



Pestalozzi

Ralf Brocker

Pestalozzi – ein Sokratiker?

Eine hermeneutische Analyse im Kontext sokratischer Lehrart
im 18. Jahrhundert

Ralf Brocker

Pestalozzi – ein Sokratiker?

Eine hermeneutische Analyse im Kontext
sokratischer Lehrart im 18. Jahrhundert

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Philosophisch-Politischen Akademie e.V.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024 © Verlag Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Abbildung Umschlagseite 1: © Grafissimo, iStock Photo.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2024.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6086-4 Digital

ISBN 978-3-7815-2632-7 Print

Vorwort

Der Verfasser dieser Arbeit, Ralf Brocker, ist leider im April des Jahres 2023 plötzlich und unerwartet verstorben. Er hatte unmittelbar vor seinem Tod diesen Text zum Abschluss gebracht, um ihn als Dissertation einzureichen.

Ralf Brocker studierte Mathematik und Physik (Diplom) sowie Erziehungswissenschaft, Philosophie, Psychologie und Informatik (Magister) an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre arbeitete er als Studentische Hilfskraft bei Prof. Dr. Leonhard Friedrich und Sylvia Schütze (Lehrstuhl für Systematische Pädagogik) an der Entwicklung der Pestalozzi-Gesamtausgabe auf CD-ROM sowie der Erstellung des Gesamtpersonenregisters zur Kritischen Pestalozzi-Ausgabe mit. Durch diese Tätigkeit wurde sein Interesse am Werk Johann Heinrich Pestalozzis geweckt.

Nach seinem Magister-Abschluss trat Ralf Brocker eine Stelle im Personalentwicklungs- und später auch im IT-Bereich an. Neben dieser hauptberuflichen Tätigkeit bei einer großen Versicherung engagierte er sich im Verein der Philosophisch-Politischen Akademie (PPA), welcher sich mit der (neo-)sokratischen Methode als Verfahren zur Erkenntnisgewinnung in der Philosophie beschäftigt. Seit Mitte der 1990er-Jahre leitete er als Mitglied dieses Vereins regelmäßig Seminare, insbesondere zu mathematischen und ethischen Themen (sogenannte Sokratische Gespräche). Das Interesse am Werk Pestalozzi einerseits, an der sokratischen Lehrweise in der Philosophie andererseits führte ihn zu seinem Dissertationsprojekt mit der Forschungsfrage, ob und inwiefern Pestalozzis Methode der Menschenbildung als „sokratisch“ bezeichnet werden kann. Die Arbeit wurde bis Ende 2022 von Prof. Dr. Leonhard Friedrich (zuletzt Friedrich-Schiller-Universität Jena) betreut, dem Ralf Brocker stets in Dankbarkeit verbunden war.

Während der Jahre seiner Arbeit an der Dissertation stand Ralf Brocker in regem Austausch mit Sylvia Schütze. Als Prof. Dr. Friedrich ihm 2022 riet, sich für den Abschluss der Promotion eine noch im aktiven Hochschuldienst stehende Betreuerin zu suchen, wandte sich Ralf Brocker an Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg), die gerne zur Übernahme der Betreuung bereit war. Doch leider kam es nicht mehr zum Abschluss des Verfahrens.

Von der Ehefrau von Ralf Brocker erhielt Sylvia Schütze die finale Version des Manuskriptes. Es wurde von Prof. Dr. Eva Matthes positiv begutachtet. Sie würdigte insbesondere das gründliche hermeneutische Vorgehen unter Einbezug des Gesamtwerkes Pestalozzis, die kontextualisierende Einordnung der Thematik in die Rezeption der sokratischen Methode im „pädagogischen“ 18. Jahrhundert und den aktuellen Bezug zu Herausforderungen der Gegenwart – wie zunehmende Digitalisierung und Verbreitung von Künstlicher Intelligenz einerseits und Gefährdung der Demokratie andererseits – durch den Fokus auf die Förderung des Selbstdenkens in der Arbeit.

Unser Dank gilt der Witwe von Ralf Brocker, Brigitte Pussar, und ihren vier Kindern Jana, David, Simon und Jonas für die Überlassung des Manuskripts. Er gilt außerdem der Philosophisch-Politischen Akademie, die sich bereit erklärt hat, den Druck der Arbeit aus ihren Mitteln zu finanzieren, sowie dem Verlag Julius Klinkhardt für die Bereitschaft zur Publikation. Außerdem bedanken wir uns bei Bea Herrmann (München) für ihre Unterstützung beim Korrektorat des Textes, der von Sylvia Schütze lektoriert und gesetzt wurde.

Sylvia Schütze und Eva Matthes, im November 2023

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1. Einleitung	11
1.1 Die Forschungslage zur sokratischen Methode im 18. Jahrhundert und Bezugnahmen dieser Forschung auf Pestalozzi	12
1.2 Zur zeitgenössischen Pestalozzi-Forschung mit besonderer Berücksichtigung seiner Methode der Menschenbildung	18
1.3 Aufbau der Untersuchung	36
1.4 Leitende Untersuchungsfrage und methodisches Vorgehen	40
2. Die sokratische Methode in der Zeit der Aufklärung	44
2.1 Sokrates und seine Methode der Gesprächsführung	44
2.1.1 Sokrates als Philosoph	45
2.1.2 Die Methode des Sokrates	46
2.1.2.1 Elenktik	48
2.1.2.2 Aporie	52
2.1.2.3 Mäeutik	53
2.1.3 Sokrates als Lehrer	54
2.1.4 Zusammenfassung und kritische Würdigung	57
2.2 Sokratik in der Aufklärung	60
2.2.1 Das Interesse an Sokrates im Zeitalter der Aufklärung	60
2.2.2 Die Entwicklung des Interesses an der sokratischen Lehrart	63
2.2.3 Abkehr von der alten Lehrart	66
2.2.4 Anregung zur Selbsttätigkeit und zum eigenständigen Denken	68
2.2.5 Anforderungen an den sokratischen Lehrer	69
2.2.6 Die Frage als „Geburtshelferin“	74
2.2.7 Die Gegenstände des sokratischen Unterrichts	80
2.2.8 Zusammenfassung	83
3. Rousseaus Ansätze zu einer mäeutischen Didaktik	86
3.1 Rousseaus Bezugnahme auf Sokrates	89
3.2 Sokratische Elemente in Rousseaus Konzept der negativen Erziehung	94
3.2.1 Erstes Prinzip der negativen Didaktik: „Nichts-Tun“ – die Zurückhaltung des Lehrers	95
3.2.2 Zweites Prinzip der negativen Didaktik: Selbsttätigkeit – die Aktivierung des Schülers	100
3.2.2.1 Rousseaus Kritik an der zeitgenössischen Unterrichtspraxis	101
3.2.2.2 Erschließen der gegenständlichen Welt – Hinführung zur Natur	105
3.2.2.3 Erschließen der geistigen Welt – Einführung in die Gesellschaft	110

3.2.3	Bewahrung vor geistiger Abhängigkeit	117
3.2.4	Lehren und Lernen des Lernens	120
3.2.5	Das Instrument der Frage	121
3.3	Zusammenfassung	125
4.	Philanthropische Pädagogik und sokratische Lehrart	127
4.1	Johann Bernhard Basedow – Vordenker philanthropischer Pädagogik	129
4.1.1	Materiale Prinzipien: Verständlichkeit und Ordnung	132
4.1.2	Formale Prinzipien: Anschaulichkeit und Schüleraktivierung	138
4.1.2.1	Anschaulichkeit	139
4.1.2.2	Schüleraktivierung	144
4.1.3	Zusammenfassung: Basedow	149
4.2	Ernst Christian Trapp – Theoretiker und erster pädagogischer Hochschullehrer	152
4.2.1	Schüler Basedows	152
4.2.2	Trapps didaktisches Verständnis	153
4.2.3	Trapps Anmerkungen zur sokratischen Methode	156
4.2.4	Zusammenfassung: Trapp	164
4.3	Johann Stuve und Philipp Julius Lieberkühn – Lehrer, Unterrichtsreformer und sokratische Praktiker	166
4.3.1	Anschauung und Erfahrungsorientierung	168
4.3.2	Selbsttätigkeit und Verstehen	171
4.3.3	Fragen und Gespräche	176
4.3.4	Zusammenfassung: Stuve und Lieberkühn	183
4.4	Karl Friedrich Bahrdt – programmatischer Förderer der sokratischen Methode	184
4.4.1	Bahrdt als Mensch und Pädagoge	184
4.4.2	Der Stellenwert der sokratischen Lehrart	193
4.4.3	Die drei wesentlichen didaktischen Elemente der sokratischen Lehrart	198
4.4.3.1	Erstes Prinzip: Selbstfinden (-Lassen)	199
4.4.3.2	Zweites Prinzip: Handlungsorientierung	202
4.4.3.3	Drittes Prinzip: Induktion	204
4.4.4	Der sokratische Lehrer	212
4.4.5	Sokratische Fragebücher	220
4.4.6	Kritik an Bahrdts Unterrichtsplänen	222
4.4.7	Zusammenfassung: Bahrdt	232
4.5	Zusammenfassung	233
5.	Johann Heinrich Pestalozzi – ein sokratischer Pädagoge?	234
5.1	Die Schriften und Briefe Pestalozzis als Zeugnisse seines pädagogischen Denkens	234
5.2	Pestalozzis Weg zur Pädagogik	238
5.3	Pestalozzis direkte Stellungnahmen zur sokratischen Methode	248
5.3.1	Echtes Sokratisieren	254
5.3.2	Ursprüngliches Katechisieren	257

5.3.3	Die neue sokratische Lehrart als Mischform	264
5.3.4	Zwischenfazit: Kritisch-distanzierte Würdigung	274
5.4	Rehabilitierung des Katechisierens? – Arten des Fragens in einzelnen Schriften Pestalozzis	275
5.4.1	Kinderlehre der Wohnstube in <i>Lienhard und Gertrud</i>	275
5.4.2	<i>Christoph und Else</i>	278
5.4.3	<i>Von den Lichtstrahlen</i>	281
5.4.4	<i>Wie Gertrud ihre Kinder lehrt</i>	283
5.4.5	Die Elementarbücher	291
5.4.6	Ein Unterrichtsbeispiel im <i>Journal für die Erziehung</i>	299
5.4.7	Moralische Fragen im <i>Stanser Brief</i>	305
5.4.8	Zwischenfazit: Fragen als didaktisches Mittel	309
5.5	Denken lernen – die Ausbildung der Denkkraft	316
5.5.1	Das Kräftepotenzial des Menschen	317
5.5.2	Wecken und Entfalten der Denkkraft	322
5.5.2.1	Das Erwachen der Denkkraft und ihr Selbstentfaltungsdrang	324
5.5.2.2	Die Entfaltung und Entwicklung der Denkkraft	325
5.5.3	Fördern und Stärken der Denkkraft	336
5.6	Hineinlegen oder Herausholen – wie mäeutisch ist der Ansatz von Pestalozzi?	356
5.7	Der „sokratische Geist“ der „Methode“ Pestalozzis – durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit	380
5.8	Zusammenfassung	392
6.	Schlussbetrachtung	395
6.1	Was bedeutet „sokratisch“?	395
6.2	Die Sokrates-Rezeption in der Geschichte der Pädagogik bis zur Aufklärung	398
6.3	Die Sokrates-Rezeption in der Pädagogik der Aufklärung	398
6.4	Die Rezeption des Sokrates und seiner Lehrweise bei Johann Heinrich Pestalozzi	400
6.4.1	Pestalozzi und Sokrates	400
6.4.2	Abkehr von der alten Lehrweise – die Frage-Methode im Unterricht	402
6.4.3	Die mäeutische Intention	403
6.4.4	Erziehungsziel: Geistige Aktivierung – die neue Rolle des Lehrenden	403
6.4.5	Erziehungsziel: Selbstdenken und Lebenstüchtigkeit	405
6.4.6	Erziehungsziel: Moralische Urteils- und Handlungsfähigkeit	406
6.4.7	Förderliches Lernklima – Pestalozzis Erkenntnis über Sokrates hinaus	407
7.	Fazit und Ausblick	409
	Literaturverzeichnis	414

1. Einleitung

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, inwieweit Johann Heinrich Pestalozzis Methode der Menschenbildung, als ein bedeutendes Konzept der Pädagogik der Nach-Aufklärungszeit, sokratisches Denken aufnimmt oder Parallelen zu ihm aufweist. Immerhin fiel Pestalozzis Lebenszeit (1746–1827) zu großen Teilen in die Epoche einer breiten Wiedererinnerung von Philosophen und Pädagogen an das Denken und Wirken des griechischen Philosophen und in eine Blütezeit der „sokratischen Methode“. Die Art, wie Sokrates seine Mitbürger im Gespräch anleitete, über wichtige Fragen des Lebens nachzudenken, fand in der Pädagogik des 18. Jahrhunderts besonderen Widerhall. Die Methode des Herausfragens eigener Gedanken seiner Gesprächspartner hatte – besonders in der Didaktik – Konjunktur und beeinflusste Überlegungen zum Lehrer-Schüler-Dialog in der didaktischen Diskussion, die bis heute nachwirken.

In dieser Untersuchung wird auch der Frage nachgegangen, ob Pestalozzi dennoch – wie in der Literatur immer wieder angedeutet – möglicherweise als ein Gegner der sokratischen Lehrart angesehen werden kann. Ein uneingeschränkter Befürworter dieser Lehrart, ein Wegbereiter oder Förderer, der ihre Verbreitung aktiv unterstützt hat, war er gewiss nicht. Bisher sind sowohl die Einflüsse der sokratischen Gesprächsführung als auch die der Sokratik der Aufklärung auf Pestalozzis Denken kaum beachtet und die sokratischen Züge seiner „Methode“¹ nicht aufgedeckt worden. Aufzuzeigen und zu belegen, dass Pestalozzis didaktisches Denken trotz kritischer Äußerungen zur „sokratischen Methode“ von sokratischem Geist durchzogen ist und wie sich das in seiner eigenen „Methode“ niederschlägt, ist ein Anliegen der vorliegenden Studie. Sie fragt insbesondere danach, welche Aspekte der sokratischen Gesprächsführung in der „Methode“ aufgehoben sind und inwieweit sie von Pestalozzis Sokrates-Rezeption oder von der Sokratik der Aufklärung erfasst und in ihrer Ausgestaltung beeinflusst wurde. Denn dass Pestalozzi die sokratische Lehrart als ein viel diskutiertes Modethema seiner Zeit gar nicht zur Kenntnis genommen haben könnte, ist ausgeschlossen.

Zur Klärung der Frage, welche Elemente das sokratische „Lehren“ in der Didaktik des 18. Jahrhunderts kennzeichnen, muss zuvor ein Blick auf den Urheber dieser Form des dialogischen Denkens und Unterrichtens geworfen und seine Art der Gesprächsführung analysiert werden. Da Sokrates selbst nichts Schriftliches hinterlassen hat, ist man hier auf die Vermittlung durch zuverlässige Berichterstatter angewiesen. Die Beschäftigung der Pädagogen im ausgehenden 18. Jahrhundert mit Leben und Handeln des Sokrates führte zu einer Vielzahl von Ideen – konstruktiven wie kritischen –, wie seine Vorgehensweise zeitgemäß zu adaptieren sei. Welche Themen und Thesen die didaktische Diskussion jener Jahre zur sokratischen Methode prägten und welche Aspekte seiner Gesprächsführung

¹ Gemeint ist hiermit Pestalozzis Gesamtkonzept einer ganzheitlichen Methode der Menschenbildung. Sie wird künftig kurz die „Methode“ genannt und bezeichnet mit keineswegs nur seine methodischen Ideen und Vorschläge zur Elementarbildung, um Kindern das Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen.

dabei im Vordergrund standen, wird anhand von zeitgenössischen Quellen und Texten aus der Rezeptionsgeschichte untersucht.

Für die Didaktik der Aufklärung spielt auch Jean-Jacques Rousseau, der viel gelesene und viel diskutierte Kulturkritiker und Philosoph, eine nicht unerhebliche und deswegen beachtenswerte Rolle. In einer umfangreichen Abhandlung, dem Buch *Emile oder Über die Erziehung*, entfaltet er seine Vorstellungen von Bildung und Ausbildung und eröffnet eine neue Sicht auf das Kind. Die dort dargestellte „negative Erziehung“ zeigt in Anliegen und Vorgehen ebenfalls sokratisch-mäeutische Züge. Die Philanthropisten (manchmal auch Philanthropinisten genannt), eine Gruppe von Pädagogen um Johann Bernhard Basedow, griffen die pädagogischen Ideen Rousseaus auf und versuchten sie auf unterschiedliche Weise für die praktische Erziehung und eine Bildungsreform nutzbar zu machen. Einige Vertreter dieser neben der Sokratic und der Industrieschul-Pädagogik mächtigsten Bewegung der zeitgenössischen deutschsprachigen Didaktik setzten sich dabei auch explizit mit der sokratischen Lehrart auseinander. In einschlägigen Schriften legten sie dar, in welcher Weise sie sich dieser Methode gegenüber positionieren und welche Aspekte sie jeweils für den Schulunterricht hervorheben. Auch wenn sich Teile von ihnen als eine Gesellschaft praktischer Erzieher verstanden, so dachten und äußerten sie sich doch keineswegs einheitlich und setzten unterschiedliche Schwerpunkte. Ihre Sichtweisen auf die sokratische Methode sollen ebenfalls zur Sprache kommen.

1.1 Die Forschungslage zur sokratischen Methode im 18. Jahrhundert und Bezugnahmen dieser Forschung auf Pestalozzi

In der aktuellen Literatur zur sokratischen Methode spielen das 18. Jahrhundert und Pestalozzi nur eine geringe Rolle, weshalb man kaum verwertbare Texte findet, die wechselseitig aufeinander Bezug nehmen. Hinweise auf die Relevanz des Themas gibt es aber sowohl aus der Reformpädagogik als auch aus der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – Strömungen, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts sowohl intensiv mit Sokrates und seiner Methode als auch mit Pestalozzi und dessen Werk und Wirken auseinandergesetzt haben. Auch historische Darstellungen der sokratischen Methode in Monographien, Zeitschriften oder Fachlexika erwähnen Pestalozzi immer wieder, oftmals aber zunächst eher als Gegner dieser Methode, wobei das Urteil der Autoren meist im Verlauf ihrer Darlegungen differenziert und relativiert wird.

Um zu einer ersten Annäherung zu gelangen, in welcher Weise das Sokratische in der Didaktik des 18. Jahrhunderts verstanden und diskutiert wurde, werden relevante fachdidaktische Beiträge zur sokratischen Methode betrachtet und deren Bezugnahmen auf Pestalozzi ausgewertet. Hilfreich ist es, dass für die Sokratic der Aufklärungszeit drei fachhistorische Studien vorliegen, die eine Fülle von Informationen zu dem damals erreichten Entwicklungsstand und weitere Verweise zur sokratischen Didaktik enthalten. Sie alle erschienen während der zweiten Blüte der sokratischen Methode in der Epoche der „Reformpädagogik“ im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Den Auftakt gab zur Jahrhundertwende der schlesische Theologe Martin Schian (1869–1944), der seine Studie *Die Sokratic im Zeitalter der Aufklärung* (1900) als einen Beitrag zur Geschichte des Religionsunterrichts verstanden wissen wollte. Sie stellt den ersten Versuch einer gesamt-

haften Überblicksdarstellung zur Entstehung und Entwicklung der sokratischen Methode dar. Für Schian ist, wie für viele andere auch, Johann Lorenz von Mosheim (1693/1694–1755) „der erste gewesen, welcher das Vorbild des Sokrates und seiner Lehrmethode für den Unterricht [...] geltend machte“² und dessen Vorschläge „die ersten Anregungen zu der sogenannten sokratischen Lehrart“³ geboten haben. Nach Schian beeinflusste Mosheim besonders die Philanthropen Johann Bernhard Basedow (1723–1790) und Carl Friedrich Bahrdt (1741–1792), die zu Triebfedern der Entwicklung dieser Lehrmethode wurden.

Zwei Jahrzehnte später veröffentlichte (Karl) Otto Frenzel (1865–1934), ebenfalls ein Theologe, seine historisch-systematische Untersuchung *Zur katechetischen Unterweisung im 17. und 18. Jahrhundert* (1920), in der er die leitenden Ideen dieser Unterrichtsform herauszustellen beabsichtigte. Nach einer ausführlichen Bestandsaufnahme zur Katechetik des Pietismus wendet er sich dem „gewaltigen Ringen um eine Verbesserung der katechetischen Unterweisung“⁴ während der Aufklärung zu. Er hebt ausführlich die großen Verdienste des Pietismus hervor und geht dann auf die Beiträge der Sokratik ein. Dabei blickt er ausschließlich auf den Religionsunterricht. Wie Schian sieht auch er Mosheim als Initiator von Verbesserungen: „die ganze sokratische Methode der Folgezeit fußt auf ihm.“⁵ Neben Gustav Friedrich Dinter (1760–1831) und einigen weiteren Philanthropen nennt er ebenfalls Basedow und Bahrdt als besondere Förderer des Fortschritts beim Katechisieren.

Einen allgemein-didaktischen Blick auf *Die Entstehung der sokratischen Unterrichtsmethode* (1929) wirft die Dissertation des Volksschullehrers und späteren Lehrerbildners Fritz Krecher (1903–nach 1964), der seine Analyse als einen Beitrag zur Geschichte der Didaktik ansieht und zu dem Ergebnis kommt, dass das erste „System einer sokratischen Didaktik“⁶ von Basedow angelegt und von Bahrdt ausgeführt worden sei. Er findet eine ganze Reihe von Vordenkern, Förderern und Anregern in dieser Zeit, unter vielen anderen wieder Mosheim, aber auch Rousseau, und resümiert: „Im 18. Jahrhundert hat sich die sokratische Unterrichtsmethode herausgebildet“⁷.

Nach diesen drei Gesamtdarstellungen zur sokratischen Methode sind bis heute außer einigen Veröffentlichungen zu speziellen Fragestellungen keine weiteren erschienen, sodass die angeführten Schriften den aktuellen Forschungsstand zur Geschichte der Sokratik wiedergeben. Es werden zwar auch heute immer wieder Arbeiten zur sokratischen Methode, die sie aus speziellen Blickwinkeln beleuchten, publiziert; sie enthalten auch vereinzelte historische Bezüge; nur wenige verweisen aber auf die hier untersuchte Epoche. Die Tatsache der fortdauernden Diskussion über diese Methode zeigt immerhin, dass sie sich weder in der Theorie noch in der Praxis überlebt hat, sondern immer noch Interesse findet. Pädagogen unserer Zeit wie Martin Wagenschein oder Gustav Heckmann sowie deren

² Martin Schian: Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung. Ein Beitrag zur Geschichte des Religionsunterrichts. Breslau 1900, S. 5. Mosheim hat „nach der geltenden Ansicht [...] den Anstoß zur Entwicklung zur sogen. Sokratik gegeben“ (ebd.).

³ A.a.O., S. 22.

⁴ Otto Frenzel: Zur katechetischen Unterweisung im 17. und 18. Jahrhundert. Leipzig 1920, S. 35.

⁵ A.a.O., S. 52.

⁶ Fritz Krecher: Die Entstehung der sokratischen Unterrichtsmethode. Erlangen 1929, S. 71.

⁷ A.a.O., S. 1.

Schüler und Nachfolger versuchten bzw. versuchen weiterhin, die sokratische Methode für die Bildungspraxis fruchtbar zu machen.

In den genannten Übersichtsdarstellungen finden sich – unterschiedlich ausführlich – auch Bemerkungen zu Pestalozzi. Interessant sind die Frage, ob ihre Autoren, die sich intensiv mit der sokratischen Lehrart auseinandergesetzt haben, ihn eher als einen Gegner dieser Unterrichtsform ansehen oder ihn als Befürworter oder gar Anhänger einstufen, und ihre jeweiligen Gründe dafür. Fritz Krecher beschränkt sich, mit Verweis auf Hermann Leser⁸, darauf, Pestalozzi als einen „Hauptgegner“ der sokratischen Methode zu bezeichnen. Eine Begründung dafür deutet er nur an: Dadurch, dass „in der sokratischen Methode [...] die Gefahr der Überschätzung des Wissens, der begrifflichen Erkenntnis und des Unterrichts“⁹ stecke und sie leicht „die Sphäre der Erziehung und des erziehenden Unterrichts übergeht“¹⁰, sei die Gegnerschaft Pestalozzis gegen das Sokratisieren zu erklären. Dies ist eine in ihrer Kürze und Tragfähigkeit unbefriedigende Erklärung, die man sich ausführlicher und substanzreicher gewünscht hätte, zumal sie den Schlusssatz der Arbeit Krechers bildet.

Bei Otto Frenzel, der den Blick nicht vom Religionsunterricht abwendet, ist Pestalozzi weder ein Förderer der katechetischen Kunst noch ein Gegner. Ihm wird hier das eher unspezifische Lob zuteil, dass unter dem Einfluss seiner Ideen „die unterrichtliche Tätigkeit deutscher Lehrer überhaupt auf eine bis dahin unerreichte Höhe gehoben wurde.“¹¹ Auf die Untersuchung, „welche methodischen Fortschritte dieser neue Stand im Besonderen der katechetischen Unterweisung brachte“¹² und welche Rolle Pestalozzi dabei zukam, verzichtet er.

Die umfangreichste der drei Studien widmet sich dem Schweizer am ausführlichsten und beleuchtet ausdrücklich sein Verhältnis zur Sokratic. Eingebunden in das Kapitel zur „Gegenbewegung gegen die Sokratic“ vermerkt Martin Schian gleich zu Beginn seiner Ausführungen über Pestalozzi, dass dieser nirgends ausführlich gegen die Sokratic polemisiert habe.¹³ Nach einer eingehenden Analyse der kritischen Bemerkungen Pestalozzis zum Sokratisieren in dessen pädagogischem Hauptwerk *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* kommt Schian zu dem Schluss, dass der Zürcher sich dort zwar gegen die Sokratic ausspricht, sich aber eher „gegen eine etwas karikierte Sokratic“¹⁴ stellt. Dennoch rechnet er Pestalozzi zu ihrer Gegenbewegung. „Die eigentliche Differenz zwischen Pestalozzi und der Sokratic“ bestehe darin, dass sie „aus den Kindern herausholen [will], was nicht in ihnen liegt“¹⁵. Jungen Kindern fehlten noch wesentliche Grundlagen „und zwar das doppelte Fundament der Sach- und der Sprachkenntnis, ohne welches doch ein wirkliches Verstehen, erst recht ein Urteilen rein unmöglich ist.“¹⁶ Die Sokratic betone einseitig die Ausbildung der Vernunft; Verstandesbildung und Kopfarbeit überwögen, während Pestalozzi stets auch auf die Bedeutung des sozialen Lernens für die Erziehung („Herzensbildung“) gerade bei den Kleineren hinweise. Die reine Sokratic sei ihm zu kühl und zu

⁸ Hermann Leser: Johann Heinrich Pestalozzi. Seine Ideen in systematischer Würdigung. Leipzig 1908.

⁹ Krecher (1929), S. 96.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Frenzel (1920), S. 62.

¹² Ebd.

¹³ Vgl. Schian (1900), S. 256.

¹⁴ A.a.O., S. 260.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Ebd.

steril. Er wolle z.B. im Religionsunterricht „Gott [nicht] schließen lassen aus dem, was man sieht, mit den Mitteln des Verstandes“¹⁷, sondern zu Gott finden helfen durch die Liebe zu nahestehenden Personen.

Trotz dieses gravierenden Unterschieds entdeckt Schian auch Gemeinsamkeiten zwischen Pestalozzi und der Sokratic: „[...] es ist beide Male ein Ausgehen von uns selbst, ein Finden Gottes, kein Annehmen des uns offenbarungsmäßig Mitgeteilten.“¹⁸ Er hält fest, dass beide Konzepte sich gegen eine simple Übernahme von vorgetragenem Gedankengut stellen und die auf eigene Erfahrung und Empfindung gestützte Reflexion als Filter einfordern. „Das: ‚Erst verstehen, dann lernen‘ der Sokratic“¹⁹ teile Pestalozzi und erkenne es als ein Merkmal des naturgemäßen Unterrichts grundsätzlich an. Allerdings hält Schian auch fest, dass „die praktische Anwendung des von beiden Seiten anerkannten Satzes“²⁰ differiere. Für Pestalozzi sei die „Anschauung“ das absolute Fundament aller Erkenntnis und damit auch die Grundlage für jedes Verständnis. Dem müsse durch frühen Anschauungsunterricht Rechnung getragen werden. Für die Sokratic hingegen sei Anschauung weniger zentral und werde nur als *ein* Ausgangspunkt des Unterrichtsverfahrens neben anderen gewertet.²¹ Beziehe man einen weiteren Anspruch Pestalozzis, nämlich den des auf Verständnis beruhenden, langsamen, aber stetigen Erkenntnisfortschritts – den die Sokratic teilt – mit ein, erkenne man neben Gegensätzen und unterschiedlichen Gewichtungen auch deutliche Berührungspunkte bei wesentlichen Forderungen beider Seiten.

Beim Religionsstoff – dem letzten Vergleichspunkt Schians – betrachtet er Pestalozzi als Kind seiner Zeit, der ähnliche Inhalte wie viele andere behandle. Schian sieht aber, dass in der Art, wie Pestalozzi über religiöse Themen spricht, „ein anderer religiöser Geist weht als in der Sokratic“²². Schian verzichtet darauf, noch das „Einzelne der Unterrichtsmethode“ zu untersuchen, betont aber, dass für beide Methoden die „Anregung und Bildung der Kraft beim Unterricht der Jugend die Hauptsache sei“²³, sie also in einem ganz wesentlichen Ziel übereinstimmen.

Schian erkennt sowohl Parallelen und Gemeinsamkeiten als auch Gegensätze zwischen der Pädagogik Pestalozzis und der Sokratic. Die Unterschiede beider Systeme scheinen ihm in der unterschiedlichen Betonung einzelner Aspekte zu bestehen, während sie in ihren Grundzügen Ähnlichkeiten aufwiesen. Schian schließt sich daher zum Schluss seiner Ausführungen einer Kompromissformel Dinters an, der die Methode Pestalozzis für die jüngeren Schüler ausdrücklich mit der sokratischen Methode für die älteren verbindet: „Pestalozzi muss in der Unterklasse vorherrschen, [...] in der Oberklasse herrsche Sokrates vor“²⁴. Trotz seiner Untersuchungsergebnisse kehrt Schian am Ende tendenziell dann

¹⁷ A.a.O., S. 264.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ A.a.O., S. 262.

²⁰ Ebd.

²¹ Vgl. a.a.O., S. 263.

²² A.a.O., S. 264.

²³ A.a.O., S. 265, hier Heinrich Müllers *Lehrbuch der Katechetik mit besonderer Hinsicht auf den katechetischen Religionsunterricht* von 1816 (Altona), S. 18 zitierend.

²⁴ A.a.O., S. 266, hier angeblich aus Gustav Friedrich Dinters *Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik* zitierend. Die Stelle ist aber in der mir vorliegenden 6. Auflage von 1824 nicht nachweisbar. Vermutlich bezieht sich Schian eher auf Dinters Autobiografie (Gustav Friedrich Dinter: *Dinter's Leben*, von ihm selbst beschrieben. Ein Lesebuch für Aeltern und Erzieher, für Pfarrer, Schul-Inspectoren und Schullehrer. Neustadt an der Orla 1829. Dort findet sich die Formulierung: „Pestalozzi ist König der Unter-, Sokrates König der Oberklasse. [...] Beide Männer arbeiten dahin, sich selbst entbehrllich zu machen“ (S. 193).

doch wieder zu seinem Urteil der Gegnerschaft Pestalozzis gegen die Sokratik zurück und betont, dass „der Einfluss Pestalozzis sicher die Gegenbewegung gegen die Sokratik mindestens geschärft“²⁵ und so eben doch „Gegnerschaft zwischen beiden Richtungen“²⁶ bestanden habe. Allein durch sein Wirken, durch die Wirkung seiner Ideen und durch seinen Einfluss habe Pestalozzi – so Schian – „gewaltig dazu beigetragen, dass die Sokratik wenigstens in ihrer schärfsten Gestaltung im Laufe der Zeit an Boden verlor“²⁷. Die Möglichkeit, dass sich die sokratische Methode neben mancher Fehlentwicklung auch wegen ihrer hohen Anforderungen an die Lehrer, an die Schüler und an die Schulorganisation nach Jahrzehnten des Experimentierens letztendlich im Unterricht nicht durchsetzen konnte und die Lehrerschaft sich deshalb aussichtsreicheren Ideen zuwandte, wird von ihm nicht in Betracht gezogen.

Otto Willmann (1839–1920) hebt in seinem Artikel zur „sokratischen Methode“ in dem von Wilhelm Rein herausgegebenen *Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik* hervor, dass viele Sokratiker des 18. Jahrhunderts den Anwendungskreis „des sokratischen Verfahrens weitaus überschätzten“²⁸. Man wollte über alles und jedes sokratisieren und „stellte mit Genugtuung Wechselreden von Lehrer und Schülern her, bei denen nichts gefunden wurde, oder man gefiel sich in Suggestivfragen, bei welchen der Schüler nur scheinbar aus sich, in Wirklichkeit aus den Andeutungen des Lehrers schöpft, ein Spiel[,] bei dem die Einheit und der Gehalt des Lehrstoffs zu Schaden kam.“²⁹ Dagegen, gegen diese „lahme Analyse und gekünstelte Heuristik“³⁰, so Willmann, wandte sich Pestalozzi und kritisierte solch schiefes Sokratisieren durchaus auch polemisch.

Für Karl Heinz Bloch ist Pestalozzi „der erste, der sich in aller Schärfe gegen das Sokratisieren wandte.“³¹ Bloch spricht in seinem Buch über den Streit um die Lehrerfrage im Unterricht sogar von einer „führenden Stellung, die Pestalozzi unter den Gegnern der Sokratik einnimmt“³². Auch er bezieht sich, wie Schian, auf die bekannten Stellen in *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, wo Pestalozzi sich „klar und entschieden gegen den sokra-

²⁵ Ebd.

²⁶ Ebd. Ob der Begriff „Gegnerschaft“ hier gut gewählt ist, darf bezweifelt werden. Unstreitig gab es Unterschiede und Differenzen, auch Gegensätze zwischen beiden methodischen Konzepten. Schian liefert aber keine Anhaltspunkte für eine aktive Bekämpfung der Sokratik durch Pestalozzi – mit Ausnahme der angeführten bekannten kritischen Äußerungen in *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*.

Kurze Zeit nach der Veröffentlichung von Schians Buch nahm Georg Müller in einer Festrede zu Pestalozzis 75. Todestag den Faden auf, wobei er nicht von „Gegnerschaft“, sondern von „Gegensätzen“ sprach, die es zweifellos gebe. Als Unterschiede hob er ausdrücklich hervor, „wie dort [...] der zuversichtliche Optimismus, hier die besonnene Prüfung der Verhältnisse und Kräfte vorherrschte; wie dort die Bildung des Verstandes, hier die des ganzen Menschen ins Auge gefasst wurde; wie dort die logische Frage, hier die Anschauung und volle Beschäftigung des Kindes als Hauptzweck der Methode angesehen wurde; wie dort die mehr oder minder bewusste Gängelung, hier die bewusste Erziehung zur Selbständigkeit Berücksichtigung fand; wie dort das Abstrakte, hier das Konkrete überwog.“ (Georg Müller: Sokrates in Sachsen während des 18. Jahrhunderts. Festrede zur Pestalozzifeier im Leipziger Lehrer-Verein am 11. Januar 1902. In: *Der Praktische Schulmann*, 51(1902), S. 195)

²⁷ Schian (1900), S. 266.

²⁸ Otto Willmann: Sokratische Methode. In: Wilhelm Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Band 6. Langensalza 1899, S. 679.

²⁹ Ebd.

³⁰ Ebd.

³¹ Karl Heinz Bloch: *Der Streit um die Lehrerfrage im Unterricht in der Pädagogik der Neuzeit*. Wuppertal 1969, S. 7.

³² A.a.O., S. 53.

tischen Unterricht ausgesprochen³³ habe, präzisiert dann aber gleich, dass „sein Kampf [...] lediglich dem Fehler vieler Sokratiker [galt], mit Hilfe des entwickelnden Frageunterrichts [...] ‚Erkenntnisse‘ aus den Kindern herauszulocken, für die das notwendige Fundament noch fehlte.“³⁴ Der „Hauptfehler“ beim Einsatz der Methode sei also, dass sie zu früh, „zu einem Zeitpunkt angewendet werde, wo der junge Mensch noch gar nicht reif dafür sei.“³⁵ Damit greife die sokratische Lehrweise „willkürlich in den Gang der Natur [...] [ein und zwingt] den Schüler zu scheinreifen Urteilen“³⁶. Es sei also „weniger die entwickelnde Methode, die Pestalozzi bekämpft, als der Geist, oder besser Ungeist, mit dem diese Methode gehandhabt wird. So lässt sich verstehen, dass er die Sokratiker seiner Zeit ablehnt und sich doch zugleich zu Sokrates bekennt.“³⁷ Sein starker Protest gegen das Sokratisieren in *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* beziehe sich also ausdrücklich auf die Art, wie diese Methode damals praktiziert wurde.

Auch für Rainer Loska ist Pestalozzi zuerst einmal „Der Kritiker“³⁸. In seiner Dissertation zur neosokratischen Methode kennzeichnet er Pestalozzi mit diesem Begriff in einer Kapitelüberschrift und führt als Belege wiederum die bekannten Äußerungen aus dessen pädagogischem Hauptwerk an. Gleich danach räumt aber auch Loska sofort ein, dass sich Pestalozzis Kritik „nicht gegen die sokratische Lehrart schlechthin richtet“³⁹, sondern gegen Unzulänglichkeiten der Praxis. Loska betont den Aspekt der fehlenden methodischen Vorbereitung oder Ausbildung der Beteiligten zur Führung eines sokratischen Unterrichtsgesprächs und gibt damit einen Hinweis darauf, warum es in der Praxis vielfach scheitere. Zu seinem Gelingen bedürfe es „einer außerordentlichen Befähigung, die die Ausübenden wohl nicht besitzen.“⁴⁰ Er nennt aber auch Anschauung, Erfahrung und eine gewisse menschliche Reife als „Voraussetzungen für ein eventuelles maieutisches Vorgehen.“⁴¹ Sein Fazit ist: „Pestalozzis schroffe Ablehnung der Modeerscheinung und Modeform des damaligen Sokratisierens erscheint durch seine verstreut mitgeteilten grundsätzlichen Erwägungen in einem anderen Licht. Er lehnte die alltägliche Umsetzung vor allem deshalb ab, weil für ihn die Anforderungen an den Lehrenden sowie an die Lernenden zu hoch seien. Seine besondere Wertschätzung gilt dem maieutischen Grundgedanken, soweit er auf ‚innere[m] Leben und eigene[r] Erfahrung‘ beruht.“⁴²

Betrachtet man die Urteile der angeführten Autoren, die ihre Feststellungen oft nur auf wenige Zitate aus denselben wenigen Werken stützen, so entsteht der Eindruck, dass Pestalozzi die sokratische Methode für Erziehung und Unterricht zwar nicht in ihren Grundzügen ablehnt, wohl aber ihre mangelhafte Praxis kritisiert; er schätzt zwar den maieutischen Unterrichtsansatz, sieht aber hohe Anforderungen an alle Beteiligten, die sie

³³ A.a.O., S. 50.

³⁴ A.a.O., S. 7.

³⁵ A.a.O., S. 56.

³⁶ A.a.O., S. 61.

³⁷ Ebd.

³⁸ Rainer Loska: *Lehren ohne Belehrung*. Bad Heilbrunn 1995, S. 62.

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Ebd. Reinhard Stach bestätigt den schlechten Zustand der damaligen Lehrerbildung: „In der Tat war es um die Lehrerausbildung schlecht bestellt, so dass eine sachgerechte Unterrichtsgestaltung wirklich bezweifelt werden musste.“ (Reinhard Stach: *Schulreform der Aufklärung. Zur Geschichte des Philanthropinismus*. Heinsberg 1984, S. 23) Gelungene Unterrichtsentwürfe oder methodische Ideen mussten „durch eine dilettantische Ausföhrung scheitern“ (ebd.).

⁴¹ A.a.O., S. 63.

⁴² A.a.O., S. 64.

oft nicht erfüllten. Er ist jedenfalls keiner, der ihr durchweg Positives abzugewinnen scheint und sie als tragfähiges Bildungskonzept ansieht.

1.2 Zur zeitgenössischen Pestalozzi-Forschung mit besonderer Berücksichtigung seiner Methode der Menschenbildung

Wirft man einen Blick auf die Pestalozzi-Forschung der letzten Jahrzehnte, um die Auswirkungen von Pestalozzis didaktischen Anregungen auf die Pädagogik aus heutiger Sicht einzuordnen und zu sehen, ob und welche methodischen Aspekte dort behandelt und diskutiert werden, kann man feststellen, dass sie seine Methode der Menschenbildung weniger stark beleuchtet und thematisiert als etwa die Wirkung seines Werks und seiner Person auf die Erziehungswissenschaft des 19. und 20. Jahrhunderts. Neben der Wirkungsgeschichte werden noch der historische Kontext der „Methode“ und ihre Einordnung darin näher behandelt sowie alternative Konzepte und Entwürfe im Vergleich mit ihr betrachtet. Der „Mythos Pestalozzi“ und der „pädagogische Kult“, den viele, ihn besonders zu Jubiläen feiernde Pädagogen um Pestalozzis Person und sein Leben entstehen ließen – dabei weniger sein Werk berücksichtigend und wenn, dann fast immer nur die gleichen wenigen „Hauptwerke“ –, stehen im Mittelpunkt kritischer Dekonstruktion. Der Wunsch nach Entzauberung der Erziehergestalt Pestalozzi scheint – etwa seit seinem 250. Geburtstag – das Interesse der Stunde zu sein. Die Beschäftigung mit seinem Werk geriet in den Hintergrund, obwohl etwa zur gleichen Zeit die *Pestalozzi-CD-ROM*⁴³ zur Verfügung stand, die das kritisch edierte Gesamtwerk in fast vollem Umfang elektronisch verfügbar machte. Eine nennenswerte Bezugnahme auf sokratisches Denken oder die sokratische Lehrart ist in der aktuellen Pestalozzi-Forschung gar nicht zu finden.

In ihrer empirischen Studie *„Helden und Denker“ der Pädagogik im Spiegel ihrer Fachlexika von 1774 bis 1945* hat Anne Hild die Darstellungen einiger Heroen der Disziplin in verschiedenen pädagogischen Nachschlagewerken untersucht und dabei festgestellt, dass Pestalozzi – ungeachtet aller Kontroversen um ihn – zumindest für den von ihr betrachteten Zeitraum der meistgenannte Pädagoge ist und schon zu Lebzeiten in eine Enzyklopädie aufgenommen wurde.⁴⁴ Die mit seinem Namen überschriebenen Lexikonartikel zeigen ihn ganz überwiegend als pädagogischen „Helden“, weniger als „Denker“. Hild findet in den untersuchten Titellemmata eine Vielzahl unterschiedlicher Etiketten (z.B. „großer Mann“, „Epochengründer“ oder „Weiser von Yverdon“), mit denen er dort versehen wird.⁴⁵ Sie selbst hebt – angeregt durch Daniel Tröhler – Pestalozzi als „Märtyrer“ hervor. Insgesamt kommt sie zu der Einschätzung, dass die Darstellungen Pestalozzis (vor 1900)

⁴³ Gemeint ist die CD-ROM: Johann Heinrich Pestalozzi: Kritische Gesamtausgabe sämtlicher Werke und Briefe (Werke, Bände 1–16, 17A, 18–23, 24A, 24B, 25–28; Briefe, Bände 1–13). Konzeption und Bearbeitung: Leonhard Friedrich und Sylvia Springer (Schütze). Hrsg. vom Pestalozzianum Zürich. Zürich 1997.

⁴⁴ Anne Hild: „Helden und Denker“ der Pädagogik im Spiegel ihrer Fachlexika von 1774 bis 1945. Göttingen 2018, S. 247. – Heinz-Elmar Tenorth weist in der Einleitung des von ihm herausgegebenen Sammelbandes *Klassiker der Pädagogik* darauf hin, dass Pestalozzi hinter Rousseau auf Platz 2 der „Top Ten der Pädagogik“ rangiere, einer Liste, die nach „empirischer Auswertung einschlägiger (deutschsprachiger) Texte zur Geschichte der Pädagogik nach der Häufigkeit der Nennungen“ (Ders.: *Klassiker in der Pädagogik – Gestalt und Funktion einer unentbehrlichen Gattung*. In: Ders.: *Klassiker der Pädagogik*, Band 1. München 2003, S. 9) zusammengestellt wurde.

⁴⁵ Vgl. a.a.O., S. 249f. Hild listet hier über fünfzig verschiedene Zuschreibungen für Pestalozzi auf, die sich kaum wiederholen (außer bei Autoren, die voneinander „abschreiben“).

„in der letzten Tendenz [...] positiv [sind], gleichwohl sie Pestalozzi nicht durchgehend positiv bzw. schwärmerisch beschreiben, sondern ambivalent“⁴⁶.

Um den derzeitigen Stand der Pestalozziforschung insbesondere zu seiner „Methode“ zu ermitteln, bietet es sich – in Ermangelung von thematisch einschlägigen Monographien – neben Lexikonartikeln an, die Beschreibung von Pestalozzis Leben und Werk in aktuellen Sammelwerken heranzuziehen und der Frage nachzugehen, was sie bei dem Schweizer Pädagogen besonders gewichten bzw. ob und wie sie seine Methode würdigen.

Untersucht man die Beiträge über Pestalozzi in verschiedenen Zusammenstellungen von „Klassikern der Pädagogik“ etwa der letzten fünfzig Jahre, in denen Pestalozzi fast nie fehlt und in denen das Wissen über ihn und seine Einordnung in die Geschichte der Disziplin auf engem Raum von Fachleuten – denen man Kenntnis des jeweils letzten Forschungsstandes unterstellen können sollte – zusammengefasst ist, so findet man auch hier kein einheitliches Bild vor. Immerhin besteht offenbar Einigkeit darüber, den Pädagogen Pestalozzi auch heute noch als einen Klassiker seines Fachs anzusehen. Als Autor lehrreicher pädagogischer Texte oder als Initiator und Ausführer verschiedener Schulversuche, der in seinen Berichten und Reflexionen „immer wieder Unverhofftes und längst nicht Ausgeschöpftes zu bieten“⁴⁷ habe, ist er für Hans Scheuerl ein unübersteigbarer Klassiker. Auch Ulrich Herrmann sieht in Pestalozzis erzieherischem Wirken und seinen pädagogischen Schriften mehrere Kriterien erfüllt, die ihn letztlich zu einem Klassiker seiner Disziplin machen.⁴⁸

In ihren Marburger Sommervorlesungen von 1981 bis 1983⁴⁹ skizziert Renate Riemack Pestalozzis Leben und Werk auf nur wenigen Seiten anhand seiner bekannten Grabinschrift auf der Gedenktafel am alten Schulhaus in Birr, die sie zur Gliederung ihrer Vorlesung über Pestalozzi heranzieht. Bei der Beschreibung der Grundzüge seiner Pädagogik, die man aus ihrer Sicht „wegen Pestalozzis Unsystematik sehr schwer bestimmen“⁵⁰ kann, hebt sie vier für ihn maßgebende pädagogische Prinzipien, die seiner „Methode“ zugrunde liegen, hervor, „die sicherlich nicht falsch sind“⁵¹:

1. Das Prinzip der Selbstentfaltung der Kräfte
2. Das Prinzip der Anschauung
3. Das Prinzip der Elementarbildung und
4. Das Prinzip der Gemeinschaft.

Abschließend vermerkt sie noch, dass die Grundlage all seiner Bemühungen um die Erziehung stets und ausschließlich „die Humanität, das Menschsein“⁵² war.

⁴⁶ A.a.O., S. 252. Hild findet nur einen einzigen Lexikonartikel, der Pestalozzi eher negativ beurteilt; „die meisten Lemmata bewerten Pestalozzis Werk und Wirken positiv“ (vgl. Hild, 2018, S. 261).

⁴⁷ Hans Scheuerl: Was ist ein pädagogischer Klassiker? In: Zeitschrift für Pädagogik, 41(1995), Heft 2, S. 155–160.

⁴⁸ Ulrich Herrmann: Pädagogische Klassiker und Klassiker der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 41(1995), Heft 2, S. 161–165; vgl. insbesondere S. 164f.

⁴⁹ Renate Riemack: Klassiker der Pädagogik von Comenius bis Reichwein. Marburger Sommervorlesungen 1981/1982/1983 mit Quellentexten. Hrsg. von Hans Christoph Berg/Bodo Hildebrand/Frauke Stübiger/Heinz Stübiger. Marburg 2014.

⁵⁰ A.a.O., S. 116.

⁵¹ Ebd.

⁵² A.a.O., S. 117.

Sehr viel ausführlicher geht **Fritz März** in seiner Klassikersammlung christlicher Erzieher auf Pestalozzi ein.⁵³ Unter besonderer Betonung seiner Anthropologie und Religiosität hebt er hervor, dass Pestalozzi „ohne jeden Zweifel“⁵⁴ ein tief religiöser Erzieher gewesen sei, der in seinen Schriften immer wieder „Fragen der christlichen Religion, der religiösen Erziehung und des Religionsunterrichts“⁵⁵ anspreche. Pestalozzi, der immer „auf Seiten der kleinen Leute“⁵⁶ stand, bemühte sich darum, den Armen „Wege zu weisen, sich selbst zu helfen“⁵⁷, um dadurch eine „gerechtere und humanere Gesellschaft“⁵⁸ für alle zu schaffen. Er erstrebte „die Bildung zur Menschlichkeit, [...] die Menschenbildung“ zu nichts Geringerem, als den Weltteil, in dem er lebte, sein Vaterland, zu retten.⁵⁹ Pestalozzis „soziale Fundamentalthese“ ist für März: „gesellschaftliche Missstände haben ihre Ursachen in sozialer Ungerechtigkeit und mangelnder Nächstenliebe.“⁶⁰ Der Mensch sei nicht durch und durch gut, er sei durch und durch ambivalent und besitze eine „widersprüchliche Grundstruktur“⁶¹. Er vereine „antinomische Elemente“, die sich in einem „ständigen Kampf miteinander“ befänden⁶². Widerstreitende Interessen könnten ihn gut und böse erscheinen lassen. Pestalozzi entwickelt seine Anthropologie, so März, aus eigener Welt-erfahrung. Die zwiespältige Natur des Menschen lasse ihn zwischen negativer Erziehung und positiver Anleitung changieren.⁶³

Bei aller anfänglichen Begeisterung für Rousseau rückt Pestalozzi – so März – von dessen Theorie der negativen Erziehung ab und begründet die positive pädagogische Einwirkung mit der Bildungsbedürftigkeit des Menschen – gerade zu Beginn seines Lebensweges. Das Kind sei angewiesen auf Hilfe von außen, auf „Erziehung als Lebenshilfe“⁶⁴. Angebote anzunehmen und umzusetzen liege in der Verantwortung jedes einzelnen, der damit „seinen Beitrag zu einer Humanisierung der Welt“⁶⁵ leiste. Die Grundlagen dazu bereite die Mutter in der frühkindlichen Erziehung, indem sie das Kind „in die Hand von Maßregeln und Kräften [legt] [...], die die Erfahrung von Jahrtausenden angegeben hat“⁶⁶. Die Formung des sittlich-religiösen Charakters des kleinen Menschen, so führt März weiter aus, bedarf nach Pestalozzi des Anstoßes und der Erweckung; seine sozialen und mitmenschlichen Einstellungen und Haltungen entfalten sich unter Anleitung seiner Mutter. Sie entstehen und bilden sich im Kind nicht von selbst und sind auch „nicht Folge und Resultat gebildeter Weisheit“ [...], die man in den Menschen von außen her hineinlegen könnte.“⁶⁷

⁵³ Fritz März: *Klassiker christlicher Erziehung*. München 1988, S. 248–294.

⁵⁴ A.a.O., S. 294.

⁵⁵ A.a.O., S. 284.

⁵⁶ A.a.O., S. 262.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ A.a.O., S. 249.

⁵⁹ Vgl. a.a.O., S. 267.

⁶⁰ A.a.O., S. 256.

⁶¹ A.a.O., S. 257.

⁶² A.a.O., S. 265.

⁶³ Vgl. a.a.O., S. 265f.

⁶⁴ A.a.O., S. 268.

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ A.a.O., S. 272, hier aus der Kritischen Gesamtausgabe Pestalozzis sämtlicher Werke zitierend: Johann Heinrich Pestalozzi: *Sämtliche Werke*. Herausgegeben von Artur Buchenau, Eduard Spranger, Hans Stettbacher u.a. Berlin/Zürich 1927ff.; hier: Band 13 (1932), S. 341ff. Die Ausgabe der „Sämtlichen Werke“ wird im Folgenden mit PSW abgekürzt, gefolgt von der Bandnummer, einem Doppelpunkt und der Seitenzahl, hier also: PSW 13:341ff.

⁶⁷ A.a.O., S. 270.

Sie werden gebildet durch das Vorleben einer nachahmenswerten Haltung der Mutter und durch eigenes soziales Handeln in einem Klima emotionaler Sicherheit – nicht durch Worte, Predigten oder Lehren („Maulbrauchen“), sondern durch Beispiel und Tat.⁶⁸

In den von ihm gegründeten und geleiteten Instituten wirkte Pestalozzi „als Hausvater – kaum als Lehrer“, arbeitete in dieser Zeit aber „unermüdlich an seinem literarischen Werk.“⁶⁹ Sein Ziel war es, so März, einen Weg zu finden, Kinder zu „allseitig und ganzheitlich gebildeten Menschen mit ausreichendem Wissen, geläutertem Wollen und dem zur Lebensmeisterung erforderlichen Können“⁷⁰ werden zu lassen. Als hilfreich für deren intellektuelle Bildung, die er „am gründlichsten bearbeitet“⁷¹ hat, sieht er die Prinzipien der Nähe, der Individualisierung und des langsamen Ausreifens⁷², mit denen er sich intensiv beschäftigte und für März immerhin „brauchbare Ansätze“⁷³ fand. Pestalozzis Ideen zur intellektuellen Bildung seien aber „weit von einer praktisch durchführbaren und akzeptablen *Unterrichtsmethode* entfernt“⁷⁴, weil in ihnen ein starrer Formalismus dominiere. März unterscheidet davon die *Erziehungsmethode* Pestalozzis, die „bis heute nicht ihre Gültigkeit und Brauchbarkeit eingebüßt [hat]“⁷⁵. Sie besteht aus drei Schritten: zuerst die Herstellung einer Umgebung und Atmosphäre, in denen die materiellen und emotionalen Grundbedürfnisse der Kinder befriedigt werden, dann – zweiter Schritt – die Einübung von sittlichem und sozialem Verhalten und erst danach als dritter Schritt „auf dem Hintergrund der Erfahrungen des Kindes die Reflexion mit ihm darüber, wie sich der Mensch dem Gewissensurteil entsprechend verhalten soll.“⁷⁶

Der Mensch wird nicht geboren, um primär ökonomischen Erfolg anzustreben oder anderen dazu zu verhelfen, und auch nicht (nur) dazu, das Räderwerk der Gesellschaft in Gang zu halten, sondern um die Humanität und Mitmenschlichkeit in der Welt zu mehren und zu verbessern – aus Pestalozzis Sicht der „Kern des menschlichen Wesens“⁷⁷. Hierin sieht März Pestalozzis „Lebensprogramm“: diesen Kern „aus seinen Verschüttungen durch Not und Elend, durch Ungerechtigkeit und Bosheit zu befreien“⁷⁸. Dessen Realisierung dient alles, „was er fürderhin unternimmt – als Schriftsteller, als Erzieher, als Lehrer, als Methodiker und als Heimleiter.“⁷⁹ Die junge Generation solle zu „einem kraftvollen, richtigen Denken, und zu einem verständigen und gewandten Arbeiten, folglich auch zum Einüben aller Fertigkeiten und Kenntnisse, so wie zum Habituellmachen der Anstrengungs-, Ausharrungs- und Überwindungskräfte“⁸⁰ erzogen werden. Dass Pestalozzi mit der Zielrichtung „Bildung zur Menschlichkeit“ eine umfassende ganzheitliche Entwicklung des Menschen anstrebte, steht für März außer Frage, und er zitiert den für ihn „kürzesten und prägnantesten“ Beleg bei Pestalozzi: „Der Irrtum war groß und die Täuschung

⁶⁸ Vgl. a.a.O., S. 280.

⁶⁹ A.a.O., S. 258.

⁷⁰ A.a.O., S. 259.

⁷¹ Ebd.

⁷² Vgl. ebd.

⁷³ Ebd.

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ A.a.O., S. 260.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ A.a.O., S. 275.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Ebd.

⁸⁰ A.a.O., S. 282.

unermesslich, dass man glaubte, ich suche die Ausbildung der Menschennatur durch einseitige Kopfbildung [...]. Nein, nein, ich suche nicht Bildung zur Mathematik; ich suche Bildung zur Menschlichkeit“⁸¹.

Auf weitere didaktische Einzelheiten der „Methode“ geht März nicht ein. Er sieht die bekannten Schwächen bei der praktischen Umsetzung der frühkindlichen intellektuellen Elementarbildung durch ihren starren Formalismus und geht sehr knapp auf einige Prinzipien, die der „Methode“ zugrunde liegen, ein, hebt aber hauptsächlich die Stärken der Pestalozzischen Anregungen für die ethisch-soziale Erziehung hervor, die fest in seiner Anthropologie verankert seien. Hier erkennt März wichtige Grundideen Pestalozzis zur pädagogischen Einwirkung, die aber nicht nur für die Schulung des Sozialverhaltens, sondern auch für die intellektuelle Bildung relevant sind. Die Einwirkung auf das Kind müsse durch Anstoß und Anregung, nicht durch direkte Gabe von Informationen oder Wissen erfolgen. Einstellung und Haltung könnten nicht beliebig von außen in das Kind hineingelegt werden, sondern müssten sich auf Angesehenes stützen, langsam ausbilden und ausreifen. Die intellektuelle Bildung und ihre Methode werden von März zwar erwähnt, aber nicht sehr ausführlich behandelt.

Wegen des großen Umfangs seines Schrifttums und der Vielfalt der dort angesprochenen Themenkreise hält **Max Liedtke** in seinem Beitrag über Pestalozzi in Band I der *Klassiker der Pädagogik*⁸² aus dem Beck-Verlag „selbst eine thesenartige Skizzierung des Gesamtwerkes [für] ausgeschlossen.“⁸³ Dennoch gebe es einige Schwerpunkte, die man hervorheben könne. Für Liedtke ist das bei Pestalozzi „dominierende Thema die Bildung des Menschen, ihr Sinn, ihre Notwendigkeit, ihre Möglichkeit.“⁸⁴

Auch Liedtke betont – wie schon Fritz März –, dass Pestalozzi stets „parteiisch fürs Volk war“⁸⁵ und die „offenkundige Not der nach seiner Meinung durch Unkenntnis, Aberglauben und ökonomische Abhängigkeiten unterdrückten Landbevölkerung – nicht nur in der Schweiz“⁸⁶ – abschaffen wollte. Aus Sorge um die bedrückende Lage der verarmten Bevölkerung bemühte er sich darum, „ihnen ein besseres Schicksal zu verschaffen“.⁸⁷ Er wollte die notleidenden Menschen dazu befähigen, sich selbst aus ihrer Situation herauszubringen, wollte ihnen „Hilfe zur Selbsthilfe“ zukommen lassen, indem er ihnen einen Weg aufzeigte, möglichst all ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden und zu stärken.⁸⁸ Liedtke sieht Pestalozzi – wie März – zuerst als einen sozialen Pädagogen, der glaubt, dass eine positive Veränderung der äußeren Lebensbedingungen der breiten Bevölkerung nur durch Erziehung und Bildung dauerhaft zu erreichen sei, wenn damit eine „Verbesserung des Wissensstandes und der Einstellung des Menschen einhergeht“.⁸⁹ Hier setze Pestalozzis Didaktik an. Zentral für seine „Methode“ sei, wie Liedtke hervorhebt, das „Prinzip der Anschaulichkeit“. Es wurde auf alle wichtigen menschlichen Verhaltens-

⁸¹ A.a.O., S. 286. März zitiert hier aus der Rede *Am Neujahrstag 1809* (PSW 21:226f.).

⁸² Max Liedtke: Johann Heinrich Pestalozzi. In: Hans Scheuerl (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*, Band I. München 21991, S. 170–186.

⁸³ A.a.O., S. 177.

⁸⁴ Ebd.

⁸⁵ A.a.O., S. 170 (zugleich: PSW 10:142).

⁸⁶ Ebd.

⁸⁷ A.a.O., S. 182.

⁸⁸ Vgl. a.a.O., S. 183.

⁸⁹ A.a.O., S. 170.

bereiche und auf alle bekannten Unterrichtsfächer – z.T. allerdings überzogen und gekünstelt – angewandt.

Als eine wichtige Detailfrage sieht Liedtke die „jeder Erziehung oder politischen Aktion voranzustellende Frage nach dem Wesen des Menschen“⁹⁰ an, in die Pestalozzi sich über Jahre vertiefte. Er entwickelte die Idee von der harmonischen Entfaltung aller Kräfte im Menschen, die sich allerdings konfrontiert sieht mit der empirischen Tatsache der ungleichen Verteilung der individuellen Potenziale und die damit der „Wahrheit der Disharmonie der Kräfte und Anlagen der einzelnen Menschen“⁹¹ gegenüberstehe. Weil aus Liedtkes Sicht für Pestalozzi „die Natur des Menschen eher zur Destruktion neigt [...], kann die Erziehung keineswegs bloß in einem gutmütigen Gewähren-lassen bestehen“⁹².

Vor 1785 sei Pestalozzi noch durch Rousseaus anthropologischen Optimismus beeinflusst und sein didaktisches Denken von einer ausgeprägten Schul- und Unterrichtsskepsis bestimmt: Der junge Pestalozzi „lehnt [...] die Schule als Institution ab“⁹³, weil sie „dem Menschen das Urteil in den Kopf [bringt], ehe er die Sache selbst sieht und kennt.“⁹⁴ Pestalozzi warnt – so Liedtke – „insbesondere vor einer verfrühten akademischen Bildung der Kinder“.⁹⁵ Nach 1785 ändert sich für Liedtke dessen Einstellung zu Schule und Unterricht völlig: Der Naturoptimismus Pestalozzis weiche einer realistischeren Einstellung, weil „das gesellschaftlich erforderliche Wissen in einem solchen Maße angewachsen ist, dass es ohne institutionalisierte Unterrichtung nicht mehr zu vermitteln ist“⁹⁶. Die Dinge des Alltags, wie sie uns zufällig und „natürlich“ begegnen, bedürften einer didaktischen Anordnung, um „die äußere Natur für die Natur des Kindes fasslich zu machen“⁹⁷. Die „unmittelbare Begegnung mit den Realitäten“ der physischen und sozialen Umwelt werde zwar didaktischen Regeln unterworfen, aber „die reale Welt bleibt gleichwohl Basis und Korrektiv jeder Erkenntnis“, um zu verhindern, „dass das Kind ‚leere Wörter, als wären sie Sachkenntnisse‘ (W 28, 88), blind übernimmt“.⁹⁸ Das bereits erwähnte „Prinzip der Anschaulichkeit“, das hier zum Tragen kommen soll, bedeute nicht „die bloße Forderung nach bildhaften Unterrichtsmitteln“⁹⁹, sondern vielmehr „dass alle sprachlich fassbaren Informationen, alle Verhaltensmaximen, alle ethischen und ästhetischen Wertvorstellungen aus konkreten Erfahrungen gewonnen und stets auf sie bezogen sein müssen.“¹⁰⁰ Der Unterricht solle – kurz gesagt – stets „auf die jeweils konkrete und somit vom Kind selbst überprüfbare Erfahrung bezogen sein“.¹⁰¹

Pestalozzi mache den Versuch, „den Kanon notwendiger Erfahrung zu sichern“ und die „grundlegenden Elemente jeder Erkenntnis, jeden Verhaltens, jeder menschlichen Fertig-

⁹⁰ A.a.O., S. 177.

⁹¹ A.a.O., S. 178 (zugleich: PSW 28:159).

⁹² Ebd.

⁹³ A.a.O., S. 179.

⁹⁴ Ebd. (zugleich: Pestalozzi, Johann Heinrich: Sämtliche Briefe, Band 3. Herausgegeben vom Pestalozzianum und der Zentralbibliothek in Zürich. Zürich 1949, S. 130). Die Ausgabe der „Sämtlichen Briefe“ wird im Folgenden mit PSB abgekürzt, gefolgt von der Bandnummer, einem Doppelpunkt und der Seitenzahl, hier also: PSB 3:130.

⁹⁵ Ebd.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Ebd.

⁹⁸ A.a.O., S. 180.

⁹⁹ Ebd.

¹⁰⁰ Ebd., hier auf PSW 13:309 verweisend.

¹⁰¹ A.a.O., S. 182.

keit ausfindig zu machen und über deren methodische Vermittlung – er nennt dies ‚Elementarbildung‘ – fundierte Lernprozesse in Gang zu setzen.“¹⁰² Er habe, so Liedtke, durch seine Bemühungen zu einer Humanisierung der Schule und des Unterrichts beigetragen und versucht, eine „für die menschliche Natur angemessenere[] Organisation des Lernens“¹⁰³ zu finden. Dabei spielt das „Wohnstufenmodell“ auch für Liedtke eine wichtige Rolle. Wenn schon „die Einrichtung von Schulen unumgänglich ist, wird die Schule nur insoweit ihrer Funktion nachkommen können, als sie nach dem Wohnstufenmodell konzipiert ist.“¹⁰⁴ Zu Hause, im eigenen Heim, repräsentiert die Liebe der Eltern für Liedtke „die altruistische Motivation [...], ohne welche weder Erziehung noch Unterricht möglich wären“.¹⁰⁵ Die „professionalisierte Lehrerschaft“ könne dies aber nicht in gleichem Maße leisten wie das Elternhaus. Frühe Erziehung müsse deshalb in der Familie stattfinden und die erste Bildung durch die Eltern erfolgen.

Um ein zufriedenes Leben führen zu können, darauf weist Liedtke abschließend hin, fordert Pestalozzi, dass der Mensch auch „zu innerer Ruhe gebildet werden“¹⁰⁶ müsse, weil die Anhäufung „wirtschaftlicher Güter [...] auf jeder Stufe neue Ansprüche wecken und den Menschen nicht zur Ruhe kommen lassen“¹⁰⁷ wird. Selbstbescheidung und Genügsamkeit sind deshalb notwendig zu vermittelnde Tugenden, die die „Bildung zur Menschenweisheit“¹⁰⁸ abrunden. In Yverdon, wo seine Mitarbeiter seine pädagogischen Ideen interpretierten und in die Unterrichtspraxis umzusetzen versuchten, erhielt Pestalozzi größte internationale Aufmerksamkeit: Sein Institut wurde für viele Jahre ein pädagogischer Pilgerort. Durch viele Besucher wurden seine Ideen zur Unterrichtsmethodik – nicht als „Fertigprodukt“, aber als kreative Impulse – in die Welt getragen und inspirierten je eigene Experimente und Überlegungen. Auch wenn Pestalozzi sein Institut noch zu Lebzeiten auflösen musste, nachdem sich die pädagogisch interessierte Öffentlichkeit aus verschiedenen Gründen von ihm abgewandt hatte, wird er für Liedtke als sozialer Pädagoge in Erinnerung bleiben, der sich für „polytechnischen“ Unterricht einsetzte¹⁰⁹, weil Schüler sich dadurch am besten „den konjunkturellen Schwankungen der Wirtschaft anzupassen“¹¹⁰ vermögen. Zudem wirke er als Pädagoge nach, der „allen Bedürfnissen des Kindes gerecht zu werden versucht“¹¹¹ und der den Prozess der Wissensvermittlung für „potentiell unabschließbar und seiner Natur nach nur durch Argumente [nicht durch Dogmen] für regulierbar“¹¹² halte.

Zwar stehen für Liedtke mehr als bei den bisher behandelten Autoren die didaktischen Bemühungen Pestalozzis im Mittelpunkt seiner Darstellung, doch auch er erwähnt keine mæeutischen Aspekte oder sokratischen Anklänge in der Pädagogik Pestalozzis. Dieser habe in didaktischer Hinsicht gewiss keine mustergültige Methode hinterlassen; sein Werk biete aber eine Vielzahl von Anregungen für verschiedenste pädagogische Teildisziplinen.

¹⁰² A.a.O., S. 180.

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ A.a.O., S. 180f.

¹⁰⁵ A.a.O., S. 181.

¹⁰⁶ A.a.O., S. 183 (zugleich: PSW 1:272).

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Ebd. (zugleich: PSW 1:272).

¹⁰⁹ Vgl. ebd. (zugleich: PSB 12:167).

¹¹⁰ Ebd., unter Hinweis auf PSW 10:55f.

¹¹¹ A.a.O., S. 186.

¹¹² A.a.O., S. 185.

Liedtke stellt das Prinzip der Anschaulichkeit, das März ausblendet, in das Zentrum der Pestalozzischen Didaktik und damit auch in den Mittelpunkt der „Methode“. In allen Fächern soll der Unterricht auf das Fundament der unmittelbaren konkreten Erfahrung fußen und nur langsam schrittweise voranschreiten, bis alle Begriffe und Sachverhalte klar und deutlich verstanden sind. So nimmt Liedtke von vornherein eine weite Perspektive auf die Unterrichtslehre Pestalozzis ein und beschränkt sich nicht – wie März – auf die Verhaltenserziehung.

In der Neuausgabe der *Klassiker der Pädagogik*¹¹³ des Beck-Verlags aus dem Jahr 2003 steuert **Fritz Osterwalder** das Pestalozzi-Kapitel bei, so wie er es auch wenige Jahre später für eine weitere Klassiker-Sammlung¹¹⁴ vornimmt. Beide Texte stimmen in Aufbau und Inhalt weitgehend überein. Der eine wird als Vorlage und Gerüst für den anderen gedient haben, so dass sie hier gemeinsam behandelt werden können. Geht man davon aus, dass der später veröffentlichte Beitrag auf der Grundlage des früheren entstanden ist, so findet man in dem überarbeiteten Text, für den wenige Druckseiten mehr zur Verfügung standen, mal mehr, mal weniger sprachliche Glättungen, z.B. durch Umformulierungen, Satz-Umstellungen oder erläuternde Ergänzungen. Im Untertitel des zweiten Aufsatzes wird Osterwalders Sicht auf das Werk und die Wirkung Pestalozzis bereits angekündigt: „Von der Erziehung als Reform der Gesellschaft zur Erziehung zur Innerlichkeit – große Erwartungen, wiederholte Misserfolge, der Weg zur pädagogischen Erlöser-Figur und Klassiker.“¹¹⁵

Zu Beginn seiner Werkbetrachtung konstatiert auch Osterwalder: „Das publizistische Werk Pestalozzis ist außerordentlich vielfältig und weist wenig Einheitlichkeit, klare Entwicklungslinien und Systematik auf.“¹¹⁶ Es sei bruchstückhaft, so dass sich oft keine „kontinuierliche Auseinandersetzung ergibt“¹¹⁷. Klare und ausgearbeitete „Konzepte und systematische Argumentationslinien“¹¹⁸ seien selten. Als dominierende Konstante stellt Osterwalder eine „pädagogische Attitüde“¹¹⁹ in fast allen Texten Pestalozzis fest, die „belehrend, bekehrend, missionarisch“¹²⁰ daherkomme. Als Begründungsmuster für Pestalozzis pädagogische Thesen erkennt Osterwalder durchgängig nicht eine rationale Argumentation oder empirische Belege, sondern nur „den Verweis auf die innerliche

¹¹³ Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. München 2003.

¹¹⁴ Bernd Dollinger (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden (2006) ²2008; inzwischen in durchgesehener dritter Auflage 2012 veröffentlicht.

¹¹⁵ Fritz Osterwalder: Johann Heinrich Pestalozzi (1846–1927). Von der Erziehung als Reform der Gesellschaft zur Erziehung zur Innerlichkeit – große Erwartungen, wiederholte Misserfolge, der Weg zur pädagogischen Erlöser-Figur und Klassiker. In: Bernd Dollinger (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden ²2008, S. 53–74.

¹¹⁶ Fritz Osterwalder: Johann Heinrich Pestalozzi. In: Tenorth, Heinz-Elmar: *Klassiker der Pädagogik*, Band 1. München 2003, S. 101–118; hier: S.106. Diesem Hinweis auf die Vielfalt der Textarten und Themen in Pestalozzis Schrifttum stellt Osterwalder in seiner zweiten Darstellung die Bemerkung voran: „Pädagogisch kann das Werk Pestalozzis kaum als Einheit verstanden werden“ (Osterwalder, ²2008, S. 61) – und betont damit das Mosaikhafte des Gesamtwerks.

¹¹⁷ Osterwalder (2003), S. 106.

¹¹⁸ A.a.O., S. 107; identisch in Osterwalder (²2008), S. 61.

¹¹⁹ Ebd.; identisch in Osterwalder (²2008), S. 61.

¹²⁰ Ebd.; in Osterwalder (²2008), S. 61, führt er aus: „[...] sie wollen belehren, aufrütteln, bekehren. Es sind missionarisch-pädagogisch gestaltete Texte, die nicht systematisch, rational argumentierend, sondern auf Wirkung ausgelegt sind.“

Moralität des Schreibenden¹²¹, der als Person und Gegenstand des Schreibens „immer mehr ins Zentrum“¹²² rücke. Pestalozzi orientiere außerdem seine gesamte Erziehungskonzeption – ein weiterer durchgehender Zug – am Modell der Familie und verzichte auf jegliche „funktionale[] Differenzierung der modernen Gesellschaft“¹²³.

Bei der Darstellung von Pestalozzis pädagogischen Konzepten unterscheidet Osterwalder vier Entwicklungsphasen. In der ersten, der Zeit der Industrieschule auf dem Neuhof, verarbeitet Pestalozzi unterschiedliche Einflüsse zu einem eigenen industriepädagogischen Ansatz für die Erziehung der Landbevölkerung, die zunehmend protoindustrielle Heimarbeit leistet. Die Kinder dieser Bevölkerungsgruppe werden vollständig in den Produktionsprozess eingebunden und während der rein mechanischen Arbeit in heimischer Atmosphäre von Familienmitgliedern oder vertrauten Personen unterrichtet. Damit soll für Osterwalder „pädagogisch sichergestellt werden, dass nur nahes, familiäres Wissen, das unmittelbar seine Anwendung [im täglichen Leben; Osterwalder (2008), S. 63] findet, erzieherisch vermittelt“ wird.¹²⁴ Die Kinder erhalten keine Kenntnisse, die „über die sozialen Verhältnisse hinausgeführt“¹²⁵ werden. Nach Osterwalder entwickelt Pestalozzi in dieser Zeit ein konservativ-christlich-paternalistisches Bild von Erziehung und Moralität, das zwar prinzipiell universelle Gültigkeit habe, in seinen Inhalten aber auf die jeweiligen Lebenskreise des zu Erziehenden, ob Landwirt oder Edelmann, zu beziehen sei. Moralität ist „unvermittelt pädagogisch-individuell und sozial-politisch“¹²⁶. Auch hier gilt: „Lernen soll und kann nur im Nahraum stattfinden, wo materiell und [auch; Osterwalder (2008), S. 64] moralisch der Wahrheitstest durch Überschaubarkeit möglich ist. Alles Weiterreichende, alles Offene wird pädagogisch-politisch beschnitten.“¹²⁷ Die Prinzipien der Nähe und der (Förderung der) Gemeinschaft haben hier ihren Ursprung.

In der zweiten Phase, in der Zeit der Entstehung der *Nachforschungen*¹²⁸, werden Moralität und Sittlichkeit – so Osterwalder – „von jeglicher Gesellschaftlichkeit [los]getrennt“¹²⁹ und zu einer „rein individuellen, innerlichen Moral“¹³⁰. Gesellschaft und Staat bieten zwar einen sicheren, geordneten und stabilen Rahmen mit verbindlichen Regeln für das Zusammenleben, sind aber „nicht durch moralische Güte geprägt“¹³¹. Als „ein Verhältnis des Menschen zu sich selbst, als innere Selbstvollendung“¹³² ist Sittlichkeit nicht von außen

¹²¹ Ebd.; identisch in Osterwalder (2008), S. 61.

¹²² Ebd.; identisch in Osterwalder (2008), S. 61.

¹²³ A.a.O., S. 108, identisch in Osterwalder (2008), S. 62.

¹²⁴ Ebd. Der zweite Teil der Aussage wird in Osterwalder (2008), S. 63, neu formuliert: „Aufklärung, wissenschaftliches Wissen, das über die sozialen Verhältnisse hinausgeführt werden kann, zu wissenschaftlicher Neugier und politischen Problemen führt, soll auf jeden Fall aus der Erziehung und der Wohnstube insgesamt ferngehalten werden.“

¹²⁵ Ebd.

¹²⁶ A.a.O., S. 110; identisch in Osterwalder (2008), S. 64.

¹²⁷ Ebd.; identisch in Osterwalder (2008), S. 64.

¹²⁸ Johann Heinrich Pestalozzi: *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. Zürich 1797 (PSW 12).

¹²⁹ Osterwalder (2003), S. 110. Im neueren Text verwendet Osterwalder „losgetrennt“ statt „getrennt“ (Osterwalder (2008), S. 65).

¹³⁰ Ebd. Das erläutert er in Osterwalder (2008), S. 64, genauer: Das neue Moralitätskonzept sei eine „rein individuelle[] Gesinnungs-Moral. Moral, Sittlichkeit wird nicht bemessen an gesellschaftlichen Verhältnissen und Wirkungen einer Handlung, sondern ausschließlich an deren Beweggründen.“

¹³¹ A.a.O., S. 111. In Osterwalder (2008), S. 65, können „gesellschaftliche Verhältnisse [...] nicht durch Sittlichkeit und moralische Ansprüche geprägt sein.“

¹³² Ebd.; identisch in Osterwalder (2008), S. 65.

vermittelbar. Sie kann nicht durch Erziehung hervorgebracht, sie kann nur von mir selbst „in mir selbst“ vollendet werden durch Introspektion, innere Einkehr oder philosophische Reflexion. Als sittliches Wesen „grabe ich mich selbst in mich selbst“.¹³³

In der dritten Phase der Entfaltung der Pädagogik Pestalozzis, die von ihm nicht näher datiert wird, sieht Osterwalder die praktische Entwicklung, die publizistische Darstellung und die weitere Ausgestaltung der „Methode als Ordnung des Lehrvorgangs“¹³⁴ im Mittelpunkt aller Anstrengungen. In der Methodendiskussion des 18. Jahrhunderts sei es nicht länger um eine metaphysische Ordnung der Dinge gegangen, sondern darum, die Wahrnehmungen der Menschen zu ordnen. „Empirische Wahrnehmung, Anschauung lässt sich zergliedern in einzelne Reize“¹³⁵ und so elementarisieren. Pestalozzi versucht – so Osterwalder – die „Konzepte der Elementarität und der Wahrnehmung bzw. Anschauung von der Multiplizität [Vielfalt; Osterwalder (2008), S. 66] und der Beschränktheit der Empirie [sinnlichen Wahrnehmung; Osterwalder (2008), S. 66]“¹³⁶ abzulösen und sie „auf ein einheitliches inneres Ich und damit auf eine umfassende einzige absolute göttliche Wahrheit“¹³⁷ zu beziehen. „Bestimmte, wenige Gegenstände bringen im Innern des wahrnehmenden Menschen diese moralisch absolute, einzige Ordnung hervor“¹³⁸. Die Bildung des Einzelnen wird „an die Anschauung einer äußeren Ordnung – nicht an die äußeren Gegenstände“ gebunden¹³⁹. „Die Ordnungen [und die Handhabungen; Osterwalder (2008), S. 67], die dabei zugrunde gelegt werden, sind extrem einfach“¹⁴⁰, z.B. ein alphabetisch geordnetes Wörterbuch, mechanisch gebildete Laut- und Silbenkombinationen, in unterschiedliche Bruchteile zergliederte Quadrate, endliche Zahlenreihen, Teile des menschlichen Körpers.

Pestalozzi bestimme passend zu den drei Grundkräften des Menschen (Kopf, Hand, Herz) „Elemente der intellektuellen Äußerungen, der körperlichen Arbeit und schließlich der familiären Beziehungen“¹⁴¹. Deren methodische Verknüpfung für ihn die „einzige[] und absolute[] [Methode; Osterwalder (2008), S. 68], die allein [aber sicher; Osterwalder (2008), S. 67] den inneren Menschen gut mache und Anschluss an eine feste Ordnung des Wissens und des handwerklichen Könnens biete“.¹⁴² An diesen Elementen werden dann – so Osterwalder – „vollständig mechanische und repetitive [endlos wiederholte; Osterwalder (2008), S. 66] Übungen vollzogen“¹⁴³, bei denen „das lernende Subjekt eine feste

¹³³ Er zitiert hier in beiden Texten PSW 12:123 (vgl. Osterwalder, 2003, S. 111; Osterwalder, ²2008, S. 65).

¹³⁴ Osterwalder (2003), S. 111.

¹³⁵ A.a.O., S. 112. In Osterwalder (²2008), S. 66, beschreibt er etwas ausführlicher: „Empirische, vielfältige Wahrnehmung, Anschauung, lässt sich experimentell ordnen, indem die beobachteten Gegenstände soweit zergliedert werden, dass ihre Wahrnehmung selbst in einzelne sinnliche Reize zerfallen.“

¹³⁶ Ebd.

¹³⁷ Ebd.; identisch in Osterwalder (²2008), S. 66.

¹³⁸ Ebd. In Osterwalder (²2008), S. 66 wird etwas klarer erläutert: „Bestimmte, wenige Gegenstände, die Elemente, erzeugen in der Wahrnehmung im Innern des wahrnehmenden Menschen diese moralisch absolute, einzige Ordnung“.

¹³⁹ A.a.O., S. 113; nahezu identisch in Osterwalder (²2008), S. 67.

¹⁴⁰ Ebd.

¹⁴¹ A.a.O., S. 112. In Osterwalder (²2008), S. 66, verschiebt sich der Akzent ein wenig: „Elemente werden gesucht, welche die intellektuellen Äußerungen, jene, welche die körperlichen Bewegungen und schließlich jene, welche die familiären Beziehungen hervorrufen und bestimmen.“

¹⁴² A.a.O., S. 114.

¹⁴³ A.a.O., S. 112.

äußere Ordnung annehmen“ soll.¹⁴⁴ An „der Festigkeit dieser äußeren Ordnung soll es die Kräfte seiner inneren Sittlichkeit selbst bilden, d.h., auf Sittlichkeit gelenkt werden und selbst nur Ordnung aus sich selbst hervorbringen, auch in Gebieten, die ihm völlig unbekannt [oder die in Unordnung geraten; Osterwalder (2008), S. 66] sind.“¹⁴⁵ Osterwalder weist hier sehr ausführlich – durch Auswahl entsprechender Zitate – auf die bekannten Mängel in Pestalozzis frühen Anleitungen zur Umsetzung seiner Methode hin, deren ursprünglicher Zweck es war, jede in Fragen der systematischen Wissensvermittlung unkundige Mutter zu Hause und jeden didaktisch unbedarften Dorfschulmeister in seiner Lehrstube nach kürzester Zeit mit Hilfe der ABC-Bücher in die Lage zu versetzen, Kinder sinnvoll zu unterrichten und damit einen Beitrag zu leisten, den frühen Volksunterricht, also die Anfänge der Wissensvermittlung und des kindlichen Lernens, „radikal und ökonomisch äußerst günstig [...] und kurzfristig durchführbar“¹⁴⁶ zu reformieren.

In der letzten, der vierten Phase der „Entwicklung von Pestalozzis pädagogischen Konzepten“¹⁴⁷, die von Osterwalder ebenfalls nicht datiert wird, geht es für den Protagonisten nur noch um „die Verteidigung der Methode und die Abwehr der Angriffe nach deren praktischem Scheitern“¹⁴⁸. Eine Weiterentwicklung sieht Osterwalder nicht mehr. Unter Betonung der Unvollendetheit der Methode stellte, so schreibt er, schon Pestalozzi selbst heraus, dass es „nicht um die mechanische Übung an sich gehe, sondern um den Geist dessen, der sie anwendet“¹⁴⁹. Das Gelingen der methodischen Übungen werde damit dem Anwender überantwortet. „Misserfolge sind dann nicht der Methode, sondern dem mangelnden Geist der Anwender zuzuschreiben.“¹⁵⁰ Die „Methode“ werde in dieser Phase, so Osterwalder, „in ein nur wenig kirchlich und dogmatisch bestimmtes Christentum“¹⁵¹ eingefügt, und Pestalozzi stilisiere sich mehr und mehr als Erlöser, indem er „sich selbst als den Methoden-Entdecker immer öfter in eine Reihe mit Christus“¹⁵² stelle.

Am Schluss seiner Darstellung betont Osterwalder erneut das praktische Scheitern der Pestalozzischen Versuchsschulen sowie das frühe Ende der fachlichen Rezeption seiner „unbestimmten und widersprüchlichen“¹⁵³ Konzepte. Er zweifelt offenbar an der Klassizität Pestalozzis als pädagogischem Reformator und scheint seine Einstufung als Klassiker lediglich an der Wirkungsgeschichte festzumachen, in der ein „öffentlicher Kult“ um seine Person entstanden sei und sich eine „Pestalozzi-Legende“ herausgebildet habe. Trotz des durchgängig kritischen, manchmal auch skeptischen Untertons findet man bei Osterwalder den ersten Hinweis auf die Bedeutung der Selbsttätigkeit in Pestalozzis Didaktik. Auch weitere wichtige Prinzipien der „Methode“ spricht er an (Anschaulichkeit des Unterrichts, die Nähe der Unterrichtsgegenstände zur Lebenswelt, das Lernen in der Gemeinschaft für die Gemeinschaft), ohne jedoch tiefer auf sie einzugehen. Wenn allerdings von Pestalozzis

¹⁴⁴ Ebd.; nahezu identisch in Osterwalder (2008), S. 66.

¹⁴⁵ Ebd.; nahezu identisch in Osterwalder (2008), S. 66.

¹⁴⁶ A.a.O., S. 113; identisch in Osterwalder (2008), S. 68.

¹⁴⁷ A.a.O., S. 114; identisch in Osterwalder (2008), S. 68.

¹⁴⁸ Ebd.; identisch in Osterwalder (2008), S. 68.

¹⁴⁹ Ebd.; nahezu identisch in Osterwalder (2008), S. 68.

¹⁵⁰ Ebd.; identisch in Osterwalder (2008), S. 68. Die Erfolge – das möchte man hier unwillkürlich ergänzen – sind dann aber eben auch dem Geschick des Umsetzenden zuzuschreiben.

¹⁵¹ Ebd.; identisch in Osterwalder (2008), S. 68.

¹⁵² Ebd. In Osterwalder (2008), S. 68, findet man: Pestalozzi selbst stelle sich selbst, „den Methoden-Entdecker Pestalozzi, immer mehr in eine Reihe mit Christus-Erlöser“.

¹⁵³ Vgl. a.a.O., S. 116, und Osterwalder (2008), S. 70.

Pädagogik inhaltlich so wenig Substanzielles erwähnenswert zu sein scheint, verwundert es ein wenig, dass Pestalozzi vom Autor überhaupt den „Klassikern“ zugerechnet wird.

Auf nur dreizehn Seiten versucht **Daniel Tröhler** in *Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik*¹⁵⁴ aus dem Schöningh-Verlag, „Leben, Werk und Denken“ Pestalozzis zusammenzufassen. Dabei orientiert er sich an seiner kurz zuvor erschienenen Pestalozzi-Biografie¹⁵⁵. Bei der Lebensbeschreibung Pestalozzis behandelt er zentrale Werkaspekte anhand markanter Stationen seines Werdegangs und wichtiger Schriften, wobei er sich auf anthropologische Überlegungen und einzelne grundsätzliche Aspekte der Erziehungs- und Unterrichtsmethode konzentriert.

Pestalozzi wollte, so Tröhler, mit all seinen pädagogischen Bemühungen – auch mit den protoindustriellen, Industrieschulen ähnelnden Einrichtungen, die sowohl seiner Familie als auch den aufgenommenen Kindern auf dem Neuhof eine materielle Existenz sichern sollten – Kindern stets „Erziehung zu einem selbständigen Leben bieten“ und ihnen dadurch ein Dasein „in Würde und damit Tugend ermöglichen“¹⁵⁶. Pestalozzis *Nachforschungen*, die „zwar eine anthropologische Ausrichtung“¹⁵⁷ haben, werden von Tröhler sozial-politisch bzw. sozial-ethisch interpretiert. Die Tugend eines idealen Politikers liege in ihm selbst: „Der ideale Machträger ist ‚innerlich frei‘ [...] [und sorgt] in gerechter Weise für seine Untertanen“¹⁵⁸. Alle Obrigkeitsvertreter handelten als Menschen aus eigener Verantwortlichkeit auf der Basis ihrer Wertmaßstäbe, *sollten* dabei aber zugleich aus ihrer Rolle heraus jeden Bürger väterlich-fürsorglich „und damit gemeinwohlorientiert“ regieren. Die Tätigkeit eines Politikers komme so einem Balanceakt gleich, denn die Menschen haben sich ausschließlich „aus egoistischen Gründen mit anderen Menschen vergesellschaftet“¹⁵⁹, um ihren „egoistischen Bedürfnissen [nachzugehen], nämlich weit mehr zu Nehmen als zu Geben [sic!]“¹⁶⁰. Dieser eher negativ konnotierten selbstsüchtigen „gesellschaftlichen Natur“ des Menschen, die der „natürlichen Natur“ der ursprünglichen archaischen Bedürfnisse und Begierden ein Ausleben in der Gemeinschaft ermöglichen sollte, stelle Pestalozzi die „sittliche Natur“ des Menschen als Korrektiv gegenüber. Ihretwegen sei der Mensch in der Lage, seine egoistischen Tendenzen zu überwinden. Sittlichkeit ist in Tröhlers Interpretation kein erreichbarer Zustand, in den der Mensch sich dauerhaft zu versetzen vermag, „sondern immer nur in einzelnen konkreten Fällen zu erreichen“¹⁶¹. Mitmenschliches Verhalten bedarf damit stets neuer Anstrengungen, für die Energie aufgewendet werden muss, so dass Tröhler im Sinne Pestalozzis sagen kann: „Sittlichkeit braucht [...] Kraft, die es im Menschen zu entwickeln gilt.“¹⁶² Dass hier ein Ansatzpunkt für Pestalozzis Pädagogik vorliegt, wird nicht explizit angesprochen.

Im *Stanser Brief* findet Tröhler eine „induktive Erziehungstheorie“ beschrieben, die die Ausbildung des Sozialverhaltens der Kinder in drei Phasen – Tröhler spricht von „Stufen“ –

¹⁵⁴ Daniel Tröhler: Johann Heinrich Pestalozzi. In: Klaus Zierer/Wolf-Thorsten Saalfank (Hrsg.): *Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben – Werk – Wirkung*. Paderborn 2010, S. 89–101.

¹⁵⁵ Vgl. Daniel Tröhler: *Johann Heinrich Pestalozzi*. Bern/Stuttgart/Wien 2008.

¹⁵⁶ Daniel Tröhler: *Johann Heinrich Pestalozzi*. In: Zierer/Saalfank (2010), S. 89–101; hier: S. 90.

¹⁵⁷ A.a.O., S. 92.

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁵⁹ Ebd.

¹⁶⁰ A.a.O., S. 92f.

¹⁶¹ A.a.O., S. 93

¹⁶² Ebd.

unterteilt.¹⁶³ Zu Beginn des Prozesses, dessen einzelne Schritte nur logisch-analytisch voneinander abzugrenzen seien, geht es um die Befriedigung kindlicher Grundbedürfnisse in einem Klima familiärer Geborgenheit, in dem die Kinder „Gefühle der Gerechtigkeit und der Moral“¹⁶⁴ zu entwickeln beginnen. Danach folgt eine Phase der praktischen Anwendung, in der die Kinder Gutes tun, also moralisches Empfinden in Handlung umsetzen und deren Auswirkungen wahrnehmen, bevor sie erst im letzten Abschnitt die „verbale Reflexion der guten Taten“¹⁶⁵ vornehmen und ihre Handlung und alle daraus resultierenden Erfahrungen intellektuell beleuchten und kognitiv verarbeiten.

Weil Philipp Albert Stapfer (1766–1840), der republikanische Bildungsminister, beim Aufbau des neuen helvetischen Schulsystems Pestalozzi einbezog, erhielt dieser – bereits in fortgeschrittenem Alter – Gelegenheit, sich nun intensiv – theoretisch und praktisch – mit der Vermittlung von Basiskompetenzen bei Kindern zu beschäftigen. Ausgehend von seinen Erfahrungen in Stans, wo er eine neue Methode, Kindern das Lesen beizubringen, gefunden zu haben glaubte, begann er, auch für das Schreiben und Rechnen elementare Verfahren zu entwickeln und zu erproben. Dabei waren ihm Aufmerksamkeit und Interesse der Öffentlichkeit gewiss, denn ein geordnetes systematisches, also methodisches Vorgehen galt – so Tröhler – als „modernes Verfahren“, auf das auch die aufkommenden Wissenschaften setzten.¹⁶⁶ „„Methode“ war um 1800 zweifellos ein Zauberwort“¹⁶⁷, was dazu beitrug, dass Pestalozzis Schriften und die praktisch-didaktische Arbeit an seinen Instituten „europaweit immer größere Aufmerksamkeit erzielte[n]“¹⁶⁸.

Bei der Entwicklung seiner „Methode“ ging Pestalozzi laut Tröhler davon aus, „dass der Mensch natürliche Anlagen hat, die sich selber natürlich entwickeln möchten, aber zu schwach sind, dies zu tun.“¹⁶⁹ Die Aufgabe von Erziehung und Unterricht ist es, „diesem natürlichen Entwicklungsdrang nachzuhelfen“¹⁷⁰. Dazu werden die Schüler lehrreichen, ihrem Auffassungsvermögen entsprechenden äußeren Eindrücken ausgesetzt, die ihre „innere Kraftentwicklung“ voranbringen, ohne dass „das Kind [...] überfordert wird.“¹⁷¹ Die „grundsätzlich drei Anlagen“ des Menschen, „jene des Kopfes, des Herzens und des Körpers“¹⁷², müssen zwar prinzipiell gleichberechtigt bzw. „harmonisch“ entwickelt werden; eine „Harmonie stellt[] sich [jedoch] nur ein, so Pestalozzi, wenn jene des Herzens dominiert[]“¹⁷³.

Ermutigt durch das große Interesse an seinen praktischen Versuchen zur Umsetzung, Erweiterung und Verbesserung der „Methode“ und deren Erfolg (gemessen an steigenden Schülerzahlen in seinem Institut spätestens seit dem Umzug an den Neuenburger See) beantragte Pestalozzi 1809 eine offizielle Prüfung, „ob Yverdon nicht zum Modell der Schweizer Schulen werden könne“¹⁷⁴. Der Prüfbericht fiel jedoch wider Erwarten ungüns-

¹⁶³ Vgl. a.a.O., S. 94.

¹⁶⁴ Ebd.

¹⁶⁵ A.a.O., S. 95.

¹⁶⁶ Vgl. a.a.O., S. 96.

¹⁶⁷ A.a.O., S. 97.

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ A.a.O., S. 96.

¹⁷⁰ Ebd.

¹⁷¹ A.a.O., S. 97.

¹⁷² Ebd.

¹⁷³ Ebd.

¹⁷⁴ Ebd.

tig aus: Zu speziell waren die Lern- und Arbeitsbedingungen an dieser besonderen Internatsschule, als dass man das Treiben dort auf eine zeitgenössische staatliche Regelschule hätte übertragen können. Auf die „Stringenz der ‚Methode‘“¹⁷⁵ sei in dem Gutachten weniger eingegangen worden. In der Veröffentlichung dieses Prüfberichts im Jahr 1810 sieht Tröhler den Anfang des langsamen Niedergangs der Einrichtung, die 1825, kurz vor Pestalozzis Tod, geschlossen werden musste.

Tröhler, der sich in seinem Beitrag auf den Methodiker Pestalozzi konzentriert, geht zwar weniger auf didaktische Details ein, erläutert aber – ohne die ihnen zugrunde liegenden Prinzipien zu besprechen – einige grundsätzliche für die Pädagogik bedeutsame Erkenntnisse des Schweizers. Dabei hebt er hervor, dass Pestalozzi eine individuelle, aber gleichwohl systematische Erziehung des Einzelnen zur Autonomie anstrebt: Jeder Mensch muss dazu gebildet werden in seinem Leben auf der Grundlage einer klaren Werthaltung Verantwortung für sich und die Gemeinschaft, in der er lebt, zu übernehmen. Anhand der gleichen zentralen Texte wie die zuvor angeführten Autoren¹⁷⁶ behandelt auch Tröhler vorrangig die Anthropologie und die sittliche Erziehung des Schweizers. Wenn er dann am Ende seiner Darstellung Pestalozzi kritisch-wohlwollend als blind Verehrten und öffentlich Verächten¹⁷⁷ „zeitgemäß interpretiert“, wird – wie schon bei Osterwalder – nicht so recht deutlich, wieso er ihn als „Klassiker der Pädagogik“ ansieht und behandelt.

In seiner Veröffentlichung *Klassiker der Sozialpädagogik*¹⁷⁸ widmet der Sozialpädagoge und Nietzsche-Forscher **Christian Niemeyer** Pestalozzi ein mit dem Untertitel *Die Mutter aller Schichten um die Sozialpädagogik* überschriebenes umfangreiches Kapitel¹⁷⁹, das die Schwerpunkte der Betrachtung anders setzt als die bisher behandelten Autoren. Dass Pestalozzi auch als Sozialpädagoge wahrgenommen wird, überrascht nicht, da er sich intensiv mit der sozialen Frage Zürichs, den sozialen Spannungen zwischen der privilegierten Stadt- und der armen und benachteiligten Landbevölkerung beschäftigte und die sozialen Missstände dort zu Beginn des Industriezeitalters publizistisch und pädagogisch zu bekämpfen versuchte. Zeit seines Lebens ließ ihn überdies die Idee der Gründung und des Betriebs einer Armenerziehungsanstalt nicht los.

Um zu untersuchen, ob man Pestalozzi tatsächlich als einen Wegbereiter der Sozialpädagogik ansehen könne, zieht Niemeyer die Pestalozzi-Interpretationen von Paul Natorp (1854–1924) und Herman Nohl (1879–1960), „zwei zentrale Klassiker der Disziplin“¹⁸⁰, heran. Von Pestalozzi selbst, der für Nohl der „am schwierigsten interpretierbare Klassiker der (Sozial-)Pädagogik“¹⁸¹ ist, werden allerdings wieder nur zwei Werke berücksichtigt: *Lienhard und Gertrud* und der *Stanser Brief*.

Gleich zu Beginn des Kapitels stellt Niemeyer klar, dass er sich nicht auf „Extremthesen“ einlassen wolle. Wegen der von Pestalozzi „geschickt betriebenen Selbstinszenie-

¹⁷⁵ Ebd.

¹⁷⁶ Mehr oder weniger kurz geht Tröhler dabei auf *Lienhard und Gertrud*, die *Nachforschungen*, den *Stanser Brief* und *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* ein.

¹⁷⁷ Vgl. a.a.O., S. 98.

¹⁷⁸ Christian Niemeyer: *Klassiker der Sozialpädagogik*. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim/München 2005.

¹⁷⁹ Christian Niemeyer: Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827): *Die Mutter aller Schichten um die Sozialpädagogik*. In: Niemeyer (2005), S. 19–51.

¹⁸⁰ A.a.O., S. 21.

¹⁸¹ Ebd. Für Niemeyer liegt das an seiner „ungehemmten Metaphorik“ (ebd.).

nung¹⁸², die dazu dienen sollte, seinem Werk Aufmerksamkeit und Autorität zu verleihen, schwanke die Erinnerung an ihn zwischen „Heiligenverehrung“ und „Pestalozzidemontage“¹⁸³. Man müsse die Widersprüchlichkeiten in seinem Werk und seinem Leben klar sehen und aushalten, ohne sie zu glätten, müsse Pestalozzi „in seiner ganzen Gebrochenheit“¹⁸⁴ wahrnehmen und nicht nur seine altruistische und asketische Seite, seine „angeblich durchgängige Sozialorientierung“¹⁸⁵, sondern auch seine Eitelkeiten. „Bilder über ihn“ seien sowieso oft nur „Konstrukte“ der Autoren, „die auf interessebedingten Auslassungen oder Hervorhebungen beruhen“¹⁸⁶. Ein solches Leben und das daraus entstandene Werk seien „genauestens zu studieren“¹⁸⁷. Dominant und als Leitmotiv wirksam geworden sei in seinem Werk „die Suche nach Mitteln zur pädagogischen Abstützung tradierenswerter Sozialordnungen“¹⁸⁸, was Niemeyer anhand von Zitaten aus *Lienhard und Gertrud* zu belegen versucht.

In diesem Volksroman werde beschrieben, wie die „langjährige Verwahrlosung“ in einem fiktiven Gemeinwesen, dem Dorf Bonnal (oder auch Bonal), „rückgängig gemacht“¹⁸⁹ wird. Die korrupten Strukturen der bestehenden Gesellschaft werden aufgebrochen und gemäß der „Utopie einer heilen unbeschädigten [...] Sozialordnung“ durch pädagogische Maßnahmen neu geordnet. Die „neue“ Ordnung sei jedoch nicht modern, sondern „rückwärtsgewandt“ und weise auf eine „Verhaftung im Denken des 18. Jahrhunderts“¹⁹⁰ hin. Arner, der Vertreter der Obrigkeit, der Bonnal wie eine „zerrüttete Haushaltung“¹⁹¹ vorfindet, erlässt Maßnahmen und formuliert Regeln – einen „menschlich/ unmenschlichen Bonnaler Ehrenkodex“¹⁹² –, um gegenzusteuern. Für Niemeyer geht es hier – trotz aller „Gärtner- und Wachstumsmetaphorik“ – um reine „Domestizierung“: Am Anfang stehe „nicht Wachsenlassen, am Anfang steht Führung, Eingriff und Normalisierungsarbeit“¹⁹³. Das Volk sei „durch herrschaftliche Einmischung“ (PSW 4:245) in Ordnung zu bringen.¹⁹⁴ Es handle sich hier um die Führung eines väterlichen Fürsten, der die gute Ordnung wieder herstelle, denn der Staat werde von Pestalozzi wie die Familie „als gleichermaßen patriarchalische[s] Modell“¹⁹⁵ begriffen. Neben der moralischen Besserung der Einzelnen im Dorfverbund stehe auch deren „Erziehung zur Wirtschaftsfähigkeit“ im Fokus, was – so Niemeyer – für Pestalozzi bedeutet, „die je nachwachsende Generation auf sozialen Wandel, neue Formen der Bodenbewirtschaftung und auch ganz neue Industrien und Produktionsformen einzustellen.“¹⁹⁶

Die einmal etablierte „gute“ Gesellschaft müsse bei Pestalozzi dann aber auch überwacht werden. Für ihn gebe es „kein besseres Mittel, die Menschen zu ändern, als [...] ihre

¹⁸² A.a.O., S. 22.

¹⁸³ Vgl. a.a.O., S. 22.

¹⁸⁴ A.a.O., S. 23.

¹⁸⁵ Ebd.

¹⁸⁶ A.a.O., S. 24f.

¹⁸⁷ A.a.O., S. 26.

¹⁸⁸ A.a.O., S. 29.

¹⁸⁹ A.a.O., S. 30.

¹⁹⁰ Ebd.

¹⁹¹ A.a.O., S. 34, mit Hinweis auf PSW 3:226.

¹⁹² Ebd.

¹⁹³ Ebd.

¹⁹⁴ A.a.O., S. 36.

¹⁹⁵ A.a.O., S. 35.

¹⁹⁶ A.a.O., S. 36.

Unordnungen solchen Augen zu unterwerfen, die sie scheuen müssen“¹⁹⁷. Auch ihre Art des Wirtschaftens werde überprüft und zwar durch ein von ausgewählten Vertretern der Gemeinschaft jährlich abzuhaltendes „Realexamen“¹⁹⁸. Für Niemeyer propagiert Pestalozzi damit ein System „totaler Selbstkontrolle“, und man könne sich „des Eindrucks des Totalitären [nicht] entziehen.“¹⁹⁹ Es sei eine ausgesprochen „autoritative[] Herrschaftskonzeption und Kontrollrhetorik“²⁰⁰, die Pestalozzi hier ausbreite.

Auch die Rhetorik der *Nachforschungen* unterstreicht für Niemeyer dieses düstere Bild. Weil im „Innersten des Menschen [...] ein ewiger Aufruhr gegen Notwendigkeit und Pflicht“²⁰¹ tobe, der durch Erziehung überwunden werden müsse, spreche Pestalozzi auch von der „Kunst der ‚Verstümmelung‘“²⁰², durch die „das Naturwesen ‚Mensch‘ so in das Gesellschaftswesen ‚Bürger‘ zu verwandeln [ist], dass kein Groll, kein Widerspruch, kein ‚Tiersinn‘ verbleibt und sich selbst im Zustand ‚bürgerliche[r] Beschränkung‘ (PSW 12:93) die Illusion der Freiheit erhält.“²⁰³ Allen solle vermittelt werden, dass sie „in einer Sozialordnung leben, die perfekt durchorganisiert ist und gegen die und in der zu rebellieren keinen rechten Sinn macht.“²⁰⁴ Niemeyer merkt an, dass die Sprache, die Pestalozzi in diesem Zusammenhang verwendet, „nicht mehr die des Menschenfreundes“ sei, sondern „die Sprache des Dompteurs im Menschenkäfig“.²⁰⁵ Dass menschliches Handeln „durch Gründe angeleitet[]“²⁰⁶ wird, müsse laut Pestalozzi unserem „Tiersein“ mühsam abgerungen werden. Es stelle somit für den Menschen einen „fortgeschrittenen Stand seiner Domestizierung“²⁰⁷ dar und mache für Niemeyer unser Menschsein aus. Wegen dieser „Domestizierungslogik“ in Pestalozzis Pädagogik und in der Pädagogik allgemein müssten alle pädagogischen Maßnahmen immer wieder „auf ihre dunkle Seite“ hin befragt werden.²⁰⁸ Niemeyer sieht Pestalozzi daher nicht als Anhänger einer Aufklärung, die durch „Mündigkeit und Freisetzung von überlieferter Sitte“²⁰⁹ gekennzeichnet ist. Ihm gehe es um „Gewinnung und Nutzung von Kontroll- und Gestaltungswissen im Interesse vernunftbezogener Menschen- und Bodenbewirtschaftung“²¹⁰ und Werbung für eine „Unterordnung unter die Sitten der Vorväter“²¹¹, was alles andere als progressiv-sozialreformerisch gedacht sei.

Niemeyer versucht dann, *Lienhard und Gertrud* als Roman der „Empfindsamkeit“ zu interpretieren, und verfolgt die These, „dass Pestalozzi als prämoderner Theoretiker empfindsamen Hilfehandelns gesehen werden darf und als solcher für die Sozialpädagogik von Interesse ist.“²¹² Der Roman sei in eine „Geschichtserzählung“ gekleidet verfasst wor-

¹⁹⁷ Ebd., hier PSW 4:244 zitierend.

¹⁹⁸ A.a.O., S. 37, mit Hinweis auf PSW 3:381.

¹⁹⁹ A.a.O., S. 36.

²⁰⁰ A.a.O., S. 37.

²⁰¹ PSW 3:418.

²⁰² Niemeyer (²2005), S. 38, mit Hinweis auf PSW 12:93.

²⁰³ Ebd.

²⁰⁴ A.a.O., S. 43.

²⁰⁵ A.a.O., S. 38.

²⁰⁶ A.a.O., S. 39.

²⁰⁷ Ebd.

²⁰⁸ Vgl. a.a.O., S. 39.

²⁰⁹ Ebd.

²¹⁰ Ebd.

²¹¹ Ebd.

²¹² A.a.O., S. 40.

den, um „praktischen Unterricht, der auf Besseres abzweckt, hauptsächlich für den großen Volkshaufen“²¹³ darzustellen. Ein mitfühlender, nicht „verhärteter“ Mensch, der Bedürftigen helfen will, wird einer kühlen, rein verstandesaufgeklärten Person, die nach Erkenntnis strebt, gegenübergestellt. Menschlichkeit als Gegenpol zur „Kopfaufklärung“ bilde „das Medium, wodurch alle Wahrheit dem Menschen eigen wird“²¹⁴. Pestalozzi strebte nach einer „wahren“ Empfindsamkeit, die aufklärungskritisch war und zugleich auf „Sozialwerdung“ abzielte.²¹⁵ Adressaten waren – neben den Betroffenen – Wohlhabende und Entscheidungsträger, die eine „Grundempfänglichkeit für soziale Fragen und deren Folgenbearbeitung“²¹⁶ haben. Sie sollten unter „Nutzung der Codes der Empfindsamkeits-epoche“²¹⁷ dazu motiviert werden, soziale Verbesserungen in der Gesellschaft durchzusetzen oder zu unterstützen. Dabei sei es Pestalozzi durchaus „auch um ein Stück Sozialutopie“²¹⁸ gegangen, um den gerechten Staat, in dessen Verfassung ein Geist der Menschlichkeit herrscht und der danach strebt, das Elend wirklich abzuschaffen. Die „durch die Empfindsamkeit freigesetzte[] ‚Menschenfreundlichkeit und Nächstenliebe‘“²¹⁹ sei nicht primär christlich, sondern mitmenschlich, vernünftig und sozial, weshalb Niemeyer Pestalozzi auch als „ersten Repräsentanten“ einer genuin „sozialpädagogischen Denkform“²²⁰ bezeichnet.

Niemeyer kommt zu dem Schluss, dass man Pestalozzi letztlich doch nicht als „Vertreter der Empfindsamkeits-epoche“ ansehen könne, da er „in der Hauptsache [...] doch [...] ein psychologiefeindlicher ‚ethischer Rigorist‘ [bleibt], der zur Domestizierung der Triebnatur des Menschen und zur entsprechenden Sozialdisziplinierung mittels ‚aufgeklärter‘ Herrschaftsgestaltung neigt“²²¹ – jedenfalls dann, wenn man nur *Lienhard und Gertrud* studiere. Niemeyer räumt aber ein, dass man zu einem anderen Ergebnis kommen könne, „wenn man andere Werke Pestalozzis ins Zentrum rückt“²²², z.B. den *Stanser Brief*, den er anschließend im Hinblick auf Beziehungsaspekte näher analysiert.

Pestalozzis Ansatz sei es, die mütterlich-wohlwollende Atmosphäre der heimischen Wohnstube in die Schule zu übertragen, um das bisher vorherrschende Klima der Langeweile oder gar Angst aus den Schulstuben zu vertreiben. Die „Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, [müssen] von der öffentlichen [...] nachgeahmt werden.“²²³ Niemeyer sieht darin den Auftakt dafür, die Schule auch als Ort für Sozialkontakte und als Lebensraum für die Schüler zu betrachten. Schülerbeziehungen sollen geschwisterlich-mitmenschlich, d.h. freundschaftlich, hilfsbereit und einander unterstützend, ausgestaltet werden. Pestalozzi habe versucht, diesen Gedanken in Stans zu verwirklichen und die dort versammelten Kinder zu einer Gemeinschaft zu formen, versucht, sie „in den einfachen Geist einer großen Haushaltung zusammen zu schmelzen“²²⁴. Sein Ansatz beinhaltet laut

²¹³ Ebd., eine Rezension aus Nicolais *Allgemeiner Deutscher Bibliothek* von 1782 (Band 52.1, S. 147) zitierend.

²¹⁴ PSW 9:407.

²¹⁵ Vgl. Niemeyer (2005), S. 41.

²¹⁶ Ebd.

²¹⁷ Ebd.

²¹⁸ Vgl. a.a.O., S. 42.

²¹⁹ Ebd.

²²⁰ Vgl. a.a.O., S. 43.

²²¹ A.a.O., S. 44.

²²² Ebd.

²²³ PSW 13:7.

²²⁴ PSW 13:14.

Niemeyer zugleich die Kritik an einer öffentlichen Schule als „Billigprodukt“ mit „Unterricht ohne Erziehung, oder Routine und bloßem Schlendrian“²²⁵. Schule als reiner Funktionsbetrieb sei für Pestalozzi völlig unzureichend und verfehlt. Sie unterschreite das Minimum, „unterhalb dessen von Pädagogik reden zu wollen für Pestalozzi inakzeptabel war“²²⁶. In Stans hatte er selbst die Erfahrung gemacht, dass er „das Zutrauen der Kinder [...] gewinnen“ musste, denn nur so konnte er „zuversichtlich alles andere von selbst“²²⁷ erwarten.

Man könne hierin – so Niemeyer – den „Ursprung von Gemeinschaftserziehung“ oder die Erfindung des „Familienprinzips in der Heimerziehung“ sehen; jedenfalls habe Pestalozzi damit einen wichtigen Gesichtspunkt in die Sozialpädagogik eingebracht, nämlich den, die Vorzüge der häuslichen Erziehung „für die öffentliche [...] nutzbar machen“²²⁸ zu wollen. Diesen Auftrag habe Pestalozzi der öffentlichen Erziehung – und damit auch allen Schul(form)en – erteilt und ihr eine dauerhafte Aufgabe gestellt.²²⁹ Pestalozzi habe so bereits die Bedeutung des „pädagogischen Bezugs“ – ein zentraler Begriff der Sozialpädagogik Herman Nohls – klar erkannt. Er sei zwar nicht der erste gewesen, der dessen pädagogische Relevanz ansprach, weil bereits die Philanthropen vor ihm großen Wert auf eine freundschaftliche Atmosphäre beim Lernen gelegt hätten; er sei aber „wohl der entschiedenste Repräsentant des pädagogischen Bezugs“²³⁰ seiner Zeit. Pestalozzi habe laut Niemeyer jedenfalls auch hier, im *Stanser Brief*, auf die Bedeutung hingewiesen, dass vor jeder moralischen Belehrung, vor „einer (christlichen) Moralvermittlung“²³¹, positive Erfahrungen des Zusammenlebens stehen müssen. Auch weil er sich Zeit seines Lebens mit dem Armutproblem auseinandergesetzt und Pläne zu seiner Verbesserung nie aufgegeben habe, sei Pestalozzi gewiss ein sozialer Pädagoge und zurecht in die Sammlung der *Klassiker der Sozialpädagogik* aufgenommen worden. Auf methodische Aspekte – selbst für die Sozialerziehung – geht Niemeyer, außer den hier angesprochenen kurzen Andeutungen, nicht weiter ein. Es geht ihm in erster Linie darum, Pestalozzi in verschiedenen Lebenskreisen (Familie, Schule, Gesellschaft) als Sozialpädagogen mit unterschiedlichen konservativ-sozialreformerischen Konzepten zu charakterisieren.

Bei allen angeführten Darstellungen von Leben und Werk Pestalozzis als einem „Klassiker der Pädagogik“ fällt auf, dass die Autoren – wohl zu Recht – darauf hinweisen, dass der Schweizer Pädagoge ein ambivalenter Mensch gewesen sei, mit Stärken und Schwächen, mit großen Erfolgen und schmerzlichem Scheitern. Da er stets seine Ideen und Stimmungen offen zu Papier brachte, sind seine Leser über alle Schwankungen und Wendungen in seinem Leben und Denken gut informiert.

Es fällt des Weiteren auf, dass stets die gleichen – zweifellos wichtigen – Schriften Pestalozzis herangezogen werden, um sein pädagogisches Denken zu illustrieren. Sie machen aber insgesamt nur einen sehr kleinen Teil seines Gesamtwerks aus und beleuchten es punktuell. Die „Methode“ Pestalozzis wird dabei, ebenso wenig wie die ihr zugrunde

²²⁵ Niemeyer (2005), S. 49.

²²⁶ Ebd.

²²⁷ Ebd.

²²⁸ Ebd.

²²⁹ Vgl. ebd.

²³⁰ A.a.O., S. 50.

²³¹ Ebd.

liegenden pädagogischen Prinzipien, kaum noch ausführlich und detailliert untersucht²³² und scheint heute – anders als zu seinen Lebzeiten und in der frühen Rezeptionsgeschichte – über die erwähnten Klassiker-Ausgaben hinaus kein durchgängiges und tiefergehendes Interesse mehr zu finden. Es entsteht der Eindruck: Das Urteil über Pestalozzi sei gesprochen. Man erinnert sich vorrangig an seine anthropologischen Ideen und seine Vorschläge zur ethischen oder sozialen Erziehung und beschäftigt sich eher mit diesen, als dass man seine methodischen Beiträge zur frühkindlichen Erziehung, zum Anfangsunterricht oder zur Elementardidaktik weiter untersucht. Sie sind als zu starr, übersystematisiert oder mechanistisch zu den Akten gelegt. Wegen des Facettenreichtums und der Vielschichtigkeit seines Werkes findet man zu vielen – auch sich widersprechenden – Thesen schnell sowohl unterstützende als auch widerstreitende Belege, weshalb es bei Pestalozzi in der Tat auf eine genaue kontextbezogene Interpretation ankommt. Christian Niemeyer ist deshalb in diesem Punkt uneingeschränkt zuzustimmen: Man muss sein Werk „genauestens studieren“²³³, um nicht zu sachunangemessenen „Auslassungen oder Hervorhebungen“²³⁴ zu kommen.

Das Interesse der vorliegenden Studie, den mäeutischen Gehalt in Pestalozzis pädagogischem Denken zu ermitteln, wird in keiner der angeführten aktuellen und zusammenfassenden Darstellungen zu seinem Leben und Werk angesprochen, und eine monographische Beschäftigung mit dieser Fragestellung liegt, wie oben bereits angemerkt, ebenfalls nicht vor. Diesem Desiderat der Pestalozzi-Forschung will die vorliegende Untersuchung abzuhelfen versuchen.

1.3 Aufbau der Untersuchung

Bevor in Kapitel 5 den forschungsleitenden Fragen dieser Studie nachgegangen werden kann, müssen einige Klärungen vorgenommen werden.

Um das „Sokratische“ genauer zu bestimmen, werden im folgenden **Kapitel 2** die wesentlichen Elemente der sokratischen Methode zunächst anhand der Lehrart des Sokrates (Kap. 2.1) und dann mit Hilfe der Ideen zur Ausgestaltung einer methodischen Vorgehensweise im Schulunterricht, wie sie sich im Zeitalter der Aufklärung, als sie zu einer ersten großen Blüte kam, darstellte (Kap. 2.2), herausgearbeitet.

Ihr Namensgeber liefert eine erste grobe Skizze, indem er die Umrisse eines didaktischen Verfahrens entwirft, aber keine detaillierten Ausführungen bereithält, die als Vorlage für den Unterricht dienen könnten. Sokrates' Methode des „Lehrens“ wird zunächst ausführlich dargestellt und analysiert, um daran in einer ersten Annäherung zu explizieren, was sokratisches Lehrerhandeln ausmacht. Sokrates wollte zwar eigentlich kein Lehrer sein, wie er in seiner von Platon überlieferten Verteidigungsrede vor dem Gericht in Athen ausdrücklich erklärte; ganz offensichtlich führte er aber auf den Plätzen und in den Häusern seiner Heimatstadt lehrreiche Gespräche mit meist jungen Männern über überwiegend ethische Themen und philosophierte mit ihnen über wichtige Fragen ihres Lebens in pädagogischer Absicht. Er begab sich dabei in die Rolle eines Wahrheit und Weisheit

²³² Eine seltene Ausnahme bietet hier der Aufsatz von Fritz Osterwalder und Kurt Reusser: Pestalozzis dreifache Methode – innere Vollendung des Menschen, göttliche Ordnung, Buchstabier- und Rechenkunst. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15(1997), Heft 3, S. 304-370.

²³³ Vgl. a.a.O., S. 26.

²³⁴ A.a.O., S. 25.

Suchenden, der vorgab, von anderen lernen zu wollen. Bei den Antworten der Gesprächspartner auf seine Fragen traf er immer wieder auf Widersprüche, Unausgegrenztes und andere Unzulänglichkeiten, so dass er sich gezwungen sah, genauer, detaillierter und kritischer nachfragen zu müssen, um wertvolles Gedankengut von untauglichem zu trennen. Seine Absicht dabei war durchaus pädagogisch: Er wollte seine Gesprächspartner zur Reflexion ihrer Werte und zum widerspruchsfreien kritischen Nachdenken über ihr Handeln „verführen“. Durch die Art seiner Gesprächsführung und durch seine nachbohrende Fragetechnik setzte er ihnen immer wieder zu und brachte sie gegen sich auf. Sowohl seine Intention als auch seine Fragemethode werden in dieser Studie aus pädagogischer Perspektive näher untersucht, um das Mäeutische an ihnen sichtbar zu machen.

Die Umrisse, die Sokrates gezeichnet hat, werden für die Sokratic, wie sie sich im 18. Jahrhundert herausbildet, systematisch gefüllt. In dieser Epoche trifft die Wiederentdeckung der sokratischen Gesprächsmethode auf das „Katechisieren“, einer seit längerer Zeit eingeführten und verbreiteten Form des Religionsunterrichts. Die Katechumenen lernen die Fragen und Antworten des Katechismus zu Dogmen der christlichen Kirchen auswendig und beantworten die diese Lehrsätze „zergliedernden“ Fragen des Lehrers durch wortgetreue Wiedergabe von Sätzen oder Satzteilen. Dieses streng mechanische Verfahren diente sowohl dazu zu überprüfen, ob die Schüler die Lehrsätze tatsächlich präzise wiederholen konnten, als auch dazu, diese weiter in ihrem Gedächtnis zu festigen. Das Verständnis der Sätze spielte dabei nur eine untergeordnete Rolle. Die „Aufklärung“ stellte diese rein reproduzierende Methodik des Religionsunterrichts radikal in Frage. Durch das Aufeinandertreffen der katechetischen Methode und der sokratischen Gesprächsführung veränderten sich beide und es entstanden vielerlei Spielarten einer „sokratischen“ oder „katechetischen“ Lehrart, die sich auch nicht mehr nur auf den Religionsunterricht bezogen. Der gemeinsame Kern dieser Varianten einer dialogischen Unterweisung gibt einen Hinweis darauf, was das Sokratische im Verständnis der Epoche eigentlich ausmacht.

Für viele Pädagogen des 18. Jahrhunderts war Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) neben Sokrates der zweite große inspirierende Geist. Rousseau war kein Mann vom Fach, besaß aber eine herausragende pädagogische Intuition und Phantasie. Etwa zur Mitte des Säkulums veröffentlichte er sein pädagogisches „Jahrhundertbuch“, den utopisch-idealistischen Jugendroman *Émile ou De l'éducation*. Das 1762 erschienene Buch²³⁵ schlug wie ein Meteorit in der gebildeten und pädagogisch interessierten Öffentlichkeit ein: Es wurde noch im gleichen Jahr anonym übersetzt und kam auf den deutschsprachigen Büchermarkt, wo es sich rasch verbreitete, großes Interesse an Erziehungsfragen weckte und zu einer Flut von Veröffentlichungen zu pädagogischen Themen führte. Durch seine breite Rezeption wurde es zum wohl einflussreichsten pädagogischen Werk des 18. Jahrhunderts. Das Buch hat viele Menschen dieser Zeit tief aufgewühlt und intensiv beschäftigt. Rousseau wurde dadurch auch zum Ideengeber und Anreger sowohl für die „Philanthropisten“ als auch für Pestalozzi. Der Entdecker der „negativen Erziehung“ weist in seinem Denken zweifellos Parallelen zur sokratischen Methode auf, die in **Kapitel 3** genauer untersucht und herausgearbeitet werden. Durch eine eingehende hermeneutische Analyse des

²³⁵ Aus Zensurgründen wurde das Buch 1762 zuerst in Amsterdam veröffentlicht.

Werkes wird herausgearbeitet, inwieweit Rousseau, zumindest in pädagogischer Hinsicht, „sokratisch“ gedacht hat.

Initiiert durch Basedow bildete sich vornehmlich in Deutschland eine pädagogische Strömung heraus, die das bestehende Bildungswesen in Anlehnung an die Gedanken Rousseaus und unter ausdrücklicher Bezugnahme auf diese reformieren wollte. Zum Begründer und Vorreiter dieser „Philanthropismus“ genannten Strömung, die sich auch in der Schweiz ausbreitete, wurde der in Hamburg geborene Lehrer Johann Bernhard Basedow (1723–1790), ein im direkten Umgang zwar schwieriger Charakter, der sich aber sehr geschickt darin erwies, sowohl für sich als auch für seine Buch- und Schulprojekte erfolgreich zu werben. Er hatte die Gabe, andere für die Sache der Unterrichtsreform zu interessieren und sie zur Mitarbeit zu bewegen. Für Martin Schian ist er sogar der „Bahnbrecher der sogenannten Sokratik“²³⁶. Der Philanthropismus bildete die maßgebende pädagogische Strömung der deutschen Aufklärung im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, sah sich in der Nachfolge Rousseaus und beabsichtigte, seine pädagogischen Anregungen für die Didaktik fruchtbar zu machen. In **Kapitel 4** werden deshalb die Positionen der Philanthropen, die sich ausdrücklich zur sokratischen Methode geäußert haben, anhand eingehender hermeneutischer Analysen zentraler Schriften näher beleuchtet und die aus ihrer jeweiligen Sicht konstituierenden Merkmale der sokratischen Methode im Detail erkennbar. Dabei soll auch die Frage beantwortet werden, ob Johann Bernhard Basedow und Carl Friedrich Bahrdt als Vertreter des Philanthropismus wirklich eine so tragende Rolle in der Geschichte der sokratischen Methode spielen, wie von den Historikern dieser Lehrweise behauptet wird.

Bei der Untersuchung des mæeutischen Gehalts der philanthropischen Didaktik muss neben Basedow und Bahrdt ein Blick auf Ernst Christian Trapp (1745–1818) geworfen werden, der in Halle den ersten Lehrstuhl an einer deutschen Hochschule innehatte, in dessen Denomination die Pädagogik genannt wurde („Lehrstuhl der Philosophie und besonders der Pädagogik“) und der mit *Versuch einer Pädagogik* das erste systematische Lehrbuch für das Fach vorlegte. Es wird herausgearbeitet, welche Sicht er als führender Theoretiker der Bewegung auf die sokratische Methode hatte und welche Haltung er ihr gegenüber einnahm. Die meist weniger beachteten und früh verstorbenen Philanthropen Johann Stuve (1752–1793) und Philipp Julius Lieberkühn (1754–1788), die eng miteinander befreundet waren und intensiv zusammenarbeiteten, waren publizistisch zwar weniger präsent, machten aber als ausgewiesene Schul-Praktiker auf sich aufmerksam. Gerade sie haben das gesprächsweise Unterrichten an ihrer Schule in Neuruppin besonders gut in die Praxis übertragen und gelegentlich über ihre gemeinsamen Versuche berichtet. Inwiefern ihr Unterricht „sokratisch“ war, soll ebenfalls näher untersucht werden.

Pestalozzi nahm schon in jungen Jahren bedrängende soziale Problemlagen wahr und beobachtete sie wachen Auges. Er entwickelte ein feines Gespür für soziale und sozialpolitische Ungerechtigkeiten und sah deutlich die Diskrepanzen in Bildungsniveau, Lebensstandard und politischen Rechten zwischen dem städtischen Milieu in Zürich und der Landbevölkerung. Aber auch die großen pädagogischen Strömungen seiner Zeit entgingen ihm nicht. Er las vielleicht nicht viel – wenn man ihm seine kokette Selbstbezeichnung

²³⁶ Schian (1900), S. 59.

glauben will²³⁷ –, aber er las, er nahm auf, was er beobachtete, reflektierte das Erfahrene, tauschte sich darüber mit anderen in Briefen und Gesprächen aus, reagierte darauf und bildete aus alledem seine ganz eigene Sichtweise. Die neuen pädagogischen Ideen Rousseaus begeisterten und beeindruckten ihn zunächst sehr. Die „Modellehrart“ seiner Zeit hingegen, das Sokratisieren und das Katechisieren „über alles und jedes“, kritisierte er polemisch und differenziert, genauso wie die beklagenswerten Zustände an den Dorf- und Landschulen seiner Umgebung, in denen die Schüler seiner Ansicht nach mit unverstandenem „Wortkram“, der vielerorts stumpf auswendig gelernt werden musste, gequält wurden.²³⁸

Doch wie genau stand Pestalozzi zum Katechisieren und Sokratisieren? Was nahm er von diesen Bestrebungen, von dem Umbruch, von der Reform und der Säkularisation der Methode des kirchlichen Katechismusunterrichts auf? Schätzte auch er die Gesprächsmethode des Sokrates und fühlte sich von ihr inspiriert? Was diffundierte von all dem in seine eigene Ideenwelt einer menschengerechten „psychologischen“ Lehrart hinein? Welche Grundgedanken übernahm er, wie gewichtete er ihre typischen Elemente, und was davon integrierte er in sein Konzept der Menschenbildung? Lassen sich bei Pestalozzi vielleicht sogar Ansätze eines „sokratisch“ zu nennenden Lehrens finden, ohne dass er sich dabei explizit auf die Lehrart des Sokrates bezieht, ja, diesen auch gar nicht ausdrücklich im Blick hat? Zeigen sich hier möglicherweise Parallelen im Denken, ohne dass eine bewusste Bezugnahme stattgefunden hat? Oder ist er wirklich ein Kritiker der sokratischen Lehrart, wie es die Sekundärliteratur oft nahelegt? Diese Fragen zu Pestalozzis Didaktik versucht **das zentrale Kapitel der vorliegenden Studie (Kap. 5)** zu beantworten. Denn trotz aller Kritik, die er tatsächlich im Zusammenhang mit der sokratischen Lehrweise äußert, findet man in seinen pädagogisch relevanten Schriften auch immer wieder vereinzelte Hinweise auf Sokrates und Gedanken, die als mäeutisch oder „sokratisch“ gelten können.

Um Einflüsse der sokratischen Lehrweise auf Pestalozzis „Methode“ aufzuspüren, muss man tief in sein Gesamtwerk eindringen und genau hinsehen. Denn seine expliziten Anmerkungen zum Katechisieren und Sokratisieren sind rar. Sie bieten zudem allein noch keine ausreichende Basis, um zu einem verlässlichen Urteil zu kommen; man muss weitere Hinweise auf mäeutisches Denken in seinem Oeuvre suchen. Da sich Pestalozzi aber nie systematisch mit der sokratischen Lehrart oder ihren Elementen auseinandergesetzt hat, muss man sich intensiv in seine anthropologischen und pädagogischen Schriften vertiefen und sich auf seine Sprache einlassen, um seine Pädagogik zu verstehen und gegebenenfalls zu bestätigen, dass die Art des Unterrichts, die er gefordert hat, tatsächlich

²³⁷ Vgl. PSW 13. *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (1801). Dort findet man auf S. 196 die bekannte Aussage: „Ich habe seit dreißig Jahren kein Buch mehr gelesen und konnte keines mehr lesen [...]“. Er wiederholt dies später in einem Brief an Nicolovius, in dem er wünschte, Niederer hätte „so wenig Bücher gelesen wie ich“ (PSB 7:199, Brief Nr. 2370 vom 29.11.1811). Zuerst wollte er wieder „keine Bücher“ schreiben, hat dann aber das Wort „keine“ gestrichen (Vgl. die Textkritik zu dieser Stelle: PSB 7:355). Dass diese Behauptung keineswegs zutrifft, belegen seine recht zahlreichen „Bemerkungen zu gelesenen Büchern“ (Vgl. PSW 9:297–436 und PSW 10:65–74).

²³⁸ Vgl. PSW 16:436, wo er den „Wortkram des Zeitalters“ anprangert, der von den Schülern „unverdaut“ wieder herausgegeben wird, wie sie ihn empfangen haben (Vgl. PSW 16:342), der von keinem begriffen auswendig gelernt und sich „untereinander gegenseitig“ aufgesagt werden muss (Vgl. PSW 18:12).

„ungeheuer viel von der Sokratik gelernt und übernommen“²³⁹ hat, wie ein anonymes Autor aus Sachsen Anfang des 20. Jahrhunderts behauptete. Es ist eine Aufgabe des Hauptkapitels der vorliegenden Studie, eine differenzierte Sicht auf Pestalozzis Haltung der damals vorherrschenden „Mode-Methode“ gegenüber zu gewinnen. Denn ohne Prüfung des Gesamtwerks und allein aus seinen kritischen Äußerungen eine grundsätzliche Ablehnung dieser Methode oder ihrer Praxis herzuleiten, wäre nur oberflächlich interpretiert. Wie Pestalozzi sich zur sokratischen Lehrart positionierte und welche ihrer Elemente sich in seinen didaktischen Vorschlägen finden lassen, soll hier im Einzelnen entfaltet werden. Die Analysen in den ersten Kapiteln dienen letztlich dazu, das „Sokratische“ in der Didaktik des 18. Jahrhunderts herauszuarbeiten und Pestalozzis Pädagogik seiner Intention – nicht nur seiner praktischen Anleitungen in der Elementarbildung – nach damit zu vergleichen. Die vorliegende Studie möchte somit einen Beitrag zur Pestalozziforschung leisten und diese um eine weitere, bisher fehlende Facette bereichern. Ob man künftig von einem „sokratischen Pestalozzi“ sprechen darf, wird zur Diskussion gestellt. Argumente dafür liefert diese Untersuchung. Die Ausarbeitung lässt sich darüber hinaus aber auch als Beitrag zur Geschichte der sokratischen Methode betrachten und damit in die Geschichte der Didaktik einordnen, da sie einerseits konstituierende Merkmale der sokratischen Methode, insbesondere im 18. Jahrhundert, herausarbeitet und andererseits die bisher unscharfe und verschwommene Position Pestalozzis dieser Methode gegenüber klärt.²⁴⁰

1.4 Leitende Untersuchungsfrage und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Untersuchung geht von der Annahme aus, dass die Grundideen und die Prinzipien seiner Methode der Menschenbildung, ihr „Geist“, bei Pestalozzi schon früh und durch alle Phasen ihrer Entfaltung und ihrer didaktischen Ausformung im Kern stets unverändert vorhanden sind. August Vogel stützt diese Annahme, wenn er sagt, dass „obwohl zwischen seinem ersten und seinem letzten Werke ein Zeitraum von 46 Jahren liegt, so sind doch seine pädagogischen Fundamentalansichten während desselben unverändert geblieben.“²⁴¹ Als Beleg führt er eine Stelle aus Pestalozzis *Schwanengesang* an, wo der auf sein pädagogisches Lebenswerk Zurückblickende selbst angibt, dass

„der hohe, große Gedanke von der Idee der Elementarbildung, den ich in meinen späteren Jahren in seiner psychologischen Tiefe zu erforschen [...] gesucht, diese hohe Idee lag schon tief in meiner Seele entfaltet, als ich Lienhard und Gertrud schrieb. Ich hatte zwar das Wort ‚Idee der Elementarbildung‘ in diesem Zeitpunkt noch nie ausgesprochen, [...] aber das höchste Resultat, das diese Idee im Menschengeschlecht [...] hervorzubringen vermag, lag damals schon in einem hohen Grad und mit tiefer Belebung in meiner Individualität.“²⁴²

Auch Herbert Schönebaum, der ausgewiesene Pestalozzi-Kenner, scheint diese Einschätzung zu teilen, wenn er bemerkt, dass die Anlage und die Struktur des Denkens Pestalozzis

²³⁹ Anonym: Geschichte, Missbrauch und Wert der sokratischen Methode im kirchlichen Lehrunterricht. In: Sächsisches Kirchen- und Schulblatt, (1908), Nr. 2, Sp. 23–28; hier: Sp. 24.

²⁴⁰ Aktuelle Weiterentwicklungen wie das neosokratische Kleingruppengespräch in der Erwachsenenbildung nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann, das Rainer Loska thematisiert, oder Empfehlungen zur Praxis des genetisch-sokratisch-exemplarischen Unterrichts von Martin Wagenschein werden nicht betrachtet.

²⁴¹ August Vogel: Systematische Darstellung der Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis. Hannover 1886, S. IV.

²⁴² PSW 28:256.

„zeitlebens die gleiche geblieben“²⁴³ seien. Seiner Ansicht nach entwickelt Pestalozzi die entscheidenden Erkenntnisse aber erst in den Jahren 1799 bis 1802. „Alles spätere fußt auf der Entdeckung dieser Jahre und ist nur Ausbau und Publizistik der erforschten Grundansichten.“²⁴⁴ Mit Berufung auf die „moderne Pestalozzi-Forschung“ ergänzt Hans Wenke, „dass bei vielen widersprüchlichen Äußerungen nur das Temperament des Augenblicks am Werke ist, dass die schon gewonnenen und fundierten Auffassungen als Unterschicht einer neuen Darstellung erhalten bleiben und alsbald wieder ganz und unverändert zutage treten.“²⁴⁵ Auch für Max Liedtke ist „Pestalozzis Verständnis der Maßnahmen, deren sich Erziehung bedient“, seit ca. 1780 im Wesentlichen konstant geblieben.²⁴⁶ Die Anwendung der methodischen Grundprinzipien auf einzelne Unterrichtsfächer sowie deren Umsetzung im täglichen Unterricht übertrug Pestalozzi weitgehend seinen Mitarbeitern.

Die *Forschungshypothese dieser Studie* lautet, dass die Grundidee, die Pestalozzis pädagogisches Denken durchgängig getragen hat, „sokratisch“ genannt werden darf, weil sie der Bildungsidee des Sokrates weitgehend entspricht. Pestalozzi war zwar kein Sokratiker und auch kein Verfechter der sokratischen Unterrichtsmethode wie sie im 18. Jahrhundert diskutiert und praktiziert wurde; sein pädagogisches Gedankengut ist aber von Beginn an durchzogen von sokratischem „Geist“. Auch wenn Pestalozzi sich nie ausführlich und systematisch mit Sokrates, der sokratischen Methode oder ihren wesentlichen Elementen auseinandergesetzt hat, findet man doch an vielen Stellen seiner Texte Aspekte oder Elemente einer sokratisch zu nennenden Methode, deren Kern die mäeutische, die Gedanken entbindende Herangehensweise ist. Die Begegnung von Lehrer und Schüler ist dabei nicht geprägt durch Weitergabe von Wissen des Einen an den Anderen, sondern durch Anregung und Hilfestellung des Einen bei der Geburt von Erkenntnissen des Anderen. Durch eine systematische hermeneutische Interpretation einschlägiger Texte – berücksichtigt werden sämtliche überlieferten Schriften und Briefe – versucht die vorliegende Studie, die für eine Beurteilung relevanten Aspekte zusammenzustellen und die genannte Forschungshypothese zu überprüfen. Forschungsmethodisch erfolgt hierbei eine Orientierung an Klafkis Hermeneutikverständnis.²⁴⁷

Um einem sokratischen Gehalt der „Methode“ Pestalozzis auf die Spur zu kommen, kann man nun, ohne Entwicklungsphasen und -schübe der Ausarbeitung der „Methode“ berücksichtigen zu müssen, in seinem gesamten Werk nach Hinweisen suchen. Für die untersuchte Fragestellung gibt es kein Schlüsselwerk bei Pestalozzi, wiewohl seine pädagogischen Hauptwerke selbstverständlich herangezogen werden und auch durchaus relevante Passagen enthalten. Viele Fundstellen liegen jedoch weit verstreut in seinem schriftstellerischen Gesamtwerk. Das Vorhaben wäre – wegen des schieren Umfangs seiner hinterlassenen Schriften – von vornherein zum Scheitern verurteilt gewesen, gäbe es nicht die schon erwähnte, von Leonhard Friedrich und Sylvia Schütze (unter dem Namen Sylvia

²⁴³ Herbert Schönebaum: Johann Heinrich Pestalozzi. Wesen und Werk. Berlin 1954, S. 55.

²⁴⁴ A.a.O., S. 77.

²⁴⁵ Hans Wenke: Johann Heinrich Pestalozzi. Gedenkrede zur Feier des 200. Geburtstages am 12. Januar 1946. München 1946, S. 9.

²⁴⁶ Max Liedtke: Warum hat Pestalozzi keinen exakten Erziehungsbegriff? Anmerkungen über injunktive Begriffe. In: Pädagogische Rundschau, 34(1980), S. 109–120. Sankt Augustin 1980.

²⁴⁷ Vgl. Wolfgang Klafki: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Band 3. Frankfurt am Main/Hamburg 1971, S. 126–153.

Springer) konzipierte und bearbeitete *Pestalozzi-CD-ROM*, die den größten Teil der kritischen Gesamtausgabe der Werke und Briefe Pestalozzis elektronisch recherchierbar zur Verfügung stellt und durch geeignete Suchfragen das Auffinden auch singulärer Zitate ermöglicht. Dieses Hilfsmittel konnte für die vorliegende Studie genutzt werden, sodass auch einschlägige Aussagen, die in dem umfangreichen Textkorpus eher verborgen liegen, z.B. weil sie in nicht als einschlägig eingestuften Texten, in Entwürfen oder in Briefen stehen, und die auf herkömmliche Weise nur schwer oder mit hohem Leseaufwand auffindig zu machen sind, mit großer Vollständigkeit zu ermitteln waren.

Für die Recherche in dieser Pestalozzi-Volltext-Datenbank war es erforderlich, zunächst ein geeignetes Suchnetz aufzubauen und dieses sukzessive zu verfeinern. Dabei boten brauchbare Fundstellen oft Anregungen für weitere Suchanfragen. Auf diese Weise wurden Untersuchungskategorien für die in einem weiten Sinne verstandene „qualitative Textanalyse“ ermittelt. Die relevanten Textstellen wurden anschließend in einem größeren Kontext hermeneutisch interpretiert mit dem Ziel einer sachgerechten Auslegung im Sinne der „hermeneutischen Spirale“ (Klafki).

Einen intensiven Dialog mit dem Text kann auch ein elektronisches Hilfsmittel wie die *Pestalozzi-CD-ROM* nicht ersetzen. Es ermöglicht jedoch eine gezielte Vorauswahl relevanter Textstellen, die anschließend auf ihren Sinn hin befragt werden müssen.²⁴⁸ Bedauerlicherweise fehlen einige Bände der Gesamtausgabe auf der CD und zwar diejenigen, die zum Zeitpunkt ihrer Fertigstellung 1997 noch nicht erschienen waren. Sie wurden für diese Studie als Druckwerke herangezogen. Die bei der Vorselektion gefundenen Kategorien dienen dann als Leitlinien für die Lektüre. Dank der CD-ROM und der Berücksichtigung der dort fehlenden gedruckten Bände konnte eine vollständige Analyse des heute bekannten Gesamtwerks vorgenommen werden. Für eine Neuauflage der *Pestalozzi-CD-ROM* (oder die elektronische Bereitstellung der Texte in anderer Form an einem Ablageort) bleibt die vollständige Erfassung und Speicherung des Pestalozzischen Gesamtwerks ein dringendes Desiderat.

Für die Suche nach Belegstellen war es sehr hilfreich, dass die Texte Pestalozzis – anders als in der gedruckten Ausgabe der Werke und Briefe – auf der CD-ROM in einer vorsichtig vereinheitlichten, modernisierten Rechtschreibung vorlagen, was auch die Lesbarkeit sehr erleichtert. Diesen Ansatz übernimmt die vorliegende Studie. Um das Verständnis zu erleichtern und den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen, wurde die Rechtschreibung in allen historischen Zitaten so behutsam wie möglich und selbstverständlich möglichst ohne Sinnverfälschung nach bestem Wissen an die aktuelle angepasst. Dieses Verfahren wird einer philologisch orientierten, buchstabengetreuen Zitierform vorgezogen. Durch die präzisen Quellenangaben kann jeder Interessierte die Angaben leicht in Datenbanken oder Biblio-

²⁴⁸ Für die Arbeit mit elektronischen Volltext-Datenbanken und speziell mit der Pestalozzi-CD-ROM vgl. den Beitrag von Sylvia Schütze (vormals Springer) und Ralf Brocker: Erstellung und Nutzung einer Volltextdatenbank in den Geisteswissenschaften. Bericht über die elektronische Erfassung der Kritischen Pestalozzi-Ausgabe und Erörterung von Nutzungsmöglichkeiten für die Registererstellung. In: Pädagogische Rundschau 50(1996), Heft 1, S.75–94. Siehe auch die weiteren einschlägigen Artikel von Sylvia Schütze (Springer): Die Werke und Briefe Johann Heinrich Pestalozzis auf CD-ROM – neue Perspektiven historiographischer und systematischer Forschung. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis. Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16(1994), Heft 2, S. 343–366; Neue Wege der Pestalozzi-Forschung. Methodische und hermeneutische Perspektiven am Beispiel der Pestalozzi-CD-ROM. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 3(1996), S. 93–114.

theiken am Original überprüfen. Erläuternde oder ergänzende Einfügungen in Zitaten durch den Verfasser werden, wie üblich, durch eckige Klammern kenntlich gemacht.

Pestalozzis Denken und seine Sprache sind originell und vielfach sehr treffend. Er denkt und schreibt kreativ, manchmal auch wortschöpferisch. Deshalb wird er in dieser Studie oftmals wörtlich zitiert. Das ist sinnvoll – wenn nicht sogar notwendig –, weil jede Paraphrase Gefahr läuft, die Bedeutung seiner Aussagen zu verwässern oder ihre Wirkung abzuschwächen. In dieser Arbeit geht es hauptsächlich darum, zu prüfen und nachzuweisen, ob und in welchem Sinne Pestalozzis pädagogisches Denken „sokratisch“ genannt werden darf und welche Worte er dafür findet. In seiner Pädagogik ist die Trias von „Kopf, Herz und Hand“ – unter der Führung der „Herzensbildung“ – fest miteinander verbunden. Diese drei Erziehungsdimensionen sollen nach Pestalozzi in harmonischem Zusammenklang ausbalanciert und entwickelt werden. Die sokratische Methode betrifft jedoch in erster Linie den Intellekt, nur an zweiter Stelle noch die Moral; für die Körperbildung ist sie kaum von Belang. Die durch die Betonung der intellektuellen Bildung hier auftretende Schiefelage ist also nicht die Folge einer falschen Gewichtung und stellt erst recht keine Verengung der Perspektive auf die Pädagogik Pestalozzis dar, sondern bildet eine für die vorliegende Untersuchung unvermeidbare Unwucht, die allein in der gewählten Fragestellung begründet ist.

Alle anderen behandelten Autoren werden „klassisch“ nach der Lektüre einschlägiger Texte interpretiert und ausgelegt.

Die Darstellung Rousseaus bildet allerdings erneut einen Sonderfall: Zur Analyse des mæeutischen Gehalts seines Erziehungsromans wurden zwei unterschiedliche Übersetzungen herangezogen, um gegebenenfalls auf Deutungsnuancen durch die Übersetzung vom Französischen ins Deutsche aufmerksam zu machen.

War Pestalozzi ein Sokratiker? Oder enthält sein Konzept der Menschenbildung zumindest Elemente einer sokratisch zu nennenden Lehrweise? Diesen Fragen geht der Verfasser in der vorliegenden Studie nach.

Dabei bettet er seine hermeneutische Analyse in den Kontext der Pädagogik der Aufklärung ein. Besonderes Augenmerk richtet er auf die Sokrates-Rezeption Jean-Jacques Rousseaus und der Philanthropen. Vor diesem Hintergrund untersucht er im Gesamtwerk Pestalozzis (Schriften und Briefe) dessen explizite und implizite Bezugnahmen auf Sokrates, deckt Berührungspunkte auf, markiert Differenzen und zeigt, inwiefern Pestalozzis „Methode der Menschenbildung“ ihn zwar nicht als Sokratiker im engeren Sinne, aber durchaus als einen „sokratischen Pädagogen“ ausweist. Mit ihrem Fokus auf die Förderung des Selbstdenkens bietet diese Arbeit zudem Anknüpfungspunkte für pädagogische Herausforderungen der Gegenwart wie die Auswirkungen der Künstlichen Intelligenz und die Gefährdung der Demokratie.

Der Autor

Ralf Brocker (1958–2023) studierte Mathematik, Physik, Erziehungswissenschaft, Philosophie, Psychologie und Informatik. Er war an der Entwicklung der Pestalozzi-Gesamtausgabe auf CD-ROM sowie der Erstellung des Personenregisters zur Kritischen Pestalozzi-Ausgabe beteiligt. Neben seiner beruflichen Tätigkeit im Personalentwicklungs- und IT-Bereich leitete er für die Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren e.V. (GSP) regelmäßig „Sokratische Gespräche“ zu mathematischen und ethischen Themen. Er war Mitglied der Philosophisch-Politischen Akademie e.V., die sich u.a. die Förderung solcher Seminare zur Aufgabe gemacht hat.

978-3-7815-2632-7



9 783781 526327