

# Neuerscheinungen auf dem Gebiet der Psychologie und Pädagogik

Autor(en): **Bucher, Theodor**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **54 (1967)**

Heft 14-15

PDF erstellt am: **22.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-533344>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

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

daß es aufgestautes Wasser sei. Oh, wenn es so blieb und die Sache funktionierte...» (Ist dies die Sprache einer begabten Erzählerin? Red.) Die Beispiele solch drastischer Darstellung und Ausschmückung ließen sich leicht vermehren.

Der Bibeltext wird nicht nur ausgeschmückt, sondern auch ausgelegt, meist in recht herkömmlicher Art und sozusagen ohne Kenntnisnahme von den Ergebnissen moderner biblischer Forschungsarbeit. So werden z. B. als Überreste der Sintflut bezeichnet: versteinerte Tierskelette, Schnecken und Muscheln, Steinkohlen- und Erdöllager (!) in den Erdschichten. Die Sintflut ist offenbar universal gedacht, also die ganze Erdoberfläche bedeckend, wenn es heißt (Seite 13): «Durch die ungeheure Wucht der Wasser hatten sich Täler gebildet und neue Berge erhoben. Große Landstriche glichen Steinwüsten. Durch das Fließen gewaltiger Wassermassen im Erdinnern hatten sich auch dort ausgedehnte Veränderungen vollzogen, und große Hohlräume stürzten später ein. Heute, nach einigen tausend Jahren, stellen Gelehrte fest, daß eine unheimliche weltweite Flut stattgefunden hat. Tierskelette, Schnecken und allerlei Muscheln zeugen davon. In nördlichen Gegenden fand man sogar eingefrorene Riesentiere, die damals von der Flut überrascht wurden...» Ein solcher Text entfernt sich nicht nur weit von der Bibel selbst, sondern widerspricht auch eindeutig den gesicherten Ergebnissen der Forschung.

Von einem Studium der literarischen Art eines biblischen Stückes sind kaum Spuren vorhanden. Die Texte sollen offenbar im rein buchstäblichen Sinn genommen werden, ohne Rücksicht etwa auf das Vorliegen altorientalischer Bild- und Symbolsprache. Das zeigt sich z. B. im Sechstagerwerk, beim Bericht über die Sintflut, bei den ägyptischen Plagen, beim Durchzug der Israeliten durch das Meer, beim Untergang Sodomas, usw. Dieselbe Unbekümmertheit kommt zum Vorschein bei den hohen Zahlen der Lebensalter. Das hat dann zur Folge, daß viele Stücke ziemlich märchenhaft ausschauen, so daß das Kind den Eindruck erhalten muß, die biblischen Ereignisse hätten sich in einem Märchenland abgespielt. (Auch die Illustrationen haben einen durchaus märchenhaften Charakter. Redaktion.) Wenn später durch die Einflüsse der Umwelt und des Profanunterrichtes in der Seele des Kindes ein der Wirklichkeit besser entsprechendes Weltbild entsteht, hängt ein großer Teil der bi-

blischen Ereignisse in der Luft, wird unwirklich und unglaubwürdig. Merkwürdig ist dann, daß in dem priesterschriftlichen Schöpfungsbericht, der in drei Erzählstücke aufgeteilt ist (Seite 8 bis 13), das *moderne* Weltbild – nun eigentlich paradoxerweise! – hineingetragen wird. Da ist die Rede vom leeren Raum, von vielen Sonnen, von einem neuen Himmelskörper, den Gott in Bewegung setzt, so daß er beginnt, sich um sich selbst zu drehen (S. 8).

Es wäre das eine und andere noch zu sagen. Die aufgezeigten Mängel sind jedenfalls derart, daß man das Werk leider nur mit Vorbehalten empfehlen kann. Es ist schade, daß ein unzweifelhaftes Erzählertalent und eine ansprechende Illustrationskunst sich an eine Sache herangewagt haben, der sie in wichtiger Hinsicht einfach nicht gewachsen waren. Es genügt wahrlich nicht, lediglich ein begabter und begeisterter Erzähler zu sein, um eine gute, empfehlenswerte Kinderbibel zu schreiben. Man wird dem biblischen Wort, auch wenn es «nur» an Kinder gerichtet ist, nicht gerecht, wenn man sich vorwiegend um seine erzählerische Gestaltung bemüht. Es braucht wesentlich mehr dazu!

F. Z.

## Neuerscheinungen auf dem Gebiet der Psychologie und Pädagogik

Seminardirektor Dr. Theodor Bucher, Rickenbach

### Bildung im Zeitalter der Industriekultur

Die Industriekultur, die sich seit 1750 langsam bildet, seit dem Zweiten Weltkrieg aber explosionsartig durchgesetzt hat, stellt die Erziehung und Bildung vor neue, zum Teil tiefgreifende Probleme und schwere Aufgaben. Der Lehrer, Erzieher und Bildner der Jugend muß sie kennen. Ein Mittel dazu ist die eigene Erfahrung, die er aufnahmebereiten und wachen Sinnes sammelt. Doch sie genügt nicht. Sie muß durch die Erfahrung anderer Menschen, zuständiger Fachleute vorab ergänzt, durch wissenschaftliche Arbeiten geklärt und erhärtet und durch philosophisches Sich-besinnen untermauert werden.

*Gegebenheiten, Gefahren und pädagogische Möglichkeiten der industriellen Gesellschaft* werden analysiert von

KALTSCHMID JOCHEN: *Menschen in der industriellen Gesellschaft*. Eine kritische Bestandsaufnahme. Verlag Kösel, München 1966. 320 Seiten, Leinen DM 22.50. Kartoniert DM 19.80.

Kaltschmid fundiert seine Überlegungen in der Philosophie, vor allem in der Existenzphilosophie Heideggers. Er zieht aber auch die Forschungen der empiri-

schen Wissenschaft, wie der Psychologie und der Sozialpsychologie und der Soziologie zu Rate. Kaltschmid führt eine ausführliche Bibliographie an. Er bringt sehr viele Zitate, fast zu viele, der Leser wünscht öfters lieber den Autor selber als seine Gewährsmänner zu hören. Aus der stark philosophisch-theoretischen Haltung heraus erklären sich gewisse Einseitigkeiten, die nicht haltbar sind. So ist zu oft von der Masse und von der Vermassung die Rede. Diese beiden Begriffe sollten jedoch auf Grund der Forschungen der Gruppenpsychologie nicht mehr gebraucht werden.

Die Anpassung wird einfachhin abgelehnt (242–243). Anpassung wäre vorerst positiv zu werten. Nur muß sie in dialektischem Gegensatz und in Spannungseinheit zum Widerstand konzipiert werden.

Kaltschmid ist sich durchaus bewußt, daß er der Gefahr, Einseitigkeiten zu erliegen, nicht entkam. Er sagt, daß vieles, was er als Gefahr und Negativum der modernen Welt interpretiert habe, unter dem Aspekt des Kommenden durchaus positiv bewertet werden könnte. Er weiß, daß er das industrielle Lebenssystem noch zu sehr an den Werten der vorindustriellen Kultur gemessen hat, oft unbemerkt und weil andere Maßstäbe kaum zur Verfügung stehen (248). Das ist es aber, was wir von den Pädagogen unserer Zeit erwarten: Sie sollen Maßstäbe und Anwendungsmöglichkeiten für unsere Zeit und Zukunft zur Verfügung stellen.

Andererseits sind positive Ansätze des Autors zu erwähnen, so, wenn er eine Überprüfung der nur scheinbar gegensätzlichen Begriffe Kultur und Zivilisation verlangt (251). Weiter spricht er von einem dialektischen Verhältnis von Person und Sache (261). Auf Grund dieses dialektischen Verhältnisses muß in der industriellen Gesellschaft die Menschlichkeit zusammen mit der Sachlichkeit und umgekehrt angestrebt werden.

In einer dynamischen Zeit geraten auch die Diskussionen über die *Bildungspläne* in Fluß. Das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster (Westfalen) bringt in seiner ausgezeichneten Reihe «Münsterische Beiträge zu pädagogischen Zeitfragen» eine neue Schrift heraus über die Bildungspläne, welche jetzt in Deutschland existieren.

WILFRIED HARTMANN: *Zum anthropologischen Gehalt unserer Bildungspläne*. Institut für wissenschaftliche Pädagogik. Münster 1965. 32 Seiten. DM 2.50.

Die Schrift gibt in knapper, prägnanter Form eine Übersicht über die Bildungspläne der elf Bundesländer der Deutschen Bundesrepublik und über die Bildungspläne der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen und des Verbandes der Katholischen Lehrerschaft Deutschlands. Sie werden nach ihrem anthropologischen Gehalt untersucht und miteinander verglichen. Die Bildungspläne werden auf das Menschenbild hin geprüft, das ihnen zugrunde liegt, besonders in bezug auf das Selbstsein, das Mit-sein, das In-der-Welt-sein und das Über-sich-hinaus-sein des Menschen.

Wer immer sich mit Bildungsfragen zu befassen hat, sollte diese Schrift konsultieren. Wer mehr darüber zu lesen wünscht, greife nach dem vom gleichen Verfasser herausgegebenen Werk:

WILFRIED HARTMANN: *Der Mensch in unseren Bildungsplänen*. Versuch einer Analyse ihres anthropologischen Gehalts. Verlag Kösel, München 1965. 178 Seiten. Kartonierte DM 6.50.

Eine Hauptanforderung, welche das industrielle Zeitalter an die Bildungsplanung stellt, ist die *Verlängerung der Ausbildungsdauer*, und zwar sowohl für die obligatorische Schulpflicht wie für die Studien auf der Universität. Dieser Forderung sucht man gewöhnlich vorerst dadurch gerecht zu werden, daß die Schul- und Studiendauer quantitativ vermehrt wird. Auf das Bildungsgebäude wird ein zusätzliches Stockwerk aufgestockt. So geht es jedoch nicht. Denn Bildung ist ein lebendiges Ganzes. Es muß sich in organischem Wachstum ergeben.

Die Lehrplangespräche sind besonders intensiv in bezug auf die Oberstufe der Volksschule. Unter anderem hat bekanntlich Österreich 1962 eine Schulreform beschlossen, die ab 1966 neben anderem ein polytechnisches neuntes Schuljahr vorsah. Eine Arbeitsgemeinschaft von Wiener Berufsschullehrern hat unter der Leitung von S. Steiner mögliche Methoden und Inhalte des polytechnischen Lehrganges für dieses Schuljahr geprüft. Sie wollten dabei eine Brücke bauen zwischen Volksschule und moderner Arbeits- und Freizeitgesellschaft.

STEINER S.: *Der polytechnische Lehrgang*. Ein Diskussionsplan für das neunte Schuljahr. Westermann-Verlag, Braunschweig 1965. 136 Seiten. 10 Abbildungen. DM 5.80.

Das anregende Bändchen faßt die Ergebnisse der Wiener Arbeiten zusammen. Es wird eingeleitet von einem geschichtlichen Rückblick über den polytechnischen Unterricht von B. Tollkötter. Dann folgen die rechtlichen und die methodisch-didaktischen Grundlagen des polytechnischen Unterrichtes (1. Teil), Gestaltungsvorschläge, Bildungsplan, Lehrstoffverteilung, Stundenbilder (2. Teil).

Das Bändchen ist methodisch und inhaltlich eine reife Arbeit, abgesehen vom Fach «Religion», dem nur vier Linien gewidmet sind – und das, obwohl die Verfasser schreiben, daß für die christlichen Konfessionen gelten sollte, Glaube, Hoffnung und Liebe als Fundamente des menschlichen Seins auch in der Welt des Sachlichen herauszustellen (37), und daß im Fach «Religion» das Verhältnis des Menschen zu Gott erhellt und nach Lebenssinn und Lebensschicksal gefragt werden müsse (20). Es ist schade, daß die Religionslehre nicht von einem oder mehreren Mitgliedern des Arbeitsteams mit der gleichen sachlichen und methodischen Zuständigkeit wie die übrigen Fächer behandelt wurde.

Auch die Studiendauer auf den verschiedenen Fakultäten der Universität wird mehr und mehr verlängert. Besonders in Deutschland, wo man seit dem Zweiten Weltkrieg darauf hintendierte, den «Weltrekord an Ausbildungszeit» zu erreichen, so daß heute der deutsche Studienassessor im Durchschnitt 31 Jahre alt wird, bis er sein erstes normales Gehalt bezieht. Diese deut-

sche Gründlichkeit droht auch in der Schweiz um sich zu greifen. Verständlich: Die Welt wird komplizierter, die Wissenschaften entdecken immer mehr Wissenswertes, ja Wissensnotwendiges, Zwei- und Dreifach-Studien werden notwendig, bis jemand auf einem Gebiet wirklich zuständig ist. Andererseits hat die Überlänge der Ausbildung große Nachteile: Gefahr der lebenslangen Schülermentalität, Lebensferne, intellektuelle Verschulung, Abschreckungseffekt auf selbständige, aktive Jugendliche und solche aus den unteren Schichten. In das überwuchernde Netz des deutschen Bildungssystems wird ein mutiger Griff getan von

DICHGANS HANS: *Erst mit Dreißig im Beruf? Vorschläge zur Bildungsreform.* Verlag Ernst Klett, Stuttgart. 134 Seiten. DM 4.80.

Dichgans legt ein Reformprogramm vor, das die Studienzeit ohne qualitative Einbuße verkürzen soll: Herabsetzen des Einschulungsalters mittels der Vor-Schule, die auf das Freiheitsbedürfnis und die Entwicklungsstufe der Kinder Rücksicht nimmt, Verkürzen der Gymnasialzeit von neun auf acht Jahre, Beschränken der normalen Hochschulausbildung auf vier Jahre. Dafür sollen die Fortbildung und Weiterbildung ausgebaut werden.

Die Vorschläge des Autors sind es wert, auch bei uns studiert zu werden. Vor allem auch für die Lehrerbildung, deren Länge der Autor ebenfalls kritisiert (in Deutschland: drei Jahre Pädagogische Hochschule). Diese lange Ausbildung habe einen empfindlichen Lehrermangel zur Folge (48), und dieser wiederum eine Unterwanderung des Volksschullehrerstandes durch ungeeignete Lückenbüßer (77).

Wenn man in verschiedenen Detailfragen auch anderer Ansicht sein kann, so ist doch der Grundthese des Buches durchaus zuzustimmen: Statt Verlängerung der Grundausbildung: Ausbau einer elastischen, anpassungsfähigen, lebendigen, auf die Erfordernisse der Gegenwart und der Zukunft ausgerichteten, berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung.

Die Industriekultur und der sie notwendig begleitende Pluralismus werfen auch Fragen der *staatsbürgerlichen Erziehung* und *weltanschaulich-religiöse Fragen* auf. Mit diesen setzen sich unter anderem die nächsten Veröffentlichungen auseinander.

Der Pluralismus, die Massenkommunikationsmittel und die Verkehrsmittel führen die Völker dazu, sich in übernationalen Gemeinschaften zusammenzuschließen. Das schafft auch auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts eine neue Situation. Darüber handelt

DANKWORTT DIETER: *Erziehung zur internationalen Verständigung.* Juventa-Verlag, München 1965. Paperback. 184 Seiten. DM 9.80.

Dankwortt zeigt die Konsequenzen auf, die sich auf der gegenwärtigen Situation für die einzelnen Schulstufen, angefangen beim Kindergarten bis zur Universität, insbesondere auch für die Lehrerbildung ergeben. Als besondere Themen werden behandelt: Die Menschen-

rechte, Entwicklungshilfe, europäische Einigung, Auslandskunde. Die methodischen Anknüpfungspunkte in den verschiedenen Unterrichtsfächern, Möglichkeiten der Schule, wie Wettbewerbe, Feste, Feiern, Auslandsbesuche, Empfang ausländischer Gäste, Vortrags- und Diskussionsabende. Hilfsaktionen werden gesondert behandelt. Der Verfasser gibt eine Fülle von Einzelanregungen, Literaturhinweisen, Adressen von Stellen zur Materialbeschaffung. Ein sehr gutes Hilfsmittel in der Hand des Lehrers. – Es wäre noch besser, wenn es ein detailliertes Inhaltsverzeichnis und ein Sachregister aufwiese!

Die nächste Veröffentlichung stammt von Brezinka W., einem scharf formulierenden, streitbaren Pädagogen der jüngeren Generation. In einer Sammlung von zehn Vorträgen und einem Aufsatz, die Brezinka in den Jahren 1955 bis 1965 gehalten und – zum Teil bereits (zweimal) – veröffentlicht hat (221–222), behandelt Brezinka aktuelle Fragen der Erziehung (Erziehung in unserer Zeit, Erziehung für die Welt von morgen, die Bildung des Erziehers, Elternberatung usw.), schulpolitische Fragen (Die kulturellen Aufgaben des Lehrers in Südtirol), Fragen der Jugendforschung, praktische Fragen der Erziehung (zum Beispiel Erziehung durch Wandern) und die erwähnten weltanschaulichen Fragen (Wissenschaft und Konfession im Rahmen der akademischen Lehrerbildung).

BREZINKA WOLFGANG: *Der Erzieher und seine Aufgaben.* Reden und Aufsätze zur Erziehungslehre und Erziehungspolitik. Verlag Ernst Klett, Stuttgart 1966. 224 Seiten. DM 16.50.

Der Leser spürt die Atmosphäre des Vortrages: Frischer, draufgängerischer Stil, eingängig, für das Verständnis nicht zu schwer, leicht rhetorisch und nicht immer frei von «anspruchsvoller Phraseologie», welche der Verfasser seinerseits den Dozenten der Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen zum Vorwurf macht (84).

Interessant sind einige Feststellungen oder Thesen des Verfassers über die akademische Lehrerbildung (in Bayern): Die Studenten der Pädagogischen Hochschule befriedigen qualitativ nicht (negative Auslese). Denn die intellektuell gut und überdurchschnittlich begabten Abiturienten wählen – von einigen Idealisten abgesehen – nicht den Beruf des Volksschullehrers. Man stecke in einer Krise des pädagogischen Ethos (83, 104). Auch die Universitäten seien ungeeignet, die Volksschullehrer auszubilden. Die menschliche, musische und praktische Bildung kommen dort zu kurz (89–90). Die Lehrervereine hätten auf Grund ihrer gewerkschaftlich orientierten Ausbildungspolitik ihres eigenen Nachwuchses ständig geistige Anliegen mit organisatorischen, sozialen und wirtschaftlichen verquickt (92). Die Pädagogischen Hochschulen seien «verfrüht» eingeführt worden. Brezinka beruft sich hier auf eine private Mitteilung Sprangers (221).

Brezinka verlangt von der Pädagogischen Hochschule, sie müsse genügend Selbstvertrauen haben, um einen eigenen Stil auszubilden. Die Idee der Menschenbildung, die an der Universität zu kurz komme, müsse im

Zentrum der Arbeit und des gemeinsamen Lebens stehen. Das schließe (über die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Studien hinaus Bedingungen und Verpflichtungen ein, die sich aus dem Berufsziel des Volksschullehrers ergeben. Die Pflege der außerwissenschaftlichen Bildungswerte, die Anteilnahme am religiösen Leben, die Verfeinerung der menschlichen Beziehungen und die Steigerung der persönlichen Kultur sind Aufgaben, auf die eine Pädagogische Hochschule nicht verzichten darf. Wenn sie nicht ebenso ernstgenommen werden wie die Wissensvermittlung, wird der künftige Lehrer gerade um jenen inneren Reichtum gebracht, von dem allein man ein Leben lang zehren kann) (105).

Solche Worte sind denjenigen, welche die seminaristische Lehrerbildung (allerdings mit ganz anderen fachlichen Ansprüchen an das Oberseminar, als das früher der Fall war) vertreten, aus dem Herzen gesprochen.

In eigentümlichem Kontrast zu diesem Bekenntnis steht aber der scharfe, wissenschaftlich keineswegs fundierte Angriff gegen die konfessionellen Pädagogischen Hochschulen. Brezinka befürchtet (Methoden der Geheimdiplomatie) (87) und Einschränkung der Lehrertätigkeit durch kirchliche Autoritäten (93). Eine Einbeziehung der Pädagogischen Hochschulen in die Universität sei nicht möglich, weil die Universitäten (dem kritischen, sachlichen, die Meinungen und Werturteile unvermeidlich relativierenden Geist der reinen Wissenschaft verpflichtet) seien (93). Diesem Ethos der Kritik und des historischen Denkens widerspreche es, sich in irgend einem Gebiet der Geisteswissenschaften auf ein mit dogmatischen Ansprüchen auftretendes System festlegen zu lassen. Frage: Wie stand es diesbezüglich mit der von Brezinka zitierten (liberalen überkonfessionellen Tradition der deutschen Universität)? (87). War sie immer vorurteilslos und dogmenfrei? Gibt es überhaupt eine vorurteilslose Geisteswissenschaft? (E. Spranger hätte auch in diesem Punkt Brezinka Gewährsmann sein können!) Wie ist unter anderm der gewaltige Beitrag der katholischen Universitäten und katholischen Wissenschaftler zu den Ergebnissen der Forschung und der Wissenschaft in all den vergangenen Jahrhunderten zustande gekommen?

Brezinka ist mit Recht der Auffassung, in der Lehrerbildung sei Wissensvermittlung nur ein Teil. Weiter: Die wissenschaftliche Pädagogik habe eine (viel bescheidenere Aufgabe), als viele glauben. Sie beschränkte sich auf die (Beobachtung, Beschreibung und Erklärung von Tatsachen, auf die Analyse der geschichtlich bedingten Erziehungswirklichkeiten und auf die philosophische Durchdringung der daraus sich ergebenden systematischen Probleme) (98), sie bediene sich (ausschließlich überprüfbarer rationaler Methoden) (100) – die Erziehungslehre jedoch könne viel weiter gehen. Sie könne konfessioneller geprägt sein, weil sie (ein System normativer Anweisungen für den Erzieher) zu geben habe, (in dem zwar wissenschaftliche Ergebnisse mitverwertet sind, das aber im wesentlichen auf Voraussetzungen fußt, die durch Akte des Glaubens angenommen werden müssen und daher den Rahmen der Pädagogik als Wissenschaft überschreiten) (100). Nun kann man sich und den Autor fragen: Wer ist fähig, die Trennlinie zu ziehen zwischen philosophischen und religiösen Voraussetzungen? Geschieht die philosophische Durchdrin-

gung in der Regel mit ausschließlich rationalen Methoden? Ist das überhaupt möglich? Und wenn Brezinka der Erziehungslehre ein bedeutend breiteres und wichtigeres Feld zuweist, folgert dann nicht aus seinen eigenen Prämissen heraus gerade die Möglichkeit oder sogar die Notwendigkeit, daß es auch konfessionelle Pädagogische Hochschulen gibt? Andererseits: Ist es nicht eine Beleidigung unzähliger katholischer Wissenschaftler und Forscher und der bestehenden katholischen Universitäten, wenn sie – zwischen den Zeilen – als unfähig bezeichnet werden, mit (überprüfbaren rationalen Methoden) zu arbeiten?

Brezinka erfüllt übrigens seine eigenen wissenschaftlichen Anforderungen, die er an die andern stellt, nicht, wenn er beispielsweise zur Charakteristik des sich ausbreitenden Lebensstils Ortega y Gasset, den geistreichen Philosophen und Kulturkritiker zitiert (141), der aber keineswegs mit (ausschließlich überprüfbaren rationalen Methoden) gearbeitet hat. Fruchtbarer als (anspruchsvolle Phraseologie) wäre es gewesen, hier dem Leser die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Beobachtung, Beschreibung und Erklärung des (oder besser der) heutigen Lebensstil zu vermitteln.

Zustimmen können wir Brezinka, wenn er religiöse Erneuerung verlangt. Diese werde der Kirche wirklich helfen. Zustimmen können wir ihm auch zur Feststellung, daß die deutsche Erziehungswissenschaft keineswegs nur areligiös ist (103). Aber auch die konfessionellen Pädagogischen Hochschulen (bei uns das konfessionelle Lehrerseminar) sind keineswegs nur religiös gebunden. Im Gegenteil: Aus der Überzeugung heraus, daß Wissen und Glauben keine Widersprüche bedeuten, ist und fühlt man sich dort frei.

Brezinka will herausfordern. Er fordert heraus.

Der folgende Sammelband ist in verschiedener Beziehung eine Antwort auf Behauptungen Brezinkas.

N. A. Luyten befaßt sich mit den möglichen Einwänden gegen die katholische Universität: Anachronistisches Ghetto. Die heutige pluralistische Welt verlange nach Begegnung. Die katholische Universität sei in sich selbst widersprüchlich, denn sie konfessionalisiere die Wissenschaft und schließe somit Universalität und die Freiheit der Forschung aus. Sie sei zu selbstherrlich. Die Widerlegung dieser Gründe gilt mutatis mutandis für jede konfessionelle Schule. Sie muß deshalb alle diejenigen interessieren, die sich für oder gegen das Recht der Eltern auf die freie Schulwahl aussprechen.

LUYTEN N. A. (Herausgeber): *Forschung und Bildung. Aufgaben einer katholischen Universität*, Universitätsverlag, Freiburg/Schweiz 1965. 342 Seiten. Broschiert Fr. 25.–.

Eine Gruppe von Professoren der Universität Freiburg versucht anläßlich der 75-Jahr-Feier der Gründung der Universität Freiburg unter Beizug von einigen anderen Autoren, die Frage nach der Berechtigung einer katholischen Universität – was nicht unbedingt dasselbe ist wie eine kirchliche Universität – in heutiger Zeit zu beantworten. Die pluralistische Gesellschaft und die öku-

menische Gesinnung verbieten nicht, im Gegenteil, sie fordern die katholische Universität. Denn in der pluralistischen Gesellschaft können verschiedene religiöse und philosophische Weltanschauungen nebeneinander bestehen, ohne sich gegenseitig aufheben oder vernichten zu wollen. Und um dem Mitmenschen in ökumenischer Gesinnung begegnen zu können, muß man zuerst selber ein vollwertiger Partner sein (25). Von Selbstwiderspruch und Konfessionalisierung der Wissenschaft kann nicht die Rede sein dort, wo die katholische Universität keinen Monopolanspruch erhebt. Und das tut sie nicht. Sie überläßt jeder Wissenschaft innerhalb des Rahmens und nach den Gesetzen der eigenen Natur dieser Wissenschaft volle Autonomie. Im übrigen besitzt auch jeder nichtkatholische und auch jeder sogenannte «neutrale» Wissenschaftler seine eigene Weltanschauung. Sie ist ihm vor jeder Wissenschaft und die Wissenschaft ermöglichend vorgegeben. Manche wissen das nur nicht, oder sie wollen es nicht zugeben.

Positiv liegt die Notwendigkeit der katholischen Universität als «eine Möglichkeit unter vielen» darin, daß in ihr der katholische Akademiker und Wissenschaftler ohne jede Hemmung seines unbefangenen Suchens nach der Wahrheit und ihrem letzten Grund eine Perspektive findet, die befreit und die in die letzte und umfassende Wahrheit einführt (46–51).

Ein Gegenpol zur katholischen Erziehung und Bildung ist heute die kommunistische. Eine vergleichende Auseinandersetzung ist deshalb eine dankbare Aufgabe. Ihr unterzieht sich

FEIFEL ERICH: *Personale und kollektive Erziehung*. Verlag Herder, Freiburg i. Br. 1963. 384 Seiten. DM 29.80.

Feifel beschreibt in den beiden ersten Teilen seines Werkes (es ist seine Habilitationsschrift) die Persönlichkeit und das Werk des großen sowjetrussischen Pädagogen A. S. Makarenko. Im 3. Teil zieht er einen Vergleich mit dem katholischen Erziehungsverständnis. Der Unterschied zwischen beiden zeigt sich dabei nicht in erster Linie in dem, was die Kollektiv-Pädagogik lehrt, sondern in dem, was sie übersieht und übersehen muß, da sie den Menschen einseitig und allein von der menschlichen Gesellschaft her konzipiert. Andererseits geht aus dem ausführlichen und wohlfundierten Werk hervor, daß die Kollektiv-Erziehung Makarenkos längstens nicht immer mit kollektivistischer Pädagogik gleichzusetzen ist, die katholische aber auch nicht mit der individualistischen Pädagogik (beides sind einseitige Verkürzungen, beruhend auf einem verengten Menschenbild). Der Mensch und Erzieher Makarenko war größer als das kommunistische System, dem er – obwohl nicht Mitglied der Partei – diente. Makarenko hat der westlichen Pädagogik viel zu sagen, besonders auf dem Gebiet der Sozialerziehung. Seine Anregungen können und sollen in die personalistische Pädagogik eingebaut werden.

Als außerordentlich gut fundierte, ausführliche Arbeit können wir die folgende bezeichnen:

DIETRICH THEO: *Sozialistische Pädagogik – Ideologie ohne Wirklichkeit*. Grundlagen, Erziehungs- und Schul-

konzeption, Erkenntnisse. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1966. 344 Seiten. Gebunden DM 24.–.

Dietrich behandelt im ersten Teil den Ursprung, die Theorie und den Ausbau der Marxschen Bildungsideologie, im zweiten Teil die Planlegungen der sozialistischen Schulen auf marxistischer und auf leninistisch-stalinistischer Grundlage. Im dritten Teil werden die Erkenntnisse herauskristallisiert in bezug auf die Anthropologie der sozialistischen Pädagogik und die «technische Erziehung» und Organisation der Schule. Dietrich versucht bei aller kritischen Distanz doch den Anliegen der sozialistischen Pädagogik gerecht zu werden. Er fragt sich auch, wie sie in unseren westlichen Bildungsplänen berücksichtigt werden können, ohne daß man ihnen verfällt. Er kann sich hierin auf Arbeiten E. Sprangers berufen. Als Reformziel schwebt Dietrich die differenzierte Einheits- und Stufenschule vor, die nicht vertikal, sondern horizontal gegliedert ist, ähnlich der Schule in Schweden und der englischen Comprehensiv-School: Altersgruppen, nicht Jahrgangsklassen, verpflichtender Kernunterricht mit einer von Stufe zu Stufe zunehmenden Zahl von Wahlkursen, freiwillige Arbeitsgemeinschaften. Diese «Binnendifferenzierung» (313) ermöglicht jedem Schüler die ihm adäquate Bildung und erleichtert ihm zugleich die verständige Einordnung in verschiedene Sozialkörper. In einer dynamischen Polarität von individueller und sozialer Ordnung überwindet sie den zu engen Marxschen Ansatz des Menschen als eines bloß «gesellschaftlichen Wesens».

In der Auseinandersetzung zwischen kommunistischem und personalistischem Denken stand auch der französische Schriftsteller Romain Rolland (1866–1944), Nobelpreisträger (1915).

Rolland bekannte sich bis 1927 zum Kommunismus, wurde dann aber in seinem Glauben an das bolschewistische Rußland wankend. In seinem Hauptwerk, dem Entwicklungsroman «Jean-Christophe», schildert er das Leben eines deutschen Musikers. Rolland benützte dabei auch authentische Musikerbiographien. Er warb für eine Verständigung zwischen Frankreich und Deutschland. Sein Roman zeugt von Mut und Gerechtigkeitsinn. Verfälschende Ideale lehnt er ab. – Rolland war in seinem Leben viel umstritten und arg verleumdet. Er hat bisher in der Pädagogik noch kaum eine Würdigung gefunden. So wird sein Namen in den verschiedenen Lexika der Pädagogik (Verlag Francke, Herder, Kröner, Kreuz-Verlag) nicht erwähnt.

Emil E. Kobi, Pädagogiklehrer am Oberseminar Basel, vermittelt nun das unsystematische Gedankengut Rollands in systematischer Form:

EMIL E. KOBİ: *Die Erziehung zum Einzelnen*. Eine Skizze zum Problem existenzieller Erziehung, ausgehend von Romain Rollands «Jean-Christophe» Verlag Huber, Frauenfeld 1966. 172 Seiten. Fr. 18.–.

Kobi arbeitet in Längsschnitten unter anderm folgende Themen durch: Angst, Echtheit, Einsamkeit, Der Einzelne und die andern, Der neue Mensch und die alte Zeit, Der Erzieher und sein Auftrag. Kobi verbindet mit

der getreuen Interpretation des Werkes Rollands seine eigenen pädagogischen Überzeugungen. Mit Rolland weiß er sich einig im Anliegen, den einzelnen Menschen vom seelenlos überfordernden Zwang des Kollektivs zu befreien.

Das nächste Werk hat die *Herausforderung* zum Titel gewählt. Es greift heiße, herausfordernde Eisen an, ist aber in der Durchführung selber eine Herausforderung, der teilweise widersprochen werden muß.

DREIKURS R./SOLTZ V.: *Kinder fordern uns heraus*. Wie erziehen wir sie zeitgemäß? – Verlag Klett, Stuttgart 1966. 331 Seiten. Leinen DM 19.50.

Das Buch hat etwas Bestechendes an sich. Der Verfasser, Mediziner und Tiefenpsychologe, Schüler von Alfred Adler, seit 40 Jahren in der Elternberatung Amerikas tätig, verspricht neue, in Laboratorien für menschliche Beziehungen erprobte Erziehungsmethoden, welche die Ratlosigkeit aller amerikanischen und mancher Erzieher der übrigen westlichen und östlichen Welt beheben sollen. Das Buch liest sich leicht, es ist spannend geschrieben, mit vielen Beispielen aufgelockert. In 39 kurzen Kapiteln werden 34 (neue) Prinzipien der Erziehung dargelegt und am Schluß des Buches zusammengestellt (305–306). Bei näherem Zuschauen entpuppen sich freilich verschiedene dieser (neuen) Prinzipien als alte Erzieherweisheit, so etwa: Die Ordnung achten, den Tagesablauf regeln, sich Zeit nehmen, handeln – nicht reden, konsequent sein usw.

Dreikurs ist vor allem der Individualpsychologie Alfred Adlers verpflichtet. Er schöpft aus ihr Grundlegendes, so: Das Kind ermutigen, sich nicht auf einen Machtkampf einlassen, nicht immer gefällig sein, nicht zu sehr beschützen usw.

So hat der Verfasser viel Positives zu sagen. Trotzdem wird der Leser ein gewisses Unbehagen nicht los: Verschiedentlich sind Übertreibungen zu lesen, die einfach nicht wahr sind. Halbwahrheiten werden verabsolutiert, zum Beispiel: «Niemand haben Erwachsene den Kindern ein gutes Beispiel gegeben» (12). «Wir haben einfach keine Autorität mehr über unsere Kinder» (156).

Der radikale Zusammenbruch der Autorität ist übrigens eine der grundlegenden Hypothesen der Auffassungen von Dreikurs. Mit der politischen Demokratisierung seien alle Menschen gleichberechtigt geworden. Dadurch hätte der Mann die Macht über die Frau verloren, und beide zusammen als Eltern ihre Macht über die Kinder (13–14). Für den Verfasser sind Autorität, Herrschen, Gewalt und Macht identisch (74), ebenso die Begriffe Überlegenheit und das Recht zu herrschen (14). In der Gegenüberstellung von autokratischer und demokratischer Gesellschaft werden unter anderm folgende Begriffspaare als sich ausschließend angeboten: Autoritätsperson – einer der verständig neue Wege weist, Macht – Einfluß. Man staunt über den naiven, unbeschwert-oberflächlichen Gebrauch von Begriffen, die vom Autor nie geklärt werden, obwohl sie für die individualpsychologischen Thesen des Verfassers grundlegend sind.

Eine andere grundlegende Hypothese – ebenso unbewiesen, doch ständig als Beweis gebraucht – ist die des Machtkampfes zwischen den Generationen.

Dem Buche, das viel Nützliches zu sagen wüßte, fehlt leider eine differenzierte Psychologie, von einer personalistischen Anthropologie schon gar nicht zu reden! Auch die Begriffe Strafe (= Dressurmittel im Machtkampf), Belohnung (= Bezahlung mit Geld und dadurch Verwöhnung) sind viel zu eng und zu undifferenziert (74–81). Die für die vom Autor behandelten Fragenkreise unumgängliche Unterscheidung zwischen Führungs-, Ordnungs- und Liebesgehorsam ist nicht zu finden. Aus dem Kapitel «Religion weise anwenden» ist nur ersichtlich, daß die Religion leider öfters von unfähigen Erziehern als billiges Erziehungsmittel mißbraucht wird. Dazu eine kleine Reverenz vor der Religion, weil sie schon vor langen, langen Zeiten gelehrt habe, daß gewisse Verhaltensweisen sich als falsch herausgestellt haben, weil sie eine gute, glückliche Beziehung zwischen den Menschen verunmöglichen (292) (also ist manches an der von Dreikurs angepriesenen neuen Erziehung doch nicht so neu!). Kein Verständnis für die Religion als Anbetung des persönlichen Gottes und als Dienst vor seinem Ehrfurcht gebietenden Antlitz! Dieses Gottesbild gehört eben einer autokratischen Zeit an, die vorbei ist!

Das Buch gibt manche nützliche Anregungen. Man ersieht aus ihm, wie fruchtbar die Individualpsychologie für die Pädagogik ist. Schade jedoch, daß die Thesen nicht differenzierter vorgetragen und philosophisch nicht besser fundiert werden. Schade, daß der Autor vom «Neuheits»-Erlebnis seiner Ideen so sehr beherrscht ist, daß er die Synthese von Altem und Neuem, die geschaffen werden muß und zu welcher er ohne Zweifel einen Beitrag leistet, selber verfehlt.

### Theologen bereichern Psychologie und Pädagogik

Psychologie und Pädagogik waren ursprünglich – wie die Philosophie – in der Theologie beheimatet. Das ist geistesgeschichtlich begreiflich. Heute jedoch sind sie längst selbständige Wissenschaften geworden. Trotzdem und mit Recht finden wir immer wieder Theologen – so die vier folgenden Autoren –, die ein besonderes Interesse für diese Wissenschaften zeigen. Die Theologie muß sich ja immer auch mit dem Menschen befassen, und zwar mit dem Menschen als einem sich auf Gott hin entwerfenden Wesen, dessen Entwurf von der Offenbarung her Zielvorstellung und Hilfe erhält.

CRUCHON, G.: *Einführung in die dynamische Psychologie*. Verlag Josef Knecht, Frankfurt a. M. 1965. 312 Seiten. Leinen DM 19.80.

Der Verfasser ist Professor an der Päpstlichen Universität Gregoriana in Rom. Er versucht eine ganzheitliche Psychologie der menschlichen Person und ihrer Beziehungen zur Umwelt zu geben. Er beachtet dabei die biologischen und soziologischen Gegebenheiten. Er baut sie jedoch ein in das Zusammenspiel aller Kräfte, vor allem der geistigen und auch der transzendenten. Dem Verfasser gelingt eine wirkliche und ausgewogene Syn-

Fortsetzung Seite 511

these des umfangreichen Materials. Deshalb ist es um so mehr zu bedauern, daß die Übersetzung aus dem Französischen, die von G. Gebhardt stammt, kein Namen- und Sachregister aufweist.

KAMPMANN, TH.: *Jugendkunde und Jugendführung*. – Band I: *Die Kindheit*. Kösel-Verlag, München 1966. 262 Seiten. Fr. 28.90.

Der Autor, Ordinarius für Religionspädagogik und Kerygmantik an der Theologischen Fakultät der Universität München, teilt die Entwicklung des Menschen in der Kindheit und Jugend in fünf Phasen ein: Lebenseröffnung (Empfängnis bis ins 3. Lebensjahr), frühe Kindheit (vom 3. Lebensjahr bis zum Beginn der Wirklichkeitsbewältigung), späte Kindheit (erste Welteroberung bis zur Geschlechtsreife), Geschlechtsreife, Adoleszenz. Im vorliegenden Band behandelt er die drei ersten Phasen. Auf Grund der jugendkundlichen Information will er zur «seinsgerechten Kindes- und Jugendführung anleiten» (9), die ihr eigentliches Ziel erreichen soll: Mitmenschliche Partnerschaft und religiöser Vollzug, offenbarungsgläubige Erschlossenheit und Gewissensbindung, Selbstverwirklichung und Weltaneignung.

Kampmann verarbeitet unter anderm die tiefenpsychologischen Erkenntnisse S. Freuds, A. Adlers und C. G. Jungs, ohne jedoch ihren Übertreibungen oder Einseitigkeiten zu verfallen. Besonderes Gewicht wird auf das Spiel und die Märchen, die Muttersprache und die Heimatlichkeit gelegt.

Kampmanns «Jugendkunde und Jugendführung» ist eine Fundgrube für den Erzieher. Schade, daß das Buch keine Register besitzt.

GRIESL GOTTFRIED: *Pastoralpsychologische Studien*. Tyrolia-Verlag, Innsbruck 1966. 274 S. Leinen. Fr. 24.25.

Das Werk umfaßt zehn Aufsätze, von denen acht bereits in Zeitschriften erschienen sind, einer davon in der «Schweizer Schule»: Selbsterziehung des Lehrers (139 bis 148) in «Schweizer Schule» 50 (1963/64), H. 15, 630 bis 634, unter dem Titel «Zur Persönlichkeitsbildung des katholischen Lehrers». Griesl befruchtet die Pastoral mit Erkenntnissen der Psychologie, der Soziologie und der somatischen Medizin. Er versucht die Bausteine zusammenzutragen, eine christliche Anthropologie aufzubauen und sie für die Menschenführung nutzbar zu machen.

Da das Buch zum größten Teil eine Aufsatzsammlung darstellt, ist eine strenge Systematik nicht möglich. Die Lektüre muß deshalb auch nicht systematisch vor sich gehen. Was die Aufsätze verbindet, ist das Grundanliegen des Verfassers: der heile Mensch. Griesl schreibt unter anderm über die Angst des modernen Menschen, die jugendliche Selbstbefriedigung, die religiöse Erziehung im Mädcheninternat, über Gewissen und Überich. Die drei letzten Kapitel sind der heutigen Priesterbildung gewidmet.

Reiche Lebenserfahrung in der Jugendführung und Priesterbildung, verbunden mit soliden wissenschaftlichen Kenntnissen, vorab aus der Tiefenpsychologie – Griesl ist Lehrbeauftragter für Pastoralpsychologie an der Uni-

versität Innsbruck und stammt aus der tiefenpsychologischen Schule I. Carusos – legitimieren den Verfasser.

RUDIN J.: *Fanatismus*. Eine psychologische Analyse. – Walter-Verlag, Olten 1965. 210 Seiten. Fr. 18.—.

Das neueste Werk Rudins ist eine profunde Analyse des Fanatismus in all seinen Erscheinungsformen. Rudin geht dabei nicht deduktiv von einem scharf determinierten Begriff aus, sondern er versucht auf induktivem Weg im Laufe der Analyse den weitschichtigen psychologischen Begriff «Fanatismus» immer neu akzentuierend herauszuformen. Er bedient sich dabei nicht ausschließlich einer bestimmten Methode, noch viel weniger ist er etwa nur einer psychologischen Schule verpflichtet, sondern er will «auf eigenständigem Wege möglichst die ganze Weite und Umfänglichkeit, die vielen Zusammenhänge und Hintergründe dessen, was uns als fanatisch begegnet, seelisch anleuchten und psychologisch verstehbar» machen (23). Vornehmlich geht Rudin dabei phänomenologisch (im allgemeinsten Sinn der Wesenserhellung des unmittelbar Gegebenen) vor, bedient sich aber gleichzeitig der verstehend-geisteswissenschaftlichen und der tiefenpsychologischen Methoden. Auf diese Weise untersucht er den Fanatismus als Problem der Intensität, der Werthaltung und der Pathologie.

Unter diesen drei Gesichtspunkten werden die vielfältigen Formen des Fanatismus analysiert. Nur einige wenige seien genannt: Pedanterie, geistige Spiegelfechtere, Perfektionismus, Pharisäertum, Lebensfremdheit, Unechtheit und Hysterie, Sendungsbewußtsein, Aggressivität. Dem Buch sind zehn ausgewählte Bilder beigelegt, in welchen Porträts weltberühmter Fanatiker und ein Bildausschnitt aus einem Gemälde von H. Bosch wiedergegeben werden. In ihnen leuchtet bildhaft die ganze Vielfalt fanatischer Verhaltensformen auf, angefangen bei Persönlichkeiten, bei welchen sich die innere Gebundenheit an einen echten Wertgehalt auch im Gesichtsausdruck zeigt, bis zu entstellten Fratzen hysterischer Schreier.

Spannend ist es, das Buch zu lesen. Eine Fülle der Lebenserfahrung, der Literatur- und Geschichtskennntnis ist in ihm eingefangen. Die Lektüre weitet deshalb den Blick des Lesers für die Fülle, Verschiedenartigkeit und Ambivalenz seelischen Lebens. Die Lektüre ist vor allem auch für den Lehrer empfehlenswert. Sie wird ihn zu einer tieferen Menschenkenntnis und nicht zuletzt auch Selbsterkenntnis führen, deren er so sehr bedarf.

### Theorie im Dienste der Praxis

Immer wird von kleinen Geistern der Gegensatz zwischen Theorie und Praxis so ausgelegt, als sei die Theorie nur «grau» und ertöte die Praxis. Der Gegensatz besteht. Doch wie alles endliche Leben sich aus der Spannungseinheit zweier Pole aufbaut, so auch das geistige: Theorie und Praxis bedingen einander. Die Praxis ist die ewig junge Quelle für die Theorie, und es gibt im Letzten nichts Praktischeres als eine gute Theorie. Die folgenden Werke bemühen sich, die Praxis wissenschaftlich zu durchleuchten. Sie dienen ihr. Deshalb sollte gerade auch der Praktiker nicht an der Lektüre



solcher Werke achtlos oder gar selbstgenügsam vorübergehen.

MEIERHOFER M. / KELLER W.: *Frustration im frühen Kindesalter*. Verlag H. Huber, Bern 1966. 260 Seiten. Fr. 37.50.

Wenn der Säugling und das Kleinkind der Gegenwart der liebenden, bergenden, Kontakt-gebenden Mutter entbehren müssen, können sie sich nicht normal entwickeln. Ihre Urbedürfnisse nach Erleben von Werten, bergendem Kontakt, Ausgreifen in die Weite und nach dem Dialog werden nicht erfüllt, sondern frustriert. Das Ich kann sich nicht entfalten, da es nicht dem Du begegnet. Meierhofer und Keller haben, unterstützt vom schweizerischen Nationalfonds, über 400 frustrierte Heimkinder während längerer Zeit beobachtet und untersucht. Der Entwicklungsstand aller Kinder wurde für jede Altersstufe festgestellt, die individuelle Entwicklung einzelner Kinder über zwei bis fünf Jahre verfolgt und verglichen. Die Resultate sind erschütternd: Seelische Verarmung, Kontaktarmut, körperliche Krankheit, Dahinsiechen.

«Die fortgesetzten Frustrationen grundlegender Bedürfnisse im ersten Lebensjahr führen zu somatischen und psychischen Störungen und zur Beeinträchtigung der gesamten Entwicklung» (228).

Meierhofer und Keller ziehen daraus die Folgerungen für die Heimleitung und die Sozialarbeit. Das Werk enthält unter anderem 102 Abbildungen, meist aus den Filmen, die Frau M. Meierhofer gedreht hat, und die sehr sehenswert sind, und 36 Tabellen. Das sehr instruktive Buch sollte von jedem Berufserzieher studiert werden, aber auch von Ärzten, Fürsorgern und Seelsorgern.

Das folgende Werk zeigt rückblickend in die Geschichte, wie elend Menschenkinder sind, die ohne menschliches Du aufwachsen müssen.

ITARD J.: *Victor, das Wildkind von Aveyron*. Rotapfel-Verlag, Zürich 1965. 158 Seiten. Fr. 14.50.

Seit dem 14. Jahrhundert sind uns 52 sogenannte Wildkinder bekannt geworden, Kinder, die ohne jeden menschlichen Kontakt in der Wildnis, zum Teil in Gesellschaft von Tieren aufgewachsen sind. Von keinem wissen wir etwas über die Zeit vor dem Augenblick, in welchem es entdeckt und unter die Menschen gebracht wurde. Nur von dreien haben wir genauere Aufzeichnungen über ihr Verhalten nach der Entdeckung: Kaspar Hauser (zirka 1812–1833), Kamala von Midnapore (zirka 1912–1929) und Victor de l'Aveyron (zirka 1788–1828). Dieser war 1799 im Zentralmassiv aufgefunden worden. Er wurde nach Paris verbracht und dort von J. Itard, einem berühmten Arzt, während fünf Jahren erzogen und beobachtet. In dieser Zeit erreichte Itard mit großer Geduld und Hingabe, daß Victor zu einem einfachen intellektuellen Austausch fähig wurde, freilich ohne sprechen zu können. Sein Gefühlsleben differenzierte sich. Er wurde fähig zu Dankbarkeit, Empfänglichkeit für freundschaftliche Zuneigung und Vergnügen. Er konnte Reue und Beschämung über Fehler und Wutausbrüche zeigen.

Durch diese Heilerziehung wurde Itard zum Begründer der modernen Heilpädagogik und zu einem Vorläufer

der experimentellen Pädagogik. Maria Montessori hat seine Schriften 1898 wieder entdeckt und gewürdigt.

Die vorliegende Ausgabe umfaßt die Berichte Itards über seine erzieherischen Maßnahmen und Erfolge mit Victor, ein kurzes Lebensbild über Itard von L. Malson und eine Einleitung und ein Nachwort von Professor J. Lutz, Kinderpsychiater in Zürich. Das Buch ist empfehlenswert für alle, die sich für Heilpädagogik und die Erziehung schwieriger Kinder interessieren.

MÜLLER U.: *Der Rhythmus*. Bindung und Freiheit als Problem der Gemüts-erziehung in heilpädagogischer Sicht. Verlag Hans Huber, Bern 1966. 285 Seiten. – Fr. 28.–.

Die Industriekultur ist unter anderem gekennzeichnet durch weitgehende Automatisierung der Produktionsprozesse. Diese Automatisierung hat rückwirkend einen Einfluß auf das Leben, insbesondere des Menschen. Sie kann sich wohltätig auswirken, kann aber auch den Lebensrhythmus gefährden. Es ist deshalb ein Zeichen der Zeit und ein Heilmittel für die Zeit, wenn heute in der Pädagogik vermehrt vom Rhythmus die Rede ist. Ursula Müller unternimmt es im vorliegenden Werk, den Rhythmus als Voraussetzung der Gemüts-erziehung zu untersuchen. Sie verbindet dabei Begriffsklärung und philosophische Überlegungen mit praktischen Beispielen und pädagogisch-methodischen Anwendungen für die Schule, die Erziehung und insbesondere für die Heilerziehung.

KASZTANTOWICZ ULRICH: *Erziehen und heilen*. Verlag L. Auer, Cassianeum, Donauwörth 1966. 172 Seiten. – Leinen.

Kasztantowicz ist wissenschaftlicher Rat am Institut für Sonderschulpädagogik in Marburg/Lahn. Bis 1964 war er Leiter des Heilpädagogischen Ausbildungs- und Forschungsinstitutes an der Heckscher-Nervenklinik in München. Er schildert aus seiner reichen Erfahrung und mit Hilfe von Beispielen aggressive, ängstliche, lerngestörte, schwachbegabte und geistig behinderte Kinder. Er zeigt die Erscheinungsweisen und Ursachen dieser Fehlformen auf, läßt es jedoch dabei nicht bewenden, sondern versucht erzieherische Möglichkeiten und Hilfen aufzuzeigen, besonders auch in der Erziehung zur Aufmerksamkeit und Konzentration. Die letzten zwei Kapitel sind Fehlhaltungen und Fehleinstellungen des Erziehers und dem Erziehen und Heilen gewidmet. Am Schluß des Buches werden die Fachausdrücke und Fremdwörter in knapper Form erklärt, eine Hilfe, die der fachlich nicht geschulte Leser ohne Zweifel zu schätzen weiß.

SCHRÖDER HARTWIG: *Probleme der Intelligenzuntersuchung in der Schule*. Verlag L. Auer, Cassianeum, Donauwörth 1964. 168 Seiten.

Schröder behandelt Wesen und Aufgaben der verschiedenen Intelligenztests für die Volksschulstufe. Er beschäftigt sich aber auch mit der Frage, wie weit Intelligenzuntersuchungen dem Erzieher bei der Erfüllung seines Bildungsauftrages und damit dem Kinde in seiner Persönlichkeitsentfaltung Hilfe leisten können und wo die Grenzen und Gefahren der Tests liegen.

CORRELL WERNER: *Einführung in die pädagogische Psychologie*. Verlag L. Auer, Cassianum, Donauwörth 1966. 364 Seiten. Leinen. Fr. 18.40.

Corrells Pädagogische Psychologie handelt nach einem einleitenden Abschnitt über das Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik, über das Lernen und Denken, Lernen und Lehren, über die individuelle Persönlichkeit im Erziehungsprozeß, über das Wahrnehmen, Aufmerken und Lernen. Ein abschließendes Kapitel handelt von den psychologischen Problemen der Führung einer Schulklasse. Correll berücksichtigt die modernen Forschungen auf dem Gebiet der Lernpsychologie. Über 50 Abbildungen erleichtern das Studium des Werkes, ein Namen- und ein ausführliches Sachregister schließen es ab. Das Buch gibt eine zuverlässige Einführung in die Pädagogische Psychologie. Es schlägt eine Brücke zwischen der psychologischen Forschung und der pädagogischen Praxis.

BÖNSCH MANFRED: *Grundphänomene im Unterricht*. Eine Studienhilfe. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1966. 100 Seiten. DM 6.40.

Der Verfasser dieser knappen, doch außerordentlich wertvollen Schrift will dem jungen und älteren Lehrer, der nie «fertig» ist, eine Hilfe bieten, das Unterrichtsgeschehen tiefer zu erfassen und besser zu gestalten. Nach einem einleitenden Wort über die Komplexität des Unterrichts, in welchem alle Grundphänomene zusammenspielen, ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen, spricht Bönsch über die Erziehung im Unterricht (Pädagogischer Stil und Takt) und über das Musische. Dann werden einzelne (nicht alle) Grundphänomene behandelt: Interesse, Anschauung, Erfahrung, Denken, Wissenserwerb, Übung. Der Verfasser bringt viele Beispiele, Hinweise und Anregungen aus der Schulpraxis. Gleichzeitig hat er die wichtigste Literatur eingearbeitet, so daß das Bändchen für den Leser sowohl für die Praxis wie auch für das Fort- und Weiterstudium einen willkommenen Einstieg bedeutet.

KERN ARTUR (Herausgeber): *Die Idee der Ganzheit in Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Didaktik*. – Verlag Herder, Freiburg i. Br. 1965. 194 Seiten.

Der bekannte Exponent für die ganzheitliche Lese- und Rechenmethode, Artur Kern, stellt in dem vorliegenden Band eigene Aufsätze und Aufsätze verschiedener Pädagogen Deutschlands zusammen. Ein erster Abschnitt bringt je zwei Aufsätze Kerns und J. Rombachs und einen von W. Metzger über die Idee der Ganzheit im psychologischen Raum. Im zweiten Abschnitt folgen philosophische, pädagogische und didaktische Überlegungen zur Ganzheitsidee von H. Elschenbroich, W. Asmus, G. Hausmann und Kern. Der 3. Abschnitt behandelt das Ganzheitsprinzip in den verschiedenen Unterrichtsfächern (Kern). Alle Beiträge sind früher (1934 bis 1964) in Zeitschriften erschienen. Der Sammelband ist gleichsam eine Blütenlese der besten Aufsätze, die dem Thema der Ganzheit gewidmet sind. Zudem ist er ein geschichtlicher Rückblick über die Entwicklung dieser Idee.

Diesen Abschnitt abschließend, weise ich hin auf ein hervorragendes Werk, dessen Autor sich ausdrücklich gegen «kind- und erziehungsfremde Spekulationen» mancher wissenschaftlicher Werke und Vorlesungen über Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen wendet, welche die Frage, wie der Erzieher und Lehrer im konkreten Alltag eigentlich erziehen solle, nicht beantworten. Dabei seien aber doch die zentralen pädagogischen Fragen und die allerdringlichsten Aufgaben der Lehrerbildung die, wie man mit dem Kinde umgehen soll, wenn man es erziehen, das heißt, zum selbständigen Erreichen seines Lebenszieles bringen wolle.

Mit diesen überaus sympathischen Gedanken hat Erich Geißler den Leser bereits im Vorwort gewonnen, mit welchem er zu seinem Werk über die Erziehungsmittel hinführt:

GEISSLER ERICH E.: *Erziehungsmittel*. – Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1967. 196 Seiten. Kartiert DM 11.80.

Das Werk hält, was es verspricht: Lebensnähe, eine Fülle von praktischen Hinweisen, ohne aber in eine banale Rezeptchenwirtschaft zu geraten. Das grundlegende erste Kapitel, dessen Erkenntnisse nachher tatsächlich durchgehalten werden, verhindert das. Geißler spricht in diesem Kapitel über die verschiedenartigen Wirkweisen der Erziehungsmittel, über das so wichtige, viel zu wenig bekannte und bedachte «Gesetz der pädagogischen Nebenwirkungen» (für die Nebenwirkungen ist der Erzieher auch verantwortlich, nicht nur für von ihm beabsichtigte Wirkungen). Die Erziehungsmittel sind immer Mittel auf ein Ziel hin. Der Verfasser hat den Mut, vom Erziehungsziel zu sprechen, obschon das im Zeitalter des Subjektivismus und des Pluralismus nicht gerade opportun ist. In kluger Weise beschränkt er sich dabei auf eine formale Bestimmung des Erziehungszieles: Verselbständigung des noch Unmündigen in Verantwortlichkeit (24). Die Erziehungsmittel sind Mittel, dieses Ziel zu erreichen. Von den verschiedenen Autoren werden verschiedene genannt, verschiedene Einteilungen werden vorgeschlagen. Geißler kennt sie, beschränkt sich jedoch bewußt auf die wichtigsten und auf deren grundlegende Einteilung: Direkte Erziehungsmittel, mit deren Hilfe der Lehrer den Schüler direkt anspricht: Lob und Belohnung (Ironie), Erinnerung, Ermahnung, Tadel, Strafe – Indirekte Erziehungsmittel, die als Situation auf den Schüler einwirken: Spiel, Arbeit, Wetteifer. Da die Wirksamkeit der Erziehungsmittel auf der doppelpoligen Grundlage Autorität–Gehorsam aufruht, werden diese beiden Faktoren der Erziehung in einem eigenen Kapitel behandelt.

Dem Werk haften noch einige wenige Schönheitsfehler und Mängel an: Die Quellen werden mit dem für den Leser umständlichen «am angeführten Orte» zitiert; hin und wieder fehlt die genaue Definition, die vorhandenen werden nicht hervorgehoben; der Hinweis, das Abschreiben oder Auswendiglernenlassen eines Gedichtes als Strafe sei ein «Vandalismus gegen den Geist der Sprache» (114), ist wohl eine Übertreibung, auch hier kommt es auf die zugleich mitgegebene Motivation und auf die gesamte erzieherische Situation an; wichtige

Stichworte, wie Humor, Freude, Dank fehlen. Doch diese Schönheitsfehler und Mängel können verhältnismäßig leicht in einer zweiten Auflage, die dem Werk sehr zu wünschen ist, ausgemerzt werden.

Ich empfehle dieses wertvolle Werk jedem Lehramtskandidaten, Lehrer und Erzieher. Die viel zu kurze Ausbildungszeit am Oberseminar läßt oft nicht zu, daß die Erziehungsmittel eingehend behandelt werden. Und doch muß bereits schon der Junglehrer sie mit Einsicht in ihre Wirkungen und Nebenwirkungen und mit Sicherheit anwenden können. Das Werk ist eine ausgezeichnete Hilfe dafür. Es erweist einmal mehr, daß es nichts Praktischeres gibt als eine solide Theorie.

## Rückblick in die Geschichte der Pädagogik

Auch dieser Rückblick tut Not. Die Erziehungslehre ist in langer aus den Urzeiten heraufsteigender Tradition gewachsen. Ein die Zeiten, die Kulturen und alle Länder umspannendes «Teamwork» der Edelsten unter den Menschen hat daran gearbeitet.

Vorerst ein Blick in den Osten, auf Rabindranath Tagore (1861–1941), Dichterphilosoph und Erzieher, Verfasser von über 60 Werken, die meist einen pantheistischen Einschlag haben. Tagore wurde 1913 mit dem Nobelpreis für Literatur ausgezeichnet. Er gründete 1901 eine koedukative Schule, in welcher das Musische Kern der Bildung war. Aus ihr entwickelte sich die weltbekannte internationale Universität Visha-Bharati. Über das Lebenswerk Tagores berichtet

VALLAMATTAN JOHN: *Pädagogik der Selbstverwirklichung*. Erziehungswerk und -gedanken Rabindranath Tagores, Thottakara, Muva Hupuzha, Keralam (Indien) 1959. 164 Seiten.

John Bharata veröffentlicht hier seine Doktordissertation an der Philosophischen Fakultät Münster (Westfalen). Sie behandelt Leben und Werk, Zeitgeschichte und Persönlichkeit Tagores sowie seine Erziehungsgrundsätze und Methoden.

Unter verschiedenen Quellensammlungen sticht die Schöningsche Sammlung Pädagogischer Schriften – Quellen zur Geschichte der Pädagogik – hervor. Sie wird von Th. Rutt herausgegeben und umfaßt nahezu 50 Bände. Einige neue Bände liegen zur Besprechung vor:

KLEMENS VON ALEXANDRIEN: *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik* (herausgegeben von Kanz H.). 1966. 120 Seiten. Kartonierte DM 5,80, gebunden DM 7,80.

ERASMUS VON ROTTERDAM: *Ausgewählte Pädagogische Schriften* (herausgegeben von Gail A. J.). 1963. 204 Seiten. Kartonierte DM 8,60, Leinen DM 10,80.

MILDE VINZENZ EDUARD: *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde* (herausgegeben von Fischer K. G.). 1965. 736 Seiten. Kartonierte DM 28.–, gebunden DM 36.–.

FRÖBEL FRIEDRICH: *Ausgewählte pädagogische Schriften* (herausgegeben von Scheveling J.). 1965. 172 Seiten. Kartonierte DM 7,80, gebunden DM 9,80.

BOSCO GIOVANNI: *Pädagogik der Vorsorge* (herausgegeben von Fischer K. G. und Borrelli M.). 1966. 216 Seiten. Kartonierte DM 8,80, gebunden DM 11,80.

DÖRPFELD FRIEDRICH WILHELM: *Ausgewählte pädagogische Schriften* (herausgegeben von Reble A.). 1963. 200 Seiten. Kartonierte DM 8,60, Leinen DM 10,80.

KERSCHENSTEINER GEORG: *Ausgewählte pädagogische Schriften. Band I: Berufsbildung und Berufsschule* (herausgegeben von Wehle G.). 1966. 248 Seiten. Kartonierte DM 9,80, gebunden DM 14.–.

ALAIN: *Über die Erziehung* (übersetzt und herausgegeben von Schmidts L.). 1963. 186 Seiten. Kartonierte DM 8,60, Leinen DM 10,80.

FOERSTER FRIEDRICH WILHELM: *Schriften zur politischen Bildung* (herausgegeben von Fischer K. G.). 1964. 152 Seiten. Kartonierte DM 7,80, Leinen DM 9,80.

MARITAIN JACQUES: *Beiträge zu einer Philosophie der Erziehung* (herausgegeben von Schmidts L.). 1966. 212 Seiten. Kartonierte DM 8,80, gebunden DM 11,80.

KLATT FRITZ: *Beruf und Bildung*. Ausgewählte pädagogische Schriften (herausgegeben von Lorenzen H.). 1966. 112 Seiten. Kartonierte DM 5,40, gebunden DM 7,40.

Klemens von Alexandrien (Titus Flavius Clemens, um 140/150 bis um 215) hat um 200 die Leitung der seit 180 n. Chr. nachweisbaren Katechetenschule von Alexandrien übernommen. Unter Kaiser Septimius Severus mußte er fliehen. In Jerusalem gründete er eine neue Katechetenschule. Die Katechetenschule von Alexandrien fußte auf der Bibel. Diese wurde jedoch weitgehend allegorisch ausgelegt. Die Schule diente der Vorbereitung von Heiden auf das Christentum und auf die Taufe und der Vorbereitung von jungen Männern auf das Priestertum (Philosophie und Theologie). Sie entwickelte sich zur Gelehrtenschule. Als Lehrform wurden verwendet der Dialog und der Vortrag. Klemens besaß auf Grund seiner Erziehtätigkeit die Bewunderung seiner Zeitgenossen. Er vereinigte weltliches und religiöses Wissen in einem großen, systematischen Zusammenhang. Sein Erziehungsziel war der christliche Gnostiker, der sich sowohl durch eine Schau, die auf wirklichem Wissen beruhte, und durch das tätige Handeln auszeichnen sollte.

Erasmus von Rotterdam (1464–1536), Theologe, Philologe und Humanist, besaß bereits zu Lebzeiten europäische Bedeutung. Sein pädagogisches Ideal war der ganze, harmonisch entfaltete, innerlich und äußerlich freie Mensch, seine Richtschnur war das Maßhalten. Er glaubt an das Edle und Gute im Menschen. Dieses müsse geweckt und gebildet werden. Er vertrat überaus modern anmutende Methoden: Lob und Appell an das Ehrgefühl statt Strafe, frühzeitige Unterweisung, Klarheit und Ordnung der Gedanken, nicht zu viel auf einmal, sondern tropfenweise und stufengemäße Vermittlung, Abfragen, Wiederholen und Einprägen.

Milde (1777–1853) hatte große erzieherische Erfolge als Religionslehrer. Er erhielt deshalb 1806 die neuerrichtete Professur für Erziehungskunde an der Uni-

versität Wien. 1832 wurde er Fürsterzbischof von Wien. Sein 1811–1813 erschienenes Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde war jahrzehntelang in Österreich das offizielle Lehrbuch der Pädagogik. In seinen Vorschlägen: Berücksichtigen der Individualität des einzelnen Kindes, Selbsttätigkeit der Schüler, Errichten von Hilfsschulklassen war er seiner Zeit weit voraus.

Fröbel (1782–1852) gehört zu jenen Pädagogen, die ihr Leben lang von der Ungunst der Zeit verfolgt waren, aber ihrer Berufung trotzdem treu blieben. Er ist bekannt als der Schaffer des Kindergartens und der Spielgabe, Begründer der Kindergärtnerinnenausbildung, als Vertreter des Aktivitätsprinzips in der Schule und als ein Vorläufer der Arbeitsschule.

Bosco (1815–1888) ist einer der erfolgreichsten Erzieher des 19. Jahrhunderts, weitblickender Organisator, Gründer der Gesellschaften der Salesianer und der Maria-Hilf-Schwestern, welche heute Zehntausende von Mitgliedern zählen, Volks- und Jugendschriftsteller, Heiliger und Wundertäter. Seine staunenswerten erzieherischen Erfolge sind begründet in seiner strahlenden Persönlichkeit und in seiner Methode. Zwei Gruppenprobleme beschäftigten ihn: Wie verhüte ich ohne Zwang Fehlritte und Verirrungen der Jugendlichen? Wie erreiche ich ihre freiwillige und freudige Mitarbeit? Dazu dienten ihm hauptsächlich drei Mittel: Die erzieherische Vernunft, die erzieherische Liebe und das Erlebnis froher Religiosität.

Dörpfeld (1824–1893) war Lehrer und Lehrerbildner. Er war führend tätig in evangelischen Lehrervereinen und als Herausgeber des «Evangelischen Schulblatts». Als Lehrer unterrichtete er nach den drei Formalstufen: Anschauen, denken, anwenden. In der Lehrplangestaltung vertrat er die Einheit der Bildung, aufgebaut aus den verschiedenen Fächern. In seinen Reformvorschlägen kämpfte er gegen den didaktischen Materialismus. Die Schule war für ihn eine «Hilfsanstalt für Familienerziehung». Er kämpfte deshalb für die Wahrung der Interessen der Familie und für die Bekenntnisschule. Dörpfeld hat sich auch Verdienste erworben um die Lösung der sozialen Frage und die Hebung des Lehrerstandes.

Kerschensteiner (1854–1932) war Volksschullehrer, Gymnasiallehrer, Stadtrat von München, führend im Bund für Schulreform, Vorsitzender des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht, Professor der Pädagogik an der Universität München. Er gehört zu den großen Pädagogen und zu den größten praktischen Schulreformern der neueren Zeit. Er schuf die 8. Klasse der Volksschule. Die zündende Idee der Arbeitsschule stammt von ihm. Er ist der Schöpfer der Berufsschule, mit welcher er die allgemeine Fortbildungsschule – Sonntagsschule des 19. Jahrhunderts – ersetzte. In der Berufsschule, die alle Lehrlinge Münchens in beruflich aufgegliederte Klassen zusammenfaßte, sollte der Beruf Mitte des Unterrichtes sein, denn Kerschensteiner sah im Beruf als der seelisch dominierenden Tatsache des jugendlichen Lebens auch den Ansatz zu seiner charakterlichen und geistigen Bildung

Alain (Pseudonym für Emil-Auguste Chartier, 1868 bis 1952), positivistischer und pazifistischer Philosoph, war

der bedeutendste Essayist Frankreichs vor dem Zweiten Weltkrieg. Seine Pädagogik ist geprägt von Erfahrungstreue und Friedensgesinnung. In ihrer Mitte stehen Ethik und Religionsphilosophie. Kurz vor seinem Tod erhielt er den Grand Prix national des lettres. «Über die Erziehung» ist die Übersetzung seines pädagogischen Hauptwerkes «Propos sur l'éducation», das 1933 erschienen ist.

Foerster (1869–1966) gehört zu den einflußreichsten Pädagogen seit Rousseau. Seine 10 bekanntesten Werke hatten bereits 1953 eine gesamte Auflage von mehr als einer halben Million erreicht. Seine große Popularität war nicht darin begründet, daß Foerster Revolutionäres oder Sensationelles aussprach, sondern darin, daß er – freidenkerisch aufgewachsen – in persönlicher Entwicklung die Brüchigkeit einer rein weltlich orientierten ethischen Kultur durchschaute, zurückfand zu einem positiven Christentum, die Weisheit der Jahrtausende, des Abendlandes und des Ostens verband mit den Nöten und der Sprache unserer Zeit. Aus seinen Schriften spricht ein echtes erzieherisches Ethos, ein Helferwille und ein Heilsglaube für alle Mitmenschen. Foerster, gefeierter Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität München, engagierte sich im Kampf gegen den Nationalsozialismus. Dafür nahm er Verfehlung und Exil auf sich. Er war überzeugt, daß das Leben der Völker und Staaten genau so auf den Gesetzen der Moral aufgebaut werden müsse wie das zwischenmenschliche Leben. Der vorliegende Band bringt eine Blütenlese aus seinen Schriften zur politischen Bildung.

Maritain (geb. 1882) konvertierte im Jahre 1906, war Professor in Frankreich, Kanada und in den USA. 1945 bis 1948 war er erster Nachkriegsbotschafter Frankreichs beim Vatikan. Er vertritt einen zeitnahen, literarisch glänzend dargestellten Thomismus und schafft mit ihm eine breite, solide Basis für einen christlichen Humanismus und für die christliche Erziehung. Nicht im Übermenschen, sondern im Gottmenschen Jesus Christus erfüllt sich die ganzheitliche Erziehung. Er vertritt eine klare und kompromißlose, ausgesprochen normative Pädagogik.

Klatt (1888–1945) hat 1921 das Volkshochschul-Freizeitheim in Prerow auf der Ostseehalbinsel Darss gegründet, 1931 wurde er Professor für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung in Hamburg-Altona. Seine Verdienste liegen auf dem Gebiet der Freizeitpädagogik für Erwachsene. Der von der Berufsarbeit nur einseitig erfaßte Mensch der Technik sollte den Ausgleich schaffen durch die «schöpferische Pause», das Zur-Ruhekommen. Klatt verlangte einen täglichen und jahreszeitlichen Rhythmus auch im Schul- und Unterrichtsleben.

Die einzelnen Bände weisen alle die gleiche Gliederung auf: Bild des Autors, Text der Quellen, Anmerkungen, Würdigung des Autors und seines Werkes mit Einordnung in die Zeitepoche und in die Zeitgeschichte, Würdigung für die Gegenwart, Bemerkungen zur Textwiedergabe, Bibliographie, Zeittafeln, Namenregister, Sachregister, Inhaltsverzeichnis. Die Bände werden bei Subskription verbilligt abgegeben.