

Tendenzen der Pestalozzi-Forschung

—Sechs thematische und methodologische Typen—

Toshiaki MIYAZAKI

„Prüft alles, und behaltet das Gute, und wenn etwas Besseres in euch selber greift, so setzt es zu dem, was ich euch in diesen Bogen in Wahrheit und Liebe zu geben versuche, in Wahrheit und Liebe hinzu“ (28.57, 288).¹ So lautet das Vermächtnis, mit dem J.H. Pestalozzi sich in seiner letzten Schrift „*Schwanengesang*“ (1826), Worte des Apostel Paulus aufnehmend, an seine Nachfolger wendet. Bis heute hat man die Themen und die Strukturen, die Entwicklungsprozesse der geistesgeschichtlichen Leitmotive oder den gesellschaftlichen Hintergrund seiner praktischen und theoretischen Tätigkeit vielfach erläutert und diskutiert. Die Themenwahl und der methodologische Standpunkt haben sich dabei nicht nur parallel zur Quantität der primären Forschungsmaterialien verändert, sondern auch entsprechend den unterschiedlichen Weltanschauungen, ideologischen Bewußtseinsformen, der Teilnahme der Lehrer und Forscher an den Erziehungsbewegungen, den Aufgaben der nationalen bzw. internationalen Bildungspolitik und vor allem den theoretischen Trends der Nachbar- und Grundwissenschaften der Pädagogik in diesem Jahrhundert. Aus diesen unterschiedlichen Bezugspunkten soll im folgenden *eine Typologie* der Themen und Methoden der Pestalozzi-Forschung zu entwickeln versucht werden, um in der Analyse der Bedeutung und der Grenzen derselben ihre zukünftigen Aufgaben und Richtungen abzustecken. Damit kann auch die Forschung in *Japan* international Anschluß gewinnen. Denn obwohl zum Beispiel, Arata OSADA vor dem zweiten Weltkrieg mit philosophischem Ansatz in Verbindung mit P. Natorp zu ihrer Weiterentwicklung beigetragen hatte, kam sie danach nur langsam voran und blieb in anthropologischer Tendenz bei der ideologischen und pragmatischen Nutzung von Pestalozzis Biographie stehen.²

1. Paul Natorp und sein Zirkel

Wie man leicht bemerkt, stand die Pädagogik NATORPS im Gegensatz zur HERBARTSchen methodenorientierten Pädagogik, die in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts großen Einfluß in den deutschsprachigen Gebieten hatte. Als Vertreter des Neukantianismus der Marburger Schule beabsichtigte Natorp die erkenntnistheoretische Grundlegung und Systematisierung der Pädagogik. Deswegen

wurde eine Reihe von Beiträgen Theodor WIGETS zu Pestalozzi von Natorp verurteilt und kritisiert. Zwar hat Wiget eine neue Richtung der Forschung begründet, und diese zu einer „ersten wissenschaftlichen Darstellung“ gebracht, wie K. RIEDEL bemerkte; aber er hat das in der Systematisierung der Pädagogik Natorps liegende *apriori* der Erkenntnis übersehen, obgleich Wiget die empirische Grundlagen der Erziehungsmethode entdeckt und die Methodenlehre psychologisiert hatte.³ Darüberhinaus er die religiöse und sittliche Bildung gegenüber der physischen und intellektuellen überbewertet, und hat das Schulideal innerhalb der „Wohnstube“ eng begrenzt aufgefasst, und folglich die Allgemeinheit des Neuhumanismus und die gesellschaftskritische und progressive Perspektive der Aufklärung nicht genug berücksichtigt.

Es gibt fünf Schwerpunkte der Pestalozzischen Idee der Bildung, die Natorp im Gegensatz zu Wiget wie folgt auffasst hat: „Methode“ heißt der innere Prozess auf Grundlage der „Spontaneität“ der Selbstentwicklung, dieser Prozess beruht auf der „Anschauung“, die nichts anderes als die komplizierte Grundlage der Erkenntnis und der Praxis ist. Er ermöglicht ein „Gleichgewicht der Kräfte“, die intellektuell, sittlich sowie physisch sind. Erst vermittelt dieses Gleichgewichts kann über die individuelle Vervollkommenung die „Gemeinschaftsidee“ verwirklicht werden. Also wird erst in diesem umfassenden Sinn und auf der Grundlage der Erziehungspraxis die Pädagogik eigentlich „Sozialpädagogik“, Erziehung bedeutet also in solchem philosophischen Sinne „Sozialidealismus“ bzw. „Idealsozialismus“.⁴ In dieser Periode hat man die Pädagogik Pestalozzis vor allem im Zusammenhang mit Sozialpädagogik gesehen, die durch sie geistig angeregt worden ist, wie Aloys FISCHER sagte. Parallele Auffassungen finden sich in der Schweiz bei R. SEIDEL sowie bei A. BUCHENAU.⁵

Dennoch kann man in Natorps Rezension über Pestalozzi eine ziemlich sonderbare Betonung des apriorischen Logismus und auch die volkstümliche Tendenz der damaligen pädagogischen Bewegung, an der er teilgenommen hatte, finden. Auf der anderen Seite hat Alfred HEUBAUM, der auf der Linie von Friedrich Paulsen Pestalozzi biographisch erörtert. Er stand dabei in Gegensatz zu Wiget und Hermann LESER, der unter dem Einfluß der Lebensphilosophie Rudolf Eukens mit dessen Kulturbegriff die Auseinandersetzung zwischen Natur und Geist bei Pestalozzi interpretiert. Dieser Standpunkt ist von Natorp teils positiv aufgenommen worden, zugleich hat er ihm aber eine psychologische Tendenz vorgeworfen. Heubaum suchte eigentlich das Bild des unsystematischen Pestalozzi und wollte das Nebeneinander und die Auseinandersetzung von Mystik, aufklärerischem Rationalismus und Sozialbiologismus darstellen. Andere Forscher, J. BOBETH zum Beispiel, haben in Pestalozzis Denken die Spuren der romantischen Ethik und der individualistischen Gesinnung verfolgt; wieder andere, wie U. ULMER, haben den frühen Pestalozzi im Horizont des Sturm und Drangs zu verstehen versucht und auf die Entsprechung zur Reformpädagogik und ihr Stichwort „Selbst-

tätigkeit“ aufmerksam gemacht.⁶

Kurz gefasst, in den Trends der Pestalozzi-Forschung um die Jahrhundertwende läßt sich ein starkes Interesse an Praxis, eine politisch-sozialpädagogische Tendenz und das Streben nach einer erkenntnistheoretischen bzw. psychologischen Grundlegung zeigen. Der neukantianische Idealismus und der Voluntarismus der Lebensphilosophie hatten diese reformpädagogische Praxis angeregt, und folglich wurde die Welt der Erziehung erweitert und vertieft. Aber fast gleichzeitig entwickelten sich die psychologische oder physikalisch-experimentelle Forschung und historische oder soziologische Untersuchungsmethoden über die Erziehung einerseits; und der sozusagen nichtpositivistische Standpunkt, zum Beispiel, die Kulturwertlehre E. SPRANGERS oder die geschichtsphilosophisch-kulturelle Dialektik Th. LITTS, die geschichtlich-geisteswissenschaftliche Richtung voranzutreiben suchten andererseits, obgleich das „Ende der philosophischen Pädagogik“ (J.R. KRETSCHMAR) schon behauptet wurde.⁷

2. Geisteswissenschaftliche Forschung

Die Forschungsaufgabe, die man sich 1927 zum 100. Todesjahr Pestalozzis gestellt hatte, war die Erörterung des praktischen Moments in seinem erzieherischen Leben in Zusammenhang mit der historischen Entwicklung. Von der DILTHEYSchen Geisteswissenschaft und ihrer Pädagogik wurde die eigentliche Welt Pestalozzis im Horizont der „Deutschen Bewegung“ und der geschichtlichen Geburt des Kindes betrachtet (H. NOHL) oder auch als „Deutscher Rousseauismus“ gefasst (W. FLITNER). Auch die Momente der diesseitigen Mystik bzw. Weltfrömmigkeit von Pestalozzi—als „Wahrheit und Liebe“ (E. SPRANGER) und als ewig „lebendiger Pestalozzi“ (Th. LITT) bezeichnet—, hatten ihre Eigentlichkeit und Wirklichkeit in seiner praktischen Welt, wo alles Erzieherische geschah, scheiterte und sich paradoxerweise trotzdem entwickelte. Dieses Forschungsprogramm wurden vor allem auch von Herbert Schönebaum (Leipzig), Arthur Stein (Bern), Friedrich Delekat (Mainz) und so anderen mit reichen Tatsachen und tiefen Interpretationen substantiell weitergefördert.⁸

SCHÖNEBAUM wollte in seiner vierbändigen Biographie den Kultur- und Bildungswillen des geschichtlichen und persönlichen Pestalozzi deutlich machen. Nach Meinung Schönebaums war „der junge Pestalozzi“ kein Aufklärer wie viele seiner Zeitgenossen, sondern Kulturkritiker auf Grund von Mystik und deren emotionalem Irrationalismus; im mittleren Alter, vor und während der revolutionären Periode, wäre er in „Kampf und Klärung“ pessimistisch gegen Realpolitik und zugleich doch mit Hoffnung auf die sittliche Gemeinschaft erfüllt gewesen und habe nach der Identifizierung mit dem Menschengeschlecht und nach der Integration von

Individuum und Universum gesucht; im Alter habe er die strukturelle und anthropologische Auffassung des „Kennen, Können, Wollen“ und die gesellschaftliche Perspektive mit „Ernst und Klang“ praktisch und theoretisch entwickelt: dies war nach Schönebaum der Prozess der Geschichte und auch der Bildung zur Mündigkeit im echten Sinne der Kultur.⁹

STEIN hat anders als Schönebaum behauptet, daß die Leitmotive in den frühen Periode Pestalozzis aus ökonomisch-industriellem Rationalismus sowie aus Physiokratismus und aus dem philosophischen Rationalismus im Sinne von Leibniz stammen, und daß er in spätem Alter zum psychologisch-mathematischen Rationalismus motiviert worden wäre. Hinter den rationalen Zügen stand das „Ethos der Tüchtigkeit“ und seine Gedankenmotive des „höheren Eudämonismus“ und des pragmatischen Rationalismus; mit andern Worten: Die Motive wurden aufgefaßt zwischen „gesegnetem Gefühl“ und „nüchternem Rationalismus“.¹⁰

Nach der Fassung DELEKATS ist die Tätigkeit Pestalozzis durch das „Anstreben eines Reform des Lebens“ motiviert, und er behauptet, daß sie in Zusammenhang steht mit dem Rationalismus der Aufklärung, der Idee des Neuhumanismus und dem *personalisme mystique* in France, die damals in ganz Europa verbreitet waren. Sie sei auch — wie er betont — unter dem Einfluß der aktiven Mystik im LAVATERSchen Sinne gestanden, wodurch der realistische Rationalismus Pestalozzis im Streben nach Eudämonismus unterstützt wurde, was im Gegensatz zur Deutung von Stein steht, der bei Pestalozzi mystischen Drang sieht oder Kräfte, die Tradition des Naturrechts und den von Spinoza dargestellten und damit gemischten Gottesbegriff gewesen wäre. Die Anschauungslehre von Pestalozzi stehe in der Nähe der Standpunkte von Leibniz und Herder, und seine Methode wird im Zusammenhang mit einer vor religiösem Hintergrund entstandenen Mystik erklärt, als Integration der Lebenswirklichkeit und der ontologischen Stimmung. Daher hat er die Methode Pestalozzis, anders gesagt, als besondere Form, Gott anzuschauen, gefasst; und so ähnlich wie die Modifikationsformen dieser Anschauung entwickeln sich die Fähigkeiten des Erkennens, Könnens, Glaubens, oder metaphorisch ausgedrückt, die Kräfte des Kopfs, der Hand und des Herzens. Auch daher wird „Individuallage“ in der „Nähe“ unmittelbar mit menschlichem Universalismus vermittelt, und deswegen kann der Mensch sozusagen über Natorps Kantianismus und seine Religion als „Grenzen der Humanität“ hinausgehen. Delekat hat Pestalozzi als entscheidend von der Mystik beeinflusst interpretiert, und damit konnte er, indem er den Gegensatz zwischen dem Protestantismus als Säkularisation des Heiligen und der Aufklärung als Heiligung des Säkularischen aufhob, Pestalozzis Gedanken einheitlich auffassen. Aber seine Auffassung musste vom Verfasser dennoch nach etwa dreißig Jahren in „*Theologie und Pädagogik*“, und nach vierzig Jahren in der dritten Auflage des berühmten „*J.H. Pestalozzi*“ (1968) verändert werden. So ist beispielweise zum letzten Nebentitel

das Wort „Politiker“ hinzugefügt worden.¹¹

Typologisierend läßt sich über die Forschungsschwerpunkte sagen, daß die Motive für die Praxis Pestalozzis vor den zweiten Weltkrieg im religiösen Glauben gesucht wurden, im Gegensatz zu politischen Motiven in den Sechzigerjahren. Aber schon in den Zwanzigerjahren gab es viele Vorläufer dieser Richtung wie folgende Beispiele zeigen: Heinrich MORF hat als den Kern der Glaubensanschauung Pestalozzis sozusagen die Religion der Humanität bezeichnet, Roger DE GUIMPS hat gezeigt, daß die Wahrheit des biblischen Inhalts für Pestalozzi über dem dogmatischen Gegensatz zwischen Katholizismus und Protestantismus steht, Heinrich DEBESS hat auf die Verwandtschaft sowohl mit dem Schleiermacherschen „Abhängigkeitsgefühl“ als auch mit der liberalen Theologie im 19. Jahrhundert hingewiesen, NATORP hat die ethische Religion als einen Hymus an die Menschlichkeit interpretiert, die mit dem Entwicklungsprozeß der idealistischen Bildungsgemeinschaft verbunden ist. Und L. CORDIER hat auch aus den Sicht des Vater-Kind-Verhältnisses zwischen Gott und Mensch, individualistische Moralität und soziale Ethik religionsphilosophisch zu systematisieren versucht.¹²

Im Gegensatz zu dieser theologisch-philosophischen Systematisierung, hat der berühmte Züricher Religionshistoriker Paul WERNLE, die Religionssituation im 18. Jahrhundert in Zürich analysierend, den Einfluß der optimistischen Lehre über die Entwicklung der menschlichen Kraft und der Monodologie Leibniz' bei Pestalozzi erkannt, also die Lehre von der Herstellung der Vollkommenheit vom Inneren zum Äußeren der Vermittlung von Spontaneität und Produktivität des Menschen. Damit unterschied er sich von anderen früheren Forschern, die Pestalozzi als Voltairsche Freigeist vor aufklärerischem Hintergrund bezeichnet hatten. Wernle hat den Kern von Pestalozzis Religiösität nicht als transzendentalen, vielmehr als immanenten Glauben an die „Ruhe“ oder den „Götterfunken“ dargestellt, und darin noch die Parallele zu der Rousseauschen Naturreligion oder die ins Mittelalter zurückreichenden Quellen der deutschen Mystik entdeckt. Nach seiner Meinung stammte dieser immanente Glaube Pestalozzis in seiner jüngeren Periode aus seinem Verhältnis zur Natur, in den mittleren Jahren aus dem Glauben als „Hilfsmittel“ für Gewissen und Sittlichkeit und aus dem Widerspruch zwischen dem Doppelbegriff der Natur und der Humanitätsreligion, die in seiner späten Hymne an die Mütterlichkeit, in *„Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“* dargestellt wurde.¹³ Auf der anderen Seite gab es eine andere Auffassung, wie die von Walter NIGG, man könne bei Pestalozzi weder Christentum als Weltanschauung noch Religion als Humanitätsideal, sondern nur Religion als Tathandlung ins Leben finden.¹⁴

Außerdem müssen wir darauf hinweisen, daß solche geisteswissenschaftliche Geschichtsforschung unter dem Druck der ethnozentrisch-volkstümlichen Richtung, also einer politischen Richtung im weiteren Sinne, die sich gleichzeitig mit dem Nationalsozialismus ausbreitet, zurückgedrängt wurde,

ebensowie durch die damals sogenannte „Erziehungswissenschaft“, die, wie z.B. bei Ernst KRIEK, die Überwindung des Historismus beabsichtigt. Ihre Sichtweise war nicht auf das Normativ-Persönliche, vielmehr auf die realpolitischen Interesse angelegt, wobei das letztere das Erstere verdrängt hatte, wie der NS-Ideologe Alfred BAEUMLER den Göttinger Pädagogen H. NOHL.¹⁵

3. Anthropologische Forschung

Im 200. Geburtsjahre Pestalozzis, 1946, konnte man den pathetischen Ruf nach einer existentialistischen Erneuerung der Praxis der Erziehung hören, die im gerade vergangenen politischen Zeitalter des Nationalsozialismus politisch gefärbet worden war. Die Bedeutung Pestalozzis als einem gesellschaftlichen Subjekt wurde deshalb, zum Beispiel von Th. LITT, mit seiner Denkweise, seiner geschichtlichen Dialektik, mehr als mit der objektiven Tatsache seiner geistesgeschichtlichen Stellung erklärt. Und E. SPRANGER, der früher kultureller Objektivist gewesen war und jetzt die existentielle Rettung suchte, äußert, daß im Prozess der zur „Weltfrömmigkeit zur heiligen Erde“ betriebenen Praxis Pestalozzis Erziehung als Handlung zur „Erweckung“, gar nicht das führende Moment sein müsse; was ungefähr auch der Aussage von Nohl entsprach.¹⁶ Nach dem zweiten Weltkrieg wollte der von Berlin und Leipzig nach Zürich gewechselte Verlag die Herausgabe des Sämtlichen Werke, *Kritischer Ausgabe*, von der vor dem Krieg 13 Bände veröffentlicht worden waren, weiter fortsetzen, und dazu die Briefe in 13 Bänden herausgeben. „Laßt uns Menschen werden, damit wir wieder Bürger, damit wieder Staaten werden können, dieses Bekenntnis Heinrich Pestalozzis möge auch unsere Tage erhellen“.¹⁷ So haben die Herausgeber der Ausgewählten Schriften, *Rascher Ausgabe*, im Jahr 1945 im Grußwort geschrieben. Dar entsprach dem von Pestalozzi in „*Wie Gertrud*“ 1801 geschrieben: die „Heerstrasse“ ist nicht in der Politik von oben nach unten zum Volk, sondern in der Bildung von unten nach oben zu finden.¹⁸

Solche aufklärerische Tendenz hat sich in der Schweiz auf den Forschungstrend, beispielweise auf die Forschungen von Emanuel DEJUNG, Leo WEBER und so anderen ausgewirkt, führte aber nicht zu einer solch theoretisch und ideologisch radikalisierten Richtung wie in Deutschland. Dieser Trend war gegen die in der DDR erarbeitete Position gerichtet, wo Robert ALT¹⁹ als damaligen Vertreter der DDR-Pädagogik eine marxistische Interpretation und eine ideologische Unterstützung der Verfassung gefordert hatte. Die Schwerpunkte der schweizerischen Tendenz lagen immer in dem von der Praxis geleiteten Interesse für Volkserziehung, und daraus kann man immer eine positive Einschätzung zu Pestalozzi ableiten. Hans BARTH, ein Politikshistoriker, hat nach dem zweiten Weltkrieg die gleiche Position eingenommen wie Wernle, ein Religionshistoriker in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts, und sie wie folgt gefasst: Pestalozzi hatte den Mut zur Politik, das heißt, den Mut

zur Macht in der Realpolitik wirklich gehabt und sich nicht von ihr abgekehrt oder sie einfach moralisiert. Menschen, Bildung, Politik müssen als für Pestalozzi bestimmend ausgesehen werden, und sein Politik-Begriff kommt in der Auffassung vom Menschen und der Bildung zum Ausdruck. Folglich können seine Gedanken als Ganzes anthropologisch, pädagogisch und politisch-philosophisch erklärt werden. Barth hat mit der Absicht der Wiederbelebung der sozialpädagogischen Praxis, die sie drei Elemente strukturell und ideengeschichtlich zu erklären versucht wie andere Forscher in der Schweiz auch. Und zwar stehe seiner Meinung nach Pädagogik in Zusammenhang mit Politik wie Bildung mit Gesellschaft, und das Politische wird erst durch der Erklärung der anthropologischen Bedeutung des Menschen zur echt praktischen Bildungslehre.²⁰ Da kann man den Ruf nach einer Pestalozzi-Renaissance hören, der von den Forschungserfolgen in den 1920er Jahren abhängt und mit der Sozial- und Heilpädagogik in der Schweiz und den geschichtsphilosophischen Perspektiven sowie sozialanthropologischen Gesichtspunkten zusammenhängt.²¹

Nun lag das Problem und diese der damaligen politischen Situation und Wirklichkeit entsprechende Forderung nach einer Pestalozzi-Renaissance nach dem zweiten Weltkrieg—wie schon das der vorausgegangenen Beispiele bei G. FICHTE sowie A. DIESTERWEG—, darin, daß der Stand des Erkenntnisinteresses, das die Forschungstrends leitet, sekundär war, da die Praxis primär war. Dabei werden die Überlieferungen und der Wert der Erziehungslehre in der aktuellen Situation überschätzt. Andererseits gab es schon seit den zwanziger Jahren besonders in der Ethik oder ihren Nebengebieten den Trend zu einer auf Anthropologie reduzierten integralen Fundierung der Wissenschaften, beispielweise bei den Vorschlägen der Phänomenologie der Lebenswelt und bei der ontologischen Problematisierung des menschlichen Daseins bei E. Husserl, M. Scheler und M. Heidegger,²² wo Erscheinungsweisen des menschlichen Daseins analysiert, die anthropologischen Momente in Pestalozzis Denken herausgearbeitet und strukturell erklärt, und auch das Zusammenwirken zwischen Denken und Praxis des Subjekts herauszufinden versucht wurde. Das Zeitalter der Weltanschauungen war schon vorbei, und das der Weltbilder gekommen. Es wurde viel über das Menschenbild diskutiert, wobei folgende Trends deutlich werden: Skepsis gegenüber der erkenntnistheoretischen Fragestellung, Neigung zum Problem der Ontologie, Verteidigung der existentiellen Einzelnen.

Es scheint aber, daß die Pestalozzi-Forschung mit solchem theoretischen und methodologischen Bewußtsein erst noch dem zweiten Weltkrieg weiter entwickelt wurde, doch kann man leicht Vorläufer beispielweise in der kulturphilosophischen Sichtweise entdecken, die im Zusammenhang der Erfolge der NATORPSchen Richtung bei der Systematisierung und der DILTHEYSchen geisteswissenschaftlichen Untersuchung nachgewiesen werden kann, da das Problem des Menschenbildes als sozusagen das der Lebensformen ins Auge gefasst worden ist.²³ Auch in den folgenden Beiträgen und Reden von Th.

LITT gab es schon Anzeichen eines anthropologischen Trends, wenn er auf den Unterschied und die Ähnlichkeit zwischen der „idealistischen Interpretation der Geschichte“ und der „protestantischen Weltinterpretation und Geschichtsphilosophie“ aufmerksam macht, oder wenn er in seinen 1938 erschienenen Abhandlungen mit dem Nebentitel „Anthropologie“ von Pestalozzi behauptet, daß viel zu wenig berücksichtigt worden ist, daß Erziehungslehre eine umfassende Philosophie des Menschen zur Grundlage hat (S. 35).²⁴

Die Probleme des von Pestalozzi in seiner erzieherischen und politischen Praxis vor und nach der französischen und den innerländisch schweizerischen Revolutionen gefassten Menschenbildes wurden in der Nachkriegssituation sofort als mit der erzieherischen Existenz zusammenhängend unpolitisch thematisiert. Die teils noch von geisteswissenschaftlichen und teils von existenzphilosophischen Ansätzen ausgehende historischen Pädagogen wie A. STEIN, H. SCHÖNEBAUM, H. REBLE neigen zur Anthropologie, die um 1950 ihren Höhepunkt hatte und bis zur ersten Hälfte der 1960er Jahre andauert.²⁵ Damals gab es folgende zwei Forschungstrends: der erste z.B. bei Werner BACHMANN suchte, indem er als Grundlage der Pädagogik die phänomenologische Anthropologie einführte, die Tiefenstruktur der Gedanken Pestalozzis zu erfassen, und die andere z.B. bei A. ZANDER, H. WITTIG und vor allem bei Theodor BALLAUF, die anthropologische Richtung durch die ausführliche Untersuchung der Texte von Pestalozzi herauszuarbeiten. Eine anthropologische Analyse wie die Bachmanns wurde von Ballauf abgelehnt, da solch rein anthropologischen Ansätze die Bestimmtheit der historischen und wirklichen Lebendigkeit des Zeitalter ignorieren.²⁶

BACHMANN ist in seinem 1947 veröffentlichten, „*Die anthropologische Grundlage der Soziallehre Pestalozzis*“²⁷ davon ausgegangen, daß er Pestalozzi verstehen, indem er sich von den bisherigen Untersuchungen löst, die Pestalozzis Denken nach bestimmten sozialen, politischen und ethischen oder von durch weltanschauliche Standpunkte stark begrenzten Theorien interpretieren. Bei Pestalozzi gab es die sehr bedeutungsvolle Auffassung, die Bachmann parallel zu Ludwig Binswanger entwickelt, und zwar daß es das in der Welt daseiende ontologisch die Welt transzendierenden Seinskönnen ist, das selber praktisches Sollen leitet, wenngleich auch im „Kot der Welt“, wie das ein Zitat aus dem berühmten Brief an G. Nicolovius lautet (B.712). Über diese „Welt-Jenseitigkeit-des-in-der-Welt-Seins“ handelt die Pestalozzi-Interpretation von Bachmann. Es ging dem Verfasser darum, Wesensrichtungen und ihre jeweilige „Stimmung“ als Ausdruck des Daseins zu verstehen, um so die einzigartige Existentialität Pestalozzis in ihrem „Widerspruch von Liebe und Sorge zu enthüllen“ (S.16). Das war die Anwendung von Binswanger, der schon die Aufgabe seiner Analyse als anthropologische Erkenntnis des „In-der-Welt-überhiaus-die-Welt-Seins“ erkannt hatte, um Liebe und Sorge in der Welt zu vereinigen (S.16). Dieser methodologische Gesichtspunkt der Analyse von

Bachmann kommt sicher aus dem Buch Binswangers „*Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*“ (1973, 5. Aufl., 1942), wo die damalige philosophische Anthropologie sehr ausführlich phänomenologisch dargestellt wurde.²⁸ Damit wird durch den anthropologischen Begriff Liebe die Sorge, die ontologisch nichts anderes als die „Befindlichkeit“ des In-der-Welt-Seins Heideggers ist, beleuchtet, und als „Mit-einander-Sein“ transzendiert, weshalb die Untersuchung durch den Begriff Anthropologie von K. Löwith oder M. Buber ergänzt worden ist. Dieses Interesse an der Daseinanalyse von Binswanger, der, indem er die Dialektik von Sorge und Liebe in die ontologische Dimension stellt und dort existential-existentiell beleuchtet, das Moment der Selbststreckung oder der Sublimieren des Daseins lag, wie Bachmann deutlich zu machen versuchte und als „ontologisch-anthropologischen Grundfrage“ (S.26) fasste und wie in folgende Erforschung Pestalozzis, der „der Mensch, was ist das?“ (1.26f) oder „was bin ich?“ (12.68 u.a.) gefragt hatte. Erst in der Erziehungsliebe oder dem „Mit-einander-Sein“ in der erzieherischen Tat kann die Rettung, die die Möglichkeiten des Existenz ausdehnt, gesehen werden. Dabei muß man die anthropologischen Grundlage seiner Soziallehre untersuchen (93f). Um die Möglichkeit und den Sinn der erzieherischen Begegnung im Grund des Erziehungsgeschehens phänomenologisch zu entdecken und zu beschreiben, das heißt, um „reine Selbstausdehnung des Daseins als Liebe in nicht psychologischer Erklärung . . . , sondern als neues Dasein, *vita nouva*“ (S.67f) klar zu machen und zu zeigen, daß Pestalozzi suchte, wie und was für eine Daseinsweise dem erzieherischen Subjekt viel bedeutet, hat der Verfasser dies mit den Verfallsformen des Daseins kontrastierend verglichen, und auch die Sorge und Liebe dialektisch aufzuheben versucht. Folglich hat er sich nicht mit der Untersuchung der dualistischen Naturlehre als Morallehre begnügt, sondern die Möglichkeit der Existenz daseinanalytisch erklärt und zugleich die negativen Erscheinungen anthropologisch transparent gemacht.

Auf anderen Seite hat A. ZANDER²⁹ die damalige typisch schweizerische Auffassung vertreten, daß Pestalozzis Denkweise, die nicht auf der Weltanschauung sondern auf der „Menschenanschauung“ in der praktischen Erfahrung stand, eine „Anthropologie“ wäre, da sein Menschenbild auf sein Naturverständnis zurückgeht, und auch klar gemacht hat, daß die „Erhellung der menschlichen Existenz das eigentlich philosophische Bedürfnis und Anliegen Pestalozzis“ war, weswegen man ihn als Existenz-„philosoph“ oder „Existentialist“ bezeichnen könne, obgleich er es tatsächlich nicht war (S.7). Nach der These von Zander wäre der Mensch für Pestalozzis sowohl „ein sich entfaltendes Wesen“ mit den Gesetzlichkeiten der Lebendigkeit, Fundamentalität und Lückenlosigkeit, als auch „ein obsorgebedürftiges Wesen“ (SS.11, 30). Dies ist die doppelte Erscheinung, die nicht aus der apriorischen Dualität der Natur, sondern aus der zweifältigen Wirklichkeit des Daseins kommt.

H. WITTIG³⁰ hat mit der genaueren Behandlung der Texte den „anthropologischen Grundbegriff“

des Menschen als Werk der Natur, der Gesellschaft und seiner selbst in „*Nachforschungen*“ (1797), den drei Elementen des „Kennen, Könnens und Wollens“ in „*Wie Gertrud*“ (1801) gegenübergestellt, und darin die Momente der Geschichte, und des Gangs der Entwicklung des Menschen und die anthropologischen Struktur erfasst. Ähnlich wie schon die oben genannten zwei Verfasser, aber verschieden von früheren, setzte auch er seine Schwerpunkte in die paradoxen Fruchtbarkeit der Beobachtung der negativen Seite der Erziehung und Bildung: dem Mangel an Vertrauen in Weltanschauungen, dem Fehlschlag in der Menschenbildung sowie die Notwendigkeit der Fürsorge. Indem er sowohl die Wirklichkeit „des Menschen im ‘Elend’ der Lieblosigkeit“, die Pestalozzi betont hatte, als auch die Momente der „Sorge“ und „Angst“ im „Prozeß der menschlichen Selbstverwandlung“ hervorhob, hat er im Menschenbild Pestalozzis die in diesen Möglichkeiten erscheinenden Grenzsituationen und Absurditäten klar gemacht (13.54). Nur durch die Rezeption und die Vermittlung einer solchen negativen *conditio humana* wird die Liebe, die an Menschen verloren geht und so verlorene Wirklichkeit wird, wieder gewonnen, und darin kann man die anthropologische Grundlage einer „Religion“ als „nächste Beziehung“ finden.

Zwar ist die vergleichende Forschung zwischen Kant und Pestalozzi kein sehr neues Thema, aber BALLAUF³¹ hat mit hermeneutischem Verfahren und scharfer Logik als den jeweils fundamentalen Gedankenmoment der beiden Zeitgenossen den „vernünftigen Wille“ des ersteren und die „gläubigen Liebe“ des letzteren herausgearbeitet. Man kann darin die Vorstufe seiner „nüchternen Geschichtsschreibung“ im Sinne der HEIDEGERSchen Humanismuskritik sowie seines Versuchs sehen zusammen mit Klaus SCHALLER eine dreibändige Geschichte der Pädagogik zu schreiben, die die Vorurteile der „Ideen-, Problem-, Geistes- und Kulturgeschichte der Pädagogik“ beiseitigt.³² Nach Meinung Ballaufs setzt die Pädagogik Pestalozzis deswegen eine vieldeutige „Anthropologie“ voraus, weil seine Anthropologie „ein Stück Not-Wende [Notwendigkeit] des Menschlichen“ darstellt, denn Pestalozzi hätte Not gesehen und diese gewandt. Sein Gedanken und Wille geschah als Tat, um diese aufzuheben. Alles Seiende werde in der Wahrheit und der Perversion als „geschickt“ und alle Wesenheit ausdrückend aufgefaßt (SS.54, 10). Die Anthropologie Pestalozzis ist von Ballauf deshalb in den drei Dimensionen der Naturgegebenheit, der naturtranszendentalen Wahrheit und der perversen Wirklichkeit im menschlichem Daseins als Ganzes beschrieben worden. Dabei ist die Mannigfaltigkeit der Natur, des Glauben und der Kultur von ihm herausgegriffen und unter dem Einfluß von Heidegger als „In-der-Welt-Sein“ phänomenologisch vorzustellen gesucht worden. Durch diese Vergewisserung des anthropologischen Rahmens und die Erfassung des ontologischen Grunds wurde von Ballauf der „geborene Mensch“, als Beweis für den erzogenen Menschen bei Pestalozzi wahrgenommen.

Die oben angesprochenen anthropologischen Arbeiten wurden mit Ausnahme der Bachmanns,

wie gesagt, in der Forschung danach relativ wenig erwähnt. Diskutiert werden müssen aber noch die Arbeiten von Gernot KONEFFKE und von Bernhard TOLLKÖTTER³³, weil sie an der Grenzlinie der neueren Entwicklung der Erziehungswissenschaft seit Ende der 60er Jahre stehen. Im Hintergrund seiner „*Arbeit, Bildung, Gesellschaft—Pädagogische Grundprobleme bei Pestalozzi, Marx und in der Gegenwart—*“ (1970) von Tollkötter stehen existenzphilosophischen Gesichtspunkte aus dem Umkreis K. Jaspers, über die der Autor schon in seiner „*Erziehung und Selbstsein*“ (1961) gesprochen hatte. Die Arbeit steht in Zusammenhang mit Bemühungen um eine hermeneutisch-wirkliche Pädagogik etwa bei W. FLITNER, die auf eine empirischen Erforschung der historischen und didaktischen Gebiete aufbaut und das Interesse für eine integrale Anthropologie der Erziehung mit einer gesellschaftlichen Tendenz verbindet, bei welcher der Zusammenhang von Arbeit und Gesellschaft in der Bildung betont werden sollte (SS.166, 15). „Um die Gedanken von Pestalozzi und Marx über das Verhältnis von Arbeit, Bildung und Gesellschaft auf der Grundlage einer philosophisch-pädagogischen Anthropologie zu erschließen und für die gegenwärtige bildungstheoretische Diskussion fruchtbar zu machen“ (S.10), hat Tollkötter die Entwicklungen von des LITTSchen Dialektik bis zur anthropologischen Grundlegung von Struktur und Prozess in der Bildungstheorie und der Didaktik von W. KLAFKI im Spannungsscharakter der gesamtmenschlicher Wirklichkeit zwischen Mensch und Gesellschaft, Werden und Wesen, Individuum und Kollektiv, Bildung und Erziehung, Arbeit und Beruf dialektisch herauszuarbeiten versucht (SS.10ff. 210f, 43). Man kann darin eine anthropologische Perspektive erkennen, die im Gegensatz zu Bachmann und Ballauf steht und in der sich die *Kritische Theorie* schon ankündigt.

4. Kritisch-theoretische Forschung

Erst 1967 hat „*Der politische Pestalozzi*“³⁴ von Adalbert RANG das Tor zu einer neuen Phase der Pestalozzi-Forschung geöffnet, nach mehr als zwanzigjähriger Herrschaft der anthropologischen Interpretationsrichtung. In dieser Schrift wurden Gesichtspunkte der Sozialphilosophie und der sozial-historischen Analyse angewandt. Das Buch wurde als einer der „Frankfurter Beiträge zur Soziologie“ im Auftrag des Institut für Sozialforschung herausgegeben von Th. Adorno und W. Dirks und mit einer Vorrede von jenen veröffentlicht. Es war schon 1964 als Dissertation bei Martin RANG in Frankfurt eingereicht worden. Der Verfasser hat auf die Grenzen der Autonomie des Pädagogischen in „Theorie“ und „Praxis“ aufmerksam gemacht und stand damit im Gegensatz zur anthropologischen Tendenz. Die Gegenstände, über welche er seine Schlüsse entwickelte, waren, theoretisch gesehen, die politischen Gedanken Pestalozzis, wie sie zum Beispiel von Alfred RUFER³⁵ anhand der historischen Materialien vorzüglich positivistisch aufgearbeitet worden waren und wie sie Hans BARTH in seiner auf traditionellem und konservativem Standpunkt beruhenden Arbeit gefasst hatte; und, methodologisch

gesehen, die geistesgeschichtlichen Interpretation von F. Delekat, dessen sozusagen mystisches Pestalozzi-Bild, das man seit vierzig Jahren am meisten zur Kenntnis genommen hat, vor allem den existentiellen Absichten Bachmanns —dem epochenmachenden neuen Weg der Pestalozzi-Forschung nach dem zweiten Weltkrieg— den Weg gewiesen hatte. Rang hat seine Sichtweise im Rahmen der Untersuchung der Substruktur der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit entwickelt, und das Bewußtsein Pestalozzis als das eines praktischen Subjekts in der Praxis analysiert: Theorie und Praxis in der Erziehung enthalten als System bestimmte selektiv-evaluative Werturteile und als gesellschaftliche Phänomene ideologische Züge. Um das Erziehungsdenken zu prüfen wären Maß, Richtung, Qualität oder Inhalt sowohl der Teilnahme des Subjekts an Situationen als auch der Einstellung zur Kulturkritik unentbehrlich. Die Sozialisation oder die gesellschaftliche Bestimmtheit des Bewußtseins und der Handlungen des Individuums betonend, hält Rang es für wichtig, Pestalozzi nicht auf seinen privaten Charakter zu reduzieren, sondern als sozialen Charakter zu analysieren. Folglich müßte der frühere Begriff des Menschenbildes und das davon ausgehende Erziehungsdenken, das auf geisteswissenschaftlichem Niveau herausgestellt wurde, zum Gegenstand der Kritik werden. Wenn wir uns aus der Sicht der einzelnen „Existenz“ nicht lösen, bleiben wir dem „Jargon der Eigentlichkeit“ verhaftet, den ADORNO in seinem Buch mit gleichen Titel an M. Heidegger und O.F. Bollnow kritisiert hatte.³⁶

Die von Rang in den bisherigen Forschungen entdeckten Grenzen lagen vor allem auf methodologischem Gebiet, in der Neigung der geisteswissenschaftlichen Arbeiten, die Beziehung zur gesellschaftlichen Theorie oder das Erkenntnisinteresse der Erziehungspraxis zu vernachlässigen, und in der Begrifflichkeit der existenzialistischen Ontologie, für von den historischen Tatsachen abstrahiert (S.10). Um diese Grenzen zu überwinden, fordert er von den ersteren, denen es an Konkretheit und umfassenden Analysen fehlt, die sozial-historische Analyse, und von den letzteren, welche mit der anthropologischen Forschung zusammengehen, auszusetzen. Wenn man in der naturrechtlich-utilitaristischen Aufklärung (A. Stein), der mystischen Glückseligkeitslehre (F. Delekat), der Utopie des patriotischen Feudalismus (R. Alt) beim jungen Pestalozzi auf der einen Seite, und in den Gedanken in „*Nachforschungen*“ in der mittleren Periode auf der anderen Seite, wie Pestalozzi selber eine „anthropologischen Wende“ behauptet, mit welcher man die Verschiedenheit und den Gegensatz der beide Perioden einheitlich aufheben kann, ist die Tatsache der Teilnahme an der Stäfer Bewegung nicht genug zu verstehen. Und wenn man sagt, Rang betone die aktive Stellungnahme und die Teilnahme an der politischen Situation zu stark, so wäre es einem auch gleich schwer, den Politik-Begriff Pestalozzis in „*Ja oder Nein*“ und „*Nachforschungen*“ zu begreifen. Und auch wenn man die immanente Harmonie zwischen Politik und Erziehung bei Pestalozzi immer und immer wieder herauszu-

stellt, so wird seine Erziehungswelt verengt, und man verliert dazu die historische Wirklichkeit seiner Erziehung aus dem Auge. Nach Meinung Rangs wurden die Werke in der vorrevolutionären Periode aus einem „Abbruch“ von Bildung und Politik herausgeschrieben; man müsse diese darum als Äußerungen einer gegenständlichen Beziehung zu beiden ansehen (S.194). Wenn man wegen dieses „Abbruchs“ oder Widerspruchs den Neunzehnjährigen Pestalozzi nur als einen Revolutionär auffasste, dann widerspräche dies dem Inhalt seiner Anthropologie und Bildungslehre. Wird er auf der anderen Seite für einen konservativen Gegenrevolutionär gehalten, so ist dies wegen der zu einfachen Schematisierung wohl nur schwer zu halten (S.25). Rang hat die Lehre der Elementarbildung in Pestalozzis später Periode nicht als unpolitisch, sondern als gegenpolitisch aufgefasst, und er hat seine Konversion zur Bildung oder sein „verinnerlichtes“ Engagement für „Politik“ als Rückkehr Pestalozzis zur „Pädagogisierung“ gedeutet (SS.171, 159, 101f).

In Kürze läßt sich das von A. Rang bestimmte gesellschaftlichen Denken Pestalozzis durch die folgenden Gegensätze, Widersprüche oder „Abbrüche“ in Abhängigkeit von der gesellschaftlichen Lage verdeutlichen: Politik versus Bildung, Revolution versus Gegenrevolution, individualistischer Nationalismus oder Partikularismus versus allgemeinen Humanismus oder Aufklärung, politische Progressivität versus erzieherischen Konservatismus, Naturlehre versus Realismus, genetisch-historischer Relativismus versus Absolutismus der sittliche Autonomie, Utopie versus Ideologie.

Aber in dem mit solchen Begriffsgefügen von Rang analysierten Prozess muß man noch prüfen, inwieweit es sich um Überinterpretation in die beiden Seiten Erfolg und Mißerfolg handelt. Zwar hat Rang, indem er die Gedanken und die Praxis des Pädagogen in die gesellschaftlichen Umstände des Zeitalters stellte, Pestalozzi objektiviert und die gesellschaftlichen Bedingungen, die ihn zu seinem praktischen und theoretischen Handeln motiviert haben, entdeckt. Damit wurde die Forschungsperspektive erweitert, der Idealismus und die Unfruchtbarkeit des „sozialen Pestalozzi“ überwinden und die wirkliche Objektivität des „politischen Pestalozzi“ ans Licht gebracht. Daraus folgt, daß das Pestalozzi-Bild, das ihn häufig als ein Idol der Seele der Erziehung zeichnet, „entmythologisiert“ (L. Froese) und eine ideologiekritische und wissenschaftliche Betrachtung und Prüfung eingeleitet wurde, die das Niveau der Forschung nachhaltig gehoben hat. Dieses ist der neue große Beitrag Rangs zur Pestalozzi-Forschung.

Obwohl der Verfasser Pestalozzis Bild als „uneigentlichen Politiker“ und „eigentlichen Erzieher“ polarisiert hat und die damit verbundenen Probleme ausklammert, kritisiert er, daß die Momente der Persönlichkeit und der Liebe in der Praxis des alten Pestalozzi für sein Engagement in der politisch bedingten Situation negativ und restaurativ gewesen seien (S.194). Das existentielle Niveau, auf welchem die gesellschaftliche Lage in den in der Erziehungssituation getroffenen Entschlüssen des Subjekts

offenbar wird, war Rang gleichgültig. Er kann sie allenfalls als Resignation erklären, theoretische Beweggründe bleiben aber außerhalb des Bereichs der wissenschaftlichen Untersuchungen. Zwar war das für Rang natürlich ein notwendiger Entschluß und seine polemische Voraussetzung, die aus seinem Standpunkt und seiner Methodologie resultierten, sie müssen aber noch weiter geprüft werden.

Wenn wir uns auch die methodologische Radikalisierung und stetige Nachforschung nach logischen Konsequenz in Pestalozzis Meinungen und Praxis, die Rang zu erklären anstrebt, immer vergegenwärtigen: je mehr wir den Text Pestalozzis lesen, desto komplizierter wird das Bild der geschichtlichen Situation und des in ihr engagierten Subjekts. Das Bild Pestalozzis, das von Rang mehr im Hinblick auf die Entwicklungsprozesse und Vermittlungsmomente als auf die Struktur gestaltet wurde, schließt einige Probleme wie die folgenden ein: Zum Beispiel wäre es nötig, die Äußerungen über die Situation der Jahre 1797 und 1798 und die Praxis dieser Zeit noch zu untersuchen, vor allem, ob die Tätigkeit in Stans rein erzieherisch war und gar keinen politisch-gesellschaftlichen Zusammenhang hatte und, ob seine Äußerungen über die politischen Probleme rein politisch und gar nicht erzieherisch waren. Die fundamentale Frage besteht darin, ob seine anthropologischen Betrachtungen das Resultat eines politischen Rückschlags oder einer Konversion vom gesellschaftlichen Feld zum pädagogischen war und auch, ob seine philosophische Einstellung zur Politik dort, wo er den Sinn für das Menschliche im Politischen suchte, nicht das fundamentale bedeutungsvolle Problem, sondern sozusagen ein Verfall zur Meditation oder ein Zeichen der Resignation war. In der Behandlung des Textes durch Rang kann man ein ewig problematisches finden, daß seine theoretische Basis nicht von der Schematisierung der Kategorien, mit denen M. Horkheimer die traditionelle Theorie kritisiert hatte, frei ist. Solche reduktionistische Kritik könnte, wissenschaftssoziologisch gesehen, die Kritische Theorie zur Gegenideologie werden lassen. Hinzu kommt, daß, wenn man die Intersubjektivität der Erkenntnissubjekte auf der phänomenologisch-hermeneutischen Ebene unbeweisbar stehen läßt, man die Früchte der *Kritische Theorie* auf dem Feld der Erziehungswissenschaft nicht ernten kann.

5. Sozialgeschichtliche Forschungen

Die polemische Arbeit von A. RANG fand auf der Seite der historischen Forschung des politischen Denkens ein positives Echo,³⁷ in der Pädagogik dagegen oder bei den Pestalozzi-Philologen bzw. Biographen, beispielsweise bei E. DEJUNG und M. LIEDTKE, erhob sich Widerspruch, obwohl der erstere die Arbeit Rangs als sehr gelungen bewertete.³⁸ Die Forschungsrichtung, die Rang eingeschlagen hatte, wurde noch deutlicher gemacht, besonders durch eine Gruppe an der Marburger Universität, die sich auf Initiative von Leonhard Froese und Wolfgang Klafki, Rangs Auffassungen stellte und sie erweiterte durch die 1972 herausgegebenen sechs Abhandlungen „*Zur Diskussion: Der politische*

Pestalozzi“.³⁹ Zwischen Rang und den MARBURGER FORSCHERN um FROESE gab es Gemeinsamkeiten sowie unterschiedliche Auffassungen über Sichtweise und Methodologie. Wenn wir das Charakteristische beider Positionen ungefähr nach den Sichtweisen der Hermeneutik der „kritisch-konstruktiven“ Theorie, des Empirismus und der Ideologiekritik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaften in der Bundesrepublik Deutschland (W. KLAFFI⁴⁰) typologisieren sollen, können wir in Rang die Neigung zur Ideologiekritik, und in der Marburger Gruppe die zu kritisch-konstruktiver Theorie und zu Empirismus entdecken. Froese hat als Herausgeber im Vorwort geschrieben, daß die Thesen und die Methodologie seiner Gruppe von der damaligen Hochschulreformbewegung beeinflusst worden sei.

Fast alle Beiträge verwerten die Arbeit Rangs und diskutierten darüber, und grob gesagt, L. FROESE, G. RÜCKRIEM, R. PIPPERT, D. KAMPER sehen sie eher kritisch, D. KRAUSE-VILMAR und H. MESSMER äußern sich zustimmender. Da es ihnen vor allem darum ging, die sozialhistorische Forschung zu fördern und die Methodenprobleme für die Historiographie und die „politische Anthropologie“ neu klar zu machen, waren ihre Motive verschieden von der „soziologischen“ Kritik Rangs, die dann in den folgenden Punkte als begrenzt oder problematisch kritisiert wurde: Rang hat als seine interpretative Skala gewählt, um zu entscheiden, ob Pestalozzis politische Tendenz revolutionär bzw. fortschrittlich gewesen sei oder nicht, und damit untersucht, was Pestalozzi zum Vertragsrecht, zum Rechtsbegriff, zur Souveranität des Volkes, und zum Problem des Widerstandes gegen die Staatsgewalt gemeint hat. Problematisch daran war aber, daß man in Rangs Ausführungen die gesellschaftlichen Ereignisse, bei denen sich Pestalozzi engagiert hat, nicht finden konnte, und daß er die in den Gedanken Pestalozzis häufig gebrauchten Rechtsbegriffe nicht genug berücksichtigt oder doch zu sehr vereinfacht habe (SS.33f, 67ff). Es ist nicht nur ungenügend, solche Interpretationsmodelle für Wirklichkeit zu nehmen und die Gedanken zu prüfen, sondern man kann im allgemeinen auch sagen, daß die Gedanken sozusagen als Träger gesellschaftlicher Erkenntnisinteressen nicht aufgeklärt werden können, ohne Berücksichtigung sowohl der historischen Konstruktion der Interessensituation der Erkenntnis als auch der Erkenntnismomente in der Praxis, die nicht in der Theorie gesetzt werden, wenn sie auch Objektivität gewinnen, solange sie nur innerhalb der Institution auf dem Level der gesellschaftlichen und politischen Programmatik empirisch bewiesen werden.

Und dann weil Politik und Bildung durch das dialektische Moment des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Gegensatz stehen, kommt es bei Rang zu einem zweiten Problem wie folgt: Rang hat als Kategorien zum Verständnis der Motivation von Pestalozzis Lehre im allgemeinen die des „Erlebnisses, der Resignation, und der Meditation“ gewählt, und bei Pestalozzi auch das Motiv, welches ihn aufgrund eines Mißerfolgs bei seinem politischen Engagement zur Erziehungspraxis

führt, so bestimmt. Er konnte deswegen die Erziehung als soziale Praxis immanent kritisch nicht verstehen, sondern hat sie selbst ideologisiert (S.165). Das heißt: er hat die Öffentlichkeit, die die erzieherische Mündigkeit und die politische Aufklärung vermittelt, weder aus Pestalozzi noch aus der damaligen Situation objektiv genug entwickelt.

Drittens handelt es um den Zusammenhang zwischen der Intention des Subjekts und der Funktion der objektiven Wirklichkeit, anders gesagt, um die Art und Weise, wie beim Analysieren die Absicht Pestalozzis und die politischen Funktionen in der bürgerlichen Gesellschaft vermittelt, und Erfolg festgehalten wird. Auch hat er das Erkenntnisinteresse, das im Rahmen der Erziehungsgedanken und auf dem Niveau der Selbstreflexion liegt, nicht genug berücksichtigt (SS.199f, 205, 23). So wäre bei Rang das Folgende problematisch: Es fehlt ihm an einem immanenten Grund für die Kritik an der traditionellen geisteswissenschaftlichen Methode und besonders an den existenzphilosophischen Interpretationen (SS.2, 25), und es gab bei seiner Behandlung der literarischen Materialien einige Fehldeutungen; die Rang'schen Analysen über die Beziehung zwischen Politik und Bildung sind problematisch, denn er hat die Periode ab 1770 bis 1780 ziemlich vereinfacht beschrieben (SS.38, 4). Darüberhinaus hat KRAUSE-VILMAR in seiner anderen Monographie und seinem Buch die Interpretation von Rang kritisiert: dieser hätte die Restaurationstendenz der traditionellen Herrschaftsicht und die Richtung der selbstbewußt revolutionären Volksbewegung nicht deutlich genug auseinandergehalten. Auf die sozialgeschichtlichen Tatsachen insistieren und die Praxis der politischen Zirkel „Gesellschaft am See“ beispielweise entdeckend hat er die politiksgeschichtliche Interpretation, nach der man hierin eine konservativen Veränderung im damaligen Pestalozzi sehen zu können meinte, in Zweifel gezogen⁴¹. Wie Froese sagte, kann die zukünftige Pestalozzi-Forschung weder „ahistorisch“ noch „apolitisch“ weiter gehen (S.16), sondern braucht „die ‘synkritische’ Analyse“, für die die „hermeneutisch-textkritische“ und die „historisch-sozialkritische“ Methode konstitutive werden. Entsprechend dieser 1972 ausgesprochenen These muß auch der Rang'sche „politische Pestalozzi“ zum „historischen“ transformiert und aufgehoben werden, wie das im Pestalozzi Symposium 1972 in Marburg erklärt wurde.⁴² Unserer Meinung nach ist eine neue Methodologie notwendig, bei der noch zu prüfen wäre, was für eine Gesellschaftstheorie und Hermeneutik in sie eingehen soll, und mit welchen sich entwickelnden Gegenwartstrends der Erziehungstheorie sie in Zusammenhang stehen soll, damit sie von weltanschaulichen und ideologischen Verkündigungen, alter oder neuerer Provenienz, freie gehalten werden kann.

Auf der anderen Seite, die die Aufarbeitung der grundlegenden Materialien und die Erweiterung der historischen Erforschung gefordert hatte,⁴³ gibt es die auch in bedeutungsvolle unentbehrliche Forschungsrichtung wie sie von DEJUNG gegen die Marburger Gruppe vertreten wird. Er konzentriert

sich auf die historischen Materialien und legt doch Wert auf die etwas konservative nationalistische Gesinnung. An der bisherigen Forschung kritisiert er vor allem ihre Textgrundlage, mit der er sich als ein Redakteur der neunzehn Bänden der Kritischen Ausgabe von 1930 bis 1980 sowie als Redakteur der dreizehnbändigen Sämtlichen Briefe (1946~71) beschäftigt hat. Wie er selbst empirisch darstellt, gab es 1927 160 bestätigte Texte Pestalozzis, 1968 220 und 1980 300; 1927 waren 1 500 Briefe bekannt, 1945, unmittelbar bevor Dejung mit der Bearbeitung und Veröffentlichung des Ausgabe begann, 6 250; und seither sind noch 140 neu entdeckt worden. Er sagt deshalb sechs oder sieben Ergänzungsbände zu den schon herausgegebenen 29 Bänden der Sämtlichen Werke einschließlich der Bibliographie über Pestalozzi und weitere 1 100 Briefe zu den 13 Bänden der Briefe voraus.⁴⁴ Dieser virtuose Bearbeiter von Pestalozzi kennt die Bedeutung von den 1843 auf dem Weg nach Paris verlorenen 11 Schriften und erwartet, daß weitere Briefe von Verwandten, Pädagogen, Verlegern, Gegnern usw. an Pestalozzi oder Dokumente neu entdeckt werden.⁴⁵ Was die Biographie betrifft, kann man in den Arbeiten von A. Israel einen problematischen Rassismus bemerken, wurde H. Morf von J. NIEDERER und O. HUNZIKER verwertet und war der Standpunkt von W. Seyffarth wichtig. Und von der fehlerhaften Bibliographie Israels war Natorp abhängig und deshalb muß sein Lehre über Pestalozzi anders bewertet werden⁴⁶. Dejung hat überdies darauf hingewiesen, daß die Arbeiten von W. FEILCHENFELD und K. SILBER in der Zeit des Nationalsozialismus auf Grund der antisemitischen Strömungen zu wenig beachtet wurden, und daß ihre Ehre wieder hergestellt werden müsse. Dies beweist also die ziemlich tiefe und komplexe Dimension der Pestalozzi-Forschung.

Der Meinung Dejungs nach, das ist seine zweite Problemstellung, enthalten alle vorliegenden Biographien Pestalozzis Fehler, weil die Bände 22 bis 28 der Kritischen Ausgabe, die dem Gipfel der erzieherischen Praxis nach 1810 gelten, erst seit 1971 veröffentlicht sind, und die 13 Bände der Briefe erst im gleichen Jahr fertig wurden, wird jede vorher erschienene Biographie notwendig fehlerhaft sein müssen. Seine Ansicht über die Wendung in Pestalozzis Tätigkeit von Politik zu Erziehung unterscheidet sich von der der Marburger Forscher dadurch, daß diese als Umkehrperiode das Jahr 1795, vor der „*Nachforschungen*“, sehen jener dafür das Jahr 1798 also nach der Stanser Periode ansetzt.⁴⁷

Drittens hat Dejung die Auffassung vertreten, daß die charakteristische Forschungsaufgabe in den 1970er Jahren—nach dem Trend der vergleichenden internationalen Forschung in den 1960ern, zum Beispiel, über die Pestalozzi-Bewegung zwischen der Schweiz und Russland, England und Amerika, die Schönebaum, Silber und andere förderten—, darin liegt, Pestalozzis Stellung in der lokalen beziehungsweise in der schulischen Geschichte der pädagogischen Institutionen klar zu machen (G. SILBERER, 1968; R. STIEFEL, 1969; G. KUHLEMANN, 1972; Ch. WIDMER, 1973; D. KRAUSE-VILMAR, 1974f; H. STÜBIG, 1982). Deshalb verurteilt er die gesellschaftskritische Annäherung über

Revolutionsgeschichte durch die Marburger Gruppe als einseitig und links.⁴⁸ Angesichts dieser Forschungssituation gab er die Suche nach einer umfassenden Biographie oder Lehre von Pestalozzi auf, und in seinen „*Forschungsberichte*“ hat er die Erarbeitung des Textes und die Gedankenforschung zur Hauptaufgabe der Forschung erklärt, daneben aber auch die Bedeutung der existenzphilosophischen oder anthropologischen Erklärung, der Gedankengeschichte der Politik und der gesellschaftlich-ökonomischen Erklärung betont.⁴⁹

Trotz solcher positivistischer und traditioneller Einstellung von Dejung, der mit der Herausgabe des Textes und der Ordnung der biographischen Tatsachen beschäftigt ist, scheint es uns, daß seine Idolisierung der gegenständlichen Fakten, also sein Positivismus, sich mit einem nationalistischen oder patriotischen Bewußtsein als Schweizer, einer antideutschen Tendenz und einer etwas begrenzten historischen Einstellung trifft. Er ist ein echter Historiker, „Nestor der Pestalozzi-Forschung“ (Froese), nicht Erziehungstheoretiker. Man kann ihm dies vorwerfen oder ihn deshalb loben. Sein geschichtliches Bewußtsein selbst, das er seinem polemischen Gegner vorstellen muß, liegt in der negativen Reaktion auf den Intellektualismus, den wirtschaftlichen und technologischen Rationalismus und den Sozialismus auf der einen Seite, und in der Verteidigung des Bildungshumanismus auf der anderen Seite. Aber es scheint auch, daß solche Stichwörter bloße Stichwörter bleiben, und nicht inhaltlich gefasst, sondern einfach normiert werden. Zwar ist es von Bedeutung, daß er die Sturmglocken gegen die Unterordnung des an der Erziehungspraxis orientierten unter das politische Pestalozzi-Bild geläutet hat, aber das zeigt doch zugleich ein ziemlich traditionelle und konservative Auffassung, und ein traditionelles und konservatives Erkenntnisinteresse.

In Froeses Gegenkritik hat er die anfangs als „synkritische“ Analyse vorgestellten Richtung ein bißchen verändert und behauptet, in der Forschung durch die Beobachtung des „ideen-realgeschichtlichen“ Gebiets eine „geistesgeschichtlich-gesellschaftswissenschaftliche“ Denkweise einzunehmen und deshalb in die Methodologie sowohl „hermeneutisch-erklärenden“ als auch politisch-ökonomische“ Aspekte einzuführen.⁵⁰ Die Schwerpunkte beider liegen verschieden, zum Beispiel, im Begreifen des individuellen Orts und der objektiven Seite der Subjekte in der „Geschichte“, und auch in der Personalisierung der „Gemeinschaft“ und in der Wirklichkeit der „Gesellschaft“. Natürlich versucht Froese als Pädagoge durch die Subjektivierung der Geschichte die Wirklichkeit der Gesellschaft oder die Gesellschaftlichkeit des Individuums herauszuarbeiten und ihren praktischen Sinn herauszufinden. „*Der historische Pestalozzi*“, den er für die Gegenwart herstellt, kann auf Grund des Theorie-Praxis-Zusammenhangs der kritischen Hermeneutik konstruiert werden, und mit dem Erkenntnis- und Interpretationsinteresse, das zwischen Ideologie und Interesse steht, aufgenommen werden, und doch kann methodologisch die Objektivität der Wirklichkeit nicht einfach festgestellt werden wie bei Dejung,

auch darf man wegen der objektivistischen Historie den Sinn der Geschichte nicht unbefragt lassen und muß sich einer „Anthropologie“ ohne gesellschaft-historischen Grund sowie eines emotionalen Appells der ontologischen Analytik enthalten.

6. Psychoanalytische Forschung

Es gibt noch einen bemerkenswerten Trend der Forschung nach den zweiten Weltkrieg: die psychoanalytische Methodologie,⁵² die wir jetzt vorstellen müssen. Diese neue Methodologie entspricht in ihrem auf Selbstprüfung und -reflexion gerichteten Selbstverständnis dem anderer human-gesellschaftlichen Wissenschaften; man kann sogar sagen, die philosophischen Anthropologie habe durch die Psychoanalyse Realität, und noch dazu einen Metahorizont ihres Erkenntnisinteresses gewonnen, so wie die Geistesgeschichte durch die Sozialgeschichte erst verwirklicht worden ist. Als typische Beispiele solcher psychoanalytischen Behandlung in der Pestalozzi-Forschung kann man die folgenden drei Arbeiten nennen:

In ihrem „*Die Symbole Pestalozzis*“ (1954) steht die Verfasserin G. WERNER mehr unter dem Einfluß von C.G. Jung als von S. Freud (S.60ff). Sie hat den Sinn als „innere Voraussetzung“ Pestalozzis herausarbeit versucht. Er hatte sich eine Mystik des Seins vorgestellt und seine Existenz symbolisch begriffen, was sie durch Zitate von Heidegger und Jaspers klar machen möchte. Werner sucht die tiefen Dimensionen von Symbolen wie „Haus“, „Baum“, „Weg“, „Licht“, „Dunkel“ und so weiter deutlich zu machen. Und sie sieht das Charakteristische Pestalozzis vor allem in seiner späten Periode, aber doch nicht die Uneinheitlichkeit zwischen „*Nachforschungen*“ und seiner Erziehungspraxis beispielweise in Stans oder seiner Schulvorträgen in Burgdorf, sondern betont die symbolisch einheitlichte Welt Pestalozzis.

„*Die Bedeutung der Mutter bei Pestalozzi*“ (1961) von I.V. RAPPARD ist, von den Themen her gesehen, nicht so neu. Um die Pestalozzi-Forschung weiter zu entwickeln, stellt sie aber ihre Tiefenpsychologie in Gegensatz zur nicht tiefenpsychologischen Annäherung von A. Zander; das gesellschaftlichen Prinzip von Pestalozzi fasst sie als Entwicklungsprozess vom väterlichen Prinzip in „*Nachforschungen*“ zum mütterlichen in „*Stanser Brief*“, sozusagen als Prozess der positiven Vertiefung von Politik zu Bildung (S. 3).

H. WORMS „*Zur Dialektik von Affekt-, Sozial-, und Ichbildung—Pestalozzi und Freud—*“ erschien 1972 im gleichen Jahr wie die Marburger Arbeit von Froese und anderen, und unterschiede sich von grundsätzlich von den beiden oben genannten Arbeiten Worm gehört zum Zirkel von K. MOLLENHAUER, der damals in Frankfurt lehrte, ein Vorläufer der emanzipatorischen Erziehungstheoretiker ist

und bis in die Gegenwart viel Interesse für Kommunikation in Bildungsprozessen gezeigt hat. Die neue Forschungsrichtung von Worm erhellet sich aus einem Zitat von Adorno über Kafka, wie ja auch Rangs polemischer Beitrag durch ein Vorwort Adornos eingeleitet wurde. In Vergleich zu Rang, der aus seiner „politisch-gesellschaftlichen Sicht“ die Bedeutung der Anthropologie in den „*Nachforschungen*“ unterschätzt, zielt Worm, ausgehend von der Frankfurter Kritischen Theorie und von einem „psychologisch-philosophischen“ Standpunkt, durch eine kritischen Strukturklärung auf die Überwindung des anthropologischen Monismus. In der Arbeit Worms begegnet uns nicht „Pestalozzi als Systematiker“ wie bei Natorp, sondern „Pestalozzi als Analytiker“ wie Kierkegaard und Nietzsche. Pestalozzis Begriff „Mechanismus“ (28.95) enthält eine „methodologische Offenheit“ wie bei Freud, und das Objekt seines „analytischen Interesses“ ist der Widerspruch in der Natur. Pestalozzi berücksichtigt auch den „Widerspruch“ bei der Analyse, was man an der Mutterlehre in „*Wie Gertrud*“ erkennen kann (S.13). Hier deutet Worm Pestalozzi als Analytiker des „Bildungsprinzips“, der seine Analyse unter der Zweideutigkeit der Wirklichkeit und der Wahrheit, in dialektischen Paradoxa der Natur entwickelte. Die drei Zustände in „*Nachforschungen*“ sind als Bildungsprozess und „Überwindungsprozess“ der „Pathologie“ durch dual gegenständlichen Dialektik neu gedeutet worden. Nämlich in Gegensatz zu den freiwilligen, voluntaristischen, emotionalen Auffassungen von Pestalozzi im positiven Sinne, wurde der negative Gesichtspunkt der Bildungspathologie eingeführt und als dialektisches Moment der Bildung gedeutet, und Pestalozzi folglich tiefer verstanden. Obgleich Worm in dieser Theoretisierung der Bildungslehre von Pestalozzi den Text nicht immer richtig gelesen oder vielmehr ziemlich weit interpretiert hat, im Vergleich mit der negativen Bewertung der Erziehungspraxis Pestalozzis durch Rang, hat er die Beziehung zwischen „*Nachforschungen*“ und der Praxis in der späten Periode sozusagen „tiefenhermeneutisch“ erklärt und so auf die Grenze, auf die man in der „sozialgeschichtlichen“ Analyse und Bewertung bei der Erklärung der Erziehungspraxis trifft, aufmerksam gemacht. Das wird die zukünftige Pestalozzi-Forschung nicht vergessen dürfen.

7. Ergänzung

Obwohl die Dissertationen über Pestalozzi in den letzten beiden Jahrzehnten, vom qualitativen Level der Forschung aus gesehen, im allgemeinen ziemlich mannigfältig sind, darf man ihren Einfluß nicht überschätzen, aber um die Kenntnis der gegenwärtigen Forschungssituation zu vervollständigen, möchten wir noch einige Arbeiten ergänzend erörtern. Im Jahrzehnt nach 1970 sind acht deutschsprachige Dissertationen in der BRD und zwei in der Schweiz erarbeitet worden, drei davon, einschließlich die KRAUSE-VILMARS, (L. FRIEDRICH,⁵³ G. KUHLEMANN) wurden an der Universität Marburg

eingereicht, zwei davon (H. SCHILTKNECHT,⁵⁴ A. BRUHLMEIR) in Zürich, andere stehen, methodologisch gesehen, im großen und ganzen zwischen Froese und Dejung, gehen vom anthropologischen Standpunkt aus oder setzen sich direkt mit Quellentexten auseinander. Außerhalb der Betrachtung bleiben die Arbeiten sowohl von Kuhlemann, der hauptsächlich die Prozesse des Niedergangs der Pestalozzischen Schulen beschrieben hat, als auch von Schiltknecht, der die Behindertenerziehung umfassend untersucht hat, die sich mit der späteren Periode befassen und ihre Grenze in den noch unvollendeten sämtlichen Werken haben.

Der Schwerpunkt des Arbeit FRIEDRICHS liegt nicht auf Politik, sondern auf Ökonomie. Der Verfasser versucht anhand der empirischen Tatsachen soziale Geschichte darzustellen und die Geistes- und Gedankengeschichte durch diese Tatsachen ersten zu erläutern. Das stimmt mit der Richtung Froeses, der die Rangschs Thesen aufzuheben versucht, und mit dem Forschungsstand bei Dejung, der den Text Pestalozzis kritisch erarbeitete überein. Er hat den Begriff des „Realverhältnisse“, den man schon in „*Abendstunde*“ finden kann, als Leitfaden seines „Denkhabitus“ (S.297) benutzt und durch die Untersuchung der gesellschaftlich-wirtschaftlichen Gedanken in der Aufklärung und der schweizerische Rechtsgeschichte die „mannigfachen Voraussetzungen des Pestalozzischen Eigentumsverhältnisses“, die in „*Geistesgeschichte*“ und Rechtsverhältnissen „eng miteinander verschränkt erschienen“ (S.301), entdeckt. Sein Abhandlung wird mit über 1500 Anmerkungen ausführlich und positivistisch bis ins Jahr 1790 untermauert. Er kommt zu folgende Schluß: die Eigentumsanschauung Pestalozzis hat sich über asketische und physiokratische Stufen zur „anthropologischen und soziologischen“ Dimension als einem konstruktivem Moment der Gesellschaft entwickelt, „Eigentum wird Chiffre der politischer Emanzipation“ sei (S.302~305).

Inge BIRK⁵⁴ hat dem Entwicklungsprozess des Denkens Pestalozzis in Zusammenhang mit den Praxisformen und seinem Erfahrungsbegriff nachgeforscht und neuere sozialgeschichtlichen Materialien vorgestellt (SS.29ff, 13~18, 361ff), aber obgleich die Verfasserin durch die Modifikation in sowie Zusammenhang mit dem Erfahrungsbegriff Pestalozzis und die Grundstruktur seiner Erziehungsgedanken klar zu machen. Da sie allerdings die Politik in der „*Nachforschungen*“ als Anthropologie ansieht, nimmt sie an der gegenwärtigen Diskussion nicht teil, und es scheint in der Arbeit leider wenig Zusammenhang mit den pädagogischen Tendenzen der Gegenwart und Pestalozzis Auffassungen, die sie sich anfangs als Arbeitsaufgabe vorgenommen hatte, zu geben.

Arhtur BRÜHLMEIER hat in seinen „*Wanderungen im Denken Pestalozzis—von der 'Abendstunde' bis zu der 'Nachforschungen'*—“ (1976) eine Grenze zwischen der unendlichen Rückkehr und transzendentalen Schematisierung, zwischen geistesgeschichtlichem Begreifen und ideologischen Analysen vermieden, und ist der immanenten Selbstreflexion der Texte nachgegangen (S.27), aber seine

Beschreibungen bleiben stehen in der Deutung der Menschennatur, wie sie anthropologische Forscher schon früher bearbeitet hatten.

Monika BORN setzt in ihrem Buch „*Die Einheit von Pestalozzis Anthropologie und Pädagogik*“ (1977) voraus, daß das pädagogische und politische Denken Pestalozzis nicht als „Kontinuität“ oder „Diskontinuität“, „Revision“ oder „Untergang“, sondern erst als „Vermittlung“ begriffen werden könne. Daher müsse der Freiheitsbegriff untersucht und von der „Anthropologie der Freiheit“ eine Vereinheitlichung der Pädagogik und der Anthropologie versucht werden.

Die Problemstellung von Axel LEONARDY in seiner Dissertation: „*Die Anthropologie Johann Heinrich Pestalozzis, Ansätze in den frühen Schriften, ihre Entfaltung in den 'Nachforschungen' und ihre Auswirkungen*“ (1977) ist auch anthropologisch, wie die viele anderer Forscher in diesen Jahren. Seine Untersuchung des Anthropologie-Begriffs wird im Hinblick auf die Wissenschaftsgeschichte erweitert und in Gegensatz zu Geschichtsphilosophie sowie Soziologie gesetzt (S.39ff). Nach seiner Meinung lassen sich die methodologischen Tendenzen in der bisherigen Pestalozzi-Forschung wie folgt typologisieren: einmal die „geisteswissenschaftliche und geistesgeschichtliche“ Richtung, die wir oben gezeigt haben, und zum anderen „sozialgeschichtliche“ Richtung mit „ideologiekritischem“ Selbstverständnis (S.17~33). Um diese beide Tendenzen zu vereinigen, hat er also den Anthropologie-Begriff erweitert. Damit hat er Grenzen und Fruchtbarkeit sowohl der beiden Tendenzen als auch des Pestalozzischen Ansatzes aufzuheben und zu integrieren versucht. Das Pestalozzi-Bild des Verfassers ist weder konservativ wie bei Rang noch fortschrittlich wie bei den Marburger Forschern. Von seinem anthropologischen Ansatz aus hat er das Sittliche gewonnen, weil er die ethischen Grundlegung der Pestalozzischen Anthropologie wiederherzustellen versucht hat (S.358f).

8. Zusammenfassung

Als Ergebnis dieses Beitrags läßt sich—vor allem im Hinblick auf zukünftige Forschungsaufgaben—grob gesagt das Folgende festhalten:

- 1) Die charakteristischen Arbeitstypen, die im 1.bis 6. Abschnitt oben erörtert wurden, *reflektieren* die Themen und die Methodologie der Pestalozzi-Forschung, der Philosophie der Pädagogik und der erziehungswissenschaftlichen Theorien, die in jeder Periode theoretisch sowie praktisch aktuell waren, und für die theoretischen Ergänzung *benutzt wurden*.
- 2) Diese Reflexion und diese Ergänzung haben das Bild Pestalozzis *umgeformt* und ins Gegenteil *verändert*.
- 3) Um das Bild Pestalozzis deutlich zu machen, darf man natürlich die sich unmittelbar am Text

orientierte Erörterung nicht gering schätzen, und man muß darüberhinaus auf die durch Anthropologie, Kulturtheorie, Sozialgeschichte oder Psychoanalyse *neu entwickelten Standpunkten* der Methodologie und neue Themen aufmerksam machen.

4) Aber dafür müssen wir die Auffassungen des naiven Positivismus überwinden und uns noch mehr an einer radikalen Interpretationstheorie orientieren. Um die der Erziehungslehre zugrundeliegenden *Erkenntnisinteressen* und die Momente der *Selbstreflexion* entdecken zu können, muß man weder weltanschaulich noch ideologisch, sondern *wissenschaftstheoretisch* sowie *ideologiekritisch* argumentieren.⁵⁵

Anmerkungen

1. *Pestalozzi Sämtliche Werke*, hrsg. v. A. Buchenau u.a., 1927 ff, 28 Bde (*Kritische Ausgabe*), Bd. 28, S. 57, 286. Zitate werden im folgenden im Haupttext nachgewiesen. Briefe werden als (*B. Briefnummer*) nach *J.H. Pestalozzi Sämtliche Briefe*, hrsg.v. Pestalozzianum und der Zentralbibliothek Zürich, 1946–71, 13 Bde, zitiert. Und Johann Heinrich Pestalozzi wird als J.H.P. abgekürzt.

2. Die typische Arbeiten der Pestalozzi-Forschung thematisieren wie im Folgenden: die von E. Dejung fortlaufend veröffentlichten „*Forschungsberichte*“. s. untere Anmerkungen Nr. 38, 44–49; Weber, L., *P. im Licht der Nachwelt*, 1946, in: Archiv für das Schweizerische Unterrichtswesen, S. 3–23; Flitner, A., *Verstandnis und Erfassung P.s in der Gegenwart*, in: Zeitschrift für Pädagogik (Abkürzung: ZfP), 1958, S. 330–352. Die Meilensteine der Forschungsarbeit im deutschsprachigen Raum bis Ende 1970s sind in folgenden drei Bibliographien nachgewiesen: ca 4 000 Titel von A.Israel (1903), 313 von 1900 bis 1922 von W.Klinke (1923), 2994 von J.C.Klink u. L.Klink von 1923 bis 1965(1965), und danach 138 bis 1972, darüber hat G.Kuhlemann in Pädagogische Rundschau 1972 (Abkürzung:PR), 2/3, S.189–202 berichtet. Die Nachlässigkeit solcher Bibliographien wird durch die von Dejung gezählten 128 Titel klar gemacht. cf. Dejung, E., *Zur Problematik bisheriger Pestalozziforschung*, in: Pestalozzianum 1980, (Abkürzung: Pest) 76 Jhg. Nr. 4, S. 21. Und noch zur Zeit gibt es Bestrebungen von H.Wittig und anderen für die Literatursammlung, *Aufruf der Gesamt-Edition J.H.P.* in: PR, 1980, S.213f. Wir können die Veränderungen in den Forschungstrends durch den von den Themen und Perioden hergesehen in den Dissertationen verfolgen; es gibt 103 Dissertationen von 1923 bis 1965 (Klink), und danach 21 bis 1983, wenn wir von der Tabelle, die jedes Jahr in der ZfP veröffentlicht wird, ausgehen. Nach Klink sind in 100. Todesjahr 1927 am meisten erschienen, nämlich, 1 168 Titel danach im 200. Geburtsjahr 1946 364, dagegen 1934 und 1964 am wenigsten, und thematisch gesehen wurden, 536 Titel über Pestalozzis Wirkungsgeschichte veröffentlicht, 357 über sein Denken über Erziehung und Bildung, 331 über Pestalozzi und seine Zeitgenossen im Vergleich. In allgemeinen kann man eine rückläufige Tendenz erkennen, aber auch die Veröffentlichung der primären Materialien von Pestalozzi selbst ist ja noch nicht vollendet. cf. Israel, A., *P.Bibliographie*, Bd. 3, in: Monumenta Germaniae Paedagogica, 31, 1904; Klinke, W., *P.-Bibliographie*, 1923; Klink, J.G./L., *Bibliographie J.H.P.*, 1968.

3. Natorp, P., *Idealismus P.s*, 1919, S. 75ff; Riedel, K., *P.s, Bildungslehre in ihrer Entwicklung*, 1928, S.100.

4. Natorp, P., *P., sein Leben und seine Ideen*, 1913, 3. Aufl., S. 41ff, 69; ders. *Sozialidealismus*, 1899

5. Fischer, A., *Das Verhältnis der Jugend zu der sozialer Bewegung und der Begriff der Solzalphädagogik*, 1924, in: Leben und Werk, Bd. 2/3, 1954, S.216; Seidel, R., *Der unbekannte P.* 1909; Buchenau, A., *P.s Sozialphilosophie*, 1909.

6. Pippert, R., *Idealistische Sozialkritik und „Deutscher Weltberuf“*, 1969; Leser, H., *J.H.P.*, 1908, IV f; Heubach, A., *J.H.P.*, 1920, 2 Aufl. (1010), S.347ff; Bobeth, J., *Die philosophische Umgestaltung der P-schen Theorie durch Niederer*, 1913, in: Pädagogisches Magazin, H.534, SS. 75, 79; Ulmer, J., *Die Selbständigkeit*

des Menschen in der Pädagogik P.s, 1927, 2. Aufl., S.16ff.

7. cf. Menrath, B., *Zur Ideologischen Anfälligkeit der empirisch-pädagogischen Forschung*, 1978, SS. 2ff, 61.
8. Nohl, H., *Die geistige Welt P.s*, 1927, in: *Die Erziehung*, 1926/27, 641ff; Flitner, W., *Zur geistesgeschichtlichen Stellung P.s*, 1927, in: ditto, S.24ff; Spranger, E., *Gedenkrede*, 1927, in: *P.s Denkformen*, 1959, 2. Aufl, S.11ff; Litt, Th., *P., der Mensch und die Idee*, 1927, in: *Der lebendige P.*, 1961, 2. Aufl., S.20
9. Schönebaum, H., *Der jung P., 1746–1782*, 1927, SS.203, 221; ders, P., *Kampf und Klärung, 1782–1797*, 1931, S.415ff; ders, P., *Ernst und Ausklang*, 1954.
10. Stein, A., *P. und die Kantische Philosophie*, 1927, SS.XII, 1ff, 52ff, 77; ders, *P. und Leibniz*, in: *Jahrbuch der Schweizerischen Philosophischen Gesellschaft*, vol. V, 1945.
11. Delekat, F., *J.H.P., der Mensch, der Philosoph und der Erzieher*, 1928, 2. Aufl., SS. 41ff; ders, *Theologie und Pädagogik*, in: *Festschrift für E. Spranger*, 1967, S.12.
12. Morf, H., *Zur Biographie P.*, 1865, Bd.1, S.86ff; de Guimps, H. *Histoire de J.H.P.*, 1784, Japanisch übers. v. M. Shimbori, p. 492; Debess, H., *Das Christentum P.s*, 1880, S.7; Cordier, L., *Die religionsphilosophischen Hauptproblem bei H.P.*, 1910, S.14.
13. Wernle, P., *P. und die Religion*, 1927, SS.6ff, 173, 181, 45ff, 110.
14. Nigg, W., *Das religiöse Moment bei P.*, in: *P.-Studien*, hrsg. v. A.Buchnau u.a., 1927, Bd.1, S.34.
15. Baeumler, A., *Politik und Erziehung*, 1937, Japanisch übers. v. Y.Shinohara, P.205ff.
16. Litt, Th., *P., Zum 200. Gebeurtstag*, in: op. cit., S.63; Spranger, E., *Weltfrömmigkeit*, 1946, in: *Gesamm. Schrif.*, Bd. IX, 1974, S.233; Nohl, H., *Zur P.s zweihundertjährigen Geburtstag am 12. Januar 1946*, in: *Die Sammlung*, 1. Jg., 1945f, S.193ff.
17. *H.P. Gesammelte Werke in zehn Bänden*, hrsg. v. E.Boshart u.a., 1945f, Bd.1, S.524.
18. Guyer, W., *Wege zu P.*, 1946, S.17; ders, *P. aktueller denn je*, 1975.
19. Alt, R., *Utopie und Wirklichkeit im Werke P.s*, in: *Pädagogik*, 1946, S.129–143.
20. Barth, H., *P.s Philosophie der Politik*, 1954, SS.11, 24.
21. cf. Schmidt, H. u.a., (Hg.), *Erziehungswissenschaftlichen Dokumentation*, 1947–1967, 1969, S.227ff.
22. Husserl, E., *Die Krise der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, 1935; Scheler, M., *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, 1928; Heidegger, M., *Sein und Zeit*, 1927.
23. Langer, E., *J.H.P.s anthropologische Anschauungen*, 1897.
24. Litt, Th., *P.s Anthropologie als Ausdruck protestantischen Geschichtsbewußtseins*, op. cit., S.35.
25. Stein, A., *Das Menschenbild P.s*, 1951; Schönebaum, H., *P.s suche nach dem Wesen des Menschen*, 1962, in: *ZfP*, S.1–23; Reble, A., *Menschenbild und die Gegenwart*, 1952.
26. Natürlich hatte diese Richtung keine Verbindung mit den Tendenzen unter dem Einfluß der damaligen pädagogischen Anthropologie oder anthropologischen Pädagogik von O.F.Bollnow, M.J.Langefeld, K.Dienelt und anderen, denn diese ging ihr voraus. Und der erweiterte Begriff der Anthropologie einschließlich geisteswissenschaftlicher und kritisch-theoretische Forschungssicht, über die nachher diskutiert werden soll, den man in der von B.Gerber herausgegebenen „*P. Interpretation zu seiner Anthropologie*“, 1974, treffen kann, ist nicht angemessen und auch der Band, der von G.-B. Reinert/P.Cornelius als „*Informationsband und Seminarlektüre für Anfangssemester*“ mit den Titel: *J.H.P. anthropologisches Denken und Handeln*, 1984 herausgegeben wurde, benützt auch den zu weiten Anthropologie-Begriff, selbst die Beiträge von A.Rang, G.Koneffke werden hier als Materialien reflektiert. s.auch Abschnitt 6. unten.
27. Bachmann, W., *Die anthropologischen Grundlegen von P.s Soziallehre*, 1947. Die Zitatnachweise hier und im folgenden werden in den Text eingegliedert,
28. Binswanger, L., *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*, 1953, 3. Aufl., (1942), SS.99. 283, 357, 422 u.a.
29. Zander, A., *P.s geistige Testament*, 1952.
30. Wittig, H., *Studien zur Anthropologie P.s*, 1952.
31. Ballauf, Th., *Vernünftiger Wille und gläubige Liebe*, 1957.
32. Ballauf, Th./Schaller, K., *Pädagogik—Eine Geschichtlichkeit der Bildung und Erziehung—*, Bd.1, 1969,

S.13f.

33. Koneffke, G., *Menschenbildung und Kinderarbeit bei P. und Owen—eine Analyse der Erziehungswerke P.s und Owens als Beitrag zur Ideengeschichte der Arbeitsschule—*, 1961; Tollkötter, B., *Arbeit, Bildung, Gesellschaft—Pädagogische Grundprobleme bei P., Marx und in der Gegenwart—*, 1970.

34. Rang, A., *Der politische P.*, 1967; ders., *Zum Verhältnis von Anthropologie und Politik in P.s „Nachforschungen“*, in: Humanität und Erziehung, hrsg. v. W.Heistermann, 1971, S.24–51.

35. Rufer, A., *P., die Französische Revolution und die Helvetik*, 1928.

36. Adorno, Th., *Jargon der Eigentlichkeit*, 1964, S.23 ff u.a.

37. Schepp, H., *Die politische Dimension im Werk P.s* (Besprechung), in: Neue politische Literatur, Bericht über das internationale Schrifttum, 1968, H.3, S.378–382.

38. Dejung, E., in: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte (Abkürzung: SZfG), 1967, S.389–392; ders., in: op. cit., 1968, S.101; Liedtke, M., ZfP, 1967, S.620–623.

39. Froese, L., Kamper, D., Krause-Vilmar, D., Pippert, R., Rückriem, G.M., *Zur Diskussion: Der politische P.*, 1972.

40. Klafki, W., *Erziehungswissenschaft*, Bd.3, 1971, S.126–153; ders., *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, 1976, S.13–55.

41. Krause-Vilmar, D., *Liberales Plädoyer und radikale Demokratie*, 1978, SS.10f, 185; ders., *P.s Dienst für Geheimen Rat zu Bern 1795*, in: PR, 1975, S.775–798.

42. Froese, L., *Zur Diskussion: Der historische P.*, in: PR, 1980, S.89–92.

43. P., *Werke und Briefe*, in: Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung (IZEBF), 1979, S.73, 76.

44. Dejung, E., *Resultate der kritischen Gesamtausgabe von H.P.s Werken und Briefen*, in: PR, 1977, S.1003; ders., *P., Kritische Ausgabe*, in: op. cit., SS.207f, 213; ders., *J.H.P.*, in: SZfG, 1968, S.88; ders., in: op. cit., 1975, S.341ff; ders., *J.H.P.*, in: op. cit., 1976, S.664; ders., *Aus der Wirkungsgeschichte P.s*, in: Reformatio, 1977, S.172; ders., *Zur Problematik bisheriger P. forschung*, in: Pest, 1980, S.21.

45. *Aufruf für die Gesamt-Edition J.H.P.*, in: PR, 1980, S.213f; Dejung, E., *Verlorene Schriften Pestalozzis*, in: ZfP, 1971, S. 627f.

46. Dejung, E., *Resultate . . .*, in: op. cit., 1977, S.1006; ders., *Dr. August Israel und seine Bibliographie*, in: Pest, 1980, S.6; ders., *Zur Problematik . . .*, in: op. cit., 1980, S.23.

47. Dejung, E., *Lebensgefahr für P. im Frühjahr 1798*, in: SZfG, 1975, SS.334, 343.

48. *ibid.*, S.340f.

49. Dejung, E., *J.H.P.*, in: SZfG, 1968, S.99f; ders., *J.H.P.*, in: SZfG, 1976, S.668; ders., *P. als Klassiker der Pädagogik*, in: Pest, 1980, S.4.

50. Froese, L., *Zur Diskussion . . .*, in: PR, 1980, S.89.

51. Birk, I., *Die empirische Basis des pädagogischen Denkens bei P.*, 1970.

52. In der Bibliographie von Klink kann man einen Beitrag von W.Hoffmann und noch andere finden.

53. Friedrich, L., *Eigentum und Erziehung bei P.*, —*Geistes- und realgeschichtliche Voraussetzungen—*, 1972; Kuhlemann, G., *P.s Erziehungsinstitut in Burgdorf und Yverdon*, 1972.

54. Schiltknecht, H., *J.H.P. und die Taubstummenpädagogik*, 1970.

55. Die Grundlagen der Pestalozzi-Forschung und die in Abschnitt 4. und darunter dargestellte erziehungswissenschaftliche Methodologie habe ich untersucht in: *Gedanke und Theorie bei J.Habermas—zur wissenschaftstheoretische Orientierung der Pädagogik—* (auf Japanisch), in: Bulletin of the Faculty of Education, Kago-shima University, vol 32, 1980, P. 215–273; ders., *Kritische Theorie und die Konstruktion der aufklärende Praxis in der Erziehungswissenschaft—Typisches Modell in der heutigen Bundesrepublik Deutschland—* (auf Japanisch), in: op. cit., vol.36, 1985, p. 191–224. Vor allem war es sehr lehrreich für mich, daß ich Beratung von Marburger Professoren und Kollegen bekommen habe und während meines Aufenthalts 1982–83 an den Forschungsveranstaltungen von E.Dejung teilnehmen konnte.