dans nos habitudes séculaires, aura été plus fort que l'indifférence de ceux qui se côtoient jour après jour, sans dire un mot.

Les migrants posent le problème de la culture – radicalement – à l'intérieur de nos sociétés «mécaniciennes» (addition d'isolements individuels ou collectifs). La première génération d'immigrés, parce qu'elle fournit un travail purement énergétique en est réduite au «degré zéro» de la culture; elle n'a pas la parole. La deuxième génération, parce qu'elle parle mieux la langue des autochtones que sa langue maternelle, devient ainsi terriblement différente de la jeunesse suisse. Profondément différente, parce qu'elle possède le moyen de communiquer. Communiquer quoi? Et à qui? Leur équilibre est très fragile. C'est avant tout à nos écoles de choisir si elles veulent refouler la culture potentielle de ces jeunes dans le vaste dépôt de l'oubli collectif, ou bien la valoriser pour le bien commun.

Notes

- 1 Conférence suisse des Directeurs de l'instruction publique, *Les enfants migrants dans nos écoles: Y a-t-il encore des problèmes?* août 1982; E. Imhof, *La prise en compte de la problématique des enfants de travailleurs migrants lors de la formation initiale et continue du corps enseignant suisse*, Université de Genève, 1982.
 - 2 CDIP, *L'école et les enfants des travailleurs migrants*, Genève 1979; CFE, *Les jeunes étrangers – La deuxième génération: problèmes et solutions possibles*, Berne 1980.
 - 3 Les Recommandations de la CDIP exhortent les autorités scolaires compétentes, entre autre, à ne pas tenir compte de la note de la langue du pays d'accueil lors des examens de passage; à permettre le déroulement de cours de langue du pays d'origine; à favoriser des services d'aides extra-scolaires.
 - 4 *Rapport de la commission chargée de l'étude du problème de la main-d'œuvre étrangère*, OFIAMT, Berne 1964.
 - 5 *Ibidem*, 202.
 - 6 *Ibidem*, 151.
 - 7 *Ibidem*, 202.
 - 8 Cf. E. Egger-J.-M. Boillat, *L'éducation des enfants des travailleurs migrants*, Centre de documentation, Genève 1975, 15. «Longtemps utilisé pour caractériser l'objectif à long terme de la politique suisse à l'égard des étrangers, le concept d'assimilation semble peu à peu épuré et précisé.»
 - 9 A ce sujet cf. surtout H. Kloss, *Grundfragen der Ethnopolitik im 20. Jahrhundert, Die Sprachengemeinschaften zwischen Recht und Gewalt*, Wien/Stuttgart 1969.
 - 10 Cf. Viletta, *Grundlagen des Sprachenrechts*, Zürich 1978. L'auteur fait une révision du problème du droit des langues en Suisse, en tenant compte de la question minorités/majorités, notamment de la situation du canton des Grisons.
 - 11 CDIP, *op. cit.*, 23.
 - 12 *Ibidem*, 25.
 - 13 *Ibidem*, 20.
 - 14 *Ibidem*, 46.
 - 15 Elles ont été recensées dans une enquête de la CDIP, *Le problème de la scolarisation des enfants de travailleurs migrants dans la formation initiale du corps enseignant*, 1980.
 - 16 E. Imhof, *op. cit.*, 151.
 - 17 Il faut se référer surtout au séminaire du Conseil de l'Europe de Septembre 1979 sur *L'éducation des enfants de migrants: une pédagogie interculturelle des enseignants* et, par la suite, aux Résolutions sur l'éducation des enfants des travailleurs migrants, notamment la *Résolution No 129* adoptée en octobre 1982. Plusieurs chercheurs suisses ont été associés aux travaux en donnant une contribution considérable. Il n'est pas possible de les signaler tous ici. Pour une bibliographie complète, je renvoie à *Etre migrant, Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*, Berne 1981. Je signale aussi les expériences françaises, qui vont tout à fait dans cette direction, cf. M. Abdallah-Prechteille, *Des enfants non-francophones à l'école: quel apprentissage, quel français?*, Paris 1982.
 - 18 E. Imhof, *op. cit.*, 153.
 - 19 *Ibidem*, 152.
 - 20 *Ibidem*, 155.
-

Studienwoche 1985 2.–8. Oktober in Davos

Semaine d'études 1985 2–8 octobre à Davos

Nachrichten des VSG

Les activités de la SSPES

Auszug aus dem Protokoll der ZV-Sitzung vom 18. 1. 83

Außerordentliche DV vom 26. 1. 83 – Traktandum Budget 83 / Mitgliederbeiträge

Der ZV *beschließt*, an der DV eine Mitgliederbeitragserhöhung von Fr. 15.– vorzuschlagen. Eine Alternative von Fr. 10.– Erhöhung soll für die DV bereitgehalten werden. Den Delegierten sind zudem noch die vom Kassier ausgearbeiteten Zusatzinformationen zum Budget – mit Begleitbrief – zuzustellen.

Jahrestagung 83 ZV

Die Jahrestagung ZV soll wie folgt geplant werden: – Ort: Raum Bex oder Villars. – Zeit: 12. bis 14. 5. 83. Auf den 14. 5. 83 sollen auch die Präsidenten der ständigen Kommissionen eingeladen werden.

Plenarversammlung 83

Der ZV wird bis zur nächsten Sitzung abklären, ob *Basel* als Tagungsort geeignet wäre. Es geht insbesondere darum, in einer Mittelschule Unterschlupf zu finden für die DV, PV und die Sitzungen der Fachverbände. Das Sekretariat nimmt deswegen Kontakt auf mit Basler Mittelschulrektoren. Als *Motto* könnte ein Thema im Zusammenhang mit der Person *Leonhard Eulers* in Frage kommen (200. Todesjahr).

Richard Marti

Auszug aus dem Protokoll der a. o. DV vom 26. 1. 83

Budget 83 / Mitgliederbeiträge

Die a. o. DV vom 26. 1. 83 stimmt dem Antrag des ZV zu, den Mitgliederbeitrag 1983 um Fr. 15.– zu erhöhen. Die DV bewilligt auch das Budget 1983. – Ein detaillierter Bericht über die a. o. DV und eine grundsätzliche Stellungnahme des ZV erfolgen im nächsten GH.

Rechtshilfefonds

Die a. o. DV weist den Entwurf des Reglementes an den ZV zurück zur Klärung des Art. 4 (Finanzierung) mit dem Auftrag, die Verantwortlichkeiten von VSG und Kantonalverbänden klar auseinanderzuhalten.

Richard Marti

Extrait du procès-verbal de la séance du CC du 18. 1. 83

Assemblée extraordinaire des délégués (AD) du 26. 1. 83 – Ordre du jour: Budget 1983 / cotisation

Le CC *décide* de proposer à l'AD une augmentation de 15 fr. de la cotisation. Une alternative prévoyant une augmentation de 10 fr. est adoptée. En outre, des informations complémentaires à propos du budget seront préparées par le caissier et envoyées aux délégués avec une lettre d'accompagnement.

Session annuelle 83 du CC

La session annuelle du CC sera organisée de la façon suivante: – Lieu: région de Bex ou de Villars. – Date: du 12 au 14 mai 1983. Les présidents des commissions permanentes seront également invités le 14. 5. 83.

Assemblée plénière 83

D'ici la prochaine séance, le CC étudiera la question de savoir si *Bâle* conviendrait comme lieu de l'assemblée. Il s'agit en particulier de trouver dans une école secondaire les locaux nécessaires pour l'AD, l'AP et les séances des sociétés affiliées. Le secrétariat prendra donc contact avec des recteurs d'écoles secondaires bâloises. Le *thème* de l'assemblée pourrait avoir un rapport avec la personnalité de *Leonhard Euler* (200^e anniversaire de sa mort).

Richard Marti

Extrait du procès-verbal de l'assemblée extraordinaire des délégués (AD) du 26. 1. 83

Budget 83 / cotisation

L'assemblée extraordinaire des délégués du 26. 1. 83 approuve la proposition du CC d'augmenter de 15 fr. la cotisation pour 1983. L'AD accepte le budget 1983. Un compte rendu détaillé de l'assemblée extraordinaire des délégués (AD) paraîtra dans le prochain GH.

Fonds d'assistance juridique

L'assemblée extraordinaire des délégués renvoie le projet de règlement au CC et charge ce dernier de clarifier l'art. 4 (financement) et d'établir une distinction très nette entre les responsabilités de la SSPES et celles des associations cantonales.

Richard Marti

Commission permanente langues vivantes (CLV): Rapport d'activité 1982

La CLV s'est réunie 5 fois durant l'exercice écoulé, cette intense activité s'explique par la volonté de la Commission de se tenir constamment au courant de ce qui se fait dans le domaine de l'enseignement des langues modernes.

Ce souci d'informer et d'être informé conduisit en février, différents collègues dont moi-même, à Strasbourg pour participer à la conférence «Vivre le multilinguisme européen». Le rapport de la conférence a été soumis aux membres de la CLV, et une séance est prévue où nous discuterons sur les résolutions qui ont été prises à cette occasion. Il faut que ces recommandations soient connues par le plus grand nombre possible de nos collègues. L'amélioration de l'enseignement des langues modernes l'exige et les bénéficiaires en seront nos élèves, mais aussi les professeurs eux-mêmes car l'enseignement qui en résulte sera plus vivant et plus efficace.

Deux membres de la Commission, M. Flügel et le président ont en outre pris part au 2^e Forum suisse «langue 2» en tant qu'organisateur et animateur de groupe.

L'objectif du Forum s'intitulant «Du secondaire I au secondaire II» était l'analyse des méthodes d'enseignement appliquées dans les deux degrés et la recherche d'une meilleure coordination entre ceux-ci. Par des exercices concrets et un dialogue intense, le Forum a pleinement atteint ses buts et ce fut une réussite également sur le plan de l'organisation. Ce que les participants en retirent c'est un enrichissement personnel et une plus grande ouverture sur les problèmes concernant l'autre degré d'enseignement, préoccupation à laquelle tout enseignant devrait être particulièrement attentif.

Toujours soucieuse de problèmes concrets, la Commission s'est remise à la tâche, en vue d'organiser un nouveau cours de perfectionnement destiné à tous les professeurs de langues modernes du secondaire 2^e degré.

C'est ce travail qui a exigé et qui exigera encore de chacun de nous autant de disponibilité et d'entrain que par le passé. Le cours intitulé «Idéal et réalité pédagogique dans l'enseignement des langues vivantes» se déroulera dans la deuxième moitié de janvier 1984 à Montana.

Il cherchera à démontrer le hiatus qui existe entre l'enseignement prodigué chaque jour dans nos salles de classes et l'enseignement que la plupart de nos collègues aimeraient pouvoir réaliser. Pour ce faire, nous disposerons de leçons données par des «méthodologues» et filmées en vidéo. Ces documents nous serviront de point de départ pour notre discussion et nous permettra, c'est ce que nous espérons, d'aboutir à des propositions et des «recettes» didactiques. En outre, nous aurons l'avis d'experts sur les différents domaines ayant trait à l'enseignement en général et à l'apprentissage des langues en particulier. Je ne révélerai pas plus sur les détails du cours si ce n'est que nous attachons à nouveau beaucoup d'importance à l'aspect interdisciplinaire, raison de vivre de notre Commission puisqu'elle permet à des professeurs de différentes branches de se rencontrer et d'échanger des expériences.

Voilà donc l'essentiel de notre travail durant cette année, il va de soi qu'une telle activité nécessite de la part de chaque membre une grande disponibilité et beaucoup d'entrain. Le programme que la Commission s'est fixé n'est pas des plus aisés à réaliser et pourtant nous nous en voudrions de ne pas viser des objectifs ardu. Il faut souligner que cela n'est possible

que grâce à l'excellente ambiance qui règne au sein de l'équipe où l'on ne rencontre que des esprits ouverts et dynamiques.

Qu'il me soit permis de remercier tous mes collègues, car sans eux la Commission ne serait pas ce qu'elle est, je remercie également le Comité central de la SSPES et la Direction du CPS de leur soutien moral et financier.

Sierre, décembre 1982

Commission langues vivantes: Yves Andereggen

Liste des membres «Commission langues vivantes» au 31. 12. 82

Andereggen Yves, président, rue St-Charles 25, 3960 Sierre

Burns Steve, Tirage 13, 1009 Pully

Hutter Roland, 40, chemin de Somais, 1009 Pully

Flügel Christoph, Condominio Residenza, Via ai Prati, 6503 Bellinzona-Garbisio

Gallo Charles, Imfangring 10, 6005 Lucerne

Merkt Gérard, Côte 48, 2000 Neuchâtel

Muff Oswald, Bodenhofstrasse 4, 6005 Lucerne

Müller Horst, Beaumont 3, 1700 Fribourg

Shenton Peter, Kopfgasse 7, 8180 Bülach

Siegwart Rolf, Burgerweg 3a, 2532 Macolin

Soder Walter, 22, chemin de la Gradelle, 1224 Chêne-Bougeries

Délégués des groupes de branche

Vouilloz Véronique (Ag), Grd-St-Bernard 74, 1920 Martigny

Keller Gustave (Ro), Hirtenbündtenweg 17, 4102 Binningen

Bier Luigi (Ro-It), Riehentorstrasse 11, 4058 Bâle

Nunez José (Ro-Sp), Fontaines-Saintes 10, 1202 Genève

Schatzmann Marion (Ru), Bünishoferstrasse 238, 8706 Feldmeilen

Délégué de la CDIP

Widmer Aldo, Pädagogische Arbeitsstelle, Museumstrasse 39, 9000 St-Gall

Hinweis: Der Bericht zur Umfrage über **amerikanisches Englisch an Schweizerischen Mittelschulen**, an der eine größere Zahl von Anglisten in verdankenswerter Weise teilgenommen hat, ist erschienen im Bulletin CILA, n° 36/1982, S. 68–98.

Für die Studiengruppe: S. Wyler

Dialog

Die «Großen» und die «Kleinen»

(Beispiel
einer Zusammenarbeit
über die Altersstufen hinweg)

Noch vor einem halben Jahr ging man aneinander vorbei, kannte sich kaum oder gar nicht. Heute, ein paar Monate später, kennt man sich, spricht ein paar Worte zusammen, lacht, plaudert.

Was geschehen ist? Wir haben uns kennengelernt. Wir?

Eine Klasse vierzehnjähriger Quintaner und ein paar neunzehnjährige Primaner.

Eigentlich fing die Sache für uns Primaner eher frustrierend an.

Wir hatten es gerade nicht geschafft, im Klassenverband ein Theaterstück auf die Beine zu stellen, ein Unterfangen, welches uns als Quintanern und Tertianern noch geglückt war.

Jetzt, wir sollten älter und weiser geworden sein, ging's nicht mehr.

Es war doch ein so tolles Stück; «Banana» heißt es und handelt von Kindern in Südamerika, vom Einfluß eines Bananenkonzerns, von Repression und Widerstand. Wir hatten es in Mundart übersetzt, bearbeitet, Lieder gedichtet und arrangiert, alles für nichts? Aufgeben? Nein!

Wir fanden eine Klasse, die jungen Quintaner, die von dem Stück und seiner Aussage begeistert waren und sich sofort bereit erklärten, es aufzuführen. So fing das Ganze an.

Die Rollen wurden verteilt, Texte gelernt, eifrig am Bühnenbild gearbeitet. Wir fünf «Großen» hatten den größten Spaß, mit den 25 «Kleinen» zu arbeiten.

Zu Beginn mußte man sich natürlich kennenlernen, mußte wissen, wie weit man gehen durfte. Die Schüler wußten nicht genau, wie sie uns sehen sollten, als Lehrer, denen man gehorchen muß, oder als Kollegen, mit denen man etwas gemeinsam erarbeitet.

Doch das Eis brach schnell, heute fühlen wir uns gegenseitig gleichberechtigt.

Höhepunkt bis jetzt war eine gemeinsame Landschulwoche, in der wir die Möglichkeit hatten, sechs Tage lang intensiv am Stück zu arbeiten. Doch wichtig war nicht nur die gemeinsame Arbeit, sondern auch das Zusammenleben. So wurde eine Atmosphäre geschaffen, die der Arbeit zugute kam.

Jetzt stehen wir kurz vor der Premiere, dem Abschluß des gemeinsamen Werkes. Aber nicht nur das Theaterstück ist das Resultat der Anstrengung, sondern auch die Erfahrung für beide Seiten.

Ich persönlich mußte einen Weg finden, die Schüler zu korrigieren, zu kritisieren, ohne daß ich sie beleidigte und ohne daß ich als besserwissender Lehrmeister betrachtet wurde.

Wie leicht ist es doch, die Macht des Älteren auszunützen, zu befehlen. Doch hätte ich diese Macht ausgenützt, wäre wieder ein Graben zwischen uns aufgebrochen.

Ich glaube, diesen Weg zu finden, ist ein Stück Lebensbildung und Erfahrung, und das ist ja eine der Aufgaben der Schule.

Diese Arbeit ist meiner Meinung nach eine Möglichkeit sich kennenzulernen, Vorurteile gegenüber Jüngeren abzubauen und deshalb nachahmenswert.

Raymond Anliker, Gymnasium Köniz

Springboard

Roy Boardman and Sirio Di Guliomaria

Springboard is a two-year course for false beginners/intermediate learners of English in their middle school years. The course has been specially designed to prepare students for communication **outside** the classroom: abroad, or with foreign visitors to their country. The syllabus is largely **functional** in its organization and particular attention is paid to selecting functions according to their appropriateness for different registers: formal, informal, and neutral.

Year 1 aims to provide the student with the skills needed to communicate in situations outside the classroom. It does this by encouraging oral and written communication practice. Students learn to listen with understanding to natural English speech, to converse, to convey facts and ideas about their own cultures, and to write personal letters. **Year 2** is theme based and covers a variety of controversial topics constantly involving the student's critical faculties. The components for each year comprise an attractive four-colour **Student's Book**, a **Teacher's Book**, and two sets of **Cassettes** (for both class and home study) which contain recordings of all the dialogue and oral practice material in the **Student's Book**.

For further information and a prospectus please write to Mr. David Stewart, 4 Rue Bonnemain, 78100 St. Germain-en-Laye, Paris, France.

Oxford University Press





Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer

Centre suisse pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire

Weiterbildungszentrale, Postfach 140, 6000 Luzern 4, 041/42 1496

Nächste Kurse

Prochains cours

Für die folgenden Kurse läuft demnächst die Anmeldefrist ab:

Le délai d'inscription pour les cours suivants expirera prochainement:

- 325 Didaktik des Russischunterrichts
7. Mai 1983, St. Gallen
- 327 Christianisme antique / Frühes Christentum
18. bis 20. Mai 1983, Morschach
- 330 Probleme der eidgenössischen Maturitätsprüfungen in Mathematik und Physik /
Problèmes de la maturité fédérale en mathématique et physique
3. Mai 1983, Bern
- 342 Geographische Exkursionen
A: 17./18. Juni 1983, B: 9./10. September 1983
- 353 Bankgeschäfte in Praxis und Unterricht: Anlage und Verwaltung von Vermögenswerten
25./26. Mai 1983, Zürich
- 360 Gemeinde an der Basis
19. bis 21. Juni 1983, Rorschacherberg
- 374 La conduite de la classe: comment y préparer les futurs maîtres de l'enseignement
secondaire?
19-22 septembre 1983, Les Diablerets
- 394 6. Lehrplangespräch 1983
5. bis 7. Mai 1983, Schaffhausen

In folgenden Kursen sind noch Plätze frei:

Des places sont encore disponibles dans les cours suivants:

- 323 Canadian Literature and Culture
4th-7th may 1983, Verbier
- 380 Beratungsgespräch nach der Methode Carkhuff,
16. bis 19. Mai 1983, Zürich

Änderungen

Changements

- Cours 321: *Littérature et vie culturelle en Suisse romande à partir de 1945*: Le cours ne peut avoir lieu à la date prévue.
- Cours 335: *Les accumulateurs*: Date définitive 26 octobre 1983.
- Kurs 358: *Planspiele im Unterricht*:
Neues Datum: 28. November bis 1. Dezember 1983
- Kurs 367: *Weiterbildungskurs in Informatik | Cours de perfectionnement en informatique*:
Neues Datum: 31. Oktober bis 3. November 1983
- Corso 371: *L'Informatica insegnata negli ultimi due anni di liceo*:
Il corso è rinviato in autunno.
- Kurs 388: *Statistiken und deren Interpretation | Les statistiques et leur interprétation*:
Neues Datum: 23. bis 25. November 1983
- Corso 389: *Ambiente e Società*:
Nuova data: 19/20 maggio 1983

Informatik – Didaktik

Lehrerveranstaltungen der Institute für Informatik der ETH und der Universität Zürich

Sommersemester 1983, je Freitag 14.00 bis 16.00 Uhr am

(22. 4., 6. 5., 20. 5., 3. 6., 17. 6., 1. 7. 1983)

Seminar für Informatik – Didaktik

Wintersemester 1983/84, 3–4 Std. pro Woche

Kurs über Informatik – Didaktik

(definitive Ausschreibung im Mai 1983)

Bildungspolitische Kurzinformationen

Politique de l'éducation

Wissenschaftsrat

Der Bundesrat wählte Prof. Bernhard Schnyder, Freiburg, zum neuen Präsidenten des Schweizerischen Wissenschaftsrates. Er wird sein Amt am 1. Juli 1983 antreten.

Nationalfonds

Der Stiftungsrat des Schweizerischen Nationalfonds wählte Prof. Jean-François Poudret, Lausanne, zu seinem neuen Präsidenten für die kommenden vier Jahre. ● Auf den 1. Oktober wurden insgesamt 335 Forschungsgesuche eingereicht, für die insgesamt 79 Millionen Franken verlangt wurden. 74 Gesuche betreffen geisteswissenschaftliche Arbeiten, 98 die exakten und Naturwissenschaften und 163 Biologie und Medizin.

Statistik

Mehr als ein Drittel der 63 896 Studierenden in der Schweiz sind weiblichen Geschlechts. Der Anteil der Studentinnen betrug 1980/81 im Durchschnitt aller Fachrichtungen bereits 32 %. Im Wintersemester 1981/82 waren bereits 40 % der Studienanfänger Frauen. ● Im Jahre 1980 waren von den rund 26 100 Personen mit einer höheren Ausbildung in der Schweizer Industrie 45 % Akademiker, 52 % Absolventen einer Höheren Technischen Lehranstalt (HTL) und knapp 3 % haben eine Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsschule besucht. ● Im Jahre 1981/82 absolvierten 178 000 Jugendliche eine Lehre nach dem Berufsbildungsgesetz. Davon besuchten 4700 (2,6 %) die Berufsmittelschule, nämlich 3900 Lehrlinge und 800 Lehrtöchter.

Hochschulförderung

Da die Referendumsfrist nicht benützt wurde, ist der Bundesbeschuß, der dem Bundesrat die Kompetenz erteilt, Sonderbeiträge an die Kosten zusätzlicher Studienplätze insbesondere der Medizin auszurichten, rückwirkend auf den 1. Juli 1982 in Kraft getreten. ● Der Bundesrat ersucht das Parlament um Kredite in der Höhe von insgesamt 286 Millionen Franken für den weiteren Ausbau der Eidgenössischen Technischen Hochschulen und für die Vergrößerung der ihnen angegliederten Forschungsinstitute, da in den nächsten Jahren mit einem über zehnprozentigen Anstieg ihrer Studentenzahlen zu rechnen ist.

Hochschulen

Basel. Die Zahl der immatrikulierten Studierenden an der Universität ist im Wintersemester 1982/83 um 278 auf 6308 gestiegen. Davon sind 2069 weiblichen Geschlechts. Aus der Stadt Basel stammen 2293, aus dem Baselbiet 2158 Studierende. **Bern.** Mit 1510 neu immatrikulierten Studenten (+ 8% gegenüber dem Vorjahr) ist im Wintersemester 1982/83 ein neuer Rekord an Studienanfängern erzielt worden. **Freiburg.** Die Zahl der immatrikulierten Studierenden beträgt im Wintersemester 1982/83 4396, was gegenüber dem Vorjahr eine Steigerung um 193 (4,95%) bedeutet. **Lausanne.** An der Universität sind im Wintersemester 1982/83 5855 Studierende eingeschrieben. Im Jahr zuvor waren es 5708. **Neuenburg.** Der Kanton Neuenburg rechnet für 1983 mit Ausgaben für die Universität von 21,7 Millionen Franken, d. h. 2,12 Millionen mehr als im Vorjahr. Der Kanton deckt 67,7% des Budgets. **St. Gallen.** Zu Beginn des Wintersemesters 1982/83 haben sich 484 Studenten neu immatrikuliert. Von den nun insgesamt 2090 Studierenden sind knapp 12% weiblichen Geschlechts. Fast ein Drittel aller Studierenden stammt aus der Ostschweiz. **Zürich.** Die Universität rechnet mit einem Anstieg der Studentenzahl von heute rund 15 800 auf ein Maximum von 17 400 im Jahre 1989. Bei einer Zunahme der Studenten um 11% ist vorgesehen, die Zahl der heute 2839 Stellen um knapp 2% auf 2889 zu erhöhen.

- Nach Basel und Bern bietet nun auch die Universität Zürich die Möglichkeit an, Dissertationen als AV-Produktionen zu gestalten.
- An der Zürcher Universitätsklinik können auch sehbehinderte und blinde junge Leute gemeinsam mit normal sehenden Kollegen zu Physiotherapeuten ausgebildet werden.

Eidgenössische Technische Hochschulen

ETH Lausanne. Im November 1982 zählte die ETHL 2501 Studierende, 8% mehr als im Vorjahr. **ETH Zürich.** In den vergangenen zwei Jahren mußte ein Drittel aller Forschungsgesuche aus finanziellen Gründen abgelehnt werden. Dies geht aus dem fünften Forschungsbericht der ETHZ hervor, der über 2000 Projekte der Jahre 1980 bis 1982 orientiert.

Forschung

Insgesamt 3,77 Milliarden Franken wurden im Jahre 1980 für Forschung und Entwicklung in der Schweiz aufgewendet. Davon stammen 2,8 Milliarden von der Privatwirtschaft. Vom verbleibenden Viertel von rund 930 Millionen Franken, das die öffentliche Hand finanziert, werden fast 700 Millionen für die Forschung der Hochschulen und der Annexanstalten der ETH bereitgestellt.

Fachbereiche

Medizin. Die Schweizerische Ärztekammer hat die Schaffung eines Ausbildungsfonds für Schweizer Ärzte in Entwicklungsländern beschlossen. Bereits seit 1980 bestehen Richtlinien für die Anrechnung der Weiterbildung in der Dritten Welt an die ordentliche Ärzteaus-

bildung. ● Auch im Jahre 1983 wird eine Voranmeldeaktion für das Medizinstudium durchgeführt. Es können jährlich nicht mehr als 1500 Studienanfänger (Human-, Zahn- und Veterinärmedizin) immatrikuliert werden.

Musikschulen

Zählte das Konservatorium des Kantons Freiburg im Jahre 1974 noch 75 Lehrer und 1700 Schüler, sind es heute 200 Lehrer und 3600 Schüler, nachdem der Besuch des Konservatoriums nicht mehr an eine Alterslimite gebunden ist. Innerhalb von zwei Jahren stieg das Budget von 3,4 auf 5,6 Millionen Franken. ● Der Verband Musikschule Schweiz (VMS) zählt gegenwärtig 165 Musikschulen, an denen schätzungsweise über 100000 Personen Musikunterricht aller Art erhalten.

Mittelschulen

Maturität. Im Bundesblatt Nr. 49 Band III vom 7. Dezember 1982 ist das Verzeichnis der Schulen veröffentlicht, deren Maturitätsausweise vom Bund anerkannt werden. ● Ab 1. Januar 1983 können die Schulen des Kantons Graubünden Rätoromanisch zusammen mit der Unterrichtssprache als Muttersprache im Sinne der Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV) bezeichnen. Rätoromanisch und die Unterrichtssprache sind damit Prüfungsfächer. Für die Errechnung der notwendigen Punktzahl werden die beiden Noten je einfach gezählt. **Bern.** Schüler, die direkt von der Sekundarschule in ein stadtbernisches Gymnasium übertreten, müssen zwar in der Regel mit einer längeren Ausbildungsdauer rechnen, schneiden aber in bezug auf vorzeitige Austritte (ohne Erwerb der Matur) oder in bezug auf Repetitionen nicht schlechter ab als ehemalige Untergymnasiasten. Dies ergab eine Untersuchung der städtischen Schuldirektion.

Berufsbildung

Im Kanton Schwyz sollen die beiden kantonalen Berufsschulen in Goldau und Pfäffikon mit einem Gesamtaufwand von gegen 17 Millionen Franken ausgebaut werden. ● Die Berufsbezeichnung «Diplomierter Marketing-Leiter» ist vom Biga offiziell anerkannt worden. ● Berufsmittelschüler haben auch weiterhin neben ihrer Muttersprache eine zweite Landessprache zu lernen. Der Bundesrat hat sich dagegen ausgesprochen, anstelle der zweiten Landessprache den Englischunterricht zu ermöglichen (NZZ 2312).

Ausbildungsfinanzierung

Der Ständerat stimmte im Rahmen der Neuverteilung der Aufgaben des Bundes und der Kantone einer schrittweisen Kantonalisierung der Stipendien zu. ● Der Zürcher Erziehungsrat hat das Stipendienreglement der Teuerung angepaßt.

Arbeitsmarkt

Die Beschäftigungslage für Hochschulabsolventen in der Schweiz ist in den letzten drei Jahren trotz allgemein schlechter Wirtschaftslage und trotz steigender Studentenzahl nicht schlechter geworden. Dies geht aus einer Umfrage der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufs- und Studienberatung hervor.

Verschiedenes

Das Sekretariat der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) soll auf den Herbst 1983 von Genf nach Bern verlegt werden. Die Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen, die bisher das Sekretariat der EDK geführt hat, bleibt jedoch in Genf. ● Der Evangelisch-reformierte Synodalrat des Kantons Bern plant einen einmaligen vierjährigen Pfarrer-Ausbildungskurs für Akademiker.

Internationale Nachrichten

An einer von der UNESCO organisierten Tagung wurde beschlossen, eine Vereinigung ins Leben zu rufen, die der Forschung und Lehre auf dem Gebiet der Menschenrechte neue Impulse verleihen soll. **Schweden.** Aus Spargründen verfügte die Regierung an den obersten Klassen der Gymnasien zwei bis sechs «Schulstunden ohne Lehrer», in denen die Schüler sich durch Selbststudium das Nötige ohne Anweisung der Lehrer beibringen sollen. Dagegen haben Zehntausende von Gymnasiasten gestreikt. **Bundesrepublik Deutschland.** Die größte Lehrerorganisation in der BRD, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, tritt für eine Einbeziehung der Arbeitswelt in den Unterricht des Gymnasiums ein. Stärker als bisher müsse sich das Gymnasium auf die unterschiedlichen Interessen seiner Schüler einstellen.

Publikationen

Die Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung SVEB legt eine Mappe «Wie kann ich in der Erwachsenenbildung mitarbeiten?» vor, die Angaben über 21 Ausbildungsgänge für bisherige und zukünftige Mitarbeiter der Erwachsenenbildung enthält. ● Eine Beratungsschrift «Sozialwissenschaften – Studium und Beruf» wurde von der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufs- und Studienberatung herausgegeben.

Abgeschlossen: 4. Februar 1983

Walter E. Laetsch

Pädagogische Hinweise

Remarques pédagogiques

Menschenrechte für jeden

Die allgemeine Menschenrechtserklärung bejaht die Würde des Menschen und zählt die Rechte und Pflichten auf, die sich daraus ergeben. Diese Rechte betreffen uns so gut wie jedes andere Glied der menschlichen Familie. Dies *ohne irgendwelchen Unterschied*, besonders der Rasse, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der politischen Meinung (Art. 1 und 2). Trotz diesen Unterschieden sind wir nämlich vor dem Gesetz alle *gleich*, und wir haben Anspruch auf einen gleichwertigen Schutz vor dem Gesetz (Art. 7). Unsere Rechte sind allerdings durch die Rechte anderer und durch Gesetze begrenzt, um die Forderungen der Moral, der öffentlichen Ordnung und des allgemeinen Wohlbefindens in einer demokratischen Gesellschaft sicher zu stellen (Art. 29). Diese Rechte sind *unteilbar* und können nicht mißbräuchlich voneinander getrennt werden (Art. 30).

In der Tat schließen die Rechte auch *Pflichten* ein. Wir haben Pflichten gegenüber der Gemeinschaft, in der wir leben und uns entwickeln. Die Kenntnis der Menschenrechte erlaubt uns, unseren Gemeinschaftssinn zu stärken und die Gleichgültigkeit (das Abseitsstehen) zu bekämpfen (Art. 29). In dem Maße, wie wir menschlich sind, versehen mit Verstand und Gewissen, müssen wir gegenüber dem andern in einem *brüderlichen* Geist handeln (Art. 1). Die Inanspruchnahme unserer Rechte ist nur möglich, wenn wir uns einer gegenseitigen Solidarität verpflichtet fühlen. Jeder von uns muß sich also für die Verwirklichung der Rechte des *andern* einsetzen. Auf diese Weise erreichen wir zunehmend den vollen Nutzen unserer eigenen Rechte. Sein Recht ständig in Anspruch zu nehmen führt nur zu Frustrationen. Die Menschenrechte sind unteilbar: die Verwirklichung der Rechte der anderen ist die Bedingung für das Funktionieren unserer Rechte, meines Rechts.

Das Recht auf Leben (Art. 3) wird zuallererst geschützt durch den Staat, seine öffentliche Ordnung gegen den Verlust des Lebens durch Mord oder Unfall. Die innere öffentliche Ordnung ist das Bollwerk gegen die Kriminalität und den Terrorismus. Aber in unserer Welt, die mehr und mehr international verhängt ist, muß eine weltumfassende Gemein-

schaftsordnung gesichert werden, um die Konflikte zu verhüten. Das verlangt in erster Linie die allgemeine Abrüstung unter internationaler Kontrolle, die Unterdrückung der Gewalt, des Krieges in all seinen Erscheinungsformen. Auf diese Weise kann der Friede auf dem Fundament aufgebaut werden, das uns die Vereinten Nationen anbieten, d. h. die Achtung vor den Menschenrechten.

Die Freiheit und die Integrität der Person (Art. 3, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 15) schließen ein, daß niemand willkürlich festgenommen, in Haft gehalten oder verbannt wird, daß man sich frei bewegen und Asyl vor Verfolgung suchen kann. Außerdem sind Tortur, Strafe oder unmenschliche oder erniedrigende Behandlung untersagt. Das Verschwinden von Personen und die Tortur sind indessen bei vielen Diktaturen zu einem Teil des Regierungssystems geworden. Die Vereinten Nationen, das Internationale Rote Kreuz in Genf und mehrere regierungsunabhängige Organisationen entfalten ihre Anstrengungen, damit dieses unwürdigste Laster des heutigen Lebens abnimmt und verschwindet.

Erwachsene Männer und Frauen haben das Recht, sich zu verheiraten und eine *Familie* zu gründen. Sie haben Anspruch auf den Schutz ihrer Familie (Art. 12, 16). Die gesetzliche Regelung gewährt gegenwärtig bei Beziehungen unter Familiengliedern, Verheirateten und Partnern, die miteinander zusammenleben, mehr Freiheit. Die Reduktion der Vorschriften erhöht die Verantwortung des Individuums und verlangt einen höheren Grad an Reife durch frei übernommene Selbstdisziplin. Die Vorschriften, die die *Intimsphäre* schützen (Art. 12) beugen den Gefahren der Computererfassung von Daten aus dem Privatleben eines jeden vor, welches auch immer dessen politischer Standpunkt wäre. Wenn jemand angehalten, in Haft gesetzt oder wegen eines Deliktes angeklagt wird, wenn er oder sie mit einer anderen Person einen Streit haben, falls sie annehmen, ihr Recht werde durch die öffentliche Verwaltung verletzt, haben sie Anspruch darauf, daß ihr Fall auf gerechte Weise von einem unabhängigen und unparteiischen Gericht angehört wird und daß dieses Gericht seinen Beschluß in einer vernünftigen Frist fällt: *das ist das Recht auf Gerichtbarkeit* (Art. 8, 10, 11). Die Garantie für eine gerechte und unparteiische Justiz stellt einen Pfeiler des Rechtsstaates, wie der Schweiz, dar. Man kann sich an die Gerichte wenden, im gegebenen Fall bis ans Bundesgericht in Lausanne gelangen. Seit 1974 kann man – nachdem man an die nationalen Instanzen gelangt ist – eine Klage gegen sein eigenes Land bei der Kommission und beim Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte in Straßburg einreichen, um die Verletzung eines Grundrechts zu beheben.

Die Gewissens-, Meinungs- und Redefreiheit (Art. 18, 19) gewährt das Recht, Informationen und Ideen überall zu holen, zu erhalten und zu verbreiten, ohne Rücksichtnahme auf Grenzen; die Tatsachen und Ereignisse so kennenzulernen, wie sie sind. Wir können uns eine eigene Meinung auf der Grundlage der Menschenrechte bilden. Niemand kann uns zwingen, eine Lüge zu akzeptieren, unter dem Vorwand, daß es sich um die Wahrheit handle oder eine Diktatur, die sich «demokratisch» nennt. *Die Vereins- und Versammlungsfreiheit* (Art. 20) garantiert die Möglichkeit, die Kräfte derjenigen, die für das gleiche Ziel arbeiten, zu vereinen und öffnet den Weg für Initiativen, die von der Basis kommen. In der Schweiz ist die Zahl humanitärer, kultureller und anderer Vereinigungen, die für die Anwendung und Respektierung der Menschenrechte eintreten, groß. Jedes Individuum kann sich derjenigen anschließen, die ihm am besten entspricht, oder eine neue gründen. Die Verwirklichung dieser Freiheit verlangt ausgeglichene und demokratische Verhaltensweisen und Einstel-

lungen, ohne die die Menschenrechte nicht realisierbar sind. Nur als allerletzte Maßnahme gegen die Tyrannei und die Unterdrückung, die die Anwendung demokratischer Mittel unmöglich machten, kann der Mensch sich zur Revolte gezwungen sehen (Präambel).

Das Recht, an der Führung öffentlicher Angelegenheiten teilzunehmen (Art. 21), sei es direkt oder durch Vermittler oder frei gewählte Vertreter, ist in der Bundesverfassung gesichert. Das Volk ist souverän. Die Schweiz hat sich mit den 20 anderen Mitgliedsländern des Europarats vereint, um diese Rechte und Grundfreiheiten, Prinzipien der *Demokratie*, durch die Europäische Menschenrechtskonvention aufrechtzuerhalten.

Unser Land ist eines der raren Beispiele direkter Demokratie. Wenn es z. B. das Referendum ausnützt, hat das Volk das letzte Wort in öffentlichen Angelegenheiten. Es obliegt also uns allen, und in erster Linie den jungen Wählerinnen und Wählern, diese politischen Rechte zu nutzen, die nur soweit gültig sind, als sie für das Gemeinwohl verwendet werden.

Die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte (Art. 22–27) fordern ein genügendes materielles und intellektuelles Lebensniveau für jeden (Art. 22). Durch frei gewählte Beschäftigung, gerechte Bezahlung (Art. 23, 24), durch Besitzerwerb (Art. 17), durch die Erziehung (Art. 26), durch die Teilnahme am kulturellen Leben (Art. 27), durch den Schutz der Gesundheit und durch die soziale Sicherheit (Art. 25) hat jedermann die Möglichkeit, seinen Wohlstand und denjenigen seiner Familie zu wahren. Die Verwirklichung dieser Ansprüche – für die vier bis fünf Milliarden Bewohner der Erde – erfordert noch nie dagewesene Anstrengungen: die Mobilisierung der menschlichen und materiellen Quellen eines jeden Landes und eine international abgestimmte und wirksame Zusammenarbeit (Art. 28).

Die Organisation der Vereinten Nationen hat zu diesem Zweck Pläne entwickelt unter dem Begriff einer *Neuen Internationalen Wirtschaftsordnung*. Ihre Spezialorganisationen: die Internationale Arbeitsorganisation (OIT), die Organisationen für Ernährung und Landwirtschaft (FAO), für Gesundheit (OMS), für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) entwickeln Globalstrategien zu ihrer Verwirklichung.

Die Spannungen Nord-Süd, Ost-West übersteigen die ideologischen Unterschiede und verhindern einen wahrhaften Fortschritt. Im Osten konzentriert man sich auf die Wirtschaftsrechte, wobei man die politischen Rechte nicht berücksichtigt. Im Westen verstärkt man den Schutz der Menschenrechte und konzentriert sich auf die Produktion, aber man bleibt – wie im Osten – zurückhaltend gegenüber den sich aus der Anerkennung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte ergebenden Folgerungen zugunsten des Südens, d. h. jedes Bewohners der Erde. Die Verwirklichung dieser Rechte erfordert die Absage an den Rüstungswettlauf im Osten wie im Westen, ein für den Norden bescheideneres Leben und eine Neuorganisation der internationalen Beziehungen. Was vor allem fehlt, dies zu erreichen, sind ihrer Rechte bewußte und durch ihre Aufgaben motivierte Bürger, die ihre Anstrengungen vereinen, um die Gesamtheit dieser Rechte zu verwirklichen.

Die Pläne der UNESCO, des Europarates und der Schule für den Frieden, die die Erziehung für die Menschenrechte und den Frieden betreffen, bemühen sich darum, die öffentliche Meinung wachzurütteln, damit sich alle für eine umfassende und konkrete Verwirklichung der Menschenrechte einsetzen. Die Menschenrechte entstehen zuerst im Bewußtsein eines jeden. Sie breiten sich hernach durch den individuellen Einsatz in der Gesellschaft aus.

Kanton Zürich: Synodaltagung «Ausländerkinder in unseren Schulen»

Arbeitsgruppe «Gastarbeiterkinder an Mittelschulen»

Vorbemerkung: Der Verfasser wurde angefragt, an der Kantonalzürcherischen Synodaltagung «Ausländerkinder in unseren Schulen» vom 10. November 1982 die Leitung der Arbeitsgruppe «Gastarbeiterkinder an Mittelschulen» zu übernehmen und dabei ein einführendes Kurzreferat zu halten. An eine Publikation war zunächst nicht gedacht worden. Die Kürze der Zeit, die mangelnde Vertrautheit mit der Materie und die teilweise unbefriedigende Quellenlage erlaubten nur rudimentäre und zum Teil hypothetische Ergebnisse. Die nachfolgenden Ausführungen können vielleicht aber doch als Anstoß dienen, sich mit diesem wichtigen Tatbestand weiter zu beschäftigen.

1. Was ist ein Gastarbeiterkind?

Gerade an Mittelschulen können Gastarbeiterkinder nicht schlechthin den Ausländerkindern gleichgesetzt werden, denn viele Mittelschüler mit ausländischem Paß haben keinen Arbeiter, sondern einen Hochschullehrer oder Direktor zum Vater. Im folgenden gilt daher als Gastarbeiterkind ein Kind, das das schweizerische Bürgerrecht nicht besitzt und dessen Vater gemäß den Kriterien der Zürcher Mittelschulstatistik der sogenannten «Grundschicht» (Arbeiter inkl. Arbeiter mit Vorgesetztenpositionen) angehört. Im Durchschnitt kann nur ein Viertel aller ausländischen Mittelschüler als Gastarbeiterkinder betrachtet werden. Nicht berücksichtigt bleiben bei dieser Einteilung die Herkunft der Mutter, der Niederlassungsstatus und der Integrationsgrad, den die Familie erlangt hat.

2. Die Zahl der Grundschichtkinder

Die Volksschulstatistik erfaßt alle schulpflichtigen Kinder, nimmt aber keine Aufgliederung nach der sozialen Herkunft vor. Diese ist nur durch Stichproben annähernd bekannt. Diesen zufolge beläuft sich der Anteil der Grundschichtkinder (Schweizer und Ausländer) auf etwa 28 %. An den Mittelschulen ist diese Grundschicht untervertreten; nur etwa 12 % aller Mittelschüler stammen aus ihr.

3. Die Zahl der Gastarbeiterkinder

Die Zahl der volksschulpflichtigen Kinder ohne schweizerisches Bürgerrecht beläuft sich auf etwa 24 000, etwa ein Viertel aller volksschulpflichtigen Kinder. Auch hier wird statistisch keine Gliederung nach der sozialen Herkunft vorgenommen. Auf Grund von Einzeluntersuchungen und durch die Analyse der Herkunftsländer läßt sich annehmen, daß etwa zwei Drittel davon aus Arbeiterfamilien stammen. Trifft diese Vermutung zu, so bedeutet dies, daß gut jedes zweite Grundschichtkind ein Gastarbeiterkind ist.

4. Gastarbeiterkinder an Mittelschulen

Hier werden die Zahlen einigermaßen genau, da die Mittelschulstatistik sowohl die nationale wie die soziale Herkunft jedes Schülers festhält. Die Chance eines Gastarbeiterkindes,

eine Mittelschule zu durchlaufen, ist weit geringer als die eines schweizerischen Arbeiterkindes. Jedes zehnte schweizerische Arbeiterkind, aber nur jedes fünfundzwanzigste Gastarbeiterkind besucht eine zürcherische Mittelschule. Allerdings bestehen zwischen den einzelnen Mittelschultypen signifikante Unterschiede. Besonders schwach ist die Vertretung an den direkt an die Primarschule anschließenden Gymnasien. Noch weit mehr als für Schweizer Grundschichtkinder scheinen hier die Barrieren sehr hoch zu liegen. An den an die Sekundarschule anschließenden Mittelschulen sind Grundschichtkinder allgemein etwas besser vertreten, jedoch sind die Präferenzen bei Gastarbeiterkindern nicht gleich wie bei Schweizer Arbeiterkindern. Während die Schweizer Grundschichtkinder am Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasium, an den Lehrerschulen und an den Mittelschulen mit Diplomabschluß relativ gut vertreten sind, sind es die Gastarbeiterkinder vor allem am Gymnasium II. An dieser Schule dominiert der neusprachliche Maturitätstypus mit drei modernen Fremdsprachen. Hier kann das Gastarbeiterkind seine Zweisprachigkeit zu seinen Gunsten ausnützen. Ferner ist zu vermuten, daß für Gastarbeiter der Begriff «Maturität» Konkreteres, nämlich die Möglichkeit eines Hochschulstudiums, verheißt als ein Diplom, so daß sie ihr Kind, wenn schon an eine Mittelschule, dann in eine Maturitätsmittelschule schicken.

5. Warum wenig Gastarbeiterkinder an Mittelschulen?

Grundsätzlich sind drei Ursachen denkbar:

- Nur wenige Gastarbeiterkinder werden zu den Aufnahmeprüfungen der Mittelschulen angemeldet.
- Nur wenige bestehen diese Aufnahmeprüfungen.
- Nur wenige behaupten sich anschließend an der Mittelschule.

ad a): Es gibt keine Statistik über die soziale und nationale Herkunft der Kandidaten bei den Aufnahmeprüfungen aller Mittelschulen. Daher können nur einzelne Beispiele angeführt werden, die nicht unbedingt repräsentativ sind.

Von den 266 Kandidaten, die 1982 die Aufnahmeprüfung am Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasium (Anschluß an das 8. und 9. Schuljahr) zu bestehen hatten, stammten 23 aus Italien, Spanien, Portugal, Jugoslawien, Griechenland oder der Türkei, können also mit einiger Wahrscheinlichkeit als Gastarbeiterkinder betrachtet werden. Das wären etwa 8,5 % der Prüflinge. Am Literargymnasium Rämibühl (Anschluß an das 6. Schuljahr) waren 1981 und 1982 unter den 110 bis 115 Prüflingen jeweils 4 Gastarbeiterkinder. Gehen wir von der Annahme aus, daß etwa jedes sechste volksschulpflichtige Kind ein Gastarbeiterkind ist, so waren die Gastarbeiterkinder in beiden Fällen unterrepräsentiert. Zu vermuten ist, daß die Gastarbeiterkinder bereits an der auf das Mathematisch-Naturwissenschaftliche Gymnasium vorbereitenden Sekundarschule untervertreten sind.

ad b): Da nur für die einzelnen Schulen Zahlen vorliegen und diese sehr niedrig sind, sind keine sicheren Aussagen möglich. So bestanden am Literargymnasium 1981 alle vier Gastarbeiterkinder die Aufnahmeprüfung, 1982 dagegen kein einziges. Der Erfolgsquotient aller Kandidaten liegt bei etwa 80 %. Am Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gym-

nasium bestanden 1982 total 53 % der Kandidaten die Aufnahmeprüfung, von den angemeldeten Südländern nur 35 %. Auffallend ist, daß die Gastarbeiterkinder, die an Mittelschulen angemeldet werden, relativ oft Primar- oder Sekundarschulnoten aufweisen, die eigentlich nicht zum Mittelschulbesuch raten. Ob es umgekehrt auch Gastarbeiterkinder in der Volksschule gibt, die trotz sehr guter Noten den Sprung in die Mittelschule nicht wagen, ist statistisch nicht erfaßt; möglicherweise ließe sich dazu aber aus den Erfahrungen der Volksschullehrer einiges sagen.

ad c): Verlässliche Aussagen dazu wären nur möglich, wenn aus den an sich schon komplizierten Übertrittsmatrizes der einzelnen Schulen die ausländischen Grundschichtkinder ausgezählt würden. Das wäre an sich möglich, aber sehr aufwendig und würde angesichts der niedrigen Zahlen nicht sehr weit führen. Zu vermuten ist, daß nach Aufnahmeprüfung und Probezeit der Anteil der Gastarbeiterkinder am Total der Gesamtschülerzahl bis zur Schlußprüfung nicht mehr absinkt. Sprachlich-formale Probleme kann das Gastarbeiterkind durch die Affinität zu den romanischen Sprachen, auch zum Latein, kompensieren. Die soeben formulierten Hypothesen müßten jedoch durch Untersuchungen überprüft werden.

6. Schicksale von Gastarbeiterkindern an einer Mittelschule

Fall A: Knabe italienischer Eltern, sehr behütet und als begabter möglicher «Aufsteiger» geradezu vergöttert. Mit viel Fleiß kompensiert er anfängliche Schwächen, erzielt zuerst mittelmäßige, später recht gute Noten und schließt die Schule mit der Maturität des Typus A ab. Bleibt sehr lange Typus des «braven Schülers», der sich noch wenig vom Elternhaus gelöst hat, und gilt bei einigen Mitschülern als «Streber».

Fall B: Mädchen italienischer Eltern, jetzt in 3. Klasse des Gymnasiums I (9. Schuljahr). Im ganzen keine Schulprobleme, klagt aber, daß sie im Deutschunterricht manchmal mit dem gehobenen Wortschatz Mühe habe und sich dann schäme, entsprechende Fragen zu stellen. Während die Eltern eine Rückkehr nach Italien durchaus in Erwägung ziehen, sieht das Mädchen dort keine schulische Zukunft mehr.

Fall C: Mädchen italienischer Eltern, jetzt in 4. Klasse des Gymnasiums I (10. Schuljahr). Seit dem Tod der Mutter obliegt ihr neben der Schule die Haushaltsführung für Vater und jüngere Geschwister. Der Vater ist gegenüber der Schule und den Ambitionen der Tochter verständnislos; auch die durch die Schule vermittelten Sozialleistungen zur Anstellung einer Haushalthilfe werden offenbar anderweitig verwendet. Das Mädchen ist überfordert und schafft die Promotion nur knapp. Die Schule organisiert auf eigene Kosten Privatstunden in Mathematik, doch muß der Schulerfolg als ungewiß betrachtet werden.

Fall D: Knabe spanischer Eltern. Nach anfänglich genügenden Leistungen lassen Motivation und Interesse nach. Repetition einer Klasse ohne dauernde Verbesserung. Zunehmende Konflikte mit den Eltern, die zwischen Ratlosigkeit und Brachialgewalt schwanken. Unregelmäßiger Schulbesuch. In der 5. Klasse (11. Schuljahr) verläßt der Schüler die Schule ohne formelle Abmeldung. Gleichzeitig verlautet, der Schüler habe das Elternhaus verlassen und betätige sich als Hilfsarbeiter. Verdacht auf Drogenabusus.

Dr. Helmut Meyer

Schweizerschule Rio hilft brasilianischen Lehrern

Die Schweizerschule Rio, deren Patronatskanton Solothurn und das Erziehungsministerium des Staates Rio de Janeiro ist, haben gemeinsam einen Fortbildungskurs in Mathematik für die Lehrer der brasilianischen Staatsschule durchgeführt. Der Kurs wurde auf persönlichen Wunsch des Erziehungsministers des Staates Rio de Janeiro veranstaltet und fand bei den Teilnehmern ein sehr gutes Echo. Die Schweizerschule Rio und der Kanton Solothurn konnten auf diese Weise einen echten Beitrag zur Vermittlung von praktischem Wissen auf dem Gebiet der Erziehung und der Bildung leisten.

Der Kurs sollte den Teilnehmern in erster Linie praxisnahe Didaktik vermitteln, sind doch die Schwierigkeiten, welchen die brasilianischen Staatsschullehrer begegnen, gewaltig. So haben sie mit Klassen von bis zu 50 Schülern zu arbeiten, die Mittel sind knapp, oft stehen nicht einmal für alle Schüler Papier und Schreibwerkzeuge zur Verfügung, der Lehrer bringt gelegentlich die Kreide selber mit, und die Unterrichtspensen sind so groß, daß kaum genügend Zeit zur sorgfältigen Vorbereitung des Unterrichts vorhanden ist.

Der Kurs stand im weitesten Sinn unter dem Leitspruch Heinrich Pestalozzis: «Das Leben bildet, und das bildende Leben ist nicht Sache des Wortes; es ist Sache der Tat.» Dieser Spruch dient auch in unserer Schule als einer der wichtigen Orientierungspunkte. Als Kursleiter amtete Paul Roth, Seminarlehrer in Solothurn, welcher vom Patronatskanton in großzügiger Weise entsandt worden war. Die Mathematiklehrer der Schweizerschule Rio, Rudolf Steingruber, Samuel Müller, Eugen Weber und Hansjörg Müller, leiteten die Gruppenarbeiten, und die übrigen Mathematik erteilenden Lehrer unserer Schule stellten sich an drei Tagen für Übungslektionen zur Verfügung.

Praxisnähe stand im Vordergrund

Im Eingangsreferat versuchte Paul Roth den Grundsatz eines Mathematikunterrichts, der die Schüler durch konkret handelndes Denken zum formal-abstrakten Denken führt, näherzubringen. Er schilderte auch mit aller Klarheit den Zusammenhang zwischen dieser Didaktik und der Entwicklungstheorie von Piaget, eine Verbindung, welche auch vom Berner Erziehungswissenschaftler Aebli aufgezeigt wurde.

Die restliche Zeit der Kurswoche gliederte sich in drei Teile:

- Gruppenarbeiten unter der Leitung der Schweizer Lehrer, wobei in 4×2 Stunden eine ganze Menge praktischer Beispiele vorgeführt, durchgeübt und nachvollzogen wurden.
- Besuch von Demonstrationslektionen, die zum Teil auf deutsch und zum Teil auf portugiesisch gehalten wurden. Anschließend gab es Gelegenheit, mit den Lehrern und den Schülern die beobachtete Stunde zu diskutieren und zu besprechen.
- Praktische Vorbereitungsarbeit: In einem kurzen Referat erläuterte Paul Roth den Grundaufbau einer Mathematiklektion: Motivation – Konstruktion – Konsolidierung. Anschließend erarbeiteten die Kursteilnehmer in den Gruppen praktisch zu verwendende Unterrichtseinheiten, welche am letzten Kurstag in den Klassen der Schweizerschule praktisch ausprobiert wurden. So hatte z. B. Samuel Müller die Herstellung eines einfachen Rechenschiebers und eines Wurzelziehgerätes gezeigt, Hansjörg Müller zeigte

den Lehrern die Anfertigung von Multibasen aus Zündhölzchen. Und in der Gruppe von Paul Roth und Rudolf Steingruber verließen die Teilnehmer den Kurs mit einem selbstgebastelten Soma-Würfel und Spiegeln. Eugen Weber zeigte eine Unmenge von einfachsten Faltübungen aus Zeitungspapier zur Veranschaulichung von Flächeninhaltsformeln, Achsensymmetrie, Satz von Pythagoras.

Nachdem der Erziehungsminister des Staates Rio de Janeiro, Dr. Arnaldo Niskier, persönlich den Kurs eröffnet hatte, wurden nach Kursabschluß die Diplome in Anwesenheit des Generalkonsuls, Marcel Guélat, übergeben. Überhaupt war die Unterstützung, welche wir durch das Generalkonsulat in Rio de Janeiro erhielten, für das gute Gelingen von größter Bedeutung.

Zufriedene Kursteilnehmer

Die Kursteilnehmer zeigten sich sehr erfreut über das dargebotene Programm und wußten es besonders zu schätzen, den Kurs mit praktisch vorbereiteten Unterrichtslektionen zu verlassen. Jeder Teilnehmer hatte im Verlauf der Woche zusätzlich eine Reihe von einfachsten Demonstrationsobjekten unter minimalstem Materialaufwand hergestellt.

Das Echo in den Medien der Stadt, das Aufnahmevermögen der brasilianischen Kollegen, der erstaunliche Durchhaltewille der Kursteilnehmer, der sich u. a. auch in der regelmäßigen Kurspräsenz äußerte, ermuntert uns, diesen Kurs als bescheidenen Anfang zu betrachten. Wir hoffen, in Zukunft in Zusammenarbeit mit dem Patronatskanton Solothurn weitere kostbare Arbeit im Bereich Bildung, Erziehung und Schule im Staat Rio de Janeiro anbieten zu können.

So werden Wurzeln geschlagen, welche für die Integration der Schule, aber auch für die Auslandschweizer in Rio und ganz Brasilien und damit für die Schweiz und die schweizerische Bevölkerung von größter Bedeutung sind.

Raymond Walter Jenni, Schweizerschule Rio de Janeiro (Brasilien)

Zug: Projektunterricht an der Mittelschule

Projektunterricht ist das stärkste Element in der Demokratisierung der Schule. Die anspruchsvolle Methode, wonach die Schüler den Inhalt und Weg zum Lernziel mitplanen, statt den vom Lehrer gebotenen Stoff zu konsumieren, ist eine mögliche Form der Gestaltung unseres Zusammenlebens. Mit diesen Thesen und ihrer Praxis befaßten sich 22 Mittelschullehrer aus der deutschen Schweiz an einem Fortbildungskurs in Zug.

Der freiwillige Weiterbildungskurs wurde veranstaltet von der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer (WBZ).

In der Mittelschule fehle es heute weitgehend an Ideen und Aktivitäten für Reformen. Die vor zwei Jahren in Davos durchgeführte Studienwoche der Gymnasiallehrer habe wenig Echo ausgelöst, stellte Willi Schumacher, einer der Kursleiter, fest. Die Aufgaben der Zukunft könnten aber nur angegangen werden, wenn der Lethargie entgegengesteuert und die Mittelschullehrer sensibilisiert und motiviert würden.

«Der Projektunterricht wird an den Volksschulen seit Jahren durchgeführt, in den Mittelschulen findet er aber schwerlich Einlaß», bedauerte Schumacher. Gerade auf dieser Schulstufe sei es aber nötig, sich Fragen zu stellen wie: Welche Arbeitsformen sind einzuführen, damit der Schüler zum Mitarbeiter und nicht zum Konsumenten wird und auch lernt, Verantwortung für sich und die Umwelt zu übernehmen, damit er aktiv lernt und sich als Mensch unter Lehrern als Mensch fühlt? Eine der Antworten ist der Projektunterricht.

Schweizer Schule 17/82

EDK: Schülerprognosen 1990

Das Sekretariat der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz hat im April eine Schülerprognose für die Jahre bis 1990 veröffentlicht. Daraus können folgende Eckpunkte entnommen werden:

- Die Schülerbestände der ersten Primarklassen entwickeln sich weiterhin jährlich um etwa 2000 Schüler zurück. Schon zwischen 1970 und 1979 sind die Bestände der ersten Primarklassen von 105 000 auf 80 000 (24 %) zurückgegangen.
- Die Gesamtzahl der Primarschüler, die 1979 bei 470 000 lag, geht bis 1986 um 29 % oder 130 000 Schüler zurück. Die Experten rechnen mit der Schliessung ganzer Schulklassen und Schulen sowie mit einem weiter austrocknenden Arbeitsmarkt für Junglehrer.
- In der Sekundarstufe I werden die Schülerzahlen weniger abnehmen, da der Besuch der letzten Schulklassen der obligatorischen Schulzeit, insbesondere auch des neunten Schuljahres, proportional zunimmt.
- Bei der Sekundarstufe II (Gymnasien, Lehrerseminare, Diplommittelschulen, Handelsschulen) wird damit gerechnet, daß das Maximum in den Jahren 1983/84 erst erreicht wird, danach wird ein leichter Rückgang oder eine Stabilisierung aufgrund des stärkeren Zustroms zu den Gymnasien erwartet.
- Für die Hochschulen wird zwischen den Jahren 1980 und 1990 ein Anstieg der Studentenzahlen von rund 61 000 auf etwa 73 000 erwartet.

SLZ, 7. 10. 82

Internationaler Kongreß «Sport und Kultur»

Dieser Vierte interdisziplinäre Kongreß wird vom 18. bis 20. Mai 1983 in Bern von der Schuldirektion der Stadt Bern im Einvernehmen mit der ASSAS (Schweizerische Vereinigung für sportbezogene Wissenschaften) organisiert. Patronat: CIEPS / ICSPE, ONG mit Status A bei der UNESCO. Hauptthema: *Sport und Kultur im Staat seit der Antike*.

Offizielle Sprachen: deutsch/französisch. Ausnahmsweise wird ein Text in einer anderen Sprache oder derjenige eines abwesenden Autors angenommen. *Die Anzahl der Referate ist beschränkt*. Bitte recht bald die Anmeldungen und Zusammenfassung (50–80 Wörter) der Kurzreferate (10–12 Minuten) senden an: ASSAS, Postfach 165, 3000 Bern 9.

Die Referate aus Theorie und Praxis interessieren Forscher aus allen Wissenschaften sowie Erzieher, Sportleiter und Politiker.

Congrès international «Sports et Civilisations»

Ce quatrième Congrès pluridisciplinaire, placée sous le patronage du CIEPS, ONG de statut A près de l'UNESCO, sera organisé par la Direction des Ecoles de la Ville de Berne, en accord avec l'Association suisse des sciences appliquées aux sports, du 18 au 20 mai 1983 (avant la Pentecôte), à Berne.

Thème principal: *Sports et culture dans l'Etat depuis l'Antiquité.*

Langues officielles: français/allemand. Par exception, on pourra accepter un texte dans une autre langue ou celui d'un auteur absent. *Le nombre des communications (10-12 minutes) est limité.* Prière d'adresser de suite les inscriptions et le résumé (50-80 mots) des communications à: ASSAS, case postale 165, 3000 Berne 9.

Les communications consacrées à la théorie et à la pratique intéressent les chercheurs de toutes les sciences, de même les éducateurs, les dirigeants sportifs et les hommes politiques.

La situation de l'écrivain suisse en 1982

Pas de «Kahlschlag» en Suisse, comme dans l'Allemagne de l'après-guerre. Et pourtant, chez nous aussi, sous la poussée des écrivains ayant commencé à écrire dans les années 1960 – Bichsel, Steiner, Loetscher, Federspiel, Muschg et Nizon, parmi d'autres (des classiques déjà ou presque!) –, le paysage littéraire s'est fondamentalement modifié, reléguant aux oubliettes les écrivains de la génération précédente (les Inglin, Humm, Guggenheim, Kübler, Flach, etc.) et provoquant parfois dans le public des interrogations mêlées d'étonnement, voire de stupeur, mais très souvent aussi une approbation qui prouve que la nouvelle appréhension de notre réalité helvétique par des procédés d'écriture non conventionnels se situe – dans le sillage de Frisch et de Dürrenmatt – dans la ligne d'une prise de conscience où le monde moderne – si déroutant dans la multiplicité de ses phénomènes sociologiques et techniques – fait que l'écrivain doit travailler en prise directe avec des faits et des événements souvent mal maîtrisés et difficilement assimilables (et d'ailleurs fréquemment mal assimilés), parce que frappés d'une irrationalité presque totale et de la peur diffuse de catastrophes écologiques et nucléaires défiant l'imagination.

Cette évolution, fort curieusement, est d'ailleurs nettement moins sensible en Suisse romande, traditionnellement beaucoup plus repliée sur elle-même, où l'écrivain, fidèle à des procédés littéraires qui n'ont en général que peu évolué, continue surtout à scruter sans fin son moi intime jusque dans ses replis les plus inquiétants (Jacques Chessex, Etienne Barilier, Jean Pierre Monnier, Roger-Louis Junod, etc.).

Cette fuite dans un narcissisme parfois outrancier mais qui procède le plus souvent d'un réflexe de défense compréhensible à l'égard d'un monde que l'on craint et que l'on récuse, se retrouve aussi chez de nombreux jeunes écrivains suisses alémaniques, où elle contrebalance avantageusement ce réalisme social et politique, lui aussi parfois excessif, qui s'étale plus souvent qu'à son tour chez d'autres auteurs.

Littérature en crise, donc?...

En fait, on n'a peut-être jamais écrit autant en Suisse qu'en 1982, et à aucune époque les jeunes écrivains n'ont bénéficié d'une telle audience et de telles possibilités de se voir publiés

et de faire entendre leur voix, ce qui – d'une certaine manière, qui n'est pas que positive – relève ici encore d'un phénomène propre à notre temps, où la littérature devient toujours plus un pur produit de consommation, destiné à un public habitué à tout jeter après usage et débité sur le marché du livre selon les méthodes les plus raffinées, en même temps que souvent les plus contestables, du marketing et du management, au détriment de ce qui devrait demeurer sa réelle signification et sa vérité: être, au sens le plus noble du terme, la véritable conscience d'une société en mutation qui en a terriblement besoin.

Malgré cela, le bilan apparaît néanmoins, tout compte fait, plutôt favorable. En multipliant les possibilités d'expression et en laissant libre champ aux opinions les plus diverses, nous sommes en effet peut-être en train de créer, à notre insu, dans notre pays, les conditions qui permettront qu'un jour pas trop lointain les apparentes contradictions qui déterminent actuellement notre production littéraire vont se fondre insensiblement au creuset d'une réalité nouvelle qui sera – peut-être – celle de la Suisse de demain: d'une Suisse retrouvée et à nouveau identifiable, au-delà des passions et des antagonismes du moment, mais surtout au-delà de cette grave désaffection qui est l'apanage d'une société vouée toujours plus au mercantilisme et à l'autosatisfaction.

Saluons donc tout spécialement ici ces tentatives de remise en valeur d'auteurs de la première moitié de ce siècle auxquelles nous assistons actuellement, en particulier sous le titre combien prometteur de «Frühling der Gegenwart» (aux éditions Ex-Libris), et ailleurs aussi.

Ce n'est en effet que si nous prenons conscience des valeurs de notre patrimoine littéraire récent et si nous jetons un pont entre ce qui fut et ce qui est en passe de devenir que notre littérature retrouvera, au-delà de toutes ses salutaires divergences, dans la vie spirituelle de notre pays, à la fois sa raison d'être et la place qui doit être la sienne: la première! Même lorsque nos écrivains disent parfois – mais avec un sérieux qu'on n'osera plus mettre en doute – des choses qui ne plairont pas à toutes les oreilles...

C'est en tout cas dans ce sens – à savoir en tant qu'élément à la fois stabilisateur et dynamique mais aussi en qualité de point de ralliement – qu'à travers ses diverses activités compte œuvrer ces prochaines années la Société suisse des écrivains.

André Imer

Le prix de la culture?

Nous nous étonnons de lire dans un dernier numéro de *Gymnasium Helveticum* (n° 6/1982), une mise en cause aussi sommaire et expéditive de l'école vaudoise. Sur la foi d'un cas particulier, son auteur, Madame Huguette Junod, manifeste bien peu de sens critique et bien peu de capacité d'analyse. Mais sa réaction témoigne assez bien de l'état d'esprit qui peut pousser beaucoup de maîtres à soutenir l'initiative «Une meilleure école pour tous».

L'école vaudoise, une école à la japonaise? Le Japon, un pays qui aurait «dû rattraper en quelques décennies un retard technique et scientifique de deux siècles»? C'est vraiment ne rien comprendre à l'histoire. Le Japon, dont l'industrialisation est contemporaine de celle de l'Allemagne et de l'Italie, mène depuis 1905 une politique de grande puissance à l'échelon du continent asiatique, et maintenant à l'échelle mondiale par son commerce et ses produits. Son système scolaire est un empilement d'un agencement économique-sociale terriblement

puissant. Tout pays qui vise à ne pas être marginalisé, distancé, sur le marché mondial, se doit de concentrer sur très peu de gens le maximum de moyens de formation scientifique et technique. Mais il faut distinguer entre ce qu'est un système scolaire et la réaction de la société à ce système. Le système scolaire japonais est excellent: la voiture, la télévision, la calculette, la montre de Madame Huguette Junod, sont ou seront japonaises. Mais la société japonaise est exécration, puisque les enfants qui ont échoué aux examens se suicident. Une société est méprisante si elle est incapable d'attacher de l'importance, dans le développement de l'enfant, à autre chose qu'au rang et à la carrière, incapable de donner aux enfants d'autres valeurs que celles du succès social à tout prix.

Le système scolaire ne pourra être vraiment performant que le jour où la société et les parents laisseront suivre au peu d'enfants à qui cela convient vraiment un enseignement secondaire très poussé, les menant directement à l'Université, tandis que la grande majorité des enfants pourraient suivre avec profit un bon enseignement moyen où ils ne seraient pas bousculés par des contraintes de sélection. Il est inutile de faire appel, sous prétexte d'égalitarisme, à des motivations et à des capacités que la grande majorité des enfants n'a pas. Mieux vaudrait organiser, en faisant appel aux motivations infiniment plus sérieuses des adultes, des voies de passage à l'Université depuis le monde professionnel.

Pour revenir à Madame Huguette Junod, il est très déplaisant de voir une enseignante genevoise vanter les investissements scolaires et le système genevois. Genève est un canton-ville, favorisé par les institutions internationales, peu industrialisé, qui ne supporte aucun arrière-pays, dont la population et les moyens sont différents de ceux du canton de Vaud.

Si tant de genevois viennent chercher dans le district de Nyon un cadre de vie et une fiscalité agréable, ils doivent aussi savoir qu'il est plus difficile d'y scolariser ses enfants, tant que l'école vaudoise sera en crise.

Car il faut rappeler très énergiquement que, à part une certaine extrême-droite où l'extrémisme l'emporte sur le conservatisme, plus personne ne soutient le principe des examens d'entrée dans le secondaire. De nombreux projets ont été élaborés, et la Société Vaudoise des Maîtres Secondaires en a publié plusieurs. Mais tous ces projets ont ceci de commun: nous savons que très peu d'élèves peuvent suivre avec fruit un véritable enseignement poussé. Pour ce peu d'élèves, nous nous devons et nous leur devons d'assurer la permanence d'un enseignement qui leur convienne. Ces élèves, nous devons les chercher et les trouver là où ils sont: dans les classes primaires hétérogènes. Pour les autres, nous devons établir un enseignement de qualité, mais aussi un enseignement heureux, qui ne gâche pas leur enfance, comme le font les ambitions démesurées des parents, qui n'ont de cesse de les voir échouer dans une école qu'ils ne supportent pas. Il ne s'agit ni de culture, ni de prix de la culture. Un enseignement moyen peut très bien rester de bon niveau culturel, si l'on y veille, et qu'à la faveur de la coordination romande on n'introduise pas n'importe quoi dans les programmes, sous la pression genevoise.

Pour la SVMS, Ch. Calame

Bücher und Zeitschriften

Livres et Revues

Neu entdeckte Rätselwelt (Silva-Verlag, Zürich 1981) Ausgabe in französischer Sprache: **Redécouvrons les devinettes**. Ausgabe in italienischer Sprache: **Rompicapi spassosi**. Zu beziehen durch: Silva-Verlag, Zürich (Fr. 11.50 + 250 Silva-Punkte). – Als konkretes Ergebnis interdisziplinärer Zusammenarbeit liegt seit gut einem Jahr das Silva-Buch «Neu entdeckte Rätselwelt» vor. Die beiden Mittelschullehrer *Peter Gallin* (Mathematik) und *Urs Ruf* (Deutsch) der Kantonsschule Zürcher Oberland in Wetzikon haben in gemeinsamer Arbeit ein Buch verfaßt, welches exemplarisch zeigt, wie überzeugend das Resultat eines fachübergreifenden Projekts aussehen kann! Mit den Augen des Mathematikers hat Peter Gallin in unserem Alltag eine Fülle kleiner Denkprobleme gefunden, die nach breiten Diskussionen mit dem Germanisten Urs Ruf in 50 Aufgaben – jede eingebettet in eine kleine Familiengeschichte – niedergelegt worden sind. In den verschiedensten Erlebnissen dieser Familie findet der Leser seine eigenen Erfahrungen wieder und wird auf diese Weise ohne «Fachchinesisch», aber dennoch mit mathematischer Präzision, zur Fragestellung geleitet. Das Buch ist dreiteilig. Auf den Aufgabenteil folgen im mittleren Teil zu jeder Aufgabe Lösungshilfen. Dort erst findet man auch den Hinweis darauf, auf welcher Seite des dritten Teils die Lösung mit dem ausführlichen Lösungsweg steht! Der Leser wird auf diese Weise didaktisch geschickt zur eigenen Lösung geführt und gleichzeitig optimal vor Frustrationen geschützt. Das Buch wird mit einem kurzen Kapitel «Scherz und Zeitvertreib» eröffnet, in dem zum Teil bekannte sprachliche Hürden eingebaut sind. Das zweite Kapitel «Unscheinbares, Merkwürdiges, Bedrohliches» zeigt, wie leicht man sich in gewöhnlichen Alltagssituationen von Vorurteilen anstatt von Denkleistungen leiten läßt. Im dritten Kapitel «Spiele mit Wegwerfartikeln» inspiriert unser Konsumschutt zu vielfältigen Überlegungen. Zum Schluß werden «Denkspiele im Alltag» offeriert: Sie führen von einem Wägebproblem mit dem Säugling über den häßlichen Knick im Telefonkabel bis zur Zwei-Sekunden-Regel für den Automobilisten. Man ist erstaunt, daß im Buch kaum Zahlen vorkommen, und nach Formeln sucht man vergebens. Der Mathematiker findet neben vielen anregenden Problemen die Erkenntnis, daß der Kern mathematischen Denkens allenfalls jenseits der Formelsprache zu suchen sein könnte; der Germanist begegnet einer neuen Textsorte: der mathematisch präzisen Sprache, die sehr langsam und genau gelesen werden muß. Das Buch bietet Aufgaben an, die mit Schülern vom siebten Schuljahr an sowohl im Deutsch- als auch im Mathematikunterricht behandelt werden können. Es demonstriert die mathematische Denkweise fernab vom Rechnen und zeigt den genauen Gebrauch der Sprache. Es leitet den Leser aber auch dazu an, mit offenen Augen durch den Alltag zu gehen, bisher unbekannte Zusammenhänge zu entdecken und mit einfachsten Materialien spielerisch tätig zu werden. Das Buch darf darum jedem Lehrer ganz besonders empfohlen werden.

Dr. H. U. Keller

Larousse de la musique. 2 volumes reliés (15,5 × 23 cm), environ 7500 articles, 1924 pages dont 96 hors texte en couleurs (environ 200 documents) bibliographie, index. – Avec la parution du second volume, le *Larousse de la musique* est maintenant disponible dans sa totalité, s'affirmant comme un ouvrage monumental et pourtant parfaitement maniable. Ce dictionnaire rassemble tout ce qui, directement ou en arrière-plan, participe à l'existence même de la musique. Il renseigne naturellement sur les compositeurs, quelles que soient leur époque et leur tradition d'origine: les maîtres de la vieille Europe côtoient les créateurs actuels du monde entier, de *Messiaen*, *Nono* ou *Stockhausen* à l'Américain *Steve Reich*, au Japonais *Takemitsu* ou au Coréen *Yun*. Il informe également sur les œuvres: près de 800 opéras ainsi qu'environ 1200 autres œuvres font l'objet d'articles particuliers; si l'on trouve les *Orfeo* (de Monteverdi, de Gluck, de Haydn) et les *Orphée* (de Liszt, de Rameau, de Stravinski, d'Offenbach, de Pierre Schaeffer et Pierre Henry), *Parsifal*, les *Pelléas et Mélisande* (de Debussy, de Fauré, de Schönberg, de Sibelius), on trouve aussi bien *la Marseillaise*, les deux versions de *Lulu* et des créations aussi récentes que *Sirius* (1977), *la Marilyn* (1979) de Lorenzo Ferrero, *Répons* (1981). La tradition musicale de chaque pays et les centres les plus actifs sont, eux aussi, décrits selon leur apport spécifique, par exemple le *Portugal* ou la *Syrie*, *Los Angeles* ou *Salzbourg*. Pour les interprètes, l'ouvrage ne se limite pas à ceux que l'on peut entendre aujourd'hui et aux récents disparus qui survivent par leurs enregistrements; il y a également tous ceux dont les documents anciens ont gardé le témoignage, de la *Malibran* aux chanteurs-musiciens-poètes qu'étaient les *troubadours* et les *trouvères*. Le *Larousse de la musique* permet également d'entrer plus avant dans la connaissance et même la science musicales. Il comporte d'innombrables articles sur le métier et l'écriture (*notation musicale, note, ornements-ornementation, orchestration, musique sérielle, tablature...*) et sur les instruments, y compris les instruments anciens et ceux qui expriment d'autres sensibilités que la nôtre, tels que le *tamtam*, le *tanbûr* ou le *târ*. Les formes et les genres (*lied, negro spiritual, nô, opéra, quatuor à cordes...*) sont traités en de véritables synthèses, souvent très importantes, qui en retracent l'évolution historique jusqu'à leurs caractères actuels. Tout l'univers de la musique étant étudié dans ce dictionnaire, on y rencontre encore les facteurs d'instruments, les éditeurs de partitions, les mécènes, ainsi que les critiques et les musicologues, et même les écrivains qui ont inspiré les musiciens ou que la musique a inspirés (*Lorca, Marot, Mallarmé, Thomas Mann...*). Il n'est donc pas excessif de dire qu'une pareille somme d'informations éclaire réellement tous les aspects de la musique, y compris certaines de ses marges (chanson, cinéma, etc.) et qu'elle le fait en répondant à différents niveaux d'intérêt. Les renseignements sur les hommes ou les analyses des œuvres permettent à tout amateur non spécialiste d'enrichir considérablement sa culture musicale, tandis que les professionnels trouveront dans les articles techniques, dans le catalogue de chaque compositeur ou dans la bibliographie très à jour des éléments d'érudition et de pédagogie réunis pour la première fois dans un ensemble aussi complet, surtout en ce qui concerne la musique contemporaine. Pour un tour d'horizon exhaustif, il faut encore mentionner l'index des noms cités, répertoire très utile pour situer chacun dans son domaine. L'illustration en couleurs, groupée par époques et par thèmes, fait appel à des documents souvent peu connus parce que dispersés dans des musées ou des bibliothèques du monde entier, qui recréent une atmosphère musicale, se prêtent parfois à des rapprochements insolites (l'exemple d'écriture de Ligeti et la «main guidonienne») ou suggèrent de surprenantes résonances, comme le portrait d'Alban Berg par Schönberg.

Claudio Egidi, Introduzione alla metrologia. Introduction à la métrologie. – Grâce à son expérience acquise dans le domaine des mesures et, en particulier, dans le domaine de la métrologie du temps et de la fréquence, l'auteur a de plus en plus constaté les distorsions et les lacunes métrologiques des élèves ingénieurs qui deviennent ses étudiants en cinquième année du Politecnico de Turin. Bien que faisant de son mieux pour redresser et compléter la préparation métrologique de ces jeunes ingénieurs, il est convaincu qu'il est nécessaire de bien commencer l'enseignement de la métrologie lorsque les élèves sont jeunes et prêts à recevoir et à garder les notions fondamentales, c'est-à-dire lorsqu'ils ont terminé leur école primaire (environ à 11–12 ans). Après un effort considérable pour passer du niveau universitaire au niveau élémentaire sans introduire de notions déformées, mais seulement en excluant les notions demandant une préparation plus élevée, l'auteur a préparé un texte particulièrement simple, éprouvé aussi sur un jeune étudiant, employé comme cobaye. Suivant rigoureusement les documents internationaux des Conférences Générales des Poids et Mesures, l'auteur a traité sur le même niveau toutes les sept unités de base et quelques unités dérivées, en remplissant finalement l'incroyable lacune de l'enseignement primaire, généralement arrêté à la longueur et à la masse, comme si la métrologie était restée cristallisée à l'année 1875. Il croit que suivant cette ligne on pourra préparer correctement tous les jeunes dans le domaine de la métrologie fondamentale. Après cela, dans les écoles moyennes et universitaires la préparation suivante, restreinte bien entendu aux élèves des écoles des sciences et de la technique, consistera toujours à compléter et non pas à effacer même partiellement des notions acquises au début. La préparation correcte est toujours nécessaire soit dans les «pays métriques», qui ont relevé une sorte de cristallisation sur les conquêtes de l'autre siècle, soit dans les «pays en cours de métrisation», pour des raisons évidentes, soit enfin dans les «pays émergents», pour donner aux jeunes la préparation la plus moderne.

James W. Botkin, Mabdi Elmandjra et Mircea Malitză, On ne finit pas d'apprendre: le fossé humain à combler: rapport au Club de Rome. Pergamon, Paris 1980. 179 p. – La condition humaine ne cesse de s'aggraver malgré tous nos moyens de recherche. De plus, l'humanité traverse une phase de déclin culturel, spirituel et moral. Un «fossé humain» s'est creusé entre la complexité croissante du monde et sa compréhension par l'homme. – A ces constatations pessimistes, le Club de Rome ajoute un nombre d'absurdités dans l'organisation de nos sociétés: par exemple, le fait de dépenser 60 fois plus d'argent à équiper chaque soldat qu'à éduquer chaque enfant; ou bien l'énorme gaspillage du potentiel humain d'apprentissage que représente l'analphabétisme; ou encore, que près de la moitié des scientifiques du monde travaillent à des recherches sur les armements, alors qu'il y a tant de problèmes humains auxquels il faudrait donner la priorité... Il faut de toute urgence replacer l'humanité dans sa trajectoire ascendante; modifier profondément l'apprentissage, pris dans son sens le plus large; abandonner le style d'apprentissage conservateur qui est le nôtre, pour un *apprentissage innovateur* basé sur une anticipation qui suppose une orientation vers le changement. Une importance particulière est attachée au concept d'*apprentissage sociétal*, nécessaire pour affronter les problèmes planétaires actuels. – Finalement, le Club de Rome se montre optimiste quand il mise sur la capacité de l'homme à façonner des comportements adaptés, et sur son pouvoir infini à reculer ses possibilités d'apprendre. – Si nous voulons que les années 80 soient une décennie qui voie naître «la société de l'apprentissage», il faut une mobilisation mondiale et, en premier lieu, la volonté politique nécessaire. F. Quartier

**KKS Kantonsschule
Kollegium Schwyz**

Auf Beginn des Schuljahres 1983/84 (Schuljahrbeginn 15. August 1983) sind die folgenden Lehrstellen zu besetzen:

1 Hauptlehrerstelle für Französisch

unbedingt in Verbindung mit Italienisch, wenn möglich Spanisch

1 Hauptlehrerstelle für Englisch

möglicherweise in Verbindung mit einem andern Fach

Bedingungen

Ausweis über abgeschlossenes Hochschulstudium. Bewerber/innen mit pädagogischer Ausbildung und mit Lehrerfahrung werden bevorzugt.

Bewerbungen

Vor der Anmeldung ist beim Rektorat der KKS schriftlich Auskunft über die Bewerbungsunterlagen einzuholen. Die Anmeldungen und Unterlagen sind an das Rektorat der KKS zu richten.

Anmeldefrist: 31. März 1983.

Erziehungsdepartement des Kantons Schwyz

Kantonsschule Im Lee Winterthur

Mathematisch-Naturwissenschaftliches Gymnasium, Gymnasium II (Typus B und D), Lehramtsschule

Auf Beginn des Schuljahres 1984/85 sind folgende Hauptlehrerstellen zu besetzen:

1 Lehrstelle für Englisch und ein anderes Fach

½ Lehrstelle für Physik

Bewerberinnen oder Bewerber müssen sich über ein abgeschlossenes Hochschulstudium ausweisen können, im Besitz des zürcherischen oder eines gleichwertigen Diploms für das Höhere Lehramt sein und über Lehrerfahrung auf der Mittelschulstufe verfügen.

Vor einer definitiven Wahl erfolgt eventuell eine Ernennung als Lehrbeauftragter für 2 bzw. 1 Jahr.

Anmeldungen sind bis spätestens 15. Mai 1983 dem Rektorat der Kantonsschule Im Lee, Rychenbergstraße 140, 8400 Winterthur, einzureichen, das auch Auskunft über die beizulegenden Ausweise und die Anstellungsbedingungen erteilt (Telefon 052 27 85 21).

Gymnasien und Seminarien des Kantons Luzern

Auf Beginn des Schuljahres 1983/84 (Unterrichtsbeginn am 22. August 1983) sind die folgenden

Lehrstellen

zu besetzen:

- A. **Kantonsschule Reussbühl**, Ruopigenstraße 40, 6015 Reussbühl (gegen 600 Schüler der Maturitätstypen A, B und C)
 1. Englisch
- B. **Kantonsschule Schüpfheim**, 6170 Schüpfheim (Progymnasium mit etwa 100 Schülern)
 2. römisch-katholische Religionslehre (Teilpensum), eventuell in Verbindung mit Stelle 7 und/oder Einsatz in der Sekundarschule bzw. der Pfarrei von Schüpfheim
- C. **Kantonsschule Beromünster**, 6215 Beromünster (rund 230 Schüler der Maturitätstypen A und B sowie des Progymnasiums Typ C)
 3. Klavier (Teilpensum)
- D. **Kantonales Seminar Luzern**, Hirschengraben 10, 6002 Luzern (rund 450 Studierende)
 4. Mathematik, Physik, eventuell Chemie (Teilpensum)
 5. Französisch in Verbindung mit einem anderen Fach (Teilpensum)
 6. Geschichte in Verbindung mit einem anderen Fach (Teilpensum)
- E. **Kantonales Arbeitslehrerinnen- und Kindergärtnerinnen-Seminar Luzern**, Bellerivestraße 19, 6006 Luzern (rund 150 Studierende)
 7. römisch-katholische Religionslehre (Teilpensum), eventuell in Verbindung mit Stelle 2

Bemerkungen: Die Pensen werden zum Teil bereits von Lehrbeauftragten (Hilfslehrern) versehen, waren aber noch nicht zur Besetzung ausgeschrieben. Die Lehrstellen werden in der Regel zuerst im Lehrauftrag besetzt. Für die Wahl bleibt in jedem Fall die Genehmigung durch den Regierungsrat vorbehalten.

Bedingungen: Für die Lehrstellen 1-2 und 4-7 wird ein abgeschlossenes akademisches Studium (Lehrstelle 2 und 7 zusätzlich die Missio) verlangt, für die Lehrstelle 3 das entsprechende Lehrdiplom. Bewerber mit pädagogischer Ausbildung und mit Unterrichtserfahrung werden bevorzugt.

Bewerbungen: Auf schriftliche Anfrage erteilen die Rektorate der genannten Schulen nähere Auskünfte und stellen Anmeldeformulare zu. Anmeldungen samt Unterlagen sind den Rektoraten *bis zum 30. März 1983* einzureichen; fehlende Unterlagen könnten notfalls später nachgeliefert werden.

Erziehungsdepartement
des Kantons Luzern



Geschichte der Schweiz – und der Schweizer

Herausgeber:
Comité pour une Nouvelle Histoire de la Suisse

3 Bände

Jeder Band ca. 350 Seiten,
reich illustriert, zum Teil farbig.
Format 17 x 22,5 cm. Gebunden.
Jeder Band Fr. 48.–

Erscheinungstermine:
Band I: erschienen
Band II: erschienen
Band III: Mai 1983

Payot Lausanne
Helbing & Lichtenhahn
Giampiero Casagrande, Editore

Bestellcoupon

Bitte senden Sie mir gegen Rechnung:

Geschichte der Schweiz – und der Schweizer

Alle drei Bände. Auslieferung sofort nach Erscheinen. Zahlungsweise: Fr. 48.– bei Erscheinen jedes Bandes, zuzüglich Fr. 2.– Versandkostenanteil pro Band.

Ich wünsche nur:
 Band I Band II Band III
Konditionen gleich wie oben aufgeführt.
Sprachausgabe: Deutsch Franz. Ital.
Zutreffendes bitte ankreuzen.

**Band II
soeben erschienen!**

Name _____ Vorname _____
Straße _____ PLZ/Ort _____

Datum _____ Unterschrift _____

Coupon einsenden an:
Helbing & Lichtenhahn Verlag
Auslieferung:
Verlag Sauerländer
Laurenzenvorstadt 89
5001 Aarau



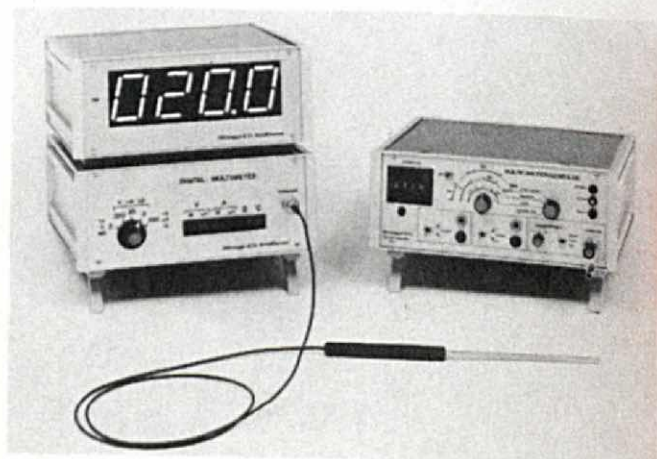
Demonstrationsgeräte für den Physik- und Chemieunterricht**Universelles Digitalmeßsystem mit Großanzeige**

ein interessantes und vielseitiges Digitalmeßsystem modernster Art mit vielen neuen Möglichkeiten!

44 mm hohe Leuchtziffern-Anzeige

Mißt: Gleich- und Wechselspannungen, Gleich- und Wechselströme, Widerstände, Temperaturen, Frequenzen, Zeitintervalle.

Fast unbeschränkte Ausbaumöglichkeiten, z. B.: Präzisionswaage, Druckmeßadapter, Luxmetersonde, Analoggroßanzeige, Shunt, Einweg- und Reflexionslichtschranke, Y/t-Schreiberausgang, pH-Meter, Monitor-speicher.



Unser Digitalmeßsystem erfreut sich seit Jahren besonderer Beliebtheit und wird bereits in den meisten schweizerischen Mittelschulen mit großem Erfolg eingesetzt.

Preis des kompletten Digitalmeßsystems

nur Fr. 3990.- (inkl. Wust)

Universal-Funktionsgenerator

Wir haben einen äußerst universellen Funktionsgenerator entwickelt, der Ihnen viele interessante Demonstrationen in der Schwingungs- und Wellenlehre sowie der Akustik ermöglicht.

Funktionen: Sinus, Rechteck, Dreieck und Sägezahn
Verstärkerausgang zum direkten Anschluß eines Lautsprechers

Vorverstärkereingang zum Anschluß eines Mikrofons
Zwei Sinusoszillatoren für Interferenzversuche und Lissajous-Figuren

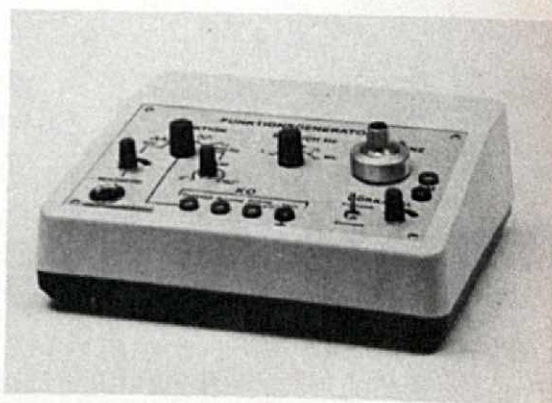
Frequenzmodulationseingang

Relais-Ausgang für Resonanzversuche und vieles mehr.

Wir verkaufen diesen leistungsstarken Funktionsgenerator inkl. Mikrophon zum Einführungspreis von nur

Fr. 990.- (inkl. Wust)

Wenn Sie mehr über unsere Demonstrationsgeräte erfahren möchten, verlangen Sie bitte kostenlos detaillierte Unterlagen beim Hersteller:



Steinegger & Co.

Rosenbergstraße 23, 8200 Schaffhausen

Telefon 053 55890