

Zeitschrift: Fachblatt für schweizerisches Heimwesen = Revue suisse des établissements hospitaliers

Herausgeber: Verein für Schweizerisches Heimwesen

Band: 50 (1979)

Heft: 7

Artikel: Menschenbild und Erziehung : ein Grundproblem der Pädagogik am Beispiel Pestalozzis

Autor: Kühne, Josef

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-809646>

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: 01.10.2025

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

Menschenbild und Erziehung

Ein Grundproblem der Pädagogik am Beispiel Pestalozzis

Von Dr. Josef Kühne, Rorschach

Das Menschenbild als Grundproblem der Pädagogik

Von Erziehung sprechen heisst immer auch, Aussagen über den Menschen machen. Erziehung praktizieren bedeutet immer auch, den Menschen nach bestimmten Vorstellungen über das «Wesen» des Menschen behandeln. Wer — wie etwa die Pietisten um Francke — das Kind durch strenge Beaufsichtigung, Zucht und Arbeit zur Gottseligkeit führen möchte, oder wer — wie etwa Rousseau und Neill — den Menschen einfach möglichst ungestört aufwachsen lassen will im Vertrauen darauf, dass er sich solcherart am besten in seinem ursprünglichen Gutsein entwickle, geht ganz offensichtlich von sehr gegensätzlichen «Menschenbildern» aus. Wenn auch in der heute gängigen erzieherischen Praxis kaum derart extreme Ausprägungen von Menschenbildern vorkommen, so liessen sich doch ganz bestimmte anthropologische Hintergründe erzieherischer Konzeptionen aufzeigen, sogenannte «anthropologische Implikationen» (Gerner 1974, 4 f.), das heisst Aussagen über den Menschen, die in pädagogischen Überzeugungen oder Systemen gewissermassen «eingewickelt», implizit vorhanden sind und vorerst der Explikation bedürfen.

Damit ist angedeutet, worum es im folgenden geht: Es soll *allgemein* auf die Beziehung zwischen Menschenbild und pädagogischer Konzeption (und umgekehrt) aufmerksam gemacht werden. *Konkret* geschieht das am Beispiel Pestalozzis. Dies ist kurz zu begründen: Pestalozzi ist sowohl anthropologischer als auch pädagogischer Denker, und seine Anthropologie und die «Idee der Elementarbildung» stehen in einem gegenseitigen Verweisungszusammenhang. Dies aufzuzeigen ist die eine Absicht dieser Arbeit; die andere besteht darin, von Pestalozzi aus Durchblicke allgemeiner Art auf die vorgestellte Problematik zu gewinnen. Um des besseren Verständnisses willen soll aber zunächst nochmals die eingangs angedeutete Problematik etwas weiter skizziert werden.

Idealismus und Materialismus als Grundfiguren des Denkens

Wenn man Aussagen über Erziehung — das gilt für die einfache volkstümliche Sprichwortweisheit ebenso wie für komplexe theoretische Ansätze — auf die dahinterliegenden Voraussetzungen hin befragt, so ergeben sich letztlich immer wieder Grundfiguren des Denkens, die sich seit den Anfängen der abendländisch-christlichen Kultur festhalten lassen. Man kann vereinfacht sagen, dass das Grundproblem von

Menschenbild und Erziehung über weite Strecken auch eines der Grundprobleme der Philosophie seit der Antike — und damit eben auch eines der Grundprobleme des anthropologischen Denkens überhaupt — ist: nämlich das Verhältnis von Denken und Sein, von Geist und Materie. Dies drückt sich aus in den verschiedenen Spielarten, Schattierungen und Abwandlungen von *Idealismus* und *Materialismus*.

Grundsätzlich bestimmen *idealistische Ansätze* das objektiv Wirkliche als Idee, Geist, Urbild und als solches nicht erkennbar. Das subjektiv Wahrgenommene, das, was menschlicher Erkenntnis allein zugänglich ist, wird als Erscheinungsform der Idee, des Geistes, als Abbild aufgefasst. Das Geistige — wie immer es auch im einzelnen näher bestimmt wird — ist dem Materiellen vorgeordnet. Das gilt nun auch in anthropologischer und ethischer Hinsicht: Das den Menschen vor andern Lebewesen Auszeichnende ist sein Geist und seine Freiheit von nur materieller und kausaler Bestimmtheit, wobei das Freiheitsverständnis — je nach «Schule» — variiert von nur relativer, mannigfach einzuschränkender bis hin zu absoluter Freiheit. Die «Idee des Guten» oder wie das Regulativ sittlichen Handelns sonst bezeichnet wird, ist dem Menschen grundsätzlich a priori gegeben, sie muss «nur» geweckt, herausgeholt werden. Gewissermassen das Urbild dieser Art von Pädagogik ist die «Hebammenkunst» des Sokrates: Sokrates lehrte ja seine Partner nicht, indem er ihnen «etwas beibrachte», er förderte nur zutage, was bei ihnen ja schon im Verborgenen schlummerte (vgl. dazu Platons Dialog «Menon»).

Die absolute Gegenposition, der *Materialismus*, verwirft die Annahme der Existenz von Ideen ausserhalb des sinnlich Erfahrbaren. Statt dessen erklärt er die Materie als «Urgrund» sowohl aller Dinge als auch alles Geistigen. Dieses ist letztlich ebenfalls auf materielle Gegebenheiten rückführbar, es ist nichts Selbständiges, schon gar nicht das Erste und Ursprüngliche, sondern nur Epiphänomen oder der «Ueberbau», der sich über der materiellen Basis erhebt. Dies gilt auch für den Menschen; eine Sonderstellung aufgrund von Geist und Freiheit kommt ihm nicht zu, eine transzendente Sinnggebung von einer «Idee des Guten» her ist folgerichtig undenkbar.

Ein weiterer «Strang» abendländischen Denkens neben Idealismus und Materialismus ist das *Christentum*. Es steht in ebenso hartem Gegensatz zum Materialismus wie der Idealismus. Idealistischem Denken steht es unter anderen insofern nahe, als es die Welt als Schöpfung aus einem geistigen Prinzip — Gott — versteht. Gott, dessen innerstes Wesen Liebe ist, hat sich — eben aus dieser Liebe heraus — den Menschen zu seinem Abbild, als Leib—Seele—Geist—

Einheit, geschaffen. Und er schenkte ihm damit die Freiheit, sich ihm ebenfalls in voller Liebe zuzuwenden. Dies ist der anthropologische Aspekt, indem Freiheit im christlichen Verständnis nicht vom Menschen selbst, sondern von Gott her zu begründen ist.

Die Bedeutung für die Pädagogik

Für die Pädagogik sind nun durchaus alle Aspekte — sowohl theoretisch als auch praktisch — bedeutsam. Dabei stehen heute wohl eher im weitesten Sinne materialistische Ansätze im Vordergrund. Wittig weist in seiner anthropologisch orientierten «Vergleichenden Pädagogik» nach, dass die vorherrschenden pädagogischen Konzeptionen in Ost und West letztlich Varianten des einen *Positivismus* sind, auf der einen als marxistische, auf der andern als pragmatische Ausprägung (1973, 18 ff.). Sowohl von der methodischen — naturwissenschaftlich ausgerichteten — als auch von der ideologischen Orientierung her fallen Erörterungen von Sinnfragen oder geistig-seelischen Sachverhalten ausser Betracht. Als Beispiel seien die Bemühungen um einen wertfreien Erziehungsbegriff angeführt, wie sie Brezinka unternimmt. Er schlägt aufgrund der ursprünglichen Wortbedeutung und einer empirischen Analyse vor, den Terminus «Erziehung» folgendermassen zu verwenden: «Soziale Handlungen, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten» (Brezinka 1976, 132). Das technizistische Denken, die Ueberzeugung, dass der Mensch «machbar» wäre, wenn man nur die «Mechanismen» und sämtliche auf den Menschen wirkenden Einflüsse unter Kontrolle und «im Griff» hätte, ist als Hintergrund und Konsequenz dieses Ansatzes unverkennbar. Manchmal verbirgt sich das gleiche positivistisch-technizistische Denken hinter Begriffen, deren alltäglicher Gebrauch bereits selbstverständlich ist: «Die Vokabel ‚Erziehungsplan‘ impliziert etwas Statisches, etwas Vorausberechenbares und erweckt in uns das Gefühl, dass es nur noch darauf ankommt, die richtigen Fachleute unter Vertrag zu nehmen und das richtige Material anzuwenden» (Kupffer 1978, 102). Dass der Edukand vielleicht auch nicht planmässig reagieren könnte, wird nicht angenommen; Erziehung ist gedacht als Subjekt—Objektiv-Verhältnis, als Aktion und Reaktion, nicht als Interaktion und Kommunikation. Ein grosser Teil der Modelle und Strategien, die auf Verhaltensänderungen beim Edukanden ausgerichtet sind, basieren auf diesem positivistischen oder technizistischen Denken, letztlich also auf einem materialistischen Menschenbild.

Mit dem Materialismus in gewisser Weise verwandt — jedenfalls insofern dem Menschen keine Sonderstellung in der Natur zugestanden wird — ist der pädagogische Naturalismus eines Rousseau oder Neill, der eine rein negative Erziehung praktiziert sehen möchte, ein ungestörtes Wachsen- und Entfaltenlassen des an sich von Natur aus guten Menschen. Zu dieser Konzeption gehört folgerichtig der Verzicht auf eine — wie auch immer ausge-

richtete — sittliche oder religiöse Beeinflussung des Kindes. Ziel der Erziehung ist das individuelle Glück des einzelnen (vgl. dazu Wittig 1973, 8 ff.). Es handelt sich hier um die antiautoritäre Erziehung liberaler Prägung (vgl. dazu E. Weber 1974, 35 ff.).

Pädagogische Konzeptionen explizit idealistischer oder auch christlicher Ausprägung sind heute weniger offensichtlich als die materialistisch fundierten. Sie sind aber doch zweifellos vorhanden, vor allem in Ansätzen, die ich — trotz der Vielzahl der Erscheinungen — als humanistisch bezeichnen möchte. Dabei sind «Humanismen» verschiedenster Prägung denkbar, von einem christlichen bis hin zu einem atheistischen Humanismus. Das Verbindende und Kennzeichnende all dieser denkbaren Richtungen, die hier als humanistisch verstanden werden sollen, ist die Annahme, dass der Mensch sich nicht einfach als Produkt aus Herkunft und Sozialisation erschöpfe, sondern dass er darüber hinaus die Möglichkeit habe, sich durch einen freien Entschluss und kraft seines Geistes von der Gebundenheit seines bloss gesellschaftlichen «Daseins» loszureissen und zu seiner eigentlichen «Existenz» (Jaspers) vorzustossen.

Die Notwendigkeit eines neuen Standpunktes

Als Ergebnis der vorliegenden Andeutungen bleibt festzuhalten, dass hinter allen pädagogischen Entwürfen bestimmte anthropologische Positionen sichtbar werden, hinter denen wiederum weltanschauliche Vorentscheidungen stehen, die nicht weiter «hinterfragt» werden.

Nun zeigt aber nichts die Einseitigkeit und Unvollständigkeit der je verschiedenen Positionen deutlicher auf als die pädagogische Praxis:

Empirisch abgesicherte Modelle vermögen zwar zuweilen echte Hilfe in der Bewältigung des erzieherischen Alltags zu bieten; ebensooft sind sie aber «unbrauchbar», jedenfalls bekommt man den Edukanden damit nicht «in den Griff». Woran liegt das nun? Hat man einfach nicht alle möglichen und wirklichen Einflüsse unter Kontrolle, oder gibt es am Ende doch so etwas wie einen Bereich der Unverfügbarkeit, der Freiheit gar? — Demgegenüber geraten mehr idealistisch gefärbte Ansätze in der Schwierigkeit, dass von schöpferischer Freiheit, von selbständigen Akten gegen blosses «Dasein» und für die Verwirklichung der eigenen «Existenz» so verzweifelt wenig zu spüren ist. Woran liegt das nun? Ist Freiheit doch nur ein Hirngespinnst, das Kind so gut wie der Erwachsene ein Ergebnis sozialer und historischer Umstände, verfügbar und verführbar?

Aus diesen Erfahrungen heraus — die, nebenbei bemerkt, wohl zu einem guten Teil auch einem unangemessenen Theorie—Praxis-Verständnis anzulasten sind (vgl. Kühne 1978) — entsteht die Gefahr, sich mit einem «Sowohl-als-auch-Entscheid» oder der berühmten «goldenen Mitte» zufriedenzugeben, mit einem Kompromiss-Menschenbild sozusagen, in dem

— je nach Situation — alles und nichts möglich bzw. unmöglich ist und das damit keine und jede pädagogische Konzeption als möglich bzw. unmöglich erscheinen lässt. Ein Missverständnis ist hier abzuwehren: Es geht nicht einfach unkritisch um die simple Frage: «Was muss ich vom Menschen wissen, um ihn erziehen zu können?» (Kupffer 1976, 332), so, als ob die Beantwortung jener Frage — einmal vorausgesetzt, sie wäre möglich — auch die Antwort auf die Frage nach der Erziehung mit sich brächte. Es geht also nicht um eine Art von «Werkzeichnung, nach deren Muster die zu Erziehenden durch Erzieher geformt werden» (E. Weber 1974, 242 f.). Es muss sich vielmehr um die permanente Reflexion der anthropologischen Fragen handeln, immer eingedenk der Tatsache, dass der Mensch letztlich doch eine «offene Frage» (Plessner) ist. Das heisst nun aber nicht, das unentschieden lavierende Menschenbild, das oben zurückgewiesen wurde, durch die Hintertür wieder einzulassen. Es bedeutet aber, einen Ansatz zu suchen, der dem Menschen in seiner Totalität gerecht wird. Dies wiederum heisst versuchen, ihn nicht einfach nur von einer vorentschiedenen, ausseranthropologischen Warte aus zu sehen — wie das bei Idealismus und Materialismus letztlich der Fall ist —, sondern ihn «aus den Erscheinungen und Wirkungen des menschlichen Lebens selbst» (Loch 1963, 10) zu verstehen. Es geht, mit einer Formulierung Pestalozzis, um «die Wahrheit, die in mir selbst liegt» (V, 382)*.

Ein angemessenes Verständnis etwa der gesellschaftlichen und geschichtlichen Gebundenheit des Menschen oder der Aufweis des Punktes, an dem diese Gebundenheit möglicherweise durchbrochen werden kann, wäre demnach nur zu gewinnen aus dem Studium des Menschen selbst. Diesen Weg hat Pestalozzi beschriftet. Schon 1782 konnte er schreiben: «Mein einziges Buch, das ich seit Jahren studiere, ist der Mensch; auf ihn und auf Erfahrung über ihn gründe ich alle meine Philosophie» (zit. in Brühlmeier 1977, 11). Das Ergebnis liegt vor in dem 1797 erschienenen berühmten Werk «Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts». Ihm wenden wir uns nun zu.

Das Menschenbild Pestalozzis und die Idee der Elementarbildung

A. Das Menschenbild

Darstellungen des Pestalozzischen Menschenbildes gehen immer wieder von den Nachforschungen aus. Zu Recht, denn das Werk des 51jährigen Pestalozzi nimmt eine besondere Stellung ein. Es ist Ergebnis und Höhepunkt eines Prozesses anthropologischer Reflexion, der seinen sichtbaren Anfang 1780 in der «Abendstunde eines Einsiedlers» nahm. Dort tauchte die anthropologische Leitfrage folgendermassen auf:

«Der Mensch in seinem Wesen, was ist er?» (IV, 145). Diesen Gang des Denkens bis hin zu den Nachforschungen zu beschreiben ist hier nicht der Ort (vgl. dazu: Brühlmeier 1976, 1977); wir halten lediglich fest, dass durchwegs eine Polarität besteht zwischen der «höheren» und der «niederen» Natur des Menschen. Einmal überwiegt in Pestalozzis Sicht die eine (Abendstunde), einmal die andere (Lienhard und Gertrud, 4. Teil). In den Nachforschungen finden sich beide — Brühlmeier spricht von einer «Synthese» (1976, 189 ff.) — zu dem Menschenbild vereint, das fortan Hintergrund und Ausgangspunkt aller weiteren Schriften zur Pädagogik und Politik bildet. Dabei ist nun allerdings beizufügen, dass die Nachforschungen selbst auch schon ein politisches Werk darstellen, indem sie neben philosophischer Anthropologie zugleich auch Geschichtsphilosophie und Soziologie sind. Die historischen und soziologischen Aspekte werden aber im Rahmen der vorliegenden Thematik in den Hintergrund gedrängt. Es geht Pestalozzi zwar um die in Geschichte und Staat wirkenden Grundkräfte, aber es ist nicht zu verkennen, dass es ihm doch nicht primär «um den epochalen Gang des ‚Geistes‘ durch die Jahrtausende» (Litt., 1966, 39) geht, sondern immer wieder um den einzelnen Menschen und die ihn bewegenden Grundkräfte. In diesem Sinne sind denn auch die folgenden Zustände zu verstehen: als Grundkräfte des Menschen, die in ihm vorhanden sind, gleichsam sich durchgitternd und so die je verschiedenen Daseinsweisen des Menschen als «Werk der Natur», als «Werk der Gesellschaft», als «Werk seiner selbst» begründend.

Der Mensch im Naturzustand — Werk der Natur

Pestalozzi unterscheidet zwischen dem unverdorbenen Naturmenschen, «der einfach und harmlos an der Hand des Instinkts leichten Sinnengenuss findet» (V, 454) und dem verdorbenen Naturmenschen, der «diesen Sinnengenuss nicht mehr sorglos und leicht findet und dadurch seine Harmlosigkeit und sein tierisches Wohlwollen (ebd.) verloren hat.

Der unverdorbenene Naturmensch, instinktgebunden und -geführt, liebt «voll Wohlwollen ... seine Gazelle, seine Marmotte, sein Weib, sein Kind, seinen Hund, sein Pferd; er weiss nicht, was Gott und was Sünde ist; ... die aufgebrochene Erde ist ihm ein Fluch; er wechselt seine Stunden zwischen Schlaf und Sinnengenuss; ... für den morgenden Tag steht er dir heute nicht vom Stuhl auf, er gibt seine Kuh für gläserene Korallen ...» (V, 452).

Dies ist nur eine Auswahl aus der Reihe der Umschreibungen des glücklichen unverdorbenen Naturzustandes, in dem an erster Stelle das ursprüngliche *Wohlwollen* steht. Aber auch die andere Komponente des «glücklichen Wilden» kommt zum Vorschein: Der Mensch sorgt für sich, indem er sich nimmt, was er braucht. Vorsorge und damit Planung, Anstrengung, Arbeit und Kampf kennt er nicht; was er tut, geht über die notwendige *Selbstsorge* nicht hinaus.

* Zur Zitation von Pestalozzis Werken vgl. die Erläuterungen im Literaturverzeichnis.

Der Mensch aber, der nun seinen Sinnengenuss, seine Bedürfnisbefriedigung nicht mehr sorglos findet, der sich auf die Jagd und den Krieg vorbereitet, der sich Schwächere als Knechte hält, der den Acker bebaut und die Zukunft plant, der «seinen Bogen höher als Weib und Kind» (V, 452) achtet, ist in den verdorbenen Naturzustand eingetreten. *Das ursprüngliche Gleichgewicht zwischen Selbstsorge und Wohlwollen ist zerstört*, die egoistische Selbstsucht greift Raum. Der *Ursprung* des verdorbenen Naturzustandes lässt sich im Leben des einzelnen schon im Augenblick der Geburt sehen. Hier, «beim ersten weinenden Laut ist der Punkt schon überschritten, von dem die tierische Harmlosigkeit des Kindes ausgeht» (V, 455), hier bereits macht das Kind die Erfahrung des Ungleichgewichts zwischen seinen Bedürfnissen und den Möglichkeiten, diese zu befriedigen. Jedes unbefriedigte Bedürfnis führt das Kind weiter weg von der ursprünglichen Unverdorbenheit.

Es ist also festzuhalten, dass Pestalozzi in der ursprünglichen Natur des Menschen — die nur erahnbare ist — einen Dualismus sieht, von dem aus die Entwicklung zum Guten und zum Bösen gleichermaßen möglich ist. Dabei bildet das Wohlwollen — wie noch zu zeigen sein wird — gewissermaßen die tierische Basis für eine höhere, spezifisch menschliche Sittlichkeit. Die ursprüngliche Selbstsorge aber kann — wie bereits gezeigt wurde — zur Selbstsucht entarten und begründet als solche den verdorbenen Naturzustand.

Im weiteren Verlauf der Untersuchung taucht nun der Gedanke des Rechts auf: Die uneingedämmte Selbstsucht des Menschen im verdorbenen Naturzustand führt dazu, dass der Mensch sich vor dem Menschen fürchten muss. Wer raubt, muss damit rechnen, ebenfalls beraubt zu werden; wer tötet, muss befürchten, ebenfalls umgebracht zu werden. Daraus erwächst der Gedanke, Leib und Leben und das Eigentum zu schützen, das Zusammenleben der Menschen rechtlich zu regeln. Damit aber ist der Punkt erreicht, an dem der Naturzustand endet und in den gesellschaftlichen Zustand übergeht.

Der Mensch im gesellschaftlichen Zustand — Werk der Gesellschaft

Der Eintritt in den gesellschaftlichen Zustand bedeutet zunächst, dass der Spielraum des einzelnen Menschen sich weiter verengt: «Der gesellschaftliche Zustand besteht wesentlich in Einschränkungen des Naturzustandes» (V, 460). Dies erklärt sich aus der Tatsache, dass der Mensch im gesellschaftlichen Zustand die gleichen Bedürfnisse hat wie im verdorbenen Naturzustand. Aber indem sich der Mensch vergesellschaftet, gibt er seine tierische Freiheit auf. So erweist sich der Schritt vom Naturzustand in den gesellschaftlichen Zustand als arge Täuschung, da dieser durchaus nicht der dem Menschen angemessene Zustand ist. Er ist vielmehr «in seinem Wesen eine Fortsetzung des Krieges aller gegen alle, der im Verderben des Naturzustandes anfängt und im gesellschaftlichen nur die Form ändert,

aber um deswillen nicht mit weniger Leidenschaft geführt wird» (V, 464). Seine Individualität kann der Mensch als gesellschaftlich vereinigt Wesen mit gesellschaftlichen Funktionen nicht verwirklichen. Er verbleibt auf einer «Zwischenstufe» zwischen tierischem Dasein und sittlicher Existenz, auf der er «ein Schneider, ein Schuhmacher, ein Scherenschleifer und ein Fürst», aber «kein Mensch» (V, 516) sein kann.

Es wäre nun aber verfehlt, den gesellschaftlichen Zustand nur in dieser negativen, den Menschen beengenden Weise zu sehen. Diese Zwischenstufe ist notwendig auf dem Gang zum sittlichen Zustand: «In diesem Zustand, von beiden Seiten gedrängt (von der Seite der tierischen Natur und von der Seite des sittlichen, nicht nur gesellschaftlichen Rechts, d. Verf.), ein unbefriedigtes Opfer meiner Selbstsucht und meiner Schwäche, entspringt in meinem Innersten ein neues Bedürfnis, dessen Befriedigung mich zur Anerkennung der Pflicht hinführt, alles Verderben meiner tierischen Natur und meiner gesellschaftlichen Verhärtung in mir selbst auszulöschen und zu vertilgen» (V, 486). Die Aussicht auf einen dem Menschen angemessenen und ihn befriedigenden Zustand eröffnet sich auf dem Boden der ursprünglich im Menschen angelegten, aber nun zerstörten Kräfte des Wohlwollens und der Selbstsorge. Dies ist der Sinn des berühmt gewordenen Satzes: «Auf den Trümmern meiner selbst lächle ich mir wieder, und auf dem Schutt ihrer Ruinen baue ich mich selbst wieder auf zu einem bessern Leben» (ebd.).

Damit hat sich der gesellschaftliche Zustand als doppelwertige Zwischenstufe entpuppt, in die der Mensch im verdorbenen Naturzustand eintritt, ja: eintreten muss, weil die Entwicklung, die in seiner ursprünglichen Natur angelegt ist, zu jenen schwierigen und komplexen Verhältnissen geführt hat, die einer Vergesellschaftung rufen. Aber die Hoffnung auf leichtere Befriedigung der Bedürfnisse erweist sich als trügerisch, und es eröffnet sich erst dadurch die Ahnung von einem besseren als nur dem gesellschaftlichen Recht; denn dieses mag an sich noch so gut sein, es bringt den Menschen nicht zum sittlichen Zustand.

Der Mensch im sittlichen Zustand — Werk seiner selbst

Wie gelangt nun der Mensch zu diesem sittlichen Zustand? Wie entrinnt er der naturhaften und gesellschaftlichen Gebundenheit? Die Antwort lautet: «Ich besitze eine Kraft in mir selbst, alle Dinge dieser Welt mir selbst, ganz unabhängig von meiner tierischen Begierlichkeit und von meinen gesellschaftlichen Verhältnissen, gänzlich nur im Gesichtspunkt, was sie zu meiner innern Veredlung beitragen, vorzustellen und dieselben nur in diesen Gesichtspunkten zu verlangen oder zu verwerfen. Diese Kraft ist im Innersten meiner Natur selbständig, ihr Wesen ist auf keine Weise eine Folge irgendeiner andern Kraft meiner Natur. Sie ist, weil ich bin, und ich bin, weil sie ist. Sie entspringt aus dem mir wesentlich innewohnenden Gefühl: Ich vervollkomme mich

VSA-Pflegekurs 1979 für Alters- und Invalidenheim-Personal

Leitung: Dr. med. F. Hösli, Heimarzt, Alters- und Pflegeheim Ebnat-Kappel, im Auftrag der Altersheimkommission VSA

Aufbau: Theorie: 28.—29. August 1979 Spital Wattwil
Praktikum: 5 Tage: 30.—31. August 1979 und 3.—5. September 1979
Ort: Pflegeheime des Kantons St. Gallen
(Instruktion durch diplomiertes Pflegepersonal)

Kursabschluss: 6. September 1979 Spital Wattwil

Kurskosten: Fr. 400.— (inklusive Verpflegung, ohne Unterkunft am 28./29. August)
Für Mitarbeiter aus VSA-Heimen 20 Prozent Ermässigung.

Zeitlicher Ablauf

Theorie:

28. August 1979

09.00 Uhr Begrüssung und Organisation
(Theoriesaal Spital Wattwil)

09.20 Uhr Referate a) Arteriosklerose
(Dr. F. Hösli) b) Psychische Veränderungen des Betagten

Pause

11.00 Uhr Richtlinien für Bewegungstherapie
Postapoplektische Zustände
Zustand nach Schenkelhalsfraktur
Erhaltung der Bewegungsfähigkeit
bei Arthrosen
(Demonstration durch Physiotherapeutin des Spitals Wattwil)

12.15 Uhr Mittagessen im Spital Wattwil

14.00 Uhr Materialkunde, Pflegeutensilien

15.20 Uhr Grundpflege 1. Teil
(Leitung Frau Margrit Brunner, Schulschwester der Pflegerinnenschule Toggenburg, Linth, und Herr Samuel Junker, Heimleiter des Alters- und Pflegeheims Brunnadern)

18.30 Uhr Gemeinsames Nachtessen im Hotel Traube, Ebnat-Kappel

29. August 1979

08.30 Uhr Ernährung der Betagten
(Ref. Dr. F. Hösli, Ebnat-Kappel)

Pause

09.50 Uhr «Das Leben im Heim»
Gruppengespräch
(Gesprächsleiter Pfr. Hehli, Brunnadern, Präsident einer Heimkommission)
Gruppe: Pfarrer, Heimleiter, Schwester, Arzt, Pensionär, Besucher

12.15 Uhr Mittagessen im Spital Wattwil

14.00 Uhr Grundpflege 2. Teil
(Sr. Margrit Brunner, Hr. Samuel Junker)

16.00 Uhr Abschluss des theoretischen Teiles

Praktikum in den Pflegeheimen des Kantons St. Gallen am 30. und 31. August 1979 und 3.—5. September 1979.
Arbeitsbeginn am 30. August 1979 um 08.00 Uhr. (Die den einzelnen Heimen zugeteilten Kursteilnehmerinnen und Teilnehmer arbeiten während des ganzen Praktikums im gleichen Heim.)

Kursabschluss

6. September 1979

10.00 Uhr im Spital Wattwil, Theoriesaal
Besprechung und Auswertung des Kurses, Frage der Weiterführung, Abänderungen und Ergänzungen

12.15 Uhr Mittagessen im Spital Wattwil

14.00 Uhr Abschluss des Kurses

Anmeldung (VSA-Pflegekurs 1979)

Bitte bis 15. August 1979 einsenden an das Sekretariat VSA, Seegartenstrasse 2, 8008 Zürich.

Name _____

Vorname _____

VSA-Mitgliedschaft des Heims

Ja ☐

Nein ☐

Unterkunft am 28./29. August in Wattwil

Ja ☐

Nein ☐

selbst, wenn ich mir das, was ich soll, zum Gesetz dessen mache, was ich will» (V, 493 f.). Es sei nochmals betont: Weder als naturhaft-tierisches noch als gesellschaftliches Wesen verfügt der Mensch über diese Kraft. Das zeigt sich auch daran, dass es im gesellschaftlichen Zustand durchaus möglich ist, miteinander zu leben, Recht und Gerechtigkeit zu beachten, ja sogar einander Gutes zu tun, «ohne alle Sittlichkeit» (V, 494); denn, so Pestalozzi: «Sittlichkeit ist ganz individuell, sie besteht nicht unter zweien. Kein Mensch kann für mich fühlen: Ich bin. Kein Mensch kann für mich fühlen: Ich bin sittlich» (ebd.).

Der Mensch, bisher begriffen als Werk der Natur und der Gesellschaft, und als solcher durch und durch determiniert, unfrei, wird nun gesehen als Werk seiner selbst, oder, was dasselbe ist, als Werk seiner eigenen Freiheit. Und damit geraten wir in eine bedeutende Schwierigkeit, an ein Problem der Pädagogik überhaupt: Wenn der Mensch als bestimmbare Grösse betrachtet wird, müsste grundsätzlich auch eine Erziehung zur Sittlichkeit möglich sein, gesteht man ihm aber Freiheit zu, dann ist — konsequenterweise — auch keine «sichere» Erziehung zur Sittlichkeit möglich. Und Freiheit postuliert Pestalozzi ja: Sittlichkeit ist eben nicht Ergebnis der Erziehung, sondern der *freie Entschluss des einzelnen*. Gerät Pestalozzi hier in die gleiche unlösbare Schwierigkeit wie Kant, als es ihm nicht gelingen wollte, (transzendente) Freiheit und Erziehung in Einklang zu bringen (Kühne 1976, 54 ff., 88 ff.)? Der Vergleich mit Kant drängt sich auch sonst auf. Auch bei ihm besteht jener *Dualismus* von Gebundenheit und Freiheit (Kant spricht von empirischem und intelligiblem Wesen), und bis in die Formulierungen zentraler Stellen hinein scheinen verwandtschaftliche Züge zu bestehen. (Kant: Handle so, als ob die Maxime deiner Handlung durch deinen Willen zum allgemeinen Naturgesetz werden sollte (Kant 1965, 43). Pestalozzi: Ich vervollkomme mich selbst, indem ich mir das was ich will, zum Gesetz dessen mache, was ich will. Der Einfluss der Kantschen Philosophie auf Pestalozzis Nachforschungen ist denn auch schon oft zur Diskussion gestanden und ist gewiss auch nicht zu leugnen (vgl. dazu Stein 1927, 168 ff., Guyer 1975, 88 f.). Während aber der *Philosoph* Kant nicht über den anthropologischen Dualismus hinauskommt und sich eben darum in seinen Alterswerken immer weniger von einer sittlichen Erziehung versprechen konnte (Kühne 1976, 44 ff.), überwindet der *Pädagoge* Pestalozzi diese «idealistische Grenze». Neben den *anthropologischen Dualismus* tritt — und das ist das eigentlich und pädagogisch Typische in Pestalozzis Denken — ein *psychologisch-pädagogischer Monismus* (L. Weber 1974, 48), der es erlaubt, Erziehung zur Sittlichkeit denkbar zu machen, allerdings nicht dergestalt, als könne Sittlichkeit im Kind «bewirkt» werden. Pestalozzi spricht bescheidener von der «tierischen Einlenkung in das Gebiet der Sittlichkeit» (V, 420). Diese doppelte Sicht ist schon in den Nachforschungen angelegt, wenngleich der anthropologische Dualismus, der den Menschen in seiner ganzen Zwiespältigkeit und Zerrissenheit zu zeigen vermag, im Vordergrund steht. Der psycho-

logisch-pädagogische Monismus tritt — durchaus folgerichtig — im Zuge der Beschäftigung Pestalozzis mit der «Methode» bzw. der «Idee der Elementarbildung» stärker in den Vordergrund. Dies sei in der Folge aufgezeigt am Beispiel der Geburtstagsrede von 1818.

Die Geburtstagsrede von 1818: Wachstum, Bildung, Erziehung

Die grosse Geburtstagsrede von 1818 — eine der berühmten «Reden an mein Haus» aus der Zeit in Yverdon — beginnt mit einem Vergleich zwischen Baum und Mensch. Der vollendet gewachsene Baum mit seiner Wurzel, seinem Stamm, den Aesten, Zweigen und Früchten ist ein harmonisches Ganzes. Letztlich aber stammt der Baum aus einem kleinen Kern, den man in den Boden gelegt hat. «In ihm ist des Baumes Geist. In ihm ist des Baumes Wesen. Er ist des Baumes Samen» (VII, 422), in dem alles keimhaft angelegt ist. Aus ihm gehen in der von der Natur bestimmten Reihenfolge die übrigen Teile hervor, deren jeder gesondert betrachtet werden kann, ohne dass er für sich allein bestünde. Jeder gehört zum Ganzen des Baums, er wäre verküppelt, unvollständig, wenn einer dieser Teile fehlte. Pestalozzi spricht in diesem Zusammenhang vom «organischen Geist des Baums», der alle die einzelnen Teile zur «Gemeinwirkung vereinigt» (VII, 423).

Analog dazu sieht Pestalozzi den Menschen aufwachsen. «Unsichtbar liegen im Kind, schon ehe es geboren, die Keime der Anlagen, die sich bei ihm durch sein Leben entfalten» (VII, 424). Die einzelnen Kräfte bilden sich bei ihm, wie beim Baum, einerseits getrennt und selbständig, andererseits in Uebereinstimmung verbunden durch das ganze Leben hindurch fort. Als «ewig gesönderte Grundkräfte» nennt Pestalozzi die «alles Wissens, alles Tuns, alles Kennens, Könnens und Wollens» (ebd.). Die vereinigende Wirkung übt beim Menschen die «Kraft des Glaubens und der Liebe» (ebd.) aus. Sie verbindet die getrennten Grundkräfte zu einem harmonischen Ganzen und dient so «zur Ausbildung des Menschen, dessen inneres, von Fleisch und Blut unabhängiges Wesen aus Gott geschaffen ist» (ebd.).

Bis dahin wird die Analogie von Baum und Mensch und damit auch im «Wesen» beider bruchlos durchgehalten. Bei beiden handelt es sich um die *Entfaltung von Anlagen* durch *Wachstum*, bei beiden können einzelne, unter sich getrennte Teile (Kräfte) unterschieden werden, die durch eine «Gemeinkraft» zusammengefasst werden.

Aber gerade im Zusammenhang mit der menschlichen «Gemeinkraft», mit Glaube und Liebe, kündigt sich ein spezifisch menschlicher Wesenszug an: Der Mensch erschöpft sich nicht im naturhaft vorgegebenen Wachstum, er ist darüber hinaus «ein zu bildendes und zu erziehendes göttliches ewiges Wesen» (VII, 425). Die Begriffe Bildung und Erziehung sind eingeführt, und damit verlässt Pestalozzi die analogische Darstellung und beginnt nun, die Unter-

schiede zwischen Baum und Mensch herauszuarbeiten. So weist er zunächst darauf hin, dass der Baum verdorrt, wenn er in zu trockenem oder zu nassem, in zu magerem oder zu fettem Boden wurzelt, wenn also in der Zusammensetzung des Erdreichs ein Missverhältnis besteht. Der Baum ist «den Einflüssen der toten Natur» ausgeliefert «und der Geist seines Organismus» hat «gegen dieselbe keine Gewalt» (VII, 426).

Nicht so der Mensch: «Mensch, dein Organismus ist nicht der Organismus einer ungeistigen, physischen Welterscheinung, er ist nicht der Organismus des Pflanzenreichs, er ist nicht der Organismus des Tierreichs, er ist der Organismus einer sinnlichen Hülle, in der ein göttliches Wesen ruht und lebt. Die Wurzel deines Lebens, die Gutes und Böses, Heiliges und Unheiliges aus ihrem sinnlichen Selbst und aus ihren sinnlichen Umgebungen einsaugt, ist nicht physisch gebunden, sie ist über alle physischen Bande erhaben, sie ist frei» (ebd.). Damit zeigt sich nun wieder mit aller Deutlichkeit der aus den Nachforschungen bekannte Dualismus: Der Mensch ist zugleich sinnlich-natürliches und göttliches Wesen, beides gehört zum vollen Menschsein. Aber das, was den Menschen vor andern Lebewesen auszeichnet, ist seine *Freiheit*. «Die Wurzel dieses Lebens . . . ist frei», das heisst: der Mensch ist nicht einfach den Umständen ausgeliefert wie der Baum. Auch in der Geburtstagsrede wird Freiheit als genuin menschliche Kraft verstanden, und das bedeutet in letzter Konsequenz auch, dass der Mensch freiwillig die Unfreiheit wählen kann: «Er kann der Freiheit seines Willens entsagen . . ., er kann wie ein Tier leben» (VII, 427 f.).

Aber neben dieser neuerlichen Herausarbeitung des dualistischen Wesens kommt jetzt in besonderer Weise die andere Seite zum Vorschein, der psychologisch-pädagogische *Monismus*. Bereits erwähnt wurde, dass zum Begriff Wachstum — sein Inhalt dürfte nun hinlänglich klar sein — zwei weitere hinzukommen: die Begriffe Bildung und Erziehung. Vorweg ist anzumerken, dass «Bildung» im Rahmen der Geburtstagsrede das beinhaltet, was wir heute etwa unter «Sozialisierung» verstehen: die Einflüsse, die aus Umwelt, Kultur, Milieu auf das Kind einwirken, und die sich dem kontrollierenden Zugriff des Erziehers weitgehend entziehen. «Erziehung» dagegen meint das bewusste und zielgerichtete Einwirken des Erziehers auf den Heranwachsenden. Sie umfasst somit die ethischen und sozial-mitmenschlichen Komponenten. Pestalozzi selbst umschreibt die Begriffstrias von Wachstum, Bildung und Erziehung folgendermassen:

«Durch das *Wachstum* seiner Anlagen und Kräfte ist der Mensch ein Resultat ewiger göttlicher Gesetze, die in ihm selbst liegen. Durch seine *Bildung* ist er ein Resultat des Einflusses, den zufällige Umstände und Verhältnisse auf die Freiheit und Reinheit des Wachstums seiner Kräfte haben. Durch seine *Erziehung* ist er ein Resultat des Einflusses, den der sittliche Wille des Menschen auf die Freiheit und Reinheit seiner Kräfte hat» (VII, 428 f.). Ergänzend zu diesem letzten Satz fügt Pestalozzi hinzu: «Zu-

fällig und unsicher ist an sich selbst der Einfluss seiner Erziehung» (VII, 429).

Gäbe es nur Wachstum und Bildung, so wäre der Mensch lediglich ein Resultat beider Vorgänge, also determiniert. Aber durch die Einführung eines durch und durch indeterministischen Erziehungsbegriffs erschliesst sich die Möglichkeit, Freiheit auch in der monistischen, spezifisch psychologisch-pädagogischen Betrachtungsweise denkbar zu machen.

Zusammenfassend zum Menschenbild

lässt sich folgendes festhalten: Die Parallelen zwischen den Zuständen der Nachforschungen und der Begriffstrias in der Geburtstagsrede sind offensichtlich. Sie sind gewissermassen zwei Seiten des einen «Gegenstandes» Mensch. Während in den Nachforschungen die anthropologische Reflexion im Vordergrund steht, die in einen recht harten Dualismus zwischen naturhaft-gesellschaftlicher Determination und menschlich-sittlicher Freiheit ausmündet, mildert die Geburtstagsrede diesen anthropologischen Dualismus durch die Betonung des entwicklungsmässigen Aspekts, der seinen Ausdruck in einer monistischen Sichtweise des Menschen findet, ohne dass dadurch die Gegensätze zwischen «niederer» und «höherer» Natur, zwischen Determination und Freiheit eingeebnet würden.

Damit ist der anthropologische Hintergrund, der für ein angemessenes Verständnis der Idee der Elementarbildung nötig ist, skizziert.

B. Die Idee der Elementarbildung

Was bei Pestalozzi ab zirka 1800 als «Methode» erscheint, heisst ab 1806 «Elementarbildung». Der Wechsel in der Terminologie erfolgt ohne ersichtlichen Grund (vgl. Guyer 1975, 135); der Kerngedanke bleibt jedenfalls der gleiche und lässt sich mit jener allseits bekannten schlagwortartigen Umschreibung der gleichmässigen Ausbildung von *Kopf*, *Herz* und *Hand* grob charakterisieren. Es wird in der Folge näher auszuführen sein, was hinter dieser Formel steht.

Die Naturgemässheit in der Kräftebildung

«Die Idee der Elementarbildung», so beginnt Pestalozzi sein Alterswerk, den «Schwanengesang», «ist nichts anderes als die Idee der Naturgemässheit in der Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschengeschlechts» (VIII, 255). Es geht ihm durchwegs um die «Uebereinstimmung des Bildungs- und Erziehungseinflusses mit den ewigen Gesetzen des menschlichen Wachstums» (VII, 429). Pestalozzi variiert diesen Gedanken unzählige Male, und es könnte eine ganze Reihe ähnlich lautender Zitate beigebracht werden. Ihre Quintessenz: Bildung und Erziehung, durch die die menschlichen Anlagen und Kräfte entfaltet werden, müssen naturgemäss, das heisst: den Gesetzen menschlichen Wachstums entsprechend, oder, nochmals anders

formuliert: psychologisch richtig betrieben werden. Dieses psychologisch richtige Vorgehen kann man der Natur gleichsam «ablauschen»: Jede Kraft hat nach Pestalozzi einen in sich unauslöschlichen Entfaltungstrieb. «Der Mensch will alles, wozu er in sich selbst Kraft fühlt, und er muss, vermöge dieser inwohnenden Triebe, das alles wollen» (VIII, 256). Aber nur das, was den Menschen als — wenn auch zerrissene — *Ganzheit*, was ihn «als Herz, Geist und Hand ergreift, nur das ist für ihn wirklich, wahrhaft und naturgemäss bildend» (ebd.).

Das bedeutet also, dass jede dieser Kräfte etwas für sich ganz Eigenständiges ist, dass sie aber dennoch aufs engste zusammengehören, indem sie einerseits Ausdruck der Ganzheit Mensch sind, andererseits diese Ganzheit erst eigentlich begründen.

Die naturgemässe Entfaltung der einzelnen Kräfte geschieht nun nicht durch Belehrung oder dergleichen, sondern «nur durch das einfache Mittel ihres Gebrauchs» (VIII, 258). So werden Glaube und Liebe, das Fundament des sittlichen Lebens, nur durch die Tatsache des Glaubens und des Liebens entfaltet. Die Grundlage der intellektuellen Leistungen, das Denken, wird nur durch das Denken selbst entwickelt. Die Entfaltung der physisch-manuellen Kräfte kann nur erfolgen durch den Gebrauch der Sinne, der entsprechenden Organe und Glieder. In Pestalozzis Sprache: «Das Auge will sehen, das Ohr will hören, der Fuss will gehen und die Hand will greifen. Aber ebenso will das Herz glauben und lieben. Der Geist will denken» (VIII, 259). Obwohl dieser Gang der Natur göttlich gegeben ist, so bleibt er an sich — im Sinne blossen Wachstums — doch nur «tierisch belebt»; Ziel der Elementarbildung ist es, «ihn menschlich und göttlich zu beleben» (VIII, 260), um so die *harmonische Ausbildung aller Kräfte* zu erreichen.

Die Betonung der harmonischen Kräftebildung lässt vermuten, dass jede einseitige Pflege einer einzelnen Kraft schwerwiegende Folgen haben muss. In der Tat; alles, was den Menschen nur einseitig, nur in bezug auf eine Kraft ergreift, «untergräbt und stört das Gleichgewicht unserer Kräfte und führt zur Unnatur in den Mitteln unserer Bildung, deren Folge allgemeine Missbildung und Verkünstelung unsers Geschlechts ist» (VIII, 257). Es ist nicht ganz unwichtig zu betonen, dass *jede* Einseitigkeit schädlich ist; Pestalozzi spricht auch diesbezüglich eine deutliche Sprache: «Das ist bei Menschen, die Herzens und Glaubens halber überschnappen ebenso wahr als bei denen, die in ihrer Geisteskraft in liebloser Selbstsucht einen ähnlichen Spielraum der Unnatur und ihres Verderbens öffnen» (ebd.).

Die Entfaltung der Kräfte

Nicht zuletzt der katastrophale Zustand des damaligen Schulwesens, vor allem aber das Hauptanliegen der Armenenerziehung und Armenhilfe (vgl. dazu L. Weber 1977) liessen Pestalozzi nach dem festen Grund suchen, auf dem auch der Arme zu einem selbständigen, menschenwürdigen Leben fin-

den konnte, ohne länger auf die launenhafte «Augenblickaufwallungen der menschlichen Almosenader» (VII, 466) angewiesen zu sein. Er fand ihn im kleinen Kreis der Familie, in der «Wohnstube», wo an die «Individuallage» und den Stand jedes einzelnen angeknüpft werden konnte: «Der einzig sichere Boden, auf dem wir Volksbildungs-, Nationalkultur und Armenhilfe halber zu stehen suchen müssen, ist das Vater- und Mutterherz, das durch Unschuld, Wahrheit, Kraft und Reinheit ihrer Liebe den Glauben der Liebe in ihren Kindern entzündet, durch dessen Inneres alle Leibs- und Seelenkräfte der Kinder zum Gehorsam in der Liebe und zur Tätigkeit im Gehorsam vereinigt werden. Im Heiligtum der Wohnstuben ist es, wo das Gleichgewicht der menschlichen Kräfte in ihrer Entfaltung gleichsam von der Natur selbst eingelenkt, gehandhabt und gesichert wird» (VII, 454).

Schon die Rede vom «Heiligtum der Wohnstuben» lässt aufhören. Vollends zu einer Stätte, von der letztlich das Heil des Menschen schlechthin ausgeht, wird die Wohnstube, wenn sie von Pestalozzi mit der «Krippe, in der der arme Heiland lag» (VII, 472) verglichen wird (vgl. dazu auch: Bachmann, 1977). Von diesem überschaubaren Kreis der Wohnstube, der Familie soll also die Idee der Elementarbildung ausgehen, die gleichmässige Ausbildung von Kopf, Herz und Hand.

Für unsere Darstellung greifen wir zuerst das «Herz», das heisst die *sittliche Erziehung* heraus, und zwar aus zwei Gründen. Von der anthropologischen Grundlegung her ist bekannt, dass der Einfluss der Erziehung auf die sittliche Existenz des einzelnen an sich unsicher ist, da die Verwirklichung der Sittlichkeit letztlich nur aufgrund eines freien Willensentschlusses möglich ist. Dennoch muss die Erziehung alles dran setzen, dass wenigstens die Vorbereitung, die «Einlenkung» ins Sittliche optimal verläuft. Die Schwierigkeit und Wichtigkeit dieses Anliegens ist der eine Grund für eine bevorzugte Betrachtung. Darüber hinaus ist aber zu beachten, dass Pestalozzi selbst, bei aller Betonung der gleichmässigen Ausbildung aller Kräfte, die «Unterordnung der Geistes- und Kunstbildung unter die Bildung des Herzens, unter die sittliche Bildung (K. A. 6, 470) fordert, ja, faktisch als gegeben ansieht, da das Kind glaubt und liebt, schon lange ehe es denkt und arbeitet (vgl. ebd., ausserdem: VIII, 284).

Sittlichkeit ist für Pestalozzi mit einem religiösen Aspekt verbunden. Wie aber soll so etwas wie Religion dem Kind auf naturgemässe Art beigebracht werden? Pestalozzi setzt an bei der Entfaltung der Liebe. Diese ist zunächst an die Bedürfnisbefriedigung des Säuglings gebunden. Aus ihr erwachsen die ersten sinnlichen Keime von Vertrauen und Liebe der Mutter gegenüber. Diese ersten — noch «tierisch belebten» — Gefühle von Vertrauen und Liebe können aber nur in der Geborgenheit, Regelmässigkeit und Ruhe des engen Kreises der Wohnstube gedeihen. Die gesicherte Befriedigung der elementaren Bedürfnisse führt beim Kind zu jenem «Urvertrauen» (Erikson), das Basis und Ausgangspunkt jeder weiteren Entwicklung ist, die sich gewisser-

massen in konzentrischen Kreisen nach aussen fort-pflanzt: Die Mutter ist Zentrum und Urbild von Liebe, Vertrauen und Glauben. Es folgen die übrigen Familienmitglieder, ausserfamiliäre Personen und so weiter, bis zuletzt der Begriff von Gott selbst erscheint. Wenn die Mutter dem Kind sagt: «Ich habe einen Vater im Himmel, von dem alles Gute kommt, das du und ich besitzen», so glaubt das Kind auf das Wort seiner Mutter an ihren Vater im Himmel» (VIII, 265). So also hat man sich die «tierische Einlenkung» zum Glauben und damit zur Sittlichkeit zu denken: über die Liebe zu und den Glauben an den Menschen hin zur Liebe zu und den Glauben an Gott. Damit ist auch jeder Versuch abgewehrt, die Sittlichkeit, die nach Auskunft der Nachforschungen «nicht unter zweien» besteht, die «ganz individuell» ist, als individualistisch und nur in der Vereinzelung möglich, zu interpretieren. Sittlichkeit im Pestalozzi-schen Verständnis ist in jedem Fall an die Mit-menschlichkeit gebunden, sowohl von ihrer möglichen Genese her als auch im Blick auf ihre Bewährung im Umgang.

Im Zusammenhang mit der Entfaltung der Fundamente des *geistigen Lebens* — formelhaft: des *Kopfes* —, ist zunächst die Sprache zu erwähnen. Sie ist «hauptsächlich als eine Dienstkraft der Menschen-natur» zu betrachten, «um uns die durch An-schauung erworbenen Kenntnisse fruchtbar und all-gemein zu machen» (VIII, 266). Es kommt ihr also eine instrumentelle Funktion zu, indem sie dem ver-balen Ausdruck von Kenntnissen mit Hilfe von Be-griffen dient. Zuvor aber müssen die Begriffe durch Anschauung der Gegenstände mit Inhalt gefüllt worden sein, da sonst Sprache und Sprachgebrauch immer wieder Gefahr laufen, zu blossen «Maul-bräuchen», zu einer Anhäufung leerer Worthülsen abzusinken. Pestalozzi nennt es einmal treffend das «Lirilariwesen in der Schule», ... das «den Kindern so eine Art gibt, mit dem Maul ein Weit und Breites über die Sachen zu machen, hinter denen für sie nichts steckt und die sie nicht verstehen und nicht im Herzen tragen, mit denen man ihnen aber doch die Einbildungskraft und das Gedächtnis so auffüllt, dass das rechte Alltagshirn und der Brauchverstand im menschlichen Leben dadurch zugrunde geht» (K. A. 6, 116 f.). Dies zu vermeiden ist möglich, indem man bei den das Kind umgebenden Verhältnissen der «Individuallage» ansetzt und so Sprache hervor-bringt.

Neben der Sprache dient die Zahl- und Formenlehre der Ausbildung der intellektuellen Fähigkeiten, aus-gehend von einfachen Zähl- und Messübungen und fortschreitend bis «zur selbständigen Berechnung ... algebraischer und geometrischer Aufgaben» (VIII, 326 f.).

Der Ausbildung der «*Kunstkraft*» — formelhaft: der *Hand* — liegen zwei Fundamente zugrunde, ein geistiges und ein physisches. Von der Entfaltung der geistigen Kräfte war bereits die Rede; in diesem Zusammenhang geht es vor allem um die Zahl- und Formenlehre. Dazu kommen nun die «mechanischen Uebungen der Sinne und Glieder» (VIII, 271), eben die Arbeit am physischen Fundament.

C. Beziehungen zwischen Menschenbild und Idee der Elementarbildung

Das Bezugsgeflecht zwischen Menschenbild und Ele-mentarbildung ist durch die getrennte Darstellung beider Elemente bereits ansatzweise sichtbar gewor-den und bedarf in der Folge nur noch einer zusammenfassenden Darstellung.

Das Menschenbild Pestalozzis ist dualistisch. Der Mensch ist zugleich Werk der Natur und der Gesell-schaft und Werk seiner selbst; er ist bestimmten psychologischen Wachstums- und Entwicklungsge-setzen sowie gesellschaftlichen Einflüssen unterwor-fen und selbstbestimmend; er ist zugleich gebunden und frei. Er ist eine Einheit, zwar in sich zutiefst zer-rissen, aber trotzdem oder gerade deshalb als Einheit, die wächst, gebildet und erzogen wird, das heisst als Kopf, Herz und Hand zu erfassen:

- Die Dimension des *Naturhaften* mit dem entspre- chenden Begriff des naturgegebenen *Wachstums* begründet im Rahmen der Idee der Elementar- bildung das Postulat des naturgemässen, das heisst psychologisch richtigen *Vorgehens* in der Ausbildung von Kopf, Herz und Hand.
- Die Dimension des *Gesellschaftlichen* mit dem entsprechenden Begriff der *Bildung* findet ihren Ausdruck in der Ausbildung von Kopf und Hand, das heisst der Ausbildung der intellektuel- len und physisch-manuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, insofern deren Inhalte einerseits ge- sellschaftlich bedingt, andererseits auf die gesell- schaftliche Lebensbewältigung ausgerichtet sind.
- Die Dimension des *Sittlichen* mit dem entsprechen- den Begriff der *Erziehung* findet ihren Ausdruck in der Ausbildung des Herzens, das heisst in der Entfaltung der Fundamente des sittlichen Lebens. Sie weist — wiewohl in der gesellschaft- lichen Wirklichkeit einsetzend — über die gesell- schaftliche Lebensbewältigung hinaus, darum ist ihr auch die Ausbildung von Kopf und Hand unterzuordnen. Dabei bleibt Erziehung immer «nur» «tierische Einlenkung in das Gebiet der Sittlichkeit» (V, 420). Konkrete Verwirklichung der Sittlichkeit ist dann doch immer ein Akt freier Entscheidung des Menschen, vergleichs- weise ein Stück «Selbsterziehung» im Gefolge der «Fremderziehung». Darüber hinaus ist beizufü- gen, dass nur über die Versittlichung der einzelnen Individuen auch eine Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse möglich ist (vgl. dazu die politischen Schriften Pestalozzis, insbes. VIII, 7 ff.).

Schlussbemerkungen

Pestalozzis Menschenbild und Idee der Elementar- bildung wurden beispielhaft dargestellt für eine anthropologisch-pädagogische Konzeption, die nicht von einer voranthropologischen, zum Beispiel philo- sophischen, Werte aus den Menschen zu verstehen

versucht, sondern eben aus jenen «Erscheinungen und Wirkungen des menschlichen Lebens selbst» (s. o.). Das Studium des Menschen förderte bei Pestalozzi ein Menschenbild zutage, das von einem positivistisch-materialistischen Machbarkeitswahn ebenso weit entfernt ist wie von idealistischer Verstiegtheit, in der der Mensch noch frei ist, selbst «wenn er in Ketten liegt» (E. Weber 1976, 34). Wenn dennoch in den Nachforschungen deutliche Anklänge an die Philosophie des wohl bedeutendsten Denkers jener Zeit — Kant — herauszuhören sind, so heisst das nicht, dass Pestalozzi gewissermassen Kant einfach «übernommen» hätte; vielmehr ist davon auszugehen, dass sich Pestalozzi in seinen eigenen Ansichten durch das Denken Kants angesprochen und bestätigt fand. Die Eigenständigkeit des Pestalozzischen Denkens zeigt sich ja gerade daran, dass er — gewissermassen «unphilosophisch», dafür aber sehr pädagogisch — jenen harten Dualismus zwischen niederer und höherer Natur mildert und ergänzt durch einen psychologisch-pädagogischen Monismus.

Wenngleich die Thematik der vorliegenden Arbeit in erster Linie dem Zusammenhang von Menschenbild und Pädagogik am Beispiel Pestalozzis gilt, so soll doch versucht werden, wenigstens andeutungsweise in die Bereiche heutiger Erziehungs- und Gesellschaftspraxis vorzustossen.

Ausgehend von der Tatsache, dass Pestalozzi sowohl im Zusammenhang seiner Anthropologie als auch im Rahmen der Idee der Elementarbildung jede Einseitigkeit bekämpft, ist auch jede Einseitigkeit und Verkürzung heutiger Anthropologie und Erziehung zurückzuweisen. Wenn Erziehung *nur* darauf angelegt ist, mit Hilfe von «Strategien» und «Techniken» Verhaltensweisen von Klienten in wünschbarer Weise (nebenbei gesagt: wer bestimmt, was wünschbar ist?) überdauernd zu verändern, wenn solcherart Menschen zu Elementen innerhalb eines Steuerungsprozesses degradiert werden, so ist diese Erziehung in hohem Grade einseitig und verkürzt, ebenso wie das dahinterstehende Menschenbild. Die grundlegenden Dimensionen des Dialogischen und Kommunikativen, die Ich-Du-Beziehung, die einfache Tatsache, dass immer zwei *Subjekte* in Interaktion stehen, gehen dabei verloren. Ebenso einseitig wäre es aber — auch das geschieht —, über empirisch gut abgesicherte Konzepte einfach hochmütig hinweggehen zu wollen, womöglich unter Berufung auf irgendwelche, oft genug unkritisch übernommene, nebulöse «Philosophien» unterschiedlichster Herkunft. Der Mensch folgt eben tatsächlich bestimmten psychologischen Gesetzmässigkeiten, er *ist* als gesellschaftliches Wesen bestimmten gesellschaftlich bedingten Mechanismen unterworfen. Und soweit der Mensch ein «empirisches» Wesen ist, soweit ist er prinzipiell auch empirisch erforschbar. Pestalozzi fordert da ganz unmissverständlich, «die Erziehungskunst müsse wesentlich und in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft erhoben werden, die aus der Kenntnis der Menschennatur hervorgehen und auf die gebaut werden muss» (VII, 444). Um eine harmonische Kräftebildung zu erreichen, muss die psychologische

Forschung eben beispielsweise aufzeigen, wie Lernen am besten geschieht.

Entscheidend an Pestalozzis Idee der Elementarbildung ist nun allerdings, dass alle Vorkehrungen zur Verbesserung von Erziehung und Unterricht dem *Primat des Sittlichen* zu unterstellen sind. Und diese Unterordnung unter ein ethisches Prinzip gilt sinngemäss auch für alle Bemühungen gesellschaftlicher, politischer, technischer und wissenschaftlicher Natur. Ein Blick auf die schulische und gesellschaftliche Wirklichkeit zeigt allerdings, dass Pestalozzis Postulat weithin kaum erfüllt ist. Zwar erwähnen zeitgenössische Didaktiker die Dimensionen des Kognitiven, des Sozial-Emotionalen, des Pragmatischen (so W. Schulz) und meinen damit ebenfalls die Ausbildung von Kopf, Herz und Hand. Aber selbst wenn eine gleichmässige Berücksichtigung aller drei Bereiche gefordert wird, bleibt diese Vorstellung hinter Pestalozzis Auffassung zurück. Dabei scheint mir die Unterordnung des Kognitiven und Pragmatischen unter den Aspekt des Sittlichen notwendiger denn je: Die Menschheit hat es in wissenschaftlich-technischer Hinsicht «herrlich weit gebracht», ist aber in ethischer Hinsicht zurückgeblieben. Für den verantwortbaren Einsatz des technisch Möglichen, für die verantwortbare Ausbeutung der natürlichen Ressourcen *fehlt dem heutigen Menschen das verbindliche ethische Regulativ oftmals in beängstigender Weise.*

Was also ist zu tun? Rezepte gibt es nicht, und die Forderung, den *Menschen* und seine *Grundbedürfnisse* in den Mittelpunkt der pädagogischen, gesellschaftlichen, politischen, technischen und wissenschaftlichen Bemühungen zu stellen, ist nachgerade zur abgegriffenen Formel geworden. Sie sei dennoch gewagt; denn mir scheint, dass jedenfalls nicht von ausseranthropologischen Positionen her Kriterien für die *menschenwürdige* Gestaltung der *menschlichen* Lebenswelt zu gewinnen sind. Hier ist *ernsthafte Rückbesinnung auf die Wurzeln des Menschseins notwendig.* (Dabei könnte es allerdings passieren, dass zunächst die erwähnten Grundbedürfnisse unter dem Panzer all der künstlich erzeugten Bedürfnisse *gesucht* werden müssten!) Nur auf diese Weise kann ein tragfähiges, unverkürztes Menschenbild als Voraussetzung einer wahrhaft humanen Ethik gefunden werden. Nur so besteht Hoffnung auf eine neue Versittlichung des einzelnen und der Gesellschaft insgesamt, und damit meine ich vor allem eine *Verwesentlichung* des Lebens: eine fortschreitende Abkehr vom blossen Modus des «Habens» und eine Hinwendung zu mehr «Sein» (E. Fromm). — Pestalozzi hat den Weg vorgezeichnet; gehen muss ihn jede Zeit neu.

Literaturverzeichnis

- BACHMANN, W.: Pestalozzis Vision des Heiligtums der Wohnstube und die heutige Heimerziehung. In: VSA-Fachblatt für Schweizerisches Heimwesen, 10/1977.
- BREZINKA, W.: Erziehungsbegriffe. In: L. Roth (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München 1976.
- BRÜHLMEIER, A.: Wandlungen im Denken Pestalozzis, Von der «Abendstunde» bis zu den «Nachforschungen». Diss. Zürich 1976.

- BRÜHLMEIER, A.: Pestalozzis Lehre vom Menschen. In: A. Brühlmeier, L. Jost (Hrsg.): Johann Heinrich Pestalozzi. Denker — Politiker — Erzieher. Zürich 1977.
- GERNER, B.: Einführung in die Pädagogische Anthropologie. Darmstadt 1974.
- GUYER, W.: Pestalozzi aktueller denn je. Zürich 1975.
- KANT, I.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Hamburg 1965/3.
- KÜHNE, J.: Der Begriff der Bildsamkeit und die Begründung der Ethik bei Johann Friedrich Herbart. Zürich 1976.
- KÜHNE, J.: Theorie der Erziehung und Praxis der Heimerziehung. In: VSA-Fachblatt für Schweizerisches Heimwesen 11/1978.
- KUPFFER, H.: Pädagogische Anthropologie unter kritischem Aspekt. In: D. Höltershinken (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie im deutschsprachigen Raum. Darmstadt 1976.
- KUPFFER, H. (Hrsg.): Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung. Heidelberg 1978/2.
- LITT, TH.: Der lebendige Pestalozzi. Heidelberg 1966/3.
- LOCH, W.: Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Essen 1963.
- PESTALOZZI, J. H.: Sämtliche Werke (Kritische Ausgabe), Band 6. Bearbeitet von E. Dejung. Zürich 1960, zit. als K. A. 6.
- PESTALOZZI, J. H.: Werke in acht Bänden. Hrsg. von P. Baumgartner. Erlenbach-Zürich 1944—1949, zit. als I, II usw.
- STEIN, A.: Pestalozzi und die Kantische Philosophie. Tübingen 1927, Nachdruck Darmstadt 1969.
- WEBER, E.: Autorität im Wandel. Autoritäre, antiautoritäre und emanzipatorische Erziehung. Donauwörth 1974.
- WEBER, E.: Pädagogik. Eine Einführung. Band 1: Grundfragen und Grundbegriffe. Donauwörth 1976/2.
- WEBER, L.: Leben und Werk Johann Heinrich Pestalozzis. Vorlesung Universität Zürich, WS 1973/74 (vervielfältigte Mitschrift).
- WEBER, L.: Pestalozzi und die Armut. In: A. Brühlmeier, L. Jost (Hrsg.): Johann Heinrich Pestalozzi. Denker — Politiker — Erzieher. Zürich 1977.
- WITTIG, H.: Vergleichende Pädagogik. Darmstadt 1973.

Alte Menschen im Heim

Von Prof. Dr. Walter R. Rüegg, Bern*

Mir wurde die Aufgabe gestellt, die Verantwortung von Trägerschaft, Leitung und Mitarbeitern der Heime von der soziologisch-sozialethischen Seite her zu beleuchten und zu begründen und insbesondere eine Antwort auf die konkrete Frage zu geben: Wieso und inwiefern ist die Betreuung Betagter in Heimen nötig und sinnvoll und welche Verpflichtungen lassen sich daraus ableiten?

Ich werde versuchen, diese Fragen anhand von sieben Thesen zu beantworten. Die ersten vier sind analytischer Natur und konfrontieren einige soziologische Elementareinsichten mit den Vorstellungen, wie sie gegenüber Altersheimen bestehen. Die letzten drei sollen daraus einige sozialethische Verpflichtungen ableiten bzw. in Erinnerung rufen. Das von mir geleitete Institut für Soziologie der Universität Bern hat 1975/76 die Lebensbedingungen der älteren Einwohner von Steffisburg untersucht (1). Ein Teilaspekt, die finanzielle Situation von AHV-Rentnern, hat in der Folge die öffentliche Diskussion beschäftigt. Um einen gültigen Ueberblick über die soziale Situation der Betagten in der Schweiz zu erhalten, führt eine Equipe unseres Institutes im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms «Soziale Integration» zurzeit eine repräsentativ-statistische Analyse über die «Arten und Grade der Unabhängigkeit bei den älteren Einwohnern der Schweiz» durch. Hier liegen noch keine Ergebnisse vor. Ich werde mich deshalb neben unserer Steffisburger Studie im we-

sentlichen auf die breite soziologische Literatur des Auslandes über das Altersproblem stützen müssen, wie sie in einem kürzlich erschienenen Taschenbuch des Wiener Soziologen-Ehepaares *Leopold und Hilde Rosenmayr* zusammengefasst ist (2).

Vier analytische Thesen

Die vier analytischen Thesen, mit denen ich beginne, decken sich nicht völlig, aber in den Grundzügen mit den vier Gesichtspunkten, die vor zweitausend Jahren der römische Philosoph und Staatsmann *Cicero* als Gründe nannte, «aus denen man das Alter für unglücklich hält:

1. weil es uns von Tätigkeit abziehe,
2. weil es uns entkräfte,
3. weil es uns fast aller Freuden beraube,
4. weil es nicht mehr weit vom Tode entfernt sei».

Übersetzt man diese vier Vorurteile, die Cicero in seinem immer noch lesenswerten Dialog «Cato oder über das Alter» entkräften will, in die moderne soziologische Betrachtungsweise, so kommt etwa folgendes heraus:

① Der Mensch ist und bleibt bis ins Alter durch die Gewohnheiten, Normen und Werte seiner Familie und seiner Wohnumgebung geprägt. Das Alter wird als Verlust der gewohnten Tätigkeiten, als Aussonderung aus den bisherigen Gewohnheiten negativ gewertet. Daraus hat sich in der modernen So-

* Referat gehalten an der Tagung für Altersheimleitung und Kaderpersonal, am 8./9. November 1978 in Zofingen; Thema der Tagung: «Der Auftrag des Heims».