

# Rettung unter Einsatz des eigenen Lebens?

## Begründungsansätze und pädagogische Chancen in Moraldiskussionen mit Grundschulkindern

Gabriele Faust-Siehl / Friedrich Schweitzer

Warum retten Feuerwehrleute Menschen aus einem brennenden Haus, auch wenn sie dabei selbst ums Leben kommen können?

Diese Frage sowie die überraschende Art und Weise, wie Grundschul Kinder sie beantworten, sollen uns im folgenden beschäftigen. Es ging uns um eine moralpädagogische Vertiefung des sachunterrichtlichen Themas «Feuer(wehr)». Die Kinder sollten die Möglichkeiten erhalten, in kindgemäßer Form über den Wert menschlichen Lebens nachzudenken.

Wie die im folgenden berichteten Äußerungen der Kinder zeigen, wäre es wenig sinnvoll, den Kindern einfach eine Erwachsenenantwort zu präsentieren oder eine bestimmte Werthaltung zu trainieren. Der Weg zu einem angemessenen Verständnis verläuft für die Kinder vielmehr über mehrere notwendige Zwischenstationen, und erst am Ende dieses Weges gelangen sie zu eigener Urteilsfindung, die dann allerdings auch ein höheres Maß an Verbindlichkeit besitzt. Kinder auf diesem Weg hörend, mitdenkend und manchmal auch herausfordernd zu begleiten – darin liegt für uns die Aufgabe einer kindgemäßen Moralerziehung.

Im folgenden wird deshalb auch nicht darauf abgehoben, ob oder wieviele Kinder der Meinung waren, der Feuerwehrmann solle sein Leben opfern. Entscheidend war für uns, welche *Argumente* für die eine oder andere Entscheidung angegeben wurden.

Die Ausgangsfrage wurde in sechs Klassen (vier 4. Klassen mit insgesamt 91 Schülern, eine 2. Klasse mit 23 Kindern und ein 1. Schuljahr mit 25 Schülern) diskutiert. In den vierten Klassen standen die Diskussionen im Zusammenhang der baden-württembergischen Sachunterrichtseinheit «Mensch und Feuer». Für die anderen Gespräche waren Vergleichsinteressen

MARTIN

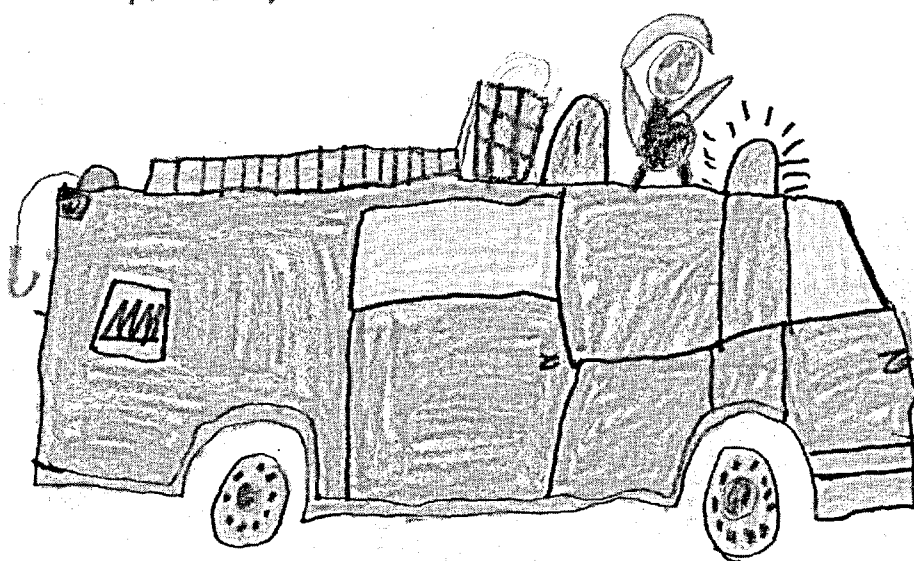


Abb. 1: Schülerzeichnung im Sachunterricht

maßgebend. Im Gesprächsverlauf wurden Beiträge der Schülerinnen aufgegriffen und Nachfragen gestellt («Macht es einen Unterschied, ob er einen oder mehrere Menschen retten kann?» – «Macht es einen Unterschied, ob er einen jungen oder einen alten Menschen rettet?» – «Soll er sein Leben auch für ein Tier einsetzen?»). Nach den Diskussionen wurden die Kinder z. T. mit zeitlichem Abstand gebeten, eigene Stellungnahmen aufzuschreiben. In der ersten Klasse traten Einzelinterviews an diese Stelle. Den weiteren Ausführungen liegen somit 104 (allerdings in der zweiten Klasse sehr kurze) Kinderäußerungen und 25 Interviewtranskripte zugrunde. Die Gespräche und die Stellungnahmen fanden in der Zeit von März bis Juli 1991 in einer Tübinger Grundschule statt. Die unsystematische Erhebung und der unklare Einfluß der vorangegangenen Klassengespräche lassen nur sehr begrenzte Aussagen zu. Wir teilen unsere Auswertung mit

als eine *Erkundung* von (moralisch relevanten) Kinderäußerungen.

### Unterschiedliche Antworten und ihre Begründungen

Die von den Kindern genannten Gründe lassen sich zu sechs Lösungsansätzen verdichten.

1. «*Eigentlich will ich beides*»  
Kein Konflikt

Einige Kinder sehen in den vorgestellten Situationen keinen Konflikt bzw. lassen sich nicht auf diesen Konflikt ein.

In einem Teil dieser Antworten wird auf die technische Ausrüstung verwiesen: Gasmasken, Wasserschläuche, Sprungtücher und ähnliche Vorkehrungen und Hilfsmittel schließen es in den Augen dieser Kinder aus, daß der Feuerwehrangehörige über-

Silke

Wenn der Feuerwehrmann sagt, ach die ist schon so alt, das lohnt sich nicht. Aber das ist irgendwie gemein, weil die alte Frau möchte ja auch leben und wenn man sie nicht rettet dann hat sie vielleicht so ein Gefühl daß sie nicht mehr wichtig ist. Wenn man sie rettet, aber dann bald stirbt, dann hat sie wenigstens ein Gefühl das man versucht hat sie zu retten.

haupt sein Leben aufs Spiel setzt. Statt ins Haus zu gehen, wird das Sprungtuch eingesetzt, oder der Feuerwehrmann ist durch seine Ausrüstung so gut geschützt, daß er nicht in Gefahr gerät. Zu einer Abwägung, was nun angesichts des Konflikts geschehen soll, kommt es nicht.

Den Konflikt nehmen auch diejenigen Kinder nicht wahr, die für ihre Entscheidung entweder nur die Position der Gefährdeten oder nur die Position des Retters berücksichtigen. Manche Kinder fordern nachdrücklich, daß die durch das Feuer Gefährdeten gerettet werden. Weist man sie auf die Lebensgefahr des Feuerwehrangehörigen hin, reagieren sie bestürzt und antworten häufig nicht mehr. Andere lehnen die Rettungstat des Feuerwehrangehörigen ab, wissen aber nichts mehr zu antworten, wenn sie auf die Lebensgefahr der Gefährdeten hingewiesen werden.

J., Mädchen (Klasse 1): Eigentlich finde ich schon, daß er reingehen soll.  
Interviewerin (= I): Warum, J.?

J.: Weil der kann ja auch, weil der Mensch kann ja auch das Trampolin (gemeint ist das Sprungtuch) runterspringen.

I: Und wenn er nur gerettet werden kann, wenn ein Feuerwehrmann ins Haus reingeht?

J.: Dann kann der Feuerwehrmann ja dem mit'm Wagen (gemeint ist der Rettungskorb) dann runtermachen.

I: Mh. Und wenn's passieren kann, soll er's dann eher machen oder nicht machen?

J.: Eigentlich will ich beides.

2. «Weil es der Hauptmann gesagt hat»  
Gehorsam gegenüber Autoritäten

Für eine Reihe von Kindern liegt ein Fall von Befehl und Gehorsam vor. Der Feuerwehrmann muß es tun, weil die Vorgesetzten (der 'Chef', der 'Boss', 'der Feuerwehr-

hauptmann' oder auch die 'Anführer') es ihm auftragen oder befehlen. Manche Kinder bezeichnen dies dann als die 'Pflicht' oder 'Verpflichtung' des Feuerwehrmannes. Auch daß es hier um Leben oder Tod geht, ändert nichts am notwendigen Gehorsam.

F.: Junge (Klasse 1): Soll er.

I: Und warum soll er das?

F.: Mh. Weil's seine Pflicht ist.

I: Was heißt 'seine Pflicht'?

F.: Muß er. Muß er.

I: Hat ihm das jemand gesagt, oder hat er das selber gesagt?

F.: Das hat jemand gesagt.

I: Das hat ihm jemand gesagt?

F.: Ja.

I: Und wer?

F.: (flüsternd) Chef.

I: Der Chef? Von der Feuerwehr?

F.: (nickt)

I: Und wenn er selber sterben kann dabei?

F.: Muß er trotzdem machen.

Weil es ist ihre Pflicht Leute zu retten und es ist besser zu leben als zu sterben. Und für den Feuerwehrmann ist es ein besseres Gefühl einen zu retten als zu verbrennen lassen.  
Roland

3. «Weil es ihr Beruf ist»  
Verpflichtung durch Entscheidung und Ausbildung

Für eine große Gruppe von Kindern ist maßgebend, daß der Feuerwehrmann sich für diesen Beruf oder - bei der Freiwilligen Feuerwehr - Dienst entschieden hat. Die übernommene Aufgabe verpflichtet ihn nun

zur Rettung, die von den gefährdeten Menschen auch erwartet wird. Manche meinen, daß der Feuerwehrmann «Lust» zu dieser Aufgabe (gehabt) habe. Häufig wird das Argument mit dem Hinweis auf die Ausbildung gestützt, die dem Feuerwehrmann die entsprechenden Kenntnisse und die notwendige Ausrüstung verschafft hat. Gedanken, Gefühle, Zweifel oder gar die mögliche Angst des Retters kommen angesichts dieser im vorhinein festliegenden Entscheidung nicht in den Blick.

«Sie sind dazu ausgebildet, und wenn sie zur Feuerwehr gehen, wissen sie ja, daß sie das müssen.» (Mädchen, Klasse 4)

«Wenn sie nicht die Leute retten, dann hätten sie nicht Feuerwehrmänner werden sollen. Sie haben auch Lust dazu. Wenn niemand den Beruf fortsetzen würde, dann täte es viele Tote geben. Die Leute erwarten auch, daß sie gerettet werden.» (Junge, Klasse 4)

4. «Weil drei Leute gerettet ist mehr als einer»  
Aufrechnung von Leben gegen Leben

Bei diesem Lösungsansatz spielen quantitative Überlegungen die entscheidende Rolle. Der Tod des Feuerwehrmanns wird gebilligt, wenn dafür mehrere Menschen zu retten sind. Gelingt ihm das nicht oder kann er nur einen Menschen retten, dann ist es «... ganz, ganz schlecht ...» (Junge, Klasse 4). Bei einer anderen Art der Aufrechnung wird die jeweilige Lebenserwartung miteinander verglichen: In dieser Sicht «lohnt» sich dann die Rettung eines Babys,

nicht aber die Rettung eines alten Menschen, weil dieser weniger Jahre als der Feuerwehrmann zu leben hätte.

«Wenn ein Feuerwehrmann mehrere Leute rettet (z. B. fünf) und verliert dabei sein Leben, sind die, die er gerettet hat, am Leben geblieben und nur der Feuerwehrmann ist umgekommen. Wenn er keinen rettet und dabei umkommt, hat er Pech gehabt.» (Mädchen, Klasse 4)

«Weil er denkt, ich möchte jemand retten, auch wenn ich selbst sterbe. Weil das Kind länger zu leben hat als ich.» (Mädchen, Klasse 4)

In allen Klassen (auch in Klasse 1) aber werden solche Aufrechnungsmodelle auch vehement abgelehnt, vor allem der Vergleich der möglichen Lebensjahre eines Babys oder eines alten Menschen mit den

an. Ausschlaggebend sind dessen innere Gefühle: Wenn er die Menschen retten könnte und tut es nicht, würde er sich «Vorwürfe» machen.

«... weil sie es schwer bereuen würden, wenn sie es nicht getan hätten. Und kriegen sicher ein schlechtes Gewissen dabei, wenn sie einfach zugucken.» (Junge, Klasse 4)

In den Hinweisen auf mögliche Schuld-

mentation heranzieht, lassen sich die sechs Lösungsansätze zu drei Gruppen ordnen.

Lösungsansatz 1 läßt erkennen, daß die intellektuellen Mittel und die Fähigkeiten, die zur Deutung sozialer Situationen eingesetzt werden können, zur Bewältigung des genannten Konflikts noch nicht ausreichen. Das Kind kann die Situation nicht als eine Konfliktlage erfassen, in der die An-

sprüche beider Seiten gleichzeitig zu sehen sind.

In Lösungsansatz 2 wird der Konflikt erkannt, und das Kind kann sagen, was geschehen soll. Jedoch fehlt der Stellungnahme der Charakter einer (eigenen) Entscheidung. Das Kind sieht den Feuerwehrmann eingebunden in Beziehungen des

Rona

Ich finde das wenn die Feuerwehrleute niemand retten wollen, das sie den Beruf gar nicht lernen sollen. Außerdem finde ich das man Tiede auch retten soll. Alte Omar sollte man auch retten. Denn wenn sie zum Beispiel nicht laufen kann und die ganze Zeit auf dem gleichen Stuhl sitzen muß und auch noch weiß das sie niemand mehr haben will, dann ist sie sehr traurig, und muß quälend sterben.

verbleibenden Jahren des Feuerwehrmannes. Wichtige Argumente sind der Wunsch jedes Menschen, am Leben zu bleiben, oder welche schreckliche Erfahrung es wäre, des Alters wegen nicht gerettet zu werden. Jedoch sind auch «instrumentelle» Varianten zu beobachten, z. B. der Hinweis, daß keiner wissen kann, wie lange der einzelne noch zu leben hat.

5. «Es könnte ihnen eines Tages auch so gehen»

Sich an die Stelle der anderen versetzen

Einige Kinder entscheiden den Konflikt, indem sie sich an die Stelle der Gefährdeten versetzen oder den Feuerwehrmann «in deren Schuhe schlüpfen» lassen.

«Es könnte ihnen eines Tages auch so gehen, und da wären sie auch froh, wenn sie jemand retten würde.» (Junge, Klasse 4)

«Weil ja andere Leute wollen ja auch gerettet werden, und wenn er jetzt da zum Beispiel drin wär', dann täte er auch bestimmt gerettet werden wollen.» (Mädchen, Klasse 1)

6. «Man hat nämlich ein besseres Gefühl»  
«Innere» Gefühle

Einzelne Kinder ausschließlich der Klasse 4 sehen die Lösung des Konflikts als eine Entscheidung des Feuerwehrmannes

gefühle deutet sich bereits die Wahrnehmung (gesellschaftlicher) Rollenerwartungen an, die der Feuerwehrmann nicht verfehlen will.

Mit Ausnahme des Lösungsansatzes 6 begegnen die Konfliktlösungen in allen Klassen, d. h. in jeder Klasse unterscheiden sich die Lösungsansätze von Kind zu Kind. Vor allem den Kindern der 1. Klasse fiel es jedoch schwer, die Konfliktsituation überhaupt zu verstehen (in 9 von 25 Interviews der Klasse 1 werden überwiegend Argumente des Typs 1 verwendet). Lösungsansatz 2 tritt vor allem in der 1. Klasse auf. (Da auch Viertkläßler von der «Pflicht» des Feuerwehrmannes sprechen und nicht immer erläutern, ob Selbstverpflichtung oder Gehorsam gemeint ist, kann nicht entschieden werden, ob Typ 2 auf die 1. Klasse beschränkt ist.) Wenn überhaupt von einem Alterstrend gesprochen werden darf, werden die Lösungen 3 und 4 in den vierten Klassen häufiger, die Ablehnung der Aufrechnungsmodelle «Leben gegen Leben» wird entschiedener und differenzierter begründet, und der Lösungsansatz 5 tritt etwas häufiger auf. Lösungsansatz 6 erscheint zum ersten Mal.

### Die Antworten als Zugänge zur Entwicklung und Erfahrungswelt der Kinder

Ausgehend von der Art der begründenden Elemente, die das Kind in seiner Argu-

Gehorsams. Damit ist im vorhinein festgelegt, was zu geschehen hat. Das antwortende Kind hat keine moralischen Kriterien, mit denen es entscheiden könnte, was der Feuerwehrmann von sich aus und unabhängig von Autoritätsverhältnissen tun sollte.

In den Lösungsansätzen 3 und 4 wird die Konfliktlage erkannt, und es werden autoritätsunabhängige Kriterien benannt. Die Kinder zeigen damit, daß sie über eigene Mittel zur Situationsbeurteilung verfügen.

Als Entscheidungskriterien verweisen die Kinder auf die Vorgeschichte und die besonderen Merkmale der Situation (Selbstverpflichtung, Ausbildung und Ausrüstung des Feuerwehrmannes, Typ 3) bzw. stellen quantitative Vergleiche an (ein Leben steht mehreren gegenüber, eine kleine Anzahl von Lebensjahren einer großen, Typ 4). In beiden Ansätzen «verraten» sie damit eine sorgfältige «Inspektion» und die genaue Kenntnis der Lebenswelt, bei der auch kleine Unterschiede wahrgenommen und für das Urteil herangezogen werden. In Übereinstimmung mit Ergebnissen zur Moralentwicklung könnte hier ein zugrundeliegendes Modell eines «fairen Austauschs» gesehen werden. Ausbildung und Ausrüstung geben dem Feuerwehrmann den ausschlaggebenden «Vorteil», der es «fair» macht, daß er die Rettung übernimmt. Ebenso ist es in dieser Sicht nur «fair», wenn ein Mensch oder ein älterer Mensch versucht, mehrere Menschen oder

das Leben eines jungen Menschen zu retten. Trotz dieser Fortschritte werden diese beiden Lösungsansätze jedoch der Problemlage nicht gerecht: Angesichts des Werts, den jedes einzelne Menschenleben hat, werden Kalkulationen hinfällig, und die auf die objektive Situation begrenzte Sicht vernachlässigt die Gedanken und Gefühle der beteiligten Personen.

Damit sollen die Lösungssätze 1-4 nicht einfach abgewertet werden – auch sie stellen alters- und kindgemäße Sichtweisen dar. Dennoch ist festzuhalten, daß die objektivistische, kalkulierende Sicht erst in den Lösungssätzen 5 und 6 aufgebrochen ist zugunsten einer Entscheidung, die menschliches Leben als einen situationsübergreifenden Wert berücksichtigt und «innere Prozesse» wie die Motive der handelnden Menschen, ihre Ängste, Schuldgefühle und Befriedigungen wahrnehmen und einbeziehen kann. Das Sich-Einfühlen in andere erlaubt hier nicht nur eine adäquatere Situationsdeutung, sondern wird zur Grundlage der Entscheidung. Soziales Denken wird damit auch zu einem Mittel der bewußten Erschließung der Welt. Hinweise auf Schuldgefühle oder «gute» Gefühle setzen ansatzweise soziale Werte voraus, die erfüllt werden wollen. In beiden Ansätzen ermöglicht die Fähigkeit, sich in der Welt des Subjektiven zu bewegen, die entscheidend neue Sicht des Konflikts.<sup>1</sup>

### Pädagogische Chancen in Moraldiskussionen

Diese Abfolge, die selbstverständlich keine verallgemeinerbare Aussage über «Entwicklungsverläufe» sein kann, macht darauf aufmerksam, daß sich die Problemstellungen und Lösungsansätze der Kinder der Grundschule unterscheiden. Wenn Kinder weder unter- noch überfordert werden sollen, müssen sowohl die sachlichen Problemstellungen des Unterrichts als auch die Zielsetzungen, die die Lehrenden verfolgen, sorgfältig im Sinne einer «Passung» darauf abgestimmt werden: Am Anfang der Grundschule besteht die Aufgabe vor allem darin, die Kinder zu ermutigen, sich umfassend mit ihrer Lebenswelt auseinanderzusetzen, auch wenn diese zunächst als ein Ensemble äußerlich wahrnehmbarer Tatsachen rekonstruiert wird. Mit der Befestigung dieser Sichtweisen wächst die Sicherheit, mit der sich das Kind in diesen «äußeren Ordnungen» bewegen kann. Dies ermöglicht, sich von den Vorgaben der Autoritäten zu lösen und zu eigenen Stellungnahmen zu finden.

Auf der Grundlage der gewonnenen Sicherheiten eröffnet sich am Ende der Grundschule zunehmend die Möglichkeit, sich in die «inneren» Prozesse anderer Menschen einzufühlen und diese zur Situationsdeutung heranzuziehen. Parallel dazu kann die eigene Person mit Motiven, Wünschen und Ängsten differenzierter wahrgenommen werden. Dies ermöglicht nicht nur vertiefte soziale Beziehungen, sondern auch eine «Subjektivierung» der Lebenswelt, die «in der Brechung subjektiver Sichtweisen» neu konstruiert werden muß. Am Ende der (vierjährigen) Grundschule steht damit gleichsam eine Öffnung, die innere Prozesse und subjektive Welten zu berücksichtigen erlaubt. Die Lehrenden können diese neuen Fragen und Problemsichten durch Themenwahl und didaktische Strategien unterstützen.

Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, daß hier Langzeitprozesse vorliegen und sich die Lösungsansätze der Kinder nur allmählich verändern. Grundschulklassen, in denen nebeneinander verschiedene Betrachtungsweisen vertreten werden, stellen zudem die Lehrenden vor die Aufgabe, in diesen entwicklungs-heterogenen Kindergruppen den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden. Dazu ist es nützlich, die Kinder immer wieder dazu anzuleiten, aufeinander zu hören und sich mit den Sichtweisen ihrer Mitschüler auseinanderzusetzen.

Dies setzt jedoch voraus, daß Moraldiskussionen stattfinden und die Kinder ihre Sicht zeigen und entfalten dürfen. Die Lehrenden sollten den Kindern zuhören, aber auch in bewußter Gegenbewegung zu Unterforderungstendenzen herausfordernde Fragen stellen und weiterführende Denkanstöße geben.

### Anmerkung

<sup>1</sup> In diesem Abschnitt werden die Antworten der Kinder auf dem Hintergrund der kognitiv-strukturellen Theorie der moralischen Entwicklung und der Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahme interpretiert. Antwort 1 zeigt Eigentümlichkeiten der Stufen 0 bzw. 1 der sozialen Perspektivenübernahme im Sinne *Selmans* (zwei Perspektiven können nicht koordiniert und die Intentionen von Handlungen nicht wahrgenommen werden), Antwort 2 der Stufe 1 der moralischen Entwicklung im Sinne *Kohlbergs* (Respekt vor Autoritäten, Orientierung an Gehorsam, Belohnung und Strafe). Die Antworten 3 und 4 könnten der Kohlberg-Stufe 2 entsprechen (Moral der Fairness und des instrumentellen Austauschs), während die Antwort 6 Anzeichen konventioneller Moral (Orientierung an gesellschaftlichen Werten, Kohlberg-Stufe 3) erkennen läßt.

Vgl. zu den Grundlagen der moralischen Entwicklung und der sozialen Perspektivenübernahme *Lawrence Kohlberg: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze.* Frankfurt 1974, S. 7-255, und *Robert L. Selman: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen.* Frankfurt 1984; zu neueren Arbeiten vgl. *Fritz Oser, Reinhard Fatke und Otfried Höffe (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung.* Frankfurt 1986; zur Kritik *Kohlbergs* mit der Frage nach einer «weiblichen Moral» vgl. *Carol Gilligan: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau.* München/Zürich 1988; zum Aufbau der physikalischen und sozialmoralischen Welt in den Augen der Kinder vgl. den «Klassiker» *Jean Piaget: Das Weltbild des Kindes.* Stuttgart 1978 (franz. 1926) und *Renate Valtin: Mit den Augen der Kinder. Geheimnisse, Freundschaft, Streiten, Lügen und Strafe.* Reinbek b. Hamburg (im Druck).

### Anzeige

## AOL: Die Schule lebt.

### Fitness, Sport, Kondition & Spiel:

- Zirkus-Spielen. Das Handbuch. Nr 044, 48.- DM
- 4farbig, fester Einband: Kinderzirkus konkret, Akrobatik, Jonglieren, Pyramiden, Tier- & Clown-Nummern, Folklore, Improvisieren, Stockflechten uvm.
- Die *Nordsee-Olympiade 1* Nr 056, 39.- DM
- Vom Teebeutelwettbewerb bis zum Flossenshau! der große Schul- und Vereinspaß: drinnen und draußen; zu Wasser, zu Land und in der Luft!
- Die *Nordsee-Olympiade 2* Nr 059, 39.- DM
- 56 neue Zimmer- und Flurspiele wie Fußballon, Schlangenzüchter, Murrelmeeting! Der Spaß!
- AOL-Zirkus Nr 064, 49.- DM
- Artistik, Clowns, Jonglieren, Zauberei, Zeltbau, Dressur, Schminken & 18 Projekte in Wort & Bild! A4-Format mit Kopierrecht.
- Roncalli-Zirkusmusik-Kassette Nr 207, 18.- DM
- Es liegt ja in der Luft... Nr 392, 6,80 DM
- AOL-Zauberei (GS + Sek 1) Nr 065, 29.- DM
- Alternative Spiel- & Sportspiele Nr 067, 39.- DM
- 66 Spiel- & Klassenfeste Nr 066, 29.- DM
- AOL-Weihnachten (Kl.1-10) Nr 062, 39.- DM
- 77 Pausenspiele - Innen/außen Nr 125, 29.- DM
- Konzentrationsspiele Kl. 2-8 Nr 116, 29.- DM
- Einzelstunden/Eltern-Lehrerinformation.
- NATO-Fallschirmkappe Nr 213, 348.- DM
- grün, gebraucht, 8,4 m Ø, stabil. Begrenzter Vorrat!

### die Grundschule querbeet:

- 29 Bilderkreuzwörter, Kl.3-6 Nr 132, 29.- DM
- Rätselsack Klasse 1-4 (24 KV) Nr 129, 29.- DM
- Bonbons Mathematik Kl. 1 + 2 Nr 360, 29.- DM
- Spannende, vielfältige Rechen- & Lernaufgaben.
- Bonbons Mathematik Kl. 3 + 4 Nr 361, 29.- DM
- Grafik-Kiste 1: Schulleben Nr 143, 60.- DM
- 120 Karten-Blätter A4: Lob-Zettel, Kalender ...
- Grafik-Kiste 2: Freizeit Nr 144, 60.- DM
- AOL-Schnippbilder-TB 1 Nr 231, 15.- DM
- Schnippelbuch 1 der Päd. A. Nr 199, 60.- DM
- HTB 4: Poesie-Album-Sprüche Nr 373, 6,80 DM
- HTB 6: Gut, Morgen, liebe Kinder! Nr 375, 6,80 DM
- Kleine Wortspiele für Tages- und Stundenanfänge.
- Liebe Kinder, jetzt gib's ... Nr 379, 6,80 DM
- Quicksys (lustige Quizspiele für Piffikusse) HTB 10
- HTB 13: Freiarbeit Nr 383, 6,80 DM
- So fange ich an: Quellen, Materialien, Organisation.
- Noch 10 Minuten, liebe Kinder! Nr 386, 6,80 DM
- HTB 21: 111 Riesennikadospiele Nr 391, 6,80 DM
- HTB 25: Lesen & lesen lassen Nr 394, 6,80 DM
- Rucksackbücherei & Das lesende Klassenzimmer

**BESTELLABSCHNITT (nur an den AOL-Verlag senden)**  
Hiermit bestelle ich die oben angekreuzten Unterrichtsmaterialien (zuzüglich Versandkosten):

Name: \_\_\_\_\_

Adresse: \_\_\_\_\_

AOL-Verlag, W-7585 Lichtenau, Tel.: 07227-4349