

**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:** 11 (1989)

**Heft:** 1

**Buchbesprechung:** Buchbesprechungen = Recensions

### **Nutzungsbedingungen**

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

### **Conditions d'utilisation**

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

### **Terms of use**

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

**Download PDF:** 22.01.2025

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

Aebli, H.: *Grundlagen des Lehrens*. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1987 (Klett-Cotta). 427 Seiten.

Vier Jahre nach den *«Zwölf Grundformen des Lehrens»* ist nun der angekündigte zweite Band unter dem Titel *«Grundlagen des Lehrens»* erschienen.

Im Zentrum des Buches steht der von Aebli neu verwendete Begriff der Tätigkeit. Er grenzt diesen Begriff von dem bisher von ihm verwendeten Begriff der Handlung ab: *«Der Unterschied ist der folgende: Eine Handlung hat ein Ziel, dessen sich der Handelnde deutlich bewusst ist und auf das er alle Einzelschritte bewusst hinordnet. Auch eine Tätigkeit hat ein Ziel. Aber diese ist dem Tätigen häufig nur teilweise oder gar nicht bewusst»* (p. 21). Damit braucht Aebli die gleichen Begriffe, wie sie Leontjew vor etwa zehn Jahren in die Lernpsychologie eingeführt hat, definiert sie jedoch leicht abweichend davon. Es ist schade, dass er nirgends auf Leontjew rekurriert oder sich von dessen Terminologie abgrenzt. Es entsteht dadurch eine unnötige Begriffsvielfalt bzw. -unklarheit.

Aebli ordnet nun die verschiedenen Arten der Tätigkeit in einer dreidimensionalen Matrix. Dabei ordnet er jeder Dimension zwei Werte zu, nämlich: – sachbezogen oder sozial – herstellend oder darstellend – real oder symbolisch. Damit erhält er acht Tätigkeitsformen. Er stellt dann fest, dass in unserer Schule keineswegs ein Gleichgewicht dieser Tätigkeitsformen besteht, sondern dass das Schwergewicht einseitig auf den sachbezogenen, darstellenden und symbolischen Tätigkeiten liegt. Er zeigt dann in einigen Kapiteln des Buches alternative Möglichkeiten des Lehrens (bzw. von Lerntätigkeiten) auf wie *«Soziales Lernen»*, *«Miteinander zurechtkommen»*, aber auch – und dies ist besonders gut gelungen – *«Das Lernen lernen»*.

Aebli kommt dann zu einigen Schlüssen, die das Weltbild manchen Lehrers erschüttern werden. So sei nicht der Stoff, sondern die Tätigkeit attraktiv; oder: Der Lehrer sei am Stoffdruck schuld, weil er es nicht verstehe, hinter dem Stoff die Tätigkeiten zu entdecken und zu verwirklichen, die zu ihm hinführen. Von daher formuliert Aebli *«das doppelte Problem der Schule. Es besteht vorerst darin, Tätigkeiten in Gang zu setzen, die motivierend sind. Erst wenn das geschehen ist, kann man sich das zweite Ziel setzen: für Verbesserung der Tätigkeit, also Lernen, und dafür zu sorgen, dass dieses seinerseits Motivationen erzeugt und aufrecht erhält»* (p. 150). In dem umfangreichen Teil über *«Lernmotivation und Motivlernen»* macht sich nun die oben beschriebene Begriffsverwirrung besonders bemerkbar. Während es für Leontjew keine Tätigkeit ohne Motiv gibt, ist dies für Aebli sehr wohl möglich. Dies hat aber vor allem darin seinen Grund, dass Aebli's Begriff des Motivs eher den Begriff des Sinns bei Leontjew abdeckt. Dieser Mangel ändert aber nichts an der Anschaulichkeit dieses Kapitels, das für die alltäglichen Schulsituationen ausserordentlich brauchbar ist. Es ist überhaupt ein Verdienst des Autors, dass er die äusserst komplexen Analysen stets durch interessante Beispiele aus der Praxis ergänzt und so seinen Anspruch an Lehre und Unterricht in seinem eigenen Buch verwirklicht.

Das erfolgreiche Lernen und Lehren gilt es schliesslich auch noch zu überprüfen. Aebli widmet dem *«Prüfen und Benoten»* den letzten Teil des Buches. Nachdem er erst die Notwendigkeit von Prüfungen auch in einer modernen, an intrinsischen Lerntätigkeiten orientierten Schule legitimiert, zeigt er Wege auf, wie aussagekräftige und den Schüler nicht entmutigende Prüfungen konstruiert, durchgeführt und vor allem benotet werden können.

Auch dieser Teil ist sehr praktisch orientiert, und ich selbst habe ihn in der Lehrerbildung bereits für die Studenten hilfreich eingesetzt.

Aus diesen Gründen ist zu hoffen, dass Prof. Hans Aebli nach seiner Emeritierung nun Zeit finden wird, den vorsichtig angekündigten dritten Band, nämlich eine Einführung in die Fachdidaktiken, zu schreiben.

HANS FURRER

Johannes Gruntz-Stoll (Hrsg.): *Pestalozzis Erbe – Verteidigung gegen seine Verehrer*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1987. 105 Seiten.

Der kleine Band enthält die Referate, die am gleichnamigen Symposium aus Anlass der Emeritierung von Prof. T. Weisskopf, Ordinarius für Pädagogik in Bern, im Februar 1987 in der Schulwarte Bern gehalten wurden. Einzig der Artikel von Theodor Ballauff ist kein Referatstext, sondern «ein nachdenklicher Rückblick» (Untertitel) auf das Symposium. Als einziger Referent des Symposiums ist hingegen Lukas Hartmann in der vorliegenden Publikation nicht vertreten.

Dies vermag den Verdacht zu unterstützen, dass die Autoren der Beiträge dem Titel der Publikation nicht ganz gerecht werden; es handelt sich durchwegs um Verehrer Pestalozzis, die zum Teil recht Mühe bekunden, sein Erbe gegen sich selbst zu verteidigen. Am ehesten gelingt dies noch Adalbert Rang und Jürgen Oelkers, in einer etwas andern Weise auch Urs P. Meier. Trotzdem: In einer wissenschaftlich-pädagogischen Publikation haben literarische Texte offensichtlich keinen Platz. Hartmanns Lesung aus «Pestalozzis Berg» hat die integrale Pädagogen-Figur wohl zu stark von ihrem Mythos zu befreien versucht.

Max Lietke vertritt in ««Der Mensch muss nicht bleiben, was er ist». Erwartete und unerwartete Wirkungen Pestalozzis» die These, dass das pädagogische Engagement Pestalozzis immer nur mediären Charakter habe, dass sein primäres Motiv politisch sei: Die Änderung des Menschen habe immer die Änderung der Gesellschaft zum Ziel. Theodor Ballauff hält ihm im Rückblick «Auseinandersetzung mit Pestalozzis Erbe» geradezu die Antithese entgegen: Pestalozzi gehe es immer primär um Pädagogik, «um eine sich selbst verstehende, durchdachte, begründende <Erziehung>» (S. 102). Lietke versucht seine These auf dem Hintergrund der Frage, ob der Mensch bleiben müsse, was er ist, zu entwickeln. Er verfährt dabei wirkungsgeschichtlich. Sicher ist, «dass Pestalozzis Erfolge grösser waren als seine Klagen» (S. 16). Lietke beurteilt denn Pestalozzis Scheitern auch als ein Scheitern trotz Qualifikation und sorgsamer Planung der Unternehmungen (auf dem Neuhof, in Stans, Burgdorf und Yverdon) und macht die Ungunst der wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen für das Scheitern verantwortlich. Als Wirkungen Pestalozzis bezeichnet Lietke unter anderem, dass er eine grosse pädagogische und bildungspolitische Diskussion in Gang gebracht habe, dass er auch durch seine Schüler wie Hermann Kruesi, Johann Georg Tobler und Johannes Niederer weitergewirkt habe und dass er eine grosse pädagogische Sensibilisierung verursacht habe. Für Lietke bleibt die Hoffnung Pestalozzis, dass der Mensch nicht bleiben muss, was er ist: «Der moralische Druck, Konflikte nicht mit physischer Gewalt, sondern mit Mitteln des Rechts zu lösen, hat ohne Zweifel zugenommen» (S. 24).

Jürgen Oelkers bezeichnet in «Wie kann der Mensch erzogen werden?» Pestalozzis «Nachforschungen» als ein Hauptstück moderner Pädagogik. Wie kann der Mensch sittlich sein, wenn er – vergesellschaftet und trotzdem noch Naturmensch – im ständigen Dilemma steht, «zugleich moralisch entscheiden und gerecht handeln zu müssen, ohne darin objektiv gesichert oder gänzlich frei zu sein» (28); wenn zudem weder Natur noch Gesellschaft sittlich sind? Dem bei Hobbes und Rousseau je einseitig gelösten Problem von Natur und Gesellschaft entgeht Pestalozzi mit einer Ergänzung zur Triade: Natur – Gesellschaft – Sittlichkeit. Diese Trias ist sowohl Ergebnis wie Entwicklung, Anthropologie wie Evolution. Die zentralen Begriffe Wahrheit und Recht existieren deshalb je dreifach. Auch der Mensch kann nicht Einheit bleiben, sondern ist immer ein dreifaches Werk, eine labile Synthese der Natur, der Gattung und seiner selbst. Erziehung und Gesetzgebung folgen dem Gang der Entwicklung, durch den Naturzustand und den gesellschaftlichen Zustand zum sittlichen Zustand, wobei die früheren Zustände nie ganz aufgegeben werden können. Sittlichkeit aber ist nicht das Produkt der richtigen Erziehung, sondern das Produkt des freien Willens, also Selbstschöpfung. Erziehung kann deshalb

scheitern, nur das Streben nach Vollkommenheit ist möglich, nicht aber Vollkommenheit selbst. Denn dem Menschen bleibt die verlorene Unschuld Grundbestand des sittlichen Problems. Die Arbeit an der Sittlichkeit ist deshalb nie abschliessbar, eine höchste Stufe der Moral nie erreichbar. Das Paradox bleibt also bestehen: Um das sittliche Ziel zu erreichen, muss der Mensch Naturzustand und gesellschaftlichen Zustand durchlaufen. Er muss sich als Resultat der Erziehung begreifen, ohne das Resultat durch Erziehung verändern zu können. Sittlichkeit ist bei Pestalozzi rein individuell gedacht. Sittlichkeit ist Selbstschöpfung, und der Mensch gerät nicht in Abhängigkeit seiner Erzieher, sondern hat sich selbst «zur Aufgabe und zur Last ... . Erziehung kann nur ein Transit sein, der die Erfahrung der Welt eröffnet, darüber aber nicht verfügt, weil er Natur, Gesellschaft und Sittlichkeit nicht hervorbringt» (38). So betrachtet kann Oelkers' These, dass Pestalozzis «Nachforschungen» ein Hauptstück moderner Pädagogik seien, nur unterstützt werden.

Adalbert Rang sieht in «Das Erbe des politischen Pestalozzi» Anthropologie und Politik Pestalozzis nicht als getrennte, sondern einander durchdringende Bereiche, eben als «politische Anthropologie» (Untertitel). Rang entwickelt in fünf Thesen ein Verständnis der «Nachforschungen» als «gesellschaftlich orientierte», ja «kultur- und gesellschaftskritisch orientierte Anthropologie», als «eudämonistisch am sinnlichen Bedürfnis orientierte Anthropologie», als eine auf «individuelle und soziale Selbständigkeit, Freiheit, Autonomie hin orientierte» und «historisch-dialektische Anthropologie» (42–44). Die Hoffnung der Menschen in der Gesellschaft werde zwar erst nicht erfüllt: Die gesellschaftliche Ordnung verlangt Opfer, die Bedürfnisbefriedigung aller Menschen als Hoffnung der Vergesellschaftung wird enttäuscht. Denn der Mensch bleibt in der Gesellschaft immer auch Naturmensch, der Kampf aller gegen alle geht in anderer Form weiter. Jedoch kann keine Gesellschaftsform vollständige Bedürfnisbefriedigung leisten. Doch die gesellschaftlichen Verhältnisse können verändert, verbessert werden. Pestalozzi leitet daraus ein Recht auf Widerstand ab und bietet sein Konzept der Sittlichkeit als Mittel der Verhaltenssicherheit an. Trotzdem bleibt dieses Konzept Sittlichkeit aber auch ein idealistischer Versöhnungsversuch «für reale, ökonomisch und sozial erklärbare Mängel und Widersprüche der gesellschaftlichen (Un)Ordnung» (51). Dies ist zugleich Rangs Hauptkritik an Pestalozzis Konzept der Sittlichkeit: Der sittliche Mensch wird nur durch Bedürfnisunterdrückung Herr seiner selbst.

Franz Schorers Beitrag ««Das Leben bildet». Pestalozzis Warnung vor dem Missbrauch der Elementarmethode» ist ein idealistischer, hermeneutischer Versuch über den «Schwanengesang», in dem man viel über die klassischhumanistische Bildung des Autors, hingegen wenig über das im Titel Angekündigte erfährt. Im Text ist keine klare Entwicklung der Gedankengänge zu erkennen. Dass T. Weisskopf, zu dessen Emeritierung das Symposium ja stattfand, in den Literaturhinweisen mit falschem Vornamen versehen wurde, war für mich nur die Spitze des Ärgers.

«Warum macht unsere Volksschule so wenig ernst mit Pestalozzi?» Ausgehend von dieser und ähnlichen Fragen geht Urs P. Meier in «Pestalozzis didaktisches Erbe – Eine Herausforderung an unsere Schule» dem Problem nach, ob Pestalozzis Idee der Anschauung ihre Aktualität eingebüsst habe. An drei Beispielen von Schulkritik, die sich vor allem auf das Verschwinden der Primärerfahrung, auf das Lern-Eiltempo und auf die Stofffülle beziehen, zeigt Meier auf, dass die heutige Schule Pestalozzi eigentlich keine Ehre macht. Als Beispiel für andere Möglichkeiten von Unterricht berichtet er vom Projekt «Vivi», dem Aufziehen eines Entenjungen. Pestalozzis Idee der Anschauung als Hauptstück moderner Schulkritik? So jedenfalls sieht es Meier, er sucht «Individuen und kleine Gruppen, die bereit sind, Pestalozzis Erbe in der Tat anzutreten» (92).

Theodor Ballauff's Haupteinwand in seinem «nachdenklichen Rückblick» bezieht sich darauf, dass die übrigen Texte zu stark auf die «Nachforschungen» bezogen sind. Er ist der Meinung, dass man Pestalozzi nur gerecht werden kann, wenn das gesamte Werk

Hauptstück moderner Schulkritik? So jedenfalls sieht es Meier, er sucht «Individuen und kleine Gruppen, die bereit sind, Pestalozzis Erbe in der Tat anzutreten» (92).

Theodor Ballauffs Haupteinwand in seinem «nachdenklichen Rückblick» bezieht sich darauf, dass die übrigen Texte zu stark auf die «Nachforschungen» bezogen sind. Er ist der Meinung, dass man Pestalozzi nur gerecht werden kann, wenn das gesamte Werk berücksichtigt werde. Zudem macht er darauf aufmerksam, dass das Werk Pestalozzis auch Aspekte beinhalte, die es zu kritisieren gelte: «nicht zuletzt die Beschränktheit und Gebundenheit des Interpretationshorizontes Pestalozzis, dessen, was er nach- und mitzudenken, abzusehen und zu ermessen in der Lage war und was nicht...» (94). Kritik wird am «Säulenheiligen» Pestalozzi tatsächlich nur an einigen Stellen – und hier nur sanft – geübt. Vielleicht wäre der Titel der Publikation bzw. des Symposiums eine Gelegenheit gewesen, sich etwas kritischer oder zumindest etwas weniger verehrend mit ihm auseinanderzusetzen. Diese meine Erwartung jedenfalls wurde weitgehend enttäuscht.

LUCIEN CRIBLEZ