

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 87 (2000)  
**Heft:** 3: Diverse Beiträge

**Buchbesprechung:** Bücher

**Autor:** [s.n.]

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 17.02.2026

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

## Bücher

### Lehrerbildung

**Roland Messmer, Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung, 324 S., Explorationen, Band 26, Bern: Verlag Peter Lang (ISBN 3-906763-65-X)**

Der Prozess der Tertiarisierung macht die traditionellen Lehrerseminare in der Schweiz zu Pädagogischen Hochschulen. Die Debatte um diesen Vorgang hat in den letzten Jahren hohe Wellen geworfen. In der Diskussion schienen sich zwei gänzlich voneinander differente Ausbildungssysteme – die seminaristische Lehrerausbildung und die nachmaturitäre Lehrerausbildung – unversöhnlich gegenüberzustehen. Gelegentlich traten die Verfechter der einen Art gegenüber jenen der anderen so auf, als würden sie die Wahrheit auf die «richtige Ausbildung der Lehrkräfte» gepachtet haben.

Die kürzlich erschienene Studie von Roland Messmer belegt aufgrund eines dreifachen Vergleichs (historischer, empirischer und narrativer Art), dass die Kontroverse um den Ort der Lehrerbildung bislang nicht sachgerecht geführt worden ist: Zwischen den beiden Ausbildungsorten bestehen keine wesentlichen Unterschiede. In den Lehrerseminaren ist generell nicht ein besseres Schulklima spürbar als in der nachmaturitären Lehrerbildung. Darüberhinaus können die Ausbildungsinstitutionen der Sekundarstufe II für sich nicht eine bessere berufspraktische Ausbildung reklamieren als jene der tertiären Stufe. Andererseits darf man für die nachmaturitäre Lehrerbildung nicht behaupten, sie verfüge über einen grundsätzlich besseren theoretischen Bezug als die Lehrerseminare, welche ihre Inhalte generell eher praktisch vermitteln würden. Messmer widerspricht in seinen zusammenfassenden Bemerkungen am Ende dieses allen, die sich an der Diskussion beteiligt haben, empfeh-

lenswerten Buches seinen zu Beginn formulierten Thesen. Die Konstanz der Aussagen, feststellbar über ein Jahrhundert, ohne dass deren Stichhaltigkeit oder empirische Relevanz überprüft worden wäre, spiegelt demzufolge eine Mythenbildung, welche Messmer als «Marotte der Lehrerbildung» bezeichnet (S. 125).

Die traditionsreichen, mythenhaften Zuschreibungen, die Eigenschaften und Leistungen der beiden unterschiedlichen Ausbildungsorte betreffend, werden nach dem ersten Teil, den historischen Vergleichen, im empirischen Abschnitt der Arbeit überprüft. Immerhin hatte die politisch-historische Analyse belegt, dass viele inhaltliche und methodische Differenzen, die in der Lehrerbildung feststellbar sind, auf unterschiedliche Strukturen zurückgeführt werden können. Die mittels einer sorgfältig erklärten Methode erhobenen Daten (Befragung von Absolventen der Lehrerausbildungen) ergaben allerdings widersprüchliche Resultate. Die Daten widerlegen die Aussage, in den Ausbildungsinstitutionen der Sekundarstufe II herrsche ein besseres Klima als in jenen der Tertiärstufe. Dasselbe ist für die berufspraktische Ausbildung zu sagen, und ebenso betreffend der erworbenen Standards (Wissen und Können) kann die Hypothese, zwischen den beiden Ausbildungen stünden hinsichtlich der praktischen Behandlungsintensität der Standards Unterschiede, nicht bestätigt werden.

In den heterogenen Befunden erkennt Messmer eine deutliche Tendenz: «Entweder sind die Ergebnisse für die beiden Ausbildungsorte widersprüchlich oder deren Unterschiede nicht signifikant.» (S. 210/211) Darum führt er die unterschiedlichen Charakteristika weniger auf die Ausbildungsstufe zurück, sondern vermutet dahinter regionale Bedeutung, unabhängig davon «ob die Lehrerbildung auf der Tertiärstufe oder auf der Sekundarstufe II organisiert wird» (S. 211). Trotz dieser eindeutigen Folgerungen

scheinen die Mythen in der Diskussion bestehen zu bleiben. Messmers narrative Vergleiche des dritten Teils bestätigen, dass die Ausbildungsorte selbst mit einem Mythos belegt, dass im übrigen *Theorie* und *Praxis* zu mythischen Begriffen geworden sind und das drittens, solche Mythen personifiziert werden («Theoretiker» versus «Praktiker»). Leider bleibt Messmers Schluss zu vage: Zwar soll die Lehrerbildung an «Orten der Praxis» und an «Orten der Theorie» stattfinden, doch versehen mit je konkreten Aufgaben, ohne diffuse Aufträge, mit klaren Arbeitsteilungen, also kooperierend. An dieser Stelle der Arbeit, am Schluss, wäre im Hinblick auf die anstehende Tertiärisierung ein Zukunftsbild, abgeleitet aus den erbrachten Forschungsergebnissen, attraktiver gewesen als die auf den letzten Seiten der Studie abgedruckten eher vagen Hinweise. Trotz dieser Einschränkung sei die Arbeit zur Lektüre empfohlen.

Hans-Ulrich Grunder

## Philosophie

**A. Hügli, Philosophie und Pädagogik, 221 S., Fr. 62.–, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999 (ISBN 3-534-13279-3)**

Kann man in der Pädagogik auf die Philosophie setzen? Diese Frage stellt der Basler Philosoph und Pädagoge Anton Hügli im Wissen, dass philosophisches und pädagogisches Denken jahrhundertlang stark miteinander verwoben gewesen sind. Deshalb habe sich innerhalb des Fachs Philosophie nie eine eigene Disziplin «Pädagogik» herausgebildet: Philosophie war Pädagogik. In seinem lesenswerten Band geht der Autor den Bezügen von Philosophie und Pädagogik nach. Die Lektüre der Abhandlung bietet sowohl Einblicke in die philosophische als auch in die pädagogische Diskussion um die wissenschaftstheoretische Verortung der Pädagogik. Worauf läuft die Analyse hinaus?

Weil in der expandierenden, sich zugleich differenzierenden Pädagogik ein Wissenschaftsverständnis dominierte, das auf die Optimierung praktisch-pädagogischen Handelns abzielte, hat

Hügli zufolge die Emanzipation der Pädagogik von der Philosophie bislang nicht stattgefunden. Diese folgenreiche These versucht der Autor in einer Skizze der Verbindungslinien, welche Philosophie und Pädagogik in den vergangenen zweitausend Jahren verknüpfen, zu belegen. Sein Rückblick zeigt Pädagogik als Philosophie. Über die Beschreibung zweier grundlegend unterschiedlicher Sichtweisen pädagogischen Denkens und Handelns (Autonomiepädagogik, Kontrollpädagogik) bestimmt Hügli die «Pädagogik als natürliche Fortsetzung der klassischen Philosophie der Selbstsorge», beklagt jedoch, dass ein entsprechender Anschluss nicht stattgefunden hat. Bis heute sei – vielleicht darum? – die Pädagogik nicht über Herbart hinausgekommen: Sie setze auf Kontrolltechnologie, möchte aber zugleich ein autonomes Wesen heranziehen – ein Dilemma, das auch die experimentelle Pädagogik nicht gelöst habe. Die ursprüngliche Einheit von Philosophie und Pädagogik erachtet Hügli insbesondere aufgrund der gemeinsamen Frage nach dem «guten Leben» und unter Beizug einer pädagogischen Ethik als rekonstituierbar. Damit ist weniger eine Pädagogik der Ethik gemeint, sondern eine Ethik der Pädagogik mit ihrem Kernstück, dem Ruf nach einem «pädagogischen Ethos». Diskutiert werden muss dann der Einwand, was denn die pädagogische Ethik noch von der Pädagogik unterscheide? Hügli unterstellt, wer das Gesamtkonzept einer integrativen Ethik wiederherstelle, ordne und qualifiziere die Pädagogik als Ethik und praktische Philosophie. Inwieweit die damit re-etablierte Pädagogik als Philosophie aber auch «kompetent» sei, wird schliesslich anhand der pädagogischen Ethik geschildert, jener pädagogischen Bezugsdisziplin, die als eine «Lehre des guten oder gelingenden Lebens» umschrieben wird. Dass sich Philosophie und Pädagogik da treffen, wo beide nach dem Menschen fragen (unterstellt die Pädagogik verstehe sich als Autonomiepädagogik) vermag Hügli nachvollziehbar darzustellen. Was allerdings leider nicht mehr ausgeführt wird, sind die Folgen der geistesgeschichtlichen Argumentation – etwa in institutioneller Hinsicht.

Hans-Ulrich Grunder

## **Qualitätsentwicklung**

**Guy Kempfert, Hans-Günter Rolff, Pädagogische Qualitätsentwicklung, 175 S., Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1999 (ISBN 3-407-25220-X)**

Das Arbeitsbuch ist eine ideale Starthilfe zur pädagogischen Qualitätsentwicklung an einer Schule. Es fusst auf praktischen Erfahrungen, enthält erprobte Instrumente, die direkt eingesetzt oder modifiziert werden können; gibt Einsicht in die neuesten Forschungsergebnisse. Der Einstieg in die Thematik erfolgt mit einem Kommentar zu den internationalen Testergebnissen in Mathematik und Naturwissenschaften (TIMMS). Das relativ schlechte Abschneiden der Deutschen und z.T. der Schweizer kann ein Ansporn zur Qualitätsentwicklung sein, fragt sich nur welcher Art von Qualität. Die Gefahr ist gross, dass die Schüler auf eine Testroutine hin getrimmt werden, die dann zu besseren Ergebnissen führen soll. Das aber wäre wahrscheinlich der falsche Weg, weil sich – zumindest in Deutschland – gezeigt hat, dass es vor allem an höheren kognitiven Kompetenzen mangelt, z. B. am Verständnis für Konzepte, an der Fähigkeit, Probleme zu lösen und Wissen auf neuen Gebieten anzuwenden. Um solche Defizite anzugehen und um die Persönlichkeits- und Gemeinschaftsbildung zu verstärken – dafür wurde das Buch geschrieben und ist es ein wertvolles (wie der Untertitel sagt) «Arbeitsbuch für Schule und Unterricht».

Die Überlegungen zum Grundsätzlichen der Pädagogik, der Widerstand gegen eine Blickverengung auf die Wettbewerbsfähigkeit und die drohende Uniformierung der Schulen mittels zentraler Tests, tun einer Lehrerseele gut, die den Sinn ihres Tuns mehr darin sieht, ihre Schülerinnen und Schülern auf dem Weg zur Mündigkeit, zu einer verantwortungsbewussten, sozial engagierten Persönlichkeit zu unterstützen. Dazu gehört ein Unterricht, der über das Faktenwissen hinaus auf die höheren sozialen und kognitiven Fähigkeiten zielt. Dazu gehört auch das Selbstverständnis der Lehrenden, an der Entwicklung der Schule als Lebensraum für Jugendliche und Erwachsene

einen wesentlichen Teil beizutragen.

Die Autoren bieten ein Modell an, mit dem der Komplex Schulentwicklung differenziert gesehen werden kann. Sie unterscheiden Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Das Modell kann für die Positionierung der laufenden Entwicklungsarbeiten dienen oder für den Entscheid, wo damit gestartet werden soll oder für Überlegungen, welche Konsequenzen Tätigkeiten in einem Bereich auf die beiden andern zur Folge haben (sollten).

Der Einstieg in die Qualitätsentwicklung erfolgt oft über die Formulierung eines Schulleitbildes, das in konkrete Projekte bzw. in ein Aktionsprogramm übersetzt und evaluiert wird. Gegen eine Evaluation wehren sich viele Lehrkräfte, weil sie damit noch kaum Erfahrung haben. Darum schlagen Kempfert, Rolff vor, die Lehrkräfte sanft mit Evaluationen in Kontakt zu bringen, indem als erster Schritt die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler an die Selbstevaluation gewöhnen. Dafür werden im Buch einige Varianten und Instrumente vorgestellt. Der nächste Schritt ist die Lehrerselbstevaluation im Unterricht, wofür wiederum Instrumente aus dem Buch übernommen werden können. Damit dürfte das Terrain so weit vorbereitet sein, dass die Lehrkräfte bereit sind, an einer schulinternen Evaluation mitzumachen.

Das Buch zeigt auf, wie der Unterricht, die Arbeit in Lehrergruppen und -konferenzen und in der Schulleitung konkret verbessert werden können. Die Lektüre weckt die Lust, es selbst zu versuchen.

Joe Brunner

## **Geschichtsunterricht**

**Peter Gautschi, Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, 176 S., bros., Fr. 29.80 (Schulpreis), Fr. 37.20 (Ladenpreis), Aarau: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag 1999**

Nach langer Zeit liegt eine neue, thematisch



umfassende Geschichtsdidaktik vor. Peter Gautschi, Dozent für Fachdidaktik Geschichte und Bereichsdidaktik am Didaktikum in Aarau, verbindet in seinem 176 Seiten starken Buch überzeugend die Theorie mit der Praxis des Geschichtsunterrichts. Das ebenso nützliche wie anregende Werk leistet vielfältige Dienste für Ausbildung und Berufspraxis.

Geschichte gilt mit Recht als faszinierendes Metier, aber auch als anspruchsvolles, aufwändiges Fach, das im Unterricht viel abverlangt – von den Lehrenden ebenso wie von den Lernenden. Unterstützung theoretischer und vor allem auch praktischer Art ist daher hoch willkommen. Bis Mitte der 80er Jahre wurden in Deutschland zahlreiche Gesamtdarstellungen zur Didaktik der Geschichte herausgegeben. Mit dem Werk von Joachim Rohlfes brach diese Reihe 1986 indes ab. Es ist erfreulich, dass ein Schweizer Geschichtsdidaktiker dort wieder anknüpft und eine umfassende Arbeit vorlegt, die ausgerichtet ist auf die Entwicklungen und Bedürfnisse in Gesellschaft und Bildung am Jahrhundertwechsel. Wer Peter Gautschis Heft «Spuren zur Aargauer Geschichte» kennt, das er 1997 zusammen mit Andreas Steigmeier herausgegeben hat, wird von diesem theoretisch ebenso bewanderten wie praktisch versierten Autor einiges erwarten. Diese Erwartungen werden denn auch erfüllt.

Mit Bedacht wurde für den Einband das Bild eines prächtigen, kraftvollen Baumes im Innenhof der Lenzburg gewählt. Dieser Baum wird als sinnreiche Vorlage für einen stilisierten Didaktikbaum benutzt, der nicht nur den Aufbau des Buches «Geschichte lehren» veranschaulicht, sondern darüber hinaus als einprägsame Metapher für die Arbeit von Geschichtslehrpersonen haften bleibt. Die Reflexion im Zentrum verbindet als Stamm organisch Diagnose (Erdreich) und Planung (Baumverzweigung) und reicht hinauf bis zu den Haupt- und Seitenästen (Lernwege und Lernsituationen). Damit sind die fünf Hauptkapitel des Buches in direkten Bezug zueinander gebracht, und die bedeutende Botschaft des Symbols kommt an. Die fünf Hauptkom-

ponenten gehören untrennbar zusammen. Ohne Reflexion würde alles «in der Luft hängen». Ohne Diagnose fehlte der Untergrund, ohne Planung die entscheidende Richtung. Ohne Krone schliesslich trüge der Baum keine Früchte.

Peter Gautschi bringt bereits im Buchtitel auf den Punkt, wie er die Kunst des geschichtsdidaktischen Handwerks versteht. Die Lehrpersonen verfügen über eine Vielzahl möglicher «Lernwege», entscheiden sich gezielt für die passenden und arrangieren für die Jugendlichen «Lernsituationen», die fordern und fördern. Dabei versteht sich fast von selbst, dass die Rollenverteilung zwischen Geschichtslehrpersonen und Jugendlichen situativ den wechselnden Bedürfnissen angepasst wird, die sich im Laufe der gemeinsamen Unterrichtsarbeit ergeben. Mit diesem Konzept leistet der Autor einen Beitrag zu einer neuen Lernkultur, die zu einem guten Teil auf der Erweiterung des Methodenrepertoires der Lehrpersonen basiert. Dieser Fundus von Lernwegen und Lernsituationen begünstigt kreatives, differenzierendes, effektives Unterrichten, ja, macht es letztlich erst möglich. Das ist allerdings erst die eine Seite. Damit dieses Repertoire zum Tragen kommt, müssen die Lernenden fachspezifische Methodenkompetenzen entwickeln, Lerntechniken und -strategien aufbauen. Die gehaltvollen Kapitel zur Arbeit der Schüler und Schülerinnen mit Text- und Bildquellen aller Art (u.a. Karikaturen, Comics, Film), zum Umgang mit Karten, Statistiken, Internet bieten dazu praktische Anregungen in reicher Fülle. Auf gewinnende Art manifestiert sich die Erfahrung des Autors auch bei den «Lernsituationen zum Anfangen» und «Abschliessen». Anhand einer Vielfalt konkreter Vorschläge zeigt Gautschi auf, wie sorgfältig und ergiebig diese eminent wichtigen Unterrichtsteile gestaltet werden können.

Die praktischen Beispiele sind unverkennbar dem eigenen, erfolgreich erprobten Geschichtsunterricht des Autors auf der Sekundarstufe I entnommen. Wie die Ausführungen über die Fallmethode und das überzeugende Beispiel des

17-jährigen jüdischen Verzweiflungstäters Herschel Grynszpan («Mörder oder Held?») stellvertretend belegen, lassen sich viele der vorgestellten Konzepte, Wegweiser, Methoden und praktischen Anleitungen auch in Gymnasien und Berufsschulen nützen. Gautschi bestätigt sich als systematischer Denker, der konsequent strukturiert, kategorisiert, ordnet. Dennoch versteht er Unterricht überhaupt nicht als schematischen pädagogisch-didaktischen Mechanismus, im Gegenteil. Es gibt für ihn keine «Standardprobleme», weil Lehren und Lernen zu komplex sind. Vielmehr gilt es, die Probleme überhaupt zu erkennen und aus verschiedenen Perspektiven anzugehen. Das Buch wirkt trotz profiliertem Ansatz nie doktrinär, sondern wohltuend umsichtig. Gautschi verfolgt mit seinem Werk «Geschichte lehren» das Ziel, eine Plattform anzubieten als Einladung «zur kritischen Auseinandersetzung und zum Weiterbauen». Das ist ihm gelungen. Sein bedeutender Beitrag hilft mit, die Geschichtsdidaktik in der Schweiz auf jenen Platz zu stellen, auf den sie hingehört. Zugleich schafft er günstige Voraussetzungen für einen schüler-, sach- und zeitgemässen Geschichtsunterricht, wie ihn bereits Altmeister Ebeling vor mehr als dreissig Jahren gefordert hat. Peter Gautschi löst dieses dreigliedrige Postulat ein, indem er es neu begreift, im aktuellen Kontext deutet und weiter entwickelt.

Kurt Messmer

### Reformpädagogik

**Pierre Marc, «L'école publique active?» D'un éphémère mariage en terre neuchâteloise, La-Chaux-de-Fonds 1920–1930, Neuchâtel 1929–1939, 190 S., Neuchâtel: Université de Neuchâtel 1998**

Bereits vor einigen Jahren hat sich der Autor des vorliegenden Bandes, Pierre Marc, mit der Neuenburger Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts befasst: Damals ging es um die Ecole nouvelle des Terreaux, wie sie von Marguerite Bosserdet und William Perret zwischen 1929 und 1939 in Neuchâtel realisiert worden ist. Ergänzt um eine Einleitung zum Kon-

zept einer «École publique active», um einen knapp hundertseitigen ersten Teil und einen Blick auf die Neuenburger Schullandschaft ausgangs des 20. Jahrhunderts, legt Marc, Professor für Erziehungswissenschaft an der Neuenburger Universität, nun das Porträt dieser gelegentlich auch Ecole des ânes genannten Schule erneut vor. Den Texten der beiden Lehrkräfte der Ecole nouvelle und den transkribierten Aussagen ehemaliger Schülerinnen und Schüler stellt Marc eine Skizze der aktiven Pädagogik (Ferrière: «Tatschule») in La Chaux-de-Fonds der Zwischenkriegszeit zur Seite. Dieser erste Teil enthält nebst einem kurzen Abriss über die Reformpädagogik in der Romandie die Beschreibung der Geburt einer Idee, nämlich den Gedanken einer kindgemässen Schule, die Tätigkeit des Lehrers Maurice Gremaud, der in La Chaux-de-Fonds Ferrières aktive Schule praktiziert hat (1920–1930). Geschildert wird dabei eine wechselvolle Geschichte, jene der nachmaligen Gründer der Ecole des Terreaux nicht unähnlich. Dabei entsteht das Bild einer sehr lebendigen, reformpädagogischen Initiative, die bislang noch nicht erforscht worden ist, nebst einer Schilderung des Versuchs, die Ecole active im gesamten Französisch sprechenden Raum der Schweiz als dominierende Schulform zu etablieren (S. 63 f.). Marc gelingt es auch zu zeigen, dass die Idee nach dem frühzeitigen Tod von Gremaud nicht verschwindet, sondern in der Schullandschaft versickert. Mag sein, dass sie die eine oder die andere spätere Initiative initiiert oder zumindest mit verursacht hat.

Pierre Marcs Band beleuchtet einen bis heute kaum bekannten Sachverhalt, den zu erkunden nicht nur Schulgeschichtlern, sondern auch Lehrkräften und lokalhistorisch Interessierten empfohlen sei.

Hans-Ulrich Grunder

### Schule und Literatur

**M. Luserke, Schule erzählt. Literarische Spiegelbilder im 19. und 20. Jahrhundert, 160 S., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999 (ISBN 3-525-34016-8)**

**A. Weber, Literatur und Erziehung. Lehrbilder und Schulmodelle in kulturkritischer Perspektive, 3 Bände (292 S., 566 S., 690 S.), Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang 1999 (ISBN 3-631-34087-7)**

Zwei Publikationen – in je eigener Weise anregend – erklären Schule und Lehrkräfte, wie sie von der deutschen Literatur bearbeitet worden sind. Unterschiedlicher könnten die beiden Arbeiten nicht sein. Als Lesende(r) sollte man sein Bedürfnis genau kennen, bevor der Entscheidung zur Lektüre fällt.

In der einen Veröffentlichung, Matthias Luserkes «literarischen Spiegelbildern im 19. und 20. Jahrhundert», horcht der Autor in die Literatur hinein, um herauszufinden, was Schriftstellerinnen und Schriftsteller «über Schule zu erzählen haben». Im Rahmen der knappen Darstellung setzt Luserke Akzente in der Auswahl und sich ein Ziel: Er wird die Frage prüfen, inwieweit soziale, institutionelle und individuelle Verhaltensstandards und Bewusstseinsformen von Macht das Bild der Schule in der Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts prägen. Luserke folgt der Prämisse der herangezogenen Gewährsleute, wenn er unterstellt, Schule bedeute Macht, und darüber zu berichten, meine soviel wie Inszenierungen der Macht zu schildern. Nach einleitenden Bemerkungen zur Frage einer «Kulturgeschichte der Schule» untergliedert Luserke in drei Epochen, aus denen er Beispiele heranzieht: Besprochen werden C. F. Meyer, A. Holz, J. Schlaf, E.v. Wildenbruch, R. M. Rilke, P. v. Szczepanski («Das alleinseligmachende Preussentum»), F. zu Reventlow, H. Hesse, R. Musil, R. Walser, Chr. Winsloe («Nach der Jahrhundertwende») und B. Frieschmuth, H. Dittberner, Chr. Reinig, S. Tomas, B. Lebert («Literatur der Gegenwart»). Die Schul- und Lehrbilder der ausgewählten Autorinnen und Autoren sind anregend geschrieben und deshalb leicht lesbar.

Die andere Veröffentlichung beeindruckt durch Umfang, handbuchartige Darstellung und Detailversessenheit. Albrecht Weber legt eine monumentale Geschichte der Schule in

ihren literarischen Reflexen vor. Sie zu lesen benötigt viel Zeit. Als Gegenwert verheisst Weber ein «synchrones wie diachrones Netzwerk», ein Versprechen, das – unter der ungeheuren und doch attraktiven Flut an Einzelheiten – allerdings beinahe ausgeblendet wird. Webers drei Bände sind lesbar als eine Geschichte der Schule und ihrer Lehrkräfte im Spiegel der Literatur: Im ersten Buch beschreibt Weber die «Gravuren der Antike», Erziehung, Schule und Lehrer in literarischen Utopien, die Texte über Prinzenenerzieher, über die Epoche zwischen Erasmus und Rousseau und über die Hofmeister. Im zweiten Band geht es um literarische Beispiele zu Schulen und Lehrkräften der Aufklärung, der Philanthropen, zu Pestalozzi, zum Verhältnis von Kirche und Schule und zum Bezug zwischen Schulmeistern, Lehrern und Philologen. Ein umfangreicher Abschnitt ist den Internatsberichten vorbehalten. Im dritten Buch setzt Weber seinen Streifzug durch die Literatur unter der Perspektive «Schule und Lehrerbild» mit Texten zur Kulturkritik ausgangs des 19. Jahrhunderts, zur Reformpädagogik, aus den Landerziehungsheimen, der Jugendbewegung, der Weimarer Republik, dem Nationalsozialismus und der Nachkriegszeit bis heute fort.

Dass sich das schmale Bändchen Luserkes bezüglich des Preises und des Leseaufwandes verglichen von den drei voluminösen Büchern Webers unterscheiden muss, liegt auf der Hand. Die beiden Publikationen sprechen überdies je eine andere Leserschaft an. Beide Herangehensweisen an das Thema sind jedoch legitim. Vermisse ich bei Luserkes verknappter Sicht die Systematik (die allerdings nicht angestrebt ist), fehlt mir in Webers umfassender Übersicht oft der «rote Faden» (zumal auch «Seiteneinstiege» mangels eines Namensregisters nicht möglich sind).

Mag sein, dass Anregungen aus Luserkes «Schule erzählt» da oder dort zur intensiveren Bearbeitung des Themas in Webers «Literatur und Erziehung» führen.

Hans-Ulrich Grunder

## Schreibunterricht

**Mechthild Dehn, Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule, Berlin, Düsseldorf: Volk und Wissen, Kamp Schulbuchverlag 1999**

Die vorliegende Publikation ist aus einer zehnjährigen, mit Lehrern und Lehrerinnen sowie mit Studierenden gemeinsam vorgenommenen Untersuchung von rund 4000 Schülertexten hervorgegangen. Ziel der Autorin ist es, das Fundament für einen Schreibunterricht zu legen, der Imagination und Wissen verbindet. Dehn betrachtet Schreiben primär als eine kulturelle Tätigkeit, die immer in Beziehung zu Vorgefundenem steht. Schreiben ist also immer an Kontexte gebunden, die ganz verschiedener Natur sein können: Kontexte des Denkens, des Formulierens, des Austauschs. Entsprechend soll der Schreibunterricht lernfördernde Kontexte für die Erweiterung und Sicherung der Schreibfähigkeiten schaffen. Dabei sind der Autorin die folgenden vier Punkte besonders wichtig:

- Im Schreibunterricht soll mit Vorgaben gearbeitet werden, die Vorstellungen und Bilder hervorrufen und dazu anreizen, mit den vorgefundenen Mustern zu experimentieren, und die so gewählt sind, dass sie Wissen und Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen thematisieren: Wenn hier das Schreiben nach Vorgaben im Mittelpunkt steht, so sei ausdrücklich betont, dass dies nicht die einzig wichtige Form im Schreibunterricht der Grundschule ist, wohl aber eine, die es gilt, in ihrer Bedeutsamkeit in den Blick zu rücken (S. 28).
- Es sollen komplexe Schreibsituationen geschaffen werden, aus denen die Schreibanfänger und -anfängerinnen etwas thematisieren, auswählen und formulieren müssen.
- Es soll eine Lesehaltung gegenüber den Schülertexten eingenommen werden, die nicht nur die Textoberfläche wahrnimmt, sondern vom Interesse an der Tiefenstruktur der Aussage geleitet wird.
- Das Kommentieren und Bewerten der Texte soll primär eine Orientierungsmöglichkeit für neue Texte darstellen und zur Entwicklung von Sprachbewusstheit beitragen.

Getragen von diesen vier im einleitenden Kapitel dargelegten Leitgedanken stellt die Autorin im ersten Teil (Schreiben als kulturelle Tätigkeit) literatur- und lerntheoretische Aspekte des Schreibens dar. Sie trifft dabei zuerst die zentrale Unterscheidung zwischen Literalität (Kenntnisse der Buchstaben, der Orthografie, der grammatischen Korrektheit und Stilnormen) und Literarität (Zugang zur Darstellung von personalen und sozialen Erfahrungen bzw. zu Selbst- und Welterfahrung). Literarität entwickelt sich von Anfang an mit dem Hören von Geschichten, dem Sehen von Bildern und Filmen als Darstellung von Erfahrung und Erinnerung. Literarität als zentralen Aspekt des Schreibens in der Primarschule zu verstehen, mag ungewöhnlich erscheinen, da das «Literarische» im Allgemeinen erst auf höheren Schulstufen thematisiert wird. Es ist das grosse Verdienst dieser Publikation, dass und wie sie daraufhin hinweist, Literarität generell als wesentlichen Aspekt des Schreibens zu verstehen. Und man kann der Autorin nur zustimmen, wenn sie beklagt, dass das Literarische in Schülertexten in der heutigen Schreibforschung nur spärlich – wenn überhaupt – diskutiert wird. Es ist zu hoffen, dass die hier dargelegten Überlegungen die Diskussion auch in der (kognitivistischen) Schreibforschung anregen werden.

Es gelingt der Autorin durch genaues Analysieren der Schülertexte und auf dem Hintergrund von Iser's Theorie des Fiktiven und Imaginären aufzuzeigen, dass das Literarische etwas Alltägliches ist und somit auch Primarschülern und -schülerinnen zugänglich ist. Für den Schreibunterricht ist es dabei von zentraler, aber nicht einziger Bedeutung, dass es «bildungstheoretisch höchst relevant ist, ob Heranwachsende Gelegenheit finden, diese im Sinne Iser's «menschliche Disposition» [des Imaginären] auch als ihre eigene zu erfahren; ein Wechselspiel zu empfinden und hervorrufen zu können zwischen dem als gegeben Wahrgenommenen und dem als möglich Erfundenen, Erspielten, in Szene Gesetzten» (S. 45). Wenn auch die ästhetische, literarische Sprachfunktion zum Wesen des Menschen gehört, so heisst



dies gleichwohl nicht, dass sie sich unter allen Umständen von selbst einstellen würde. Es ist vielmehr Aufgabe einer Schreibdidaktik, Kontexte auszumachen und die Möglichkeiten aufzuzeigen, die das Herausbilden und Weiterentwickeln dieser Sprachfunktion auch in der Primarschule fördern.

Einer Schreibdidaktik mit solchen Perspektiven wendet sich Dehn im zweiten Teil (Schreiben in der Schule) zu. Ausführlich und auch für Praktiker anregend führt sie in vier Unterkapiteln aus, wie Kontexte für Texte genutzt werden, wie Texte als Kontexte fungieren können sowie was Schreiben nach Vorgaben heissen kann und wie Texte überarbeitet, präsentiert und besprochen werden sollten. Die Autorin legt ihren Überlegungen dabei einen Begriff von Sprachlernen und -lehren zugrunde, «der auf der Erfahrung mit und dem Wissen von kulturellen Formen und Inhalten aufbaut, vom jeweiligen Können ausgeht, der also Lernen nicht als Hierarchie von Teilprozessen vorstellt, als Addition, sondern als Differenzierung und Umstrukturierung des jeweiligen Vermögens» (S. 86). Als inhaltliches Kernstück einer solchen Konzeption von Schreibunterricht gilt das Schreiben nach Vorgaben, die jedoch keinesfalls als Aufsatzthemen im traditionellen Sinn missverstanden werden dürfen.

Exemplifiziert werden die theoretischen Überlegungen immer wieder an Schülertexten, bei deren Darlegung sich das feine Gespür der Autorin für literarisches Können von gerade auch schwachen Primarschülern zeigt. Allein dies lohnt schon die Lektüre. Dehn schliesst ihr Buch mit einer 40-seitigen Dokumentation der Ergebnisse aus dem Unterricht.

Insgesamt ist die Lektüre dieses Buches allen Deutschdidaktikern und -didaktikerinnen (nicht nur denjenigen mit dem Schwerpunkt Primarschule) wärmstens zu empfehlen. Aber auch Lehrern und Lehrerinnen kann dieses Buch nicht zuletzt wegen der vielen einleuchtend analysierten Kindertexte, der immer wieder angeführten unterrichtspraktischen Überlegungen und der im letzten Teil doku-

mentierten Ergebnisse aus dem Unterricht empfohlen werden.

Thomas Lindauer

### **Schulgeschichte**

**K. Weber, «Es geht ein mächtiges Sehnen durch unsere Zeit». Reformbestrebungen der Jahrhundertwende und Rezeption der Psychoanalyse am Beispiel der Biographie von Ernst Schneider 1878–1957, 440 S., mit 17 Abbildungen, Fr. 89.–, Bern u. a.: Verlag Peter Lang, 1999 (ISBN 3-906762-72-6)**

Nachdem er sich am Berner Lehrerseminar Muristalden zum Primarlehrer hatte ausbilden lassen, dann zwei Jahre in Innerberg bei Wohlen BE unterrichtet hatte, studierte Ernst Schneider in Bern und Jena und war darauf Lehrer/Oberlehrer an der Übungsschule des Jenaer Pädagogischen Universitätsseminars. Nach der Promotion an der Berner Universität wurde er – entgegen der Empfehlung der Seminarkommission – 1905 als Siebenundzwanzigjähriger zum jüngsten je in der Schweiz gewählten Direktor einer staatlichen Lehrerbildungsstätte gewählt. Am Berner Seminar war er bis zu seiner Entlassung (1916) tätig. Nach dem erzwungenen Rücktritt aufgrund des vorangegangenen «Schneider-Handels», des «Berner Seminarsturms» (1911) wurde er Dozent am «Institut Jean-Jacques Rousseau» in Genf, schliesslich Professor für Pädagogik in Riga (1920–1928). Nach seinem Umzug nach Deutschland arbeitete er als Psychotherapeut mit eigener Praxis in Stuttgart, Schwäbisch Hall (1928–1946) und Basel (1946–1957). Gemeinsam mit Heinrich Meng edierte er jahrelang die «Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik».

Diesen auf den ersten Blick unkonventionellen Lebenslauf ruft ein kürzlich erschienener Band in Erinnerung. Der Autor, Kaspar Weber, Psychiater und Psychoanalytiker in Bern, würdigt Schneider weniger als einen der vergessenen, aber wichtigen Vertreter der Reformpädagogik in der Schweiz, denn aus der

Perspektive einer bislang weitgehend nicht vorliegenden Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik in der Schweiz. Das Ziel der lesenswerten, detailversessenen, klar aufgebauten und lebendig geschriebenen Arbeit liegt darin, die Rezeption der Psychoanalyse von der «ersten begeisterten Zustimmung an zu verfolgen und darzustellen, wie sie, zum Teil unbewusst, an Strömungen des Zeitgeistes adaptiert wurde, denen die wirkliche Freudsche Psychoanalyse scharf kritisch gegenüberstand» (S. 17). Der Autor löst dieses Versprechen ein: Seine Studie ist zwar zunächst für die Lokal- und Seminargeschichte des Kantons Bern bedeutsam. Was sie zusätzlich auszeichnet, ist der gelungene Versuch, ihren Protagonisten mit Bezug auf die zeitgenössischen Debatten zu positionieren. Dabei wird klar, dass sich die Diskussionen und Kämpfe um Pädagogik, Lehrerbildung, Psychoanalyse und wirtschaftlichsoziale Ordnung zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Person Schneiders spiegeln. Insofern sei die Lektüre des Bandes Bildungshistorikern ebenso empfohlen wie psychoanalytisch oder zeitgeschichtlich Interessierten.

Weber schildert Schneiders Denken und Wirken entlang den wesentlichen Stationen von dessen Biographie. Er skizziert, wie Schneider die «neue Erziehung» und die Psychoanalyse für sich entdeckt hat, weshalb er als Seminardirektor berufen und abberufen worden ist (hier finden sich Belege für die starke These, Schneider sei geschasst worden, weil er im Unterricht psychoanalytisch vorgegangen sei) und wie er als Rigaer Professor und Psychotherapeut im nationalsozialistischen Deutschland gearbeitet hat. Weber bleibt allerdings – glücklicherweise – nicht an der Person Schneiders kleben, sondern versucht ein Gesamtbild zu malen. Genau dies macht, ausser dem Einblick in die Biographie Schneiders, den Reiz der Lektüre dieses Bandes aus.

Hans-Ulrich Grunder

## Mathematik

**Elmar Hengartner (Hrsg.), Mit Kindern lernen. Standorte und Denkwege im Mathematikunterricht, 163 S., Fr. 37.50, Zug: Klett und Balmer Verlag 1999**

Aktiv-entdeckendes und soziales Lernen gilt als wesentliche Grundlage des Projektes «mathe 2000», welches an der Universität Dortmund entwickelt wurde und weiter entwickelt wird. Aus dem Projekt entstammen unter anderem die «Handbücher produktiver Rechenübungen» und das auch in der Schweiz weit verbreitete Unterrichtswerk für die Primarschule «Das Zahlenbuch». Der nun vorliegende Beitrag von Elmar Hengartner ist vorwiegend auf diesem Hintergrund und in diesem Zusammenhang zu sehen.

In vier Hauptkapiteln wird aufgezeigt, wie man den Unterricht auf die Vorkenntnisse der Kinder aufbauen, ganzheitlich und reichhaltig gestalten und dadurch von den Kindern viel lernen kann. Es werden vier Bereiche vorgestellt:

### *Standortbestimmungen mit der Klasse*

Hier geht es darum, die in der Klasse bereits vorhandenen Vorkenntnisse zu einem bestimmten Teilgebiet der Mathematik in Erfahrung zu bringen. Dazu werden beispielsweise den Kindern einer 2. Klasse verschiedene multiplikative Situationen vorgestellt, bevor das Einmaleins behandelt wird. Die Kinder bearbeiten die Aufgaben nach ihrem momentanen Wissensstand. So können sie ihre individuellen Fähigkeiten und Schwierigkeiten an die Oberfläche bringen. Dies ergibt einen guten Überblick, der den darauf aufbauenden Unterricht effizient macht.

### *Offene Aufgaben*

Hier geht es darum, den Kindern in einem vorgegebenen inhaltlichen Rahmen möglichst viel Freiraum zu gewähren, in dem sie sich ihren Fähigkeiten entsprechend entfalten können. Ein Beispiel handelt von der Aufgabe für Erstklässler: Dein Götti gibt dir 30 Franken. Es ist eine wahre Freude zu erfahren, was die Kinder sich dazu alles ausdenken.



### *Gezielte Erkundungen*

Die in den Handbüchern propagierten halbschriftlichen Strategien zum Lösen von Rechenaufgaben finden hier eine konkrete unterrichtliche Umsetzung. Den Kindern werden beispielsweise Situationen vorgegeben, in denen sie den Unterschied zweier dreistelliger Zahlen berechnen müssen, ohne dass ihnen entsprechende Musterlösungen in Form schriftlicher Rechenverfahren vorgegeben sind. Die Kinder suchen ihre eigenen Lösungsstrategien, die anschliessend im Unterricht besprochen werden. So können sie voneinander lernen.

### *Klinische Interviews*

Diese dienen dazu, die individuellen Denk- und Lernwege von Kindern zu erkunden, zum Beispiel deren arithmetischen Fähigkeiten im Kindergartenalter.

Alle vier Kapitel sind mit vielen spannend zu lesenden Schülerbeispielen reich illustriert. Beiträge von bekannten Mathematikdidaktikern runden die einzelnen Kapitel ab:

H. Röthlisberger: Heterogenität als Herausforderung, Ch. Selter und B. Sundermann: Vielfalt und Gemeinsamkeit – zur sozialen Dimension von Eigenproduktionen, E. Ch. Wittmann: Die Zukunft des Rechnens im Grundschulunterricht: Von schriftlichen Rechenverfahren zu halbschriftlichen Strategien, H. Spiegel: Lernen, wie Kinder denken, P. Scherer: Aktiv-entdeckendes Lernen – auch für schulschwache Kinder!

«Mit Kindern lernen» ist ein Buch aus der Praxis für die Praxis. Der besondere Wert dieser Publikation liegt darin, dass sich die Autoren und Autorinnen nicht nur darum bemühen, praktische Alltagstipps zu geben, sondern – wie sich das für das Projekt «mathe 2000» gehört – die Vorschläge auch theoretisch zu begründen. Die Theorie ist leicht verständlich geschrieben und erfasst recht gut den aktuellen Stand mathematik-didaktischer Forschung.

Dem Buch ist eine weite Verbreitung zu wünschen, weil die Beispiele einleuchtend sind und den Lehrpersonen Wege aufzeigen, wie sie einen aktiv-entdeckenden Unterricht wagen dürfen. Es bietet Möglichkeiten an, wie man vom kleinschrittigen Unterricht, vom Belehren und vom Vorzeigen standardisierter Lösungsmuster wegkommen kann. Ein solcher Unterricht wird lebendig. Aktiv-entdeckendes Lernen wird nicht nur als eine Unterrichtsmethode unter vielen, sondern als Grundhaltung auf der Basis konstruktivistischer Lerntheorien verstanden. Aktiv-entdeckendes Lernen ist kein Zeitverlust, sondern ein Zeitgewinn und langfristig gesehen effizient, weil es neben inhaltlichen Zielen immer auch allgemeine Ziele verfolgt, wie sie in jedem Lehrplan stehen.

Das Buch richtet sich insbesondere an Lehrpersonen der 1.–4. Klasse. Auch wenn die Philosophie des Zahlenbuchs mit diesem Buch übereinstimmt, ist es unabhängig vom Zahlenbuch verwendbar. Ich selbst betrachte seinen Inhalt als unabdingbaren Bestandteil in der Ausbildung angehender Primarlehrkräfte. Ich brauche Teile daraus auch in meinen Fortbildungskursen, weil das Buch einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung des Mathematikunterrichts leistet. Zudem kann es meines Erachtens auch wegweisend sein für die Art und Weise, wie an den künftigen Pädagogischen Hochschulen forschend gelehrt und gelernt werden kann.

Gregor Wieland

### **Erziehungswidersprüche**

**J. Gruntz-Stoll, Erziehung – Unterricht – Widerspruch. Pädagogische Antinomien und Paradoxe Anthropologie, 195 S., Bern: Verlag Peter Lang 1999 (ISBN 3-906763-50-1)**

Wie widersprüchlich die Erziehungspraxis für Erziehende sein kann, springt Eltern und Lehrkräften täglich ins Auge. Angesichts der Ungereimtheiten, Dilemmata und vielfältigen Lösungsvarianten wäre zu fragen: Ist eine Kasuistik sinnvoll? Welche Regeln gibt es?

Welche Wirkungen sind prognostizierbar und möglich? Wo liegen die Grenzen des erzieherischen Tuns?

Aus der praktischen Erziehungsaufgabe abgeleitet, aber auch theoretisch-anthropologisch fundiert, erklärt der Verfasser des vorliegenden Bandes das *Paradox* zur fundamentalen Kategorie des Denkens über den Menschen und definiert die *Antinomie* als Basis pädagogischer Reflexion. Er nimmt sich vor, mit seiner Abhandlung zu einem zweckmässigen Umgang mit den Widersprüchen der Erziehungspraxis beizutragen. Johannes Gruntz-Stoll zufolge erfordert diese Aufgabe eine bewusste Auseinandersetzung mit den erfahrenen Widersprüchen in der familiären und schulischen Erziehung, zumal die Konzepte erzieherischen Handelns mit wenigen Ausnahmen (Schleiermacher, Winkel) als weitgehend widerspruchsfrei, also in der eingenommenen Perspektive als unzureichend geschildert werden.

Den Widerspruch, die Paradoxie zum Angelpunkt der Reflexion über den Menschen und zum Grund pädagogischen Denkens erhebend, sucht Gruntz-Stoll in seiner anspruchsvollen Studie die Bedingungen der Möglichkeit anthropologischer Erkenntnis, welche er im Widerspruch zwischen realer Erfahrung und Versprachlichung festmacht. Demzufolge sind eindeutige Aussagen und widerspruchsfreie Einsichten unmöglich, unwahrscheinlich oder fragwürdig. Gesucht sind dann Sprachformen, welche sich dazu eignen, Widersprüche zwischen Sollen und Sein, Absicht und Erfolg auszudrücken. Die Bestandteile einer dergestalt umrissenen «Paradoxen Anthropologie» überträgt Gruntz-Stoll auf die pädagogische Ebene. Am Schluss des Bandes steht die Frage (S. 168), wie sich der verzerrte Erziehungs- und Unterrichtsalltag in pädagogischen Antinomien spiegele. Zu konzipieren wäre nun eine «Antinomische Pädagogik», welche die erfahrene Widersprüchlichkeit der Erziehungspraxis nicht mit eindeutigen Begriffen und Bildern zudeckt, sondern jene sprachlichen Formen, etwa Metaphern dazu benutzt, sie zu erkennen, zu benennen und zu erhellen. Dass dieses Programm den Widerspruch als konstitutives Ele-

ment seiner selbst enthalten muss, ist evident. Genau dieser Umstand erschwert seine Konzeption aber erheblich, was den Autor veranlasst, seine Leser an dieser Stelle leider im Stich zu lassen.

Hans-Ulrich Grunder

### **Kinderbilder**

**Heiner Ullrich, Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken, 387 S., Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1999 (ISBN: 3-7815-0976-1)**

Erwachsene machen sich ihre Bilder davon, was ein Kind ist und wie es sein soll. Sie malen Kindbilder und Bilder der Kindheit. Eine Aufgabe der pädagogischen Kindheitsforschung besteht darin, diese Bilder vom Kind und Bilder der Kindheit zu erforschen. Der Blick auf die Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts zeigt, mit welchen Bildern von Kindern die damaligen Protagonisten einer «neuen Erziehung» gearbeitet haben, und wie ein ursprünglich der mythisch-religiösen Sphäre zugehöriges Denk-Bild eine Schlüsselposition im Prozess der Herausbildung der modernen Erziehung und ihrer Theorie erlangt hat – das romantische Kindbild. Heiner Ullrich geht diesem Topos in seiner an der Universität Mainz eingereichten Habilitationsschrift, den «Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken», in weitgehend ideengeschichtlicher Art nach. Er setzt voraus, ein angemessener Zugang zur Denkweise und den praktischen Impulsen der Reformpädagogen sei über das reformpädagogische Bild vom Kind zu finden. Dieses Programm verlangt eine historisch-systematische Herangehensweise, die das Kindbild weniger als eine «blosse Naturtatsache», denn als ein Konstrukt der Erwachsenen unterstellt. Dass dieses Konstrukt zumeist die Form und die Funktion eines Leitbildes erhält, wonach Kinder aufwachsen sollen, macht seine normative Kraft aus.

In Ullrichs lesenswerter Studie folgen einer sorgfältig ausgelegten Einleitung sieben Abschnitte: Ist die Vorgeschichte des romantischen *Kindbildes* (Antike, Mittelalter, Aufklärung) skizziert, stellt der Autor dar, wie der romantische *Blick* auf das Kind entstanden ist (Leibniz, Rousseau, Herder, Goethe, Schiller, Hölderlin). Über einige Bemerkungen zur Vollendung des romantischen Kindheitsideals, schildert Ullrich, wie der romantisierende Blick auf das Kind *popularisiert* worden ist (Arndt, Jean Paul, Richter, Fröbel). Im sechsten Teil steht das romantische Kindbild der Kinderpsychologie des beginnenden 20. Jahrhunderts zur Debatte. Schliesslich – bevor Ullrich im letzten Teil Gedanken zum Thema «Mythos oder Anthropologie des Kindes?» äussert – illustriert er, inwieweit das romantische Kindbild zum Kern des reformpädagogischen Denkens geworden ist.

Abgesehen davon, dass einige Gewährsleute zu eingehend exzerpiert werden, was zum überspringen der jeweiligen Abschnitte verleiten mag, offeriert der vorliegende Band eine bequeme Art, sich über die jeweiligen Kinderbilder, die sich Erwachsene konstruiert haben, mit der Geschichte der Kindheit vertraut zu machen. Ganz besonders aufschlussreich erscheint unter diesem Blickwinkel Ullrichs Akzent auf der Kontinuität der beiden prägenden Kinderbilder in der abendländischen Geistesgeschichte: der Idee, das Kind sei mit der Erbsünde belastet, und jener, das Kind sei von Natur aus gut. In dieser Hinsicht bringt Ullrich mit einem genauen Blick auf die Geschichte der Idee von der Kindheit einige unerlässliche Differenzierungen an.

Hans-Ulrich Grunder

### Schulgeschichte

**L. Criblez, C. Jenzer (†), R. Hofstetter, Ch. Magnin (Hrsg.), Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert, 471 S., Bern: Verlag Peter Lang 1999 (ISBN 3-906763-77-3)**

In drei Anläufen versuchen die Herausgeber des anzuzeigenden, in deutsch und französisch edierten Bandes zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert, ihrem weitläufigen Gegenstand gerecht zu werden: über die Perspektive auf die kantonalen bildungspolitischen Entwicklungen, über eine systematische Analyse der interkantonalen Dynamik, eingeschlossen die Rolle des Bundes und des internationalen Umfelds sowie über den «Blick von aussen». Den gesamten Band durchzieht die Schilderung einer langandauernden, weitverzweigten Kontroverse um die Unentgeltlichkeit des Unterrichts, die säkularisierte sowie die obligatorische Schule in ihren vielfältigen Facetten, ihren differenten kantonalen Verläufen – vor dem Hintergrund durchaus vergleichbarer Forderungen und Ziele.

Das umfangreiche Buch ist schulhistorisch kantonal und zugleich national ausgelegt. Deshalb dürfte es zum einen jene Leserinnen und Leser interessieren, welche die regionalen Prozesse der Herausbildung einer für alle obligatorischen, säkularen und unentgeltlichen Volksschule verfolgen möchten. Andererseits finden sich darin Beiträge, welche Bezüge zum übergreifenden, international-europäischen Kontext herstellen. Damit ist ein Programm umrissen, das in der sorgfältig ausgearbeiteten Einleitung im Rahmen von «Problemfeldern» konkretisiert wird und die heute zur Debatte stehenden, damals virulenten Bereiche ausweist: die Organisation der Schulaufsicht, die Absicherung der Bildungspolitik, die Frage der Lehr- und Unterrichtsfreiheit, jene der Lehrerbildung und der Lehrerorganisationen, die Positionierung von staatlichen und privaten Schulen, das Verhältnis von Kantonen und Gemeinden, die Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen.

Zu den «bildungspolitischen Entwicklungen in den Kantonen» sind Beiträge über die Entstehung und Entwicklung der Volksschule in den Kantonen Aargau (Brändli), Solothurn (Jenzer), Zug (Omlin), Zürich (Bloch), Wallis (Bagnoud), Genf (Hofstetter), Fribourg (Weber, Bourquin) abgedruckt – ergänzt um Auf-

sätze zu einem Vergleich zwischen Genf und Fribourg (Mützenberg) sowie über Kinder, die von der Schulnorm abweichen (Ruchat). Was die interkantonale Dynamik und die Rolle des Bundes sowie des internationalen Umfeldes mit Blick auf die Prinzipien von Unentgeltlichkeit, Laizität und Obligatorium der Volksschule betrifft, geht es um die Entkonfessionalisierung der Volksschulen in der Schweiz (Späni), die Position der «Société Pédagogique Romande» (Thévoz), den Bildungsartikel in der Bundesverfassung von 1874 (Criblez), die pädagogischen Rekrutenprüfungen (Lustenberger) und den Einfluss der Weltausstellungen im 19. Jahrhundert als Anstoss für Schulreformen (Gonon). Unter dem Titel «Die Schweiz im Spiegel» werfen schliesslich Heidemarie Kemnitz, Pierre Caspard und Dario Ragazzini einen Blick aus den deutschen, französischen und italienischen Nachbarstaaten auf die Volksschulentwicklung in der Schweiz.

Hans-Ulrich Grunder

## Schulentwicklung

**Per Dalin, Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert, 252 S., Neuwied, Kriftel: Verlag Luchterhand 1997 (ISBN 3-472-02578-6)**

**Per Dalin, Theorie und Praxis der Schulentwicklung, 521 S., Neuwied, Kriftel: Verlag Luchterhand 1999 (ISBN 3-472-03266-9)**

Per Dalin 1999 verweist in seiner jüngsten Publikation zunächst auf die Beobachtung, in der Geschichte der Schulentwicklung existierten sowohl Beispiele, wie mangels klarer Strategie Reformpläne auf bildungspolitischer Ebene versickern, als auch dafür, wie an einzelnen Schulen entwicklungsorientierte Lehrkräfte ohne Anweisungen von «oben» innerhalb ihres Klassenzimmers Reformen voranbringen. Hat Dalin 1997 der Schule ihren «Weg ins 21. Jahrhundert» gewiesen, beschäftigt er sich im vorliegenden Band mit Organisations- und Führungstheorien und stellt dar, wie die Schule als Organisation zu begreifen sei. Anschliessend diskutiert er den Prozess der Verände-

rung in der Schule und im Schulsystem. Schliesslich werden praktische Aspekte der Schulentwicklung behandelt.

Im ersten Kapitel überblickt Dalin in einer interessanten Gegenüberstellung die Schulentwicklung in Westeuropa innerhalb der letzten hundert Jahre. Die Organisationstheorien im zweiten Abschnitt sind klar dargestellt und nachvollziehbar voneinander abgegrenzt. Schule wird hier als Non-Profit-Organisation charakterisiert und Dalin hebt die daraus resultierenden Entscheidungsdilemmata hervor: Organisationen, so Dalin, sind komplex und verändern sich mit dem Ort der Beobachtung. Er stellt vier Perspektiven vor: die *strukturelle* (Organisation ist ein rationales System, durch effektive Verfahren und zweckmässige Struktur werden vorgegebene Ziele erreicht); die *humanistische* (Menschenbild, Beitrag des Einzelnen zu Organisation und Interaktion, menschliche Bedürfnisse sind zentral, Motivation als Hauptressource); die *politische* (Organisationen sind Schauplätze von Kämpfen und Konflikten); die *symbolische* (wichtig ist nicht, was geschieht, sondern der Sinn des Geschehens, der u.a. vom Symbolwert abhängt, den die Mitglieder einer Organisation dem Geschehen beimessen – Mythen, Rituale, Metaphern); die *«integrierte»* (sie konstruiert Brücken zwischen den zuvor genannten). Skizziert er Merkmale von Schule, zieht Dalin immer wieder neuere Forschungsergebnisse heran, womit er Charakteristika, typische, stabile Wesensmerkmale der Schule als Organisation veranschaulicht (3. Kapitel). Seiner persönlichen Einschätzung folgend favorisiert der Autor die integrierte, systemische Perspektive. Im 4. Kapitel vermittelt Dalin einen guten Überblick zur historischen Führungsstilforschung, oszilliert jedoch zu sehr zwischen konkreten Ausführungen und allgemeinen theoretischen Kategorien. Überdies fällt es schwer, den darauf gründenden, allgemeingültig gesetzten Kriterien zu folgen, wenn herangezogene Forschungsergebnisse sich widersprechen. Zudem schildert er bestimmte Resultate mehrmals ausführlich, was die Lektüre langwierig gestaltet. Geht es dann um Veränderungstheo-



rien (5. Kapitel), schickt der Autor voraus, mit dem Begriff «Innovation» sei zwar Erneuerung gemeint, die aber durchaus ihren Preis habe und nicht allen zwingend eine Verbesserung bringen müsse. Es sei unmöglich, Schulentwicklung im Konsens zu definieren, solange man sich nicht auf eine Organisationsperspektive geeinigt habe. Und diese sei nur zu rechtefertigen, wenn sie zu einer für Schüler und Schülerinnen und Lehrkräfte besseren Schule führe. Für fünf Ebenen (Reformen, Lehrplanelentwicklung, Pädagogische Entwicklungsarbeit, Organisationsentwicklung, Schulentwicklung) nennt Dalin Veränderungstheorien, etwa die Theorie der «General Strategies for Effecting Changes in Human Systems» (Chin und Bennes), die «Conflicting Theories of Social and Educational Change» (Paulston), das Gleichgewichtsparadigma (evolutionäre, neo-evolutionäre, funktionalistische Theorien) oder/und das Konfliktparadigma (marxistische, neomarxistische, anarchistische, Kulturreformtheorien). Darauf erläutert er drei Perspektiven der Erneuerung (House 1981), die technologische, die politische, die kulturelle. Anhand von fünf «Basisdilemmata» verdeutlicht Dalin im 6. Kapitel den Umstand, dass auf der Ebene der ideellen Zielsetzung im Bildungswesen relative Einigkeit herrsche, dass jedoch dort Fragen entstünden, wo praktische Entscheidungen zu treffen seien.

In den meisten westlichen Ländern versuche man laut Dalin (7. Kapitel) in Schulentwicklungsverläufen die Peripherie und das Zentrum auszubalancieren und huldige demzufolge nicht einem platten dezentralisierenden Trend. Im 8. Abschnitt schliesslich wird die Relevanz des Individuums für den Schulentwicklungsprozess belegt. Am Schulleiterfortbildungsprogramm Nordrhein-Westfalen verdeutlicht Dalin, wie leitungsgesteuerte Entwicklungsprogramme, wo sie Theorie und Praxis zu verknüpfen suchen, auch die einzelne Schule einbeziehen müssen, damit die Schulleiter Neuerungskompetenzen an den Gegebenheiten umsetzen können. Dass sich die politischen Entscheidungsträger heute mit komplizierteren Aufgaben und nicht vorhersehbaren

Entwicklungen befassen müssen, zeigt das 10. Kapitel. Einen zentralistischen Planungsprozess als kontraproduktiv unterstellend, betont Dalin, die Zentrale habe lediglich kreative lokale Prozesse sicherzustellen. Am Schluss des Buches erinnert er daran, dass zwar mit Widerstand bei Reformen gerechnet werden müsse. Gelungene Beispiele legten jedoch eine gewisse Rezeptologie nahe. So sei an allen Komponenten gleichzeitig anzusetzen und alle Beteiligten seien einzubeziehen, wenn erfolgreich reformiert werden soll.

Je mehr sich der Autor mit der Praxis beschäftigt, desto ausführlicher, ja ausufernder häuft er Beispiele an. So zeigt er, dass die Ergebnisse der einen Studie jene einer anderen widerlegen. Damit bleibt der Eindruck zurück, nichts sei in allgemeingültigen Aussagen festzulegen. Darum leuchtet es oft nicht ein, warum Dalin dann doch meint, aus diesen Widersprüchen Kategorien entnehmen zu können. Insbesondere wirken die herangezogenen Exempel aus den USA zwar als Ideenbörse, deren Transfer aber auf deutsche oder schweizerische Verhältnisse fraglich scheint, zumal Dalin betont, Schulentwicklung in den USA verlaufe anders als in Europa.

Das Buch erfüllt die Erwartungen dahingehend, als Dalin einen perspektivenreichen Informationsstand vermittelt. Theoretische Aspekte entfaltet er sorgfältig und erläutert sie verständlich. Im übrigen wirkt der Hinweis auf Schulentwicklungsprozesse in verschiedenen Ländern horisonterweiternd.

Hans-Ulrich Grunder

### **Jahrbuch**

**K.-Chr. Lingelbach, H. Zimmer (Hrsg.), Jahrbuch für Pädagogik 1999. Das Jahrhundert des Kindes? 393 S., Fr. 48.–, Bern: Verlag Peter Lang 2000 (ISBN 3-631-35311-1)**

Kurz vor der Wende zum 20. Jahrhundert hat die Schwedin Ellen Key ihr Aufsehen erregendes, schon bald als programmatisch beurteiltes

Pamphlet zum «Jahrhundert des Kindes» publiziert. Ausgangs des Jahrhunderts liegt es nahe, zu bilanzieren. Die für das «Jahrbuch für Pädagogik 1999» Verantwortlichen legen mit ihrem neuesten Band eine sehr skeptische, ja deprimierend ausfallende (S. 55) Bilanz vor. Das Buch sei deshalb zur Lektüre empfohlen, weil darin die bislang weithin vernachlässigte Rezeptionsgeschichte der Streitschrift Keys nachgezeichnet wird. Die historischen Bezüge sind allerdings nie dominant: in unterschiedlichen Politikfeldern und pädagogischen Bereichen reicht die Argumentation bis in die unmittelbare Gegenwart. Allerdings fehlt leider ein Beitrag von Meike Sophia Baader, die kürzlich eine sorgfältig ausgearbeitete Analyse über Ellen Key vorgelegt hat.

Die Redaktoren, Karl-Chistoph Lingelbach und Hasko Zimmer, liessen die Titelfrage unter drei Blickwinkeln beantworten. Am Schluss thematisiert ein «Rückblick» Zimmers den Streit um den vor zwei Jahren erschienenen 10. Kinder- und Jugendbericht. Zunächst geht es aber unter dem Stichwort «Empathie und Erinnerung» um die widersprüchliche Kinderbehandlung im 20. Jahrhundert. Die These: Bereits die Reformpädagogen haben die Thesen Keys kaum beachtet. Das damalige pädagogische Establishment reagierte im Übrigen abwehrend und aggressiv, so etwa Paulsen und Herget. Keys Text ist in Deutschland kaum diskutiert oder dann – gegebenenfalls – sofort «neutralisiert» worden. Den Rückblick auf Keys Schrift in diesem ersten Abschnitt ergänzen Beiträge zur psychogenetischen Evolutionstheorie von Lloyd de Mause, zur Eliminierung «rassisch» unerwünschter Kinder, zur genetischen Verbesserung des Menschen während des «Jahrhunderts des Kindes», zur kommerziellen Verwertung kindlicher Autonomie und zur Kinderarmut in der Wohlstandsgesellschaft. Dann wird gezeigt, wie die widersprüchliche Behandlung der Kinder in der Erziehungswissenschaft diskutiert worden ist. Es geht um das «Kind im Widerspruch pädagogischen Denkens», um die Rezeption der Evolutionstheorie Darwins in der frühen Kindheitsforschung, um die Institutionalisierung

der Kleinkindererziehung, um Alternativen zum bürgerlichen Kindheitsbild, um die Pädagogik der Studentenbewegung und die Folgen für den Umgang mit Kindern sowie um die widersprüchliche Konstruktion von Kindheit in der DDR. Unter pädagogisch-politischer Perspektive schliesslich stehen Kinder- und Menschenrechte, die Kategorie des «Kindeswohls», das Thema Flüchtlingskinder und die politischen Rahmenbedingungen für eine «Politik für Kinder - eine Politik mit Kindern» zur Debatte.

Empfohlen sei der vorliegende Band allen Leserinnen und Lesern, die Kinder erziehen, betreuen oder unterrichten, und die überzeugt sind, nach dem diesbezüglich missglückten 20. Jahrhundert müsse zumindest die neue Epoche zu einer der Kinder werden.

Hans-Ulrich Grunder

## MUSIKHOCHSCHULE LUZERN

Fakultät II

### Studienangebot für das Schuljahr 2000/2001

#### Studiengang Schulmusik

- > Grundstudium Schulmusik (2 Jahre)
- > Hauptstudium für das Lehrfach elementare Musikerziehung (Schulmusik I, zusätzlich 1 Jahr)
- > Hauptstudium für das Lehrfach Musik auf der Sekundarstufe (Schulmusik II, zusätzlich 3 Jahre)

#### Weitere Studienmöglichkeiten

- > Studiengang Musikpädagogik  
Lehrdiplom Gesang (4-5 Jahre)
- > Studiengang Dirigieren  
Diplom Chorleitung (4-5 Jahre)
- > Studiengänge Höhere Fachschule  
Lehrkraft für musikalische Grundschulung (2 Jahre)  
Kinder- und Jugendchorleitung (1-2 Jahre)

Information und Anmeldung  
Musikhochschule Luzern, Fakultät II  
Obergrundstrasse 13, CH- 6003 Luzern  
Telefon 041 240 43 18, Telefax 041 240 14 53  
fakultaet2@mhs.fhz.ch [www.musikhochschule.ch](http://www.musikhochschule.ch)



---

## Eingegangene Bücher

### Mathematik

*Lucia Grugnetti, François Jaquet (Hrsg.),* **Il Rally matematico transalpino.** Quali apporti per la didattica? Atti di Briga 1997–1998, 190 S., Fr. 18.–, Parma: Dipartimento di Matematica dell'Università 1999 (ISBN 88-371-1133-9)

### Schulentwicklung

*Pierre Bordelau, Christian Depover, Luc-Olivier Pochon (Hrsg.),* **L'école de demain à l'heure des technologies de l'information et de la communication.** Acte du colloque du REF, Montréal, septembre 1996, 144 S., Fr. 19.–, Neuchâtel: IRDP 1999 (ISBN 2-606-00816-2)

### Schreibunterricht

*Dominique Bétrix Koehler et al.,* **Et si les pratiques enseignantes en production écrite nous étaient contées...**, Des discours aux activités, en classe de 6<sup>e</sup>, 217 S., Fr. 22.50, Neuchâtel: IRDP 1999 (ISBN 2-606-00777-8)

### Periodika

*Schweizerische Monatshefte,* **Dossier: Die Schweiz – eine Utopie?**, Heft 12/1, Dezember/Januar 1999/2000, Fr. 13.–

*Georges Lüdi, Simona Pekarek, Victor Saudan,* **Französisch lernen innerhalb und ausserhalb der Schule,** Umsetzungsbericht des NFP 33, 42 S., Aarau: SKBF 1999 (ISBN 3-908117-48-8)

---

## Hinweise auf Bücher

*Werner Hartmann, Michael Näf, Peter Schäuble,* **Informationsbeschaffung im Internet.** Grundlegende Konzepte verstehen und umsetzen, 160 S., Fr. 38.–, Zürich: Orell Füssli 2000 (ISBN 3-280-02794-2)

*Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Hrsg.),* **Mehr fördern, weniger auslesen.** Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz, 284 S., Fr. 30.–, Trendbericht SKBF Nr. 3, Aarau: SKBF 1999 (ISBN 3-908117-50-x)

*Bundesamt für Statistik (Hrsg.),* **Bildungsindikatoren Schweiz 1999,** 120 S., Fr. 16.–, Neuchâtel: BFS 1999

*Bundesamt für Statistik (Hrsg.),* **Öffentliche Bildungsausgaben 1990–1997,** 40 S., Fr. 6.–, Neuchâtel: BFS 1999