

Objekttyp: **Issue**

Zeitschrift: **Pestalozzianum : Mitteilungen des Instituts zur Förderung des Schul- und Bildungswesens und der Pestalozziforschung**

Band (Jahr): **78 (1982)**

Heft 1-2

PDF erstellt am: **17.07.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>

Unterrichtspädagogische Strömungen in der Schweiz seit 1900 unter dem Einfluss Pestalozzis

Heinrich Roth, St. Gallen

Es geht hier um die Frage, ob in unserem Jahrhundert in Erziehung und Unterricht pestalozzisches Gedankengut lebendig geblieben und nachweisbar sei.

Wer durch die gegenwärtige Krisenlage des Schulwesens betroffen und beunruhigt ist, greift fragend weiter aus: Sind wir auf dem richtigen Weg? Dürfen wir uns mit unserem Schulwesen auf Pestalozzi berufen, wie dies bei festlichem Anlass hierzulande gerne geschieht? Was müsste, im Sinn und Geist Pestalozzis, anders werden? Das sind jedoch nicht die Fragen der vorliegenden Studie. Diese hält sich an die in der Eingangsfrage gegebene Begrenzung. Sie verzichtet also auf eine zusammenhängende Darstellung der Schule von heute mit deren geistigen Problemen. Dies schliesst jedoch nicht aus, dass sie zur Klärung der weitergreifenden Fragen und zu notwendig werdenden Kurskorrekturen wenigstens indirekt beitragen könnte.

Der erste Teil enthält in Kurzfassung Hauptgedanken Pestalozzis zum Thema Erziehung und Unterricht, womit deutlich werden soll, was als Einfluss auf das pädagogische Denken und Handeln in unserem Jahrhundert gelten kann.

An ausgewählten Beispielen wird im zweiten Teil versucht, pestalozzisches Denken in der Wirklichkeit der Volksschule, vornehmlich im Raum der deutschsprachigen Schweiz, aufzuspüren.

Im dritten Teil findet der Leser Hinweise auf neuere Schweizer Pädagogen, die durch Lehrtätigkeit und Publikationen gültigbleibende Ideen Pestalozzis in den Lehrergenerationen dieses Jahrhunderts bewusstmachten und damit an den Bestrebungen vor allem zur inneren Schulerneuerung richtungbestimmenden Anteil behalten haben.

1. Teil

Mit seiner 1801 in Burgdorf der Öffentlichkeit vorgelegten Schrift «Wie Gertrud ihre Kinder lehrt» hat Pestalozzi dem schulpädagogischen Denken seiner Zeit und der Didaktik eine entscheidende Wendung gegeben. Das Signalwort dieser Wendung heisst «Naturgemässheit». Zwei Jahre vorher war im «Stanserbrief», dem Abc der sittlichen Erziehung, ein Gleiches geschehen. Das Grundmotiv dieser Schriften ist also eine Erziehungs- und Unterrichtsreform. Ansätze dazu finden sich schon in den Publikationen aus der Neuhoferzeit, vor allem in «Lienhard und Gertrud», dann auch im «Schweizerblatt». Dass Pestalozzi auch in seinen späten Werken immer wieder zum Thema Schule zurückkehrte – und die Art, wie er es tat –, lässt erkennen, welche hohe Bedeutung das Geschehen im Schulunterricht für ihn hatte. Was er in Burgdorf zunächst die «Methode» nannte, erhielt ab 1802 (Denkschrift an die Pariser Freunde) auch die Bezeichnung «Elementarbildung». Um was ging es? Was wäre Unterricht im Sinne Pestalozzis?

1.1 Der Lehrer muss in seinem Denken und Tun eine bewusste Kehrtwendung vollziehen

Bisher war seine Aufmerksamkeit in erster Linie auf den Unterrichtsstoff gerichtet. Die Unterrichtskunst war (und ist bis heute?) die Kunst der gefächerten, systematischen Stoffvermittlung, der vorherrschenden Meinung gemäss, dem jungen Menschen sei im Hinblick auf das, was er als Erwachsener sein soll, mit frühzeitiger und möglichst umfangreicher Wissensvermitt-

lung am besten gedient. Dazu sagt Pestalozzi entschieden nein. Er war gewiss kein Feind des Wissens, unterschied jedoch scharf zwischen hastig eingesammeltem, schädlich wirkendem Wissensballast und bildendem Erfahrungswissen. Jetzt ging es darum, und dies ist der Wendepunkt, dass die Hauptaufmerksamkeit des Lehrers auf den Schüler, auf jeden einzelnen, auf die Entfaltung seiner menschlichen Kräfte gerichtet werde. «Aller Unterricht des Menschen ist also nichts anders, als die Kunst: diesem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietetung zu leisten, ...» («Wie Gertrud ihre Kinder lehrt»*) Ein Stoffprogramm erfüllen mag wichtig sein, die Situation, die Gangart, die Lernfähigkeit des Schülers genau zu beobachten, ihr in der Aufgabenstellung gerecht zu werden und Unterforderung ebenso wie Überforderung zu vermeiden, ist wichtiger. Selbständigkeit ist das Ziel des Lernens. Selbständigkeit ist nie das Ergebnis auswendiggelernten Buchwissens, sondern das Resultat sorgfältig ausgebildeter Kräfte. Deshalb muss der Unterricht neu durchdacht und neu gestaltet werden, muss «mehr kraftbildend als wissensvermittelnd» sein. Der Unterrichtsstoff verliert seine herrschende Funktion. Er hat der «Kräftebildung» zu dienen.

1.2 Die menschlichen Kräfte entfalten sich nur im ausübenden Tun

Gleich wie die Ertüchtigung des Leibes einzig durch Übung, durch angemessenes Training möglich ist, so sind auch die intellektuellen, die musischen und die sittli-

* Pestalozzi-Zitate sind der Kritischen Werkausgabe entnommen.

chen Kräfte nur durch Übung, durch planmässige Inanspruchnahme zur vollen Entfaltung zu bringen. Buchwissen ist dafür kein Ersatz. Der Unterricht ist dann und nur dann gut («naturgemäss»), wenn er das tätige Lernen des Schülers in Gang zu bringen versteht und es verstehend und zielbewusst lenkt.

1.3 Wer Unterricht gestalten will, muss auf die Naturgesetze achten, die im Wachsen und Reifen des Menschen wirksam sind

Für alles Lernen und Lehren sind Reihenfolgen zu schaffen, die mit den sich entwickelnden Kräften des Kindes Schritt halten. Naturgesetze der menschlichen Kräfte-Entfaltung: Entwicklungs- und Lernpsychologie sind junge Wissenschaften. Ihre Zeit kam erst ein halbes Jahrhundert nach Pestalozzi. (Heute besteht die Möglichkeit, die von Pestalozzi geforderte Fähigkeit des Lehramtskandidaten zur Schülerbeobachtung mit Hilfe der entwicklungspsychologischen und der lernpsychologischen Erkenntnisse in Übungen auszubilden.) Aus der Arbeit in Burgdorf 1799–1804 waren über die sprachliche und Verstandesentwicklung allerdings bereits gültige Erkenntnisse gewonnen worden. Es wurde mit jedem Tag klarer, «dass man in den jüngern Jahren mit den Kindern gar nicht rasonnieren (Theorie treiben), sondern sich in den Entwicklungsmitteln ihres Geistes dahin beschränken müsse: 1. den Kreis ihrer Anschauung immer mehr zu erweitern; 2. die ihnen zum Bewusstseyn gebrachten Anschauungen ihnen bestimmt, sicher und unverwirrt einzuprägen; 3. ihnen für alles, was Natur und Kunst ihnen zum Bewusstseyn gebracht hat..., umfassende Sprachkenntnisse zu geben.»

«Um die Kinder zur Vernunft und auf die Bahn einer selbständigen Denkkraft zu bringen, muss man so viel als möglich verhüten, dass sie ihr Maul nicht in den Tag hinein brauchen, und sich nicht angewöhnen, sich über Dinge zu prononciren, die sie nur oberflächlich kennen.» Wichtig auch: «Das Kind muss reden lernen, ehe es mit Vernunft zum Lesen geführt werden kann.» («Wie Gertrud ihre Kinder lehrt»)

1.4 Denkschulung und Sprachbildung haben in der Realanschauung ihren gemeinsamen Nährboden

Noch im «Schwanengesang» 1826 wird, in völliger Übereinstimmung mit «Wie Gertrud ihre Kinder lehrt» 1801 eindringlich gelehrt, der Sprachunterricht hänge stets vom Umfang und Reifegrad der Anschauungserlebnisse des Schülers ab, und sein Fortschreiten könne deshalb, wenn er bildende Wirkung erhalten soll, nicht schneller sein als die Fortschritte des Kindes in

seinen Anschauungserkenntnissen. «Das Äussere der Sprache, die Töne selber, sind ohne belebten Zusammenhang mit den Eindrücken, die ihrer Bedeutung zum Grunde liegen, leere, eitle Töne. Sie werden nur durch das Bewusstseyn ihres Zusammenhangs mit den Eindrücken der Anschauungs-Gegenstände wahre, menschliche Worte.» – Dies ist zugleich für eine «naturgemässe» Entwicklung der Denkkraft gesagt. Denkschulung ist anfänglich und immer wieder Sinnes- und Wahrnehmungsschulung, wobei es auf die Gewöhnung an Genauigkeit und Gründlichkeit, auf das fragende Verweilenkönnen am Gegenstand ankommt.

Seit dem Mittelalter war bekannt, dass der sinnliche Anschauungsvorgang am Anfang des Denkens steht. Für Pestalozzi war wichtig, dass Anschauung etwas anderes ist als ein passives Hinsehen auf die Dinge: Anschauung findet erst dort statt, wo das Hinsehen ein fragendes ist. «Hinsehen» ist dabei nicht nur wörtlich zu nehmen, sondern als aufmerksame Zuwendung zum Gegenstand unter Teilnahme möglichst mehrerer Sinne zu verstehen. Mehr noch, es gehört dazu auch das praktische Handanlegen, der tätige Umgang mit den Dingen, so wie die Dinge es verlangen und wie es dem wirklichen Leben entspricht. Wachheit, Konzentrationsfähigkeit, Aufnahmefähigkeit und Selbstkontrolle als grundlegende Fähigkeiten befinden sich damit in dauernder Übung, und sie bringen Erfahrungswissen ein. Weiter führt der Lernweg lückenlos zu anspruchsvolleren Übungen im Vergleichen und Unterscheiden, dann zum Erfassen von Sinnzusammenhängen und ohne Eile zu Abstraktionen (Operieren mit Symbolen) und Begriffsbildungen. Unentbehrlich ist für alle Denkübungen die Sprache als Denkform und Ausdrucksmittel.

1.5 Erworbenes Wissen hat nur dann einen Wert, «wenn es gereift ist»

Es muss unterschieden werden zwischen dem Wissen, das der Lernende durch passives Zuhören oder Lesen in sein Gedächtnis aufgenommen hat als etwas, das ihm fremd bleibt, ihn eher belastet als bereichert und deshalb leicht vergessen wird – und dem bildenden Wissen, um das sich der Lernende mit eigener Kraft bemüht hat, weil er spürt, dass es ihn jetzt etwas angeht, dass es zu seinem Leben gehört. Die Kraft des eigenen Bemühens und Sprechens ist die Voraussetzung für das Reifekönnen. Pestalozzi: Die Schule ist im Irrtum, wenn sie ihre Zöglinge «auf den Brachfeldern des Vielwissens, die für die Mehrheit der Menschheit nie angesäet worden sind», herumtaumeln lässt. (Gutachten über ein Seminar im Kanton Waadt, 1806).

1.6 Für alles Üben gilt das Gesetz der «Vollendung»

Nicht das hastige Vorwärtsdrängen bildet Kräfte, sondern das Ausüben einer Tätigkeit bis zum sicheren Können, bis zum Bewusstseyn: Jetzt kann ich es wirklich. Halbgelerntes geht schnell verloren. Nur was ausdauernd geübt wird, vervollkommenet sich und wird Besitz. «Alles Unvollendete ist nicht wahr.» (Wie Gertrud...)

1.7 Die pestalozzischen Symbole Herz, Kopf und Hand deuten an, dass Erziehung und Unterricht auf den Menschen als Ganzheit verpflichtet sind,

nämlich auf das Selbständigwerden im sittlichen Wollen und Handeln (Herz), auf das Selbständigwerden im Denken (Kopf) und auf das Selbständigwerden als praktische Tüchtigkeit (Hand).

Dies alles ist gemeint, wenn Pestalozzi von der Menschlichkeit als dem obersten Ziel der pädagogischen Arbeit spricht. Alle Einseitigkeit und jede Bevorzugung oder Vernachlässigung einzelner Kräfte verfehlt das Ziel. «Je höher die Einseitigkeitskünste eines Volkes getrieben werden, um so tiefer versinkt es in seiner Verbildung.» (Denkschrift an die Pariser Freunde 1802). Harmonisch wird die Kräftebildung nicht schon durch ein ausgewogenes Gleichmass, sondern durch die Rangordnung im Gesamtfeld der menschlichen Kräfte, durch welche alles, was zur Ertüchtigung von Kopf und Hand geschieht, der sittlichen Bildung, den höheren Ansprüchen der von Glauben und Liebe getragenen Sittlichkeit und Religiosität untergeordnet wird.

1.8 Menschenwürde

Nach Pestalozzi unterscheidet sich der Mensch von allen andern Lebewesen durch die anlagemässige «höhere Bestimmung», an sich selbst zu arbeiten, sich zu veredeln, etwas Besseres aus sich selbst zu machen, als die Natur und die gesellschaftlichen Verhältnisse aus ihm gemacht haben. Selbständigkeit bedeutet demnach, den Willen und die Kraft haben, dieser höheren menschlichen Bestimmung zu leben. Und darin ist die Menschenwürde begründet. Das alte Streben nach Gesellschaftsveränderung hat stets eine tiefe Berechtigung. Die Verwirklichung beginnt mit dem ernsthaften Bemühen des einzelnen, sich selbst zu ändern.

1.9 Lehrer und Lehrerbildung

Menschenbildung durch Erziehung und Unterricht ist die höchste Aufgabe, weil es dabei um die Würde des Menschen geht. «Zur Menschenwürde führen kann aber nur, wer selbst innere Würde hat» (Wochenschrift für Menschenbildung). Was

Pestalozzi vom Lehrer erwartet, ist im Dorfroman im Bild des Schulmeisters Glüphi sichtbar. In «Ansichten, Erfahrungen...» 1806 heisst es: «Ist der Schulmeister eines Ortes ein Mann voll Liebe, Weisheit und Unschuld, ist er ein Mann, der seinem Beruf gewachsen, das Zutrauen von Jungen und Alten besitzt, Liebe, Ordnung und Überwindung seiner selbst höher achtet und mit mehr Anstrengung zu erzielen sucht als jede Auszeichnung des eigentlichen Wissens und Lernens, ist er ein Mann, der mit umfassendem Blick durchschaut, was das Kind als Mann, als Weib einst seyn muss, und es durch seine Schule mit Kraft und Liebe ganz zu dem hinführt, was es einst seyn soll, so wird er durch seine Handlungsweise im eigentlichen Sinne Vater des Dorfes...» Wenn solche Lehrer fehlen, ist aller Schultrieb «Staub in den Augen für den Mann, der nicht sehen soll, was ihm mangelt.» Deshalb ist die Ausbildung von Lehrern «das erste Bedürfnis des Landes» (Gutachten über ein Seminar... 1806). Was eine Lehrerbildungsanstalt als tauglich kennzeichnet, ist ihr Bestreben und ihre Fähigkeit, «die Lehrer mit dem Hauptsächlichen aller sittlichen, intellektuellen und physischen Erziehung vertraut zu machen». Sie muss dahin wirken, dass jede Schule «zu einem Ort des Wohlwollens, des Gemeinsinns und des Vertrauens zwischen Lehrern und Schülern» wird. Allerdings hängt die Bildung von guten Lehrern davon ab, dass die Auszubildner «das schon sind, was sie aus denen machen sollen, die sie bilden wollen». (Ansichten, Erfahrungen...)

*

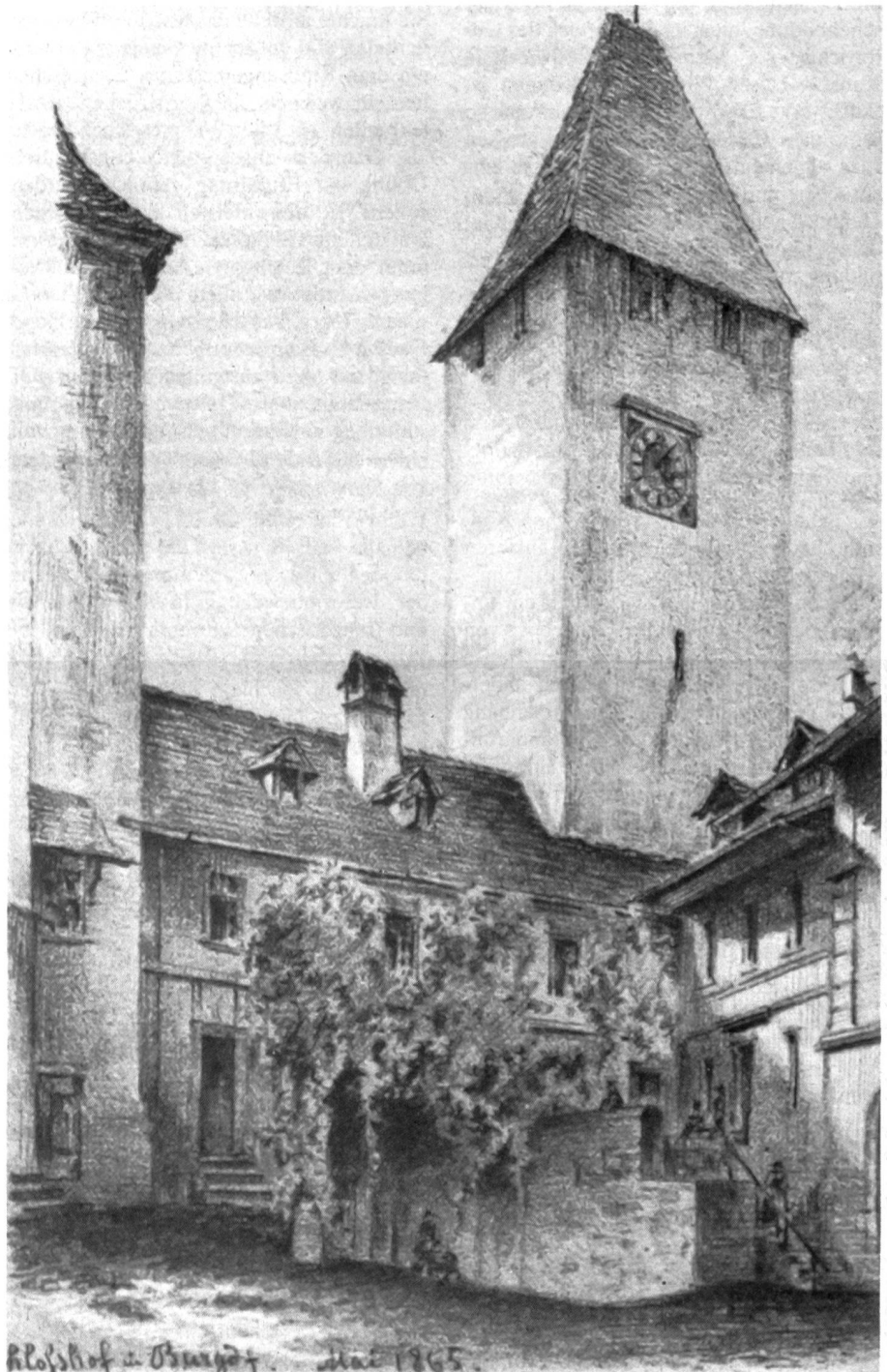
Was Pestalozzi seine «Methode» nannte, ist, wie hier im Überblick zu zeigen versucht wurde, umfassender Entwurf einer Erziehungs- und Unterrichtsreform, einer Reform auf dem Hintergrund seines Menschenbildes und seines Begriffs der Menschenwürde. Die «Methode» will herkömmliches Unterrichtsgeschehen radikal verändern, dem «Schulkarren» eine neue Richtung geben. Sinn und Gehalt erschöpfen sich jedoch keineswegs im Didaktischen, obwohl gerade auch dieser Teil des Ganzen mit seiner Wendung von der Stoff- und Wissensvermittlung zu menschlicher Kräftebildung immerwährend aktuell ist und für sich schon eine geistige Grossleistung Pestalozzis darstellt. Der didaktische Teil erhält seine volle Bedeutung jedoch erst durch Sinn und Ziel des Ganzen, dem er zugehört. «Methode» meint das Ganze der Menschenbildung, das Emporführen des einzelnen zum selbständigen Menschsein, wie es der «höheren Bestimmung» entspricht.

In Kenntnis dieses Sachverhalts wird man gewisse Kritiken wie etwa jene von Jean Piaget, Pestalozzis methodische Leistung

beschränke sich auf die Einführung der Schiefertafel, oder jene von Kurt Guggisberg in seiner Fellenberg-Biografie, Pestalozzi habe sich in Yverdon in der Methodenfrage «gemässigt», als Ausdruck der Sach-Unkenntnis bezeichnen müssen. (S. auch E. Dejung in «Pestalozzi als Klassi-

ker der Pädagogik», «Pestalozzianum» Nr. 1/1980.)

Die Grösse des pädagogischen Gedankens der «Methode» bedeutete für die meisten Mitarbeiter in den Instituten von Burgdorf und Yverdon eine Überforderung, insbesondere auch für Niederer und Schmid.



Schlosshof in Burgdorf. Der im Grundriss quadratische, unbewohnte Bergfried beherrscht das Bild. Rechts vorne an den Bergfried angebaut ist das drei Fenster breite Gebäude von 1764, und zwischen Bergfried und links noch erkennbarem Palas das Gebäude von 1780. In beiden fand Pestalozzi geeignete Räume vor für sein Institut. Der Staat belegte zur Zeit der Helvetik im Schloss keine Räume ausser den Gefängnissen. Johannes Ramsauer berichtet vom Verhältnis Pestalozzis zu den Gefangenen, insbesondere zum «riesenhaften, grossen und starken Verbrecher Bernhardt». (Bleistiftzeichnung von Jos. Nieriker, 1865.)

Pestalozzi sah den Abstand zwischen dem, was seiner Erkenntnis nach sein sollte und dem, was Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit war, recht wohl. Es erfüllte ihn mit zunehmender Sorge. In der Anfangszeit hatte er gehofft, die «naturegemässe» Unterrichtsweise könne von einem aufgeschlossenen jungen Lehrer in wenigen Monaten erlernt werden. Dann kam die Ernüchterung mit der Einsicht, Menschenbildung, auch im Teilbereich des Unterrichts, sei höchste und schwierigste Kunst. «Unser Wissen und Können ist Stückwerk. Es wird auch in Zukunft nie so sein, dass den Ansprüchen der grossen Idee allgemein und in vollem Masse entsprochen wird.» (Schwanengesang 1826) Dennoch bleibt die Aufgabe bestehen; denn es geht in allem um jene Menschenbildung, ohne die Pestalozzi «für den sittlich, geistig und bürgerlich gesunkenen Weltteil» keine Rettung sieht. (An die Unschuld...)

2. Teil

Das schweizerische Schulwesen, genauer: das Schulwesen der schweizerischen Kantone, hat seit 1900 einen starken äusseren Aufschwung erfahren. Die «Bildungs-Chancen» der Jugend sind durch ein immer grösser werdendes Angebot von Schultypen auf allen Stufen schrittweise verbessert worden, wie dies auch anderwärts geschehen ist. Im Zusammenhang mit diesem Ausbau und den Veränderungen der Unterrichtsweise wurde und wird der Name Pestalozzi oft und gern genannt. Wenig verbreitet ist jedoch eine genauere Kenntnis dessen, was Pestalozzi mit der Schule wollte, was Erziehung und Unterricht in seinem Sinne sein sollten. Und weil der Zeitgeist nicht Pestalozzis Geist ist, schlug das Schulwesen eigene, dem Zeitgeist entsprechende Wege ein und begünstigte die Neigung, Pestalozzi als historische Figur stehen zu lassen, ganz der Vergangenheit zuzuordnen. Pestalozzi als Denkmal, dem man gelegentlich die Referenz erweist – und dann vorbeigeht? So scheint es zu sein, wenn man den Gang der Dinge in Schulpolitik und Schulgestaltung beobachtet.

Es gab und gibt nun aber Menschen, die in ihrer Verantwortung für Erziehung und Schule durch Pestalozzi beunruhigt sind. Für sie ist Pestalozzi nicht erledigt, sondern der aufrüttelnde Mahner wie eh und je, der zu den politischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Fragen der Zeit Erhellendes und Weiterführendes zu sagen hat.

Menschen dieser Art ist zu verdanken, dass Pestalozzis Ideen in den unterrichtspädagogischen Strömungen unseres Jahrhunderts da und dort Einfluss gewinnen

konnten. Und stets geschah es zum Wohl der einzelnen Menschen wie auch der Schule als Institution. – Beispiele:

2.1 Das «Arbeitsprinzip» im Volksschulunterricht

In den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts erfuhr das Volksschulwesen eine innere Erneuerung mit bleibender Wirkung. Sie brachte anstelle des fast ausschliesslich verbalen und gedächtnismässigen Lernens ein dem Kind angemessenes Lerngeschehen, in welchem die körperlichen, intellektuellen, sittlichen und musischen Kräfte als Ganzheit angesprochen und durch Übung zur Entfaltung gebracht werden sollen. In den meisten geschichtlichen Darstellungen dieser Unterrichtsreform unter dem Kennwort «Arbeitsschulbewegung» werden vor allem die beiden Deutschen Georg Kerschensteiner und Hugo Gaudig als Begründer genannt, in Verbindung mit dem erstgenannten auch der Amerikaner John Dewey. Die Übereinstimmung mit Pestalozzis Vorstellung von einem bildenden Lernen wurde besonders von Kerschensteiner hervorgehoben.

Weniger bekannt und selbst hierzulande beinahe vergessen sind die Persönlichkeiten, denen wir die Einleitung und Führung der Reformbewegung in der deutschen und französischen Schweiz verdanken.

Eduard Oertli, Lehrer in Zürich, trat 1899 mit seinem Büchlein «Handarbeiten für Elementarschüler» vor die Schulöffentlichkeit und zeigte in Lehrer-Fortbildungskursen, dass die Schule besseres zu leisten vermöge, wenn sie «den Lehrstoff in der Arbeit der Menschen, in der Geschichte der Arbeitsprodukte, in der Arbeit selber» suche.* Auswendig gelerntes Wissen sei abzulehnen. «Der Schüler soll nicht Gedanken, sondern denken lernen»; denn nicht für die Schule, sondern für das Leben müssten wir lernen.

«Das Leben verlangt geistig geschulte Leute, aber nicht ausschliesslich nur Leute mit Wissen – nein, es verlangt weiter gesunde Menschen, tatkräftige Menschen, anständige Menschen und vor allem gute Menschen. Die Pflege der Gesundheit, die Erziehung zur Tatkraft, die Förderung der praktischen Anlagen und des sittlichen Willens bilden die weitere Aufgabe der Volksschule. Was die Schule hierin bis heute geleistet hat, ist ungenügend.»

Als Georg Kerschensteiner 1908 in Zürich seinen Vortrag «Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule» hielt und damit das Andenken Pestalozzis ehrte, war hier Oertlis Reformbewegung bereits lebendig. Aus dem «Zürcherischen Verein für Knaben-Handarbeit» wurde der «Schweizeri-

* E. Oertli: Die Volksschule und das Arbeitsprinzip. Zürich, Art. Institut Orell Füssli, o.J.

sche Verein für Knaben-Handarbeit und Schulreform», dessen Lebendigkeit sich bis heute in den jährlichen, breit angelegten Fortbildungskursen für Lehrer aller Volksschulstufen erweist.

Eine wirksame praktische Hilfe boten die seit 1919 erschienenen und von Oertli herausgegebenen Handbücher «Das Arbeitsprinzip im (1. bis 5.) Schuljahr», deren erstes, von *Emilie Schächli* für das erste Schuljahr verfasst, in sechs Auflagen erschien, den «Gesamtunterricht» als fächerübergreifenden Unterricht darlegte, den Sprachunterricht mit dem Sachunterricht verknüpfte, «um die Kinder zum Reden zu bringen», und dem Erstleseunterricht einen natürlichen Weg bahnte. – Der Zürcher Lehrer *O. Gremminger* verfasste das für das 5. Schuljahr bestimmte Buch der erwähnten Reihe. Es zeigt erprobte Unterrichtsbeispiele im Sinne des Arbeitsprinzips, das vom Erzieher verlangt, «dass er die Kinder den Unterrichtsstoff in weitgehendem Masse selber erleben und erarbeiten lasse und sie zu möglichst selbständigem Schaffen heranzieht».

In seiner vom Erziehungsrat des Kantons Zürich preisgekrönten Schrift «Die Volksschule und das Arbeitsprinzip» skizziert Oertli das Umfassende der anzustrebenden Schulreform: Sie sei Reform des ethischen Unterrichts. «Die Hauptforderung aller Ethik ist und bleibt die Stärkung des Willens, das Gute zu tun, das Böse zu meiden, dem Nächsten zu dienen – alles andere ist äusserlich und persönlich.» – Sie sei Reform der körperlichen Erziehung. «Aber was predigen uns die überfüllten Krankenhäuser, die Anstalten für Tuberkulose, für Nervenranke, für Epileptische, für Schwachsinnige? ... Das Übel muss an der Wurzel gefasst werden, und die Wurzel liegt in der Erziehung, in der Fürsorge für die gesundheitliche Erstarbung der Jugend.» – Sie sei Reform der intellektuellen Bildung. «Der Unterricht fördert die Bildung des Intellekts, wenn er neben der akustischen und visuellen auch die motorische Auffassung, den Muskelsinn, in Berücksichtigung zieht.» ... «Der Realunterricht der Volksschule muss unter dem Gesichtspunkt der menschlichen Arbeit gestellt werden.»

*

Zur Zeit, als in Zürich der Lehrer-Arbeitskreis um Eduard Oertli seine Tätigkeit entfaltete, begann in Genf eine Schulerneuerungsbewegung, die mit den Namen Eduard Claparède, Pierre Bovet, Robert Dottrens und Jean Piaget verbunden ist. Berief man sich in Zürich auf Pestalozzi, gründete *Claparède* in Genf 1912 das Institut Jean-Jacques Rousseau und forderte, das Kind müsse als Zentrum der Lehrpläne und Methoden angesehen werden. Damit stimmte er, bewusst oder nicht, mit

der zentralen Forderung Pestalozzis überein, aller Unterricht müsse den Gesetzen der «Naturgemässheit» entsprechen. Die Schule solle sich in eine «*école active*» verwandeln, die mehr Laboratorium als Auditorium sei, die Aktivität des Schülers mobilisiere und die Arbeit zu einem fröhlichen Lebenselement der Schüler werden lasse. Eine bessere Menschlichkeit werde durch eine entsprechende Erziehung der Kinder für ihre Aufgabe als Menschen erreicht. *Robert Dottrens* sieht den pädagogischen Fortschritt in der Abhängigkeit von drei Reformen: Von der verbesserten Lehrerbildung, von der intensiven Erforschung des Kindes und seiner intellektuellen und affektiven Entwicklung und von der besseren Verwendung der Unterrichtsmittel. Was die Erforschung des Kindes betrifft, kommt der Genfer Hochschule und insbesondere *Jean Piaget* und seinem Mitarbeiterkreis das Verdienst hervorragender Leistungen zu, die weltweit bekannt geworden sind und dem Recht des Kindes im Schulgeschehen zum Durchbruch verhelfen könnten.

2.2 Das Pestalozzianum Zürich als Institut zur Förderung des Schul- und Bildungswesens und der Pestalozzi-Forschung

In der Jubiläumsschrift «100 Jahre Pestalozzianum Zürich 1875–1975» ist eine übersichtliche Darstellung der heutigen Aufgaben und Zielsetzungen dieser Dokumentations- und Dienstleistungsstelle von regionaler und gesamtschweizerischer Bedeutung enthalten. Das pädagogische Informationszentrum mit einer umfangreichen Bibliothek bietet den Benützern die für den Schulgebrauch benötigte Literatur. Die audiovisuelle Zentralstelle präsentiert eine Dokumentation zur Unterrichtstechnologie und Medienpädagogik.

Die Verpflichtung auf das Gedankengut Pestalozzis kommt in der Veröffentlichung der wissenschaftlich-kritisch gesichteten Werke und Briefe des grossen Zürchers in hervorragender Weise zum Ausdruck. Die Ausgabe der Werke war 1927 durch *Eduard Spranger*, *Arthur Buchenau* und *Hans Stettbacher*, 1922 bis 1954 Direktor des Pestalozzianums, im Verlag Gruyter/Berlin begonnen worden. Nach Ende des Zweiten Weltkriegs setzte das Pestalozzianum das begonnene Werk unter der Redaktion von *Dr. Emanuel Dejung* und mit dem Verlag Orell Füssli in Zürich fort. Wenn erst aus Anlass der Gesamtausgabe mehr als die Hälfte der Schriften Pestalozzis erstmals publiziert werden, wird die Bedeutung dieses Unternehmens für das Bild der historischen Gestalt und für die Aktualisierung des pestalozzischen Gedankengutes ersichtlich. Neben dem Schweizerischen Nationalfonds haben

Da wo die Grundkräfte des menschlichen Geistes schlafend gelassen und auf die schlafenden Kräfte Worte gepfropft werden, da bildet man Träumer, die um so unnatürlicher und flatterhafter träumen, als die Worte gross und anspruchsvoll waren, die auf ihr elendes, gähnendes Wesen aufgepfropft worden sind.

Aus: «*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*», 1801.

Stadt und Kanton Zürich die notwendigen finanziellen Mittel grosszügig zur Verfügung gestellt.

Die Arbeitsstelle für Unterricht, Erziehung und Lehrerfortbildung als dritter Schwerpunkt, 1955 von Direktor *Hans Wymann* gegründet, dient in verschiedenen Abteilungen und in Zusammenarbeit mit entsprechenden Lehrer-Organisationen der Erprobung neuer Unterrichtsmittel, dem Aufbau der Sonderschulen, der Lehrer-Fortbildung und der Oberstufenreform der Zürcher Volksschule 1959/60. Die Zürcher Real- und Oberschule ist damit unter der initiativen Leitung *Wymanns*, dem 1960 die Planung und Leitung des kantonalen Lehrerseminars für Real- und Oberschullehrer übertragen wurde, zu einem wirksamen und vielbeachteten Beispiel einer Schulreform im Geiste Pestalozzis geworden.

Die pädagogische Ausstrahlungskraft des im Denken und Handeln weiter Lehrerkreise verankerten Pestalozzianums sichert der Volksschule auch in Zeiten verstärkter Einflussnahme von aussen die pestalozzische Zielrichtung, in welcher das Lernen und Lehren den Entfaltungsmöglichkeiten des Kindes und dem Werden echter Menschlichkeit dienen soll.

2.3 Zur Neugestaltung der sankt gallischen Volksschul-Oberstufe

Die Ausgangslage: Im Unterschied zur Sekundarschule, die seit einem Jahrhundert besteht und entsprechend lernfähige Schüler auf besonders anspruchsvolle Berufe und auf den Eintritt in höhere Schulen vorbereitet, fehlte für die Primarabschlussklassen ein stufengerechtes Lern- und Lehrprogramm. In der Zeit der Wirtschaftskrise vor dem Zweiten Weltkrieg verstärkte sich bei den Schülereltern die Befürchtung, ihren Kindern werde der Weg ins berufstätige Leben erschwert, wenn ihnen der Zugang zur Sekundarschule verunmöglicht sei. Die Bevorzugung der Sekundarschulabsolventen durch Gewerbe und Industrie bestätigte diese Befürchtung.

Der Andrang zur Sekundarschule wuchs und war in der Folge nicht mehr aufzuhalten. Die Schüler der Abschlusschule trugen den Stempel der negativen Auslese, waren durch alle Schwierigkeiten des Schulüberdrusses, der Mut- und Hoffnungslosigkeit und des Lernmisserfolges gekennzeichnet. Die disziplinarischen Schwierigkeiten wuchsen manchenorts ins Unhaltbare. Die Lehrer dieser Stufe litten unter der beruflichen Überforderung und setzten sich der Gefahr gesundheitlicher Schädigung aus. Es war weder pädagogisch noch politisch zu verantworten, für wenig erfolgreiche junge Menschen einen Schultypus beizubehalten, der offensichtlich untauglich war und bei niemandem Vertrauen genoss.

Ausbau der Abschlusschule: Nachdem sich einzelne Lehrkräfte wie z. B. der Rorschacher *Franz Willi* und der damalige Pädagogiklehrer *Walter Guyer* schon in den dreissiger Jahren für einen Unterricht «auf werktätiger Grundlage» eingesetzt hatten, berief der Erziehungsrat dieses Kantons 1941 *Karl Stieger*, Lehrer in Oberuzwil und Mitglied eines Pestalozzi-Arbeitskreises an das Lehrerseminar Rorschach mit dem Auftrag, den Ausbau der Abschlussstufe in die Wege zu leiten und Seminaristen und geeignete Lehrer aus der Praxis entsprechend auszubilden. Nach zehnjähriger Entwicklungsarbeit war der Ausbau in den Grundzügen gesichert.

Das Lernen und Lehren nahm eine neue Gestalt an. Deren Hauptmerkmale:

– Die Lernarbeit des Schülers geht grundsätzlich nicht mehr vom Schulbuch und vom dozierenden Lehrer aus, sondern von der praktischen (Hand-)Arbeit des Schülers, von den echten Fragen und erlebten Schwierigkeiten, die sich dabei in der Planung und Durchführung ergeben. Die äusseren Voraussetzungen sind durch die Benützung der Schulwerkstatt, des Labors und des Schulgartens gegeben. Der Unterricht «auf werktätiger Grundlage» ist eine konsequente Verwirklichung des Arbeitsschulgedankens von *Georg Kerschensteiner*.

– Die aktiven Lernformen dominieren. Dies entspricht dem natürlichen Betätigungsbedürfnis des jungen Menschen. Lernen durch Tun nimmt voll in Anspruch, regt zum eigenen Denken an, macht das Lernen interessant. Mehr noch: Nur in der Tätigkeit entfalten sich die menschlichen Kräfte. Und Kräftebildung ist Kernbestand der Bildungsaufgabe seit Pestalozzi.

– Weil es in erster Linie um das Wecken und Entfalten der Anlagen und Kräfte des einzelnen geht, darf das Stoffprogramm nicht zur Überlastung des Schülers führen und den Unterricht nicht zum Stoffpauken degradieren. Es gehört zu den Wesensmerkmalen der ausgebauten Abschlusschule, dass sie den Unterrichtsstoff hauptsächlich als Mittel zur Kräftebildung versteht. Der notwendige Grundstock an Kenntnissen, im tätigen Lernen erworben, wird in fortdauernder Anwendung vertieft und gesichert. Darüber hinaus liegt die Stoffauswahl im Bereich der freien Entscheidung des Lehrers. Die didaktische Entscheidung zugunsten eines kräftebildenden Unterrichts hat methodische Konsequenzen, die Stieger in Anlehnung an Pestalozzi für seine Reformbewegung als gültig erklärte: Die Denkfähigkeit des Schülers z.B. kann nur durch planmässiges Üben im Beobachten von Dingen und Vorgängen, im sachbezogenen Vergleichen und Unterscheiden, im Finden von Zusammenhängen und schliesslich im schrittweisen Abstrahieren gefördert werden. Von der Ermöglichung dieser aufbauenden Übung hängt die Tauglichkeit eines Unterrichtsstoffes ab.

– Die Arbeitsplanung erfolgt thematisch, geht nicht vom Leitfaden eines Faches aus, sondern von einem praktischen Vorhaben oder von einem erlebten Problem, das für mehrere Tage fächerübergreifend aktuell bleibt.

– Sprachbildung ist jetzt nicht mehr Angelegenheit eines isolierten Faches. Im Rahmen des thematischen Unterrichts bezieht sie ihre «Nahrung» aus dem Umgang mit Sachen, vorzüglich auch mit Pflanzen, Tieren und Menschen, also aus realen Erlebnissen, und sie muss die Ausdrucksformen bereitstellen, die das logische Denken über Erlebtes ermöglichen und Erfahrungen bewusst machen. Das ist der ursprünglich-natürliche Zusammenhang von Sache, Denken und Sprache, den Pestalozzi zum Gesetz eines bildenden Sprachunterrichts erhoben hat.

Was hat sich am Schicksal des Schülers, an seinem Verhalten und seinen Lernerfolgen geändert? Die Erwartungen wurden nicht enttäuscht: Lernüberdruß und Schulmüdigkeit wichen einer zunehmenden Arbeitsbereitschaft und Lernfreude, worin zum Ausdruck kam, dass die jungen Men-

schen den kränkenden Glauben an ihre Dummheit und Unfähigkeit überwinden und zu hoffen wagten, mit gutem Willen etwas Rechtes werden zu können. Die äusseren Erfolge dieser neugewonnenen Einstellung blieben nicht aus. Die offene Zusammenarbeit von Lehrern, Berufsberatern und Lehrmeistern bewirkte, dass die Schulabsolventen Zugang zu einer steigenden Zahl gewerblicher und industrieller Berufslehren erhielten, die früher ausschliesslich Sekundarschülern vorbehalten waren.

Was hier am Beispiel des Kantons St. Gallen skizziert worden ist, steht nicht allein. Die Oberstufenreform im Kanton Zürich wurde bereits erwähnt. Seither folgten die meisten Kantone mit ihren eigenen und ähnlich ausgerichteten Neugestaltungen der Volksschul-Oberstufe.

2.4 Rudolf Steiner-Schulen

In den Jahren 1926 und 1927 entstanden in der Schweiz die ersten Schulen auf anthroposophischer Grundlage. Seit dem Zweiten Weltkrieg kann von einer Rudolf Steiner-Schulbewegung gesprochen werden. Das Interesse an ihr ist bei einer zunehmenden Zahl von Eltern und vorwiegend jüngeren Lehrern festzustellen. In einem Bericht von Otfried Doerfler* 1980 werden bereits 17 Schulen mit insgesamt rund 5500 Schülern genannt. Weitere Gründungen sind in Sicht. Dazu kommen anthroposophisch geführte Heimschulen, Sonder- und Heilpädagogische Schulen. Mit dem Goetheanum in Dornach ist eine Lehrerbildungsstätte verbunden.

Es wäre verlockend, den Fragen nachzugehen, weshalb immer mehr Eltern ihre Kinder dieser Alternativ-Schule auf privater Grundlage anvertrauen und dafür finanzielle Opfer erbringen und weshalb sich Lehrer von der öffentlichen Schule abwenden und in den Dienst einer anthroposophischen Schule stellen, obwohl damit eine finanzielle Einbusse verbunden ist. Aber diese Fragen liegen ausserhalb des Rahmens unserer Studie. Näher liegt die Frage, ob und inwiefern die Rudolf Steiner-Schulen im Einflussbereich der pestalozzischen Prägung zu finden seien. Die Schulen selbst berufen sich in allen Überlegungen und Entscheiden auf den geistigen Urheber Rudolf Steiner, dessen literarische Schöpfungen längst weltweite Beachtung gefunden haben und von originaler Geisteskraft Zeugnis geben. Indessen, in der Geschichte nicht nur des abendländischen Denkens erweist es sich oft, dass grosse Geister, mögen sie auch gänzlich

* Taschenbuch Nr. 5 der «Schweizerischen Lehrerzeitung» 1980

verschiedenen Ursprungs sein und eigene Wege gehen, sich in wesentlichen Erkenntnissen berühren, ja in letzten Konsequenzen miteinander übereinstimmen. Ein solches Beispiel, meine ich, liegt hier vor: Von der Verschiedenheit der anthropologischen Grundauffassungen abgesehen, stimmt die pädagogische Lehre Rudolf Steiners mit derjenigen Pestalozzis in manchen wichtigen Punkten überein. Deshalb die Hochachtung, die Pestalozzi in anthroposophischen Kreisen geniesst. Der Aargauer Pädagoge Otto Müller z. B. zeigt dies eindrücklich mit seinen feinsinnigen und gültigen Pestalozzi-Interpretationen («Besinnung auf Pestalozzi», Novalis Verlag Schaffhausen 1977).

Ist die Rudolf Steiner-Schule eine Schule im Sinne Pestalozzis? Aus der Distanz eines Nicht-Anthroposophen fallen bedeutende Übereinstimmungen auf:

2.5.1 Die Kinder haben ohne Unterschied bedingungslosen Anspruch auf Respektierung und Anerkennung ihrer Individualität.

2.5.2 Die unterrichtlichen Massnahmen ergeben sich nicht aus gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Forderungen, sondern aus einer möglichst exakten und dauernden Beobachtung des Kindes, seiner echten Bedürfnisse, seines Entwicklungsstandes, seiner Leistungsmöglichkeiten und -grenzen. «Was gelehrt und erzo-gen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein... Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen.» (R. Steiner)

2.5.3 Grundzug des erzieherischen und unterrichtlichen Handelns ist die gütige Zuwendung zum einzelnen Kind, im Bewusstsein der pädagogischen Verantwortung.

2.5.4 Die Unterrichtsmethodik richtet sich nicht nach den normierenden Forderungen eines vorgegebenen Stoffplanes, sondern stets nach dem Kind.

2.5.5 Einseitiges Ansprechen und Überbewerten der intellektuellen Kräfte soll vermieden werden im Interesse einer ebenmässigen gesamtpersönlichen Förderung, wozu insbesondere auch das musische und handwerkliche Tun gehört.

Dem Verfasser liegt es fern, die Rudolf Steiner-Schule gegen die öffentliche Schule auszuspielen. Dass letztere infolge des zunehmenden Druckes der Forderungen von aussen und infolge der zunehmend detaillierten obligatorischen Lehrpläne in Bedrängnis und in Distanz zu Pestalozzi

gerät, ist Tatsache und schwer zu lösendes Problem. Bekannt sind andererseits die häufigen Schwierigkeiten, die sich für Absolventen einer Rudolf Steiner-Schule beim Übertritt in eine weiterführende öffentliche Schule infolge eines Leistungsrückstandes ergeben. Von Pestalozzi her lässt sich fragen, ob die öffentliche Schule ihre Ausrichtung auf einen entwicklungs-gemässen kräftebildenden Unterricht verloren habe und einem veralteten Allgemeinbildungsbegriff zuneige, der hastig angelesenes und messbares Allgemeinwissen beinhaltet. Andererseits lässt sich von Pestalozzi her fragen, ob in der Praxis der Rudolf Steiner-Schule das Mögliche und Nötige einer psychologisch konsequenten Schulung auch der intellektuellen Kräfte getan werden. Pestalozzi bejaht eindeutig die Leistungsforderung: Der Schüler muss auf allen Lerngebieten dazu angehalten werden, sein Bestmöglichstes zu tun, damit seine Anlagen zur vollen Entfaltung gelangen.

2.5 Reform-Seminare 1980

Wo die Schule heute steht und worin sie sich ändern sollte, um als Schule von morgen bestehen zu können, war Gegenstand mehrtägiger informeller Beratungen in Herisau («Schule heute – Schule morgen») und Hitzkirch («Schule wohin?»).

Die publizierten Tagungsberichte sind ernüchternd in der Vorstellung dessen, was heute ist. Prof. H. Aebli, Bern, z. B. nennt als positive Merkmale der heutigen Schule: 1. ihre Natürlichkeit. Lehrer und Schüler pflegen einen ungezwungeneren Umgang; 2. ihre Lebensnähe in Lese- und Sprachbüchern; 3. ihre Wissenschaftsfreundlichkeit. Deren Kehrseiten aber: Natürlichkeit kann zur Distanzlosigkeit zwischen Lehrern und Schülern werden; die Lebensnähe lässt nicht nur Tierposter im Schulzimmer zu, sondern den Schülern zuliebe auch Rockgruppen, Filmgrößen usw.; Wissenschaftsfreundlichkeit hat bewirkt, dass die Kinder mit Begriffen der neuen Mathematik um sich schlagen, aber das grosse Einmaleins nicht mehr können, linguistische Begriffe kennen, aber die Orthografie nicht beherrschen. Bedenklicher als das Fehlen konkreten Wissens findet Aebli, dass die Schüler oft nicht mehr ansprechbar, nicht begeisterungsfähig, nicht zum Lernen motivierbar sind, in einem Wertvakuum leben, ohne innere Ordnung, und deshalb Ersatzwerten wie z. B. der Sexualität, den Drogen; dem Diebstahl, dem Rausch der Geschwindigkeit und des Lärms verfallen. Bedenklich zudem, dass der Leistungsdruck der Schule echte Erfahrungen verunmöglicht.*

* Bericht der «Schweizerischen Lehrerzeitung» vom 14. Mai 1980

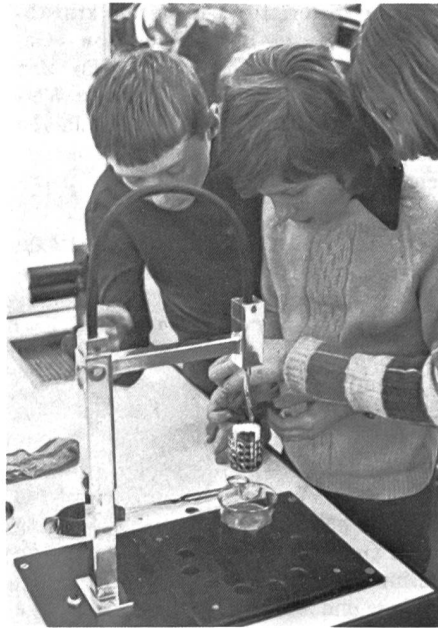


Foto: Pestalozzianum

Worin sollte die Schulwirklichkeit verändert werden? Eines ist offensichtlich geworden: Der Glaube an äussere Reformen ist in den letzten Jahren einer zunehmenden Skepsis gewichen. Äussere Reformen schaffen Unruhe, bringen für die Schüler neue Probleme. Das tragende Element, so Prof. Dubs, St. Gallen, bleibe der gute Lehrer, der sich in der täglichen Kleinarbeit bemühe, seinen Schülern in allen Lehrbereichen möglichst viel zu geben.*

Armin Lüthi, Goldern-Hasliberg, beruft sich auf Pestalozzi: Der Unterricht muss mehr kraftbildend als wissensbereichernd sein! Er empfiehlt der Schule, mehr Selbstvertrauen und Lebensmut zu geben, Initiative und Neugierde zu wecken, Kooperation zu lehren und dafür Konkurrenz abzubauen. Nur ein reduzierter Stoffplan ermögliche den Ausgleich zwischen intellektueller, physischer und sittlicher Erziehung (Kopf, Herz, Hand). Und: «Alles, was die eigene Aktivität des Schülers fördert, ist zu unterstützen. Nur so wird er wachsend Verantwortung für sein eigenes Lernen übernehmen. Effektive Arbeitsmethoden entwickeln ist wichtiger als das Auswendiglernen von Fakten.»

Das ist Reformdenken unter dem Einfluss Pestalozzis, notwendig in einer Zeit, da der materialistische Geist die Schule immer mehr zu einem Institut der frühzeitigen Selektion und Chancenverteilung gemacht hat. Der Gesprächsleiter in Hitzkirch durfte in Zusammenfassung der Beratungsergebnisse sagen, es sei allen klar geworden, wohin die Schule von morgen zu führen habe, nämlich «hin zum Schüler, hin zum Menschen, zum ganzen Menschen».

3. Teil

Unter den Schweizer Pädagogen dieses Jahrhunderts nach originalen Denkern zu suchen, die sich in Distanz oder im Widerspruch zu Pestalozzi befinden, dürfte aussichtslos sein. Die Nähe zu Pestalozzi wird gerade dort offensichtlich, wo Wesentliches ausgesagt wird. Ein Beispiel dafür ist das Werk Prof. Paul Häberlins, das vor und während des Zweiten Weltkriegs einen führenden Einfluss auf das pädagogische Denken ausübte, jedoch keine Namenhinweise enthält.

Die vorliegende Studie beschränkt sich auf die kurze Darstellung zweier Pädagogen, die ihre Werke in Lehrerbildung und Literatur offen von Pestalozzi herleiten.

3.1 Walter Guyer, 1892–1980, Zürich

Das literarische Werk Guyers weist eine ungewöhnliche Spannweite auf: Theoretische Grundlegung des Erziehungs- und Bildungsgeschehens, Vorbereitung einer inneren, an Pestalozzi orientierten Schulreform, Planung und Aufbau einer zeitgemässen Lehrerbildung, Pestalozzi-Forschung und -Interpretation. In seinem Alterswerk «Pestalozzi aktueller denn je» (Orell Füssli Verlag, Zürich) heisst es: Pestalozzi muss wieder zu Wort kommen, weil er unserer Zeit etwas zu sagen hat.

Von 1933 an gehörte Guyer zu den Kämpfern für geistige Landesverteidigung in Erziehung, Schule und Politik. Noch in den letzten Monaten vor Ausbruch des Zweiten Weltkrieges widmete er sich einer intensiven Vortragstätigkeit. 1939 legte er sein Bekenntnis zum demokratischen Staat und dessen Schule im Buch «Du Volk und deine Schule» (Verlag Huber, Frauenfeld) dar. Seine Maxime für die richtige Einstellung zum Staat: Rede über diesen Staat nicht, als wäre er etwas ausserhalb der Menschen Existierendes, denn wir sind, wie es bei Pestalozzi heisst, «durch Gesetz und Recht untereinander verbunden, unser Staat selber». Der Staat beruht nicht auf mühsam errungenen Zugeständnissen von seiten der Parteien mit ihren partikularen Interessen, sondern auf dem «Stehen im Bund». Die wahre Stärke des Staates ist die Anteilnahme und Mitverantwortung aller einzelnen. Zum so verstandenen Staat muss der einzelne erzogen werden. Dabei geht es um zwei Dinge, nämlich erstens, dass der einzelne zur «inneren Kraft seiner selbst» kommt und zweitens, dass er zum «Gewissen für das Ganze» erweckt wird. Menschenbildung im Sinne Pestalozzis also.

Im erwähnten Buch ist alsdann die Rede von den Gefahren, die dem Volk und seiner Schule aus der modernen Wirtschaftsentwicklung erwachsen sind. Mit dem Ma-

schinenzeitalter hat der Prozess begonnen, durch den das Dasein und der Mensch selber der planenden Berechnung unterworfen werden. Der Mensch läuft Gefahr, zum blossen Gegenstand des planenden Willens zu werden: der Unternommene, der Geschobene, für die Ausführung einer Teilfunktion benötigt und bezahlt, in der Folge verarmt und seelisch deformiert bis zur Vermassung.

Auch die Schule ist vom Prozess der Rationalisierung betroffen, ist nurmehr Anstalt zum Aufstieg, wird zu einem Apparat, der funktionieren muss. Hastig werden Promotionspakete bereitgestellt; der äussere Erfolg ist mehr gefragt als der innere; die Leistungsmessung nimmt auf Kosten behutsamer Förderung immer mehr Zeit in Anspruch. Was ist zu tun, um dem Anspruch des jungen Menschen auf menschliche Erziehung und Bildung gerecht zu werden?

Guyers Antwort knüpft bei Pestalozzi an und ist in den beiden Werken «Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre» (Verlag Hirzel, Zürich, 1949) und «Wie wir lernen» (Verlag Rentsch, 1952, 3. Auflage 1960) ausführlich dargeboten. Erziehung als höchste Form menschlicher Verantwortung ist Erziehung zur persönlichen Freiheit und Verantwortung: Zunächst hat sie den einzelnen dazu anzuleiten, sich selbst als Subjekt des Handelns zu wissen und diese Freiheit der Person als unveräusserliches hohes Gut zu wahren. Gleichzeitig hat sie dahin zu wirken, dass diese Freiheit als Stehen in der Verantwortung, als sittliche Aufgabe erfahren wird. Dem Lernen will Guyer die volle menschliche Bedeutung zurückgeben: «...Das Lernen ... gehört zum Ganzen der Erziehung.» Bestimmte Verhaltensweisen, Fertigkeiten wie auch Wissensbestände als Lernbesitz kennzeichnen das Erzogensein des Menschen. Jedoch liegt das Entscheidende nicht in den messbaren Lernergebnissen, sondern in der Gesinnung, d.h. dass es zwar keine Erziehung ohne das Lernen gibt, dass Erziehung als Ganzes aber mehr ist als die Summe der unterrichtlich geplanten und geleiteten Lernvorgänge und deren Ergebnisse. «Wie wir lernen» steht mit wenigen andern Werken am Anfang der neueren Lernforschung im deutschen Sprachgebiet. Die Weite des Gesichtskreises und die pädagogische Gesamtorientierung haben ihm für mehr als ein Jahrzehnt zum Rang eines Standardwerkes verholfen.

Die Auseinandersetzung Guyers mit Pestalozzi war nicht Episode. Sie erfolgte ununterbrochen während der über ein halbes Jahrhundert dauernden Schaffensperiode. 1926 gab er auf Anregung des Vereins für Verbreitung guter Schriften in Zürich «Pestalozzi, eine Selbstschau» heraus,

ein Jahr später, 1927, folgte die kritisch-wissenschaftliche Bearbeitung von «Gesetzgebung und Kindermord» für den 9. Band der Kritischen Ausgabe der Werke Pestalozzis. Nach weiteren fünf Jahren erschien 1932 in Frauenfeld eine umfassende pädagogische Interpretation Pestalozzis.

Der Umfang der wissenschaftlichen Produktion liesse vermuten, Guyer sei ausschliesslich Forscher und Schriftsteller. Dem ist aber nicht so. Rund 40 Jahre lang war er vollamtlich in der Lehrerbildung tätig, im Kanton St.Gallen, in Basel und Zürich. Als Schöpfer des Konzeptes für die Lehrerbildung am kantonalen Oberseminar Zürich liess er sich von dem Gedanken leiten: «Was eine Lehrerbildung tun kann, besteht darin, der rechten Haltung in der Gesinnung eine Stütze zu geben, die Besinnung über das Ganze der Erziehung, Bildung und Ausbildung zu fördern und zu vertiefen, den Lernvorgang bewusst zu machen und durch Übung einen geregelten und fruchtbaren Gang des Unterrichts zu erreichen.» (Grundlagen...)

3.2 Willi Schohaus, 1897, Kreuzlingen und Zürich

Die Bedeutung dieses Mannes liegt sowohl in der ostschweizerischen Lehrerbildung wie auch in der Pestalozzi-Forschung- und Interpretation. 1925 bis 1928 wirkte er als Pädagogiklehrer am sanktgallischen Lehrerseminar in Rorschach, anschliessend als Direktor der thurgauischen Lehrerbildung in Kreuzlingen. 1925 erschien sein zusammen mit Heidi Lohner geschaffenes Buch «Mutter und Kind» mit den Briefen des 73jährigen Pestalozzi über Vorschulerausbildung an die Mütter Grossbritanniens, aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. 1927, im Gedenkjahr an Pestalozzis Tod, gab er eine Auswahl aus den damals bekannten Werken Pestalozzis in drei Bänden heraus.

Das Hauptanliegen im Lebenswerk Schohaus' ist die Erziehung der Jugend zur Menschlichkeit im Sinne Pestalozzis. In zahlreichen Schriften und Vorträgen, die seinen Namen über die Landesgrenzen hinaus trugen, wandte und wendet er sich vornehmlich an Eltern und Lehrer. Im Vorwort zu seinem Buch «Erziehung zur Menschlichkeit», 1969, Frauenfeld, schreibt er: «Es geht echter Pädagogik um die geistige Haltung, durch die der Mensch zum Menschen wird, und immer wieder geht es ihr auch um die Gewinnung des rechten Erzieher-Zögling-Verhältnisses.» Das rechte Verhältnis zwischen Eltern und Kindern, zwischen Lehrern und Schülern aller Stufen: dafür setzt sich Schohaus unermüdlich ein. Er prägte mit seiner beei-

sternden Haltung junge und ältere Lehrer, nicht so sehr, um das Unterrichtsgeschehen methodisch zu ändern, sondern um der Erziehung jenen pestalozzischen Gehalt zu geben, durch den sie den jungen Menschen auf dem Weg zum vollen Menschsein behilflich ist. Die dauernde Verbesserungsbedürftigkeit des Schulunterrichts war Schohaus nicht fremd. Anders jedoch als Walter Guyer mit seinem Buch «Wie wir lernen» hielt er die Fragen des Lernens und Lehrens nicht für wichtig genug, um sich systematisch mit ihnen zu befassen. Und die Anstrengungen Pestalozzis in Burgdorf und Yverdon, dem «Schulkarren» durch seine Methode eine neue Richtung zu geben, d.h. unter das Gesetz der «Naturgemässheit» zu stellen, setzte er in ihrer Bedeutung hinter das zurück, was der Einzigartigkeit jedes einzelnen Menschen dienlich ist und ihn befähigt, sich selbst helfen zu können. Darin stimmt er mit seinem Meister Paul Häberlin überein, von dem er in «Mutter und Kind» sagt, dessen Pädagogik sei so sehr auf umfassende und harmonische Entfaltung der ganzen Persönlichkeit gerichtet, dass sie als sehr pestalozzisch zu bezeichnen sei.

Grössere Bedeutung als die Schule erhält die Wiederaufwertung der häuslichen Erziehung, wobei sich Schohaus auf Pestalozzi selbst beruft, der stets davor gewarnt hat, von der Schule mehr als eine Zugabe zu dem zu erwarten, was Vater und Mutter, Wohnstube und Hausleben für das Kind tun können und tun sollen. «Unsere Schule ist heute», schreibt Schohaus, «noch in gesündester Weise Schule des Volkes und nicht Schule des Staates als dessen Propaganda- und Machtinstrument. Aber es lauert hier doch eine Gefahr: Je mehr diese Schule zur Hauptträgerin der entscheidenden Bildungs- und Erziehungsaufgabe wird, desto mehr wird doch jener seelischen Umformung Vorschub geleistet, die auf die Verstaatlichung und Vermassung des Menschen tendiert. In letzterem Begriff liegt alles ausgedrückt, was wir als Christen, als Schweizer und als Demokraten nicht wollen.» (Aus «Erziehung zur Menschlichkeit»).

Diese Überlegungen dürften, wenn nicht alle Zeichen trügen, von zunehmender Aktualität sein und haben auch in Guyers pädagogischem Werk übereinstimmenden Niederschlag gefunden. Die unermüdliche Betonung des pestalozzischen Anliegens, den häuslichen Kreis um Vater und Mutter wieder zur kraftvollen Menschenbildungsstätte werden zu lassen, ist das, was im Hinblick auf den einzelnen wie auch auf Gesellschaft und Staat nottut, lässt aber nicht überflüssig werden, was zur Vermenschlichung des Lernens und Lehrens im «Lückenbüsser» Schule unermüdlich getan werden muss.

BUCHBESPRECHUNG

Michel Soëtard: Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur

Etude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746–1827), 671 S. Publications Universitaires Européennes, vol. 105, Edition Peter Lang, Bern 1981



Ölgemälde von F. X. Ramos

«Qui êtes-vous, monsieur Pestalozzi?» Diese Frage am Anfang einer 1977 in Yverdon erschienenen Schrift von Cornaz-Besson charakterisiert die Verlegenheit, in der wir uns in der Begegnung mit Pestalozzi befinden. Er, Pestalozzi, ist zwar in vieler Leute Mund. Viele glauben ihn zu kennen, aber sie kennen ihn (noch) nicht: Das Zerrbild vom rührseligen Kindernarren, vom weltfremden Idealisten, der es zu nichts brachte, weil ihm alles misslang, und dessen Worte man nicht allzu ernst nehmen dürfe, wird schmunzelnd herumgeboten. Aber dies alles ist Ausdruck des Nichtwissens – des Nicht-wissen-Wollens? Aber wer war dieser Pestalozzi, dessen Name sich wie kaum ein anderer Schweizername ins Weltgedächtnis eingepägt hat? Ältere und neuere Antworten liegen vor, ernsthafte und zunehmend Klarheit bringende Studien, z. B. von Walter Guyer 1932 und 1975, von Käthe Silber 1957, von Max Liedke 1968, und in französischer Sprache von Albert Malche 1946, von Louis Meylan 1966 und Jacqueline Cornaz-Besson 1977. Wer sich in diese und ähnliche Publikationen vertieft, eignet sich ein Bild Pestalozzis an, das den weitverbreiteten Vorurteilen und Fehltrüben widerspricht. 1927 begann die Edition der

Kritischen Gesamtausgabe der Werke und Briefe. Sie steht heute unter der Redaktion von Dr. E. Dejung vor dem baldigen Abschluss und wird mehr als 40 Bände umfassen. Unerwartet viele Schriften Pestalozzis erscheinen hier erstmals im Druck, sind Anlass zu Korrekturen und Ergänzungen am Bild des grossen Mannes und seiner Umwelt.

Hier setzt die Pestalozzi-Interpretation in französischer Sprache von Michel Soëtard ein. Sie basiert auf der beinahe vollendeten Kritischen Werk- und Briefausgabe. Das gibt ihr bisherigen Studien gegenüber den Vorteil umfassender und genauerer Information. Diesen Vorteil schöpft Soëtard mit aller Sorgfalt aus. Seine Aussagen stützt er Schritt für Schritt auf nachprüfbar Werk- und Briefstellen ab und gewinnt dadurch an Überzeugungskraft. Seine wissenschaftliche Sorgfalt lässt ihn ausserdem 18 Pestalozzi-Monografien in deutscher und 10 in französischer Sprache, dazu gegen 300 ältere und neuere Schriften zu Rate ziehen. Man sieht: Soëtard will dem Werk Pestalozzis und der bisherigen Pestalozzi-Forschung gerecht werden und verzichtet darauf, eigene Lieblingsgedanken und Vermutungen in den Gegenstand seiner Untersuchung hinein zu projizieren.

Diese Umstände allein schon lassen den hohen Wert dieses Werkes ahnen. Die volle Bestätigung des hohen Ranges ergibt sich dem Leser, wenn er den klugen Aufbau des umfangreichen Werkes wahrnimmt und sich in die ebenso mutige wie behutsame analytische Gedankenarbeit vertieft.

«La naissance de l'éducateur»: Von den Anfängen des politischen und des pädagogischen Denkens und Tuns bis zu den letzten Äusserungen Pestalozzis führt der Autor den Leser von Stufe zu Stufe, vom Neuhof über Stans und Burgdorf nach Yverdon und endlich in den Lebensabend des Einsamen und Verleumdeten auf Neuhof. Auf dem jeweils knapp skizzierten biografischen Hintergrund lässt er das Bild des geistigen Werdeganges, die schöpferische Dynamik des sozial- und wirtschaftspolitisch, des philosophisch-anthropologisch, religiös und pädagogisch Engagierten in der Grösse des Genies deutlich und klar erstehen. Er durchbricht die Chronologie, sobald es gilt, die tiefgreifenden Zusammenhänge, die das Wesentliche ausmachen, sichtbar zu machen und ihnen das Gewicht, das ihnen zukommt, zu geben. Den biografisch bedeutsamen, das Leben Pestalozzis belastenden Polemiken weicht er aus, um dem Werk, das für uns heute so wichtig sein muss, und nur ihm zu dienen. Die Klarheit und Strenge der französischen Sprache leisten ihm dabei vorzügliche Dienste.

Soëtard verdanken wir, dass inskünftig Teilthemen wie «Der politische Pestalozzi», «Die Pädagogik Pestalozzis», «Der religiöse Pestalozzi» usw. nicht mehr als isolierbare Themen gelten können, sondern dass Pestalozzi nur verstanden werden kann aus der Gesamtschau der Teilaspekte, der engen Verflechtung der geistigen und realen Probleme und Erkenntnisse. Ihm verdanken wir auch ein helles Licht auf die Bedeutung – und die Grenzen der Bedeutung – des Mitarbeiters und späteren Feindes Niederer im Leben und Denken seines Meisters. Psychologie und Psychiatrie bleibt die biografische Klärung des Phänomens Niederer vorbehalten.

Zusammengefasst: Wir haben es hier mit einem Werk zu tun, das nicht einfach die lange Reihe bekannter Monografien fortsetzt, sondern ein wichtiges Ereignis in der Pestalozzi-Forschung darstellt. Wer von der Frage getrieben wird, wer Pestalozzi war, findet hier willkommenen Rat, gedankliche Förderung.

Wer ist Soëtard? 1939 in Belgien geboren, lehrt er zurzeit Philosophie und Pädagogik an der Hochschule in Lille. 1980 veröffentlichte er «Le problème du mal dans la pensée pédagogique de Pestalozzi» und im gleichen Jahr «Politik, Glaube, Erziehung im Werke Pestalozzis».

Dr. H. Roth

Neue Pestalozzi-Schriften 1980–1981

(mit Nachträgen)

Zusammengestellt von Emanuel Dejung

Vorbemerkung

Werke von Pestalozzi erschienen im Berichtsjahr nicht. Vorbereitet werden etliche Bände Briefe an Pestalozzi sowie der Nachdruck vergriffener Bände.

Über Pestalozzi

- Bellerate, Bruno M.* Joh. Friedrich Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland. 232 S. Hannover 1980. VIII C 2650, 14
- Brühlmeier, Arthur.* Gedanken zu Pestalozzis Anschauungsbegriff. (Schweizer Schule, Jg. 68, Nr. 6, S. 193–201.) Zug 1981. ZS 46, 1981
- Dejung, Emanuel.* Goethes «reitende Grammatiker» auf dem Neuhofer – Bonstettens Vorarbeit. (Pestalozzianum, Jg. 77, Nr. 1/2, S. 1–3.) Z. 1981. ZS 71, 1981
- Lesefrüchte über Pestalozzi, 1801–1824 aus gedruckten Briefen des Schriftstellers Karl Viktor von Bonstetten (1745–1832). (Pestalozzianum, Jg. 77, Nr. 1/2, S. 3–5.) Z. 1981. ZS 71, 1981
- Goldschmidt, Hermann Levin.* Wieviel ist uns Pestalozzi wert? Zum Jahresbericht 1980 des Herausgebers von Pestalozzis «Sämtlichen Werken». (Schweiz. Lehrerzeitung, Jg. 126, Nr. 37, S. 1333.) Z. 1981. ZS I 35, 1981
- Golowin, Sergius.* Heinrich Pestalozzi, Jakobiner oder Aristokrat? (T[ele] R[adio], Nr. 7, S. 3.) Z. 1981.
- Hart-Nibbrig, Christian L.* «Lernen als Wortsach». Johann Heinrich Pestalozzis Schwierigkeiten mit der Sprache. (Schweizer Monatshefte, Jg. 60, Heft 9, S. 763–774.) Z. 1980. P II 767, 16
- Knoop, Karl/Martin Schwab.* Der sozialpädagogische Auftrag der Schule. Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). ([In:] Einführung in die Geschichte der Pädagogik, S. 70–88.) Heidelberg 1981. VIII C 2854
- Menze, Clemens.* Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Theorie der Bildung und Reform des Bildungswesens in der preussischen Reform. 504 S. Hannover 1975. VIII C 2659, 13
- Ramsauer, Helene.* Johannes Ramsauer (1790–1848). Lehrer und Prinzen-erzieher. (Oldenburger Jahrbuch, Bd. 74 (1974), S. 33–45.) [Oldenburg] 1978. SA. P VII 231
- Zwischen Schule, Hochschule und Kirche. ([In:] Religionspädagogik in Selbstdarstellungen, Bd. 2, S. 89–100.) Hannover 1981. SA. P II 767, 20
- Rohr, Adolf.* Philipp Albert Stapfer (1766–1840). 48 S. Aarau 1981. Gb 181, 12
- Stein, Wolfgang Hans.* Revolutionäre Schulpolitik (Kaiserslautern um 1806). (Jahrbuch zur Geschichte, Jg. 16/17, S. 171–206.) Kaiserslautern 1978/79. P II 767, 22
- Stübbig, Heinz.* Pädagogik und Politik in der preussischen Reformzeit. Studien zur Nationalerziehung und Pestalozzi-Rezeption. 123 S. Frankfurt a. M. 1981. P II 691
- Wartburg, Wolfgang von.* Pestalozzi zwischen Rousseau und Marx. ([In:] Vom Geist der Bildung, S. 82–99.) Schaffh. 1977. VIII C 2323
- Winzenried, Max.* Pestalozzi im Schloss. ([In:] Ein Rundgang durch das Schloss Burgdorf, S. 49–54.) Burgdorf 1976. P II 692
- Wüttig, Hans.* Religion – ein pädagogisch bedeutsamer Anspruch. (Pädagogische Rundschau, Jg. 35, Nr. 8, S. 491–513.) Sankt Augustin 1981. [Geschichtliches Beispiel: Pestalozzi.] ZA 443, 1981
- Zingg, Hans-Rudolf.* Das Turnen der Mädchen in den bernischen Schulen im 19. Jahrhundert. XXXV, 75 S. Bern 1979. [Diplomarbeit.]

In fremden Sprachen

- Foldes, Lili.* Heinrich Pestalozzi. Educar para el amor. (Selecciones dal Reader's Digest, Jg. 41, Juli, S. 33–38.) Mexico 1981.
- Gil Novales, Alberto.* William Maclure. Socialismo utopico en España, 1808–1840. 115 S. Barcelona 1979.
- Jedan, Dieter.* Johann Heinrich Pestalozzi and the method of language teaching. 124 S. Bern 1981. P II 684
- Kuenzli, Rudolf.* Teaching method and justification of knowledge. C. Ritter – J. H. Pestalozzi. ([In:] Jahnke, N./M. Otte, Epistemological and social problems, S. 159–181.) Dordrecht 1980. P II 767, 21
- Silber, Käte.* Pestalozzi. Der Mensch und sein Werk. Ins Japan. übers. von Hisashi Maebara. XVIII, 346 S., 34 S. Illustr. Tokyo 1976. [Japanisch.] P II 319
- Soëtard, Michel.* Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur. Etude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746–1827). 675 S. Bern 1981. P II 609

Bibliothek des Pestalozzianums

Neuanschaffungen

Die Bücher werden am 4. Februar 1982 in der Bibliothek ausgestellt; ab 18. Februar 1982 sind sie zum Ausleihen bereit.

Die Bestellungen werden nach der Reihenfolge ihres Einganges berücksichtigt. Zum Bezug berechtigt sind Mitglieder des Vereins für das Pestalozzianum. Jahresbeitrag für Einzelmitglieder mindestens Fr. 8.–. Wir ersuchen die Bibliotheksbenutzer der Stadt Zürich höflich, die vorbestellten Bücher bis zum 27. Februar 1982 abzuholen.

Pädagogik, Psychologie

- Adoleszenz.* Biologische, sozialpädagogische und jugendpsychiatrische Aspekte. 199 S. Illustr. Bern 1981. VIII C 2901
- Aktuell.* Je 15 S. Illustr. Heft 1981, 1: Grossstadt. 1981, 2: Kunststoffe. St. Gallen 1981. Zb 3⁴, 1981, 1–2
- Aufenanger, Stefan/Detlef Garz/Michael Zutavern.* Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg. 137 S. München 1981. VIII C 2903
- Ausländerkinder im Konflikt.* Zur interkulturellen Arbeit in Schule und Gemeinwesen. 215 S. Königstein/TS. 1981. VIII C 2919
- Badinter, Elisabeth.* Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute. 327 S. München 1980. VIII C 2913
- Baechler, Jean.* Tod durch eigene Hand. Eine wissenschaftliche Untersuchung über den Selbstmord. 374 S. Frankf. a. M. 1981. VIII D 1983
- Bernath, W./E. Löhner/M. Wirthensohn.* Die Schul- und Berufslaufbahnen 18jähriger Zürcher Jugendlicher (Projekt: Ausbildungswege). Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse. 60 S. Z. 1980. Tb 71⁴
- Das Berufsvorbereitungsjahr.* Anspruch und Realität. 190 S. Tab. Hannover 1981. VIII C 1081, 107
- Blesi, Pankraz/Urs Peter Lattmann.* Konflikt und Begegnung der Generationen. 159 S. Zug 1979. VIII C 2944
- Burow, Olaf-Axel/Karlheinz Scherpp.* Lernziel: Menschlichkeit. Gestalt-pädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung. 215 S. München 1981. VIII C 2912
- Colla, Herbert E.* Heimerziehung. Stationäre Modelle und Alternativen. 140 S. München 1981. VIII C 2917
- Dauenroth, Erich/Adolf Hampel.* Giessener Korczak-Bibliographie. 3. Aufl. 39 S. Giessen 1980. Cb 636 c
- Deissler, Hans Herbert.* Verschulter Kindergarten? Wege und Irrwege der heutigen Vorschulpädagogik. 8. Aufl. 125 S. Freiburg 1978. VIII C 2925 h
- Dessai, Elisabeth.* Erziehung und Elternstress. Wie Eltern und Kinder besser miteinander auskommen. 207 S. München 1981. VIII C 2902

- Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. 384 S. Weinheim 1981.
ZA 422a, 16/1981
- Emmichoven, F. W. Zeylmans van.* Rudolf Steiner. 219 S. Portr. Stuttg. VIII C 2926
- Erziehen und Unterrichten in der Schule.* Bd. 1: Spielen und Erfahren. Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Lernprozess. 108 S. 2: Üben und Anwenden. Zur Funktion und Gestaltung der Übung im Unterricht. 92 S. 3: Lernen lehren. Training von Lernmethoden und Arbeitstechniken – eine Aufgabe der Schule. 98 S. 4: Lehren und Lernen im Gespräch. Gesprächsführung im Unterricht. 122 S. 5: Differenzieren und individualisieren. Begründung und Darstellung des Differenzierungsproblems. 103 S. 6: Motivieren und interessieren. Probleme der Motivation in der Schule. 93 S. 7: Beraten und helfen. Beratung als Aufgabe des Lehrers. 93 S. 8: Mitwirken und mitgestalten. Schule in der gemeinsamen Verantwortung von Lehrern und Schülern. 105 S. Illustr. Bad Heilbrunn/Obb. 1979–80. VIII C 2892, 1–8
- Freire, Paulo.* Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. 295 S. Illustr. Reinbek 1981. VIII C 2938
- Fritsch, Werner/Hans-Rudolf Wyss.* Ausformen statt einschleifen. Ein Modell für die Berufs- und Persönlichkeitsbildung. 207 S. Z. 1981. VIII C 2920
- Fröhlich, Arnold.* Handlungsorientierte Medienerziehung. Grundlagen für einen Lehrplan. 338 S. Tab. Z. 1980. Ds 2197
- Fromm, Erich.* Gesamtausgabe. Bd. 3: Empirische Untersuchungen zum Gesellschafts-Charakter. IX, 569 S. Tab. 5: Politik und sozialistische Gesellschaftskritik. VII, 480 S. Stuttg. 1981. VIII D 1959, 3, 5
- Gesamtschule* in der Diskussion. 188 S. Bad Heilbrunn/Obb. 1981. VIII C 2908
- Glaube und Arbeit.* Engadiner Kollegium. (Das Bild vom Menschen, Rechenschaft 11.) 336 S. Schaffh. 1981. SW 31, 11
- Gubern, Roman/Claude Moliterni.* Comics. Kunst und Konsum der Bilder-geschichten. 126 S. Illustr. Reinbek 1978. VIII C 2939
- Handbuch der Erwachsenenbildung.* Bd. 8: Neue Theorien der Erwachsenenbildung. 264 S. Stuttg. 1981. VIII C 1760, 8
- Handbuch der Grundschulpraxis und Grundschuldidaktik.* 394 S. Illustr. Stuttg. 1981. VIII C 2937
- Handbuch für Körperbehinderte.* Ein Ratgeber zur Alltagsbewältigung. Hilfsmittel, Anregungen, Adressen. 285 S. 1981. Ravensburg 1981. VIII C 2943⁴
- Hargreaves, David H./Stephen K. Hester/Frank J. Mellor.* Abweichendes Verhalten im Unterricht. 276 S. Weinheim 1981. VIII C 2909
- Hartwig, Helmut.* Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät. 381 S. Illustr. Reinbek 1980. VIII C 2941
- Hayden, Torey L. Sheila.* Der Kampf einer mutigen jungen Lehrerin um die verschüttete Seele eines Kindes. 254 S. Bern 1981. VIII C 2929
- 100 [hundert] Jahre Schulhaus Berg am Irchel, 1880–1980. Zur Jubiläumsfeier der Primarschulgemeinde. 48 S. Illustr. Berg am Irchel 1980. Tb 70
- 100 [hundert] Jahre Städtisches Gymnasium Bern, 1880–1980. Festschrift. 83 S. Illustr. Bern 1981. VIII T 94
- Ingendahl, Werner.* Szenische Spiele im Deutschunterricht. 135 S. Düsseldorf 1981. VIII C 2921
- Innere Schulreform.* Reform für das Kind und seine Bildung. 132 S. Wien 1981. VIII C 2906
- Jaffe, Jerome/Robert Petersen/Ray Hodgson.* Sucht und Abhängigkeit. Flucht aus dem Alltag. 138 S. Illustr. Weinheim 1981. VIII C 2900
- Jeske, Werner.* Konfliktfeld Schule. Ursachen, Häufigkeit, vorbeugende Massnahmen, pädagogische Stützmassnahmen, Methoden der Hilfe. 168 S. Düsseldorf 1981. VIII C 2935
- Jean Piaget* über Jean Piaget. Sein Werk aus seiner Sicht. 146 S. München 1981. VIII D 1985
- Jugendarbeitslosigkeit* – Zufall oder Gesetzmässigkeit? 87 S. Tab. Aarau 1977. VIII C 2905
- Das Kind und seine Entwicklung. Bd. 9: Kinderfreundschaften. 140 S. Stuttg. 1981. VIII D 1849, 9
- Klattenhoff, Klaus.* Herbart – Schulen – Lehrer. Dokumente über Johann Friedrich Herbart und zur Geschichte des Oldenburger Schulwesens. 88 S. Oldenburg 1976. Cb 638
- Knister.* Frühling, Spiele, Herbst und Lieder. Ein Handbuch mit neuen Materialien zur phantasievollen Förderung von Kindern ab 4 Jahren. a: Schallplatte. 215 S. Illustr. Ravensburg 1981. VIII C 2914 + a
- Költze, Horst.* Anthropologisch orientierte Lehrerausbildung. Ein Beitrag zur handlungsorientierten Persönlichkeitsbildung der Lehrer im Schulbereichsseminar der Berufseinführung. 175 S. Düsseldorf 1981. VIII C 2936
- Konflikt* als paedagogicum. Bestandesaufnahme und Weiterentwicklung konfliktorientierter Didaktik. 346 S. Frankf. a. M./Aarau 1981. VIII C 2911
- Korczak, Janusz.* Allein mit Gott. Gebete eines Menschen, der nicht betet. 2. Aufl. 87 S. Gütersloh 1980. Cb 635 b
- Laturner, Sybille/Bernhard Schön.* Jugendarbeitslosigkeit. Materialien und Analysen zu einem neuen Problem. 4. Aufl. 216 S. Reinbek 1975. VIII C 2940 d
- Lifton, Betty Jean.* Zweimal geboren. Memoiren einer Adoptivtochter. 310 S. Stuttg. 1981. VIII C 2928
- Maymann, Ursula/Rolf Zerfass.* Kranke Kinder begleiten. Wie Eltern, Schwestern, Ärzte und Seelsorger helfen können. 127 S. Freiburg i. Br. 1981. VIII M 356
- Merz, Christine.* Im Kontakt mit Eltern. Ratschläge für die Elternarbeit. 127 S. Freiburg i. Br. 1981. VIII C 2930
- Meves, Christa/Joachim Illies.* Geliebte Gefährten. Tiere als Hausgenossen und Miterzieher. 126 S. Illustr. Freiburg i. Br. 1981. VIII C 2927
- Kinderschicksal in unserer Hand. Erfahrungen aus der psychagogischen Praxis. 8. Aufl. 156 S. Freiburg i. Br. 1980. VIII C 2946 h
- Mitscherlich, Margarete.* Die Jugend braucht Vorbilder. 30 S. Hamburg 1981. Cb 634
- Morgen* beginnt heute. Jugendliche schreiben über die Zukunft. 150 S. Illustr. Weinheim 1981. VIII C 2884
- Neumann, Michael.* Kempowski der Schulmeister. 134 S. Illustr. Braunschweig 1980. VIII C 2899
- Pädagogikunterricht.* Abgrenzung und Kooperation. 168 S. Düsseldorf 1981. VIII C 2934
- Pädagogische Psychologie.* Bd. 2: Entwicklungspsychologie. 245 S. Illustr. Paderborn 1980. VIII C 2895, 2
- Plotke, Herbert.* Stellung und Aufgabe kantonaler Erziehungsbehörden, dargestellt am Beispiel des solothurnischen Erziehungsrates. 107 S. Solothurn 1981. VIII T 96
- Pongratz, Ludwig J.* Pädagogik in Selbstdarstellungen. Bd. 3: 356 S. Hamburg 1978. VIII C 2098, 3
- *Werner Traxell/Ernst G. Wehner.* Psychologie in Selbstdarstellungen. Bd. 2: 331 S. Bern 1979. VIII D 1358, 2
- Pothoff, Willy.* Erfolgssicherung im Unterricht. Üben und Anwenden. Mit Beispielen aus der Schulpraxis. 143 S. Freiburg i. Br. 1981. VIII C 2922
- Prahl, Hans-Werner/Ingrid Schmidt-Harzbach.* Die Universität. Eine Kultur- und Sozialgeschichte. 251 S. Illustr. München 1981. VIII C 2942⁴
- Die *Psychologie* des 20. Jahrhunderts. Bd. 14: Auswirkungen auf die Kriminologie. Delinquenz und Gesellschaft. XV, 1139 S. Illustr. Z. 1981. VIII D 1711, 14
- Raimbault, Ginette.* Kinder sprechen vom Tod. Klinische Probleme der Trauer. 168 S. Frankf. a. M. 1980. VIII C 2924
- Rattner, Josef.* Grosse Pädagogen im Lichte der Tiefenpsychologie. 222 S. Wien 1981. VIII C 2945
- Reuter, Udo/German Höcher.* Schüler und Gesundheit, Verhalten, Einstellungen, Wissen. Ergebnisse von repräsentativen Untersuchungen. 353 S. Illustr. Stuttg. 1977. VIII C 2932
- Rothschild, Berthold.* ... Seele in Not ... was tun? Psychische Notsituationen verstehen, helfen und damit umgehen. Informationsbuch und Ratgeber. 3. Aufl. 232 S. Illustr. Z. 1980. VIII D 1982 c
- Rowohlt's Monographien.* Wilhelm Reich in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. 149 S. Illustr. Reinbek 1981. VII 7782, 298
- Sammlung Zebra. Reihe B.* Bd. 1: Tiefenpsychologie und Kleinkinderziehung. 128 S. Bd. 2: Kind und Gesellschaft im Mittelalter und Renais-

- sance. Beiträge zur Geschichte der Kindheit. 201 S. Paderborn 1979–80. VIII C 2893, 1–2
- Schulpädagogik*. Eine Einführung. Illustr. Bd. 1: Schulpädagogischer Grundkurs. 152 S. 2: Theorie der Schule. 176 S. 3: Faktoren des Unterrichts. 127 S. 4: Elemente des Curriculum. 117 S. 5: Die Schule in der Gesellschaft. Gruppen, Einflüsse, Auswirkungen. 312 S. 6: Medien im Unterricht. 136 S. Donauwörth 1974–81. VIII C 2220, 1–6
- Schulpädagogik* und Fachdidaktik. 232 S. Stuttg. 1981. VIII C 2910
- Seiss, Rudolf*. Humane Pädagogik. Liebe – das Zentrum erzieherischen Handelns. 160 S. Bad Heilbrunn/Obb. 1981. VIII C 2907
- Spielerfahrten* mit Schülern. Sinnvolles Lernen oder pädagogischer Trick? 218 S. München 1981. VIII C 2923
- Studientexte zur Grundschuldidaktik*. Bd. 16: Schulanfang, Anfangsunterricht. 213 S. Bad Heilbrunn/Obb. 1981. VIII S 724, 16
- Suchland, Joachim/Leonhard Jost*. Wegbereiter einer neuen Schule. Die Pädagogik der Gaudigschule. Einsichten, Erfahrungen, Prinzipien. 171 S. Schaffh. 1978. VIII C 2918
- Tausch, Anne-Marie*. Gespräche gegen die Angst. Krankheit – ein Weg zum Leben. 284 S. Reinbek 1981. VIII D 1986
- Todt, Eberhard/Gerlinde Schütz/Annemarie Moser*. Gesundheitsbezogene Interessen in der Sekundarstufe I. 213 S. Tab. Stuttg. 1978. VIII C 2933
- Tschinkel, Ingeborg H.* Natur und Sachbegegnungen mit Kindern. Vier- bis Siebenjährige entdecken ihre Umwelt. 156 S. Illustr. Wien 1978. VIII S 728
- Unterrichtswissenschaft*. Bd. 1: Lehrplanung. 190 S. Tab. Paderborn 1981. VIII C 2984, 1
- Wenn Frauen aus der Rolle fallen*. Alltägliches Leiden und abweichendes Verhalten von Frauen. 256 S. Illustr. Weinheim 1980. VIII D 1984
- Wettstein, Emil/Erwin Broch*. Berufsbildung für «Schwächere». Hinweise und Modelle zur Gestaltung von Vorlehre, Anlehre und Stützkurs. 208 S. Aarau 1979. VIII C 2904
- Zeissner, Georg*. Arbeitsbuch Kindergarten. 2. Aufl. 293 S. Illustr. München 1980. VIII C 2897 b
- Ziegler, Peter/Hugo Maeder*. 75 [fünfundsiebzig] Jahre Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich, 1906–1981. 168 S. Illustr. Stäfa 1981. VIII T 95
- Philosophie, Religion**
- Bailer, Albert*. Profile des Religionsunterrichts. Orientierungshilfe zu fachdidaktischen Konzeptionen der Gegenwart. 120 S. Stuttg. 1980. VIII C 789, 21
- Baldermann, Ingo*. Die Bibel – Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik. 283 S. Göttingen 1980. VIII F 657
- Blazynski, Zbigniew Jerzy*. Der Papst aus Polen. 230 S. Illustr. Reinbek 1979. VIII W 1235
- Bräm, Werner Kurt*. Religionsunterricht als Rechtsproblem im Rahmen der Ordnung von Kirche und Staat. XLVII, 456 S. Z. 1978. VIII F 654
- Eschner, Horst*. Werkbuch biblischer Unterricht. 15 Lektionen für Neun- bis Zwölfjährige in Familie, Gemeinde und Schule. 72 S. Illustr. Giessen 1981. Fb 80
- Früchtel, Ursula*. Leitfaden Religionsunterricht. Arbeitsbuch zur Didaktik des Religionunterrichts. 181 S. Illustr. Z. 1977. VIII F 652
- Goldschmidt, Hermann Levin*. Jüdisches Ja zur Zukunft der Welt. Eine schweizerische Dokumentation eigener Mitwirkung seit 1938. 184 S. Schaffh. 1981. VIII F 648
- Gulyga, Arsenij*. Immanuel Kant. 394 S. Illustr. Frankf. a. M. 1981. VIII W 1198
- Heiler, Friedrich*. Die Religionen der Menschheit. 3. Aufl. 678 S. Illustr. Stuttg. 1980. VIII F 643 c
- Herausforderungen 1: Tatsachen, Widersprüche, Hoffnungen*. 256 S. Illustr. Hannover 1980. III R 65
- Hersch, Jeanne*. Das philosophische Staunen. Einblicke in die Geschichte des Denkens. 353 S. Z. 1981. VIII E 857
- Hübner, Reinhard/Ellen Kubitz/Fritz Rohrer*. Biblische Geschichten erleben. Spielversuche zu biblischen Texten. 2. Aufl. 186 S. Illustr. Gelnhausen 1980. VIII F 656 b
- Journet, Charles*. Der heilige Nikolaus von Flüe. 236 S. Illustr. Freiburg 1980. VIII F 665
- Juden* in Zürich. 108 S. Z. 1981. VIII F 644
- Kantzenbach, Friedrich Wilhelm*. Martin Luther. Der bürgerliche Reformator. 102 S. Illustr. Göttingen 1972. VIII W 1221
- Kemmer, Alfons*. Gleichnisse Jesu. Wie man sie lesen und verstehen soll. 128 S. Freiburg i. Br. 1981. VIII F 659
- Kerényi Karl*. Apolon und Niobe. 541 S. Illustr. München 1980. SW 4, 4
- Knecht, Lothar*. Bibel im Unterricht. Kreative Praxis in Primar- und Sekundarstufe I. Teil 3: Von der Königszeit bis zum Exil. 80 S. Illustr. Freiburg i. Br. 1981. III R 49, 3
- Lapide, Pinchas/Carl Friedrich von Weizsäcker*. Die Seligpreisungen. Ein Glaubensgespräch. 101 S. Stuttg. 1980. VIII F 660
- Lieder, Bilder, Szenen im Religionsunterricht*. Bd. 3: Szenen für das 1. bis 4. Schuljahr. 88 S. Illustr. Stuttg. 1981. III R 58, 3
- Maliński, M.* Johannes Paul II. Sein Leben, von einem Freund erzählt. 7. Aufl. 383 S. Freiburg i. Br. 1980. VIII W 1247 g
- May, Hans/Anton Täubl*. Praxis AV-Medien. Anleitungen für Religionsunterricht und kirchliche Bildungsarbeit. 132 S. Illustr. München 1981. VIII F 658
- Meditation* im Religionsunterricht. Theoretische und schulpraktische Perspektiven. 236 S. Düsseldorf 1981. VIII F 649
- Mythologie*. Eine illustrierte Weltgeschichte des mythisch-religiösen Denkens. 304 S. Illustr. München 1981. VIII F 661⁴
- Der nahe und der ferne Gott*. Nichttheologische Texte zur Gottesfrage im 20. Jahrhundert. Ein Lesebuch. 388 S. Berlin 1981. VIII F 670
- Neuenschwander, Ulrich*. Gott im neuzeitlichen Denken. 2 Bde.: 259, 244 S. Gütersloh 1977. VIII F 671, 1–2
- Nikolaus* von Flüe. Erleuchtete Nacht. Holzschnitte zu seinen Visionen von Alois Spichtig mit Texten von Margrit Spichtig. 124 S. Illustr. Freiburg i. Br. 1981. VIII F 672
- Philosophie* in der Schweiz. Eine Bestandesaufnahme. Von Lambert (1728–1777) bis Piaget (1896–1980). 125 S. Z. 1981. VIII E 854
- Prause, Gerhard*. Die kleine Welt des Jesus Christus. Was Theologen, Philologen, Historiker und Archäologen erforschten. 175 S. Hamburg 1981. VIII F 662
- Religion* im Bild. Visuelle Medien im Religionsunterricht. 214 S. Illustr. Göttingen 1981. VIII S 729
- Religionspädagogische* Gegenwartsfragen. Die Vorträge des religionspädagogischen Kurses 1979 im Cassianeum Donauwörth. 128 S. Donauwörth 1980. VIII F 650
- Rowohlt's Monographien*. Illustr. Bd. 258: Ernst Bloch in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. 147 S. 282: Bertrand Russel ... 152 S. Reinbek 1977, 1980. VII 7782, 258, 282
- Rotzetter, Anton/Willibrord-Christian van Dijk/Thaddée Matura*. Franz von Assisi. Ein Anfang und was davon bleibt. 364 S. Z. 1981. VIII F 673
- Schiwy, Günther*. Teilhard de Chardin. Sein Leben und seine Zeit. 2 Bde. Illustr. Bd. 1: 1881–1923. 349 S. 2: 1923–1955. 316 S. München 1981. VIII W 1199, 1–2
- Schuon, Frithjof*. Von der inneren Einheit der Religionen. 155 S. Interlaken 1981. VIII F 663
- Seebass, Friedrich*. Martin Luther. Der Mensch und der Reformator. 93 S. Giessen 1956. Wb 75
- Sommer, Rudolf E.* Islam. Eine Religion auf dem Weg zur Revolution? 114 S. Basel 1981. VIII F 674
- Staedtke, Joachim*. Johannes Calvin. Erkenntnis und Gestaltung. 114 S. Illustr. Göttingen 1969. VIII W 1220
- Weidmann, Fritz*. Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden. 247 S. Donauwörth 1979. VIII F 651
- Weil, Simone*. Unterdrückung und Freiheit. Politische Schriften. 276 S. München 1975. VIII E 856
- Zeitzeichen*. Religion ab 7. Schuljahr. 271 S. Illustr. Hannover 1980. III R 64