

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 37 (1927)
Heft: 4

Artikel: Pestalozzi in Italien
Autor: Banfi, Antonio
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788340>

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>

Pestalozzi in Italien.

Von Antonio Banfi (Mailand).¹⁾

Die Geschichte der Verbreitung und Wirkung von Pestalozzis Ideen in Italien ermangelt noch heute, trotz einiger beachtenswerter Versuche, einer organischen und vollständigen Darstellung. Der folgende Beitrag sucht nur die Umrisse zu ziehen und die Hauptlinien festzulegen.

Man kennt die lebhafte Entwicklung, die in der italienischen Aufklärung auch die pädagogische Bewegung erfuhr. Gegen die humanistisch-scholastische Tradition gerichtet, die dem alten Stamm der katholischen Reaktion aufgepfropft worden war, strebte sie Sinn und Wert der Erziehung auf Grund der naturrechtlichen Auffassung vom einzelnen und der Gesellschaft und ihrer Wechselbeziehungen zu erneuern. Das bedeutete eine universale Ausdehnung der erzieherischen Forderung, eine Bestimmung ihrer konkreten Formen nach den sozialen Notwendigkeiten, eine Ausgestaltung der Methoden unter Berücksichtigung der natürlichen Anlagen und der psychologischen Entwicklung des Individuums. In der Befolgung dieser Grundsätze entbehrt die italienische pädagogische Aufklärung, gemässigt wie sie war, doch der Originalität; sie geht von der gemeinsamen Voraussetzung des sinnlichen Empirismus und des ethischen Utilitarismus aus und kämpft für die staatliche Laienschule. Wenn Genovesi unter dem Einfluss des neuen Begriffs vom Staat und seiner politisch-ökonomischen Struktur als Erster Bildung und Erziehung des Volkes als wesentliche Faktoren der Erhaltung und Entwicklung und also als notwendige, jeder äusseren Kontrolle zu entziehende Funktionen des Staates erkannte, so wandte seine Schule, insbesondere Gozzi, Carli, Delfico, Gorani, ihr Interesse mehr den sachlichen Problemen der Organisation und Methodik des Unterrichts zu, wobei sie den Blick möglichst auf die Forderung des Tages gerichtet hielt. Nur bei Filangeri findet die pädagogische Aufklärung ihren vollen Ausdruck in der systematisch-utopischen Form eines allgemeinen staatlichen Erziehungsprogramms, das die notwendige Ergänzung des politischen Ideals seiner *Scienza della legislazione* bildet und wie diese bestimmt ist, den neuen Regierungen ihre Aufgabe zu erleichtern, „die Menschen zur Glückseligkeit zu führen“.

Solche grundsätzliche Reformarbeit, die, abgesehen von den philanthropischen Absichten, nötig war, um die aus den Erbfolgekriegen hervorgegangenen Staaten neu aufzubauen und ihre Souveränität zu gewährleisten, fehlte bekanntlich auch in Italien nicht, und Schulreformen wurden in Piemont unter Viktor Amadeus II. und

¹⁾ durch Dr. Fritz Ernst, 18 Wiesenstr., Zürich 8.

Karl Emanuel III., im Königreich Neapel und Sizilien unter Karl III., im Herzogtum Parma unter Philipp Bourbon durch Du Tillot und Paciaudi unternommen. Und da diese Reformen in unmittelbarer Beziehung zu der Entkirchlichung aller Funktionen des Staates standen, fanden sie ihren natürlichen Verbündeten im Jansenismus, der aus Frankreich herübergekommen war, vor allem im Herzogtum Mailand und im Grossherzogtum Toskana, wo Leopold I. in seinem jugendlichen Wagemut, dem radikalen Ernst seiner Pläne und der Systematik seiner Reformen das Ideal des menschenfreundlichen Fürsten der Aufklärung zu verwirklichen schien.

Leopold war wohl der erste, der in Italien mit Pestalozzi in direkter Verbindung stand. Dieser trat damals eben, mit der Veröffentlichung des letzten Teils von Lienhard und Gertrud, aus jener Periode innerer Sammlung hervor, die dem Zusammenbruch des Neuhof-Unternehmens gefolgt war. Wenn diese Erfahrung in ihm auch nicht die physiokratischen Grundbegriffe erschüttert hatte, die er sich in Kirchberg angeeignet, so hatte sie doch den allzu simplizistischen Optimismus der „Philosophie von Tschiffeli“ geklärt und das Erwachen von mystisch-religiösen Motiven in ihm ermöglicht, die später die herrschenden wurden. Vor allem aber hatte sie ihm die Augen geöffnet für die tiefe und bittere Problematik des sozialen Lebens. Zur Regeneration der Menschheit bedurfte es also nicht nur der radikalen Arbeit einer Erziehung, die aus jedem Menschen im Bereich seiner sachlichen Möglichkeiten ein freies Zentrum sittlicher Tätigkeit zu machen strebte — eine Arbeit, der die Religion Kraft und ideale Gewissheit leihen musste — sondern auch eines eigenen Systems von Gesetzen, also der erleuchteten Hilfe eines Fürsten, der die sozialen Bedingungen zu schaffen verstände, unter denen allein ein solches Werk Früchte tragen konnte. Diesen Fürsten hoffte Pestalozzi in Leopold gefunden zu haben, der ihm seine Zustimmung zu den Ideen des ihm 1787 übersandten Romans hatte ausdrücken lassen, so dass der einsame Menschenfreund schon den Augenblick der Verwirklichung nahe glaubte. Aber Leopold verliess Toskana und Pestalozzis Hoffnungen sanken in sich zusammen.

Es dauerte noch über zehn Jahre, bis Italien wieder von Pestalozzi hörte. Dieser hatte inzwischen seine Vorstellungen von der idealen Beschaffenheit des Menschen und dem Gesetz seiner Entwicklung geklärt und, darauf fussend, die Idee der Erziehung immer schärfer herausgearbeitet, während ihm die wachsende praktische Erfahrung die Wege zu ihrer Durchführung deutlicher wies. Wie in beständigem Kontakt mit der Wirklichkeit aus der angeborenen Individualität die freie geistige Persönlichkeit zu bilden, wie in der Forderung des Tages das Ewige und Göttliche zu gestalten sei, das war dem grossen Erzieher klarer und klarer aufgegangen, und für diese Lehre war nun Italien reif, das nach dem revolutionären Experiment des Jahrhundertes nichts mehr von aussen erwartete und entschlossen versuchte, seinem Volk durch die Erziehung Freiheitsgefühl, Tätigkeitsdrang und moralische Energie zu geben, auf die sich die nationale

Wiedergeburt gründen liesse. Und in solchem Streben wurde ihm Gedanke und Werk Pestalozzis zum ersten Führer.

Die pädagogischen Reformversuche der Fürsten waren meist in den Ansätzen stecken geblieben. Auch wo sie einem festen politisch-ökonomischen Ideal entsprachen, fand dieses keine Unterlage in dem tatsächlichen Zustand der Dinge, und so fehlte den Reformen die Anpassung an die konkreten Notwendigkeiten. Schon die Erneuerung der Methoden bedeutete eine radikale Wandlung der Begriffe von Erziehung und Bewertung des Wissens, der die grosse Masse der Lehrer fremd gegenüberstand: rekrutierten sie sich doch unvermeidlicherweise grösstenteils aus dem Klerus, dessen Reformierung misslungen war. Die Revolution fand also die Schule in einem Zustand der Desorganisation zwischen dem Alten und dem Neuen. Und ihre eigenen Reformpläne, unter denen der Mascheronis hervorgehoben zu werden verdient, waren lediglich Bearbeitungen der analogen französischen Projekte, deren Kernpunkte Laienschule und demokratisch-republikanische Grundsätze bildeten.

Erst als in der napoleonischen Epoche auch in Italien stabile staatliche Organismen gesichert schienen, wurde das Erziehungsproblem selbständig und mit schärferem Gefühl für die realen Notwendigkeiten wiederaufgenommen. Neapel vor allem war aus der revolutionären Periode mit einer schweren Erfahrung hervorgegangen. Die blutige Reaktion von 1799, die mit der parthenopäischen Republik die Blüte des neapolitanischen Adels und Geistes vernichtete, hatte nur zu deutlich gezeigt, wie gefährlich die Utopie sei, eine Staatsform verwirklichen zu wollen, die, sei sie auch von edelsten Rechtsgrundsätzen eingegeben, keine Rücksicht auf Lage, Sitten, Tradition eines Landes nahm und der Denkungsart seines Volkes fremd blieb. Aus dieser Erfahrung heraus schrieb Cuoco seine *Saggio storico sulla rivoluzione napolitana* und kam zu dem Schluss, der einzige Weg, auf dem sich stattliches Leben sicher begründen liesse, sei die Erziehung: „die Italiener müssten daran gewöhnt werden, edel zu denken, müssten unvermerkt zu den Ideen hingelenkt werden, die ihre neue Bestimmung erfordere, und so allmählich aus Bürgern einer Provinz oder einer Stadt zu Staatsbürgern sich entwickeln.“

Erst unter Josef Bonaparte, dann unter Murat nach Neapel zurückgekehrt, entwarf Cuoco 1809 jenen „Rapporto e progetto di decreto per l'ordinamento della pubblica istruzione nel Regno di Napoli“, der in Italien das erste Programm einer nationalen Erziehung ist, die nicht auf ein abstraktes Ideal gerichtet ist, sondern darauf, die Universalität des Denkens und des sittlichen Bewusstseins von den konkreten Erfahrungen und Bedürfnissen abzuleiten. „Niemals“, hatte Cuoco wenige Jahre zuvor geschrieben, „ist das Bedürfnis nach Erziehung grösser gewesen... Alle alten Sitten, die als Vorschriften galten, sind ins Wanken geraten; pflegen doch die Menschen nach allzu heftigen Erschütterungen der sozialen Ordnung und der Ideenwelt in eine Anarchie der Sitten zu verfallen, die schlimmer ist als die Anarchie der Gesetze. Nie tat es so sehr not, den Teil der Nation zu er-

ziehen, der Volk genannt wird, und die Bildung in den Dörfern und Bauernhöfen zu verbreiten“. Aber bald entdeckt er, dass die Ideen, die ein Volk bilden sollen, keine anderen sind als die, die das Volk aus sich selbst heraus bildet: „während es schweigt, spricht alles an seiner Statt; an seiner Statt sprechen seine Gedanken, seine Vorurteile, seine Sitten und Bedürfnisse“. Darum unterstreicht Cuoco auch die Notwendigkeit, dass die Religion die Grundlage der sittlichen Erziehung bleibe, und während er für einen auf Beobachtung gegründeten Elementarunterricht eintritt, der an Stelle der nunmehr versunkenen traditionellen Ideen die Fähigkeit zum freien, selbständigen Urteil schaffen soll, legt er besonderen Nachdruck auf eine berufliche Heranbildung der niederen Klassen, die sich die Veredlung und Fruchtbarmachung der Arbeit zum Ziel setzt.

Kein Wunder, dass ein solcher Geist, tief überzeugt vom Wert der Erziehung und zugleich durchdrungen von der Notwendigkeit, dass jede Erziehung sich in der Sphäre des realen Volkslebens abspielen, dass sie eine Erziehung zum freien Urteilen und klaren Wollen sein müsse, in Italien der erste Vorkämpfer für die Methode Pestalozzis wurde, die er an der Naef'schen Anstalt in Paris kennengelernt und über die er 1804 im *Giornale Italiano* berichtet hatte. Was Cuoco an dieser Methode schätzt, ist vor allem, dass sie Rousseaus Grundsätze einer natürlichen Erziehung in positive Mittel umsetzt, um die kindliche Geistestätigkeit durch unmittelbare Erfahrung zu wecken, und so an Stelle des abstrakten Wissens, wie es durch die mnemotechnischen Methoden erzielt wurde, die Fähigkeit zu eigenem Denken und Forschen entwickelt.

November 1811 unterschreibt Murat, dessen Gemahlin Karoline Bonaparte bekanntlich eine Bewundererin Pestalozzis war, das Dekret über die Neuordnung des neapolitanischen Schulwesens. Und auf Veranlassung Karolines liess sich noch im selben Jahr ein früherer Mitarbeiter Pestalozzis, G. F. Hofmann, der sich damals wegen der künstlerischen Erziehung seiner Töchter in Rom aufhielt, in Neapel nieder, wo er zusammen mit einem jungen Künstler, der in Iferten Pestalozzis Schüler gewesen war, Pfyffer, am 1. Mai 1811 eine Pestalozzi-Anstalt eröffnete.

Diese Anstalt, deren Geschichte Morf erzählt hat und über die wir zwei interessante Schriften von Hofmann selbst besitzen, wuchs rasch: neue Lehrer kamen hinzu, darunter Baumgartner und Schneider, von Pestalozzi selbst gesandt, und der Franzose Mirthois, dem man einen lehrreichen methodischen Versuch zum Studium der Naturwissenschaften und besonders der Astronomie verdankt. 1814 war der alte Sitz schon nicht mehr ausreichend und ein neuer wurde vor den Toren der Stadt gesucht. Zu den ausländischen Lehrern gesellten sich in diesem Jahr zwei einheimische aus Neapel selbst, der Mathematiker Fuoco und der Historiker Del Buono, denen zwar die methodische Vorbereitung, nicht aber die Achtung ihrer Landsleute fehlte. Aber der Anstalt war noch kurze Lebensdauer beschieden: nach der Vertreibung Murats nahmen die Zöglinge rasch ab, die finanzielle Lage

wurde schwierig, und in den ersten Monaten des Jahres 1816 schloss Hofmann nach einer Inspektion, die zwar die Unterrichtsmethoden gelobt, aber den Mangel an religiösem Geist beklagt hatte, die Pforten der Anstalt und verliess Neapel. Der Geist Pestalozzis hatte nichts mehr an einer Stätte zu suchen, wo mit der Freiheit auch die Gerechtigkeit und der Sinn für edle Menschlichkeit verbannt war.

Aber Pestalozzi war deshalb in Italien nicht vergessen. Dem Mailänder Cenacolo, dem Kreise, der sich 1800 um Cuoco gebildet hatte, war sein Werk sicher bekannt. Zu den jungen Mitgliedern dieses Kreises gehörte damals Manzoni, mit dessen Verlobten Cesare Cantù später Lienhard und Gertrud verglich wegen des in beiden obwaltenden religiösen Gefühles und Wirklichkeitsinns, trotzdem dies Gefühl und dieser Sinn in beiden Romanen eine ganz verschiedene Tragweite und Bedeutung haben.

1812 veröffentlichte Jullien in Mailand seinen *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi suivie et pratiquée dans l'Institut d'éducation d'Yverdon en Suisse*, worin er Pestalozzis Methode auseinandersetzt und gegen Anklagen verteidigte und den Inhalt des „Buchs der Mutter“ darlegte. Dieses Werk und die Schrift Chavannes, aus der Cagnazzi für seine 1819 veröffentlichte *Saggio sopra i principali metodi d'istruire i fanciulli* die Nachrichten über Pestalozzi schöpfte, waren die Hauptquellen für die Kenntnis der Pestalozzischen Methoden in Italien. Wie tief ihr praktischer Einfluss ging, zeigt u. a. das *Manuale di studio preparatorio* von Rossi, das 1844 herauskam und mit geringen Änderungen auf den erwähnten Vorarbeiten beruht.

Es fehlten auch nicht direkte Mitteilungen von Besuchern der Schweizer Anstalt. Unter diesen ist die bedeutungsvollste ein Bericht Antonio Bencis, der 1822 datiert und in der Anthologie von 1824 publiziert ist. Nach kurzem Hinweis auf die Anstalten von Stans und Burgdorf stellt Benci dem italienischen Leser den Menschen und Erzieher Pestalozzi mit einem warmen Ton der Bewunderung vor, der die Stärke des empfangenen Eindrucks beweist. Die Anstalt selbst vergleicht er wegen des in ihr herrschenden freudigen und menschlich freien Geistes mit der „Casa gioiosa“ des Vittorino da Feltre. Über die Methode aber schweigt er absichtlich und gibt nur Pestalozzis Behauptung wieder, sowohl Jullien wie Chavannes hätten seine Ideen über Elementarerziehung im Grunde nicht erfasst. Damit gibt Benci einen wichtigen Fingerzeig, der nicht hätte vernachlässigt werden sollen, so wenig auch er selbst seine Bedeutung erfasste. Was Pestalozzis Methode von allen bisherigen, der philanthropischen z. B., unterschied, war gerade, dass sie nicht eine blosse Summe von praktischen Erkenntnissen darstellte, wie dem Kinde ein bestimmtes Wissen am leichtesten zu vermitteln sei, sondern die Entdeckung des Verfahrens, wie die geistigen Möglichkeiten des Kindes, in beständiger Wechselwirkung mit seiner konkreten Erfahrung, zu freier Entfaltung geführt werden können; und die Idee der Methode wollte diese Entdeckung nicht als endgültiges Ergebnis, sondern als Zielsetzung und

Richtung darbieten. Eine schematische und rein didaktische Darstellung von Pestalozzis Ideen musste ihre Bedeutung notwendig verfälschen.

Gegen diese Verfälschung hat in Italien zuerst Enrico Mayer protestiert in seinen *Frammenti di un viaggio pedagogico*, die, gegen 1830 geschrieben, 1867 in einem Band veröffentlicht worden sind. Er sieht in Pestalozzi und in seinem tragischen Schicksal den von der unbesieglichen Macht der Idee beherrschten Menschen und erklärt, die scheinbare Abstraktheit der Methode verschwände sofort, sobald man sie in ihrer geschichtlichen Stellung betrachte und verstehe, dass sie die Durchführung des Begriffs der Erziehung durch den Unterricht mittels einfachen Verfahrens zum Ziel hat. Darum ist Pestalozzi für ihn wirklich der Initiator eines neuen erzieherischen Gewissens.

Aber um dies zu verstehen, fehlte den italienischen Pädagogen nicht nur eine praktische Erprobung von Pestalozzis Werk, dem die reaktionären Regierungen feindlich gegenüberstanden, und die direkte Kenntnis einiger seiner wichtigsten theoretischen Schriften, sondern auch eine kulturelle und philosophische Atmosphäre, die, wie es in Deutschland dank Fichte möglich war, die Interpretation der Ideen des Zürcher Erziehers belebt und vertieft hätte. So beurteilt auch einer der begeistertsten Verfechter des Pestalozzismus in Italien, Romagnosi, trotzdem er den Kritikern und zum Teil auch den Bewunderern vorwirft, sich nur an die äusseren Formen der Methode zu klammern, statt von ihrem Zentralgedanken auszugehen, diesen doch nur vom Standpunkt des aufgeklärten Illuminismus und Sensualismus: d. h. er sieht seine Vorteile hauptsächlich auf volkswirtschaftlichem Gebiet und lobt Verfahren wie die Anwendung des Gesetzes vom sinnlichen Ursprung unserer Erkenntnisse auf den Unterricht.

Doch auch die neue Strömung, die sich nach dem Sieg der Reaktion ankündigte, war nicht danach angetan, das Verständnis für Pestalozzis Gedankenwelt zu erleichtern. Die politische Krise hatte eine tiefe Krisis in den Gemütern zur Folge; der eudämonistische Optimismus der Aufklärung war dahin; auf den Glauben an einen baldigen Triumph der ursprünglichen menschlichen Natur war eine ernstere Einschätzung der historischen Überlieferung und der realen Bedingungen, auf den Kosmopolitismus ein lebhafteres Gefühl für den Nationalcharakter, auf den sensualistischen Empirismus eine spiritualistische Einstellung, auf die intellektuelle Gewissheit ein unbestimmter Zweifel oder ein Ausruhen im religiösen Glauben gefolgt. Die Religion nahm ihren Platz als Eckstein der Kultur wieder ein, gleichzeitig aber forderte man von ihr, dass sie aus dem engen Bezirk kirchlicher Gebundenheit heraustrete und zum gemeinsamen bewegenden Prinzip eines ganzen Volkes werde. Auf philosophischem Gebiet galten die Angriffe der neuen Richtung im allgemeinen dem Naturalismus und Individualismus der früheren Lehre, der man eben wegen dieses ihres Subjektivismus jeden wirklich universellen Wert absprach.

Der Philosoph dieser Richtung war Rosmini. Er hatte zuerst in seiner *Breve esposizione della filosofia di M. Gioia* (1828) gegen den Sensualismus und Hedonismus der Enzyklopädisten Stellung genommen und, indem er sie mit Philosophie überhaupt gleichsetzte, als einzige Zuflucht für den Geist den religiösen Glauben empfohlen. Als er dann Kant kennen lernte, sah er in der Kant'schen Vernunftkritik eine Verfeinerung des Subjektivismus, den er im Sensualismus bekämpft hatte, und setzte ihr eine Art ontologischen Idealismus entgegen. Die Kategorien Kants, die er als subjektivistisch empfand, ersetzte er durch die „objektive Kategorie“ oder die Idee des Seins, als die Norm, die nicht aus dem Gedanken entsteht, sondern sich ihm aufzwingt und ihn bestimmt, indem sie ihn vom subjektiven Relativismus befreit. Damit war freilich der tiefste Sinn des Kant'schen Transzentalismus, das Prinzip der Autonomie des Geistes, aufgegeben; und der Geist in seiner engeren Bestimmung, als Seele begriffen, fand sein Gesetz und die Grundlage seines idealen Lebens in einer absoluten Objektivität. Auf das pädagogische Feld übertragen, führt dieser Gesichtspunkt zu der Methodik, die Rosmini in seiner Schrift *Del supremo principio della metodica* dargelegt hat. Da das Gesetz geistiger Tätigkeit im Objekt und nicht im Subjekt liegt, lautet Rosminis Grundsatz, das natürliche Verfahren, auf dem der Unterricht zu beruhen habe, sei nicht das Verfahren des Ich, sondern die eigennotwendige Ordnung der mentalen Gegenstände oder Ideen, die ihrerseits letzten Endes von einer dogmatischen religiösen Tradition dargeboten wird.

Der Spiritualismus legt also, gegenüber dem Subjektivismus, Nachdruck auf den transzendenten und objektiven Charakter der geistigen Werte. Auf pädagogischem Gebiet fasst Lambruschini Erziehung wesentlich als religiöse Erziehung auf; doch wenn ihn das dem Zürcher Menschenbildner zu nähern scheint, so ist ihre Vorstellung von Religion doch ganz verschieden. Für Lambruschini ist sie nicht, wie für Pestalozzi, die autonome Verwirklichung des Göttlichen und Ewigen in uns, sondern eine Wiedergeburt der Seelen zum wahren Leben, und dies wahre Leben eine transzendentale Ordnung, die von der Seele nicht geschaffen, sondern angenommen werden muss. Darum kann in der Erziehung der Mensch nur dann seine wahre Bestimmung finden, wenn er eine ideale Objektivität als Norm in sich aufnimmt, wenn er eine Autorität anerkennt und sich ihr beugt. Diese Beziehung zwischen dem einzelnen und der transzentalen Idealität, die für Lambruschini das Wesen der Erziehung ausmacht, wird vom Erzieher vermittelt, und darin eben liegt das Geheimnis erzieherischer Synthese.

Capponi geht in seinem *Frammento sull'educazione* noch weiter: er erkennt, dass die Problematik der modernen Erziehung gegenüber der alten darin besteht, dass ihr das Organische und die objektive Gewissheit fehlt, welche die alte Erziehung noch besass, da sie sich ohne weiteres in die Gegebenheiten des Lebens und der sozialen Anschauungen einzufügen verstand. Diese haben für uns jeden Wert an sich verloren; das Erziehungsideal ist heute eine abstrakte

Begrenzung der Unabhängigkeit des einzelnen, und wenn man, wie Rousseau, alle geistigen Werte darauf zurückführen will, sieht man sich zu Künstlichkeiten und Verfälschungen gezwungen. Ehe nicht ein Glaube ersteht, der die Kraft hat, die Seele eines Volkes zu wändeln, und sein innerstes Leben zum Quell der Erziehung zu machen, kann sich diese nicht auf die unmittelbare Selbsttätigkeit des Individuums noch auf das abstrakte Werk einer Methode gründen, sondern muss sich von jenen objektiven Werten bestimmen lassen, die auch noch in ihrer Relativität die festeste Norm darstellen. Religion, Disziplin, Autorität, praktisches Denken, das sind die Leitsterne der Erziehung. In Wirklichkeit war Capponi durch seine Erkenntnis, dass diese Vorherrschaft des Subjekts über das Objekt, des innersten Lebens der Persönlichkeit über die objektive Welt der Bildung, welche die Problematik der modernen Erziehung kennzeichnet, ihren Ursprung in der reingeistigen Forderung des Christentums hat, auf dem besten Wege, einen Erziehungsgedanken wie den Pestalozzis zu verstehen, der die Persönlichkeit nicht gemäss äusseren Bildungsidealern, sondern gemäss der Forderung und dem Gesetz ihrer angeborenen Geistesart zu entwickeln strebt und in ihren Bereich auch die sachlichen Bildungswerte einbegreift. Doch zu einem solchen Verständnis mangelten Capponi, sei's die begeisterte Liebe des wahren Erziehers, sei's eine feste theoretische Einstellung, da er zwischen dem philosophischen Skeptizismus und dem religiösen Glauben kein anderes konkretes Wissensgebiet zu finden vermochte als das historische.

Es ist also nicht verwunderlich, dass trotz des Interesses für Pestalozzis Werk und der Anerkennung der Güte eines Teils seiner Methoden (Capponi hatte Iferten besucht und verfolgte Pestalozzis Publikationen; Lambruschini verteidigte seine Methode des Mathe-matikunterrichts) der italienische Spiritualismus den grundlegenden Prinzipien des grossen Schweizers fremd blieb und sich seine Anregungen lieber bei den pädagogischen Theorien Girards holte, in denen, entgegen Pestalozzis Ansicht von der Autonomie des Geistes, mehr die Grundsätze der Autorität, der Disziplin, der objektiven und transzendenten Idealität der Normen und Erkenntnisse vorwogen.

Diese Vorliebe kam auch bei der 1827 erfolgten Gründung der ersten italienischen Kindergärten durch Aporti zum Ausdruck. Die Idee solcher Vorschulanstalten ging ja zweifellos auf Pestalozzi zurück; doch obgleich Romagnosi darauf bestand, dass diese Kindergärten nach einer rein intuitiven Methode geleitet würden, blieb Aporti, der auf dem Gebiet des eigentlichen Unterrichts zum Teil nachgab, auf dem der Moral, unter Berufung auf Girard, bei einem Typus dogmatischer Unterweisung, der sich natürlich auch in anderen Fächern fühlbar machen musste.

Gewiss hat der italienische Spiritualismus, wenn er eine gewisse Abstraktheit in Pestalozzis Methode kritisierte, die Bedeutung hervorgehoben, die in der phänomenologischen Synthese der Erziehung, der Wirksamkeit des Erziehers und dem sozialen Milieu zukommt, und darin liegt sein Verdienst. Doch indem er die Erziehung nur nach

diesem phänomenologischen Moment interpretierte, hat er ihr Problem allzu eng begrenzt und ihm eine abstrakte und einseitige Lösung gegeben. Bei Pestalozzi dagegen wird das Erziehungsproblem gestellt und, in der Idee der Methode, die Lösung formuliert nicht nach einseitigen phänomenologischen Teilaспектen, sondern in seiner Gänze. Das ist möglich, weil er Erziehung in ihrer wesentlichen und autonomen geistigen Forderung begreift, unabhängig von jedem dogmatischen Aufzwingen von Werten. Dem Begriff von der Heteronomie des Geisteslebens steht hier der seiner Autonomie gegenüber. Der Geist selbst ist die Norm des Lebens und der Erfahrung, denn diese liegt nicht in der Gültigkeit einer idealen transzendenten Objektivität, sondern in dem Transzentalgesetz, das Objekt und Subjekt dynamisch zur Einheit macht und die Person und ihre Welt zugleich umfasst. Die Methode der Erziehung und die universelle Lösung des Problems besteht also in der Aufdeckung und Fruchtbarmachung jener Richtungen des Transzentalgesetzes, die zugleich die idealen Richtlinien des einheitlichen Systems der Erfahrung und die Formen sind, wodurch im Individuum die reine Tätigkeit des Geistes frei wird. Und eben darin besteht in seinem Wesen das Prinzip der Intuition.

Ist also Erziehung die Tatwerdung der Geistigkeit im Menschen — als Synthese der Universalität seiner Erfahrung und der Autonomie seiner inneren Einheit — so ist Pestalozzis Idee von der Methode die Idee der Erziehung selbst. Seine Einseitigkeiten und seine Irrtümer, welche der Spiritualismus getadelt hat, kamen daher, dass diese transzentale Synthese, im Hinblick auf die pädagogische Praxis, als schon sachlich verwirklicht betrachtet wurde, und das in einem beschränkten Erfahrungskreis und ausgehend von einem unvollständigen Begriff der Einheit der Persönlichkeit. Aber Pestalozzi selbst verfehlte nie, die Überlegenheit der Idee über ihre praktische Anwendung und ihre methodische Begrenzung zu fühlen und zu behaupten, da diese sie nie in ihrer Universalität verwirklichen könnten, der nur die Totalität des Lebens gleichwertig ist. „Nur das Leben bildet“, ist die Einsicht, die im „Schwanengesang“ wiederkehrt.

Der Abstand zwischen der spiritualistischen Pädagogik Italiens und der Gedanken Pestalozzis birgt also die Antithese zwischen dem Dogmatismus und dem transzentalen Idealismus, in dem zwei gegensätzliche Anschauungen über Leben und Kulturformen miteinander streiten. Heute herrscht in der italienischen Philosophie der Idealismus und es ist hier nicht unseres Amts, seine Entwicklung zu zeichnen; sagen wir nur, dass auch die noch bestehenden Formen des Realismus, Empirismus und Spiritualismus nunmehr vom Idealismus durchsetzt sind, und wenn sie noch eine Funktion haben, so ist es die, auszumerzen, was im italienischen Idealismus, infolge seines hegelianischen Ursprungs, noch an Dogmatischem geblieben ist. Wenn die aus praktischen Gründen isolierten pädagogischen Probleme lange Zeit den Auseinandersetzungen zwischen Spiritualisten und Positivistern überlassen worden sind, auf die, bis vor kurzem, die meisten italienischen Arbeiten über Pestalozzi zurückgehen, so hat sich der

Idealismus in den letzten Jahren eine Philosophie der Erziehung zur Aufgabe gemacht, die die spirituelle Wesenheit der Erziehung ins Licht rücken und in dieser Erkenntnis den ganzen Komplex der pädagogischen Probleme in ihren sämtlichen Erscheinungen erhellen soll.

Angesichts dieser Aufgabe erhält das Wiederaufleben der Pestalozzistudien in Italien besondere Bedeutung. Heute richtet sich das Interesse nicht mehr auf längst in die Praxis eingegangene und durch sie überholte methodische Einzelheiten, sondern auf die zentrale Idee Pestalozzis, in der sich die transzendentale Wahrheit jedes erzieherischen Handelns und Denkens durch die Liebe und den Glauben eines ganzen Lebens offenbart hat. Das ist der Geist, in dem Italien einen Grossen feiert, den es nicht aufgehört hat, auch als seinen Sohn zu betrachten.

Familien- oder Gemeinschaftsbeziehungen?

Von Sofie Lazarsfeld

„Ich wollte eigentlich durch meinen Versuch beweisen, dass die Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müssen nachgeahmt werden, und dass die letztere nur durch Nachahmung der ersten für das Menschengeschlecht einen Wert hat.“

Als Pestalozzi diesen Bericht über sein Erziehungsheim in Stans schrieb, da hat er versäumt, auf die ganz speziellen Schäden hinzuweisen, die im Gefolge der Einzel-, also der Familienerziehung auftreten und deren einige ihre Korrektur automatisch im Wesen der Gemeinschaftserziehung finden. Vor allem die verzärtelten Kinder und unter diesen ganz besonders die einzigen und die jüngsten, bilden ein trauriges Kapitel der Einzelerziehung. Einige Beispiele, die ohne Änderung aus dem Protokoll einer Erziehungsberatungsstelle für Lehrer übernommen sind, werden deutlich illustrieren, welchen Erschwernissen in ihrer seelischen Entwicklung diese Kinder im Elternhaus begegnen, und wie behindert sie dadurch bei ihrem ersten Zusammentreffen mit einem sozialen Gefüge, also vorerst in der Schule, und später bei allen Aufgaben des Lebens sind.

Wir wissen heute, dank der modernen Seelenforschung, dass eine allzu zärtliche Erziehung grosse Mängel in der seelischen Entwicklung des Kindes zur Folge hat¹⁾.

Solche verhätschelte Kinder verlieren alles Selbstvertrauen, wenn sie zum erstenmal aus dem überheizten Bereich der Familie in die kühlere Atmosphäre der Schule kommen. Sie empfinden dort mit grossem Unbehagen das Fehlen der gewohnten Vormachtstellung, sie sind nicht mehr Mittelpunkt ihrer Umgebung, haben aber nicht gelernt, eine bescheidene Stellung einzunehmen, nicht gelernt, ihr Teil beizutragen zu einem gedeihlichen Leben innerhalb einer Gemeinschaft, und sie versuchen nun das gewohnte Prestige, die inner-

¹⁾ Alfred Adler: Theorie und Praxis der Individualpsychologie; Der nervöse Charakter; Heilen und Bilden; alle Verlag J. F. Bergmann, München.