

Tröhler, Daniel

Erziehung oder Unterricht? Lehrerbildung in der Helvetik und die Rolle Pestalozzis

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 15 (1997) 3, S. 293-303



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Tröhler, Daniel: Erziehung oder Unterricht? Lehrerbildung in der Helvetik und die Rolle Pestalozzis - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 15 (1997) 3, S. 293-303 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133617

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehung oder Unterricht? Lehrerbildung in der Helvetik und die Rolle Pestalozzis

Daniel Tröhler

Ob Schule unterrichten und erziehen, Wissen und Moral vermitteln soll, ist nicht nur heute eine aktuelle Frage, sondern ein zentrales Problem, das sich beispielhaft bereits in den Gründungsjahren der schweizerischen Volksschule in der Zeit der Helvetik (1798-1803) gestellt hat. Obgleich der Promotor der Helvetischen Schulreform, Philipp Albert Stapfer, dem Wissen bzw. der Wissensvermittlung innerhalb der neuen Volksschule der Helvetischen Republik – im Vergleich zu den Landschulen im Ancien Régime – einen wichtigen Platz einräumte, war für ihn die religiös-moralische Grundlage aller Bildung weiterhin unbestritten. Die beiden Eckpfeiler der Umsetzung seiner Reformpläne waren die professionalisierte Lehrerbildung und eine neue Didaktik.

Mit seinem Konzept von Moral und Wissen sowie dem Desiderat einer neuen Lehrerbildung und Didaktik suchte Stapfer die geeigneten Träger seiner Reform, wobei er auf grosse institutionelle, personelle und finanzielle Schwierigkeiten stiess. Erst Pestalozzi schien mit seinem Konzept der "Methode" sämtliche Probleme lösen zu können. Das wiederum brachte Pestalozzi Stapfers Protektion ein, unter welcher er zum wichtigsten Schulpraktiker und -theoretiker der Helvetik wurde. Dass aber die "Methode" gerade in bezug auf Lehrerbildung und Didaktik erhebliche theoretische und konzeptionelle Probleme enthielt, wurde von Stapfer kaum gesehen. Wohl deshalb, weil Pestalozzi stets – ganz den Grundintentionen Stapfers entsprechend – an der doppelten Aufgabe aller Bildung: Wissen und Moral, festgehalten hat.

1. Einleitung

Lehrerbildung ist in den vergangenen Jahren (erneut) ins Zentrum der (schul-) pädagogischen Diskussion gerückt¹, wobei sich diese merkwürdigerweise auf Strukturänderungen konzentriert und weder den Inhalt (Criblez, 1997) und schon gar nicht den gesamten Kontext genügend berücksichtigt: den tiefgreifenden geistigen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel und die damit verbundene grundsätzliche Frage nach Sinn und Funktion der Schule innerhalb dieser Veränderungen.

Historische Pädagogik kann zwar keine gegenwärtigen Probleme lösen, aber sie kann in der Aufarbeitung der "Geschichte als Vorgeschichte unserer Gegenwart" gegenwartsaufklärend wirken (Herrmann, 1997, S. 21). Insofern lohnt die Rückfrage an die Entstehungszeit schweizerischer Lehrerbildung doppelt, also nicht nur, weil gezeigt werden kann, wie eng Schule mit dem geistigen und zeitgeschichtlichen Kontext verbunden ist, sondern weil zudem evident wird, welche immanenten Probleme Schule innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft hat.

¹ Vgl. etwa die Beilage "Bildung und Erziehung" der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ), die sich 1997 schwerpunktmässig der Lehrerbildung widmet.

Der vorliegende Artikel möchte erstens diesen Zusammenhängen in der Epoche der Helvetik gerecht werden und zweitens über die historische Betrachtung hinaus auf ein Problem der Schule, das damals wie heute ungelöst ist, aufmerksam machen: die Frage, ob Schule primär Wissen vermitteln oder zusätzlich erzieherische Leistung erbringen soll.

Um dieses Problem durch die historische Analyse möglichst offensichtlich zu machen, richtet sich der Artikel gegen eine Interpretation der Helvetischen Schulreform, wonach diese primär auf Wissen (Wissensproduktion und Wissenstradierung) gestützt gewesen sei. Diese These hat kürzlich Fritz Osterwalder (1997) konzise vorgetragen, weshalb im folgenden gelegentlich auf seine Argumente – im Dienste der Akzentuierung der hier vorgetragenen Problemerkläuterung – bezug genommen wird. Zweierlei soll gezeigt werden: erstens soll der Versuch in der Helvetik, Wissen mit religiös fundierter Moral, d.h. Unterricht und Erziehung, zu vermitteln, dargestellt und zweitens die Tatsache einsichtig gemacht werden, dass Pestalozzi die überzeugendsten diesbezüglichen Konzepte für Schulreform, Lehrerbildung und Didaktik zu haben schien.

2. Stapfers bildungsphilosophisches Konzept vor der Helvetischen Revolution

Mittelpunkt der Helvetischen Schulreform ist der mit den geistigen und politischen Strömungen seiner Zeit bestens vertraute Minister Philipp Albert Stapfer (1766-1840)², der die pädagogischen Desiderate formulierte und nach entsprechenden Lösungen suchte.

Stapfer hatte 1789 an der Berner Akademie sein Theologiestudium abgeschlossen, wo er vom Schweizer Kantianer Samuel Ith geprägt worden war. Seine anschließende zweijährige Bildungsreise hatte ihn zuerst für ein Jahr an die Reform-Universität Göttingen geführt, wo ihm Gottlob Christian Heyne neuhumanistisches Gedankengut vermittelte, dann nach London, wo er Ende 1790 Zeuge der grossen parlamentarischen Debatten über die Französische Revolution wurde³ und dabei lernen konnte, was Öffentlichkeit für die Politik bedeutet⁴, und zuletzt auf dem Heimweg just in dem Zeitpunkt für ein paar Tage nach Paris, als Ludwig XVI floh und wieder eingefangen wurde.

Zurück in Bern wurde Stapfer Lehrer am Politischen Institut – einer Institution zur Bildung zukünftiger Regenten – und musste für das Wintersemester 1792/93 die Eröffnungsrede halten, eine bildungsphilosophische Rede (Stapfer, 1792), aus welcher der pädagogische Horizont des vor-revolutionären Stapfers, der für die Helvetische Schulreform vorentscheidend wurde, abzulesen ist. In dieser Rede, in welcher das Bemühen des 26jährigen Stapfers zum Ausdruck kommt, seine diversen geistigen Bildungsgüter unter einen gemeinsamen Nenner zu bringen (Theologie, Kantianismus, Neuhumanismus), geht es inhaltlich um eine zweifache Verteidigung: um die Verteidigung des in Bern wegen der Autonomie von der (theologisch dominierten) Akademie bildungspolitisch umstrittenen Politischen Instituts und um die Legitimation der Einführung des Fachs der Althilologie (dessen Lehrer er war) in eben diesem Institut.

² In Kürze wird eine neue Biographie über Stapfer von A. Rohr erscheinen; einstweilen gilt R. Luginbühl, 1887 und für die Jugendzeit Stapfers A. Rohr, 1971.

³ E. Burke hatte soeben seine "Reflections on the Revolution and France" veröffentlicht und damit seiner eigenen zu William Pitt oppositionellen Whig-Partei einen "Bärendienst" geleistet.

⁴ Vgl. Stapfers Briefe nach Hause. In A. Rohr (1971, S. 176ff.).

Die erste Verteidigung manifestiert Stapfers weitgehend säkularisiertes Politikverständnis, wie er dies in England und in Frankreich erfahren hatte. Er argumentiert, dass verschiedene Berufe verschiedene Bildungsinstitutionen erfordern, und betont folgerichtig, dass die Bildung der angehenden Politiker "unter die Aufsicht des Publicums" (Stapfer, 1792, S. 2) gestellt werden müsse – der Kontrolle der Öffentlichkeit also. Diese Öffentlichkeit ist aber für Stapfer nicht das Volk, sondern im Sinne von Kants Geschichtsphilosophie die geistig-moralische Elite einer Nation, die sich in der "Übungsstätte" der bürgerlichen Gesellschaft bildet.

Die zweite Verteidigung betrifft sein eigenes Fach, nämlich die Althilologie im Rahmen der Politikerausbildung. Anhand der Menschheitsgeschichte sähe man, so Stapfer, dass sich vernünftige Moralität im Sinne Kants dreiphasig entwickle (entwickelt habe). Zuerst hätte eine Phase der Herrschaft der Sinnlichkeit über die Vernunft existiert, dann eine Phase des labilen Gleichgewichts zwischen beiden (in der Antike), die sich durch ausserordentliche ästhetische Leistungen ausgezeichnet habe (vgl. Heyne und Kant, 1799, S. 262 f.), während mit der Geburt von Jesus Christus und einer tausendsechshundert Jahre langen Verzögerung die Vernunft Herrschaft begonnen habe. Pädagogisch umformuliert – unter der zeitüblichen Prämisse einer Parallelität von Menschheitsgeschichte und Individualentwicklung – müsse *nach* einer sinnlichen Ausbildungsphase und *vor* der Vernunftbildung eine Phase der ästhetischen Bildung treten, deren Gegenstand nur das Vorbild der Antike sein könne – was wiederum das Studium der Althilologie notwendig mache.

3. Die Helvetische Schulreform

Als Stapfer anfangs Mai 1798 zum Helvetischen Minister der Künste und Wissenschaften berufen wurde, weilte er in Paris. Im Ernennungsschreiben wurde Stapfer aufgefordert, seinen Aufenthalt "um 14 Tage zu verlängern", damit er dort mit den pädagogischen Reformern Kontakt aufnehmen könne⁵. Anfang Juni kehrte er in die Schweiz zurück und nahm die Schulreform in Angriff. Grundsätzlich ist Osterwalder zuzustimmen, dass Stapfer dabei sein Konzept der Rede von 1792 "zu verwirklichen suchte" (Osterwalder, 1997, S. 248), wobei "versuchen" der richtige Begriff ist, weil Stapfer aus dem bildungselitären Ansatz von 1792 nicht einfach ein Konzept eines nationalen Schulsystems ableiten konnte.

Die drei ersten wichtigen Schriftstücke Stapfers als Minister belegen diese Probleme deutlich. Das erste, der am 24. Juli vorgelegte provisorische Organisationsentwurf, übernahm die Forderung nach *Öffentlichkeit* durch die Schaffung der kantonalen Erziehungsräte, bestehend aus verdienten Professoren und anderen "rechtschaffenen" Männern diverser Berufe (Stapfer, 1798a). Ihre Aufgabe war, die nationalen Grundprinzipien der Schulreform auf ihren Kanton anzuwenden, Schulinspektoren zu ernennen, welche wiederum die Lehrer beaufsichtigen sollten – und: für die Gründung von Lehrerseminaren besorgt zu sein.

⁵ Osterwalder, der in bezug auf die Helvetische Schulreform die These des Primats des Wissens vertritt, wechselt bezeichnenderweise den Zeitpunkt von Stapfers Kontakten zu den Französischen Pädagogen. Es ist höchst unwahrscheinlich, dass Stapfer, wie Osterwalder behauptet, sich in seinem 12-tägigen Paris-Aufenthalt 1791 unter den Ereignissen um den König ausführlich mit dem auf Wissen setzenden Condorcet unterhalten hat (Osterwalder, 1997, S. 248). Nachweisen lässt sich der Kontakt erst 1798 im Auftrag des Helvetischen Direktoriums zum Innenminister Neufchâteau (Condorcet war zu diesem Zeitpunkt bereits tot), der die pädagogische Arbeit der Lehrer durch "la morale universelle" bestimmen wollte; vgl. Luginbühl, 1887, S. 57 und F. de Neufchâteau (1798) 1989, S. 154f.

Das zweite Schriftstück Stapfers war ein Schulgesetzentwurf, der im Herbst 1798 verfasst wurde (Stapfer, 1798 b) und das dritte die den Gesetzesentwurf begleitende Botschaft an das Parlament (Stapfer, 1798 c). Vor allem das zweite und dritte Schriftstück zeigen, dass Stapfer gegenüber seinem Bildungskonzept von 1792 wichtige Modifikationen vornehmen musste, teils aus theoretischen, teils aus praktischen Gründen, und zwar sowohl in Hinsicht auf Wissensvermittlung als auch auf Moralität.

Zunächst liest sich die Botschaft Stapfers an das Parlament als Konzept, das primär auf Wissen setzt und dabei ein geordnetes, linear aufbauendes, vier- bzw. fünfstufiges Schulsystem vorsieht, angefangen von der "Bürgerschule" bis hin zur nationalen "Centralschule". Zurückgedacht auf die Rede von 1792 würde das bedeuten, dass nach dem Gang durch die Stufen der Bildung die Menschen vernünftige Moralität erreichen sollten. Jedenfalls ist das die Lesart Osterwalders von der Rede Stapfers aus dem Jahre 1792, die seiner Meinung nach "auf die Universalität des Wissens ausgerichtet" (Osterwalder, 1997, S. 249) ist.

"Universalität des Wissens" war aber nicht Stapfers Hauptanliegen von 1792: Nur wenige Wochen nach dem Druck seine Rede bezeichnete er in einem Brief an Zimmermann den Zweck dieser Rede ausdrücklich als "Rettung der geoffenbahrten Religion vermittelt der kritischen Philosophie" (Stapfer, 1793, S. 237) – es geht ihm neben dem Wissen primär um Glauben. Daher erstaunt es nicht, dass Stapfer 1798 das vordergründig ganz auf Wissen setzende Schulkonzept deutlich relativiert: "... Fähigkeiten nähren, Fertigkeiten erzeugen, reicht zur Ausbildung des Menschen nicht hin. Es muss auch ... für die wohlthätige Richtung ... gesorgt werden. Bildung ohne Veredlung ist nur die Hälfte der Erziehung. Nebst Unterrichts- und Bildungsmitteln sind Anstalten zur Entwicklung und Schärfung des sittlichen Gefühls nicht weniger nothwendig" (Stapfer, 1799 c, S. 76).

Hier zeigt sich das Hauptproblem Stapfers gleich in vierfacher Weise: konzeptionell, institutionell, praktisch, curricular. Konzeptionell: Wohl propagierte er zu Beginn der Botschaft "die Entwicklung aller Menschenkräfte und ihre Vervollkommnung ins Unendliche" (1798 c, S. 67) für alle Menschen, doch wusste er genau, dass für eine breite Bevölkerungsschicht ein mehrstufiger Studiengang, der Althilologie und Altertumskunde umfasst, nicht realisierbar war. Das ist der Grund, weshalb er nicht mehr von vernünftiger Moralität spricht, sondern von der "Schärfung des sittlichen Gefühls" (s.o.), einer affektiven Moralbildung also. Institutionell: Stapfer spricht zwar von "Anstalten" zur Moralität, sagt aber zu diesen nichts weiteres. Praktisch: Mit der Forderung nach "Schärfung des sittlichen Gefühls" verbunden ist ein eminentes Personalproblem: wer soll diese Moralvermittlung vornehmen? Gerne hätte Stapfer angesichts des Laizitätsanspruchs der Schule die Pfarrer übergangen – tatsächlich aber schlug der Gesetzesentwurf vor, dass der "Religionsunterricht" (anstelle des hier nicht erwähnten Moralunterrichts!) durch den "Geistlichen der Gemeinde" (1798 b, S. 87 und S. 89) gehalten werden soll. Curricular: Der in Stapfers Botschaft geforderte "ausführliche moralische Unterricht" (1798 c, S. 76) zielt – als Unterricht – auf moralisches Wissen und gerade nicht auf moralische Gefühle, wie es indes für das gesamte Volk aus einsichtigen Gründen hatte (um-)konzipiert werden müssen (vgl. oben).

Stapfer unterschätzt seine Probleme, wenn er am Ende der Botschaft zugibt, dass sein "Plan ... vor der Hand unausführbar" und dabei bloss die ungenügende "Fähigkeit der grossen Mehrheit der Landschullehrer" und der "Hilfsmittel des Unterrichts" als Ursache

nennt (1798 b, S. 79)⁶. Trotzdem war dadurch das Desiderat sowohl der Lehrerbildung als auch einer neuen Didaktik formuliert.

Pestalozzi – das sei vorweggenommen – bot ihm für alle Probleme Lösungen unter dem Zauberwort der "Methode" an, was Stapfer mit weitgehender Protektion Pestalozzis dankte, einer Protektion, die in der Schweiz keineswegs überall goutiert wurde, herrschte doch im Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert durch das ausgewiesene Bedürfnis nach Bürgerschulen eine Nachfrage, die zahlreiche Angebote von Bildungskonzepten nach sich zog.⁷

4. Das Projekt der Lehrerbildung innerhalb der Helvetischen Schulreform

4.1. Die ersten Versuche vor Pestalozzi

Der Auftrag an die Erziehungsräte, die Gründung von Lehrerseminaren voranzutreiben, wurde quantitativ wie qualitativ schlecht erfüllt – beispielsweise bekämpfte J.G. Schult-hess, ein Zürcher Professor, bereits im August 1798 vehement die Gründung eines Lehrerseminars aufgrund des befürchteten Sittenzerfalls in solchen Institutionen und wollte durch finanzielle und institutionelle Anreize die Geistlichen zur verstärkten Ausübung des Lehrerberufs motivieren (Luginbühl, 1887, S. 153f.). Stapfer reagierte mit der Planung eines zentralen Helvetischen Lehrerseminars, für dessen Leitung er zuerst den aus dem Kanton Schaffhausen stammenden Pfarrhelfer Johannes Büel (1761-1830) vorsah, der bereits mit (schul-)pädagogischen Schriften und Schulbüchern bekannt geworden war (Büel, 1792; Büel, 1794; Büel, 1795) und in seiner näheren Umgebung einige angehende Lehrer "ausgebildet" hatte (Noll, 1930, S. 46ff.). (Morfs oft wiederholte Behauptung, Stapfer hätte sich zuerst an Pestalozzi gewandt, lässt sich mit Quellen nicht belegen und ist auch nicht besonders einsichtig; Morf, 1868, S. 44). Allein, Büel war, wie sich zeigen sollte, anti-Kantianer, revolutions-skeptisch (Noll, 1930, S. 108ff., S. 125ff.) und in religiöser Hinsicht dem Mystiker Thomas a Kempis verpflichtet⁸, dessen weltabgewandte Ethik mit Stapfers Moralvorstellungen schlicht inkompatibel war.

Darauf übergab Stapfer seinem ersten Sekretär, Johann Rudolf Fischer (1772-1800), den Auftrag, das Helvetische Lehrerseminar zu gründen. Ursprünglich Theologe und dann Fichte-Student in Jena, hatte dieser bereits im Mai 1798 eine "Abhandlung über das Verhältniss der Geistlichen zum Staate und seinen Bürgern überhaupt" (Fischer, 1798a) verfasst, in welcher er dem ursprünglich geplanten Ausschluss der Geistlichen aus dem Stimm- und Wahlrecht entgegentrat und versprach, sich selbst der "öffentlichen Erziehung und ihren Grundsätzen" zu widmen (S. 123). Am 30. Juni hatte er Stapfer sein Konzept von umfangreichen "Untersuchungen über öffentliche Erziehung" erläutert (Fischer, 1798b, S. 17), was ihm im Oktober 1798 die Stelle in Stapfers "Bureau" eingebracht hatte.

⁶ Wohlgermerkt kritisiert Stapfer damit das Schulwesen, bevor er die grosse Umfrage über den Zustand der Schulen im Januar 1799 gestartet hatte.

⁷ Exemplarisch wird dieser pädagogische Konkurrenzkampf dargestellt in D. Tröhler & R. Horlacher, 1995.

⁸ Kempis' weitverbreitetes Werk "Nachfolge Christi" nannte er das "Büchlein meines Herzens" (H. Noll, 1930, S. 114).

Das Lehrerbildungskonzept, das Fischer bereits im Februar 1799 Stapfer vorlegte, baute auf grössere Attraktivität des Lehrerstandes, so zum Beispiel durch eine Suspension vom Militärdienst. Inhaltlich lehnte sich das Projekt einerseits an Stapfers Vorgaben aus dem Organisationsentwurf und dem Schulgesetz an, andererseits – nicht in Widerspruch zu Stapfer – an deutsche philanthropisch beeinflusste Lehrerseminarien. Im Mai 1799 versprach das Vollziehungsdirektorium Unterstützung – was aber bis zum Tode Fischers im Mai 1800 nie eingelöst wurde: So sehr auch Fischer in der ganzen, langen Auseinandersetzung mit dem Direktorium seine ideellen wie materiellen Forderungen reduzierte und so sehr Stapfer die neuerlichen Eingaben Fischers unterstützte: die Regierung hatte kein Geld – oder wollte das wenige Geld, das sie hatte, nicht für die Lehrerbildung investieren. Fischers Projekt, das er in Burgdorfs Schloss realisieren wollte, blieb Idee⁹.

4.2. Pestalozzis Methode und ihr Versprechen

Pestalozzi war zum Zeitpunkt des Todes von Fischer seit einem halben Jahr ebenfalls in Burgdorf und nutzte die Situation, im Schloss seine breiten pädagogischen Ambitionen verwirklichen zu können: Eine Armenanstalt, eine Schule (für interne und externe Schüler) – und ein Lehrerseminar.

Bereits im Februar 1800 hatte Pestalozzi in einem Brief an Stapfer (Pestalozzi, 1800a, S. 29ff.) (in der Zeit, in welcher die letzten Anträge Fischers behandelt wurden!) von seinen "Erziehungsgrundsätze(n)" aufgrund seiner Stanser-Erfahrungen gesprochen, welche für die "Nationalbildung" wichtig seien. Diese sollte 1. eine höhere Geisteskultur, 2. eine höhere Sittlichkeit und 3. eine höhere Industrie bewirken – genau das Ziel, das sich Stapfer gewünscht hatte. Grundlage davon bilden vorwiegend sensualistische, aber "ganzheitliche" ("keine Art von Erkenntnis mit einseitiger und überwiegender Kraft") erkenntnis- und lerntheoretische Sätze, auf denen er eine "Unterrichts-Methode" baut. Diese soll, so Pestalozzi, erstens die Ausbildung von Lehrern für den ersten Unterricht "ohne Kosten des Staats" (Fischer scheiterte an den finanziellen Bedingungen in just jener Zeit) ermöglichen, zweitens die Erkenntniskraft stärken, drittens die "Kunstmittel" des höheren Unterrichts auf 10 Prozent kürzen (!) und viertens den engen Zusammenhang von Arbeit und Unterricht belegen.

Stapfer gründete darauf eine "Gesellschaft von Freunden des Erziehungswesens", die den Zweck hatte, Pestalozzi zu fördern (Stadler, 1993, S. 117ff.). Von dieser Gesellschaft angeregt, veröffentlichte Pestalozzi am 26. Juni unter dem Titel "Die Methode" seine Unterrichtsprinzipien (Pestalozzi, 1800 b). Diese von der Forschung zu wenig beachtete Schrift baut auf "Einsicht" (Kenntnis), "Selbstachtung" (Würde) und "Gewissen" (Moralität) und bestimmt Sittlichkeit als Endziel, zu dem ein richtig erzogener Mensch erhoben werden könne (S. 85). Diese Prinzipien und folgende Argumente Pestalozzis mussten Stapfer überzeugen:

- Die Erkenntnistheorie umfasst sensualistische wie apriorische Elemente: Erkenntnis beginnt mit der "Anschauung der Natur", die "das eigentliche wahre Fundament des menschlichen Unterrichts" (S. 104) ist. Aus diesem "Wirbel der sinnlichen Eindrücken" (S. 85) führt ein Prozess ("Naturgang", "physisch-mechanische Gesetze") zu klaren Begriffen, die letztlich ein abstraktes Repräsentationssystem der göttlichen Weltordnung

⁹ Eine Übersicht über die diversen Eingaben vgl. A. Rufer (Red.) (1966, S. 66f.). Inhaltlich vgl. Abt (1882, S. 52-100), Luginbühl (1887, S. 159-170).

bilden. Die (menschlichen) "Kunstmittel" nun, diesen Naturgang zu stärken, sind "Sprache, Zeichnungskunst, Schreibkunst, Rechenkunst und Messkunst" (S. 105); nur sind diese nicht mehr sensualistischen Ursprungs, sondern Leistungen des "von der Sinnlichkeit unabhängigen, selbstständigen ... Verstandes" (S. 105).

- Den Übergang von Sinnlichkeit und Verstand findet Pestalozzi in der Ästhetik: durch den "Gesang" als "Ausdruck des Frohsins" und durch das "Schönheitsgefühl" (S. 86f. und S. 109).
- Das zu vermittelnde Wissen steht insofern im Dienste einer sozialen Moral, als es Pestalozzi auf die Welt, "so weit sie mich berührt", beschränkt und den Erkenntnisprozess von drei Elementen aus vorbestimmt versteht:
 - Individuallage der "Anschauung" als Basis der "sinnlichen Fundamente meiner Kenntnisse"
 - persönliche Bedürfnisse als verstärkte Motivation zur Erkenntnis (und der Berufslehre)
 - persönliche (familiale) Verhältnisse als "Aufmerksamkeit" und damit Basis von Tugend (S. 104)
- Allein, diese sinnlich-kognitive Basis der familialen Tugend bzw. der sozialen Moral ist nach Pestalozzi unzureichend – weshalb er gegenüber dem Kennen der Aussenwelt der "Selbstkenntnis" eine höhere Dignität zugesteht, die auf "Kenntnis meiner inneren Selbstständigkeit, Bewusstseyn meines Willens, mein eigen Wohl selbst zu befördern, und meiner Pflicht, meinen Einsichten getreu zu seyn" (S. 116) zielt. Autonomie, Wille und Pflicht (in der Terminologie von Kants Ethik) bauen nun nicht auf Wissen, sondern auf dem natürlichen Vertrauen des Kindes in die Mutter, das sich zum Gehorsam entwickelt, "innert dessen Schranken das Kind sich diejenigen Fertigkeiten angewöhnt, deren Besitz ihm sein Pflichtleben erleichtert" (S. 116).
- Die Moral-Vermittlung als "Schlussstein meines Unterrichts" baut er auf "die frühe Entwicklung der sinnlichen Reize zur Gottesfurcht" und gibt der Überzeugung Ausdruck, dass "die Religion als Verstandes-Übung und Unterrichts-Sache bei den Kindern übel angewandt" sei – und sie deshalb "als Herzenssache auch im zärtlichsten Alter schon ein Bedürfnis meiner sinnlichen Natur ist" (S. 116f.).

Mit der "Methode" lieferte Pestalozzi Stapfer für drei zentrale Probleme die Lösung: die Einbettung der Wissensvermittlung in einen erzieherischen Gesamtkontext, die Didaktisierung der Wissensvermittlung durch eine Erkenntnistheorie, die sensualistische und apriorische Elemente aufweist und die affektive Moralvermittlung inklusive Lösung der Personalfrage. Zusätzlich pries Pestalozzi seine Methode als "höchste Einfachheit" (Pestalozzi 1800 a, S. 30), die es ermögliche, eine gründliche, schnelle und damit billige Lehrerbildung – das letzte grosse Problem Stapfers – zu organisieren.

4.3. Pestalozzis Lehrerbildung

In einem Gutachten bestätigte die "Gesellschaft für das Erziehungswesen", dass die Kinder durch die einfache Methode Pestalozzis sehr schnell "buchstabieren, lesen schreiben, rechnen lernen" (zit. in Morf, 1868, S. 240) und folgerte daraus die "unermesslich(en)" Vorteile, wenn diese Lehrart – von der sie umfassenden Erziehung ist nicht die Rede! – in der Schweiz allgemein eingeführt werde, und forderte die Regierung auf, "Pestalozzi ein Primarschulmeister-Seminar" einzurichten (S. 242), was bereits im Sommer 1800 im Schloss

Burgdorf geschah. Am 27. Oktober machte Pestalozzi im "Neuen Schweizer Republikaner" sein "Schulmeister-Seminarium" publik (Pestalozzi, 1800 c): "Fähigen Subjekten" gelänge es innert drei Monaten, die "Methode" zu lernen und in die Schulen zu tragen. Zur selben Zeit machte die "Gesellschaft für das Erziehungswesen" einen öffentlichen Aufruf, für Pestalozzis Anstalt Geld zu spenden, und die Presse nahm sich seiner an, zuerst in der Schweiz, ab Herbst 1800 dann auch in Deutschland. Der Erfolg sollte nicht ausbleiben; Burgdorf wurde zum pädagogischen Mekka für Schüler wie für angehende Lehrer. Doch Pestalozzis Lösungen der Probleme Stapfers sollten sich selber als problematisch erweisen.

Im August 1801, Stapfer war mittlerweile als Minister durch Melchior Mohr ersetzt worden, veröffentlichte Pestalozzi in der Augsburger "Allgemeinen Zeitung" eine "Ankündigung über das Lehrerseminar in Burgdorf" (Pestalozzi, 1801 a), in der er noch einmal in aller Kürze sein Vorgehen und Ziel beschrieb und versprach, dass seine "Methode" die Lehrtätigkeit "zu einer bloss mechanischen Handwerks-Arbeit" mache, die "jede Mutter und jeder Lehrer, auch ohne die Kenntnisse zu besitzen, die sie bei dem Kinde selbst erzeugen wollen" (!) erlernen könne, und: "Gebildete Personen sind in wenig Tagen im Stand, den Geist der Mittel zu fassen und an ihrem Faden sich den Weg zur weitem Anwendung derselben selber zu bahnen; ganz ungebildete Menschen wünsche ich 3 Monate in den Fertigkeiten zu üben, die der Methode eigen sind" (S. 178f.).

Konkret heisst das: Erstens beschränkt sich Pestalozzi jetzt nur auf Unterrichten als mechanische Befolgung physisch-mechanischer Erkenntnisgesetze – die umfassende Erziehungslehre ist ausgeklammert. Diese gewinnt er zwar indirekt wieder, indem er die Anfänge des Unterrichts in die "Wohnstube" legt und von einem natürlichen Erziehungsverhältnis zwischen Mutter und Kind ausgeht. Zweitens wird "Lehrerbildung" degradiert als "Einsicht" in die Methode als rationalem Nachvollzug der physisch-mechanischen Gesetze. Welches fachliche Wissen und welche sittlichen Kompetenzen eine Lehrkraft haben sollte, wird zugunsten der Mechanik völlig übergangen. "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (Pestalozzi, 1801b) bestätigt bzw. radikalisiert dieses Konzept: Affektive, auf Moralität zielende Erziehung und auf "Anschauung" basierender Unterricht beginnt mit der Geburt – die Schule fällt zusehends aus dem Blickfeld; auch wenn Pestalozzi von der Regierung unterstützt wurde, um Schule zu halten und Lehrer für diese Schule zu bilden. Pestalozzi löste diesen Konflikt "praktisch": Er, "Vater Pestalozzi", war in seiner Institution der Garant des familialen, d.h. erzieherischen Charakters; eine Konstellation, die er später kurzerhand zum Modell der Volksschule machen wollte – und gerade darin sah der Tagsatzungsbericht von 1810 (zurecht) die grösste Schwäche (Girard et al., 1810, S. 205ff.).

4.4. Steinmüller

Durch das breite politische und publizistische Interesse für Pestalozzis Methode und seiner Helvetischen Lehreranstalt hatten es weitere Bemühungen um die Lehrerbildung schwer. Ein besonders nennenswerter Versuch stammte vom ostschweizer Pfarrer Rudolf Steinmüller (1773-1835). Auch sein Schul- und Lehrerbildungskonzept (Steinmüller, 1800), das er am 12. Januar 1801 dem Stapfer-Nachfolger Mohr sandte (zu einem Zeitpunkt also, als die Entscheide zugunsten Pestalozzis längst gefallen waren)¹⁰, sah vor, Wissen und Mo-

¹⁰ Osterwalder irrt sich im Datum, wenn er schreibt, dass Steinmüller bereits 1799 Stapfer diesen Vorschlag gesandt habe: es war erst 1801, und damit gelangte es an Mohr und nicht mehr an Stapfer. Die Ent-

ral zu vermitteln – entgegen Osterwalders Interpretation ("das Wissen steht ganz im Zentrum", Osterwalder, 1997, S. 259).

Organisatorisch sah Steinmüller – in Differenz zu Pestalozzi/Stapfer/Mohr – kein zentrales Schulmeisterseminar vor, weil ein solches moralische Nachteile für die Jungen hätte und erst noch mehr koste. Ausgewählte Bauernsöhne sollten viel besser einige Stunden am Tag mit dem Dorfpfarrer lernen und 40 Wochen lang jeweils 1 bis 1 1/2 Tage einen Schulkurs (bei Steinmüller) absolvieren – mit einem öffentlichen Examen am Ende des Lehrgangs (Steinmüller, 1800, S. 220f.). Inhaltlich zielte dieser Plan tatsächlich auf Wissen: die (angehenden) Lehrer sollten sowohl in der Lehrmethode ausgebildet werden als auch ihre eigenen Kenntnisse der Schulfächer vertiefen (was wiederum konträr zu Pestalozzi war). Von der moralischen Kompetenz der Lehrer spricht Steinmüller ebensowenig wie Pestalozzi, ausser dass die Kandidaten vom Dorfpfarrer ein "Sittlichkeitszeugnis" mitbringen mussten.

Der Bericht über die ersten Erfahrungen (Steinmüller, 1801, S. 232ff.) zeigt aber, dass Wissen keineswegs alleine im Zentrum der Lehrerbildung und der Schule stand. Die Zielbestimmung des Lehrgangs sei es, "vernünftige und christlich gesinnte Land-Schullehrer" zu bilden, die sich der Kinder "mit der gewissenhaftesten Treue ... annehmen" und diese die "heilsamen Wahrheiten erkennen und lieb gewinnen" lehren (S. 254f.). Neben dem Ziel, "den Verstand der Kinder zum vernünftigen Nachdenken [zu] gewöhnen", steht das Ziel, "das Herz derselben zum Gefühl des Guten [zu] stimmen" (S. 255) und den äusseren Anstand anzuerziehen. Das übergeordnete Ziel dieser Bildungsbemühungen nennt Steinmüller "Glückseligkeit" der Kinder, das aber nur dann erreicht werden könne, wenn die Lehrer von der Wichtigkeit des Berufes überzeugt und motiviert seien und die Selbstvervollkommnung als oberstes Motiv anerkannten – das übergeordnete Ziel hängt also vom Charakter des Lehrers ab. Ob und wie dieser Charakter *pädagogisch* bewirkt werden soll, sagt Steinmüller nicht, ebensowenig im ausführlicheren Rechenschaftsbericht von 1802 (Steinmüller, 1802), in welchem er erneut betont, dass nebst der Fähigkeit, über die Grundkenntnisse zu verfügen, ein Lehrer ein "rechtschaffener, christlicher Mann" sein müsse (S. 13). Die moralische Bildung der Kinder sollten die Lehrer gemäss diesem Bericht einerseits über das tägliche Singen von "Volks- und Kirchenlieder(n)" nach dem Morgen- und vor dem Schlussgebet (S. 63), und durch Rochows Vernunftkatechismus (Rochow, 1786) angehen, der, wie Steinmüllers "Lesebuch zur Bildung des Herzens" (Steinmüller, 1794), "Vernünftigkeit" in Hinblick auf eine christlich-religiöse Wahrheit zum Zwecke moralischen Verhaltens versteht.

Steinmüller erhielt zwar von der Helvetischen Regierung die geforderte finanzielle Unterstützung, nicht aber die erwartete allgemeine Anerkennung; wahrscheinlich, weil sein Erziehungskonzept trotz aller Modernität in bezug auf Wissen und Methode letztlich dem Laizitätsanspruch der Helvetischen Schulreform nicht entsprach.

Steinmüller konnte nicht akzeptieren, dass Pestalozzis Methode die zentralen Anforderungen der neuen Schule, die laizistisch, nicht aber irreligiös sein wollte, viel besser zu erfüllen schien, mehr Aufmerksamkeit erheischen konnte. Nicht Pestalozzis (mageres) Programm der Lehrerbildung war Steinmüllers "Feind"; sondern die "Methode". Folgerichtig verfasste er ein Pamphlet gegen dieselbe (Steinmüller, 1803), in welchem er neben der Be-

scheide zugunsten Pestalozzis waren schon lange gefällt (vgl. Osterwalder, 1997, S. 259; vgl. Rufer, 1966, S. 68).

handlung wichtiger Konzeptfragen sich auch zu unklugen persönlichen Beleidigungen Pestalozzis hinreissen liess, was ihm nachweislich selber schadete¹¹.

5. Schluss

Es ist nicht anzunehmen, dass Steinmüller ohne seine Eifersuchtstiraden gegen Pestalozzi in der Frage der Lehrerbildung mehr Anerkennung erhalten hätte; denn erstens war sein Konzept selber problematisch und zweitens war bei Erscheinen seiner Schrift die Zeit der Helvetik bald zu Ende – und damit auch die Frage nach einem Helvetischen Seminar. Viele Ideen wurden erst wieder mit der liberalen Schulreform um 1830 aufgenommen, freilich unter veränderten (geistes)geschichtlichen Prämissen, was zu neuen Schul- und Lehrerbildungskonzepten führte. Eine systematische Frage aber blieb auch ihr – und bis in unsere Gegenwart hin – erhalten: soll Schule primär unterrichten oder soll sie auch erziehen?

Es gibt tatsächlich gute Gründe, eine sich auf Wissen konzentrierende Schule zu konzipieren, aber historisch gesehen lässt sich dies in der Helvetik nicht nachweisen. Und für die Gegenwart wäre dann die Frage zu lösen, welche Institutionen oder "Anstalten", wie Stapfer sagte, erziehen sollen. Die Familie wird es nach den soziologischen und ökonomischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte wohl nicht (mehr ausreichend) tun können.

Literatur

- Abt, S. (1882). *Johann Rudolf Fischer von Bern*. Frauenfeld: Huber.
- Criblez, L. (1997). Wie soll die Lehrerbildung reformiert werden? *Neue Zürcher Zeitung*, 218. Jg., Nr. 110, 15. Mai 1997, S. 79.
- Escher, H.K. (1803). Briefe an Steinmüller vom 23. September und 6. Oktober 1803. In J. Dierauer (Hrsg.) (1889), *Briefwechsel zwischen J.R. Steinmüller und H.K. Escher (1796-1821)* (S. 176f. und 278f.). St. Gallen: Huber.
- Fischer, J.R. (1798a). *Abhandlung über das Verhältniss der Geistlichen zum Staate und seinen Bürgern überhaupt*. Basel: S. Flick.
- Fischer, J.R. (1798 b). Brief an Stapfer. In S. Abt (1882), *Johann Rudolf Fischer von Bern* (S. 17). Frauenfeld: Huber.
- Girard, G. et al. (1810). *Bericht über die Pestalozzische Erziehungs-Anstalt zu Yverdon, an Seine Excellenz den Herrn Landammann und die Hohe Tagsatzung der Schweizerischen Eydgenossenschaft*. Bern: Haller.
- Herrmann, U. (1997). Historische Forschung als Kultur geschichtlichen Bewusstseins. Ein Interview von D. Tröhler mit U. Herrmann. *Neue Pestalozzi-Blätter*, 3 (1), 17-25.
- Kant, I. (1799). *Kritik der Urteilskraft*, 2. Auflage. Neu gedruckt: Hamburg: Meiner.
- Luginbühl, R. (1887). *P.A. Stapfer, helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften*. Basel: Detloff.
- Morf, H. (1868). *Zur Biographie Pestalozzi's. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung*, Erster Theil. 2. Auflage. Winterthur: Bleuler-Hausheer & Co.
- de Neufchâteau, F. (1798). Lettre du ministre de l'Intérieur aux professeurs des écoles centrales. In B. Lehembre (Hrsg.) (1989), *Naissance de l'école moderne. Les texte fondamentaux 1791-1804* (S. 154f.). Paris: Nathan.
- Noll, H. (1930). *Hofrat Johannes Büel*. Frauenfeld: Huber.

¹¹ So anerkannte der einflussreiche Steinmüller-Freund H. K. Escher etliche sachlich richtige Kritikpunkte Steinmüllers, kritisierte ihn aber heftig, dass er nicht "jedes Bittere und besonders jede Persönlichkeit aus dieser Schrift wegzulassen" vermochte. Vgl. Eschers Briefe an Steinmüller im Herbst 1803, S. 178f. und auch S. 176f.

- Osterwalder, F. (1997). Schule denken: Schule als linear gegliederte, staatliche und öffentliche Institution? In H. Badertscher & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 237-277). Bern: Haupt.
- Pestalozzi, J.H. (1800a). Brief an P.A. Stapfer. In E. Dejung et al. (Red.) (1951), *Johann Heinrich Pestalozzi. Sämtliche Briefe. Band 4* (S. 29-32). Zürich: Orell Füssli.
- Pestalozzi, J.H. (1800b). Vorarbeit zu der Schrift "Die Methode" und Die Methode. In H. Schönebaum und K. Schreinert (Red.) (1932), *Pestalozzi. Sämtliche Werke. Band 13* (S. 83-125). Berlin: de Gruyter.
- Pestalozzi, J.H. (1800c). Anzeige über das Lehrerseminar zu Burgdorf. In *Neuer Schweizer Republikaner*, 27. Oktober 1800, Nr. 156. Neu gedruckt in: H. Schönebaum und K. Schreinert (Red.) (1932), *Pestalozzi. Sämtliche Werke. Band 13* (S. 135). Berlin: de Gruyter.
- Pestalozzi, J.H. (1801a). Ankündigung über das Lehrerseminar in Burgdorf. In *Augsburger "Allgemeine Zeitung"*, 8. August 1801, Beilage 9 zur Nr. 220. Neu gedruckt in: H. Schönebaum und K. Schreinert (Red.) (1932), *Pestalozzi. Sämtliche Werke. Band 13* (S. 177-179). Berlin: de Gruyter.
- Pestalozzi, J.H. (1801b). Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten in Briefen von Heinrich Pestalozzi. Bern: Gessner. Neu gedruckt in: H. Schönebaum und K. Schreinert (Red.) (1932), *Pestalozzi. Sämtliche Werke. Band 13* (S. 181-359). Berlin: de Gruyter.
- von Rochow, F.E. (1786). *Katechismus der gesunden Vernunft ...*. Berlin: Nicolai.
- Rohr, A. (Hrsg.) (1971). *P.A. Stapfer. Briefwechsel 1789-1791 und Reisetagebuch*. Aarau: Sauerländer.
- Rufer, A. (Red.) (1966). *Actensammlung aus der Zeit der Helvetischen Republik (ASHR)* (1798-1803), XVI. Band. Freiburg: Fragnière.
- Stadler, P. (1993). *Pestalozzi – Geschichtliche Biographie*, Band 2. Zürich: NZZ Buchverlag.
- Stapfer, P.A. (1792). *Die fruchtbarste Entwicklungsmethode der Anlagen des Menschen zufolge eines kritisch-philosophischen Entwurfs der Culturgeschichte unsers Geschlechts: in der Form einer Apologie für das Studium der classischen Werke des Alterthums*. Bern: hochobrigkeitliche Druckerey.
- Stapfer, P.A. (1793). Brief an Zimmermann vom 2. Februar 1793. In A. Rohr (Hrsg.) (1971), S. 236-239.
- Stapfer, P.A. (1798a). *Projet d'arrêté pour l'organisation provisoire de l'instruction publique*. In R. Luginbühl (Hrsg.) (1887), *P.A. Stapfer, helvetischer Minister der Künste und Wissenschaften* (S. 523-525). Basel: Detloff.
- Stapfer, P.A. (1798b). Gesetzesentwurf Stapfers. Beilage zu: Stapfer, P.A. (1799), S. 81-93.
- Stapfer, P.A. (1798c). Botschaft des Vollziehungsdirektoriums an die Gesetzgeber. Beilage zu: Stapfer, P.A. (1799), S. 65-80.
- Stapfer, P.A. (1799). *Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe*. Luzern: Gruner.
- Steinmüller, J.R. (1794). *Lesebuch zur Bildung des Herzens und Übung der Aufmerksamkeit für Kinder in den Landschulen*. Glarus: Freuler.
- Steinmüller, J. R. (1993). Vorschläge eines Versuchs zur Errichtung einer Erziehungsanstalt angehender Landschullehrer im reformierten Theile des Kantons Säntis. In ders. (Hrsg.) (1801), *Helvetische Schulmeister-Bibliothek, allen Schullehrern und Freunden des Schulwesens gewidmet, Zweytes Bändchen* (S. 220-232). St. Gallen: Huber.
- Steinmüller, J. R. (1801). Von den Erfolgen dieses Projekts und der Ausführung desselben. In ders. (Hrsg.) (1801), *Helvetische Schulmeister-Bibliothek, allen Schullehrern und Freunden des Schulwesens gewidmet, Zweytes Bändchen* (S. 232-271). St. Gallen: Huber.
- Steinmüller, J.R. (1802). Rechenschaft von meinem Institute zur Bildung angehender Schulmeister des Kantons Säntis. St. Gallen: Huber.
- Steinmüller, J.R. (1803). *Bemerkungen gegen Pestalozzis Unterrichtsmethode – nebst einigen Beylagen das Landschulwesen betreffend*. Zürich: Orell.
- Tröhler, D. & Horlacher, R. (1995). Die Professionalisierung des Weimarer Lehrerseminars in der Folge des Wiener Kongresses und im Kontext des Marktes pädagogischer Konzepte: Ein Reisebericht aus dem Jahre 1819 zu Pestalozzi, Fellenberg und Girard. In F.-P. Hager & D. Tröhler (Hrsg.), *Studien zur Pestalozzi-Rezeption im Deutschland des frühen 19. Jahrhunderts [Neue Pestalozzi-Studien, Band 3]* (S. 77-175). Bern: Haupt.