

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 64 (1977)  
**Heft:** 5: Pestalozzis "Menschenbildung" : Idee und Wirklichkeit

**Artikel:** Pestalozzi und die Pädagogik der Gegenwart  
**Autor:** Müller, Otto  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-528186>

### **Nutzungsbedingungen**

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

### **Conditions d'utilisation**

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

### **Terms of use**

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

**Download PDF:** 30.03.2025

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

Hilfsmittel... Scheinverbesserungen in der Erziehung hervorgebracht, welche die des Wesens der Sache unkundige Welt... so verblenden, dass sie ihr lichtloses Beginnen für den Anbruch eines besseren Tages achtet».

Ausserdem nämlich und letztens und erstens kommt dieser bessere Tag nicht so, wie sonst Tage anbrechen, das heisst von selbst. Um die Bahn zum Ziel – Bahn der Menschenbildung zur Emporbildung ausnahmslos jedes Menschen mit dem Ziel verwirklichter Menschlichkeit –, zum Durchbruch zu bringen, darf ihr Beginn, wo immer er Menschen findet, die mit ihm Ernst zu machen wagen, nicht bloss auf die Evolution bauen: diesen «Gang der Natur». Bei

der «Entwicklung des Menschengeschlechtes» geht es auch um einen Kampf, und zwar noch lange fortdauernden Kampf: Pestalozzis unvollendete Revolution.

«Man muss sich hüten, sich von dem Lieblingsgrundsatz der Zeit: Die Welt kommt durch sich selber weiter, einschläfern zu lassen. Wo die Welt immer nur zum Schein weitergebracht wird, da kommt sie in der Wahrheit wirklich zurück... Nein! Das Stückwerk muss abgetan, es muss in seiner Unvollkommenheit und Unbrauchbarkeit erkannt und beiseitegelegt werden, wenn das Vollkommene je Spielraum finden und zur Reifung gelangen soll. Dieser Kampf muss noch lange fortauern; man darf mein Tun nicht als ein vollendetes Tun ansehen.»

## Pestalozzi und die Pädagogik der Gegenwart \*

Otto Müller

Der Titel hat etwas Anmassendes an sich, insofern er den Anschein erwecken könnte, ich überblicke die gesamte Pädagogik der Gegenwart. Das ist selbstverständlich nicht der Fall. Meine Sicht ist beschränkt, und meine Darstellung kann nur lückenhaft sein. Auch aus Platzgründen sind nur Streiflichter möglich. Aus Ihrer eigenen Erfahrung und Beobachtung fliessen Ihnen aber zweifellos mancherlei Ergänzungen zu.

Ich werde in zwei Teilen

- zuerst einen Blick auf die hervorstechendsten Züge in der Volksschulentwicklung seit Pestalozzis Tod werfen;
- dann auf verhängnisvolle, unpädagogische Tendenzen der letzten zehn, zwölf Jahre aufmerksam machen.

Im Jahre 1946 wurde Pestalozzis 200. Geburtstag gefeiert. Anlässlich einer solchen Feier soll ein bernischer Seminardirektor behauptet haben, in unserer Volksschule seien Pestalozzis Ideen ja nun verwirklicht. Ich habe diese Rede nicht selber gehört, aber ich habe in der Schrift «Pädagogische Besinnung» eines andern, aargauischen Seminardirektors gelesen: «Wir verehren Pe-

stalozzi; wir bekennen uns theoretisch zu ihm – beides, sofern wir ihn kennen. Aber unsere Schule ist nicht seine Schule.» Und ich habe einen dritten, baslerischen Seminardirektor vor einer grossen Fei ergemeinde sagen hören, es würde eine Revolution bedeuten, wenn wir mit Pestalozzi in unsern Schulen ernst machen wollten.

Ich glaube nicht, dass die Verschiedenheit dieser Urteile auf die Verschiedenheit der kantonalen Schulsysteme zurückzuführen ist; sie hat wohl eher in unterschiedlicher Kenntnis Pestalozzis ihren Grund.

Zweifellos wirkten Pestalozzis Bemühungen um eine allgemeine Volksbildung bei der Errichtung unserer Volksschule entscheidend mit. Aber schon dass diese Volksschule zur Staatsschule geworden ist, war nicht nach seinem Sinn; denn er sprach den Organen und Organisationen unserer «kollektiven Existenz» die Fähigkeit ab, Menschenbildung in ihrem hohen Sinn selber zu vollziehen.

Viel stärker als der Staat haben indessen die Auswirkungen einer andern Macht die eigentliche Aufgabe unserer Schule verdrängt oder mindestens in den Hintergrund gerückt: Sie ist den vielseitigen Folgen der modernen Naturwissenschaft erlegen. Die

\* aus: Otto Müller, Besinnung auf Pestalozzi. Novalis-Verlag, Schaffhausen 1977, S. 50 f.

naturwissenschaftliche Forschungsmethode, bestehend aus Beobachtung, Experiment und schlussfolgerndem Denken; der damit zusammenhängende Verlust alles Übersinnlichen und das sich daraus ergebende materialistische Menschenbild; andererseits die Macht des neuen Wissens, die sich über alle Zweige der angewandten Wissenschaft erstreckt und in einer bewunderungswürdigen Technik überwältigend zum Ausdruck kommt; die technische Durchdringung des Wirtschaftslebens; die daraus folgende Intensivierung und Expansion der Wirtschaft und ihre schliesslich alle Daseinsbereiche überwuchernde, rücksichtslose Vormachtstellung – dies alles hat

*Alles Lernen der Jugend soll Selbsttätigkeit, freies Erzeugen aus sich selbst, lebendige Schöpfung sein. Alle Kräfte sind dabei zugleich in Anregung. Die Kinder lernen mit Lust, nicht weil das Lernen nur spielend getrieben wird und keine Anstrengung verlangt, sondern weil alles, was das Kind lernen muss, seinen Kräften angemessen ist; weil alles, was gelehrt wird, aus der Entwicklung der Natur des Kindes selbst entspringt und im Zusammenhang steht mit dem, was es schon kann; weil das Kind in allem, was es lernt, lebt und davon erfüllt wird. Es wird nicht zerstreut, sondern gesammelt; es wird nicht belustigt, sondern ergriffen; es wird nicht erdrückt, sondern beseelt. Der Lehrer darf freilich dabei kein blosses Werkzeug sein, um das Tote tot wiederzugeben. Er muss sich ganz in den Anschauungs- und Begriffskreis des Kindes versetzen und sich ganz in der Sache selbst bewegen, gemeinschaftlich mit dem Kinde von einer Wahrheit zur andern, von einer Entdeckung zur andern schreiten. Das ist, ich gestehe es, schwerer, als mit dem erstbesten Handbuch aufs Katheder treten und den jungen Leuten das, was sich darin findet, durch Diktieren, Dozieren und Demonstrieren eintrichtern.*

auf unsere Volksschule eingewirkt, sie beeinflusst und geprägt und langsam aber unaufhaltsam zu einer einseitig auf das Erwerbsleben und den materiellen Wohlstand ausgerichteten Wissensschule gemacht.

Diese Schule ist nicht die Schule Pestalozzis. Das hat als erster mit schärfsten Worten Jeremias Gotthelf ausgesprochen. In einem Aufsatz zur Pestalozzifeier 1846 – der Feier seines 100. Geburtstages – schrieb er: «Es kömmt uns vor, als ob das Pestalozzifest nicht ein Dankfest zum Andenken eines grossen Siegers, sondern ein pädagogischer Buss- und Betttag hätte sein sollen zum Bekenntnis einer grossen Abweichung.» Denn es sei offensichtlich, dass «die Schule . . . in einer – wir möchten fast sagen – antipestalozzischen Richtung dahinjaget», nicht durch eigene Schuld, aber weil sie vom abgöttischen Zeitgeist in diese Richtung «gestossen und gerissen» werde. «Eine unmenschliche Verrenkung zu wissenschaftlicher Gestaltung . . . musste der arme Elementarunterricht sich gefallen lassen . . . Die Schule vergass des Menschen Bestimmung.» Ihre «wissenschaftlichen Fachfeseleien» werden dem Schüler nur «dürftig angekleistert» oder «so bloss von weitem stossweise angespritzt; wenn er die Schule verlässt, «stieben sie in Fetzen davon.» «Die höhern Seelenkräfte des Kindes sind kaum berührt worden, geschweige denn geweckt; dagegen wurde der Sinn verflüchtigt, an die Oberfläche gewöhnt . . .»

Gotthelf blieb mit seiner Warnung ein Rufer in der Wüste. Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts war dermassen von Fortschrittsbegeisterung erfüllt, dass nur wenige den Schatten des Fortschritts wahrnahmen. Der Naturforscher Ernst Haeckel wies 1899 auf die bedenklichen Lücken hin, die er gelassen: «Die überraschenden theoretischen Fortschritte in der Naturerkenntnis und ihre fruchtbare praktische Verwertung in Technik, Industrie, Verkehr usw. haben unserem modernen Kulturleben ein völlig neues Gepräge gegeben. Dagegen haben wir auf wichtigen Gebieten des geistigen Lebens und der Gesellschaftsbeziehungen wenige oder gar keine Fortschritte gegen frühere Jahrhunderte aufzuweisen, vielfach sogar leider bedenkliche Rückschritte. Aus diesem offenkundigen Zwiespalt entspringt nicht nur ein unbehagliches Gefühl innerer

Zerrissenheit und Unwahrheit, sondern auch die Gefahr schwerer Katastrophen auf politischem und sozialem Gebiete.»

Die Katastrophen trafen denn auch bald ein und forderten auf schmerzhafteste Weise zur Besinnung auf. Man dachte auch über die allgemeine Volksbildung nach, über die Aufgabe der Schule. Schon nach dem Ersten Weltkrieg wurden Schulreformen vorgeschlagen, zum Teil auch durchgeführt, in den erschütterten Kriegsländern mehr als bei uns, doch übernahmen wir sie dann gewöhnlich auch, von Deutschland oder von Österreich her. Die meisten dieser Reformen blieben aber an der Oberfläche haften, griffen nicht in den Wurzelbereich ein, sties- sen nicht bis zur Grundlage vor. Die Frage nach dem Wesen des Menschen, seiner Bestimmung und den ihm innewohnenden Entwicklungsprozess wurde nicht gestellt. Die Pädagogik Rudolf Steiners, in der dies geschah, oder die Odenwaldschule eines Paul Geheeb, der Jenaplan Petersens, deren Ziel ebenfalls die vollmenschliche Entfaltung war, blieben wenig beachtet, wurden als Vorbild kaum in Betracht gezogen, weil es sich um Privat- und Versuchsschulen, nicht um normale, normierte Staatsschulen handelte.

Als Anstoss waren immerhin auch die Teilreformen nicht wertlos. Immer ging es ja um die Behebung eines Missstandes, eines Mangels, einer Einseitigkeit. Mit heiligem Eifer wurde dann dem wunden Punkt entgegengewirkt, oft so, als wäre nun das Allheilmittel gefunden. Der rein passiven Aufnahme von Wissensstoff steuerte das Arbeitsprinzip entgegen. Die dem jüngeren Kind wenig entsprechende diskursive Arbeitsweise sollte durch das Ganzheitsprinzip überwunden werden. Der Konzentration des Lehrstoffes einerseits und der Verbindung von Kopf und Hand andererseits wollte der Blockunterricht auf werktätiger Grundlage dienen. Den Frontalunterricht sollten das freie Unterrichtsgespräch und der Gruppenunterricht ergänzen. Und so weiter. Ich will auf all diese Reformversuche nicht näher eingehen, weil sie den Gesamtcharakter unserer Volksschule kaum verändert haben. Die meisten fuhren mit vollen Segeln daher, füllten eine Zeitlang die Fachpresse und waren in aller Lehrer Munde;

dann wehte plötzlich ein Gegenwind, und sie strichen die Segel wieder.

Was nicht in der Natur des Kindes begründet ist, hält auf die Länge nicht stand.

Am nachhaltigsten wirkten die immer wieder unternommenen Versuche, der künstlerischen und handwerklichen Tätigkeit mehr Achtung und Raum zu verschaffen; denn die einseitig intellektuelle Schulung erschien doch vielen Lehrern und Eltern bedenklich. Im Kampf um diesen Fachbereich wurde denn auch immer wieder an Pestalozzis Forderung einer harmonischen Bildung von Herz, Kopf und Hand erinnert. Tatsächlich ist der heutige Unterricht in Gesang, Instrumentalmusik, Zeichnen, Malen, Werken, Handarbeit der Mädchen, Rhythmik, Turnen, Schwimmen usw. mit demjenigen vor noch wenigen Jahrzehnten kaum mehr zu vergleichen. Und dennoch wird all dies im allgemeinen immer noch als Randangelegenheit, mehr als Auflockerung denn als Notwendigkeit gewertet, weil es bei Promotionen und Aufnahmeprüfungen gewichtlos und im späteren Leben zu wenig ausmünzbar ist.

Pestalozzi hat nicht nur eine ausgeglichene Bildung der Kräfte, er hat Naturgemässheit auch in dem Sinne gefordert, dass Erziehung und Unterricht die in der Menschenatur liegenden Entwicklungsgesetze respektieren müssten. Die Entwicklungspsychologie hat die von ihm behauptete Gesetzmässigkeit seither vollauf bestätigt. In seinem Standardwerk «Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter» fasst Heinz Rempelin die diesbezüglichen Forschungsergebnisse in den folgenden Sätzen zusammen: «Die ganze Veränderung... vollzieht sich nach immanenten Gesetzen. Der Organismus trägt gewissermassen «eingewickelt» das Zeitbild in sich, das sich im Laufe der Zeit «entwickelt», d. h. auswickelt... Die immanenten Gesetze des Organismus legen... auch die Stufenfolge und das Tempo der Entwicklung fest... Deshalb kann das Tempo der leibseelischen Entwicklung durch äussere Massnahmen nur in engen Grenzen beeinflusst werden; alle gewaltsamen Eingriffe dieser Art bedeuten aber eine Gefahr für die normale Entwicklung.» Dazu zwei Äusserungen von Eduard Spranger und Oswald Kroh. Spranger: «Es ist für eine gesunde Entwick-

lung des Menschen notwendig, dass er jede von der Natur gewollte Altersstruktur mit voller Intensität durchlebt, weil jede ihren eigentümlichen Sinn für die Gesamtentwicklung in sich trägt.» Und Kroh: «Wer das Kind um eine wichtige Stufe seiner natürlichen Entwicklung betrügt, wer es vorzeitig Schritte lehrt, die es bei natürlicher Entwicklung erst später tun würde, raubt ihm eine wesentliche Gelegenheit zur Selbstformung seines Wesens. Man kann beobachten, dass nur wenige sich von dieser Schädigung ihrer Entwicklung zu erholen vermögen.» Leider hat sich die Schulpädagogik um solche Einsichten wenig gekümmert; die meisten Lehrpläne gehen weit mehr vom Stoff als vom Kinde aus.

Zu wenig beachtet wurde auch die erfreuliche Tatsache, dass vor etwa zwanzig Jahren ein Leitwort Pestalozzis aufgegriffen wurde, mit dem ein weites, fruchtbares Arbeitsfeld ins Bewusstsein gehoben wird: die «Psychologie der Unterrichtsfächer». Unter diesem Titel erscheint im Kösel-Verlag München eine Schriftenreihe, in der in zum Teil sehr aufschlussreicher Weise das Verhältnis des Kindes zur Geschichte, zur Sprache, zur lebendigen und zur toten Natur usw. untersucht wird. Man hat damit endlich eine Aufgabe in Angriff genommen, die Pestalozzi schon 1801 als notwendig bezeichnet hat: «Die Psychologie aller Unterrichtsfächer fordert wesentliche Sonderung ihrer Mittel und eine haarscharfe Bestimmung, welche von denselben dem Kinde in jedem Alter beigebracht werden können und sollen.»

In der Flut des bildungspolitischen, bildungswissenschaftlichen Schrifttums der letzten zehn, zwölf Jahre (man mag es nicht mehr als pädagogisches bezeichnen) drohen solche Überlegungen nun völlig unterzugehen. Man kann in diesem Schrifttum Hunderte von Seiten lesen, ohne dass je nach dem Wesen des Kindes gefragt wird. Die Pädagogik ist ins Schlepptau der neuen Allerweltswissenschaft Soziologie geraten, betrachtet den Menschen wie die Soziologie nur noch als «Werk der Gesellschaft» und fragt nur noch nach gesellschaftlichen Aufgaben, gesellschaftlichen Zielen. Sie ist dem «beschränkten Gesichtspunkt» des invaliden Leutnants und Schulmeisters Glüphi verfallen, der (in den ersten beiden Fassungen

von «Lienhard und Gertrud») den Einzelmenschen auch nur noch als Glied an der Kette der Gesamtheit sah.

So wird denn die Schule in den Dienst der Gesellschaftspolitik gestellt.

Das kann freilich auf verschiedene Weise geschehen, weil auch die Gesellschaftsordnung verschieden beurteilt werden kann.

Da steht auf der einen Seite die Forderung nach Schulreformen im Sinne einer besseren Anpassung an die moderne Industriegesellschaft. Die Wirtschaftspolitiker haben erkannt – so lesen wir –, «dass Bildung als ‹dritter Faktor› neben Kapital und Arbeit das Wachstum der Gesellschaft bestimmt... Aus dem reformierten Bildungswesen sollen mehr hochleistungsfähige Arbeitskräfte hervorgehen als aus dem bisherigen». Diese Argumentation begegnet uns – neben andern – in der Propagierung der integriert-differenzierten Gesamtschule. Sie begegnet uns aber auch in der Begründung neuer Lehrpläne mit so exakt formulierten Lernzielen, dass deren Erreichung sofort nachgeprüft werden kann; die Wirtschaft könne der Schule «sonst nicht mehr rechtmässig und verantwortlich Milliardenkredite für ‹unkontrollierte› pädagogische Aktionen zur Verfügung stellen.» Das ist die eine Seite.

Auf der andern Seite versucht eine kleinere, aber sehr aktive Gruppe von Bildungspolitikern, die Schule als Hebelarm für den Umsturz der bestehenden Gesellschaftsordnung zu benützen. Nachdem die von Karl Marx erwartete Veredelung des Proletariats ausgeblieben ist, die Revolution, die daraus hätte hervorgehen sollen, nicht stattgefunden hat und die klassenlose Gesellschaft darum immer noch auf sich warten lässt (sie kann nach Marx und Engels nur durch eine gewaltsame Revolution herbeigeführt werden), soll eine «kritische Schule» durch «emanzipatorische Erziehung» die junge Generation für den Klassenkampf und die Revolution vorbereiten. Sie soll «Erzie-

*Glaube an dich selbst, Mensch,  
glaube an den innern Sinn deines  
Wesens, so glaubst du an Gott und an  
die Unsterblichkeit. Dein innerer  
Sinn ist dir sicherer Leitstern der  
Wahrheit und deiner Pflicht.*

hungsinhalte politisch aufladen und ihnen einen systemüberwindenden Stellenwert zuzuordnen». Zentrales Lehrstück soll der Klassenkampf ein. «Politisch begründete Lernarbeit kann das Bewusstsein für Ausbeutung trotz scheinbar mangelnder materieller Verelendung wecken.» «Die Erziehung . . . muss aus der konservierenden Ideologie der alten Welt zum zersetzenden und revolutionierenden Ferment in dieser . . . Welt werden.»

Ich möchte nun nicht diese beiden gegensätzlichen Zielrichtungen gegeneinander ausspielen. Was in unserem Zusammenhang wichtig ist, ist ihr Gemeinsames: die konsequente Ausrichtung der Erziehung auf gesellschaftspolitische Ziele. Liegt der Grund dafür in den unbewältigten sozialen Problemen unserer Zeit? Diese Erklärung liegt nahe. Das Erschreckende ist aber die Tatsache, dass der Mensch überhaupt nicht mehr als Individualität gesehen wird: als ein Wesen, das seine Bestimmung in sich selber trägt und berufen ist, die ihm keimhaft verliehenen menschlichen Anlagen allseitig zu entwickeln, um sein höheres Selbst zu verwirklichen.

Der Grund muss tiefer liegen. Im Falle Glühis hing der «beschränkte Gesichtspunkt» mit Pestalozzis Unglauben, seinem Verlust des Glaubens an den Menschen, zusammen. Könnte nicht auch heute, in grösstem Ausmass, etwas Ähnliches vorliegen?

Ich glaube, das ist so. Die Missachtung der Individualität gehört zu der dunklen Kehrseite der modernen Naturwissenschaft, die sich auf die sinnliche Beobachtung, das Experiment und die mathematische Quantifizierung ihrer Ergebnisse festgelegt hat. Sie hat auf Grund dieser Forschungsmethode Ungeheures geleistet, aber sie ist anderseits geistblind geworden. Das ist die Tragik, die ihre bewundernswerten Leistungen überschattet.

Der Engländer Francis Bacon, der in gewissem Sinne als Vater der modernen Naturwissenschaft gelten kann, bekannte in seinem grundlegenden Werk «zur grossen Erneuerung der Wissenschaften» – «Neues Organon», 1620 –, er bete aufs eifrigste zu Gott, «dass nicht etwa Unglauben und Verfinsterung gegen die göttlichen Geheimnisse in unsern Gemütern entstehen mögen, indem wir den Weg der Sinne gehen und in der Naturkenntnis mehr Licht erhalten . . .

Denn die Sinne geben uns gleich der Sonne nur Licht zur Beschauung der irdischen Welt, die himmlische wird uns durch sie verschlossen und verborgen». Diese bewusste Einschränkung des Erkenntnisweges wurde jedoch bald vergessen, und man liess als Wahrheit nun eben doch nur noch gelten, was sich sinnlich «wahrnehmen» und experimentell beweisen lässt.

Dreihundert Jahre nach Bacon verweist der bedeutende Naturforscher seiner Zeit, Ernst Haeckel, den Gottesbegriff in den Bereich des Aberglaubens und übergiesst die Vorstellung einer unsterblichen Menschenseele mit beissendem Spott: Es müsste der Experimentalphysik doch einmal gelingen, eine solche Seele, wenn sie im Augenblick des Todes ausgehaucht wird, in einem Reagenzglas aufzufangen und durch Abkühlung in den flüssigen Aggregatzustand umzuwandeln: «Fluidum animae immortale»; unter vermehrtem Druck und weiterer Abkühlung wäre dann auch «Seelenschnee» daraus zu machen; das Experiment sei aber noch nicht gelungen. «Seele» war für Haeckel nur noch ein «Kollektivbegriff für eine Summe von Hirnfunktionen», die «wie alle andern Lebenstätigkeiten durch physikalische und chemische Prozesse bedingt» seien.

Man glaubte den Tiefpunkt des wissenschaftlichen Materialismus damit erreicht. Wie steht es aber heute? Nach Ansicht des englischen Neurophysiologen und Verhaltensforschers H. J. Campbell hat Haeckel absolut recht. «Jedes Verhalten und alle Denkvorgänge sind als völlig materialistisch zu betrachten», schreibt er in seinem kürzlich erschienenen Buch «Der Irrtum mit der Seele». «Die Gedanken und Gefühle . . . werden einzig und allein durch die elektrische Aktivität der Neuronen hervorgerufen.» Es gibt also «niemals so etwas wie einen freien Willen». Eine Veränderung der Nervenbahnen kann zwar auch das Denken und Verhalten ändern; doch ist solche Veränderung nicht von innen, sondern nur von der Umwelt her möglich. Darum fällt das ganze Gewicht der Erziehung auf das Milieu, die Gesellschaft. Wir müssen «die Tatsache anerkennen, dass . . . die Menschen ohne Seele, ohne Persönlichkeit und ohne Geist auf die Welt kommen». «Der Geist muss erst gemacht werden.» «Statt am Gedanken von der

Manipulation des Geistes herumzunörgeln, sollten wir ihn als Rettungsring zum Wohle unserer Kinder ergreifen.»

Noch provozierender als Campbell betitelt B. F. Skinner ein kurz vorher erschienenenes Buch «Jenseits von Freiheit und Würde». Der berühmte amerikanische Verhaltensforscher schreibt alle Begriffe, die eine besondere Menschenwürde kennzeichnen sollen, der Unwissenheit zu. Gewissen, Verantwortlichkeit, Freiheit, Geist, Gott, verborgener innerer Mensch – das alles sind vorwissenschaftliche Fiktionen, Verlegenheitsbegriffe, die man brauchte, bevor die Wissenschaft imstande war, die Erscheinungen, die man damit deuten wollte, auf natürliche Weise zu erklären. «Der experimentellen Analyse zufolge verlagert sich die Determination des Verhaltens vom ‹autonomen Menschen› auf die Umwelt, die sowohl für die Evolution der Spezies als auch für das Repertoire, das jedes ihrer Mitglieder erworben hat, verantwortlich ist.» «Es ist immer die Umwelt, die das Verhalten erzeugt.» Das vermeintlich autonome Ich ist nichts anderes als ein «Verhaltensrepertoire». Freiheit ist eine Selbsttäuschung. Und folgerichtig endet auch Skinners Buch mit der Verherrlichung der Manipulation: «Die wissenschaftliche Sicht bietet erregende Möglichkeiten. Wir haben noch nicht erkannt, was der Mensch aus dem Menschen machen kann.»

Man darf sich nicht täuschen lassen, wenn Skinner und seinesgleichen von Individualität sprechen; sie meinen doch immer nur ein Umweltprodukt. Nach Skinner ist «die Einzelperson höchstens ein Ort, an dem sich viele Entwicklungslinien in einem einzigartigen Komplex verflechten». Der Behaviorismus trifft in diesem Punkt mit dem Marxismus zusammen, wenn sie die Akzente auch verschieden setzen, indem der erste den Menschen mehr als «Werk der Natur», der andere mehr als «Werk der Gesellschaft» sieht. Als «Werk seiner selbst» anerkennen ihn beide nicht. Für Marx ist «das menschliche Wesen das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse», und Adam Schaff, einer seiner bedeutenden Interpreten, kommentiert unter ausdrücklichem Hinweis auf die Ergebnisse der amerikanischen Verhaltensforschung: «Das menschliche Individuum ist ein Teil der Natur und der Gesellschaft... Als natürlich-gesellschaftliche

Einheit erfordert es zu seinem Verständnis keine zusätzlichen Faktoren.» «Die personalistische Konzeption der Freiheit des Individuums ist eine aller realen Grundlagen entbehrende philosophische Spekulation.»

Marxistische Anthropologie und Behaviorismus sind Tragpfeiler der neuen Soziologie, und da sich die Soziologie über die Pädagogik gestülpt hat, wird es verständlich, dass nun auch im grössten Teil der neuesten pädagogischen Literatur der Mensch als in sich selbst wurzelnde Individualität nicht mehr erscheint; dass zwar von der grossen Bedeutung der Erziehung, besonders in den ersten Lebensjahren, gesprochen wird, aber nicht im Sinne der Emporbildung innerer Kräfte, sondern immer nur im Sinne einer Beeinflussung von aussen her.

Es wird auf dem geschilderten Hintergrund verständlich, dass nun nicht mehr von Naturgemässheit der Erziehung, von Entwicklungsgesetzen und Entwicklungsstufen die Rede ist, dass dagegen alle möglichen Praktiken, Techniken und Medien propagiert werden, durch die das Kind von aussen her motiviert, konditioniert, informiert, individualisiert und sozialisiert werden soll. Programmierter Unterricht und audiovisuelle Unterrichtsmittel sind typische Beispiele dafür. Die alten Lehrpläne, die von der Entfaltung der menschlichen Kräfte sprachen – das taten sie immerhin –, gelten als überholt. Fachexperten oder demokratisch ausgewählte Vertreter der Gesellschaft, der Wirtschaft und Politik sollen bestimmen, was zu lernen ist, und auf dieser gesellschaftlich vereinbarten Grundlage sollen dann die einzelnen Lernziele aufgestellt werden. Wie diese «operationalisierbar», in ihrer Erfüllung sofort nachprüfbar, zu formulieren sind, haben die meisten unserer Curriculumkonstrukteure von dem amerikanischen Verhal-

*Für Menschen ist die Liebe der einzige wahre Gottesdienst. Aus ihr allein quillt der wahre Glaube. Sie allein führt den Menschen zum Leben. Wo sie nicht ist, da ist Tod und Verderben auf Erden. Des Menschen beste Kräfte ersterben, wenn er seinen Bruder nicht liebt.*

tensforscher Robert F. Mager gelernt. Von ihm stammt der Satz: «Wenn wir einmal grosse Fortschritte in der Programmierung von Unterrichtsstoffen gemacht haben, dann besteht unser nächstes Ziel vielleicht darin, herauszufinden, wie wir den Schüler programmieren können.»

Erinnern Sie sich dabei, verehrte Leser, an die Sätze, die Pestalozzi an seine Schüler in Yverdon gerichtet hat: «Es ist ferne von uns, aus euch Menschen zu machen, wie wir sind. Es ist ferne von uns, aus euch Menschen zu machen, wie die Mehrheit unserer Zeitmenschen sind. Ihr sollt an unsrer Hand Menschen werden, wie eure Natur will, wie das Göttliche, das Heilige, das in eurer Natur ist, will, dass ihr Menschen werdet.»

Wo nach Pestalozzis Ansicht «nur aus dem Innern des Kindes herauszuholen ist, was in ihm selbst liegt, und nur in ihm angeregt und nicht in es hineingebracht werden darf», glaubt man heute alles und jedes von aussen her bewerkstelligen zu können. Selbst die Begabung ist jetzt Menschenwerk – «Der Mensch ist nicht begabt, er wird begabt» –, weshalb auch von aussen her «Chancengleichheit» für den Aufstieg auf der Bildungsleiter hergestellt werden kann.

Entwicklungspsychologische Begriffe wie «Anlage», «Entfaltung», «Reifung» verschwinden aus der erziehungswissenschaftlichen Literatur, oder sie werden belächelt. Dass man von Schulreife, von einem reifungsbedingten Trotzalter, einem Märchen- oder Realienalter spricht, rührt nach Ansicht des Berner Professors Hans Aebli bloss daher, «dass Behauptungen, die über 200 Jahre wiederholt worden sind, zum Teil den Status von bewiesenen Tatsachen erwerben und dass gutmeinende Beobachter diese Reifungsprozesse in der Entwicklung des jungen Menschen mit eigenen Augen wahrzunehmen vermeinen». Die sogenannte Reifung ist nach Aebli kein organischer Prozess; «vielmehr sollte man sich das zentrale Nervensystem als eine Art Informationsverarbeitungssystem vorstellen, das zwar eine bestimmte maximale Kapazität haben mag, dessen Leistungen aber – bildlich gesprochen – nicht so sehr von dieser Kapazität als vielmehr von den Programmen abhängt, die ihm eingegeben worden sind». Mit solcher Leichtfertigkeit werden die vielfach belegten Forschungsergebnisse namhafter

Entwicklungspsychologen von den neuen Erziehungswissenschaftlern unter den Tisch gewischt. Es gibt Wahrheit in all diesen Dingen erst seit der Mitte der sechziger Jahre: seit sie da sind.

Noch scheut man sich im allgemeinen, im engern pädagogischen Bereich von Manipulation zu sprechen. Man spricht im Gegenteil von Emanzipation und Erziehung zur Mündigkeit, wobei sich bei näherem Zusehen gerade hinter diesen Begriffen politische Manipulation verbirgt. Es ist ja auch weiterhin von individualisierendem Unterricht die Rede. Aber man sehe genau zu, was damit gemeint ist: in den meisten Fällen nicht die Emporbildung individueller Anlagen, sondern nur ein breitfächriges Unterrichtsangebot oder die Anpassung an das unterschiedliche Arbeitstempo der Schüler bei der Einverleibung des dargebotenen Futters. In grotesker Weise wird besonders oft im Zusammenhang mit programmiertem Unterricht von Individualisierung gesprochen. In einem Aufsatz über «Programmiertes Lernen und Unterrichtstechnologie» heisst es wörtlich: «PU (programmierter Unterricht) in seiner besten Form ist nichts anderes als optimal individualisierter Unterricht, bei dem die Denkprozesse nicht dem Zufall überlassen bleiben, sondern intensiv gesteuert werden» – und, vor den geschilderten Hintergründen kaum mehr verwunderlich: «Das technologisch höchstentwickelte und attraktive Lehrsystem ist der Computer... Dem Computer kann ein optimal verzweigtes Programm eingegeben werden, das ein vollindividualisiertes Lernen ermöglicht.» Deutlicher kann der ausgehöhlte Individualitätsbegriff nicht mehr demonstriert werden.

Verehrte Leser, das ist alarmierend. Wir befinden uns hier nicht nur in grösster Pestalozziferne, wir befinden uns an einem wissenschaftlich geplanten Weg in die Unmenschlichkeit.

Wem einmal die Augen dafür aufgegangen sind, der wird in der Menschheitsgeschichte als richtungsweisenden Zug mit aller Deutlichkeit die Entwicklung des Menschen zur

*Gott ist nahe, wo die Menschen  
einander Liebe zeigen.*

freien, verantwortlichen Individualität erkennen. Der Mensch will zu sich selber kommen und aus eigener Erkenntnis, eigenem Gewissen handeln; das ist seine Bestimmung. Aber gerade heute, wo dieser Wille auf allen Gebieten und in den verschieden-

sten Ausdrucksformen, oft in schönster Weise, oft auch völlig verzerrt, wahrgenommen werden kann, wird von den verschiedensten Seiten her versucht, das Wesen der Individualität zu verdunkeln, ihre Existenz zu leugnen . . .

## Aktuelle Kurzmeldungen der «schweizer schule»

### **CH: Gemeinsame Oberstufenzeugnisse für die Innerschweiz**

Die Innerschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (IEDK) hat sich mit Fragen der regionalen Oberstufenreform und mit der Organisation der Reallehrausbildung befasst. Sie konnte zur Kenntnis nehmen, dass die in Auftrag gegebenen Berichte über die Lehrerbildung, über die Lehrmittel zur Schul- und Berufswahlorientierung sowie über die Stundentafel der Sekundarschule vor dem Abschluss stehen. Dem Antrag des Kantons Schwyz, ein gemeinsames Oberstufenzeugnis für die gesamte Innerschweiz zu schaffen, wurde zugestimmt; die Arbeiten dazu sollen aufgenommen werden, sobald die bereinigte Stundentafel für die Oberstufe vorliegt.

### **ZH: Numerus clausus für Musikstudenten**

Konservatorium und Musikhochschule Zürich sowie die Musikakademie Zürich sehen sich gezwungen, ab Frühjahr 1977 den Numerus clausus an ihren Berufsabteilungen einzuführen. Diese Massnahme muss ergriffen werden, solange keine zusätzlichen Mittel zur Verfügung stehen, ist doch infolge der starken Zunahme der Studentenzahlen sowie der anhaltenden Teuerung der letzten Jahre die finanzielle Situation beider Zürcher Musikberufsschulen immer prekärer geworden. Noch in diesem Jahr soll daher den Stimmbürgern des Kantons Zürich eine Finanzvorlage des Konservatoriums unterbreitet werden. Die Stadt Zürich wird über eine entsprechende Vorlage der Musikakademie zu entscheiden haben. Die Anmeldungen zum Eintritt in die Berufsschulen haben mit 131 Kandidaten einen neuen Höchststand erreicht. Bei den im Februar/März 1977 stattfindenden Aufnahmeprüfungen werden jedoch kaum mehr als ein Drittel aller Anmeldungen berücksichtigt werden können.

### **ZH: Zürich bereitet Numerus clausus vor**

Der Regierungsrat des Kantons Zürich ist laut

seiner Antwort auf eine Motion der POCH im Kantonsrat nach wie vor gegen die Einführung eines Numerus clausus an der Universität Zürich, sieht sich jedoch gezwungen, die notwendigen Vorbereitungen zu treffen, damit Zulassungsbeschränkungen an der Medizinischen Fakultät gegebenenfalls auf Beginn des nächsten Wintersemesters eingeführt werden können. Die Einführung des Numerus clausus wäre allerdings erst nötig, wenn sich gesamtschweizerisch mehr als 800 Studenten für die Medizin entscheiden würden. Die Zahl der Medizinstudenten steht, wie auf Anfrage bestätigt wurde, im Kanton Zürich erst im Juni dieses Jahres fest.

### **SZ: Schulgelder der Mittelschulen neu festgesetzt**

Für das Schuljahr 1978/79 wurden die von den Eltern zu entrichtenden Schulgelder für den Besuch der kantonalen Mittelschulen für Kantonsbewohner auf 1200 Franken festgelegt und damit gegenüber den bisherigen Ansätzen unverändert belassen; den gleichen Betrag haben im Lehrerseminar auch Schüler aus den Vertragsgebieten zu entrichten. Für Schüler aus andern Kantonen wurde das Schulgeld um 300 Franken auf 2400 Franken erhöht. Die privaten Mittelschulen passen ihre Schulgelder diesen Ansätzen an.

### **SO: Sinkende Schülerzahlen an den Primarschulen des Kantons Solothurn**

An den Primarschulen des Kantons Solothurn hat die durchschnittliche Schülerzahl von 28,7 im Schuljahr 1972/73 auf 25,4 im Schuljahr 1976/77 abgenommen. Damit ist nach einer Mitteilung des kantonalen Schulinspektorates die Forderung nach einer maximalen Schülerzahl von 25 pro Primarschulabteilung bald erfüllt, die in einer vom Volk verworfenen Initiative enthalten gewesen war.

### **AG: Über 200 Fortbildungskurse für Lehrer**

Der Kanton Aargau wird im laufenden Jahr