

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 9 (1987)

Heft: 2

Buchbesprechung: Bücherbesprechungen = Recensions

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: 10.02.2026

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

Heiner Kilchsperger: Pädagogische Verantwortung. (Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung, Bd. 3.) Bern: Haupt 1985, 219 Seiten.

Die Pädagogik scheint sich z. Z. in einer Phase der Ernüchterung zu befinden. Man glaubt nicht mehr so recht an die Erfüllbarkeit der von der «Erziehungswissenschaft» versprochenen «Technologie der Erziehung». Trotzdem soll am Anspruch der Praxisrelevanz pädagogischer Theorie festgehalten werden. Was liegt daher näher, als eine Rückbesinnung auf die Bestände jener pädagogischen Tradition, die sich dezidiert als «Theorie einer Praxis» (Litt) verstanden hat, der jedoch vor noch nicht allzu langer Zeit der «Ausgang ihrer Epoche» angezeigt wurde: der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik»? Kilchsperger sucht ausdrücklich den Anschluss an das Selbstverständnis der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik», wenn er von einer pädagogischen Handlungstheorie verlangt, nicht nur Theorie von der Erziehung, sondern auch Theorie für die Erziehung zu sein (S. 12). Vermittelt werden Theorie und Praxis in einer so verstandenen pädagogischen Handlungstheorie in der Verantwortung des Erziehers. Eine Analyse des pädagogischen Verantwortungsbegriffs verspricht daher, die zentralen Elemente der Handlungstheorie der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» aufdecken zu lassen.

Als ethische Kategorie steht die Verantwortung am Rande der moralphilosophischen Entwürfe der Neuzeit. Der Weg der abendländischen Philosophie geht in die Verinnerlichung und führt im Feld der Moralität zu Gewissen, Gesinnung und Pflicht als ethischen Grundbegriffen. Dem steht die Verantwortung als Bezugskategorie gegenüber, die immer schon über das Subjekt hinaus auf ein anderes verweist, dem der Einzelne Verantwortung schuldet, bzw. für das er Verantwortung zu tragen hat. Kilchsperger zeigt anschaulich, wie der Verantwortungsbegriff seine philosophische Sprengkraft im Kontext der Pädagogik nur punktuell zu entfalten vermag. Im 19. Jahrhundert macht auch die Pädagogik die im Zeitgeist liegende Reduktion von Verantwortung auf juristische Verantwortung mit, und im 20. Jahrhundert werden immer wieder von neuem Fronten gebildet, die die Verantwortung gegen die Freiheit des Subjekts ausspielen lassen.

Gerade die «Klassiker» der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik», auf deren Darstellung Kilchsperger einen Grossteil seiner Arbeit verwendet, sind gegenüber einer subjektivistischen Verengung des Verantwortungsbegriffs keineswegs gefeit. Für Nohl meint pädagogische Verantwortung die Verantwortung des Erziehers für die Subjektwerdung des Kindes. Begründet wird diese Verant-

wortung in der «pädagogischen Idee», die sich der geschichtlichen Bewegung der Erziehungswirklichkeit entnehmen lassen soll. Damit aber wird ein monologischer Verantwortungsbegriff formuliert, der auf die Selbstreflexion des Erziehers eingegrenzt bleibt und die konkrete pädagogische Interaktion nicht zu fassen vermag.

Für Weniger ergibt sich die pädagogische Verantwortung aus der unmittelbaren Erfahrung des Anspruchs der Erziehungswirklichkeit. Anders als Nohl fasst jedoch Weniger die pädagogische Verantwortung konsequent dialogisch. Flitner gebraucht den Begriff der pädagogischen Verantwortung nicht systematisch. Im Gegensatz zu Nohl und Weniger bindet er die pädagogische Verantwortung an die Macht und Autorität des Erziehers. Statt dem Edukanden gegenüber erweist sich der Erzieher der kulturellen Tradition gegenüber als verantwortlich. Andererseits ordnet Flitner die Pädagogik den «pragmatischen Wissenschaften» - wie Jurisprudenz, Staatslehre oder Medizin - zu, und betont deren «dialogischen Ursprung». Auch das pädagogische Handeln wurzelt folglich im Gespräch, das die Verantwortlichen miteinander führen, um sich über ihr Tun und Lassen zu verständigen. Die Diskrepanz zwischen einem monologischen und einem dialogischen Verantwortungsbegriff wird von Flitner nicht ausgeräumt. Litt verwendet den Verantwortungsbegriff eher zurückhaltend. Pädagogische Verantwortung ist ihm «Verantwortung dafür, dass im Vorgang der Erziehung schöpferische Energie freigesetzt wird und so neue Möglichkeiten des objektiven Geistes realisiert werden» (S. 86). Litt erspürt hinter dem Pathos der Verantwortung einen Herrschaftsanspruch, der die Freiheit und Selbständigkeit des Edukanden gefährdet. Die Verankerung der Verantwortung im Erzieher, wie bei Nohl und Flitner, lässt die Grenzen des pädagogischen Handelns erkennen. Wichtiger für die Bildung des Kindes als der pädagogische Bezug ist Litt die Begegnung des Kindes mit der Sache. Allerdings kommt Litt zu dieser Kritik aufgrund einer identitätsphilosophischen Position, die die Verantwortung ebenfalls an das einsame Subjekt bindet und so den dialogischen Charakter der pädagogischen Situation verkennt.

Nach der ausführlichen Darstellung des Begriffs der pädagogischen Verantwortung, wie er sich bei wichtigen Vertretern der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» findet, zeigt Kilchsperger am Beispiel Bubers, wie die Verantwortung im Dialog verankert werden kann. Verantwortung wird von Buber an die Unmittelbarkeit der «Du-Begegnung» gebunden. Erziehung lässt sich daher nicht als eine «Auswirkung der Subjektivität» begreifen, denn das auf ein Du gerichtete Handeln darf die Personalität und Verantwortlichkeit dieses Du nicht gefährden. Von Bedeutung ist daher nicht die pädagogische Intention, sondern die pädagogische Begegnung. Der Erzieher wirkt nicht als einer, der in einen andern eingreift, sondern allein als Person, die eine Beziehung eingehet. Damit aber löst sich der Handlungsbegriff als pädagogische Grundkategorie letztlich auf. Aehnlich wie Litt vermag auch Buber Verantwortung und Bedingtheit des Menschen nicht zusammen zu denken: Die Unbedingtheit der Person steht der Verantwortung für die Person unversöhnt gegenüber.

Nach einer kurzen Darstellung der (irrationalistischen) Position Grisebachs, der Verantwortung und pädagogisches Handeln nur als abstrakte Kategorien zu fassen vermag, geht Kilchsperger auf einige neuere Tendenzen im Gebrauch des Verantwortungsbegriffs in der Pädagogik ein. Dabei zeigt sich auch die neuere Diskussion noch immer beherrscht von der verfehlten Entgegensetzung von Verantwortung und Freiheit. Im weiteren verliert der Begriff seine integrierende systematische Funktion und fällt, bei inflationärem Gebrauch, in Einzelaspekte auseinander.

Was ist nun der Ertrag von Kilchspergers Analyse des Verantwortungsbegriffs für die pädagogische Handlungstheorie? Wird pädagogische Theorie als handlungsorientierende Theorie verstanden, so ergibt sich zunächst einmal, dass Erziehung nur in der Perspektive der Verantwortung bestimmt werden kann. Dabei ist Verantwortung nicht monologisch nur dem einen Pol des pädagogischen Bezugs zuzuordnen. Der Anspruch, verantwortlich zu handeln, richtet sich sowohl an den Erzieher wie an den Edukanden und verweist auf deren grundlegende Solidarität. Die Struktur des pädagogischen Bezugs erscheint als Stellvertretung. «Verantwortung als Stellvertretung... verweist auf den Horizont der Zeitlichkeit: Die Angewiesenheit des Kindes und das stellvertretende Handeln des Erziehers werden damit als vorläufig anerkannt und dem Kind wird in seiner Angewiesenheit Zeit gewährt» (S. 169 f.). Kilchsperger betont, dass sich der Handlungsbereich und der Verantwortungsbereich des Erziehers nicht decken: «Pädagogische Verantwortung bezieht sich nicht nur auf das Handeln im direkten Gegenüber zum Kind und dessen Wirkung im Augenblick, sondern umfasst auch die durch dieses Handeln nicht mehr direkt bestimmbarer Zukunft» (S. 172). Zudem geht das Kind in seiner Beziehung zum Erzieher nicht auf, so dass der Handlungsbereich des Kindes den Verantwortungsbereich des Erziehers überschreitet. Diese doppelte Inkongruenz von Verantwortungs- und Handlungsbereich kommt in technologischen Modellen des pädagogischen Bezugs nicht zur Geltung. Wird Erziehung als technologisches Handeln begriffen, werden die Besonderheiten der pädagogischen Praxis übergangen. Solche Besonderheiten, wie sie die «Geisteswissenschaftliche Pädagogik» herausgearbeitet hat, sind u.a. die zeitliche Struktur der Handlung, das Dialogische der pädagogischen Situation, die spezifische Wissensform der Pädagogik und die Vermittlung von Theorie und Praxis in der Person des Erziehers. Ist die Handlungswirksamkeit pädagogischer Theorie vermittelt in der Person des Erziehers, so erweist sich sein pädagogisches Selbstverständnis als ein wesentliches Moment im Prozess der Bildung des Edukanden. Die Vermittlung pädagogischer Theorie muss so den Charakter einer Aufklärung des pädagogischen Selbstverständnisses der Erzieher annehmen. Dabei wirkt der Verantwortungsbegriff als Antidot zur im Begriff des Selbstverständnisses angelegten Tendenz der Verinnerlichung der pädagogischen Handlungstheorie. Ein von Verantwortung durchwirktes Selbstverständnis geht nicht auf in der Innerlichkeit der Reflexion, sondern lässt sich von der Realität des eigenen Handelns und den Ansprüchen und Antworten der anderen in Frage stellen (S. 188). Damit wird pädagogisches Handeln in

seiner selbstreflexiven Struktur erkennbar: Zeigen sich die pädagogische Selbstverständigung und die pädagogische Verantwortung als einander bedingende Begriffe, so werden auf der Seite des Erziehers Veränderungsprozesse thematisiert, die ansonsten auf der Seite des Edukanden das Ziel pädagogischen Handelns ausmachen. Die Frage, wie Kinder durch erzieherische Einwirkung zu verantwortlich Handelnden werden, wiederholt sich auf einer anderen Ebene als Frage, wie Erzieher durch pädagogische Theorie zu einem Handeln in Selbstverständigung und Verantwortung angeleitet werden können.

Leider unterlässt es Kilchsperger, seine problem- und begriffsgeschichtliche Analyse der pädagogischen Verantwortung mit neueren systematischen Versuchen einer Begründung pädagogischer Handlungstheorie zu verbinden. Dadurch entsteht allzuleicht der (wohl falsche) Eindruck, es gehe dem Autor «bloss» um eine historische Analyse oder gar um eine platte Revitalisierung «geistewissenschaftlicher Pädagogik». Sollte die neueste «Wende» der Pädagogik eine «handlungstheoretische Wende» sein, so kann eine Wiederaufbereitung von Theoriestücken ihrer Tradition jedenfalls nicht genügen, eine Ueberwindung der empiristischen und technizistischen Verengungen der letzten Jahrzehnte zu initiieren. Ohne eine Orientierung an der aktuellen handlungstheoretischen Diskussion in Philosophie, Psychologie und Soziologie ist die Rückbesinnung auf die Erträge der «geistewissenschaftlichen Pädagogik» allzu leicht in Gefahr, auch deren Beschränktheiten zu übernehmen, wozu zweifellos ein gewisser Isolationismus und Provinzialismus dieser Art von Pädagogik gehört.

Walter Herzog, Pädagogisches Institut, Universität Zürich

Rudolf Lassahn: Pädagogische Anthropologie - Eine historische Einführung. Heidelberg: Quelle & Meyer 1983, 199 Seiten.

Die Frage nach sich selbst wird dem Menschen erst dann dringlich, wenn er Subjekt geworden ist, sich selbst bestimmen und seine Existenz selbst verantworten muss. Die Anthropologie ist denn auch eine «späte» Wissenschaft, deren Anfänge in der Zeit von Renaissance und Aufklärung liegen. Doch «Anthropologie» braucht nicht nur die explizite Reflexion auf das Wesen des Menschen zu bedeuten, «Anthropologie» ist auch die Verneinung von Freiheit und Subjektivität des Menschen, die Rede vom Verschwinden und vom Ende des Menschen oder die unausdrückliche Charakterisierung des Menschen. Auch im Schweigen über den Menschen wird vom Menschen «gesprochen». Thema der «Pädagogischen Anthropologie» Lassahns ist diese verborgene Rede vom Menschen, die «Kryptoanthropologie», die zwischen den Zeilen pädagogischer Texte liegt und sich nicht so leicht zu erkennen gibt.

Die Pädagogik zeigt in ihrer bisherigen Geschichte wenig theoretische Eigenständigkeit, so dass sie sich der ständigen Gefahr ausgesetzt sieht, durch

anthropologische Grundhaltungen unterwandert zu werden, die implizit den Theorien inhärieren, die sie von ihren Nachbardisziplinen übernimmt. Einem trojanischen Pferd gleich dringen in der Gestalt von Theorien Anthropologien in das Terrain der Pädagogik ein und machen es zu einem Annex von Biologie, Psychologie, Soziologie etc. Lassahns Anspruch, die implizite Anthropologie pädagogischer Theorien aufzudecken, lässt sich daher als Befolgung des Herbart'schen Ratschlags verstehen, die Pädagogik möge «sich so genau wie möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen», wodurch sie «nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden».

Lassahn sieht allerdings implizite Anthropologien nicht nur aus den Nachbardisziplinen in die Pädagogik eindringen. Seine These ist umgreifender und umfasst diese Nachbardisziplinen selbst: Vom Menschen wird allgemein in einer «fremden» Sprache gesprochen, in der Sprache der Naturwissenschaften. Zunächst ist es das klassische physikalische Weltbild, das «Weltbild der Dynamik», das der Beschreibung und Erklärung menschlichen Verhaltens Bilder, Muster und Begriffe liefert. Das Verständnis des Menschen speist sich aus dem Weltbild der Dynamik und prägt für wenigstens zwei Jahrhunderte, gros-senteils aber bis heute, das Denken der Pädagogik. Uhren und mechanische Maschinen werden zu anschaulichen Metaphern menschlicher Funktionsabläufe. Eine elementaristische, deterministische und kausalistische Haltung beherrscht die Rede vom Menschen. Am breitesten wird der Kraftbegriff rezipiert. «Um diesen Begriff... baut sich das neue Bild vom Menschen auf, der Mensch wird als Naturwesen gesehen, mit Kräften ausgestattet, Körper-, Geistes- und Seelenkräften, die Bewegungen und Veränderungen verursachen und Tätigkeit auslösen» (S. 97). Der Mensch erscheint als Kraftzentrum, ausgestattet mit Lebenskraft, Sehkraft, Einbildungskraft, Sprachkraft, Urteilskraft, Willenskraft, Tatkraft etc. Aufgabe der Pädagogen wird es, diese Kräfte zu üben und ihnen eine Richtung zu geben. Das Gleichgewicht der Kräfte und die harmonische («proportionierliche») Ausbildung aller Kräfte werden zu Zielvorstellungen pädagogischen Handelns. Das Elementare wird zur didaktischen Grundkategorie.

Mit den Veränderungen im physikalischen Weltbild ändert sich auch die Redeweise über den Menschen. Die Elektrizitätslehre, die Thermodynamik und schliesslich die Relativitätstheorie führen zu einer «energetischen» und «systemischen» Betrachtung des Menschen. Zunächst beherrschten Termini wie Spannung, Widerstand, Schaltung, Kontakt etc. den (krypto) anthropologischen Diskurs. Mit der Erfindung der Dampfmaschine sind es Arbeit und Leistung, die gerade auch in die pädagogische Sprache eingehen. «Jetzt waren Schüler nicht mehr tätig und lernten, sie arbeiteten, jede Tätigkeit wurde mit Arbeit umschrieben, bis zu den Hausarbeiten und Schularbeiten und Klassenarbeiten, die früher Uebungen, Repetitorien oder Wiederholungen hießen» (S. 145). Die pädagogische Idee einer «Arbeitsschule» (Kerschensteiner) entsteht. Die Schülerarbeiten werden auf ihre «Leistung» hin beurteilt. Das Bild des Edu-

kanden, der aus eigener Kraft tätig ist und seine Kräfte selbständig schult, wird ersetzt durch das Bild des Schülers, der Arbeit leistet, die objektiv gemessen und benotet werden kann. Sukzessive wird der Mensch zu einem reagierenden Wesen. Die Entwicklungen in Chemie, Biologie und Physik liefer-ten eine Terminologie, die den Menschen als Teil eines «Feldes» bzw. «Sys-tems» verstehen liessen. Während die Dynamik eine (monadologische) Theorie der Individualität ermöglichte, führt die Thermodynamik zu einer Reduktion von Individualität zugunsten gesellschaftlicher und Gruppen-Prozesse. Das Individuum löst sich auf in der Vielfalt seiner sozialen Beziehungen. Statt zu agieren, ist es nur mehr eine Funktion von Inter-Aktionen. Das Weltbild der Dynamik kannte keine Kräfte, die eine substantielle Veränderung von Körpern bewirkten. Erst mit der Thermodynamik wird die Möglichkeit erkannt, dass Einwirkungen auf Menschen qualitative Veränderungen zur Folge haben können.

Die Thermodynamik ist nicht die letzte Stufe in der Geschichte der Beein- flussung des human- und erziehungswissenschaftlichen Denkens durch natur- wissenschaftliche Theorien. An die Stelle von Masse und Kraft, Energie und Leistung treten heute Begriffe wie Information und Regelung. «Aus dem Men- schen, den man zuerst als kunstreiches Uhrwerk, dann als Leistungen erzeu- gende Wärmemaschine sah, wurde... ein informationsverarbeitender Computer, entsprechend die Pädagogik eine datenverarbeitende Integrationswissenschaft» (S. 157). Die Frage nach dem Menschen wird zur Frage nach der Technischen Gattung, der der Mensch zugehört.

Für die Pädagogik stellt sich die Frage, ob sie mit ihrer Orientierung an naturwissenschaftlichen Kryptoanthropologien nicht ihre ursprüngliche Ver- pflichtung auf die Bildung der Edukanden verspielt. Die neuzeitliche Pädagogik wurzelt im Denken der Aufklärung und hat die Freiheit des Menschen in ihre anthropologische Grundüberzeugung eingehen lassen. Als wissenschaftliche («empirische») Pädagogik aber denkt sie in Modellen, die deterministisch und kausalistisch sind. Als Wissenschaft kann so die Pädagogik die (bei Kant: transzendentale) Bestimmung des Menschen als freies Wesen nicht einlösen. Doch wie kann der Mensch begriffen werden, damit die explizite pädagogische Anthropologie der Freiheit des Menschen mit der impliziten pädagogischen Anthropologie der Determiniertheit des Menschen verbunden werden kann?

Lassahn glaubt, im «Prinzip der Selbstorganisation» ein vermittelndes Modell gefunden zu haben. Die Selbstorganisation ist ein spezifisches Charakteristikum von Lebewesen, wie schon Goethe und Kant gesehen haben. Der Prozess der Selbstorganisation ist ein Vorgang qualitativen Wandels, der über die Erhaltung der Integrität der organismischen Strukturen verläuft. Die Zeit wird dadurch zu einem fundamentalen Merkmal von Organismen. Von Bedeutung für die qualitative Veränderung sind nicht Zustände des Gleichgewichts, sondern solche des Ungleichgewichts, die die eigentlichen Motivatoren von Entwick- lungenprozessen sind.

Lassahns Plädoyer zugunsten des «Prinzips der Selbstorganisation» ist zumindest verblüffend. Denn auch in diesem Fall handelt es sich um ein aus den Naturwissenschaften importiertes Denkmodell. Die Kritik Lassahns an den impliziten Anthropologien der Pädagogik gewinnt dadurch eine etwas andere Note. Denn es kann nun nicht an sich falsch sein, wenn sich die Pädagogen (implizit oder explizit) an den Naturwissenschaften orientieren. Lassahns Kritik kann lediglich eine verfehlte Orientierung an naturwissenschaftlichem Denken meinen. Doch was ist der Massstab der Kritik naturwissenschaftlicher Denkmodelle? Lassahn kritisiert die Uebertragung des Begriffs «Spannungen» aus der Elektrizitätslehre auf zwischenmenschliche Beziehungen mit dem Argument, dadurch würden weder diese Beziehungen aufgeklärt, noch würde etwas zum Verständnis der Elektrizitätslehre beigetragen. Mit Herbart fordert er «einheimische Begriffe». Und mit Hegel meint er, das wissenschaftliche Erkennen erfordere, «sich dem Leben des Gegenstandes zu übergeben» (Hegel) und dessen «innere Notwendigkeit» zur Darstellung zu bringen. Wollte die Pädagogik dies nicht tun, so würde sie nie zur selbständigen Wissenschaft und begäbe sich nach wie vor «als Anhang unter die Obhut anderer Vordenker» (S. 161). Abgesehen davon, dass Lassahn mit seinem Bekenntnis für das «Prinzip der Selbstorganisation» die Naturwissenschaften eben doch wieder als «Vordenker» der Pädagogik zulässt, stellt sich die Frage, wie man sich «dem Leben des Gegenstandes übergeben» soll? Vielleicht verfügt die Pädagogik, wie Lassahn selbst - allerdings in kritischer Intention - anmerkt, nur über formale Bestimmungen ihrer «einheimischen Begriffe» (vgl. S. 24), die damit zwangsläufig auf Metaphern und Modelle angewiesen sind, sollen sie inhaltlich gefüllt werden.

Lassahns «Pädagogische Anthropologie» ist ein äusserst interessantes Buch, das der Pädagogik in der Aufdeckung impliziter anthropologischer Denkmodelle zu einer wertvollen Basis der Selbtkritik verhilft. Was dem Buch gut getan hätte, wäre eine etwas grössere Systematik gewesen. Der Leser findet sich allzu oft desorientiert durch die teilweise assoziative Form, in der Lassahn seine Gedanken präsentiert. Nicht so leicht ersichtlich ist die Bedeutung des Kapitels zur Geschichte der Kindheit, das der Autor seiner Analyse impliziter Anthropologien voranstellt. Auch nutzt Lassahn die Chance nicht, die seine Argumentation in diesem Kapitel in erkenntnistheoretischer Hinsicht bietet, nämlich, die behauptete soziale Konstitution von Kindheit und pädagogischer Wirklichkeit auch auf der Ebene pädagogischer Theorie zu postulieren. Müsste nicht aus der Auffassung, die Kindheit sei keine «Gegebenheit», sondern etwas in sozialen Interaktionen «Gemachtes», folgen, dass sich auch der Gegenstand der Pädagogik nicht aus «innerer Notwendigkeit» aussprechen kann und daher ebenfalls der Konstituierung durch eine Wissenschaftlergemeinschaft bedürfte?

Walter Herzog, Pädagogisches Institut, Universität Zürich

Pestalozzi, *Lettre de Stans*, Traduction et Introduction de M. Soëtard, Editions du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, Yverdon-les-Bains, 1985, 60 pages.

Dans un récent numéro de cette revue, on saluait avec plaisir la nouvelle traduction de *Comment Gertrude instruit ses enfants* (Castella, 1985). Pour notre plaisir, Michel Soëtard récidive; avec cette nouvelle traduction de la *Lettre de Stans* adressée par Pestalozzi à son ami Gessner, il nous permet de revoir comment, en 1799, Pestalozzi élabore ses principes pédagogiques. Car il ne faut pas se laisser abuser par la brièveté de la tentative (elle ne dure que six mois): «Des quatre expériences qui ont jalonné la carrière de Pestalozzi, celle de Stans est demeurée la plus chère à son cœur». En outre, «Stans lui offrira les conditions les plus favorables à son projet de toujours, *l'éducation du peuple (...)*» (*Introduction de M. Soëtard*, p. 7).

Dans la *Lettre*, on voit particulièrement bien les trois étapes que suit Pestalozzi:

1. - «Avant toutes choses, je voulais et il me fallait donc chercher à gagner la confiance des enfants et leur attachement». (p. 24). «Tout devait découler non pas d'un plan préconçu, mais plutôt de ma relation avec les enfants». (p. 31).
2. - «Mon but essentiel était maintenant de faire de ces enfants des frères et des soeurs, en cultivant les premiers sentiments éveillés par la vie communautaire et en développant leurs premières forces en ce sens, de fondre la maison dans l'esprit de simplicité d'une grande famille (...» (p. 32).
3. - «(...) vivifier d'une façon générale, sur la base de telles relations et de l'atmosphère qui en résultait, le sentiment du juste et du bien». (p. 32).

On sera attentif à envisager l'idée de punition chez Pestalozzi en fonction du cadre historique d'une part, de la finalité que lui assigne l'auteur d'autre part. Certes, «(...) lorsque dureté et grossièreté se manifestaient chez les enfants, j'étais alors sévère et j'employais les châtiments corporels». (p. 37). Mais, ajoute Pestalozzi, «(...) mes gifles n'ont donc pu faire aucune mauvaise impression sur mes enfants, parce que j'étais toute la journée au milieu d'eux avec toute la pureté de mon affection, et que je me dévouais entièrement à eux». (p. 39).

Et l'on aura compris qu'il s'agit de forger le sentiment moral de l'élève, naturel chez l'enfant: «Une chose est certaine: l'aptitude de l'homme à saisir ce qui est vrai et juste est, dans son essence, un sens élevé, pur, universel, qui peut trouver à s'alimenter dans des vues, des aspirations et des sentiments simples et larges, où les mots ne jouent aucun rôle, et qui lui donnent un tact très solide et très assuré pour la vertu et le droit, sans qu'il montre au dehors beaucoup de signes de la présence en lui de cette force développée». (p. 46).

Quant à ses exigences pédagogiques, Pestalozzi les résume ainsi: «(...) amener à la perfection les choses, même les plus insignifiantes, que les enfants apprenaient; ne jamais revenir en arrière; ne jamais laisser oublier un mot qu'ils avaient appris; ne jamais les laisser mal écrire une lettre qu'ils avaient une fois bien écrite. Avec les plus lents, j'étais patient; mais si l'un d'eux faisait plus mal que ce qu'il avait fait précédemment, je me montrais sévère». (p. 53).

Et, si «(...) cette façon d'enseigner a l'apparence d'un travail de mémoire, (... c'est que) la mémoire, lorsqu'elle procède à travers des connaissances psychologiques bien graduées, met par elle-même en mouvement les autres facultés de l'âme. La mémoire, en combinant les lettres difficiles, anime l'imagination; la mémoire, en suivant les séries de nombres, fixe l'esprit sur leurs rapports internes; la mémoire, en s'inculant des vérités complexes, prépare l'esprit à prêter attention au simple et au complexe». (p. 55).

On sait que le but que s'assignait Pestalozzi était la formation du peuple. Elle «(...) pourrait avoir les plus grands effets possibles si l'on donnait une éducation achevée à un nombre appréciable d'individus choisis parmi les enfants les plus pauvres du pays, à condition que ces enfants ne fussent pas arrachés par l'éducation à leur condition, mais qu'ils y fussent au contraire rattachés plus solidement par elle». (p. 18). Il voulait prouver, par son effort à Stans, «(...) que les avantages présentés par l'éducation domestique devaient être imités par l'éducation publique (...)» (p. 23), étant entendu que l'essentiel de toute éducation doit de son point de vue être dispensé par la famille, et ceci d'autant plus que l'enfant est jeune.

Il est ainsi utile de lire, ou relire, la *Lettre de Stans*. L'on a souvent dit que les expériences de Pestalozzi au Neuhof, à Burgdorf et à Yverdon étaient des échecs patents. Mais ce sont des circonstances extérieures qui font avorter une expérience qui, à Stans, se révélait pleine de promesses.

Pierre Marc, Séminaire des Sciences de l'Education, Université de Neuchâtel

Ernst Martin: Johann Heinrich Pestalozzi und die alte Landschaft Basel - Zur Wirkungsgeschichte der pestalozzischen Pädagogik. Liestal: Kantonale Schul- und Büromaterialverwaltung 1986, 356 Seiten.

«Wozu ein weiteres Pestalozzbuch?» (S. 15), fragt der Autor im Vorwort seiner Untersuchung «Zur Wirkungsgeschichte der pestalozzischen Pädagogik» im Gebiet des heutigen Kantons Baselland und rechtfertigt seine Veröffentlichung mit dem Hinweis: «Wir forschen in zwei Richtungen: einerseits danach, wie Pestalozzi in der Landschaft Basel bekannt wurde und wie seine Methode in den Landschulen Fuss fassen konnte, und andererseits nach den Reaktionen und Wirkungen im Landvolk auf die "neue Lehre"» (S. 15). Die Lektüre des

Buches zeigt - dies sei gleich vorweggenommen -, dass die vorliegende Publikation keiner Rechtfertigung bedarf: Ernst Martins breit angelegte Untersuchung vermittelt nicht nur aufschlussreiche Einblicke in die Wirkungsgeschichte von Pestalozzis Methode, sondern zugleich eine differenzierte Sicht der Kultur- und Schulgeschichte der alten Landschaft Basel zur Zeit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert.

Weil der Verfasser in erster Linie Augenzeugen zu Wort kommen lässt und dabei Amtspersonen gleichermaßen berücksichtigt wie Leute aus dem Volk, entsteht ein ebenso faszinierendes wie nuancen- und facettenreiches Gemälde der Schul- und Lebensverhältnisse im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert, einer Zeit des Umbruchs und der Umwälzungen, die auch das Schulwesen der alten Landschaft Basel betreffen. Vor diesem aufgrund intensiven Quellenstudiums entworfenen Hintergrund zeigt der Autor den Einfluss von Pestalozzis Elementarmethode auf die Volksschule und die beiden neu-gegründeten Lehrerbildungsanstalten von Sissach und Muttenz. Dabei folgt Ernst Martin einerseits den Spuren derjenigen Schulmeister, Pfarrherren und Amtspersonen, die sich für die Verwirklichung von Pestalozzis Gedankengut tatkräftig eingesetzt haben; andererseits weist der Verfasser anhand von Lehrmitteln und pädagogischen Schriften aus der Feder von Pestalozzi und dessen Mitarbeitern die zunehmende Verbreitung der Elementarmethode nach.

Nebst den Erfolgen, welche die Anhänger und Verfechter von Pestalozzis Anliegen verzeichnen konnten, kommen in Ernst Martins Untersuchung auch die Widerstände und Hindernisse zur Sprache, die sich der Erneuerung des Schulwesens zunächst von kirchlicher und obrigkeitlicher und später - im Anschluss an die sogenannte Basler Revolution - auch von republikanischer Seite entgegenstellen. Die ebenso umfassende wie ausgewogene Darstellung eines entscheidenden Abschnitts aus der Schulgeschichte des heutigen Kantons Baselland in Verbindung mit der sorgfältigen Untersuchung und Aufarbeitung der Wirkungsgeschichte pestalozzischer Ideen bringt nicht nur Licht und Bewegung in die Pestalozziforschung, sondern ist zugleich in der Lage, «einige allgemein verbreitete Vorurteile» zu widerlegen und zu weiteren Untersuchungen Anstoß zu geben. «Wozu also ein weiteres Pestalozzibuch?» (S. 15) - um ein Beispiel eines zeitgemässen kultur-, schul- und wirkungsgeschichtlichen Forschungsbeitrages zu geben, ein Beispiel, das hoffentlich Schule macht.

Johannes Gruntz-Stoll, Pädagogisches Seminar, Universität Bern

Gero Lenhardt: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt: Suhrkamp 1984, 282 Seiten.

Der Titel lässt ahnen, dass dieses Buch eine pädagogische Denkweise nicht direkt anspricht. Gerade darum möchte ich es Pädagogen und allen an der Schule Interessierten empfehlen.

Bürokratie und Rationalität sind «moderne» Erscheinungsweisen, deren Kehrseiten häufig als menschenfeindliche Entwicklung angeprangert werden. In diesen Entwicklungsstrang hinein stellt Lenhardt die Schule. Und um es gleich vorweg zu sagen: Dort hineingestellt, erscheint die Schule als staatliche Institution kaum mehr als eine Sache der Pädagogik, sondern als eine gesellschaftliche Aufgabe, die sich nach den «Funktionserfordernissen staatlicher Herrschaft» (S. 9) bemisst. Dadurch wird die so selbstverständlich als Schulzweck vorausgesetzte Bildung (S. 13-25) in Frage gestellt. Die Grundlagen seiner Analyse entwickelt der Verfasser aus den «bildungssoziologischen Aspekten in der Kapitalismusanalyse von Marx» (S. 40-83) und der «Bürokratietheorie Max Webers» (S. 99-138). Sie erlauben es Lenhardt, die «institutionellen Effekte formaler Bildungseinrichtungen» (S. 13) so zu analysieren, dass schulische Bildungsleistungen nicht als pädagogische Einwirkung auf Individuen erscheinen, sondern als «vielgestaltetes Element der versachlichten Sozialstruktur» (S. 12/13), z.B. sozialstaatliche Machtstrukturen (S. 148-163), organisatorische Aspekte wie etwa bürokratische Zweck-Mittel-Relationen (S. 183-209) oder Klassenantagonismen (S. 234-239).

Auch wenn der von Marx und Weber entlehnte soziologische Ansatz nicht neu ist, in der konsequenten Anwendung auf schulische Bildungsprozesse dürfte er in der Art der Lenhardtschen Analyse den sich um die Schule lagernden pädagogischen Mythos auflösen: Die mit der staatlichen Schule mögliche Rationalisierung der Bildungsprozesse (S. 183-207) tritt u.a. auf als zunehmende Schultypenbildung, Kategorisierung der Schüler (der Sonderschüler, der Gymnasiast) und der Lehrer (Professionalisierung), Leistungs- und Beurteilungssystem, Jahrgangsklassenprinzip, Selektions- und Berechtigungs-wesen, Zeitökonomie (Stundentafel, Stundenplan). Diese Rationalisierung «ent-eignet die Individuen von der Verfügung über kulturelle, gesellschaftliche und materielle Ressourcen der Selbstdarstellung und trägt so zur Verselbstständigung der gesellschaftlichen Verhältnisse bei» (S. 8). Nicht Bildung, sondern Enteignung ist das Schlüsselwort dieser Analyse, die die gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen in der Schulwirklichkeit wiedererkennt. Wird die Enteignung des einzelnen als Zweck einer aus «versachlichter Sozialstruktur» resultierenden Schulbildung gesehen, bleibt wenig Raum für pädagogisches Handeln, das sich nach Bildungszielen, Lernarrangements und zwischenmenschlichen Beziehungen richtet. Aus dieser Sichtweise müssen alle Versuche, die den Lehrer zum Anfangs- und Endpunkt schulischer Bildung hochstilisieren, als Fixierbild berufsständischen Denkens erscheinen lassen. Gleichermassen hat Lenhardts Sichtweise Konsequenzen für jede Art von

Bildungsreform, insbesondere hinsichtlich ihrer Zielstrebigkeit und Planbarkeit, weil die Vielgestaltigkeit der zur Enteignung führenden gesellschaftlichen Rationalisierungstendenzen kaum in ein umfassendes Reformprogramm einzbezogen werden kann.

Die Schlussfolgerungen in Lenhardts Buch, die die Schule bürokratischer Rationalität subsumieren, müssen den pädagogisch interessierten Leser, Schulmänner und Schulfrauen, aufschrecken. Es bleibt ihnen überlassen, ob sie Lenhardts Ausführungen folgen oder ob sie es lieber als Zerrbild der schulischen Wirklichkeit abtun wollen.

Lutz Oertel, Pädagogische Abteilung, Zürich

Roller: Oui, pédagogie, Vous avez dit ... pédagogie, n°10, juin 1986, 51 pages (Faculté des lettres, 2 quai Robert-Comtesse, 2000 Neuchâtel).

Il faudrait inverser l'ordre académique de présentation d'une référence bibliographique pour se faire une idée plus précise de ce travail:

- **Vous avez dit ... pédagogie?**
- **Roller: "oui, pédagogie"**

C'est donc au titre "impie" que pose le titre de la revue interne du Séminaire des sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel que répond positivement Samuel Roller, et ceci en confirmant l'existence de la pédagogie à ceux qui, par usure ou soi-disant modernisme, jugeraient qu'elle agonise sous les coups des sciences de l'éducation.

Le 6 février 1986, le jour de ses 74 ans, c'est avec la vigueur et l'oeil complice qu'on lui connaît que S. Roller présentait aux étudiants du Séminaire des sciences de l'éducation une conférence dont le titre était simplement: "oui, pédagogie". Il répétait à l'intention d'un public restreint (on ne fit volontairement aucune publicité à sa venue) le credo de sa vie entière. Et il illustrait une fois encore la noblesse et la difficulté du travail des pédagogues, de ces maîtres pour lesquels il a toujours pris parti, du côté desquels toujours, et avec ardeur, il se trouve.

La brochure regroupe la conférence (l'oral) et sa transcription (l'écrit) mais, aussi, le curriculum vitae et quelques éléments biographiques présentés par S. Roller lui-même ce jour-là. Enfin la bibliographie de l'auteur, dont trop peu connaissent l'abondance, est présentée.

Ce qui est intéressant, dans ce numéro de **Vous avez dit ... pédagogie**, c'est que l'un des plus grands enseignants romands de ce siècle donne de manière

détaillée son point de vue sur les finalités de l'école et sur le sens de l'acte pédagogique. Et ceux qui le connaissent savent combien le passionné Roller sait être passionnant. Cette institution scolaire, que de sa vie entière il n'a guère quittée (c'est notamment à l'Université qu'en son troisième âge il intervient), il la décrit comme un lieu que tous concourent à animer. Qu'il s'agisse de "l'appareil légal", des "structures", des "plans d'étude", des "méthodes", des "outillages", de "la communauté" ou des "dispositifs de régulation", ces sept étages du système scolaire oeuvrent au développement de l'être que l'on a projeté d'élever; ils retentissent au niveau de chaque acte journalier du pédagogue, acte qui en retour les ajuste.

Ainsi la pédagogie n'est-elle pas pour notre auteur "autre chose que l'ensemble des dispositifs de tous ordres qui, mis en convergence, doivent assurer à chacun la réussite des apprentissages qu'exige la conquête de son humanité." (p. 19). Belle défense de cette pédagogie qui "récuse le prestige", qui "ne demande pas la gloire" mais exige "le respect parce qu'elle se consacre à la construction, à l'élaboration de l'homme." (p. 36). Et belle défense de l'institution pour laquelle vibre Roller, et qu'après son passage certains trouvent transfigurée, de cette école "où l'on va pour jouer, pour travailler, pour apprendre, pour vivre, pour danser, pour créer. Lieu de vie, lieu d'épanouissement." (p. 34).

En des époques de marasme quant aux finalités, voilà une bouffée d'oxygène pour tous les praticiens qui rêvent d'autre chose que d'automatismes et de reproductions immaîtrisées, pour tous ceux qui savent que leur action est irréductible à de seuls mécanismes et s'inscrit dans un projet de l'homme sur l'homme, c'est-à-dire dans une philosophie. L'on vit sans celle-ci dans un monde de renoncements et de réflexes conditionnés. Et sans doute doit-on parler de désert pour décrire le monde de l'enseignant sans projet, de désert pour lui et de désert pour ses élèves. Seule une philosophie nous garantit que nous n'oublierons pas purement et simplement notre condition, ni celle des autres... Comment, par exemple, vivre cette phrase de Roller en l'absence de tout projet existentiel: "La pédagogie se propose, toujours; elle ne s'impose jamais." (p. 27)?

Pierre Marc, Séminaire des Sciences de l'Education, Université de Neuchâtel

«Interactions didactiques»

Sous ce titre paraissent depuis 1981 les recherches menées en didactique des mathématiques à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE, 24 av. du Général Dufour, 1211 Genève 4).

Cette série est destinée à une distribution limitée et contient:

- des travaux prêts à être publiés, de façon à ce qu'ils soient immédiatement accessibles aux personnes choisies à cet effet,
- des travaux jugés importants pour la suite de nos recherches mais d'un intérêt limité.

Ces sept numéros sont parus:

- N°1 PERRET-CLERMONT, A.N., BRUN, J., CONNE, F., SCHUBAUER-LEONI, M.L.- Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à de jeunes élèves, Universités de Neuchâtel et Genève, Contribution présentée au Colloque international du Laboratoire européen de psychologie sociale: "Représentations sociales et champ éducatif", Aix-en-Provence, du 30.11. au 3.12.81, novembre 1981, 33 p.
- N°2 PERRET-CLERMONT, A.N., BRUN, J., SAADA, E.H., BELL, N., CONNE, F., GROSSEN, M. - Processus psychosociologiques, niveau opératoire et appropriation de connaissances, Universités de Genève et de Neuchâtel, avril 1982, 80 p. (trad. anglaise: N°2 bis).
- N°3 CHEVALLARD, Y., CONNE, F. - Jalons à propos d'algèbre. Universités de Genève et de Neuchâtel, novembre 1984, 54 p.
- N°4 SCHUBAUER-LEONI, M.L., PERRET-CLERMONT, A.N. - Construction sociale d'écritures symboliques en deuxième primaire - (Opérations additives), Universités de Genève et de Neuchâtel, avril 1984, 40 p.
- N°5 SCHUBAUER-LEONI, M.L., GROSSEN, M., SAADA, E.H. & BRUN, J.- Formulations écrites et résolution de problèmes additifs - Analyse de leur élaboration et de leur contenu, Universités de Neuchâtel et de Genève, juillet 1984, 70 + 63 p.
- N°6 CONNE, F. - Une épreuve de calcul en première primaire. Analyses détaillées de productions d'élèves. Universités de Genève et de Neuchâtel, décembre 1984, 191 p.
- N°7 SCHUBAUER-LEONI, M.-L. - Le contrat didactique dans l'élaboration d'écritures symboliques par les élèves de 8-9 ans. Universités de Genève et de Neuchâtel, septembre 1986, 149 p.

Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires

Sous ce titre, M. Huberman et plusieurs de ses collaborateurs poursuivent une recherche bénéficiant d'un subside du FNRS.

«Le cycle de la vie humaine en tant qu'objectif d'étude scientifique a une histoire relativement récente. Elle a pris des contours différents selon les disciplines. Les filières conceptuelles les plus influentes ont été celles de la tradition freudienne (Murray, Allport, White), de l'interactionisme symbolique (la célèbre "Ecole de Chicago") et les contributions interdisciplinaires à la série de volumes consacrés à la "Life-Span Development Psychology»

«Ces sources ont formé une toile de fond pour l'émergence, depuis les années 1960, d'un intérêt accru porté à l'étude biographique en général et à l'étude biographique de l'enseignement en particulier. De telles études sont en plein essor dans plusieurs pays où, auparavant, ces recherches ne portaient que sur la période de formation initiale et sur l'entrée dans la carrière. De même, nos propres recherches dans le domaine du cycle de vie, menées depuis 1971, n'ont été dirigées que récemment vers l'enseignement proprement dit.»

«Dès que l'on aborde ce terrain avec une perspective longitudinale, on voit surgir des questions de recherche réellement passionnantes: Y a-t-il des "phases" ou des "stades" dans l'enseignement? Comment se perçoit-on en tant qu'enseignant en classe à différents moments de sa carrière? Devient-on plus ou moins "compétent" avec les années? Y a-t-il des moments de "crise," d'usure, de "ras-le-bol"? Finit-on, comme le suggère la sociologie institutionnelle, par ressembler à l'institution dans laquelle on travaille? Quels sont les événements de la vie privée qui retentissent sur le travail en classe? Qu'est-ce qui distingue les enseignants qui finissent dans l'amertume de ceux qui finissent dans la sérénité? A partir de quel moment peut-on discerner ce dénouement?»

Les résultats de cette recherche sont contenus dans 4 rapports:

- Volume I **Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires.**
Rapport technique. A paraître en 1987 sous le titre *La vie des enseignants* chez Delachaux & Niestlé.
- Volume II **Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé de la recherche.** Publication parue à la FAPSE en 1987 (91 p.).
- Volume III **Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Les phases de la carrière.**
- Volume IV **Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Etude exploratoire auprès de 20 enseignants dans le canton de Vaud** (Dominique Köhler-Béatrix, Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques)