

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 78 (1991)
Heft: 5: Ist Ökologie Lehrbar?

Artikel: Kann schulische Ökologie die Gesellschaft verändern?
Autor: Criblez, Lucien
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-528778>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 14.03.2025

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

Kann schulische Ökologie die Gesellschaft verändern?

Lucien Criblez

Auch Schulkritik in ökologischer Absicht setzt an traditionellen Schwachstellen der Schule an: Methodik, Lehrpläne und Mangel an «Vernetzung». Was ist da nun wirklich neu? Lucien Criblez fragt im folgenden nach den Möglichkeiten, Umwelterziehung in den schulischen Unterricht einzubringen. Er zeigt die Grenzen auf, die der Umweltpädagogik gesetzt sind, und plädiert für eine Entpädagogisierung der Umweltdebatte: Die Verantwortung für die Umwelt muss bei der Politik bleiben!

Ökologische Schulkritik zielt auf drei mögliche Veränderungen von Schule: Erstens beabsichtigt sie *methodische Veränderung*. Stichworte dazu wären etwa: Weniger Kopflastigkeit, mehr erlebbare Inhalte, «hand»-elnd be-«greifbar» machen (vgl. Robert 1989, S. 33), weniger Frontalunterricht, mehr Werkstatt, mehr Projekte usw. Zweitens hat diese Schulkritik andere Inhalte im Auge, sei dies nun im bestehenden Fächerkanon oder aber als eigenes Fach Umwelterziehung. Diese Kritik zielt auf *Revision der Lehrpläne*. Drittens ist die Kritik an einem neuen Modell der Zusammenarbeit orientiert, das kurz unter dem Schlagwort «Interdisziplinarität» gehandelt wird. Im Konzept des bernischen Amtes für Bildungsforschung für eine «Beratungsstelle für Umwelterziehung» heisst es dazu: «Umwelterziehung verbindet und integriert Fachziele, d.h. sie vernetzt Kenntnisse, weil Umweltprobleme sich nicht nach dem Kanon der Fachwissenschaften richten, sondern als komplexes Ganzes an uns herankommen» (1990, S.3).

Ich werde in der Folge nur den zweiten Kritikpunkt präzisieren und im zweiten Teil die gesellschaftlichen Ansprüche an schulische Umwelterziehung problematisieren.

Didaktisierung der Umwelterziehung

Es gibt drei Möglichkeiten, die Anliegen der Umwelterziehung in die Institution Schule und deren Fächergefüge einzubringen: Entweder man etabliert ein neues Schulfach, oder man verankert die Zielsetzungen in Unterrichtsinhalten einzelner, bestehender Schulfächer, oder aber: man erklärt Umwelterziehung zum Unterrichtsprinzip, das für alle Fächer zu gelten hat.

Zur Etablierung eines Schulfaches:

Dies wäre eigentlich die sinnvollste Lösung, würde sie doch garantieren, dass Ökologie in der Schulrealität tatsächlich auch gelehrt würde. Trotzdem wird in der Schweiz kaum auf diese Strategie gesetzt. Nirgends hat sich bisher ein eigenes Schulfach etablieren können – im Gegensatz etwa zur Informatik, die in einigen Kantonen als Schulfach eingeführt wurde. Zwei Gründe sprechen gegen eine Etablierung eines Schulfaches: Erstens sind die Schüler schon jetzt mit Lektionen überlastet, das Einführen eines neuen Faches würde bedeuten, dass in traditionellen Fächern Lektionen abgebaut werden müssten, was wiederum sofort den Protest der jeweiligen Fachverbände nach sich ziehen würde. Barbara Fatzer hat in der Schweizerischen Lehrerzeitung die Klage der Lehrer und Lehrerinnen so zusammengefasst: «Noch ein neues Fach einführen – wie erfülle ich dann den ohnehin schon vollgepfropften Stoffplan?» (1990, S. 7). Zweitens gibt es momentan noch keine ausdifferenzierte Wissenschaftsdisziplin Ökologie. Es ist also unklar, was eigentlich zum Wissensbestand Ökologie gehört und was nicht. Dies würde zu Orientierungsproblemen führen: Woran soll sich ein Schulfach orientieren? etwa an den interdisziplinären Nachdiplomstudiengängen der ETH (Eidg. Technische Hochschulen) und der Universitäten?

Zur Verankerung der ökologischen Inhalte in bestehenden Fächern:

Mit dieser Möglichkeit wird v. a. darauf hingewiesen, dass Umwelterziehung ohne neues Unterrichtsfach in den bestehenden Fächern gelehrt werden kann, es geht also darum, «wie Umwelterziehung in den lehrplanmässigen Unterricht integriert werden kann» (Amt für Bildungsforschung 1990, S. 6). Diese Strategie verfolgt die EDK (Erziehungsdirektorenkonferenz) im Bereich der Richtziel-Diskussionen für die Mittelschulfächer Biologie, Chemie, Physik. Für diese Fächer liegen «Allgemeine Bildungsziele» und «Richtziele» als Entwürfe für neue Lehrpläne vor (Entwürfe vom August 1990). Auch die Kantone setzen weitgehend auf diese Strategie (Meylan 1988). Der Kanton Bern z.B. hat überprüft, was sich in den Lehrplänen der Fächer Religion/Lebenskunde, Muttersprache, Mathematik, Heimatunterricht, Geographie, Naturkunde, Hauswirtschaft usw. verankern lässt, bzw. welche Inhalte in diesen Lehrplänen schon als ökologisch gelten können (für die Lehrpläne der Primarschule; vgl. auch Reichenau 1990, S. 9–11). Eine Veränderung steht hier aber erst bei einer allfälligen Lehrplanrevision zur Diskussion. Ein expliziter gesetzlicher Auftrag für die Umwelterziehung als fächerübergreifendes Anliegen, wie er etwa für die Gesundheitserziehung, die Verkehrserziehung und die Berufswahl formuliert ist, gibt es im Kanton Bern für die Umwelterziehung nicht. Der Direktions-

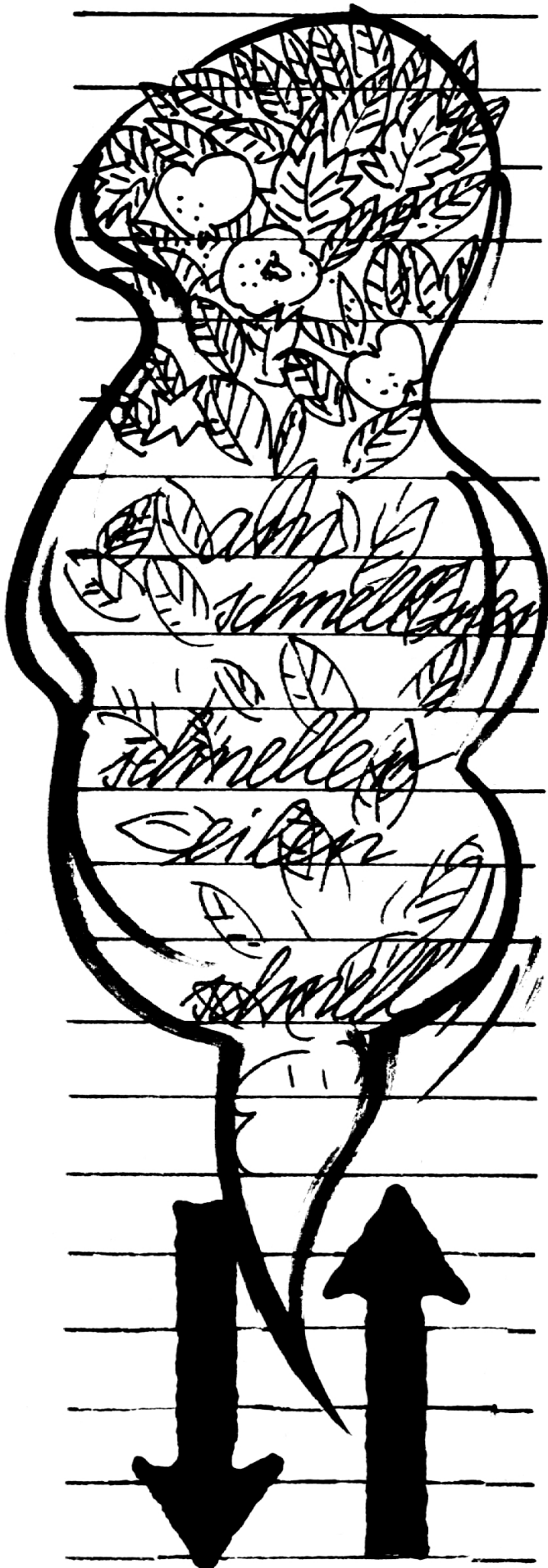
sekretär der städtischen Schuldirektion, Christoph Reichenau, formuliert die Probleme dieses Ansatzes prägnant: «Die im Lehrplan dazu gegebene Möglichkeit, ja die Aufforderung, stösst an Grenzen der Zeit, der Fachkompetenz und der Motivation der Lehrerschaft» (1990, S. 6).

Umwelterziehung als Unterrichtsprinzip:
Im «Konzept «Beratungsstelle für Umwelterziehung» des bernischen Amtes für Bildungsforschung heisst es etwa: «Umwelterziehung soll grundsätzlich der Klassenlehrer selbst durchführen. Sie ist als ein Unterrichtsprinzip zu verstehen, das fast jeden Inhalt betrifft... Umwelterziehung ist kein einzelner Sachbereich und kein isoliertes Thema, sondern ein Unterrichtsprinzip, eine Betrachtungsweise, eine Fragestellung und eine Suche nach Antworten» (1990, S. 1/2; vgl. auch die ähnliche Formulierung von Fatzer 1990, S. 7). Falls sich dies durchsetzen könnte, wäre auf die beiden andern Lösungen beruhigt zu verzichten. Der Umwelterziehung als Unterrichtsprinzip stehen jedoch einige Hindernisse entgegen: Fachlehrer sind immer unter Zeitdruck, sie haben schon jetzt zu wenig Zeit, um die «notwendigen» Unterrichtsinhalte zu vermitteln. Dabei noch auf die Umwelt Rücksicht zu nehmen, ist viel verlangt, der Lehrplandruck und der Druck der Abnehmerinstitutionen ist zu gross. Gegen das Unterrichtsprinzip stehen auch «etwas starr vorgegebene Lehr- und Stoffpläne, auf höheren Stufen auf nur ein Fach ausgerichteter Unterricht, die Forderung nach leistungsorientierten Abschlüssen an Primar- und Mittelschulen» (Fatzer 1990, S. 7). Das Unterrichtsprinzip verpflichtet also niemanden zu etwas, daran scheitert es. Der allzu schwammige Begriff des Unterrichtsprinzips sollte deshalb aufgegeben werden und die Umwelterziehung an konkrete stoffliche Inhalte im Lehrplan angebunden werden. Zudem würde es für Lehrer gerade der Sekundarstufe I und II eine intensive Zusammenarbeit zwischen den Fachlehrern bedingen, um Doppelspurigkeiten zu vermeiden. Davon ist wohl in der Realität im Normalfall nicht auszugehen. Immerhin kann Umwelterziehung als Unterrichtsprinzip sich in Projektwochen und ähnlichen Schulveranstaltungen oder aber in Schulstuben engagierter Lehrer und Lehrerinnen durchsetzen.



Lucien Criblez, lic. phil., geboren 1958 in Solothurn; Studium der Pädagogik, Psychologie und Psychopathologie in Bern; verschiedene Tätigkeiten in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern (Heimerziehung, Jugendarbeit) und in der Lehrerbildung; seit 1987 Assistent am Pädagogischen Institut der Universität Bern.

Die Grenzen der Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme



«Man sehnt sich... nach der freien, unbeeinträchtigen Natur mit ihrer Körper und Seele stärkenden Kraft..., nach ursprünglichem Leben und gewachsenen Formen, nach Innerlichkeit, nach ganz individueller Lebensgestaltung, nach persönlichem Wagnis, urwüchsiger, eigenwilliger Kraftentfaltung und lebendiger Ganzheit... Es entsteht eine neue Wertschätzung der Kunst und in der Kunst selbst eine neue Betonung des Persönlichen... Sehr deutlich kommt die epochale Wendung vom Mechanischen zum Vitalismus, vom Rationalismus zur Anerkennung des Irrationalen, Rätselhaften auch in der Wissenschaft und der Philosophie zum Ausdruck. Die exakte Naturwissenschaft, das Muster der mechanischen Welterklärung stösst... selbst an die Grenze der kausalmechanischen Erklärung.» (Reble 12/1975, S. 267).

Das Zitat – das m.E. die heutigen Tendenzen in der Umwelterziehung recht gut charakterisiert, war von Albert Reble nicht als Beschreibung unserer Zeit gemeint, sondern als Beschreibung der Reformpädagogik des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. Die Umwelterziehung läuft denn auch Gefahr, Postulate, Probleme und Fehler der Reformpädagogik der ersten 30 Jahre dieses Jahrhunderts zu reproduzieren. In der Analyse der Wirkung der Pädagogik und deren Kritik kann deshalb unter Umständen etwas über die Grenzen heutiger Bemühungen antizipiert werden:

Der *eine zentrale Kritikpunkt* liegt im Anspruch der Pädagogisierung der Gesellschaft. Heinz-Elmar Tenorth hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Reformpädagogik die Funktionsprinzipien der Erziehung auch ausserhalb des pädagogischen Systems, im Sozialsystem anwenden wollte (Tenorth 1988, S. 207). Erziehungsmaximen können jedoch nur in der konkreten Begegnung einer erzieherischen Situation Geltung haben, aber nicht für Institutionen und Organisationen. So muss vor dem übersteigerten Anspruch einer «Pädagogisierung der Gesellschaft» gewarnt werden. Tenorth bezeichnet diesen Anspruch als «Verfallsform des pädagogischen

schen Programms» (Ebd., S. 208). Ist also die Pädagogisierung der Umweltprobleme die richtige Strategie, oder ist sie zum Scheitern verurteilt, weil das pädagogische Programm hier nicht angemessen ist?

Der *zweite Kritikpunkt* liegt in der Kritik am Anspruch der Möglichkeit einer Herstellung des ganzheitlichen Menschen durch Erziehung allgemein und durch Schule im speziellen. Wiederum an der Reformpädagogik lässt sich zeigen, dass die «Bemühungen, die auf Freisetzung und Entfaltung aller Kräfte der Person, ja auf einen «neuen Menschen» zielen» (Reble 12/1975, S. 270), letztlich scheitern müssen oder, wenn überhaupt, sich nur auf *eine* Art und Weise herstellen lassen: durch ein totales Erziehungsprogramm, das die Freiheit des Subjekts auflöst und den Menschen zum Einheitsmenschen verkürzt. Erst so, in der totalen Übereinstimmung von staatlicher Ideologie und staatlich total kontrolliertem Erziehungssystem wird möglich, was wünschbar scheint: die Erziehung des Menschen zur widerspruchsfreien Ganzheit. Genau hier liegen auch die Probleme der ökologischen Postulate, die darauf setzen, dass eine Verbesserung der Situation nur durch autoritär verordnete und durchgesetzte staatliche Gesetze und Vorschriften zu erreichen sei. Aber auch der Ansatz, der eine holistische Pädagogik oder eine holistische Schule herbeisehnt (Röder/Röder 1990; Arbeitskreis für holistische Pädagogik 1989), kann nur kritisch aufgefasst werden. Denn «Heimat und Ganzheit» (Reitheimer/Brandt 1988) liegen dann als unheilvolle Ansatzpunkte einer Bildungsreform nahe. Wenn dies Reitheimer und Brandt 1988 sogar als «hoffnungsvolle Zeichen für ein Umdenken in der Bildungspolitik» (Ebd., S. 170) begrüßen, sollte doch die Ideologieträchtigkeit solcher Umorientierungen und die Geschichte nicht ganz vergessen werden. Auch falls die Begriffe nur als Kritik an der Kopflastigkeit der Schule gebraucht werden, muss an der Sinnhaftigkeit der Ausrichtung einer Schulreform an solchen Begriffen gezweifelt werden.

Zudem ist das Ziel der Ganzheit für die Institution Schule ein schwieriges, zumal es in Fächern erreicht werden soll (vgl. Oelkers 1989, S. 79), deren Vorbild hochspe-

zialisierte Wissensbestände einzelner Wissenschaftsdisziplinen sind und nicht etwa eine Einheitswissenschaft. Der alte Traum einer Einheitswissenschaft konnte bislang von keiner Disziplin eingelöst werden: Weder von der Theologie, die an der Säkularisierung der Religion scheiterte, noch von der Geschichte, der Logik, der Physik oder irgendeiner andern Wissenschaftsdisziplin. Auch die Ökologie wird *keine* Einheitswissenschaft werden, unter deren Ägide sich die andern Wissenschaftsdisziplinen unterordnen werden. Schule, die in Fächern organisiert ist, sollte den Ganzheits-Anspruch deshalb aufgeben. Ganzheit kann höchstens der Schüler für sich selbst, als Identität herstellen. Ob dies jedoch in einer so widersprüchlichen Welt wie der unsrigen überhaupt möglich oder sinnvoll ist, wage ich zu bezweifeln.

Ein *dritter Grund* scheint mir für eine kritische Sicht zu sprechen: Die Delegation der Umweltprobleme an die Pädagogik bzw. ihre Institutionen setzt auf die Wirkung auf Zeit. Dies ist und bleibt wohl eine Eigenschaft aller pädagogischen Programme: Sie sind auf Zukunft ausgerichtet. Das Programm lautet ökologisch etwa: Wenn heutige Kinder mit der Umwelt verantwortlich umzugehen lernen, werden es Politiker in 30 Jahren auch können. Nur: Diese Zeitspanne ist reichlich lang; ob Klimaerwärmung, zunehmende Luft- und Bodenprobleme usw. uns so viel Zeit lassen, bleibt zumindest fraglich. Für Wirkung auf Zeit haben wir einfach keine Zeit mehr.

Plädoyer für eine Entpädagogisierung der Umweltdebatte

Zieht man all dies in Betracht, so würde ich für eine Entpädagogisierung der Umweltdebatte plädieren. Nur so – als Rückweisung der Verantwortung an die Politik – können die utopischen Hoffnungen, die einmal mehr in der Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme funktionalisiert werden, etwas realistischer werden. Und nur so können die pädagogischen Institutionen in Ruhe *den* Anteil der Verantwortung, den sie tatsächlich übernehmen können und sollen, in pädagogische Programme umsetzen. Nur: Diese Rückweisung ist schwierig, zumal die Ehre der

Profession auf dem Spiel steht: Lehrer haben sich in der Geschichte nur den heute so guten sozialen Status verschaffen können, gerade weil sie sich als Profession zur Lösung gesellschaftlicher Probleme anbieten. Eine Inkompetenzerklärung müsste sofort dem Ansehen der Profession schaden. Zudem haben die Kantone die Forderungen der Profession im Umweltbereich zum Teil schon aufgenommen: Zürich hat eine Anlaufstelle für Umweltfragen und -erziehung geschaffen, der Kanton Thurgau einen Beauftragten für Umwelterziehung eingesetzt. Diese Stellen sollen weitgehend Lehrer beraten, Unterrichtsmaterialien entwickeln und in der Lehrerfortbildung mitwirken. Daran sieht man: Die Professionalisierungsspirale dreht sich weiter, und die Schule und die Lehrer geben sich mit solchen Drehungen zufrieden ohne danach zu fragen, ob Anspruch und Auftrag, die damit verbunden sind, sinnvoll sind. Im Kanton Bern wurde Mitte August 1990 die erwähnte Beratungsstelle für Umwelterziehung vom Grossen Rat abgelehnt: Damit wurde die Professionalisierung in diesem Bereich im Kanton Bern verhindert. Genau dies sollten nun Lehrer und Lehrerinnen vermehrt zum Anlass nehmen, den Politikern die Mitarbeit in der Umwelterziehung aufzukündigen: Denn hier wird der Mechanismus ganz deutlich: Die Pädagogisierung der Umweltprobleme ist eine *Entlastungsstrategie der Politik*. Trotzdem sind die Politiker und Politikerinnen nicht einmal bereit, für das Delegieren des Problemmanagements zu bezahlen. Sie delegieren ein lästiges Problem, das zu bearbeiten sie nicht willens oder nicht genügend mutig sind. Denn echte politische Massnahmen könnten unbeliebt sein und Wählerstimmen kosten.

Nur die Rückweisung der utopischen Hoffnungen schafft Klarheit für beide Seiten: für die Politik, die endlich ihre Verantwortung ernstzunehmen hat und nicht ständig mit Ausweichstrategien wie Pädagogisierung operieren soll, und für die Pädagogik, die ernsthaft in Erwägung ziehen muss, welche Verantwortung sie denn realistisch übernehmen kann. Dass die Schule und andere pädagogische Institutionen Verantwortung übernehmen können, steht ausser Diskussion. Aber was genau sie für das Meistern der Umweltkrise

zu leisten vermögen, darüber gilt es endlich einen Diskurs zu führen, der die absurd-utopischen Hoffnungen zu überwinden vermag.

Als mögliche Arbeitsteilung würde ich vorschlagen, dass zwar die Pädagogik ökologische Einsichten vermitteln kann, dass aber die Bewältigung der ökologischen Krise nur durch politisches Handeln eingeleitet werden kann.

Die ökologische Einsicht ist jedoch nur durch eine Radikalisierung der Aufklärung zu erreichen, nicht durch Mythisierung und Hoffnung auf Ganzheitlichkeit. Radikalisierung aber meint: Intensivierung der Bildungsbemühungen. Ob diese Bildung sinnvoll in unseren herkömmlichen Schulen organisiert werden soll und kann – dies ist wohl die eine der zentralen Fragen. Die andere Frage ist – noch einmal: Was können Erziehung und Bildung überhaupt zur Meisterung der ökologischen Krise beitragen. Hier plädiere ich noch einmal für eine Entflechtung von Politik und Pädagogik. Nur eine Rückweisung der utopischen Hoffnungen und Entlastungsstrategien an die Politik kann den Weg frei machen für eine Diskussion über mögliche Leistungen der Pädagogik als Umwelterziehung.

Literatur:

Amt für Bildungsforschung: Konzept «Beratungsstelle für Umwelterziehung». Bern 1990.

Arbeitskreis für holistische Pädagogik: Exposé: Die holistische Schule. Ein integrierter pädagogischer Ansatz zur Erziehung für ein Leben im Einklang mit der Natur. Grundlagen – Ziele – Methoden. o.O. 1989.

Fatzer, Barbara: Weiterbildung in Umwelterziehung. In: Schweizerische Lehrerzeitung 13 vom 28. Juni 1990, S. 7–8.

Meylan, Jean-Pierre: Umwelterziehung in den Lehrplänen. Das Konzept der Umwelterziehung in einigen neueren schweizerischen, regionalen und kantonalen Lehrplänen. In: EDK (Hrsg.): Umwelterziehung in den Schweizer Schulen. Bern 1988, S. 9–34.

Oelkers, Jürgen: Ist Ökologie lehrbar? In: *Criblez, L./Gonon, Ph.* (Hrsg.): Ist Ökologie lehrbar? Bern 1989, S. 64–83.

Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 12/1975.

Reichenau, Christoph: Vieles ist möglich und alles bleibt offen. In: Impulse aus dem Langschuljahr. Gesundheits-, Umwelt- und Friedenserziehung. Bern 1990, S. 6–14.

Reithmeier, Dieter/Brandt, Hjalmar: Heimat und Ganzheit – Ansätze einer neuen Bildungsreform? In: Dannhäuser, A. et al. (Hrsg.): Ist die Schule noch zu retten? Weinheim/Basel 1988, S. 161–171.

Robert, Leni: Gedanken zum Thema Schule und Ökologie. In: Criblez, L./Gonon, Ph. (Hrsg.): Ist Ökologie lehrbar? Bern 1989, S. 31–39.

Röder, Heiner/Röder, Charlotte: Die holistische Schule. Exposé zur Gründung einer Ersatzschule in freier Trägerschaft und/oder zur Durchführung eines wissenschaftlich begleiteten Schulversuchs. Weyerbusch 1990.

Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988.



- Internat für Knaben und Mädchen von 12 bis 19 Jahren
- Gymnasium (Typen A, B, C, E) mit eidg. anerkannter Maturität
- Handelsmittelschule (BIGA anerkannt)
- Sommer- und Wintersport

Auskunft erteilt:
Rektor Dr. E. Bolliger
Tel. 081-43 52 36 – Fax 43 14 89

FREIS

Handels- und Arztgehilfinnen-Schule

<p>Handelsschule 2 Jahre oder 1 Jahr</p> <p>Bürofachschule 1 Jahr</p> <p>Abend-, Montag-, Samstagschule 1 bis 2 Jahre</p> <p>Vorberufliche Schule (10. Schuljahr)</p>	<p>Arztgehilfinnen Tierarztgehilfinnen 1 1/2 Jahre und 1 Jahr Praktikum</p> <p>Intensivlehrgang für Matura/i und Junglehrer 1 Jahr</p>
---	--

Anerkannte Diplome

**Prospekte: Haldenstrasse 33, Luzern
Telefon 041-51 11 37/38**



Wenig Platz? Kein Problem mit GTSM-Spielplatzgeräten!

Einzelgeräte und kompakte Kombigeräte mit vielen Spielmöglichkeiten für festen Einbau oder mobil.

- GTSM-Klettergeräte • GTSM-Tisch-Tennistische • GTSM-Freilandspiele
 - GTSM-Sicherheitsmaterial.
- Sofortige Lieferung ab Lager. ✂

BON ☐ Wir möchten unverbindlich einen GTSM-Katalog eine Offerte für
Name/Adresse: _____

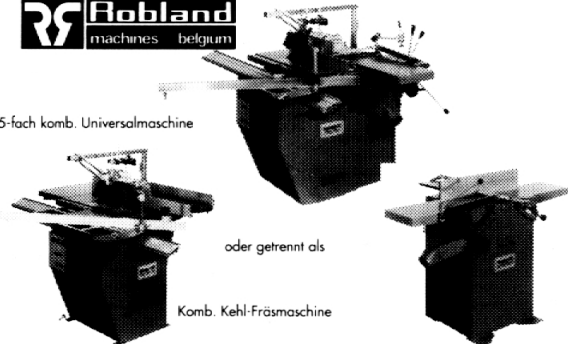
GTSM MAGGLINGEN
2532 Magglingen

TEL. 01/461 11 30
8003 Zürich Aegertenstr. 56

HOLZBEARBEITUNGSMASCHINEN...



5-fach komb. Universalmaschine



oder getrennt als

Komb. Kehl-Fräsmaschine

Komb. Hobelmaschine

- verschiedene Hobelbreiten
- mit 3 Motoren
- schrägstellbares Kreissägeaggregat
- SUVA-konforme Schutzvorrichtungen

Besuchen Sie unsere permanente Ausstellung!



Nuesch AG Holzbearbeitungsmaschinen
Sonnenhofstrasse 5
9030 Aedtwil
Tel. 071/31 43 43
Fax 071 31 48 95