

Osterwalder, Fritz

## Zum 250. Geburtstag Pestalozzis. Rationale Argumentation oder Kult des Pädagogischen

*Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996) 2, S. 149-163



Quellenangabe/ Reference:

Osterwalder, Fritz: Zum 250. Geburtstag Pestalozzis. Rationale Argumentation oder Kult des Pädagogischen - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996) 2, S. 149-163 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106504 - DOI: 10.25656/01:10650

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-106504>

<https://doi.org/10.25656/01:10650>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 2 – März/April 1996

## *Essay*

- 149 FRITZ OSTERWALDER  
Zum 250. Geburtstag Pestalozzis – rationale Argumentation oder  
Kult des Pädagogischen

## *Thema: Wissensstrukturierung im Unterricht*

- 167 WOLFGANG EINSIEDLER  
Wissensstrukturierung im Unterricht. Neuere Forschung zur Wissens-  
repräsentation und ihre Anwendung im Unterricht
- 193 WOLFGANG SCHNOTZ/THOMAS ZINK/MICHAEL PFEIFFER  
Visualisierungen im Lehr-Lern-Prozeß
- 215 SABINE MARTSCHINKE  
Der Aufbau mentaler Prozesse durch bildliche Darstellungen.  
Eine experimentelle Studie über die Bedeutung der Merkmals-  
dimensionen Elaboriertheit und Strukturiertheit im Sachunterricht  
der Grundschule

## *Thema: Allgemeine Pädagogik*

- 235 JÜRGEN OELKERS  
Die Erziehung zum Guten: Legitimationspotentiale Allgemeiner  
Pädagogik
- 255 EWALD TITZ  
Exodus und Pädagogik. Die Exodus-Erzählung als Grundmuster der  
kritischen Bildungstheorie Heydorns
- 277 KLAUS MOLLENHAUER  
Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik –  
eine Glosse

## *Diskussion*

- 289 HORST RUMPF  
Fixierungen und Wahrnehmungsschwächen. Replik auf Beiträge von Klaus Prange und Jürgen Diederich zum Thema „Kritik didaktischer Moden“

## *Besprechungen*

- 297 CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA  
*Georg Auernheimer*: Einführung in die interkulturelle Erziehung  
*Wolfgang Nieke*: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag
- 303 HEINZ-ELMAR TENORTH  
*Georg Bollenbeck*: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters
- 305 PETER DREWEK  
*Martin Schmeiser*: Akademischer Hasard. Das Berufsschicksal des Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870–1920. Eine verstehend soziologische Untersuchung

## *Dokumentation*

- 309 Pädagogische Neuerscheinungen

## Zum 250. Geburtstag Pestalozzis – rationale Argumentation oder Kult des Pädagogischen

„... O brightening glance,  
How can we know the dancer from the dance?“

W. B. YEATS: Among School Children

„Die Wirkungsgeschichte PESTALOZZIS ist selbst schon Indiz für die Richtigkeit seiner Theorie“ (LIEDTKE 1979, S. 170), heißt es in einem neueren Text zu PESTALOZZIS pädagogischer Klassizität. Danach bürgt Wirkung allein schon für die Validität der Theorie. Im gleichen Text wird aber eine auch nur „thesenartige Skizzierung dieser Theorie ausgeschlossen“, da PESTALOZZI „im Laufe seiner Entwicklung zu einzelnen Fragen unterschiedliche, z. T. völlig gegenläufige Positionen bezieht“ (S. 177). Zudem soll auch bereits zu Lebzeiten des angeblichen Begründers der Pädagogik mit „einer zunehmenden Skepsis gegenüber den Ideen PESTALOZZIS“ reagiert worden sein, so daß auch – so der Text – deren „Einfluß zurückging“ (S. 184). Die eigentliche Pointe dieser Darstellung von PESTALOZZIS pädagogischer Klassizität liegt also darin, „daß PESTALOZZIS größte Bedeutung für die gegenwärtige Pädagogik vielleicht in seiner Wirkungsgeschichte liegt“ (S. 185) und gerade nicht in der Theorie, deren Validität durch Wirkung belegt werden sollte, deren Einfluß aber schließlich ausblieb.

Dieser widersprüchliche Befund ist keineswegs einmalig. Bereits 1818 schrieb F. A. W. DIESTERWEG in sein Tagebuch – nachdem er die pestalozzianische Theorie und Praxis eingehend kennenlernte – von den „armen Kindern, die noch immer mit dem pestalozzischen Buchstaben gequält und getötet werden“, und vom „Irrweg der Methode“, um aber handkehrum das pestalozzische „Gold“ zu preisen (DIESTERWEG 1870, S. 4). Auch PETER STADLERS zweibändige PESTALOZZI-Biographie endet mit einem ähnlichen Ergebnis. Zwar wird konstatiert, daß PESTALOZZI selbst sein eigenes Werk „überlebte“ (STADLER 1993, S. 588), aber dann wird doch für die heutige Zeit normativ der „höhere Wert dessen, was lebendig bleibt oder doch verlebendigt werden kann“ (S. 590), beschworen. Offensichtlich besteht zwischen dem Werk PESTALOZZIS und dem, was als dessen Wirkung bezeichnet wird, ein spannungsvolles oder sogar widersprüchliches Verhältnis.

Die seit mehr als 150 Jahren wiederholte Aussage, PESTALOZZI hätte die moderne Pädagogik begründet, kann also kaum in Analogie zur Geschichte der literarischen Gattungen oder der philosophischen Problematik und der jeweiligen Klassizität verstanden werden, wo Wirkung als unmittelbare Folge des Werkes und der kontinuierlichen Auseinandersetzung damit verstanden werden kann. GOETHE schuf den Bildungsroman, der bis heute Vorbild oder konturierender Gegensatz von neueren langen Erzählformen geblieben ist. An

KANTS Problemstellung hat sich zumindest die neuere deutsche Philosophie überwiegend abgearbeitet und dazu eine Kontinuität entwickelt.

Wenn aber dieser Typus von Wirkung in der Berufung auf PESTALOZZI in der Pädagogik fragwürdig ist, so stellt sich damit nicht nur die Frage nach deren Klassizität und Kontinuität, sondern gleichfalls jene nach deren diskursivem Status. Oder mit den emphatischen Begriffen der angeführten Zitate: Was macht die Lebendigkeit von Pädagogik aus, die sich selbst in die Tradition der Wirkungsgeschichte, des überlebten Werkes PESTALOZZIS stellt, oder wie kann ein Werk wirken, das selbst den Einfluß verloren hat?

Konzeptionell fallen die Herausbildung der Pädagogik als eigenständiger Diskurs und PESTALOZZIS Werk in drei der virulentesten Felder des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts. PESTALOZZIS Konzepte sollen in einem ersten Schritt im Kontext dieses Wandels rekonstruiert werden: die Konzepte des Dorfes und der Wohnstube im Kontext des Wandels der staatsrechtlichen Diskurse, die Elementarmethode im Kontext der Herausbildung der modernen Erfahrungswissenschaften und schließlich das Konzept der absoluten Innerlichkeit und Einheit des Subjekts im Kontext des „Ausgangs des protestantischen Dogmas“ (HARNACK 1905, S. 415) und seiner Ablösung durch den Neupietismus.

Schließlich fällt das Pestalozzische Werk im 19. Jahrhundert aber auch in den Kontext der Konstitution des Diskurses oder des Komplexes von Diskursen, der als Pädagogik der neuen Schulinstitution oder schlechthin als moderne Schulpädagogik bezeichnet werden kann. Wirkung soll dementsprechend auch in diesem Umfeld untersucht werden.

Die staatsrechtlich-naturrechtliche Diskussion Westeuropas gerät in der Mitte des 18. Jahrhunderts in eine tiefe Krise und wird grundsätzlich neu strukturiert. Die Rückführung des Rechts auf eine ursprüngliche, natürlich-göttlich gewollte Ordnung oder auch auf einen ursprünglich geschlossenen Vertrag wird zugunsten der Notwendigkeit einer Begründung von Recht in gegenwärtigen vernünftigen Verfahren, die vernünftigen Individuen zugänglich sind, aufgegeben. Das Zurückschreiben von Recht auf Individualität und damit die Legitimation des Staates durch die Vernunft der öffentlich verfahrenen Individuen ist das Verbindende so verschiedener Staatstheorien, wie sie in der amerikanischen Unabhängigkeitsbewegung, der Physiokratie oder auch im englischen und französischen Frühliberalismus vorgebracht werden.

Um in der Gesellschaft zu leben, kann der Mensch alle Gesetze vergessen, außer die „zivilen und politischen Gesetze“, die durch die Philosophen als Gesetze der Moral begründet werden, schreibt MONTESQUIEU einleitend (1979, S. 125) in die Abhandlung „De l'Esprit des Lois“ von 1748. Bei PIERRE SAMUEL DUPONT DE NEMOURS, dem staatsrechtlichen Vordenker der Physiokratie, heißt es ebenso klar, „que l'exercice de notre droit naturel est évidemment & nécessairement déterminé par les causes absolues que notre intelligence doit étudier & reconnaître clairement“ (DUPONT DE NEMOURS 1768, S. V).

Mit diesem Konzept des vernünftigen Rechts wird der Staat einem allgemeinen vernünftigen Legitimationszwang gegenüber der Gesellschaft ausgesetzt und damit aus der Gesellschaft herausgehoben. Zudem wird damit gegenüber diesem Staat auch die Instanz Öffentlichkeit, in der sich die Vernunft als geregeltes Verfahren abspielt, konzipiert. Vom vernünftigen Indivi-

dum aus wird eine Sphäre Wirtschaft und eine Sphäre Öffentlichkeit erschlossen, die sich gemäß der physiokratischen Doktrin „erweitert reproduzieren“, über das Dorf zur Nation und zur Welt und über das berufliche Können und Wissen zum Experiment und zur Wissenschaft und schließlich zur natürlichen Religion. Von beiden Seiten aus wird damit ein im Ancien régime äußerst kritisch wirksames Argumentationspotential geschaffen, dessen Übergang in moderne Demokratietheorien, wie sie im frühen französischen und auch schweizerischen Liberalismus zum Tragen kommen, hier nicht weiter belegt werden soll.

Entscheidend dabei ist, daß diese Rechtskonzepte bereits pädagogisierend gedacht werden. MONTESQUIEU widmet das ganze vierte Buch seines „Esprit“ der Funktionalität von Erziehung für das Rechtssystem, wobei er auf die besondere Bedeutung von Erziehung in der Demokratie hinweist, die einzig und allein durch die erzieherisch vermittelte Verbindung von Eigenliebe und Liebe zum Gesetz gesichert werden kann. DUPONT DE NEMOURS leitet aus dem allgemeinen Vernunftrecht auch ein allgemeines Instruktionsrecht ab, „il est de l'essence de ce droit (d. h. des Naturrechts) d'être éclairé par la reflexion“ (S. iv), was im Physiokratismus zum Anlaß wird, in den 70er und 80er Jahren des 18. Jahrhunderts zum ersten Mal ein allgemeines öffentliches Bildungssystem zu konzipieren, das sich gleichermaßen gegen private wie auch gegen kirchliche Erziehung abgrenzt und sich auf rationale Öffentlichkeit ausrichtet. Entscheidend in allen diesen Konzepten ist, daß die Erziehung der Individuen zum Vehikel der Reform oder der Konstitution der Gesellschaft wird. PESTALOZZIS Erziehungskonzepte entstehen und artikulieren sich primär in diesem sich verändernden rechtlichen Kontext. Das Dorf Bonnal von „Lienhard und Gertrud“ ist konzipiert als Gesellschaft, die sich über Erziehung reformiert. Von hier aus übernimmt PESTALOZZI den ganzen Set inhaltlicher Referenzen der zeitgenössischen Reformdiskurse. Moderner Landbau mit Düngung und Verteilung des Gemeineigentums und der Umgang mit der Kapitalisierung der Dorfwirtschaft stammen aus diesem Kontext. Auch die modernsten, von den Physiokraten noch gemiedenen Themen wie die Industrialisierung durch Heimarbeit werden von ihm aufgenommen und sogar polemisch in den Neuhofbriefen gegen den physiokratisch orthodoxen Ökonomismus N.E. TSCHARNERS verteidigt. Doch dem entscheidenden Argument, das die eigentliche Kohärenz dieses Rechtsdiskurses ausmacht, folgt PESTALOZZI gerade nicht. Die Begründung des Rechts durch Vernunft und das Konzept der eigenständigen Sphäre der Öffentlichkeit und des Staates werden von ihm nicht übernommen. Das Konzept der universellen, öffentlich verfahrenen Vernunft, durch die Recht konstituiert wird, ersetzt PESTALOZZI in „Lienhard und Gertrud“ wieder durch die Familie, die bereits dem frühen religiösen Naturrecht zur Begründung diene. Der Staat wird nicht dem Zwang zur Legitimation durch die vernünftig verfahrenende Öffentlichkeit unterworfen, sondern der Kontinuität der Familiarität unterstellt. Damit erscheinen Familie, Dorf und Staat zwar ganz ähnlich wie im Physiokratismus als sphärische Abfolge. In der „Abendstunde eines Einsiedlers“ wird dieser analogische Aufbau eingehend dargestellt, doch das durchgehende Prinzip ist nicht die Vernünftigkeit der Öffentlichkeit und deren Universalität, sondern die Intimität der familiären Beziehung, die vom pater-

nal geführten Dorf über den fürstlichen Staat bis zur Ordnung der Welt als Gotteskindschaft reicht. Entscheidend ist jedesmal die absolute Exklusivität, sei es des Dorfes, des Staats oder der christlichen Welt, und gerade nicht die zur Universalität offene Reproduktion der Physiokratie.

Der Staat des Vogtes ARNER unterliegt nicht der öffentlichen, vernünftigen Kontrolle, sondern er instrumentalisiert Öffentlichkeit zur Kontrolle beziehungsweise zur Erziehung der Gemeinde, indem er sie familiarisiert und intimisiert. Öffentlichkeit dient einzig der Mutter Gertrud und dem Vater-Vogt, um das Dorf zu erziehen. Dementsprechend wird alles zur Einschränkung und Kontrolle der Öffentlichkeit unternommen, um den Einfluß des Bösen zu verhindern. Bezeichnenderweise wird dann auch die abgeschlossene Gemeinde nicht in eine Realität des schweizerischen Ancien régime, eines *vertraglichen* Staatenbundes, eingefügt, sondern in ein Fürstenreich, das sich in paternal-erzieherischer Kontinuität bis zum Erzieher-Gott sphärisch analogisch ausweiten läßt, aber gleichzeitig auf jeder Stufe vollständig in sich geschlossen bleibt.

PESTALOZZIS Rückführung der zeitgenössischen Staatsdiskussion in diese dörflich abgeschlossene Welt transformiert einzig das zwinglianische Konzept der kommunalpolitischen Kirche als Gemeinschaft der Heiligen literarisch wirkungsvoll. Konzeptuell geht diese Anpassung auf die Erbauungsschrift des Diakons des Zürcher Fraumünsters, auf JOHANNES TOBLERS „Idee von einem christlichen Dorf“ von 1766, zurück. Die literarische Gattung der erbauenden Dorfgeschichte, in der das Dorf als Bühne des Kampfes des abgeschlossenen Guten mit dem kosmopolitischen Bösen erscheint, zeigte allerdings eine Wirkung, die mehr als 100 Jahre anhielt und von GOTTHELFS Dorfgeschichte bis zu KELLERS ironischen „Geschichten von Seldwyla“ reicht, während das rechtliche Konzept, das ihr zugrunde lag, nur noch leicht mitschwang.

Als TOBLER 1766 versuchte, die Themen der modernen Rechtsdiskussion und der wissenschaftlichen Aufklärung auf die Größe des Dorfes und damit auf die Dimension der evangelischen Gemeinde zurückzuholen, ging er allerdings, um einiges kühner als PESTALOZZI, sogar so weit, den Vertragsgedanken als Taufakt einzuschließen (TOBLER 1776, S. 292) und den sonntäglichen Gottesdienst zur kommunalen Öffentlichkeit zu machen (S. 303). Doch auch bei ihm ist das Zentrum nicht das formale Recht als vernünftige Legitimation. Vielmehr holt das „Siegel der Religion“ die Offenheit paternal ein und schafft den Ausgangspunkt dafür, Öffentlichkeit pädagogisch einschränkend zu lesen. Bei PESTALOZZI wird dieses Konzept dann erst vollständig pädagogisiert. An Stelle der Universalität des vernünftigen Rechts tritt die Totalität der Erziehung. Die gute Ordnung des Dorfes, die in der Intimität der guten Familie vorweggenommen ist, ist ausschließlich, sie weist jedem Individuum in jeder Situation einen ganz bestimmten Platz zu. Nicht durch das unbeschränkte Verfahren der Vernunft, sondern durch das beschränkende Verfahren der unbeschränkten Erziehung, der Eingewöhnung der Individuen in den ihnen je zustehenden Platz und durch Ermahnung wird die gute rechtliche Ordnung in Bonnal erzeugt. Die Vernunft, die den Dorfbewohnern vermittelt wird, ist dementsprechend immer auch eine beschränkte, nur auf unmittelbare Anwendung ausgerichtete.

Diese Begründung von Erziehung aus einer vorgegebenen, alles umfassenden

den abgeschlossenen Ordnung bleibt eine Konstante in PESTALOZZIS politischem und pädagogischem Denken. So wie er dem entstehenden Liberalismus in seinem Konzept von allgemeinen demokratischen Rechten nicht folgen kann und noch in seiner Langenthaler Rede vor versammeltem schweizerischen Bürgertum die alteidgenössische, obrigkeitliche Herrschaft der unbeschränkten Öffentlichkeit und dem gesetzlich eingeschränkten, modernen, liberalen Staat vorzieht, so verweigert er ebenso dem Konzept eines auf anerkanntes Wissen und öffentliche Kultur eingeschränkten öffentlichen Unterrichts, wie es dem modernen Schulsystem zugrunde gelegt wird, die Zustimmung. Denn sein Ziel „ist nicht ein öffentliches Unterrichtshaus, sondern ein väterliches Erziehungs-haus“ (KA XVIII., S. 30), wie er noch 1804 hervorhob, als er seine Methode für die eben geschaffenen öffentlichen und staatlichen Schulen anpries. Kennzeichnete sich die moderne Schule entsprechend ihrer staatlichen Verfaßtheit durch einen eingeschränkten, aber damit erst ermöglichten egalitären Erziehungsanspruch, d. h. durch öffentliche Bildung, so beruft sich PESTALOZZI nach wie vor auf unbeschränkte, totalisierende Erziehung, die mit patriarchaler Allmacht jedem Individuum erzieherisch seinen vorbestimmten Platz zuzuweisen vorgibt.

Ebenso ambivalente Vorstellungen entwickelt er mit der Methode im Kontext des Empirismus. Der Durchbruch der Vernunftrechtslehre in Westeuropa ist wesentlich an den Erfolg der neuen empirischen Wissenschaften und das ihnen zugrundeliegende Modell von probabilistischer Erfahrungswahrheit gebunden. Bereits LOCKE wandte das Modell des Empirismus pädagogisch; von hier aus fand es eine breite Rezeption in Deutschland und Frankreich und vor allem in der Schweiz. Durch pädagogisch instrumentalisierte Gewöhnung und Erfahrung wird ein Innenraum des Individuums, Subjektivität, aufgefüllt.

Mit der Radikalisierung dieses Modells durch CONDILLAC erst wurde es vollständig pädagogisierbar. Erfahrung und Gewöhnung füllen Subjektivität nicht einfach auf, sondern sie konstituieren sie erst. Der Wille, der die menschliche Tätigkeit leitet, wird reduziert auf die Transformation und Kombination von elementaren sinnlichen Reizen. Das sind schematisch zusammengefaßt die sogenannten Reduktionsthesen. CONDILLACS Sensualismus bricht vollends mit älteren Konzepten der vor allem in der barocken Emblematik und Kosmologie begründeten Methodik, die von einer ontologischen Grundordnung des Kosmos ausging, der auch der menschliche Geist zugehört. Indem angenommen wird, jede Erkenntnis und jede Handlung lasse sich analytisch in die zugrundeliegenden elementaren Reize und deren spezifische Kombinatorik zerlegen, wird die Annahme einer allgemeinen essentiellen Ordnung selbst obsolet, und ein neues Lernmodell wird dadurch erschlossen. Dieses steht der Pädagogik voll und ganz instrumentell zur Verfügung.

Die traditionelle metaphysische Systematik wird damit aus der Wissenschaft verbannt beziehungsweise auf die eigentliche Seelenlehre zurückgenommen. Subjektivität ist beschreibbar als Summe und Ordnung der gesamten, nach den Gesetzen der Mechanik ablaufenden Reizungen der Sinne und deren Transformation im Denken und Wollen und ist somit selbst pädagogisch verfügbar. Das Problem, das sich dieser Pädagogisierung stellt, ist die Reduktion der Erfahrung auf verfügbare Einheiten, die Elemente, und ihre Anordnung zu komplexen, d. h. dem vernünftigen, wissenschaftlichen Verfahren entspre-

chenden Gebilden und Zeichenordnungen. Über das synthetische Verfahren sollen nicht nur komplexe Erkenntnisse, sondern ebenso moralische Urteile und richtiges Verhalten instrumentell erziehbar werden. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß die zu vermittelnden Wissensbestände oder moralischen Qualitäten ihrerseits empirischer Natur, d. h. letztlich vollends in erfahrbare Elementarreize zerlegbar sind.

Auch dieser radikalisierte und elementarisierte Sensualismus findet über Frankreich hinaus eine sehr schnelle Verbreitung. PESTALOZZIS Lehrer am Carolinum, JOHAN JAKOB BREITINGER, propagierte ihn in ästhetischen Theorien und schließlich auch in seinen Schulreden (BREITINGER 1773), der Philanthropinismus BASEDOWS und seiner Nachfolger nährte sich wesentlich daran. PHILIPP JULIUS LIEBERKÜHNS „Versuch über die anschauende Erkenntnis, ein Beytrag zur Theorie des Unterrichts“ von 1782 machte daraus ein eigentliches schuldidaktisches Konzept.

PESTALOZZI Elementarmethode, womit ihm nach 1800 der Durchbruch als Pädagoge gelang, situiert sich eindeutig in diesem Kontext. Ohne Einschränkung nimmt er einerseits Anlage und auch Begrifflichkeit des sensualistischen Modells auf. Von hier aus bezieht er seine Gewißheit für die Wirkung seiner Methode, die Mechanik der Naturgemäßheit. In einem Text, mit dem er nicht nur für die teuren Methodenbücher Reklame machte, sondern gleichzeitig seinen eigenen finanziellen Gewinn rechtfertigte, nennt er sie „eine Vernunftmaschine“ und vergleicht sie mit einer „Maschine, um wohlfeiler Holz spalten zu können“ (KA XV., S. 525).

Doch wie im Verhältnis zum modernen Rechtsdenken bleibt es auch hier bei einer selektiven, vor allem verbalen Adaptation. Wie dort das Vernunftrechtskonzept gerade nicht verarbeitet wird, so bleibt hier die Auseinandersetzung mit dem Grundkonzept des Empirismus aus. Nur so gelingt es PESTALOZZI, gleichzeitig wieder eine kosmologische Ordnung und Subjektivität jenseits aller Erfahrung anzunehmen und darauf eine allgemeingültige, gegenstandsindifferente Methode aufzubauen. Der Gegenstand seiner Methode ist nicht die multiple und unbeschränkbare Welt der Erfahrung und der sinnlichen Wahrnehmung, sondern die feste, kosmologische oder essentielle Ordnung der Welt der barocken Didaktik und der Theophysik. Ebenso wenig sind die sinnlichen Reizungen und deren Verarbeitung, sondern Seelenkräfte und deren Äußerungen das Medium der Erziehung. Die zu erziehenden Individuen sind nicht entsprechend der je besonderen Erfahrung singulär, sondern entsprechend der absoluten Innerlichkeit in ihrem Ausgangspunkt und in ihrer Zielsetzung alle gleich.

Die Verbindung dieser konzeptuell disparaten Teile kommt dann auch durch methodische Präskriptionen, eben die Methode, zustande. Die Ordnung wie die Elemente sind minimal wie die Reizeinheiten im Empirismus, sie sind bedeutsam für sämtliches Wissen wie die alte metaphysische Kosmologie. So soll die Ordnung der gegenständlichen Welt gegeben sein durch die alphabetische Ordnung des Wörterbuchs und durch das Quadrat als absolute Einheit. Ähnliche Konstrukte werden für die anderen Seelenkräfte vorgenommen. Durch die Reproduktion dieser absoluten Ordnung in den anfänglichen Äußerungen des kleinen Kindes soll die ganze Ordnung der Welt mechanisch reproduzierbar werden. Das Beispiel eines dreijährigen Knaben, der auf

Grund der Methode die gesamte Ordnung von „Büffons Naturgeschichte“ – ca. 40 Bände in der wohlfeilen Quartausgabe – hervorbrachte, das Aussehen der „unbekanntesten Thiere, und die schwierigsten Namen in ganzen Reihenfolgen“ (KA XIII., S. 198) aus sich selbst heraus produzieren konnte, zeigt, in welchen Dimensionen PESTALOZZIS Methode konzipiert wurde.

Tatsächlich werden damit alle Grundannahmen des Empirismus gebrochen, trotzdem aber dessen Wirkungsannahmen beibehalten und sogar methodisch stark gemacht. Mit der Annahme einer einheitlichen, allgemeingültigen Methode, der absoluten Methode, wie sie durch die Pestalozzianer alsbald genannt wurde, mußte sich PESTALOZZI allerdings quer zu allem stellen, was die moderne Erziehungs- und vor allem Unterrichtswirklichkeit prägte. Multiplizität, Pluralität und Differenzierung beantwortete er zwar wie die modernen Wissenschaften mit Elementarität, aber gleichzeitig beanspruchte er dafür auch wie die alte Kosmologie und Metaphysik absolute Einheit und damit Unspezifität.

Der dritte Rekonstruktionskontext zeigt allerdings erst, worauf PESTALOZZI mit diesen widersprüchlichen Konzepten abzielte. Der Methodismus bedeutet in der Rekonstruktion seiner eigenen Entwicklung, im Kontext seines eigenen Werkes einen bestimmten Bruch.

Im Konzept der Ordnung der Familie und des Dorfes werden die sittliche Ordnung und das sittliche Individuum symmetrisch angeordnet. Dementsprechend wird entscheidend, daß das Dorf abgeschlossen ist und daß das Individuum pädagogisch in der festen Ordnung des Dorfes spezifisch verortet werden kann. Ganz in diesem Sinn plädiert PESTALOZZI auch im ersten Band von „Lienhard und Gertrud“ für die Schließung der Schule überhaupt, da sie gerade diese individuelle Verortung nicht vornehmen kann, während er dann in den zwei letzten Bänden ein Konzept entwickelt, das Unterricht erst in die Familie und dann in die wirtschaftliche Produktion zurückführt und somit auf die Erfahrung der individuellen Stellung in der Ordnung beschränkt. In der Auseinandersetzung mit der Französischen Revolution löst PESTALOZZI die Symmetrie zwischen der Sittlichkeit des Individuums und der Gesellschaft radikal zugunsten der Individualität auf. Während Gesellschaft reduziert wird auf die Möglichkeit, die gegenseitigen Ansprüche der Individuen labil im Gleichgewicht zu halten, wird Sittlichkeit zu einem selbstreflexiven Verhältnis des Individuums (OELKERS 1987). Das Individuum, das gerade nicht in der Gesellschaft seine Interessen verfolgt, sondern Gesellschaft als Ordnung akzeptiert und sich dadurch auf seine innere Perfektion bezieht, ist sittlich.

PESTALOZZIS Methodismus und sein Versuch, ältere, kosmologische und theophysikalische Konzepte in das sensualistische Modell einzubauen, sind auf diese innere Perfektion hin angelegt. Die Methode zielt nicht auf Sinnlichkeit, sondern auf „innere Kräfte“, denen die sinnliche Erfahrung einen einheitlichen Gegenstand abgibt. Innerlichkeit, die die äußere Welt als feste, stabile Ordnung akzeptiert, soll selbst eine feste Einheit sein, die sich gerade nicht nach der empirischen Pluralität aufbaut. Die empiristische pädagogische Instrumentalität wird damit pädagogisch beansprucht für eine Zielsetzung, die sich gerade nicht empiristisch begründen läßt, die subjektive holistische Einheit. Diese rein subjektive Überhöhung der Welt ist kontextuell fest belegt durch den Pietismus. PESTALOZZIS Methode kann von hier aus auch verstanden wer-

den als Versuch, auf ein theologisches Problem zu antworten, dem sich die Pädagogik notwendigerweise im evangelischen Kontext stellen mußte, wenn sie Erziehung ohne jede Einschränkung oder Differenzierung als „Menschenbildung“ verstehen wollte.

Mit dem Wechsel von einem metaphysischen zu einem empiristischen Wissenschafts- und Wahrheitsverständnis im 18. Jahrhundert wird die Einheit der menschlichen Seele als Objekt der Erlösung und als Subjekt der Unsterblichkeit zum Problem. LOCKE geriet mit seinem Empirismus in den Verdacht der Heterodoxie seitens der anglikanischen Highchurch und seitens der pietistischen Dissenters, BASEDOW handelte sich mit seinem pädagogischen Sensualismus bereits eine öffentliche Polemik seitens der lutherischen Orthodoxie ein. Der Pietismus selbst konnte diese Problematik dogmatisch auffangen, indem er die sinnliche Rezeptivität der Seele und in der Folge deren Uneinheitlichkeit als Ergebnis der Erbsünde beschrieb und der Erlösung eine wiedergewonnene, tätig nach außen gewandte, aktive Vereinheitlichung der Seele zusprach. Wenn PESTALOZZI nun dieses Muster pädagogisieren und methodisch nutzen will, führt er allerdings auch hier einen wesentlichen Bruch ein, welcher seinem Konzept eine unaufhebbare Inkonsistenz gibt. Einheitlichkeit der Seele ist in der pietistischen Theologie das Ergebnis von Erlösung, Erziehung legt zwar die Bedingung dafür, aber disponiert nicht darüber. Dementsprechend muß sich auch PESTALOZZI von Anfang an dagegen verteidigen, daß seine Methode als eine Psychologisierung der Erlösung erscheint (SB IV., S. 28f.).

Je mehr nun sichtbar wird, daß die „väterliche Erziehungsanstalt“ und „die Methode“ der modernen Gesellschaft und ihrer Schule inadäquat sind, um so mehr wird darum eine Gegenposition eingenommen und die Pädagogik in Richtung der pietistischen Religiosität verschoben. Die geplante Fortsetzung oder Neufassung der Methodenschrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ wie auch eine große Zahl der folgenden Arbeiten versuchen die Methode von der christlichen Liebe und der Erlösung her neu zu fassen. Dabei gelingt es PESTALOZZI dann bezeichnenderweise nie mehr, bis zu dem vorzustößigen, was er als Elemente bezeichnet. Das Grundproblem seiner Methode, die pädagogisch-instrumentelle Disposition über die Einheit der Seele beziehungsweise die Erlösung, bleibt somit konzeptuell ungelöst.

PESTALLOZZIS Konzepte bewegen sich so in einer argumentativ unbestimmbaren Zone zwischen modernem, pluralem Empirismus und vollständig verinnerlichtem, pietistischen Christentum. Von beiden Diskursen her können sie gleichermaßen als inkonsistent wie auch als Anspruch und Kritik der Gegenseite wahrgenommen werden. Die Argumentation des radikal interioristischen Pietismus läßt sich dabei im Feld des Empirismus nur als Kritik weiterführen und umgekehrt. In diesem inkonsistenten Zwischenfeld muß sich denn auch das, was als Wirkung PESTALLOZZIS bezeichnet werden kann und was die spezifische Klassizität der Pädagogik ausmacht, entwickeln.

Wirkung als Kontext eines pädagogischen Werkes weist als erstes auf die Institutionalisierung des Prozesses von Erziehung. Dementsprechend hat auch die Geschichtsschreibung der Pädagogik Geschichte von Diskursen und Doktrinen und Geschichte von sozialen Abläufen ständig unreflektiert miteinander vermenget. In einem linearen Verlauf folgt auf PESTALLOZZIS „Menschenbildungskonzept“ der Ausbau der modernen Volksschule. Nachhaltige Wirkung

auf moderne soziale Abläufe mußte PESTALOZZI allerdings versagt bleiben. Während diese durch Differenzierung, Institutionalisierung und Einschränkung gekennzeichnet sind, zielten PESTALOZZIS Konzepte immer auf Totalität und Absolutheit. Sein gesellschaftlich-pädagogisches Konzept von „Lienhard und Gertrud“ fiel zwar noch in die Schlußphase des aufgeklärten Absolutismus, des Josefinismus und der Physiokratie, fand aber hier kein praktisches Interesse (STADLER 1988).

Allein die Methode entfaltete Wirkung im Sinne von Anwendung, und sie fällt bezeichnenderweise, ungeachtet ihrer Intention, fast ausschließlich in den Rahmen institutioneller Erziehung, von Schule. Interessant an der Methode im Umfeld der Schulreform war gerade ihr extremer Minimalismus. Lehrerbildung auf Vermittlung einer mechanischen Methode und damit auf wenige Monate beschränken zu können, Lehrmittel auf zwei Tabellen zu reduzieren und Schulzeit extrem zu verkürzen, wenn nicht sogar ganz in die häusliche Erziehung zu integrieren war verlockend für Schulreformen, die durch konstitutiv arme und schwache Staaten durchgeführt werden sollten. Hier unterbrach sich die Helvetische Republik nicht von Preußen nach dem Zusammenbruch von 1806. Doch gerade auf dieser Ebene war die Wirkung von PESTALOZZIS Methode sehr kurz und eingeschränkt. Die Ergebnisse unterschieden sich nicht nur stark vom Versprechen der „Vernunftmaschine“, sondern diese kollidierte auch schnell mit der Einführung der Realien, die vom Erfolg der empirischen Wissenschaften gespeist wurden. Empirische Wissenschaften und Pluralität lassen sich gerade nicht auf eine elementare Einheit zurückführen – jede Wissenschaft entwickelte ihre eigenen Elemente –, sie können infolgedessen auch nicht an die Elemente der Methode angeschlossen werden.

Der Methodenunterricht bot weder Gewähr für den innerlichen ganzen Menschen, den die Religion verlangte, noch einen Anschluß an sämtliche Wissenschaften und Berufe, wie PESTALOZZI versprach, sondern verpaßte sogar die wenigen Fächer, auf die die Schule vorerst festgelegt wurde. Die wenigen treuen Pestalozzianer konzentrierten sich dann darauf, religiöse Sprachübungen zu konzipieren (KRÜST 1816, 1829). Bereits im zweiten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts ist die Wirkung von PESTALOZZIS Methode in den Schulen wieder verschwunden. In der Schweiz wurde die Ausbreitung der Methode mit der scharfen methodischen Kritik STEINMÜLLERS von 1803 und mit der Kritik am Pestalozzischen Konzept des „väterlichen Erziehungshauses“ von ERNST AUGUST EVERS von 1803 bis 1811 weitgehend abgeschlossen. In Deutschland ist dagegen eine gewisse Verzögerung festzustellen. Doch selbst ANTON GRUNER, dessen „Briefe aus Burgdorf“ von 1804 wesentlich zur Verbreitung der Methode in Deutschland beitrugen, hatte sie bereits vor 1812 aus seiner Musterschule in Frankfurt wieder ausgeschieden. GRUNER veranlaßte in der Folge DIESTERWEG zu seiner scharfen Kritik am Pestalozzianismus. DIESTERWEG prägte darauf – wie schon 1818 – ausgerechnet für den Pestalozzianismus jenes seither oft wiederholte Diktum des Kindermordes durch Erziehung (DIESTERWEG 1870, S. 4). Wenn wir allerdings die literarische Wirkung als eigentlichen Kontext von PESTALOZZIS Werk betrachten, ergibt sich ein viel komplexeres Bild. Die konzeptuelle Auseinandersetzung mit PESTALOZZI ist jedoch ebenso eingeschränkt und kurzlebig wie der Einfluß der Methode.

Sehr bald sind es nur noch die kleinen Kreise der sogenannten „Gehülfen“, der schweizerischen Mitarbeiter und der „Eleven“, der preußischen Lehrerkandidaten, die nach Yverdon geschickt wurden und seither fast alle auf einflußreiche Stellen in der Lehrerbildung gelangten, die sich überhaupt noch auf pestalozzianische Konzepte bezogen. Dabei nutzten sie vage Anklänge an den Pestalozzianismus, seine Thematik und seine Semantik, vor allem zum Anschluß an die evangelische Religion, wobei die widersprüchlichen Konzepte vorerst kaum weiter bearbeitet werden mußten. Die Methode ist nicht wörtlich, sondern geistig zu verstehen, „PESTALOZZI spricht im Geiste Jesu und durch ihn über die von ihm aufgestellten Formen und Mittel des Unterrichts“, dazu der ehemalige Eleve und Lehrerbildner, W. HENNING, im „Schulrath an der Oder“ (HENNING 1816/1900, S. 19).

In der universitären philosophischen Pädagogik und in der Herausbildung einer seminaristischen schulorientierten Pädagogik, wie sie vor allem im Umfeld DIESTERWEGS entstand, spielten allerdings die PESTALOZZISCHEN Konzepte und Ansätze kaum eine Rolle oder wurden sogar scharf kritisiert. Dafür entwickelte sich, ausgehend von DIESTERWEG und seinem Kreis sowie in der Schweiz ausgehend von der politischen Tradition des Liberalismus, ein ganz anderer Typus der Wirkung von PESTALOZZI. DIESTERWEG machte PESTALOZZI, dessen Werk die Gegenspieler, die Gehülfen und Eleven von Iferten zum Anschluß der Schule an Religiosität und Kirche nutzten, zum Symbol für die Lehrerschaft und ihren Anspruch auf Selbständigkeit gegenüber der Verwaltung und gegenüber der Kirchengewalt. Keine Leistung der modernen, wissensorientierten Volksschule und ihrer Lehrerschaft ließ er ohne die Patenschaft der pädagogischen Überfigur PESTALOZZIS, um damit zu betonen, daß sie der Aufsicht und Bevormundung nicht bedurften. Dazu schuf schon DIESTERWEG einen wahren und einen falschen PESTALOZZI (DIESTERWEG 1852, S. VI). Der falsche war jener seiner Gegenspieler der Methode und des Mystizismus, der wahre wird jener, der geduldig alle An- und Absichten aufnimmt, die ihm DIESTERWEG zuschreibt. Schließlich, als DIESTERWEG immer mehr in den ausufernden Nationalismus des deutschen Liberalismus einschwenkte, wurde der wahre PESTALOZZI sogar zu einem Deutschnationalen ernannt: „PESTALOZZI besaß deutsches Gemüth, er war ein deutscher Pädagoge“ (DIESTERWEG 1845, S. 46).

Eine ähnliche Wirkung entfaltete sich im politischen Diskurs des schweizerischen Liberalismus. PESTALOZZI wurde hier genutzt als unbelastete Symbolfigur für die politisch belastenden Anfänge des Liberalismus in der Helvetischen Republik auf der Spitze der französischen Bajonette und wurde so zur nationalpädagogisch wirkenden Stifterfigur.

In der deutschsprachigen Reform- und geisteswissenschaftlichen Pädagogik des 20. Jahrhunderts wuchsen beide Traditionen zusammen. PESTALOZZI wurde Symbol des eigenen gemeinschaftsstiftenden pädagogischen Anspruchs. Sein Werk und sein Leben werden zwar historisch analysiert, aber immer mit der Voraussetzung ihrer Pädagogik begründenden Bedeutung. Diese selbst bleibt durchgehend ausgepart. Das Werk ist dann genügend ambivalent, um stets die historische Kontinuität des eben in der Gegenwart Bedeutungsvollen auszuweisen. So konnten die Herbartianer ohne Probleme ihre Formalstufen auf PESTALOZZI zurückgehen lassen, um sich bei den von DIESTERWEGS PESTA-

LOZZI-Feiern geprägten Volksschullehrern die nötige Autorität zu verschaffen. Aber ebenso konnte NATORP und nach ihm die geisteswissenschaftliche Pädagogik im Namen PESTALOZZIS dem verbliebenen herbartianischen Empirismus den Kampf ansagen.

Eigene Meinungen oder Aktivitäten können so mit einer symbolischen Referenz auf PESTALOZZI oder seine Texte, mit einem richtigen oder auch einem erfundenen Zitat mit Autorität oder pädagogischer Dignität ausgestattet werden. Worum es geht, ist dann letztlich weder das Werk noch die Person PESTALOZZIS, sondern die eigene Äußerung, das eigene Werk oder vielmehr die pädagogisch-moralische Dignität der Person, der PESTALOZZI zugeordnet wird oder die ihn zitiert. So ließ sich schon DIESTERWEG als „deutscher PESTALOZZI“ (LANGENBERG 1868, S. 71) feiern, und SPRANGER verlieh großzügig seinem Freund KERSCHENSTEINER den Ehrentitel eines „Vollenders PESTALOZZIS“ (KERSCHENSTEINER/SPRANGER 1966, S. 23).

Diese Form der Wirkung PESTALOZZIS, seine Nutzung als pädagogische Dignität erzeugendes Symbol, basiert weder auf der argumentativen Leistung seines schriftstellerischen Werkes noch auf der Exemplarität oder Kontinuität seiner Erziehungsversuche. Vielmehr beruht sie geradezu darauf, daß durch PESTALOZZIS Werk argumentative Anschlüsse ebensowenig geschaffen wurden, wie durch seine Versuche institutionelle Kontinuität erreicht werden konnte und infolgedessen eine pragmatische Überprüfung derer Validität nicht möglich ist. Es lassen sich kaum Konzepte oder Institutionen vorweisen, die in einer historischen Kontinuität zum Werk PESTALOZZIS stehen. Die symbolische Nutzung basiert also geradezu auf dem Ausbleiben von Wirkung im traditionellen Sinne. Dieser Typus von Wirkung, die Symbolisierung, kann also in einem gewissen Sinne mit literarischer Fiktionalität verglichen werden, die ihren Bezugspunkt selbst, aus sich heraus erzeugt. In den bisherigen Überlegungen haben wir die Werke PESTALOZZIS immer in ihrer Referenz auf außerhalb des Pestalozzischen Textes liegende Bezugsgrößen untersucht. Wir bezogen sie auf Kontexte, worin sie sich artikulieren, die sie verarbeiten, oder auf Kontexte, in denen sie Kontinuität erzeugen. Das ist naheliegend, handelt es sich doch dem Anschein nach nicht um fiktionale Texte, wird ihnen doch entweder die Begründung einer wissenschaftlichen Theorie oder sogar die Begründung der modernen Volksschule zugeschrieben.

Allerdings, nachdem wir beides in Frage stellen, dürfte es angebracht sein, PESTALOZZIS Texte einmal in ihrem Bezug auf sich selbst wie literarische, fiktionale Texte zu lesen. Ich schlage in diesem abschließenden Abschnitt vor, die Rekonstruktion von PESTALOZZIS Texten skizzenhaft durch eine der neueren Literaturwissenschaft nachgebildete Dekonstruktion ästhetischer Wirkung zu ergänzen. Dekonstruktion geht davon aus, daß ästhetische Wirkung einmalig ist, d. h. daß der Prozeß des Lesens sich analog zu dem des Schreibens verhält, schöpferisch ist, und darum nur immer neu erzeugt, dekonstruiert werden kann. Die Fiktionalität scheint seit den frühen literarischen Texten, seit „Lienhard und Gertrud“, den Schweizer-Blatt-Szenen und den Fabeln fast vollständig aus PESTALOZZIS Werk verschwunden zu sein. PESTALOZZI entwickelte seine Schriftstellerei im Spiegel seines Selbstbildes, zuerst in der Form von politischen Gutachten und Untersuchungen, bis er sich in den „Nachforschungen“ dem Innern des Menschen und seiner Natur, der Anthropologie, einer auf-

strebenden wissenschaftlichen Disziplin, zuwandte. Die nachfolgenden pädagogischen Schriften behandeln dann unendlich lang immer die Naturgemäßheit, die Mechanik, die unabweichliche Sicherheit der Methode.

Dabei fällt allerdings auf, daß die Natur der naturgemäßen Methode keineswegs als objektiv gegeben angenommen wird, wie sie die empiristischen Naturwissenschaften und die eben entstehende empiristische Kulturanthropologie ansetzen. Vielmehr wird diese Natur immer wieder durch einen Akt aufs neue erzeugt. Der Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts vollendet sich erst in der Selbstreflexivität der Sittlichkeit. Die Methode wird gesucht, aber auch aufgestellt und vollendet, obwohl sie doch in der Natur schon vorhanden und wirksam sein sollte. Die Objektivität der Methode, ihre Naturgemäßheit und Sicherheit wird auch nicht aus Distanz beschrieben, so daß eine Auseinandersetzung mit anderen Forschern und ihren Ergebnissen möglich wäre, sondern sie wird selbst im Text immer wieder verkündet, fiktional erzeugt. „Was ist eigentlich meine Methode? Ich fand es nicht und habe es noch nicht. Der Grund ist heiter. Die Methode ist nicht vollendet. Ich kenne sie noch nicht in ihrem Umfang, ich kenne sie nur in Bruchstücken. Es ist frylich wahr, diese Bruchstücke ketten sich immer mehr aneinander“ (KA XIV., S. 321), heißt es im Memorial von 1802, was man noch als Unsicherheit des Neuanfangs lesen könnte. Doch ebenso tönt es noch zwei Jahre später: „Nicht, daß ich's schon ergriffen habe, ich jage ihm aber nach, ob ich's auch ergreifen möge“ (KA XV., S. 7). Und selbst kurz vor dem Tod, immerhin 27 Jahre nach der ersten Ankündigung, spricht PESTALOZZI vor der Helvetischen Gesellschaft noch immer von der vollumfassend gültigen Erziehungsmethode, die er entdeckt, aber allerdings noch nicht vollendet habe. Als „wirkliche Näherung“ (KA XXVIII., S. 21) bezeichnet er diese fiktionale Konstruktion von Objektivität.

Objektivität, Natur und Methode kommt so erst zustande durch die Fiktion ihrer Entdeckung. Diese fiktionale Dekonstruktion von Objektivität, von Natur und sicherer Methode schafft in der Rede erst den Platz dafür, daß gleichermaßen analog dazu auch ein Subjekt, der Entdecker und Ausführer gewissermaßen, fiktional dekonstruiert wird oder ganz einfach für den Leser notwendigerweise erscheint. Dieses Subjekt trägt zwar die ganze Welt und zerbricht notwendigerweise gleichzeitig an dieser Welt, indem es die Methode nie ganz entdeckt, nie vollendet oder dann nicht richtig anwendet.

Dieses Subjekt, der Pädagoge, ist nicht nur derjenige, der die naturgemäße Methode und ihre Mechanik anzuwenden versucht, sondern vorab jeder, der sie sucht und immer wieder nicht findet, verpaßt, scheitert, sich opfert. Dieses pädagogische Subjekt wird in den Texten PESTALOZZIS systematisch fiktional aufgebaut. In den „Nachforschungen“ ist es in der großen Schlußvision der „Müdling“, der an der Welt zerbricht und nur noch dekonstruktiv, dank der Erinnerungsbereitschaft des Lesers, anwesend sein kann, nachdem fiktional im Text sein Ende verkündet wird. „Ich kenne einen Menschen, der mehr wollte, in ihm lag die Wonne der Unschuld, und ein Glauben an die Menschen, den wenige Sterbliche kennen, sein Herz war zur Freundschaft geschaffen. Liebe war seine Natur, und Treue seine innigste Neigung. Aber er war kein Werk der Welt, er paßte in keine Ekke derselben. . . . Er ist nicht mehr, du kennst ihn nicht mehr, was von ihm übrig ist, sind zerrüttete Spuren seines zertretenen

Daseins“ (KA XII., S. 166). In „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ wird dieses Subjekt der Methode sogar aus dritter Hand geschildert, indem PESTALOZZI aus umfangreichen Berichten seiner Mitarbeiter FISCHER, BUSS und KRÜSI wirkungsvoll auch jene Abschnitte in seinen pädagogischen Bestseller aufnahm, die den unbeholfenen, immer wieder neu anfangenden, scheiternden, aber unermüdlichen Pädagogen PESTALOZZI darstellen.

In der Folge entstehen die unzähligen autobiographischen Texte PESTALOZZIS, die meist gewichtige Teile der Methodenschriften ausmachen, bis zum letzten großen Werk, dem „Schwanengesang“, in dem das eigene Leben fiktional gänzlich auf die Methode zugeschnitten wird, die mit dem paulinischen ‚unum necessarium‘ gleichgesetzt und damit auch dessen ermahrende Aufforderung an die Thessaloniker zur Prüfung des Lebenswerkes des Verkünders unterstellt wird (KA XXVIII., S. 286).

Alle diese autobiographischen Texte arbeiten mit einem scharfen Kontrast. Der Mißerfolg, die Niederlage, das Elend sind ihre festen Bestandteile, an denen der zukünftige Erfolg und vor allem die Sicherheit der Methode und die Wirkungsannahme der Intention des dekonstruierten Erziehers profiliert werden. STADLERS Biographie hat als erste auf die Fiktionalität dieser autobiographischen Äußerungen und Autobiographien hingewiesen. Der PESTALOZZI, der im Elend des Neuhofs versank, betrieb in Wirklichkeit zusammen mit einem geschäftstüchtigen Compagnon eine Fabrik für Textilverarbeitung, die vor allem Kinder beschäftigte; dem Elenden, der sein Brot mit den Bettlern aß, stand in Wirklichkeit das Erbe seiner Gattin, das Vermögen der reichen Zürcher Kaufmannsfamilie SCHULTHESS, zur Verfügung. Das tut allerdings wenig zur Sache selbst. Das Vorbild für dieses immer wieder neu aufgebaute fiktionale Subjekt PESTALOZZI II ist offensichtlich und mußte im Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert auch gar nicht näher erklärt werden. Es ist das Subjekt der pietistischen Bekehrungsbekenntnisse und -geschichten, das im größten Erfolg seinem Untergang und im tiefsten Elend seiner Erlösung am nächsten ist.

Hier liegt nun die eigentliche pädagogische Pointe der Dekonstruktion von PESTALOZZIS Texten. Im pietistischen Bekehrungsbekenntnis wird mit dem fallenden und sich immer wieder aufrichtenden Subjekt der Erzählung der Akt der Erlösung in der Begegnung mit der Person des Erlösers evoziert – die bekanntlich im Text nicht beschrieben werden darf – und damit die Bekehrung des Lesers/Hörers selbst dekonstruiert. In PESTALOZZIS Text dagegen führt die Dekonstruktion von PESTALOZZI II nicht zu einem dritten, zum Erlöser, sondern zum Schreibenden oder Sprechenden, zum nichtfiktionalen PESTALOZZI I, dem Erzieher in Funktion, der die Fiktion Methode in erzieherischer Absicht erzeugt.

Die Analogie Christus – Erlöser/HEINRICH PESTALOZZI – Erzieher wird dabei auch durch den biblisch-verkündenden Sprachduktus des Textes, die unzähligen vollständigen und allusiven Bibelzitate und nicht zuletzt eben auch durch die eigene fiktionale Dekonstruktion als Erlöser und Erlöser aufgebaut. „Ich will und ruhe nicht, bis ich es Narren und Schurken unmöglich gemacht habe, à leur aise mit der armen Jugend lenger als Lehrer im Verheltnis zu bleiben und in niedern Schulen Schulmeister zu bleiben. Nicht, daß ich's schon ergriffen habe, ich jage ihm aber nach, ob ich's auch ergreifen möge. Jesus Christus, der einzige

Lehrer“ heißt es alle diese Elemente kurz zusammenfassend in „Der natürliche Schulmeister“ (KA XV., S. 7).

Diese Dekonstruktion setzt voll und ganz auf die Annahme des „lebendigen Wortes Gottes“ des evangelischen Dogmas als erzieherisch-performative Funktion fiktionaler Sprache. Das fiktionale oder intentionale Reden über die Methode und das Subjekt der Erziehung dekonstruiert somit sprachlich Erziehung und ihr Subjekt, den Erzieher selbst. Mit dieser Dekonstruktion von erzieherisch-performativem Reden über Erziehen und Erzieher hat PESTALOZZI tatsächlich seine langfristige Wirkung erzeugt. Ähnlich wie ROUSSEAU mit seiner steten Rede von „le pauvre Jean-Jacques“ verstand er damit wie kaum ein anderer in der fiktionalen Rede über die eigene Innerlichkeit die neu sich bildende moderne bürgerliche Öffentlichkeit zu nutzen und zu prägen.

Diese These hat eine doppelte Pointe, eine im Rahmen der literaturwissenschaftlich-ästhetischen Dekonstruktionstheorie – die hier nur am Rande interessiert – und eine pädagogische. Meint die Dekonstruktionstheorie PAUL DE MANS, daß literarische, fiktionale Texte nicht verstanden, sondern nur kontingent dekonstruiert werden können, so kann doch hier immerhin festgestellt werden, daß die pädagogische Fiktion PESTALOZZIS in ihrer Wirkung bis heute nicht kontingent gelesen wurde. Denn – und hier liegt die zweite, die pädagogische Pointe meiner These – die Rede über Erziehung wird in der Folge durch das Reden über den Erzieher, über PESTALOZZI II oder auch nur durch die Erinnerung an ihn in einem Zitat oder im Sprachduktus zu einer öffentlich wirksamen, pädagogisch-performativen Dekonstruktion. Sie läßt den Redner/Schreiber zum gut intentionierten Erzieher werden und nötigt dem Hörer/Leser dankbar-bewundernde Haltung ab. Dabei sind zwar alle Besonderheiten, die jeweils gerade beschriebenen Methoden im Verhältnis zur Dekonstruktion des Pädagogischen kontingent, doch dieses selbst ergab und ergibt sich – historisch gesehen – tatsächlich so, daß von einer Kontinuität gesprochen werden kann.

Die Pädagogik, die sich so für ihre Klassizität und Kontinuität auf PESTALOZZI beruft, meint damit allerdings nicht argumentative, rationale und fallible Begründung, sondern vielmehr ihre eigene, unhintergehbare, fiktionale erzieherische Performanz, den Kult des Erziehers zwecks Erziehung. Statt wie die modernen Wissenschaften objektivierende Distanz zu erzeugen, baut sie fiktional zumindest auf bewundernde Unmittelbarkeit und erzieht. Statt eine öffentlich verfahrenende moderne Wissenschaft ist diese Pädagogik in der Tradition PESTALOZZIS ein von innen heraus verkündendes Zeugnis. Statt auf Erfahrung, Irrtum und Korrektur setzt sie auf gute Absicht, wiederholten Mißerfolg und Beharrlichkeit.

Eine Rettung PESTALOZZIS für die Moderne, die sich gerne postmodern sieht, oder eine Fiktion in erzieherischer, wissenschaftstheoretischer Absicht? Mit WILLIAM BUTLER YEATS' Gedicht „Among School Children“ kann die Antwort nur wieder eine Frage sein, die allerdings nicht rhetorisch-literarisch gemeint ist, sondern für diese Form von Pädagogik ohne Antwort bleiben muß (DE MAN 1988, S. 41f.):

„O body swayed to music, o brightening glance,  
How can we know the dancer from the dance?“

*Literatur*

- BREITINGER, J.J.: Drey Reden. Zürich 1773.
- DE MAN, P.: Allegorien des Lesens. Übers. aus dem Amerikanischen von W. HAMMACHER/P. KRUMMER. Frankfurt a.M. 1988.
- DUPONT DE NEMOURS, P.S.: Physiokratie ou constitution naturelle du gouvernement les plus avantageux au genre humain. Paris/Leiden 1768.
- DIESTERWEG, F.A.W.: Die Feier des 100sten Geburtstages Pestalozzi's in Berlin am 12. Januar 1845. Berlin 1845.
- DIESTERWEG, F.A.W.: Aus Diesterweg's Tagebuch von 1818 bis 1822. Frankfurt/Eberfeld/Mörs. Hrsg. von E. LANGENBERG. Frankfurt a.M. 1870.
- DIESTERWEG, F.A.W.: Der Unterricht in der Klein-Kinderschule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung der Volksschule. 1. Aufl. 1829. Bielefeld, 5. Aufl. 1852.
- HARNACK, A.: Dogmengeschichte. Tübingen, 4., verb. u. ber. Aufl. 1905.
- HENNING, W.: Mitteilungen über Heinrich Pestalozzis Eigentümlichkeit, Leben und Erziehungsanstalten. In: Der Schulrath an der Oder für Vorsteher der Volksschulen usw. Hrsg. von W. HARNISCH/D. KRÜGER. Neu hrsg. von J. PLATH. Leipzig 1900.
- KERSCHENSTEINER, G./SPRANGER, E.: Briefwechsel 1912–1931. Hrsg. von L. ENGLERT. München/Wien/Stuttgart 1966.
- KRÜSI, H.: Biblische Ansichten der Werke und Wege Gottes. Erste Abtheilung. Ansichten der äusseren Natur. Iferten 1816.
- KRÜSI, H.: Vaterlehren in sittlichen Wortdeutungen. Ein Vermächtnis von Vater Pestalozzi an seine Zöglinge. Trogen 1829.
- LANGENBERG, E.: Adolph Diesterweg. Sein Leben und seine Schriften. 3 Bände. Frankfurt a.M. 1868.
- LIEBERKÜHN, Ph. J.: Versuch über die anschauende Erkenntnis. Ein Beytrag zur Theorie des Unterrichts. Züllichau 1782.
- LIEDKE, M.: Johann Heinrich Pestalozzi. 1746–1827. In: H. SCHEUERL (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. 1. Bd. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer. München 1979, S. 170–186.
- OELKERS, J./OSTERWALDER, F. (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim/Basel 1995.
- OELKERS, J.: Wie kann der Mensch erzogen werden? Pestalozzis Nachforschungen als ein Hauptstück der modernen Pädagogik. In: J. GRÜNTZ-STOLL (Hrsg.): Pestalozzis Erbe. Verteidigung gegen seine Verehrer. Bad Heilbrunn 1987, S. 41–56.
- OSTERWALDER, F.: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Weinheim/Basel 1995.
- PESTALOZZI, H.: Die Schriften PESTALOZZIS werden nach Kritischen Ausgabe zitiert, die seit 1927 in Berlin und Zürich erscheint. KA und römische Zahl verweist auf die Reihe ‚Werke‘, SB und römische Zahl auf die Reihe ‚Briefe‘ von PESTALOZZI.
- STADLER, P.: Pestalozzi. Geschichtliche Biographie. 2 Bde. Zürich 1988/1993.
- TOBLER, J.: Idee von einem christlichen Dorf. In: J. TOBLER: Sämtliche Erbauungsschriften. 1. Band. Zürich 1776.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Fritz Osterwalder, Universität Bern, Institut für Pädagogik,  
Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern