

# BEITRÄGE

Zeitschrift zu Theorie und Praxis  
der Grundausbildung  
Fort- und Weiterbildung  
von Lehrerinnen und Lehrern

# ZUR

# LEHRER BILDUNG



ZEITSCHRIFT ZU THEORIE UND PRAXIS DER GRUNDAUSBILDUNG  
FORT- UND WEITERBILDUNG VON LEHRERINNEN UND LEHRERN

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 15

HEFT 3

OKTOBER 1997

ISSN 0259-353X

Fachorgan der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)  
Erscheint 3 mal jährlich: März, Juli, Oktober  
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

#### Redaktion

Dr. Helmut Messner, Didaktikum Blumenhalde, Küttigerstr. 21, 5000 Aarau, Tel. 062 836 04 53  
Christine Pauli, Dr. des, Eifenweg 2A, 3400 Burgdorf, Tel. 034 422 46 59,  
E-Mail: cpauli@paed.unzih.ch  
Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich,  
Rämistrasse 74, 8001 Zürich, Tel. 01 634 27 61 (27 53), E-Mail: reusser@paed.unzih.ch  
Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, 2502 Biel, Tel. und Fax 032 322 68 91

#### Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen senden an

Michael Fuchs, Kleinfeldstrasse 25, 6210 Sursee, Tel. 041 921 57 42  
Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei  
Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

#### Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten erbeten an

Beat Trottmann, Haldenstrasse 11, 5734 Reinach, Tel. 062 771 42 68

#### Zeitschriftenspiegel

Ueli Jurt, Dorfstrasse 47, 6375 Beckenried, Tel. 041 620 46 47

#### Typoskript und Layout

Heidi Lehmann, Längenrüppstrasse 66, 3322 Schönbühl,  
Tel./Fax P: 031 859 15 70; G: 031 631 82 75, Fax: 031 631 37 73  
E-Mail: lehmahe@sis.unibe.ch  
Lektorat: Christine Pauli

#### Inserate und Stellenanzeigen

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen bei Herrn Fuchs oder  
Frau Lehmann (Adresse siehe oben)

#### Normen zur Abfassung von Manuskripten

Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte können bei den Redaktoren oder bei Frau  
H. Lehmann bezogen werden (Adressen s. oben). Manuskripte in vierfacher Ausführung bitte  
an ein Redaktionsmitglied schicken.

#### Abonnementspreise

Mitglieder SGL: sFr. 50.- (im Jahresbeitrag eingeschlossen)  
Nichtmitglieder SGL: sFr. 60.-  
Institutionen: sFr. 70.-  
Portozuschlag Auslandversand sFr. 10.-  
Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.  
Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

#### Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern  
(Frau E. Schneuwly), Tel. (nur montags) 031 631 83 20.  
Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 20.- (+ Versandspesen) bestellt werden  
(solange Vorrat).

#### Druck

Suter Print AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern

<b>Editorial</b>	<i>Kurt Reusser, Fritz Osterwalder (Gastredaktor), Helmut Messner, Christine Pauli, Heinz Wyss</i>	291
<b>Schwerpunkt:</b>	<b>Pestalozzi, Unterricht und Lehrerbildung</b>	
	<i>Daniel Tröhler</i> Erziehung oder Unterricht? Lehrerbildung in der Helvetik und die Rolle Pestalozzis	293
	<i>Fritz Osterwalder und Kurt Reusser</i> Pestalozzis dreifache Methode - innere Vollendung des Menschen, göttliche Ordnung, Buchstabier- und Rechenkunst	304
	<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> "Wie soll ein Schulmann seyn?" - Pestalozzi oder Sokrates als Symbol der Pädagogik	371
	<i>Daniel Winter</i> Pestalozzi im Lehrerfest 1896. Der Pestalozzi-Kult als nationaler und professioneller Einheitskult	381
	<i>Hans Gehrig</i> Schweizer Seminardirektoren als Pestalozzianer. Versuch einer Würdigung aufgrund neuerer Literatur	387
	<i>Toshiko Ito</i> Pestalozzi in der japanischen Lehrerbildung	399
	<i>Max Furrer</i> "Johann Heinrich Pestalozzi - Kritische Ausgabe sämtlicher Werke und Briefe" auf CD-ROM (DOS und WINDOWS)	403
<b>Bildungsforschung</b>	Kurzberichte aus der Bildungsforschung	410
<b>Veranstaltungs- berichte</b>	<i>Thomas Kesselring</i> Es gibt viele Kulturen - was bedeutet das für die Schule? Bericht über die 22. ATEE-Konferenz, 25.-30.8.1997 in Macerata/Italien	412
	<i>Heinz Wyss</i> O quae mutatio rerum. Zur Jahrestagung der SKDL, 28./29.8.1997 in Chur	415
	Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz. Schule - Lehrerbildung - Forschung. Internationales Kolloquium, 7.-12.9.1997, Monte Verità, Ascona	418
	Anstiftungen zum Lesen. Tagung an der HPL, 24.9.1997 in Zofingen	422
	<i>Helmut Messner</i> Unterricht und Schule im Spiegel der Forschung. 6. Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie der DGfP, 29.9.-1.10.1997 in Frankfurt a/M.	424

	<i>Peter Gautschi</i>	426
	Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens. Konferenz der Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, 6.-8.10.1997 in Hamburg	
<b>Buchbesprechungen</b>	<i>Lucien Criblez</i>	430
	Sammelrezension Schulentwicklung und Schulleitung, Teil 2	
	<i>Michael Fuchs</i>	435
	SUTTER, E. (1997). <i>Faszination des Lehrens. Auf dem Weg zwischen Theorie und Praxis</i>	
	<i>Matthias Baer</i>	437
	GULDIMANN, T. (1996). <i>Eigenständiger lernen</i>	
	<i>Arnold Wyrsh</i>	440
	GUGGENBÜHL, A. (1996). <i>Dem Dämon in die Augen schauen. Gewaltprävention in der Schule</i>	
	<i>Ueli Aeschlimann</i>	441
	VON HENTIG, H. (1996). <i>Bildung</i>	
<b>Zeitschriftenspiegel</b>		442
<b>Neuerscheinungen</b>	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	444
<b>Veranstaltungskalender</b>	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	448
<b>Kurznachrichten</b>		450
<b>Autorinnen und Autoren</b>	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D



## Editorial

Erstmals seit dem Erscheinen der "Beiträge zur Lehrerbildung" halten Sie mit der vorliegenden Schwerpunktnummer "Pestalozzi, Unterricht und Lehrerbildung" ein ausschliesslich historisch orientiertes Themenheft in Händen.<sup>1</sup> Was allgemein für die Beschäftigung mit Geschichte gilt, hat auch für die Pädagogik und die Lehrerbildung Gültigkeit: Nicht nur führt uns die pädagogische Gegenwart immer wieder zurück in die Geschichte, bzw. führt uns eine nicht unter unmittelbarem Handlungsdruck stehende historisch-genetische Beschäftigung mit pädagogischen Themen zurück zu den Quellpunkten ursprünglichen Fragens, sondern hilft die distanzschaffende historische Reflexion unsere pädagogische Gegenwart besser zu verstehen, indem sie ein Bild jener Vergangenheit erzeugt, die über viele Transformationen diese Gegenwart hervorgerufen hat.

Der Gedanke, Pestalozzi zum Thema einer historisch orientierten Themennummer zu wählen, hat seinen Ursprung im Pestalozzi-Gedenkjahr von 1996. Damals feierte die Bildungsschweiz jene Person, die bis heute - und zwar durchaus international - immer noch als pädagogische Zentralfigur unseres Landes wahrgenommen wird. Der substantielle Grund für die Zusammenstellung des vorliegenden Heftes liegt jedoch darin, dass in den vergangenen Jahren eine Reihe von historischen und rezeptionsgeschichtlichen Arbeiten erschienen sind, die neue Zugänge zum Denken und Wirken Pestalozzis ermöglicht haben, Arbeiten, die es als lohnenswert erscheinen lassen, den vielerorts zum pädagogischen Nationalheiligen, zum Mythen- und Klischeeträger erstarrten Denker erneut - in einigen Aspekten durchaus kritisch und neu - zu lesen, und dies auch in der Lehrerbildung.

Das vorliegende Heft ist so konzipiert, dass es als *Leseheft für die Lehrerbildung* diese wünschbare Lektüre anstossen möchte. Neben mehreren Originalbeiträgen zu systematischen und wirkungsgeschichtlichen Aspekten des Werks von Pestalozzi enthält es einen in den Text von Osterwalder und Reusser integrierten *Quellenteil* zur Elementarmethode von Pestalozzi und zu dessen Vorstellungen zur Lehrerbildung.

Im ersten Beitrag stellt *Daniel Tröhler* das Projekt der Lehrerbildung innerhalb der helvetischen Schulreform vor und analysiert darin die Rolle Pestalozzis. Er belegt die These, dass Pestalozzis Methodenversprechungen - welche zugleich Versprechungen für eine leicht zu professionalisierende und deshalb billige Lehrerbildung waren - der wesentliche Grund für die politische Protektion Pestalozzis durch den helvetischen Bildungsminister Stapfer darstellte. Indem Pestalozzi mit seinem Konzept der Methode versprach, sämtliche Probleme zu lösen, wurde er für kurze Zeit "zum wichtigsten Schulpraktiker und -theoretiker" der Helvetik erhoben.

Im Unterschied zu den üblichen Bezugnahmen auf Pestalozzi (Gesinnung, Ethos des Lehrers; Erziehungs- und Unterrichtsprinzipien) steht im Beitrag von *Fritz Osterwalder* und *Kurt Reusser* "die Methode", mit der Pestalozzi um 1800 in der Schweiz und in ganz Europa grosses Aufsehen erregte, im Zentrum ihrer systematischen Darstellung und des damit verbundenen umfangreichen *Quellentexts*. In dem ursprünglich auf zwei separate Beiträge angelegten Aufsatz unternehmen die beiden Autoren den Versuch, die Pestalozzische Unterrichts- und Menschenbildungsmethode, mit der ihr Schöpfer die höchsten Wirkungserwartungen verband, in ihrer Mehrschichtigkeit von religiös-moralischer und psychologisch-anthropologischer Fundierung, von mechanistischer Unterrichts- und Lerntechnologie sowie von konkreter Lehrmittelproduktion darzustellen. Da bald zur herben Enttäuschung wurde, was Pestalozzi als praktikierbare Methode

<sup>1</sup> Der vorliegende Schwerpunktteil wurde von *Kurt Reusser* und *Fritz Osterwalder* (Gastredaktor für diese Nummer) zusammengestellt. Dem Pestalozzianum danken wir für einen Kostenbeitrag zur Herstellung dieser Nummer.

vorlegte, und Pestalozzi und seine Mitarbeiter die zunehmende Kritik an ihr immer stärker dadurch abzufangen suchten, dass sie grundsätzlich-argumentierend den "Geist" der Methode beschworen, wird nach den Gründen für die Untauglichkeit gefragt, und es wird die Bedeutung Pestalozzis als Didaktiker aus heutiger Sicht erörtert.

"Wie soll ein Schulmann seyn? Pestalozzi oder Sokrates als Symbol der Pädagogik". Im Beitrag von *Heinz-Elmar Tenorth*, in dem es um die berufsethische Frage der Kodierung erzieherischer Haltung und Gesinnung geht, werden dem emphatischen, zur Sakralisierung des Lehrerberufs neigenden "Pestalozzischen Aufopferungspathos", wie es sich im "Stanserbrief" manifestiert, die nüchtern-realistischen Einschätzungen des Philanthropen Salzmann, Diesterwegs und Natorps gegenübergestellt. Dass die Kodierung eines emphatisch gefärbten Berufsethos des Lehrers bis heute einem Bedürfnis entspricht, darauf macht Tenorth mit Hinweis auf Hartmut von Hentigs "Sokratischem Eid" aufmerksam, den abzulegen von Hentig jedem Lehrer abzuverlangen vorschlägt.

*Hans Gehrig* geht in seinem Beitrag der Frage nach, inwieweit im Denken und im schulpolitischen und publizistisch-wissenschaftlichen Wirken von mehreren Generationen schweizerischer Seminardirektoren ein "Kontinuum Pestalozzianismus" ausgemacht werden kann. Gehrig zeigt an ausgewählten Exponenten dreier Generationen von Pestalozzianern, dass Einflüsse auf unterschiedlichen semantischen Tiefenebenen und mit Bezug auf unterschiedliche Aspekte des Werkes verfolgt werden können, ohne dass man jedoch von einem flächendeckenden Vorgang sprechen kann.

Der Historiker *Daniel Winter* beschreibt in seinem Beitrag den Pestalozzikult, wie er 1896 auf dem "Höhepunkt zivilreligiöser Anstrengungen in der Schweiz" anlässlich der 150. Geburtstags Pestalozzis in gemeinsamer Anstrengung von Lehrerschaft, Politik und Geistlichkeit in einem grossen einheitsstiftenden Lehrerfest sowie durch das Verteilen von 400'000 Exemplaren einer nationalerzieherischen Jugendfestschrift zelebriert wurde. Was heute kaum mehr nachvollziehbar ist, war 1896 Ausdruck einer volksnah gestalteten nationalpädagogischen Einheitsbewegung.

Wenig bekannt sein dürfte, dass man sich bereits im 19. Jahrhundert auch im ausser-europäischen Raum auf Pestalozzi berufen hat, dies sowohl mit Bezug auf eine ihm zugeschriebene Didaktik als auch mit Bezug auf allgemeine Prinzipien der Gesinnungs- und Menschenbildung. *Toshiko Ito* zeigt in ihrem Beitrag gleich mehrere Fazetten einer Pestalozzirezeption in der japanischen Lehrerbildung seit 1875, unter denen die Einflüsse auf die Didaktik und auf die Gesinnungserziehung von Lehrern die wichtigsten darstellen.

Bisher vor allem in Wissenschaftskreisen ins Bewusstsein getreten sein dürfte die Herausgabe der umfangreichen "Kritischen Ausgabe sämtlicher Werke und Briefe Johann Heinrich Pestalozzis" auf CD-ROM. *Max Furrer*, technischer Projektleiter der elektronischen Ausgabe, stellt die Volltext-Datenbank anhand von Recherche-Beispielen vor. Hält man sich die vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten der CD-ROM-Ausgabe vor Augen, so ist zu prüfen, inwieweit diese nicht auch im projektbezogenen Pädagogikunterricht der Lehrerbildung eingesetzt werden kann.

*Kurt Reusser, Fritz Osterwalder, Helmut Messner, Christine Pauli, Heinz Wyss*

Mit der vorliegenden Nummer heissen wir *Helmut Messner*, den von der SGL-Jahresversammlung im November 1997 neu gewählten Redaktionskollegen, nach einer längeren Anlaufphase als Gastredaktor der BzL nun auch definitiv ganz herzlich willkommen im Redaktionskollegium und wünschen ihm eine produktive und auch subjektiv erspriessliche Tätigkeit im Rahmen der Zeitschrift.

*Kurt Reusser, Christine Pauli, Heinz Wyss*

## Erziehung oder Unterricht? Lehrerbildung in der Helvetik und die Rolle Pestalozzis

Daniel Tröhler

*Ob Schule unterrichten und erziehen, Wissen und Moral vermitteln soll, ist nicht nur heute eine aktuelle Frage, sondern ein zentrales Problem, das sich beispielhaft bereits in den Gründungsjahren der schweizerischen Volksschule in der Zeit der Helvetik (1798-1803) gestellt hat. Obgleich der Promotor der Helvetischen Schulreform, Philipp Albert Stapfer, dem Wissen bzw. der Wissensvermittlung innerhalb der neuen Volksschule der Helvetischen Republik – im Vergleich zu den Landschulen im Ancien Régime – einen wichtigen Platz einräumte, war für ihn die religiös-moralische Grundlage aller Bildung weiterhin unbestritten. Die beiden Eckpfeiler der Umsetzung seiner Reformpläne waren die professionalisierte Lehrerbildung und eine neue Didaktik.*

*Mit seinem Konzept von Moral und Wissen sowie dem Desiderat einer neuen Lehrerbildung und Didaktik suchte Stapfer die geeigneten Träger seiner Reform, wobei er auf grosse institutionelle, personelle und finanzielle Schwierigkeiten stiess. Erst Pestalozzi schien mit seinem Konzept der "Methode" sämtliche Probleme lösen zu können. Das wiederum brachte Pestalozzi Stapfers Protektion ein, unter welcher er zum wichtigsten Schulpraktiker und -theoretiker der Helvetik wurde. Dass aber die "Methode" gerade in bezug auf Lehrerbildung und Didaktik erhebliche theoretische und konzeptionelle Probleme enthielt, wurde von Stapfer kaum gesehen. Wohl deshalb, weil Pestalozzi stets – ganz den Grundintentionen Stapfers entsprechend – an der doppelten Aufgabe aller Bildung: Wissen und Moral, festgehalten hat.*

### 1. Einleitung

Lehrerbildung ist in den vergangenen Jahren (erneut) ins Zentrum der (schul-) pädagogischen Diskussion gerückt<sup>1</sup>, wobei sich diese merkwürdigerweise auf Strukturänderungen konzentriert und weder den Inhalt (Criblez, 1997) und schon gar nicht den gesamten Kontext genügend berücksichtigt: den tiefgreifenden geistigen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel und die damit verbundene grundsätzliche Frage nach Sinn und Funktion der Schule innerhalb dieser Veränderungen.

Historische Pädagogik kann zwar keine gegenwärtigen Probleme lösen, aber sie kann in der Aufarbeitung der "Geschichte als Vorgeschichte unserer Gegenwart" gegenwartsaufklärend wirken (Herrmann, 1997, S. 21). Insofern lohnt die Rückfrage an die Entstehungszeit schweizerischer Lehrerbildung doppelt, also nicht nur, weil gezeigt werden kann, wie eng Schule mit dem geistigen und zeitgeschichtlichen Kontext verbunden ist, sondern weil zudem evident wird, welche immanenten Probleme Schule innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft hat.

<sup>1</sup> Vgl. etwa die Beilage "Bildung und Erziehung" der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ), die sich 1997 schwerpunktmässig der Lehrerbildung widmet.

Der vorliegende Artikel möchte erstens diesen Zusammenhängen in der Epoche der Helvetik gerecht werden und zweitens über die historische Betrachtung hinaus auf ein Problem der Schule, das damals wie heute ungelöst ist, aufmerksam machen: die Frage, ob Schule primär Wissen vermitteln oder zusätzlich erzieherische Leistung erbringen soll.

Um dieses Problem durch die historische Analyse möglichst offensichtlich zu machen, richtet sich der Artikel gegen eine Interpretation der Helvetischen Schulreform, wonach diese primär auf Wissen (Wissensproduktion und Wissenstradierung) gestützt gewesen sei. Diese These hat kürzlich Fritz Osterwalder (1997) konzise vorgetragen, weshalb im folgenden gelegentlich auf seine Argumente – im Dienste der Akzentuierung der hier vorgetragenen Problemläuterung – bezug genommen wird. Zweierlei soll gezeigt werden: erstens soll der Versuch in der Helvetik, Wissen mit religiös fundierter Moral, d.h. Unterricht und Erziehung, zu vermitteln, dargestellt und zweitens die Tatsache einsichtig gemacht werden, dass Pestalozzi die überzeugendsten diesbezüglichen Konzepte für Schulreform, Lehrerbildung und Didaktik zu haben schien.

## 2. Stappers bildungsphilosophisches Konzept vor der Helvetischen Revolution

Mittelpunkt der Helvetischen Schulreform ist der mit den geistigen und politischen Strömungen seiner Zeit bestens vertraute Minister Philipp Albert Stapper (1766-1840)<sup>2</sup>, der die pädagogischen Desiderate formulierte und nach entsprechenden Lösungen suchte.

Stapper hatte 1789 an der Berner Akademie sein Theologiestudium abgeschlossen, wo er vom Schweizer Kantianer Samuel Ith geprägt worden war. Seine anschließende zweijährige Bildungsreise hatte ihn zuerst für ein Jahr an die Reform-Universität Göttingen geführt, wo ihm Gottlob Christian Heyne neuhumanistisches Gedankengut vermittelte, dann nach London, wo er Ende 1790 Zeuge der grossen parlamentarischen Debatten über die Französische Revolution wurde<sup>3</sup> und dabei lernen konnte, was Öffentlichkeit für die Politik bedeutet<sup>4</sup>, und zuletzt auf dem Heimweg just in dem Zeitpunkt für ein paar Tage nach Paris, als Ludwig XVI floh und wieder eingefangen wurde.

Zurück in Bern wurde Stapper Lehrer am Politischen Institut – einer Institution zur Bildung zukünftiger Regenten – und musste für das Wintersemester 1792/93 die Eröffnungsrede halten, eine bildungsphilosophische Rede (Stapper, 1792), aus welcher der pädagogische Horizont des vor-revolutionären Stappers, der für die Helvetische Schulreform vorentscheidend wurde, abzulesen ist. In dieser Rede, in welcher das Bemühen des 26jährigen Stappers zum Ausdruck kommt, seine diversen geistigen Bildungsgüter unter einen gemeinsamen Nenner zu bringen (Theologie, Kantianismus, Neuhumanismus), geht es inhaltlich um eine zweifache Verteidigung: um die Verteidigung des in Bern wegen der Autonomie von der (theologisch dominierten) Akademie bildungspolitisch umstrittenen Politischen Instituts und um die Legitimation der Einführung des Fachs der Altphilologie (dessen Lehrer er war) in eben diesem Institut.

<sup>2</sup> In Kürze wird eine neue Biographie über Stapper von A. Rohr erscheinen; einstweilen gilt R. Luginbühl, 1887 und für die Jugendzeit Stappers A. Rohr, 1971.

<sup>3</sup> E. Burke hatte soeben seine "Reflections on the Revolution and France" veröffentlicht und damit seiner eigenen zu William Pitt oppositionellen Whig-Partei einen "Bärendienst" geleistet.

<sup>4</sup> Vgl. Stappers Briefe nach Hause. In A. Rohr (1971, S. 176ff.).

Die erste Verteidigung manifestiert Stapfers weitgehend säkularisiertes Politikverständnis, wie er dies in England und in Frankreich erfahren hatte. Er argumentiert, dass verschiedene Berufe verschiedene Bildungsinstitutionen erfordern, und betont folgerichtig, dass die Bildung der angehenden Politiker "unter die Aufsicht des Publicums" (Stapfer, 1792, S. 2) gestellt werden müsse – der Kontrolle der Öffentlichkeit also. Diese Öffentlichkeit ist aber für Stapfer nicht das Volk, sondern im Sinne von Kants Geschichtsphilosophie die geistig-moralische Elite einer Nation, die sich in der "Übungsstätte" der bürgerlichen Gesellschaft bildet.

Die zweite Verteidigung betrifft sein eigenes Fach, nämlich die Altphilologie im Rahmen der Politikerausbildung. Anhand der Menschheitsgeschichte sähe man, so Stapfer, dass sich vernünftige Moralität im Sinne Kants dreiphasig entwickle (entwickelt habe). Zuerst hätte eine Phase der Herrschaft der Sinnlichkeit über die Vernunft existiert, dann eine Phase des labilen Gleichgewichts zwischen beiden (in der Antike), die sich durch ausserordentliche ästhetische Leistungen ausgezeichnet habe (vgl. Heyne und Kant, 1799, S. 262 f.), während mit der Geburt von Jesus Christus und einer tausendsechshundert Jahre langen Verzögerung die Vernunft Herrschaft begonnen habe. Pädagogisch umformuliert – unter der zeitüblichen Prämisse einer Parallelität von Menschheitsgeschichte und Individualentwicklung – müsse *nach* einer sinnlichen Ausbildungsphase und *vor* der Vernunftbildung eine Phase der ästhetischen Bildung treten, deren Gegenstand nur das Vorbild der Antike sein könne – was wiederum das Studium der Altphilologie notwendig mache.

### 3. Die Helvetische Schulreform

Als Stapfer anfangs Mai 1798 zum Helvetischen Minister der Künste und Wissenschaften berufen wurde, weilte er in Paris. Im Ernennungsschreiben wurde Stapfer aufgefordert, seinen Aufenthalt "um 14 Tage zu verlängern", damit er dort mit den pädagogischen Reformern Kontakt aufnehmen könne<sup>5</sup>. Anfang Juni kehrte er in die Schweiz zurück und nahm die Schulreform in Angriff. Grundsätzlich ist Osterwalder zuzustimmen, dass Stapfer dabei sein Konzept der Rede von 1792 "zu verwirklichen suchte" (Osterwalder, 1997, S. 248), wobei "versuchen" der richtige Begriff ist, weil Stapfer aus dem bildungselitären Ansatz von 1792 nicht einfach ein Konzept eines nationalen Schulsystems ableiten konnte.

Die drei ersten wichtigen Schriftstücke Stapfers als Minister belegen diese Probleme deutlich. Das erste, der am 24. Juli vorgelegte provisorische Organisationsentwurf, übernahm die Forderung nach *Öffentlichkeit* durch die Schaffung der kantonalen Erziehungsräte, bestehend aus verdienten Professoren und anderen "rechtschaffenen" Männern diverser Berufe (Stapfer, 1798a). Ihre Aufgabe war, die nationalen Grundprinzipien der Schulreform auf ihren Kanton anzuwenden, Schulinspektoren zu ernennen, welche wiederum die Lehrer beaufsichtigen sollten – und: für die Gründung von Lehrerseminaren besorgt zu sein.

<sup>5</sup> Osterwalder, der in bezug auf die Helvetische Schulreform die These des Primats des Wissens vertritt, verwechselt bezeichnenderweise den Zeitpunkt von Stapfers Kontakten zu den Französischen Pädagogen. Es ist höchst unwahrscheinlich, dass Stapfer, wie Osterwalder behauptet, sich in seinem 12-tägigen Paris-Aufenthalt 1791 unter den Ereignissen um den König ausführlich mit dem auf Wissen setzenden Condorcet unterhalten hat (Osterwalder, 1997, S. 248). Nachweisen lässt sich der Kontakt erst 1798 im Auftrag des Helvetischen Direktoriums zum Innenminister Neufchâteau (Condorcet war zu diesem Zeitpunkt bereits tot), der die pädagogische Arbeit der Lehrer durch "la morale universelle" bestimmen wollte; vgl. Luginbühl, 1887, S. 57 und F. de Neufchâteau (1798) 1989, S. 154f.

Das zweite Schriftstück Stapfers war ein Schulgesetzentwurf, der im Herbst 1798 verfasst wurde (Stapfer, 1798 b) und das dritte die den Gesetzesentwurf begleitende Botschaft an das Parlament (Stapfer, 1798 c). Vor allem das zweite und dritte Schriftstück zeigen, dass Stapfer gegenüber seinem Bildungskonzept von 1792 wichtige Modifikationen vornehmen musste, teils aus theoretischen, teils aus praktischen Gründen, und zwar sowohl in Hinsicht auf Wissensvermittlung als auch auf Moralität.

Zunächst liest sich die Botschaft Stapfers an das Parlament als Konzept, das primär auf Wissen setzt und dabei ein geordnetes, linear aufbauendes, vier- bzw. fünfstufiges Schulsystem vorsieht, angefangen von der "Bürgerschule" bis hin zur nationalen "Central-schule". Zurückgedacht auf die Rede von 1792 würde das bedeuten, dass nach dem Gang durch die Stufen der Bildung die Menschen vernünftige Moralität erreichen sollten. Jedenfalls ist das die Lesart Osterwalders von der Rede Stapfers aus dem Jahre 1792, die seiner Meinung nach "auf die Universalität des Wissens ausgerichtet" (Osterwalder, 1997, S. 249) ist.

"Universalität des Wissens" war aber nicht Stapfers Hauptanliegen von 1792: Nur wenige Wochen nach dem Druck seine Rede bezeichnete er in einem Brief an Zimmermann den Zweck dieser Rede ausdrücklich als "Rettung der geoffenbahrten Religion vermittelt der kritischen Philosophie" (Stapfer, 1793, S. 237) – es geht ihm neben dem Wissen primär um Glauben. Daher erstaunt es nicht, dass Stapfer 1798 das vordergründig ganz auf Wissen setzende Schulkonzept deutlich relativiert: "... Fähigkeiten nähren, Fertigkeiten erzeugen, reicht zur Ausbildung des Menschen nicht hin. Es muss auch ... für die wohlthätige Richtung ... gesorgt werden. Bildung ohne Veredlung ist nur die Hälfte der Erziehung. Nebst Unterrichts- und Bildungsmitteln sind Anstalten zur Entwicklung und Schärfung des sittlichen Gefühls nicht weniger nothwendig" (Stapfer, 1799 c, S. 76).

Hier zeigt sich das Hauptproblem Stapfers gleich in vierfacher Weise: konzeptionell, institutionell, praktisch, curricular. Konzeptionell: Wohl propagierte er zu Beginn der Botschaft "die Entwicklung aller Menschenkräfte und ihre Vervollkommnung ins Unendliche" (1798 c, S. 67) für alle Menschen, doch wusste er genau, dass für eine breite Bevölkerungsschicht ein mehrstufiger Studiengang, der Altphilologie und Altertumskunde umfasst, nicht realisierbar war. Das ist der Grund, weshalb er nicht mehr von vernünftiger Moralität spricht, sondern von der "Schärfung des sittlichen Gefühls" (s.o.), einer affektiven Moralbildung also. Institutionell: Stapfer spricht zwar von "Anstalten" zur Moralität, sagt aber zu diesen nichts weiteres. Praktisch: Mit der Forderung nach "Schärfung des sittlichen Gefühls" verbunden ist ein eminentes Personalproblem: wer soll diese Moralvermittlung vornehmen? Gerne hätte Stapfer angesichts des Laizitätsanspruchs der Schule die Pfarrer übergangen – tatsächlich aber schlug der Gesetzesentwurf vor, dass der "Religionsunterricht" (anstelle des hier nicht erwähnten Moralunterrichts!) durch den "Geistlichen der Gemeinde" (1798 b, S. 87 und S. 89) gehalten werden soll. Curricular: Der in Stapfers Botschaft geforderte "ausführliche moralische Unterricht" (1798 c, S. 76) zielt – als Unterricht – auf moralisches Wissen und gerade nicht auf moralische Gefühle, wie es indes für das gesamte Volk aus einsichtigen Gründen hatte (um-)konzipiert werden müssen (vgl. oben).

Stapfer unterschätzt seine Probleme, wenn er am Ende der Botschaft zugibt, dass sein "Plan ... vor der Hand unausführbar" und dabei bloss die ungenügende "Fähigkeit der grossen Mehrheit der Landschullehrer" und der "Hilfsmittel des Unterrichts" als Ursache



nennt (1798 b, S. 79)<sup>6</sup>. Trotzdem war dadurch das Desiderat sowohl der Lehrerbildung als auch einer neuen Didaktik formuliert.

Pestalozzi – das sei vorweggenommen – bot ihm für alle Probleme Lösungen unter dem Zauberwort der "Methode" an, was Stapfer mit weitgehender Protektion Pestalozzis dankte, einer Protektion, die in der Schweiz keineswegs überall goutiert wurde, herrschte doch im Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert durch das ausgewiesene Bedürfnis nach Bürgerschulen eine Nachfrage, die zahlreiche Angebote von Bildungskonzepten nach sich zog.<sup>7</sup>

## 4. Das Projekt der Lehrerbildung innerhalb der Helvetischen Schulreform

### 4.1. Die ersten Versuche vor Pestalozzi

Der Auftrag an die Erziehungsräte, die Gründung von Lehrerseminaren voranzutreiben, wurde quantitativ wie qualitativ schlecht erfüllt – beispielsweise bekämpfte J.G. Schult-hess, ein Zürcher Professor, bereits im August 1798 vehement die Gründung eines Lehrerseminars aufgrund des befürchteten Sittenzerfalls in solchen Institutionen und wollte durch finanzielle und institutionelle Anreize die Geistlichen zur verstärkten Ausübung des Lehrerberufs motivieren (Luginbühl, 1887, S. 153f.). Stapfer reagierte mit der Planung eines zentralen Helvetischen Lehrerseminars, für dessen Leitung er zuerst den aus dem Kanton Schaffhausen stammenden Pfarrhelfer Johannes Büel (1761-1830) vorsah, der bereits mit (schul-)pädagogischen Schriften und Schulbüchern bekannt geworden war (Büel, 1792; Büel, 1794; Büel, 1795) und in seiner näheren Umgebung einige angehende Lehrer "ausgebildet" hatte (Noll, 1930, S. 46ff.). (Morfs oft wiederholte Behauptung, Stapfer hätte sich zuerst an Pestalozzi gewandt, lässt sich mit Quellen nicht belegen und ist auch nicht besonders einsichtig; Morf, 1868, S. 44). Allein, Büel war, wie sich zeigen sollte, anti-Kantianer, revolutions-skeptisch (Noll, 1930, S. 108ff., S. 125ff.) und in religiöser Hinsicht dem Mystiker Thomas a Kempis verpflichtet<sup>8</sup>, dessen weltabgewandte Ethik mit Stapfers Moralvorstellungen schlicht inkompatibel war.

Darauf übergab Stapfer seinem ersten Sekretär, Johann Rudolf Fischer (1772-1800), den Auftrag, das Helvetische Lehrerseminar zu gründen. Ursprünglich Theologe und dann Fichte-Student in Jena, hatte dieser bereits im Mai 1798 eine "Abhandlung über das Verhältniss der Geistlichen zum Staate und seinen Bürgern überhaupt" (Fischer, 1798a) verfasst, in welcher er dem ursprünglich geplanten Ausschluss der Geistlichen aus dem Stimm- und Wahlrecht entgegentrat und versprach, sich selbst der "öffentlichen Erziehung und ihren Grundsätzen" zu widmen (S. 123). Am 30. Juni hatte er Stapfer sein Konzept von umfangreichen "Untersuchungen über öffentliche Erziehung" erläutert (Fischer, 1798b, S. 17), was ihm im Oktober 1798 die Stelle in Stapfers "Bureau" eingebracht hatte.

<sup>6</sup> Wohlgermerkt kritisiert Stapfer damit das Schulwesen, bevor er die grosse Umfrage über den Zustand der Schulen im Januar 1799 gestartet hatte.

<sup>7</sup> Exemplarisch wird dieser pädagogische Konkurrenzkampf dargestellt in D. Tröhler & R. Horlacher, 1995.

<sup>8</sup> Kempis' weitverbreitetes Werk "Nachfolge Christi" nannte er das "Büchlein meines Herzens" (H. Noll, 1930, S. 114).

Das Lehrerbildungskonzept, das Fischer bereits im Februar 1799 Stapfer vorlegte, baute auf grössere Attraktivität des Lehrerstandes, so zum Beispiel durch eine Suspension vom Militärdienst. Inhaltlich lehnte sich das Projekt einerseits an Stapfers Vorgaben aus dem Organisationsentwurf und dem Schulgesetz an, andererseits – nicht in Widerspruch zu Stapfer – an deutsche philanthropisch beeinflusste Lehrerseminarien. Im Mai 1799 versprach das Vollziehungsdirektorium Unterstützung – was aber bis zum Tode Fischers im Mai 1800 nie eingelöst wurde: So sehr auch Fischer in der ganzen, langen Auseinandersetzung mit dem Direktorium seine ideellen wie materiellen Forderungen reduzierte und so sehr Stapfer die neuerlichen Eingaben Fischers unterstützte: die Regierung hatte kein Geld – oder wollte das wenige Geld, das sie hatte, nicht für die Lehrerbildung investieren. Fischers Projekt, das er in Burgdorfs Schloss realisieren wollte, blieb Idee<sup>9</sup>.

#### 4.2. Pestalozzis Methode und ihr Versprechen

Pestalozzi war zum Zeitpunkt des Todes von Fischer seit einem halben Jahr ebenfalls in Burgdorf und nutzte die Situation, im Schloss seine breiten pädagogischen Ambitionen verwirklichen zu können: Eine Armenanstalt, eine Schule (für interne und externe Schüler) – und ein Lehrerseminar.

Bereits im Februar 1800 hatte Pestalozzi in einem Brief an Stapfer (Pestalozzi, 1800a, S. 29ff.) (in der Zeit, in welcher die letzten Anträge Fischers behandelt wurden!) von seinen "Erziehungsgrundsätze(n)" aufgrund seiner Stanser-Erfahrungen gesprochen, welche für die "Nationalbildung" wichtig seien. Diese sollte 1. eine höhere Geisteskultur, 2. eine höhere Sittlichkeit und 3. eine höhere Industrie bewirken – genau das Ziel, das sich Stapfer gewünscht hatte. Grundlage davon bilden vorwiegend sensualistische, aber "ganzheitliche" ("keine Art von Erkenntnis mit einseitiger und überwältigender Krafft") erkenntnis- und lerntheoretische Sätze, auf denen er eine "Unterrichts-Methode" baut. Diese soll, so Pestalozzi, erstens die Ausbildung von Lehrern für den ersten Unterricht "ohne Kosten des Staats" (Fischer scheiterte an den finanziellen Bedingungen in just jener Zeit) ermöglichen, zweitens die Erkenntniskraft stärken, drittens die "Kunstmittel" des höheren Unterrichts auf 10 Prozent kürzen (!) und viertens den engen Zusammenhang von Arbeit und Unterricht belegen.

Stapfer gründete darauf eine "Gesellschaft von Freunden des Erziehungswesens", die den Zweck hatte, Pestalozzi zu fördern (Stadler, 1993, S. 117ff.). Von dieser Gesellschaft angeregt, veröffentlichte Pestalozzi am 26. Juni unter dem Titel "Die Methode" seine Unterrichtsprinzipien (Pestalozzi, 1800 b). Diese von der Forschung zu wenig beachtete Schrift baut auf "Einsicht" (Kenntnis), "Selbstachtung" (Würde) und "Gewüssen" (Moralität) und bestimmt Sittlichkeit als Endziel, zu dem ein richtig erzogener Mensch erhoben werden könne (S. 85). Diese Prinzipien und folgende Argumente Pestalozzis mussten Stapfer überzeugen:

- Die Erkenntnistheorie umfasst sensualistische wie apriorische Elemente: Erkenntnis beginnt mit der "Anschauung der Natur", die "das eigentliche wahre Fundament des menschlichen Unterrichts" (S. 104) ist. Aus diesem "Wirbel der sinnlichen Eindrücken" (S. 85) führt ein Prozess ("Naturgang", "physisch-mechanische Gesetze") zu klaren Begriffen, die letztlich ein abstraktes Repräsentationssystem der göttlichen Weltordnung

<sup>9</sup> Eine Übersicht über die diversen Eingaben vgl. A. Rufer (Red.) (1966, S. 66f.). Inhaltlich vgl. Abt (1882, S. 52-100), Luginbühl (1887, S. 159-170).



bilden. Die (menschlichen) "Kunstmittel" nun, diesen Naturgang zu stärken, sind "Sprache, Zeichnungskunst, Schreibkunst, Rechenkunst und Messkunst" (S. 105); nur sind diese nicht mehr sensualistischen Ursprungs, sondern Leistungen des "von der Sinnlichkeit unabhängigen, selbstständigen ... Verstandes" (S. 105).

- Den Übergang von Sinnlichkeit und Verstand findet Pestalozzi in der Ästhetik: durch den "Gesang" als "Ausdruck des Frohsins" und durch das "Schönheitsgefühl" (S. 86f. und S. 109).
- Das zu vermittelnde Wissen steht insofern im Dienste einer sozialen Moral, als es Pestalozzi auf die Welt, "so weit sie mich berührt", beschränkt und den Erkenntnisprozess von drei Elementen aus vorbestimmt versteht:
  - Individuallage der "Anschauung" als Basis der "sinnlichen Fundamente meiner Kenntnisse"
  - persönliche Bedürfnisse als verstärkte Motivation zur Erkenntnis (und der Berufslehre)
  - persönliche (familiäre) Verhältnisse als "Aufmerksamkeit" und damit Basis von Tugend (S. 104)
- Allein, diese sinnlich-kognitive Basis der familialen Tugend bzw. der sozialen Moral ist nach Pestalozzi unzureichend – weshalb er gegenüber dem Kennen der Aussenwelt der "Selbstkenntnüss" eine höhere Dignität zugesteht, die auf "Kenntnis meiner inneren Selbstständigkeit, Bewusstseyn meines Willens, mein eigen Wohl selbst zu befördern, und meiner Pflicht, meinen Einsichten getreu zu seyn" (S. 116) zielt. Autonomie, Wille und Pflicht (in der Terminologie von Kants Ethik) bauen nun nicht auf Wissen, sondern auf dem natürlichen Vertrauen des Kindes in die Mutter, das sich zum Gehorsam entwickelt, "innert dessen Schranken das Kind sich diejenigen Fertigkeiten angewöhnt, deren Besitz ihm sein Pflichtleben erleichtert" (S. 116).
- Die Moral-Vermittlung als "Schlussstein meines Unterrichts" baut er auf "die frühe Entwicklung der sinnlichen Reize zur Gottesfurcht" und gibt der Überzeugung Ausdruck, dass "die Religion als Verstandes-Übung und Unterrichts-Sache bei den Kindern übel angewandt" sei – und sie deshalb "als Herzenssache auch im zärtlichsten Alter schon ein Bedürfnis meiner sinnlichen Natur ist" (S. 116f.).

Mit der "Methode" lieferte Pestalozzi Stapfer für drei zentrale Probleme die Lösung: die Einbettung der Wissensvermittlung in einen erzieherischen Gesamtkontext, die Didaktisierung der Wissensvermittlung durch eine Erkenntnistheorie, die sensualistische und apriorische Elemente aufweist und die affektive Moralvermittlung inklusive Lösung der Personalfrage. Zusätzlich pries Pestalozzi seine Methode als "höchste Einfachheit" (Pestalozzi 1800 a, S. 30), die es ermögliche, eine gründliche, schnelle und damit billige Lehrerbildung – das letzte grosse Problem Stapfers – zu organisieren.

### 4.3. Pestalozzis Lehrerbildung

In einem Gutachten bestätigte die "Gesellschaft für das Erziehungswesen", dass die Kinder durch die einfache Methode Pestalozzis sehr schnell "buchstabieren, lesen schreiben, rechnen lernen" (zit. in Morf, 1868, S. 240) und folgerte daraus die "unermesslich(en)" Vorteile, wenn diese Lehrart – von der sie umfassenden Erziehung ist nicht die Rede! – in der Schweiz allgemein eingeführt werde, und forderte die Regierung auf, "Pestalozzi ein Primarschulmeister-Seminar" einzurichten (S. 242), was bereits im Sommer 1800 im Schloss

Burgdorf geschah. Am 27. Oktober machte Pestalozzi im "Neuen Schweizer Republikaner" sein "Schulmeister-Seminarium" publik (Pestalozzi, 1800 c): "Fähigen Subjekten" gelänge es innert drei Monaten, die "Methode" zu lernen und in die Schulen zu tragen. Zur selben Zeit machte die "Gesellschaft für das Erziehungswesen" einen öffentlichen Aufruf, für Pestalozzis Anstalt Geld zu spenden, und die Presse nahm sich seiner an, zuerst in der Schweiz, ab Herbst 1800 dann auch in Deutschland. Der Erfolg sollte nicht ausbleiben; Burgdorf wurde zum pädagogischen Mekka für Schüler wie für angehende Lehrer. Doch Pestalozzis Lösungen der Probleme Stapfers sollten sich selber als problematisch erweisen.

Im August 1801, Stapfer war mittlerweile als Minister durch Melchior Mohr ersetzt worden, veröffentlichte Pestalozzi in der Augsburger "Allgemeinen Zeitung" eine "Ankündigung über das Lehrerseminar in Burgdorf" (Pestalozzi, 1801 a), in der er noch einmal in aller Kürze sein Vorgehen und Ziel beschrieb und versprach, dass seine "Methode" die Lehrtätigkeit "zu einer bloss mechanischen Handwerks-Arbeit" mache, die "jede Mutter und jeder Lehrer, auch ohne die Kenntnisse zu besitzen, die sie bei dem Kinde selbst erzeugen wollen" (!) erlernen könne, und: "Gebildete Personen sind in wenig Tagen im Stand, den Geist der Mittel zu fassen und an ihrem Faden sich den Weg zur weitem Anwendung derselben selber zu bahnen; ganz ungebildete Menschen wünsche ich 3 Monate in den Fertigkeiten zu üben, die der Methode eigen sind" (S. 178f.).

Konkret heisst das: Erstens beschränkt sich Pestalozzi jetzt nur auf Unterrichten als mechanische Befolgung physisch-mechanischer Erkenntnisgesetze – die umfassende Erziehungslehre ist ausgeklammert. Diese gewinnt er zwar indirekt wieder, indem er die Anfänge des Unterrichts in die "Wohnstube" legt und von einem natürlichen Erziehungsverhältnis zwischen Mutter und Kind ausgeht. Zweitens wird "Lehrerbildung" degradiert als "Einsicht" in die Methode als rationalem Nachvollzug der physisch-mechanischen Gesetze. Welches fachliche Wissen und welche sittlichen Kompetenzen eine Lehrkraft haben sollte, wird zugunsten der Mechanik völlig übergangen. "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (Pestalozzi, 1801b) bestätigt bzw. radikalisiert dieses Konzept: Affektive, auf Moralität zielende Erziehung und auf "Anschauung" basierender Unterricht beginnt mit der Geburt – die Schule fällt zusehends aus dem Blickfeld; auch wenn Pestalozzi von der Regierung unterstützt wurde, um Schule zu halten und Lehrer für diese Schule zu bilden. Pestalozzi löste diesen Konflikt "praktisch": Er, "Vater Pestalozzi", war in seiner Institution der Garant des familialen, d.h. erzieherischen Charakters; eine Konstellation, die er später kurzerhand zum Modell der Volksschule machen wollte – und gerade darin sah der Tagsatzungsbericht von 1810 (zurecht) die grösste Schwäche (Girard et al., 1810, S. 205ff.).

#### 4.4. Steinmüller

Durch das breite politische und publizistische Interesse für Pestalozzis Methode und seiner Helvetischen Lehreranstalt hatten es weitere Bemühungen um die Lehrerbildung schwer. Ein besonders nennenswerter Versuch stammte vom ostschweizer Pfarrer Rudolf Steinmüller (1773-1835). Auch sein Schul- und Lehrerbildungskonzept (Steinmüller, 1800), das er am 12. Januar 1801 dem Stapfer-Nachfolger Mohr sandte (zu einem Zeitpunkt also, als die Entscheide zugunsten Pestalozzis längst gefallen waren)<sup>10</sup>, sah vor, Wissen und Mo-

<sup>10</sup> Osterwalder irrt sich im Datum, wenn er schreibt, dass Steinmüller bereits 1799 Stapfer diesen Vorschlag gesandt habe: es war erst 1801, und damit gelangte es an Mohr und nicht mehr an Stapfer. Die Ent-

ral zu vermitteln – entgegen Osterwalders Interpretation ("das Wissen steht ganz im Zentrum", Osterwalder, 1997, S. 259).

Organisatorisch sah Steinmüller – in Differenz zu Pestalozzi/Stapfer/Mohr – kein zentrales Schulmeisterseminar vor, weil ein solches moralische Nachteile für die Jungen hätte und erst noch mehr kostete. Ausgewählte Bauernsöhne sollten viel besser einige Stunden am Tag mit dem Dorfpfarrer lernen und 40 Wochen lang jeweils 1 bis 1 1/2 Tage einen Schulkurs (bei Steinmüller) absolvieren – mit einem öffentlichen Examen am Ende des Lehrgangs (Steinmüller, 1800, S. 220f.). Inhaltlich zielte dieser Plan tatsächlich auf Wissen: die (angehenden) Lehrer sollten sowohl in der Lehrmethode ausgebildet werden als auch ihre eigenen Kenntnisse der Schulfächer vertiefen (was wiederum konträr zu Pestalozzi war). Von der moralischen Kompetenz der Lehrer spricht Steinmüller ebensowenig wie Pestalozzi, ausser dass die Kandidaten vom Dorfpfarrer ein "Sittlichkeitszeugnis" mitbringen mussten.

Der Bericht über die ersten Erfahrungen (Steinmüller, 1801, S. 232ff.) zeigt aber, dass Wissen keineswegs alleine im Zentrum der Lehrerbildung und der Schule stand. Die Zielbestimmung des Lehrgangs sei es, "vernünftige und christlich gesinnte Land-Schullehrer" zu bilden, die sich der Kinder "mit der gewissenhaftesten Treue ... annehmen" und diese die "heilsamen Wahrheiten erkennen und liebgewinnen" lehren (S. 254f.). Neben dem Ziel, "den Verstand der Kinder zum vernünftigen Nachdenken [zu] gewöhnen", steht das Ziel, "das Herz derselben zum Gefühl des Guten [zu] stimmen" (S. 255) und den äusseren Anstand anzuerziehen. Das übergeordnete Ziel dieser Bildungsbemühungen nennt Steinmüller "Glückseligkeit" der Kinder, das aber nur dann erreicht werden könne, wenn die Lehrer von der Wichtigkeit des Berufes überzeugt und motiviert seien und die Selbstvervollkommnung als oberstes Motiv anerkannten – das übergeordnete Ziel hängt also vom Charakter des Lehrers ab. Ob und wie dieser Charakter *pädagogisch* bewirkt werden soll, sagt Steinmüller nicht, ebensowenig im ausführlicheren Rechenschaftsbericht von 1802 (Steinmüller, 1802), in welchem er erneut betont, dass nebst der Fähigkeit, über die Grundkenntnisse zu verfügen, ein Lehrer ein "rechtschaffener, christlicher Mann" sein müsse (S. 13). Die moralische Bildung der Kinder sollten die Lehrer gemäss diesem Bericht einerseits über das tägliche Singen von "Volks- und Kirchenlieder(n)" nach dem Morgen- und vor dem Schlussgebet (S. 63), und durch Rochows Vernunftkatechismus (Rochow, 1786) angehen, der, wie Steinmüllers "Lesebuch zur Bildung des Herzens" (Steinmüller, 1794), "Vernünftigkeit" in Hinblick auf eine christlich-religiöse Wahrheit zum Zwecke moralischen Verhaltens versteht.

Steinmüller erhielt zwar von der Helvetischen Regierung die geforderte finanzielle Unterstützung, nicht aber die erwartete allgemeine Anerkennung; wahrscheinlich, weil sein Erziehungskonzept trotz aller Modernität in bezug auf Wissen und Methode letztlich dem Laizitätsanspruch der Helvetischen Schulreform nicht entsprach.

Steinmüller konnte nicht akzeptieren, dass Pestalozzis Methode die zentralen Anforderungen der neuen Schule, die laizistisch, nicht aber irreligiös sein wollte, viel besser zu erfüllen schien, mehr Aufmerksamkeit erheischen konnte. Nicht Pestalozzis (mageres) Programm der Lehrerbildung war Steinmüllers "Feind"; sondern die "Methode". Folgerichtig verfasste er ein Pamphlet gegen dieselbe (Steinmüller, 1803), in welchem er neben der Be-

---

scheide zugunsten Pestalozzis waren schon lange gefällt (vgl. Osterwalder, 1997, S. 259; vgl. Rufer, 1966, S. 68).

handlung wichtiger Konzeptfragen sich auch zu unklugen persönlichen Beleidigungen Pestalozzis hinreissen liess, was ihm nachweislich selber schadete<sup>11</sup>.

## 5. Schluss

Es ist nicht anzunehmen, dass Steinmüller ohne seine Eifersuchtstiraden gegen Pestalozzi in der Frage der Lehrerbildung mehr Anerkennung erhalten hätte; denn erstens war sein Konzept selber problematisch und zweitens war bei Erscheinen seiner Schrift die Zeit der Helvetik bald zu Ende – und damit auch die Frage nach einem Helvetischen Seminar. Viele Ideen wurden erst wieder mit der liberalen Schulreform um 1830 aufgenommen, freilich unter veränderten (geistes)geschichtlichen Prämissen, was zu neuen Schul- und Lehrerbildungskonzepten führte. Eine systematische Frage aber blieb auch ihr – und bis in unsere Gegenwart hin – erhalten: soll Schule primär unterrichten oder soll sie auch erziehen?

Es gibt tatsächlich gute Gründe, eine sich auf Wissen konzentrierende Schule zu konzipieren, aber historisch gesehen lässt sich dies in der Helvetik nicht nachweisen. Und für die Gegenwart wäre dann die Frage zu lösen, welche Institutionen oder "Anstalten", wie Stapfer sagte, erziehen sollen. Die Familie wird es nach den soziologischen und ökonomischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte wohl nicht (mehr ausreichend) tun können.

## Literatur

- Abt, S. (1882). *Johann Rudolf Fischer von Bern*. Frauenfeld: Huber.
- Criblez, L. (1997). Wie soll die Lehrerbildung reformiert werden? *Neue Zürcher Zeitung*, 218. Jg., Nr. 110, 15. Mai 1997, S. 79.
- Escher, H.K (1803). Briefe an Steinmüller vom 23. September und 6. Oktober 1803. In J. Dierauer (Hrsg.). (1889), *Briefwechsel zwischen J.R. Steinmüller und H.K. Escher (1796-1821)* (S. 176f. und 278f.). St. Gallen: Huber.
- Fischer, J.R. (1798a). *Abhandlung über das Verhältniss der Geistlichen zum Staate und seinen Bürgern überhaupt*. Basel: S. Flick.
- Fischer, J.R. (1798 b). Brief an Stapfer. In S. Abt (1882), *Johann Rudolf Fischer von Bern* (S. 17). Frauenfeld: Huber.
- Girard, G. et al. (1810). *Bericht über die Pestalozzische Erziehungs-Anstalt zu Yverdon, an Seine Excellenz den Herrn Landammann und die Hohe Tagsatzung der Schweizerischen Eydgenossenschaft*. Bern: Haller.
- Herrmann, U. (1997). Historische Forschung als Kultur geschichtlichen Bewusstseins. Ein Interview von D. Tröhler mit U. Herrmann. *Neue Pestalozzi-Blätter*, 3 (1), 17-25.
- Kant, I. (1799). *Kritik der Urteilskraft*, 2. Auflage. Neu gedruckt: Hamburg: Meiner.
- Luginbühl, R. (1887). *P.A. Stapfer, helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften*. Basel: Detloff.
- Morf, H. (1868). *Zur Biographie Pestalozzi's. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung*. Erster Theil. 2. Auflage. Winterthur: Bleuler-Hausheer & Co.
- de Neufchâteau, F. (1798). Lettre du ministre de l'Intérieur aux professeurs des écoles centrales. In B. Lehembre (Hrsg.). (1989), *Naissance de l'école moderne. Les texte fondamentaux 1791-1804* (S. 154f.). Paris: Nathan.
- Noll, H. (1930). *Hofrat Johannes Büel*. Frauenfeld: Huber.

<sup>11</sup> So anerkannte der einflussreiche Steinmüller-Freund H. K. Escher etliche sachlich richtige Kritikpunkte Steinmüllers, kritisierte ihn aber heftig, dass er nicht "jedes Bittere und besonders jede Persönlichkeit aus dieser Schrift wegzulassen" vermochte. Vgl. Eschers Briefe an Steinmüller im Herbst 1803, S. 178f. und auch S. 176f.

- Osterwalder, F. (1997). Schule denken: Schule als linear gegliederte, staatliche und öffentliche Institution? In H. Badertscher & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 237-277). Bern: Haupt.
- Pestalozzi, J.H. (1800a). Brief an P.A. Stapfer. In E. Dejung at el. (Red.) (1951), *Johann Heinrich Pestalozzi. Sämtliche Briefe. Band 4* (S. 29-32). Zürich: Orell Füssli.
- Pestalozzi, J.H. (1800b). Vorarbeit zu der Schrift "Die Methode" und Die Methode. In H. Schönebaum und K. Schreinert (Red.) (1932), *Pestalozzi. Sämtliche Werke. Band 13* (S. 83-125). Berlin: de Gruyter.
- Pestalozzi, J.H. (1800c). Anzeige über das Lehrerseminar zu Burgdorf. In *Neuer Schweizer Republikaner*, 27. Oktober 1800, Nr. 156. Neu gedruckt in: H. Schönebaum und K. Schreinert (Red.) (1932), *Pestalozzi. Sämtliche Werke. Band 13* (S. 135). Berlin: de Gruyter.
- Pestalozzi, J.H. (1801a). Ankündigung über das Lehrerseminar in Burgdorf. In *Augsburger "Allgemeine Zeitung"*, 8. August 1801, Beilage 9 zur Nr. 220. Neu gedruckt in: H. Schönebaum und K. Schreinert (Red.) (1932), *Pestalozzi. Sämtliche Werke. Band 13* (S. 177-179). Berlin: de Gruyter.
- Pestalozzi, J.H. (1801b). Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten in Briefen von Heinrich Pestalozzi. Bern: Gessner. Neu gedruckt in: H. Schönebaum und K. Schreinert (Red.) (1932), *Pestalozzi. Sämtliche Werke. Band 13* (S. 181-359). Berlin: de Gruyter.
- von Rochow, F.E. (1786). *Katechismus der gesunden Vernunft ...*. Berlin: Nicolai.
- Rohr, A. (Hrsg.) (1971). *P.A. Stapfer. Briefwechsel 1789-1791 und Reisetagebuch*. Aarau: Sauerländer.
- Rufer, A. (Red.) (1966). *Actensammlung aus der Zeit der Helvetischen Republik (ASHR)* (1798-1803), XVI. Band. Freiburg: Fragnière.
- Stadler, P. (1993). *Pestalozzi – Geschichtliche Biographie*, Band 2. Zürich: NZZ Buchverlag.
- Stapfer, P.A. (1792). *Die fruchtbarste Entwicklungsmethode der Anlagen des Menschen zufolge eines kritisch-philosophischen Entwurfs der Culturgeschichte unsers Geschlechts: in der Form einer Apologie für das Studium der classischen Werke des Alterthums*. Bern: hochobrigkeitliche Druckerey.
- Stapfer, P.A. (1793). Brief an Zimmermann vom 2. Februar 1793. In A. Rohr (Hrsg.) (1971), S. 236-239.
- Stapfer, P.A. (1798a). *Projet d'arrêté pour l'organisation provisoire de l'instruction publique*. In R. Luginbühl (Hrsg.) (1887), *P.A. Stapfer, helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften* (S. 523-525). Basel: Detloff.
- Stapfer, P.A. (1798b). Gesetzesentwurf Stapfers. Beilage zu: Stapfer, P.A. (1799), S. 81-93.
- Stapfer, P.A. (1798c). Botschaft des Vollziehungsdirektoriums an die Gesetzgeber. Beilage zu: Stapfer, P.A. (1799), S. 65-80.
- Stapfer, P.A. (1799). *Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe*. Luzern: Gruner.
- Steinmüller, J.R. (1794). *Lesebuch zur Bildung des Herzens und Übung der Aufmerksamkeit für Kinder in den Landschulen*. Glarus: Freuler.
- Steinmüller, J. R. (1800). Vorschläge eines Versuchs zur Errichtung einer Erziehungsanstalt angehender Landschullehrer im reformierten Theile des Kantons Säntis. In ders. (Hrsg.) (1801), *Helvetische Schulmeister-Bibliothek, allen Schullehrern und Freunden des Schulwesens gewidmet, Zweytes Bändchen* (S. 220-232). St. Gallen: Huber.
- Steinmüller, J. R. (1801). Von den Erfolgen dieses Projekts und der Ausführung desselben. In ders. (Hrsg.) (1801): *Helvetische Schulmeister-Bibliothek, allen Schullehrern und Freunden des Schulwesens gewidmet, Zweytes Bändchen* (S. 232-271). St. Gallen: Huber.
- Steinmüller, J.R. (1802). Rechenschaft von meinem Institute zur Bildung angehender Schulmeister des Kantons Säntis. St. Gallen: Huber.
- Steinmüller, J.R. (1803). *Bemerkungen gegen Pestalozzis Unterrichtsmethode – nebst einigen Beylagen das Landschulwesen betreffend*. Zürich: Orell.
- Tröhler, D. & Horlacher, R. (1995). Die Professionalisierung des Weimarer Lehrerseminars in der Folge des Wiener Kongresses und im Kontext des Marktes pädagogischer Konzepte: Ein Reisebericht aus dem Jahre 1819 zu Pestalozzi, Fellenberg und Girard. In F.-P. Hager & D. Tröhler (Hrsg.), *Studien zur Pestalozzi-Rezeption im Deutschland des frühen 19. Jahrhunderts [Neue Pestalozzi-Studien, Band 3]* (S. 77-175). Bern: Haupt.

## Pestalozzis dreifache Methode - innere Vollendung des Menschen, göttliche Ordnung, Buchstabier- und Rechenkunst

Fritz Osterwalder und Kurt Reusser<sup>1</sup>

*Pestalozzis Durchbruch als Pädagoge und damit seine Kontinuität ist an das Konzept seiner "allgemeinen und psychologischen Unterrichtsmethode" (PSW XIII, S. 249) gebunden. Sie verdankte ihren Erfolg als schuladäquate Form von Pädagogik der Abstraktion von Gegenstand und von Individualität sowie der öffentlich wirkungsvoll vertretenen Annahme, dadurch über zielsichere Instrumentalität für alle Fächer und Individuen zu verfügen. Was ihre publizistische Durchschlagskraft ausmachte, bestimmte aber zugleich ihren Misserfolg in der Praxis. Sie übernahm die empirische Kausalität der modernen Naturwissenschaften und wollte diese mit ständischen Ordnungs- und metaphysischen Einheitsvorstellungen verbinden und auf religiöse Innerlichkeitsvorstellungen des Menschen ausrichten. Was ihren praktischen Misserfolg ausmachte, bestimmte allerdings immer wieder den Erfolg von erneuerten Methodenversprechen.*

*Im Hauptteil des folgenden Textes versuchen wir, die pestalozzische Methode darzustellen und kritisch zu würdigen. Zuerst soll die Zielsetzung gegenüber anderen Methoden oder anderen pädagogischen Vorstellungen bestimmt und abgegrenzt werden. Sodann wird zu zeigen versucht, wie die Regelmäßigkeit von Pestalozzis Elementarmethode aufgebaut wurde, welches ihre Ausgangsbasis bildete und welche Wirkung sich Pestalozzi von ihr erhoffte. Die weiteren Abschnitte beschäftigen sich mit der Praxis der Methode im Spiegel ihrer Lehrmittel, mit Pestalozzis Unterrichtstätigkeit und mit seinen Vorstellungen zur Lehrerbildung. Abschliessend wird die Methode in ihrem Umfeld, dem erneuerten und vereinheitlichten modernen Bildungssystem und der neueren Pädagogik kritisch beleuchtet und es wird versucht, Pestalozzi als didaktischen Theoretiker zu würdigen.*

*In einem auf den Hauptteil bezogenen Quellenteil werden Zeugnisse und Dokumente vorgestellt, die Pestalozzi als Lehrer in Burgdorf zeigen, seinen Kampf um die Verbreitung seiner Ideen zur Methode und zur Lehrerbildung dokumentieren und Einblick in die von ihm zusammen mit seinen Mitarbeitern in Burgdorf entwickelten Lehrmittel geben.*

<sup>1</sup> Autoren in alphabetischer Reihenfolge. Daniel Tröhler danken wir an dieser Stelle für wertvolle Hinweise. Christina Hartmann danken wir für das sorgfältige Lektorat. Der Text ist das Ergebnis eines gemeinsamen Abenteuers, auf das sich ein historisch orientierter Pestalozzi-Forscher und ein kognitionspsychologisch orientierter Didaktiker eingelassen haben.



"Ich suche den menschlichen Unterricht zu psychologisieren" (PSW XIII, S. 103)<sup>2</sup>.

"Aller Unterricht des Menschen ist also nichts anders, als die Kunst: diesem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbiethung zu leisten, und diese Kunst ruht wesentlich, auf der Verhältnismässigkeit und Harmonie der dem Kinde einprägenden Eindrücke, mit dem bestimmten Grade seiner entwickelten Kraft" (PSW XIII, S. 197).

"Seminarien, Lehrkurse, Musterschulen sind Formen, die wünschbar oder verderblich sein können, je nach dem Geiste, der ihr Walten und Wirken bedingt. Wenn irgendwo, so offenbart sich hier die göttliche Erhabenheit und Tiefe des Ausspruches: Der Geist ist's, der lebendig macht. Geist der Menschenbildung - Dein Reich komme!" (Krüsi, 1832, S. 12). Mit dieser religiös-pädagogischen Beschwörung kündigte 1832, in dem Jahr als das erste moderne Lehrerseminar der Schweiz in Küssnacht-Zürich eröffnet wurde, Hermann Krüsi, der künftige Direktor des appenzell-ausserrhodischen Pendants, eine Zeitschrift für Lehrerbildung an. Ziel Krüsis und der Zeitschrift war es insbesondere, in die neu gestaltete Lehrerbildung Pestalozzis Methode einzubringen.

Kaum jemand konnte sich dazu mehr berufen fühlen als Krüsi, gehörte er doch zu jenen, die mit Pestalozzi von Anbeginn seines Methodenexperiments eng zusammenarbeiteten. An den entscheidenden Werken zur Methode, der Konzeptschrift 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' und an den Lehrbüchern, wie dem 'Buch der Mütter', die Pestalozzis Durchbruch als Schulpädagoge in den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts bestimmten, hatte Krüsi ebenso Anteil wie er an der praktischen Ausgestaltung des Experiments und der verschiedenen pestalozzischen Anstalten in Burgdorf, Münchenbuchsee und Yverdon ganz direkt beteiligt war.

Ganz im Sinne der Ankündigung wurden dann in Krüsis Zeitschrift zwei verschiedene Typen von Artikeln zu Pestalozzis Methode veröffentlicht. Zum einen findet sich eine ganze Reihe von ausgearbeiteten Unterrichtsstunden, die meist aus repetitiven Wort- und wenigen Satzübungen bestehen, und zum andern werden an die Methode in langen Ausführungen religiöse oder nationale Erlösungserwartungen geknüpft.

Von der Einführung der Methode Pestalozzis in die Lehrerbildung und vor allem ihrem Geist hängt für Krüsi alles ab, nicht nur der Lehrerfolg der neugestalteten Schule, sondern vor allem der "Kampf des Lichts mit der Finsternis" (S. 13) in der Welt. Da nicht alle diesen Geist jenseits des methodischen Regelwerks erfasst haben, verläuft diese Auseinandersetzung mitten durch die Schule selbst. "Tausende sprechen dich als ihr Eigenthum an, Tausende wännen sich in deinem Besitze (Geist der Menschenbildung, d.V.); aber ihr Thun ist eitel, und du rächst dich an ihnen, dass ihr Wirken zur Seifenblase wird, die einen Augenblick in buntem Glanze pranget, dann aber in nichtigem Staub zerfällt" (S. 12).

## 1. Das Ziel der Methode, die Menschenbildung

Erziehung und insbesondere Didaktik geht von der - nicht unproblematischen - Annahme aus, durch bestimmte, regelhafte Massnahmen ein Ziel oder verschiedene, aufeinander bezogene Ziele oder Bestimmungen des zu Erziehenden sicher erreichen zu können.

<sup>2</sup> Anfangssatz aus Pestalozzis erster methodischer Schrift ('Die Methode. Eine Denkschrift Pestalozzi's', 1800).

Die bekannten Schulmethoden, wie sie vor Pestalozzi diskutiert wurden, beziehen sich im allgemeinen auf Fächer und Disziplinen. Über den antiken Fächerkanon der sieben freien Künste entwickelte sich eine lange Tradition der Methodendiskussion, die danach fragte, wie eines der sieben Fächer am wirkungsvollsten gelehrt werden könne, so dass der Lernende am Schluss des Unterrichts selbständig über den Kanon verfüge. Diese Diskussion wurde im ausgehenden 17. und im 18. Jahrhundert auch auf diejenigen Fächer übertragen, die selbst nicht in der kanonischen Tradition standen, wie die modernen Naturwissenschaften und ihre empirischen Kenntnis- und Verfahrensbestände. Diese erneuerte Auseinandersetzung war vor allem gebunden an den spezifischen Charakter der neuen Wissenschaften, die experimentell, d.h. empirisch und nicht mehr deduktiv-systematisch konstruiert wurden, ein wissenschaftsmethodisches Vorgehen, das in der Lehrmethode nachzugestalten versucht wurde und lange vor Pestalozzi mit dem Begriff der Anschauung belegt war. Dieser Typus von methodischen Zielen war besonders eng an die Entwicklung der Schulen gebunden und begleitete diese auch in der Aufgliederung in einzelne Fächer.

Ein zweiter Strang von methodischen Zielvorgaben schloss an diese ausgeweitete Fächerdiskussion an und verknüpfte sie mit älteren Vorstellungen, nach denen Erziehungsziele im gesellschaftlichen, empirisch vorliegenden und Erfahrung bildenden Leben der Menschen festgemacht wurden. Was seit dem 16. Jahrhundert unter Erziehung des Prinzen zum gerechten Herrscher abgehandelt wurde, stand im 18. Jahrhundert nunmehr allgemein zur Diskussion. Ausgehend von der Prinzerziehung entwickelten sich alsbald Methoden, die auf die verschiedenen Stände ausgerichtet waren. Als Ziel anvisiert wurde der perfekte Gentleman ebenso wie auch der gute Bauer u.a.m. In dem Masse, wie sich die beruflich-ökonomische von der politisch-öffentlichen Sphäre abzulösen beginnt, tritt auch das Erziehungsziel nützlicher oder guter Bürger in den Vordergrund, wonach richtiges Verhalten in der Öffentlichkeit nicht mehr mit der beruflichen Fähigkeit identisch ist. Das heisst, es schieben sich nach ihren Zielen gesellschaftlich unterscheidbare Methoden allmählich über die eigentliche Fachmethodik. Dazu gehört eine reichhaltige und spezialisierte Methodik der Bürgererziehung ebenso wie eine solche für das Landvolk oder für die zukünftig Regierenden. Diese Zielvorstellungen waren insofern an die institutionalisierte Schulerziehung gebunden, als diese selbst stark ständisch gegliedert war. So gab es Landschulen für das Landvolk, Bürgerschulen für das erstarkende Bürgertum, politische Schulen für die künftigen Regenten, und mit dem Anfang der ersten modernen Demokratie im Verlauf der Revolution gewann auch das Konzept einer allgemeinen öffentlichen Schule Akzeptanz.

Dieser zweite Strang der Methodendiskussion, verbunden mit dem ersten, ermöglicht es, über Erziehung und regelhafte Methodik gesellschaftliche Ziele anzuvisieren. Gewisse fachspezifische Ziele werden so kombiniert, dass sie auf ein gesellschaftliches Ziel zugeschnitten sind, oder bestimmte berufliche oder öffentliche Ziele werden so gewählt, dass über sie Ökonomie oder gesellschaftliches Leben einem gewählten Ziel entsprechen. "Verbesserung des Menschengeschlechts", "Fortschreiten der Menschheit" durch Erziehung sind die Begriffe, mit denen solche Zielvorstellungen im 18. Jahrhundert konzipiert und worunter die jeweils untergeordneten, individualisierten Zielvorstellungen subsumiert wurden. Diese Methoden wurden im allgemeinen als "Menschenbildung" bezeichnet.<sup>3</sup>

Ein dritter Strang von Zielvorstellungen, beziehungsweise ein einziges Ziel, das gänzlich ausserhalb der ersten beiden liegt, kam in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts

<sup>3</sup> Zum generellen Gebrauch des Konzepts vgl. den 1795 erschienenen polemischen Artikel des Berner Buchhändlers J. G. Heinzmann gegen die Vermessenheit der Menschenbildung. Er plädiert darin für weniger umfassende, dafür erreichbarere Erziehungsziele.



zu neuer Bedeutung. Christliche Erziehung setzte in einer neu-augustinischen Theologie des 17. Jahrhunderts das Ziel, den innern Menschen so zu formen, dass er offen für die Erlösung wird. Entscheidend daran ist, dass die Erlösung des innern Menschen aber gerade nicht das Ergebnis der Erziehung, d.h. teilbarer und beschränkter menschlicher Massnahmen, sondern einzig und allein das Werk Gottes sein konnte. Institutionell gebunden war diese Zielvorstellung insofern, als die Schulen weitgehend integrierter Bestandteil des weitverzweigten Grosskomplexes Kirche waren, der seinerseits sich als Mittler der Erlösung verstand.

Die Abtrennung dieser theologisch entscheidenden Voraussetzung von dem Erziehungsziel "innerlich vollendeter Mensch" ist der Kern des Skandals, den 1762 Rousseaus 'Emile' auslöste. Der Mensch, der nicht mehr durch die Erbsünde belastet ist, soll jetzt durch Erziehung zu seiner inneren Vollendung, Ganzheit, gebracht werden. Emilés Erziehung folgt weder fachlichen noch beruflichen und schon gar nicht gesellschaftlichen Zielen, sondern Emile soll ein vollendeter Mensch, jenseits aller äusserlich bestimmbarer Ziele werden.

Als Pestalozzi um 1800 mit seinem *Methodenkonzept* an die Öffentlichkeit trat und damit in die Diskussion um die Neuordnung des Schulwesens in der Schweiz und, zeitlich verschoben, in den deutschen Ländern eingriff, markierte er im Rahmen seiner eigenen Zielvorstellungen einen scharfen Wandel, was für sein Erziehungskonzept selbst, wie auch für dessen Misserfolg wie nachhaltige Karriere nicht unbedeutend werden sollte.

In seiner bisherigen Laufbahn als Sozialreformer und Schriftsteller folgte er in der Zielbestimmung von Erziehung vor allem dem zweiten Strang. Für spezifische Fachmethoden und ihre Ziele interessierte er sich kaum, da er dem zeitgenössischen Schulwesen gegenüber - das schon vor 1800 in eine bedeutende Reformphase eingetreten war - eher eine zwiespältige Haltung einnahm, indem er offen über die Abschaffung der Landschulen philosophierte und auch damit experimentierte, deren Aufgabe gänzlich in den ökonomischen Prozess einzuordnen.

Was ihn bislang interessierte war dementsprechend vor allem die zweite Variante der Zielvorgaben. In seinem milieupädagogischen Staatsroman 'Lienhard und Gertrud' (1781) verquickte er in scharfer Opposition zu Rousseau das gute Individuum und die gute Gesellschaft erzieherisch und damit unauflösbar. Bonnal - der Ort des Guten - wird eine väterlich-mütterlich gute Gesellschaft, weil der gute Vogt-Vater und die gute Bäuerin-Mutter die Mitmenschen erziehen, und die andern Menschen wenden sich zum Guten, weil die Gesellschaft gut ist. Dementsprechend werden Erziehungsziele gesteckt, die für jede soziale Schicht spezifisch sind, sich aber im Gesamtkonzept der familiären guten Gesellschaft zu einer harmonischen Einheit zusammenfügen.

In seiner Bilanzschrift über die Französische Revolution 'Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts' (1797) wird diese Verquickung von gesellschaftlicher und individueller Entwicklung aufgebrochen, ohne allerdings Rousseau in der pädagogischen Radikalität und Konsequenz wirklich zu folgen.<sup>4</sup>

In radikaler Abkehr von der Milieupädagogik bzw. in einem "salto mortale" (PSW XII, S. 39) hin zur Selbsterziehung wird der gute Mensch vollständig von der guten Gesellschaft abgetrennt, ja auf diese wird das moralische Kriterium gar nicht mehr angewandt. Gesellschaft ist nur mehr oder weniger stabil, indem sie den Menschen mehr oder weniger individuell gut werden und sein lässt, d.h. ihn nicht reizt, schlecht zu werden. Damit ist aber auch der Boden gelegt für die Methode. Sittlichkeit oder der

<sup>4</sup> Vgl. Oelkers, 1987

gute Mensch, als Ziel der Selbsterziehung und nach 1800 der Methode, meint zuerst einmal reine, d.h. absolute Innerlichkeit und ist insofern auch vollständig unabhängig von jeglicher fachlichen oder sozialen Differenzierung. "Die Sittlichkeit ist ganz individuell, sie besteht nicht unter zweien" (PSW XII, S.106) heisst es in den 'Nachforschungen'. Als sittlicher Mensch, der sich sowohl über die biologischen (seinen "Naturzustand") wie auch die sozialen Bedingungen (den "gesellschaftlichen Zustand") erhebt,

"grabe ich mich selbst in mich selbst; ein unveränderliches Werk - keine Welle spühlt mich von meinem Felsen, und keine Zeit löscht die Spur meines Werkes aus, das ich als sittliches Wesen in mir selbst vollende" (S. 123).

So bleibt, wer bloss erzogen wird zu einem Beruf oder einer politischen Stellung, "ein Scherenschleifer und ein Fürst", ein "bürgerlicher Halbmensch" (S. 125).

Infolgedessen geht es in der Methode, die er als grosses Einlenkungsmittel zur Sittlichkeit versteht, vorerst einmal um das eine und einzige Ziel, das Pestalozzi annimmt: Um die Bildung des ewig gleichen, vollständig der Zeit und der Notwendigkeit entrückten, innerlich vollendeten Menschen, der sich selbst veredeln will, d.h. es geht um "Menschenbildung" und damit weder um Bürger- oder Bauernbildung noch um Unterricht in irgendeinem spezifischen Fach.

Dementsprechend spricht Pestalozzi in seiner Programmschrift 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' von 1801, die seine Wirksamkeit bis weit ins 19. Jahrhundert hinein begründete, von einer einzigen, absolut gültigen Methode. Wenn es nur ein Ziel gibt, so kann es auch nur eine Methode geben, und diese hat ihre Bedeutung nicht nur für Schule oder einen bestimmten Schultypus, sondern für Erziehung überhaupt.

Das Ziel des innerlich veredelten, sich selbst vollendenden und damit in sich geschlossenen, ganzheitlichen Menschen, kann allerdings nicht von seiner Umgebung, seiner Teilnahme an der physischen Natur und der Gesellschaft gänzlich abgeschnitten sein, ansonsten wäre der Mensch kaum Erziehung und Methode zugänglich.

Der versittlichte Mensch ist deshalb weder ein Mönch noch eine Nonne, die sich asketisch ausserhalb der Welt bewegen, sondern er lebt asketisch innerhalb der Welt. Die natürlichen und die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen er leben muss, nutzt er aber nicht zur Befriedigung seiner tierischen Triebe und gesellschaftlichen Interessen, sondern er unterzieht sich ihnen, er anerkennt sie als absolute Notwendigkeit in einem Willensakt der innerlichen Freiheit. Indem er das tut, was er soll, ja noch mehr, indem er sogar demütig das will, was ihm das natürliche und gesellschaftliche Leben auferlegt, kann er sich innerlich selbst veredeln, das "Gepräge von Freiheit" (PSW XIII, S. 248) erhalten, wie Pestalozzi in der Methodenschrift schreibt. Damit hebt er sich scharf ab von der politischen Diskussion seiner eigenen Umgebung, die ein politisches, demokratisches Freiheitskonzept diskutiert, das nicht die Freiheit des Wollens, sondern jene des Handelns meint.

Das Sollen aber, die Pflicht, ist nur insofern für alle Menschen gleich, als sie den Willen haben sollen, sich ihr unterzuordnen. Der Herrscher soll etwas anderes tun in der Welt als der Bauer, die Frau etwas anderes als der Mann, der Gelehrte etwas anderes als der physisch Arbeitende, aber alle sollen gleichermaßen ihr Sollen wollen, um innerlich vollendet zu sein.

Auch wenn Pestalozzi das Ziel der Methode somit als Vorbedingung für alle Berufe, für alle Stände und für alle Wissenschaften sieht, richtet sich die Menschenbildung insbesondere an die Armen und Schwachen, denen die Interessen der Herrschenden verunmöglichen, das zu wollen, was sie sollen, und die die Unterdrückung deshalb immer wieder zu Aufständen reizt. Dies macht die spezifische soziale Zielsetzung von

Pestalozzis Methode aus. Sie will die Armen so erziehen, dass sie das wollen können, was sie sollen, d.h. dass sie in ihrer Armut, in ihrem inferioren Stand ihre Pflicht erfüllen können und gegen die Verlockungen von Aufständen gefeit sind.

## 2. Die lern- und erkenntnistheoretischen Fundamente der Methode

Am Sollen, an der für den Menschen äussern Notwendigkeit, setzt Pestalozzis Methode der Menschenbildung denn auch an. Er gehe aus von den "mechanisch-physischen Gesezen" (PSW XIII, S. 85), schreibt er im Entwurf zu seiner ersten Methodenschrift, die er am 27. Juni 1800 dem Verein seiner Promotoren einreichte (S. 502). In der Einleitung zur für den Durchbruch massgebenden Schrift 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' von 1801 zitiert er zustimmend den helvetischen Minister Glayre, der ihn selbst, nach der Vorführung seiner Schulversuche in Burgdorf, über die eigene Methode aufgeklärt habe mit dem Ausspruch: "Vous voulez méchaniser l'éducation!" (S. 196). "Er traf den Nagel auf den Kopf", fügt dann Pestalozzi zustimmend zu. In einem Inserat, das er 1802 in 'Der Republikaner' für die Subskription seiner Elementarbücher aufgibt, nennt er seine Methode geradezu eine "Vernunftmaschine" und vergleicht sie anpreisend mit einer Holzspaltmaschine, die zu ökonomischen Vorteilen für ihren Besitzer führe (PSW XV, S. 525; vgl. Abschnitt 7.1 im Quellenteil). Die Vorstellung einer Mechanik der Erziehung, als Basis einer zielsicheren Methodik hält er bis zum Schluss seines Lebens durch. In einer seiner späten Schriften von 1826 spricht er immer noch von der "mechanischen Einübung" (PSW XXVIII, S. 5).

### 2.1 Sensualismus als Ausgangspunkt - göttliche Ordnung als Zielpunkt

Diese Mechanik, die erst die Grundlage abgibt, um von einer eigentlichen Methode zu sprechen, und die nahelegt, dass die gesetzten Ziele treffsicher anvisiert werden können, ist das, was Pestalozzi die Naturgemässheit der Erziehung nennt.<sup>5</sup>

Die Grundlage dafür sind die Konzepte des Sensualismus, die seit dem ausgehenden 17. Jahrhundert, vor allem basierend auf den Schriften von John Locke, David Hume sowie durch die Systematisierung durch Abbé de Condillac der westeuropäischen Erziehungsliteratur neue Impulse gegeben haben.

Nach sensualistischer Auffassung basiert die Erkenntnis- und Lerntätigkeit auf einem mechanischen Verbindungsvorgang (Assoziation) von Elementen nach Gesetzen der Kontiguität (raum-zeitliche Nähe) und der Ähnlichkeit, ein Grundgedanke, der im 18. und 19. Jahrhundert zur Ausformung der bis in unser Jahrhundert hineinwirkenden Assoziationspsychologie geführt hat (vgl. Pongratz, 1967). Ähnlich der Gravitation als fundierendes Konzept in der Physik galt die Assoziation lange Zeit als die Grundkraft der Erkenntnis- und Lernpsychologie.<sup>6</sup> Die assoziative Verknüpfung von Sinnesempfindungen und Vorstellungen kann dabei vereinfacht als Reiz-Reaktionstätigkeit gesehen werden. Die dem Menschen sinnlich gegenüberstehenden Gegenstände lösen bei diesem sinnlich-mechanische Reizungen (Sinneseindrücke) aus, die bei wiederholter Darbietung zu dauerhaften geistigen Reaktionen (Gedanken oder Vorstellungen) führen, die ihrerseits mit weiteren Komplexen neue Assoziationen eingehen.

<sup>5</sup> In der gebildeten Umgangssprache der Zeit werden die Begriffe 'mechanisch', 'gesetzesmässig', 'naturgemäss' und 'psychologisch' häufig deckungsgleich verwendet, so auch von Pestalozzi.

<sup>6</sup> Genau genommen gilt dies im Prinzip heute noch für die behavioristischen Theorien des Lernens durch Konditionierung.

In seiner einflussreichen Studie 'Traité des Sensations' (Abhandlung über die Sinnesempfindungen) von 1754 reduziert der französische Theoretiker und Erzieher Abbé de Condillac den ganzen geistigen Prozess auf die Verarbeitung von sinnlicher Erfahrung und vergleicht ihn mit einer Statue, welcher sukzessive von aussen Türchen, die Sinne, geöffnet würden, um die Reize einzulassen.<sup>7</sup>

Durch Reizung der Sinne von aussen und durch die Nutzung der Assoziationsgesetze erhält Erziehung somit Zugang zum menschlichen Geist und kann diesen zielsicher bestimmen. Der deutsche Pädagoge Ph. J. Lieberkühn formulierte daraus bereits 1782 eine Anschauungspädagogik in seinem 'Versuch über die anschauende Erkenntnis. Ein Beytrag zur Theorie des Unterrichts', worin er den Condillac'schen Ausgangspunkt für die Schuldidaktik fruchtbar zu machen versucht. Lieberkühn postuliert, dass geordnete, systematische Reizung zu einer "selbstthätigen Bildung der Begriffe" (1782, S. 27f.) führe.

Pestalozzi kannte Condillacs und Lieberkühns Konzept eingehend (Miyazaki, 1992) und legte es seinen methodisch-praktischen Schriften als Wirkungsmechanismus zugrunde. So war er der Meinung, dass das intellektuelle, aber auch das physisch-körperliche, ja sogar das sittliche Verhalten des Kindes von aussen gereizt und nach "physischen Gesetzen" auf Dauer eingestellt werden kann und soll. Da Sinneseindrücke und ihre Verarbeitung von Geburt an das Leben des Menschen prägen, beginnt auch Pestalozzis Methode unmittelbar bei der Geburt und richtet sich zuerst wesentlich an die Mütter.

Sie sollen beginnen, bereits dem Säugling Vokalreihen vorzusagen, diese sodann mit allen möglichen Konsonanten zu Silben zu kombinieren, um später daraus Wörter zu bilden, die zu Gegenständen gehören, die dem Kinde vorgezeigt werden. Ebenso werden später in der Schule Wortreihen und Sätze so lange wiederholt, bis sie auswendig hergesagt werden können. So werden ganze Listen von Ortsnamen alphabetisch auswendiggelernt, Sätze über die einzelnen Körperteile unter direktem Verweis darauf aufgesagt. Im Rechenunterricht wird das Viereck in endlos wiederholte Reihen unterteilt, die Teile gezählt und wieder zu einer Einheit zusammengesetzt. Gleichermaßen werden Formen gezeichnet und benannt.

Wie erwähnt beschränkt Pestalozzi das Reiz-Reaktionsschema, das er gleichzeitig als Schema der Selbsttätigkeit deutet, bzw. den mechanischen Zwang<sup>8</sup> der Erziehung aber nicht auf die kognitiven Reaktionen. Auf die "physischen Fertigkeiten" (PSW XIII, S. 335) angewendet führt es auch hier zur endlosen Wiederholung von einfachen Grundverrichtungen wie "Schlagen, Tragen, Werfen, Stossen, Ziehen, Drehen, Ringen, Schwingen" (S. 337). Und schliesslich führt Pestalozzi ebenfalls die Entstehung eines positiven affektiv-sozialen Verhältnis des Kindes zu seinen Eltern auf denselben Mechanismus zurück. Denn auch hier übt die Mutter auf das Kind sinnliche Reize wie "pflegen, nähren, es sicherstellen, und es erfreuen" aus, auf die das Kind mit entsprechenden affektiven Reaktionen wie 'lieben', 'vertrauen', 'danken', und 'gehörchen' (S. 342-343) antwortet.

Für die Methodisierung des assoziationalistischen Schemas entscheidend ist, dass sich Bedeutungskomplexe in handhabbare und wiederholbare Elemente zerlegen lassen. Für die Sensualisten in der Gefolgschaft Condillacs sind sowohl die Reize wie auch

<sup>7</sup> "En lui donnant successivement de nouvelles manières d'être et de nouveaux sens, nous l'avons vue former des desirs, apprendre de l'expérience à les régler ou à les satisfaire, et passer de besoin en besoin, de connoissance en connoissance, de plaisir en plaisir. Elle n'est donc rien qu'autant qu'elle a acquis. Pourquoi n'en seroit-il pas de même de l'homme?" (Condillac, 1984, S. 268).

<sup>8</sup> Hume (1748) spricht von der Assoziation - der geistigen Anziehungskraft - als von einer "gentle force", einer sanften Gewalt.

die Reaktionen beliebig vielfältig und beliebig kombinierbar. Wahrheit kann aus dieser Perspektive nur soweit reichen, wie die ihr zugrunde gelegte sinnliche Erfahrung reicht. Die Sprache als intersubjektives Symbolsystem und ihre Offenheit ermöglichen den gesellschaftlichen Umgang mit dieser Beschränkung und deren ständig fließender Grenze.

Genau in diesem Punkt folgt Pestalozzi allerdings dem Sensualismus und dem Empirismus *nicht*, so stark er auch dessen Grundannahmen für seine praktische Lehrtheorie - die im wesentlichen eine Pädagogik der Gewöhnung ist - beansprucht.<sup>9</sup> In dem Masse, wie die sensualistische Erfahrung und damit die "äussere Anschauung" sich als beschränkt erweist, wird bei ihm Wahrheit absolut gesetzt und erhält die äussere Welt einen unwandelbaren, nur durch "innere Anschauung" erfahrbaren wahrheitshaltigen Kern. Das heisst, es mischen sich zur sensualistischen Basis von Pestalozzis Erkenntnistheorie auch deutliche apriorische Züge.<sup>10</sup>

So entnimmt Pestalozzi die Basiselemente des Erkennens<sup>11</sup> (welche gleichzeitig die didaktischen Elementarmittel der Methode darstellen) gerade nicht der Empirie bzw. der Sinnlichkeit, sondern dem Verstand - d.h. er setzt sie apriori.

Auf diese apriorischen Elemente bezogene Reaktionen wie ein 'Wort', eine 'Form' oder eine 'Zahl', eine 'Bewegung' oder den 'Gehorsam des Kindes' verknüpft Pestalozzi somit im Gegensatz zum Sensualismus untrennbar mit dem objektiv erkennbaren Gegenstand. D.h. im Unterschied zu den Annahmen des sensualistischen Empirismus muss auch in der gegenständlichen Welt eine elementare, nur durch die Kraft der *Vernunft* erkennbare Ordnung und Wahrheit herrschen.

"Die Kunstführung zum Ziel des Unterrichts ... ist dennoch nur Verfeinerung des sinnlichen Naturganges zu meinem Zwecke, es ist aber noch ein höheres Mittel zu demselben, es ist eine hohe Vollendung dieses verfeinerten sinnlichen Naturganges, es ist ein reiner Verstandesgang, es ist eine reine Verstandesbildung zu demselben möglich; es ist meiner Natur möglich, alles Schwankende in der menschlichen Anschauung zur bestimmtesten Wahrheit zu erheben; es ist ihr möglich, die Anschauung selber dem Schwanken ihrer blossen Sinnlichkeit zu entreissen, und sie zum Werk der höchsten Kraft meines Wesens, zum Werk des Verstandes zu machen; es ist der veredelten Kunst an der Hand der Natur möglich, der lebendigen Anschauungskraft ... noch die Kraft meiner Vernunft beyzufügen" (PSW XIII, S. 327).

Die Wahl von Basiselementen zeigt, dass Pestalozzi mit Bezug auf den Wissensbegriff der zeitgenössischen Naturwissenschaft (und ihrer rationalistisch-kantianischen Erkenntnistheorie) zwar in der Terminologie, nicht aber in irgend einer Weise im Gehalt folgt. In der gleichen Zeit, in der Pestalozzi seine Elementarbildungsmethode entwickelte, demonstrierte Lavoisier in Paris die molekulare Zusammensetzung von Gasen und Dalton veröffentlichte eine Atomgewichtstabelle. Nirgends folgt Pestalozzi dieser Art von empirischer Wissenschaft. Im Gegenteil hält er die Form der Elementarisierung, wie sie die moderne empirische Wissenschaft praktiziert, für das Zeitverderben schlechthin. In seinen Methodenschriften hält er vielmehr an der alchimistischen Elementenlehre von Luft, Feuer, Wasser und Erde fest (PSW XIII, S. 95), um gleichzeitig das vormoderne, essentialistische Konzept von unwandelbaren, geistigen Substanzen, die in der gegenständlichen Welt die Ordnung bestimmen, fortzusetzen.

<sup>9</sup> Der assoziationalistische Kern der pestalozzischen Lerntheorie und Methodik wird in den Einleitungen zu seinen Lehrmitteln deutlich, wo er den Müttern und Lehrern Anleitung gibt, die zu progressiven Ähnlichkeitsreihen geordneten Übungen so lange repetitiv mit dem Kind zu exerzieren, bis sie selbständig reproduziert werden können.

<sup>10</sup> Dieselbe Meinung vertritt auch Tröhler (in diesem Heft).

<sup>11</sup> Es sind dies für den kognitiven Bereich die Elemente 'Form', 'Wort', 'Zahl'.

In der äussern Welt, die die Methode über die Reizung der Sinne in das Kind überträgt, steckt selbst eine unwandelbare Wahrheit, eine göttliche Ordnung von Form, Zahl und Namen, Bewegung und Gegenbewegung, Liebe, Dank, Vertrauen und Gehorsam. Wenn Pestalozzi von Anschauung spricht, dann meint er gerade nicht das offene Experimentieren (mit im Prinzip offenem Ausgang!) mit Gegenständen und deren sinnliche Wirkung wie die Sensualisten, sondern die Übertragung einer substantiellen Wahrheit von den Gegenständen in den menschlichen Geist, den Transfer der wahren Ordnung der Welt in das Individuum.

"Alle Dinge, die meine Sinne berühren, sind für mich nur in so weit Mittel zu richtigen Einsichten zu gelangen, als ihre Erscheinungen mir ihr unwandelbares, unveränderliches Wesen vorzüglich vor ihrem wandelbaren Wechselzustand, oder ihrer Beschaffenheit in die Sinne fallen macht" (PSW XIII, S. 249).

Die wahre Ordnung der Welt ist somit gerade nicht jene experimentell erforschte, stetem Wandel unterliegende, daher beschränkt gültige der empirischen Wissenschaften, sondern jene, die durch Gottes geistige Ordnung der Welt unwandelbar und ewig vorhanden ist. Pestalozzi nimmt in der Welt der zufällig erscheinenden Dinge eine ewige und einheitlich geordnete, in den Dingen wirkende Welt der Wahrheit an, die es durch die dem "natürlichen Gang der Erkenntnis" folgende Methode zu vermitteln gilt.

Jedoch wird der "natürliche Gang" nicht mehr - wie noch in der 'Abendstunde' - im Sinne von Rousseau verstanden. Das heisst, dass die "innere Wahrheit" ihren Weg *nicht* mehr durch die Dinge, so wie sie in der empirischen Umgebung des Kindes "natürlich" vorkommen und in ihrer "zufälligen Beschaffenheit" erscheinen, *selbst findet*, sondern dass das Kind durch die methodisch organisierte "Anschauung" zu ihr hingelenkt werden muss.

"Wo du die Erde der Natur überlässest, da trägt sie Unkraut und Disteln, und wo du ihr die Bildung deines Geschlechts überlässest, da führt sie dasselbe weiter nicht, als - in den Wirrwarr einer Anschauung; die weder für deine noch für die Fassungskraft deines Kindes so geordnet ist, wie ihr es für den ersten Unterricht bedürft. Es ist daher gar nicht in den Wald oder auf die Wiese, wo man das Kind gehen lassen muss, um Bäume und Kräuter kennen zu lernen; Bäume und Kräuter stehen hier nicht in den Reihenfolgen, welche die geschicktesten sind, das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen ... Um dein Kind auf dem kürzesten Wege zum Ziel des Unterrichts, zu deutlichen Begriffen, zu führen, musst du ihm mit grosser Sorgfalt in jedem Erkenntnisfache zuerst solche Gegenstände vor Augen stellen, welche die wesentlichsten Kennzeichen des Faches, zu welchem dieser Gegenstand gehört, sichtbar und ausgezeichnet an sich tragen, und dadurch besonders geschickt sind, *das Wesen* desselben im Unterschiede seiner *wandelbaren Beschaffenheit* in die Augen fallen zu machen" (PSW XIII, S. 324f.).

Da die Wahrheit und Ordnung, die "angeschaut" werden soll, nicht in der natürlich-sinnlichen Ordnung besteht, bedarf es der elementaren Kunstmittel der Sprache, der Form und der Zahl, um sie dem Kind in ihrer "Lückenlosigkeit" sichtbar und einprägsam zu machen, um das Kind "in einem jeden Fache von dunkeln Anschauungen (synonym mit 'sinnlichen Vorstellungen'; S. 242, d. V.) zu deutlichen Begriffen" (S. 325) zu führen. Das erste Lehrbuch der Methode sollte für Pestalozzi eine Form von alphabetischem Wörterbuch sein, das 'Dictionarium', das nach einer festen Ordnung von Oberbegriffen, der "Ryhenordnung aller Begriffe" (S. 42) vorgeht und damit "die ganze Darstellung der Welt" (PSW XV, S. 6) enthält, wie Pestalozzi in der Einleitung zu 'Der natürliche Schulmeister' darlegt. Tatsächlich hat er in seiner ganzen Methodenzeit (1800 bis 1803) an diesem (nie gedruckten) Wörterbuch mit seinen Mitarbeitern laboriert, und es zeigt - wie die gedruckten Lehrbücher - lange Reihenfolgen von Begriffen, Unterbegriffen und Eigenschaften, die auswendig gelernt werden sollen.



Mit diesem Konzept der einen und ewigen Ordnung der Welt, der ganzheitlichen, umfassenden Wahrheit, wird die Methode nicht bloss zu einer "Lehre von Wahrheiten", sondern "sie ist die Lehre der Wahrheit", weil sie die "Folgen der physischen Nothwendigkeit, die der Mechanismus meiner Kunst erzielt, noch mit der vollendeten Gewissheit meines Urtheils" (PSW XIII, S. 328) vereinigt. Damit übernimmt Pestalozzi ein Konzept in die Pädagogik, das in den aufstrebenden empirischen Wissenschaften gerade endgültig zu Grabe getragen wurde, dasjenige der absolut gültigen Einheitswissenschaft, die deduktiv auf eine und einzige Ursache der Welt, die absolute Wahrheit, zurückgeführt werden kann. Die alte, aus der Antike herrührende und im Christentum neu bewertete Metaphysik ging davon aus, dass der Welt eine unendlich fein gegliederte Ordnung zugrunde liegt, in der alle überhaupt denkbar möglichen Schöpfungen fest und stufenförmig aneinander gekettet sind, so wie sie durch den Plan ihres Urhebers gedacht waren, ohne dass sie bei all ihrer Wandelbarkeit den Platz in der Ordnung verlassen könnten. Die einzig richtige Wissenschaft besteht demnach darin, dass die Erscheinungen auf die "prima causa" zurückgeführt werden, letztlich also in der Theologie (Lovejoy, 1936/1993).

Pestalozzi war sich des scharfen Gegensatzes seiner Annahme einer absoluten Ordnung und einer einzigen absoluten Wissenschaft zu allem, was das moderne Erfahrungswissen und die Erfahrungswissenschaften ausmachte, wohl bewusst, und seine grosse Methodenschrift eröffnet auch eine polemische Breitseite gegen diese Form der Modernität. Ihr "Wirrwarr isolirter, einzelner Lehren" und "Brockenwahrheiten" (PSW XIII, S. 305) und ihr Angewiesensein auf die Öffentlichkeit, d.h. den Erfahrungsaustausch - was die empirischen Wissensbestände ohne Zweifel bis heute ausmacht und unzweifelhaft weiterhin ausmachen wird - hätten den "Geist der Wahrheit getötet" und mit der "Buchdruckerkunst" und dem "Volksunterricht" Europa "in den Irrthum" und "in den Wahnsinn" versinken lassen (S. 305f.).

Die Aufklärung (S. 272), d.h. der Durchbruch des modernen Wissens und der empirischen Wissenschaften wird als eigentlicher Untergang beschrieben. Pestalozzi setzt darauf, dass die Erziehung des Volkes durch seine Methode die wissenschaftliche Entwicklung wieder umkehren könne, d.h. erneut eine Einheit sämtlichen Wissens und damit die Wiederherstellung des menschlichen Zusammenlebens gemäss der ewigen Ordnung der Welt zur Folge hätte. Die Methode sagt den modernen, beschränkten und nicht-absoluten Wissenschaften einen apokalyptisch-fundamentalen Endkampf an.

"Möge dieser Verhack - d.h. die Einzelwissenschaften (d. V.) - hinter meinem Grabe in lichterloher Flamme brennen: jetzt weiss ich wohl, dass ich bloss eine schwache Kohle in feuchtes, nasses Stroh lege - aber ich sehe einen Wind, und er ist nicht mehr ferne, er wird die Kohle anblasen, das nasse Stroh um mich her wird sich allmählig trocknen, dann warm werden, dann sich entzünden, und dann brennen. Ja Gesner! so nass es jetzt um mich her ist, es wird brennen, es wird brennen!" (S.272f.),

schreibt er prophetisch die Endzeit erwartend.

Das Konzept der absolut wahren, ewig gültigen Ordnung, das Pestalozzi der Methode zugrunde legt, wird auch *sozial* verstanden. Die Loslösung des Wissens und der Kenntnisse von der absoluten Ordnung hat die westeuropäischen Staaten in einen "Rasereyzustand einer fundamentlosen, aber wüthenden Anmassungssucht" verfallen lassen, zu "vereinzelt Wahrheitsansichten *und* (Hervorhebung d. V.) Rechtsansprüchen" (S. 309) geführt. Damit werden ohne Zweifel die Ereignisse, die zur Französischen Revolution und dem liberalen Rechtssystem geführt haben, und dieses selbst, das alle Rechte vom Individuum ableitet, ins Visier genommen. Die Herrschenden missachteten die wahre, ein für allemal gegebene soziale Ordnung und rufen damit auch

die Unruhe des Volkes hervor. Rechte werden als Individualrechte und nicht als ständische Ordnung verstanden.

Opfer der Abwendung von dieser wahren Ordnung ist vor allem das arme Volk, dem damit die Möglichkeit genommen wird, mit den Mitteln zu leben, die genau auf seine je spezifische Stellung zugeschnitten sind. Die "Kraft der Armen wird damit verlassen und der Verwilderung preisgegeben" (S. 272). Diese wahre Ordnung der Gesellschaft wird bestimmt von der Ordnung der Geschlechter (S. 340) wie sie in der Familie, d.h. in der "Wohnstube" festgelegt ist, von den Berufen und Ständen (S.308), der politischen Ordnung von väterlich Regierenden und kindlich-ergeben Regierten und schliesslich durch die Stellung der menschlichen Gesellschaft in der göttlichen Schöpfung.

Ohne Zweifel handelt es sich dabei um die Vorstellung einer göttlich geordneten Ständegesellschaft, die nicht durch die liberale Rechtsgleichheit, wie sie in der französischen und auch in der Helvetischen Revolution erstmals politisch diskutiert wurde, sondern durch eine absolut gegebene Aufgabenverteilung geregelt wird (Barth, 1954, S. 31 ff.).

Die Methode zielt nun nicht darauf, diese Ordnung politisch wieder herzustellen - das war Pestalozzis Ansatz in seinem Staats- und Gesellschaftsroman, 'Lienhard und Gertrud' von 1781 - sondern auf "Rücklenkung von der Oberflächlichkeit" (PSW XIII, S. 309) des Individuums durch Erziehung. Es soll dazu geführt und soweit erzogen werden, dass es in der ihm zugewiesenen sozialen Stellung seine Aufgaben selbständig erfüllen kann und - was auch immer geschieht - innerlich zufrieden ist, ein innerlich vollendeter Mensch wird.

Die Methode soll Kraft seines innewohnenden "physischen Mechanismus des Lehrens und Lernens" dazu beitragen,

"unser Geschlecht, und jeden einzelnen Menschen im ganzen Umfang seiner Stellung, dahin zu erheben, selbst mitten unter den Schwierigkeiten ungünstiger Lagen und unter allem Uebel ungünstiger Zeiten, sich ein stilles, ruhiges und befriedigendes Leben zu sichern" (S. 311).

Auch in einer ungeordneten Welt soll das Individuum innerlich sich auf seine Stellung ausrichten, die ihm in der absoluten Ordnung zukommt.

## 2.2 Methodisierte Kräfte- und Elementarbildung als Hinlenkung zur objektiven Weltordnung und zur inneren Vollendung des Menschen

In seiner Methodisierung der Menschenbildung versucht Pestalozzi, die gegensätzlichen Konzepte einer sensualistisch verstandenen Selbsttätigkeit und einer absolut verstandenen Ordnung der dinglichen und gesellschaftlichen Welt zu vermitteln. So formuliert er in der Lenzburgerrede, die Methode (die er jetzt Elementarbildung nennt) bezwecke "das Auffinden und Festhalten wesentlicher Elemente, d.h. unveränderlicher Anfangs- und Fortleitungspunkte alles Unterrichts und aller Erziehung" (PSW XXII, S. 136). Bereits zehn Jahre früher glaubt Pestalozzi diese Punkte gefunden zu haben, und zwar in den zwei aufeinander bezogenen Konzepten der *Seelenkräfte* (die es zu wecken und zu bilden gelte) und der *Elementarmittel* (der Ur- oder Grundelemente der normativen gegenständlichen Ordnung). Ihren praktischen Niederschlag finden seine Einsichten vor allem in einer Reihe von Lehrmitteln für die Elementarstufe.



### 2.2.1 Kräftepsychologie und elementare Kräftebildung

In Konkordanz zu den Grundpositionen der europäischen Metaphysik und deren Psychologie (Stein 1945)<sup>12</sup> geht Pestalozzi von der Annahme göttlich angelegter Kräfte in der menschlichen Innerlichkeit aus, die sich selbsttätig nach aussen bewegen und die die Basis aller sinnlichen Äusserungen darstellen. Seit dem Stanserbrief vertritt er die Auffassung, die "Seelenkräfte" des Menschen sollten nicht nur "harmonisch", sondern auch "allgemein so vielseitig und so wirksam" entwickelt werden "als nur möglich" (PSW XIII, S.27). Insbesondere setze das "durch psychologisch gut gereichte Erkenntnisse" ausgebildete Gedächtnis "die andern Seelenkräfte in Bewegung" und bereite damit auf jede "Art von Geistesübung allgemein und sicher vor" (S. 31).

Bei allen Verschiebungen im unscharfen, zur formalen Bildung neigenden pestalozzischen Kräftekonzept werden die auf die intellektuelle Bildung bezogenen drei "Elementarkräfte" am genauesten umschrieben.<sup>13</sup> Es sind dies (in der Einteilung von 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt', PSW XIII, S. 257) die *Schallkraft* ("aus der die Sprachfähigkeit entspringt"), die *Form- oder Messkraft* ("unbestimmte, bloß sinnliche Vorstellungskraft, aus welcher das Bewusstseyn aller Formen entspringt") und die *Zahlkraft* ("bestimmte, nicht bloß sinnliche Vorstellungskraft, aus welcher das Bewusstseyn der Einheit und mit ihr die Zählungs- und Rechenfähigkeit hergeleitet werden muss"). Für den physischen Fertigungsbereich ist es die Körperkraft und für den sittlich-religiösen Bereich sind es die Gefühlskräfte des Menschen, von denen Pestalozzi ausgeht. Mit seinem Erziehungskonzept strebt er eine "Harmonie aller Kräfte" (PSW XIV, S. 342) an.

Diese Kräfte gilt es durch äussere Reizung und Gewöhnung (Assoziations-, Reiz-Reaktionsbildung) und vor allem durch ihre "Ankettung" an die Urelemente der Gegenständlichkeit und des Dingaufbaus - die eigentlichen "Elementarmittel des Unterrichts" (PSW XIII, S. 256) - zu entfalten. Zusammengehalten werden alle diese Kräfte<sup>14</sup> von einer Art übergeordneter "Selbstkraft" (PSW XIII, S. 344).

### 2.2.2 Elementarmittel des Unterrichts

Die Eigenart des pestalozzischen Konzeptes der Seelenkräfte besteht in der Art und Weise, wie dieses nicht nur mit dem sensualistischen Konzept der Gewohnheitsbildung und damit der psychologischen *Ordnung des Lernens*, sondern vor allem mit dem ontologischen Konzept einer erkannten elementaren Ordnung der Welt, der *Ordnung des Wissens*, verbunden wird. Nach Pestalozzis Annahme besteht eine Grundharmonie zwischen der Ordnung des Lernens und der Ordnung des (objektiven) Wissens. Die innern Kräfte des Menschen sind so angelegt, dass sie bruchlos mit den Grundelementen der von ihm normativ erkannten Struktur der Welt korrespondieren. Elementarkräfte und elementare Gegenstandsordnung, Psycho-Logik und Onto-Logik befinden sich bezüglich der Gesetzmässigkeiten ihres parallelen Aufbaus - ihrer Genese - im Einklang, in einer Art prästabilierten Harmonie.

<sup>12</sup> Empirismus und Sensualismus haben mit der Annahme von transformierten sinnlichen Empfindungen als Basis der Äusserungen des Menschen dieser Auffassung eine wirkungsvolle Gegenthese entgegengestellt (Pongratz 1967, S. 65). Seit Locke und selbst in der kantischen und idealistischen Philosophie bis weit ins 19. Jahrhundert und darüber hinaus wurde die Annahme von selbständigen Seelenkräften (Locke: faculties - Vermögen der Seele; deshalb wird auch von Vermögenspsychologie gesprochen) weitergeführt.

<sup>13</sup> Eine übergeordnete Einteilung ebenfalls in eine Dreiheit von Kräften korrespondiert mit der oft zitierten Kopf-Herz-Hand-Metapher.

<sup>14</sup> von denen sich in Pestalozzis Werk immer wieder neue, stets einer Dreizahl folgende Ordnungen finden.

"Der Mechanismus der sinnlichen Menschennatur ist in seinem Wesen den nemlichen Gesezen unterworfen, durch welche die physische Natur allgemein ihre Kräfte entfaltet" (PSW XIII, S. 108).

"Es giebt ... nothwendig in den Eindrücken, die dem Kinde durch den Unterricht beygebracht werden müssen, eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt dem Anfange und Fortschritte der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten soll" (PSW XIII, S. 197).

In seiner Burgdorfer Methodeneuphorie glaubt Pestalozzi die Urelemente gefunden zu haben, die der universellen Gegenstandsordnung zugrunde liegen, d.h. woraus *alle* "Realverhältnisse" zusammengesetzt sind.

Wie ein "Deus ex machina", schreibt er in seinem 1801 im Turmzimmer des Schlosses Burgdorf verfassten methodischen Hauptwerk 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt', kommt ihm der Gedanke, "dass alle unsere Erkenntnis von Zahl, Form und Wort ausgehe" (S. 255). Unmittelbar ist Pestalozzi davon überzeugt, damit auch die allgemeinen Elemente in der Hand zu haben, die dem der Versittlichung des Individuums dienenden Unterricht als Kunstmittel zugrunde zu legen sind.

"Zahl, Form und Sprache sind gemeinsam die Elementarmittel des Unterrichts, indem sich die ganze Summe aller äussern Eigenschaften eines Gegenstandes, im Kreisse seines Umrisses, und im Verhältniss seiner Zahl vereinigen, und durch Sprache meinem Bewusstseyn eigen gemacht werden" (PSW XIII, S. 256).

Zählen, Messen und Sprache im Zusammenhang mit der Verstandesbildung sowie, darüber hinausgehend, Dank, Liebe, Vertrauen und Gehorsam im Zusammenhang mit der in 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' ebenfalls behandelten sittlichen Bildung, sind somit nicht zeitbedingte menschliche Konventionen, sondern widerspiegeln die normative (metaphysische) Ordnung der Welt, eine Ordnung, die durch ihre methodisierbaren Urelemente mit den göttlich angelegten Äusserungen der Seelenkräfte des Menschen in Einklang gebracht werden kann.

So ist Pestalozzi auch überzeugt, dass

"(nicht) die Unterrichtsfächer ... als die Elemente der Kunst und des Unterrichts können angesehen werden, dass sie im Gegentheile, weit allgemeiner (elementarer; d.V.) Ansichten des Gegenstandes untergeordnet werden müssen" (PSW XIII, S. 252).

Das heisst, um in einem Fach zu methodisierbaren Grundelementen und damit zu einer "psychologisch geryhete(n) lückenlose(n) Stufenfolge von Übungen" (PSW XV, S. 177), die von "sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen" (PSW XIII, S. 242) führen, zu gelangen, muss hinter dessen kulturell artikulierte Gegenstandsstruktur zu dessen gegenstands- und psychogenetisch zu verstehenden "Urelementen der Realität" zurückgegangen werden.<sup>15</sup> Pestalozzi wendet das Prinzip der Elementarisierung denn auch auf alle Unterrichtsfächer und Lernbereiche an.<sup>16</sup> Überall sucht er nach einfachsten, generalisierbaren Ordnungselementen, die als Anfangs- und Anknüpfungspunkte einerseits die Übung und Stärkung der mit ihnen korrespondierenden intellektuellen, motorischen und affektiv-sittlichen Kräfte ermöglichen, und andererseits durch ihren Elementarcharakter zugleich den eindeutigen und lückenlosen Aufbau

<sup>15</sup> Künzli (1986), der die lehrplantheoretischen Implikationen von Pestalozzis Methodendenken herausgearbeitet hat, kommt in diesem Punkt zu übereinstimmenden Schlüssen.

<sup>16</sup> nicht ohne dabei - da er sich nicht am damaligen Stand der Wissenschaften orientiert, sondern intuitiv und normativ-willkürlich vorgeht - zu mitunter skurrilen Ergebnissen zu kommen. So bestehen das 'Buch der Mütter' und der 'Natürliche Schulmeister' aus umfangreichen Wortkaskaden, die er (in der vormodernen Annahme einer Übereinstimmung von Sprachgestalt und Wirklichkeit) für die "ganze Darstellung der Welt" (PSW XV, S. 6) hält.

des entsprechenden Gegenstandsbereiches garantieren. Durch die ordnungsgemässe Anknüpfung des in der Reihe der absoluten Ordnung nächsten Begriffs eines Lernbereichs soll dann das Ordnungsprinzip selbst in die Ausserung des Kindes übergehen. Dies nennt er das methodische Prinzip der Lückenlosigkeit.<sup>17</sup> Abbildung 1 zeigt Pestalozzis System der Elementarbildung, so wie es vor allem in 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' von den theoretischen Grundlagen her ausgearbeitet ist.

Die Urmittel der Elementar- oder Kräftebildung, die zugleich die sinnlichen Reaktionen des Kindes fest an die Ausgangspunkte der normativen Ordnung zu knüpfen vermögen, sind u.a. der menschliche Körper, das Quadrat, die Zahl und die Mutter-Kind-Beziehung. Der Methodisierung der ersten drei dieser Elementarmittel hat Pestalozzi in Burgdorf je ein Lehrbuch gewidmet (vgl. die Lehrbuchauschnitte im Quellenteil).

*Der eigene Körper.* In dem mit Krüsi verfassten 'Buch der Mütter' (1803) geht Pestalozzi davon aus, dass durch die endlose Wiederholung des Zeigens auf einen Körperteil und der Aussprache seines Namens die menschliche Sprachkraft auf die Ordnung der Begriffe festgelegt werde. Herbart (1804) bezeichnete es als ein "Formular für die Art, wie man Kindern die Erfahrung zerlegen soll" (zit. nach Hinz, 1995, S. 56). Das Buch besteht aus Hunderten verschachtelter Sätze, die die Mutter bereits dem Säugling und Kleinkind vorlesen soll.

*Das Quadrat.* Das als Elementarmittel zur Formlehre gehörende gleichseitige Viereck mit hundert Feldern liegt als eine Art Koordinaten- und Orientierungssystem, als "Urform aller Ausmessungsformen" dem 'ABC der Anschauung der Massverhältnisse' (1803, zwei Hefte) zugrunde. Nach Pestalozzi vermag es die verworrene Masse sinnlicher Eindrücke unter bestimmte, regelmässige Figuren zu bringen, im besonderen das Verständnis für Mass und Proportion von der Wiege an zu fördern, das Bruchrechnen anzuleiten, sowie das (geometrische) Zeichnen und das Buchstabenschreiben vorzubereiten. Pestalozzi war vom absoluten Wert des Quadrates als Elementarmittel tief überzeugt; emphatisch schreibt er:

"Wenn mein Leben einen Werth hat, so ist es dieser, dass ich das gleichseitige Viereck zum Fundament einer Anschauungslehre erhoben, die das Volk nie hatte" (PSW XIII, S. 327).

Steinmüller (1803) zitiert einen Besucher des pestalozzischen Instituts in Burgdorf, einen "grossen deutschen Gelehrten", dem dies ebenfalls aufgefallen war und diesen zum Ausspruch bewegt haben soll: "Man sieht hier sogar den lieben Gott durchs Quadrat, und lässt ihn zuletzt gar selbst zu einem Quadrate werden" (S. 42f.).

*Die Zahl.* Sie ist die klarste und einfachste Elementarform; "sie allein führt zu untrüglichen Resultaten" und erreicht "die deutlichen Begriffe ... am sichersten" (PSW XIII, S. 298). Mit der Identifikation der beiden Uperationen  $1 + 1 = 2$  und  $2 - 1 = 1$  erweist sich Pestalozzis konstruktivistisches und damit sehr modernes Verständnis der Zahl und des elementaren Rechnens. "Jede Zahl, wie sie immer lautet, (ist) an sich selbst nichts anders als ein Verkürzungsmittel dieser wesentlichen Urform alles Zählens" (S. 299). Im Unterschied (oder in Ergänzung) zu den in drillmässigem Schematismus sich erschöpfenden Lehrmitteln ('Anschauungslehre der Zahlverhältnisse', Drei Hefte, 1803, 1804) empfiehlt Pestalozzi, die Zahlverhältnisse dem Kind als "wirkliche Realabwechslungen des Mehr und Mindern" (S. 300) zuerst mit wirklichen Gegenständen vorzuführen (Erbsen, Steinchen, Finger).

<sup>17</sup> Bemerkenswert ist, dass Pestalozzi sich hier als *didaktischer Aufbautheoretiker* erweist, heute würde man sagen, als Konstruktivist, was bereits Fischer in einem von Pestalozzi zitierten Brief so vermerkt, wenn er schreibt: Sofern dem Kind "die Materialien ... auf alle Arth dargebothen werden, ... construirt es sich selbst die Wissenschaft, welche es erlernen soll" (PSW XIII, S. 208).

<i>Bildungsbereiche</i>	<i>Seelenkräfte</i>	<i>Kraftmittel, Elemente</i>	<i>Lehrbereiche</i>	<i>Lehrmittel</i>
<b>Kopf:</b> Intellektuelle Elementarbildung (Kennen)	Schallkraft  Form- oder Messkraft: "unbestimmte, bloss sinnliche Vorstellungskraft"  Zählkraft: "bestimmte, nicht bloss sinnliche Vorstellungskraft"	Schall: Gesangstöne, Sprachtöne, Silben, Wörter, Sätze  Form des gleichseitigen Vierecks oder Quadrats  Zahl Die Uoperationen $1+1=2$ und $2-1=1$	Tonlehre Wort-oder Namenlehre Sprachlehre  Form-Anschauungskunst Messkunst Zeichnungskunst Schreibkunst  Zählen und Abzählen Grundoperationen des Rechnens Bruchrechnen	Buchstabierbuch (1801) Buch der Mütter (1803) Dictionarium (unvollendet) Der natürliche Schulmeister (1803/04)  ABC der Anschauung oder Anschauungslehre der Massverhältnisse (1803) Schiefertafel und Griffel  Anschauungslehre der Zahlverhältnisse (1803)
<b>Hand:</b> Physische Elementarbildung Bereich (Können)	Körperkraft	Handlungselemente: wie Schlagen, Tragen, Werfen, Stossen, Ziehen, Drehen, u.s.w.	Elementargymnastik Berufliche Fertigkeiten	ABC der Fertigkeiten (nicht ausgearbeitet)
<b>Herz:</b> Sittlich-religiöse Elementarbildung (Wollen)	Gefühlskräfte	Mutter-Kind-Beziehung als sittliche Urbeziehung; elementare Gefühle	Erziehung zu Liebe, Dank, Vertrauen, Gehorsam, Gewissen, Pflicht, Recht, Ordnung, Harmonie, Schönheit	Familie, Wohnstube; Unterricht

Abbildung 1: Pestalozzis Konzept der Elementar-Bildung, rekonstruiert aus seinen Methodenschriften und Lehrmitteln. Die nach Sinneskontakt und Betätigung drängenden Seelenkräfte des Menschen korrespondieren mit elementaren Dingformen, aus denen alle Unterrichtsfächer und Lerngegenstände aufgebaut sind (Urformen der Realität). Die Methodisierung der Kräftebildung durch die äussere Anschauung (Verstandes- und Körperbildung) und die innere sittliche Anschauung (sittliche Bildung) besteht in der didaktischen (kunstmässigen) Nutzung dieser Formelemente als Kraftmittel (Urmittel) des Unterrichts. Insgesamt geht es darum, den kräftemässig veredelten Menschen der inneren Ruhe und Vollendung in Übereinstimmung mit der göttlichen Wahrheitsordnung der Welt entgegenzuführen.

"So werden ihnen die Verkürzungsmittel derselben, die Zahlen, mit vollem Bewusstseyn ihrer innern Wahrheit, geläufig, ehe sie im Gebrauch derselben, ohne den Hintergrund der Anschauung vor Augen zu haben, fortschreiten" (ebd.)

*Die sinnliche Mutter-Kind-Beziehung.* In Anknüpfung an die Gefühlskräfte des Kindes stellt sie die Basis der sittlich-religiösen Erziehung und der "Selbstentwicklung" (S. 343) dar. Sind im Umgang zwischen Mutter und Kind die Keime von Liebe, Dank, Vertrauen und Gehorsam durch innere Anschauung belebt worden, so bilden sich daraus die Keime der Bruder- und Menschenliebe, des Gewissens, der Pflicht und des Rechts, und es überträgt sich die Beziehung auf Gott, woraus nur noch Wahrheit entsteht.

"Der Umfang der sittlichen Elementarbildung beruht überhaupt auf den drey Gesichtspunkten, der Erzielung einer sittlichen Gemüthsstimmung durch reine Gefühle; sittlicher Übungen durch Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist; und endlich der Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Daseyn und seine Umgebungen steht" (S. 19).

"Die Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankes, und die Fertigkeiten des Gehorsams müssen in mir entwickelt seyn, ehe ich sie auf Gott anwenden kann" (S. 341).

### 2.2.3 Innere Vollendung des Menschen durch die Methode

Kriterium für das Gelingen der Elementarbildung in allen Bereichen ist für Pestalozzi, dass im Moment, wo die äusserliche Reizung durch das Ordnungselement wegfällt, wo kein physischer Mechanismus mehr wirkt, das Kind von selbst, d.h. nur aus der eigenen seelischen Kraft heraus, das Ordnungsprinzip produziert. Als Ergebnis der mechanischen Methode halten die Reaktionen nun auch dann an, wenn die äussere Reizung wegfällt, d.h. dass der erzogene Mensch von selbst tut, wozu man ihn einst gezwungen hat.

"Wenn dem Menschen auf Weisheit gegründete Furcht und auf Liebe ruhender Ghorsam, zur zweiten Natur geworden, so finden die gereiften Früchte an dem Stamm, dem sie entkeimet, keine Nahrung mehr, und das grosse Werk der Mensch in sich selbst erschafft, seine zuverlässige Treue wird dann frei" (PSW XII, S. 37).

Elementar- oder Menschenbildung kann von hier aus annehmen, dass das methodisch erzogene Kind zu jeglichem Wissen und Können, das in seinem ordnungsgemässen Erfahrungshorizont liegt - und darum wird die feste Ständeordnung entscheidend - auch selbständig Zugang finden werde. Die Methode hat die ausgebildeten Seelenkräfte des Kindes quasi an die göttliche Ordnung angeschlossen.

Erhellend für Pestalozzis weitreichende Wirkungsannahmen ist ein Beispiel, das Pestalozzi in 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' als höchste Auszeichnung für die Validität seiner Methode anführt. Er hätte mit seiner Methode einen dreijährigen Knaben unterrichtet, der als Folge davon "in Buffons Naturgeschichte auch die unbekanntesten Thiere, und die schwierigsten Namen in ganzen Reihenfolgen kennen" (PSW XIII, S. 198) konnte. Der Knabe konnte also angeblich Tiere und ihre Namen nur aus dem Ordnungsprinzip, das in seine Kraft übergegangen ist, produzieren. Das Beispiel ist ebenso skurril wie interessant. Buffons 1749 erschienene 'Histoire Naturelle' ging von einem ähnlichen, unwandelbaren und absolut gültigen Ordnungsprinzip aus, wie es Pestalozzi seiner Methode zugrunde legte (Lepénies 1988, S. 63), wurde aber in der Jahrhundertwende durch die Schriften Lamarcks über die *Entstehung* der Arten grundlegend in Frage gestellt. Dass Pestalozzi ausgerechnet die Reproduktion seines

Schemas als Beleg für seine Methode nimmt, zeigt wie bedeutend die Annahme der substanziellen Ordnung der Welt für sein Konstrukt ist.

Einen ähnlichen Wirkungsmechanismus nimmt Pestalozzi für alle weiteren Elemente und Kräfte an. Dank und Gehorsam werden von der Mutter auf Gott übertragen und in der Folge gehorcht das Kind und folgt es seiner Pflicht, auch dann, wenn es sich selbst überwinden muss oder wenn es mit den Verlockungen zum Bösen ausserhalb der Familie, in der öffentlichen Welt, konfrontiert ist.

Dementsprechend kann Pestalozzi auch beanspruchen, dass die Methode, da sie den Geist des Kindes, seine innere Kraft, fest an die wahre Stufenfolge der Dinge angeketten habe, auf alles Wissen und auf alle Berufe vorbereite. Die Kräfte des Kindes sind durch die Reizung durch die Elemente so gestärkt worden, dass sie selbst die Ordnung in der Welt von sich aus produzieren können, ohne dass die Reizung in der äusseren, verwilderten gesellschaftlichen Welt dazu vorliegt. Der entwickelte "Mechanismus (seiner) Natur" führt das Kind, den erzogenen Menschen, nun "von Wahrheit zu Wahrheit" (PSW XIII, S. 249).

Pestalozzi geht es darum, *alle* Kräfte des Menschen von Geburt an durch die Methode zu leiten, den innern Menschen in seiner Totalität zu erfassen. Eine innere Kraft, deren Entwicklung dem Zufall überlassen wird, d.h. Erfahrung, die nicht pädagogisch kontrolliert und an die Wahrheit in der Welt angekettet ist, führt zu Irrtum und zum Bösen in der Welt. "Da wo die Grundkräfte des menschlichen Geistes schlafend gelassen ... , da bildet man Träumer" (S. 320).

Die *Totalität* des Menschen, seine absolute innere Einheit ist dabei eindeutig ein theologisches Konzept, das mit der sensualistisch-empiristischen Grundannahme der Methode scharf kontrastiert (Osterwalder 1996b). Im Gegensatz zur Auffassung von Paulus<sup>18</sup> ist der innerlich vollendete, ganzheitlich gewordene Mensch nicht das Werk des erlösenden Gottes, sondern dasjenige der mechanisierten Methode und ihrer Instrumente. Sie erfasst den "Geist", den "Leib" und die "Seele" und macht sie zur absoluten Einheit, der innerlichen "Selbstkraft" des Menschen. Wird diese mechanisch gebildet und an die absolute Ordnung der Welt angekettet, dann will diese, auch wenn der Zwang wegfällt, selbst, aus eigenem Antrieb Einheit schaffen, indem sie sich in die Ordnung einfügt und sich damit selbst vollendet.

"Die Natur muss ihren Gesetzen gehorchen, sie hat keinen Willen. Ich aber muss dem Gesetz in meiner Brust nicht gehorchen, wenn ich nicht will: ich bin hiemit mein eigener Richter und eben deswegen ein *edleres* Wesen, als die ganze übrige Natur" (S. 358).

Doch das Gesetz, dem sich der erzogene Mensch freiwillig unterzieht, ist letztlich das gleiche Gesetz, wie jenes, das die Wahrheit der äusseren Welt ausmacht.

"Der Mensch ... fand, dass die beyden Gesetze dieser Welten im Grund ein und *eben dasselbe* Gesetz seyen, weil sie beyde nichts anders als *Ordnung und Harmonie* gebiethen" (ebd.).

Mit diesem Konzept der innern Einheit des Menschen, der die absolute Ordnung der Welt will, der von sich aus tun will, was er in ihr tun soll, folgt Pestalozzi der Frömmigkeits- und Erweckungstheologie seiner Zeit (Osterwalder 1996b), dem neueren Pietismus. Die Einheit der göttlichen Ordnung kann nicht mehr wissenschaftlich gegen die modernen empirischen Wissenschaften verteidigt werden, aber sie wird letztendlich in die Seele des Menschen selbst verlegt. Der innere Mensch findet seine Einheit in Gott, die Zerrissenheit und Bosheit der äusseren Welt ist ihm die Herausforderung,

<sup>18</sup> Er aber, der Gott des Friedens, heilige euch durch und durch und bewahre euren Geist samt Seele und Leib unversehrt, untadelig für die Ankunft unseres Herrn Jesus Christus" (1.Thess. 5, 23).



indem er sich in ihr abarbeitet und in der Erfahrung in ihr seine eigene Einheit ununterbrochen überprüft.

Ist jedoch diese Einheit im Pietismus ein Werk des erlösenden Gottes, das sich in der innerlichen Wiedergeburt, ungesehen und unverständlich für jegliche menschliche Vernunft vollzieht, so wird sie bei Pestalozzi das Werk der pädagogischen Methode und ihrer instrumentierten Teilschritte.

### 3. Praxis der Methode im Spiegel von Pestalozzis Lehrmitteln und seiner Burgdorfer Unterrichtstätigkeit - mit Hinweisen auf einen Quellenteil

Pestalozzis Lebensgeschichte ist ab 1800 vor allem die Geschichte seiner Methode und seiner Anstalt (Liedtke, 1968). In einer euphorischen Phase der Methodenentwicklung, die im wesentlichen mit der Gründung und dem Aufbau des Erziehungsinstitutes in Burgdorf zusammenfällt - beide machen den Autor von 'Lienhard und Gertrud' schlagartig europaweit berühmt - setzt der 53jährige Pestalozzi seine in Stans ausprobierten Ideen mit einer Gruppe von Lehrern erstmals systematisch um. Aufbauend auf seine ebenfalls in Burgdorf entstandene systematische Schrift 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' (1801) entwickelt er eine Reihe von Lehrmitteln vor allem für den Sprach- und Rechenunterricht.

Nachdem Pestalozzi ab Ende Juli 1799 zuerst einige Zeit an der "Hintersässenschule" in der Burgdorfer Unterstadt unterrichtet, wo er mit dem ansässigen Lehrer Dysli Streit bekommt, darf er an die Buchstabier- und Leseschule der Oberstadt wechseln (vgl. Pestalozzis Selbstbericht im Quellenteil, Abschnitt 7.2.1 A). Dort unterrichtet er, zuerst allein und bald zusammen mit seinem neu dazu gewonnenen Mitarbeiter Krüsi bis im Spätsommer 1800, d.h. bis zum Umzug der Schule ins Schloss, ins neu gegründete Erziehungsinstitut. Pestalozzi richtet hier nicht nur eine öffentliche Schule ein, sondern er gründet auch ein Internat "für den Mittelstand". Geplant sind weiter ein Schulmeisterseminar und eine Armenschule. Die Waisenschule kommt infolge Geldmangels gar nicht zustande, das Lehrerseminar nur wenig über die Anfänge hinaus. Was Pestalozzi zusammen mit Krüsi gelingt, ist die Rekrutierung einer Reihe von fähigen Mitarbeitern (darunter - neben Krüsi - Tobler, Buss und Niederer). Bald entwickelt sich am Institut, an dem gegen 80 Kinder von 5 bis 13 Jahren von gegen 10 (!) Lehrpersonen (ohne aus der Schülerschaft rekrutierte Unterlehrer) unterrichtet werden, ein reges Schul- und Internatsleben. Pestalozzi beschreibt den Tagesablauf am Institut folgendermassen:

"(Die Kinder werden um 5.30 Uhr durch zwei Lehrer geweckt.) Nach verrichtetem Gebet werden die Kinder gekämmt und gewaschen, und um 6 Uhr sind sie gewöhnlich an der Arbeit in ihren Schulen. Um 1/2 8 Uhr werden sie zum Morgenessen gerufen, und nach demselben, bis 8 1/4 Uhr, haben sie Spielstunde; dann wird von neuem gearbeitet bis kurz vor 12 Uhr, wo sie vor dem Essen sich noch eine kleine Bewegung geben können. Am 12 Uhr wird zu Mittag gespiesen, und bis 1/2 2 Uhr ist Spielstunde. Von da bis 4 Uhr wird wieder gearbeitet, dann zu Abend gegessen und Spielstunde bis 5 Uhr; von da bis 1/2 8 Uhr wird wieder gearbeitet, und dann eine kleine Bewegung wie vor dem Mittagessen; kurz darauf wird zur Nacht gespiesen, dann noch 1/2 Stunde gespielt, hernach wie des Morgens gebetet, und um 9 Uhr sind sie alle zu Bette" (PSW XIV, S. 48).

### 3.1 Lehrmittel

In der ersten Burgdorfer Zeit arbeitet Pestalozzi intensiv an einer Reihe von Elementarbüchern für die Stufe der frühen Kindheit und der ersten Schuljahre, in denen er seine methodischen Grundsätze praktisch zu verwirklichen sucht. In einem Brief vom 21. Mai 1800 schreibt Krüsi: "Pestalozzi arbeitet jetzt unermüdlich Tag und Nacht an seinen Schulbüchern" (PSW XV, S. 518). Stammen die Ideen und die Vorwörter dieser Lehrmittel von ihm selbst, so wurden deren Übungsteile in der Regel zusammen mit seinen Mitarbeitern zusammengestellt. In der grossen Begeisterung über seine Entdeckungen verbindet Pestalozzi mit seinen Lehrmitteln die höchsten und absolutesten Wirkungsannahmen (vgl. Quellenteil, Abschnitt 7.1).

Liste der in Burgdorf entstandenen Elementarbücher:<sup>19</sup>  
(vgl. Abschnitt 7.4. des Quellenteils)

- a) *Anweisung zum Buchstabieren- und Lesenlehren*. Mit dem ausschliesslichen Privilegio der helvetischen Republik gedruckt. Bern, in der National-Buchdruckerei 1801 (Nachdruck 1806). Mit Beilage von einzeln gedruckten, zwei Zoll hohen Buchstaben für eine Lesemaschine. (PSW XIII)
- b) *Griffel- und Federvorschriften*, 1801 ff., Vorlagen für den Schüler.
- c) *Dictionarium*. Nicht im Druck erschienen. Ungefähr 1800 bis 1803 in Arbeit.
- d) *Der natürliche Schulmeister*. Um 1803 bis 1804. (PSW XV)
- e) *Lehrbücher für fremde Sprachen*. Nicht fertiggestellt.
- f) *ABC der Anschauung, oder Anschauungslehre der Massverhältnisse*. Erstes und zweites Heft. Zürich und Bern in Kommission bei Heinrich Gessner, und in Tübingen in der J.G. Cottaschen Buchhandlung 1803. (PSW XV)
- g) *Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren*. Erstes Heft. Zürich und Bern in Kommission bei Heinrich Gessner, Buchhändler, und in Tübingen in der J.G. Cottaschen Buchhandlung. 1803. (PSW XV)
- h) *Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse*. Erstes Heft. Zürich und Bern in Kommission bei Heinrich Gessner, Buchhändler, und in Tübingen in der J.G. Cottaschen Buchhandlung 1803. - Zweites Heft. 1803. Ebenda. - Drittes Heft. 1804. Ebenda. (Abdruck nur der Vorwörter in PSW XVI)

Rückblickend betrachtet waren Pestalozzis Lehrmittel, obwohl bis nach Deutschland verbreitet, insgesamt ein Misserfolg und wurden selbst in Pestalozzis Instituten zum Teil nur wenige Jahre verwendet. Ihr Formalismus, ihre bezüglich der Wahl der Elemente problematische Basis (vor allem in der Sprache!) sowie ihre langatmigen und trockenen Übungsteile waren weder dazu geeignet, die Anliegen ihres Schöpfers auf die Kinder zu übertragen noch die Kinder an die Inhalte der Schulfächer heranzuführen. Was die Lehrmittel insgesamt schwerfällig machte und ihre Anwendung zwangsläufig in einen für Lehrer und Schüler langweiligen und qualvollen Formalismus ausarten liess, ist das von Pestalozzi kompromisslos durchgehaltene Prinzip des lückenlosen Aufbaus des Lehrstoffs. Seine Suche nach "lückenlosen Reihenfolgen", innerhalb derer jeder Schritt als notwendige Vorstufe des nachfolgenden erscheint, führte ihn dazu, sowohl in seinen Sprachübungen (vgl. die im Quellenteil abgedruckten Ausschnitte aus dem 'Buch der Mütter') als auch in den Übungen zum Quadrat und im Rechnen jeweils alle denkmöglichen Kombinationen eines Verknüpfungstypus vollständig durchzuexerzieren.

<sup>19</sup> Die folgende Zusammenstellung stammt aus Widmer, C. (1973, S. 47f.).



### 3.2 Unterricht in Burgdorf

Dass sich der in den Lehrmitteln Pestalozzis angelegte fragwürdige Formalismus und Schematismus offensichtlich nicht nur positiv bereits auf die Unterrichtsgestaltung in Burgdorf ausgewirkt hat, ist einigen Berichten und Schilderungen von Besuchern und ehemaligen Zöglingen über drillmässiges und schematisches Vorgehen zu entnehmen. Neben sehr kritischen Berichten (z.B. Steinmüller, 1803) gibt es aber auch solche, die ein äusserst positives Bild von der Effektivität und vom Geist des Unterrichtsgeschehens zeichnen. Dazu gehört der wichtigste, für das positive Ansehen Pestalozzis und seiner Anstalt sehr werbewirksame amtliche Inspektionsbericht von Johann Samuel Ith aus dem Jahre 1802.<sup>20</sup>

Auf der Basis einer insgesamt positiven Beurteilung des pestalozzischen Unterrichts (vgl. das Gutachten im Quellenteil, Abschnitt 7.2.1 B) und der Anstalt insgesamt weist insbesondere Ith darauf hin, dass den ungefähr 70 bis 80 Schülern und Zöglingen gegen 10 Lehrpersonen gegenüberstanden, darunter die fähigsten Mitarbeiter Pestalozzis. Damit lag für ihn - und viele andere - auf der Hand, dass die Pestalozzische Anstalt kein valides Modell für die öffentliche Volksschule (wo ein einziger Lehrer bis zu 70 Kinder zu unterrichten hatte) abgeben konnte.

Die eindrucksvollsten Ergebnisse, welche die Besucher der Anstalt immer wieder in Staunen versetzten, wurden offensichtlich im Rechenunterricht, u.a. beim Bruchrechnen mit Hilfe der Quadrattabelle (vgl. Quellenteil, Abschnitte 7.4.3 und 7.4.4) erzielt. Wie weit die Schüler allerdings auch verstanden - nicht nur im Rechenunterricht - was sie drillmässig taten, oder besser: bei den vielen Besuchern 'showmässig' vorzuführen hatten, ist immer wieder auch wohlmeinenden Besuchern, darunter Johann Friedrich Herbart, als Frage aufgetaucht (Hinz, 1995; vgl. Quellenteil, Abschnitt 7.2.3). Da drillmässiges Vorgehen und Auswendiglernen in der damaligen Lehrkultur aber allgemein hoch im Kurs standen, ist zu vermuten, dass vor allem pädagogische Laien sowie Besucher, die nur einer oder zwei Lektionen beiwohnten, vom Syllabieren, Alphabetisieren, Klassifizieren und vom schematisierenden Zahlen-, Wort- und Namensdrill angetan waren.

Pestalozzi selbst war nach übereinstimmenden Schilderungen ein ungemein enthusiastischer, aber vermutlich in der Sache wenig effektiver Lehrer. Da er selber um seine praktischen Grenzen wusste und die didaktische Kompetenz seiner überaus fähigen Mitarbeiter anerkannte, und da er sodann mit seiner Schriftstellerei und als Institutsleiter mehr als genug zu tun hatte, zog er sich nach einer Konsolidierung des Instituts allmählich vom aktiven Unterricht zurück. Johannes Ramsauer, der als zehnjähriger Knabe nach Burgdorf kam und Pestalozzis Unterricht genoss, der überdies sodann Unterlehrer, Tischdecker und Hausknecht war und später in Yverdon als Oberlehrer und Vertrauter Pestalozzis diente, verdanken wir den lebendigsten Bericht von Pestalozzis eigener Lehrtätigkeit (Ramsauer, 1838; vgl. Quellenteil, Abschnitt 7.2.2).

<sup>20</sup> Der propagandistisch - vor allem in Deutschland - überaus wirkungsvolle Bericht von Ith wird zusammengefasst im Forschungsbericht von Kuhlemann (1972), zusammen mit weiteren Veröffentlichungen über das Institut in Burgdorf bzw. Yverdon. - Widmer (1973) schreibt über die Bedeutung des Berichts: "Pestalozzi war glücklich. Ith schuf mit seinem Bericht das denkbar günstigste Werbematerial für seine Anstalt und bildete den Grundstein für die öffentliche Anerkennung seines Werks. Wer nach Burgdorf kam, erhielt dieses Dokument, wer sich diese kleine Schrift erwarb oder sie auf irgendeinem Wege bekam, den zog es nach Burgdorf. Es gab sicher viele, die über Pestalozzi redeten und schrieben und nicht Pestalozzis Schriften, wohl aber Iths Bericht gelesen hatten" (Widmer, Ch., 1973, S. 75f.). - Für ein Verzeichnis aller zeitgenössischen Veröffentlichungen über das Pestalozzische Institut vgl. Kuhlemann (1972, S.315-333).

#### 4. Lehrerbildung

Pestalozzis Äusserungen zu den Anforderungen an den Lehrerberuf und zur Lehrerbildung sind ambivalent. Einerseits wird Pestalozzi nicht müde, in seiner unbedingten Methodengläubigkeit den mechanischen Charakter, die absolute Zielsicherheit sowie die leichte und rasche, an keine Voraussetzungen gebundene Lehrbarkeit seiner zur "höchsten Einfachheit" gediehenen Methode hervorzuheben, so dass man den Eindruck gewinnt, er müsse die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer eigentlich für überflüssig halten. Kommt hinzu, dass Pestalozzi anspruchsvolle Teile der Bildung der Kinder, nicht nur der Pflege und des familialen Umgangs, den Müttern übertragen wollte. Pestalozzi nimmt an, dass der Methodenlehrer oder die Methodenmutter bei dem Kind auch solche Erkenntnisse zielsicher hervorbringen könne, über die sie selbst gar nicht verfügen. So schreibt er, dass auch der "Ungeübteste und Unwissendste, (...) mit seinen Kindern zum Ziele kommen" (PSW XIII, S. 194) könne, bzw. dass die Methode so einfach sei, dass sie auch "bey einem Minimum von Fähigkeit zum Unterrichten" (S. 208) erfolgreich praktiziert werden könne.

"Ich sage noch einmal: das *Wesentliche* dieser Ideen ist praktisch und so vollendet, daß der Unterricht innert den Formen, die durch diese Absicht der Dinge erzeugt worden sind, zu einer bloß mechanischen Handwerks-Arbeit werden muß. Und ich darf dafür stehen, mit den Mitteln, die mir jetzt dißfalls an der Hand sind, kann jede Mutter und jeder Lehrer, auch ohne die Kenntnisse zu besitzen, die sie bei dem Kinde selbst erzeugen wollen, bey ihm die Resultate hervorbringen, die die Methode an sich selbst vermöge der inneren Organisation erzeugen muß.

Gebildete Personen sind in wenig Tagen im Stand, den Geist der Mittel zu fassen und an ihrem Faden sich den Weg zur weitem Anwendung derselben selber zu bahnen; ganz ungebildete Menschen wünsche ich 3 Monate in den Fertigkeiten zu üben, die der Methode eigen sind" (S. 178f.).

Andererseits beabsichtigt Pestalozzi von Anfang an, an seine Anstalt ein "Schulmeister-Seminarium" anzugliedern (vgl. Quellenteil, Abschnitt 7.3.1); ein Plan, der trotz warmer Unterstützung durch den helvetischen Bildungsminister Stapfer wegen Geldmangels vorerst scheitert und erst gegen Ende der Burgdorfer Zeit ansatzweise in Gang kommt (vgl. auch Tröhler, in diesem Heft). Pestalozzi nimmt den Gedanken, Lehrer und Lehrerinnen auszubilden, jedoch an seinem Institut in Yverdon wieder auf. Wie der Bericht an die Tagsatzung von 1810 (Girard et al.) informiert, waren 32 Schüler und 12 Schülerinnen zu diesem Zeitpunkt in einer einjährigen Ausbildung zum Landschulmeister. Allerdings, schreibt derselbe Bericht, handelte es sich bei der Lehrer-Anstalt um wenig mehr als den "Schatten eines Seminariums" (Girard et al., S. 192), dies weil es "keinen wissenschaftlichen, zusammenhängenden Cursus in der Pädagogik" (S. 72) gab und die Methodenausbildung nicht in einem geordneten Ausbildungsgang erfolgte. Ein im Anhang abgedruckter Auszug aus dem erwähnten Tagsatzungsbericht gibt einen Eindruck davon, wie die Lehrkräfte in Pestalozzis "Seminar für angehende Lehrer" ausgebildet wurden (Quellenteil, Abschnitt 7.3.3). Bleibt zu erwähnen, dass die meisten Lehrer Pestalozzis in Yverdon ehemalige Schüler seiner Anstalten waren, die sich in langjähriger Praxis nicht selten von Unter-Unterricht zu regulären Instituts-Lehrern emporqualifizierten - was die vermutlich wirksamste Lehrerbildung Pestalozzis darstellte (vgl. Ramsauers Bemerkungen; Quellenteil, Abschnitt 7.3.2).

## 5. Pestalozzi als Didaktiker

Zu den Eigenheiten Pestalozzis gehörte es, bekannte Dinge für neu auszugeben und selbst naheliegende geschichtliche Standpunkte nicht zu würdigen.<sup>21</sup> So erhält man beim Lesen seiner Methodenschriften den Eindruck, die gesamte Didaktik - Pestalozzi spricht bezeichnenderweise stets von *der* (einzig richtigen) Methode - sei in Burgdorf und Yverdon erfunden (Pestalozzi: "gefunden") worden, ein Eindruck, den Pestalozzis langjähriger Lehrer Ramsauer (1838) durch den Hinweis bestätigt, dass es den Lehrern in Yverdon verboten war, Bücher zu lesen, und sie angehalten waren, durch dauerndes Experimentieren alles selber zu erfinden.

Bemisst man die Wirksamkeit von Pestalozzis Methode, die in der Öffentlichkeit vor allem als Methode des Erwerbs der elementaren Kulturtechniken wahrgenommen wurde, an ihren hohen Versprechungen, so ist von einem weitgehenden Misserfolg in der praktischen Anwendung zu sprechen. Nicht nur ist sie an den Müttern, die Pestalozzi lange Zeit als Trägerinnen der Elementarbildung im Auge hatte, wohl unbemerkt vorüber gegangen, weil diese weder über die Zeit noch das Geld oder über das erforderliche Interesse und die Fähigkeiten dazu verfügten. Auch auf die Didaktik des öffentlichen Schulunterrichts war ihr Einfluss, gemessen an den formulierten Erwartungen, gering. Während Comenius und Ratke vor ihm und Herbart nach ihm den konkreten Schulunterricht und die Didaktik nachhaltig beeinflusst haben, ist die unmittelbare praktische Wirkung Pestalozzis auf die konkrete Unterrichtsentwicklung weitgehend bedeutungslos geblieben und (sieht man ab von Dingen wie der Propagierung der Schiefertafel und des Chorsprechens) kaum über die Tradierung allgemeiner Grundsätze hinausgekommen. Die heutige Unterrichtsmethodik ist wesentlich stärker von Herbart und von reformpädagogischen Strömungen geprägt, die sich höchstens allgemein auf Pestalozzi beziehen. Zu den Unterrichtsprinzipien, die bis heute immer wieder - wenn auch historisch nicht immer zu recht - auf Pestalozzi als deren erstem Urheber zurückgeführt werden, gehören die Prinzipien der Selbsttätigkeit, der Nähe (vom Nahen zum Fernen) und des lückenlosen Aufbaus ebenso wie das häufig zitierte Prinzip der Anschauung.

Den wichtigsten konzeptuellen Grund für den praktischen Misserfolg der Methode sehen wir darin, dass Pestalozzi misslang, was er am meisten anstrebte und am sichersten erreicht zu haben glaubte: den Besitz von Bildungselementen, verstanden in der doppelten Bedeutung als Urelemente der Realität und des Unterrichts, von Elementen, welche nicht nur die Schulung der geistigen Kräfte des Kindes erlauben, sondern gleichzeitig *anschlussfähig* sind an die komplexe Inhaltlichkeit der Schulfächer und Wissenschaften. Mit Bezug auf letzteren Gesichtspunkt führte jedoch weder die unterrichtliche Behandlung des Quadrats als Elementarmittel in Pestalozzis ABC der Anschauung<sup>22</sup> zur *Geometrie* noch führte seine Ton-, Wort- und Namenlehre zu einem vernünftigen *Sprachunterricht*. Im Gegenteil! In seiner wegweisenden 'Didaktik als Bildungslehre' weist Otto Willmann (1882f.) mit Bezug auf die Sprachlehre darauf hin, dass der didaktische Pestalozzianismus Fortschritte in der Didaktik des muttersprachlichen Unterrichts über Jahrzehnte gerade verhindert habe.

<sup>21</sup> So bemerkt etwa Willmann (1957, S. 37) in seiner 'Didaktik als Bildungslehre': "Bei Aufstellung seiner drei Bildungsmittel: Sprache, Form und Zahl, kommt es Pestalozzi nicht in den Sinn, dass diese die nämlichen sind, die vom Altertum her dem Unterrichte zugrunde gelegt worden - den Pythagoräern war die Zahl und das Mass das Fundament der Weisheit und nach ihnen das weiseste die Geisteskraft, die den Dingen die Namen gegeben - und dass ihrer didaktischen Organisation auf diese tausendjährige Verwendung Rücksicht genommen werden müsste."

<sup>22</sup> Anschauungslehre der Massverhältnisse (1803); vgl. den Quellenteil dieses Textes.

"Der Elementarunterricht in der Muttersprache steht, zumal in Deutschland, noch unter der Herrschaft des Formalismus, der von Pestalozzis Schule ausgegangen ist und welchem nicht daran liegt, den Sprachkörper als solchen kennen zu lernen und die ihm eigene Technik zur Aneignung zu bringen, sondern mit den sprachlichen Verhältnissen Verstandesübungen vorzunehmen, ohne doch das logische Element der Sprache wirklich zur Geltung zu bringen" (S. 269).

Am ehesten ist eine sachlogische Elementarisierung noch beim Rechenunterricht gelungen, wo Pestalozzi sich als im Prinzip moderner Rechentheoretiker zu erkennen gibt (vgl. oben). Jedoch führen auch hier seine drillmässig (mechanisch) durchgeführte Kräftebildung sowie die Folgen seines unbedingten Strebens nach lückenlosem Aufbau (Schematismus, blosses "Maulbrauchen" anstelle von Verstehen) in den Lehrmitteln zur Zudeckung der in den Vorreden und theoretischen Schriften hervorgehobenen, positiven unterrichtsmethodischen Grundsätze.<sup>23</sup> Bedenkt man, dass keines der pestalozzischen Lehrmittel in wirklich befriedigender Weise an die Kulturinhalte der Schulfächer herangeführt hat, so verwundert es nicht, dass diese als Unterrichtsmittel keine wirkliche Verbreitung gefunden haben.

Was die Sachfächer (Heimatkunde, Geografie, Naturlehre, Physik) anlangt, so ist zu bemerken, dass sich Pestalozzis Institut kaum oder nur ansatzweise mit deren Elementarisierung beschäftigt hat. Dennoch ist es gerade eines dieser Fächer, dessen Entwicklung der pestalozzischen Methode wesentliche fachdidaktische Impulse verdankt. So verstand Carl Ritter (das folgende zitiert nach Künzli, 1987), einer der beiden Begründer der klassischen Geographie (der andere war A. v. Humboldt), seine bis heute einflussreichen geographischen Arbeiten im wesentlichen als eine "Darstellung der pestalozzischen Methode". Ritter besuchte Pestalozzi mehrere Male in Yverdon und versprach diesem die Ausarbeitung der Geographie nach seinen Grundsätzen.

Trotz des unterrichtspraktischen Misserfolgs der Methode steht Pestalozzi als didaktischer Theoretiker für die Thematisierung einer ganzen Reihe von bis heute als bedeutsam betrachteten systematischen Problemen der Didaktik. Und nicht zu vergessen ist, dass Pestalozzi im Bereich der elementaren sittlich-sozialen Erziehung bzw. der frühen moralischen Sozialisation von Kindern einen bis heute als wertvoll erachteten Beitrag geleistet hat.

Das fundamentalste didaktische Problem, dessen Diskussion auch heute noch von Pestalozzi ihren Ausgang nimmt, ist zweifellos das *Problem des Elementaren*, welches im Mittelpunkt seiner Pädagogik steht und in das alle wichtigen Prinzipien der Pestalozzischen Pädagogik eingehen (vgl. Klafki, 1963).

Für Künzli (1987), der die lehrplantheoretischen Erträge von Pestalozzis Elementarmethode herausgearbeitet hat, besteht seine wichtigste Leistung darin, dass mit ihm "der entscheidende Schritt zur Methodisierung des curricularen Zeitproblems getan" (S. 127) wurde. Indem Pestalozzi nach den erkenntniskonstitutiven Elementen von Fächern fragt, wird deutlich, dass Wissenschaft und Kulturwissen nicht *tel quel* für unterrichtliche Zwecke übernommen werden können. Dadurch, dass Pestalozzi überdies davon ausgeht, dass es bei jedem Gegenstandsbereich eine identifizierbare Reihung von psychologisch und sachlogisch bestimmbar Elementarschritten gibt, wird durch ihn das "genetische Prinzip des Lehrplans grundgelegt" (Künzli, a.a.O., S. 154). Auch wenn Pestalozzi mit seinem *konkreten* Projekt der Elementarisierung (Auffinden der letzten wahren Elemente der Fächer der Volksschule) Schiffbruch erlitten hat, und auch wenn sich ähnliche theoretische Überlegungen bereits vor Pestalozzi

<sup>23</sup> Für der Mathematiker W. Stern, welcher 3 Jahre als Schüler in Yverdon verbrachte und 1832 einen 'Lehrgang des Rechenunterrichtes nach geistbildenden Grundsätzen' verfasste, waren Pestalozzis Lehrmittel "krückenhafte Anfänge", an denen nur die Pestalozzjünger festgehalten hätten.

finden, ist das systematische Suchen nach Elementen und Reihenfolgeprinzipien wirkungsgeschichtlich durch ihn zu einem klassischen Problem der Lehrplantheorie und der Didaktik geworden.

*Kategoriale Bildung.* Eng verwandt mit der Frage der Bestimmung und Sequenzierung von sach- und psychologischen Elementen ist für Pestalozzi die Frage ihrer Vermittlung bzw. ihres Beitrags zur Menschenbildung. Was Pestalozzi in Stans und in Burgdorf erkennt, ist, dass eine auf objektive Wahrheit ausgerichtete, geistige und seelische Kräftebildung nur über Beziehungs- und Sachinhalte, d.h. unter menschlicher und kultureller Beanspruchung erfolgen kann. Sowohl bei der sittlichen als auch bei der intellektuellen Bildung geht es ihm während der folgenden Jahrzehnte darum, die formenden Kräfte des Geistes und der Seele an den bedeutsamsten elementarisierten Inhalten des Weltwissens zu üben und zu entfalten. Damit erweist sich Pestalozzi (obgleich seine Praxis vor allem der intellektuellen Bildung infolge unglücklich gewählter Ausgangselemente und der exzessiven Schematisierung des Lehrvorgangs häufig gerade in die gegenteilige Richtung einer rein funktional-formalen Bildung zeigt) als Vertreter eines formale und materiale Momente verbindenden Konzeptes von Bildung; eines Konzeptes, das von Willmann (1882f.) und später von Klafki (1963) als *pädagogisches Problem des Elementaren* und der kategorialen Bildung aufgegriffen und neu diskutiert wurde.

*Anschauung.* Über den Begriff der Elementarbildung hinaus ist es vor allem das Konzept und Prinzip der *Anschauung*, welches bis heute immer wieder mit Pestalozzi in Zusammenhang gebracht wird. Wie allgemein gegenüber dem Anschauungsbegriff existiert auch mit Bezug auf Pestalozzi das häufig anzutreffende sensualistisch-empiristische Missverständnis, durch die Forderung nach anschaulichem Unterricht werde postuliert, dass den Kindern die Gegenstände des Lernens in möglichst natürlicher Weise vor die Sinne zu stellen seien. Pestalozzi versteht unter Anschauung jedoch keinen naturalistischen Wahrnehmungsvorgang, sondern vielmehr die hinlenkende Tätigkeit von Müttern und Lehrpersonen, welche darauf abzielt, die Gegenstände den Kindern in bestimmten Ordnungen vor die Sinne zu bringen. Mit andern Worten verfolgt die didaktische Anschauung das Ziel, die wesentlichen Strukturmerkmale von Gegenständen hervortreten zu lassen bzw. die Wahrnehmungstätigkeit des Kindes darauf hinzulenken.

In diesem Sinne ist Pestalozzis Suche - und ist jede Suche - nach tauglichen Elementarmitteln des Unterrichts immer auch die Suche nach tauglichen Anschauungsmitteln, nach Repräsentanten der gegenständlichen Welt, an denen sich ihr Wesen quasi von selbst aufschliesst, wie dies Pestalozzi vom Quadrat und Herbart vom Dreieck (mit Bezug auf die Geometrie) angenommen haben. Dass gute Anschauungsmittel die bedeutsamen Aspekte von Gegenständen sichtbar und damit die Welt lesbar machen sollen, ist aus kognitionspsychologischer Sicht auch heute das Kriterium ihrer Qualität. So gleicht Herbarts Diskussion mit Pestalozzi über die Frage, ob nun das Quadrat oder das Dreieck das bessere Anschauungsmittel für die Geometrie sei, exakt den heutigen Diskussionen unter Fachdidaktikern über die 'besten' Anschauungsmittel. Auch die Kriterien sind immer noch dieselben wie zu Pestalozzis Zeiten: So geht es bei guten Veranschaulichungsmitteln um die Zeigbarkeit der elementaren Strukturen eines Gegenstandes sowie um die Anschlussfähigkeit an die höheren Strukturen einer Disziplin.

*Selbsttätigkeit des Lernens und psychologischer Erkenntnis- und Unterrichtsaufbau.* Modern ist Pestalozzis Methodendenken schliesslich insofern, als er sich zusammen mit Herbart einreicht in jene Reihe von Unterrichtstheoretikern, welche das Lehren - den Unterricht als Kunstmittel - auf eine lernpsychologische bzw. lernanthropologische Basis zu stellen versucht haben. Nach Pestalozzi muss der Mensch,



der auch in kognitiver Hinsicht das Werk seiner selbst ist, seine Erkenntnisse durch selbsttätigen Aufbau - durch Konstruktion, würde man heute sagen - selber gewinnen. Pestalozzis Konzept des "psychologischen Aufbaus" bzw. der "Naturgemässheit" und "Selbsttätigkeit" des Lernens und des Lehrens ist heute nicht nur unbestritten, sondern auch in modernen Konzeptionen der psychologischen Didaktik aufgehoben.

## 6. "Der Geist der Methode, der lebendig macht"

Pestalozzi war bis zu seinem Lebensende von der historischen Mission seines Unternehmens überzeugt. Je stärker der Methode aus (fach)didaktischen Kreisen Kritik erwuchs, desto deutlicher erfolgte in der Abwehr der Kritik deren noch stärkere Überhöhung ins Grundsätzliche, Geistige und Religiöse - verbunden mit dem Argument, die vorschnell Kritisierenden hätten die Methode entweder falsch verstanden oder falsch angewendet. Dass Pestalozzi seine Methode aber tatsächlich als etwas sehr Grundsätzliches und mit den geistig-religiösen Strömungen seiner Zeit Verbundenes verstand, ist unbestritten.

So war sich Pestalozzi der Nähe seiner Methode zur Erweckungstheologie und ihren Grundannahmen durchaus bewusst. In der Folge sprach er immer wieder von "Erziehungsbekehrung", "Erziehungserweckung" oder dann sogar von "Heiligung durch Erziehung" (PSW XVIII, S. 39-46).

Dementsprechend ausschliesslich ist für ihn dann auch die Methode selbst. Wie es nur ein göttliches Gesetz der Welt gibt, so kann es auch nur eine gute Methode geben, seine eigene. "Es ist nur *Eine* gut, - und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruhet; aber *schlechte* giebt es *unendlich viele*" (PSW XIII, S. 320). Und mit diesem absoluten Anspruch sieht er sich selbst auch immer mehr in der direkten Nachfolge des Erlösers selbst.

Die Methode ist eine Offenbarung, und wenn sie nicht funktioniert, dann nur deswegen nicht, weil die Menschen, und somit auch ihr Autor, noch nicht vollkommen sind. "Nicht, dass ich's schon ergriffen habe, ich jage ihm aber nach, ob ich's auch ergreifen möge. Jesus Christus, der einzige Lehrer" (PSW XV, S. 7), heisst es gegenüber den eigenen übertriebenen Erwartungen ernüchert und gleichzeitig noch emphatischer in 'Der natürliche Schulmeister'.

So wird zwar von den Lehrern und Müttern eine vollständige Unterordnung unter die Methode verlangt. Ihre Arbeit ist "bloss mechanische Handwerks-Arbeit" (PSW XIII, S. 179), dumme, denkfaule Lehrer sind sogar besser als intelligente, denn "durch die Reihenordnung dieser Mittel wird sogar dem Lehrer alles Nachdenken erspart, aber dann ebenso das Kind vor den Folgen bewahrt, die aus den Folgen der Verwirrung entspringen, ... mit der der Lehrer irgendeinen Gegenstand ansehen könnte" (PSW XVII, S. 76).

Doch wenn die Methode nicht funktioniert, die Kinder weder das Einmaleins und die Buchstabierkünste lernen noch zu innerlich vollendeten Menschen werden, dann ist es nicht die Fehlkonstruktion der Methode, sondern einzig und allein die fehlende Demut und Unterordnung der Lehrer oder Mütter, der "Narren und Schurken", die "à leur aise mit der armen Jugend lenger als Lehrer im Verheltnis bleiben" wollen (PSW XV, S. 7).

Das gegen jegliche Kritik vorgebrachte Argument, die wahre und einzige Methode nicht oder falsch zu verstehen oder sie falsch anzuwenden, wurde sehr bald das wichtigste Argument, das Pestalozzi und seine Anhänger immer wieder vorbrachten. Der Kampf gegen falsche Anwendung wurde zur Verteidigung der wahren Sache. Die



Methode fand zwar weltweit grosses Echo in der ersten Welle der Schulreform des 19. Jahrhunderts. Sie versprach wirkungsvoll, der untersten, allgemein zugänglichen Stufe eines einheitlichen Bildungssystems nicht nur den Zugriff auf die Kulturtechniken, sondern gleichfalls auch auf innere Frömmigkeit der Bevölkerung zu ermöglichen. Was zunächst besonders verlockend erscheinen musste - geringe Kosten durch billige Lehrerbildung und spätere Anheimgebung der Elementarbildung an die Methoden-erzogenen Mütter - erwies sich allerdings sehr bald als haltlos. Die Methode brachte weder die Anfangsgründe der Kulturtechniken noch die Grundkenntnisse der Berufe. Auch den Anschluss an weiteres Wissen und Können ermöglichte sie nicht, und die teuren Elementarbücher und Tabellen mussten in den Schulen ersetzt oder mit andern Methoden verwendet werden. Der Erfolg bezüglich der innern Einheit des Menschen liess sich ebenfalls nicht überprüfen und wurde auch von beiden Kirchen bestritten, welche dafür sorgten, dass dieses Konzept unter die Ausschliesslichkeit der Erlösung zurückgenommen wurde.

In der Folge davon wurde die absolute Methode Pestalozzis durch andere Methoden - sehr oft eingeschränktere aber dafür wirkungsvollere - ersetzt. Die Lehrer wurden nicht zu Methoden-Handwerkern, sondern zu Kultur- und Wissensträgern ausgebildet, die Mütter übernahmen die Elementarbildung nicht in die Intimität der Wohnstube, sondern diese wurde der Schule als einer der bedeutendsten modernen öffentlichen Institutionen übertragen bzw. diese dazu ausgebaut.

Was sich aber gehalten hat von Pestalozzis Methode, ist jener uneingeschränkte Anspruch, der immer wieder erhoben wird, um die Verantwortung und Allmacht von Schule und Lehrern zu reklamieren, der sich fest macht an der Beschwörung des Stifters der Methode und ihres, d.h. seines wahren Geistes (Osterwalder, 1996). Damit spielte der eingangs zitierte Pestalozzianer Krüsi die Menschenbildung gegen die Wissenschaftsbildung der modernen Seminarien aus, damit kann bis heute jegliche Methode mit masslosen Zielen und dem Anspruch auf Zielsicherheit gegen besseres Wissen und wissenschaftliche Überprüfung ausgespielt werden.

"Man täusche sich nicht. Auch bei der Menschenbildung können wir, wie beim Reiche Gottes überhaupt nicht sagen: Siehe hie oder da ist sie äusserlich in ihrer Vollendung dargestellt. Wir dürfen nur behaupten: Sie ist und waltet im Geiste und Gemüthe der Edelsten unsers Geschlechts" (Krüsi 1832, S. 12).

## 7. Quellenteil

*In den nachfolgend abgedruckten Quellenteilen beschränken wir uns vorwiegend auf die Burgdorfer Zeit, die als die eigentliche Methodenzeit und Zeit der Methodeneuphorie Pestalozzis gilt. Dokumente aus Yverdon haben wir nur ergänzend, v.a. zur Lehrerbildung, herangezogen.*

*Weiter konzentrieren wir uns aus zwei Gründen in der Auswahl der Texte auf Pestalozzis Verstandesbildung. Zum einen ist Pestalozzi in der damaligen Öffentlichkeit in erster Linie als Methodiker des Lesens, Rechnens, Zeichnens und Schreibens (d.h. des Erwerbs der elementaren Kulturtechniken) rezipiert worden. Zum andern ist der Didaktiker Pestalozzi und sind seine konkreten Lehrmittel in der späteren Rezeption seines Werkes - jenseits der Tradierung allgemeiner Unterrichtsprinzipien - kaum oder nur marginal wahrgenommen worden. Vor allem in der Lehrerbildung und in den darauf bezogenen Schriften und Werkausgaben wird die Methode mehr oder weniger auf eine solche der sittlichen Erziehung reduziert - konkret etwa auf den Stanser Brief sowie auf Ausschnitte aus 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt'. So findet sich nicht einmal in der kritischen Ausgabe von Pestaloz-*

zis Sämtlichen Werken (PSW) ein vollständiger Abdruck aller in Burgdorf entstandenen Lehrmittel.

Obwohl Pestalozzis Elementarmittel ihre Benutzer (zum Teil sogar in Burgdorf) dazu verleitet haben, ihren Inhalt weitgehend verständnislos individuell oder im Chor sprechend herzusagen, war dies nicht Pestalozzis Meinung. Sogar Herbart bemerkt - darin durchaus modern - in einer Interpretation der Pestalozzischen Anschauungstabellen, dass nicht "im Auswendiglernen der in den Elementarbüchern aufgestellten Tabellen" ihr Wert liege, sondern in deren Eignung "den Geist des Kindes zu bauen" und "eine bestimmte und hell angeschaute Erfahrung darin zu konstituieren" (Herbart 1804, S. 22; zit. nach Hinz 1995, S. 57).

### 7.1 Anpreisung der Methode als "Vernunftmaschine"

Auf der Frontseite der Ausgabe von Mittwoch, den 12ten Jänner 1802 der Zeitung "Der Republikaner" preist Pestalozzi seine Methode als Vernunftmaschine und vergleicht sie mit einer Maschine zur Holzhauung (vgl. Abb. 2).

## 7.2 Pestalozzi als Lehrer in Burgdorf

### 7.2.1 Unterricht in Burgdorf

A) Im Spätsommer 1799 nahm Pestalozzi seine Tätigkeit in Burgdorf auf. Im folgenden Abschnitt aus 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' beschreibt er seine Anfänge als Lehrer an der Buchstabier- und Leseschule.

«Es war hier Schulordnung, Schein von Verantwortlichkeit, etwas Pedanterie und Anmassung. Das alles war mir fremd. Ich hatte so etwas in meinem Leben nicht getragen, aber ich wollte meinen Zweck und trug es jetzt, krähete wieder täglich mein ABC vom Morgen bis zum Abend und fuhr planlos in dem empirischen Gange fort, den ich in Stanz abbrechen musste. Ich setzte unermüdet Sylbenreihen zusammen; ich beschrieb ganze Bücher mit ihren Reihenfolgen und mit Reihenfolgen von Zahlen und suchte auf alle Weise die Anfänge des Buchstabirens und Rechnens zu der höchsten Einfachheit und in Formen zu bringen, die das Kind mit der höchsten psychologischen Kunst vom ersten Schritte nur allmählig zum zweyten, aber dann ohne Lücken, und auf das Fundament des ganz begriffenen zweyten, schnell und sicher zum dritten und vierten hinaufbringen müssen. Aber anstatt der Buchstaben, die ich die Kinder in Stanz mit dem Griffel zeichnen machte, liess ich sie jetzt Winkel, Vierecke, Linien und Bogen zeichnen.

Bey dieser Arbeit entwickelte sich allmählig die Idee von der Möglichkeit eines ABC der Anschauung, das mir jetzo wichtig ist, und mit dessen Ausführung der ganze Umfang einer allgemeinen Unterrichtsmethode nun in seiner ganzen Umfassung, aber freylich jetzo noch dunkel, vor Augen stand. Es dauerte noch lange, bis er mir heiter ward, und es ist dir unbegreiflich, aber es ist gewiss wahr: ich hatte alle Anfangspunkte des Unterrichts schon Monate lang bearbeitet, und alles gethan, sie zur höchsten Einfachheit zu bringen; dennoch kannte ich ihren Zusammenhang noch nicht, oder war mir wenigstens desselben noch nicht deutlich bewusst; doch fühlte ich mit jeder Stunde mehr, dass ich vorwärts rückte und stark vorwärts rückte.»

PSW XIII, S. 194f.

Ben abhänlet sich den Meier und Compagnie,  
Druckerey in Luzern, bey allen Postämtern  
und Buchhändlern.

Nro. 3.

Das Abonnement hier so billig, als  
in Frankreich, wo es ebenfalls  
erfolgt.



# Der Republikaner.

Mittwoch den 12ten Jänner 1802.

Den 22sten Nivose

Ihr himmlischen Mächte! nach eurem Zügen  
Hilft selbst das Böse dem Guten siegen.

Schlegels Musenalmanach 1802.

Aus einem Schreiben von Pestalozzi.  
Wenn ein Mensch eine Maschine erfinden würde,  
um wohlfeiler Holz hauen zu können, so würde alle  
Billigkeit ihm die Vortheile dieser besseren Holzhaus-  
ung zusichern; und da ich jetzt ohne allen Zweifel  
eine bessere Vernunftmaschine erfunden habe, so  
spreche ich im Ernste die Vortheile dieser Maschine  
eine Weile ausschließlich an, und hoffe um so mehr  
auf die Handbiethung von Menschenfreunden bey  
diesem Anspruch, da ich mich öffentlich verpflichte,  
die ökonomischen Vortheile, die ich mir hiedurch  
verschaffen kann, größtentheils zu Bildung eines Wai-  
senhauses für arme helvetische Kinder beyder Reli-  
gionen zu verwenden. Ich bin in verschiedenen  
Rücksichten in der vortheilhaftesten Lage zu diesem  
Zweck — ich habe schon elf solcher armer Kinder  
an meiner Kost, und ich bin sicher, aus einigen  
von ihnen die besten Lehrer für dieses Haus zu zie-  
hen, die nur möglich sind. Für die Schweiz habe  
ich ein Privilegium für meine Unterrichtsschriften,  
aber ich möchte Deutschlands auf Wahrheit und Er-  
ziehung aufmerksame Männer, so weit als ich  
kann, dahin bewegen, mir zum Verkauf derselben  
Händ zu biethen. Ich möchte auf das A B C der  
Anschauung, auf das Buch der Mütter, und auf  
ein Journal über die Geschichte und Folgen mei-  
nes Versuchs, 3 kleine Subscriptionen, jede zu 20  
Bogen, eröffnen, und glaube hiezu vielseitige Hand-  
biethung zu erhalten.

Abbildung 2: Anpreisung der Methode als Vernunftmaschine.

*B) In einem zu Beginn des Anstaltstätigkeit verfassten Gutachten der von Stapfer gegründeten, Pestalozzi wohlgesinnten "Gesellschaft von Freunden des Erziehungswesens" wird der Unterrichtsbetrieb in Burgdorf beschrieben.*

«Allererst haben wir bemerkt, dass die Kinder der Pestalozzischen Anstalt ausserordentlich geschwind und äusserst vollkommen buchstabieren, lesen, schreiben, rechnen lernen. In einem einzigen halben Jahre sind sie im Stande, hierin auf jene Stufe zu gelangen, zu der nur irgend ein Dorfschulmeister in 3 Jahren sie zu erheben vermöchte. Wahr ist's, die Dorfschulmeister sind gewöhnlich keine Pestalozzi, und man findet auch nicht alle Tage solche Gehülfen, wie Freund Pestalozzi. Aber uns dünkte doch, dass nicht das Personal der Schule diese ausserordentliche Erscheinung hervorgebracht habe. Es dünkte uns die Lehrart selbst die Ursache davon.

Und worin besteht die Lehrart? Darin, dass man der Natur allein die Hand bietet, dass man *sie* zur eigentlichen Lehrerin macht.

(...)

Im ersten Zimmer, wo man buchstabieren und rechnen lernt, war ein Korb mit Buchstabentäfelchen angefüllt. - Der Lehrer stellte einen nach dem anderen auf, einzeln, vereint, anders versetzt. - Die Kinder selbst konnten so eine Buchstabenreihe anordnen; man gab sich Wörter auf u.s.w. ... Der Lehrer ruht nicht eher, als bis jedes Kind jede Buchstabenzusammensetzung richtig auszusprechen im Stande ist ... *Eben diese Lettern sind die Elemente der Rechenkunst.* Der Lehrer reiht ihrer 2, 3, 4, u.s.w. zusammen, decomponiert, recomponiert, vermehrt, vermindert, die Sache der Anschauung wird nach und nach Sache des Gedächtnisses, und es ist zum Erstaunen, wie schnell ein Kind die Numerationen, Additionen und Subtractionen zu erlernen fähig ist. - Von da kommt man in das zweite Zimmer. Lesen ist Fortsetzung, Ausbildung des Buchstabierens. - Hier bemerkt man nichts Neues, als dass eben diese Ausbildung desto schneller erfolgt, je besser die erste Buchstabierart gewesen war. Das Neue in diesem Zimmer ist, dass die Kinder das Alphabet malen, zeichnen lernen auf Schiefertafeln. Wer's nicht gesehen, glaubt es nicht, wie das des Kindes Aug und Hand berichtigt, schärft und mathematisch macht. Nach und nach gibt man den Kindern Fracturfedern und endet mit unsern gewöhnlichen Federkielen.

(...)

Endlich kamen wir in den grossen Saal - hier wurden die Kinder in Schlachtordnung gestellt - sie marschierten auf und nieder, und sangen feuervolle Schweizerlieder, so richtig, so tactmässig, dass man auch diese Methode als die zweckmässigste Bildung des Gehörs ansehen kann.»

- H. Morf (1868). Zur Biographie Pestalozzi's. Erster Teil. Winterthur: Bleuer-Hausheer. S. 240-242.

### 7.2.2 Als Schüler in Pestalozzi's Unterricht

*Johannes Ramsauer (1790-1848) kam 1800 als Zehnjähriger mit einer Gruppe ausgewanderter Kinder aus Herisau nach Burgdorf zu Pestalozzi. Während seiner 16 Jahre bei Pestalozzi brachte er es vom Unterlehrer, Hausknecht, Tischdecker, Instituts-Buchbinder in Burgdorf zum Oberlehrer und Vertrauten in Yverdon. 1816 wurde er Prinzenenerzieher in Deutschland. Ramsauer verfasste 1838 eine Lebensbeschreibung, aus der die folgenden Auszüge stammen.*

«In Burgdorf kam ich zuerst in eine Schule, die größtenteils von ausgewanderten Kindern besucht wurde; bald darauf kam ich zu Pestalozzi, der in einer untergeordneten

Stadtschule nach seinen eigenen und eigentümlichen Ideen täglich fünf Stunden unentgeltlich unterrichtete.

Schulgerecht lernte ich da nichts, so wenig als andere Schüler; sein heiliger Eifer aber, seine hingebende, sich selbst ganz vergessende Liebe, seine, sogar in die Augen der Kinder fallende, ernste, gedrückte Lage machten den tiefsten Eindruck auf mich und knüpften mein kindlich dankbares Herz auf ewig an das seinige. Daher kam es denn auch, daß, als Frau von Werth für den Winter nach Bern zog und es uns zwei Knaben freistellte, ob wir mit ihr dorthin oder nach Burgdorf zu Pestalozzi ziehen wollten - ich sogleich für das letzte entschlossen war, während mein Kamerad es vorzog, nach der schönen, reichen Hauptstadt zu gehen.

Ein deutliches Bild dieser Schule zu geben ist unmöglich, daher hier nur einige Bruchstücke. In dieser Schule sollte, nach Pestalozzis Ideen, aller Unterricht ausgehen und wieder zurückgeführt werden auf Sprache, Zahl und Form. Ein eigentlicher Schulplan war nicht vorhanden, auch kein Stundenplan, weshalb sich auch Pestalozzi an keine bestimmten Stunden band, sondern meistens 2-3 Stunden dasselbe trieb. Wir waren etwa sechzig Knaben und Mädchen von acht bis fünfzehn Jahren, hatten Unterricht von 8-11 Uhr vormittags und von 2-4 Uhr nachmittags. Aller Unterricht beschränkte sich auf Zeichnen, Rechnen und Sprachübungen. Es wurde weder gelesen noch geschrieben, daher hatten die Schüler weder Schreib- noch Lesebücher; ebenso wurde weder etwas Weltliches noch etwas Geistliches auswendig gelernt. Zum Zeichnen bekamen wir weder Vorschriften, noch Bedingungen, nur Rötel und Tafeln - und während uns Pestalozzi Sätze aus der Naturgeschichte (als Sprachübungen) vorsagte, so sollten wir zu gleicher Zeit zeichnen, „was wir wollten“. Wir wussten aber nicht, was zeichnen; daher kam es, dass die einen Männchen und Weibchen, andere Häuser, noch andere Striche, Schnörkel und Arabesken und was ihnen in den Sinn kam, zeichneten. Auch sah Pestalozzi nie nach, was wir gezeichnet oder vielmehr geschmiert hatten, aber an den Kleidern, besonders an dem Ärmel und Ellbogen, konnte man allen Schülern ansehen, dass sie mit Rötel umgegangen waren. Zum Rechnen hatten wir, je zwei und zwei Schüler zusammen, eine kleine, auf Pappe gezogene Tabelle, auf der in viereckigen Feldern Punkte verzeichnet waren, die wir zählen, zusammenzählen, abziehen miteinander multiplizieren und ineinander dividieren mussten. Da Pestalozzi aber nur der Reihe nach vor- und nachsprechen liess, und nie fragte, keine Aufgaben gab, so blieben diese Übungen, die sonst sehr gut waren, ohne grossen Nutzen. Er war auch nicht geduldig genug, um wiederholen zu lassen oder Fragen zu geben, auch schien er sich in seinem ungeheuren Eifer gar nicht um den einzelnen Schüler zu bekümmern. Das Beste, was wir bei ihm hatten, waren die Sprachübungen, wenigstens diejenigen, die er an den Tapeten des Schulzimmers mit uns vornahm und die wahre Anschauungsübungen waren. Diese Tapeten waren sehr alt und zerrissen und vor diese mussten wir uns oft zwei bis drei Stunden nacheinander hinstellen und von den darauf gemalten Figuren und eingerissenen Löchern sagen, was wir hinsichtlich ihrer Form, Zahl, Lage und Farbe sahen und das Gesehene und Bemerkte in immer grössere Sätze zusammenfassen. Dann sagte er: „Buben, was seht ihr?“ (Die Mädchen nannte er nie.)

Antwort: Ein Loch in der Wand.  
Einen Schranz (Riss) in der Wand.

Pestalozzi: Gut! Sprech mir nach:  
Ich sehe ein Loch in der Tapete.  
Ich sehe ein langes Loch in der Tapete.  
Hinter dem Loche sehe ich die Mauer.  
Hinter dem langen schmalen Loche sehe ich die Mauer.

Pestalozzi: Sprecht mir nach:

Ich sehe Figuren an der Tapete.

Ich sehe schwarze Figuren an der Tapete.

Ich sehe runde schwarze Figuren an der Tapete.

Ich sehe eine viereckige gelbe Figur an der Tapete.

Neben der viereckigen gelben Figur sehe ich eine schwarze runde.

Die viereckige Figur ist durch einen dicken schwarzen Strich mit der runden verbunden usw.

Weniger zweckmässig waren die Sprachübungen, die er aus der Naturgeschichte nahm und wobei er uns vorsprach, während wir, wie oben gesagt, zeichnen mussten. Es sprach vor:

Amphibien. Schleichende Amphibien.  
Kriechende Amphibien.

Affen. Geschwänzte Affen.  
Ungeschwänzte Affen usw.

Hiervon verstanden wir kein Wort, denn es wurde kein Wort erklärt und es wurde so singend und überhaupt so schnell und undeutlich vorgesprochen, dass es ein Wunder gewesen wäre wenn jemand etwas verstanden und etwas dabei gelernt hätte, zudem schrie Pestalozzi so entsetzlich laut und anhaltend, dass er uns nicht nachsprechen hören konnte, und das um so weniger, da er nie auf uns wartete, wenn er einen Satz vorgesprochen hatte, sondern ununterbrochen fortfuhr und eine ganze Seite in einemfort vorsprach. Was er uns so vorsprach, war auf einen halben Bogen grossen Carton (Pappe) aufgezogen, und unser ganzes Nachsprechen bestand grösstenteils darin, dass wir am Ende „en - en“ oder „Affen, Affen“ sagten. Von Fragen und Wiederholen war nie die Rede.

Da Pestalozzi sich in seinem Eifer an keine Zeit band, so trieb man das, was er um 8 Uhr mit uns angefangen hatte, gemächlich bis 11 Uhr, und er war schon um 10 Uhr ganz müde und heiser. Dass es 11 Uhr sei, merkten oder hörten wir gewöhnlich am Lärm anderer Schüler auf der Strasse und wir liefen dann gewöhnlich alle fort, ohne Abschied zu nehmen. So strenge Pestalozzi zu jeder Zeit seinen Gehilfen jede körperliche Strafe verboten hatte, so wenig unterliess er dieselbe in dieser Schule und gab gar oft rechts und links Ohrfeigen. Die meisten Schüler dieser Schule machten ihm aber das Leben sehr sauer, so dass ich wahres Mitleiden mit ihm hatte und mich desto stiller verhielt; das bemerkte er auch bald und nahm mich deswegen manchmal um 11 Uhr sich zum Spazieren, wo er bei gutem Wetter tagtäglich nach der Emme ging und zur Erholung und zur Zerstreung Steine suchte. Letzteres musste ich auch tun, wiewohl es mir sonderbar vorkam, da Millionen da lagen und ich nicht wusste, welche davon gesucht werden sollten. Er selbst kannte nur wenige Steine, schleppte aber dennoch täglich seine Tasche und sein Taschentuch voll von da nach Hause, wo sie nie mehr angesehen wurden. Diese Liebhaberei behielt er sein ganzes Leben hindurch, und in Burgdorf war im ganzen Institut nicht leicht ein ganzes Taschentuch zu finden, weil alle vom Steinschleppen zerrissen waren.

Etwas, zwar Unwichtiges, darf ich nicht vergessen. Das erste Mal, als ich in Pestalozzis Schule geführt wurde, küsste und begrüßte er mich herzlich, wies mir dann schnell einen Platz an und sprach den ganzen Vormittag kein Wort mehr mit mir, sondern sprach beständig vor, ohne Halt zu machen. Da ich nun von allem nichts verstand, als jedesmal am Ende des Satzes das Wort „Affe, Affe“ und Pestalozzi äusserlich sehr hässlich war und - ohne Halstuch, ohne Rock in blossen langen Hemdsärmeln, die ihm über die nachlässig herumschwenkenden Arme und Hände herunterhingen - wie wild in der Stube herumrannte, so kam mir ein wahres Grauen an, und bald



würde ich geglaubt haben, er sei selbst ein Affe. Auch fürchtete ich mich in den ersten Tagen um so mehr vor ihm, da er mir bei meiner Ankunft mit seinem starken, stehenden Bart einen Kuss gegeben hatte, den ersten, den ich meines Wissens in meinem Leben empfangen habe.»

- J. Ramsauer (1838). Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens. Mit besonderer Berücksichtigung auf Pestalozzi und seine Anstalten. Oldenburg, S. 6-11.

### 7.2.3 Johann Friedrich Herbart besucht Pestalozzi

*Herbart besuchte Pestalozzis Burgdorfer Schulanstalt zum Jahreswechsel 1799/1800. In seinem „An drei Frauen“ der Familie Smidt gerichteten Text „Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte“, der 1802 in der Zeitschrift „Irene“ veröffentlicht wird, schreibt er:*

«Sie wissen, ich sah ihn in seiner Schulstube. Lassen Sie mich die Erinnerung noch einmal auffrischen. Ein Dutzend Kinder von 5 bis 8 Jahren wurden zu einer gewöhnlichen Stunde am Abend zur Schule gerufen; ich fürchtete, sie mislaunig zu finden, und das Experiment, zu dessen Anblick ich gekommen war, verunglücken zu sehn. Aber die Kinder kamen ohne Spur von Widerwillen; eine lebendige Thätigkeit dauerte gleichmässig fort bis zu Ende. Ich hörte das Geräusch des Zugsprechens der ganzen Schule; - nein, nicht das Geräusch; es war ein Einklang der Worte, höchst vernehmlich, wie ein taktmässiger Chor, und auch so gewaltig wie ein Chor, so vest bindend, so bestimmt haftend auf das was eben gelernt wurde, dass ich beinahe Mühe hatte, aus dem Zuschauer und Beobachter nicht auch eins von den lernenden Kindern zu werden.“ Herbart ist vom Chorsprechen, das zu einer reinen Artikulation führe, sodann vom Umstand, dass "überflüssige Spielereien" in der Schule unterblieben und man kein "unnützes Wort höre, beeindruckt. Einzig "das Auswendiglernen von Namen und Sätzen, von Definitionen und die anscheinende Sorglosigkeit, ob das auch verstanden werde" und den "Neigungen" der Kinder entspräche, machten ihn "zweifeln".»

- Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. Hrsg. Karl Kehrbach und Otto Flügel. Band 1, Langensalza 1887, S. 136 ff. Zit. nach Hinz 1995, S. 50-51.

## 7.3 Lehrerbildung und Lehrerleben

### 7.3.1 Pestalozzis Ankündigung über das Lehrerseminar in Burgdorf

*Nachdem im Oktober 1800 im "Neuen Schweizerischen Republikaner" eine erste "Anzeige" erschienen ist, veröffentlicht Pestalozzi im August 1801 in der Augsburger "Allgemeinen Zeitung" eine weitere Anzeige, in der er nach einer einleitenden Darlegung der Grundsätze der Methode der Elementarbildung verspricht, dass diese in nur "wenig Tagen" erworben werden könne.*

«Da die zum Theil meinen ganzen Lebenslauf umfassende, frühere Nachforschungen, vorzüglich aber die seit ein paar Jahren eröffnete praktischen Versuche *über die Mittel, die Erziehung als Kunstunterricht unseres Geschlechtes sowohl mit dem Wesen des menschlichen Geistes als mit der eigenthümlichen Weise, mit der uns die Natur selbst unterrichtet, in Harmonie zu bringen*, nunmehr zu einer Reifung gediehen, daß ich das zur Auflösung mir vorgenommene Problem in seinem Wesen als wirklich aufgelöst ansehen darf, und der Erfolg meiner dißfälligen Versuche Menschen von den vielseitigsten Ansichten dahin vereinigt hat, den Wunsch zu äußern, daß die Resultate derselben so schnell und so allgemein als möglich benutzt werden

möchten, so habe ich in meiner hiesigen ErziehungsAnstalt die Einrichtungen getroffen, von nun an täglich, wenigstens 12 erwachsenen Personen, die sich der Erziehung widmen wollen, praktische Anweisungen in den Formen geben lassen zu können, durch welche ich es möglich glaube, den Volksunterricht zum allgemeinen sichern Fundament umfassender richtiger Einsichten und vollendeter Fertigkeiten zu machen und auf Fundamente zu gründen, welche mit dem Gang der Natur in der Entwicklung unsers Geschlechts und der Harmonie unserer Kräfte übereinstimmen, auf welchen die wahre Bildung unsers Geschlechts wesentlich ruhen soll.

Der allgemeine Mechanismus der Mittel, durch welche ich diese Zwecke zu erzielen suche, geht wesentlich von dem Grundsatz aus:

Form, Zahl und Schall sind die eigentlichen Fundamente aller Unterrichtskunst; und die Auffindung vollendeter und unter sich selbst harmonisierender psychologischer Unterrichtsmittel, in diesen 3 Elementen der Kunst, ist die Auffindung der einzig möglichen Wahrheit der Grundsätze, von denen die Kunstbildung unsers Geschlechts ausgehen muß.

Ich habe also gesucht, für diese 3 Elemente des Unterrichts, gemeinsam und übereinstimmend Formen zu finden, die dem Kind im frühesten Alter und auf die leichteste Art die höchste intensive Kraft des Bewußtseyn aller Formen, aller Zahlverhältnisse und aller Sprachvortheile verschaffen. Ich habe ein ABC der Anschauung verfertigt, das für die Anschauungs-Fundamente aller Kenntnisse eben die Vortheile hat, als das ABC des Schalls für die Erkenntniß ihrer Nahmen. Ich habe die Lehre aller Form so wie die Lehre aller Zahlverhältnisse so weit vereinfacht, daß selbst das unmündige Kind zum festen Bewußtseyn der Anfangspunkten dieser 2 Urmittel aller Realität, die in unserer Anschauung liegt, gebracht werden kann, und dann die Lehre des Schalls so wohl der innern Kraft der gebildeten Anschauung untergeordnet als sie fest und in ihrer ganzen Umfassung an sie angekettet. Ich habe auf das Fundament dieser Grundsätze ein Buch für Mütter angefangen, das in allen Fächern der menschlichen Erkenntniß von der Anschauung ausgeht, und indem es die Kinder durch sie zu der ihr untergeordneten Sprache bringt, den Kunstunterricht für sie mit dem Naturunterricht vollends vereinigt und ihn von der schalen Einseitigkeit reinigt, durch welche unsere Wortkenntnisse das Verschrumpfen des menschlichen Geistes eben so wesentlich erzeugt als die Anmaßungen, die unseren also verschrumpften Wortmenschen eigen sind. Ich habe die Kunstkraft unserer Natur fest an die Kunst der Anschauung gekettet; mein dißfälliges ABC ist ein ABC aller Ausmessungsformen, und die Ausmessungsformen sind die Grundlinien, von denen mein Unterricht in der Zeichnungs- und Schreibkunst dann erst ausgeht, und hinwieder die ersten Belege meines Unterrichts in den Zahlenverhältnissen; und das Wort, durch welches die Wahrheit dieser Erkenntnißmittel ausgedrückt wird, ist dem Kind nicht mehr ein Wort, durch dessen Kenntniß es irgend eine Wahrheit erst suchen muß; es wird für es erst der Ausdruck einer Wahrheit, die ihm vollständig bewußt ist.

Ich sage noch einmal: das Wesentliche dieser Ideen ist praktisch und so vollendet, daß der Unterricht innert den Formen, die durch diese Absicht der Dinge erzeugt worden sind, zu einer bloß mechanischen Handwerks-Arbeit werden muß. Und ich darf dafür stehen, mit den Mitteln, die mir jetzt dißfalls an der Hand sind, kann jede Mutter und jeder Lehrer, auch ohne die Kenntnisse zu besitzen, die sie bei dem Kinde selbst erzeugen wollen, bey ihm die Resultate hervorbringen, die die Methode an sich selbst vermöge der inneren Organisation erzeugen muß.

Gebildete Personen sind in wenig Tagen im Stand, den Geist der Mittel zu fassen und an ihrem Faden sich den Weg zur weitem Anwendung derselben selber zu bahnen;

ganz ungebildete Menschen wünsche ich 3 Monate in den Fertigkeiten zu üben, die der Methode eigen sind.

Das Institut, in welchem dieser Unterricht ertheilt werden soll, fordert für alle 3 Monate 2 Louisd'or und wird sich bestreben, für das Logie und die Verköstigung der Personen, die diesen Unterricht genießen wollen, alle Anweisung zu geben, die antretende Personen wünschen mögen.

Briefe über diesen Gegenstand aber erwartet man franco.

Burgdorf bey Bern, den 2 Juni 1801.

H. Pestalozzi»

PSW XIII, S. 177-179.

### 7.3.2 Johannes Ramsauer über Pestalozzis Unterrichtsbesuche und über das Leben der Lehrer am Institut

*Johannes Ramsauer beschreibt einige Szenen des Lebens am Institut, die ein Licht werfen auf Pestalozzis Verständnis und Praxis der Ausbildung seiner Anstaltslehrer.*

«(Pestalozzi) hatte er einen ungemeinen psychologischen Takt, so dass, wenn er, wie er gewöhnlich zu tun pflegte, auch nur zwei bis drei Minuten in eine Klasse trat, er dem Lehrer oft die feinsten psychologischen Bemerkungen über das Gesehene mitteilen konnte. Am freudigsten war er, wenn er in eine Klasse trat, in welcher Unterricht in irgend einer Branche der Mathematik erteilt wurde; je lebhafter es dann da zuging, je grösser der Lärm war, je glänzender die Augen der Schüler waren, desto stärker, freundlicher und vergnügter klopfte Pestalozzi dem Lehrer auf die Achsel und ging dann hinaus, ohne ein Wort zu sprechen. Wie oft er aber in diesem Falle Lärm für Eifer hielt, wage ich nicht zu entscheiden. Traf er kein solches Leben und Treiben in der Klasse oder gar den Lehrer sitzend, was aber fast nie und nur schwer der Fall war, weil keine Stühle für den Lehrer da waren, oder traf er einen Lehrer mit einem Buche in der Hand, was nur bei einem neuen und fremden Lehrer der Fall sein konnte, dann brummte er, ging ohne zu sprechen schnell wieder hinaus und schlug heftig die Türe zu. Das waren von seiner Seite die pädagogischen Vorlesungen» (Ramsauer 1838, S. 30f.).

*Noch in Burgdorf wird Ramsauer von Pestalozzi als Unterlehrer ausgewählt gemäss der in einem seiner Zeitungsinserate geäusserten Absicht, er wolle aus einigen seiner Kinder "die besten Lehrer für dieses Haus ziehen, die nur möglich sind" (Inserat im "Republikaner vom 12. Jänner 1802). 1805 kommt Ramsauer als regulärer Lehrer nach Yverdon.*

*Unter-Unterlehrer in Burgdorf.* «Konnte ich den Kopfrechenstunden, bei dem sogenannten Zeichnen, und im ABC der Anschauung einige Stunden zugegen sein, so war ich immer bald einer der geschicktesten, und daher kam es, daß, da Pestalozzi für seine ehemalige Stadtschule noch immer für einen Stellvertreter sorgen mußte, er mir nach einem Jahre eine Klasse davon anvertraute. Dem zwölfjährigen Jungen, der selbst noch nie einen zusammenhängenden Unterricht genossen hatte, eine Klasse von dreißig Knaben und Mädchen! Doch die Not half beten, denken und präparieren. Ich gab Unterricht im Lautieren, Schreiben und Zeichnen auf der Tafel und im Zählen und Rechnen. Weil ich lebhaft, körperlich sehr gewandt, für mein Alter bei aller Heiterkeit dennoch sehr ernst, entschlossen und arbeitsam, auch sehr gewissenhaft war, und die Schüler wußten, daß Pestalozzi sehr viel auf mich hielt, auch wußten, daß, da ich mit

ihnen oder doch mit einem Teile von ihnen selber zu Pestalozzi in diese Schule gegangen war, ich ihm nie Anlaß zur Unzufriedenheit gegeben hatte, so imponierte ich ihnen auf eine wundersame Weise» (Ramsauer 1838, S. 14).

«Wie ich meinen Unterricht in dieser Schule treiben sollte, wurde mir nicht gesagt, nur hatte Pestalozzi streng verboten, die unfolgsamen oder trägen Schüler körperlich zu strafen. Da mußte ich mir auch schon früh helfen lernen, und wußte mir auch manchmal auf eine eigentümliche Weise zu helfen. Daß Pestalozzi selbst bei seinem Unterrichte zu eifrig war, um sich an dieses Verbot zu halten, habe ich oben schon gesagt, desto auffallender war es aber, daß er auch noch später gegen seine Gehilfen hierin so inkonsequent war, daß er diesen in Gegenwart der Schüler jedesmal Unrecht gab, wenn diese unverschämt genug waren, ihre Lehrer, der kleinsten körperlichen Züchtigung wegen, zu verklagen. Ich wurde hierüber nie verklagt, obgleich ich manchen frechen Jungen tüchtig schüttelte. Einmal kam Pestalozzi gerade dazu, als ich einem äußerst stolzen und eigensinnigen Spanier einige Ohrfeigen gab, weil er sich gegen einen der ältesten Lehrer so äußerst frech benahm, wie er es gegen mich nie gewagt hätte. Pestalozzi eilte schnell vorüber, brummte arg und sagte kein Wort, ich aber eilte ihm nach und erklärte ihm, daß dieser Junge solche Züchtigung verdiene. Pestalozzi aber weinte beinahe und sagte: „Lieber, lieber Ramsauer! Also diese Freude, diese Beruhigung hast du mir genommen, ich glaubte, du seiest doch noch einer, der psychologisch mit den Kinern umgehe» (Ramsauer 1838, S. 15).

*Das bildende Leben in Yverdon.* «... derjenige, der mehrere Jahre darin verweilte, konnte eine höchst interessante Schule durchmachen. Daher kam es auch, dass Junge und Alte, Gelehrte und Ungelehrte, Vornehme und Geringe, Amerikaner wie alle verschiedenen Europäer sich wohl darin fühlten und bekennen mussten, dass ihr Aufenthalt darin zu den glücklichsten und entwicklungsreichsten Jahren ihres Lebens gehörten. Zu den bildendsten Punkten gehörten für die Lehrer besonders folgende: 1. Pestalozzis Persönlichkeit, sein heiliger Eifer für alles Gute und Edle, sein stets reger und oft höchst witziger Geist; 2. die Lehrer-Konferenzen und die darin vorgelesenen, oft sehr interessanten Briefe; 3. die vielen, die Anstalt besuchenden Fremden, ihr Benehmen, ihre Urteile und Meinungen; 4. die grosse Zahl der Zöglinge aus den verschiedensten Ländern und Familien. Für mich war in pädagogischer Hinsicht 5. besonders noch das bildend, dass ich zu verschiedenen Zeiten, besonders aber in den Jahren 1813 und 1814, Pestalozzis Privatsekretär war, wo er mir des Morgens früh von 2-6 Uhr, (den Tag über hatte er äusserlich keine Ruhe, und ich Unterricht zu erteilen und Aufsicht zu halten), bald interessante Briefe, noch öfters aber seine Ansichten und Erfahrungen über Unterricht und Erziehung, besonders aber über Armenschulen diktirte. Dann habe ich 6. der regelmässigen Führung meines Tagebuches viel zu verdanken; denn dadurch gewöhnte ich mich an Ordnung und Pünktlichkeit, besonders aber an Aufmerksamkeit auf mich und andere. Auch boten 7. die Festlichkeiten: im Institute, besonders aber das Neujahrs- und Pestalozzis Geburtsfest, viel Eigentümliches und Sinnreiches dar, dass sie meistens sehr bildend wirkten. Ferner waren 8. die kleinen Reisen, die man mit ganzen Klassen und die grössern, die man mit einzelnen Schülern zu machen Gelegenheit hatte, oft sehr anregend. Negativ bildend war 9. manchmal der Umstand, dass Pestalozzi jeden fremden Erwachsenen, der wenig Anspruch zu machen schien und Verlangen bezeugte, als Lehrer angestellt zu werden, sogleich als solchen annahm, wodurch man oft Gelegenheit fand, zu sehen, wie man nicht unterrichten und erziehen soll» (Ramsauer 1838, S. 24f.).

*Unterlehrer in Yverdon.* «Als pädagogisches Hausgesetz galt: dass kein Lehrer etwas tun oder haben durfte, was nicht auch jedem Zögling erlaubt war. Also kein Lehrer durfte eine eigene Stube haben, kein Lehrer rauchen, keiner allein spazieren, kein Lehrer zur Erholung ins Wirtshaus gehen, oder Bücher oder Zeitungen lesen. Da diese

Gesetze einseitig und daher nicht zu handhaben waren, so gab es auch von dieser Seite zwischen Pestalozzi und den Lehrern manche unnütze Reibung, und von unserer Seite manche interessante und spasshafte Umgehung derselben. Glaubten wir nämlich dieses strenge Leben, das viele Zanken, ja sogar schimpfen Pestalozzis nicht mehr aushalten zu können, so machten wir oft nachts um 1 oder 2 Uhr nach einer strengen Lehrerversammlung und dadurch Luft, dass wir anstatt ins Bett, noch drei Stunden weit nach Ste-Croix auf den Jura gingen, dort einige Flaschen Burgunder leerten, und durch Klagen und Singen uns erleichterten, dann mit neuem Mute wieder zurückkehrten und um acht Uhr wieder an unserer Arbeit waren, wobei es uns weder auf das Wetter, noch auf die Jahreszeit ankam» (Ramsauer 1838, S. 27).

«Es gab Jahre, in denen keiner von uns nach 3 Uhr morgens im Bette gefunden wurde, und man arbeitete Sommer und Winter von 3-6 Uhr. Wusste oder konnte einer in irgend einem Fache mehr als der andere, so gab jener diesem Unterricht und der Dreissig- bis Vierzigjährige schämte sich nicht, bei dem Sechzehn- bis Zwanzigjährigen Unterricht zu nehmen, ja, er war seines Eifers wegen nur desto mehr geachtet. Besonders tätig und eifrig bewiesen sich auch die preussischen Eleven, welche uns und welchen wir Unterricht erteilten. So gab ich z.B. einem Manne Privatunterricht in der Perspektive und er mir dafür im Flötenspiel; einem andern gab ich Unterricht in der Geometrie und er mir in der Botanik usw» (Ramsauer 1838, S. 29).

- J. Ramsauer (1838) Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens. Mit besonderer Berücksichtigung auf Pestalozzi und seine Anstalten. Oldenburg.

### 7.3.3 Lehrerbildung in Yverdon

*Im dem Institut gegenüber recht kritischen Bericht an die Tagsatzung von G. Girard et al. (1810) findet sich folgende Beschreibung von Pestalozzis "Lehrer-Anstalt" (S. 70-75).*

«Lehrer-Anstalt

Die Anstalt für Erzieher und diejenige für Erzieherinnen sind verschieden genug, um eine eigene Darstellung zu erfordern. Wir schildern folglich erst jene, und hernach diese.

Anstalt für Erzieher.

Sie bestand im letzverfloßenen November aus 32 Schülern, unter denen sich nur fünf Einheimische befanden. Der grössere Theil wohnt in der Stadt, und unabhängig von der Anstalt, der Kleinere lebt im Schlosse nach desselben Vorschrift. Diejenigen, welche zugleich Unterricht ertheilen, werden verhältnißmäßig besoldet, und finden so Erleichterung für ihre eigene Bildung.

Die jetzigen Lehrer in der Kinderschule sind größtentheils Zöglinge, die Herr Pestalozzi schon in ihrem frühesten Alter aufnahm. Aus Schülern wurden sie Lehrer, einige aus Neigung, andere aus Nachahmung oder auch um eines bestimmten Unterhaltes willen. Diesen Übergang begünstiget die Anstalt, aber sie bestimmt ihn nicht. Überhaupt ist das Lehrer-Institut keine Fortsetzung der Kinderschule.

Auf dem Personal-Verzeichniß stehen diese Zöglinge unter dem Namen: *Fremde, welche die Methode erlernen*. Diese Benennung ist richtig, und man würde sich sehr irren, wenn man sich unter dieser Lehrer-Anstalt ein Seminarium für angehende Lehrer vorstellen würde, wie es anderwärts giebt. Die Direktion strebt darnach, eines zu errichten, und wünscht auf eine bestimmte Zeit Zöglinge genug zusammen zu bringen,

um die Bildungs-Anstalt für dieselben einzurichten, wie sie die Kinderschule eingerichtet hat.

Zur Bildung eines Landschulmeisters wird ein Jahr gefordert, und zum Unterricht einer erwachsenen Person in allen Zweigen der Methode, drey Jahre. Was gegenwärtig gethan wird, beruht auf folgendem:

Die Anstalt hat den Grundsatz, die Schüler nicht mit Theorieen zu verwirren, sondern ihnen feste Anfangspunkte für die Praxis mitzuthemen. Es ist hier also kein wissenschaftlicher zusammenhängender Cursus in der Pädagogik zu suchen. Man begnügt sich, diesen Schülern die Pestalozzischen Schriften in die Hand zu geben, und auf Verlangen auch andere verwandte Werke.

Im Anfange setzt man den studirenden Lehrer auf die Schulbank neben die Kinder. Man zeigt ihm die Lehrstunden an, die er zu besuchen hat, um die Anfangsgründe kennen zu lernen, die ihm fehlen. Damit erhält er einen besondern Unterricht in beyden Sprachen, in der Rechenkunst und Algebra, der Geometrie und Zeichenkunst, der Geographie und in dem Gesange, wodurch sein Jugend-Unterricht ergänzt und fortgesetzt wird.

Diesen erwachsenen Lehrlingen wird Philosophie der Sprache gelehrt. Der Religions-Unterricht für sie ist ein erklärender Abriß der Religions-Geschichte, wobey die Ansichten aus dem Wesen der Religion selbst, aus den Fortschritten der Menschheit und aus den daherigen Anstalten der Vorsehung geschöpft werden. Der geographische Cursus war zur Zeit unsers Aufenthaltes noch nicht eingeführt, vermuthlich wird er eine Fortsetzung des abgebrochenen Cursus in der Kinderschule werden. Bey der Mathematik erhebt man sich zu subtilern Combinationen, die zum Theil ausser dem Bedürfnisse des gemeinen Lebens liegen.

Mit diesem Unterrichte verbindet man einige pädagogische Anleitungen. Man läßt den Gang in jedem Fache der Erziehung beobachten, man erklärt das Verfahren der Methode, man zeigt die Mittel, sie mit Nutzen anzuwenden, und sucht durch wiederholtes Fragen die Fortschritte des Zöglings kennen zu lernen. Wir bemerkten, daß dieser Unterricht den erfahrensten Lehrern der Anstalt anvertraut ist.

Gewöhnlich finden sich die Zöglinge der Lehrer-Anstalt bey dem Haus-Gottesdienste ein, man sagte uns sogar, die Reden seyen mehr noch an sie, als an die Kinder gerichtet.

Wenn die Zöglinge hernach freyen Zugang in den Classen und freye Theilnahme am Unterrichte haben, so werden sie auch zu den Versammlungen der Lehrer gezogen, so oft Gegenstände des Unterrichtes und seiner Vervollkommnung erörtert werden; wo sie dann schöne Gelegenheit haben sich selbst zu vervollkommen, und sich von dem Eifer, der diesen Kreis belebt, begeistern zu lassen.

Diese Schüler haben unter der Aufsicht der Anstalt eine Litterär-Gesellschaft errichtet, in deren Versammlungen deklamatorische Uebungen gehalten, Aufsätze beurtheilt, und Erziehungs-Gegenstände erörtert werden. Immer wohnen einige Lehrer der Anstalt diesen Versammlungen bey.

Schule für Erzieherinnen.

Die Frauenzimmer, die sich dem Erziehungs-Geschäfte widmen, sind entweder Kostgängerinnen, oder blos Schülerinnen. Jene wohnen mit den jungen Töchtern im nämlichen Hause, dessen wir früher gedacht haben. Sie bilden wirklich eine Art von kleinem Seminarium für Lehrerinnen. Man erblickt hier durchgehends mehr Ordnung und Zusammenhang als in der Lehrer-Anstalt. Auch mußten hier Rücksichten beobachtet werden, welche die Anstalt nicht übersehen konnte.



Diejenigen, welche sich in der Töchterschule mit den nöthigen Anfangsgründen vorher bekannt gemacht haben, werden hernach in die Anstalt für Erzieherinnen aufgenommen. So trifft man Frauenzimmer von sehr verschiedenem Alter beysammen an. So viel wir uns erinnern können, befanden sich in der Anstalt für Lehrerinnen 12 Personen, als wir sie besuchten. Herr Pestalozzi sucht ihre Anzahl zu vermehren, durch die Klagen aus dem Norden dazu bewogen, laut denen die Erzieherinnen nicht gehörig ausgebildet seyen.

Die Gegenstände des Unterrichtes sind eben dieselben, welche in der Lehrer-Anstalt gelehrt werden, doch mit Beobachtung der Modificationen, welche der Unterschied des Geschlechtes vorschreibt. Beym Vortrag über die Philosophie der Sprache, haben wir jedoch beyde Geschlechter in dem nämlichen Hörsaale gesehen. Für die übrigen Fächer sind sie getrennt. Auch in der Mathematik und Zeichnungskunst wird den künftigen Erzieherinnen Unterricht ertheilt: so wie sie denn auch in's Gebiet der schönen Wissenschaften geführt werden, um da einige Blumen zu pflücken. Sie üben sich gleichfalls in Aufsätzen, und im Vortrage oder der Deklamation; das Buch der Mütter, d.h. die Methode einer sorgfältigen Entwicklung des Denkens und Sprechens bey dem Kinde, scheint jedoch ihr vorzüglichstes Studium zu seyn. Sie üben sich vielfältig mündlich und schriftlich in dieser Art des Unterrichtes. Auch ihr Religions-Unterricht erhebt sich zu philosophischen Ansichten der Bibel. Sie besuchen den Haus-Gottesdienst der Anstalt, und stehen auch unter der allgemeinen Direktion, neben dem, daß sie in ihrem Hause einer besondern Aufsicht und Sorgfalt geniessen. Man hat die Bemerkung gemacht, daß die Methode und ihr Geist weit mehr noch das zarte Geschlecht anspreche; und es ist wahr, es schien uns auch so.

Auch die weiblichen Arbeiten, wie Nähen, Sticken u.s.w. werden bey diesen ältern Schülerinnen nicht hintangesetzt.»

- G. Girard. et al. (1810). Bericht über die Pestalozzische Erziehungs-Anstalt zu Yverdon, an Seine Excellenz, den Herrn Landammann und die Hohe Tagsatzung der Schweizerischen Eydgenossenschaft. Bern: Haller.

## 7.4 Pestalozzis Lehrmittel

*Zwischen 1800 und 1803 entstehen in Burgdorf eine Reihe von Elementarbüchern, die für kurze Zeit grosse Verbreitung finden, dann aber wieder verschwinden. Die folgenden Quellentexte geben Einblick in die theoretischen Einleitungen, in die den Lehrbüchern beigefügten "Anschauungstabellen" und in die darauf bezogenen Übungsteile dieser unter didaktischen Gesichtspunkten bis heute interessanten Schulbücher. Die Texte zeigen, dass Pestalozzi nicht nur seine Unterrichtsgegenstände äusserst genau analysiert, sondern auch sehr präzise Vorstellungen und Vorschriften zum Unterrichtsverlauf entwickelt hat.*

### 7.4.1 Anweisung zum Buchstabieren- und Lesenlehren (1801)

*Bei der Lesefibel handelt es sich um das erste, aus der praktischen Tätigkeit in Stans und Burgdorf heraus entstandene Methodenbuch Pestalozzis. Es folgt dem Grundgedanken, dass beim Lesenlehren von den Selbstlauten auszugehen sei und diese schrittweise mit den Konsonanten zu verknüpfen seien.*

«Es ist offenbar, die bisherigen so geheissenen Namenbüchlein, oder A-B-C-Bücher, gehen zu schnell von wenigen Uebungen in leichten Sylben zu isolirten ganz schweren Wörtern, und von diesen zu willkührlichen Zusammensetzungen über. Der wesentliche Unterschied, der zwischen Schall, Wort und Sprache ist, wird in diesen Büchern

nicht beherzigt; der Berg, der zwischen dem Anfang und Ende ihrer Uebungen ist, wird nicht überstiegen, er wird überflogen.

Es gehört freylich nicht hieher, die Folgen dieses Ueberfliegens zu entwickeln; ich habe indessen gesucht, den Lücken, die aus diesen und andern Fehlern unserer gedankenlosen und oberflächlichen Unterrichtsweise entspringen, durch einen Leitfaden abzuhelpfen, dessen Vortheile wesentlich folgende sind:

1. Daß er die Kinder auf dem Punkt der Buchstabierübungen einzelner Sylben so lange aufhält, bis ihre Fertigkeit hierin genugsam gebildet ist;
2. Daß er durch allgemeine Benutzung der Ähnlichkeit der Töne die Wiederholung der nämlichen Form den Kindern angenehm macht, und dadurch den Zweck, sie ihnen bis zur Unvergesslichkeit einzuprägen, erleichtert;
3. Daß er die Kinder mit großer Schnelligkeit dahin bringt, jedes Wort, das sich durch Beysetzung einzelner Mitlauter bildet, sogleich ganz auszusprechen, ohne es allemal vorher buchstabieren zu müssen, und dann auch diese Zusammensetzungen auswendig buchstabieren zu können, welches ihnen nachher das Richtigschreiben unsäglich erleichtert;
4. Daß nach dieser Methode eine ganze Schulabtheilung zugleich geübt werden kann, und dadurch allem Zeitverlust und allem Schaden vorgebeugt wird, der daraus entsteht, wenn der Schulmeister sich mit einzelnen Kindern beschäftigt, und die andern entweder sich selbst überlassen, oder ihre Thätigkeit mit Mitteln erzwingen muß, deren Schaden den Nutzen des Lernens weit übertrifft.
5. Endlich ist vielleicht dieses noch das Wichtigste: daß diese Methode den frühen Hausunterricht der Kinder allgemein anbahnet und erleichtert, indem sie es nicht nur einer jeden Mutter, die auch nur ein wenig lesen kann, sondern auch jedem 7 bis 8 jährigen Kinde, das nach ihr geführt worden, leicht macht, seine jüngern Geschwister nach derselben zu unterrichten.

(...)

Mütter! sprecht euern Kindern diese Reihenfolgen von Tönen, ehe sie noch reden können, oft vor. Benutzt die Augenblicke, in denen ihr ihnen die erste Nothdurft des Lebens reichet; die Augenblicke, in denen ihr mit ihnen tändelt, in denen ihr sie einschläfert; die Augenblicke, in denen ihr neben ihnen sitzt, stricket, nähet oder spinnet - sprecht sie ihnen bald laut, bald leise, bald in einem dumpfen, bald in einem hellen, bald in einem singenden, bald in einem ernsten, bald in einem muthwilligen Ton, bald langsam, bald schnell, aber in jedem Fall deutlich und in der Ordnung vor, in der sie da stehen, ab, ab, ab, ab, ab, ad, ad, ad, ad, ad; dann bab, gab, schab, stab, u.s.w. Und dann, Mütter! wann ihr ihnen diese Töne hundert und hundert Mal, wie gesagt, vorgesprochen, und sie Monate und Vierteljahre euer liebes Hausmittel gewesen sind, beydes, um eure Kinder zu zerstreuen, und um sie zur Aufmerksamkeit zu reitzen; und sie jetzt selbst anfangen, einige Laute von sich hören zu lassen, dann verdoppelt euern Eifer im Vorsprechen, und reizet sie mit allen euern Künsten zum Nachlallen dieser Töne. Fanget wieder bey den einfachsten an; bleibet wieder in der Ordnung des Buches; durchlaufet wieder die einfachsten Zusammensetzungen, ab, ad, af, ag, und dann schreitet erst zu den zusammengesetzten, bad, lad, rad, mad, u.s.w.

(...)

# Anweisung

zum

## Buchstabieren- und Lesenlehren

von

Pestalozzi.

Mit dem ausschließlichen Privilegio der kaiserlichen Republik gedruckt.

Wien, in der National-Buchdruckerei:  
1801.

— 10 —

m	ab	abn	al	alf	alm	alp	als	alt
n	ab	abn	al	alf	alm	alp	als	alt
f	ab	abnt	al	alf	alm	alp	als	alt
w	ab	abnt	al	alf	alm	alp	als	alt
z	ab	abnt	al	alf	alm	alp	als	alt
st	abl	abntst	al	alf	alm	alp	als	alt
e	abl	abntst	al	alf	alm	alp	als	alt
m	abl	abntst	al	alf	alm	alp	als	alt
w	abl	abntst	al	alf	alm	alp	als	alt
z	abl	abntst	al	alf	alm	alp	als	alt
st	abls	abntst	al	alf	alm	alp	als	alt
m	abls	abntst	al	alf	alm	alp	als	alt
m	ablt	abntst	al	alf	alm	alp	als	alt
z	ablt	abntst	al	alf	alm	alp	als	alt
st	ablt	abntst	al	alf	alm	alp	als	alt
l	abm	abntst	alb	alf	alm	alp	als	alt
n	abm	abntst	alb	alf	alm	alp	als	alt
r	abm	abntst	alb	alf	alm	alp	als	alt
z	abm	abntst	alb	alf	alm	alp	als	alt
b	ahn	abntst	alb	alf	alm	alp	als	alt
h	ahn	abntst	alb	alf	alm	alp	als	alt
f	ahn	abntst	alb	alf	alm	alp	als	alt
m	ahn	abntst	alb	alf	alm	alp	als	alt
n	ahn	abntst	alb	alf	alm	alp	als	alt
f	ahn	abntst	alb	alf	alm	alp	als	alt

fl irren	M ittel	spr irren	M odel
schw irren	st ittel	sch irren	B oden
B irken	Dr ittel	schw irren	Mh oden
w irken	m itten	ge r igt	S ofe
B irne	l itten	ge spr igt	S ofe
D irne	r itten	ge sv igt	h offe
St irne	b itten	ge sch igt	St offe
zw irnen	Schl itten	ge schw igt	h offen
S irthe	m itteln	Pr obe	f offen
M irthe	fr itteln	gr obe	l offen
W irthe	b itter	S obel	W oge
m isfen	zw itter	Z obel	B oge l
r isfen	fl itter	S obel	B ogen
F ische	S itter	oben	f ogen
Z ische	Sol itter	h oben	z ogen
m ischen	z ittern	l oben	ge h ogen
z ischen	g ittern	sch oben	ge w ogen
zw ischen	w ittern	w oben	ge z oagen
M ispel	sp ittern	dr oben	M oggen
n isfen	S ihe	Pr oben	R ohlen
m isfen	Spr ihe	ge l obt	S ohlen
fr isfen	h isig	ge t obt	ohne
B itte	w isig	er pr obt	Z ohne
M itte	sp isig	M ode	l ohnen
Dr itte	h irren	Z ode	w ohnen
Schr itte	f irren	schn öde	fr ohnen
	r irren	spr öde	
	sp irren		

Rr onen	S opfen	N ose	B otten
sch onen	st opfen	N ose	B otten
N ocke	z opfen	gl ose	Dr ose
Gl ocke	fl opfen	Spr ose	kl öse
br ocken	tr opfen	Sch ose	St ube
st öcken	pr opfen	S ofen	B ube
R olbe	D pfer	f ofen	Gr ube
D olche	o pfer	l ofen	h uben
f olche	Drbe	l öfen	gr uben
M olken	R orbe	er l öfen	B ude
W olken	Deden	auf l öfen	B udel
Str öme	S orden	Gr öse	Str udel
str öme n	w orden	St öse	B uder
f ömen	m orden	Bl öse	Br uder
fr ömen	D örfer	kl öse	F uder
S ömmer	d öfen	kl öse	br üderlich
S öne	b örgen	D sten	l üderlich
W öne	f örgen	e östen	kl uge
Z öne	M örgen	m östen	Dr uge
g önen	ge b orgt	r östen	fl uge
f önen	ge f orgt	B östen	Pfl uge
B öpfe	D ornen	Pf östen	f ügen
Dr öpfe	f ornen	r östen	pfl ügen
R öpfe	sp ornen	tr östen	r ügen
Kn öpfe	Drte	Sch öten	tr ügen
Z öpfe	W orte	Sch öten	schl ügen
	S orte	sp öten	tr ügen
	Z orte	N öten	kl ügen

Die beste Art des Gebrauchs dieser Buchstaben (wovon man jeden besonders abschneiden und auf steifes Papier kleben läßt,) ist diese: Man zeigt den Kindern erstlich die Vokale a, e, i, o, u, und sucht sie diese nach und nach bis zur Vollkommenheit kennen und aussprechen zu machen. Wenn sie hiemit ganz bekannt sind, so fängt man dann an, ihnen die Consonanten zu zeigen, doch aber nicht einzeln, sondern jeden sogleich mit dem Vokal verbunden, der seinen Ton ausmacht; man zeigt ihnen nämlich z.B. nicht b allein, sondern sogleich mit dem e hinten an, weil es dann erst vollkommen und ordentlich ausgesprochen werden kann; so auch ce, de, ef, ge, ha, ka, el, em, en, pe, qu, er, es, te, vau, we, ix, zet.

Sobald die Kinder die Buchstaben also kennen gelernt, geht denn die Arbeit des Zusammensetzens oder des Buchstabierens an, dessen Fundamentregel diese ist: Alle Sylben sind nichts anders, als durch Hinzusetzung von einem Mitlauter zu einem Selbstlauter hervorgebrachte Töne, folglich ist der Selbstlauter in jedem Fall das Fundament der Sylben; er wird also zuerst und mit einer verschiedenen Farbe auf den Tisch gelegt, oder an die Wandtafel (welche ohngefähr wie eine Nummerntafel für die Kirchenlieder eingerichtet seyn muß, so daß man die Buchstaben leicht einschieben und wieder herausnehmen kann,) aufgestellt; dann sucht der Lehrer durch Hinzusetzung von Mitlautern von hinten und hernach auch von vorne, was für verschiedene Töne durch diese Zusammensetzung hervorgebracht werden können.

(...)

Diese einfachen Anfangsübungen, die in dem ersten Abschnitt des Buches enthalten sind, müssen als das Fundament des ganzen Leseunterrichts dem Kinde unauslöschlich tief eingeprägt werden; in den folgenden Abschnitten werden diese Uebungen immer wiederholt, und bis an das Ende des Buches nur durch kleine Zusätze allmählig erweitert.

Es ist aber nicht, daß diese wesentliche von dem Selbstlauter anfangende Leseübung den Mitgebrauch anderer Buchstabierübungsart ausschliesse. Vielmehr wäre es sehr gut, wenn man Kinder, die auf der angegebenen Art schon zu einer gewissen Fertigkeit im Buchstabieren gelangt wären, zur Abwechslung auch andre Wörter, wie sie einem gerade vorkommen, und auf eine andere Art buchstabieren ließe. Eine solche Art wäre z.E. diese: Man setzt von einem gegebenen Wort einen Buchstaben nach dem andern an die Tafel hin, bis dasselbe vollständig ist, und fragt bey Hinzusetzung eines jeden Buchstaben: wie heißt jetzt? Z.B. ge ba det.

Man setzt zuerst:

g,	wie	heißts	jetzt?	Antw.	g
e hinzu,	---	---	---	---	ge
b	---	---	---	---	geb
a	---	---	---	---	geba
d	---	---	---	---	gebad
e	---	---	---	---	gebade
t	---	---	---	---	gebadet.

Dann nimmt man einen Buchstaben nach dem andern wieder weg, oder schiebt ihn zurück, und fragt jedesmal: wie heißt dann noch, wenn t weg ist? wenn e weg ist? wenn d weg ist?

Dann setzt man das Wort auf dieselbe Art wieder hin, und nimmt es wieder weg, bis die Kinder es ohne Fehler und auch auswendig buchstabieren können.

Auch kann man die Worte von hinten aufzustellen anfangen. Z.B. man setzt zuerst

t,	wie	heißts	jetzt?	Antw.	t
e vor	t, ---	---	---	---	et
d ---	et, ---	---	---	---	det
a ---	det, ---	---	---	---	adet
b ---	adet, ---	---	---	---	badet
e ---	badet, ---	---	---	---	ebadet
g ---	ebadet, ---	---	---	---	gebadet

Hernach theilt man das Wort in Sylben, und fragt zuerst: wie viel Sylben hat es? Dann: welches ist die erste? die zweyte? die dritte? und auch außer ihrer Ordnung: die dritte? die erste? zweyte? und läßt sie dann dasselbe zusammenbuchstabieren, und zwar also, daß alle Kinder miteinander auf das Wort: Eins! die erste Silbe, auf das Wort: Drey! die dritte aussprechen.

Aber man fängt diese Theilung in Sylben niemals an, bis das Kind das ganze Wort zusammen leicht, fertig und bestimmt ausspricht, und hinwieder werden die Sylben nicht zusammenbuchstabiert, bis die Aussprache der einzelnen Sylben des getheilten Worts genugsam geübt ist.

Es ist aber durchaus nothwendig, daß die Kinder gerade *von Anfang an* gewöhnt werden, jeden Ton, man mag ihnen denselben vorsprechen, oder sie mit der Nummer der Sylben, 1te, 2te, 3te, zu ihrer Aussprache auffordern, alle miteinander im *gleichen Augenblick* auszusprechen, so daß der von allen ausgesprochene Ton als ein einziger Laut gehört wird. Dieser Takt macht die Lehrart ganz mechanisch, und wirkt auf die Sinnen der Kinder mit einer unglaublichen Gewalt.»

#### 7.4.2 Buch der Mütter

*Mit dem zwischen 1800 und 1803 in Burgdorf entstandenen, ebenfalls noch in Yverdon verwendeten 'Buch der Mütter' wollte Pestalozzi den lehrenden Müttern ein zweckmässiges Mittel zur frühen sprachlichen Schulung und Förderung einer breiten sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes in die Hand geben. Unter Verwendung des "Urmittels" des "menschlichen Körpers" werden darin in langen Reihen Sätze über die einzelnen Körperteile unter gleichzeitigem Zeigen auf diese aufgesagt. Pestalozzi setzte grosse Hoffnungen auf das Buch (welches dann tatsächlich auch am meisten von sich reden machte) und glaubte, dass die Kinder rasch so weit geführt werden könnten, dass das Buch bald überflüssig würde: "Das Buch ist noch nicht da, und ich sehe schon sein Wiederverschwinden durch seine Wirkung" (PSW XIII, S. 326), schreibt er in 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt'.*

«Vorrede

Die Natur, oder vielmehr ihr ewiger Schöpfer, Gott, hat die ersten Entwicklungen der Anlagen des Menschen zu einem vernünftigen und beruhigten Daseyn - die Entwicklung der Anlagen zum *Bemerken* und *Reden* an die erste *Sorgfalt* der Mutter für ihr Kind und an *Gegenstände* gekettet, die mit dieser Sorgfalt innig verwoben, schon von der Geburt des Kindes an, seine Sinne vorzüglich berühren und reizen.



Und Mütter! das Buch, das ich euch in die Hände gebe, sucht nichts anderes, als euch auf diesem Wege, den Gottes Vorsehung zur ersten Entwicklung der Anlagen eurer Kinder euch also selbst vorgezeichnet, zu erhalten, und euch durch Befolgung desselben in den Stand zu stellen, die Kraft eurer Kinder zum Bemerkten und Reden auf die einfachste, leichteste und mit den Bedürfnissen der intellektuellen und sittlichen Bildung am meisten übereinstimmende Art in ihnen zu entwickeln.

Und da nicht äussere Gegenstände, die das Kind *sieht* und *hört*, sondern es *selbst*, es selbst, indem es sich selbst *fühlt*, es *selbst*, indem es sich in der ganzen Unbehilflichkeit seines ersten Daseyns fühlt, es *selbst*, indem es sich als den Vorwurf der mütterlichen Besorgung und Liebe in dieser Unbehilflichkeit fühlt, selbst *der erste Vorwurf* seines Bewußtseyns und seines Bemerkens ist; so fängt mein Buch seine Anleitung, die Kräfte des Kindes zum Bemerkten und Reden zu entwickeln, auch mit dem ins *Augefassen seiner selbst*, - seines Körpers an.

Man wußte den Grundsatz immer: daß alles Wissen des Menschen von ihm selbst ausgehe und ausgehen müsse - ich befolge ihn, und fasse in dieser Anleitung den menschlichen Körper in zehn Uebungen nahe eben so vielen Gesichtspunkten ins Auge, davon dieses erste Heft die sechs ersten und einen Theil der siebenten enthält.

Die erste dieser Uebungen lehrt die Mutter, ihrem Kinde die äußern Theile seines Körpers zu *zeigen* und zu *benennen*, d.i. sie lehrt es dieselben genau ins Auge zu fassen und ihnen ihre Namen zu geben.

In der zweyten Uebung zeigt sie ihm die *Lage* eines jeden dieser Theile, d.i. sie zeigt ihm, was für *andere Theile* um diejenigen, die sie ihm bemerkt, *herumliegen*.

In der dritten Uebung macht sie es auf den *Zusammenhang* der Theile seines Körpers aufmerksam.

In der vierten Uebung zeigt und sagt sie ihm, welche Theile an dem Körper nur *einfach*, welche *gedoppelt*, welche *vierfach* u.s.w. da seyen.

In der fünften lehrt sie es die wesentlichsten *Eigenschaften* eines jeden Theils seines Körpers bemerken und benennen.

In der sechsten lehrt sie es diejenigen Theile des Körpers, die irgend eine von den ihm jetzt bekannten Eigenschaften mit einander gemein haben, *zusammensuchen*, und als diesfalls *zusammen gehörend*, *gemeinsam* zu benennen.

In der siebenten Uebung lehrt die Mutter das Kind bemerken und sich darüber ausdrücken, was es mit jedem Theile des Körpers *thun* und *ausrichten* könne, und wie und *bey was für Gelegenheiten* diese Verrichtungen der Theile des menschlichen Körpers gewöhnlich statt haben.

(...)

Es ist indessen gar nicht der Fall, daß die Mutter bey dem Unterrichte zum Bemerkten und Reden sich einseitig und ununterbrochen mit dem Kinde am menschlichen Körper so lange aufhalten müsse, bis sie alle diese Uebungen mit ihm durchlaufen und vollendet hat; im Gegentheile muß sie, am Faden dieser Wegweisung lernen, den ganzen Kreis der Gegenstände, die die Sinne des Kindes nahe berühren, nach eben diesen Gesichtspunkten ins Auge zu fassen, um allemal nach der *Vollendung einer* Uebung mit dem menschlichen Körper *andere* solche Gegenstände bestimmt in dem Gesichtspunkte dieser Uebungen in die Reihenfolgen derselben  *einzuschieben*, und mit dem Kinde zu behandeln.

(...)

Mutter! du mußt am Faden der Methode, oder am Faden meines Buches lernen, aus dem Meere der Sinneneindrücke, in dem dein unbehülfliches Kind schwimmt, *wenige*, aber für die Bildung desselben wesentliche Gegenstände ausheben; aber dann ist unumgänglich nothwendig, und Mutter! laß es dir als das unnachlässlichste Bedingniß der Methode gesagt seyn, du mußt bey den Uebungen des Bemerkens und Redens über jeden derselben nach dem ganzen Umfange dieses Buches unermüdet und standhaft *verweilen*, bis dein Kind den Gegenstand und seine Theile nach dem Gesichtspunkt einer jeden Uebung vollkommen und richtig ins Auge gefaßt, und sich über denselben nicht nur mit genauer Bestimmtheit, sondern mit unbedingter Geläufigkeit ausdrücken gelernt hat.

(...)

#### Menschlicher Körper.

##### Erste Uebung.

- Der Körper oder der Leib.
- Der Kopf oder das Haupt.
- Das Angesicht.
- Die Seiten des Kopfes.
  - Die rechte Seite des Kopfes.
  - Die linke Seite des Kopfes.
- Der Hintertheil des Kopfes oder der Hinterkopf.
- Die Scheitel.
- Die Stirne.
- Die Augen.
  - Das rechte Auge.
  - Das linke Auge.
- Die Augenbrauen.
  - Die rechte Augenbraue.
  - Die linke Augenbraue.
- Die Augenlieder.
  - Die Augenlieder des rechten Auges.
  - Die Augenlieder des linken Auges.
- Die obern Augenlieder.
- Die untern Augenlieder.
  - Das rechte obere Augenlied.
  - Das linke obere Augenlied.
  - Das rechte untere Augenlied.
  - Das linke untere Augenlied.
- Die Augenwimpern.
  - Die Augenwimpern an den Augenliedern des rechten Auges.
  - Die Augenwimpern an den Augenliedern des linken Auges.
- Die obern Augenwimpern.
- Die untern Augenwimpern.
  - Die rechte obere Augenwimper.
  - Die linke obere Augenwimper.

Die rechte untere Augenwimper.  
Die linke untere Augenwimper.

Die Augenwinkel.  
Die Augenwinkel des rechten Auges.  
Die Augenwinkel des linken Auges.  
Der innern Augenwinkel.  
Der äußern Augenwinkel.

Der innere Augenwinkel des rechten Auges.  
Der innere Augenwinkel des linken Auges.  
Der äußere Augenwinkel des rechten Auges.  
Der äußere Augenwinkel des linken Auges.

Die Augenhöhlen.  
Die rechte Augenhöhle.  
Die linke Augenhöhle.

Die Augäpfel.  
Der rechte Augapfel.  
Der linke Augapfel.

Die Augenringe oder die Augenbogen.  
Der rechte Augenring oder der rechte Augenbogen.  
Der linke Augenring oder der linke Augenbogen.

Die Augensterne.  
Der rechte Augenstern.  
Der linke Augenstern. (...)

Auf dieselbe Weise werden auf 20 Seiten alle weiteren Körperteile behandelt, darunter auf 5 Seiten die Fingerknöchel und -gelenke.

Die Ringfingergelenke.  
Die vordern Ringfingergelenke.  
Die mittlern Ringfingergelenke.  
Die hintern Ringfingergelenke.  
Das vordere Gelenk des Ringfingers an der rechten Hand.  
Das mittlere Gelenk des Ringfingers an der rechten Hand.  
Das hintere Gelenk des Ringfingers an der rechten Hand.  
Das vordere Gelenk des Ringfingers an der linken Hand.  
Das mittlere Gelenk des Ringfingers an der linken Hand.  
Das hintere Gelenk des Ringfingers an der linken Hand. (...)

#### Zweyte Uebung.

Der *Körper* oder der *Leib* des Menschen geht von den Fußsohlen an bis an die Scheitel hinauf, und von der Scheitel an bis an die Spitzen der Finger der beyden Händen.

Der oberste Theil des Körpers, der *Kopf* oder das Haupt, steht auf dem Halse.

Der *Scheitel* liegt oben auf dem Kopfe.

Das *Angesicht* liegt vorne am Kopfe.

Der oberste Theil des Angesichts, die *Stirne*, liegt vorne an der Scheitel, über den Augen und der Nase, zwischen den obern Theilen des Kopfes.

Die *Augen* liegen unter der Stirne, über den Backen, auf beyden Seiten des obern Theils der Nase, zwischen den Schläfen.

Das *rechte Auge* liegt unter der rechten Seite der Stirne, über der rechten Backe, zwischen dem obern Theile der Nase und dem rechten Schläfe.

Das *linke Auge* liegt unter der linken Seite der Stirne, über der linken Backe, zwischen dem obern Theile der Nase und dem linken Schläfe.

Die *Augenbrauen* liegen über den obern Augenliedern unten an der Stirne.

Die *rechte Augenbraue* liegt über dem rechten obern Augenlied unten an der rechten Seite der Stirne.

Die *linke Augenbraue* liegt über dem linken obern Augenlied, unten an der linken Seite der Stirne.

Die *Augenlieder* liegen oben und unten über die vordern Theile der Augäpfel.

Die Augenlieder des *rechten Auges* liegen oben und unten über dem vordern Theile des rechten Augapfels.

Das *obere* Augenlied des rechten Auges liegt oben über dem vordern Theile des rechten Augapfels.

Das *untere* Augenlied des rechten Auges liegt unten über dem vordern Theile des rechten Augapfels.

Die Augenlieder des *linken Auges* liegen oben und unten über dem vordern Theile des linken Augapfels.

Das *obere* Augenlied des linken Auges liegt oben über dem vordern Theile des linken Augapfels.

Das *untere* Augenlied des linken Auges liegt unten über dem vordern Theile des linken Augapfels.

Die *Augenwimpern* stehen an den Rändern der obern und untern Augenlieder.

Die *rechte obere* Augenwimper steht am Rand des rechten obern Augenlieds.

Die *linke obere* Augenwimper steht am Rand des linken obern Augenlieds.

Die *rechte untere* Augenwimper steht am Rand des rechten untern Augenlieds.

Die *linke untere* Augenwimper steht am Rand des linken untern Augenlieds.

Die *Augenwinkel* liegen auf den Seiten der Augen, wo die obern und untern Augenlieder zusammengehen.

Der *äussere* Augenwinkel des *rechten Auges* liegt auf der rechten Seite des rechten Auges.

Der *äussere* Augenwinkel des *linken Auges* liegt auf der linken Seite des linken Auges.

Der *innere* Augenwinkel des *rechten Auges* liegt auf der linken Seite des rechten Auges.

Der *innere* Augenwinkel des *linken Auges* liegt auf der rechten Seite des linken Auges.

Die *Augenhöhlen* gehen unter der Stirne, über den Backen, auf beyden Seiten des obern Theils der Nase, zwischen den Schläfen, in das Innere des Kopfes hinein.

Die *rechte* Augenhöhle geht unter der rechten Seite der Stirne, über der rechten Backe, zwischen dem obern Theil der Nase und dem rechten Schläfe, in das Innere des Kopfes hinein.

Die *linke* Augenhöhle geht unter der linken Seite der Stirne, über der linken Backe, zwischen dem obern Theil der Nase und dem linken Schläfe, in das Innere des Kopfes hinein.

Die *Augäpfel* liegen in den Augenhöhlen.

Der *rechte* Augapfel liegt in der rechten Augenhöhle.

Der *linke* Augapfel liegt in der linken Augenhöhle.

Die *Augenringe* oder die Augenbögen liegen mitten im vordern Theile der Augäpfel, rings um die Augensterne herum.

Der *rechte* Augenring liegt mitten im vordern Theile des rechten Augapfels, rings um den rechten Augenstern herum.

Der *linke* Augenring liegt mitten im vordern Theile des linken Augapfels, rings um den linken Augenstern herum.

Die *Augensterne* liegen mitten in den Augenringen.

Der *rechte* Augenstern liegt mitten in dem rechten Augenring.

Der *linke* Augenstern liegt mitten in dem linken Augenring.

(...)

### Dritte Uebung.

Der Kopf ist ein Theil des Körpers;  
das *Angesicht* ist ein *Theil des Kopfes*.

Der Kopf ist ein Theil des Körpers;  
das *Angesicht* ist ein Theil des Kopfes.  
Die *Stirne* ist ein Theil des Angesichts.

Der Kopf ist ein Theil des Körpers;  
das *Angesicht* ist ein Theil des Kopfes.  
Die *Augenbrauen* sind Theile des Angesichts;  
die rechte Augenbraue ist ein Theil *der rechten Seite* des Angesichts.  
Die linke Augenbraue ist ein Theil *der linken Seite* des Angesichts.

Der Kopf ist ein Theil des Körpers;  
das *Angesicht* ist ein Theil des Kopfes;  
die *Augen* sind Theile des *Angesichts*;  
das *rechte* Auge ist ein Theil *der rechten Seite* des Angesichts;  
das *linke* Auge ist ein Theil *der linken Seite* des Angesichts.  
Die *Augäpfel* sind Theile der Augen;  
der *rechte* Augapfel ist ein Theil des *rechten* Auges;  
der *linke* Augapfel ist ein Theil des *linken* Auges.  
Die *Augenringe* und die *Augensterne* sind Theile der *Augäpfel*.  
Der *rechte* Augenring und der *rechte* Augenstern sind Theile des *rechten* Augapfels;  
der *linke* Augenring und der *linke* Augenstern sind Theile des *linken* Augapfels.

(...)

Die *obern Gliedmaßen* sind Theile des Körpers.

Die *Schultern*, die *Arme* und *Hände* sind Theile der *obern Gliedmaßen*.

Die *Oberarme* und die *Vorderarme* sind Theile der *Arme*.

Die *rechte* Oberarm und der *rechte* Vorderarm sind Theile des *rechten* Arms.

Der *linke* Oberarm und der *linke* Vorderarm sind Theile des *linken* Arms.

Die *Handwurzeln* die *Mittelhände* und die *Finger* sind Theile der *Hände*.

Die *rechte* Handwurzel, die *rechte* Mittelhand und die *Finger* der *rechten* Hand sind Theile der *rechten* Hand.

Die *linke* Handwurzel, die *linke* Mittelhand, und die *Finger* der *linken* Hand sind Theile der *linken* Hand.

Die *Glieder der Finger* sind Theile der *Finger*.

Die *Nägel* sind Theile der *vordern Gliedern der Finger*. (...)

#### Vierte Uebung.

Das, was am menschlichen Körper nur *einfach*, das heißt: nur *einmal* da ist.

Der Leib hat *einen* Kopf, *einen* Hals und *einen* Rumpf.

Das Haupt hat *eine* Scheitel, *ein* Hinterhaupt und *ein* Angesicht.

Das Angesicht hat *eine* Stirne, *eine* Nase, *einen* Mund und *ein* Kinn.

Die Nase hat *einen* Nasenrücken, *eine* Nasenspitze und *eine* Scheidewand.

Der Mund hat *eine* Mundhöhle, *einen* Gaumen, *eine* Zunge und *ein* Zäpflein.

Das Kinn hat *ein* Grübchen. (...)

Das, was am menschlichen Körper *zweyfach* oder *doppelt* da ist.

Mein Kopf hat *zwey* Schläfe und *zwey* Ohren.

Meine *zwey* Ohren haben *zwey* Ohrmuscheln und *zwey* Ohrenlöcher; ein jedes von meinen *zwey* Ohren hat *eine* Ohrmuschel und *ein* Ohrloch.

Meine *zwey* Ohrmuscheln haben *zwey* Ohrläppchen; eine jede von meinen *zwey* Ohrmuscheln hat *ein* Ohrläppchen. (...)

Das, was am menschlichen Körper *vierfach* da ist.

Meine *zwey* Augen haben *vier* Augenlieder, *zwey* obere und *zwey* untere; *vier* Augenwimpern, *zwey* obere und *zwey* untere; und *vier* Augenwinkel, *zwey* innere und *zwey* äußere.

Ein jedes von meinen *zwey* Augen hat *zwey* Augenlieder, *ein* oberes und *ein* unteres; *zwey* Augenwimpern, *eine* obere und *eine* untere; und *zwey* Augenwinkel, *einen* äußern und *einen* innern. (...)

Was am menschlichen Körper *sechsfach* da ist.

Meine *zwey* Arme haben *sechs* Gelenke, *zwey* obere, *zwey* mittlere und *zwey* untere.

Ein jeder von meinen *zwey* Armen hat *drey* Gelenke, *ein* oberes, *ein* mittleres und *ein* unteres. (...)

Was am menschlichen Körper *achtfach* da ist.

Meine *zwey* Kinnbacken haben *acht* Schneidezähne.

Ein jede von meinen *zwey* Kinnbacken hat *vier* Schneidezähne.

Was am menschlichen Körper *zehnfach* da ist.

Meine *zwey* Hände haben *zehn* Finger, *zwey* Daumen, *zwey* Zeigefinger, *zwey* Mittelfinger, *zwey* Ringfinger und *zwey* kleine Finger. (...)



Was am menschlichen Körper *zwanzigfach* da ist.

Meine *zwey* Kinnbacken haben *zwanzig* Stockzähne.

Ein jeder von meinen *zwey* Kinnbacken hat *zehn* Stockzähne, *fünf* auf der linken und *fünf* auf der rechten Seite. (...)

Was am menschlichen Körper *acht und zwanzigfach* da ist.

(...)

Die *fünf* Zehen eines jeden Fußes haben *vierzehn* Glieder, *fünf* vordere, *fünf* hintere und *vier* mittlere, *vierzehn* Gelenke, *fünf* vordere, *fünf* hintere und *vier* mittlere; und *vierzehn* Knöchel, *fünf* vordere, *fünf* hintere und *vier* mittlere. (...)

#### Fünfte Uebung.

Der Kopf ist *rundlich* und *beweglich*, und zum Theil *mit Haaren bewachsen*, zum Theil *unbehaart*.

Die Stirne ist *hart*, *gewölbt* und in der Jugend gewöhnlich *glatt*. Wenn man über sich sieht, wird sie *für so lange runzlich*, im Alter ist sie *beständig runzlich*.

Die Augenhöhlen sind *rundlich* und mit den Augäpfeln *ausgefüllt*.

Die Augäpfel sind *rund*, *glatt*, *feucht*, *glänzend* und *beweglich*. Der größte Theil der Augäpfel ist *w e i ß*. Durch verschiedene Umstände - durch Reiben, durch Verletzung, durchs Weinen und durch einige Krankheiten wird der sonst weiße Theil der Augäpfel *roth*; durch einige Krankheiten, die von der Galle herrühren, wird er *gelb*.

Die Augenringe sind *rund* und *farbig*.

Die Augensterne sind *rund*, *schwarz* und *glänzend*, und geben wie ein Spiegel das Bild, das auf sie fällt, zurück.

Die Augenlieder sind *dünn*, *weich*, *ausdehnbar* und *beweglich*, inwendig sind sie *roth*, *glatt* und *feucht*.

Die untern Augenlieder sind *kleiner* und *weniger beweglich* als die obern.

(...)

Die Zahnwurzeln sind *rundlich zugespitzt* und nicht so *glatt* als die Kronen der Zähne.

Die Wurzeln der Schneidezähne und der Augenzähne sind *ungetheilt*.

Die Wurzeln der Stockzähne sind *getheilt*.

Der Gaumen ist *hart*, *glatt* und *feucht*.

Das Zäpflein ist *weich*, *rundlich* und *roth*.

Die Zunge ist *roth*, *weich*, *glatt*, *biegsam*, *beweglich*, *ausdehnbar* und *abgerundet*; bey dem Durst und in einigen Krankheiten wird sie *trocken*, bey gewissen Krankheiten wird sie *unrein* und verändert ihre Farbe.

(...)

#### Sechste Uebung.

Eigenschaften und Beschaffenheiten, die mehrere Theile des Körpers mit einander gemein haben.

Theile des Körpers, welche *rund* sind, und solche, welche eine Form haben, die der runden sich nähert, d.h. *rundlicht* sind.

Ganz *rund* sind die Augäpfel, die Augenringe und die Augensterne; *rund* aber zugleich *lang* sind die Haare; *rundlich* ist der Kopf, der Hals und der Rumpf; *rundlich* sind die Arme, die Finger, die Beine, die Fersen, die Hand- und Fußknöchel, die Achseln und die Zehen.

(...)

Theile des Körpers, welche *gebogen*, und solche die *gewölbt* sind.

*Gebogen* sind die Kinnbacken, die Augenbrauen und der Rand der Augenlieder; *gewölbt* ist die Stirne, die Scheitel, das Hinterhaupt und der Gaumen.

(...)

Theile des Körpers, welche *weich* sind.

*Weich* sind die Augenlieder, die Lippen, die Wangen und die Waden; *weich* ist die Haut und das Fleisch am ganzen Körper, wo es nicht hart auf den Knochen liegt.

(...)

#### Siebente Uebung.

Die wesentlichen *Verrichtungen* der Theile des menschlichen Körpers, die auffallendsten *Verschiedenheiten* dieser Verrichtungen und die gewöhnlichsten *Gelegenheiten*, bey denen sie statt haben.

#### Verrichtungen des Kopfes.

Man kann den Kopf *schütteln*; man kann mit dem Kopfe *winken*, man kann auf dem Kopfe *tragen*.

#### Den Kopf *schütteln*.

Der Bauer schüttelt den Kopf, wenn er das Haar voll Schnee hat.

Die Mutter schüttelt den Kopf, wenn sie meint, das Kind habe etwas Böses zu thun im Sinne, oder schon gethan.

Der Schulmeister schüttelt den Kopf, wenn die Knaben in der Schule lermen.

Einige Leute, die das, was man ihnen sagt, nicht gerne hören, und doch nicht widersprechen dürfen, schütteln ebenfalls den Kopf.

#### Mit dem Kopfe *winken*.

Die Mutter winkt dem Kinde mit dem Kopfe ehe es reden kann, oft lange Zeit nach einander, und macht ihm damit Freude - Wenn es reden kann, winkt sie ihm oft mit dem Kopfe, daß es schweigen soll; oft zeigt sie ihm mit Kopfwinken, daß sie zufrieden, und oft, daß sie nicht zufrieden sey mit dem, was es macht; und wenn das Kind etwas fragt, so winkt sie ihm hinwieder oft mit dem Kopfe ein Ja oder Nein.

#### Auf dem Kopfe *tragen*.

Man trägt Hüte, Kappen, Hauben und Perrücken auf dem Kopfe; die Bäuerinnen tragen Körbe voll Obst und Gemüse auf dem Kopfe nach der Stadt; die Mägde tragen Züber voll Wasser auf dem Kopfe vom Brunnen nach Hause.

Im Heuet tragen die Bergleute in der Schweiz oft zwey bis drey Centner Heu auf dem Kopfe. In der Erndte tragen die Schnitterinnen oft Weiden und Stroh zum Binden der Garben auf dem Kopfe ins Feld, und hinwieder eine oder zwey Garben vom Feld nach Hause.

Bäuerinnen oder Mägde tragen gewöhnlich ihren Arbeitern das Essen und Trinken auf dem Kopfe auf das Feld, und im Herbst tragen sie Körbe voll Obst aus den Baumgärten und Körbe voll Trauben aus den Reben mit sich heim. (...)

### 7.4.3 ABC der Anschauung oder Anschauungslehre der Massverhältnisse

*In den zusammen mit seinen Mitarbeitern ausgearbeiteten Übungen zu einem 'ABC der Anschauung' erhebt Pestalozzi das "Quadrat" zum Urmittel der mathematisch-geometrischen Kräftebildung. Die Übungen sind so organisiert, dass von den auf Linien, Winkel und Vierecke bezogenen Wahrnehmungs- und Sprechübungen zum Zeichnen dieser Formen übergegangen wird. Daran schliesst sodann die Schreibkunst an, für die Pestalozzi wirksam die Verwendung von Schiefertafel und Griffel propagierte.*

*Aus der Vorrede zum ersten Heft.*

«Es müssen daher zur Entwicklung des Begriffes der Maßverhältnisse eben so, wie es zur Entwicklung des Begriffes der Zahlverhältnisse<sup>24</sup> notwendig war, Kunstmittel gefunden werden, welche die Naturkraft zur Verdeutlichung der Vorstellungen von den Maßverhältnissen verstärken. (...)

Diese Mittel der Anschauungslehre der Maßverhältnisse sind:

1. Die gerade Linie, und 2tens das Quadrat.»

*Der Gebrauch der Anschauungstabelle der Massverhältnisse ist folgender:*

«Man sagt dem Kinde - nach dem ersten Paragraph, auf die wagrechten Linien hinzeigend: Das sind wagrechte Linien; auf die oberste Linie hindeutend: Das ist die erste wagrechte Linie; auf die 2te hindeutend: Das ist die 2te wagrechte Linie u.s.w.

Das Kind spricht nach, was man ihm vorsagt. Dann fragt man, indem man auf die 2te, 3te, 5te, 7te u.s.w. hinzeigt: Welche Linie ist dieses?

Sobald die Kinder diese Uebungen einige Male nach einander gesagt haben, so können und sollen sie sie dann durch sich selbst und von sich selbst machen.

(...)

In der 2ten Uebung, so wie in den folgenden Uebungen hat der Lehrer weiter nichts zu thun, als seinen Kindern jedesmal deutlich zu zeigen, worüber er ihnen vorspricht, und jeden Satz mit den Kindern bis zur größten Geläufigkeit zu üben.

(..)

Um sich der beständigen Aufmerksamkeit der Kinder zu versichern, ist es gut, wenn man ihnen zuweilen etwas unrichtig vorsagt, z.B. Wenn man anstatt: die 3te wagrechte Linie ist durch 2 Punkte in 3 gleiche Theile getheilt - sagt: Die 3te wagrechte Linie ist durch 2 Punkte in 4 gleiche Theile getheilt, u.s.w. Es macht den aufmerksamen Kindern eine große Freude mit Lebhaftigkeit entgegen zu schreyen: Nein! Nein! Nein! Das kann ja nicht seyn!

Durch das bisher geschehene werden die Kinder gelehrt, die Linien und Quadrate als Fundamente genau ins Auge zu fassen, und sich über ihre Zusammensetzungen und einfachsten Abtheilungen bestimmt auszudrücken.»

<sup>24</sup> vgl. 7.4.4

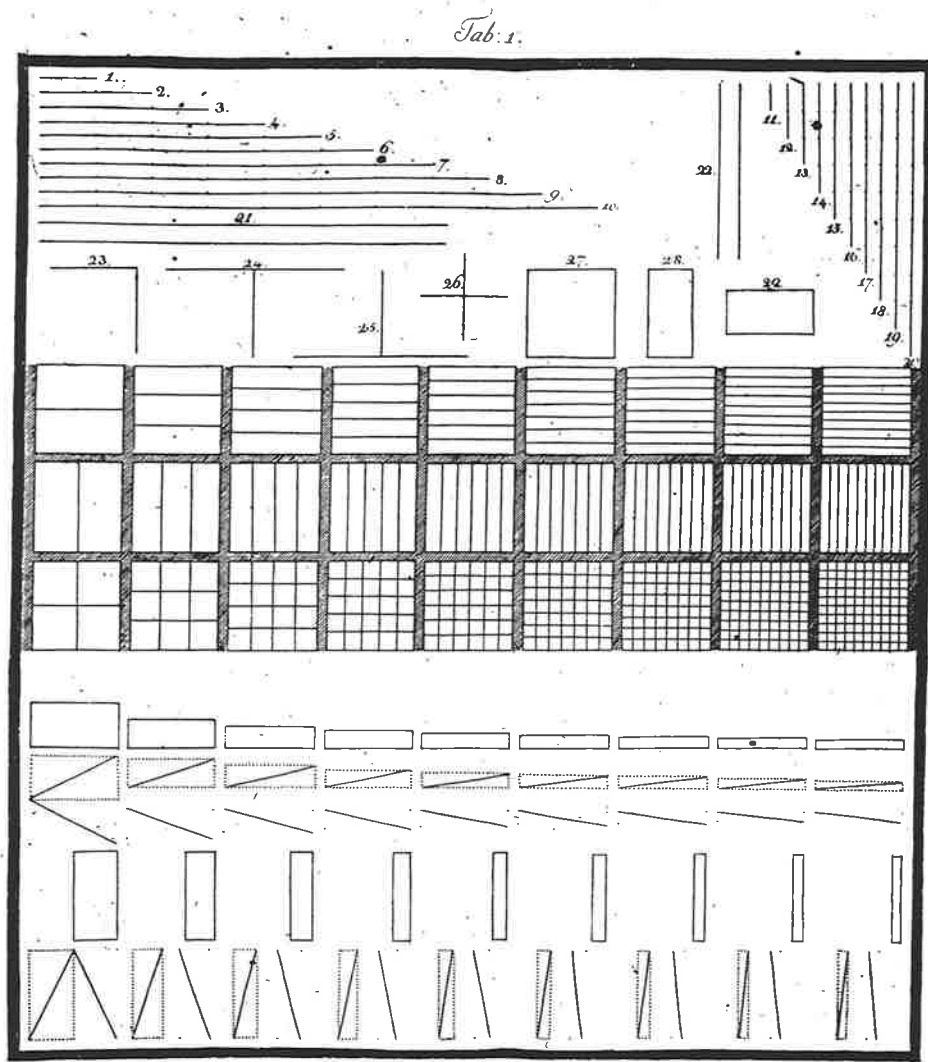


Abbildung 3: Anschauungstabelle zum ersten Heft der 'Anschauungslehre der Massverhältnisse'. Für Übungsbeispiele vgl. S. 357-358.

§. 6.

Die Hälfte der 2ten wagrechten Linie ist so lang als die 1te wagrechte Linie.

Die 2te wagrechte Linie ist 2mal so lang als die 1te.

Der 3te Theil der 2ten wagrechten Linie ist so lang als der halbe Theil der 2ten.

2mal der 3te Theil der 2ten wagrechten Linie ist so lang als die 2te wagrechte Linie.

Die 3te wagr. Linie ist so lang als 3mal der halbe Theil der 2ten.

Der 4te Theil der 4ten wagrechten Linie ist so lang als der 3te Theil der 3ten.

3mal der 4te Theil der 4ten wagrechten Linie ist so lang als

2 — — 3te — — 3ten.

3 — — 4te — — 4ten wagrechten Linie ist so lang als die 3te wagrechte Linie.

Die 4te wagr. Linie ist so lang als 4mal der 3te Theil der 3ten.

Der 5te Theil der 5ten wagrechten Linie ist so lang als der 4te Theil der 4ten.

2mal der 5te Theil der 5ten wagrechten Linie ist so lang als

2 — — 4te — — 4ten.

3 — — 5te — — 5ten wagrechten Linie ist so lang als

3 — — 4te — — 4ten.

4 — — 5te — — 5ten wagrechten Linie ist so lang als die 4te wagrechte Linie.

Die 5te wagr. Linie ist so lang als 5mal der 4te Theil der 4ten.

Der 6te Theil der 6ten wagrechten Linie ist so lang als der 5te Theil der 5ten.

2mal der 6te Theil der 6ten wagrechten Linie ist so lang als

2 — — 5te — — 5ten.

3 — — 6te — — 6ten wagrechten Linie ist so lang als

3 — — 5te — — 5ten.

Erste Tabelle

der

Anschauungs-Lehre der Maßverhältnisse.

Erste Uebung.

§. 1.

Fig. I bis 10. Wagrechte Linien Fig. II bis 20. Senkrechte Linien.

Die 1ste wagrechte Linie.	Die 1te senkrechte Linie.
— 2te ——— —	— 2te ——— —
— 3te ——— —	— 3te ——— —
— 4te ——— —	— 4te ——— —
— 5te ——— —	— 5te ——— —
— 6te ——— —	— 6te ——— —
— 7te ——— —	— 7te ——— —
— 8te ——— —	— 8te ——— —
— 9te ——— —	— 9te ——— —
— 10te ——— —	— 10te ——— —

§. 2.

Die 1ste wagrechte Linie ist kürzer als die 2te.

Die 2te wagrechte Linie ist länger als die 1ste, aber kürzer als die 3te.

Die 3te wagrechte Linie ist länger als die 2te, aber kürzer als die 4te.

Ansch. d. Maßverh. I. Theil.

Pestalozzi, Unterricht und Lehrerbildung

### Fünfte Uebung.

#### A. Eine Reihe Rechtecke.

Die Höhe des 1sten Rechtecks ist dem halben Theile seiner Länge gleich.

Die Höhe des 2ten Rechtecks ist dem 2ten Theile seiner Länge gleich.

Die Höhe des 3ten Rechtecks ist dem 3ten Theile seiner Länge gleich.

Die Höhe des 4ten Rechtecks ist dem 4ten Theile seiner Länge gleich.

Die Höhe des 5ten Rechtecks ist dem 5ten Theile seiner Länge gleich.

Die Höhe des 6ten Rechtecks ist dem 6ten Theile seiner Länge gleich.

Die Höhe des 7ten Rechtecks ist dem 7ten Theile seiner Länge gleich.

Die Höhe des 8ten Rechtecks ist dem 8ten Theile seiner Länge gleich.

Die Höhe des 9ten Rechtecks ist dem 9ten Theile seiner Länge gleich.

#### §. 1.

B. Eine Reihe gerader Linien, die weder wagrecht noch senkrecht sind; — diese Linien heißen schiefe Linien.

#### §. 2.

Jede schiefe Linie dieser Reihe liegt in einem punktierten Rechteck.

#### §. 3.

Die 1ste dieser schiefen Linien liegt in einem Rechteck, dessen Höhe dem halben Theile seiner Länge gleich ist.

Die 2te dieser schiefen Linien liegt in einem Rechteck, dessen Höhe dem 2ten Theile seiner Länge gleich ist.

Die 3te dieser schiefen Linien liegt in einem Rechteck, dessen Höhe dem 3ten Theile seiner Länge gleich ist.

Die 4te dieser schiefen Linien liegt in einem Rechteck, dessen Höhe dem 4ten Theile seiner Länge gleich ist.

Die 5te dieser schiefen Linien liegt in einem Rechteck, dessen Höhe dem 5ten Theile seiner Länge gleich ist.

Die 6te dieser schiefen Linien liegt in einem Rechteck, dessen Höhe dem 6ten Theile seiner Länge gleich ist.

Die 7te dieser schiefen Linien liegt in einem Rechteck, dessen Höhe dem 7ten Theile seiner Länge gleich ist.

Die 8te dieser schiefen Linien liegt in einem Rechteck, dessen Höhe dem 8ten Theile seiner Länge gleich ist.

Die 9te dieser schiefen Linien liegt in einem Rechteck, dessen Höhe dem 9ten Theile seiner Länge gleich ist.

#### §. 4.

Jede dieser schiefen Linien geht von der linken Seite des Rechtecks, in welchem sie liegt, gegen die rechte Seite hin auf, und heißt deswegen eine rechtssteigende Linie.

#### §. 5.

Jede dieser schiefen Linien geht von dem untern Winkel auf der linken Seite des Rechtecks, in welchem sie liegt, in den obern Winkel auf der rechten Seite hinauf, — oder durchschneidet ihr Rechteck, von dem untern Winkel auf der linken Seite in den ihm entgegengesetzten auf der rechten Seite, und heißt deswegen eine rechtssteigende Ecklinie, oder eine rechtssteigende Quercinie. (Diagonallinie.)

#### §. 6.

Die 1ste dieser schiefen Linien ist die rechtssteigende Quercinie eines Rechtecks, dessen Höhe dem halben Theile seiner Länge gleich ist.



*Aus der Vorrede zum zweiten Heft*

«Die Uebungen (die Linientabelle; d.V.) beschäftigen das Kind im *Vergleichen der abgemessenen Theile der geraden Linie, und der Bestimmung ihrer Maßverhältnisse gegen einander.*

(...)

Ein jedes Kind, das *sorgfältig* in den Schranken dieser Formen bis auf den Punkt der Vollendung dieser Uebungen gebracht worden, wird dieses Bedürfniß und diese Kraft in sich selber fühlen.

(...)

I. Zum Gebrauch der Linientabelle.

- a) Der Lehrer zeigt bey jedem Satze, den er den Kindern vorspricht, und bei jedem Worte dieses Satzes, dessen Gegenstand gezeigt werden kann, auf denselben hin, und läßt sich anfangs laut und deutlich nachsprechen, was er ihnen hierüber vorsagt. Hernach kann und soll jedes Kind, das, was über das Verhältniß der Linien und ihrer Theile gegen einander gesagt werden kann, und zu sagen vorgeschrieben ist, wie der Lehrer selber zeigen und vorsprechen.
- b) Soll der Lehrer von keiner dieser Linien oder Figuren zu einer neuen übergehen, ohne sich zuerst durch Beantwortung von Fragen über die vorhergehende, überzeugt zu haben, daß die Kinder ganz verstanden haben, was ihnen vorgesprochen worden.

(...)

- c) Bey der immer größern Ausdehnung der Linien, folglich auch der Sätze über dieselbe, kann, statt daß ein Kind den ganzen Satz, oder alles, was über sie gesagt werden kann, vorspricht, ein Kind nach dem andern, nur das Verhältniß eines Theils zu einem andern, und so fort ein Kind nach dem andern, ein Verhältniß nach dem andern bestimmen und vorsprechen, welches ihm dann die übrigen nachsprechen.
- d) Hat der Lehrer nun die ganze Tabelle mit den Kindern durchgangen und geübt, so kann und soll er auch außer der Ordnung über alle, in derselben vorkommenden, Verhältnisse von Theilen gegen einander fragen, sich seine Fragen von den Kindern beantworten, und die Ursache ihrer Beantwortung nach oben angezeigter Weise angeben lassen.

Dies ist, was der Lehrer bei der Uebung der Linientabelle wesentlich zu beobachten hat.»

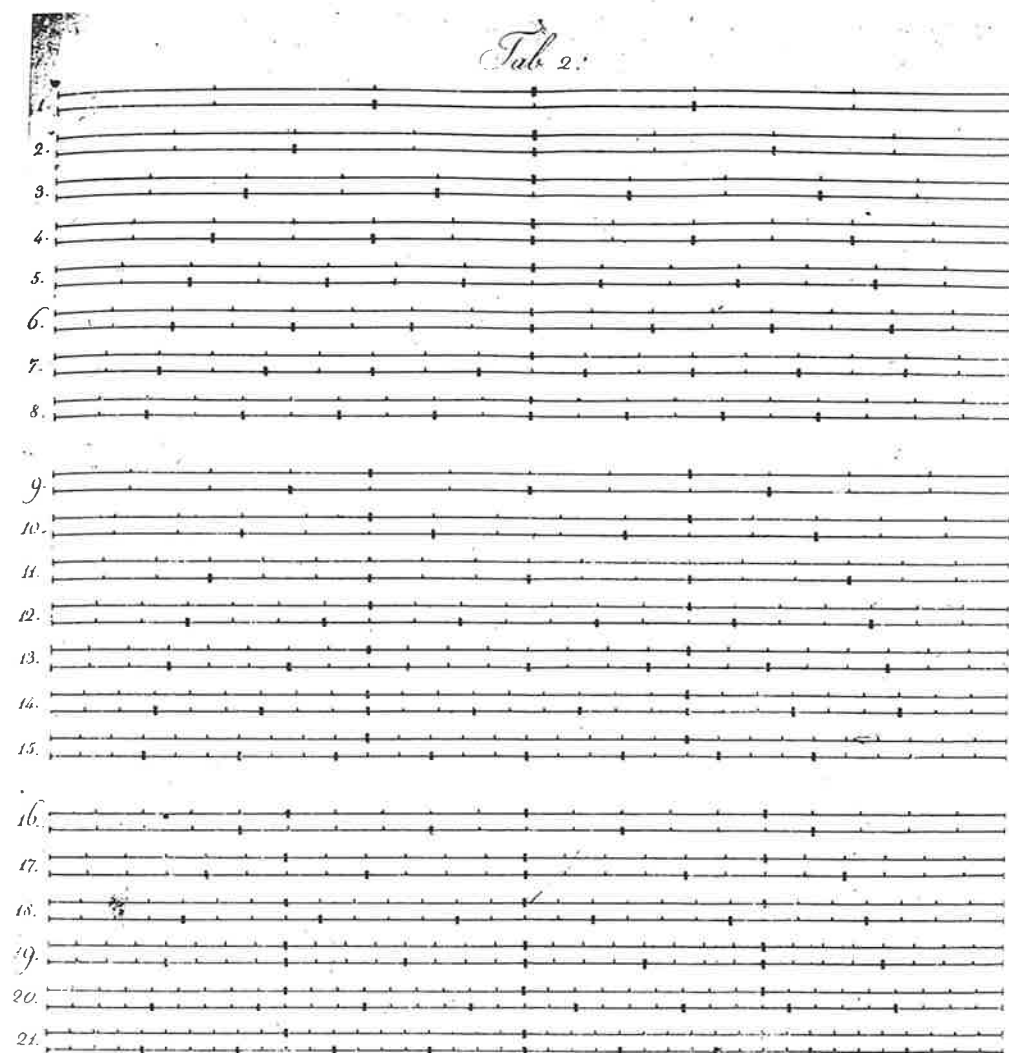


Abbildung 4: Anschauungstabelle zum zweiten Heft der 'Anschauungslehre der Massverhältnisse' (Linientabelle). Für Übungsbeispiele vgl. S. 361-362.

$$\frac{2}{3} A = \frac{14}{21}, \text{ und } \frac{9}{7} B = \frac{18}{21}; \frac{14}{21} = 14 \times d. \text{ 1ste Th. v. } \frac{18}{21}$$

$$\frac{2}{3} A = 14 \times d. \text{ 18te Th. v. } \frac{9}{7} B,$$

Fig. 13.

Zwey wagrechte gleich lange und gleich laufende Linien.

Die erste dieser Linien ist durch 2 große Punkte in 3 Drittel, und jedes dieser Drittel ist durch 7 kleinere Punkte in 8 gleiche Theile getheilt, so daß die ganze Linie 24 gleiche Theile bekommen hat, welche Vierundzwanzigtel heißen.

Die 2te dieser Linien ist durch 7 große Punkte in 8 Achtel, und jedes dieser Achtel ist durch 2 kleinere Punkte in 3 gleiche Theile getheilt, so daß die ganze Linie 24 gleiche Theile bekommen hat, welche Vierundzwanzigtel heißen.

Jeder einzelne Theil der ersten Linie ist jedem einzelnen Theile der 2ten Linie gleich.

$$\frac{1}{8} B = \frac{3}{24}, \text{ und } \frac{1}{3} A = \frac{8}{24}; \frac{3}{24} = 3 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{8}{24}$$

$$\frac{1}{8} B = 3 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{1}{3} A,$$

$$\frac{1}{9} B = \frac{3}{24}, \text{ und } \frac{2}{3} A = \frac{16}{24}; \frac{3}{24} = 3 \times d. \text{ 16te Th. v. } \frac{16}{24}$$

$$\frac{1}{9} B = 3 \times d. \text{ 16te Th. v. } \frac{2}{3} A,$$

$$\frac{2}{3} B = \frac{6}{24}, \text{ und } \frac{1}{3} A = \frac{8}{24}; \frac{6}{24} = 6 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{8}{24}$$

$$\frac{2}{3} B = 6 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{1}{3} A,$$

$$\frac{2}{3} B = \frac{12}{24}, \text{ und } \frac{2}{3} A = \frac{16}{24}; \frac{12}{24} = 12 \times d. \text{ 16te Th. v. } \frac{16}{24}$$

$$\frac{2}{3} B = 12 \times d. \text{ 16te Th. v. } \frac{2}{3} A,$$

$$\frac{3}{8} B = \frac{9}{24}, \text{ und } \frac{1}{3} A = \frac{8}{24}; \frac{9}{24} = 9 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{8}{24}$$

$$\frac{3}{8} B = 9 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{1}{3} A, \text{ oder}$$

$$\frac{3}{8} B = 1 \times \frac{8}{24} + d. \text{ 8te Th. v. } \frac{8}{24}$$

$$\frac{3}{8} B = \frac{1}{3} + d. \text{ 8te Th. v. } \frac{1}{3} A,$$

$$\frac{4}{8} B = \frac{9}{24}, \text{ und } \frac{2}{3} A = \frac{16}{24}; \frac{9}{24} = 9 \times d. \text{ 16te Th. v. } \frac{16}{24}$$

$$\frac{4}{8} B = 9 \times d. \text{ 16te Th. v. } \frac{2}{3} A,$$

$$\frac{4}{8} B = \frac{12}{24}, \text{ und } \frac{1}{3} A = \frac{8}{24}; \frac{12}{24} = 12 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{8}{24}$$

$$\frac{4}{8} B = 12 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{1}{3} A, \text{ oder}$$

$$\frac{12}{24} = 1 \times \frac{8}{24} + 4 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{8}{24}$$

$$\frac{4}{8} B = \frac{1}{3} + 4 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{1}{3} A,$$

$$\frac{4}{8} B = \frac{12}{24}, \text{ und } \frac{2}{3} A = \frac{16}{24}; \frac{12}{24} = 12 \times d. \text{ 16te Th. v. } \frac{16}{24}$$

$$\frac{4}{8} B = 12 \times d. \text{ 16te Th. v. } \frac{2}{3} A,$$

$$\frac{5}{8} B = \frac{15}{24}, \text{ und } \frac{1}{3} A = \frac{8}{24}; \frac{15}{24} = 15 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{8}{24}$$

$$\frac{5}{8} B = 16 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{1}{3} A, \text{ oder}$$

$$\frac{15}{24} = 1 \times \frac{8}{24} + 7 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{8}{24}$$

$$\frac{5}{8} B = \frac{1}{3} + 7 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{1}{3} A,$$

$$\frac{5}{8} B = \frac{15}{24}, \text{ und } \frac{2}{3} A = \frac{16}{24}; \frac{15}{24} = 15 \times d. \text{ 16te Th. v. } \frac{16}{24}$$

$$\frac{5}{8} B = 15 \times d. \text{ 16te Th. v. } \frac{2}{3} A,$$

$$\frac{6}{8} B = \frac{18}{24}, \text{ und } \frac{1}{2} A = \frac{12}{24}; \frac{18}{24} = 18 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{12}{24}$$

$$\frac{6}{8} B = 18 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{1}{2} A, \text{ oder}$$

$$\frac{18}{24} = 2 \times \frac{12}{24} + 2 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{12}{24}$$

$$\frac{6}{8} B = 2 \times \frac{1}{2} + 2 \times d. \text{ 8te Th. v. } \frac{1}{2} A,$$

$$\frac{6}{8} B = \frac{18}{24}, \text{ und } \frac{2}{3} A = \frac{16}{24}; \frac{18}{24} = 18 \times d. \text{ 16te Th. v. } \frac{16}{24}$$

$$\frac{6}{8} B = 18 \times d. \text{ 16te Th. v. } \frac{2}{3} A, \text{ oder}$$

$$\frac{18}{24} = 1 \times \frac{16}{24} + 2 \times d. \text{ 16te Th. v. } \frac{16}{24}$$

$$\frac{6}{8} B = 1 \times \frac{16}{24} + 2 \times d. \text{ 16te Th. v. } \frac{2}{3} A,$$

$\frac{2}{3} B = \frac{2}{24},$  und  $\frac{1}{3} A = \frac{8}{24};$   $\frac{2}{24} = 21 \times d.$  8te Th. v.  $\frac{8}{24}.$   
 $\frac{7}{8} B = 21 \times d.$  8te Th. v.  $\frac{1}{3} A.$  oder  
 $\frac{2}{24} = 2 \times \frac{8}{24} + 5 \times d.$  8te Th. v.  $\frac{8}{24}.$   
 $\frac{7}{8} B = \frac{2}{3} + 5 \times d.$  8te Th. v.  $\frac{1}{3} A.$

$\frac{7}{8} B = \frac{2}{24},$  und  $\frac{2}{3} A = \frac{16}{24};$   $\frac{2}{24} = 21 \times d.$  16te Th v.  $\frac{16}{24}.$   
 $\frac{7}{8} B = 21 \times d.$  16te Th. v.  $\frac{2}{3} A.$  oder  
 $\frac{2}{24} = 1 \times \frac{16}{24} + 5 \times d.$  16. Th. v.  $\frac{16}{24}.$   
 $\frac{7}{8} B = \frac{2}{3} + 5 \times d.$  16te Th. v.  $\frac{2}{3} A.$

$\frac{1}{3} A = \frac{8}{24},$  und  $\frac{1}{8} B = \frac{3}{24};$   $\frac{8}{24} = 8 \times d.$  3te Th. v.  $\frac{3}{24}.$   
 $\frac{1}{3} A = 8 \times d.$  3te Th. v.  $\frac{1}{8} B.$  oder  
 $\frac{8}{24} = 2 \times \frac{3}{24} + 2 \times d.$  3te Th. v.  $\frac{3}{24}.$   
 $\frac{1}{3} A = 2 \times \frac{1}{8} + 2 \times d.$  3te Th. v.  $\frac{1}{8} B.$

$\frac{1}{3} A = \frac{8}{24},$  und  $\frac{2}{8} B = \frac{6}{24};$   $\frac{8}{24} = 8 \times d.$  6te Th. v.  $\frac{6}{24}.$   
 $\frac{1}{3} A = 8 \times d.$  6te Th. v.  $\frac{2}{8} B.$  oder  
 $\frac{8}{24} = 1 \times \frac{6}{24} + 2 \times d.$  6te Th. v.  $\frac{6}{24}.$   
 $\frac{1}{3} A = 1 \times \frac{2}{8} + 2 \times d.$  6te Th. v.  $\frac{2}{8} B.$

$\frac{1}{3} A = \frac{8}{24},$  und  $\frac{3}{8} B = \frac{9}{24};$   $\frac{8}{24} = 8 \times d.$  9te Th. v.  $\frac{9}{24}.$   
 $\frac{1}{3} A = 8 \times d.$  9te Th. v.  $\frac{3}{8} B.$

$\frac{1}{3} A = \frac{8}{24},$  und  $\frac{4}{8} B = \frac{12}{24};$   $\frac{8}{24} = 8 \times d.$  12te Th. v.  $\frac{12}{24}.$   
 $\frac{1}{3} A = 8 \times d.$  12te Th. v.  $\frac{4}{8} B.$

$\frac{1}{3} A = \frac{8}{24},$  und  $\frac{5}{8} B = \frac{15}{24};$   $\frac{8}{24} = 8 \times d.$  15te Th. v.  $\frac{15}{24}.$   
 $\frac{1}{3} A = 8 \times d.$  15te Th. v.  $\frac{5}{8} B.$

$\frac{1}{3} A = \frac{8}{24},$  und  $\frac{6}{8} B = \frac{18}{24};$   $\frac{8}{24} = 8 \times d.$  18te Th. v.  $\frac{18}{24}.$   
 $\frac{1}{3} A = 8 \times d.$  18te Th. v.  $\frac{6}{8} B.$

$\frac{1}{3} A = \frac{8}{24},$  und  $\frac{7}{8} B = \frac{21}{24};$   $\frac{8}{24} = 8 \times d.$  21te Th. v.  $\frac{21}{24}.$   
 $\frac{1}{3} A = 8 \times d.$  21te Th. v.  $\frac{7}{8} B.$

$\frac{2}{3} A = \frac{16}{24},$  und  $\frac{1}{8} B = \frac{3}{24};$   $\frac{16}{24} = 16 \times d.$  3te Th. v.  $\frac{3}{24}.$   
 $\frac{2}{3} A = 16 \times d.$  3te Th. v.  $\frac{1}{8} B.$  oder  
 $\frac{16}{24} = 5 \times \frac{3}{24} + d.$  3te Th. v.  $\frac{3}{24}.$   
 $\frac{2}{3} A = 5 \times \frac{1}{8} + d.$  3te Th. v.  $\frac{1}{8} B.$

$\frac{2}{3} A = \frac{16}{24},$  und  $\frac{2}{8} B = \frac{6}{24};$   $\frac{16}{24} = 16 \times d.$  6te Th. v.  $\frac{6}{24}.$   
 $\frac{2}{3} A = 16 \times d.$  6te Th. v.  $\frac{2}{8} B.$  oder  
 $\frac{16}{24} = 2 \times \frac{6}{24} + 4 \times d.$  6te Th. v.  $\frac{6}{24}.$   
 $\frac{2}{3} A = 1 \times \frac{2}{8} + 4 \times d.$  6te Th. v.  $\frac{2}{8} B.$

$\frac{2}{3} A = \frac{16}{24},$  und  $\frac{3}{8} B = \frac{9}{24};$   $\frac{16}{24} = 16 \times d.$  9te Th. v.  $\frac{9}{24}.$   
 $\frac{2}{3} A = 16 \times d.$  9te Th. v.  $\frac{3}{8} B.$  oder  
 $\frac{16}{24} = 1 \times \frac{9}{24} + 7 \times d.$  9te Th. v.  $\frac{9}{24}.$   
 $\frac{2}{3} A = 1 \times \frac{3}{8} + 7 \times d.$  9te Th. v.  $\frac{3}{8} B.$

$\frac{2}{3} A = \frac{16}{24},$  und  $\frac{4}{8} B = \frac{12}{24};$   $\frac{16}{24} = 16 \times d.$  12te Th. v.  $\frac{12}{24}.$   
 $\frac{2}{3} A = 16 \times d.$  12te Th. v.  $\frac{4}{8} B.$  oder  
 $\frac{16}{24} = 1 \times \frac{12}{24} + 4 \times d.$  12te Th. v.  $\frac{12}{24}.$   
 $\frac{2}{3} A = 1 \times \frac{4}{8} + 4 \times d.$  12te Th. v.  $\frac{4}{8} B.$

$\frac{2}{3} A = \frac{16}{24},$  und  $\frac{5}{8} B = \frac{15}{24};$   $\frac{16}{24} = 16 \times d.$  15te Th. v.  $\frac{15}{24}.$   
 $\frac{2}{3} A = 16 \times d.$  15te Th. v.  $\frac{5}{8} B.$  oder  
 $\frac{16}{24} = 1 \times \frac{15}{24} + d.$  15te Th. v.  $\frac{15}{24}.$   
 $\frac{2}{3} A = 1 \times \frac{5}{8} + d.$  15te Th. v.  $\frac{5}{8} B.$

$\frac{2}{3} A = \frac{16}{24},$  und  $\frac{6}{8} B = \frac{18}{24};$   $\frac{16}{24} = 16 \times d.$  18te Th. v.  $\frac{18}{24}.$   
 $\frac{2}{3} A = 16 \times d.$  18te Th. v.  $\frac{6}{8} B.$

7.4.4 Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse

Die drei Hefte umfassende, mit dem 'ABC der Anschauung' in engem Zusammenhang stehende 'Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse' ist ebenfalls zusammen mit Pestalozzis Mitarbeitern Krüsi, Buss und Tobler entstanden. Pestalozzi erhebt darin die "Zahl" als wesentliches "Verkürzungsmittel" der Zusammenfassung von Einheiten zum dritten Urmittel der Verstandesbildung. Er ruft die Mütter dazu auf, alle Übungen zuerst mit beweglichen Gegenständen zu machen, d.h. das Kind durch das Zählenlassen von "Erbsen, Blättern, Steinchen (und) Hölzchen" die Zahlenverhältnisse selber herausfinden zu lassen. Wie in allen Elementarbüchern geben Pestalozzi und seine Mitarbeiter zu jeder Übung detaillierte Anweisungen.

Aus der Vorrede zum ersten Heft

«Die Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse ist, als ein Theil der Methode, eine Kunstübung, den Menschen auf eine, mit der Natur seines Geistes und mit der Art, wie sich seine Denkkraft in ihm entwickelt, übereinstimmende Weise zählen und rechnen zu lehren.

(...)

Die Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse ist nichts als ein Versuch diese Mittel ausfindig zu machen und sie in ihrer ganzen Einfachheit zu benutzen.

Sie bestehen in drey (wir dokumentieren im folgenden nur zwei; d.V.) Anschauungstabellen der Zahlenverhältnisse. Die erste enthält eine zehnfache Nebeneinanderstellung der zehnfachen Abtheilungen der Zahl Zehn, in Strichen, von denen jeder als eine Einheit angesehen und benutzt wird (Strichtabelle; d.V.).

Tab: 1.


Abbildung 5: Erste Anschauungstabelle zum ersten Heft der 'Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse' (Strichtabelle). Für Übungsbeispiele vgl. S. 364.

## Tabelle der Einheiten.

### Erste Uebung.

#### Erste Reihe.

1 mal 1; 2 mal 1; 3 mal 1; 4 mal 1; 5 mal 1;  
6 — 1; 7 — 1; 8 — 1; 9 — 1; 10 — 1.

#### Zweite Reihe.

2 mal 1 ist 1 mal 2.

1 mal 2; 2 mal 2; 3 mal 2; 4 mal 2; 5 mal 2;  
6 — 2; 7 — 2; 8 — 2; 9 — 2; 10 — 2.

#### Dritte Reihe.

3 mal 1 ist 1 mal 3.

1 mal 3; 2 mal 3; 3 mal 3; 4 mal 3; 5 mal 3;  
6 — 3; 7 — 3; 8 — 3; 9 — 3; 10 — 3.

#### Vierte Reihe.

4 mal 1 ist 1 mal 4.

1 mal 4; 2 mal 4; 3 mal 4; 4 mal 4; 5 mal 4;  
6 — 4; 7 — 4; 8 — 4; 9 — 4; 10 — 4.

#### Fünfte Reihe.

5 mal 1 ist 1 mal 5.

1 mal 5; 2 mal 5; 3 mal 5; 4 mal 5; 5 mal 5;  
6 — 5; 7 — 5; 8 — 5; 9 — 5; 10 — 5.

31

### Siebente Reihe.

	1 ist	der siebente Theil von 7.			
2	mal 1 ist 2 mal	der siebente Theil von 7.			
3	mal 1 ist 3 mal	der siebente Theil von 7.			
4	mal 1 ist 4 mal	der siebente Theil von 7.			
5	mal 1 ist 5 mal	der siebente Theil von 7.			
6	mal 1 ist 6 mal	der siebente Theil von 7.			
7	mal 1 ist 1 mal	7.			
8	— 1 — 1 —	7 und der siebente Theil von 7.			
9	— 1 — 1 —	7 — 2 mal der 7te	—	—	7.
10	— 1 — 1 —	7 — 3 —	—	—	7.
11	— 1 — 1 —	7 — 4 —	—	—	7.
12	— 1 — 1 —	7 — 5 —	—	—	7.
13	— 1 — 1 —	7 — 6 —	—	—	7.
14	mal 1 ist 2 mal	7.			
15	— 1 — 2 —	7 und der siebente Theil von 7.			
16	— 1 — 2 —	7 — 2 mal der 7te	—	—	7.
17	— 1 — 2 —	7 — 3 —	—	—	7.
18	— 1 — 2 —	7 — 4 —	—	—	7.
19	— 1 — 2 —	7 — 5 —	—	—	7.
20	— 1 — 2 —	7 — 6 —	—	—	7.
21	mal 1 ist 3 mal	7.			
22	— 1 — 3 —	7 und der siebente Theil von 7.			
23	— 1 — 3 —	7 — 2 mal der 7te	—	—	7.
24	— 1 — 3 —	7 — 3 —	—	—	7.
25	— 1 — 3 —	7 — 4 —	—	—	7.
26	— 1 — 3 —	7 — 5 —	—	—	7.
27	— 1 — 3 —	7 — 6 —	—	—	7.
28	mal 1 ist 4 mal	7.			
29	— 1 — 4 —	7 und der siebente Theil von 7.			
30	— 1 — 4 —	7 — 2 mal der 7te	—	—	7.
31	— 1 — 4 —	7 — 3 —	—	—	7.
32	— 1 — 4 —	7 — 4 —	—	—	7.
33	— 1 — 4 —	7 — 5 —	—	—	7.

33



Die zweyte Anschauungstabelle enthält, in gleicher Ordnung unter und neben einander stehende Quadrate, deren Flächeninhalt zehnfach ungleich so abgetheilt ist, daß die Brechung der Einheiten in allen Abtheilungen der Zahl zehn, als bestimmte Flächen-theile des Quadrates, als Hälften, Drittel, Viertel u.s.w. desselben dem Kinde anschaulich wird.

(...)

*Tab. II.*

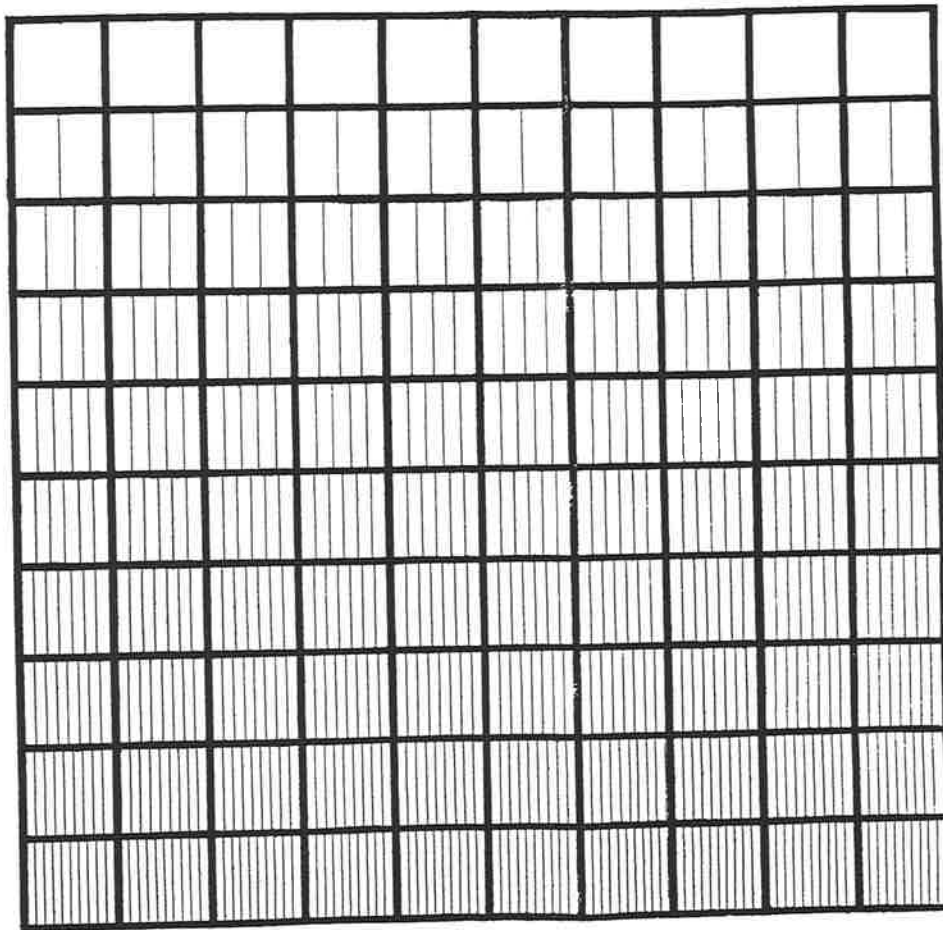


Abbildung 6: Zweite Anschauungstabelle zum ersten und zweiten Heft der 'Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse' (Quadrattabelle). Für Übungsbeispiele vgl. S. 366-367.

Vierte

In dieser Reihe lernt das Kind die Ganzen nach und aus dieser Auflösung ergeben haben, so zusammen setzen, daß halber, als dritter, als fünfter Theil u. s. w. ins Auge fällt; Summen von Vierteln in einzelne Viertel auflösen und sie

A.

Der vierte Theil von 1 Ganzen ist 1 Viertel.  
 2 mal der 4te — — 1 — — sind 2 — —  
 3 — — 4te — — 1 — — — 3 — —  
 1 Ganzes ist 4 Viertel.  
 1 — — und der vierte Theil von 1 Ganzen sind 5 — —  
 1 — — 2 mal der 4te — — 1 — — — 6 — —  
 1 — — 3 — — 4te — — 1 — — — 7 — —  
 2 Ganze sind 8 Viertel.  
 2 — — und der vierte Theil von 1 Ganzen — 9 — —  
 2 — — 2 mal der 4te — — 1 — — — 10 — —  
 2 — — 3 — — 4te — — 1 — — — 11 — —  
 3 Ganze sind 12 Viertel.  
 3 — — und der vierte Theil von 1 Ganzen — 13 — —  
 3 — — 2 mal der 4te — — 1 — — — 14 — —  
 3 — — 3 — — 4te — — 1 — — — 15 — —  
 4 Ganze sind 16 Viertel.  
 4 — — und der vierte Theil von 1 Ganzen — 17 — —  
 4 — — 2 mal der 4te — — 1 — — — 18 — —  
 4 — — 3 — — 4te — — 1 — — — 19 — —  
 5 Ganze sind 20 Viertel.  
 u. s. w. bis 10 Ganze sind 40 Viertel.

a.

Der halbe Theil von 2 Vierteln ist 1 Viertel.  
 1 mal 2 Viertel ist 2 Viertel.  
 1 — 2 — und der hal. Theil von 2 Vierteln sind 3 — —

Reihe.

nach in Viertel auflösen und die einzelnen Viertel, die sich ihm jedes derselben außer seinem Verhältniß zum Ganzen als eben so lernt es die aus dieser Zusammensetzung entstandenen wieder in ihr Verhältniß zum Ganzen bringen.

a.

1 Viertel ist der halbe Theil von 1 mal 2 Viertel.  
 2 Viertel sind 1 mal 2 Viertel.  
 3 — — 1 — 2 — — u. der halbe Th. von 2 Viertel.  
 4 Viertel sind 2 mal 2 Viertel.  
 5 — — 2 — 2 — — u. der halbe Th. von 2 Viertel.  
 6 Viertel sind 3 mal 2 Viertel.  
 7 — — 3 — 2 — — u. der halbe Th. von 2 Viertel.  
 8 Viertel sind 4 mal 2 Viertel.  
 9 — — 4 — 2 — — u. der halbe Th. von 2 Viertel.  
 10 Viertel sind 5 mal 2 Viertel.  
 11 — — 5 — 2 — — u. der halbe Th. von 2 Viertel.  
 12 Viertel sind 6 mal 2 Viertel.  
 13 — — 6 — 2 — — u. der halbe Th. von 2 Viertel.  
 14 Viertel sind 7 mal 2 Viertel.  
 15 — — 7 — 2 — — u. der halbe Th. von 2 Viertel.  
 16 Viertel sind 8 mal 2 Viertel.  
 17 — — 8 — 2 — — u. der halbe Th. von 2 Viertel.  
 18 Viertel sind 9 mal 2 Viertel.  
 19 — — 9 — 2 — — u. der halbe Th. von 2 Viertel.  
 20 Viertel sind 10 mal 2 Viertel.  
 u. s. w. bis 40 Viertel sind 20 mal 2 Viertel.

A.

1 Viertel ist der vierte Theil von 1 Ganzen.  
 2 — — sind 2 mal der 4te — — 1 — —  
 3 — — — 3 — — 4te — — 1 — —

4 mal der 10te Theil von 10 Achteln sind 4 Achtel.  
 5 — — 10te — — 10 — — 5 —  
 u. s. w. bis 8 mal 10 Achtel sind 80 Achtel.

Frage: 17 Ganze — wie viel mal sind es 10 Achtel? Antw.  
 von 10 Achteln. Fr. 13 mal 10 Achtel und 6 mal der  
 13 mal 10 Achtel und 6 mal der 10te Theil von 10 Ach-

Neunte

In dieser Reihe lernt das Kind die Ganzen nach und  
 aus dieser Auflösung ergeben haben, so zusammensetzen, daß  
 als halber, als dritter, vierter bis als zehnter Theil ins Auge  
 stehenden Summen von Neunteln in einzelne Neuntel auf-

A.

Der neunte Theil von 1 Ganzen ist 1 Neuntel.  
 2 mal der 9te — — 1 — — sind 2 —  
 3 — — 9te — — 1 — — 3 —  
 4 — — 9te — — 1 — — 4 —  
 5 — — 9te — — 1 — — 5 —  
 u. s. w. bis 10 Ganze sind 90 Neuntel.

a.

Der halbe Theil von 2 Neunteln ist 1 Neuntel.  
 1 mal 2 Neuntel — — — — — ist 2 Neuntel.  
 1 — 2 — — und der halbe Theil v. 2 Neunteln sind 3 —  
 2 mal 2 Neuntel — — — — — sind 4 Neuntel.  
 2 — 2 — — und der halbe Theil v. 2 Neunteln — 5 —  
 u. s. w. bis 45 mal 2 Neuntel sind 90 Neuntel.

Frage: 2 Ganze und 4 mal der neunte Theil von 1 Ganzen,  
 der 9te Theil von 1 Ganzen sind 11 mal 2 Neuntel. Fr.  
 2 Neuntel sind 2 Ganze und 4 mal der 9te Theil von

4 Achtel sind 4 mal der ste Theil von 1 Ganzen.  
 5 — — 5 — — 8te — — 1 —  
 u. s. w. bis 80 Achtel sind 10 Ganze.

17 Ganze sind 13 mal 10 Achtel und 6 mal der 10te Theil  
 10te Theil von 10 Achteln — wie viel sind es Ganze? Antw.  
 teln sind 17 Ganze.

Reihe.

nach in Neuntel auflösen, und die einzelnen Neuntel, die sich  
 ihm jedes derselben außer seinem Verhältnis zum Ganzen  
 fällt; eben so lernt es die aus dieser Zusammensetzung ent-  
 lösen, und sie wieder in ihr Verhältnis zum Ganzen bringen.

a.

1 Neuntel ist der halbe Theil von 1 mal 2 Neuntel.  
 2 Neuntel sind 1 mal 2 Neuntel.  
 3 — — 1 — 2 — — u. der halbe Theil von 2 Neunteln.  
 4 Neuntel sind 2 mal 2 Neuntel.  
 5 — — 2 — 2 — — u. der halbe Theil von 2 Neunteln.  
 u. s. w. bis 90 Neuntel sind 45 mal 2 Neuntel.

A.

1 Neuntel ist der neunte Theil von 1 Ganzen.  
 2 — — sind 2 mal der 9te — — 1 — —  
 3 — — 3 — — 9te — — 1 — —  
 4 — — 4 — — 9te — — 1 — —  
 5 — — 5 — — 9te — — 1 — —  
 u. s. w. bis 90 Neuntel sind 10 Ganze.

wie viel mal sind es 2 Neuntel? Antw. 2 Ganze und 4 mal  
 11 mal 2 Neuntel — wie viel sind es Ganze? Antw. 11 mal  
 1 Ganzen.

Durch die Vereinigung dieser Mittel, wird das Rechnen dem Kinde zu einer von der Anschauung ausgehende, in ihrem Fortschritt an die Anschauung gekettete und das Wesen der Menschen-Natur in ihrem ganzen Umfang befriedigende *Vernunftübung*, des Verhältnißgefühls der Vielheit erhoben. Dieses aber kann es ewig nie werden, wenn die Rechnungslehre in ihren Formen nicht auf die Einfachheit ihrer ursprünglichen Urform und dahin zurück gebracht wird, daß alle Zahlenverhältnisse in diesen Formen dem Kinde nur als Eins und Eins und noch Eins vor die Augen gestellt werden, so daß die Zahlen selber ihm in seiner Vorstellung immer nur als ein verkürzter Ausdruck der ihm also vor Augen stehenden Einheiten vorkommen und vorkommen müssen.»

*Aus der Vorrede zum zweiten Heft*

«Es ist in der Anleitung zum Gebrauch der Tabelle der Einheiten vergessen worden zu sagen, daß ehe die Mutter die Uebung des Rechnens mit dem Kinde auf der Tabelle selbst anfängt, sie ihm alles das, was in der ersten und zweyten Uebung dieser Tabelle gelehrt wird, vorher mit beweglichen Gegenständen zeigen muß, um so das Aussprechen der *Anzahl* Gegenstände, die sie ihm als Anzahl ins Auge fallen macht, mit der Anschauung dieser Gegenstände und mit dem Aussprechen ihrer Namen auf das genaueste zu vereinigen. Wenn die Mutter dem Kinde Erbsen, Blätter, Steinchen, Hölzchen, oder was es ist, zum Zählen auf den Tisch legt, so muß sie, indem sie auf einen dieser Gegenstände hinweist, ihm nicht sagen, das ist *Eins* - sondern das ist *ein* Hölzchen, das ist *ein* Steinchen, und hinwieder, wenn sie ihm auf zwey solche Gegenstände hinweist, muß sie nicht sagen: das ist *2 mal 1* oder *2*, sondern das ist *zwey mal ein* Steinchen, *1 Blatt* oder *2 Steinchen - 2 Blätter* u.s.w.

Wenn nun die Mutter also das Kind verschiedene Gegenstände als z.E. Erbsen, Steinchen u.s.w. als *ein, zwey, drey, u.s.w.* erkennen und benennen lehrt, so bleiben bey der Art, wie sie selbige dem Kinde zeigt und vorspricht, die Wörter *eins, zwey, drey* immer unverändert stehen, hingegen die Wörter, *Erbsen, Steinchen, Hölzchen* ic. verwechseln sich allemal mit der Abwechslung des Gegenstandes, den sie ihrem Kinde als *eins, zwey, drey* ic. in die Augen fallen macht, und durch dieses fortdauernde Bleiben des einen, so wie durch das fortdauernde Abändern des andern sondert sich dann im Geist des Kindes der Abstraktions-Begriff der Zahl, das ist, das bestimmte Bewußtseyn der Verhältnisse von *mehr* und *minder* unabhängig von den Gegenständen die als *mehr* oder *minder* dem Kinde vor Augen gestellt werden, und das Kind kommt durch diesen Schritt der Methode dahin, nunmehr die Striche der ersten Anschauungs-Tabelle der Zahlenverhältnisse nicht mehr bloß als *ein* Strich, als zweymal *1* Strich, als *3 mal 1* Strich, sondern bestimmt als *Eins, 2 mal 1, 3 mal 1* u.s.w. zu erkennen und zu benennen, und also an dieser Tabelle die Zusammensetzung und Beurtheilung der Striche, und die Verhältnisse dieser Zusammensetzungen und Vertheilungen als reine, von dem Eindruck der Formen selbst, abgesonderte Zahlenverhältnisse ins Auge zu fassen und zu bestimmen; und lernt also vorbereitet jetzt in dieser Tabelle die Einheit als solche und als Theil einer Summe von Einheiten, und hinwieder eine Summe von Einheiten als Einheit und als Theil einer andern Summe ins Auge fassen, und also die Einheit und jede Summe von Einheiten mit einer andern Summe von Einheiten zu vergleichen, und ihr Verhältniß gegen einander zu bestimmen.»



10 mal 10 ist 10 mal der 9te Theil von 0 mal 10.

Satire auf Pestalozzis Methode

Kupferstich von Bongler (signiert B. 1804) in: Gottlieb Wahrnuth, Über die zweckmäßigste Leselehre, Passau, 1804.

## 8. Literatur

Pestalozzi's Werke werden nach der Kritischen Ausgabe (Berlin 1927 -Zürich 1997; verschiedene Herausgeber) zitiert. Dabei bezeichnet PSW und die römische Zahl den Band. Zur Verifikation einzelner Zitate wurde die Pestalozzi-Werkausgabe auf CD-ROM herangezogen.

- Barth, H. (1954). *Pestalozzi's Philosophie der Politik*. Zürich: Rentsch.
- Condillac, E. Abbé de. (1984). *Traité des Sensations*. Paris: Fayard.
- Girard, G. et al. (1810). *Bericht über die Pestalozzische Erziehungs-Anstalt zu Yverdon, an Seine Excellenz, den Herrn Landammann und die Hohe Tagsatzung der Schweizerischen Eydgenossenschaft*. Bern: Haller.
- Heinzmann, J. G. (1795). *Appel an meine Nation*. Bern.
- Herbart, J.F. (1887). *Sämtliche Werke*. Hrsg. Karl Kehrbach und Otto Flügel. Band 1. Langensalza.
- Herbart, J.F. (1804). *Ueber den Standpunct der Beurtheilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode*. Gastvorlesung gehalten im Museum zu Bremen.
- Hinz, R. (1995). Johann Heinrich Pestalozzi. Ein Beitrag zur Rezeptionsgeschichte in Bremen (1798-1813). In F.-P. Hager & D. Tröhler (Hrsg.), *Studien zur Pestalozzi-Rezeption im Deutschland des frühen 19. Jahrhunderts* (S. 9-76). Bern: Paul Haupt.
- Klafki, W. (1963). *Das pädagogische Problem des Elementaren und das Problem der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Kuhlemann, G. (1972). *Pestalozzi's Erziehungsinstitut in Burgdorf. Ein Literatur- und Forschungsbericht zum Thema unter besonderer Berücksichtigung der Zerfallserscheinungen des Instituts*. Bern und Frankfurt: Lang.
- Künzli, R. (1986). *Topik des Lehrplandenkens I. Architektonik des Lehrplanes: Ordnung und Wandel*. Kiel: Verlag Wissenschaft und Bildung.
- Krüsi, H. (1832). *Beiträge zu den Mitteln der Volkserziehung im Geiste der Menschenbildung*. Trogen: Meyer und Zuberbühler.
- Lepenius, W. (1988). *Autoren und Wissenschaftler im 18. Jahrhundert*. München: Hanser.
- Lieberkühn, Ph. J. (1782). *Versuch über die anschauende Erkenntnis. Ein Beytrag zur Theorie des Unterrichts*. Züllichau: Waisenhaus.
- Liedtke, M. (1968). *Johann Heinrich Pestalozzi in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek: Rowohlt. Bildmonographie Nr. 138.
- Lovejoy, A. (1993). *Die grosse Kette der Wesen. Geschichte eines Gedankens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Miyazaki, T. (1992). *Pestalozzi und seine Lektüre*. Braunschweig.
- Morf, H. (1868) *Zur Biographie Pestalozzi's. Erster Teil*. Winterthur: Bleuer-Hausheer.
- Oelkers, J. (1987). Wie kann der Mensch erzogen werden? In J. Gruntz (Hrsg.), *Pestalozzi's Erbe - Verteidigung gegen seine Verehrer*. Weinheim-München.
- Oelkers, J. & Osterwalder F. (1995). *Pestalozzi - Umfeld und Rezeption*. Weinheim: Klett.
- Osterwalder, F. (1996a). *Pestalozzi - ein pädagogischer Kult*. Weinheim: Beltz.
- Osterwalder, F. (1996b). Pestalozzi's Einheit - ein theologisches Problem im Zentrum der Pädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 50, 117-131.
- Ramsauer, J. (1838). *Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens. Mit besonderer Berücksichtigung auf Pestalozzi und seine Anstalten*. Oldenburg. Neudruck: Langensalza 1897. Auszugsweise veröffentlicht (o.J.) unter dem Titel 'Im Bannkreis Pestalozzi's' als Band 15 der Tornister-Bibliothek im Verlag Eugen Rentsch, Zürich.
- Pongratz, L. J., (1967). *Problemgeschichte der Psychologie*. Bern: Francke.
- Stein, A., (1945). Pestalozzi und Leibniz. *Jahrbuch der Schweizerischen Philosophischen Gesellschaft*, Vol V (S. 120-210).
- Steinmüller, J. (1803). *Bemerkungen gegen Pestalozzi's Unterrichts-Methode*. Zürich: Orell, Füssli und Kompagnie.
- Tröhler, D. (1997). Erziehung oder Unterricht? Lehrerbildung in der Helvetik und die Rolle Pestalozzi's. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (3), 293-303.
- Widmer, Ch. (1973). *Pestalozzi in Burgdorf*. Bern: Haupt.
- Willmann, O. (1882f.). *Didaktik als Bildungslehre* (6. Aufl. 1957). Herder: Freiburg.



## "Wie soll ein Schulmann seyn?" - Pestalozzi oder Sokrates als Symbol der Pädagogik

Heinz-Elmar Tenorth

*Der Beitrag diskutiert Probleme pädagogischer Berufsethik. Dabei werden in idealtypischer Konfrontation Verhaltenskodizes der Pädagogen gegenübergestellt, wie sie - emphatisch - von Pestalozzi und - realistisch nüchtern - von Salzmann schon nach 1800 entwickelt wurden. Das zentrale Problem, wie Pädagogen mit der unvermeidlichen Enttäuschung in der Erziehungspraxis umgehen, wird dann, mit einem Votum für Pestalozzis Lösung, als Konstante pädagogischer Berufsethik auch an jüngeren Varianten des „Berufseids“ der Pädagogen aufgewiesen und in den Veränderungen systematisch reflektiert.*

### I.

In der Literatur zum Pestalozzi-Jubiläum findet sich, nicht selten im Tonfall leicht peinlich berührt, der Hinweis, als Symbol der Pädagogik oder auch nur des beruflichen Ethos der Pädagogen habe der große Schweizer noch am ehesten angemessen überleben können (Kühn, 1996; Osterwalder, 1996; Tenorth, 1996). Leicht peinlich wirkt diese Rede gelegentlich deswegen, weil sie in einen Kontext fällt, der sonst wenig an Pestalozzi bewahrenswert findet. Daher erscheint der normative Rettungsanker wie der letzte Versuch der Pädagogik, der großen Tradition in dem Moment noch eine Funktion zuzuschreiben, in der sie - als Legende entzaubert - theoretisch funktionslos, praktisch entwertet und historisch relativiert wird.

Dabei geht es der Beschwörung der professionsethischen Rolle Pestalozzis so wie zahlreichen anderen Aneignungsversuchen: Als Theoretiker der Profession und als Modell des beruflichen Habitus ist Pestalozzi wahrscheinlich ungeeignet; denn seine eigenen Ambitionen gehen, wenn man sie überhaupt im Sinne der Konstruktion einer normativen Vorgabe lesen will, auf eine Erklärung des Ethos der Erziehung überhaupt. Derart zentriert überfordern sie aber die Möglichkeiten der Profession und überhöhen Pädagogik zu einem "unmöglichen Beruf"<sup>1</sup>. So scheint, paradox genug, auch der letzte Rettungsversuch zu scheitern und Pestalozzi statt zum Symbol zur Belastung des Berufs zu werden.

### II.

Das hier angedeutete Paradoxon wird nicht erst in der späten Rezeption bewußt, sondern bereits sichtbar, wenn man Pestalozzis eigene Texte über das Ethos der Erziehung studiert und sie im Kontext thematisch vergleichbarer Texte seiner Zeit diskutiert. An solchen Texten ist für die Epoche kein Mangel; und für Pestalozzi mag es an dieser Stelle ausreichen, von den einschlägigen Hinweisen aus dem "Stanser Brief" auszugehen; denn er gilt in der Rezeption bis heute als "das prägnanteste Dokument der erzieherischen Haltung und Gesinnung Pestalozzis" (Klafki, 1997, S. 45).

<sup>1</sup> Das ist bekanntlich die Einschätzung Sigmund Freuds gewesen, vgl.: Die endliche und die unendliche Analyse (1937). In: GW Bd. XVI, S. 94.

Wie wird diese "Haltung" entfaltet, was lernt man aus Pestalozzi für die pädagogische "Gesinnung"? Der Stanser Brief geht aus von der Erfahrung der "Hülflosigkeit" und der Tatsache, daß sie "drückend und stoßend" war. Den Einsatz der Erziehung beschreibt er dann "in einer fast hymnisch zu nennenden Sprache" (Klafki, ebd., S. 59).

"Sie nötigte mich, meinen Kindern alles in allem zu seyn. Ich war von Morgen bis Abend so viel als allein in ihrer Mitte. Alles, was ihnen an Leib und Seele Gutes geschah, gieng aus meiner Hand. Jede Hülfe, jede Handbietung in der Noth, jede Lehre, die sie erhielten, gieng unmittelbar von mir aus. Meine Hand lag in ihrer Hand, mein Aug' ruhte auf ihrem Aug'.

Meine Thränen flossen mit den ihrigen, und mein Lächeln begleitete das ihrige. Sie waren ausser der Welt, sie waren ausser Stans, sie waren bey mir, und ich war bei ihnen. Ihre Suppe war die meinige, ihr Trank war der meinige. Ich hatte nichts, ich hatte keine Haushaltung, keine Freunde, keine Dienste um mich, ich hatte nur sie. Waren sie gesund, ich stand in ihrer Mitte, waren sie krank, ich war an ihrer Seite. Ich schlief in ihrer Mitte. Ich war am Abend der Letzte, der ins Bett gieng, und am Morgen der Erste, der aufstand. Ich betete und lehrte noch im Bett mit ihnen, bis sie einschliefen, sie wollten es so."<sup>2</sup>

Nicht erst Wolfgang Klafki, der aber in besonders prägnanter Weise, hat diesen Text über den systematischen Beginn einer jeden Erziehung<sup>3</sup>, d.h. über "die allseitige Besorgung des Kindes", als die bis heute gültige Kodierung der pädagogischen "Haltung" interpretiert. Es mag Deutungen geben, die in dieser besonderen Zuspitzung der pädagogischen Sorge eher den sozialpädagogischen als den allgemein erwartbaren pädagogischen Geist erkennen, die Tatsache bleibt, daß in dieser unbedingten, sachlich wie zeitlich unbegrenzten Zuwendung zum Kinde die basale Voraussetzung aller Pädagogik gesehen wird. In der Regel wird dann auch die technologische Unterstellung mit akzeptiert, die schon Pestalozzi machte:

"Dadurch aber war es denn freylich auch allein möglich, daß sich die Kinder allmählich und einige innigst und so weit an mich anschlossen, daß sie dem, was sie Dummes und Verächtliches selbst von ihren Eltern und Freunden gegen mich hörten, widersprachen. Sie fühlten, daß mir Unrecht geschah, und ich möchte sagen, sie liebten mich doppelt dafür." (Klafki, 1997, S. 14)

Pestalozzi beschreibt damit auch eine durchaus erfolgreiche Technologie, denn am Ende sehen die Kinder ein: "Ich habe es besser als zu Haus" (S. 16). Sie zeigen "Anhänglichkeit" und "Eifer" etwas zu lernen, "innere Anhänglichkeit und eine so herzliche Zuneigung, daß viele aus Eifersucht nachahmten, was sie nicht fühlten" (S. 16). Pestalozzi leugnet zwar die Probleme nicht<sup>4</sup>, er spricht von "ziemlichem Glück" (S. 18), dem er die ersten Erfolge verdankt habe; die rezipierenden Pädagogen schließlich wissen, daß das Experiment bald und endgültig abgebrochen wurde, aber die Wertschätzung für den von Pestalozzi vorgegebenen pädagogischen Habitus mindert das nicht.

<sup>2</sup> Stanser Brief, Ed. Klafki (i.e. KA, Ed. Spranger et. al., Bd. 13), S. 13f.

<sup>3</sup> Klafki sieht diesen Zusammenhang in der "Erfahrung der vertrauenden und helfenden Zuwendung, die der junge Mensch erfahren muß, um auf seine eigenen sittlich-sozialen Möglichkeiten hin ansprechbar zu werden" (1997, S. 41).

<sup>4</sup> Wenngleich mir Klafkis These vom "ungetrübten realistischen Blick Pestalozzis" (S. 59) etwas überzogen scheint, ich erkenne auch durchaus "nachträgliche schwärmerische Idealisierung" - hier wie in anderen Texten Pestalozzis.

## III.

Gibt es eine Legitimation für diese Praxis? Kann man dem Vorbild folgen? Muß die pädagogische Klärung von Erfolg und Mißerfolg der Erziehung in der Weise ansetzen, wie Pestalozzi seine Praxis beschreibt? Diese Lektüre Pestalozzis in Erinnerung, fallen andere Texte der Zeit ein, vor allem solche der Philanthropen, die ebenfalls sehr reflektiert die Anforderungen an die beruflichen Tugenden der Pädagogen fixieren, wie C.G. Salzmann etwa in seinem "Symbolum", dem Berufseid der Lehrer und Erzieher:

"Mein Symbolum ist kurz und lautet folgendermaßen: Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen."<sup>5</sup>

Das sieht ganz wie eine Bestätigung der rigiden Position Pestalozzis aus, aber Salzmann gibt eine Leseanleitung mit, die den Text entschärft und zugleich zum zentralen theoretischen Problem führt:

"Dies ist eine harte Rede, werden viele denken; sie ist aber wirklich nicht so hart. Man verstehe sie nur recht, so wird die scheinbare Härte sich verlieren.

/Meine Meinung ist gar nicht, als wenn der Grund von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge in dem Erzieher wirklich läge; sondern ich will nur, daß er ihn in sich suchen soll."<sup>6</sup>

Salzmann fordert deshalb vom Lehrer "Kraft und Unparteilichkeit" so zu verfahren, nicht - wie es "in der Natur des Menschen (liegt)" - "den Grund von allen Unannehmlichkeiten, ja von seinen eigenen Fehlritten außer sich zu suchen". Kritisch gegen solche Externalisierung, bleibt Salzmann in seinen konkreten Hinweisen auf das, was "ein Erzieher lernen muß", dennoch durchaus realistisch. Sein "Plan zur Erziehung der Erzieher" ist jedenfalls in den Leitsätzen zur Selbstreflexion jenseits aller großen Worte strukturiert:

1. Sei gesund!
2. Sei immer heiter!
3. Lerne mit Kindern sprechen und umgehen!
4. Lerne mit Kindern dich beschäftigen!
5. Bemühe dich, dir deutliche Kenntnisse der Erzeugnisse der Natur zu erwerben!
6. Lerne die Erzeugnisse des menschlichen Fleißes kennen!
7. Lerne deine Hände brauchen!
8. Gewöhne dich, mit deiner Zeit sparsam umzugehen!
9. Suche mit einer Familie oder einer Erziehungsgesellschaft in Verbindung zu kommen, deren Kinder oder Pflegesöhne sich durch einen hohen Grad von Gesundheit auszeichnen!
10. Suche dir eine Fertigkeit zu erwerben, die Kinder zur innigen Überzeugung von ihren Pflichten zu bringen!
11. Handle immer so, wie du wünschtest, daß deine Zöglinge handeln sollen!"  
(ebd., S. 58-87).<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Christian Gotthilf Salzmann: Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. (1806), zit. nach „Pädagogische Bibliothek“, Berlin/Leipzig 1948, S. 9.

<sup>6</sup> Ebd., S. 910.

<sup>7</sup> Die ausführlichen Erläuterungen, die Salzmann jedem seiner Leitsätze mitgibt, sind hier ausgelassen worden.

Das ist nun weit weg von der Emphase Pestalozzis, auch weit weg von einer Ursachenerklärung und einer Definition der Berufsaufgabe, die unerträgliche Lasten zuschreibt. In manchen Thesen - etwa in Ziffer 11 - klingt Salzmann schließlich ausgesprochen modern, denn eine solche Formulierung zu reversiblen Lehrerverhalten zielt jede aktuelle Erziehungspsychologie<sup>8</sup> (wenn man noch ganz ignoriert, daß diese These zunächst die Pädagogisierung des kategorischen Imperativs gibt). Salzmann liest sich also eher wie ein früherer Versuch zur Psychohygiene des Lehrerberufs, zur Unvermeidbarkeit von Attribuierungen und zur Notwendigkeit ihrer Kontrolle. Salzmann ist damit, blickt man nach vorn, schon nahe bei den realistischen Ratschlägen, die z.B. Diesterweg in seinem "Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer" gibt (Diesterweg, 1834).

#### IV.

Bei Salzmann und Diesterweg erkennt man jedenfalls jenseits des Pestalozzischen Aufopferungspathos das professionelle Problem. Dieses Problem besteht ganz offenkundig darin, wie mit der unausweichlichen Enttäuschung umgegangen wird, daß die Erziehung - notwendig?<sup>9</sup> - mißlingt. Die Schwierigkeit des Anknüpfens an Pestalozzi besteht darin, daß ihm die Nüchternheit des Philanthropen ebenso fehlt wie die abgeklärte Distanz des preußischen Schukmannes, die beide den großen Appell mit der skeptischen Reserve begleiten, die aus der Erfahrung des Berufsalltags kommt. War Pestalozzi also schon historisch überholt und durch die Praxis dementiert?

Anscheinend nicht, denn zunächst dominiert die Emphase in der Beschreibung des Lehrerberufs und seiner Aufgaben. Betrachtet man die Pestalozzi-Rezeption, dann könnte dem Pädagogen sogar Angst und Bange werden: denn das "heilige Amt" (vgl. Tenorth, 1996) kennt keine Gnade angesichts des schmutzigen Alltags. Man findet diese emphatisch übersteigerte Literatur in großer Zahl, aber sogar hier ist der Zwang, mit Enttäuschungen umzugehen, unvermeidlich. Der Modus ist indes, wenn nicht hilflos, so doch meist nur appellativ oder als Rückzug in quasi-religiöse Argumente. Wenn ein anonymes Schulmann "Über den Beruf des Schullehrers"<sup>10</sup> schreibt und über "den innern Beruf, die innere Weihe fürs Lehramt, den Geist, den rechten Lehrgeist", ja "die ganze Gesinnung", dann entgeht er dennoch nicht der Erfahrung professioneller Schwierigkeiten. Angesichts der unübersehbaren "Gefahr des Müdewerdens" wird in einem "Brief an einen jungen Lehrer" im Stile christlichen Trostes über irdische Mühsal empfohlen: "Blicke auf den Herrn, und weder auf die Hindernisse noch auf Dich!" Analog lassen sich weitere Versuche der Immunisierung gegen Enttäuschungen lesen, z.B.: "Es wartet sein an Gottes Thron, Bewährter Treue süßer Lohn"<sup>11</sup>, oder, als professionelle Wiederkehr einer alten, zwischen den klassischen Fabeln und der Religion verbreiteten Tröstungsformel: "Genieße, was dir Gott gegeben, entbehre gern, was du nicht hast"<sup>12</sup>. Die Metaphorik der Religion angesichts des irdischen Jammers wird wieder belebt bzw. weiter benutzt, weil das Amt selbst noch religiös gedeutet wird.

<sup>8</sup> Es muß genügen, auf R. Tausch/A. Tausch; Erziehungspsychologie, (1971, u.ö.) zu verweisen.

<sup>9</sup> Das war jedenfalls Freuds Position, findet sich - in der milderen Variante der "ungewollten Nebenwirkungen" - aber auch schon bei Eduard Spranger.

<sup>10</sup> Rossels Wochenblatt 3(1830), Sp. 85-92, 105-108, 114-121 oder "Was es gilt im Lehrberufe?". In: Der Volksschulfreund 1(1837).

<sup>11</sup> Preußische Volks-Schul-Zeitung 1883, Nr. 12.

<sup>12</sup> Der Volksschulfreund 4(1840), S. 12.

Das hat ursprünglich sicherlich mit dem nur langsamen Ablöseprozeß von Geistlichem und Lehramt zu tun, verselbständigt sich aber. Es gibt auch noch nach der erfolgreichen Konstitution des Berufs Interpretationen, die den Beruf des Lehrers der göttlichen Schöpfungsarbeit gleichsetzen:<sup>13</sup> Aus dem unschuldigen Kind, dem "Tempel der Unschuld", wird überhaupt erst durch die Anstrengung des Lehrers ein Mensch, seine Tätigkeit wird zum göttlichen Schöpfungsakt; so daß nicht erst Pestalozzi - wie in Königsberg 1846 - Christus gleichgesetzt wird, sondern der Alltag des Berufs selbst göttliche Qualität gewinnt.

Die Semantik des Heiligen, des Amtes, der Mission, der "Würdigkeit" (oder Unwürdigkeit), des Dienstes bezeichnet und fundiert damit in der Selbstdeutung der Profession wie in der späteren Theorie die professionelle Ethik im Kontext der professionellen Aufgabe; sie fixiert in übersteigerter Weise den Altruismusanspruch, den die Berufsinhaber beanspruchen und der dem Amt zugeschrieben<sup>14</sup> oder (und erfolglos) ideologiekritisch abgesprochen wird.

In der Frühphase des Lehrerberufs finden sich, wenn auch nur höchst selten, neben der Rhetorik der beruflichen Ideale aber auch schon verweltlichte Aufgabenzuschreibungen, getragen von selbstironisch-nüchterner Skepsis, z.B. bei Bernhard C.L. Natorp. Er liefert auf die Frage, "Wie soll ein Schulmann seyn?", eher eine reflektierte Mischung von Aussagen, in denen nicht primär die Moral, sondern Kompetenz und Habitus, Handwerk und Stil den Duktus der Argumente prägen und auch die negativen Bilder nicht ausgespart werden:

"Wie soll ein Schulmann seyn?  
 Ein Mann, dem's an Vernunft und gutem Urtheil fehlt,  
 und dessen Vortrag nie ein munterer Witz beseelt,  
 Der kein Gedächtnis hat, noch and're Seelenkräfte,  
 Der tauget von Natur schon nicht zum Schulgeschäfte.  
 Ein Lehrer soll zumal ein gut Gedächtnis haben,  
 Und eben seine Kunst nicht gar ins Buch vergraben,  
 Wie übel sieht es aus, wenn er was lehren will,  
 Und sucht erst jedes Wort in seiner Schulpostill.  
 Ein unbededter Mund, ein dunkles Gesicht,  
 Ein liederlich Gehör taugt zu der Schule nicht.  
 Der Stimme Sprachrohr muß fein hell und deutlich klingen.  
 Ein Schulmann soll dazu von guten Sitten seyn,  
 Kein hochstudirter Pfau und kein gelehrtes Schwein;  
 Denn beide sind verhaßt, es kann sie Niemand ehren,  
 Und wer nicht Sitten liebt, wie will der Sitten lehren?"<sup>15</sup>

<sup>13</sup> Vgl. u.a. "Aus einer Schulrede über die Wichtigkeit des Lehramts" (in: Rossels Wochenblatt 2, 1829, S. 60), die den Lehrer den "herrlichen Künstler" nennt, "der wahrhaft den geistigen Menschen bildet", und dann formuliert: "Aber der Lehrer säet auf weichen, empfänglichen Boden des menschlichen Herzens göttlichen Samen"; vergleichbar "Über den Beruf des Schullehrers" in Rossels Wochenblatt 3(1830), Sp. 85-92, 105-108, 114-121, wenn der Lehrer in der "Werkstätte des heiligen Geistes" (Sp. 86) das "Geschäft der Menschenerziehung" (Sp. 88) als Agent der "Vorsehung" betreibt (Sp. 91): "Wir wirken im Tempel der Unschuld, im Tempel der Gottheit" (Sp. 119).

Da kann man nur mit Erleichterung sehen, wenn ein Gedicht zur Eröffnung von Nr. 8 des Jahrgangs 1830 formuliert: "O welche Pflichten! Welche Würde! Allgütiger, steh jedem Lehrer bey!"

<sup>14</sup> Kimball (1992, S. 315 f.) kann sogar höchstrichterliche Entscheidungen dafür zitieren, daß eine Profession "not a money getting business" darstellt: "It has no element of commercialism in it", so der "State Supreme Court of Washington".

<sup>15</sup> Preußische Volks-Schul-Zeitung 1833, S. 176.

Der "Schulmann", das Leitideal des professionellen Pädagogen im 19. Jahrhundert, bündelt also eigene Kompetenzen - "Vernunft und gutes Urteil", "Witz" und "Gedächtnis", Beredsamkeit und Gehör, die spezifische Stimmlage ("fein hell und deutlich"), die eigene Moral. Allgemeine Bildung und Fachkompetenz verbinden sich zu einem realistischen Profil beruflicher Fähigkeiten.

Die Rhetorik des heiligen Amtes, des göttlichen Dienstes, der Mission fällt hinter solche Nüchternheit zurück. Das geschieht beim Übergang zum 20. Jahrhundert in reformpädagogischen Milieus erneut, vor allem dann, wenn das stabile Bollwerk gegen die alltäglich drohenden Schwierigkeiten, die "Methode" der Pädagogik nämlich, mit lauten Propagandasätzen abgewertet und gegen die "Persönlichkeit" und den vollen Einsatz des Erziehers ausgetauscht wird<sup>16</sup> (vgl. Tenorth, 1986). Jetzt wird der Lehrer, z.B. bei Herrmann Lietz, auch wieder mit dem "Priester" verglichen, als "Priester der Menschheit und Gottes im wahren Sinne des Wortes" verstanden und vom Lehrer als dem "Unterrichter und Drillmeister" unterschieden. Das Amt wird erneut sakralisiert: "Jeder der Lehrer sollen die [die Schüler] das thun sehen, was Jesus seinen Jüngern und allen Menschen that: vergeben, helfen, bessern, heilen, trösten, ermutigen, lieben" (Lietz, 1897, S. 53).

#### V.

Es verwundert angesichts dieser Arbeit am Geschäft der Erlösung aber auch nicht, daß die normativ getönte Referenz auf den Lehrerberuf parallel zur Ernüchterung, wie sie die Berufspraxis und -reflexion selbst für reformpädagogische Bewegungen erzeugt haben, rasch wieder an Kredit verlor. Der Duktus, mit dem Spranger und Kerschensteiner noch zu Anfang des Jahrhunderts über die "Seele des Erziehers" sprachen und im Typus des Altruisten die Voraussetzungen für pädagogische Arbeit identifizierten, ist jedenfalls kaum mehr gebräuchlich. Erst in der aktuellen Diskussion ist eine Wiederbelebung berufsethischer Fragen unübersehbar. Sie reicht nach den Teilnehmern, wengleich mit deutlich abgekühlter Emphase, vom strukturkonservativen Pädagogen Wolfgang Brezinka bis zum (ehemaligen) GEW-Vorsitzenden Dieter Wunder.

Was kann die Pädagogik für diese Situation im letzten Drittel des Jahrhunderts anbieten - außer skeptischen Analysen?<sup>17</sup> Theo Dietrich, der den Stanser Brief noch in den 1960er Jahren edierte und eindeutig kommentierte, hat sich selbst an einem eigenen Symbolon versucht und zeigt, was man jetzt aus der Perspektive der neuen Schulmänner erwarten darf: Eine Mischung von Emotionen, Normen, Konzeptionen und Praktiken, die für den professionellen Habitus als notwendig gelten:

Sein "Strukturbild des idealen Lehrers" setzt bei der Person des Lehrers ein. Er erwartet einen "Drang, mit anderen Menschen, besonders mit jüngeren Menschen, Kontakt aufnehmen zu wollen und die Fähigkeit, diesen Kontakt zu gestalten." Dietrich hebt die Spezifik hervor, und zwar im Verhältnis der Generationen und in der Absicht der Einwirkung: "Es geht hier nicht um den allen Menschen mehr oder minder gemeinsamen Antrieb zur Geselligkeit, sondern der Antrieb muß sich auf jüngere Menschen richten mit der Absicht, auf sie nachhaltig ... einwirken zu wollen."

Auch solche Absichten müssen begrenzt und kontrolliert werden, und Dietrich tut das mit Formeln, die aus der Tradition der Geselligkeitsregeln bekannt sind: "unter Berücksichti-

<sup>16</sup> Vgl. Tenorth (1986) für historische und semantische Hinweise.

<sup>17</sup> Die fehlen selbstverständlich nicht; man findet sie z.B. von Ewald Terhart bis zu Jürgen Oelkers.



gung des 'pädagogischen Takts' soll die Einwirkung geschehen. Der "Takt" definiert auch die Berufskompetenz positiv, u.a. in der Zeitdimension und sozial, als "die Fähigkeit, pädagogische Situationen ohne lange Überlegungen angemessen zu meistern, d.h. im Erziehungsakt 'achtende Zurückhaltung' zu üben". Für die damit bezeichnete Situation der Ungewißheit und der unübersichtlich-vielfachen Referenz erwartet Dietrich auch andere, aus dem Berufsalltag durchaus bekannte und als notwendig erkannte Leistungen des Pädagogen, z.B. "die Fähigkeit zur distributiven Aufmerksamkeit, d.h. die Aufmerksamkeit gleichzeitig auf mehrere Inhalte zu verteilen, also auf den Unterrichtsgegenstand und die Schüler."

Weitere Anforderungen gelten dem Verhalten in der Interaktion, und zwar emotional (und man erkennt Pestalozzi wieder: "Der Betreffende muß Freude daran haben, die genannten Gefühlsregungen 'einzusetzen', und zwar so, daß der 'Anruf', der vom Kind/Schüler kommt, vom Lehrer/Erzieher 'wahrgenommen' wird.") sowie in kognitiv-emotiver Mischung ("die Fähigkeit, die Eigenart von Kindern (intuitiv) zu erfassen, sie zu bejahen und auszubilden").

Zur Tradition des Schulmannes gehören schließlich die weiteren Einzelaspekte, die Verbindung von "Allgemeinbildung und Fachkenntnissen und das Interesse, sich darin weiterzubilden", die handwerklichen Erwartungen ("die Fähigkeit, interessant und produktiv zu unterrichten; ... die Fähigkeit, Disziplin zu halten") und notwendige, aber professionell nicht hinreichende allgemeine Erwartungen an Personen angesichts komplexer Aufgaben: "Intelligenz, Gedächtnis, Verantwortungsbewußtsein, ein ruhiges Temperament, Ausgeglichenheit, kritisches Denken u.ä."<sup>18</sup> (Hervorh. H.-E.T.)

Dietrich liegt mit seinen Überlegungen - wie man leicht sieht - eher bei Salzmann als bei Pestalozzi, er transportiert eher Herbart und die Distanz der Schulmänner als die Emphase des Stanser Briefs. Mit Pestalozzi und der pädagogischen Tradition teilt er freilich die Perspektive - von der Aufgabe des pädagogischen Amtes aus, im Blick auf das Kind, in erzie-

<sup>18</sup> Der vollständige Text lautet: "Strukturbild des idealen Lehrers

1. Grundlegend ist *der Drang*, mit anderen Menschen, besonders mit jüngeren Menschen, Kontakt aufnehmen zu wollen und die Fähigkeit, diesen Kontakt zu gestalten. Es geht hier nicht um den allen Menschen mehr oder minder gemeinsamen Antrieb zur Gesellung, sondern der Antrieb muß sich auf jüngere Menschen richten mit der Absicht, auf sie nachhaltig unter Berücksichtigung des 'pädagogischen Takts' einwirken zu wollen. Es werden also mitmenschliche *Gefühlsregungen* vorausgesetzt wie das Mitgefühl, die Mitfreude und das Mitleid, die Fürsorge sowie mitmenschliche Liebe. Der Betreffende muß Freude daran haben, die genannten Gefühlsregungen 'einzusetzen', und zwar so, daß der 'Anruf', der vom Kind/Schüler kommt, vom Lehrer/Erzieher 'wahrgenommen' wird.
2. Die mitmenschlichen Gefühlsregungen bedürfen der Ergänzung durch die *Empfänglichkeit* für Werte oder sittliche Normen; weiter: durch die Willensfähigkeit, die Werte und Normen durch Erziehung verwirklichen und durch Unterricht vermitteln zu sollen und zu wollen.  
Diese beiden Grundvoraussetzungen bilden eine urgegebene, nicht auflösbare Einheit. Dazu kommen
3. die *Fähigkeit*, die Eigenart von Kindern (intuitiv) zu erfassen, sie zu bejahen und auszubilden;
4. der pädagogische Takt, d.h. die *Fähigkeit*, pädagogische Situationen ohne lange Überlegungen angemessen zu meistern, d.h. im Erziehungsakt 'achtende Zurückhaltung' zu üben;
5. Allgemeinbildung und Fachkenntnisse und das Interesse, sich darin weiterzubilden;
6. die *Fähigkeit*, interessant und produktiv zu unterrichten;
7. die *Fähigkeit*, Disziplin zu halten;
8. die *Fähigkeit* zur distributiven Aufmerksamkeit, d.h. die Aufmerksamkeit gleichzeitig auf mehrere Inhalte zu verteilen, also auf den Unterrichtsgegenstand und die Schüler.

Zu diesen grundlegenden Eignungsmerkmalen sind weitere wünschenswert wie Intelligenz, Gedächtnis, Verantwortungsbewußtsein, ein ruhiges Temperament, Ausgeglichenheit, kritisches Denken u.ä." (Dietrich, 1985, S. 28) (Hervorhebungen dort).



hungstheoretischer Argumentation. Das Ethos des Lehrers wird pädagogisch formuliert, Außenerwartungen werden als "Verantwortung" interpretiert, aber insofern auch transformiert, Politik und gesellschaftliche Erwartungen sind nicht unbekannt, aber gebrochen.

Die damit erreichte Distanz zu anderen, z.B. politisch erzeugten Formen des Berufsverständnisses wird manifest, wenn man Dietrich etwa mit DDR-Texten vergleicht (oder mit der Revolutionsrhetorik, die z.B. Heinz-Joachim Heydorn bei entsprechenden Überlegungen anbietet<sup>19</sup>). Der "sozialistische Lehrer"<sup>20</sup> eignet sich das "Menschenbild des Sozialismus" an, "übt seinen Beruf in erster Linie als politisch-ideologischen Beruf" aus, bildet "allseitig entwickelt sozialistische Persönlichkeiten" und "strebt danach, das Ansehen und die Wirksamkeit der sozialistischen Schule als staatliches Instrument der sozialistischen Bildung und Erziehung ständig zu erhöhen". Seine "sittlichen Charaktereigenschaften" folgen der gleichen Hierarchie: "die wichtigste" ist "sozialistische Parteilichkeit, der feste Klassenstandpunkt und das darauf beruhende hohe moralische Verantwortungsbewußtsein für das Ganze der sozialistischen Gesellschaft". Um Differenzen bewußt zu machen, ist gelegentliche Erinnerung notwendig, sonst nur Schweigen.

## VI.

Pestalozzi wird mit solchen Texten jedenfalls ins Recht gesetzt, weil er - in und trotz der emphatischen Sprache - bewußt macht, mit welchen Aufgaben der Pädagoge alltäglich wirklich konfrontiert ist und welche Aufgaben sich legitimieren lassen. Für den Alltag wird man vielleicht eher die Nüchternheit der Schulmänner empfehlen. Aber was, so muß am Ende gefragt werden, fügt Sokrates dem hinzu, auf den die These dieses Beitrags anspielt?

In der Gegenwart wird, das zeigen neue Texte prominenter Pädagogen, nicht mehr Pestalozzi bemüht, sondern Sokrates, wenn das Ethos des Erziehers erörtert wird. Hartmut von Hentig schlägt in seinem Plädoyer für die Neuerfindung der Schule vor, daß jeder Lehrer beim Berufseintritt einen "Sokratischen Eid" abzulegen habe:

"Der Sokratische Eid

Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich,

- die Eigenart eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen;
- für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen;
- auf seine Regungen zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen;
- zu allem, was ich seiner Person antue, seine Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte;
- das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen;
- seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;
- es zu schützen, wo es schwach ist, ihm bei der Überwindung von Angst und Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Mißtrauen, Wehleidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht;
- seinen Willen nicht zu brechen - auch nicht, wo er unsinnig erscheint; ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen; es also

<sup>19</sup> Vor allem in der "Neufassung des Bildungsbegriffs" 1972; dort wird auch wieder der religiöse Duktus der Argumentation stark gemacht, wenn der Lehrer zum "Zeugnis" für die antizipierte bessere Welt verpflichtet bzw. als solches betrachtet wird.

<sup>20</sup> Man lese exemplarisch Peter Hübner (1970).

den mündigen Verstandesgebrauch und die Kunst der Verständigung wie des Verstehens zu lehren;

- es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft und für diese zu übernehmen;
- es die Welt erfahren zu lassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist;
- es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist;
- ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und die Zuversicht, daß sie erreichbar ist;
- es Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, denn die ist bei Gott allein.

Damit verpflichte ich mich auch,

- so gut ich kann, selber vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtkommt;
- nach meinen Kräften dafür zu sorgen, daß die kommende Generation eine Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt und in der die ererbten Laster und Schwierigkeiten nicht deren Ideen und Möglichkeiten erdrücken;
- meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik - insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen - auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen;
- mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen - dem Druck der öffentlichen Meinung, dem Verbandsinteresse, der Dienstvorschrift -, wenn diese meine hier bekundeten Vorsätze behindern.

Ich bekräftige diese Verpflichtung durch die Bereitschaft, mich jederzeit an den in ihr enthaltenen Maßstäben messen zu lassen." (von Hentig, 1993, S. 258/259)

Jetzt dominieren beim Zugang zum Thema Formeln der Anerkennung, Zustimmung und Achtung. Attribuierungen werden nicht zuerst über Kompetenzen des Lehrers gesteuert, sondern vom Kinde aus. Entsprechend regiert eine Sprache von Schutz und Hilfe, von Verständigung Förderung und Symmetrisierung ("wie ... bei einem Erwachsenen"). Erst relativ spät kehrt dieser Eid zur Profession zurück, zum Vorbild, das sie sein soll, und zur politischen Rolle, die sie innehat.

Hentigs Eid ist komplexer und umfangreicher als der Salzmanns, kindzentrierter als das professionsbezogene "Strukturbild" Dietrichs und systematischer als Pestalozzis Stanser Ausgangsproblem. Man kann es bemerkenswert finden, daß er auch gegen "Wehleidigkeit" die Hilfe des Pädagogen anfordert, lehrreich, wie die Liste der Übel vom "Druck der öffentlichen Meinung" - nahe bei den Sorgen der Aufklärer - bis zum "Verbandsinteresse" und zur "Dienstvorschrift" reicht, die nicht nur Pestalozzi noch fremd waren. Das sind Feinheiten, die zugleich für die Ausweitung der Anlässe und die Übersteigerung der Normen sprechen.

Aber was, um der Lehre der Antike willen, ist daran sokratisch? Es ist doch schon erstaunlich, daß der Lehrer sogar "bei der Überwindung von ... Zweifel" beistehen soll, statt - wie man es im Namen des Sokrates erwartet hätte - bei der Kräftigung von Skepsis und Kritik; erstaunlich ist auch, daß die Liste der abzuwehrenden Verhaltensweisen neben dem "Mißtrauen" und der "Selbstsucht" auch den "Zweifel" nennt - sokratisch? Allenfalls in der Differenz von Wahrheit und Wahrhaftigkeit mag man Sokrates sehen, sonst bleibt es doch sehr pädagogisch - und warum dann nicht gleich Pestalozzi, wenn es die Emphase sein muß, oder die Nüchternheit Salzmanns, wenn der Erziehungsanspruch nicht rhetorisch drapiert werden soll?

## Literatur

- Diesterweg, F. A.W. (1834). *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. Berlin (u.ö.).
- Dietrich, Th. (1985). *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik*. (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München/Wien: Hanser.
- Hübner, P. (1970). Vom Ethos des sozialistischen Lehrers und Erziehers. *Pädagogik*, 25, 816-827.
- Klafki, W. (1997). *Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation und neuer Einleitung von Wolfgang Klafki*. (7. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kühn, H. (1996). Pestalozzi und das Berufsethos der Lehrerschaft. *Die Deutsche Schule*, 88, 135-147.
- Lietz, H. (1897). *Emlohstobba*. Berlin.
- Osterwalder, F. (1996). *Pestalozzi - ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Heranbildung der modernen Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1971). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Tenorth, H.E. (1986). Aporien pädagogischen Handelns - "Persönlichkeitsbildung" als Ausweg. In A. Ehrhardt-Kramer & J.R. Hoppe (Hrsg.), *Persönlichkeitsförderung als Ausbildungsauftrag* (S. 28-61). Frankfurt (Materialien für die sozialpädagogische Praxis, 13).
- Tenorth, H.E. (1996). Zur Rolle Pestalozzis in der Preußischen Lehrerbewegung - seit ihren Anfängen bis 1927. In F.-P. Hager & D. Tröger (Hrsg.), *Pestalozzi - wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996* (S. 423-477). Bern: Haupt.

## Pestalozzi im Lehrerfest 1896

Der Pestalozzi-Kult als nationaler und professioneller Einheitskult

Daniel Winter<sup>1</sup>

*Das Jahr 1896 bildete einen Höhepunkt zivilreligiöser Anstrengungen in der Schweiz. Das Unterfangen lief über die Figur Heinrich Pestalozzi - begründet in den und bestärkt durch die Gedenkfeierlichkeiten zu seinem 150. Geburtstag. Im Pestalozzi-Jubiläum wurde die erzieherische Absicht einer Feier über die Feier einer zur Symbolfigur des Erziehers gewordenen Persönlichkeit exemplarisch verwirklicht. Die Erzieher leisteten ihrerseits einen zentralen Beitrag: als (Mit-)Organisatoren, Publizisten, Redner einerseits, in ihrer konkreten Funktion als Pädagogen andererseits. Entsprechend wurde im Lehrerfest als Teil des Pestalozzi-Jubiläums nicht nur das berufliche und persönliche Selbstverständnis der (liberalen) Lehrkräfte, sondern auch der Stellenwert des Berufsstandes im gesellschaftlichen Umfeld und Zusammenhang thematisiert. Der Pestalozzi-Kult, umgesetzt im nationalen Fest für Pestalozzi, ist Ausdruck eines nationalen, nationalerzieherischen und professionellen Einheitskultes.*

"Man kann Pestalozzi nie genug feiern - nie genug studieren. Indem die höchsten Magistraten der Unterrichtsverwaltung auf dem Gebiete des Bundes und der Kantone die Initiative ergreifen, um die Pestalozzifeier (...) zu einer allgemein schweizerischen zu machen, erheben sie dieselbe zu einem vaterländisch-nationalen Gedenktag" (SLZ, 1895, S. 313). Die "Schweizerische Lehrerzeitung" (SLZ) stimmte ihr Publikum mit diesen Worten voller Pathos und Wirkungshoffnung auf die bevorstehenden Feierlichkeiten zu Pestalozzis 150. Geburtstag ein. Und sie transportierte damit die Vorstellungen, welche die vorab aus Kreisen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft (SGG) und des Schweizerischen Lehrervereins stammenden Initianten mit dem nationalen Pestalozzi-Jubiläum auf das Jahr 1896 verbanden: Das Fest für Pestalozzi als ein Fest der Nation und damit auch als eigenständiger Akt nationaler Erziehung in der Schweiz.

Nachfolgend soll in einem kurzen Abriss der Frage nachgegangen werden, wie weit der Pestalozzi-Kult der Gedenkfeierlichkeiten Ausdruck eines nationalen Einheitskultes liberaler Kräfte ist - ein Einheitskult von gesamtgesellschaftlicher, zivilreligiöser Intention, der Hand in Hand geht mit einem professionellen Streben nach ideologischer Geschlossenheit und Stärke innerhalb der Lehrerschaft. Die entsprechende These geht davon aus, dass sich im Pestalozzi-Jubiläum die erzieherische Absicht einer Feier über die Feier eines allein als Symbolfigur relevanten Erziehers verwirklicht. Die Erzieher wiederum sollten dazu einen nicht unwesentlichen Beitrag leisten.

1.

"Es ist selbstverständlich, dass der Lehrerschaft ein hervorragender Anteil an der Pestalozzifeier zufällt", erklärte Friedrich Zollinger, früher selbst Lehrer und zu diesem Zeitpunkt Stadtzürcher Schulsekretär, im Herbst 1895 vor Kantonsvertretern an der nationalen Konferenz zur Vorbereitung des Jubiläumjahres im Bundeshaus (Protokoll [...], 1895, S. XV). Denn, so der Hauptideengeber und SGG-Exponent weiter: "Sie

<sup>1</sup> Daniel Winter ist Historiker und Verfasser der Dissertation "Ein Fest für Pestalozzi, ein Fest der Nation - oder: Die Inszenierung des Pädagogischen", die demnächst im Druck erscheint.

wird in erster Linie zur Schuljugend zu sprechen haben; sie wird es aber auch nicht unterlassen, in ihren Versammlungen während des Jahres Motive, die sich auf die Ideen Pestalozzis beziehen, zum Gegenstand der Verhandlungen zu machen und für die Förderung derselben in und ausser der Schule einzustehen." Wenn alle Kreise, "wenn Behörden, Gesellschaften und Private, wenn Schule und Haus in dieser Weise und in diesem Sinne am 12. Januar zusammenwirken, dann muss dieser Tag zum Segen werden für unser Vaterland", schloss Zollinger sein Referat (ebd.).

Die von den Fest-Promotoren anvisierte dreiteilige Trägerschaft mit Lehrerinnen und Lehrern, Behördenvertretern sowie Geistlichkeit wurde denn auch konsequent in den föderalistisch ausgerichteten und angelegten Veranstaltungskalender der nationalen Unternehmung eingebunden. Als Organisationsmuster empfahl die Berner Konferenz, bei den einzelnen Gedenkfeierlichkeiten zweigleisig zu fahren: Im Bereich der Schulen sollten "geeignete Ansprachen an die Schüler" gehalten werden "sowie gesangliche und deklamatorische Produktionen" über die Bühne gehen, während des Sommers 1896 sollten als Ergänzung dazu "Schulreisen nach den Stätten erzieherischen Wirkens Pestalozzis" durchgeführt werden; auf Gemeindeebene wurde die Veranstaltung von öffentlichen Vorträgen "über Pestalozzi und Fragen der Erziehung von allgemeinem Interesse", aber auch "gesanglicher und dramatischer Aufführungen" empfohlen (ebd., S. XXVIf.).

Das eigentliche Fest erstreckte sich über ein Wochenende, konzentriert auf den 11. Januar mit Schulfestern und den 12. Januar mit Veranstaltungen in Vortrags- oder Konzertsälen und Kirchen in zahllosen Gemeinden des ganzen Landes. Lanciert wurden die Festlichkeiten indes bereits am 6. Januar mit einer Gedenkfeier "an den Stätten von Pestalozzis Wirksamkeit". In der Kirche von Brugg wurde diese Veranstaltung von der Lehrerschaft der Region eröffnet; nach dem Mittagessen pilgerte die rund 200köpfige Festgemeinde nach Birr zu einer "Pestalozzilandsgemeinde unter freiem Himmel" (SLZ, 1896, S. 20) am Grab des Geehrten. In der Stadt Zürich fanden die Schulfestern am Samstagmorgen, 11. Januar, in den Klassenzimmern oder in Kirchen und Turnhallen statt, die zu Festsälen dekoriert worden waren. In den Schulräumen "hingen an den Wandtafeln Pestalozzibilder, und einige Lehrer schmückten während ihrer schlichten, den Kindern wie den erschienenen Eltern und Schulfreunden sichtlich zu Herzen gehenden Vorträgen über Pestalozzis Leben und Wirken das Porträt des grossen Menschenfreundes mit grünen Kränzen", wusste die "Neue Zürcher Zeitung" (13.1.1896, Nr. 13) zu berichten.

2.

Orchestriert wurden die Anlässe rund um das Pestalozzi-Jubiläum, in dessen Zentrum mit letztlich erzieherischer Absicht konsequent die "Wirkung" oder "Wirksamkeit" des Gefeierten stand, von einer ausgedehnten publizistischen Tätigkeit. Besondere Breitenwirkung entfaltete dabei die vom Schweizerischen Lehrerverein verantwortete Jugendfestschrift. Verfasst wurde sie vom weitgehend unbekanntem Winterthurer Lehrer Alexander Isler (Isler, 1896). Insgesamt erreichte sie mit finanzieller Unterstützung von Bund und mehreren Kantonen und dank unentgeltlicher Abgabe an zahlreichen Volksschulen eine Auflage von gegen 400'000 Exemplaren. Als eine der ersten offiziellen Publikationen in der Geschichte des Bundesstaates erschien das illustrierte Heft in den vier Landessprachen. Die Festschrift sollte "das Leben und Wirken Pestalozzis in ansprechender Form zu Darstellung" bringen, erklärten die Jubiläumsorganisatoren und zeigten sich überzeugt, das Heft werde "den Eindruck des Gedenktages von 1896 bei der Jugend zu einem nachhaltigen gestalten und auch bei dem erwachsenen Geschlechte eine entsprechende Wirkung thun" (Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit, 1894, S. 287f.).

Die historische Figur Pestalozzi erfährt im literarischen Kontext eine für die Idolisierung, für die Verwertung als Symbol typische Darstellung. Im Zentrum des vielfältigen und umfangreichen Festdiskurses steht in der Regel eine entleerte Person, der folglich jedermann seine eigenen Vorstellungen zuschreiben und dergestalt legitimieren kann. "Pestalozzi entfaltete eine geradezu staunenswerte Arbeitsamkeit", schrieb Lehrer Isler seiner jungen Leserschaft ins Stammbuch, "aber noch grösser als durch seine Unermüdlichkeit steht er da durch seine reine, edle Menschenliebe." Diese Art der Charakterisierung kann als Idolisierung der Person Pestalozzis in erzieherischer Absicht interpretiert werden. Verbunden mit einem biblischen Motiv hielt Isler weiter fest: "Ja, er hat das Kreuz getragen, wie einst Christus, und sein Name ist weithin Losung geworden für besseren Volksunterricht und bessere Sorge für die Armen" (Isler, 1896, S. 63). Pestalozzi wird als säkularer Christus, als Prophet und Leidender<sup>2</sup> gezeichnet, in dessen Namen nicht nur alle Gegensätze aufgelöst, sondern auch die aktuelle Schweiz, ihre institutionellen Errungenschaften und Besonderheiten - vom modernen Staatswesen bis zur allgemeinen Volksschule - überhöht werden: "Was das staatlich verordnete Fest und die Broschüre den Bürgern und selbst den Schülerinnen und Schülern nationalerzieherisch verpassen, ist Bewunderung des angeblichen Ergebnisses des Leidens des Gefeierten und die Bereitschaft, sich demgegenüber in eine passive Erziehungshaltung zu versetzen" (Osterwalder, 1996, S. 433).

Am Beispiel des Textes von Alexander Isler lässt sich dies an einem als Feststellung - oder Forderung? - formulierten Schlüsselsatz verdeutlichen: "Jedes gute Schweizerkind vernimmt gerne, was die Geschichte von den Heldenkämpfen meldet (...); mit noch grösserer Aufmerksamkeit hört es zu, wenn von den Männern die Rede ist, die durch stille, hingebende, geduldige Arbeit ein Segen für das Vaterland geworden sind" (Isler, 1896, S. 4). Die Reihe ziviler (Erziehungs-)Helden wird erwartungsgemäss von Pestalozzi gekrönt: "Keiner (...) hat den Namen der Schweiz und seiner Vaterstadt weiter über das Erdenrund getragen als Heinrich Pestalozzi. Nicht als Feldherr, nicht als Reicher dieser Welt, sondern in der Liebe und Hingebung im Dienste der Kinder und Armen, der Unglücklichen hat Heinrich Pestalozzi gewirkt" (ebd.). Damit ist nicht nur eine Abgrenzung der Schweiz von den andern Nationen angesprochen, es ist gleichzeitig auch ihre Einordnung in die Welt vollzogen.

### 3.

"Die Bedeutung Pestalozzis ist eine pädagogische, humanitäre, nationale", postulierte die SLZ im Vorfeld der Pestalozzifeiern und lieferte damit gleichsam die Begründung, warum sich das Idol als Fixpunkt zivilreligiöser Bemühungen eignen könnte (SLZ, 1895, S. 313). "Seine pädagogischen Bestrebungen", erklärte der prominente Pädagoge Anton Philipp Largiadèr an einer Basler Pestalozzifeier, seien eben "nur ein Zweig dessen, was der Volksmann Pestalozzi zum Heil und Segen für Volk und Vaterland herbeizuführen suchte" (Largiadèr, 1896, S. 27). Das Wirken Pestalozzis im Erziehungs- und Bildungsbereich wurde dementsprechend interpretiert als Aspekt einer alles übergreifenden "nationalen" Bestrebung. Auf der gleichen Schiene, auf der die neue nationale Geschichtsideologie gegen Ende des 19. Jahrhunderts in eine überkonfessionelle Zivilreligion eingebettet wurde und dabei die kulturkämpferischen Argumentationslinien zusehends verblassten, waren Pestalozzi und sein Geburtstagsfest Bestandteil einer nationalen Zivilreligion geworden. Die Bedeutung des Pestalozzi-Kultes basierte auf der in Pestalozzi fokussierten nationalen Symbolkraft.

<sup>2</sup> Vgl. dazu neuerdings Stadler, 1996, bes. S. 434f.



4.

Diese Feststellung gilt nicht nur für den gesamtgesellschaftlichen, den öffentlich-nationalen Diskurs, sie lässt sich auch innerhalb der Lehrerschaft selbst festmachen. "Ein Hauch von seinem Geist durchweht uns", gab die "Schweizerische Lehrerzeitung" das kollektive "Wir"-Gefühl wieder: "Sein Werk heisst uns besser werden, heisst uns mehr tun für das Wohl anderer, für das Heil derer, die unserer Obhut anvertraut sind" (SLZ, 1896, S. 10). Die Anleihen bei der Heiligenverehrung sind in diesen Formulierungen unverkennbar. Das Ziel war offensichtlich: Gesinnungsbildung. "Keiner hat mehr gearbeitet, mehr gelitten und mehr geleistet als er, und darum reichen sich heute unter seinem Namen Hunderttausende die Hände, und schlingt sich um sie alle ein gemeinsames Band, und werden sich, wie wir hoffen, wenigstens Tausende, wenigstens alle Lehrer auch in dem Gelübde zusammenfinden, das Vermächtnis Pestalozzis treu zu bewahren, auf der von ihm gelegten Grundlage fortzubauen, in seinem Sinn und Geist ihres Amtes zu walten", verkündete Johann Ulrich Rebsamen, Direktor des thurgauischen Lehrerseminars, an der Pestalozzifeier in Kreuzlingen und definierte damit den Platz seines Berufsstandes, den seine Zuhörer dereinst ebenfalls zu erlangen trachteten, innerhalb der "Hunderttausende" zählenden Pestalozzi-Gemeinde (Rebsamen, 1896, S. 30). Dieser Formulierung des pädagogischen Selbstverständnisses, der "professionellen 'Opferfreudigkeit'" (Kühn, 1996, S. 144f.) à la Pestalozzi folgend, konnte für die Lehrerschaft denn auch die Aufgabe (oder Pflicht) abgeleitet werden, "den Schülern das Leben und Wirken dieses grossen Mannes recht anschaulich vor Augen zu führen" (SLZ, 1895, S. 379).

Einen entscheidenden Dank hatten denn auch, so die allgemeine Überzeugung in diesem Lehrerdiskurs, die Schüler abzustatten. In erster Linie gegenüber Pestalozzi und dadurch wiederum auch gegenüber dem eidgenössischen Bildungswesen und dessen Vertretern, dem einzelnen Lehrer. "Was die Schule Gutes an Euch gethan hat, das geht in seinem Ursprung auf Pestalozzi zurück", eröffnete beispielsweise Otto von Greyerz den Berner Gymnasiasten (v. Greyerz, 1896, S. 18). Keinem Schulkind sei der Name Pestalozzis ein "leerer Klang", hiess es in einer kirchlichen Zeitschrift: "Sobald er genannt wird, erhebt sich vor seinem Blicke eine Gestalt, zu der er sich hingezogen fühlt" (Kirchenblatt für die reformierte Schweiz, 1896, S. 14). Der Schulmeister seinerseits könne aus der Pestalozzifeier "neuen Mut", "neue Liebe zu seinem Beruf, zu seiner Schülerschaft" ziehen, versicherte (sich) die Lehrerzeitung (SLZ, 1896, S. 2).

5.

Die Bezugnahme auf Pestalozzi war nicht nur für den einzelnen Lehrer von individueller Bedeutung - als eine Art moralisch legitimierte Absicherung des eigenen Berufsverständnisses und des daraus abgeleiteten Handlungsinteresses. Mit der bewussten Formulierung einer pestalozzischen Tradition wurde wohl auch eine positive Gestaltung des Lehrerbildes angestrebt. Und zwar einerseits gegen aussen, also in der Öffentlichkeit, und andererseits gegen innen, zur Identitätsbildung des Lehrerstandes selbst. In der SLZ hiess es dazu etwa: Die Pestalozzifeiern vereinigten die Lehrer "des gesamten Vaterlandes - selbst da, wo die Regierung eine Feier versagte - zu einem stillen Bunde, in dem über die Schranken der Sprachen und der Konfessionen hinweg das Gelöbnis von Herz zu Herz geht" (ebd., S. 10). Im alleinigen Gedanken an Pestalozzi finden die Lehrer, so die Vorstellung, über alle Gegensätze hinweg zu einer (fiktiven) Einheit. Das gemeinsame Gelöbnis lautet: "Ich will im Sinne Pestalozzis meinen Schülern ein treuer Lehrer sein!" (ebd.) Pestalozzi ist das "leuchtende Vorbild", dem alle nachstreben, "mögen auch sonst unsere Ziele weit auseinandergehen" (ebd., 1895, S. 356). Ein Berner Seminarlehrer hielt dazu bildhaft fest: "In diesen Tagen wieder scharen sich, soweit die deutsche Zunge reicht und weiter, Schulmänner und Menschenfreunde zu-



sammen, um an dem Lichte seiner (Pestalozzi; D.W.) Ideen sich zu erleuchten, an der Glut seines Herzens sich zu erwärmen und zu begeistern für neues Streben und Handeln im Dienste der echten Humanität" (Stucki/Balsiger, 1896, S. 5).

Seit dem Wirken Pestalozzis trete der Lehrerstand als eigener Stand auf, definierte das "Evangelische Schulblatt" (1896, S. 270) das eigene professionelle Selbstverständnis über den Gefeierte(n). Dieser Verinnerlichung des Symbols Pestalozzi dürften zumindest die im Schweizerischen oder im Evangelischen Lehrerverein organisierten Pädagoginnen und Pädagogen mehrheitlich zugestimmt haben. Der Gegensatz war man sich zwar bewusst, postulierte aber über Pestalozzi - und zwar ohne grössere inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Vorbild - einen Gemeinschaftsanspruch: "Der Gedanke an das, was ausser allem Streit überall heiligste und schönste Aufgabe des Erziehers ist, vereinigt die Lehrer des gesamten Vaterlandes" (SLZ, 1896, S. 10).

6.

An diesem kleinsten gemeinsamen Nenner dürfte sich, so war wohl die Erwartung, niemand stossen. Die Kritik an den Feierlichkeiten aus dem konservativen Lager hielt sich denn auch, bis auf wenige Ausnahmen<sup>3</sup>, in Grenzen. Den Beschluss des Organisationskomitees, die Feier solle allgemein schweizerisch gestaltet werden, interpretierte der Korrespondent der (katholischen) "Pädagogischen Blätter" dahingehend, dass alles vermieden werden solle, "was irgendwelche Kreise und namentlich die katholischen Kantone veranlassen könnte, sich von derselben fern zu halten" (Pädagogische Blätter, 1895, S. 282). Das Ziel der Einheit, der Vereinigung dank Pestalozzi, klingt auch hier an. Befürchtungen einer parteipolitischen Ausbeutung der Pestalozzifeier traten die Organisatoren dadurch entgegen, dass sie Sinn und Aufgabe des Jubiläums ohne vordergründig politische Intentionen auf einer gesellschaftlich-moralischen Ebene - verbunden mit einem diesen Anspruch unterstreichenden und legitimierenden Appell an das nationale Gewissen - verorteten: "Jung und Alt, Gross und Klein, Reich und Arm muss daran teilnehmen, um von Pestalozzis Geiste zu geniessen", forderte Friedrich Zollinger (Protokoll [...], 1895, S. XI). Die Feier müsse eine stille, innerliche sein, frei von Prunk und Lärm, kurzum "ein eidgenössischer Danktag" (ebd.).

Seminardirektor Rebsamen hielt sich in seinem spezifischen Umfeld an diese Leitlinie. Die grosse geistige Schulgemeinde, die zur gleichen Zeit feiere, sei die ganze Schweiz, die Pestalozzi "mit einem berechtigten Stolz zu ihren Söhnen" zählen dürfe, sagte er an der Kreuzlinger Veranstaltung (Rebsamen, 1896, S. 30). Die Reflexion auf das Fest selbst steht immer wieder im Mittelpunkt, denn (national)erzieherisch wirkt Pestalozzi eben nicht zuletzt dadurch, dass er gefeiert wird, dadurch dass ganz einfach "edle Begeisterung (...) entzündet wird". Oder, wie es die "Schweizerische Lehrerzeitung" formulierte: "Es ist schon etwas Erhebendes, sich die Kinderschar vorzustellen, die ihre Gesänge zu derselben Stunde erschallen lässt, um dann leuchtenden Auges von dem Manne zu hören, dessen das Vaterland dankbar gedenkt" (SLZ, 1896, S. 10).

7.

Die Rede über den Erzieher beabsichtigte also gleichzeitig, den Zuhörer zu erziehen: "Die Uniformität der Rede über Pestalozzi und die Reduktion der Person auf Gesinnung sind Ausdruck davon, dass die Person mit erzieherischen Absichten ins Zentrum gestellt wird. Nicht der Erzieher oder der Erziehungsphilosoph Pestalozzi ist Gegenstand der Rede, sondern die Erziehung der Hörenden selbst" (Osterwalder, 1996, S. 435). Erklärtes Ziel dabei ist: die nationale Gesinnung. "Der Bezug auf das nationale Symbol Pestalozzi macht diese Erziehung einheitlich" (ebd.). Der Pestalozzi-Kult ist

<sup>3</sup> Vgl. Winter, 1996.

ein nationaler, nationalerzieherischer Einheitskult. Ob Primarschüler, Studenten, Lehrer oder der "gewöhnliche Mann von der Strasse" erzogen werden sollen, ist nebensächlich. Denn: "Das Nationalfest findet seine Bestimmung nicht in der Person oder im Ereignis, dessen gedacht wird, sondern in der erzieherischen Absicht" (ebd.). Oder, wie es in der "Schweizerischen Lehrerzeitung" als Einstimmung auf die Feiern zu lesen stand: "Zweck wird es nicht sein, Pestalozzis Persönlichkeit und sein Wirken zu schildern; in erster Linie wird es sich darum handeln, edle Begeisterung für unser grosses Vorbild in den Herzen der Feiernden zu entzünden" (SLZ, 1895, S. 456). Das Jubiläum stand nicht nur im Dienste des Gefeierten, sondern auch der Feiernden.

## Bibliographie

### A. Quellen

- Greyerz, O. von (1896). *Heinrich Pestalozzi*. Rede, gehalten an der Pestalozzifeier des städtischen Gymnasiums den 11. Januar 1896. Bern.
- Isler, A. (1896). *Heinrich Pestalozzi*. Illustrierte Festschrift für die Jugend. Im Auftrag des Schweizerischen Lehrervereins zur Feier von Pestalozzis 150. Geburtstag auf den 12. Januar. Zürich.
- Largiadèr, A. P. (1896). *Zur Pestalozzifeier*. Vortrag gehalten im Bernoullianum zu Basel am 12. Januar. Basel.
- Rebsamen, J. U. (1896). *Heinrich Pestalozzi*. Zwei Vorträge bei Anlass der Pestalozzifeier in Kreuzlingen den 11. und 12. Januar 1896. Kreuzlingen.
- Stucki, G. & Balsiger, E. (1896). *Johann Heinrich Pestalozzi*. Zwei Reden zur Feier des 150. Geburtstages den 11. und 12. Januar 1896 in Bern. Bern.
- Protokoll über die Verhandlungen einer Konferenz von Kantonsabgeordneten für Veranstaltung einer Feier des 150. Geburtstages der Geburt Pestalozzis (...) abgehalten (...) den 21. September 1895. Schweizerische Lehrerzeitung, 40(1895), Zur Pestalozzifeier, 313.
- , 40(1895), Zur Pestalozzifeier, 456.
- , 41(1896), Zur Pestalozzifeier, 10-20.
- , 41(1896), Die Pestalozzifeier in Birr, 20-23.
- Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit, 33(1894), Bericht der Kommission für Pflege des nationalen Sinnes. Umfassend das Berichtsjahr 1893/94, 286-288.
- Schweizerisches Evangelisches Schulblatt, 34(1896), Heinrich Pestalozzi, 270.

### B. Darstellungen

- Kühn, H. (1996). Pestalozzi und das Berufsethos der Lehrerschaft. Ein historischer Rückblick zum 250. Geburtstagsfest des Schweizer Pädagogen. *Die deutsche Schule*, 88, 135-147.
- Osterwalder, F. (1996). *Pestalozzi - ein pädagogischer Kult*. Weinheim/Basel.
- Stadler, P. (1996). Jenseits der Konfessionen? Zur Christlichkeit des älteren Pestalozzi. In M. Erbe u.a. (Hrsg.), *Querdenken. Dissens und Toleranz im Wandel der Geschichte. Festschrift zum 65. Geburtstag von Hans R. Guggisberg* (S. 423-440). Mannheim.
- Winter, D. (1996). Eine Frage der Wahrheit. Johann Schwendimanns katholisch-konservative Streitschrift. *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 101.

## Schweizer Seminardirektoren als Pestalozzianer

Versuch einer Würdigung aufgrund neuerer Literatur

Hans Gehrig

*Bei der Herausbildung eines pädagogischen Lehrdiskurses und des Faches Pädagogik in der Lehrerbildung im Kontext der Pestalozzi-Rezeption der letzten 150 Jahre gibt es in der schweizerischen Lehrerbildung ein Kontinuum des Pestalozzianismus. Im nachfolgenden Text werden allerdings verschiedene Phasen und unterschiedliche Ausprägungen unterschieden. Die vorgenommene Fokussierung auf das Wirken von (deutsch-)schweizerischen Seminardirektoren ist deshalb interessant, weil die Direktoren gewissermassen von Berufs wegen seit je im Spannungsfeld zwischen dem öffentlich-politischen und dem "inneren", also pädagogisch-individualpsychologischen Diskurs stehen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie ihre Aufgabe nicht allein in der administrativ-organisatorischen, sondern auch in einer pädagogisch-geistigen Führerschaft sehen.*

Im Zusammenhang mit der Pestalozzi-Verehrung, die in den grossen Pestalozzi-Feiern von 1846 bis 1927 zum Ausdruck gebracht worden sei, fügt Peter Stadler in seiner historischen Biographie die Bemerkung an: "Es ist schwer zu sagen, welche wirklichen Impulse von ihm (Pestalozzi) auf die Volksschule ausgegangen sind... Am ehesten war dies wohl da der Fall, wo innerlich von ihrer Berufung überzeugte *Lehrer und Lehrerbildner* ... das in die Praxis zu übertragen trachteten, was sie von ihm aufnahmen" (Stadler, 1993, S. 586). Wir spitzen die Frage zu: Inwiefern kann in der schweizerischen Lehrerbildung bei verantwortlichen Leitern in ihrem beruflichen Selbstverständnis, in ihrer persönlichen pädagogischen Praxis, im schulpolitischen Diskurs, in Publikationen oder editorischen (wissenschaftlichen) Tätigkeiten ein *Kontinuum Pestalozzianismus* ausgemacht werden?

Unsere These ist, dass dies aufgrund der spezifisch schweizerischen Voraussetzungen, wie institutionelle Stabilität (vorherrschende seminaristische Lehrerbildung) und personelle Kontinuität (enge Beziehungs- und Tätigkeitsnetze) der Fall ist. Freilich, von einem "flächendeckenden" Vorgang oder Prinzip kann nicht die Rede sein. Sodann sind auf dem Hintergrund einer über 150jährigen Entwicklung im politischen, kulturellen und erziehungswissenschaftlichen Bezugsfeld auch verschiedene Phasen des "Pestalozzianismus" zu unterscheiden. Wir benennen im folgenden drei *Generationen*:

1. Repräsentanten des Pestalozzianismus der ersten Generation im Bezugsfeld der Gründungsjahre einer liberalen Volksschule.
2. Repräsentanten des Pestalozzianismus der zweiten Generation als "Wegbereiter der Reformpädagogik" (vgl. Grunder, 1993).
3. Repräsentanten des Pestalozzianismus der dritten Generation im Spannungsfeld von Schulreform und Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts.

Die Auswahl unserer Repräsentanten ist bestimmt, aber auch begrenzt, durch die aktuell zugängliche Forschung, das heisst durch wirkungsgeschichtliche Forschungsar-

beiten, die in neuerer Zeit primär auf der Basis empirischer Materialien und Archivstudien vorgelegt worden sind<sup>1</sup>.

## 1. Pestalozzianer der ersten Generation

Als Repräsentanten der ersten Generation erwähnen wir die Beispiele *Hermann Krüsi* (1775-1844), *Peter Kaiser* (1793-1864), und mit Einschränkungen *Joh. Jakob Wehrli* (1790-1855) und *Johannes Kettiger* (1802-1869). Deren Wirksamkeit als verantwortliche Leiter in der Lehrerbildung fällt in die Zeit zwischen 1832 und 1867, wobei im Fall von Kettiger auch seine Jahre als Schulinspektor (1839-1856) einbezogen werden können. Bei Krüsi und Kaiser kann vom "Pestalozzianismus der Gehülfen" gesprochen werden, da beide noch mit Pestalozzi selber zusammengearbeitet hatten, Krüsi freilich in anderer Position und viel länger als Kaiser, nämlich von 1800 bis 1818, während Peter Kaisers Aufenthalt in Yverdon 16 Monate dauerte. Kettigers Pestalozzianismus beruhte massgeblich auf den eigenen Schulerfahrungen, die er mit seinem Lehrer Johann Michael Strübin (1766-1836) machte, der sich bei Pestalozzi in Yverdon als Lehrer fortgebildet hatte. Im übrigen aber war die Pädagogik des liberalen Kettiger stark von Troxler und Zschokke beeinflusst. Eine besondere Stellung nimmt auch J.J. Wehrli, zunächst Armenlehrer in Fellenbergs Schulstaat (1810-1833), und dann von 1833 bis 1855 Seminardirektor in Kreuzlingen, ein. Er unterrichtete selber zwar kein Fach Pädagogik "im Geiste Pestalozzis", doch wird in der Kreuzlinger Seminargeschichte sein Einfluss auf die damalige Lehrerbildung - als Gegenpol etwa zum Zürcher Konzept von Thomas Scherr - und mit Rekurs auf Pestalozzi - mit Nachdruck betont.

Schulgeschichtlich fällt das Wirken der ersten Generation mit der Gründungszeit der Volksschule zusammen. In inhaltlicher Hinsicht polarisieren die Jahre nach 1830 "der religiöse und der laizistische pädagogische Diskurs die pädagogisch-politische Öffentlichkeit" (Osterwalder, 1996, S. 223). Das heisse bezogen auf die Schule, dass diese nun in gleicher Weise *Wissen* und *Methode* mit *religiös-sittlichen Maximen* zu verbinden hätte. Die Pestalozzianer der ersten Generation lösen das Problem primär im Methoden-Diskurs, durch Schaffung neuer *Lehrmittel* und durch Verweis auf das *pädagogische Vorbild Pestalozzi*. So tritt der aus Gais stammende Hermann Krüsi, seit 1822 Leiter der Kantonsschule Trogen und seit 1832 Direktor des Lehrerseminars in Gais, ab 1828 mit einer neuen Reihe von Lehrbüchern an die Öffentlichkeit, immer mit der Absicht, im Rahmen von sprachlichen Übungen auch sittlich-religiöse Maximen zu vermitteln, z.B. 1829 mit "Vaterlehren in sittlichen Wortdeutungen. Ein Vermächtnis von Vater Pestalozzi an seine Zöglinge", oder mit "Naturanschauung als Grundlage kindlicher Denk- und Redeübungen" (1832). Neben sprachmethodischen Lehrbüchern, wie "Deutsches Wortbüchlein als Grundlage eines gleichzeitigen Unterrichts in Lesen und Schreiben" (Krüsi, 1828), verfassten die Pestalozzianer auch einige mathematisch-geometrische und geographische Lehrbücher. Dabei wird immer auch auf die Grundsätze der *Elementarmethode* hingewiesen: vom Bekannten zum Unbekannten, Beschränkung auf jeweils einen Gegenstand, Aktivierung des Lernenden. Schliesslich geht es auch darum, den wahren Geist der Methode zu erfassen, was durch die Erzählung und Publikation von *Erinnerungen* an den grossen Meister und an das Gemeinschaftsleben in Yverdon geschieht. Krüsi macht den Anfang

<sup>1</sup> Grunder (1993), sowie Oelkers & Osterwalder (1995), Osterwalder (1996), Metz (1992, 1996), Martin (1986, 1991), Müller (1996) und Roedel (1960).

mit "Mein Leben und Wirken in der Pestalozzi'schen Erziehungsanstalt. Ein Beytrag zur inneren Geschichte derselben" (zit. nach Osterwalder, 1996, S. 242)<sup>2</sup>.

Von mittelbarer Erinnerung geprägt ist die Pestalozzi-Anhängerschaft Kettigers, der jeweils an den Lehrerfortbildungstagen seinen ehemaligen Lehrer, Johann Michael Strübin (1766-1836) zitiert, der sich als Liestaler Schulmeister bei Pestalozzi in Yverdon fortgebildet hatte, und der für ihn als Beispiel für pestalozzianische *Begeisterung* und *Hingabe* steht:

"Es ist mir noch recht lebhaft gegenwärtig, mit welcher Begeisterung mein erster Lehrer von seinem vierteljährigen Aufenthalt aus Yverdon zurückkehrte und wie eifrig er bemüht war, uns Anfangsschüler in der neuen Lehre zu traktieren. Und wenn auch der gute Mann, schon vermöge seiner mangelhaften Vorbildung, zu denen gehören musste, die nur Wachs heimbrachten, so schwebt mir doch seine Liebe zur Sache und seine Begeisterung jetzt noch lebhaft vor der Seele und möchte ich ihm danken für seinen guten Willen und für seinen Eifer, womit er sich den Schülern hingab. Und diesen Eifer und diese Begeisterung hat er sich in Yferten geholt" (Martin, 1986, S. 288).

Im Spannungsfeld zwischen pädagogisch-politischer Öffentlichkeit und inhaltlicher Schulreform stand auch Peter Kaiser im Rahmen seiner Tätigkeit im Kanton Graubünden. Kaiser stammte aus Liechtenstein, studierte Sprachen und Geschichte in Wien und Freiburg im Breisgau und kam 1819 als Lehrer zu Fellenberg an dessen Hofwiler Erziehungsanstalt. Im Frühjahr 1822 verliess er Hofwil und ging für 16 Monate zu Pestalozzi nach Yverdon. Obwohl er zu dieser Zeit alle Widerwärtigkeiten im Zusammenhang mit dem Lehrerstreit miterlebte, schrieb er an Wurm: "Lass uns den Pestalozzi, wie er in Wahrheit ist, nicht wie er scheint ... Ich werde nie vergessen, was ich von dem Alten gelernt, und wie ich in mir selber bin *gestärkt* worden" (Roedel, 1960, S. 20, 218). Nach kurzer Tätigkeit an der Kantonsschule Aarau, wo er engen Kontakt mit *Philipp Nabholz (1782-1842)* pflegte, der seinerseits mehrere Male bei Pestalozzi in Yverdon gewesen war, kam Peter Kaiser 1835 an die bündnerische Kantonsschule. Er unterrichtete Sprachen, Geschichte, Pädagogik und Didaktik, stand der Kantonsschule auch als *Rektor* vor und verfasste Stellungnahmen zu Fragen der *Lehrerbildung*. Roedel weist nach, inwiefern Kaisers anthropologische und pädagogische Anschauungen auf Impulse zurückgehen, die er "zweifelloos in Yverdon empfangen" habe.

Von wirkungsgeschichtlicher Bedeutung ist, dass Kaiser (zusammen mit Otto Carisch) grossen Einfluss in der Volksschulkommission des seit 1838 amtierenden Bündner Erziehungsrates ausübte. Diese Kommission gab eine Reihe neuer Schulbücher heraus. Peter Kaiser war Vorsitzender der zuständigen *Schulbücherkommission*. Kaiser und Carisch wurden sogar *Direktoren* der Repetierkurse für die im Amte stehenden bündnerischen Volksschullehrer, und 1845 nahmen beide als Gutachter zur Frage einer bündnerischen Volksschulordnung Stellung (Roedel, 1960, S. 302)<sup>3</sup>. Auch wenn die beiden nicht offizielle Mitglieder des Erziehungsrates bzw. der Volksschulkommission waren, zeigt das Beispiel Graubünden, dass es offensichtlich zu intensiven Diskussionen zwischen Vertretern der "alten" und der "neuen" (pestalozzianischen) Schule und auch zu Lernprozessen und Kompromissen kam. Kettiger stellte fest, dass die Kontroversen selbstverständlich durch die Pestalozzianer "veranlasst" worden seien und dass es nicht fehlen konnte, "dass die Einführung und Durchführung der neuen Schule auf grosse Hindernisse stiess" (Martin, 1986, S. 291). Zusammen mit 84 (!) anwesenden Lehrern versuchte er während einer ganzen Fort-

<sup>2</sup> Vgl. zu Krüsi auch Gruntz-Stoll (1985).

<sup>3</sup> Otto Carisch (1789-1858) gründete nach Wehrlis Vorbild die Armenschule Plankis.

bildungswoche "in ernstesten aufrichtigen und ruhigen Erwägungen" auf die Vorwürfe gegen die "neue Schule" einzugehen. Wirkungsgeschichtlich steht unseres Erachtens weniger im Vordergrund, ob sich eine "reine" pestalozzische Methode durchgesetzt habe, als vielmehr die Tatsache, dass von den Pestalozzianern entscheidende Impulse zur Diskussion einer "inneren" Reform ausgingen.

## 2. Pestalozzianer der zweiten Generation

Das Wirken einer zweiten Generation pestalozzianisch gesinnter Seminardirektoren fällt in die Zeit zwischen etwa 1860 und 1910. Dabei unterscheiden wir zwei Linien: erstens eine *pädagogisch-schulpraktische* und zweitens eine *pädagogisch-wissenschaftliche*. Ihnen gemeinsam ist ihre Ausrichtung auf die Lehrerbildung (vgl. Osterwalder (1996, S. 298 und 384f.).

2.1 *Die Vertreter der ersten Gruppe* stehen nach Grunder für eine "in der Schweiz im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts stetig, kontinuierlich sich abspielenden, pragmatisch orientierten pädagogischen Reform" (Grunder, 1993, S. 345). Grunder führt den Nachweis, dass in der Schweiz bereits vor 1870 "Mikroreformen" auf verschiedenen Gebieten an den Seminaren realisiert worden sind. Und es sei typisch für die Schweiz, dass die Direktoren weniger versuchten, "den grossen Wurf einer besseren Gesellschaft" zu propagieren, als vielmehr zunächst einfach "eine bessere Schule" zu errichten, die auf die sie bedrängenden Probleme adäquat antwortete. In der Praxis wird dieser Anspruch durch konkrete, kleine Reformschritte etwa in der Lehrplangestaltung (Abbau von Pflichtstunden, neue Fächer, selbständiges Arbeiten), durch Exkursionen, im Internatsleben, sowie in der Schüler-Lehrer-Beziehung ("Selbstregierung") eingelöst. Grunder folgert, dass es in den schweizerischen Seminaren nachweisbar eine pädagogische Reformtradition, eine "Reformpädagogik vor der Reformpädagogik", und zwar *mit evidentem Rekurs auf Pestalozzi* gebe. Neben Herbart und Diesterweg sei Pestalozzi der Vorläufer der Reformpädagogik. Seine allgemeine Reputation in der Lehrerbildung war offensichtlich und kristallisierte sich bei Seminardirektoren wie *Hans Rudolf Rüegg und Emanuel Martig* heraus.<sup>4</sup>

1841 wurde am Seminar Küsnacht ZH, wo Scherr zwei Jahre zuvor seinen Hut nehmen musste, *Hans Rudolf Rüegg (1824-1890)* patentiert. Nach Studien an der Universität Zürich arbeitet er zuerst als "Musterlehrer" in Küsnacht und wird von 1856 bis 1860 Leiter des Seminars in St. Gallen. Von 1860 bis 1880 ist er Direktor des Berner Seminars Hofwil in Münchenbuchsee und Lehrbeauftragter an der Universität Bern, wo er dann 1886 die erste Professur für Pädagogik in der Schweiz erhält. Als Verfasser einer fast 400seitigen "Pädagogik in übersichtlicher Darstellung" (Bern 1866), gibt er sich einleitend insofern als Pestalozzianer aus, als er allgemein Pestalozzis *Geist* beschwört:

"So möge denn mein Buch, wie es in den Räumen entstanden ist, welche vor sechzig Jahren unserem Pestalozzi, dem Vater der neueren Pädagogik, zur Wohnung dienten, freudiges Zeugnis ablegen vom Geiste Pestalozzis und sein Scherflein dazu beitragen, dass dieser Geist einer allseitigen, frei machenden, wahrhaft humanitären Erziehung immer allgemeiner sich verbreiten und dauernde Wohnung finde in Schule und Haus" (Rüegg, 1866, zit. nach Grunder, 1993, S. 211).

<sup>4</sup> Grunder führt hier auch Johann Jakob Wehrli an. Vgl. dazu auch: Schmid (1983), wo Wehrli als Praktiker und Autodidakt gepriesen wird, der "wie sein grosses Vorbild Pestalozzi, bei seiner Wahl 42jährig, in pädagogischen Kreisen ein Mann von internationaler Berühmtheit" gewesen sei.



Daneben steht Rüeegg durchaus im Spannungsfeld der Umgestaltung der Volksschule und unterscheidet die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Erziehungstheorie mit Fokus Lehrplan und Fachdidaktik von einer allgemeinen Erziehungslehre, die Einheitlichkeit anstrebt und für die der *Geist* und das *Vorbild* Pestalozzi steht. Im Spannungsfeld liberale Schuldiskussion versus pädagogisches Selbstverständnis kann Rüeegg insofern als Pestalozzianer gelten, als er in dieser für den Lehrerbildner stets entscheidenden Frage - wissenschaftliche *Didaktik* versus *Erziehungsauftrag* - dem Erziehungskonzept Pestalozzis Vorrang einräumt.

Auch Rüeeggs Nachfolger, *Emanuel Martig (1839-1906)*, der das Berner Seminar von 1880 bis 1905 leitet, bringt seinen "Vorrang für Pestalozzi" in Lehrbüchern zum Ausdruck und zwar in den beiden für den Unterricht verwendeten Publikationen "Lehrbuch der Pädagogik" (Bern 1890) und in der "Anschauungspsychologie mit Anwendung auf die Erziehung" (Bern 1888, 8 Auflagen bis 1911!). In seinem "Lehrbuch" postuliert er in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Forderungen an die Schuldidaktik als "obersten Grundsatz" die "Anpassung des Unterrichts an die Natur des Kindes und die Entwicklung des Seelenlebens". Pestalozzis Erziehungszweck sei die *Erziehung zur Menschlichkeit* und folgerichtig sei die *naturgemässe, harmonische* Ausbildung der *Anlagen* und *Kräfte* des Menschen der Weg, der zu diesem Ziel führe; und demgemäss sei vom Lehrer "tiefes Verständnis der Natur des Kindes und seinen höheren Bedürfnissen" zu fordern (Martig, 1901, S. 216).

Mit den Schlüsselpostulaten *vom Kinde aus* und *Individualität* als Bezugspunkte von Erziehung kulminieren die reformpädagogischen Konzepte an den schweizerischen Seminaren und sie werden schliesslich dem herbartianischen Empirismus entgegengesetzt.

Wehrli's Nachfolger in Kreuzlingen, *Johann Ulrich Rebsamen (1825-1897)*, Seminardirektor von 1854 bis 1897, betont unter Rekurs auf Pestalozzi in seinen Vorträgen nachdrücklich die individualisierende Basis seines Seminars als Voraussetzung für eine selbständige, zur Selbständigkeit erziehenden Schule (Rebsamen, 1896, S. 39). Auch der Solothurner Seminardirektor *Leo Weber (1876-1969)* verlangt vom Seminar- und Volksschulunterricht "mehr Individualität, aber nicht Individualität allein", denn die wahre Bildung hänge "eher mit der Art als mit der Menge des Wissens" zusammen.

Bereits bei Rüeegg und Martig finden sich die Hinweise, dass die Schweizer Seminardirektoren der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sich die Frage stellten, ob *Herbarts Pädagogik* für den Seminarunterricht wichtig sei. Im allgemeinen räumt man ein, dass Herbarts Grundsätze durchaus einzubeziehen seien, doch dürften sie nicht überbewertet werden; sie könnten nicht zum massgebenden Kriterium für das pädagogische Profil eines Seminars erhoben werden. Für den Erziehungs- und Bildungsprozess bleibt für Pestalozzianer eben Pestalozzi zuständig! Im Sinne einer gängigen Kompromissformel konnten Herbart/Ziller/Stoy aber durchaus für die Lösung unterrichtsmethodischer Fragen einbezogen werden. Grunder (1993, S. 97<sup>5</sup>) weist auf das Beispiel des Seminars Küsnacht hin, wo das Problem Pestalozzi - Herbart zweifellos den Seminardirektor der Jahre 1875 bis 1890, *Heinrich Wettstein (1831-1895)*, beschäftigen musste. "Dass die Zürcher Lehrerbildung zum Glück von dieser Strömung" - dem Herbartianismus - "wenig berührt worden" sei, habe man Wettsteins "schlichter Auffassung vom Gang des Unterrichts zuzuschreiben, seiner ausserordentlichen Gewandtheit im Entwickeln und Erklären des Unterrichtsstoffes." Auch der übernächste Nachfolger von Wettstein, *Heinrich Utzinger (1842-1913)*, der das Seminar von 1899 bis 1906 leitet und der zunächst in der Tradition Scherrs steht, hält

<sup>5</sup> Erziehungsrat des Kantons Zürich, Protokolle 1933, S. 658.



1901 zu dessen 100. Geburtstag die Festrede und erklärt, man hätte in Küsnacht "Scherr überwunden", sei "über ihn hinweg zu Pestalozzi zurückgekehrt" und dabei namentlich auch zur "Handarbeit, die nachdrücklich wieder an die Pforten der Schule klopfte" und zur "direkten Anschauung, die in der Scherr'schen Schule etwas mehr in den Hintergrund trat."

Am Wettinger Seminar befasst sich Seminardirektor *Johann Adolf Herzog*, der das Seminar von 1902 bis 1915 leitet, ebenfalls mit der Kontroverse Pestalozzi-Herbert und bezieht zugunsten Pestalozzis Stellung. Bemühung um *harmonische Erziehung* spricht auch aus dem Jahresbericht 1889/90 des Seminars Rickenbach, wo unter Leitung des Direktors *Fridolin Noser (1849-1908)* nach Grunder durchaus ein "aufgeklärter Pestalozzianismus" gepflegt worden sei und Pestalozzis eher ideelle Ziele mit einer Herbart-Zillerschen Unterrichtskompetenz ergänzt worden seien. Grunder holt dann allerdings auch zu einer Kritik an solchen Kompromissformeln aus, indem er darlegt, wie der Herbartianismus eine Art "Passage" auf dem Weg zur "Legitimation von Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung" gewesen sei, während Pestalozzi eher für den "Bereich von Praxis und Gesinnung" zuständig blieb. In diesem Sinn ist auch der St. Galler Seminardirektor *Sebastian Zuberbühler (1809-1868)* repräsentativ für unsere erste Gruppe. Zunächst als Stellvertreter des Direktors am Berner Seminar tätig, verlässt er diese Stelle 1852, um *Heinrich Morf* Platz zu machen. Nach seiner Tätigkeit als Seminardirektor in Chur wird er 1861 als Direktor der St. Gallischen Lehrerbildung berufen, wo er 1864 den Umzug von St. Gallen nach Marienberg Rorschach durchzuführen hat. Ihm widmet Peter Metz (1996) eine kritische Recherche auf der Basis von Zuberbühlers gesetzgeberischen Arbeiten, seinen Lehrplänen mit Erläuterungen für die Kantone Graubünden (1856) und St. Gallen (1864), zwanzig Vorträgen und Zeitschriftenbeiträgen sowie gedruckten Ansprachen. Metz nimmt Zuberbühler beim eigenen Wort, mit dem dieser anlässlich des Seminarumzuges von 1864 seinen Vortrag mit der Frage einleitete: "Inwiefern sind wir wahre Jünger und Nachfolger Pestalozzis?" Natürlich stellt sich Zuberbühler dabei klar in die Tradition des Pestalozzianismus. Dann aber stellt Metz den Pestalozzianer in Zweifel und fragt kritisch, worin denn Zuberbühlers "wahre Nachfolge" Pestalozzis eigentlich bestehe. Er weist nach, was wahrscheinlich noch für andere Berufskollegen gelten mag, dass nämlich diese "Nachfolge" vor allem in "predigenden, beschwörenden und in emphatischem Ton vorgetragenen Lehrsätzen" bestanden habe. Dies hat freilich im Fall Zuberbühler damit zu tun, dass sein Hauptanliegen dem sich in Konferenzen und im Verbandswesen organisierenden Lehrerstand galt. Seine Rezeption manifestiert sich in Vorträgen und Ansprachen. Metz räumt allerdings ein, dass Zuberbühlers Tagebücher, seine "Pädagogik" und seine "Anschauungslehre" sowie weitere theoretische Arbeiten für die Forschung leider verloren seien. Trotzdem lautet die abschliessende Konklusion von Metz (a.a.O., S. 417): "Pestalozzi übernimmt in den 1840er Jahren, bei zunehmenden nationalen Spannungen, die Funktion eines positiven, gesellschaftlich einigenden Ziels. In den 1850er und 1860er Jahren gewinnt er Leit- und Orientierungsfunktion im Prozess des sich emanzipierenden Lehrstands: auf Theologie als Grundlage des erzieherischen Handelns kann verzichtet werden, an die Stelle tritt Pädagogik, - treten unter anderen Pestalozzis pädagogische Ideen, die sich über eine religiöse Seite legitimieren, gegenüber dem laizistischen Liberalismus abgrenzen lassen und sich im Verhältnis zu kirchlichen und konservativen Kreisen zu behaupten vermögen."

Solche Erfordernisse im Widerstreit öffentlicher, wissenschaftlicher, standespolitischer und schliesslich pädagogischer Diskurse erfüllen zu müssen, *war* und *ist* wohl nicht nur für Zuberbühlers Direktorenschaft zutreffend...

2.2 *Einen markanten Einschnitt* in der Auseinandersetzung mit Pestalozzi bedeuten die Arbeiten, die den Beginn eines *akademisch-wissenschaftlichen Pestalozzianismus*

markieren, die Biographien von Morf und Hunziker: diese sollten die biographische Wahrnehmung Pestalozzis und den schweizerischen Pestalozzianismus bis weit ins 20. Jahrhundert hinein prägen.

*Heinrich Morf (1818-1899)* aus Nürensdorf ZH ist von 1835 bis 1836 Schüler von Thomas Scherr (Pestalozzis Name sei hier nie genannt worden...), ist zuerst Sekundarlehrer und wird 1850 Seminarlehrer in Kreuzlingen. Durch Diesterweg wird er angeregt, sich mit Pestalozzi zu befassen und er grenzt denn auch seinen Unterricht von jenem Scherr ab. Als Geschichte der Erziehung konzipiert, führt er seinen Unterricht stets auf den "Vollender Pestalozzi" hinaus. Diese Pädagogik, die Pestalozzi eine "dauernde Stellung" als den "unfehlbaren Führer der Erziehung" und Interpreten der "Entwicklungsgesetze in der Menschennatur" an den Anfangs- und Zielpunkt der Pädagogik setzt, führt er auch als Seminardirektor im Kanton Bern weiter. Trotz eines Konzepts, das Morf schliesslich den Ruf eintrug, Pietist zu sein (und was dann 1860 zu seiner Entlassung führte), ist für ihn Rationalität und Wissenschaftlichkeit nicht ausgeschlossen. Die *Biographie* ist wohl *wissenschaftlich-rational angelegt*, aber sie soll und kann auch *moralpädagogische Wirkung* haben. Sie zeigt Pestalozzi als grosses Vorbild; und die Leser, seien es Lehrer, Politiker oder Lehrerstudenten, sollen sich ihm anschliessen! Morf geht in seiner Biographie auch auf zwei Texte Pestalozzis ein, die dafür stehen, dass Pestalozzi die "Pädagogik zu einer Wissenschaft mit ewigbleibenden Prinzipien" erhoben habe. Die "Abendstunde" ist für ihn Ausgangspunkt der Pädagogik schlechthin, ein "geistvolles Ganzes aus einem Guss". Als Buch aber, das ihn zum Pestalozzianer gemacht habe, führt er "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" an (Morf, 1894, S. 2)<sup>6</sup>. Dieses Werk enthält für ihn die Quintessenz sowohl der bisher realisierten als auch der noch zu realisierenden Reformen: Ausgangspunkt des Unterrichts ist die *Anschauung*, diese ist mit der *Sprache* zu verbinden, der Unterricht soll von den *Elementen* ausgehen und *stufenweise* voranschreiten, jede Stufe ist im Sinne der *Vollendung und Sicherung* des Wissens abzuschliessen, der Erzieher hat die *Individualität* des Zöglings zu beachten, nicht blosser Wissenserwerb sondern *Kräftebildung* ist Ziel des Unterrichts, der von einem Geist der *Liebe* durchdrungen sein sollte und so zur *Menschenbildung* führt.

Bei *Otto Hunziker (1841-1909)* stehen "Lienhard und Gertrud" und die "Nachforschungen" im Zentrum. Als Sohn eines führenden Liberalen und Grossneffe von Rosette Niederer-Kasthofer studiert er zunächst Theologie, betreibt zusätzlich universitäre Geschichtsstudien, ist vorübergehend *Rektor* der Industrieschule, von 1879-90 Lehrer am Seminar Küsnacht für Pädagogik und Religion, wird 1879 Privatdozent und 1890 a.o. Professor für Pädagogik und schweizerische Schulgeschichte an der Universität Zürich. Neben vielen andern Ämtern ist er von 1874-1904 erster *Direktor des Pestalozzianums* in Zürich. Hunziker entwickelt einen selbständigen Typus des biographischen Pestalozzianismus, der eine breite Entfaltung und Wirkung erzielt hat.

Osterwalder (1996, S. 400) charakterisiert die Arbeit Hunzikers wie folgt: Die Hauptarbeit besteht in der Sammlung und Sicherung der Quellen. Die kritische Bearbeitung erfolgt dem positivistischen Wissenschaftskodex entsprechend, vor allem im Vergleich der verschiedenen Quellen, ihrer Kritik, in einer Aufschlüsselung nach Realbezügen und in psychologischen Rückschlüssen auf die Akteure. Auch Texte und Aussagen von Pestalozzi werden auf ihren faktischen Gehalt überprüft und wo nötig richtiggestellt. Das Ziel dieses biographischen Pestalozzianismus ist aber letztlich ein pädagogisches. Die Erforschung von Leben und Werk Pestalozzis soll die wahre *Haltung* des Erziehers herausarbeiten und sie soll als *berufsethische Anforderung erziehend auf die angehenden Erzieher wirken*. Dabei hat die wissenschaftliche Er-

<sup>6</sup> Vgl. dazu und im folgenden auch Osterwalder (1996, S. 392ff.).

forschung, die feststellen will, wie es wirklich war, nach Hunziker nicht den Zweck, den grossen Mann unfehlbar zu machen, sondern: indem wir ihn "als Menschen erfassen, ehren wir ihn wahrhaft" (a.a.O., S. 405).

Auch wenn Morf und Hunziker von unterschiedlichen Ansätzen ausgehen, ist ihnen gemeinsam, dass sie Wissenschaftlichkeit mit moralpädagogischer Wirkung, die aus der Biographie hervorgehen sollte, verbinden. Ihre Forschungen zur *Person Pestalozzis* haben der schweizerischen Pädagogik zur Anerkennung als universitäre Wissenschaft verholfen.

### 3. Repräsentanten des Pestalozzianismus der dritten Generation im Spannungsfeld von Schulreform und Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts

Im Rahmen einer bis heute in der Schweiz erst unzureichend erforschten Epoche der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert nehmen nach Grunder neben der Genfer Schule (Claparède, Bovet, Ferrière, Piaget oder Dottrens) vor allem Paul Häberlin, Willi Schohaus und Walter Guyer eine Sonderstellung ein (Grunder, 1993, S. 20/21). Insbesondere Schohaus und Guyer haben als langjährige Seminardirektoren mit nachdrücklichem Rekurs auf Pestalozzi ihre erziehungs- und bildungsphilosophischen Grundlagen reflektiert, sich als Pestalozzi-Interpreten profiliert, an Werk-Editionen mitgearbeitet, in die Schulkritik und Methoden-Diskussion eingegriffen und inhaltliche wie organisatorische Lehrerbildungsreformen propagiert und realisiert. Anzuführen sind u.E. aber auch Seminardirektoren, wie der Hitzkircher Direktor von 1911 bis 1946, *Lorenz Rogger (1878-1954)*, der Churer *Konrad Buol*, der St. Galler *Heinrich Roth*.

*Heinrich Roth (1910-1996)* hat in einem Aufsatz (Roth, 1982) nachzuzeichnen versucht, wie Schweizer Pädagogen durch Lehrtätigkeit und Publikationen Ideen Pestalozzis im 20. Jahrhundert in die Diskussionen der *inneren Schulreform* einzubringen versuchten. Auch Roth geht vom bereits bekannten Spannungsmoment Öffentlichkeit versus pädagogische (=innere) Reform aus, indem er feststellt, dass das schweizerische Schulwesen, "genauer das Schulwesen der schweizerischen Kantone", in diesem Jahrhundert einen starken äusseren Aufschwung erlebt habe, "aber oft eigene, mehr dem jeweiligen Zeitgeist - und nicht Pestalozzis Ideen - entsprechende Wege eingeschlagen" habe. Doch wird die von Seminardirektor (in Chur und St. Gallen) *Theodor Wiget (1920, 1914)* in das 20. Jahrhundert überführte Tradition, dass sich Seminardirektoren - auch mit wissenschaftlichem Anspruch - der Pestalozzi-Rezeption widmeten, fortgesetzt:

*Paul Häberlin (1878-1960)* wurde 1904 Direktor des Thurgauischen Lehrerseminars, war später Dozent und Professor an den Universitäten Bern und Basel. Er übte vor und während des zweiten Weltkrieges einen führenden Einfluss auf das pädagogische Denken aus. Zusammen mit *Willi Schohaus (1897-1981)*, seinem Nachfolger als Seminardirektor von Kreuzlingen, gab er "Pestalozzi in seinen Briefen - Briefe an die Braut und an Verwandte" heraus (Schohaus, 1924), Schohaus selber 1925 das Buch "Mutter und Kind" mit den Briefen Pestalozzis an die Mütter Grossbritanniens, sodann im Gedenkjahr 1927 eine Auswahl aus den damals bekannten Werken Pestalozzis in drei Bänden. Schohaus prägte mit seiner begeisterten Haltung junge und ältere Lehrer. Weniger rein methodischen Gedanken zugetan, vertrat er die Erziehung der Jugend zur *Menschlichkeit im Sinne Pestalozzis* (Schohaus, 1969). Darin stimmt er mit seinem Lehrer Paul Häberlin überein, von dem er sagt, dessen Pädagogik sei so

sehr auf umfassende und harmonische Entfaltung der ganzen Persönlichkeit gerichtet, dass sie als sehr pestalozzisch zu bezeichnen sei.

Auch der Pädagogiklehrer und spätere Seminardirektor in Basel und Zürich, *Walter Guyer (1892-1980)* knüpft in seinen beiden Hauptwerken "Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre" (1949) und "Wie wir lernen" (5. Auflage 1967) bei Pestalozzi an. Guyers Auseinandersetzung mit Pestalozzi beginnt 1932 mit dem Buch "Pestalozzi" (1932) und dauert während eines halben Jahrhunderts fort, neben seiner Tätigkeit als Seminarlehrer und Direktor an den Lehrerbildungsanstalten Basel und Zürich. In seinem Standardwerk "Wie wir lernen", das bis 1967 fünf Auflagen erlebt, setzt er sich auch kritisch mit Pestalozzis Elementarmethodik und vor allem mit seinem Anschauungsbegriff auseinander. Die Darstellung der Lehrerpersönlichkeit wird neben einem klar herausgearbeiteten durchaus modernen Professionalismus schliesslich in der Analogie zum Mutterbild der Gertrud mit dem Satz "ein Widerschein dieses Bildes muss auch im Wirken des Lehrers aufleuchten" (Guyer, 1956, S. 399) überhöht. In den 30er und 40er Jahren ist Guyers Pestalozzianismus in seinen Schriften "Du Volk und deine Schule" (1939) und "Unsere schweizerische Schule" (1934) auf dem Hintergrund des Zeitgeschehens stark national-pädagogisch geprägt und seine letzte Pestalozzi-Interpretation, 1975 unter dem Titel "Pestalozzi aktueller denn je" publiziert, entsteht in der Auseinandersetzung mit der zunehmenden Technokratisierung der Gesellschaft. Guyer bezeichnet Pestalozzi als einen "Mann der Idee":

"Bleibend sind manche seiner Überzeugungen und Postulate, z.B. die Forderung, das Ganze der Erziehung im Sittlich-Religiösen, im Intellektuellen, Körperlichen und in der Berufsbildung immer im Auge zu behalten, so dass nicht all das hoffnungslos auseinanderfällt...damit das Menschliche im Kind gedeihen könne und nicht im Negativen blosser Technokratie verfallende." (1975, S. 176)<sup>7</sup>. Damit bringt er ein grundsätzliches Bemühen der Schweizer Lehrerbildner jener Jahrzehnte zum Ausdruck, einerseits aufzuzeigen, dass die Auseinandersetzung mit Pestalozzi "nicht überflüssig geworden" sei und andererseits durch Auswahl und Zusammenstellung von Pestalozzi-Texten auch den *direkten Zugang zu seinem Werk* freizulegen. Beispiele sind: "Wege zu Pestalozzi" (1946) sowie: "Pestalozzi, Eine Selbstschau" (1926); und aus Anlass des Gedenkjahres 1977: "Texte für die Gegenwart", 3 Bände (1. Menschenbildung und Menschenbild, 2. Sozialpolitik, Bürger und Staat, 3. Erziehung und Unterricht; 1977/78 H. Roth, in Zusammenarbeit mit W. Guyer). Zu erwähnen sind auch die Editionen von Conrad Buol (1976) und von Arthur Brühlmeier (1977-1979) sowie die wirkungsgeschichtliche Studie von Marcel Müller-Wieland (1962).

Inwiefern ergeben sich abschliessend Gesichtspunkte, die so etwas wie ein *inhaltliches Kontinuum* bei unseren *Pestalozzianern* darstellen? Als erstes wäre wohl festzuhalten, dass ihre Pestalozzi-Rezeption keine Reduktion auf blosse Methodenfragen darstellt, sondern sich vielmehr um die umfassendere Sicht einer *Unterrichtspädagogik* auf dem Hintergrund einer *anthropologischen Grundlage* bemüht. Heinrich Roth hat diese in einem in fasslicher Sprache geschriebenen Bändchen "Pestalozzis Bild vom Menschen" (1985) vorgelegt. Es fasst Pestalozzis anthropologische Grundaussagen der "Abendstunde", der "Nachforschungen", "Wie Gertrud..." und "An die Unschuld..." zusammen und ist letztlich ein Aufruf, im Glauben an die Möglichkeit zur Entwicklung der "Selbstkraft" im Menschen, *Mut zur Erziehung* zu fassen. In Anlehnung an Pestalozzis anthropologische Grundpositionen hat es Heinrich Roth auch unternommen, im bereits erwähnten Aufsatz die "unterrichtspädagogischen Strömungen in der Schweiz seit 1900 unter dem Einfluss Pestalozzis" zusammenzufassen. Die Schlüsselpostulate lauten:

<sup>7</sup> Vgl. zu Guyer auch: Müller (1996); Gehrig (1988, S. 106).

- (1) *Kehrtwendung im unterrichtsdidaktischen Denken*: von der mechanistischen zur aktivierenden Unterrichtsweise.
- (2) *Anerkennung von Subjektivität und Individualität*. Die Hauptaufmerksamkeit gilt dem Schüler und der Entfaltung seiner menschlichen *Kräfte*.
- (3) *Naturgemässheit und Psychologisierung* des Unterrichts. Wer Unterricht gestaltet, hat auf die Naturgesetze (psychologischen Gesetze) zu achten, die im Wachsen und Reifen des Menschen wirksam sind.
- (4) *Entfaltung im Tun (Aktivität)*. Die menschlichen Kräfte entfalten sich (nur) im Tun und durch Übung. Die intellektuellen, die musischen, aber auch die sittlichen Kräfte kommen nur durch planmässige Inanspruchnahme zur Entfaltung.
- (5) *Die Begriffe Anschauung und Anschauungskraft* meinen mehr als blosses Hinsehen auf die Dinge. Denkschulung und Sprachbildung gehen ineinander.
- (6) *Ganzheitlichkeit und harmonische Bildung*. Die Schlüsselbegriffe *Kopf, Herz, Hand* stehen (nicht nur für Pestalozzianer) als einprägsame Symbole für eine Bildungsidee, die sich auf ein Verständnis des Menschen als Ganzheit verpflichtet.

Schliesslich ist festzustellen, dass die Rezeption der Seminardirektoren der dritten Generation in dem Sinne eine realistische Wende vollzieht, als in *Pestalozzis Menschenbild* wie auch im *Bild des Menschen Pestalozzi* durchaus auch *Disharmonie und Widerspruch* thematisiert werden. Man sieht bei Pestalozzi weniger den idealen Schulmann, als vielmehr die realistische und widersprüchliche Situation des praktizierenden Pädagogen exemplarisch verkörpert: Er repräsentiert durch sein Lebenswerk und seine Gedankenwelt den ständigen *Widerstreit von Idealität (Theorie) und Realität (Praxis)*. Gerade deshalb haben sich viele von ihnen darum bemüht, den angehenden Lehrerinnen und Lehrern Pestalozzi aus erster Hand zu vermitteln, nämlich Pestalozzis Texte zugänglich zu machen und daran das zu üben, was man als *pädagogisches Denken lernen* bezeichnen kann. Dies betonen auch kritische Pestalozziforscher. So hat Gerhard Kuhleemann (1996) am Zürcher Symposium zu zeigen versucht, inwiefern "eine Einführung in die Pädagogik auch heute noch mit Gewinn an Pestalozzi anknüpfen" könne (Kuhleemann, 1996, S. 463-478). Und Ulrich Herrmann stellt im Bemühen, "sich seines Vermächtnisses zu versichern, ohne seinen Mythos zu kultivieren", ähnlich wie Roth, Pestalozzis Begriff der *Selbstkraft* (1996, 199f.) heraus (Herrmann, 1996, 1997). Selbstkraft als Möglichkeit, an unserem Selbst, das in realistischer Sicht verschüttet ist, zu arbeiten. (Oder mit Pestalozzi: "*Wir kennen von der Sittlichkeit unserer Natur eigentlich wenig, ausser dieses Arbeiten an unserm verschütteten Selbst*"<sup>8</sup>). "Pädagogisch denken und handeln lernen" heisst nach Herrmann "denn immer auch, Aussichten auf sinnerfüllte Lebensentwürfe zu eröffnen". Und dies wiederum müsse heissen, in einer Zeit, in der "Entwürdigung des Menschen, Totalitarismus und Zukunftsberaubung" allgegenwärtig sind, "der jungen Generation vordringlich das zu vermitteln, was sie als Mensch auszeichne - Selbstbestimmtheit". (Oder nochmals mit Pestalozzis "Nachforschungen": "Ich habe eine Kraft in mir, mich von der Welt und die Welt von mir zu sondern, durch diese Kraft werde ich *ein Werk meiner selbst*.") Diese Kraft sei "Leben" - und Pestalozzis Leben und Werk würden "die pädagogische Energie vermitteln, trotz des drohenden Scheiterns an widrigen Umständen der Losung zu folgen: Dennoch der Mensch!" Und Herrmann insistiert weiter: "Doch woher sollte denn, mit Kant gefragt, der bessere Zustand der Welt herkommen", wenn nicht durch die Übernahme der Verantwortung für die Zukunft einer jüngeren Generation"... und "durch die Schaffung von Verhältnissen von Gesittung und Kultur, von denen eine 'Emporbildung' junger Gemüter und

<sup>8</sup> Nachforschungen, PSW XII, S. 112.

Geister auszugehen vermag... Woher soll der bessere Zustand der Welt kommen, wenn die kommende Generation, die dafür auch Verantwortung übernehmen lernen muss, nicht angeleitet worden ist, sich von ihrer besseren Zukunft einen Begriff zu machen?"

### Literatur:

#### *Zur Wirkungsgeschichte*

- Badertscher, H. & Grunder, H.-U. (Hrsg.). (1997). *Geschichte der Erziehung und Schule im 19. und 20. Jahrhundert. Leitlinien*. Bern: Haupt.
- Brühlmeier, A. (1977-1979). *J.H. Pestalozzi. Auswahl aus seinen Schriften (3 Bände: Band 1, Autobiographische, religionsphilosophische, soziologische, anthropologische Themen; Band 2: Soziale, wirtschaftliche, politische Themen; Band 3: Pädagogische Themen)*. Bern: Haupt.
- Brunner et al. (Hrsg.). (1996). *Pestalozzis "Gemeinde" in Glarus 1803-1846*. Glarus.
- Friedrich, L. (1996). Zur Erforschung der Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis. *Geschichte - Stand - Perspektiven. Pädagogische Rundschau*, 50, 35-58.
- Gehrig, H. (1988). Von der traditionellen zur neuen Lehrerbildung in den dreissiger Jahren: Guyer und Schohaus. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 10 (1), 106.
- Germann Müller, U. (1993). Peter Kaisers pädagogische Wirksamkeit im Geiste Pestalozzis. In P. Geiger (Hrsg.), *Peter Kaiser als Politiker, Historiker und Erzieher (1793-1864)*. Vaduz.
- Grunder, H.-U. (1993). *Seminarreform und Reformpädagogik*. Bern: Lang.
- Gruntz-Stoll, J. (1985). *Appenzeller Schüler und Gehilfen Pestalozzis. Hermann Krüsi, Johannes Niederer, Johann Georg Tobler*. Herisau.
- Hager, F.-P. & Tröhler, D. (Hrsg.). (1996). *Pestalozzi - wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996*. Bern: Haupt.
- Herrmann, U. (1996). Pestalozzis Denken im Kontext politisch-sozialer Modernisierungsprozesse. In F.-P. Hager & D. Tröhler (Hrsg.), *Pestalozzi - wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996* (S. 37-67). Bern: Haupt.
- Herrmann, U. (1997). Historische Forschung als Kultur geschichtlichen Bewusstseins. *Neue Pestalozzi-Blätter*, 3 (1), 17-25.
- Kuhlemann, G. (1996). Einführung in die Pädagogik - Anknüpfungen an Pestalozzi. In F.-P. Hager & D. Tröhler (Hrsg.), *Pestalozzi - wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996* (S. 463-478). Bern: Haupt.
- Martin, E. (1986). *Johann Heinrich Pestalozzi und die alte Landschaft Basel*. Liestal.
- Martin, E. (1991). *Johann Jakob Kettiger und Johann Heinrich Pestalozzi. Zur Wirkungsgeschichte Pestalozzis*. Liestal: Verlag Basel Landschaft.
- Metz, P. (1992). *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform*. Bern: Lang.
- Metz, P. (1996). "Über die wahre Nachfolge Pestalozzi's" - Seminardirektor Zuberbühler (1809-1868) als rezeptionsgeschichtliches Fallbeispiel. In F.-P. Hager & D. Tröhler (Hrsg.), *Pestalozzi - wirkungsgeschichtliche Aspekte, Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996* (S. 407-421). Bern: Haupt.
- Müller, W. (1996). *Walter Guyer - Sein Leben und Werk*. Zürich: Lizentiatsarbeit Uni Zürich.
- Müller-Wieland, M. (1962). Heinrich Pestalozzi und Österreich. In: *Pestalozzis Beziehungen zu Österreich und Russland*. Zürich: Morgarten.
- Oelkers, J. & Osterwalder, F. (Hrsg.). (1995). *Pestalozzi - Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Osterwalder, F. (1996). *Pestalozzi - ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik*. Weinheim & Basel.
- Roedel Ch. (1960). *Pestalozzi und Graubünden. Ein Beitrag zur Pestalozziforschung und zur bündnerischen Schulgeschichte*. Bern, Winterthur: Keller.
- Stadler, P. (1998 & 1993). *Pestalozzi. Geschichtliche Biographie, 2 Bände*. Zürich.
- Tröhler, D. (1996). Hauptströmungen und Tendenzen der Schweizer Pestalozzi-Forschung. *Pädagogische Rundschau*, 50, 59-74.



*Schriften und Editionen von Seminardirektoren*

- Buol, Conrad (1976). *Heinrich Pestalozzi, Ausgewählte Texte für die Lehrerbildung, Erziehungspraxis und Sozialarbeit*. Basel: Birkhäuser.
- Guyer, Walter (1926). *Pestalozzi. Eine Selbstschau*. Zürich.
- Guyer, Walter (1932). *Pestalozzi*. Frauenfeld.
- Guyer, Walter (1946). *Wege zu Pestalozzi*. Zürich.
- Guyer, Walter (1956). *Wie wir lernen*. Zürich.
- Guyer, Walter (1975). *Pestalozzi - aktueller denn je*. Zürich.
- Hunziker, Otto (1896). *Heinrich Pestalozzi, 1746-1827. Eine biographische Skizze*. Zürich.
- Krüsi, Hermann (1840). *Erinnerungen aus meinem pädagogischen Leben und Wirken*. Stuttgart.
- Martig, Emanuel (1890). *Lehrbuch der Pädagogik*. Bern.
- Martig, Emanuel (1901). *Geschichte der Erziehung in ihren Grundzügen*. Bern.
- Martig, Emanuel (1988). *Anschaungspsychologie mit Anwendung auf die Erziehung*. Bern.
- Morf, Heinrich (1984). *Mein Antheil an der bei uns neu erwachten Erkenntnis von Pestalozzis Bedeutung und Stellung in der Geschichte der Erziehung*. Winterthur.
- Morf, Heinrich. (1868, 1885, 1885, 1898). *Zur Biographie Pestalozzis. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung, 4 Teile*. Winterthur.
- Rebsamen, Johann Ulrich (1896). *Heinrich Pestalozzi. Zwei Vorträge*. Kreuzlingen.
- Rogger, Lorenz (1927). *Pestalozzi und wir*. Olten.
- Rogger, Lorenz (1946). *Heinrich Pestalozzi*. Luzern.
- Roth, Heinrich & Guyer, Walter (Hrsg.). (1977). *Pestalozzi. Texte für die Gegenwart, 3 Bände*. Zug.
- Roth, Heinrich (1982). *Unterrichtspädagogische Strömungen in der Schweiz seit 1900 unter dem Einfluss J.H. Pestalozzis*. In "Pestalozzianum", *Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung*, 78. Jg. Nr. 1/2.
- Roth, H. (1987). *Pestalozzi - Die andere Politik*. Zürich: Pestalozzianum.
- Roth, Heinrich (1985). *Pestalozzis Bild vom Menschen*. Zürich: Pestalozzianum.
- Rüegg, Hans Rudolf (1866). *Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung*. Bern.
- Rüegg, Hans Rudolf (1876). *Lehrbuch der Psychologie, 3*. Bern.
- Schohaus, Willi (1924). *Pestalozzi in seinen Briefen - Briefe an die Braut und an Verwandte*. Zürich.
- Schohaus, Willi (1925). *Mutter und Kind*. Zürich/Leipzig.
- Schohaus, Willi (1969). *Erziehung zur Menschlichkeit*. Frauenfeld.
- Schohaus, Willi (Hrsg.). (1927). *Werke. Säkularausgabe, 3 Bände*. Gotha.
- Utzing, Heinrich (1901). *Thomas Scherr als Schulmann, Festrede zur Feier des 100. Geburtstages*. Wetzikon.
- Wiget, Theodor (1914). *Grundlinien der Erziehungslehre Pestalozzis*. Leipzig.
- Wiget, Theodor (1920). *Pestalozzi. Eine Einführung in seine Lehre und seine Werke*. Frauenfeld.
- Zuberbühler, Sebastian (1969). *Pädagogische Reden und Abhandlungen*. St. Gallen.



## Pestalozzi in der japanischen Lehrerbildung

Toshiko Ito

*In der Geschichte der japanischen Lehrerbildung stand Pestalozzi zweimal im Rampenlicht. In den 70er und 80er Jahren des 19. Jahrhunderts genoss Pestalozzi an den Lehrerbildungsanstalten grosse Popularität aufgrund der ihm zugeschriebenen Didaktik. Ein Jahrzehnt später, um die Jahrhundertwende, lebte Pestalozzi unter den angehenden Lehrern erneut auf; diesmal als Identifikationsfigur.*

### 1. Rezeption Pestalozzis als Grundlage der Didaktik

1872 erliess die japanische Regierung die allgemeine Schulpflicht, was die Ausbildung von Lehrern erforderlich machte, die Klassenunterricht erteilen konnten. Damit rasch und in grosser Zahl kompetente Lehrer ausgebildet werden konnten, wurde in Tokio eine staatliche Lehrerbildungsanstalt gegründet. Ein Amerikaner, Marion Scott (1843-1922), trat in ihr das Amt eines Inspektors an und machte die angehenden Lehrer mit der in seiner Heimat verbreiteten Schuldidaktik, der *object lesson*, bekannt. Die *object lesson* wurde damit zum wichtigen Bestandteil der Lehrerbildung und wurde durch Hideo Takamines (1854-1910) zum "heuristischen Unterricht" weiterentwickelt. Sowohl bei der *object lesson* als auch beim "heuristischen Unterricht" berief man sich auf Pestalozzi. Takamine studierte zwischen 1875 und 1877 auf Regierungsbefehl an der *Oswego Normal School*, dem Zentrum der "Pestalozzischen Methode", und führte diese Methode nach seiner Heimkehr an der Lehrerbildungsanstalt Tokio unter dem Namen "heuristischer Unterricht" ein. Der "heuristische Unterricht" war zwar hinsichtlich der Form der didaktischen Gestaltung des Unterrichts, der "Gegenstandspräsentation und Frage-Antwort-Form", mit der *object lesson* identisch; er betonte aber weniger die Einhaltung der vorgegebenen didaktischen Prozedur als vielmehr die Anregung der Schüler zu Kreativität und Selbständigkeit. Auch in den andern Lehrerbildungsanstalten wurde diese Methode bestimmend und unausweichlich. Weil Lehrer damals in der Regel nur in den Lehrerbildungsanstalten ausgebildet wurden, verbreitete sich die neue Methode umso gleichförmiger.

Nach der Reform der Lehrerbildungsanstalten (1886) durch Arinori Mori (1847-1889), dem ersten Kultusminister, wurde die Lehrerbildung einer strengen Kontrolle der Regierung unterzogen und war fortan gekennzeichnet durch die Einführung militaristischer Übungen. Während die Regierung jedem Lehramtskandidaten ein Stipendium, Unterkunft und Reduktion des Wehrdienstes auf sechs Monate gewährte, verlangte sie als Gegenleistung, dass die Absolventen nach dem Studium den Lehrberuf mit einem sehr kleinen Monatsgehalt ergriffen. Die Linie Moris wurde von Kowashi Inoue (1844-1895), dem Verfasser des Kaiserlichen Erziehungsediktes (1890), fortgeführt. Der in diesem Edikt festgeschriebene Grundsatz, dass das Ziel der Erziehung die Heranbildung kaisertreuer Untertanen sei, trug zur Stärkung des notorischen "Lehrerbildungsanstalt-Typus" bei. Dieser Typus rekrutierte sich aus Leuten, die aus Mangel an Geld oder Fähigkeit nicht in ein Gymnasium eintreten konnten, und meist nicht älter als fünfzehn waren. Sie wurden sowohl an der Anstalt als auch im Internat zu den Tugenden der Schulmeister - Treue, Anstand und Würde - diszipliniert und auf die nationalistische Gesinnung verpflichtet. Der daraus entstehende "Lehrerbildungsanstalt-Typus" war schablonenhaft und unfähig zum selbständigen Denken. Sein Minderwertigkeitskomplex machte ihn engstirnig und anmassend.

## 2. Rezeption Pestalozzis als Grundpfeiler des Geistes

Nachdem Japan 1889 die Form einer kaiserlichen Verfassungsmonarchie angenommen hatte, brachen zwei imperialistische Kriege - der Chinesisch-Japanische Krieg (1894) und der Russisch-Japanische Krieg (1904) - aus. In der Zeit nach den imperialistischen Angriffskriegen entstanden in Japan vereinzelte reformpädagogische Bestrebungen, die sich zum Teil auf Pestalozzi beriefen. Der Hauptvertreter dieses erneuten Pestalozzianismus war Masataro Sawayanagi (1865-1927). Sawayanagi war seit seinem 23. Lebensjahr als hoher Beamter des Kultusministeriums tätig, nämlich als Rektor der verschiedenen Kaiserlichen Universitäten und als Vizekultusminister. Er verliess aber mit 49 Jahren die Beamtenstellung und gründete 1917 die reformpädagogische *Seijo*-Schule, um sein Erziehungsideal zu verwirklichen. Dieses Ideal gründete auf dem Werk Pestalozzis, das er seit seiner Jugend mit Begeisterung gelesen hatte. In das Programm der *Seijo*-Schule flossen manche Pestalozzische Prinzipien ein: (1) Achtung der Individualität des Kindes in der Erziehung; (2) Erziehung im Einklang mit der Natur; (3) Erziehung des Gemüts; (4) Erziehung auf naturwissenschaftlicher Grundlage (vgl. *Abriss der 70 Jahre in der Seijo-Schule*, 1987, S. 24f.).

In den Augen Sawayanagis beruhte die Bedeutung Pestalozzis nicht auf seiner Didaktik, sondern auf seiner Gesinnung. Sawayanagi verfasste 1895 "*Die erzieherische Gesinnung*". Darin fordert er von den Erziehern, "aufgrund der Anerkennung der Wichtigkeit der Erziehung sich mit dem ganzen Herzen der Erziehung hinzugeben, die Erziehung als die grösste Freude zu erkennen und keinen Augenblick der Erziehung aus dem Weg zu gehen" (Sawayanagi, 1977, S. 34). Wenn der Erzieher die erzieherische Gesinnung besitze, so erwachse ihm daraus sowohl erzieherisches Wissen als auch erzieherische Tugend. Weil der Erwerb der erzieherischen Gesinnung, nach Sawayanagi, nicht von der Begabung, sondern allein von der Strebsamkeit abhängig sei, brauche der Erzieher, wie Pestalozzi, bloss zwei notwendige Bedingungen zu erfüllen: Ehrlichkeit und Fleiss (Vgl. a.a.O., S.48). Mit dem Schlagwort "Alle Erzieher können ein Pestalozzi werden!" rief Sawayanagi alle Erzieher zur Pflege der erzieherischen Gesinnung auf. Das Heiligenbild Pestalozzis verlieh dem Lehrberuf den Glanz eines heiligen Auftrags. Sawayanagi wollte damit die Lehramtskandidaten von den Fesseln des "Lehrerbildungsanstalt-Typus" befreien und aus ihnen aktive und verantwortungsbewusste Lehrer machen. Während Mori und Inoue versuchten, den angehenden Lehrern von aussen her die erzieherische Gesinnung aufzuzwingen, hielt Sawayanagi die erzieherische Gesinnung für etwas, was nur von innen erwächst, zum Beispiel bei der Lektüre von Pestalozzis Biographie. (Vgl. a.a.O., S.57)

Aus der Heiligkeit des Lehramts ergab sich nach Sawayanagis Auffassung die Entlohnung von Lehrern; er unterschied zwischen dem materiellen und dem geistigen Honorar. Er rechtfertigte die niedrigen Löhne der Lehrer durch den Überschuss an gesellschaftlichem Ansehen. Die Lehrer, die wie Pestalozzi arm sind, können sich einen guten Namen erwerben. Zum 100. Todestag Pestalozzis wünschte Sawayanagi, dass sich alle Lehrer an Pestalozzis Leben erinnern möchten, weil er der Überzeugung war, dass dieses den "Weg zur erzieherischen Gesinnung" (a.a.O., S.365) verkörperte. Pestalozzi als Symbol der edlen Selbstaufopferung dämpfte die wirtschaftliche Unzufriedenheit; die Lehrer wurden durch die Verwandtschaft mit Pestalozzi nobilitiert und wurden aufgefordert, auf ihre Misere stolz zu sein.

Kuniyoshi Obara (1887-1977), ein Lehrer der Pädagogischen Hochschule Hiroshima, schätzte Sawayanagi hoch. Er verliess Hiroshima, als ihn Arata Osada (1887-1961), ein japanischer Pestalozzi-Forscher, als Bote Sawayanagis um seine Mitarbeit an der neu gegründeten *Seijo*-Schule bat. Als Abteilungsleiter in *Seijo* entwickelte er die er-

zieherischen Grundlagen nach den Pestalozzischen Prinzipien und gründete 1929 ausserhalb *Seijo* die selbständige reformpädagogische *Tamagawa*-Schule.

In *Tamagawa* wurde ein eigentlicher Pestalozzi-Kult betrieben. Am 27. Februar wurde Pestalozzi alljährlich mit Vorträgen gefeiert: 1961 führten die Lehramtskandidaten ein Theaterstück "Lienhard und Gertrud" auf (vgl. Abriss der 50 Jahre in der *Tamagawa*-Schule, 1980, S. 24). Obara begründete seine Forderung "Zurück zu Pestalozzi!" mit dessen Vorbildlichkeit: "Seine göttliche erzieherische Gesinnung ist die Triebkraft, die Erzieher in aller Welt ewig ermutigt und veredelt" (Obara, 1979, S. 123). Obara interessiert sich nicht für Didaktik, sondern für den Lebenswandel; er spricht vom "Weg der Lehrer". Am Ziel dieses Wegs steht Pestalozzi, der "alles für andere, für sich nichts" tut (vgl. Obara, 1975, S. 347).

Die Schulen *Seijo* und *Tamagawa* gediehen im reformpädagogischen Klima der Zeit, fügten sich aber ins imperialistische System ein. Das Aufkeimen der erzieherischen Gesinnung sollte, nach Sawayanagi, den Lehrer notwendigerweise zur Übung von Kaiserentreue und Vaterlandsliebe führen. Der erste der zwanzig Punkte, die der wahre Erzieher beachten soll, lautet bei Sawayanagi: "Immer bevor Sie zur Schule gehen, sollen Sie das Kaiserliche Erziehungsedikt ehrerbietig lesen. Danach denken Sie fünf Minuten lang fest darüber nach, wie Sie seinen Inhalt in die Tat umsetzen können" (Sawayanagi, 1977, S. 55). Bei Obara: "Mein Streben richtet sich nach dem Wohl der Kaiserfamilie und des japanischen Reichs (...), für das ich mein Leben hinzugeben bereit bin" (Nakano, 1968, S. 240).

### 3. Lehrerbildung im Japan der Nachkriegszeit

Unter der Kritik, dass der Lehrerbildungsanstalt-Typus die Kriegsbegeisterung gefördert habe, wurde in der Nachkriegszeit ein neues Lehrerbildungssystem entworfen. Die Ausbildung von Lehrern wurde nun jeder Universität erlaubt. Studenten, die an der Universität bestimmte vorgeschriebene Fächer absolviert haben, erhalten einen Lehrausweis. Das Werk Pestalozzis, das die Lehrerbildung Japans zuerst äusserlich-technisch und danach innerlich-geistig beeinflusste, hat in der Nachkriegszeit keine massgeblichen Funktionen mehr. Die Pädagogische Hochschule Tokio (jetzt: Universität Tsukuba) veranstaltet auf Anregung von Satoru Umene (1903-1980) und Tomiji Nagao (1924-) seit 1955 jährlich ein Pestalozzi-Fest. Dieses Fest beabsichtigt keineswegs die Vermittlung praktischer Anhaltspunkte oder Leitideen an angehende Lehrer; es will dem Werk Pestalozzis wissenschaftlich gegenüberreten. Laut einer Umfrage ist Pestalozzi zwar unter den Lehrern sowohl in der Grund- als auch in der Mittelschule weiterhin populär geblieben. Im Prominenzgrad belegt er nach wie vor den ersten Platz (vgl. Hori, 1984, S. 86). Pestalozzi gilt dabei als pädagogischer Klassiker, der, im Unterschied zur Vorkriegszeit, nicht mit bestimmten praktischen Zielsetzungen verbunden wird.

Das Verhältnis der Lehrerbildung zu Pestalozzi spiegelte sich im Pestalozzi-Gedenkjahr. Am 8. September 1996 veranstaltete die Japanische Gesellschaft für Pestalozzi-Fröbel-Forschung ein Gedenk-Symposium zum Thema "Kann Pestalozzi zur Lösung der heutigen Erziehungsprobleme beitragen?" Die Referenten, die sich ausnahmslos mit der Lehrerbildung beschäftigen, waren der festen Überzeugung, dass uns Pestalozzi heute noch etwas zu sagen hat. Was genau? Dazu erhielt man folgende Antwort: "Dies gilt es herauszufinden". In diesen Worten ist der Wert Pestalozzis für die gegenwärtige Lehrerbildung Japans angedeutet. Pestalozzi ist so sehr mit ihr verbunden, dass er keine funktionelle Bestimmung mehr benötigt. Pestalozzi gehört einfach dazu.

## Bibliographie

- Ausschuss für "Abriss der 50 Jahre in der Tamagawa-Schule" (1980). *Abriss der 50 Jahre in der Tamagawa-Schule*. Tokio: Tamagawa-Gakuen.
- Ausschuss für "Abriss der 70 Jahre in der Seijo-Schule" (1987). *Abriss der 70 Jahre in der Seijo-Schule*. Tokio: Seijo-Gakuen.
- Hori, Sh. (1984). *Neill und freie Kinder*. Tokio: Reimei-Shobo.
- Nakano, A. (1968). *Studie über freie Erziehung in der Taisho-Ära*. Tokio: Reimei-Shobo.
- Obara, K. (1975). *Sämtliche Werke Bd. XXXIII*. Tokio: Tamagawa-Daigaku-Shuppan-Bu.
- Obara, K. (1979). *Sämtliche Werke Bd. III*. Tokio: Tamagawa-Daigaku-Shuppan-Bu.
- Sawayanagi, M. (1977). *Sämtliche Werke Bd. VI*. Tokio: Kokudo-Sha.

## "Johann Heinrich Pestalozzi - Kritische Ausgabe sämtlicher Werke und Briefe" auf CD-ROM (DOS und WINDOWS)

Max Furrer

*Nachdem im Jahre 1993 die CD-ROM "Kritische Ausgabe sämtlicher Werke und Briefe Johann Heinrich Pestalozzis" in erster Version unter dem Betriebssystem DOS erschienen ist, steht nun die neueste Ausgabe unter WINDOWS zur Verfügung. Neben einem kurzen geschichtlichen Abriss zur Entstehung der "Kritischen Ausgabe" stellt der technische Projektleiter Inhalt und Retrieval der seit Mai 1997 im Fachhandel erhältlichen Volltext-Datenbank anhand einiger Recherche-Beispiele vor.*

### 1. Gesucht: Pestalozzis Formel "Kopf, Herz, Hand"

"Heinrich Pestalozzi" - dieser Name kann bei Schweizer Pädagoginnen und Pädagogen als bekannt vorausgesetzt werden. Und über diesen beruflichen Personenkreis hinaus dürfte er weltweit in vielen Menschen Vorstellungen wecken. Würde jedoch nach genaueren Kenntnissen über den bedeutenden Volkserzieher, Sozialreformer und Schriftsteller gefragt, wie zum Beispiel nach einem konkreten Titel seiner Werke, nach biographischen Daten oder nach seinen zentralen erzieherischen Anliegen, so dürfte sich das Ergebnis anders - vermutlich ernüchternder - präsentieren.

Eine Umfrage bei Lehrpersonen zu spontanen Assoziationen zum Namen "Pestalozzi" ergäbe mit hoher Wahrscheinlichkeit als erste und hauptsächlichste Antwort die berühmte Formel "Kopf, Herz, Hand". Doch schon die gezielte Nachfrage, eine genaue Zitationsstelle zu nennen, bereite wohl einige Schwierigkeiten. Pestalozzi selbst verwendete diese Begriffs-Trias nur in wenigen Texten; darüber hinaus äusserte er sich in seinem Aufsatz "Weltweib und Mutter", entstanden 1804 in der sogenannten "Methoden-Zeit", sogar in einem aktuellen Sinne von Ganzheitlichkeit:

*"Wo Kopf und Herz, Hände und Füße notwendig sind, um etwas zustande zu bringen, da lassen sie Kopf und Herz und Händ' und Füß' auf der Seite und begnügen sich, die Regeln auswendig zu lernen, wie man das Geschäft anstellen müsse.*

*Bey solchen Menschen ist dann natürlich von Vollendung dessen, was wichtig ist und noththut, von Vollendung irgendeiner Sache, die die Kräfte der Menschennatur auf irgendeine Art allgemein anspricht oder allgemein bildet, durchaus keine Rede"* (In: Pestalozzi Sämtliche Werke Band XVI/S. 360 : Zeilen 32-40 und S. 361: Zeile 1/ Hervorhebungen M.F.).

Der Nachweis der berühmten Formel "Kopf, Herz, Hand" im Gesamtwerk Pestalozzis bildete für Laien bis vor kurzem ein beinahe unmögliches Unterfangen. Selbst für Wissenschaftler im Forschungsbereich der historischen Pädagogik bedeutete früher die exakte und lückenlose Zitation aller Textstellen angesichts des umfangreichen gedruckten Werks eine anspruchsvolle Aufgabe. Vor Erscheinen der CD-ROM "Pestalozzi" stellten profunde Werkkenntnisse die unabdingbare Voraussetzung für Verifikation oder Falsifikation eines echten oder zugeschriebenen bzw. abgewandelten Zitats dar.

Heute bietet das moderne technische Mittel CD-ROM interessierten Personen, die das Retrieval der elektronischen Datenbank, d.h. die Recherche in den digitalisiert aufbereiteten Texten beherrschen, die Möglichkeit, selbst zu überprüfen, ob ein bestimmter Satz, ein genauer Wortlaut tatsächlich aus der "Feder Pestalozzis" stammt, oder ob diese spezifische Formulierung durch Tradition des "Volksmunds" ihm nur zugeschrieben wird.

Der Nachweis jeder echten Zitatstelle gelingt nach Studium der ausführlichen und illustrierten Anleitung im beigelegten Ordner einfach und weitgehend problemlos. Die Bedienung der Retrieval-Software setzt keine besonderen EDV-spezifischen Kenntnisse voraus. Bei anspruchsvolleren Operationen - wie zum Beispiel Recherchen im Expertenmodus - können sich Erfahrungen im Umgang mit einem PC (DOS oder Windows 95) als nützlich erweisen.

Werden nun die Begriffe "Kopf, Herz, Hand" in das entsprechende Feld der vorgegebenen Suchmaske eingesetzt, so stellt sich sekundenschnell das Resultat auf dem Bildschirm dar (vgl. Abb. 1).

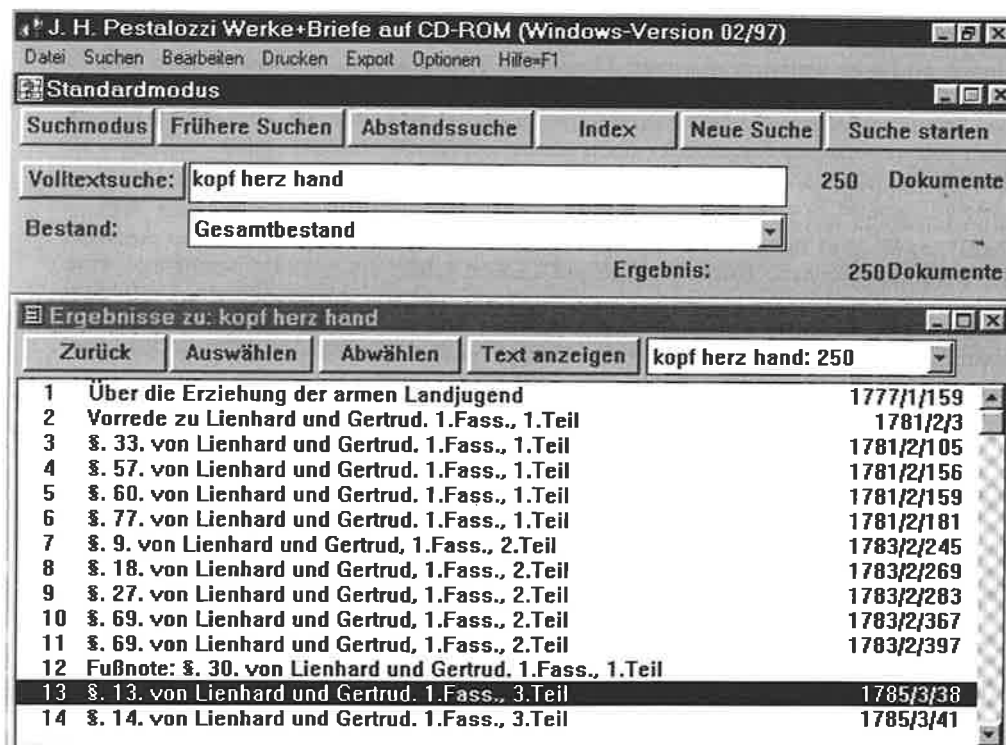


Abbildung 1: Resultat der Volltextsuche "Kopf", "Herz", "Hand" in der "Kritischen Ausgabe sämtlicher Werke und Briefe Pestalozzi" auf CD-ROM (Windows).

Jede Zitatstelle wird als genaue Fundstelle in der elektronischen Datenbank aufgeführt und mit dem betreffenden Werktitel verknüpft. Im Beispiel von Abbildung 1 mit dem Nachweis von 250 Titeln muss beachtet werden, dass wohl sämtliche Stellen im Gesamtwerk (incl. Anhänge) mit den drei Begriffen angezeigt werden, hingegen über ihre Beziehung und Stellung im Text keine Aussage hervorgeht. Die einzelnen Begriffe können also irgendwo im angegebenen Dokument und nicht - wie beim gesuchten Zitat - unmittelbar hintereinander stehen.

Wird "Kopf, Herz, Hand" in dieser genauen Reihenfolge gewünscht, so dient die Suchfunktion "Abstandssuche" zur gezielten Ermittlung, indem zum Beispiel die Begriffe "Kopf" und "Herz" mit der Bedingung verknüpft werden, unmittelbar hintereinander im Kontext zu stehen ("kopf/w+1 herz"). Aus Abbildung 2 geht das Resultat - 15 Dokumente - hervor.

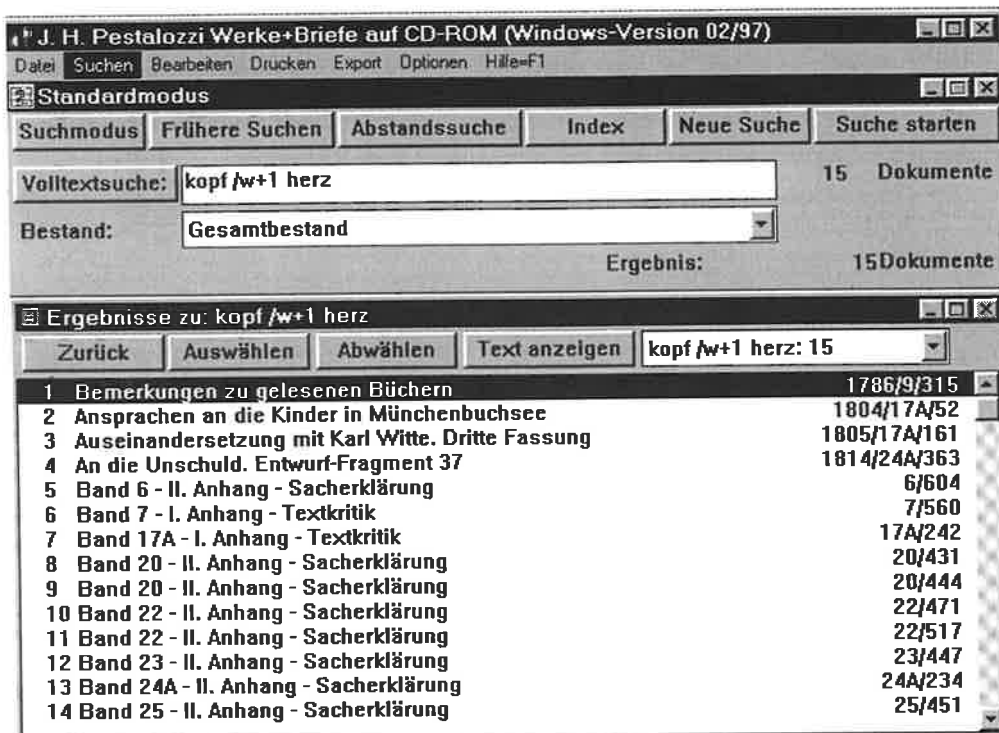


Abbildung 2: Resultat der Kontextsuche "Kopf" und "Herz": Begriffe stehen unmittelbar nebeneinander.

Nicht nur einzelne Begriffe können mit ihren genauen Fundstellen angezeigt werden. Mit der Funktion des "Ranking" kann tabellarisch dargestellt werden, in welchem Jahr Pestalozzi sowohl die Begriffe "Kopf", "Herz", "Hand" und in welcher Anzahl er sie in seinen Werken und Briefen verwendet hat (vgl. Abb. 3).



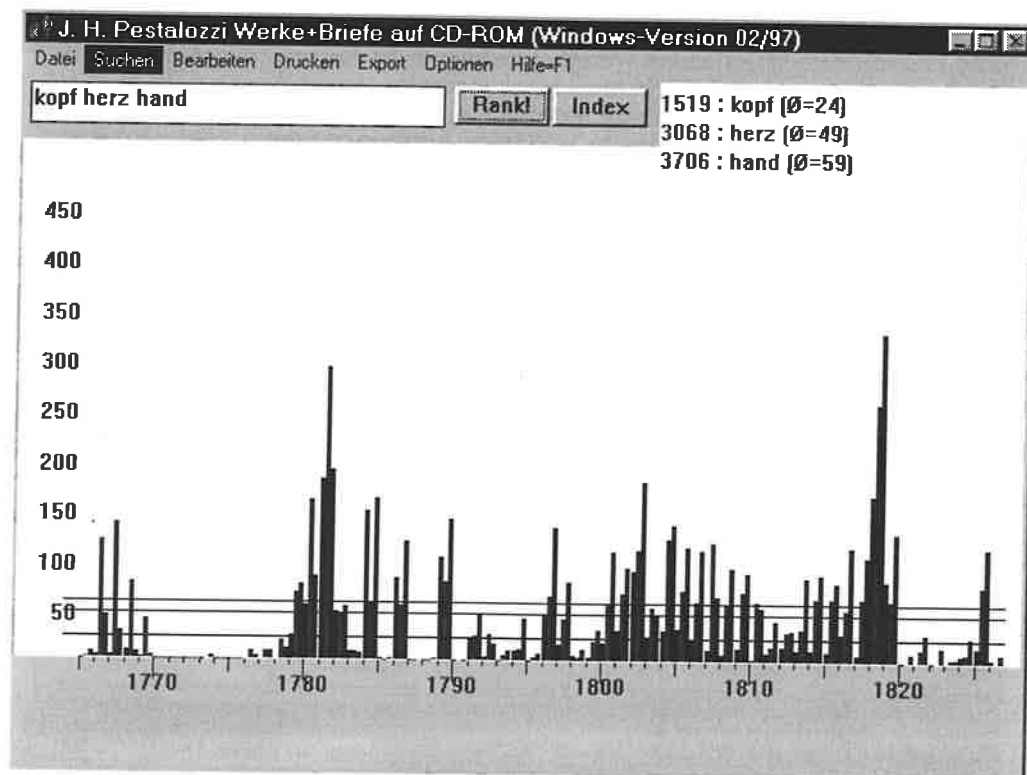


Abbildung 3: Ranking der Begriffe "Kopf", "Herz", "Hand" in der "Kritischen Ausgabe sämtlicher Werke und Briefe Pestalozzi" auf CD-ROM (Windows).

## 2. Zur Entstehung der CD-ROM Pestalozzi (DOS und WINDOWS)

Vor mehr als fünfzehn Jahren haben sich Sozial- und Geisteswissenschaftler kaum vorstellen können, welche Möglichkeiten sich durch die beginnende technologische Entwicklung im Bereich der elektronischen Medien ergeben werden. Was als Utopie oder Phantasie galt, ist heute in der Wissensverwaltung und der Informationsvermittlung weitgehend Wirklichkeit geworden.

Gigantische Datenmengen, die auch für Erziehungswissenschaftler von Interesse sind, liegen elektronisch zugänglich und - gegenüber der gedruckten Form - in Sekundenschnelle gezielt abrufbar und mehrdimensional recherchierbar vor. Volltextdatenbanken, on-line und auf CD-ROM oder Disketten, gewinnen zunehmend auch in den traditionell dem gedruckten Schrifttum verpflichteten Wissenschaften wie Philosophie, Pädagogik, Theologie, an Bedeutung.

Eines der ersten Projekte, gedrucktes Schrifttum digitalisiert aufzubereiten, bildete die Erfassung der Kritischen Ausgabe sämtlicher Werke und Briefe Johann Heinrich Pestalozzis. Bereits Ende 1990 konkretisierte sich aus einem anderen Forschungskon-

text heraus die Idee, die bis zum damaligen Zeitpunkt erschienenen Texte aller 42 Bände auf einer CD-ROM recherchierbar anzubieten. Den Ausgangspunkt zum Projekt CD-ROM "Pestalozzi" bildete ein ursprünglich für ein anderes Ziel konzipiertes Forschungsunternehmen, das schon Jahre früher am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf begonnen wurde. Die Erziehungswissenschaftler *Leonhard Friedrich* und *Sylvia Springer* gedachten im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützten Projekts einen Registerband zu den bisher erschienenen Werken und Briefen Pestalozzis zu erstellen - seit Jahren ein Desideratum. Um sowohl sämtliche von Pestalozzi verwendeten Begriffe als auch alle namentlich erwähnten Personen zu erfassen, bediente man sich der damals in Entwicklung begriffenen Technik des sogenannten Scannings. An der Universität Tübingen wurden alle 42 Bände Buchstabe für Buchstabe bzw. Zeile für Zeile und Seite für Seite erfasst (= "gescannt"), mit einer spezialisierten Texterkennungs-Software (OCR = Optical character recognition) gelesen und in elektronischer Form, d.h. digitalisiert erfasst - bei einem Gesamtumfang von nahezu 22 000 Seiten. Welche besonderen Schwierigkeiten sich aufgrund des damals noch wenig ausgereiften technischen Stands gestellt haben, soll hier nicht erörtert, hingegen auf einige der werkimmanenten Probleme eingegangen werden, um zu zeigen, welche hohen Ansprüche ein solches Unternehmen noch vor knapp sieben Jahren stellte.

In diesem Zusammenhang muss kurz auf die Entstehung und den Aufbau der Kritischen Ausgabe der Werke und Briefe Pestalozzis eingegangen und ihre ursprüngliche Konzeption vorgestellt werden. Anlässlich des 100. Gedenkjahrs des Todes Pestalozzis 1927 wurde auf Initiative des Berliner Studiendirektors *Artur Buchenau* (1878-1946), dem Redaktor *Walter Feilchenfeld Fales* (1896-1953), dem ursprünglich in Berlin tätigen Professor für Pädagogik, *Eduard Spranger* (1882-1963) und dem damaligen Direktor des Pestalozzianums, *Hans Stettbacher* (1878-1966), der erste Band der Werkreihe unter dem Titel "Schriften aus der Zeit von 1766-1780" herausgegeben. Nachdem 1938 die Redaktion von Berlin in die Schweiz verlegt wurde, übernahm der seit Band 1 mitwirkende *Emanuel Dejung* (1900-1990) die Leitung für die Herausgabe und erarbeitete in den folgenden vierzig Jahren 20 Werk- und 13 Briefbände. In den veröffentlichten Schriften schlägt sich deutlich die lange Publikationszeit nieder - einerseits spiegelt sie die veränderten Drucktechniken, andererseits geben verschiedene konzeptionelle Änderungen den Wandel in der Editionsauffassung wider.

Die unterschiedliche Güte der einzelnen Druckseiten, das heisst die wechselnde Ausprägung und Druckstärke der einzelnen Buchstaben-Typen als auch die unterschiedliche Papierqualität in den Kriegsjahren ("Durchschimmern des Texts der Rückseite"!) erwiesen sich erstens als gravierende Fehlerquellen für das Einlesen in den Scanner. Zusätzliche Probleme stellte zweitens die damals in den Anhängen verwendete Frakturschrift, indem die Qualität der gelesenen und erkannten Buchstaben von derjenigen der üblichen Antiqua-Schriften deutlich abwich.

Die grösste editorische "Knacknuss" für die Aufbereitung der Daten auf CD-ROM bildete aber die Orthographie und Grammatik der Schriften Pestalozzis selbst. Der Autor pflegte dasselbe Wort in verschiedenen Formen zu schreiben, u.a. auch aufgrund damals fehlender Richtlinien für die allgemeine Rechtschreibung (zum Beispiel "Clindi", "Clendy", "Klindi" für Clindy - früher bei, heute in Yverdon gemeindet). Aus diesen Gründen drängte sich eine vorsichtige Regularisierung des gesamten, von Pestalozzi verfassten Werk- und Briefteils auf, um ein einigermaßen zuverlässiges und gezieltes elektronisches Retrieval nach Begriffen und Sätzen zu ermöglichen.

### 3. Möglichkeiten der CD-ROM "Pestalozzi"

In den 90er Jahren, der Zeit der rasanten Entwicklung von CD-ROM, sind weitere elektronische Datenbanken mit Werken verschiedener Wissenschaftler und Persönlichkeiten entstanden (zum Beispiel Augustinus, Kant, Nietzsche).

Der regularisierte Datenbestand des Gesamtwerks "Pestalozzi" bildete neben den ebenfalls erfassten und digitalisiert aufbereiteten Anhängen I und II, die *Emanuel Dejung* verfasst hatte, die Basis für die Erstellung der CD-ROM.

Die Struktur der Daten korrespondiert mit derjenigen der Druckfassung, d.h. sie ist band-, seiten- und zeilenidentisch dargestellt. Die CD-ROM-Edition bietet über die herkömmlichen Nutzungsmöglichkeiten des Buches hinaus - wie beliebiges Blättern, Aufschlagen einer bestimmten Seite, Orientierung über ein Inhaltsverzeichnis - ein reichhaltiges Instrumentarium zur differenzierten Volltextrecherche (z.B. Bool'sche Verknüpfungen, beliebige Trunkierung, Auswahl über Indices).

Gegenüber der gedruckten Ausgabe wurde der Datenbestand von *Leonhard Friedrich* und *Sylvia Springer* um einige zusätzliche Register, Verzeichnisse und Bildinhalte, erweitert:

- ein Verzeichnis aller in der Kritischen Gesamtausgabe erwähnten Personennamen in Form eines biographischen Kurzlexikons;
- ein Verzeichnis aller geographischen Namen mit genauer lokaler Bestimmung;
- ein ausführliches Glossarium für ungebräuchliche sowie typisch schweizerische Begriffe;
- zahlreiche Abbildungen zur Lebensgeschichte Pestalozzis und zur Geschichte seiner Zeit;
- ein Gesamtverzeichnis, das auch konkordant zentrale englisch- und französischsprachige Begriffe enthält.

Im Herbst 1993 erschien nach mehrjähriger Planungs- und Entwicklungszeit die CD-ROM "Pestalozzi" in der ersten Version unter dem Betriebssystem MsDOS und fand in der Fachwelt ein allgemein anerkennendes, positives Echo, wie Aussagen in einigen der bisher erschienenen Rezensionen belegen (vgl. Abschnitte 'Zur bisherigen Rezeption und Bedeutung der CD-ROM "Pestalozzi"' und 'Bibliographie').

Seit Mai 1997 liegt neu die CD-ROM "Pestalozzi" unter WINDOWS vor, wobei die jetzt erschienene Ausgabe beide Versionen enthält (DOS und WINDOWS). Bedienungsoberfläche und Funktionen entsprechen den neusten Standards - auch Windows 95, Windows NT - und ermöglichen den Nutzern einen noch komfortableren Umgang mit den digitalisierten Texten als bisher.

### 4. Zur bisherigen Rezeption und Bedeutung der CD-ROM "Pestalozzi"

Die Anzahl bisher erschienener Artikel und Rezensionen, die sich mit Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung digitalisierter Texte, u.a. am Beispiel der CD-ROM "Pestalozzi" (Version DOS) befassen, belegt, dass die neue technologische Form der Wissensverwaltung und -organisation für wissenschaftliche Fragestellungen und Zugänge sowohl Akzeptanz gewonnen hat, als auch darüber hinaus als neues Forschungsmittel in den Geisteswissenschaften zunehmend anerkannt wird. Forschern

und Wissenschaftlern bietet die CD-ROM ein modernes Instrument, das auf eine bereits entwickelte Fragestellung schnell und gezielt zutreffende Antworten, basierend auf dem Gesamtwerk "Pestalozzis", vermittelt. Fehlt hingegen ein Grundwissen und fehlen spezifische Fragestellungen und Kenntnisse der geschichtlichen Epoche des 18./19. Jahrhunderts, so gelingt es trotz des faszinierenden elektronischen Instruments kaum, den Zugang zu Pestalozzi zu öffnen bzw. zu vertiefen.

### Bibliographie

- Bergmann, H. (1996). Die Ranking-Funktion der Pestalozzi CD-ROM als Interpretationshilfe. *Pädagogische Rundschau*, 50 (1), 109-115.
- Brockner, R. & Springer, S. (1996). Erstellung und Nutzung einer Volltextdatenbank in den Geisteswissenschaften. *Pädagogische Rundschau*, 50 (1), 159-182.
- Korte, P. (Rez.) (1996). Johann Heinrich Pestalozzi. Sämtliche Werke und Briefe auf CD-ROM. Konzeption und Bearbeitung: Leonhard Friedrich und Sylvia Springer. Zürich: Pestalozzianum 1994. *Bildung und Erziehung*, 49 (1), 109-113.
- Kuhlemann, G. (Rez.) (1995). Johann Heinrich Pestalozzi. Sämtliche Werke und Briefe auf CD-ROM. In F.-P. Hager & D. Tröhler (Hrsg.), *Studien zur Pestalozzi-Rezeption in Deutschland des frühen 19. Jahrhunderts* (S. 215-237). Bern: Haupt.
- Kuhlemann, G. (Rez.) (1996). Zwei Datenbanken auf CD-ROM: "Pestalozzi. Sämtliche Werke und Briefe" und "Literaturdokumentation Bildung". *Pädagogische Rundschau*, 50 (1), 75-94.
- Reppert, G. (1996). Die CD-ROM als Recherche- und Evaluationsinstrument im Hinblick auf Pestalozzis Rousseau-Rezeption. *Pädagogische Rundschau*, 50 (1), 95-107.
- Springer, S. (1994). Die Werke und Briefe Johann Heinrich Pestalozzis auf CD-ROM - neue Perspektiven historiographischer und systematischer Forschung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 16 (3), 343-366.
- Springer, S. (1995). Die Pestalozzi Gesamtausgabe auf CD-ROM. *Neue Pestalozzi-Blätter* 1 (1), 7.
- Springer, S. (1996). Neue Wege der Pestalozzi-Forschung: methodische und hermeneutische Perspektiven am Beispiel der Pestalozzi-CD-ROM. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Bd. 3, 67-92.
- Tröger, B. (Rez.) (1997). Johann Heinrich Pestalozzi : Sämtliche Werke auf CD-ROM. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (2), 349-352.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)  
Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)  
Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (CSRE)  
Swiss co-ordination centre for research in education (SCRE)

Entfelderstrasse 61  
5000 Aarau  
Tel. 062 835 23 90  
Fax 032 835 23 99

## Kurzberichte aus der Bildungsforschung

*Im Rahmen dieser Rubrik nimmt die SKBF die Gelegenheit wahr, auf neuste und neuere Projekte der Bildungsforschung und der Schulentwicklung hinzuweisen, die entweder auf den Themenschwerpunkt der vorliegenden BzL eingehen oder die Grund- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer betreffen.*

### Zweitberuf Lehrerin/Lehrer

Bis 1989 war im Kanton Bern der Zugang zur Primarlehrerausbildung den Jugendlichen bis zum zwanzigsten Altersjahr vorbehalten. Die Abschaffung dieser Alterslimite hatte für die Lehrerseminare einen starken Zustrom von Erwachsenen zur Folge; diese wurden ins zweite oder dritte Ausbildungsjahr der fünfjährigen seminaristischen Ausbildung integriert. Es zeigte sich aber rasch, dass dies keine geeignete Strategie war und dass es einer eigens konzipierten Ausbildungsform mit erwachsenengerechten Unterrichtsformen bedurfte. Ein entsprechender Beschluss durch die Behörden erfolgte im Herbst 1990. Der vorliegende Bericht beschreibt die Erfahrungen mit der ersten Kohorte, die zwischen 1991 und 1994 die neukonzipierte Ausbildung durchlief; es wurden sowohl die Studierenden wie auch ihre Ausbilderinnen und Ausbilder befragt. Ebenfalls einbezogen wurden Erfahrungen mit den später einsetzenden Kursen in Biel (ab 1992) und in Spiez (ab 1993).

Zwei Drittel der Personen, die sich für eine entsprechende Ausbildung anmeldeten, waren Männer. In der Gruppe der Aufgenommenen ist das Verhältnis ausgeglichener: 51 Prozent Frauen, 49 Prozent Männer. (Dies steht im Gegensatz zum «Normalpublikum» in der Primarlehrerbildung, wo die Frauen rund drei Viertel der Studierenden ausmachen.) Von den Aufgenommenen waren 75 Prozent zwischen zwanzig und dreissig Jahre alt. 30 Prozent hatten eine Erstausbildung im kaufmännischen, weitere 30 Prozent im sozialen und pflegerischen und 25 Prozent im handwerklich-technischen Bereich. Das Aufnahmeverfahren wurde von den Betroffenen als angepasst und zweckmässig beurteilt (wobei dieses Urteil natürlich von lauter Aufgenommenen stammt). Die Unterrichtenden beurteilen diese neue Kategorie von Studierenden als besonders motiviert und interessiert. Hinsichtlich des schulischen Gepäcks und der Leistungsfähigkeit wird das neue Publikum als wesentlich heterogener eingeschätzt als das gewohnte: auf der einen Seite finden sich Studierende mit grossen Lücken, auf der anderen gibt es welche, die bestimmte fachliche Ziele schon erreicht haben, bevor die Ausbildung begonnen hat. Diese Tatsache verlangt den Unterrichtenden grosse Fähigkeiten zur Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts ab. Alle Studierenden bis auf eine hatten die Absicht, nach dem Diplom den Beruf auch für eine mehr oder minder lange Zeit auszuüben. Trotz der angespannten Situation auf dem Stellenmarkt ist es übrigens den meisten leichtgefallen, nach Ausbildungsabschluss eine Anstellung zu finden.

**Kontaktperson :**

Urs Moser, Amt für Bildungsforschung (ABF) der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, Tel. 031 / 633 85 11

**Publication:**

Moser, Urs; Peter, Theodora. **Zweitberuf Lehrerin/Lehrer : Befragung von Studierenden und Lehrenden zu einem Ausbildungsgang.** Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Bildungsforschung, 1996, 31 S. (ABF; 1/96)

## **Umfrage zur interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung**

Die Erziehungsdirektorenkonferenz hat bei Lehrerbildungsanstalten für Kindergarten, obligatorische Schule und Sekundarstufe II eine kleine Umfrage zur interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung veranstaltet. Die Antworten zeigen auf, dass gegenüber der letzten Erhebung, die zu diesem Thema durchgeführt wurde (im Lauf der achtziger Jahre), eine Sensibilisierung für die Anliegen der interkulturellen Pädagogik stattgefunden hat, dass es aber mit der konkreten Umsetzung immer noch sehr langsam vorangeht, weil in der Regel klare Vorstellungen und Konzepte fehlen, wie man diese Anliegen in den Unterricht einbauen könnte.

**Kontaktperson:**

Helen Lehmann, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Information Dokumentation Erziehung Schweiz (IDES), Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern, Tel. 031 309 51 00, Fax 031 / 309 51 10

**Publication:**

Lehmann, Helen. **Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung : Ergebnisse einer EDK-Umfrage.** Bern: EDK, IDES, 1996, 15 S.

### **141 Projekte zur Grundausbildung und Fortbildung**

In der Datenbank der SKBF sind für den Zeitraum 1992 bis 1997 141 Schweizer Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu den Stichworten "Lehrerbildung" und "Lehrerfortbildung" gespeichert. Sie interessieren sich dafür? Einen Auszug aus der Datenbank können Sie kostenlos bestellen.  
SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Fax 062 835 23 99.

## Veranstaltungsberichte

### Es gibt viele Kulturen - was bedeutet das für die Schule?

Bericht über die 22. ATEE-Konferenz<sup>1</sup> vom 25.-30. August 1997 in Macerata (Italien)

Auf unserem Globus wird's enger, die Menschen - und auch die Kulturen - rücken immer näher zusammen. Der Frage, wie sich das Schulwesen auf diese Situation einstellen und was für Konsequenzen insbesondere die Lehrerbildung daraus zu ziehen habe, ist die 22. ATEE Konferenz (25.-30. August 1997) in der italienischen Kleinstadt Macerata gewidmet gewesen. Die Konferenz stand unter dem Titel: "Who is knocking on the doors of Europe?"

Der Wahl dieses Themas für einen europäischen Lehrerbildner-Kongress liegen leicht nachvollziehbare Motive zugrunde: Die Immigration nach Europa ist inzwischen mit derjenigen in ehemals klassische Einwanderungsregionen (Nordamerika, Kanada, Australien) vergleichbar und dürfte in Zukunft noch weiter zunehmen - nicht nur, weil in benachbarten nichteuropäischen Ländern (etwa an den südlichen und östlichen Rändern des Mittelmeerbeckens) der Bevölkerungsdruck steigt, und nicht nur weil in Europa selbst die "eingesessene" Bevölkerung in naher Zukunft abnehmen wird bzw. - wie in Deutschland und Österreich - bereits heute schrumpft; sondern auch weil das Wohlstandsgefälle in den letzten Jahrzehnten immer steiler geworden ist: innerhalb Europas ebenso wie über dessen Ränder hinaus. In der Schweiz etwa ist das durchschnittliche Einkommen anderthalb mal so hoch wie in Österreich, in Österreich viermal so hoch wie in Slowenien, in Slowenien doppelt so hoch wie in Ungarn und in Ungarn dreimal so hoch wie in Rumänien oder Bulgarien. Oder: In Rwanda und Mozambique ist das Einkommen zehnmal niedriger als in Ägypten, in Ägypten zehnmal niedriger als in Griechenland und in Griechenland fünfmal niedriger als in der Schweiz. Vor diesem Hintergrund wird die Attraktivität der Marktnische deutlich, in der sich inzwischen die Schlepperorganisationen einen harten Konkurrenzkampf liefern ...

Der Fragenkomplex, um den es an der Konferenz ging, lässt sich - etwas unbefriedigend - mit den Begriffen "Migration" und "Multikulturalität" bezeichnen. Wie die Vielfalt der Referate deutlich machte, werfen diese Stichworte im europäischen Bildungswesen in schnellerem Rhythmus Fragen auf, als Antworten gefunden und überzeugende erziehungswissenschaftliche Rezepte entwickelt werden.

Trotz seiner Unbeholfenheit löst der Begriff der "Multikulturalität" eine Reihe von Assoziationen aus, wie die des Pluralismus, der Diversität, der Toleranz, aber auch des Fremdenhasses oder des Rassismus. Über eines bestand zwischen den Kongress-Teilnehmern Übereinstimmung: Wir - die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner in Europa und angrenzenden Ländern<sup>2</sup> - wollen uns als nicht rassistisch, sondern tolerant, aufgeschlossen, pluralistisch und menschenfreundlich verstehen.

Aber was heisst das genauer, und wie setzen wir unseren Pluralismus, unsere Toleranz und unsere Menschenfreundlichkeit im Unterricht und im Alltag um? Indem wir unser Bestes geben, um Ausländerkinder möglichst rasch und möglichst reibungslos zu "assimilieren"? Oder indem wir umgekehrt die Kinder von Einwanderern darin unterstützen, ihre kulturelle Identität so lange wie möglich zu wahren? Oder indem wir ihnen dabei Hilfestellung leisten, ihre kulturbedingte Eigenheit gegenüber der Kultur

<sup>1</sup> ATEE = Association of Teacher's Training in Europe.

<sup>2</sup> Am Kongress waren auch diverse aussereuropäische Länder, wie Israel, Hongkong, Australien, Brasilien und Kanada, vertreten.



des Gastlandes zu entdecken? Erweisen wir ihnen bzw. ihrer Kultur die gebührende Reverenz, indem wir gar die Anfangsgründe ihrer Sprache erlernen? Oder indem wir ihnen - andersherum - ein paar Lektionen Unterricht pro Woche in ihrer Muttersprache anbieten? Oder tun wir ihnen die wertvollsten Dienste dann, wenn wir sie auf eine möglichst würdevolle Rückkehr in ihr Ursprungsland vorbereiten? - Es gibt einen breiten Fächer von Möglichkeiten, wie wir die Vertreterinnen und Vertreter anderer Kulturen unseren 'guten Willen' spüren lassen können.

Doch nicht erst auf der praktischen, schon auf der begrifflichen Ebene stellen sich Fragen. Was genau verstehen wir unter "Toleranz", unter "Pluralismus"? Eine Haltung, die sich jeglicher Wertung enthält? Oder eine Einstellung, die Fremdes zwar zur Kenntnis nimmt, aber bei den relevanten Entscheidungen dem Eigenen unterordnet? Oder eine, die umgekehrt im Zweifelsfall dem Fremden den Vorrang vor dem Eigenen einräumt? Oder eine, die fremde Werte an der Skala der eigenen bemisst? Und wem soll unsere Toleranz primär gelten: einer Tradition bzw. Kultur oder eher den Personen, die sich zu der entsprechenden Tradition bzw. Kultur zugehörig fühlen? Der Arzt, der sich weigert, ein somalisches Mädchen zu beschneiden, achtet die Person höher als den kulturellen Brauch; er stellt sich hinter die Idee der Menschenrechte und nimmt gegebenenfalls den Konflikt mit der fremden Tradition oder Kultur in Kauf. Zweifellos setzt echte Toleranz persönliche Entscheidungen voraus - Entscheidungen, die wenn möglich durch eine Besinnung *auf die Werte unserer eigenen Kultur* flankiert sein und sich auf eine reflektierte persönliche Werteskala stützen sollten.

Das Nebeneinander unterschiedlicher Kulturen kann die verschiedensten Ursachen haben:

- Einwanderung - erwünschte (etwa in den ehemals klassischen Einwanderungsländern, Kanada oder Australien) wie unerwünschte;
- die Kolonialisierung fremder Gebiete oder, Jahrhunderte später, die "Entdeckung" bzw. die offizielle Anerkennung ethnischer Minderheiten und die Sensibilisierung für ihre Besonderheiten;
- die Ziehung neuer Grenzen, wie in Afrika mit der Entkolonialisierung oder im ehemaligen Jugoslawien und der ehemaligen Sowjetunion nach ihrem Auseinanderbrechen (in den baltischen Staaten beispielsweise sehen sich die Russen auf einmal in den Minderheits-Status versetzt);
- die Übersiedlung aus ehemaligen Kolonialgebieten ins vormalige Mutterland (Hauptursache der ethnischen Vielfalt in Ländern wie England oder Portugal).

Ebenso verschieden sind in den diversen Ländern die Reaktionen auf die Dynamik des ethnischen und kulturellen Nebeneinanders. Entsprechend vielgestaltig und vielschichtig sind denn auch die schulischen Programme, mit denen in Europa (und in Übersee) auf die Dynamik des ethnischen Nebeneinanders reagiert wird:

- Es gibt Länder, in denen eingewanderte Lehrkräfte umgeschult bzw. weitergebildet werden, damit sie ihren Beruf auch im Gastland ausüben können (so in der Universität von Middlesex, England);
- Länder (etwa Dänemark), die neben den normalen Lehrerbildungen spezielle zweisprachige Lehrerausbildungen anbieten;
- Länder (wie Italien), die besondere Schulprogramme für Fahrende, Sinti und Roma, organisieren;
- Länder (etwa Australien), wo Ausländerkinder Unterricht in der Sprache ihrer Herkunft erhalten;

- Länder (etwa Israel), in denen umgekehrt ein besonderes Gewicht darauf liegt, Ausländern speziellen Unterricht in der Landessprache anzubieten, um sie auf diesem Wege möglichst rasch in die nationale(n) Kultur(en) zu integrieren;
- Es gibt aber auch Länder bzw. Regionen (etwa Bayern und Teile der deutschsprachigen Schweiz), in denen sich die Einheimischen sprachlich gegenüber den Einwanderern tendenziell 'einigeln', indem sie bis in die Schule hinein den Gebrauch der Mundart stärker fördern als die - für Ausländerkinder leichter zugängliche - Hochsprache.

Kulturelle Diversität prägte nicht nur vom Thema her den Kongress. Die Veranstaltung selbst war durch ihre internationale Ausrichtung ausgesprochen kultur-pluralistisch. Mehr als das: Die Bedingungen, unter denen der Kongress stattfand, stellte die multikulturelle Toleranz der Teilnehmer vor eine pikante Probe. Italienisch waren nämlich nicht nur der Wein und die Küche, sondern auch die Organisation, und das heisst, Wein und Küche ernteten bei den Teilnehmern ebenso viel Lob und Begeisterung wie die Organisation Kritik, ja Indignation. Die Organisation der Unterkünfte und Hotels etwa wirkte alles andere als professionell oder kundenfreundlich. Manche Programmankündigungen blieben unvollständig, unklar oder irreführend, und schon am ersten Kongress-Vormittag breitete sich das organisatorische Chaos so weit aus, dass die Debatten und Diskussionsrunden sich buchstäblich in den winkligen Gassen des Stadtkerns von Macerata verliefen. Für Italien vielleicht nicht ganz untypisch - möchte man schmunzelnd hinzufügen.

Wenn es interkulturellen Schnittstellen entlang knistert, ist Humor keineswegs die schlechteste Reaktion. Humor war indessen nicht das einzige Echo auf die organisatorischen Defizite. - Interkulturelle *Toleranz* war zwar wohl das *Thema* des Kongresses, doch die methodische Übertragung der propagierten Haltung auf die Bedingungen, unter denen das Thema debattiert wurde, gelang nur ausnahmsweise und nur mit grossen Abstrichen.

Was soll man daraus folgern? Dass mitunter selbst Erziehungswissenschaftlern die Anwendung theoretischer Überzeugungen auf naheliegende situative Kontexte nicht immer gelingt? Oder kann man im Gegenteil folgern, dass die Unzufriedenheit mit den Rahmenbedingungen sehr wohl berechtigt war, weil nämlich jede Begegnung (und erst recht jeder multikulturelle Kongress) bestimmten universalistischen Normen genügen muss, wobei eine funktionierende Organisation eine normative Vorgabe dieser Art darstellt?

Die multikulturelle Herausforderung durch den Kongress war jedenfalls im besten Sinne des Wortes "ganzheitlich"...

Mit 350 Teilnehmern blieb der Kongress überschaubarer als manche früheren (mit beinahe der doppelten Anzahl Teilnehmer). Dem Tagungsthema zum Trotz war die Verkehrssprache *monokulturell*, nämlich Englisch. Zwei oder drei französische Referate und etwelche Diskussionen in der Landessprache fungierten als die Regel bestätigende Ausnahmen. Dem Ambiente einer verwinkelten italienischen Renaissance-Stadt, dem hochsommerlichen Wetter und dem italienischen Wein mag es zu verdanken gewesen sein, dass Kontakte auch über Sprachgrenzen hinweg leicht zustande kamen - ungezwungener jedenfalls als bei solchen Kongressen üblich. Besonders hervorzuheben sei ausserdem, dass trotz der gewohnt wackligen und didaktisch unbedarften Weise, in der manche Referate dargeboten wurden, das Gros der aufliegenden Kongresspapiere ein besseres Niveau aufwies als in früheren Jahren.

Der Umstand, dass der ATEE-Kongress zeitgleich mit der Jahrestagung der Schweizerischen Konferenz der Lehrerbildner (SKDL) stattfand, mag erklären, weshalb un-

ser Land mit nur zwei Teilnehmern vertreten war.<sup>3</sup> Bedenkt man, dass die Schweiz derzeit ebenso wenig zu Europa gehört wie die Ukraine oder die baltischen Staaten, und bedenkt man weiter, dass manche Eidgenossen diese Nichtzugehörigkeit selbstbewusster zelebrieren als viele Osteuropäer, so mag man den unverkrampft-toleranten Umgang der Europäer mit uns - den Passagieren im helvetischen Extrazüglein - als hoffnungsfrohes und zukunftsweisendes Zeichen deuten.

Thomas Kesselring

### O quae mutatio rerum

Zur Jahrestagung der SKDL vom 28./29. August 1997 in Chur

Die Schweizerische Konferenz der Direktorinnen und Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen SKDL setzt sich zum Ziel, den Erfahrungs- und Informationsaustausch unter ihren Mitgliedern zu fördern, die Reform der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer mitzugestalten und im Stufenbezug die Bestrebungen zu ihrer Erneuerung und Verbesserung insbesondere für die Lehrkräfte der Primarschule zu koordinieren. Weil sich zur Zeit im Bildungswesen so vieles tut, geht es der Konferenz auf ihrem Weg ins 21. Jahrhundert darum, ihren eigenen Standort wahrzunehmen, ihre Ziele und Aufgaben neu zu definieren, ihre Organisationsstrukturen zu klären und so unter veränderten Gegebenheiten zu einer neuen Identität zu finden. Sie tut es mit der Neufassung ihrer Satzungen.

#### *Die SKDL auf neuem Kurs*

In allen Kantonen vollzieht sich derzeit die Umgestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Rahmen von Gesamtkonzeptionen. Man nimmt Abstand von sektoriellen Erneuerungen, die sich auf einzelne Stufen ausrichten, wie dies bislang der Fall war. So hatte z.B. die neu gedachte "Lehrerbildung von morgen" (LEMO 1975) ausschliesslich die Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe im Blickfeld.

Die neuen Statuten der SKDL, die in Chur beraten und verabschiedet wurden, streben, dieser umfassenden Reformkonzeption entsprechend, den Zusammenschluss der Leiterinnen und Leiter aller grundständigen schweizerischen Ausbildungen von Lehrpersonen an, von der Vorschule bis zum Gymnasium. Noch nicht einbezogen sind zur Zeit lediglich die Institutionen der Berufspädagogik und der Fortbildung. In dem Masse, wie die Pädagogischen Hochschulen und die mit Aufgaben der Lehrerbildung beauftragten Universitäten auch für die Berufseinführung, die Fort- und Weiterbildung, für die schulbezogene Forschung sowie für spezifische Dienstleistungen zuständig sind, wird sich das Spektrum derer, die der SKDL angehören, im Sinne der "formation continue", des Verbundes von Ausbildung, Fort- und Weiterbildung sowie von Theorie und Praxis, aber auch im Zusammengehen von Lehre, Forschung und Schulentwicklung, in Zukunft sicher noch erweitern.

Die neuen Statuten besagen, dass sich die SKDL künftighin als Dachkonferenz versteht und damit als Ansprechorganisation der EDK in *allen* Belangen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie als Gesprächs- und Verhandlungspartnerin der Schweizerischen Hochschulkonferenz. Sie gliedert sich in freier Art auf in je eigenständige Regional- und Stufenkonferenzen. Selber nimmt die SKDL im Stufenbezug weiterhin die Interessen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Primarstufe wahr sowie, koor-

<sup>3</sup> Ernst Preisig, Direktor der Neuen Mittelschule Bern, und der Verfasser.

diniert mit der Stufenkonferenz für die Kindergärtnerinnen- und Kindergärtnerausbildung, die für die Basis- oder Eingangsstufe, soweit sich die Zusammenfassung der Ausbildung der Lehrpersonen für vier- bis achtjährige Kinder in den einzelnen Kantonen realisiert. Die Mitgliedschaft setzt voraus, dass sich die durch ihre Leitungspersonen vertretenen Institutionen der Tertiärstufe zuordnen. Wer Lehramtsabteilungen der Kantonsschulen und Unterseminaren vorsteht, Mittelschulen also, die im Rahmen der Neuordnung der Maturitätsanerkennung zu Gymnasien werden, tritt über in den Stand der "ehemaligen Mitglieder". Sollten einzelne dieser Institutionen der Sekundarstufe II weiterhin Aufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wahrnehmen, können deren Leiterinnen und Leiter im Sinne einer Übergangsregelung der SKDL nach wie vor als Mitglieder angehören, freilich mit eingeschränkten Befugnissen, ohne Stimm- und Wahlrecht.

#### *Diplomanerkennung*

Die Regelung der Anerkennung der kantonalen Diplome der Lehrerinnen und Lehrer für die Vorschule und die Primarstufe liegt vor. Für die Primarstufe bezieht sie sich sowohl auf die derzeitige Ausbildung in allen Fächern als auch auf eine allfällig inskünftig eingeschränkte Ausbildung von Fächergruppenlehrpersonen. Die Reglementsentwürfe der EDK bestimmen,

- dass die Ausbildung der Lehrpersonen für die Primarstufe an Pädagogischen Hochschulen oder an Universitäten, für die Vorschule mindestens im Tertiärbereich zu erfolgen hat;
- dass die Berufsbildung eine qualifizierte breite Allgemeinbildung voraussetzt, in der Regel eine gymnasiale Maturität gemäss MAR. Anwärterinnen und Anwärter mit anderer schulischer oder mit schulischer und beruflicher Vorbildung (DMS, Berufsmaturität) sowie Berufsleute mit Berufspraxis haben sich in einem Aufnahmeverfahren in mehreren einschlägigen Fächern über ein den Studienvoraussetzungen entsprechendes Wissen und Können auszuweisen. Die Kantone regeln die Bedingungen des Zugangs zur Ausbildung der Lehrpersonen der Vorschule für Studienanwärterinnen und -anwärter, die nicht Inhaberinnen und Inhaber einer gymnasialen Maturität sind;
- dass die Vollzeitausbildung zur Primarlehrerin / zum Primarlehrer mindestens drei Jahre dauert, zur Kindergärtnerin, zum Kindergärtner im Tertiärbereich in der Regel drei Jahre.

Die SKDL wird im Rahmen des Vernehmlassungsverfahrens zur Regelung der Diplomanerkennung ausführlich Stellung nehmen.

#### *Die Weiterentwicklung der Diplommittelschule*

Das "Entwicklungsprojekt Diplommittelschulen" der DMS-Kommission der EDK sucht die Lücke zwischen den eidgenössisch geregelten Zugängen zu den Universitäten (MAR) und zu den Fachhochschulen des BIGA-Bereichs (Berufsmaturitäten) zu schliessen. Vorgeschlagen ist eine "Fachmaturität" als "Zugangsausweis" zu denjenigen Fachhochschulen, die in den Zuständigkeitsbereich der Kantone fallen. Nach dem Willen der Kommission soll eine dreijährige DMS mit zusätzlichem "fachspezifischem Praxisteil" auch zum Eintritt in die "Ausbildung von Lehrkräften für Vorschule / Eingangsstufe und Primarstufe" sowie "von Fachlehrkräften für Handarbeit, Hauswirtschaft und musische Fächer auf der Primarstufe und Sekundarstufe" (später allf. Fächergruppenlehrkräfte) berechtigen.

Die SKDL widersetzt sich diesem Ansinnen entschieden. Sie verweist auf die Reglemente "Diplomierte Lehrerinnen und Lehrer für die Primarstufe" und "Diplomierte Lehrpersonen für die Vorschule", die die Zugangsbedingungen regeln. Das Diplom einer dreijährigen DMS sowie die darauf abgestützte "Fachmaturität" schaffen im Hinblick auf die sachbezogenen Anforderungen des Primarlehrerinnen- und Primarlehrerstudiums nicht ausreichende Voraussetzungen zur Aufnahme in eine Pädagogische Hochschule. Absolventinnen und Absolventen dieses anderen, auf spezifische Berufsbildungen im paramedizinischen, sozialen, sozialpädagogisch-erzieherischen und künstlerisch-gestaltenden Bereich vorbereitenden Bildungsweges haben wie die Inhaberinnen und Inhaber von Berufsmaturitäten ihre Allgemeinbildung in einem individualisierten Vorbereitungsstudium zu ergänzen und sich in einer Prüfung über ihre Ausbildungsbefähigung auszuweisen.

#### *Die Suisse romande geht in der Schaffung von Hautes Ecoles Pédagogiques HEP voran*

Die Vertreter der französischsprachigen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen informierten in Kurzreferaten über den Stand der Reformen und der Schaffung der Hautes Ecoles Pédagogiques in ihren Kantonen.

Der gesamtschweizerischen Entwicklung in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Vorschule, für die Primarstufe und für die schulische Heilpädagogik weit vorgehend, hat *Genf* die Ausbildung dieser Lehrpersonen als Lizentiatsstudiengang mit ausgebauten Praxisbezügen integral in die "Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation" der Universität einbezogen<sup>4</sup>. Die anderen Kantone *Waadt, Freiburg, Neuenburg, Jura und Bern* (partie francophone) sehen die Schaffung von HEP vor. Die kantonalen Planungen sind in der Suisse romande weit vorangetrieben und untereinander harmonisiert.

Im Kanton *Wallis* konkretisiert sich die Umsetzung der tertiarierten Berufsbildung der Lehrkräfte für die Vorschule und die Primarstufe aufgrund des 1996 verabschiedeten Gesetzes über die Hautes Ecoles Pédagogiques. Die Planung ist in diesem Kanton im Hinblick auf die Eröffnung der HEP auf Beginn des Schuljahres 1999/2000 am weitesten fortgeschritten. Die Dozentinnen und Dozenten sollen ein Jahr zuvor gewählt und mit der gemeinsamen Entwicklung des Curriculums beauftragt werden. Der Kanton *Waadt* wird zwei Kategorien von Ausbildungen unterscheiden, die der "cycles" (enfantin, 1./2., 3./4., 5./6.) und die der "secondaires" (5./6., 7.-9., 10.-12.), mit einer Überlappung der Lehrberechtigungen im "cycle d'orientation" (5./6.). Das neue Ausbildungsmodell soll 2000/2001 verwirklicht werden. *Fribourg/Freiburg* zielt auf ein "diplôme unique" hin, mit je spezifischem stufenbezogenem Profil für die Vorschule bis zum Gymnasium. Ort der Ausbildung soll in engem Verbund mit der Universität die HEP sein. Die letzte Aufnahme in die Seminare ist 1998 vorgesehen, die Eröffnung der HEP im Jahre 2001. *Bern* (partie francophone), *Jura* und *Neuchâtel* haben sich zu einer interkantonalen Lösung mit regionalen Standorten zusammengefunden, wie dies in ähnlicher Weise für den IEDK-Raum vorgesehen ist. Der Verbund im Projekt "BEJUNE" soll sich auf ein 1999 zu verabschiedendes Konkordat abstützen. Vorgesehen sind Studiengänge von drei Jahren Dauer für Vorschule und Primarstufe, von vier Jahren für die Sekundarstufen I und II. Zum ersten ist die gymnasiale Maturität Zugangsvoraussetzung, zu den erziehungswissenschaftlichen, didaktischen

<sup>4</sup> vgl. Perrenoud, Philippe (1993). Die Ausbildung der Primarlehrkräfte an der Universität. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 139-155 sowie Grob, Roudy & Wyss, Heinz (1993). Die universitäre Ausbildung der Lehrkräfte für die Vorschule, die Primarstufe und den Spezialunterricht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 153-156.

und schulpraktischen Studiengängen für die Sekundarstufen I und II eine "licence universitaire".

Die konzertierte Planung der HEP in der Suisse romande ist beispielhaft. Man kann sich für die deutschsprachige Schweiz Ähnliches nur wünschen.

*Was tut sich in Graubünden, der Terra Grischun?*

Was die Churer Tagung zum Erlebnis hat werden lassen ist nicht allein die Bündner Gastfreundschaft, sondern die Art, wie ein traditionsreiches Seminar sich aufgrund einer sehr kooperativen Planung aufteilt in einen allgemeinbildenden Teil, der sich in die Bündner Kantonsschule eingliedert, und eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Tertiärstufe mit Einbezug der pädagogischen Ausbildungsgänge der Bündner Frauenschule.

Was eine zielorientierte schulinterne Reformplanung vermag, bekamen die Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer auf eindrückliche Art vorgeführt in der dialogischen Präsentation des Studienkonzepts in einem Kernbereich bisheriger seminaristischer Ausbildung: der Musikerziehung. Zu welchem Können eine systematische Gesangs- und Instrumentalschulung angehende Lehrerinnen und Lehrer befähigt, wurde erlebbar im Musizieren und Singen einer Klasse sowie im Liedervortrag eines Elitechors von je vier romanischsprachigen Schülerinnen und Schülern, die von einer Mitschülerin geleitetet waren, und insbesondere im professionellen Auftritt von fünf Musiklehrern, deren Darbietungen nicht nur von höchstem Können zeugten, sondern zugleich zeigten, welche Breite des Musikalischen ein schüler- und zeitbezogenes Musikverständnis erschliesst. Nicht überall ist ein gleich lebendiges, innovatives Planen im Zusammengehen der Musiklehrer des Seminars und des Gymnasiums möglich, wie sich dies in Chur wahrnehmen liess, und das ebenso in der Konzeption des Schwerpunktunterrichts an der gymnasialen Maturitätsschule wie im Hinblick auf die berufsbezogene Musikerziehung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer an der Pädagogischen Hochschule. Diese kollegiale Zusammenarbeit der Fachvertreter des Seminars und des Gymnasiums fand ihren Ausdruck aufs schönste im gemeinsamen Musizieren. Da soll noch jemand kommen und behaupten, das Gymnasium und die tertiarisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung vernachlässigten das Musische!

Heinz Wyss

**Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz.  
Schule - Lehrerbildung - Forschung**

Internationales Kolloquium vom 7.-12. September 1997, Monte Verità, Ascona

Der von der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern und der Forschungsstelle für Schulpädagogik der Universität Tübingen organisierte Kongress führte an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Deutschlands und Österreichs lehrende Dozenten mit Ausbilderinnen und Ausbildner von Lehrpersonen in der Schweiz zu Referaten und zu Gesprächen zusammen.

Während in Deutschland der Schulpädagogik in der universitären Lehrerbildung als umfassende Theorie des pädagogischen Handelns, der schulischen Bedingungen von Erziehung und Unterricht im Einflussfeld ausserschulischer Faktoren in unterschiedlicher institutioneller Verortung ein fester Platz zukommt, hat sie sich als eine in die Erziehungswissenschaften integrierte, jedoch eigenständige universitäre Bereichsdiszi-



plin in unserem Land bislang nicht etablieren können. Darum stellt sich die Frage, welches im Prozess der Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz inskünftig der Stellenwert der Schulpädagogik als akademische Disziplin sein wird, wie sich ihr Bezug zur Ausbildung gestalten wird, wie es um ihre Praxisrelevanz bestellt sein wird und was sie zur Forschung und Schulentwicklung beizutragen vermag.

#### *Die Referenten*

Zu diesem Problembereich äusserten sich als Referenten Prof. Dr. H. Badertscher (Universität Bern), Dr. F. Baeriswyl (Universität Fribourg), Prof. Dr. G. Grimm (Universität Klagenfurt), Prof. Dr. H.U. Grunder (Universität Tübingen), Dr. T. Häscher (Universität Bern), Prof. Dr. W. Herzog (Universität Bern), Dr. A. Hollenstein (Universität Bern), Prof. Dr. A. Hügli (Universität Basel), Prof. Dr. W. Keck (Universität Hildesheim), Prof. Dr. K. Reusser (Universität Zürich), Prof. Dr. U. Sandfuchs (Technische Universität Dresden), Prof. Dr. E. Skiera (Universität Flensburg). Die Vorträge, die Anlass zu intensiven Plenums- und Gruppendiskussionen waren, beleuchteten Grundsatzfragen zur Situation der Schulpädagogik als Wissenschaft und Disziplin und zu ihrer Stellung und Praxiswirksamkeit in der Lehrerbildung. Zugleich gaben sie Einblick in schulpädagogische, ausbildungsrelevante Forschungsprojekte.

#### *Was ist Schulpädagogik?*

In Anlehnung an Schillers Jenaer Antrittsvorlesung vom 26. Mai 1789 ("Was heisst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte") umkreisten die Referate und Diskussionen die Frage "Was heisst und zu welchem Ende studieren angehende Lehrpersonen Schulpädagogik?"

In den hiesigen Lehramtsstudien gliedern sich die Berufswissenschaften auf in die Pädagogik, die pädagogische Psychologie und die Psychologie. Neben der Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken sind diese Teilbereiche der bislang praktizierten "Seminarpädagogik", als "Schnittstellentheorie" einer "Brekzie" (Badertscher) vergleichbar, meist Gegenstand eines einzigen, umfassenden Lehrauftrages. Anders in den universitären Lehrerbildungen. Dort werden die genannten Studieninhalte als wissenschaftliche Einzeldisziplinen gelehrt, wobei sich feststellen lässt, dass schulpädagogisch relevante, die Einzeldisziplinen vernetzende Forschungsprojekte in den letzten Jahren einen deutlichen Zuwachs erfahren haben (1986: 96 Projekte; 1997: 594 Projekte). Damit stellt sich die Frage, ob sich die Schulpädagogik, entsprechend den Entwicklungen in Deutschland und Österreich (in Referaten dargestellt von Grimm, Keck und Sandfuchs), auch in der Schweiz als integrative Disziplin legitimieren wird und ob sie sich im Zuge der Transformation der Lehrerbildung als "Bündelung der berufsrelevanten Teilwissenschaften" und damit als "eigenständiger Lehr- und Forschungsbereich" (Grunder) zu konstituieren im Begriffe ist.

#### *Was bezweckt die Schulpädagogik?*

Unter Schulpädagogik ist "die Neuzuschneidung der Pädagogik als Professionsdisziplin in der Lehrerbildung" zu verstehen (Keck), als Sammelwissenschaft für verschiedene, miteinander verbundene Studieninhalte im Funktionszusammenhang eines als Erziehung konzipierten Unterrichts in den institutionellen Rahmenbedingungen von Schule, verstanden als sozialer Lern- und Lebensraum. Hervorgegangen ist die Schulpädagogik als Theorie des pädagogischen Handelns aus der "praktischen Pädagogik".



In ihrer Genese hat sich nach den bildungsphilosophischen Höhenflügen einer geistesgeschichtlich orientierten pädagogischen Wissenschaft weitab von der Unterrichtspraxis "in sozialpädagogischer Neuvermessung" (Keck) neu verortet. Nach der Phase der Konstituierung der Schulpädagogik in den 70er Jahren hat sich die Schulpädagogik in Deutschland seit 1990 unter den Perspektiven der Entwicklung einer teilautonom gestaltbaren, kommunikativen, sozial verantwortlichen Schulkultur, die weggeführt von der Abbildung der akademischen Disziplinen im schulischen Lernen (Schule als "Haus des Lernens" NRW) neu definiert und als umfassende Berufswissenschaft der Lehrpersonen konsolidiert.

*Die Schulpädagogik, umstritten als "Emporkömmling" einer zu verwissenschaftlichenden Berufsbildung der Lehrerinnen und Lehrer (Herzog)?*

Wenig Einigkeit zeigten die Diskussionen bezüglich der Notwendigkeit, auch an den Schweizer Universitäten und Pädagogischen Hochschulen die Schulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin zu etablieren. Ist ihre Konstituierung ein "Muss", damit die künftighin durchgehend tertiarisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der "scientific community" ihren Platz und damit zu ihrer angestrebten akademische Dignität findet? Wenn dem so ist, steht dieser pragmatisch begründete Anspruch der Berufstheorie der Lehrpersonen auf ihre Konstitution als wissenschaftlicher Lehr- und Forschungsbereich im Widerspruch zum Erfordernis der intrinsischen akademischen Legitimation. Der Etablierung der Schulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin stellen sich Hindernisse entgegen (Herzog): Die Schulpädagogik situiere ihre Forschungsanliegen nicht in der Wissenschaftssystematik, sondern sie nehme "emphatisch Bezug auf die Erziehungswirklichkeit der Schule". In ihrem "Totalitätsanspruch" schicke sie sich an, als Integrationswissenschaft den Gegensatz von Sinnreflexion und Empirie in der "Bündelung ihrer Aussagen als Praxisanleitung" zu überwinden. Demzufolge richte sich ihre Forschung aus auf Materialobjekte, nicht auf Formalobjekte. Als Lehre des pädagogischen Handelns im schulischen Kontext sei ihr Anliegen nicht das des Erkenntnisgewinns, sondern das der Praxisanleitung, was einer Verengung der theoretischen Perspektive gleichkomme. Ihr Objekt sei die angehende Lehrperson, die es auszubilden und zu reflektiertem pädagogischem Handeln zu befähigen gelte, nicht die durch Erkenntnisgewinn zu verändernde Wirklichkeit. Schulpädagogik sei somit nicht eine wissenschaftlich legitimierte Disziplin und Teil der Erziehungswissenschaft, sondern Ausbildungsinhalt, nicht "Theorie *der* schulischen Praxis", sondern "Theorie *für* die Praxis". Die "Mythisierung" der Schulpädagogik als "ganzheitliche Wissenschaft" lasse den Bezug zu den Nachbardisziplinen ungeklärt und komme "einer vorwissenschaftlichen Inflationierung des Wissenschaftsbegriffs" gleich (Herzog).

*Was erwirkt die Schulpädagogik?*

Sind "Schulpädagogik als Wissenschaft und als Bildungsprogramm inkommensurabel"? Ist es ein Irrtum, zu glauben, dass sich aus Wissenschaft in direkter Umsetzung eine Handlungsanweisung gewinnen lässt? Sind eine "theoretische Theorie" und eine "praktische Theorie" je eigene Bereiche, die so wenig miteinander zu tun haben, dass sich das eine nicht über das andere erreichen lässt?

Dieser Auffassung und der damit verbundenen Meinung, dass die Wissenschaft aus sich heraus keine "Kunst" erzeuge und sich Schulpädagogik als ein zum Handeln befähigender Studieninhalt nicht als Wissenschaft legitimieren lasse, widerspricht Reuser bzw. stimmt ihr nur insofern zu, als Handlung nicht *unmittelbar* aus Wissenschaft folge bzw. Handlungswissen nicht *direkt* aus "depersonalisiertem, dekontextualisiertem und nomologischem Wissenschaftswissen" gewonnen werden könne. Anhand

einschlägiger Ergebnisse der neueren Lern- und Kognitionsforschung, insbesondere zum situierten, innerhalb eines "kulturell aufgeladenen" interaktionellen Referenzrahmens erfolgenden Lernen sowie zum Lernen nach dem Lehrlingsprinzip ("cognitive apprenticeship") zeigt Reusser auf, dass wissenschaftlich durchaus gewusst werden kann, welche Lehr-Lernumgebungen (raum-zeitliche, soziale, materiale und mediale Settings) zu produktivem Lernen führen und mit einiger Wahrscheinlichkeit die Erreichbarkeit wünschbarer Ziele erlauben. Es treffe zwar zu, dass der Erwerb von systematischem Wissen, wie er den akademischen (und den realitätsfremden schulischen) Vermittlungsformen entspreche, von geringem Bildungsnutzen sei. Gerade deshalb sei es wichtig, nicht nur in der Lehrerbildung, sondern bereits in der Forschung die Transformation der Wissensformen zu suchen und wissenschaftlich kontrolliert anzustreben, was eine Hauptaufgabe der Didaktik darstelle. Mit einem Wissensverständnis, das nicht von der von Herzog postulierten Inkommensurabilität von Wissen und Handeln, sondern von der Transformierbarkeit unterschiedlicher Wissensformen ausgeht, plädiert Reusser für die Überbrückung von (im übrigen nicht nur eng naturwissenschaftlich zu verstehender) Grundlagenwissenschaft und Anwendungsforschung.

*Lehrpersonen als "Künstler", "Techniker", "praktische Philosophen"? Bedürfen sie einer Wissenschaft? Wenn ja, welcher?*

Hügli situiert die Rolle der Erziehenden und Unterrichtenden und ihre Ausbildung im Spannungsfeld von wissenschaftlichem Zweckoptimismus und Skepsis als Haltung mancher Lehrpersonen der Wissenschaft gegenüber. Indem er danach fragt, ob es der Wissenschaft überhaupt bekömmlich sei, wenn sie sich auf die Praxis einlässt, scheint er sich mit Herzog zu treffen. Freilich geht er davon aus, dass die Lehrpersonen aller Stufen der Wissenschaft bedürfen. Die Frage jedoch, welches die für Erziehende und Unterrichtende einschlägige Wissenschaft sei, lasse sich nur beantworten, wenn geklärt sei, wie ihr berufliches Handeln zu deuten sei. Verstehe man den Lehrerberuf als "Kunst" (Spranger), sei das freie pädagogische Tun ein "intuitives Schaffen"; sei er ein an Regeln gebundene, technologisch zu beherrschende Aktivität, gehe es darum, mittels einer praxisanleitenden Wissenschaft die Beherrschung der Lehrformen sicherzustellen. Das Verständnis des Unterrichts als "Technik" verkenne indessen, dass es in der Schule um die Heranbildung von Menschen gehe. Und diese Aufgabe setze philosophisch denkende und wertende Lehrerinnen und Lehrer voraus. Daraus gehe hervor, dass sich die Schulpädagogik der Philosophie zuzuordnen habe und dass die Ethik ihre Grundlage sei. Die reflexions- und handlungsleitende Frage im Erziehungsprozess sei die der philosophischen Ethik nach dem "Guten". Diese Wissenschaft gelte es als philosophisch fundierte "Schulpädagogik" erst zu schaffen. Die Diskussion relativierte freilich diese These und Forderung Hügli's. Die Lehr- und Erziehungskompetenz als "Kunst", "Sozialtechnologie" und "praktizierte Philosophie" lässt sich nicht auf das eine oder andere reduzieren. Als eine erkenntniserhellende und zugleich handlungsorientierte mehrdimensionale Wissenschaft beinhaltet die Schulpädagogik zugleich ästhetische, empirisch begründete technologisch-didaktische und philosophische Aspekte als Konstituenten der professionellen Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer.

Heinz Wyss

## Anstiftungen zum Lesen

Tagung vom 24. September 1997 an der HPL in Zofingen

Die Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau hat in vier Jahren (1993-1997) zusammen mit der Pädagogischen Arbeitsstelle des Kantons Aargau und in Verbindung mit dem Leseforum Schweiz unter Leitung von Andrea Bertschi-Kaufmann, Dozentin an der HPL, ein Projekt zur Leseförderung durchgeführt und den ersten, schulbezogenen Teil dieser ausgreifenden, neue Wege der Lesedidaktik aufzeigenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit am 24. September 1997 mit einer Tagung abgeschlossen. Dazu eingeladen hat zudem das Leseforum, die schweizerische Sektion der Internationalen Lesegesellschaft (IRA). In ihrem Referat führte die Projektleiterin in die Arbeiten zur Leseförderung und Leseentwicklung in offenen Lernsituationen ein, über deren Zielsetzung, Durchführung und Aufschlüsse sie seit 1995 in mehreren Publikationen informiert hat. Die 26 Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe, die an dem Projekt zur Lesedidaktik aktiv beteiligt sind, haben vielfältige Möglichkeiten der "Anstiftung zum Lesen" in Schule und Alltag entdeckt und erprobt. Sie haben so einen reichen Fundus an Ideen, Modellen, Materialien und Erfahrungen zur Konzeption einer die Lesefähigkeit und das Leseinteresse fördernden schulischen Bildung aufgebaut. Die am Prozess dieser wissenschaftlich fundierten, auf neuste Ergebnisse der Lese- und Lernforschung abgestützten Entwicklungsarbeit beteiligten Lehrpersonen haben im Gespräch mit den 240 Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmern an konkreten Realisierungs- und Fallbeispielen gezeigt, wie sich die Schule zu einer anregenden Lesewelt ausgestalten lässt.

Das Erlebnis, dass sich so viele dazu haben "anstiften" lassen, der Einladung zur Tagung zu folgen, zeigt, welche Bedeutung der Aufgabe zukommt, den Kindern im weitesten Sinn das Lesen zu erschliessen, den Zugang zu Texten und den Umgang mit ihnen. In unserer Zeit der rasanten Entwicklung und Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien gilt es die Kinder desgleichen zum eigenständigen "Lesen" dessen zu befähigen, was neben der Welt der Bücher andere, insbesondere elektronische Medien vermitteln. Anders als im traditionellen (Lesebuch-) Unterricht tut sich dies, indem wir den Schülerinnen und Schülern vielfältige, ihren (alters- und geschlechterspezifischen) Interessen und ihrer Lesefähigkeit entsprechende Lektüremöglichkeiten anbieten, sie ihre Lesestoffe selber auswählen lassen, mit ihnen zusammen im Schulbereich lesefreundliche Leseumgebungen einrichten, ihnen Gelegenheit geben, sich zum Alleinlesen zurückzuziehen, aber auch die Möglichkeit zu gemeinsamen Leseaktivitäten einräumen, sie in ihrem freien Lesen anleiten, begleiten, unterstützen und beraten sowie ihre Leseerfahrungen festhalten, auswerten und diese unter den Lesenden so austauschen lassen, dass die Kinder sich gegenseitig erzählen und in szenischer Form oder in bildhafter Darstellung weitergeben, was ihre Leseerlebnisse sind. Auf diese Art regen sie sich gegenseitig zum Lesen an, oder aber - und auch dies macht Sinn - sie sagen einander, warum ihnen ein Buch nicht gefallen hat und warum sie die Lektüre abgebrochen haben.

Die im Leseprojekt gesammelten Erfahrungen widerlegen die Meinung derer, die behaupten, die Kinder und Heranwachsenden hätten heutzutage den Bezug zum Buch verloren. Wenn dem so wäre, hätte unser Leseunterricht versagt. Wie fasziniert Kinder lesen, wenn sie in ihren Lesefähigkeiten und in ihrem Leseverhalten im Zusammenwirken von schulischen und ausserschulischen Leseanlässen auf derart anregende Weise gefördert werden, demonstriert das von der HPL und der Pädagogischen Arbeitsstelle gemeinsam initiierte und durchgeführte Projekt auf eindruckliche, die schulischen Leseverfahren verändernde Weise.

Auf die Präsentation der Unterrichtsbeispiele und der Leseförderarbeiten antworteten die "Tagungsbeobachtungen" von Heide Niemann (Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfort- und -weiterbildung und für Unterrichtsforschung). In einem auf eigene Lese- und Unterrichtserfahrung abgestützten Referat verstärkte sie die Ansätze und Anlagen einer Leseförderung, die "die Entwicklung der Leselust in den Mittelpunkt stellt, ... die die unterschiedlichen Zugeweisen der Kinder berücksichtigt und die Raum gibt für die (individuelle) Entfaltung der Leseinteressen".

Dass in diesem Kontext dem Vorlesen eine hohe Bedeutung zukommt - es gilt diese Art der Begegnung mit der Kinderliteratur wieder zu entdecken und vermehrt in den Unterricht einzubeziehen -, zeigte sich auf eindruckliche Art im "literarischen Ausklang" der Tagung, in der Autorenlesung, zu der Andrea Bertschi-Kaufmann Jürg Schubiger eingeladen hatte.

Das Projekt findet seine Fortsetzung im Folgeprojekt "Literalität im medialen Umfeld" in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Seminar der Universität Zürich (Prof. Horst Sitta) und in der systematischen Analyse der über 200 Lesejournale, die die Kinder während eines Jahres oder zweier Jahre geführt haben. Im Schreiben hat die Textaneignung der Leserinnen und Leser ihre Fortsetzung gefunden.

Das reiche Material vermittelt Einblicke in den Prozess der Textrezeption und gibt Antworten auf die Frage, was für Kinder der verschiedenen Altersstufen aufgrund ihrer individuellen Interessenslage wichtige, bevorzugte Lesestoffe sind; auf die Frage, wie die Kinder an die Lektüre herankommen und was sie zu Leserinnen und Lesern werden lässt. Die Tagebücher geben darüber hinaus Aufschluss, wie sie mit den Texten umgehen, was sie beeindruckt, was ihnen gefällt und was die Gründe sind, ein Buch ungelesen oder nicht zu Ende gelesen wegzulegen.

Diese in einem zweiten Teil des Projektes noch zu leistende Arbeit sucht aufgrund der in vier Jahren entwickelten und vielfach erprobten fachdidaktischen Neuansätze aufzuzeigen, was Kinder brauchen und wie sich das Lesen im schulischen Kontext gestalten muss, damit die aufgebauten Interessen und die Fähigkeiten im lesenden Umgang mit Texten nachhaltig sind und sich auch im ausserschulischen Bereich als wirksam erweisen.

Das lesedidaktische Projekt der HPL Zofingen hat die Studierenden mit einbezogen, indem sie im schulpraktischen Bezug definierte Beobachtungsaufgaben und Aufträge zur Entwicklung von lesefördernden Unterrichtsanlagen übernommen haben. Diese Verknüpfung von Forschung und Ausbildung ist insofern beispielhaft, als sie Wege weist, wie eine den wissenschaftlichen Standards verpflichtete Entwicklungsarbeit zu Erkenntnissen und Ergebnissen führt, die die Praxis effektiv zu verändern und zu verbessern vermögen. Das wird das Projekt auch in seinem zweiten, theoretischeren Teil leisten, indem die Lesejournale darüber Aufschluss geben, was die Schule tun kann und tun muss, damit die Anstiftung zum Lesen gelingt und die Kinder in einem attraktiv-behaglichen, animierenden Leseklima aus eigener Leselust stabile Lesegewohnheiten aufbauen.

Heinz Wyss

## Unterricht und Schule im Spiegel der Forschung

6. Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie vom 29. September bis 1. Oktober 1997 in Frankfurt am Main

Die diesjährige Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie fand vom 29. September bis 1. Oktober 1997 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main statt. Vorbereitet und organisiert wurde die Tagung vom Institut für Pädagogische Psychologie unter der Leitung von Prof. Hans-Peter Langfeldt. Zweck der Tagungen ist es, aktuelle Forschungsarbeiten im Bereich der Pädagogischen Psychologie vorzustellen und über Forschungsfragen konkret zu diskutieren. An der diesjährigen Tagung ging es vor allem um empirische Studien und Forschungsprojekte mit dem Fokus "Schule und Unterricht", einer traditionellen Domäne der Pädagogischen Psychologie.

Die einzelnen Forschungsbeiträge betrafen Themen wie Lernen und Wissenserwerb, Evaluation, Entwicklung und Revision von Testverfahren, Begabungsforschung und Begabungsförderung, Gewalt in der Schule, Beurteilung und Beschreibung von Schülern, soziale Wahrnehmung der Lehrperson, Motivation und Leistung. Die Einzelbeiträge einzelner Forschungsgruppen wurden thematisch gebündelt und in Referatengruppen, in interaktiven Posterguppen und in gemischten Referate- und Posterguppen vorgestellt und diskutiert. Ergänzt wurden diese Präsentationen durch eingeladene Hauptvorträge zu aktuellen Themen der Pädagogischen Psychologie. Ein ausführlicher Tagungsband mit Informationen, Programm und Abstracts der Einzelbeiträge ermöglichte eine gezielte Auswahl unter den verschiedenen Parallelveranstaltungen. Im Hinblick auf die Lehrerbildung interessierten mich primär folgende Fragen: Welches sind die aktuellen Forschungsthemen und -fragen in der universitären Pädagogischen Psychologie? Welche Forschungsmethoden kommen zum Einsatz und welche für die Lehrerbildung bedeutsamen Ergebnisse liegen vor?

### *Internationale Fenster*

Robert E. Slavin (USA) hielt den Eröffnungsvortrag zum Thema des "kooperativen Lernens", Erno Lehtinen (Finnland) sprach in einem Hauptvortrag zum Einsatz des Computers als didaktisches Hilfsmittel, und Filip R. Dochy (Niederlande) referierte im gleichen Rahmen über Studien, welche die Bedeutung des Vorwissens und der Lern-diagnose (learning assessment) eindrücklich illustrierten.

### *Lernen und Wissenserwerb*

Bei der Präsentation von Forschungsarbeiten nahm die Frage der Erfassung und Förderung von *Lernstrategien* einen breiten Raum ein. Vor allem die Forschungsgruppe um Prof. Lompscher von der Universität Potsdam stellte Forschungsprojekte vor, die sich mit der Erfassung, den Wirkungen und den Abhängigkeiten von Lernstrategien befassen. Die Wirksamkeit von isolierten Lernstrategien ist relativ bescheiden. Ihre Wirksamkeit ist domänenspezifisch begrenzt und von motivationalen und kognitiven Lernvoraussetzungen abhängig. Intrinsische Lernmotivation und erfolgreiche Verarbeitungsstrategien treten häufig kombiniert auf (A. Renkl). Lernstrategien stellen lediglich einen Faktor eines umfassenderen Lernprofils dar. Für ihre Förderung erweisen sich vor allem metakognitive Ansätze als erfolgversprechend.

Beachtung finden in der Lernforschung vermehrt auch *emotionale Prozesse und Faktoren* des Lernens wie Freude, Langeweile, Spannung, Stolz, Enttäuschung, Hoffnungslosigkeit.



H. Hoffmann von der Universität Regensburg hat in einer qualitativen Tagebuchstudie das Auftreten solcher emotionaler Befindlichkeiten und ihre Wechselwirkungen mit motivationalen und leistungsmässigen Kriterien untersucht.

"*Conceptual change*" ist das Stichwort für einen didaktisch besonders interessanten Forschungsschwerpunkt. Mit "conceptual change" werden die Übergänge von kontextuellen (naiven) Alltagsvorstellungen zu einem wissenschaftlich elaborierten Wissen bezeichnet. Ein wichtiges Thema in diesem Zusammenhang ist die Frage der Wirkung der Repräsentation von Wissensinhalten. *Visualisierung* allein garantiert noch kein vertieftes Verstehen. Erst der *aktive* Umgang mit Bildern und Schemata, z.B. durch selbständiges Beschreiben und Rekonstruieren durch die Lernenden, ermöglicht ein vertieftes Verstehen (E. Sumfleth). Dieser Forschungsbefund entspricht weitgehend den theoretischen Postulaten von Hans Aebli zum Umgang mit Bildern. R. Duit vom Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel untersucht die Bedeutung und Wirkung von *Analogien* im Physikunterricht am Beispiel der Chaostheorie. Interessant ist dabei der angewandte Forschungsansatz: In klinischen Interviews und Gruppenbeobachtungen werden Analogieschlüsse und häufige Missverständnisse von Schülerinnen und Schülern der Gymnasialstufe erhoben und dokumentiert. Es fällt auf, dass Studien zum "conceptual change" vor allem den Bereich der Naturwissenschaften betreffen. Es fehlen Lernprozessstudien in andern Bereichen, z.B. der Sprache und des Schreibens.

Insgesamt bestätigen die Forschungsarbeiten die Erfahrung, dass die Alltagsvorstellungen gegenüber den elaborierten naturwissenschaftlichen Begriffen relativ resistent sind.

#### *Wissenstransfer*

Eine Forschergruppe aus München um H. Mandl und A. Renkl befasst sich mit Fragen des *Wissenstransfers*. Ausgehend von der Feststellung, dass erworbenes Wissen relativ träge und kontextgebunden ist und nicht ohne weiteres in neuen Kontexten als Instrument des Denkens und Problemlösens eingesetzt wird, haben sie verschiedene Studien zur Wirksamkeit einzelner didaktischer Faktoren durchgeführt. Bedeutsam für den Wissenstransfer scheinen folgende Variablen zu sein:

- multiple Lösungsbeispiele
- selbständiges Explizieren und Begründen von Lösungswegen
- instruktionale Anleitung und Unterstützung der Lehrperson beim Bearbeiten von Lösungsbeispielen

Realitätsnahe Lernaufgaben in problemorientierten Lernumgebungen allein garantieren noch keinen Wissenstransfer. Die empirischen Untersuchungen zeigen, dass die Strategieanwendung durch gezielte Anleitungen und Beispiellösungen durch die Lehrperson (modeling) verbessert werden kann. Schlussfolgerung: Das entdeckende Lernen bedarf der Ergänzung durch die Anleitung der Lehrperson. Beachtenswert erschien mir das methodische Vorgehen bei der Untersuchung dieser Fragen. Es handelt sich um thematisch festgelegte Lehrversuche, die systematisch evaluiert werden.

#### *Testverfahren*

Eine andere thematische Gruppe befasste sich mit der Entwicklung und Revision von Testverfahren. Dabei steht einerseits die Anpassung von Normen gängiger Testverfahren (Advanced Progressive Matrices, kognitiver Fähigkeitstest), andererseits die Entwicklung neuer Testverfahren zur Messung schulisch bedeutsamer Persönlichkeits-

merkmale wie z.B. Konzentration und Aufmerksamkeit (E. Kurth), Hochbegabung (U. Becker), Selbstkonzept, Vertrauen (A. Buff) im Vordergrund des Interesses.

#### *Qualität der Lehre*

Von unmittelbarem Interesse für die Lehrerbildung erscheinen mir Forschungsarbeiten zur Evaluation schulischer Programme, zum kooperativen Lehren und Lernen (L. Giesen), zum Frageverhalten von Lehrpersonen und Schülern/innen (U. Fuhrer), zur Beschreibung und Beurteilung von Schülern und Schülerleistungen (H.P. Langfeldt), zur Qualität der Lehre sowie zur Bedeutung der Lehrperson im Unterrichtsgeschehen (H. Schöler). Viel Neues ist zu diesen Themen nicht präsentiert worden. Teilweise scheint die Forschung hinter der Praxis herzuhinken. Neue Perspektiven eröffnen die Studien zur sozialen Wahrnehmung im Unterricht, z.B. zur Einschätzung der Entscheidungsautorität von Lehrpersonen durch Schüler/innen oder zur Beurteilung und Wirkung der Authentizität von Lehrpersonen bei Schülern/innen.

#### *Wo bleibt die Theorie?*

Die Tagung vermittelte einen interessanten Überblick über aktuelle Forschungsfragen der Pädagogischen Psychologie und empirische Verfahren zur Untersuchung dieser Fragen. Die theoretische Bedeutsamkeit der einzelnen Studien und Forschungsarbeiten ist von unterschiedlicher Reichweite. Sie reicht von einem pragmatischen Erkenntnisinteresse (z.B. Evaluationsforschung) zu Fragestellungen von grundsätzlicherem theoretischen Interesse (z.B. Bedingungen des conceptual change). Insgesamt scheint die Theorieentwicklung jedoch oft hinter den mit viel Aufwand betriebenen empirischen Forschungsarbeiten herzuhinken. Forschung ohne Theorie bleibt bedeutungslos, Theorie ohne Forschung hypothetisch.

Helmut Messner

### Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens

Konferenz der Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, 6.-8. Oktober 1997 in Hamburg

Die diesjährige Konferenz von Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern fand vom 6. bis 8. Oktober 1997 in Hamburg-Bergedorf statt. Vorbereitet und organisiert wurde diese Tagung vom Vorstand des Verbandes der Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker Deutschlands in Verbindung mit der Körber-Stiftung. Tagungsleiter waren Uwe Uffelman, Heidelberg, Hartmut Voit, Dresden, und Lothar Dittmer, Hamburg. Drei Leitfragen standen im Zentrum der Arbeit von über 100 Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern:

1. Inwiefern gelingt es der Geschichtsdidaktik, Geschichtsbewusstsein zu methodisieren?
2. In welchem Verhältnis steht die Geschichtsdidaktik zur Allgemeindidaktik und zur historischen Forschung?
3. In welchem Verhältnis stehen Empirie, Pragmatik und Theorie innerhalb der Geschichtsdidaktik?



Während am ersten Tag durch zwei Plenumsreferate die Thematik schärfer in den Blick kam, wurden am zweiten Tag in vier Sektionen verschiedene Aspekte des Problems parallel vertieft. Am dritten Tag schliesslich zog man im Plenum Fazit und skizzierte Arbeitsschwerpunkte für die nächsten beiden Jahre. Gesellige Höhepunkte waren die Überreichung eines geschichtsdidaktischen Sammelbandes zum 60. Geburtstag des Vorsitzenden des Verbandes der Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker Deutschlands, Prof. Dr. Uwe Uffelman, und eine Exkursion in die Speicherstadt im Hamburger Hafen.

#### *Bedingungs- und Entscheidungsfelder historischen Lehrens und Lernens heute*

Nach einem Überblick über den Wandel der Unterrichtsmethodik vom 18. zum 20. Jahrhundert im Geschichtsunterricht konturierte Prof. Dr. Bernd Schönemann, Leipzig, die drei oben genannten Leitfragen genauer. Schönemann stellte den Methodenoptimismus der Moderne der empirischen Skepsis unserer Zeit gegenüber. Im Zentrum seiner einleitenden Gedanken stand der harte Gegensatz und die teilweise fundamental verschiedene Wahrnehmung von Geschichtsunterricht zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen. Lehrerwunsch und Schülerempfinden klaffen weit auseinander. Schönemann skizzierte vier Fehlformen von Geschichtsunterricht, welche den methodischen Aufbau von Geschichtsbewusstsein verunmöglichen: Erstens die opportunistische Fehlform, wenn Methoden gegen besseres Wissen aus der Empirie angewendet werden. Zweitens die traditionalistische Fehlform, wenn eine Trennung zwischen Didaktik und Methodik beibehalten wird. Drittens die dogmatische Fehlform: Sie liegt dann vor, wenn von einer geschlossenen Weltanschauung und von einer Erkenntnisgewissheit ausgegangen wird. Schliesslich die animative Fehlform. Sie äussert sich darin, dass Grenzen von Methoden nicht reflektiert werden und sich daraufhin "Zauberlehrlingseffekte" einstellen. Diesen Fehlformen stellte Schönemann fünf Postulate entgegen, welche das Geschichtsbewusstsein methodisierbar machen sollten. Er forderte dabei eine stärkere Berücksichtigung soziokultureller Voraussetzungen wie globale Gefährdung und Universalisierung. Schönemann ist überzeugt, dass rationales Geschichtsbewusstsein als individuelles Konstrukt dann methodisierbar ist, wenn eine Wissenschafts- und eine Lernerorientierung erreicht wird. Letzteres bedingt einen reflektierteren Umgang mit den Methoden und eine Neustrukturierung der Methodik, um das diagnostizierte geschichtsmethodische Defizit abzubauen. Auch forderte er eine neue Reflexion der Inhalte. Er erhofft sich durch all diese Bemühungen, dass künftig eine Grammatik des historischen Lernens entstehen kann. Zum Schluss plädierte er für einen Perspektivenwechsel innerhalb der Fachdidaktik von den Lehr- zu den Lernmethoden und eine stärkere Gewichtung der Theorie. Die Pragmatik soll wieder vermehrt theoriegeleitet sein und das Schielen auf die Empirie in den Hintergrund rücken. In den dem Referat folgenden intensiven und harten Diskussionen rückte einerseits die von Schönemann dargestellte Typologie der Fehlformen - und da besonders diejenige des Animativen - ins Zentrum des Interesses. Andererseits wehrten sich Befürworter einer stärkeren Empirie dagegen, dass von der Theorie direkt zur Pragmatik kurzgeschlossen würde. Die aufgeworfenen Fragen wurden abschliessend in vier verschiedenen Sektionen weiter vertieft.

#### *Die Ziel-Inhalts-Dimension (Sektion 1)*

In Sektion 1 versuchte Prof. Dr. Dagmar Klose aus Potsdam den Bewusstseinsraum historischen Lernens etwas präziser zu fassen. Sie schilderte in einem empirisch belegten Exkurs Möglichkeiten und Grenzen unterschiedlicher Lernwegstrukturen und fragte sich, ob verschiedene Wege zum Geschichtsbewusstsein führten. Klose beschrieb das Lernen von Geschichte in einem Bezugssystem von Kognition und Emo-

tion. Auch sie plädierte für eine stärkere Gewichtung der Methodik in der Geschichtsdidaktik und hofft, dass eine genauere Kenntnis von optimalen Lernwegen durch ein intensiveres Studium der Sachlogik und der Psychologie hergeleitet werden kann, wobei sie sich auch auf Osers Konzept der Choreographien bezog. Die Frage, ob es eine Übereinstimmung zwischen Unterrichtsmethode und geschichtlicher Methode gab, zog sich durch die dargestellten Beispiele unterrichtspraktischer Arbeit hindurch. Anhand von Videobeispielen und anderen Dokumentationsmöglichkeiten wurden Unterrichtssequenzen zu Themen wie "Jugendliche und das Dritte Reich", "Exkursion ins Mittelalter" und "Erster Weltkrieg" diskutiert, wobei vor allem die Möglichkeiten und Grenzen von Hypermedia im Geschichtsunterricht kontrovers eingeschätzt wurden.

#### *Die Medien-Dimension (Sektion 2)*

Hier wurden entlang der Jeismann'schen Kategorien Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil verschiedene Medien nach deren Bedeutung für den Aufbau von Geschichtsbewusstsein näher angeschaut. Während Gerhard Schneider aus Freiburg Unterrichtseinstiege darauf hinterfragte, welche Voraussetzung diese für erfolgreiche Geschichtsstunden böten, entwickelte Hans-Jürgen Pandel aus Halle seine Ansätze zur Didaktik einer Bildgeschichte weiter. Herbert Raisch aus Heidelberg referierte über die Kartenarbeit, einem bisher eher vernachlässigten Medium der Geschichtsdidaktik. Er zeigte auf, wie Karten ein wertvolles Hilfsmittel zum Aufbau von Raumbeziehung werden.

#### *Die Lernort-Dimension (Sektion 3)*

Hauptanliegen der Sektion 3 war es, eine Methodenkompetenz zu den je unterschiedlichen Lernorten Gedenkstätten, Museen und Archive aufzubauen. Gemeinsam ist diesen Lernorten die Möglichkeit der primären Anschauung für die Lernenden. Bei den historischen Stätten wurde der Mangel an ausführlicher theoretischer Literatur beklagt. Zum Museum provozierte Prof. Dr. Manfred Treml, Augsburg, mit neuen harten empirischen Daten, wonach Exponate nicht mehr als acht Sekunden angeschaut würden. Als Museumsfachmann und Ausstellungsmacher bejahte er natürlich die Frage, ob man Geschichte angesichts solcher Befunde überhaupt noch ausstellen könne. Nichtsdestotrotz rückte der Lernort Museum ins Zentrum der Diskussion. Zukunftsperspektiven werden vor allem darin gesehen, dass das Museum noch stärker Diskussionsort und Forum werden könnte. Auch beim Lernort Archiv wurde ein fundamentaler Gesprächsbedarf festgestellt.

#### *Methodische Grossformen am Beispiel des Schülerwettbewerbs (Sektion 4)*

Eine gut besuchte Sektion beschäftigte sich mit Entwicklungen des Projektlernens im Geschichtsunterricht und thematisierte hier vor allem den Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten. Es entstand ein zwiespältiges Bild: Einerseits wurde der grosse pädagogische und theoretische Optimismus nachgezeichnet, welcher das Projektlernen in Geschichte von Anfang an geprägt hat. Wenn denn Geschichte als Lebensbewältigung und Orientierung dienen soll und falls man nicht mehr auf einen Kanon von tradiertem Wissen setzen kann, dann müsste doch die Projektmethode die ideale sein. Die praktische Wirkungsgeschichte und die empirischen Resultate einer Untersuchung und Befragung von Tutoren zeigte dann allerdings ein ernüchterndes und resignatives Bild. Weder in der Schule noch in der Fachwissenschaft noch in der Öffentlichkeit konnte der Geschichtswettbewerb die theoretischen Ansprüche einlösen. Bodo von Borries, Hamburg, verglich seine Befunde zur Wirkung des Projektlernens mit andern Untersuchungen. Seiner Ansicht nach hat sich klar

gezeigt, dass das Projektlernen für Geschichte nicht so überlegen ist, wie das früher postuliert und auch heute noch gelegentlich angenommen wird. Vor allem leistungsschwächere Schüler/innen und sozial Benachteiligte haben mehr Mühe mit dieser Methode, und auch für die Wissensvermittlung ergebe zum Beispiel der Lehrervortrag deutlich bessere Ergebnisse. In der Diskussion wurde dann allerdings auch vermutet, dass das praktische Projektlernen im Unterrichtsalltag wenig mit den theoretischen Konzepten gemein hat.

#### *Standorte und Denkwege der Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht*

Die Schlussdiskussion machte deutlich, dass in der aktuellen Geschichtsdidaktik eine fundamentale Lücke bezüglich des Lernbegriffes vorhanden ist. Sowohl neuere Untersuchungen der Entwicklungspsychologie als auch der Kognitionspsychologie sind noch zu wenig auf den Lerninhalt und das Fach Geschichte hin transferiert, und auch wissen wir zu wenig, was in den Köpfen von Schülerinnen und Schülern vorgeht, wenn sie Geschichte lernen: Welches sind ihre Lernwege? Wo sind ihre Standorte? Wie geschieht der Übergang von den geschichtlichen Alltagsvorstellungen zu einem elaborierten Geschichtsbewusstsein? Hauptergebnis des Kongresses dürfte wohl sein, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich noch stärker mit Fragen der Geschichtsmethodik auseinandersetzen wollen und deren Auswirkungen auf das Geschichtsbewusstsein intensiver studieren möchten. So könnte die Konferenz der Startschuss sein für eine notwendige Entwicklung einer modernen Geschichtsmethodik.

Peter Gautschi

## Buchbesprechungen

### Sammelrezension Schulentwicklung und Schulleitung, Teil 2<sup>1</sup>

HORSTER, Leonhard (1996). **Wie Schulen sich entwickeln können. Der Beitrag der Organisationsentwicklung für schulinterne Projekte** (3. Aufl.). Bönen: Kettler, 207 Seiten, Fr. 30.-

BUHREN, Claus G. & ROLFF, Hans-Günter (Hrsg.). (1996). **Fallstudien zur Schulentwicklung. Zum Verhältnis von innerer Schulentwicklung und externer Beratung**. Weinheim/München: Juventa, 344 Seiten, Fr. 39.80

ENDER, Bianca, SCHRATZ, Michael & STEINER-LÖFFLER, Ulrike u.a. (Hrsg.). (1996). **Beratung macht Schule. Schulentwicklung auf neuen Wegen**. Innsbruck: Studien Verlag, 194 Seiten, Fr. 41.-

SCHRATZ, Michael (1996). **Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung**. Weinheim: Beltz, 158 Seiten, Fr. 39.-

JERGER, Gabriele (1995). **Kooperation und Konsens bei Lehrern. Eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern über Organisation, Schulleitung und Kooperation**. Frankfurt am Main: Lang, 212 Seiten, Fr. 53.-

WISSINGER, Jochen (1996). **Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen**. Weinheim: Juventa, 200 Seiten, Fr. 29.80

FISCHER, Dietlind, JACOBI, Juliane & KOCH-PRIEWE, Barbara (Hrsg.). (1996). **Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive**. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 260 Seiten, Fr. 41.-

"Heute ist das Wort 'Schulentwicklung' zum Modewort geworden" (Schratz 1996, S. 11). Überblickt man die pädagogische Literaturproduktion der letzten Jahre, kann diesem Befund nur zugestimmt werden. Aber ist Schulentwicklung mehr als eine Modeerscheinung? Ich meine ja, und zwar zumindest in zweierlei Hinsicht: Innovation und Veränderung sind erstens selbst zu einem Reformprogramm geworden und Innovation gilt per definitionem als sinnvoll und gut. Über diese Veränderungen wird jedoch nicht mehr (bildungs-)politisch nachgedacht, sondern psychologisch-therapeutisch: Die Lehrerschaft, ja die Schule wird pathologisiert. Lehrerkollegien sind in der Sicht der Schulentwicklungsliteratur "teilweise erstarrt, teilweise resigniert, zumindest widerständig", zeichnen sich aus durch "Totstellreflexe, Verdrängungsmechanismen", durch "Wertestarrheit einer kollegialen Individualkultur, die mehr am Erhalt von Privilegien und an der Unverbindlichkeit von Entscheidungen interessiert ist, denn am Entwickeln von Kooperationsformen im Team, neuen Unterrichts- und Dialogformen ..." usw. (ein Beispiel unter vielen andern von Wilfried Schley in Ender u.a. 1996, S. 51).

Aber: Was ist eigentlich neu an dieser Klagesemantik - soll sie nicht einfach die alten Schulreformpostulate fortsetzen? Die Frage ist aus den folgenden Besprechungen nicht eindeutig zu beantworten.

<sup>1</sup> vgl. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 [2], 1997, S. 263 ff.

Leonhard Horster geht in seinem Band *"Wie Schulen sich entwickeln können"* davon aus, dass Innovieren als zentrale Aufgabe des Lehrberufs definiert werden sollte. Dieses Innovieren verläuft jedoch nicht chaotisch und ungeordnet, darf auch nicht 'von oben' verordnet werden, sondern hat bestimmten Regeln zu folgen, den Regeln wie sie Dalin und Rolff in ihrem "institutionellen Schulentwicklungsprogramm" formuliert haben (S. 7). Innovieren ist in dieser Sicht grundsätzlich positiv konnotiert, das Methodenrepertoire ist vorgegeben und wird im Band vorgestellt; "Widerstand gegen Wandel" (S. 95 ff.) ist folglich negativ - aber das Methodenrepertoire bietet auch da Verfahrensweisen an. Zwar ändern sich Schulen "unabhängig davon, ob dies von ihren Mitgliedern bewusst angestrebt, scheinbar unbeteiligt zur Kenntnis genommen oder gar gegen ihren Willen erlitten wird" (S. 12). Dem inneren ständigen Wandel stehe jedoch die grosse Stabilität des Systems entgegen. Die Organisationsentwicklung stellt nun in der Sicht Horsters die notwendigen Verfahren zur Verfügung, um das "Bürokratie-Modell" der Schule (S. 17) zu überwinden. Der Rest des Buches ist eine Einführung in die Verfahren der Schulentwicklung, ergänzt mit Arbeitsmaterialien und an Beispielen erläutert. Konkret werden Verfahren beschrieben zum Sammeln von Daten (S. 32 ff.), zum Vereinbaren von Entwicklungszielen (S. 50 ff.), zum Planen von Entwicklungsprozessen (S. 57 ff.), zur Durchführung der Entwicklung (S. 66 ff.) und zum Evaluieren der Ergebnisse (S. 78 ff.). Das dritte Kapitel gibt Aufschluss darüber, wie denn ein Schulentwicklungsprozess "überhaupt in Gang kommen kann und welche besonderen Auswirkungen er auf das Beziehungsgeflecht in einem Kollegium haben mag" (S. 101). Kapitel 4 enthält eine Sammlung von Instrumenten, welche in Schulentwicklungsprozessen verwendet werden können, und das letzte Kapitel schildert ein Fallbeispiel.

Fallbeispiele enthält auch der Band von Buhren und Rolff *"Fallstudien zur Schulentwicklung"*. Insgesamt 13 Beispiele von Schulentwicklungsprozessen in unterschiedlichen schulischen Kontexten, aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, werden von den jeweiligen Beratern geschildert. Der Band stellt grundsätzlich die Frage nach dem Verhältnis von Beratung und Schulentwicklung, geht jedoch schon von einem beraterorientierten Grundverständnis von Organisationsentwicklung aus.

Eine systematisierte Reflexion über die 13 Fälle fehlt allerdings, als "gemeinsame Klammer" wird moniert: "Es handelt sich um innerschulische Entwicklungsprozesse, die durch externe Berater begleitet wurden. Zudem liegt allen Fällen ein Grundverständnis von Organisationsentwicklung zugrunde, auch wenn es kein gemeinsames ist" (S. 5). Gerade über dieses unterschiedliche Verständnis von Organisationsentwicklung hätte als Klammer aber nachgedacht werden können. So bleiben die Fallbeispiele singuläre Fallgeschichten, aus denen man zwar lernen kann, wie komplex und schwierig Schulentwicklung ist. Soll aus diesen Schwierigkeiten jedoch nicht geschlossen werden, dass Schulentwicklung zwar viele Aktivitäten auslöst, ohne aber nachweisbare Veränderungen zu bewirken, hätten die Herausgeber mehr leisten müssen als eine einseitige Einleitung. Das Fragezeichen hinter dem doch eher trotzigem "Und sie bewegt sich doch?" (Helga Kleingeist und Maria Spindler, S. 89 ff.) oder der immer wieder angebrachte Hinweis, dass der Weg das Ziel sei, ist dann nur halbwegs beruhigend. Wenn mit dem Anspruch angetreten wird, die "Arbeitsbedingungen von Lehrergruppen" zu verbessern (Hans-Günter Rolff in "Interne Schulentwicklung mit externer Unterstützung", S. 35) und das Kollegium dafür viel Zeit investiert, dürfen auch nachweisbare Effekte erwartet werden. Der Hinweis, dass der "Institutionelle Schulentwicklungs-Prozess" letztlich ein Entwicklungskonzept sei, "das sich selber noch entwickeln muss" (Rolff S. 36) ist unter dieser Perspektive eher als zynisch zu beurteilen.

*"Beratung macht Schule"*, herausgegeben von Bianca Ender, Michael Schratz, Ulricke Steiner-Löffler u.a., geht von einem Lehrgang aus, den das österreichische Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten für Berater und Beraterinnen



für standortbezogene und autonome Schulentwicklung 1993-1995 durchgeführt hat. Hintergründe und Kurskonzept werden von Dietmar Osinger beschrieben (S. 33 ff.). Die Autorinnen und Autoren des Bandes setzen sich denn auch mit Erfahrungen im Berateralltag auseinander, die "Beiträge sind noch mit den Spuren dieser praktischen Arbeit behaftet und fühlen sich nicht alle dem Anspruch der sofortigen Systematisierung und Theoriebildung verpflichtet" (S. 8). Die Aussage Wilfried Schleys in "Braucht die Organisationsentwicklung an Schulen selbst einen Organisationsentwicklungsprozess?" (S. 46 ff.), dass der Grundimpuls der Organisationsentwicklung von "Idealismus geprägt" und von "Weltverbesserungsmentalität bestimmt" (S. 48) war, trifft nicht nur für die Anfangsphase der Organisationsentwicklung zu, sondern auch für die hier gesammelten Beiträge. Und auch hier immer wieder die Ernüchterung: "Die Auswirkungen der angeführten Entwicklungsschritte auf die Unterrichtsarbeit sind schnell zusammengefasst, da sich in diesem Bereich in vielen Schulen bis dato nichts oder nur sehr wenig getan hat" (Ariel Lang in "Wie die DirektorInnen der höheren und mittleren Schulen die Schulentwicklung der letzten Jahre sehen und bewerten", S. 79). Der Band macht aber noch eines deutlich, was durchaus eine theoretische Reflexion zur Folge haben müsste - oder zumindest explizit zu legitimieren wäre: Lehrerfortbildung, traditionell an schulischen Inhalten orientiert, mutiert allmählich zur Beratungstätigkeit, die mit therapeutischen Mitteln institutionelle Probleme zu bearbeiten versucht. Über den Sinn dieser Entwicklung wäre zumindest nachzudenken.

Michael Schratz geht in "*Gemeinsam Schule lebendig gestalten*" von der These aus, dass Schulentwicklung nur eine Chance auf Erfolg habe, "wenn sie mit einer *didaktischen Neubelebung* eng verbunden ist" (S. 7). Am Anfang müsse deshalb die Frage nach der "Beziehung zwischen Organisationsentwicklung an Schulen und einer neuen Lernkultur stehen" (S. 8). Der Makro- und der Mikrobereich von Schule müssten zusammen betrachtet werden: Auf der einen Seite stünden die gesellschaftlichen Veränderungen, auf der andern die Lernformen, natürlich nicht die digitalen, der "abbildungsgetreuen Reproduktion von Wissen", sondern das analoge Lernen, "bei dem die SchülerInnen Lernerfahrungen machen, die nicht kalkulierbar sind" (S. 13). Die neue Lernkultur wird jedoch nicht einfach verstanden als methodisches Programm, sondern umfasst zumindest die Aspekte "SchülerInnenzentriertheit", "Alle sind Lernende, alle sind Lehrende", "Demokratisierung der Schule", "Angemessene Unterrichtsformen - Öffnung des Unterrichts" und "Leistungsbeurteilung" (S. 21). Durch eine Neubestimmung von Wissen, Lehren und Lernen soll sich die Schule von einer Reproduktions- und Bildungsinstitution zu einer Transformationsinstitution weiterentwickeln. Schule soll zu einer "Lernenden Schule" (S. 27) werden - und lernend ist ein Schule (wie könnte es anders sein), wenn sie den Verfahrensweisen der Organisationsentwicklung folgt. Diese Verfahrensweisen führen zur "richtigen Schule", Widerstand gegen Veränderung in diesem Sinne beruht auf "individuellen und kollektiven Glaubenssätzen" (S. 44). Auf diese Ideologie folgt in Kapitel 2 die Darstellung der "neuen Kultur des Lehrens und Lernens" an Beispielen (S. 47 ff.). Im dritten Kapitel wird noch einmal auf "Rahmenbedingungen" für diese neue Lernkultur eingegangen. Insbesondere werden drei Bereiche thematisiert, die gleichzeitig als "*die* Erfolgskriterien für das gemeinsame Neugestalten von Schule" bezeichnet werden (S. 149): die Teamarbeit und Teambildungsprozesse, die Öffnung des Unterrichts durch Projektorientierung sowie die Leistungsbeurteilung. Zwar ist ein Unterkapitel mit "Change doesn't come easy" (S. 40) überschrieben - aber vielleicht geht es mit den drei Rezepten ja doch einfach.

"Kooperation und Konsens von Lehrern" ist eine auf qualitativen offenen Interviews beruhende Studie, die im Rahmen eines von Kurt Aurin durchgeführten Projektes zum "pädagogischen Konsens" entstanden ist. Gabriele Jerger geht der Frage nach, "wo Gemeinsamkeiten für die Orientierung und das Handeln der an Schule Beteiligten liegen" (S. 17). Als Axiom steht am Ausgangspunkt die Überzeugung, dass "die Herbei-

führung eines 'pädagogischen Konsenses' im Sinne des Einvernehmens aller über wichtige schulische Themenbereiche" (S. 13) wesentlich zur Qualitätsverbesserung der Schulen beiträgt. Der Zusammenhang zwischen pädagogischem Konsens und Schulqualität wird jedoch nur schwach begründet (S. 47/48), er wird als gegeben vorausgesetzt.

Die Studie ist daraufhin angelegt, einige Forschungslücken zu füllen. So wird zurecht darauf hingewiesen, dass bislang nur wenige Studien vorliegen, die sich mit den "Problemen der Schulleitung und deren Wirkung auf Lehrerkollegium und Schüler" (S. 31) auseinandersetzen oder die sich mit Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zu Schulleitungen befassen. Aufgrund von 125 ausgewerteten Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern aus fünf Gymnasien (S. 72) wurden Fragen aus den Objektbereichen Organisation, Schulleitung und Kooperation ausgewertet. Zentrale Themen der Befragung waren "Grundsätze der idealen Schule", "Erziehungsleitende Vorstellungen", "Organisation von Schule", "Schulleitung" und "Zusammenarbeit Lehrer und Eltern" (S. 73). Allerdings bleiben die Resultate der Studie eher bescheiden: Lehrerinnen und Lehrer setzen sich eher wenig mit Fragen der Schulorganisation auseinander, insbesondere Überlegungen zu Mitbestimmung und Teilhabe an schulischen Entscheiden sind eher selten (S. 115). Der Konsens im Bereich Organisation wird als eher bescheiden dargestellt. Dagegen ergibt sich hinsichtlich der Schulleitung sowohl innerhalb der untersuchten Schulen wie zwischen den einzelnen Schulen ein relativ grosser Konsens. Ähnliches zeigt sich auch - wenn auch mit schwächerer Ausprägung - im Bereich der Kooperation. Allerdings wird Kooperation über das Notwendige hinaus eher wenig praktiziert (S. 126). Insgesamt belegt die Studie jedoch die Annahme, "dass in Lehrerkollegien unterschiedliche Verständnisse und Auffassungen über zentrale schulische Themenbereiche bestehen" (S. 165). Ein Set von Empfehlungen (S. 173 ff.) für schulinterne Verbesserungen, für die Lehrerausbildung und die Fortbildung sowie für die Schulleiterausbildung und die Weiterbildung soll zur Veränderung dieser Situation beitragen.

Ähnlich wie Jerger interessiert Jochen Wissinger in "*Perspektiven Schulischen Führungshandelns*" das Selbstverständnis von Personen, die wesentlich an der Schule beteiligt sind. Hier geht es jedoch nicht um Lehrkräfte, sondern primär um die Schulleitungen. Die Studie unterscheidet sich wohltuend von vielen andern im Bereich der Schulentwicklung, sowohl argumentativ wie auch von der empirischen Anlage her. Mittels standardisierter Fragebogen wurden aus drei Regionen Bayerns, welche die Sozialstruktur des Bundeslandes abbilden, 254 Schulleiterinnen und Schulleiter befragt, wobei die Zufallsauswahl die Kriterien Schulart, Geschlecht und Region berücksichtigte (S. 83). Allerdings wird vor der empirischen Bestandaufnahme die Funktion der Schulleitung rechtlich geklärt (S. 19 ff.), zudem die Fragestellung in einen theoretischen Rahmen gestellt, der das Schulsystem im Kontext des gesellschaftlichen Wandels (S. 46 ff.), die Organisation Schule (S. 53 ff.) sowie die Sozialisation von Schulleiterinnen und Schulleitern (S. 66 ff.) berücksichtigt. Auf diesem Hintergrund stellt die Studie einerseits klar, dass die Situation der Schulleitung durch eine Doppelfunktion geprägt ist: Leiter bzw. Leiterin *und* Lehrer bzw. Lehrerin an der Schule zu sein (S. 161). Dies schafft vor allem Probleme, "wenn sie inhaltlich und nicht verwaltungs- und dienstrechtlich auf das schulische Geschehen Einfluss nehmen wollen" (S. 162). Nach Wissinger liegt dies u.a. daran, dass die angloamerikanischen Schuleffektivitäts- und Schulqualitätsforschung relativ unkritisch übernommen und übersehen wurde, "dass das Modell der 'Instructional-Leadership-Role' nur bedingt Perspektiven zur Verfügung stellt, um Schulleitungshandeln unter den spezifisch deutschen Handlungsbedingungen zu konzeptualisieren" (S. 163). Andererseits wird gezeigt, dass der Wechsel von der Unterrichts- in die Schulleitungsfunktion nicht einfach mit der Amtsübernahme vollzogen wird. Zwei weitere Resultate, welche die ganze



Schulreformdiskussion um Schulautonomie und Schulleitung zumindest relativieren, sollten vielleicht zur Kenntnis genommen werden: Erstens sollte beachtet werden, dass "die Qualität von Schule ... nicht über eine einzelne Person, den guten Schulleiter bzw. die gute Schulleiterin erreicht werden" kann und zweitens, "dass von der Schulleitungsfunktion und -rolle unter der Berücksichtigung bestehender Arbeitsbedingungen, eines spezifischen Rollenverständnisses, spezifischer Führungsvorstellungen sowie einer unzureichenden Qualifikation zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine Entwicklung der Schule als Organisation und als je spezifische, kontextgebundene Handlungseinheit erwartet werden" kann (S. 173).

Anders als bei den übrigen besprochenen Bänden wird die Frage der Schulentwicklung im Band von Fischer, Jacobi und Koch-Priewe - "*Schulentwicklung geht von Frauen aus*" - angegangen. Erstens fragen sie ganz klar nach der Rolle von Frauen im Schulentwicklungsprozess, zweitens steht nicht einfach die Organisationsentwicklung im Vordergrund, sondern es werden vielfältige Zugänge zur Schulentwicklung dargestellt, u.a. historische und professionstheoretische. Der Band sucht u.a. auf folgende Fragen Antworten zu geben: "Welche Rolle spielten und spielen Lehrerinnen bei Schulreformen? Lässt sich die Art und Qualität der Arbeit von Lehrerinnen bei der Entwicklung der einzelnen Schule genauer beschreiben? Welche Prozesse beruflicher Orientierung, persönlicher Entwicklung und Lebensbewältigung bestimmen die Berufsbiographien von Lehrerinnen?" (Fischer/Koch-Priewe/Jacobi in "Schulentwicklungen durch Lehrerinnen - alte und neue Perspektiven", S. 11). Der Befund ist zunächst einmal, dass der Titel des Bandes Behauptung ist, weil die Literatur über Schulentwicklung fast ausschliesslich von Männern produziert wird (ebd., S. 12). Zwar liegt die Planung von Schulentwicklung meist in männlichen Händen, aber: "Frauen realisieren, konkretisieren, führen aus und stellen das Gelingen sicher" (ebd.). Einmal abgesehen davon, dass diese eindeutige Rollenzuweisung so einfach wahrscheinlich nicht zutrifft, sind natürlich auch im Schulbereich die alten Geschlechterhierarchien noch vorhanden und wirken sich, dies zeigt der Band deutlich, in Schulentwicklungsprozessen aus. So zeigt etwa Juliane Jacobi in "Die Reformpädagogik: Lehrerinnen in ihrer Praxis, Geschlechterdimensionen in ihrer Theorie" (S. 29 ff.), dass zwar die Dimension des Geschlechts in der pädagogischen Diskussion des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts eine wichtige Rolle spielte, dass sie jedoch in der pädagogischen Geschichtsschreibung vernachlässigt wurde. Dieses Muster findet sich auch deutlich in den Beiträgen von Karin Ehrlich ("Evangelische Lehrerinnen und ihr Beitrag zur Professionalisierung des Berufsstandes", S. 45 ff.) und Christa Uhlig ("Professionalisierung in eigener Regie", S. 65 ff.). Hier wird deutlich, dass Gründungen von Frauen ohne entsprechende Anerkennung wie selbstverständlich in staatliche Institutionen überführt werden. Christa Händle macht in ihrem Beitrag ("Formelle und informelle Bildung von Lehrerinnen für berufliche Aufgaben", S. 97 ff.) darauf aufmerksam, dass der Staat nicht nur auf die formelle Bildung, die er selber in der Lehrerbildung organisiert, zurückgreift, sondern auch auf informelle Bildung, die sich insbesondere Frauen in ihren weiblichen Biographien aneignen. Das Verdienst des Bandes ist jedenfalls, die beiden aktuellen Themen "Schulentwicklung" und "Frauenforschung" zusammenzudenken, auch wenn nicht erwartet werden kann, dass die bessere Beteiligung von Frauen an Schulentwicklungsprozessen *allein* schon eine bessere Schule ausmacht.

"Es geht nicht an, dass wir uns von allen Seiten und Richtungen in die Schule hineinreden lassen" (Käthy Schär in Buhren/Rolff 1996, S. 133). Diese Aussage vermag zusammenfassend wohl die Ambivalenz dessen, was gemeinhin mit den Schlagworten Schulentwicklung Schulautonomie gemeint und intendiert wird, vereinfacht aufzuzeigen: Auf der einen Seite steht der Professionalisierungsversuch der Lehrerschaft, der auf dem Hintergrund eines mehrfaktoriell bedingten Akzeptanzverlustes der Schule zu verstehen ist - und auch verständlich ist. Auf der andern Seite - und gleichzeitig die

Professionalisierungsbemühungen begrenzend - steht die öffentlich-rechtlich verfasste Institution Schule, die geradezu ein "Hineinreden" verlangt, solange sie öffentlich finanziert ist. Mehr Demokratie kann in diesem Sinne nicht einfach heissen, die Entscheidungskompetenzen an die Schulen zu delegieren. Sondern Demokratie in diesem Sinne heisst auch, sich von demokratisch legitimierten Institutionen (z.B. Schulkommissionen, Schulpflegen) "hineinreden", kontrollieren zu lassen. Dies kann man als Bürokratiemodell verunglimpfen. Man sollte aber nicht vergessen, dass das Auflösen der Balance zwischen Professionalisierung des Lehrberufs und demokratischer Kontrolle der Schule (und der darin Lehrenden) die demokratische Verfasstheit der Institution aufs Spiel setzt. Es gibt - und das ist wohl die Schwierigkeit - in dieser Hinsicht kein entweder oder, sondern nur ein sowohl als auch.

Lucien Criblez

---

SUTTER, Edi (1997). **Faszination des Lehrens. Auf dem Weg zwischen Theorie und Praxis.** Zürich: HornaVerlag. 326 Seiten

---

In seinen "Zwölf Grundformen des Lehrens" hat Hans Aebli 1983 ein dreidimensionales System von Grundformen des Lehrens vorgelegt (Aebli, 1983, S. 24f.). Die erste Dimension besteht aus fünf Varianten der medialen Vermittlung (Erzählen-Referieren, Vorzeigen/Nachmachen, Bild- oder Objektbetrachtung, Lesen, Schreiben), die zweite Dimension aus drei Möglichkeiten der Strukturierung von Inhalten (Handlungsschemata, Operationen, Begriffe) und die dritte Dimension aus vier Stufen des Lernprozesses (Aufbauen, Durcharbeiten, Üben-Wiederholen, Anwenden). "Die Multiplikation der 5x3x4 Werte ergibt 60 Zellen im Körper der Grundformen. Selbstverständlich haben wir keinen Versuch gemacht, die 60 möglichen Kombinationen von medialen, inhaltlichen und die Lernfunktionen betreffenden Werten zu beschreiben" schreibt Aebli 1983 in den "Grundformen".

#### *Anliegen*

In gewisser Weise tut dies hingegen Edi Sutter im hier zu rezensierenden Werk. Sutter, bekannt als Autor des Buches "schauen - fühlen - tun", unternimmt in seiner neuesten Publikation nämlich den interessanten Versuch, verschiedene Lehrformen in Form von Lehrkunstbeispielen *für die Berufsbildung von Lehrkräften* vorzustellen und theoretisch zu klären. Dabei berührt er sehr viele - wenn auch nicht alle - der oben erwähnten 60 Zellen. Sutters Buch ist - im Gegensatz zu Aebli's "Grundformen" - nicht als allgemeindidaktisches Werk konzipiert, sondern aus der Perspektive der Vermittlung von Allgemeiner Didaktik in der Lehrerbildung geschrieben. Es stellt vor, wie man angehenden Lehrerinnen und Lehrern die verschiedenen Grundformen des Lehrens exemplarisch beibringen kann. Deshalb kann Sutters Buch als Beitrag zu einer "Didaktik der Didaktik" aufgefasst werden.

Zwei Merkmale prägen das Buch: Die Inhalte werden anschaulich dargeboten, und es entwickelt sich in die Breite, nicht in die Tiefe. Unter "Breite" verstehe ich hier, dass es Sutter darum geht, die Vielfalt der didaktischen Möglichkeiten zu zeigen, also möglichst viele der sechzig Zellen zu exemplifizieren. Das gelingt ihm sehr gut und durch die Praxisbeispiele in überzeugender Weise.

#### *Inhalt*

Sutter beginnt mit Zugangsweisen zu Bildungsstoffen: Wie lässt sich mit realen Gegenständen und tatsächlichen Ereignissen umgehen, damit Wissen entsteht? Was leisten Abbilder für den Aufbau von Kenntnissen? Wo lässt sich die bildhafte schematische, wo die sprachliche, wo die zeichnerische Darstellung zum Aufbau von Bildung verwenden?

den? Und schliesslich: Wie funktioniert das bewusste Anschauen? (S. 17-84). An diese vier ersten Kapitel schliesst ein Abschnitt zu den Lernprozessfolgen, herbartianisch gesprochen: zu den Formalstufen, die glücklicher Unterricht zu durchlaufen hat, an. Die formalen Stufen werden - sehr wertvoll - anhand von drei Beispielen veranschaulicht: ein Beispiel stammt aus der Biologie und der Fokus liegt auf dem genauen Anschauen (Beobachten) und anschliessenden Ordnen von Sachverhalten; im zweiten, physikalischen Beispiel steht das Erkennen und Klären eines Vorgangs (Lufterwärmung) im Vordergrund; das dritte Beispiel stammt aus der Mathematik und behandelt die Durchdringung einer Operation (von der Anschauung her aufbauend zur Formel fortschreitend) (S. 85-130). Fünf weitere Kapitel sind didaktischen Einzelfragen gewidmet: dem Problemstellen bzw. der Problemlerarbeitung (S. 131-160), dem Zerlegen von Stoffen in Teilsequenzen (Herbarts Pendeln zwischen Analyse und Synthese) (S. 161-188), der Bewusstmachung von Werten und Normen (anhand eines Beispiels aus dem Literaturunterricht) (S. 189 - 210), der Reaktivierung von Gefühlen und Stimmungen aus literarischen Texten, insbesondere Gedichten (S. 211-252) und einer Reflexion über die Bedeutung von Anweisungen im Unterricht und über Schülertätigkeiten (S. 269-280). Ein grundsätzlicheres Kapitel ist der Frage gewidmet, wie sich Wissensvermittlung und Persönlichkeitsentfaltung zueinander verhalten (S. 253-268). Den Schluss des Buches bildet eine Darstellung der berufsbezogenen Übungsformen in der Berufsausbildung von Lehrkräften der Sekundarstufe 1.

Als Theoriehintergrund dienen Edi Sutter die Theorien von Hans Aebli und Martin Wagenschein. Beide beschreiten nach Sutter Wege in dieselbe Richtung, aber auf parallelen Strängen (S. 266f.). Im Buch selber bleiben diese beiden Lehrmeister indes "stumm" (ebd.), will heissen, es wird kaum explizit auf sie Bezug genommen und sie werden kaum zitiert.

#### *Bewertung*

Aus der eben vorgenommenen Inhaltsangabe des Buches wird *vielleicht* ersichtlich, was *klar* sichtbar wird, wenn man das Buch konkret vor sich hat und liest: die Entwicklung in die Breite und die Orientierung an didaktischen Fallbeispielen bzw. Lehrkunststücken hat ihren Preis: es ist der mangelnden Systematik und der fehlenden didaktisch-theoretischen Verortung; letzteres in explizitem Sinne verstanden. Indes wiegt dieser Mangel nicht allzu schwer, wenn man davon ausgeht, dass sich das Buch an Lehrerbildner/-innen richtet. Bei ihnen darf man voraussetzen, dass sie über das nötige Hintergrundwissen und eine entsprechende Systematik verfügen. Überzeugend und wertvoll sind, wie schon erwähnt, die konkreten Unterrichts- und Methodenbeispiele; sie passen sich für Leserinnen und Leser, die entweder mit Aebli oder mit Wagenschein vertraut sind, gut in die entsprechenden Theorien ein bzw. lassen sich auf diese beziehen.

Sutters Buch bahnt erfreulicherweise einer Literaturgattung den Weg, welche mit Sicherheit in Zukunft Bedeutung erlangen wird: der Darstellung, wie berufspraktische Inhalte in der Berufsausbildung vermittelt werden können, so dass der "Weg von der Theorie zur Praxis" - wie der Untertitel verspricht - besritten wird. Zu fordern wäre im Lichte eines Lehrer/innenverständnisses wie beispielsweise dem des 'praticien chercheur' allerdings ein Weg von der Theorie zur Praxis und zurück. Diesem zugegebenermassen ambitionierten Ziel stellt sich Sutters Werk nicht; um es zu erreichen, müsste die Theorie expliziter behandelt werden. Das Werk wird aber auch in der vorliegenden Form vielen Didaktiklehrkräften sehr dienlich sein.

Zwei Schönheitsfehler hat es in meinen Augen allerdings: Der erste Fehler: als Leser/in fällt einem die Orientierung innerhalb des Buches schwer. Der Versuch, ein Inhaltsverzeichnis in Form von Kürzestzusammenfassungen zu schreiben (S. 79), dafür die Unterkapitel wegzulassen, ist zwar interessant, aber das Auffinden interessierender Inhalte

und Beispiele innerhalb des Buches wird zu einem Labyrinthspiel für jeden, der das Werk nicht von vorne bis hinten durchlesen, sondern auszugsweise nutzen will (was realistischerweise die häufigste Nutzungsform sein dürfte).

Der zweite Fehler ist der Preis. Das Buch präsentiert schön, der Cover besteht aus Glanzkarton, gedruckt wurde auf Hochglanzpapier. Warum diese das Buch verteuernde Massnahmen nötig sind, leuchtet mir nicht so recht ein. Für die Fotografien aus dem Abbildkapitel (S. 32ff.) hätten vier Seiten Hochglanzdruck, als Einlage platziert, genügt. Die restlichen Inhalte rechtfertigen die grosse Ausstattung in meinen Augen nicht. Das ist deshalb schade, weil das Buch durchaus Verbreitung verdienen würde. Beim vorliegenden Preis wird sich jedoch manch eine/r die Anschaffung zweimal überlegen. Wer weiss: vielleicht gäbe es ja zwischen dem herben Charme von Peter Gassers (1995) xerokopierten Werkstattbüchern und der Hochglanzversion des vorliegenden Werkes noch einen kostengünstigen Mittelweg... Die Bibliotheken und Didaktiklehrkräfte wären sicher dankbar.

Erwähnte Literatur:

Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gasser, P. (1995). *Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik*. Und: *Didaktische Beispiele. Eine Einführung in die didaktische Kasuistik*. Beide Bücher: Gerlafingen (Selbstverlag).

Michael Fuchs

---

GULDIMANN, Titus (1996). **Eigenständiger lernen**. Bern: Haupt. 251 Seiten, Fr. 68.–

---

Es gibt Bücher, die geschrieben werden müssen - und es gut ist, dass sie geschrieben wurden. Titus Guldimanns Buch 'Eigenständiger lernen' gehört zu ihnen. Es greift ein altes und zugleich aktuelles reformpädagogisches Postulat auf, nämlich dass Schülerinnen und Schüler Eigenaktivität beim Lernen entfalten und über Arbeits- (bzw. Lern-) Methode verfügen können müssen, und untersucht auf der Grundlage moderner metakognitiver Lernforschung, wie diese Anliegen in heute bestehenden Schulen gefördert werden können, nicht zuletzt mit dem Ziel, dass die Lernenden auch nach der Schulzeit eigenständig weiterzulernen vermögen.

Seinen Wert erhält das Buch insbesondere dadurch, dass es ein Konzept vorstellt, das während zweier Jahre mit Einbezug von Lehrkräften und den Schülern von sechs Versuchs- und drei Kontrollklassen erprobt wurde, und dass es eine Fallstudie enthält, an der sich anschaulich verfolgen lässt (a) über welches metakognitive Wissen der Schüler Ralph in den jeweiligen Lernsituationen verfügt, (b) wann Ralph im Verlauf des Wissenserwerbs metakognitives Wissen einsetzt, (c) welche kognitiven und metakognitiven Lernstrategien Ralph verwendet und (d) inwiefern metakognitives Wissen und Lernaktivitäten übereinstimmen. Die Fallbeobachtungen geben Einblick in das metakognitive Wissen von Ralph und dessen Erweiterung und Differenzierung, im Verlaufe der Intervention, an der er teilnahm. Sie ergänzen in sehr ansprechender Weise die Untersuchung mit den Versuchs- und Kontrollklassen.

Titus Guldimanns Buch beginnt mit einem Zitat aus den Lehrplänen für die Real- und die Sekundarschule des Kantons St. Gallen und einer bezeichnenden Feststellung. Das Zitat heisst: "Die Realschule arbeitet auf folgende Ziele hin:

- Sie erzieht den Schüler zum Menschen, der sich bemüht, lebenslang zu lernen und sich auf wechselnde Lebenssituationen immer wieder neu einzustellen. (...)

- Sie zeigt dem Schüler Wege zum Erkennen und Lösen von Problemen und zum selbständigen Lernen" (Lehrplan für die Realschule des Kantons St. Gallen 1982, 1/1).

"Wissensvermittlung und gedächtnismässiges Lernen haben ihre Vorrangstellung eingebüsst. (...) Wichtiger als der augenblickliche Wissensbesitz ist das Einüben des sachgemässen und selbständigen Umgangs mit den wissensvermittelnden Medien, das Wissen also, wie man Wissen erwirbt" (Lehrplan für die Sekundarschule des Kantons St. Gallen 1981, 4, Seite 9). Die erwähnte Feststellung lautet: "Erziehungsziele wie 'lebenslanges Lernen' oder 'selbständiges Lernen' stehen in vielen Lehrplänen. Bezeichnenderweise tauchen diese Postulate häufig lediglich in den einführenden Teilen der pädagogischen Leitideen auf, getrennt von und oft ohne Bezug zu den nachfolgenden fächer- und stufenorientierten Lernzielen. Dies dürfte ein Grund dafür sein, dass Erziehungsziele wie 'selbständiges Lernen', 'Lernen lernen' oder 'autonomes Lernen' von den Lehrenden nicht weiter beachtet und durch die prüfbareren und leichter operationalisierbaren stofflichen Lernziele in den Bereich der 'Sonntagspädagogik' gedrängt werden" (Seite 9).

Hier setzt Titus Guldemanns theoretisch wie praktisch relevantes Erkenntnisinteresse an: Auf welche Weise lässt sich im Rahmen des regulären Unterrichtes in heute bestehenden Schulen erreichen, dass Lernende über ihr Lernen nachdenken, die gewonnenen Einsichten mit anderen austauschen und durch die Anregungen, die sie dadurch gewinnen, die eigenen kognitiven und metakognitiven Lernstrategien weiterentwickeln? Wie lässt sich also das alte reformpädagogische Postulat in der Wirklichkeit heutiger Schulen verwirklichen?

Das Buch schliesst mit zwölf Prinzipien zur Förderung der Strategieentwicklung durch die Gestaltung geeigneter interaktiver Lehr-Lernumgebungen. Bis zu diesem Schluss spannt sich ein grosser gedanklicher Bogen, an deren Anfang die konkreten Forschungsfragen stehen, die sich Titus Guldemann gestellt hat:

- "Sind zehn-, zwölf- und vierzehnjährige Schülerinnen und Schüler in der Lage, beim Lernprozess *zwischen der Sach- und der Strategieebene* zu unterscheiden?"
- Lässt sich durch Lernreflexion ein *Bewusstsein für die Bedeutung der Strategieebene (metakognitive Bewusstheit)* für den Lernprozess entwickeln?"
- Führt Lernreflexion zu einer *Erweiterung des Strategiewissens*?"
- Kann durch Lernreflexion eine *grössere Übereinstimmung zwischen dem Strategiewissen und der Strategieanwendung* erreicht werden?"
- Sind die erwarteten Effekte auch *längerfristig* wirksam?" (Seite 16).

An diese Fragen schliesst sich - als theoretische Grundlage für ihre Bearbeitung - die Darstellung des Metakognitionsmodells von Pressley et al., das Mitte der achtziger Jahre entwickelt wurde, und die einige Jahre zuvor entstandene Textverarbeitungstheorie von Kintsch & Van Dijk an, sowie - mit Blick auf die eigene Intervention - eine Diskussion der aktuellen Strategieforschung und der daraus abgeleiteten Ansätze zur Förderung von Lernstrategien in einer interaktiven Lehr-Lernumgebung.

Den Hauptteil des Buches bildet eine eigene, im Lernbereich des Wissenserwerbs aus Texten durchgeführte, zweijährige Intervention zur Förderung eigenständigen Lernens. Hier zeigt Titus Guldemann auf, wie genau mit den Schülerinnen und Schülern der Versuchsklassen gearbeitet wurde, um "durch

- Selbstbeobachtung und Reflexion des eigenen Lernens,
- besseres Verstehen der eigenen Strategien und deren Anwendungsbedingungen und
- die Entwicklung und autonome Anwendung der Strategien

- (1) ihre metakognitive Bewusstheit (zu) steigern,
- (2) das individuelle Strategiewissen (zu) erweitern,
- (3) die Steuerung des Einsatzes des Strategiewissens (zu) verbessern und
- (4) die schulische Leistungsfähigkeit (zu) fördern" (Seite 151).

Dem Bewusstwerden über das eigene Lernen, dem Nachdenken, der Anregung und dem Austausch von solchen prozessorientierten Lernerfahrungen dienen in der Intervention fünf sog. Instrumente:

- *Ausführungsmodell (modelling)*: Der Lehrer oder ein Schüler zeigt vor, wie er an eine Aufgabe herangeht und sie löst;
- *Arbeitsrückblick (evaluation)*: Nach längeren Arbeitsperioden und nach Abschluss einer Lerneinheit blicken die Schüler auf die eigene Arbeit zurück, mit dem Ziel schriftlich festzuhalten, was sie während des Lernprozesses über sich als Lerner, die Aufgabe und die Strategien beobachtet und gelernt haben;
- *Lernpartnerschaft (peer coaching)*: Alle Lernenden haben einen Mitschüler als Lernpartner, mit dem sie über längere Zeit zusammenarbeiten und die Lernerfahrungen (Wissen über den Umgang mit Problemen, Strategien und Aufgaben) austauschen und diskutieren. Der Lernpartner ist immer die erste Ansprechperson;
- *Arbeitsheft (monitoring)*: Frag-würdige Metakognitionen während des Lernprozesses werden im Arbeitsheft festgehalten;
- *Klassenkonferenz (conferencing)*: Nach einer gewissen Zeit werden die Lernerfahrungen in grösseren Gruppen oder in der ganzen Klasse ausgetauscht und diskutiert, wobei das Ziel jeweils darin besteht, Strategien herauszuarbeiten, die für alle gültig sind.

Die Ergebnissen der Intervention, von denen hier nur gesagt sei, dass sie positiv, im einzelnen jedoch anders als vorausgesagt ausfielen, regen zu vielfältigem Weiterdenken -forschen an, etwa darüber, was der "Anteil" der Lehrkraft beim eigenständigen Lernen ist. Im Buch leiten sie zur Fallstudie mit dem Schüler Ralph über. Darüber, wie Ralph die Intervention erfuhr, äussert sich dieser wie folgt:

"Ich fand es super, so zu arbeiten. Mir sagte es zu! Ich machte am liebsten etwas Neues, was nicht zu stressig war. Ich arbeitete so viel mehr und hörte nicht einfach dem Lehrer, der vorne stand, zu, sondern konnte selber bestimmen, was ich Neues erfahren wollte. Es schien mir auch weniger streng, aber ich konnte mehr selber erfahren! Ich durfte alles, aber vielfach musste ich neue Ideen suchen. Der Lehrer hatte immer gute Ideen auf Lager, die einfach sind. Ich denke immer zu weit. Ich musste nur die Zeit einhalten, sonst musste ich nichts tun, was ich nicht wollte. Dort, wo es mir Spass macht, bin ich gut - dort, wo ich gut bin, macht es mir Spass" (Seite 222).

Dem Buch und seinem vor allem auch für die Schulpraxis sehr anregenden Inhalt ist eine breite Zurkenntnisnahme zu wünschen. Es gehört zum Besten, was die hiesige lernpsychologische Forschung in den letzten Jahren hervorgebracht hat.

Der Schlusssatz des Buches lautet: "Die Umsetzung dieser Prinzipien (zur Förderung der Strategieentwicklung durch die Gestaltung einer interaktiven Lehr-Lernumgebung, M.B.) erfordert von den Lehrkräften eine pädagogisch-psychologische Erweiterung des Berufsverständnisses" (Seite 231). Mit Blick auf eigenständiges Lernen als eine zentrale Forderung in einer sich schnell entwickelnden Welt ist zu hoffen (und dafür einzustehen), dass diese Aussage bei der Fortentwicklung der Lehrerbildung nicht vergessen geht. Der *Club of Rome* hat im autonomen Lernen bereits 1979 eine Schlüsselqualifikation für die Lösung unserer Zukunftsprobleme gesehen!



**GUGGENBÜHL, Allan (1996). Dem Dämon in die Augen schauen. Gewaltprävention in der Schule.** Zürich: Schweizer Spiegel Verlag. 224 Seiten, Fr. 35.-

Allan Guggenbühl, Leiter der Erziehungsberatung des Kantons Bern, Publizist und Vater von drei Kindern, legt sein drittes Buch vor. Es behandelt, wie der Untertitel aufzeigt, die Gewaltprävention in der Schule. Wie die früheren Publikationen baut auch diese stark auf kasuistischen Beschreibungen aus der Beratungspraxis auf. Sie enthält auch je einen Beitrag von Hans Gamper und Stefan Valkanover. Der Buchtitel lässt es aufscheinen, Bezugspunkt der Deskriptionen und der Reflexionen ist vorrangig die Jung'sche Psychologie mit einer Konzentration auf das Konstrukt des Mythos und des Schattens als Erklärungsansatz für die Gewalt. Damit wird am Ansatz des Buches "Die unheimliche Faszination der Gewalt" angeschlossen. Für LeserInnen, die in der Thematik Antwort suchen und sich weiterbilden möchten, mag der enge theoretische Bezugsrahmen eine Hilfe sein. Für andere wirkt er - gemessen an vorliegenden theoretischen Ansätzen z.B. aus der Systemtheorie - etwas eingeschränkt. Im gleichen Sinn werden die einen Leser die Mischung von Deskription und Interpretation als wohltuend oder irritierend empfinden. Das Buch wirkt als Zusammenstellung von Aufsätzen und richtet sich im ersten Teil eher auf Analyse und im zweiten Teil eher auf die Beschreibung von Massnahmen aus. Die journalistische Schreibweise wird auch Lesern und Leserinnen, die Fachjargon meiden, einen Zugang zum Buch erlauben.

Gewalt wird als archetypische Erscheinung beschrieben. Im Generationenkonflikt - in den Gegensätzen der Jugend zu den Erwachsenen - wird ein Ausgangspunkt für Gewaltentwicklung gesehen. Weiter können auch Miterzieher, Medien, Moden, Szenen - hier wird eine übersichtliche Beschreibung heutiger Jugendszenen geliefert - zu Gewalt führen. Gewalt wird als Kompensation für Mangel an Spannungen in unserer Gesellschaft (Valkanover) und multikausal (Gamper) beschrieben. In der spezifischen Beschreibung von "weiblicher" (Delegation von Gewalt) und "männlicher /knabenhafter" Gewalt (action) erstaunt, dass diese Gewaltformen den tatsächlichen Rollen und nicht bloss den archetypischen Rollen (z.B. der schwächeren Position im Konfliktfeld für weibliche Gewalt) zugeordnet werden.

Schatten und Gewalt sind anthropologische Phänomene. Sie erscheinen in der Schule bei den Kindern oft als Subwelt. Im Umgang mit dieser Subwelt dürfen die Erwachsenen ihren eigenen Schatten nicht abspalten. Sie sollen Gewalterscheinungen in der Schule weder idealisieren und sich ihr anpassen noch dämonisieren und verdrängen oder sich distanzieren. Gefordert wird ein Mittragen des Schattens der Kinder und das Aushalten der Auseinandersetzung zwischen den Generationen. Dies bedeutet Engagement und Grenzen setzen. Die SchülerInnen müssen Werte aufbauen können. Dies erfolgt zum Teil in Gruppen (Banden), bei der Bildung von "Ersatzidentitäten", die helfen, Fremdheit und Spannung abzubauen und einen Platz in der Gesellschaft zu ermitteln. Für die Lehrerschaft wird Teamarbeit, Leitbildentwicklung und mitunter Beizug von Fachleuten und Beratungen empfohlen (z.B. bei der Bewältigung der Elternkontakte). Die Lehrkräfte müssen den Kindern in die Seele blicken und mit Widerständen angemessen umgehen können. Werden wichtige "Gewalt-"Themen unter den Teppich gewischt, dann ist die Auflösung des "doppelten" Diskurses durch z.B. Mythodrama angezeigt. Dabei wird aufgrund eines "archetypisch" bestimmten Geschichten-Inputs von den Betroffenen eine Geschichte imaginiert, die dann assoziativ Material für die Lösung der zu bearbeitenden Konflikte bildet. Die Autoren wollen mit dem Buch Impulse zur Bildung von Schulhauskultur und zur Entwicklung von Streitkultur liefern. Dieses Ziel wird eingelöst. Es wäre hingegen wohl möglich, dem Dämon Gewalt "tiefer ins Auge zu schauen", wenn weitere Konstrukte zur Erklärung des Phänomens beigezogen würden.



---

VON HENTIG, Hartmut (1996). **Bildung**. München, Wien: Carl Hanser. 209 Seiten, Fr. 32.20

---

Unter Bildung versteht Hentig *"die Stärkung der Person durch Klärung von Welt"*. Diese auf Wilhelm von Humboldt zurückgehende Haltung unterscheidet sich deutlich von der weitverbreiteten Ansicht, Bildung sei eine Anhäufung von Wissen oder die Kenntnis bestimmter Bildungsinhalte. *"Ob einer gebildet sei oder nicht, lässt sich nicht mit Hilfe von Wissenstests ermitteln"*. Im Kapitel IV (mögliche Massstäbe) beschreibt Hentig Kriterien, mit denen sich überprüfen lässt, ob ein Unterricht bildend (im Sinne seiner Definition) ist und in Kapitel V (geeignete Anlässe) gibt er Beispiele. Ich zitiere drei davon: 1. Geschichten: *"die Welt der Geschichten enthält alles, was wir an geistiger Nahrung brauchen"*. 2. Naturerfahrung: Bevor der naturwissenschaftliche Unterricht beginnt, müssen die Kinder die Natur erfahren, Tiere beobachten, den Himmel bei Tag und bei Nacht studieren. *"Aus dem Staunen soll Neugier hervorgehen und aus dieser das methodische Erforschen der Natur"* 3. Gespräche: *"aber nicht jedes Miteinander-Reden ist Gespräch"*. Es braucht *"die strenge Offenheit, die auch zum Scheitern führen kann und jedenfalls weder Irrgänge noch mäandrische Schleifen noch kühne Sprünge vermeidet, aus denen wir mehr lernen als durch fahrplanmäßige Ankunft am Ziel"*. Natürlich denkt man hier sofort an Martin Wagenscheins sokratisches Gespräch. Auch an anderen Stellen des Buches sieht man, dass Hentig Wagenschein nahesteht, gelegentlich wird Wagenschein auch explizit zitiert. An den erwähnten Beispielen lässt sich deutlich erkennen, dass Bildung nicht an bestimmte Inhalte, Fächer oder Schulstufen gebunden ist. Geschichten erzählen heisst nicht nur Märchen auf der Unterstufe, sondern auch später: Erzählungen in der Literatur, in der Religion, in der Geschichte (Christoph Lindenberg: Geschichte lebt von Geschichten) oder in den Naturwissenschaften (zum Beispiel entscheidende Phasen im Leben eines berühmten Forschers). Bildung ist also in vielen Situationen möglich, sofern man sich wirklich auf eine Sache einlässt und sich Zeit nimmt, sofern die Schüler und Schülerinnen einen Bezug zu ihrem Leben herstellen können, sich als *"Subjekt ihrer Handlungen"* erfahren. *"Das muss früh, vor der Schule, beginnen und in der Schule bestärkt werden"*.

Mit Hentigs Buch sollte sich jeder, der mit Schule zu tun hat (Lehrkräfte, Schulbehörden, Bildungspolitikern und -politikerinnen) auseinandersetzen. Hentig zeigt, dass es nicht neue Strukturen oder Lehrpläne braucht, sondern ein Umdenken in Bezug auf den Auftrag der Schule: Nicht Selektion und direkte Vorbereitung auf den Beruf (das soll in der Berufslehre oder im Studium erfolgen) steht im Vordergrund, sondern *"die Stärkung der Person durch Klärung von Welt"*. *"»Verstehen« zum Beispiel ist eine wichtige Fähigkeit. Man kann sich in ihr üben; und manches versteht man an Ende des Lernvorgangs auch. Noch wichtiger aber will mir scheinen, dass man erfahren hat, was Verstehen ist: wie schwierig und doch möglich, wie notwendig und immer neu"*.

Ueli Aeschlimann

## Zeitschriftenspiegel

(BJDP)	<i>British Journal of Developmental Psychology</i> . Cambridge: Black Bear Press.
(BJES)	<i>British Journal of Educational Studies</i> . London: Blackwell Publishers.
(BJEP)	<i>British Journal of Educational Psychology</i> . Glasgow: Bell and Bain.
(B&B)	<i>Bildungsforschung und Bildungspraxis</i> . Freiburg: Universitätsverlag Freiburg.
(B&E)	<i>Bildung und Erziehung</i> . Köln: Böhlau.
(C&E)	<i>Cognition &amp; Emotion</i> . Washington, DC: Erlbaum.
(CJE)	<i>Cambridge Journal of Education</i> . Cambridge: Institut of Education.
(E)	<i>Educateur</i> . Carouge: Société pédagogique romande.
(EP)	<i>Empirische Pädagogik</i> . Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
(E&U)	<i>Erziehung und Unterricht</i> . Oesterreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: Pädagogischer Verlag.
(ERE)	<i>Educational Research and Evaluation</i> . Lisse: Swets & Zeilinger Publishers.
(IRE)	<i>International Review of Education</i> . Hamburg: Kluwer.
(P)	<i>Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz.
(PEU)	<i>Psychologie in Erziehung und Unterricht</i> . München: Ernst Reinhardt.
(PR)	<i>Pädagogische Rundschau</i> . Frankfurt: Peter Lang.
(P&S)	<i>Pädagogik und Schulalltag</i> . Neuwied: Luchterhand.
(SS)	<i>Schweizer Schule</i> . Sarnen: Friedrich Reinhardt.
(U)	<i>Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung</i> . Weinheim: Juventa.
(WP)	<i>Wissenschaftliche Pädagogik</i> . Wien: Kamp.

### Allgemeine Pädagogik

- Auernheimer, G.: Interkulturelle Pädagogik - ein überflüssiges akademisches Steckenpferd? (P&S, 1997, 52. Jg., Heft 3, 303-311).
- Beutel, W.: Die Aufgabe steht im Vordergrund: Erfahrungen mit politischem Lernen (P, 49. Jg., Heft 7-8, 39-41).
- Gore, J.M.: On the Use of Empirical Research for the Development of a Theory of Pedagogy. (1997, CJE, vol 27, no. 2, 211-222).
- Gössling, H.J.: Antipädagogik in der Pädagogik? Zur antipädagogischen Provokation der Erziehungswissenschaft (WP, 1997, 73. Jg., 3. Quartal, 320-334).
- Hladej, J.: Schulbibliotheken im Aufbruch - eine Bestandesanalyse (E&U, 1997, 147. Jg. Heft 2, 111-116).
- Holtappels, H.G. & Meier, U.: Schülergewalt im sozialökologischen Kontext der Schule (1997, EP, 11. Jg., Heft 2, 117-134).
- Knaus, S.: Funktionen und Aufgaben der Lehrer in Integrationsklassen (E&U, 1997, 147. Jg., Heft 2, 146-155).
- Lahelma, E. & Gordon, T.: First Day in secondary School: Learning to Be a 'Professional Pupil' (ERE, 1997, vol. 3, no. 2, 119-139).
- Langer, D.: Wie praktisch kann Vernunft im pädagogischen Umgang eigentlich werden (PR, 51. Jg., Heft 4, 375-394)?
- Lissmann, U.: Empirische Befunde zu schulischer Aggression - und Implikationen für Trainingsprogramme (1997, EP, 11. Jg., Heft 2, 243-256).
- Ofenbach, B.: Ethos und Erziehung. Der systematische Ort der Verantwortung in der Theoriebildung der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik (PR, 51. Jg., Heft 4, 359-374).
- Rostampour, P. & Schubarth, W.: Gewaltphänomene und Gewaltakteure. Befunde aus einer Schülerbefragung in Sachsen (1997, EP, 11. Jg., Heft 2, 134-150).
- Schaller, K.: Das "universale Apriori" und die Erziehung. Zur Pädagogik von Jan Patočka und Eugen Fink (WP, 1997, 73. Jg., 3. Quartal, 293-319).
- Spaun, v. N.: Spurensuche der 'kleinen Gewalt' in der Schule (1997, EP, 11. Jg., Heft 2, 195-208).
- Strain, M. & Field, J.: The Myth of the Learning society (1997, BJES, vol. 45, no. 2, 141-155).

- Tillmann, K.-J.: Wandel der Familie: Auswirkungen auf die Schule (P, 49. Jg., Heft 7-8, 6-34).
- Tymms, P., Merrell, C. & Henderson, B.: The First Year at School: A Quantitative Investigation of the Attainment and Progress of Pupils (ERE, 1997, vol. 3, no. 2, 101-118).

### **Pädagogische Psychologie**

- Chapman, J.W. & Tunmer, W.E.: A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept (1997, BJEP, vol 67, part 3, 279-292).
- DeSteno, D. & Salovey, P.: The Effects of Mood on the Structure of the Self-concept (1997, C&E, vol. 11, issue 4, 337-350).
- Heller, W., Nitschke, B. & Lindsay, D.L.: Neuropsychological correlates of Arousal in Self-reported Emotion (1997, C&E, vol. 11, issue 4, 351-372).
- Meins, E.: Security of attachment and maternal tutoring strategies: Interaction within the zone of proximal development (1997, BJDP, vol 15, part 2, 129-144).
- Montgomery, D.E. & Miller, S.A.: Young children's attributions of knowledge when speaker intent and listener access conflict (1997, BJDP, vol 15, part 2, 197-212).

### **Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung/Lehrerbildung und -fortbildung**

- Astleitner, H.: Lehrerbildung und neue Informationstechnologien (U, 1997, 25. Jg., Heft 3, 241-256).
- Blake, N.: Research, Development and Tacit Capability in the Education System (1997, CJE, vol 27, no. 2, 223-234).
- Brücker-Moro, L. & Küng, M.: Seminaristische Grundausbildung: Stärken - Defizite - Schlussfolgerungen (SS, 1997, Heft 9, 13-21).
- Glenn, C.L.: Schulreform und Schulautonomie im öffentlichen Sektor (B&E, 50. Jg., Heft 2, 155-170).
- Perrenoud, P.: De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire (E, 1997, no. 10, 24-29).
- Reiter, E.: Der Weg zur Topqualität: Organisationsentwicklung am Beispiel der Ortweinschule (E&U, 1997, 147. Jg. Heft 2, 197-203).
- Rolff, H.-J.: Beurteilen und beurteilt werden: Lehrerbeurteilung in der bildungspolitischen Auseinandersetzung (P, 49. Jg., Heft 6, 49-53).
- Rüegg, S.: Professionalität und Geschlecht, eine Studie zum Fortbildungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern am Beispiel des Kantons Aargau (1997, B&B, 19. Jg., no. 2, 208-224).
- Schoch, J.: Entwicklungsaufgaben im Lehrberuf (SS, 1997, Heft 9, 22-27).
- Sears, D.A., Kingston, T.S.: Das Chelsea-Projekt. Eine Partnerschaft zwischen Universität und Schule (B&E, 50. Jg., Heft 2, 189-196).

### **(Fach-) Didaktik/Methodik**

- Burbules, N.C.: Web Publishing and Educational Scholarship: where issues of form and content meet (1997, CJE, vol 27, no. 2, 273- 282).
- Dumke, D., Wolff-Kollmar S.: Lernstrategien in der Beurteilung von Lehrern und Schülern (PEU, 44. Jg., 3. Quartal, 165-175).
- Herzog, W. & Labudde, P. u.a.: Koedukation im Physikunterricht: Eine Interventionsstudie auf der Sekundarstufe II (1997, B&B, 19. Jg., no. 2, 132-158).
- Kanakis, I.: Die sokratische Lehrstrategie und ihre Relevanz für die heutige Didaktik (IRE, vol. 43, no. 4, 225-240).
- Kelke, N.: Interkulturelle Pädagogik zwischen Theorie und Praxis (P&S, 1997, 52. Jg., Heft 3, 321-330).
- Paechter, M.: Auditive und visuelle Texte in Lernsoftware (U, 1997, 25. Jg., Heft 3, 223-240).
- Pitzer, H.: Sind offene Lernformen ohne Bibliothek möglich? (E&U, 1997, 147. Jg. Heft 2, 140-145).

- Seel, A.: Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln - Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen (U, 1997, 25. Jg., Heft 3, 257-273).
- Weidenmann, B.: "Multimedia": Mehrere Medien, mehrere Codes, mehrere Sinneskanäle? (U, 1997, 25. Jg., Heft 3, 197-206).

---

### SLZ. Die Zeitschrift für Schweizer Lehrerinnen und Lehrer

Schwerpunkthemen im Oktober und November 1997:

SLZ Nr. 10/97

Staatsschule und Privatschule

- Kooperation statt Konfrontation im Bildungswesen (M. Fischer)
- Zehn Visionen (B. Santini)
- Staatlich und/oder privat? Was liegt bei der Volksschule drin? Eine realpolitische Einschätzung (M. Arnet)

Die Schweiz im internationalen Vergleich: Spitzenleistungen der Schweizer Siebtklässler im TIMSS-Experimentiertest (R. Stebler, K. Reusser & E. Ramseier)

SLZ Nr. 11/97

Was Jugendliche über die Schweiz und Entwicklungsländer denken

- Ergebnisse der Studie "Das Weltbild von Jugendlichen" (J. Guldemann, T. Oegerli & W. Herzog)
- Didaktische Konsequenzen (D.V. Moser-Léchet)

Schweizer Banken und der "Black Holocaust" (D.V. Moser-Léchet)

Berufsbildung von morgen. 8 Thesen von P. Müller.

---

## Neuerscheinungen

aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung

### Psychologie

- Biermann, R. u.a. (1997). *Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Medienpädagogische Forschung in der Schule*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eggert, D. (1997). *Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderdiagnostik*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Fuhrer, U., Wölfling, B. & Kast, S. (1997). *Von den sozialen Grundlagen des Umweltbewusstseins zum verantwortlichen Umwelthandeln*. Bern: Hans Huber.
- Glinka, H.-J. (1997). *Das narrative Interview*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Grob, A. (Hrsg.). (1997). *Kinder und Jugendliche heute: belastet - überbelastet? Beschreibung des Alltags von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Norwegen*. Zürich: Rüegger.
- Gruber, H. & Renkl, A. (Hrsg.). (1997). *Wege zum Können*. Bern: Hans Huber.

- Heuer, G.U. (1997). *Beurteilen - Beraten - Fördern. Materialien zur Diagnose von Lernschwächen in Grund- und Sonderschule. Formular-Kopiervorlagen-Mappe*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Hoffmann, E. (1997). *Alfred Adler. Ein Leben für die Individualpsychologie*. Bern: Hans Huber.
- Hohenadl, Ch. (1997). *Kommunikationstraining: richtig hören, verstehen, reden. 20 Arbeitsblätter mit didaktisch-methodischen Kommentaren*. Zug: Klett & Balmer.
- Krämer, W. (1997). *So lügt man mit Statistik*. Bern: Hans Huber.
- Meermann, J. & Vandereycken, W. (Hrsg.). (1997). *Verhaltenstherapeutische Psychosomatik*. Stuttgart: Schattauer.
- Meyer, W.U., Schützwohl, A. & Reizenzein, R. (1997). *Einführung in die Emotionspsychologie*, Band 2. Bern: Hans Huber.
- Möhring, P. & Neraal, T. (Hrsg.). (1997). *Psychoanalytisch orientierte Familien- und Sozialtherapie*. Giessen: edition psychosozial.
- Montau, R. (1997). *Gewalt im biographischen Kontext*. Giessen: edition psychosozial.
- Pallasch, W. & Pallasch C. (Hrsg.). (1997). *Schweigen, dann schweigen - sonst nichts. Eine Einführung in die meditative Entspannung für Pädagogen*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Schmelzer, D. (1997) *Verhaltenstherapeutische Supervision*. Bern: Hans Huber.
- Staabs, G. v. (1997). *Scenotest-Handbuch*. Bern: Hans Huber.
- Vaskovics, L. (Hrsg.). (1997). *Familienleitbilder und Familienrealitäten*. Leverkusen-Opladen: Leske & Budrich.
- Weinert, F., & Mandl, H. (Hrsg.). (1997). *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Düsseldorf: Hogrefe -Verlag für Psychologie.

### Didaktik / Fachdidaktik

- Baake, D. (Hrsg.). (1997). *Handbuch Jugend und Musik*. Leverkusen-Opladen: Leske & Budrich.
- Biermann, R u.a. (1997). *Leben mit Medien - Lernen mit Medien. Fallstudien zum medienpädagogischen Handeln in der Schule*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Courts, P.L. (1997). *Multicultural Literacies. Dialect, Discourse, and Diversity*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Deitering G. G. (1995). *Selbstgesteuertes Lernen*. Göttingen: Hogrefe & VAP.
- Dolle-Weinkauff, B. & Ewers, H.-H. (Hrsg.). (1997). *Theorien der Jugendlektüre*. Weinheim: Juventa.
- Köckenberger, H. (1997). *Bewegtes Lernen. Lesen, schreiben, rechnen, lernen mit dem ganzen Körper*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Köhnen, M. (1997). *Freiarbeit macht Spass*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Köppert, Chr. (1997). *Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht*. München: Ernst Vögel.
- Lübke, S.-I. (1997). *Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule*. Leverkusen-Opladen: Leske & Budrich.
- Müller, A. (1997). *Wissen und Schreiben. Ergebnisse und Folgerungen aus der Aufsatzstudie Ost*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Ottavaere-van Praag, G. (1997). *Le roman pur la jeunesse. Approches -Définitions. Techniques narratives*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Richter, K. & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (1997). *Kinderliteratur im Unterricht*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Richter, K. & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (1997). *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Schüpbach, J. (1997) *Nachdenken über das Lehren. Vorder- und Hintergründiges zur Didaktik im Schulalltag*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Terhart, E. (1997). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.

**Allgemeine Pädagogik / Erziehungstheorie / Philosophie**

- Böhm, W. (1997). *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. u.a. (1997). *Biographieforschung und Kulturanalyse*. Leverkusen-Opladen: Leske & Budrich.
- Brückner, M. (1996). *Frauen- und Mädchenprojekte. Von feministischen Gewissheiten zu neuen Suchbewegungen*. Leverkusen-Opladen: Leske & Budrich.
- Bürmann, J. & Heinel, J. (1997). *Wege zu verändertem Unterricht - Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bürmann, J., Dauber, H. & Holzapfel, G. (Hrsg.). (1997). *Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dauber, H. (1997). *Lernfelder der Zukunft. Perspektiven humanistischer Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ferchhoff, W. & Neubauer, G. (1997). *Patchwork-Jugend*. Leverkusen-Opladen: Leske & Budrich.
- Flach, H. u.a. (1997). *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Freie, P. u.a. (1997). *Mentoring the Mentor. A critical Dialogue with Paulo Freire*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Friedrichs, G. & Eichholz R. (1997). *Der Schrei nach Wärme. Jugend und Gewalt*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Grossenbacher, S., Herzog, W., Hochstrasser, F. & Rüeegg, R. (Hrsg.). (1997). *Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Jäger, W. (1997). *„Das da draussen sind wir“. Bausteine einer Pädagogik der Wahrnehmung*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Höpflinger, F. (1997). *Bevölkerungssoziologie*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Holzbrecher, A. (1997). *Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik des interkulturellen Lernens*. Leverkusen-Opladen: Leske & Budrich.
- Hopf, C. (1997). *Frauenbewegung und Pädagogik - Gertrud Bäumer zum Beispiel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hurrelmann, B. u.a. (1997). *Familienmitglied Fernsehen*. Leverkusen-Opladen: Leske & Budrich.
- Kline, P. & Martel, L.D. (1997). *Schule spielend meistern. Ein Lern- und Arbeitsbuch*. Paderborn: Junfermann.
- Köcher, R. & Schild, J. (Hrsg.). (1997). *Traditionsbindung und Wertewandel in Deutschland und Frankreich*. Leverkusen-Opladen: Leske & Budrich.
- Krüger, H.-H. (1997). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Leverkusen-Opladen: Leske & Budrich.
- Lauer, U., Rechsteiner, M. & Ryter, A. (1996). *Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur. Geschlechtergleichstellung im Klassenzimmer*. Zürich: Rüeegg.
- Liebau, E. (1997). *Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Loarer, E. u.a. (1997). *Peut-on éduquer l'intelligence. L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Petzelt, A. (1997). *Subjekt und Subjektivität*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Schimpf, E. (1997). *Das Selbst kommt zum Bildnis. Kulturelle Aktivitäten als Aspekt der Lebensbewältigung von Mädchen und Frauen in ländlichen Regionen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Schräder-Naef, R. (1997). *Warum Erwachsene nicht lernen. Zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz*. Zürich & Chur: Rüeegg.
- Stadelmann, M. & Spirgi, B. (1997) *Wie die Lehrerbildung bilden soll*. Bern: Haupt.
- Tschamler, H. (1996). *Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rhyn, H. (1997). *Allgemeine Bildung und liberale Gesellschaft. Zur Transformation der Liberal Education in der angelsächsischen Aufklärung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Zeitschrift Bildung Nr. 1/1997: *Hochbegabtenförderung - Förderung von Begabungen. Aider les surdoués - soutenir les talents*. Luzern: Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken

**Erziehungs- und Schultheorie / Schulentwicklung / Verschiedenes**

- Arnold, R. (1997). *Qualitätssicherung*. Leverkusen-Opladen: Leske & Budrich.
- Böttcher, W. u.a. (Hrsg.). (1997) *Wege zu einer neuen Bildungsökonomie*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Grin, F. & Sfreddo, C. (1997). *Dépenses publiques pour l'enseignement des langues secondes en Suisse*. Berne: Programme national de recherche 33.
- Kleinmann, M. (1997). *Assessment-Center. Stand der Forschung. Konsequenzen für die Praxis*. Göttingen: Hogrefe & VAP.
- Koring, B. (1997). *Lernen und Wissenschaft im Internet. Anleitungen und Reflexionen zu neuen Lern-, Forschungs- und Beratungsstrukturen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liebig, B. (1996). *Geschlossene Gesellschaft. Aspekte der Geschlechtergleichheit in wirtschaftlichen und politischen Führungsgremien der Schweiz*. Zürich: Rüegger.
- Moser, U., Ramseier, E., Keller, C. & Huber, M. (1997). *Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe 1 auf der Grundlage der "Third International Mathematics and Science Study"*. Zürich: Rüegger.
- Oertel, L. (1997). *Schulreform - ein Zürcher Politikversuch*. Zürich: Orell-Füssli.
- Ryser, Margrit et. al. (1997). *100 Jahre Haushaltungslehrerinnenausbildung im Kanton Bern 1897-1997. Eine Jubiläumsschrift zum 100. Geburtstag des Staatlichen Seminars für Haushaltungslehrerinnen und -lehrer Bern*. Hrsg. von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Berner Lehrmittel- und Medienverlag BLMV, Bern.
- Sarges, W. (Hrsg.). (1997). *Weiterentwicklung der Assessment Center-Methode*. Göttingen: Hogrefe & VAP.



## Veranstaltungskalender

23.-24.1.1998 in Neuenburg

### **Sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Lehrer(innen)bildung**

Tagung im Rahmen des NFP 33 "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme"

Informationen und Anmeldung: Dr. Cristina Allemann-Ghionda, Institut für Pädagogik der Universität Bern, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, Tel. 031-631 86 64/83 69, Fax 031-631 85 81.

---

1998/1999 in Frankfurt

### **Vernetzte Wirklichkeiten**

Erprobung, Analyse und Reflexion.

Wissenschaftliche und didaktische Weiterbildung für Lehrkräfte an Hochschulen.

Das Seminarprojekt wird veranstaltet vom Fachreferat Medienpädagogik der Evangelischen Medienakademie/cpa in Zusammenarbeit mit dem Forum für Technologiekritik und Kultur e.V./La Machine und dem techn.-sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitut (te-sof), Berlin. Es findet 1998/1999 statt und umfaßt - neben einem Vorbereitungswochenende noch in diesem Jahr - zwei Wochen- und vier Wochenendseminare.

Informationen: Referat Medienpädagogik, Evangelische Medienakademie/cpa., Emil-von-Behring-Strasse 3, D-60439 Frankfurt. Dr. Barbara Eschenauer, Tel. 069/58098-210, Monika Herfürth Tel. 069/58098-153, Fax: 069/58098-254.

---

31.5.1998- 4. 6.1998 in Berlin

### **6th European Congress on Research in Rehabilitation 1998**

Improving Practice by Research.

Information: Congress Secretary ECRR-98, Mr. H. Kirste, c/o BAR, Walter-Kolb-Str. 9-11, D-60594, Frankfurt/M., Germany, Tel. 049 6960 50 18 10, Fax 049 69 60 50 18 37.

---

1.-4.7.1998 in Bern

### **XVth Biennial ISSBD Meetings**

Information: Pasqualina Perrig-Chiello, Department of Psychology, University of Berne, Muesmattstrasse 45, 3000 Bern 9, Switzerland, Tel. u. Fax 041 61 331 75 19. E-mail: ISSBD@psy.unibe.ch. WWW: <http://ubeclu.unibe.ch/kjp/ISSBD-98.html>.

---

7.-11.7.1998 in Surrey/UK

### **European Conference on Personality**

Information und Anmeldung: Professor Sarah Hampson, ECP9, Department of Psychology, University of Surrey Guildford, Surrey, GU2 SXH, United Kingdom.

---

1.-5.8.1998 in Melbourne, Australia

### **56th Annual Convention of the International Council of Psychologists**

Information: MS. Lisa Bonaldi, PO Box 548, Malvern. Vic. 3144 Australia or John Davis, Secretary General ICP, Dept. of Psychology, South West Texas State University. San Marcos, Texas, 78666-4616, Tel. 01 512 245 7605, Fax 01 512 245 3153. E-mail: JDD04@academia.swt.edu.

---

28. 9.1998 - 1.10.1998 in Siegen

### **12. Symposium Deutschdidaktik . "Germanistik studieren — Deutsch lehren? Konzepte der Ausbildung"**

"Deutsch" ist ein gefragtes Fach. Zehntausende Studierende in germanistischen Seminaren und Vorlesungen sind eingeschrieben in verschiedenen Lehramtsstudiengängen. Ihr Studium soll sie auf die Aufgabe vorbereiten, Deutsch zu unterrichten. Dafür müssen sie die Fähigkeit entwickeln, mögliche Gegenstände des Faches Deutsch zu konstituieren und zu begründen sowie sprachlich-literarische Aneignungs- und Vermittlungsprozesse in einem umfassenden Sinne zu verstehen und zu fördern. Die Aufgabe der Deutschlehrer-ausbildung macht die Germanistik zu einer starken akademischen Disziplin in den Geistes- und Kulturwissenschaften. Aber nimmt das Fach diese Aufgabe an? Viele Fragen sind hier zu stellen:

- Wie steht es um die Ausbildung der Deutschlehrer und -lehrerinnen an den Hochschulen und in den weiterführenden Phasen der Ausbildung? Was kann getan werden, damit auch die Studierenden und zukünftigen Lehrer "lebenslanges Lernen" als Chance verstehen?
- Wie wird den neuen gesellschaftlichen Herausforderungen an das Fach in den Formen und Inhalten der Ausbildung begegnet? Wie sind die Ziele der Ausbildung und die Arbeits- und Kommunikationsformen im Studium aufeinander bezogen? Welche Idealvorstellungen von der Lehre haben Studierende, und welchen Idealen wollen wir als Lehrende folgen?
- Wie sind Forschung und Ausbildung im Sinne der Aufgabe des Fachs zu verbinden? Welche germanistische Forschung braucht das Fach Deutsch?
- Was tut die Bildungspolitik, was die Wissenschaftspolitik, um den neuen Anforderungen an die Ausbildung zu entsprechen? Entspricht die Verteilung der Ressourcen in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik diesen Anforderungen?

Das 12. Symposium Deutschdidaktik in Siegen setzt mit diesen Fragen ein Thema auf die Tagesordnung, das wie kein anderes in der jüngeren Zeit die öffentliche Diskussion zu bildungspolitischen Fragen prägt. Das Symposium soll ein Forum der Auseinandersetzung über Ziele, Formen und Inhalte der Deutschlehrerausbildung sein. Es wird ein Marktplatz sein für den Austausch von Erfahrungen und Ideen.

Auskunft: Symposium Deutschdidaktik, PD Dr. Helmuth Feilke, Universität Gesamthochschule Siegen, Fachbereich 3, Sprach- und Literaturwissenschaften, D-57068 Siegen, Fax: 0271/740-2330.

---

4.-9. 10.1998 in Neuenburg

**VSG-Studienwoche 98**

Informationen: Weiterbildungszentrale (WBZ), Postfach, 6000 Luzern 7, Tel.: 041-249 99 11, Fax 041-240 00 79.

---

## Kurznachrichten

### D Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung

Die Kultusministerkonferenz hat bei ihrer 279. Plenarsitzung am 12./13.6.1997 auf Norderney den Bericht "Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung" verabschiedet. Als Eckpunkte eines Konzepts der Gleichwertigkeit werden die Möglichkeiten des Erwerbs des Mittleren Schulabschlusses, der Fachhochschulreife und der Fachgebundenen Hochschulreife/Allgemeinen Hochschulreife in Verbindung mit Qualifikationen aus beruflichen Bildungsgängen beschrieben. Insbesondere die Frage des Masstabs, an dem die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung gemessen werden kann, spielt bei der Diskussion von Einzelvereinbarungen eine zentrale Rolle. Hierzu heisst es wörtlich: "Die Kultusministerkonferenz hat festgestellt, dass im Hinblick auf Studierfähigkeit der Absolventen der allgemeinbildenden Bildungsgänge und der Fachgymnasien/berufsbezogenen Bildungsgänge drei Kompetenzbereiche von herausragender Bedeutung sind: sprachliche Ausdrucksfähigkeit, insbesondere die schriftliche Darlegung eines konzisen Gedankenganges, verständiges Lesen komplexer fremdsprachlicher Sachtexte und sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen. Zur Sicherung des Erwerbs dieser grundlegenden Kompetenzen komme den Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik eine besondere Bedeutung zu. Die Kultusministerkonferenz habe in diesem Zusammenhang zusätzlich festgestellt, dass diese Kompetenzen bei entsprechender curricularer Absicherung und systematischer Ausweisung in einem gewissen Umfang auch in anderen Fächern als in Deutsch, Fremdsprache und Mathematik vermittelt werden können. Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung bedeute, dass formale Berechtigungen, die der erfolgreiche Besuch einer allgemeinbildenden Schule verleiht, grundsätzlich auch durch Berufsbildung erworben werden können. Bayern geht ebenfalls von dem eigenständigen und der allgemeinen Bildung durchaus ebenbürtigen Wert der beruflichen Bildung aus, kann sich jedoch nicht der Auffassung anschliessen, dass der Wert von

Schlüsselqualifikationen/ Kompetenzen in Verbindung mit berufsbezogenem Fachwissen für den Hochschulzugang ausreichend sei. Der für ein Hochschulstudium notwendige inhaltliche Wissenserwerb in Deutsch, Fremdsprache und Mathematik kann nach bayerischer Auffassung nur über ergänzende Bildungsmaßnahmen sichergestellt werden.

### CH Expo 2001- ein Jahrhundertereignis für alle?

Die Schweizerische Landesausstellung Expo 2001 soll auf allen Ebenen behindertengerecht konzipiert werden. Mit diesem Ziel wurde am 14.6.1997 in Neuchâtel der Verein "Expo 2001 & Handicap" gegründet. Namhafte Organisationen im Behindertenbereich haben sich zusammengeschlossen, um der Expo ihr Fachwissen und spezielle Dienstleistungen zur Verfügung zu stellen. Der Verein wird schon heute aktiv, damit die Bedürfnisse behinderter Menschen bereits in die Planung der Ausstellung eingehen. Mitglieder von "Expo 2001 & Handicap" sind u.a. der Schweiz. Invalidenverband (SIV), die Behindertenselbsthilfe Schweiz ASKIO, die Schweizerische Vereinigung Pro Infirmis, insieme Schweiz und die Paraplegikervereinigung.

Interessenten wenden sich an: J. Cattin, Postfach 542, 2001 Neuchâtel, Tel. 032-724 43 24, Fax 032-724 4610.

### CH Ausbildung am SIBP - teilzeitlich - modular- berufsbegleitend

*Das SIBP flexibilisiert die Ausbildungen für Lehrkräfte an Berufsschulen*

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) flexibilisiert auf Wunsch der Kantone die Ausbildung der Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer in der deutschen Schweiz. Die neue Regelung tritt erstmals für Studierende der fachkundlichen Richtung im Studienjahr 1998/99 in Kraft.

Studierende haben neu die Möglichkeit, die Studienform und den Studienort weitgehend selber zu wählen. Möglich ist dies durch die Schaffung von Studien-Paketen, die aus einer Zahl von Modulen bestehen. Bei einer genügenden Anzahl Studierender werden die Modulpakete sowohl am

Hauptsitz des SIBP in Zollikofen bei Bern als auch in Zürich angeboten. Zudem wird es möglich sein, das Studium - neben der vollzeitlichen Variante von zwei Jahren - neu teilzeitlich in drei oder mehr Jahren zu absolvieren. Pro Jahr sind mindestens ein Modulpaket (maximal vier Modulpakete) zu belegen.

Die neuen Studienvarianten steigern die Attraktivität der Ausbildung zu Berufsschullehrkräften für Studierende, die weit entfernt vom Institut in Zollikofen wohnen, und für Studierende, die neben dem Studium mehr als einen Tag dem Unterricht oder anderen Aufgaben widmen wollen.

Die unterrichtspraktische Ausbildung in einer Berufsschule am späteren Arbeitsort und das individuell belegbare Ergänzungsstudium bleiben unverändert.

Auskünfte über das Studium für Lehrkräfte an Berufsschulen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP), Kirchwindachstrasse 79, 3052 Zollikofen, Tel. 031 323 76 11.

Auskünfte über offene Stellen in den Berufsschulen: Kantonale Ämter für Berufsbildung.

#### CH Lehrerlöhne im Vergleich

Schweizer Lehrer haben im internationalen Vergleich die höchsten Löhne. Sie müssen dafür aber auch wesentlich mehr arbeiten als ihre Kolleginnen und Kollegen im Ausland, wie das Bundesamt für Statistik mitteilte. Gemessen am Unterrichtpensum, liegt der Lohn hinter jenem der deutschen oder österreichischen Lehrer zurück. Eine Schweizer Lehrkraft unterrichtet im Jahresmittel in der Primarschule 1085 Stunden und auf der Sekundarstufe 1056 Stunden. Sie liegt damit vor den Lehrern in den Niederlanden und den USA, die auf diesen Stufen auf 818 beziehungsweise 760 Stunden kommen. Schwedische Lehrer unterrichten im Vergleich mit den Schweizern nur gut halb so viele Stunden. Zwar sind die Löhne für Schweizer Lehrer absolut am höchsten. Kaufkraft- und arbeitszeitbereinigt liegen jedoch die Deutschen mit einem Anfangslohn von 28800 US-Dollar vor den Dänen mit 24000 US-Dollar Anfangslohn und den Schweizern, die auf 23000 US-Dollar kommen. Bei den Maximallöhnen liegt die Schweiz hinter Portugal, Österreich und Deutschland. Auch auf der Sekundarstufe verdienen deutsche Lehrer mit 31000 US-Dollar An-

fangslohn deutlich mehr als Schweizer mit 26000 Dollar. Bei den Maximallöhnen finden sich die Schweizer Lehrerinnen und Lehrer diesbezüglich sogar erst auf Platz sechs. (ap)

#### CH Zunahme der Straffälligkeit bei Jugendlichen

Im vergangenen Jahr haben die Schweizer Gerichte insgesamt 8900 Urteile gegen Kinder und Jugendliche ausgesprochen. Seit 1989, als noch rund 7000 Verurteilungen gezählt wurden ist deren Anzahl somit deutlich gestiegen, wie das Bundesamt für Statistik mitteilte. Die jungen Täterinnen und Täter hatten insgesamt 13300 Straftaten auf dem Kerbholz. Rund ein Drittel der Urteile stammen aus den Kantonen Zürich und Bern.

In mehr als der Hälfte mussten sich die minderjährigen Straftäter wegen Vergehen gegen das Strafgesetzbuch (StGB) verantworten (56 Prozent). 27 % der Fälle betrafen das Strassenverkehrsgesetz (SVG), 13 % das Betäubungsmittelgesetz (BtmG). Bei 4 % aller Fälle wurden Verstösse gegen andere Bundesgesetze sanktioniert. Zum Vergleich: In der Strafurteilsstatistik 1995 für Erwachsene wurden 55 % aller Urteile wegen Vergehen gegen das Strassenverkehrsgesetz ausgesprochen, 28 % betrafen das Straf- und 12 % das Betäubungsmittelgesetz. Bei den StGB-Straftaten standen Vermögensdelikte im Vordergrund (73%), gefolgt von Delikten gegen die Freiheit (9 %). Wegen Delikten gegen Leib und Leben wurden 7 % der Urteile ausgesprochen. Rund ein Drittel der Verurteilten sind Kinder zwischen 7 und 15 Jahren. 84 % aller Straftaten gehen auf das Konto von Knaben, nur 16 % wurden von Mädchen verübt. (NZZ)

#### CH Pro Juventute-Informationsmittel

Das soeben erschienene Verzeichnis "Publikationen - Informationsmittel 97/98" der Schweizerischen Stiftung pro juventute gibt Fachleuten aus dem Schul- und Sozialbereich sowie Erziehungsverantwortlichen Hinweise auf differenziertes Informationsmaterial zu rund 14 verschiedenen sozialpolitischen und pädagogischen Themenbereichen. Mehr als 70 Fachpublikationen für verschiedene Zielgruppen (Eltern, Kinder, Jugendliche, Fachleute

etc.) sind erfasst. Ferner geben rund 45 Info-Blätter, Prospekte, aber auch Video-produktionen Auskunft über die Dienstleistungen, Ziele und Tätigkeitsbereiche der Stiftung pro juventute. Exemplare sind kostenlos erhältlich bei der Bestell- und Versandstelle des pro juventute Zentralsekretariates in Zürich, Tel. 01 251 18 50, Fax 01 252 28 24.

#### CH Weiterbildung für Körper, Seele und Geist

Die neue vollständige Programmübersicht September bis Dezember 1997 der katholischen Bildungshäuser und Institutionen der Deutschschweiz und Liechtensteins ist erschienen. Rund 480 Weiterbildungsmöglichkeiten in vielen aktuellen Bereichen stehen allen Interessierten zur Verfügung. Eine kleine Auswahl der Kurstitel: Orientalischer Tanz - Gospelsingen - Alpha Training - Mind Mapping - Liebe und Enneagramm - Marriage Encounter - Grundkurs für Journalismus - Wirkung und Heilkraft der Farben - Gesprächsführung - Gewaltfreie Kommunikation - Körpersprache. Das dreimal jährlich erscheinende Kursbuch Bildung - Besinnung kann einzeln oder im Abonnement (Fr. 16.-) bestellt werden bei der Arbeitsstelle für Bildungsfragen, Postfach 2069, 6002 Luzern, Tel. 041-210 50 55, Fax 041-210 50 56 (Bürozeiten).

#### CH-EDK Ja zum Internet

Die Erziehungsdirektoren-Konferenz (EDK) unterstützt alle Bestrebungen, die Schweizer Schulen ans Internet anzuschliessen. Mit diesem Ziel beteiligt sich die EDK aktiv an den Netdays 1997 vom 20. bis zum 25. Oktober. Die Plenarversammlung unterstützt die Massnahmen der EDK-Fachstelle und die laufenden oder vorgesehenen Projekte in den Kantonen, die den Schulen einen breiten Zugang zum Internet verschaffen sollen. Parallel zu den technischen Möglichkeiten müssten jedoch pädagogische Unterlagen und Fortbildungsangebote für den Einbau neuer Medien in den Unterricht geschaffen werden.

#### AG Erleichterter Übertritt in die Bezirksschule

"Tür auf" - so heisst ein im Kanton Aargau entwickeltes Pilotprojekt, mit dem Schülerinnen und Schülern der Übertritt von der Primar- in die Bezirksschule erleichtert werden soll. Mit Unterstützung des Bundes soll das Projekt im kommenden Schuljahr im ganzen Kanton Aargau angeboten werden. Vor allem für beziehungsorientierte Kinder stelle der Übergang von der Primar- in die Bezirksschule, vom Allroundlehrer- zum Fachlehrersystem, eine hohe Belastung dar, erklärte Walter Minder von der Jugendberatungsstelle Baden an einer Orientierungsversammlung in Aarau. Die gute und Sicherheit vermittelnde Beziehung fehle plötzlich, weil die Fachlehrpersonen für die Schüler weniger verfügbar seien. Walter Minder hat zusammen mit Martin Heusser im Schuljahr 1976/97 ein Pilotprojekt durchgeführt, mit dem solche Schwierigkeiten nach erfolgtem Übertritt in die Bezirksschule überbrückt werden sollen. Im Projekt wurde die Beziehungspflege zwischen Schülern und Lehrpersonen in den Unterricht eingebaut. Auch die Lehrer unter sich widmeten sich im Rahmen von sogenannten Coachingtreffen den Fragen der Beziehungspflege. Schliesslich wurden auch die Eltern in diesen Prozess eingebunden. Die Reaktionen bei Schülern, Eltern und Lehrern waren so positiv, dass "Tür auf" im Schuljahr 1997/98 im Rahmen eines grösseren Projektes des Bundesamtes für Gesundheitswesen (BAG) im ganzen Kanton Aargau angeboten wird. Laut Walter Minder wollen sich im Schuljahr 1998/99 auch andere Kantone dem Projekt anschliessen. (sda)

#### BE 100 Jahre Haushaltungslehrerinnenausbildung im Kanton Bern 1897 - 1997

Das Staatliche Seminar für Haushaltungslehrerinnen und -lehrer Bern feierte am 11. August 1997 sein 100-jähriges Bestehen. In einer Jubiläumsschrift 1897-1997 beschreibt die Direktorin des Seminars 1964-1992, Margret Ryser, das gesellschaftliche Umfeld dieser Ausbildung in den kennzeichnenden Phasen ihrer Entwicklung, dargestellt anhand der Veränderungen der Stellung der Frau im sozialen Kontext der Familie und der Arbeitswelt, ihr Berufsverständnis als Fachlehrperson

für Hauswirtschaft, ihren beruflichen Einsatz und die den wachsenden Anforderungen entsprechend sich zunehmend anspruchsvoller gestaltende und sich erweiternde Ausbildung. In seiner Festansprache würdigte der bernische Erziehungsdirektor Peter Schmid die Leistung und die Verdienste dieser Institution, deren Geschichte in enger Verbindung zur Frauenbewegung steht und sich darum anhand der Frauenkongresse 1896, 1921, 1945, 1975 und 1996 nachzeichnen lässt. Seine Aufmerksamkeit galt freilich weniger den Pioniertaten der Vergangenheit als der Zukunft. Auf Beginn des Schuljahres 1997/98 sind die letzten Klassen in eine seminaristische Ausbildung aufgenommen worden. In fünf Jahren wird das traditionsreiche Seminar für Haushaltungslehrerinnen und -lehrer aufgehoben. Monofachlehrkräfte soll es künftig nicht mehr geben, nicht mehr ihre spezialisierte Ausbildung, nicht mehr die isolierten Lehraufträge der Fachlehrpersonen für Hauswirtschaft. In der Lehrerausbildung werden neue Wege beschritten. Er führt im Kanton Bern in Zukunft über die Matura oder eine Berufslehre. Die in einem steten Prozess der inneren Reformen entwickelte seminaristische Lehr- und Lernkultur solle freilich in die tertiarierten Strukturen eingehen. Es gelte, was sich bewährt habe, "in den Teig des Neuen einzukneten". So der Erziehungsdirektor.

#### **BE Kanton will für stellenlose Schülersorgen**

Erziehungsdirektor Peter Schmid hat an einer Podiumsdiskussion zugesichert, auch nach der Reduktion des Angebots im 10. Schuljahr müsse niemand auf der Strasse stehen. Der Kanton halte aber auch daran fest, dass ab 1999 nur noch jeder fünfte statt wie bisher jeder dritte Schulabgänger ein 10. Schuljahr besuchen dürfe.

#### **BE Auf dem Weg zum Teilzeitjob**

Fast die Hälfte aller Lehrerinnen und Lehrer der obligatorischen Schule arbeitet weniger als 90% eines Vollpensums. Im Kanton Bern arbeitet an der Primarschule nur gerade jede dritte Lehrkraft vollzeit, wie aus der jüngsten Lehrkräftestatistik des Bundesamtes für Statistik hervorgeht. Die

Teilzeitarbeit ist auf allen Schulstufen stark vertreten. Der Anteil an Vollbeschäftigten nimmt jedoch mit steigender Schulstufe ab. Auf der Primarstufe arbeitet fast jede fünfte Lehrkraft maximal 50 Prozent. In Schulen mit besonderem Lehrplan und auf der Sekundarstufe I ist es jede sechste Lehrperson. Besonders stark vertreten ist Teilzeitarbeit bei Lehrerinnen und Lehrern, die stufenübergreifend unterrichten. Ein Drittel arbeitet bis zu 50 Prozent, ein weiteres Drittel zwischen 50 und 90 Prozent. Stufenübergreifend sind meist Lehrkräfte für Werken, Zeichnen, Handarbeit/Hauswirtschaft, Musik etc. tätig. Grosse Unterschiede zeigen sich auch zwischen den Kantonen. Im Kanton Bern arbeitet auf der Primarstufe nur noch jede dritte Lehrkraft 90% oder mehr.

#### **BS Initiative für kleinere Schulklassen**

Die von der Gewerkschaft Erziehung lancierte Initiative für kleinere Schulklassen ist mit 4789 Unterschriften bei der Basler Staatskanzlei eingereicht worden. Statt maximal 25 sollen in den Schulklassen von Basel-Stadt neu höchstens 20 Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Die Gewerkschaft Erziehung (GE) erachtet kleinere Klassen aus pädagogischen Gründen für nötig. Ansätze zur Verbesserung des Bildungsangebots wie erweiterte Lern- und Beurteilungsformen kämen erst in kleinen Klassen zum Tragen, hiess es. Gemäss Initiative sollen in Kleinklassen in der Regel statt wie bisher maximal 14 neu nur noch höchstens zwölf Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. An Kindergärten und in Weiterbildungsschulen soll die maximale Schülerzahl von heute 20 auf neu 18 Schülerinnen und Schüler reduziert werden. Für Primar-, Orientierungs- und Diplomschulen sowie Gymnasien wird eine maximale Klassengrösse von 20 Schülerinnen und Schülern verlangt statt wie bisher 25. Die GE wehrt sich im weiteren gegen die Pläne der Regierung, im Rahmen ihrer Massnahmen zur Sanierung der Staatsfinanzen die Schulklassen zu vergrössern. Die heute günstigen Bedingungen mit vernünftigen Klassengrössen sollten erhalten werden und dürften nicht durch eine verfehlte Politik verschlechtert werden, meint die Gewerkschaft Erziehung. (sda)

**LU Schule hilft Staatsfinanzen sanieren**

Im Kanton Luzern haben Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II (Obergymnasium, Seminare etc.) ab nächstem Schuljahr zwei Stunden mehr als bisher zu erteilen. Damit zieht Luzern mit Basel-Stadt gleich, das hinter Spitzenreiter Appenzell Innerrhoden (27,2 Lektionen) den zweiten Platz belegt. Ebenfalls erhöht wird die Lektionenzahl am Untergymnasium von 25 auf neu 27 Lektionen. Die Reaktionen darauf fielen ungewöhnlich scharf aus: Der Verband der Luzerner Mittelschullehrer und Mittelschullehrerinnen (VLM) schreibt von einer "Attacke auf die Qualität des Luzerner Bildungswesens". Die Lehrerschaft des Pädagogischen Ausbildungszentrums Musegg findet eine "derart drastische Gehaltskürzung einzigartig". Die Erhöhung entspricht einer Arbeitszeitverlängerung von 8,7%.

**SG Retour à la nature**

Eine Elterngruppe propagierte in St. Gallen, mit Unterstützung von Fachleuten, die Schaffung einer alternativen Form des Kindergartens. Sie möchte als "Interessengemeinschaft Lehr-Raum für Kinder" einen Waldkindergarten realisieren. Dieser findet das ganze Jahr über, bei nahezu jeder Witterung, in der freien Natur statt. 15 bis 20 Waldkindergärtler würden sich morgens an einem festen Treffpunkt einfinden. Von dort gingen sie in Begleitung zweier naturerfahrener Kindergärtnerinnen in ein Waldstück, das ihnen von den Forstbehörden zugewiesen würde. In "ihrem Wald" hörten die Kinder während dreier Stunden Geschichten, sie würden spielen, gingen auf Entdeckungsreise und könnten ihrer Fantasie freien Lauf lassen. Auf den Mittag hin würde die Gruppe an den Ausgangspunkt zurückkehren. Befürchtungen, dass "Waldkinder" in der Schule hernach Probleme hätten, zerstreute Edith Adam Steiner von der "IG mehr Raum für Kinder" an einer öffentlichen Vorstellung des Projekts: "Waldkinder" hätten zwar meist viel Bewegungsdrang, ihre soziale Kompetenz wie auch ihre Feinmotorik oder Konzentrationsfähigkeit sei aber nicht schlechter als jene von Gleichaltrigen aus dem "normalen" Kindergarten.

**ZH Fritz-Peter Hager, 1939-1997**

In der Nacht zum 16. Oktober 1997 ist Professor Fritz-Peter Hager, Ordinarius für Historisch-Systematische Pädagogik an der Universität Zürich, im Alter von 58 Jahren gestorben.

Fritz-Peter Hager wurde am 1. August 1939 in Thun geboren. Nach dem Besuch der üblichen Schulen und dem Studium der antiken Philosophie, Altphilologie und der Pädagogik an der Universität Bern, promovierte Hager im Alter von 22 Jahren über ein Thema, das sein Leben lang das wichtigste Forschungsinteresse blieb: Platon von Athen, dessen Denken und Wirken Hager in zahlreichen Untersuchungen, besonders in den Disziplinen Metaphysik, Ethik und Pädagogik noch weiter erforschen sollte. Im Anschluss an seine Promotion nutzte Hager verschiedene Forschungsaufenthalte im In- und Ausland, um seine Kenntnisse in antiker Philosophie weiter zu vertiefen und insbesondere deren Wirkungsgeschichte und Aktualität zu erforschen. Diese Arbeiten mündeten 1969 in seine Habilitationsschrift "Der Geist und das Eine", in deren Zentrum die philosophische Theologie der Antike (Platon, Aristoteles und Plotin) steht.

Nach seiner Zeit als wissenschaftlicher Assistent und Oberassistent am Pädagogischen Seminar der Universität Bern (ab 1968 bzw. 1972), wo er die beiden Schwerpunkte "ältere Geschichte der Pädagogik bis zur Neuzeit" und "Philosophie und Pädagogik" etreute, wurde Hager 1978 zum Extraordinarius für Historisch-Systematische Pädagogik an die Universität Zürich berufen und sorgte nach längerer Vakanz für eine Neubelebung seines Fachbereichs. 1986 wurde er zum Ordinarius befördert und leitete von 1988 bis 1992 das Pädagogische Institut als Vorsteher.

In Zürich konzentrierte sich Hager zunächst auf Forschungen zur antiken Philosophie, die er als die Ausgangslage seiner Lehrtätigkeit sowohl der Geschichte als auch der philosophischen Grundlagen der Pädagogik betrachtete. Dieses Interesse spiegelte sich in der Grundvorlesung Hagers wider: er behandelte die Geschichte der Pädagogik als Geschichte pädagogischer Theorien von der Antike bis ins 20. Jahrhundert, die er nach deren weltanschaulichem Hintergrund und den pädago-



gischen Konsequenzen befragte. Daneben hielt er Seminare zu den pädagogischen Klassikern – von Platon über Comenius, Rousseau, Herbart, Dilthey zu Nohl und zusätzlich eine philosophische Vorlesung, mit welcher er den Studierenden der Pädagogik anhand von ausgewählten wichtigen Philosophen der Neuzeit die philosophischen Grundlagen menschlichen Denkens – so auch des pädagogischen – zu erläutern suchte.

Hagers Zeit als Professor fiel mit zwei Strömungen innerhalb der pädagogischen Disziplin zusammen, die seinem Wissenschaftsverständnis diametral entgegenstanden. Gemeint ist einerseits die proklamierte Wende "von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft", deren Wissenschaftsideal den modernen empirischen Sozialwissenschaften entnommen war und sowohl zu einer Enthistorisierung des Denkens als auch zur Ablehnung jeglicher Normativität innerhalb der pädagogischen Theorie führte: eine wissenschaftstheoretische Haltung, die Hager nicht teilen konnte und die er als in sich problematisch erkannte. Die zweite Strömung, die kritisch-emanzipatorische Pädagogik, war zwar weder ahistorisch noch übergang sie das Problem der Normen und Werte, aber sie war in ihrem antimetaphysischen, soziologisch-materialistischen Ansatz für Hager weltanschaulich untragbar. Unbeachtet der neuen Ansätze und Modeströmungen, hielt Hager an seinem Verständnis von Pädagogik als von der Philosophie abhängende Wissenschaft fest, so insbesondere von der Anthropologie und der Ethik, und konnte in seiner 19jährigen Zeit als Professor in Zürich viele Studentinnen und Studenten von der Notwendigkeit der philosophischen Reflexion pädagogischer Theorien und der Geschichtlichkeit des Denkens und Handelns überzeugen, wie die zahlreichen Lizentiate und Doktorate belegen.

Hager verkörperte einen Typus von Professor, den es nur noch selten gibt: er war ein Gelehrter im klassischen Sinne des Wortes, ein Mensch, der sein ganzes Leben ausschliesslich der Philosophie und der pädagogischen Wissenschaft gewidmet hat. Er verfügte über ein schier unerschöpfliches Wissen zur Antike und zum christlichen Mittelalter und war neben seiner internationalen Anerkennung als Platonforscher ein hochangesehener Altphilologe, ein wichtiger Comeniologe und bestausgewiesener Rousseau-Kenner. Er wird, als

Repräsentant einer traditionellen Auffassung von Pädagogik, in diesem Sinne eine Lücke hinterlassen.

Dr. Daniel Tröhler  
Pädagogisches Institut der  
Universität Zürich.

#### ZH Lohnwirksames Qualifikationssystem kommt

Die Erziehungsdirektion hat den ersten Entwurf für ein lohnwirksames Qualifikationssystem für Lehrpersonen an der Volksschule vorgestellt. Demnach sollen Dreierteams von Schulpflegemitarbeitern im Abstand von vier Jahren die folgenden vier Arbeitsbereiche beurteilen: Klassenführung (u.a. Vorbildwirkung, Beziehung zum einzelnen Schüler), Unterrichtsgestaltung (u.a. Ziel-Orientierung des Unterrichts, Abwechslung von Lehr- und Lernformen), Engagement für Lehrerteam und Schule (u.a. Mitwirkung in der Schulgemeinde, Zusammenarbeit mit Spezialisten) und Öffnung der Schule (u.a. Einbezug der Eltern, Umsetzung ausserschulischer Erfahrungen). Die Beurteilung soll so vor sich gehen, dass dieses Dreierteam den Unterricht beobachtet und Erkundungen bei Dritten einholt. Parallel dazu führt die Lehrperson nach demselben Muster eine Selbstbeurteilung durch. An einer gemeinsamen Sitzung werden das Selbstbild und das Fremdbild einander gegenübergestellt, wobei die Lehrperson ihre Selbstbeurteilung nicht unbedingt offenlegen muss. Eine Stellungnahme der Lehrperson zum Fremdbild wird jedoch zwingend Teil der Gesamtbeurteilung. Schliesslich liegen der Schulpflege die Gesamtbeurteilung, die Stellungnahme der Lehrperson und die vereinbarten Fördermassnahmen vor. Als anstellende Behörde entscheidet sie dann ohne Rekursmöglichkeit darüber, ob Gehaltsstufen ausgelöst, übersprungen oder sistiert werden sollen. Offen ist, welcher Prozentsatz der Lohnsumme ab 1999 für leistungsabhängige Lohnerhöhungen zur Verfügung steht.

#### ZH Schulungsmöglichkeiten für Hochbegabte

Im Verlaufe dieses Herbstes hätte im Kanton Zürich eine erste Schulklasse mit hochbegabten Kindern den Unterricht aufnehmen sollen. Schon im Frühjahr

zeichnete sich für die Initianten aus dem "Verein zur Förderung überdurchschnittlich begabter Kinder" jedoch ab, dass eine eigene Schule aus finanziellen Gründen ausser Reichweite liegt. Im Sommer zer- schlug sich ausserdem vorerst die Absicht, das Vorhaben mit einer Privatschule, die Interesse gezeigt hatte, gemeinsam zu re- alisieren. Zielgruppe sind jene Kinder, die aufgrund ihrer weit überdurchschnittlichen intellektuellen und kognitiven Fähigkeiten in und an der öffentlichen Schule leiden. Möglichkeiten der Förderung von speziell begabten Kindern im Rahmen der Volks- schule abzuklären, steht dazu nicht im Wi- derspruch. Die Zürcher Erziehungsdirek- tion ist von sich aus aber wenig aktiv. Zur Diskussion steht, die Bedingungen für das Überspringen einer Klasse zu erleichtern: Besonders aufgeweckte Kinder profitieren von der Änderung des Zürcher Volks- schulgesetzes, über die Ende September abgestimmt wird, welche die Einschulung bereits mit sechs Jahren ermöglicht. (BaZ)

sierung als Real-, Ober- und Sekundar- schullehrkraft wie auch die klassische Ein- teilung in Phil. I. und Phil. II-Sekundar- lehrkräfte.

Das fachlich stärker fokussierte Berufsbild ermöglicht den einzelnen Lehrpersonen, mit einem fundierteren und gleichzeitig systematischer aktualisierten Fachwissen an die Klasse heranzutreten. Das Durchbre- chen der Einteilung in eine mathematisch- naturwissenschaftliche und eine sprachlich- geisteswissenschaftliche Fächergruppe soll das Ausbildungsprofil individuellen Bega- bungen und Neigungen angehender Lehr- personen besser anpassen. Durch die ver- mehrte Aufteilung des Unterrichts unter verschiedene Lehrpersonen erhofft man sich ferner einen "sanften Zwang" zur Teamarbeit in den Schulhäusern.

#### ZH Kulturtechnik-Defizit ausgleichen

Im Kantonsrat verlangt ein Postulat die Einführung von Englisch und Informatik vom zweiten Schuljahr an. Begründung: Die Schweiz müsse den Rückstand in die- sen beiden «Kulturtechniken» aufholen, damit die künftigen Schulabgänger im globalen Wettbewerb bestehen könnten. Der Vorstoss hat gute Chancen. Erzie- hungsdirektor Ernst Buschor werde sich dafür einsetzen, dass die Regierung das Postulat entgegennimmt, sagte eine Ver- treterin der Erziehungsdirektion. Zudem ent- spreche der Vorschlag einem breiten Be- dürfnis. Das zeigte sich bei der Vernehm- lassung zur Einführung von Englisch als Pflichtfach an der Oberstufe. Mehrere Schulpflegen äusserten den Wunsch, die Weltsprache auch in die Studentafel der Primarschule aufzunehmen.

#### ZH Vom Fach- zum Klassenlehrkräfte- system

Der Entwurf für ein Lehrerbildungsgesetz sieht vor, für die Oberstufe der Volks- schule Lehrkräfte auszubilden, die jeweils eine Gruppe von Fächern in allen Klassen und auf allen Niveaus bzw. in allen Abtei- lungen der Oberstufe unterrichten würden. Wegfallen soll die herkömmliche Speziali-

Edi Sutter

## Faszination des Lehrens

### *Auf dem Weg zwischen Theorie und Praxis*

Es gibt viele Bücher dieser Art, doch wohl kaum eines, das in so anschaulicher Sprache zwischen Praxis und Wissenschaft vermittelt. Ein anregendes Lesebuch voller Spannung, geschrieben für Lehrer, Lehrerinnen, Eltern, Studentinnen und Studenten.

#### *Eine Unterrichtslehre,*

- die gemüthhaft ergreift
- die wegen der anschaulichen Sprache auch vom Laien gerne gelesen wird
- die das Gedankengut von *Hans Aebli* und *Martin Wagenschein* in der Schule umsetzt
- die fasziniert, weil sie zeigt, dass Unterrichten lernbar ist

#### *Das Buch*

- ist drucktechnisch und grafisch anspruchsvoll gestaltet
- ist Symbol für Professionalität

Erschienen: April 1997, 325 Seiten, gebunden, 24 cm x 17 cm  
schwarzweiss Fotos, farbige Kunstbilddrucke, viele Handskizzen, Handzeichnungen,  
Reihenbilder, Bedeutungsnetze  
Fr.78.--/ DM 86.-- plus Porto und Verpackungsanteil

Ich bestelle:

. . . Expl. Faszination des Lehrens

Name: .....

Strasse: .....

PLZ / Ort: .....

Datum: .....

**Horna-Verlag, Kempferstrasse 17, 8032 Zürich**

**DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER**

AESCHLIMANN, Ueli, Seminarlehrer, Wylerfeldstrasse 16, 3014 Bern. - BAER, Matthias, Dr., dipl. LSEB, Dozent an der Sekundar- und Fachlehrerausbildung der Universität Zürich, Beaulieustrasse 82, 3012 Bern. - CRIBLEZ, Lucien, Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - FUCHS, Michael, lic. phil., Dozent für Pädagogik, Psychologie und Allgemeine Didaktik, Kleinfeldstrasse 25, 6210 Sursee. - FURRER, Max, Dr., Pestalozzianum, Beckenhofstrasse 31-37, 8035 Zürich. - GAUTSCHI, Peter, lic. phil., Didaktikum Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - GEHRIG, Hans, Prof. Dr., Alte Dorfstrasse 57, 8704 Herrliberg ZH. - ITO, Toshiko, Prof. Dr., Mie University, Faculty of Education, 1515 Kamihama-Cho, Tsu 514-01 Mie, Japan. - KESSELRING, Thomas, PD Dr., Staatliches Seminar für Lehrer und Lehrerinnen, Weststrasse 21, 4900 Langenthal. - MESSNER, Helmut, Dr., Didaktikum Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - OSTERWALDER, Fritz, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Bismarckstrasse 10, D-76133 Karlsruhe, Deutschland. - REUSSER, Kurt, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Rämistrasse 74, 8001 Zürich. - TENORTH, Heinz-Elmar, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Abt. Historische Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, D-10099 Berlin, Deutschland. - TROEHLER, Daniel, Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Rämistrasse 74, 8001 Zürich. - WINTER, Daniel, Dr., Redaktion Limmattaler Tagblatt, Kronenplatz 14, 8953 Dietikon. - WYRSCH, Arnold, lic. phil., Didaktikum Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. WYSS, Heinz, Dr., Obergäsli 3, 2502 Biel.