

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 54 (1981)

Heft: [12]

Artikel: Kind und Gesellschaft

Autor: [s.n.]

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852175>

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: 17.04.2026

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

Liebe Leser

Unser Schulwesen basiert auf den von den Kantonen erlassenen Schulgesetzen, die in ihren Grundzügen im 19. Jahrhundert entstanden sind. Wie alles, was von Menschen geschaffen wird, müssen auch diese Gesetze laufend den veränderten Verhältnissen und Bedürfnissen angepasst werden. So ist im Kanton Bern eine Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung eingeleitet worden. Leider wird es, wie die Erziehungsdirektion in ihrem Verwaltungsbericht festhält, immer schwieriger, einen Konsens in der Bildungspolitik zu finden. Die Auffassungen der Beteiligten und Betroffenen gehen in grundsätzlichen Fragen weit auseinander.

Die Gesetze geben nur den Rahmen für das Schulwesen, entscheidend sind die Bildungsziele. Im Rahmen der Diskussion über die neuen Bildungsziele hat die Freie Pädagogische Vereinigung des Kantons Bern eine Schrift herausgegeben, die Gedanken enthält, die mir lesens- und überlegenswert scheinen. Ich hoffe, Sie finden Zeit zum Lesen und zum Überlegen. Bei dieser Gelegenheit wünscht Ihnen Ihr Redaktor schöne Festtage und ein gutes neues Jahr.



Kind und Gesellschaft

«Die Aufmerksamkeit auf die gegenwärtigen und künftigen äusseren Umstände des Kindes muss der höhern Aufmerksamkeit auf das Wesen seiner Natur selber untergeordnet werden.» Pestalozzi

1.1. Menschenbildung im Sinne Pestalozzis

Pestalozzi lebte in einer Zeit gewaltiger politischer, sozialer und wirtschaftlicher Umwälzungen, die an das Verhalten der Zeitgenossen ganz neue Forderungen stellten. Aber in eben diesen Umbruch hinein warf er seine Idee der Menschenbildung, die verlangt, dass nicht äussere Forderungen, sondern das Kind selber in den Mittelpunkt aller pädagogischen Überlegungen gestellt werde.

Er hatte nicht immer so gedacht. Während einiger Jahre, als sich sein Glaube an den Menschen verfinstert hatte, fasste er das Kind nur mehr als Glied der Gesell-

Herausgeber/Editeur: Verband Schweiz. Privatschulen / Fédération Suisse des Ecoles privées
Redaktion/Rédaction: Dr. Fred Haenssler, Alpeneggstrasse 1, 3012 Bern, Telefon 031/23 35 35
Druck/Impression: Künzler Buchdruckerei AG, Felsenstr. 84, 9000 St.Gallen, Tel. 071/22 45 44
Inserate/Annonces: Max Kopp, Kreuzstr. 58, 8008 Zürich, Tel. 01/918 01 58, w. k. A. 071/22 45 44
Jahres-Abonnemente / Abonnement annuel: Fr. 25.— / Einzelhefte / Numéros isolés: Fr. 3.—
Erscheinungsweise/Mode de parution: Monatlich/Mensuel

schaft – des Staats- und Wirtschaftslebens – ins Auge und erklärte (in Gestalt des invaliden Schulmeisters Glüphi in «Lienhard und Gertrud»), die Erziehung habe keine andere Aufgabe, als diese Einzelglieder so auszufeilen, dass sie zu allen Biegungen der grossen Kette stark und gelenkig genug seien. Das war in den dunklen Jahren seiner Lebenskrise, ungefähr zwischen 1784 und 1792.

Aber schon 1793 bezeichnete er die genannte Ansicht als «beschränkten Gesichtspunkt», und später bekämpfte er sie mit aller Vehemenz. Seine «Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts», 1793 – 1797, liessen ihn erkennen, dass blosser Zivilisationsbildung dem Gegenwartsmenschen kein Genüge tut, weil er sich berufen fühlt, nicht nur ein «Werk der Natur und der Gesellschaft» zu sein, sondern als «Werk seiner selbst» die seiner Individualität eingeschriebenen Anlagen zur Entfaltung zu bringen und damit sich selbst zu verwirklichen. Diese Selbstverwirklichung ist im Rahmen der «kollektiven Existenz» wohl möglich, beruht aber ganz und gar auf den dem Einzelnen innewohnenden Individualkräften.

Die erste Fassung von «Lienhard und Gertrud» wurde darum später, 1819/1820, vom Auftreten Glüphis an vollständig umgearbeitet, und der neue Schulmeister erhält das höchste Lob des Verfassers für seine durch Einsicht und Erfahrung erworbene Kraft, jedes seiner Kinder nicht mehr als Teil eines Kollektivs, sondern als unvertauschbares Einzelwesen anzusehen und als solches ernst zu nehmen und zu lieben. Dabei erkannte der so geläuterte Schulmeister «mit jedem Tage mehr das grosse Verderben der trügerischen Abrichtungskünste unseres Geschlechts».

Johannes Niederer, Pestalozzis langjähriger Mitarbeiter, hat als erster auf diesen Wandel in dessen pädagogischen Ansichten hingewiesen und ihn treffend gekennzeichnet: «Eine Reformation in seinen Ansichten von der menschlichen Natur war unterdessen in ihm vorgegangen. Er setzte den Mittelpunkt des Unterrichts und der Erziehung, statt in die Aussenwelt und in die Industrie, nun in die kindliche Natur selbst, in die in den Kindern gegebenen ursprünglichen Anlagen, Fähigkeiten und Kräfte... Er fasste die Kindheit nicht mehr von einem Ziel aus ins Auge, dass ausser ihr selbst lag... Die Kinder durch ihre eigene Natur zu erziehen, jede Anlage durch ihre eignen ursprünglichen Erzeugnisse zu bilden, jede Kraft durch ihre eigene Tätigkeit zu üben, zu entwickeln und zu stärken... – das war... die erhabene schöpferische Idee, die in Pestalozzis geistigem Horizonte immer heller und höher aufstieg. Da schlug die Geburtsstunde der Vermenschlichung der Pädagogik und ihrer Erhebung zur Menschenbildung.»

Eindrücklich hat Pestalozzi selber den Kern seiner vermenschlichten Pädagogik ausgesprochen in der Neujahrsansprache an seine Schüler in Yverdon 1809, als er zu ihnen sagte: «Gottes Natur, die in euch ist, wird in euch heilig geachtet... Es ist ferne von uns, aus euch Menschen zu machen, wie wir sind. Es ist ferne von uns, aus euch Menschen zu machen, wie die Mehrheit unsrer Zeitmenschen sind. Ihr sollt an unsrer Hand Menschen werden, wie eure Natur will, wie das Göttliche, das Heilige, das in eurer Natur ist, will, dass ihr Menschen werdet.» «Eine tief in das Wesen der Menschennatur eingreifende und die Reinheit und Höhe unseres innern göttlichen Wesens mit tiefer Kraft ergreifende und belebende höhere Erziehungskunst» schwebte ihm vor.

1.2. Die antipestalozzische Schulentwicklung

Schon 1846, als Pestalozzis hundertster Geburtstag gefeiert wurde, stellte Jeremias Gotthelf fest, die Schule jage in einer geradezu «antipestalozzischen Richtung» dahin. Sie müsse sich vom Zeitgeist «eine unmenschliche Verrenkung zu wissenschaftlicher Gestaltung» gefallen lassen und vergesse dabei die menschliche Natur und des Menschen Bestimmung; die höhern Seelenkräfte des Kindes würden «kaum berührt, geschweige denn geweckt», statt dessen werde sein Sinn «durch wissenschaftliche Fachfarseleien an die Oberfläche gewöhnt».

Die allgemeine Bewunderung der naturwissenschaftlichen und technischen Entwicklung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verhinderte, dass solche Kritik ernst genommen wurde. Erst der Weltkrieg 1914/18 liess die Frage aufkommen, ob das Bildungswesen nicht falsch laufe und an der Katastrophe mitschuldig sein könnte. Mancherlei Reformen versuchten darauf, der einseitigen Intellektualität der Schule entgegenzusteuern. Sie blieben aber zumeist an der Oberfläche haften, wurden eine Zeitlang Mode und versandeten wieder, weil sie nicht bis zum Grund der Menschennatur vorstiessen und von dorthier Heilung suchten.

Und dann kamen, beginnend mit dem amerikanischen Sputnikschock und begleitet von einer neuen Bildungswissenschaft, Erziehungswissenschaft und überwuchert von der neuen Allergeweltwissenschaft Soziologie, die Reformbestrebungen der hinter uns liegenden sechziger und siebziger Jahre, die grösstenteils auf gesellschafts- und wirtschaftspolitische Ziele ausgerichtet waren. Einzelne Schlagwörter wie «Chancengleichheit» oder «Emanzipation» deuten darauf hin. Aber auch die Verdrängung der traditionellen Lehrpläne durch sogenannte «Curricula» mit «operationalisierbaren Lernzielen» («Curriculum» bedeutet ursprünglich «Rennbahn») wurde gesellschaftspolitisch begründet: Man habe die Schule als dritten Wirtschaftsfaktor neben Kapital und Arbeit entdeckt, weshalb sie sich künftig über ihre Produktivität und Effektivität auszuweisen habe, denn es könne der Wirtschaft nicht länger zugemutet werden, «Milliardenkredite für unkontrollierte pädagogische Aktionen zur Verfügung zu stellen».

«Das Erzieherische droht im Soziologischen zu ersticken», schreibt Emil E. Kobi in seinem Buch «Die Erziehung zum Einzelnen», 1966, und Martin Keilhacker, «Erziehung und Bildung in der Industriegesellschaft», 1967, warnt eindringlich davor, «von der fabrizierten Umwelt auszugehen und für sie einen Menschen zu züchten, der reibungslos funktioniert, gleichzeitig aber zum Zerrbild alles Menschlichen deformiert wird». Demgegenüber erachtet er es als «die wichtigste Aufgabe der Pädagogen, Anthropologen, Psychologen der Gegenwart und nächsten Zukunft, ... die Erscheinungsweisen und Gesetzmässigkeiten der menschlichen Entwicklung von der frühen Kindheit bis zum Greisenalter immer besser, gründlicher und sorgfältiger zu studieren».

Keilhackers Appell war nun freilich nicht an die englisch-amerikanische Verhaltensforschung gerichtet, die mit Ratten und Tauben experimentiert und die Ergebnisse auf den Menschen überträgt. Diese ist mitschuldig daran, dass die neue Erziehungswissenschaft geneigt ist, alle Bildung äusseren Einflüssen und Zugriffen zuzuschreiben nach dem Motto: «Der Mensch ‚ist‘ nicht begabt, er ‚wird‘ begabt.»

Wir müssen «die Tatsache anerkennen», schreibt der englische Verhaltensforscher H.J. Campbell, «dass die Menschen ohne Seele, ohne Persönlichkeit und ohne Geist auf die Welt kommen . . . Der Geist muss erst gemacht werden.» Und der berühmte amerikanische Behaviorist B.F. Skinner behauptet in seinem Werk «Jenseits von Freiheit und Würde»: «Es ist immer die Umwelt, die das Verhalten erzeugt» – was auf die absolute Leugnung der Freiheit und eine Verherrlichung der Programmierung und Manipulation von aussen her hinausläuft. «Die wissenschaftliche Sicht bietet erregende Möglichkeiten», schreibt Skinner, «wir haben noch nicht erkannt, was der Mensch aus dem Menschen machen kann.» Der Behaviorist Robert F. Mager, von dem die meisten unserer schweizerischen Curriculum-Konstrukteure die Formulierung operationalisierbarer Lernziele gelernt haben, erklärte vielsagend: «Wenn wir einmal grosse Fortschritte in der Programmierung von Unterrichtsstoffen gemacht haben, dann besteht unser nächstes Ziel vielleicht darin, herauszufinden, wie wir den Schüler programmieren können.» Man erinnere sich in diesem Zusammenhang an Pestalozzis Wort: «Ihr sollt an unsrer Hand Menschen werden, wie eure Natur will, wie das Göttliche, das Heilige, das in eurer Natur ist, will, dass ihr Menschen werdet.»

Vor dem Hintergrund der seelen- und geistlosen Verhaltensforschung ist es auch nicht mehr verwunderlich, wenn man in vielen heutigen Schulen die Kinder mit allen möglichen Praktiken, Techniken, Apparaturen und Medien von aussen her glaubt konditionieren, motivieren, informieren, individualisieren, sozialisieren zu müssen. Auch in dieser Beziehung drängt sich die Erinnerung an Pestalozzi auf: «Die grosse Mehrheit der Menschen der Zeit wissen kaum mehr, was Gott für sie tat, und geben dem unermesslichen Einfluss der Natur (Menschennatur) auf unsere Bildung kein Gewicht; sie machen hingegen von jeder Armseligkeit, die sie krumm und dumm genug zum grossen Tun derselben hinzusetzen, ein Aufheben, wie wenn ihre Kunst alles und die Natur nichts am Menschengeschlecht täte; und doch tut die Natur allein uns Gutes, sie allein führt uns unbestechlich und unerschüttert zur Wahrheit und Weisheit.» Die Mittel einer naturgemässen Erziehung «lassen das Kind in der ganzen Selbständigkeit seines Wesens und legen weder etwas in dasselbe hinein, das nicht in ihm ist, noch drängen sie den ihm einwohnenden Anlagen und Kräften eine willkürlich erzwungene, auf einen einseitigen Zweck berechnete Richtung auf. Sie erregen bei den Zöglingen Geistes und Herzens halber die lebendigste innere Tätigkeit und geben dieser Tätigkeit allen Spielraum, sich nach den ewigen Gesetzen des menschlichen Geistes und Herzens auszusprechen, um dadurch ihr eigentümliches Wesen zu offenbaren.»

1.3. Die Pädagogik Rudolf Steiners

In der anthroposophischen Pädagogik Rudolf Steiners hat Pestalozzis Idee der Menschenbildung ihre Neubelebung erfahren.

Es war wie ein testamentarisches Vermächtnis an die Nachwelt, als Pestalozzi in einem weitausholenden Rückblick auf sein Leben und seine pädagogischen Bestrebungen an seinem 72. Geburtstag die Forderung aussprach, «die Erziehungskunst müsse wesentlich und in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft erhoben werden, die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgehen und auf die gebaut sein müsse». Er fügte in gewohnter Demut hinzu, er sei selber noch fern von dieser Wissenschaft, er trage sie «kaum als vollendete Ahnung» in sich, aber

diese Ahnung sei zu einer Lebendigkeit gelangt, dass sie seine ganze Seele fülle, als wäre sie bereits vollendete Wahrheit; die Umstände der Zeit hätten sie «zum Bedürfnis der Welt gemacht».

Man darf wohl sagen, Rudolf Steiner habe diese doppelte Zeitforderung hundert Jahre später erfüllt: einerseits durch die Anthroposophie als umfassende Menschenkenntnis und andererseits durch die auf diese Erkenntnis gebaute Pädagogik, zu der sich die Freie Pädagogische Vereinigung bekennt.

Man glaubt noch einmal Pestalozzis Stimme zu hören, wenn man bei Steiner liest: «Die neueren Staatsgebilde sind mit ihrer sozialen Struktur den Anforderungen des Lebens nicht gefolgt . . . Sie haben diese Rückständigkeit auch dem Schulwesen aufgedrückt, das sie, nachdem sie es den Religionsgemeinschaften entzogen, ganz in Abhängigkeit von sich gebracht haben. Die Schule auf allen ihren Stufen bildet die Menschen so aus, wie sie der Staat für die Leistungen braucht, die er für notwendig hält. In den Einrichtungen der Schulen spiegeln sich die Bedürfnisse des Staates . . . Aber man müsste bestrebt sein, den neuen Geist der fortentwickelten Menschheit in die Schule hineinzutragen. Dieser Geist wird nicht darinnen sein, wenn man den Staat in eine Wirtschaftsorganisation umwandelt und die Schule so umgestaltet, dass aus ihr Menschen hervorgehen, die die brauchbarsten Arbeitsmaschinen in dieser Wirtschaftsorganisation sein können . . . Worauf es der Gegenwart ankommen muss, das ist, die Schule ganz in einem freien Geistesleben zu verankern. Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhaftige Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichtes sein. Nicht gefragt soll werden: was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht? – sondern: was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen . . . Nicht der Staat oder das Wirtschaftsleben haben zu sagen: so brauchen wir die Menschen, also sorgt dafür, dass sie wissen und können, was wir brauchen . . . Was ein Mensch in einem bestimmten Lebensalter wissen und können soll, das muss sich aus der Menschennatur heraus ergeben.»

Anlässlich der Eröffnung der Freien Waldorfschule in Stuttgart, in der die anthroposophische Pädagogik verwirklicht werden sollte, sagte Rudolf Steiner, diese Schule werde bewusst in die Notwendigkeiten der Zeit hineingestellt. Das war 1919, nach dem Ende des Ersten Weltkrieges, wiederum in einer Umbruchszeit. Man täuscht sich aber, wenn man erwartet, Steiner hätte anschliessend seine Pädagogik mit einer Analyse der veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse begründet. Es stand für ihn bezüglich dieser Grundlegung fest: die Erkenntnis der Menschennatur selber musste die Grundlage bilden. Der Vortragskurs, mit dem er die künftigen Lehrer der neuen Schule in seine Pädagogik einführte, stand denn auch folgerichtig unter dem Titel: «Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.»

Schon in seiner 1907 erschienenen pädagogischen Erstlingsschrift «Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft» hiess es: «Die Kindesnatur soll einfach beschrieben werden; aus dem Wesen des werdenden Menschen

heraus werden sich wie von selbst die Gesichtspunkte für die Erziehung ergeben.» Er hatte aber auch damals schon betont: «Will man dieses Wesen des werdenden Menschen erkennen, so muss man ausgehen von einer Betrachtung der verborgenen Natur des Menschen überhaupt.» Davon handeln denn auch die zahlreichen pädagogischen Vorträge und Vortragszyklen, die Steiner in den letzten sechs Jahren seines Lebens, zwischen 1919 und 1925, noch gehalten hat. Sie eröffnen tiefe Einsichten in wenig bekannte Zusammenhänge zwischen körperlichen, seelischen und geistigen Organen und Vorgängen und bieten eine unerschöpfliche Fülle von Anregungen für die Erziehung im Elternhaus und in der Schule und für einen naturgemässen, wahrhaft und allseitig bildenden Unterricht, wobei jede Anregung anthropologisch begründet wird. Der Lehrer lernt dank dieser Begründung mit der Zeit selber, im Wesen und Verhalten des Kindes zu lesen, was in ihm vorgeht und was ihm nottut.

Seit der Gründung der Waldorfschule sind auf der ganzen Welt mehr als hundert Rudolf Steiner-Schulen entstanden. Steiner war aber keineswegs der Meinung, die anthroposophische Pädagogik könne nur in solchen Sonderschulen praktiziert werden. In einem Vortrag in Oxford 1922 sagte er: «Sie sehen, dass es uns in der Waldorfschule nicht darauf ankommt, eine Schule zu begründen, die ganz besondere äussere Einrichtungen braucht. Wir legen allen Wert auf dasjenige in der Pädagogik und Didaktik, was aus den Lebensverhältnissen heraus heute jedem(!) Schulwesen eingepflegt werden kann. Wir sind nicht Revolutionäre, . . . wir nehmen die Verhältnisse, wie sie sind, und bringen in jede Art von Schulwesen dasjenige hinein, was aus diesen Verhältnissen heraus in richtiger pädagogisch-didaktischer Weise zum Menschenheile wirken kann.» Und in einem Berner Vortrag 1924 wiederholte er, zwar seien, um uneingeschränkt nach anthroposophischer Methodik unterrichten zu können, Musterschulen unbedingt nötig; da diese Erziehungskunst aber in erster Linie das Wie des Unterrichts betone, könne sie durch den einzelnen Lehrer «in jede Art von Schule, in jede Art des Unterrichts» gebracht werden; es handle sich «nicht darum, durch anthroposophische Pädagogik Revolutionen hervorzurufen, sondern darum, aus anthroposophischer Pädagogik und Menschenerkenntnis Richtlinien zu finden, wie unterrichtet und erzogen werden soll».

Die 1942 gegründete Freie Pädagogische Vereinigung bemüht sich seit nun bald vierzig Jahren, die anthroposophische Pädagogik nach Möglichkeit auch in der Staatsschule zu verwirklichen. Es kann ihr darum nicht gleichgültig sein, wie ein neuer Lehrplan beschaffen sein wird. Es liegt ihr viel daran, dass die bisherige Methodenfreiheit nicht geschmälert werde – eine Freiheit, die kein Lehrer entbehren kann, der in Erziehung und Unterricht sein Bestes leisten will. Martin Wagenschein hat es allen Trägern behördlicher Verantwortung ins Gewissen geschrieben: «Je mehr Freiheit wir dem Lehrer geben, desto grösser wird die Anziehungskraft seines Berufes auf produktive Köpfe werden.»