

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 37 (1927)
Heft: 2

Artikel: Der antinormische Zwiespalt in Pestalozzis Erziehungsauffassung und Erziehungspraxis
Autor: Sganzini, Carlo
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788329>

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: 29.01.2026

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

Der antinomische Zwiespalt in Pestalozzis Erziehungs-auffassung und Erziehungspraxis.

Von Prof. Dr. Sganzini, Bern.

Es ist einigen unter den Darstellern von Pestalozzis Pädagogik nicht entgangen, dass zwei in gewisser Hinsicht gegensätzliche Tendenzen nebeneinander unversöhnt sowohl das Denken dieses grossen Bahnbrechers wie dessen Versuche praktischer Erziehungsgestaltung durchziehen und zwar so, dass die eine von den beiden vorherrschend die Theorie (vermutlich, weil sie unmittelbar aus der Urabsicht entspringt), die andere vorherrschend die Praxis bestimmt.

Man könnte mit F. Delekat¹⁾, der jedoch eine etwas andere, wenn auch mit der von uns gemeinten zusammenhängende, Zwiespältigkeit im Auge hat, von „zwei Seelen, die in Pestalozzis Brust miteinander rangen“, reden. Die klarste Einsicht in den Sachverhalt, worauf wir anspielen, hat unter allen Pestalozziauslegern Alfred Heubaum²⁾ erlangt. Es gibt für ihn geradezu zwei Pestalozzi: einen der „die abstrakte Trennung zwischen den Entfaltungskräften und ihrer Anwendung vornimmt“ und der „die Behandlung des Unterrichtsstoffes von dem Ziel des zukünftigen Mannes ausgehen lässt, für den erst der Besitz der Wissenschaft Sinn und Bedeutung gewinnt“, wodurch „das jugendliche Alter Vorbereitungsstadium für eine spätere Lebenszeit wird, der erst der Sinn der Vorbereitungstätigkeit zum Bewusstsein kommt, während er dem früheren Alter selbst noch mangelt“. Daneben kennt Heubaum einen anderen Pestalozzi, denjenigen „der die Anschauung im Sinne der Erfahrung und des inneren Erlebens zur Grundlage der Erziehung hat machen wollen“.

Heubaum, der selber dogmatisch für die eine der beiden Grundtendenzen Partei ergreift (nämlich für die zuletzt gekennzeichnete), wird der wesenhaften Antinomie nicht gewahr, welche den Zwiespalt veranlasst. Die ihm zusagende Erziehungs-auffassung erscheint ihm in Pestalozzi als noch unreife Vorahnung, die verschüttet liegt unter den intellektualistischen Vorurteilen der Zeit. Der wesentlich historisch und religionsphilosophisch eingestellte Delekat³⁾ merkt wohl das Vorhandensein einer Antinomie, er dringt aber nicht zu ihrem überhistorisch-wesensmässig begründeten Ursprung vor; seine Gegenüberstellung von hellenischem und christlichem Bildungsideal, von Anschauung-Gefühl (Primat der theoretischen Vernunft) auf der einen Seite, Glaube und Liebe (Primat der praktischen Vernunft) auf der anderen, betrifft letzthin auch ein Moment des — unseres

¹⁾ J. H. Pestalozzi. Quelle & Meyer, 1926, S. 308.

²⁾ J. Heinr. Pestalozzi, Berlin 1910, IX. Kap. S. 366 ff.

³⁾ l. c. S. 307 ff.

Erachtens — tieferliegenden antinomischen Zwiespaltes, den wir hier ans Licht zu ziehen gedenken.

Wir haben es mit einer ganz unverkennbaren Richtungsgegensätzlichkeit zu tun, die nur solchen Interpreten entgehen konnte, welche, wie beispielsweise Natorp, Pestalozzis Lehren in ein vorgefasstes System haben zwängen und auf eine künstlich hineingelegte Einheit zurückführen wollen; wohlverstanden, ist sie nicht eine solche, die einem Unvermögen Pestalozzis entspränge, innere Widersprüche seiner Gedankenwelt zu beseitigen; vielmehr eine durchaus in der Sache begründete und in die möglicherweise Pestalozzi, zufolge seiner Voraussetzungen, hineingeraten musste. Es handelt sich nämlich um eine der geradezu im apriorischen Sinn von Erziehung beschlossenen Antinomien, von welchen aus formal bestimmbare Grundtypen der Erziehungsgestaltung hergeleitet werden können. Wir werden im Verlaufe dieser Darlegungen ihr eine schärfere Formulierung geben und sie auch in ihrer aktuellen Bedeutung würdigen. Zunächst haben wir unser Augenmerk auf die Gestaltung zu richten, welche die zwei gegensätzlichen Tendenzen in Pestalozzis Gedanken- und Tatwerk genommen haben, wobei wir uns auf eine gedrängte Kennzeichnung beschränken müssen.

Die beiden Tendenzen sind, vor allem was die Theorie betrifft, in Pestalozzis Darstellungen derart miteinander verschränkt, dass es kein Leichtes ist, sie auf Grund von Belegen aus den Schriften in ihrer vollen Gegensätzlichkeit hervortreten zu lassen. Pestalozzi selber hat eben ein klares Bewusstsein der Antinomie nicht gehabt. Viele der stereotypen sein Wollen ausdrückenden Formeln können im einen wie im anderen Sinn genommen werden. In derselben Schrift finden sich Äusserungen, die als extreme Zuspitzung der einen Tendenz gedeutet werden können, unweit von solchen, die im Sinne der ihr gegensätzlichen aufgefasst werden müssen. Bewusst wurde ihm, insbesondere aus den Erfahrungen mit seinen Erziehungsanstalten, der Zwiespalt zwischen seinem eigentlichen Wollen oder seiner Ur-idee und den tatsächlichen Verwirklichungen, welche die Praxis, vor allen Dingen die Unterrichtspraxis, zeigte. Innerlich litt er bekanntlich schwer darunter. Der ganze „Schwanengesang“ ist in gewisser Hinsicht theoretischer Ersatz für das, was er hatte praktisch verwirklichen wollen, dessen Verwirklichung ihm aber nicht gelungen war. Dieses Werk sieht aus als eine gewaltige Anstrengung, alles Fremde, Beiwerkhaft, Äussere, was sich in sein Denken und Tun eingeschlichen, abzustossen. Die wesentliche Antinomie lässt es aber ungelöst bestehn, obgleich es sie so scharf hervortreten lässt, wie vielleicht keine andere Schrift (vielleicht mit Ausnahme der Geburtstagsrede von 1818).

Die eine Tendenz, diejenige die Pestalozzis Urabsicht wohl am nächsten steht, entspricht dem Grundsatz „von dem Glüphi innigst überzeugt war¹⁾: Das Leben bildet und das bildende Leben ist

¹⁾ Seyffarth, XII, S. 314.

nicht Sache des Wortes, es ist Sache der Tat, es ist Tatsache.“ (Wir fügen hinzu, um die Tendenz in ihrer unverwechselbaren Reinheit zu kennzeichnen: nicht Sache von Kunstmitteln, nicht Sache formalanalytischer Übung, nicht Sache logisch-systematischen Vorgehens, nicht Sache der „Schule“, nach dem Bedeutungsgehalt, den „Schule“ seit den Zeiten des alexandrinischen Gelehrtentums angenommen hat.)

Im Geiste dieser erzieherischen Einstellung handelt Gertrud, indem „das Leben selber in seinem ganzen Umfang, wie es auf ihre Kinder wirkte, wie es sie sie ergriff, wie sie sich darein fügten und es benutzten eigentlich das war, wovon ihre Lehre ausging und worin das Redenlernen, als ein untergeordneter Gegenstand, gleichsam nur hineinfiel.“ So verfährt auch Glüphi, der „seine Bildung der Kinder zur Liebe und Flammenglut ihres inneren heiligen Lebens ... durch die tätige Liebe selber, zu der er ihnen täglich Gelegenheit, Reiz, Beispiel und Aufmunterung gab“, begründete, und sie so „zum wirklichen Leben in der Liebe führte ... und das grösste Gewicht der Verstandesbildung auf die Arbeit selber legte, überzeugt, dass die Arbeitsamkeit vorzüglich geeignet ist, das Gleichgewicht der menschlichen Kräfte, woraus alle richtigen Urteile und mit ihnen alle Resultate des reinen menschlichen Denkens wesentlich und fast allgemein hervorgehen, zu erhalten und zu stärken“.

Der Grundsatz: „Das Leben bildet“ wird im „Schwanengesang“¹⁾ zum „Fundamentalgrundsatz alles naturgemässen Erziehens in sittlicher, physischer, geistiger Hinsicht“, gleichsam zum Grundaxiom, wovon eine jede besondere Einsicht, ein jeder Leitgesichtspunkt nichts als Folgerung sein soll.

Wir würden unbedenklich in diesem Sinne die geradezu monumentale Umschreibung der „Elementarbildung“ in der Geburtstagsrede von 1818 deuten, wenn Pestalozzis „Elementarbildung“ nicht eben zugleich die zwei Bedeutungen hätte, welche den zwei gegensätzlichen Tendenzen entsprechen. Die betreffende Stelle drückt in auch seither unerreichter Prägnanz den Kerngehalt eines jeden Rufes nach Verwurzelung der Erziehung im Leben: „Die sittlichen, die geistigen und die Kunsträfte unserer Natur müssen an sich gleichsam aus sich selbst hervorgehen und durchaus nicht aus den Folgen der Kunst, die sich in die Bildung eingemischt hat. Der Glaube muss wieder durch den Glauben und nicht durch das Wissen und Verstehen des Geglaubten, das Denken muss wieder durch das Denken und nicht durch das Wissen und Kennen des Gedachten oder der Gesetze des Denkens; die Liebe muss wieder aus dem Lieben und nicht aus dem Wissen und Kennen des Liebenswürdigen und der Liebe selber, und auch die Kunst muss wieder aus dem Können und nicht aus dem tausendfachen Gerede über das Können hervorgebracht werden, und dieser Rückschritt auf den wahren Organismus der Menschennatur in der Entfaltung unserer Kräfte kann durchaus nicht anders, als durch

¹⁾ Seyffarth, XI, S. 560.

die Unterordnung des menschlichen Einflusses auf die Bildung alles Kennens und Könnens unserer Natur unter die höheren Gesetze seines Wollens erzielt werden.“ (S. X 539).

Soweit er eine ganz allgemeine und prinzipielle Forderung ausdrückt, der tatsächlichen Erziehung ein ideales Ziel setzt, hat der Begriff „Elementarbildung“ immerhin vorherrschend den Sinn, wonach das Leben allein bildet, die Kunst nur insofern sie bei der Anwendung aufhört Kunst zu sein und selber Leben wird. Wohnstüberziehung als Ur- und ewiger Idealtypus der Elementarbildung (Muttersinn, Vatersinn!); Erziehung auf Grund und gemäss der Individuallage, Erziehung, die nichts anderes in letzter Hinsicht ist, als „Geist und Leben“; äussere wie innere Anschauung (genau gesehen ist -die Trennung eine künstliche), sind lauter Variationen, Illustrationen, Spezifikationen des Fundamentalgrundsatzes: „Das Leben bildet“.

Es ist folglich wohl gerechtfertigt, diese erste als die eigentliche Ur- und Grundtendenz anzusehen; die zweite, wovon im folgenden die Rede sein wird, hingegen als eine durch die, beim Versuch die erste zur Durchführung zu bringen, rückwirkende Macht der Umstände, durch Forderungen sachlicher Art hinzugekommene. Keinesfalls ist diese letztere allein dem Einfluss der Mitarbeiter zuzuschreiben. Ange deutet ist sie auch schon in den dem Stanser Versuch vorausgehen den Schriften. Sie entsprach dem herrschenden Zeitgeist, jedenfalls der Schicht in Pestalozzis Geist, die Bildungserlebnis war; sie liegt überdies, wie wir schon erwähnten, in der Sache. Wahr ist, dass sie erst mit dem Zeitpunkte, in dem Pestalozzi sich anschickt, Probleme der Schulbildung im engeren Sinn zu lösen, auch in der Theorie stärker hervortritt. Sie klingt im Bericht über Stans verhältnismässig nur als Unter- oder Nebenton an, ist aber schon Grundton in den Schriften der Burgdorfer Zeit und stösst in der Ifertner Epoche auf immer stärker werdenden Widerstand oder Gegenstoss seitens der ersten und zentraleren Tendenz, welche in dem Masse wieder in den Vordergrund rückt, je mehr Pestalozzi das Bewusstsein des Fehlschlagens seiner eigentlichen Zwecke gewinnt. Die Altersschriften führen tatsächlich, wenn auch in vertiefterer Form, zu einem Standpunkt zurück, von dem Pestalozzi seit Stans, wahrscheinlich ohne klares Bewusstsein, äusserlich abgewichen war.

Das Kennzeichnende der zweiten Tendenz, die einen besonderen Typus der pestalozzischen Elementarbildung darstellt, liegt im Forschen nach Elementen, ja eigentlich schon im Begriff des Elementes (z. B. im Sinne von Elementarpunkt), welcher der ersten Tendenz, wo sie rein auftritt, ganz fremd, ja zuwider ist. Das „Element“ Pestalozzis ist bekanntlich einerseits ein objektiver Sachverhalt: Baustein des stofflichen Inhaltes, den Erziehung im Zögling zu verwirklichen hat; ist phonetisches Element, ist optisches Gestaltelement, ist Bewegungselement; es ist Begriffselement (Gedankenelement) also Baustein eines Systems von Erkenntnissen (z. B. das Element: Zahl); es ist ferner Ausdruckselement (das elementare der Sprache)

usf. Form, Zahl, Name, die sogenannten Elementarpunkte bedeuten die Pestalozzi, seinem subjektiven Gefühl nach, gelungene Systematisierung der Erkenntniselemente in dem hier gemeinten Sinne.

Anderseits ist das pestalozzische Element eine Subjektfunktion (Grundkraft), eine einfache, grundlegende, universale, formale, d. h. von aller Inhaltsbestimmtheit unabhängige, Geistesbetätigung oder potentielle Veranlagung hierzu.

Das Element ist sozusagen die Kontaktstelle zwischen dem Objekt (Erziehungs-Bildungsinhalt) und dem Subjekt, d. h. dem aufnehmenden, so erst sich verwirklichenden, sich entfaltenden, sich bildenden Geiste. Die Elementarbildung in diesem zweiten Sinne bewältigt, der Idee nach, die Aufgabe der Versubjektivierung des Objektiven und Verobjektivierung des Subjektiven.

Zwei wesentlich verschiedene Sachverhalte werden somit in Pestalozzis Denken als „elementar“ betrachtet, denn „elementar“ ist für ihn einmal die Erziehung vom echten Mutter- und Vatersinn aus, die Wohnstubenerziehung, die Erziehung gemäss der Individuallage, die Erziehung durch das Leben für das Leben. Das ist die eine Bedeutung. Dann ist aber auch „elementar“ die Erziehung, welche bei den „Elementen“ des Inhalts und der Funktion einsetzt und sich wesentlich als Einübung, Ausbildung, Verknüpfung der Elemente gestaltet.

Die in diesem zweiten Sinne „elementare“ Bildungsweise fordert offensichtlich die scharfe Trennung zwischen Entfaltung (Ausbildung) der Kräfte (= Funktionsdispositionen) und Anwendung derselben. Die Entfaltung erscheint überdies als von aller individuellen Bedingtheit und Besonderheit unabhängig¹⁾, als überall identischen, ewigen, göttlichen Gesetzen gemäss, während die Anwendung immer nur unter konkreten Umständen, „in unaussprechlicher Verschiedenheit“ stattfindet. Erziehung ist danach Entfaltung ohne Anwendung, ist lediglich Vorbereitung auf etwas, was ohne aktuelle Bedeutung ist. Die zukünftige Anwendungsmöglichkeit wird aufgebaut ausgehend von ihren überall gleichen, in der Sachstruktur liegenden elementaren Voraussetzungen: die geistige Anwendungsmöglichkeit durch Bildung der elementaren Grundlagen von Anschauungs-Sprach-Denk-kraft, welche von dem spezifischen Erkenntnisgehalt unabhängig sind; die technisch-berufsmässigen durch ein „System gymnastischer Vorübungen der Industrie“, welche von den speziellen Anforderungen der einzelnen Berufe unabhängig, d. h. eben allen wesentlich sind. Der pestalozzische Begriff des „Wesentlichen“ liegt überhaupt allgemein dieser besonderen Einstellung zugrunde.

Diese zweite Tendenz liefert das Gestaltungsprinzip der ganzen Unterrichtspraxis in den Pestalozzischen Anstalten. Sie ist identisch mit der Forderung nach formaler Bildung im spezifischen und der „materialen“ Bildung entgegengesetzten Sinne. Eine überaus scharfe Kennzeichnung ihres Sinnes enthält die oben erwähnte Rede (S. X.

¹⁾ S. XI, S. 343.

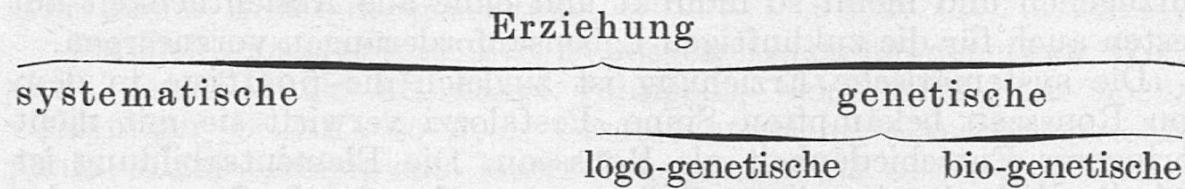
545). „Die gereifte Idee der Elementarbildung fordert unumgänglich, dass die wissenschaftliche Erkenntnis aus den gebildeten Kräften der Menschennatur, die diese Kräfte voraussetzen, hervorgebracht, und nicht die Kräfte der Menschennatur aus Erkenntnissen, die ohne die gebildeten Kräfte der Menschennatur ewig nie wahrhaft dasein können, hervorgelockt werden; und wie in geistiger, also fordern sie auch in physischer Hinsicht das nämliche; man muss die physischen Handwerks- und Berufsfertigkeiten aus den gebildeten Kräften, die diese Fertigkeiten voraussetzen, und nicht die Kräfte aus den Fertigkeiten, die diese Kräfte voraussetzen, hervorzurufen suchen.“

Solche Einstellung gibt der ganzen Erziehungsgestaltung ein eigenartiges, scharf hervortretendes Gepräge; sie begründet einen besonderen Erziehungsgeist, der bei folgerichtigem Festhalten am Prinzip, sich als vom Geist des Grundsatzes „Das Leben bildet“ typisch verschieden, ja grundverschieden erweist. „Methode“ bekommt einen eigentümlichen und scharf umrissenen Sinn, der ganz wesentlich vom Sinn der Erziehung zum Leben durch das Leben abweicht. Methodische Grundforderung wird: Lückenlosigkeit im Fortschritt der Erkenntnis- und Fertigkeitserwerbung, wobei der Fortschritt ein Prozess vom Element zum Ganzen ist, eine Rekonstruktion aus dem sachlich und funktionell Elementaren. Alle methodischen Grundsätze (anwendbar sind sie nämlich alle innerhalb der beiden Tendenzen) erhalten einen entsprechend veränderten Sinn (so Anschauung, Selbsttätigkeit, Gleichgewicht, Vollendung). Daher die an Unmöglichkeit grenzende Schwierigkeit, Pestalozzis Grundkategorien, z. B. Anschauung, eindeutig zu bestimmen: sie sind eben mehrdeutig, zum mindesten stets zweideutig und, je nach der im besonderen Fall sie vorherrschend bestimmenden Tendenz, anders aufzufassen. Um recht drastisch den Gegensatz der beiden Tendenzen hervortreten zu lassen, sei noch an Folgendes erinnert: Die Erziehung nach dem Grundsatz „Das Leben bildet“ fordert, folgerichtig zu Ende gedacht, die „Überwindung der Schule“. Die formalbildende Erziehung vom Element aus fordert die Schule im spezifischen Sinne, als vom Leben abgesonderte Stätte mit rein vorbereitender Aufgabe. So wird auch klar, wie lebendig die Gegensätzlichkeit in Pestalozzis Geist war: im Grunde seines eigentlichsten Wesen eine starke Abneigung gegen alles Schulmässige und Schulmeisterliche; „Schule“ ein notwendiges Übel, und sie soll durch den Geist der Wohnstubenerziehung möglichst „entschult“ werden. Dagegen seine unmittelbaren äusseren Erfolg tragende Tat: die Schule als Stätte der Methode im engsten und geradezu technischen Sinne; eine neue Schulführung und ein neuer Typus des Schulmeisters.

Das Beisammenseinkönnen und die schier unauflösliche Verquikkung der beiden gegensätzlichen Tendenzen in Pestalozzis Pädagogik erklärt sich daraus, dass sie trotz aller Gegensätzlichkeit in wesentlichen Punkten übereinstimmen. Beide gehen gleicherweise (der Absicht nach) auf Kraftbildung aus, sie sind Typen formaler Bildung in einem sehr weiten Sinne genommen. Beide wollen Gegenwehr

gegen das Überwuchern des materialen Gesichtspunktes sein. Kraftbildung ist nun aber oberstes Richtziel für Pestalozzi. Beide Tendenzen entspringen dem Streben nach Erziehung, die „Selbstbildung“ ist, und stellen mögliche Verwirklichungsformen der selbsttätigen Erziehung dar; wiederum ein für Pestalozzi zentraler Gesichtspunkt. Beide lassen sich, wenn auch in anderer Bedeutung, als Typen „naturgemässer“ Erziehungsgestaltung auffassen. Pestalozzis Sinnen ist nun ganz durch diese Richtziele und Richtlinien gefangen genommen, was zur Folge hat, dass die typische Verschiedenheit und die prinzipielle Bedeutung der Verwirklichungsformen seinem Blick verdunkelt werden.

Heubaum hat nämlich, bei aller Schärfe, mit der er den Richtungsgegensatz gesehen, ausserdem, dass er dessen sachlich begründeten antinomischen Charakter verkannte, einen weiteren folgenschweren Irrtum begangen, indem er die eine der beiden Richtungen, die, welche Kraftentfaltung und Kraftanwendung trennt, mit jener anderen zusammenwirft, welche als systematische Erziehungsgestaltung allgemein der genetischen entgegenzusetzen ist. Nun sind die beiden in Pestalozzi wirkenden Tendenzen dem eigentlichen, traditionellen, systematischen Prinzip entgegen. Sie sind beide Ausfluss einer grundsätzlich genetischen Einstellung. Die Bildungsformen, mit denen wir es hier zu tun haben, sind beide Sondergestaltungen des genetischen Prinzips. Der antinomische Zwiespalt, den wir bei Pestalozzi antreffen, ist einer allgemeineren Antinomie untergeordnet, derjenigen von systematischer und genetischer Erziehung überhaupt. Der Sachverhalt sei folgendermassen veranschaulicht:



Der Zwiespalt in Pestalozzi lässt sich wohl am schärfsten als Gegensatz zwischen logisch-genetischer und bio-genetischer Einstellung kennzeichnen. Andere gleichbedeutende oder sich damit weitgehend berührende Bestimmungen sind: Synthetisch (ganzheitlich) und analytisch (aus Elementen aufbauend). Ausserdem: funktionell (Claparèdes genetisch-funktionelle Erziehung) und formell (nicht identisch mit formaler Bildung überhaupt).

Vollkommen zutreffend ist Heubaums Kennzeichnung der einen Richtung als die der bloss vorbereitenden Erziehungsgestaltung, welcher er seinen eigenen Standpunkt der aktuell-anwendenden und Erfüllung bringenden entgegenstellt.

Die Wurzel der Antinomie ist in der Tat das Dilemma: a) Von vornherein nur Vorbereitung und Hinlenkung auf die Lebensform des erwachsenen, kulturell leistungsfähigen Mannes; b) Einfügung in die Lebensform von Kindheit und Jugend, Erfüllung gegenwärtiger Lebenstrebungen des Zöglings; Erziehung des Jugendlichen, so dass

seine Lebensgestaltung zunächst eine vollkommen jugendgemäße sei¹⁾.

Systematische Erziehung ist dann jene, welche von vornherein nur für Schaffung jener äusseren und fertigen Werkzeuge sorgt, die erst der erwachsene Mensch wird anwenden müssen, wofür in der Jugend keine Anwendungsmöglichkeit besteht, keine vorausgesetzt wird. Sie liefert also die Werkzeuge (Reaktionssysteme) fertig ohne Sorge für die Herstellungsfähigkeit und Gebrauchsmöglichkeit; die Anwendung überlässt sie dem Leben.

Genetisch-vorbereitende (logo-genetische, formelle Erziehung) ist Instandsetzung des Jugendlichen, mittels formaler, planvoll-übungsmässiger Ausbildung der hierzu nötigen Grundfähigkeiten oder Kräfte, im Erwachsenenalter bei Gelegenheit diejenigen äusseren Werkzeuge von sich aus hervorzubringen, die von den niemals vorhersehbaren Lebensumständen gefordert sind. Auch hier also keine Rücksichtnahme auf die Lebensaktualität, auf die jugendliche Lebensform als solche, auf Eigenwert der Jugendzeit. Wie die systematische, ordnet die logo-genetische Erziehung die Jugend (die Aktualität) der Zukunft, der kulturell leistungsfähigen Altersstufe unter. Aber sie lässt die hierzu nötigen inneren Voraussetzungen sozusagen durch Selbstübung und Selbstentwicklung entstehen.

Biogenetische Erziehung ist diejenige, welche dem jugendlichen Veranlassung und Gelegenheit gibt, von sich aus den Lebensanforderungen der jeweiligen Entwicklungsstufe Genüge zu tun, ihn also instand setzt, zunächst die eigene jugendliche Lebensform voll und ganz zu leben, ihm somit ermöglicht, zunächst in der Aktualität ganz aufzugehen und meint so indirekt und ohne alle Absichtlichkeit am besten auch für die zukünftigen Lebensanforderungen vorzusorgen.

Die systematische Erziehung ist zugleich die positive in dem von Rousseau bekämpften Sinne. Pestalozzi verwirft sie mit nicht geringerer Entschiedenheit als Rousseau. Die Elementarbildung ist auf alle Fälle, in allen ihren Bedeutungen, der gerade Gegensatz der systematisch-positiven Erziehung. Die zuerst zitierte Umschreibung hat zweifelsohne in erster Linie diese Bedeutung, wie ganz allgemein die Entgegensetzung von Leben, Tat auf der einen Seite und Rede, Wort auf der anderen. (Systematische Bildung ist wesentlich Mitteilung durch Wort). Dass innerhalb der genetischen Gestaltung noch zwei Möglichkeiten gegeben sind, ist, wenn nicht Pestalozzi, so jedenfalls dem in begrifflichen Unterscheidungen geübteren Niederer klar gewesen, dessen Werk höchst wahrscheinlich die hierhergehörige Stelle in der Lenzburger Rede (S. X. 190) ist, welche zugleich die Rechtfertigung des logo-genetischen gegenüber dem biogenetischen Verfahren enthält. Wir zitieren die Stelle auch, weil sie mit unübertrefflicher Schärfe zeigt, welches Bewenden es habe mit der formell-elementarischen Bildung. „Die von mir bezweckte Erziehungsweise

¹⁾ Vergleiche zu diesem Dilemma G. Kerschensteiners Ausführungen zum „Aktualitätsprinzip“ in „Theorie der Bildung“ (Teubner 1926). S. 415 ff.

... soll elementarisch und als Elementarmethode organisch-genetisch sein. Ich nenne die Methode organisch-genetisch im Gegensatz gegen den Begriff einer historisch-genetischen, weil dieser Begriff zu der Ansicht führen könnte, als müsse die Entwicklung und der Unterricht alle die Umwege, Krümmungen und Verirrungen durchlaufen oder wenigstens mehr oder minder darstellen, um zur Wahrheit und Selbständigkeit zu gelangen, die das Menschengeschlecht, wenn es bloss nach seinem empirischen Gange ins Auge gefasst wird, durchlaufen hat. Dies ist keineswegs meine Meinung. Ich anerkenne vielmehr Anfangspunkte der Erziehung, die, in dem Wesen der Menschennatur liegend, schon an sich Wahrheit und die Wirkung der Selbständigkeit dieser Natur sind und durch deren reines Auffassen und Entwickeln dem Kinde eben jene zu zahllosen Irrtümern führenden Abwege und Umwege erspart werden sollen, denen der Mensch jedesmal auf einem bloss sinnlichen Gange, dessen Resultat er ebenso sinnlich und verwirrt auffasst, unterliegt.“ Organisch-genetisch heisst hier das, was wir logisch-genetisch nannten. Die historisch-genetische Methode ist offenbar eine mögliche und oft gemeinte Interpretation des bio-genetischen Prinzips, mit dem sie jedoch nicht überhaupt identisch ist.

Es ist wohl ersichtlich, in welche lebendige Gegenwartsproblematik der antinomische Zwiespalt in Pestalozzis Pädagogik hineinführt. Der Sinn der pädagogischen Reformbewegung, welche darauf ausgeht, die Lernschule durch die Arbeits-Produktions-Lebens-Erlebnis-Gemeinschaftsschule zu ersetzen, ist in allererster Linie radikale Ablehnung der systematischen (Lernschule!) und Verlangen nach einer genetischen Erziehungsgestaltung.

Der Reformzug unserer Zeit ist ausgesprochen bio-genetisch. Wenn nicht Arbeitsschule überhaupt (übrigens, bekanntlich, ein höchst vieldeutiger Begriff), so doch Gesamtunterricht, Ganzheitsgesichtspunkt, Heimatprinzip sind lauter Folgerungen aus dieser Einstellung. Erlebnispädagogik, Lebensschule, Gemeinschaftsschule bedeuten deren entschiedenste Ausprägung. Dennoch, was theoretisch ungemein lehrreich ist, tritt da an die Stelle des vermeintlich ausgeschalteten Gegensatzes von genetischer und systematischer Erziehungsgestaltung in ebenso scharfer Form derjenige von bio-genetischer (aktualistischer) und logo-genetischer (analytischer, präparatorischer) Erziehungsgestaltung und zwar innerhalb von gleicherweise entschiedenen, ja umstürzlerischen Reformrichtungen.

Typisch logo-genetisch (daher in manchem so unkindertümlich) ist vor allem das Montessorisystem, das bekanntlich von fast allen Richtungen der Arbeits-Erlebnis-Lebens-Gemeinschaftsschule mit unverhohlem Misstrauen angesehen wird. In dem, was ihm wahrhaft eigen ist, unterscheidet sich das Montessorisystem ganz auffallend von den sonstigen Schulreformbestrebungen und Gestaltungen der Gegenwart. Die Verwandtschaft der montessorischen Didaktik und des montessorischen Schulgeistes mit den Erscheinungen, welche den pestalozzischen Anstalten in Burgdorf und Iferten wenigstens das

äusserlich sichtbare Gepräge geben, ist aber auch ganz unverkennbar (z. B. hinsichtlich der formell-mathematischen und auch formellsprachlichen Virtuosität, und schon in der Tatsache, dass in beiden, kraft des Prinzips und entsprechend dem ihm innenwohnenden Geiste, Mathematik das tonangebende Unterrichtsfach wird, und im Sprachunterricht, allerdings in neuer, originaler Form, das grammatischen Moment statt des lebendigen Ausdrucks die Herrschaft führt).

Extreme Richtungen und Gestaltungen der Pädagogik entstehen immer aus der naiven Annahme, wesenhafte Erziehungsantinomien in der Weise zu lösen, dass die eine der beiden gegensätzlichen Möglichkeiten gänzlich der anderen geopfert wird. Dass dies Unmögliches verlangen heisst, und dass eine jede Durchführung im extremen Sinne (die wohl nie stattfindet) die Zerstörung aller faktischen Erziehungsmöglichkeit zur Folge haben muss, kann hier nicht nachgewiesen werden. Jedenfalls ergibt sich hieraus, dass auch das systematische Prinzip sein sachliches Recht hat. Der an der pestalozzischen Pädagogik allgemein gerügte Mangel an Sinn für Tradition, für Geschichtliches, ist Folge der radikalen Ablehnung aller systematischen Einstellung. Erziehung als Übertragung traditionellen Gutes wird notwendigerweise ewig auch systematisch sein müssen und nie rein genetisch sein können¹⁾.

Diese Antinomien sind eben ewig im Wesen der Erziehung begründet. Es ist schon wahr, dass die Erziehungsgestaltung Korrelat der geschichtlichen (sozialen, politischen, kulturellen) Lage ist; aber sie ist deswegen nicht beliebig und unvorbestimmt veränderlich; vielmehr schwankt sie immer zwischen typischen Grundformen, die als solche überzeitlich, wesenhaft sind. Auch die Bahnbrecher auf pädagogischem Gebiet tun nichts anderes als, meist unbewusst, sich für ewig bestehende Typenmöglichkeiten entscheiden. Unendlich an Zahl und Form sind nur die Kompromiss- und Mischbildungen, die zeitbedingten faktischen Antinomielösungen. Sind die Bahnbrecher stark subjektive Temperamente, die leicht der Selbstsugestion unterliegen, einseitig denken und erleben, so pflegen sie sich für einseitig extreme Lösungen der Antinomien zu entscheiden. (So Rousseau, Tolstoi, Ellen Key). Auf diese Art kommen alle radikalen Reformbewegungen zustande, d. h. infolge einer gewissen logischen Blindheit, die offenbar auch partielle Blindheit für konkret-wirkliches überhaupt ist. Sind die Bahnbrecher grundsätzlich objektiv eingestellt, tief- und weitsehend (was auch bei stark emotivem Temperament möglich ist, vide gerade Pestalozzi); sind sie wachsam und kritikfähig sich selbst gegenüber, so fallen sie, falls sie nicht kühle Intellektualisten sind, welche in ruhiger Beschaulichkeit die antinomischen

¹⁾ Hieraus wird z. B. die eigentümliche Entscheidung verständlich, die G. Kerschensteiner hinsichtlich des formalbildenden Wertes der Unterrichtsgebiete trifft, derart, dass nur Mathematik, exper. Naturwissenschaften, Fremdsprachen (des Übersetzens wegen!) und Handarbeit ein solcher zuerkannt, den sogenannten kultatkundlichen Fächern (Muttersprache, Geschichte usw.) dagegen abgesprochen wird. Vgl. „Theorie der Bildung“, S. 122.

Gegensätze von oben oder von ausserhalb betrachten, unvermeidlicherweise einem antinomischen Zwiespalt zum Opfer. Das war Pestalozzis Schicksal¹). Davor schützt nur starker und enger Wirklichkeits- sinn, der immer irgendwie einen Ausgleich der Gegensätze herbeiführt; er ist aber niemals Sache der Bahnbrecher, die ideale Zukunfts- bzw. Einigkeitsrichtungen zu weisen haben.

Kein Bahnbrecher wird offenbar je für systematische Gestaltung Partei ergreifen. Diese Rolle fällt den „Reaktionären“ in der Pädagogik zu, eine mitunter nützliche ja notwendige Rolle, wenn es sich darum handelt, gegen Überspannungen oder Entgleisungen des genetischen Prinzips Front zu machen. Systematisch ist nämlich die Gestaltung, welche Erziehung von selbst annimmt beim Fehlen tieferer Besinnung und beim Nachlassen der geistigen Anspannung zu folge der Trägheitskräfte (z. B. in Form des sogenannten didaktischen Materialismus). Das schliesst nicht aus, dass es gute und schlechte systematische Erziehung geben könne. Auch das genetische Prinzip kann in der Ausführung der entgeistigenden Macht der Trägheitskräfte anheimfallen. Das logo-genetische Prinzip hat dann zur Folge die Ausartung der formalbildenden, kraftbildenden Erziehung in formalistische Erziehung, des Unterrichts in didaktischen Formalismus und damit die Heraufbeschwörung neuer Arten des seeleneindrillenden und seelentötenden Mechanismus. Manches in der Praxis der pestalozzischen Erziehungsanstalten war, wie wohl bekannt, hiervon nicht weit entfernt. Das Montessorisystem ist, scheint es, gegenwärtig auch daran, diese übrigens in ihm ursprünglich angelegte Bahn bewusst zu beschreiten. Der Gaudigschen Form der Arbeitsschule, die auch eine typisch logo-genetische ist, werden von den Kritikern ähnliche Tendenzen nachgesagt. Das biogenetische Prinzip pflegt, durch Überhandnehmen der Trägheitskräfte, in Spielerei und übrigens schon durch die Nötigung, „Ersatzleben“ statt wirklichen Lebens zu gebrauchen, in Künstelei und Dilettantismus auszuarten.

Wenn wir die eine der zwei in Pestalozzi mit einander ringenden Tendenzen biogenetisch nennen („Das Leben bildet!“), so hüten wir uns dennoch davor, in dieser Hinsicht Pestalozzi in einen Haufen zu werfen mit denjenigen unter den heutigen Bahnbrechern und Stürmern, welche eine im wesentlichen biologisch-ökonomische Begründung der Erziehungslehre anstreben. Es sind das die Pragmatisten verschiedenster Schattierung. Aus ihren Kreisen stammt ja die Forderung nach genetisch-funktioneller Erziehung. Ja wir dürfen nicht einmal, ohne Gefahr zu laufen, Pestalozzis eigentliche Absicht zu verfälschen, lebensphilosophische Gesichtspunkte zur Erläuterung des Sachverhaltes heranziehen, Gesichtspunkte etwa von der Art jener, die zur Stütze der sogenannten Lebens-Erlebnis-Gemeinschafts-geistigen Produktionsschule usw. zu dienen pflegen. Wir

¹⁾ Einer Einseitigkeit verfällt auch Pestalozzi durch Überbetonung des kraftbildenden Prinzips und entsprechende Opferung der „inhaltsgebenden“ Bildungsaufgabe. Einseitig „formale“ Bildung wird unvermeidlicherweise „formalistisch“, d. h. leeres Funktionsspiel.

dürfen dabei die grundsätzlich und entschieden spiritualistische Menschheitsauffassung Pestalozzis nie ausser Acht lassen. „Leben“ im Leitprinzip „Das Leben bildet“ hat einen unzweideutig überbiologischen und überökonomischen Sinn. Immer meint Pestalozzi „Geist und Leben“, vergeistigtes, nach dem Maßstabe geistiger Wessensforderungen zu beurteilendes Leben, jenes göttliche und Ewige, das die menschliche Natur ihrem Wesen nach selbst ist. Solches Leben ist seinem Kerngehalt nach „Glaube und Liebe“, ist seinsollendes, normgemäßes, personalsubjekthaftes Leben, nicht natürlich-objekthaft-phänomenale Wirklichkeit.

Das nimmt — in der Theorie — dem antinomischen Zwiespalt etwas von seiner Schärfe, verhindert aber nicht, dass er in der praktischen Ausführung zum unlösbaren inneren Widerspruch und zum Grund des Versagens im Wesentlichen werde. Schuld am Zwiespalt ist zum Teil auch der ganz problematische, eine Einheitslösung fordernde und keine findende, in Pestalozzi immer schroffer werdende Dualismus von niederer und höherer Natur samt der ebenso problematischen, damit zusammenhängenden Unterscheidung von Wesentlichem und Zufälligem.

Die spiritualistische Einstellung nimmt, wie gesagt, dem Zwiespalt etwas von seiner Schärfe. Das Wesentliche des Lebens ins Geistige verlegen heisst nämlich den Menschen frei machen von augenblicklichen (bloss biologisch-ökonomischen) Reaktionsnotwendigkeiten, heisst die Möglichkeit schaffen, Leben in Gestalt rein geistiger (überzeitlicher) Wertschöpfung (in Gestalt von reiner Wissenschaft, reiner Kunst, reiner Religiosität) sich vollgültig verwirklichen zu lassen; es heisst an die Stelle des biologischen Interesses, das Pragmatisten allein kennen, spezifisch überbiologische Interessen treten lassen (logische, ästhetische, religiöse, sittliche), vor allem eben „Glaube und Liebe“ als Kerninhalt eines jeden rein geistigen Interesses.

Das kann innert bestimmter Grenzen das logo-genetische Verfahren rechtfertigen, ja fordern; (es bedeutet eben das geistig Objektive aus sich selbst entstehen lassen, etwa die Wissenschaft aus ihren logisch-kategorialen, apriorischen Grundlagen in lückenlosem Fortschritt aufzubauen und so prinzipiell alle die besonderen voneinander abgrenzbaren geistigen Wertsphären). Freilich wird sich auch so das Leben als Ganzes, das Leben‘ das, wie Pestalozzi es ja schliesslich auch dachte, ins rein Geistige hineinragen kann, jedoch immer zugleich im biologischen wurzelt, vergewaltigt fühlen und im Namen eben des „Lebens“ freiere, natürlichere, lebensnähere, jugendgemässere Entfaltungsmöglichkeiten fordern. Die Antinomie wird auch so nicht aus der Welt geschaffen.

Pestalozzi hat den Zwiespalt zum mindesten vom Anfang der Ifertner Zeit an tief und unter innerem Leiden gefühlt als Unstimmigkeit zwischen den didaktischen, insbesondere den formal-mathematischen Glanzleistungen seiner Schule und der ihm viel eher am Herzen liegenden sittlich-religiösen Lebenserfüllung. Seine bis zum Lebensschluss ungestillte Sehnsucht nach einer Armenanstalt, in

welcher er eher Vater als Lehrer und Leiter hätte sein sollen, ist, neben anderem, wesentlich Drang, von einer seiner Führung immer mehr entgleitenden und sich seinem Geist immer mehr entfremdenden Bildungsart loszukommen und zu schlichten, einfachen Möglichkeiten der Erziehung nach dem Grundsätze „das Leben bildet“ zu gelangen.

Seinen Kritikern, welche, wie z. B. Pater Girard, die Ausartung der kraftformenden Erziehung in intellektualistisch-formalistische Bildung zufolge der „Methode“ merkten und rügten, pflegte Pestalozzi bezeichnenderweise mit dem Hinweis auf „Glaube und Liebe“ als Universaleinigungsband und Gegengewicht zu antworten. „Glaube und Liebe“ vertreten vor allem Anderen bei ihm das „Leben“ als geistiges. In die sittlich-religiöse Bildung vermochte bekanntlich die Formalisierung, Elementarisierung und Methodisierung nicht einzudringen. Die Lösung der Methodenfrage misslang ihm auf diesem Boden einfach deshalb, weil der Grundsatz „das Leben bildet“ dafür schon die ganze Methode enthält. Es misslang ihm nicht überhaupt, die Methode hierfür zu finden, wie manche meinen, sondern es misslang ihm nur der Aufbau aus den Elementen in lückenlos sachlich-logischem Fortschritt, abseits des eigentlichen Lebens. Immer wieder musste er zu seiner Ureinsicht zurück: hier gilt nur Erleben (Fühlen, Schweigen, Tun), also nicht Vorbereiten, nicht Absehen von Gegenwartsbedürfnissen, im Gegenteil: aus dem Vollen des Gegenwartserlebens schöpfen und zu allernächst Gelegenheit zu vollem, echten, ursprünglichen, lebenserfüllenden, lebensverwirklichenden Erleben geben.

Sittlich-religiöse Bildung auf der einen Seite, Intellekt- und Kunst-(Hand)-bildung auf der anderen (sowie sie die „Methode“ im engeren, spezifischen Sinne betrifft), stehen tatsächlich, trotz all seinen Anstrengungen, um die Kluft zu überbrücken, wie zwei getrennte, einander nichts angehende Welten da in Pestalozzis Praxis und zum Teil auch in der die Praxis unmittelbar stützenden Theorie.

Es ist nicht so, wie Delekat meint¹⁾, dass Pestalozzi hinsichtlich der sittlich-religiösen Bildung die Anschauung, gewissermassen aus Verlegenheit, mit der Liebe vertausche; denn in bezug auf den Grundsatz „Das Leben bildet“ sind Liebe und Anschauung Sprösslinge derselben Wurzel und im Grunde eins; es handelt sich vielmehr darum, dass die methodisierte Anschauung, die den Elementen entsprechende, transzental fassbare Anschauung, die Anschauung innerhalb der logo-genetischen Tendenz etwas der Anschauung im tiefsten und ursprünglich pestalozzischen Sinn Fremdgewordenes ist, von dem zu jener Anschauung, die „Geist und Leben“ (letzthin = Religiosität) ist, kein Weg mehr führen kann.

Nicht vergessen dürfen wir eben, dass „Methode“ in Pestalozzi zwei von ihm selbst allerdings nicht scharf unterschiedene aber sachlich grundverschiedene Bedeutungen hat. Sie ist in einer Hinsicht, sofern sie „Geist und Leben“, „menschliche Kunst gewordenes Chri-

¹⁾ l. c.

stentum“ (Methode als „Geist“) ist, einfach konkret-geistige Lebensverwirklichung in ihrem urschöpferisch-autonomen Werdeprozess; (in diesem Sinne gilt: „das Leben bildet“); in anderer Hinsicht (Methode als Technik) ist sie lückenloser Aufstieg von den Ur- und Wesenstelementen aus, aus denen logisch-transzental die geistige Welt entspringt. Im ersten Betracht ist sie Entfaltung durch Anwendung, Einheit von Entfaltung und Anwendung; im zweiten hingegen von der Anwendung zeitlich getrennte Entfaltung; möglicherweise noch Geist aber keinesfalls Leben.

Zweck dieser Ausführungen war die Antinomie in Pestalozzis Erziehungslehre und Praxis aufzudecken und sie aus ihren sachlichen, ideologischen und nebenbei auch psychologischen Voraussetzungen verständlich zu machen. Die Frage nach ihrer grundsätzlichen Bedeutung und den Möglichkeiten ihrer Auflösung kann hier nicht des weiteren erörtert werden.

Pestalozzis religiöse Stellung.

Zur Beurteilung von Pestalozzis religiöser Stellung liegt ein reiches Material vor; denn in den meisten seiner zahlreichen Schriften hat er sich über die religiöse Frage ausgesprochen. Trotzdem gehen die Urteile über diese Seite seines Wesens weit auseinander. Während die einen von seinem Unglauben reden, preisen ihn die andern als das Vorbild eines wahren Christen. Das war schon zu seinen Lebzeiten so. Niederer nennt seine Vorstellungen und Begriffe „unchristlich“, während von Lavater das Wort bekannt ist: „Einen besseren Jünger hatte der Herr selbst während seinen Lebzeiten nicht.“ Dieser Widerspruch erklärt sich natürlich zunächst aus dem verschiedenen Standort der Beurteiler; dann aber auch aus Pestalozzis inneren Wandlungen im Laufe seines wechselvollen Lebens, das mit der geistigen Bewegung der Zeit aufs tiefste verflochten war. Pestalozzi hat Zeiten gehabt, wo er ähnlich wie Goethe von seinem „Nichtchristentum“ geredet hat. Doch auch hier gilt das Wort: „Wenn zwei dasselbe tun, so ist es nicht dasselbe.“ Auch wenn Pestalozzis Glauben zeitweilig in schwere Krisen geriet, so besteht doch gar kein Zweifel, dass sein Leben und Wirken ganz und gar von christlichen Gedanken und Kräften durchwirkt ist und ohne den allgegenwärtigen religiösen Hintergrund überhaupt nicht verstanden werden kann. Es ist wohl nicht ganz zufällig, wenn dem offiziellen Pestalozzi, dem kinderlieben Erzieher, Schulmann und Methodiker, dem Armenvater und Volksfreund, die Seele des religiösen Glaubens fast ebenso regelmässig fehlt, wie die Kraft jener sozialrevolutionären Gedanken, um deretwillen er in den Revolutionsjahren französischer Bürger geworden ist. Aber wenn auch Pestalozzis religiöse Stellung nicht leicht zu bestimmen ist, so besteht unseres Erachtens kein Zweifel, dass die tiefsten und innersten Motive seines Wirkens und Wollens hier gesucht werden müssen.