

Zeitschrift: Neue Pestalozzi Blätter : Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pestalozzianum
Band: 4 (1998)
Heft: 1

Artikel: Wie lässt sich die Wirkungsgeschichte so gut wie möglich erzählen? :
Abendstunde eines Aussenseiters
Autor: Cronbrugge, Hans van
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-901728>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 28.01.2026

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

Wie lässt sich Wirkungsgeschichte so gut wie möglich erzählen? Abendstunde eines Aussenseiters

(Red.) In der letzten Nummer wurde, nachdem wirkungsgeschichtliche Forschungsansätze populär geworden sind, die Frage nach deren theoretischen Grundlagen gestellt (NPBI 2/97, S. 28f.). Eine mögliche Antwort gibt der folgende Artikel, der sich in wesentlichen Punkten von den, die wirkungsgeschichtliche Diskussion der letzten Jahre dominierenden Fritz Osterwalder und Jürgen Oelkers unterscheidet, und – zumindest für die deutschsprachige Forschung – wenig bekannte Aspekte historiographischer Forschung vertritt.

■ Hans Van Crombrugge

In memoriam Fritz-Peter Hager

1. Einführung

In pädagogischen Diskursen ist Pestalozzi eine mythische Gestalt geworden. In vielen Kontexten wird er als Urheber dieser oder jener Theorie oder Praxis genannt, ohne diese Urheberschaft zu begründen.¹ Niemand wird an der mythischen Funktion Pestalozzis zweifeln. Auch interessiert uns hier nicht die Diskussion, ob der pädagogische Diskurs Mythen braucht. Was uns als Historiker interessiert, ist die Frage, wie man die pädagogische Wirkungsgeschichte Pestalozzis am besten erzählt (the best possible story). Unsere Frage zielt auf die Bedeutung einer Rekonstruktion des Ursprungs und der Genese von Pestalozzi als mythische Gestalt und auf die Beziehung zwischen der "Historisierung" dieser "Legende" und der traditionellen Historiographie der Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte Pestalozzis.

Diese Fragestellung ist eine andere als diejenige, welche von Hager und Osterwalder diskutiert worden

ist.² Unsere Frage ist nicht eine "weltanschauliche" sondern eine methodologische. Unsere Problemstellung kümmert sich in dem Mass um diese Diskussion, als zwischen Hager und Osterwalder zwei verschiedene Begriffe von Historiographie und historischer Pädagogik im Spiel sind.

Die Position von Hager ist für uns deshalb wichtig, weil sich durch sie sehr wohl "ex negativo" demonstrieren lässt, was historische Forschung ist und wo der Unterschied zwischen einem historischen und einem "metaphysischen" Interesse an Pestalozzis Bedeutung und Funktion in der Pädagogik situiert werden muss.

Zuerst werden wir auf den metaphysischen Begriff einer Wirkungsgeschichte eingehen. Wie man am besten eine Wirkungsgeschichte erzählt, werden wir am Beispiel einer Auslegung der prinzipiellen Beschränkungen bei Oelkers und Osterwalder ("Historisierung einer Legende"), wie auch anhand traditioneller Historiographien von Schönebaum bis Stadler herausarbeiten. Sie alle stellen die paradoxale These auf, dass sich die Wirkungsgeschichte Pestalozzis am besten auf Grund einer methodologischen "Dezentrierung" der Aufmerksamkeit auf Pestalozzi erzählen lässt; oder mit anderen Worten durch eine "Marginalisierung" von Pestalozzis Stellung in der Wirkungsgeschichte Pestalozzis.

Selbstverständlich müssen wir uns in diesem Beitrag auf das Wesentliche beschränken. Für Differenzierungen und Elaborierungen wie auch für herausgearbeitete Beispiele verweisen wir auf andere Beiträge, die anlässlich der chinesischen und der spanischen Pestalozzi-Gedächtnisfeiern erschienen sind.³

2. Vernunft und Geschichte

Die mythische Gestalt, die Pestalozzi geworden ist, lässt sich auf Grund eines theoretischen oder philosophischen Interesses andeuten als einer der vorzüglichsten Topoi um die "pädagogische Vernunft", welche sich durch die Geschichte entfaltet und sich besonders in grossen his-

torischen Gestalten zeigt.⁴ Pestalozzi ist ein Kristallisierungspunkt, eine Entfaltung der "pädagogischen Vernunft". Die Bedeutung und der Platz Pestalozzis in der (pädagogischen) Geschichte kann am besten erfasst werden einerseits durch Vergleiche von Pestalozzi mit anderen grossen Gestalten der westlichen Bildungsgeschichte,⁵ andererseits durch Betonung und Beweis der Relevanz seines Denkens für gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen an Erziehung und Gesellschaft.⁶

So entsteht die Vorstellung eines "pädagogischen Genius", eines Monumentes, das, im Sinne Diderots, der Geschichte den Rücken zukehrt, d.h.: das (1) unabhängig von dem historischen Kontext erforscht werden kann, das (2) sich mühe los mit verschiedenen Kontexten – womit es nichts zu tun hat – in Beziehung setzen lässt, und das (3) viele neue Assoziationen hervor bringt, wodurch man immer wieder neue Diskussionen eröffnen kann.⁷

Eine solche, "monumentale" Annäherung vergrößert die mythischen Proportionen. Aussagen über Pestalozzi als "le père de notre pédagogie moderne"⁸ sind kennzeichnend für dieses "metaphysische" Interesse an Pestalozzi. Solche Aussagen können nicht als historische Aussagen verstanden werden. Sie sind symbolische Aussagen, die legitim sein können in einem metaphysischen, "rationalistischen" (Hager) Diskurs; in einem historischen Kontext sind sie jedoch unsinnig.

Die wichtigste Konsequenz ist, dass aus einer "rationalistisch-metaphysischen" Position keine historisch-methodologische Kritik hervorgebracht werden kann. Um eine Metapher zu gebrauchen: Aus der Tatsache, dass Denkmäler gute Orientierungsmöglichkeiten bieten, um den Weg in der Stadt zu finden, kann man keine Folgerungen bezüglich der historischen Beziehung zwischen der Stadt und der durch die Denkmäler verewigten Figuren ziehen. Und die Diskussion, ob es "rationaler" oder "demokratisch legitimer" ist, sich an Denkmälern zu orientieren oder einen Stadtplan zu benutzen, ist für denjenigen, der die historischen Beziehungen zwischen Stadt, Denkmal und Figur kennen will, nicht von Wichtigkeit.

Es ist deshalb auch kein Zufall, dass diese Diskussion bald verschoben worden ist und es nun um die Frage geht, ob Mythen notwendig sind und was die ethische Verantwortung der historischen Pädagogik bezüglich der Herausforderungen der demokratischen Gesellschaft ist. Herrmann hat in dieser Zeitschrift darauf hin gewiesen, dass die philosophische Position sich auf moralische Stellungnahmen beschränkt. Auch Tröhler hat auf die weltanschauliche Problematik der Diskussion aufmerksam gemacht.⁹

Vielbedeutend ist übrigens Hagers Frage, ob mit einer historischen Kontextualisierung Pestalozzis zugleich jeder Anspruch auf Allgemeingültigkeit seiner Ideen ausgeschlossen werden muss. Diese Besorgnis folgt notwendigerweise aus dem Interesse am Wesen der pädagogischen Rationalität. Über die Allgemeingültigkeit von Gedanken und Ideen soll der Historiker keine Aussagen machen. Er ist – als Historiker – interessiert an der geschichtlichen Relativität von Gedanken und

Handlungen. Man soll von einem Historiker keine metaphysischen Erwägungen auf Grund bildungsphilosophischer Assoziationen erwarten. Das Interesse eines Historikers bezieht sich auf faktische Zusammenhänge. Mögliche Ähnlichkeiten beispielsweise zwischen Kant, Fichte und Pestalozzi können interessant sein; für einen Historiker jedoch ist es wichtig, zu wissen, wie solche parallele Gedanken verstanden und erklärt werden können und welche historischen Prozesse und Einflüsse eine Rolle gespielt haben. Im Rahmen eines Vergleichs der pädagogischen Gedanken Goethes und Pestalozzis ist die Frage belanglos, ob Goethe und Pestalozzi einander begegnet sind oder nicht. Dagegen ist es in der bestmöglichen Geschichte bezüglich der Beziehung von Goethe und Pestalozzi notwendig zu ermitteln, ob eine solche Begegnung durch historische Fakten bewiesen werden kann und was der Grund für eine solche (übrigens historisch falsche) Beschreibung der Begegnung von Goethe und Pestalozzi ist.¹⁰

3. Quelle und Mündung

3.1. Historiographie als "seeing together"

Der Relativismus des Historikers ist ein methodologischer Relativismus. Er schliesst jede absolute Perspektive aus: die Historiographie gibt es nicht. Die bestmögliche historische Erzählung ist die Erzählung, der es gelingt, allem Material gerecht zu werden. Jede Geschichte kann und muss jedesmal aufs Neue erzählt werden auf Grund neuer Tatsachen und neuer Perspektiven. Das Kriterium, ob eine Erzählung eine gute Geschichte bringt, ist nicht zunächst die Übereinstimmung mit der historischen Wirklichkeit, sondern an erster Stelle das Mass, worin die Erzählung bestehende Erzählungen berücksichtigt, eine neue Perspektive und/oder neue Tatsachen an bringt und auf diesem Hintergrund die bestehenden Erzählungen und die bekannten Tatsachen reorganisiert. Eine Geschichte erzählt also nicht "wie es war" (von Ranke), bringt auch nicht ein "reenactment" (Collingwood) einer Wirklichkeit, wie diese von den historischen Akteuren erlebt und erzählt worden ist. Die Geschichte ist immer die Erzählung eines Historikers, der aus Distanz eine Vergangenheit betrachtet (er hat immer das "Nachsehen") und die er zu verdeutlichen versucht. Das Zusammenbringen einer Vielheit von Perspektiven ist denn auch seine zentrale Aufgabe.¹¹

Man soll jedoch aus dem Gesagten nicht den Schluss ziehen, dass die Kriterien einer guten Erzählung nur ästhetischer Natur sind. Wie wichtig auch die möglichen Erzählperspektiven einer Geschichte sind, als Geschichte – d.h. als historische Erzählung – bezieht sich die Erzählung immer auf eine faktische Wirklichkeit, die man erforscht hat (und die z.B. vergegenwärtigt wird durch den "wissenschaftlichen Apparat" – die zahllosen Verweise, die Zeuge des "Handwerks" des Historikers sind).¹²

Um anzugeben, was das Spezifische an der Aufgabe des Historikers ist, benutzt Mink ein sehr instruktives Bild bezüglich der Merkmale einer bestmöglichen Dar

stellung der Wirkungsgeschichte Pestalozzis. Mink zu folge ist die Aufgabe eines Historikers ein "seeing together", ein Zusammensehen dessen, was in der Zeit und durch diese getrennt ist. Er vergleicht das Unternehmen mit dem Suchen nach einem Hochstand, von dem aus die vielen Fragmente und Aspekte ein und desselben Flusses auf einen Blick erfasst werden können. Er spricht von einer "configurational comprehension of a story which one has followed", wobei "the end is connected with the promise of the beginning as well as the beginning with the promise of the end". Eine Geschichte so gut wie möglich zu erzählen bedeutet "to think of it (i.e. temporal succession) in both directions at once and then time is no longer the river which bears us along, but the river in areal view, upstream and downstream seen in a single survey".¹³

Wir können jetzt anhand dieser Vorstellung die traditionelle Pestaloziforschung in Bezug auf ihre Wirkungsgeschichte analysieren, das heisst Oelkers' und Osterwalders¹⁴ Position der "Historisierung einer Legende" der traditionellen Historiographie von Schönebaum bis Stadler¹⁵ gegenüberstellen. Welches ist der Unterschied zwischen diesen wirkungsgeschichtlichen Erzählungen? Welches sind die unterschiedlichen Verdienste und vor allem prinzipiellen Beschränkungen? Ergänzen sie sich oder schliessen sie sich aus? Oder brauchen wir eine dritte historiographische Position, um eine bestmögliche Erzählung in Bezug auf Pestalozzis Wirkungsgeschichte zu erreichen?

3.2. Traditionelle und kritische Perspektive

Oelkers' und Osterwalders Ausgangspunkt ist die These von der symbolischen Funktion Pestalozzis im gegenwärtigen pädagogischen Diskurs. Ihre Forschung bezieht sich auf die Rekonstruktion der Genese der mythischen Gestalt Pestalozzis. Auf diese Weise erzählen sie die Wirkungsgeschichte Pestalozzis aus einer Perspektive, die bisher nicht üblich war.

Bis jetzt hat man die Wirkungsgeschichte Pestalozzis ausgehend von Pestalozzi und seiner Zeit dargestellt. Schönebaum ist dafür ein sehr gutes Beispiel, aber auch Stadler sagt ausdrücklich, dass der entscheidende Ausgangspunkt Pestalozzis Zeitgenossenschaft sei und dass nur aus seiner Zeit seine Ausstrahlung und sein Weltruhm zu begreifen seien.¹⁶

Oelkers und Osterwalder erzählen ihre Geschichte gewissermassen "gegen den Strom", während Stadler sich für die Tradition der Talfahrt entscheidet. Die Verdienste und Beschränkungen beider Sichtweisen sind deutlich.

Die traditionelle Perspektive hat das Verdienst, einen Schatz an Materialien gesammelt zu haben in Bezug auf die Verbreitung seiner Ideen, der vielen Beziehungen und Besuche zahlloser Personen und Institutionen, der Erwartungen und Enttäuschungen Pestalozzis und seiner Umgebung und der Verwirklichungen von pestalozzischen Ideen in verschiedenen Ländern durch Eltern und andere Personen, die mit ihm in Beziehung standen.

Dieses Verdienst ist zugleich auch die prinzipielle Be-

schränkung dieser Perspektive. Die vielen Tatsachen erscheinen im Blickwinkel Pestalozzis. Die Geschichte, die auf diese Weise erzählt wird, ist ein Gefüge historischer Tatsachen, die Pestalozzis Erfahrungen, Erwartungen oder Enttäuschungen bestätigen. Manche Tatsachen, die zu einer guten Wirkungsgeschichte Pestalozzis gehören, aber nicht in der Linie der Perspektive Pestalozzis liegen, werden dadurch übersehen. Außerdem werden Tatsachen oft falsch eingeschätzt, nicht zuletzt deshalb, weil man Pestalozzis Erfahrungen als Erklärung benutzt, was selbstverständlich methodologisch sehr problematisch ist.

Diese Beschränkung lässt sich sehr gut illustrieren anhand der Art, wie Francisco Amoros in der Wirkungsgeschichte Pestalozzis zur Sprache gebracht worden ist. Amoros erscheint nur im Rahmen der spanischen Pestalozzi-Rezeption. In Übereinstimmung mit der Wahrnehmung der Zeitgenossen wird Amoros für das Scheitern der Pestalozzischule in Madrid verantwortlich gemacht. Ein solches Urteil wird von Morf kritiklos übernommen und kann heute noch bei Stadler nachgelesen werden, obwohl es unbestreitbar der historischen Kritik nicht standhält.¹⁷ Außerdem sieht man nicht, wie Amoros – sich ausdrücklich auf Pestalozzi und nur auf ihn stützend – eine sehr grosse Wirkung auf die französische Körperbildung hatte.¹⁸

Wie das Sprechen über und das Erklären von Tatsachen, basierend auf der Sichtweise Pestalozzis und seiner Zeitgenossen, zu Überschätzungen und Fehlern führen kann, können wir anhand der Historiographie der niederländischen Pestalozzi-Rezeption illustrieren. Immer wieder (von Schönebaum bis Stadler¹⁹) wird Petrus de Raadt als Pestalozzi-Anhänger erwähnt. Offenbar genügt sein Besuch bei Pestalozzi, um de Raadts Leben und Werk als Zeuge von Pestalozzis Wirkung zu deuten. Dass de Raadt auch Fellenberg besucht hat, dass er daraufhin seine Erziehungsanstalt (Noorthey) gegründet und sich sehr negativ über seinen Besuch bei Pestalozzi geäußert hat, wird einfach nicht zur Kenntnis genommen.²⁰

In unserer spanischen Vorlesung²¹ haben wir ähnliche Beispiele für Frankreich und die Stellung von Marc-Antoine Jullien in der Historiographie der Wirkungsgeschichte Pestalozzis diskutiert.

Das Verdienst von Oelkers und Osterwalder ist es, einen theoretischen Rahmen für solche Kritik zu bieten, und sei es auch nur partiell. Durch ihre Forschung der Genese der mythischen Gestalt Pestalozzis bieten sie ein Instrument, um traditionelle Überbewertungen der Bedeutung Pestalozzis im pädagogischen Diskurs aufzuzeigen und zu relativieren. Die Pestalozzi-Forschung ist darauf angewiesen.

Das Verdienst dieser Perspektive ist wiederum ihr Problem. Die Vorstellung, die Oelkers und Osterwalder von der Wirkung Pestalozzis geben, ist in principio einseitig. Die historische Wirklichkeit erscheint nur insoweit, als man sie braucht, um die Genese des Mythos Pestalozzi sichtbar zu machen. Tatsachen, die für die "Historisierung der Legende" nicht relevant sind, werden ausser Acht gelassen.

Das ist kein Problem, insofern man sich dieser Beschränkung bewusst ist.²² Problematisch bleibt jedoch immer die Vorstellung, dies sei die Wirkungsgeschichte Pestalozzis. Für eine bestmögliche Erzählung der Wirkungsgeschichte müssen Quell- und Mündungsperspektiven jedenfalls verbunden werden.

Anderswo²³ sind wir sowohl ausführlich auf die Verunstaltungen der Geschichte aufgrund der Einseitigkeit der Perspektive eingegangen, als auch darauf, wie sie aufgrund der traditionellen Perspektive korrigiert werden können. So sind z.B. die Aussagen über die Bedeutung Pestalozzis für die französische und englische pädagogische Welt ungenau.²⁴ Aufgrund einer Überschätzung der Prozesse, die im Rahmen der preussischen Bildungsreform zu einer mythischen Gestalt Pestalozzis geführt haben, werden historische Einsichten in die Bedeutung Pestalozzis für den Kleinkinderunterricht in Grossbritannien unterbelichtet; die komplexe Beziehung zwischen Pestalozzi und der französischen Pädagogik wird reduziert auf "Pestalozzi als Anathema" und auf die Abwesenheit pietistischer Hintergründe, die notwendig für einen Begriff des "erziehenden Unterrichts" wären.

Wir kommen später darauf zurück. Zunächst müssen wir noch einige begriffliche Unterscheidungen anbringen, auf Grund derer wir das Defizit beider Perspektiven andeuten können.

4. Wirkung, Rezeption und Einfluss

Die traditionelle Forschung wie auch die kritische Position machen keinen Unterschied zwischen Wirkung und Rezeption. Beide identifizieren auf eigene Weise die Wirkung mit einer spezifischen Rezeption.

Die traditionelle Geschichte legt dar, wie bestimmte Leute die Gedanken Pestalozzis rezipiert haben und ob sie ihnen gefolgt sind oder nicht. Das Kriterium, um von einer gelungenen Wirkung zu sprechen, liegt darin, ob diese Rezeption zu konkreten Verwirklichungen geführt hat.

Oelkers und Osterwalder gehen dagegen von einer bestimmten Rezeptionsweise aus – die mythische Verweisung auf Pestalozzi im pädagogischen Diskurs – und versuchen, deren Ursprung und Genese daraus zu rekonstruieren. Das Material umfasst vor allem Gedächtnisfeiern, Schriften über Pestalozzi und offizielle Erörterungen. Das Verdienst der kritischen Position ist, dass sie einen Unterschied thematisiert, der von der traditionellen Forschung nicht beachtet worden ist: die Differenz zwischen der technischen Funktion einer Theorie oder Praxis und der kulturellen Rolle einer Theorie oder Praxis.²⁵ Die These von Oelkers und Osterwalder lautet dann, dass der Theorie und Praxis Pestalozzis keine technische Funktion im pädagogischen Diskurs zukommt, sondern dass sie nur eine bestimmte kulturelle Rolle gespielt haben. Mit dieser Unterscheidung beschränken auch Oelkers und Osterwalder ebenso wie Schönebaum und Stadler die Wirkungsgeschichte auf die aktive Rezeption.

Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Wirkung Pestalozzis ausschliesslich mit dieser aktiven Rezeption und mit dieser spezifisch kulturellen Funktion zusammenfällt. Eine gute Erzählung der Wirkungsgeschichte muss den Unterschied zwischen aktiver Rezeption und passivem Einfluss berücksichtigen. Mit der aktiven Rezeption meinen wir die ausdrückliche Verweisung auf Pestalozzi. Neben dieser expliziten Verweisung gibt es auch eine passive Beeinflussung bestimmter Formen pädagogischen Denkens und Handelns, die implizit von der Theorie und Praxis ausgehend, nicht *a priori* auszuschliessen sind. Die Wirkung hat also zwei Aspekte: eine aktive (direkte) Rezeption und einen passiven (indirekten) Einfluss. Der Erste lässt sich aus den ausdrücklichen Verweisungen deduzieren, der Zweite wirkt unbewusst und implizit. Die Beziehung zwischen Rezeption und Wirkung ist nicht *a priori* festzulegen, sondern soll auch Thema der Forschung und der Geschichte sein. So kann man die "Wirkungslosigkeit" Pestalozzis, wie sich diese in der aktiven Rezeption zeigt, nicht mit der generellen Wirkungslosigkeit gleichsetzen.²⁶

Wir können den Unterschied mit sozialpsychologischen Begriffen bezeichnen: Die faktisch von aussen wahrnehmbare Beeinflussung ist die α -Wirkung; die β -Wirkung verweist auf den selbst-wahrgenommenen Einfluss.²⁷

Die α -Wirkung ist ihrer Natur gemäss viel schwieriger zu fassen und auch viel schwieriger objektiv festzustellen. Die methodologischen Regeln, um Ideen, Themen, Argumentationsfiguren usw., die auf eine Wirkung Pestalozzis verweisen, zu erfassen, werden von der Hermeneutik geliefert. Der Begriff der Wirkungsgeschichte in der philosophischen Hermeneutik Gadamers lässt sich ja nur verstehen auf Grund einer Spannung zwischen der aktiven Rezeption einer geschichtlichen Erscheinung bzw. dem überlieferten Werk einerseits und dem passiven unbewussten Wirken in der Geschichte (die auch die Geschichte der Forschung einschliesst) andererseits.²⁸

Einen Anfang und ein Beispiel bezüglich der Wirkung Pestalozzis kann man in der Arbeit von Thöny-Schwyn zu Nohls Pädagogik finden. Besonders instruktiv ist seine Auslegung der impliziten Wirkung des Stanser-Briefs.²⁹

In der Analyse impliziter Wirkung sollte man besonders vorsichtig vorgehen, um nicht in die philosophische "monumental" Position, die auch ein "Wirken in der Geschichte" kennt, zu verfallen.³⁰ Es genügt nicht, Ähnlichkeiten zwischen zwei Autoren, Theorien oder Handlungsgefügen festzustellen. Man muss auch textexterne Anweisungen für den Prozess der Beeinflussung ermitteln und die Assoziationen überprüfen. Vor allem im Rahmen der Wirkung auf Pestalozzi scheint sich hier etwas zu bewegen wie es sich z.B. in den Untersuchungen von D. Hoof und T. Miyazaki³¹ und ausgeprägter und methodologisch problembewusster in denen von F. Osterwalder und D. Tröhler³² zeigt. Im Rahmen der Untersuchung von Thöny bezüglich Nohl bedeutet diese Forderung, dass er auch andere Pädagogen, z.B. Spranger, hätte einbeziehen müssen, auf Grund dessen der historische Kontext und die rela-

tive Grösse der Pestalozzi-Wirkung und -Rezeption von Nohl hätte erforscht werden können. Nohl ist nicht der Einzige seiner "geistesgeschichtlichen" Zeitgenossen, der von Pestalozzi – wenn auch nicht nur von Pestalozzi – beeinflusst worden ist.³³

5. Die relative Bedeutung Pestalozzis

5.1. Pestalozzi und der Rest

Merkwürdig ist, dass in den bisher erwähnten wirkungsgeschichtlichen Untersuchungen kein oder wenig Interesse für die relative Bedeutung Pestalozzis in der pädagogischen Theorie und Praxis bekundet wird. Pestalozzi ist nicht der Einzige, auf den man im pädagogischen Diskurs verwiesen wird. Viele andere Namen können im Zusammenhang mit Pestalozzi genannt werden.

Eine gute Erzählung der Wirkungsgeschichte muss dieser Relativität Rechnung tragen. Bei Oelkers und Ostwaldner könnte man den Eindruck bekommen, dass Pestalozzi die zentrale Verweisung im pädagogischen Diskurs sei. Auf diese Weise unterstützt man, ob man das will oder nicht, einen bestimmten Mythos oder ein bestimmtes Element eines Mythos.

Diese Einseitigkeit ist erstaunlich, wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass Pestalozzi immer wieder mit anderen Personen in Beziehung gebracht wird, Personen, die sich von Pestalozzi beeinflusst wissen, die aber auch die Bedeutung Pestalozzis relativieren (z.B. Fellenberg, Jullien, Fröbel, Diesterweg). Die Forschung scheint kritiklos Pestalozzis eigenen "methodischen Absolutismus" – d.h. seine Kompromisslosigkeit bezüglich der Verwirklichung der einen, d.h. seiner Methode – übernommen zu haben. So sind Aussagen, Russland hätte die Methode Girards und nicht diejenige Pestalozzis verwirklicht, typisch für die Bewertung der Tatsachen, aber historisch sind sie undifferenziert und unkritisch.

Ein sehr gutes Beispiel aus der Forschung, das die relative Stellung Pestalozzis zu rekonstruieren versucht, ist die Untersuchung von Tenorth³⁴. Er analysiert den preussischen Diskurs in seinem vollen Umfang (textuell und institutionell) und ermittelt so u.a., dass Pestalozzi nicht die einzige zentrale Gestalt ist, die den Diskurs bestimmt. Pestalozzi ist offenbar wichtig an "Sonn- und Feiertagen".

5.2. Komplexe Wirkungsgefüge

Um die Bedeutung Pestalozzis zu relativieren, muss die Forschung von der Annahme komplexer Wirkungsgefüge ausgehen. Mündungs-Perspektive wie auch Quell-Perspektive kennen nur einfache lineare Wirkungen.

Ein Beispiel, um dies zu erläutern, findet sich in der bis heute noch ungeschriebenen Geschichte der Pestalozzi-Rezeption und -Wirkung in Frankreich. Oelkers' Aussage, dass Pestalozzi dort keinen Einfluss gehabt hätte und eben nicht haben konnte (er spricht von ei-

nem Anathema), ist nicht richtig. Unsere Hypothese ist: Das Spezifische der französischen Rezeption besteht darin, dass man von Anfang an nur für eine "partielle" Rezeption optiert hat. So hat Marc-Antoine Jullien Pestalozzi neben andere pädagogische Initiativen gestellt. Er hat sich jedoch für jene Pestalozzis engagiert, weil er sie wertvoll und brauchbar fand und in andere pädagogische Theorien integrieren konnte. Ähnliches kann von Maine de Biran gesagt werden. Er fand, dass die Methode Pestalozzis zwar brauchbar, die Theorie aber ohne Wert sei.

Auffallend ist übrigens, dass die Beurteilungen Pestalozzis meistens übernommen und absolut gesetzt werden. So spricht Schönebaum über das Glück, dass die Versuche Julliens, die Anstalt Pestalozzis zu reorganisieren, misslungen sind. Und auch das Abholen seiner Kinder aus Yverdon wird von Schönebaum positiv bewertet, weil dadurch ein Ende der französischen Überfremdung möglich geworden und so Raum für die Engländer entstanden sei, was die Öffnung nach England ermöglicht habe.³⁵ Dass Jullien durch seine kritische Betrachtung von Pestalozzis Gedanken vielleicht mehr zu deren Verbreitung beigetragen hat, wird nicht gesehen.

Auch Oelkers' These über die ausgebliebene Rezeption Pestalozzis ist zu einfach. Es heisst, dass Frankreich (wie England) keinen pietistischen Hintergrund gehabt habe und dass deswegen ein Begriff des "erziehenden Unterrichts" nicht habe rezipiert werden können.³⁶ Das sollte man gründlich untersuchen. Es gibt keine systematischen Untersuchungen über die Wirkung Pestalozzis in Frankreich, aber man weiss, dass es verschiedene Initiativen gegeben hat³⁷. Wir haben bereits auf die unterschätzte Wirkung Amoros' auf die französische Körperbildung hingewiesen. Ausserdem gibt es Indizien dafür, dass der Pietismus den französischen pädagogischen Diskurs (auch den institutionellen) bestimmt beeinflusst hat.³⁸

Wie Tröhler kürzlich angedeutet hat,³⁹ erfordert eine relativierende und komplexierende Wirkungsgeschichte die Annahme wechselseitiger Wirkungen impliziter und expliziter Art. Wiederum scheint die französische Situation dafür illustrativ zu sein. Man sollte nicht nur untersuchen, ob Pestalozzi auf die französische Praxis und Theorie gewirkt hat, sondern auch, ob er nicht selber z.B. von den pädagogischen Gedanken des Instituts von de l'Épée in Paris beeinflusst worden ist. Einige Fakten⁴⁰: De l'Épée war in Europa bekannt für seine revolutionären Erneuerungen im Umgang mit Gehörlosen. Er starb berühmt 1789. Einer seiner Mitarbeiter war Dr. Itard, der 1800 mit der "Demutisation" der "sauvage d'Aveyron" in ganz Europa Aufsehen erregte. 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' von Pestalozzi erschien 1801. Im Jahre 1802 besuchte Pestalozzi das Pariser Institut. Er begegnete dort Johannes von Muralt, der eine Hauslehrerstelle bei Madame de Staël ablehnte, um ein wichtiger Mitarbeiter Pestalozzi zu werden. Von Muralt war begeistert von der Unterrichtsmethode von de l'Épée und seinem Nachfolger Itard. Während desselben Besuchs hat Pestalozzi auch den Administrator des Instituts, Dégérando, kennengelernt, ein Freund

von Maine de Biran, der gute gehörlosenpädagogische Kenntnisse hatte und der später eine Pestalozzischule in Bergerac gründete. 1803/1804 hat Johanna Schopenhauer (die Mutter von Arthur) eine Europareise unternommen. Auf dieser besuchte sie das Institut in Paris und Pestalozzi in Burgdorf. In ihren Reiseerinnerungen schreibt sie über die auffallende Ähnlichkeit beider Methoden. Sie erwähnt, dass sie mit Pestalozzi darüber gesprochen und dass er mit ihrer Auffassung übereingestimmt habe. Wer hat wen beeinflusst? Gibt es einen Dritten? Die Antwort fehlt heute; wichtiger ist jedoch hier festzustellen, dass die Pestalozzi-Forschung bisher dies alles noch nicht untersucht hat.⁴¹ Eine Erklärung dafür ist, dass heutigen Perspektiven, aus denen die Wirkungsgeschichte geschrieben wird, solche komplexen Wirkungsgefüge im Prinzip fremd sind: Man geht entweder von einer Quelle zu einer Mündung oder man geht von einer Mündung zu einer Quelle. In diesem Sinne können wir Tröhler beipflichten, wenn er eine Forschung fordert, die sowohl die Wirkung auf eine Person als auch die Wirkung von einer Person berücksichtigt. Solche Zusammenhänge lassen sich nur erforschen, wenn man als "Einheit" der Untersuchung nicht Personen, sondern Kontexte oder "Wirkungsgefüge" annimmt. Dies bedeutet, dass man eine Gestalt wie Pestalozzi zuerst relativieren (kontextualisieren) muss, um sie dann in einem zweiten Schritt zurückzuholen durch Ermittlung der spezifisch historischen Beziehungen und der Wirkungsprozesse zwischen kontextuellen Ergebnissen und der betreffenden Gestalt. Der Historiker soll in der Tat Fragen beantworten, wie sie Tröhler Osterwalder vorlegt: Welche aktuellen Themen hat Pestalozzi gekannt, welche hat er warum bevorzugt, wie hat er sie integriert und zu welchen begrifflichen Modifikationen hat dies geführt.⁴²

Mit anderen Worten: Das "seeing together", das Mink fordert, bedeutet auch, Relativität und Originalität in Zusammenhang zu bringen, was man nur tun kann, indem man Kontexte als Wirkungsgefüge untersucht. Aber wir können noch weiter gehen.

6. Vergleich von Wirkungsprozessen

Um die Bedeutung und Stellung Pestalozzis in den pädagogischen Diskursen richtig – d.h. im Verhältnis zu möglichst vielen Kontexten – zu fassen, muss man auch die Wirkungsgeschichte in verschiedenen Ländern oder besser in verschiedenen pädagogischen Traditionen erforschen. In einem Fall kann auf diese Weise die wirkliche Bedeutung und der wirkliche Einfluss von Prozessen und erklärenden Faktoren besser eingeschätzt werden, in einem anderen Fall kann dasselbe durch Vergleich mit ihrer Bedeutung erzielt werden.

Es geht uns hier nicht um den Vergleich von Ländern, der oft nicht viel weiterführt als zu einem Nebeneinanderstellen von Tatsachen. Was verglichen werden muss, sind Prozesse, Traditionen, Kontexte, d.h. Wirkungsgefüge.

Ein sehr gutes Beispiel ist hierfür der Vergleich der Wirkungsgeschichte in Spanien mit jener in Preussen. Die Hintergründe sind ganz verschieden, die Rezeption läuft anders, und trotzdem ist in beiden Fällen Pestalozzi zu einer mythischen Gestalt oder zu einem Symbol geworden. Wir stellen hier die Unterschiede noch einmal nebeneinander, nur um zu zeigen, dass man die preussische Situation nicht als Norm oder Prüfstein für die Wirkung Pestalozzis im Allgemeinen nehmen darf (wie dies die deutschsprachige Historiographie von Schönebaum bis Oelkers und Osterwalder tut).⁴³

Ein erster Unterschied besteht darin, dass es in Spanien vor der offiziellen Einführung des Pestalozianismus keine Diskussion darüber gegeben hat. Man versuchte seine Gedanken unmittelbar zu verwirklichen. In den deutschen Ländern kannte man den Autor von 'Lienhard und Gertrud' schon länger. Über den Wert seiner pädagogischen Ideen wurde viel diskutiert, aber diese wurden – im Gegensatz zu Spanien – noch nicht umgesetzt. In diesem Zusammenhang zeigt sich ein zweiter Unterschied. Während Spanien versuchte, die Methode so rein wie möglich zu verwirklichen und Madrid das Monopol beanspruchte und Privilegien aussprach gegenüber Verwirklichungen von Dritten, war in Preussen nicht die Methode das Wichtigste, sondern das Charisma und die Inspiration, die von Pestalozzi ausgingen. Ein dritter Unterschied ist der, dass in Preussen die "pestalozianistische" Bildungsreform über die Lehrerbildung und die Etablierung eines Lehrerstandes verlief, während man in Spanien die unmittelbare Einführung der Methode in der Schule anstrebte, was zur Gründung zahlloser Pestalozzi-Schulen in verschiedenen Städten führte. Mit der Einführung der Pestalozzischen Methode wollte Spanien sich von seiner "dunklen katholischen und mittelalterlichen"⁴⁴ Vergangenheit verabschieden und Anschluss finden an das moderne Europa. Pestalozzi ist in Spanien deshalb Symbol der Aufklärung, des Kosmopolitismus und gerade nicht der spanischen Nation. In Preussen dagegen hat Pestalozzi eine ganz andere Funktion und steht im Zeichen der Bildung der Nation. Ein fünfter Unterschied ist denn auch nicht zufällig. In Preussen wurde die Pestalozzi-Rezeption von einem starken Staat und seiner Administration getragen, während in Spanien die Wirkung Pestalozzis an die Person von Godoy gebunden war, einem "aufgeklärten" Favoriten eines schwachen Königs, was zur Folge hatte, dass mit dem Sturz von Godoy auch Pestalozzi wieder verschwinden musste.

Wir sehen hier – wie bei Oelkers' Bewertung der französischen Pestalozzi-Rezeption – dass man nur mit grosser Vorsicht wirkungsgeschichtliche Aussagen tun kann. Die Art der Wirkung wie auch die Art der Wirkungsprozesse muss jedesmal aufs Neue genau untersucht und miteinander verglichen werden.

Als individueller Forscher wird man sehr schnell mit dem Fehlen vertiefter Kenntnisse spezifischer Kontexte konfrontiert werden, mit dem, was Heinemann die "Vergleichbarkeit des Unvergleichbaren"⁴⁵ genannt hat. Die einzige Lösung dieses Problems ist die Gründung einer internationalen Forschungsgruppe.⁴⁶

7. Schluss

Wir fassen zusammen. Eine bestmögliche Darstellung der Wirkungsgeschichte bringt möglichst viel historisches Material auf Grund möglichst vieler Perspektiven zur Sprache. Auf diese Weise fügt die Geschichte als konstruktive Erzählung etwas Wesentliches zur historischen Wirklichkeit hinzu, so wie diese von den historischen Akteuren erfahren wurde.

Wesentlich an einer solchen Integration von Perspektiven und Tatsachen ist das, was Mink das "seeing together" nennt: das Zusammensehen von dem, was durch die Zeit getrennt ist.

Die Geschichte muss an erster Stelle die Wirkung erfassen, ausgehend zugleich von einer "Quell-Perspektive" und einer "Mündungs-Perspektive". Die bereits vorliegenden wirkungsgeschichtlichen Forschungen bezüglich Pestalozzi sind meistens einseitig, was zu Entstehung der historischen Wirklichkeit führt.

Die vorliegenden Forschungen machen oft auch den Fehler, sich implizit auf die Rezeptionsgeschichte zu beschränken. Eine Theorie der bestmöglichen Wirkungsgeschichte muss dagegen einen Unterschied zwischen der aktiven, ausdrücklichen Rezeption (α -Wirkung) und dem passiven, impliziten Einfluss (β -Wirkung) machen. Beide müssen dabei in der Forschung aufeinander bezogen werden.

Wirkungsgeschichte einer Theorie oder Praxis muss sowohl die technische und die kulturelle Rolle dieser Theorie oder Praxis als auch den relativen Zusammenhang beider betrachten. Die traditionelle Forschung überschätzt die instrumentelle Bedeutung Pestalozzis, während die kritische Forschung, aufgrund von Untersuchungen bezüglich der kulturellen Rezeption, zu leicht zu wenig differenzierte Aussagen in Bezug auf die instrumentelle Wirkung Pestalozzis macht.

Ermittlungen in Sachen Wirkung und Rezeption müssen immer wieder im Wirkungsgefüge situiert und unter Einbezug anderer Wirkungsgeschichten relativiert werden. Die Wirkung ist niemals linear, sondern im Prinzip immer komplex und wechselseitig. In einer guten wirkungsgeschichtlichen Darstellung muss die Spannung von Ursprünglichkeit und historischer Situation, von Originalität und Relativität, von "Wirkung auf" und "Wirkung von" Pestalozzi aufgezeigt und thematisiert werden.

Stadler schreibt, dass der Verlauf der Geschichte ohne Pestalozzi wahrscheinlich keine wesentlich andere Richtung genommen hätte.⁴⁷ Die Wirkungsgeschichte Pestalozzis muss in der Tat – wie paradox dies auch scheint – diese "wahrscheinliche Unmöglichkeit" (Aristoteles) einer Geschichte ohne Pestalozzi als regulatives Prinzip handhaben. Die zentrale Frage, die zu einer guten Wirkungsgeschichte führt, ist nicht so sehr die Frage der Wirkung Pestalozzis, weil auf diese Weise Pestalozzi noch mehr ein Denkmal zu bleiben droht, und zu einem Monument wird, das der Vergangenheit den Rücken zukehrt (Diderot). Die Frage scheint auch nicht zu sein, "wie es" – mit Pestalozzi – "war" (von Ranke), sondern eher, "wie es" – ohne Pestalozzi – "gewesen wä-

re". Nur auf diese Weise kann die Wirkung Pestalozzis historisch richtig verstanden werden.

Eine sehr konkrete Weise, dieser Forderung entgegenzukommen, scheint uns, mit vergleichenden wirkungsgeschichtlichen Forschungen über Grenzen und Traditionen hinaus anzufangen. Nur so kann ermittelt werden, ob die Aussage, dass Pestalozzi eine "Welt-pädagogik, anwendbar für alle Zeiten und Völker" initiiert hat, wirklich keine Übertreibung ist, wie Stadler meint.

- 1 Die vielen "mythischen" Verweise auf Pestalozzi in der 'International Encyclopaedia of Education' (London 1993) geben schon an, dass der Mythos Pestalozzi eine weltweite Tatsache ist.
- 2 Der Mythos Pestalozzi. Eine kontroverse Diskussion. Neue Pestalozzi-Blätter 2(1996), H.2, S. 12-22.
- 3 M. Depaepe/H. Van Crombrugge: Using or abusing the educational past? Some methodological reflections on the place of Johann Heinrich Pestalozzi in the educational historiography. In: H. Gehrig (Hg.), Pestalozzi in China. Documentation. International Academic Symposium on the Occasion of the Publication of Johann Heinrich Pestalozzi's Selected Works in Chinese Beijing 10-14 october 1993. Zürich 1995; S. 51-62; H. Van Crombrugge/M. Depaepe: Pestalozzi in Europa. Prolegomena van een pedagogische werkingsgeschiedenis van zijn invloed. Pedagogisch Tijdschrift, 22(1997), H.3, S. 107-123. (Das spanische Original wird bald erscheinen.)
- 4 Ein gutes Beispiel für eine herausgearbeitete metaphysische Position ist F.P. Hager: Vernunft und Geschichtlichkeit. Zwei verschiedene philosophische Begründungen der Theorie der Erziehung und Bildung (Platons rationale Grundauffassung und das historische Konzept bei Dilthey und Nohl). Pädagogische Rundschau, 38(1984), S. 473-501.
- 5 Zum Beispiel: F.P. Hager: Pestalozzi und Rousseau. Pestalozzi als Vollender und als Gegner Rousseaus. Bern 1975.
- 6 Ein Beispiel: M. Soétard: El pensamiento pedagógico de Pestalozzi: una obra cerrada con siete llaves? (ms); Vorlesung anlässlich der Eröffnung des Symposiums 'La reception de la pedagogia Pestalozziana en las societas latinas' (Madrid 25.-27. November 1996).
- 7 Vgl. J. Bannville, Ghosts. London 1993, S. 196f.
- 8 M. Soétard: Pestalozzi. Paris 1995; vgl. idem: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). In: I.B.E. (Hg.), Thinkers in Education III. Geneve 1985, S. 297-310.
- 9 Historische Forschung als Kultur geschichtlichen Bewusstseins. Ein Interview von Daniel Tröhler mit Ulrich Herrmann. Neue Pestalozzi-Blätter, 3(1997), H.1, S. 17-25.
- 10 Wir können an diesem Ort nicht auf die Frage eingehen, ob eine metaphysische Behauptung von einer Wirklichkeit und die epistemologisch/methodologische Anerkennung einer perspektivistischen Annäherung dieser Wirklichkeit einander ausschliessen. Um das Gleichen der Stadt weiter zu verfolgen, können wir dem Rationalist Leibniz das Wort geben: "... und wie eine und dieselbe Stadt, von verschiedenen Seiten betrachtet, jeweils ganz anders erscheint, weil sie gleichsam perspektivisch vervielfältigt ist, so kommt es entsprechend durch die unendliche Menge der einfachen Substanzen, dass es gleichsam ebenso viele Universa gibt, die jedoch nur die Perspektiven eines einzigen Universum unter den verschiedenen Gesichtspunkten jeder Monade sind." (G.W.F. von Leibniz: Die Monadologie (1714). In: Idem: Die Hauptwerke. Stuttgart 1967; § 57.).
- 11 Vgl. M. Depaepe: History of education anno 1992: A tale told of by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing? History of Education, 22(1993), S. 1-10; Idem: Some statements about the nature of the history of education. In: K. Salimova/E.V. Johanningsmeier (Hg.): Why should we teach history of education? Moscow 1993; S. 31-36.
- 12 Eine (deutschsprachige historisch-pädagogische) Erarbeitung dieser Position, die sich kritisch mit der von Hayden White inspirierter "tropologischen" Geschichtstheorie auseinandersetzt, gibt Tenorth. Vgl. H.E. Tenorth: Wahrheitsanspruch und Fiktionalität. Einige systematische Überlegungen und exemplarische Hinweise auf die pädagogische Historiogra-

- phie zum Nationalsozialismus. In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. Weinheim 1993; S. 87-102. Auch: Idem: Lob des Handwerks, Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. *Paedagogica Historica*, 32(1996), H.2, S. 343-361.
- 13 L.O. Mink: Historical understanding. Ithaca 1987; S. 56 e.v.; Vgl. F.R. Ankersmit: Waarom realisme? Erich Auerbach en de representatie van de werkelijkheid in de westerse literatuur. In: Idem: De macht van representatie. Explorations II: cultuurfilosofie en esthetica. Kampen 1996; S. 59-84; S. 68ff.
- 14 Das Folgende geht vor allem zurück auf J. Oelkers/F. Osterwalder, (Hg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim 1995 und, sei es auch weniger, auf F. Osterwalder: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Weinheim 1996.
- 15 Vgl. H. Schönebaum: Pestalozzi. Ernte und Ausklang 1810-1827. Berlin 1942 und P. Stadler: Pestalozzi. Geschichtliche Biographie. (2 vols.). Zürich 1993.
- 16 P. Stadler: Pestalozzis Erziehung zur Politik. Schweizer Monatshefte, 76(1996), H.3, S. 17-22; S. 17.
- 17 Vgl. A. Guerra: El instituto militar Pestalozziano de Madrid, obra del extremeño Manuel Godoy. *Revista de Estudios Extremeños*, 19(1963), S. 251-333.
- 18 Vgl. T. Gonzalez Aja, u.a.: Seminario Francisco Amoros. Su obra en entre dos culturas. Madrid 1990. Für Einzelheiten (z.B. Wirkungsprozesse und Ähnlichkeiten zwischen Amoros und Jahn und die Rolle Guthsmuts) sei verwiesen auf Van Crombrugge/Depaepe 1997 (Anmerkung 3).
- 19 Auch der Niederländer J. Branger [Zur Pestalozzi-Rezeption in den Niederlanden. In: S. Springer (Hg.): Pestalozzi im internationalen Gespräch. Beiträge zu Leben, Werk und Wirkung Johann Heinrich Pestalozzi. Zürich 1990; S. 291-300] scheint diese falsche These zu vertreten.
- 20 Wichtige Einzelheiten sind zu finden bei K. De Clerck: Petrus de Raadt en zijn instituut 'Noorthey'. *Paedagogica historica*, 6(1966) H.1, S. 46-67; S. 53.
- 21 Van Crombrugge/Depaepe 1997 (Anmerkung 3).
- 22 Es scheint mir, dass Osterwalder im Vergleich zu Oelkers in seiner Habilitation viel genauer und mit grosser Vorsicht vorgeht.
- 23 Van Crombrugge/Depaepe 1997.
- 24 J. Oelkers: Der Pädagoge als Reformer: Pestalozzi in Deutschland 1800 bis 1830. In: Oelkers/Osterwalder 1995; S. 207-239; S. 230.
- 25 Vgl. G.F. Heyting: Autonomie en socialiteit in de opvoeding. Over de technische en culturele rol van opvoedkundige theorieën. Leuven 1987.
- 26 F. Osterwalder: Pestalozzi – die Wirkung der Wirkungslosigkeit. Schweizer Monatshefte, 76(1996), H.3; S. 23-28.
- 27 Diese Begriffe gehen zurück auf H. Murray (Explorations in personality. Oxford 1938) und sind von K. Majoribanks (Families and their learning environments. An empirical analysis. London 1979) für die pädagogische Forschung herausgearbeitet und benutzt worden.
- 28 H.G. Gadamer: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1975 (4. Auflage = unveränderter Nachdruck der 3. erweiterten Auflage); S. 284.
- 29 G. Thöny-Schwyn: Geisteswissenschaftliche Studien zu Dilthey und zur Pestalozzi-Rezeption Nohls. Bern 1997; S. 95-156.
- 30 Vielbedeutend für mögliche "Grenzkonflikte" zwischen einer philosophischen und einer historischen Position, war die intensive Auseinandersetzung Hagers mit der geisteswissenschaftlichen Methode und Pädagogik von Dilthey und Nohl. Vgl. Hager 1984 und jüngeren Datums auch: F.P. Hager: Zur Bedeutung der Philosophie für die autonome Pädagogik bei Dilthey und Nohl. *Pädagogische Rundschau*, 51(1997), S. 233-259.
- 31 D. Hoof: Pestalozzi und die Sexualität seines Zeitalters. Quellen, Texte und Untersuchungen zur historischen Sexualwissenschaft. Sankt-Augustin 1987; T. Miyazaki: Pestalozzi und seine Lektüre. Entfaltung des Bewusstseins über Bildung, Schule und Gesellschaft. Braunschweig 1992.
- 32 Vgl. verschiedene Referate in: F.P. Hager/D. Tröhler (Hg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Bern 1996; Für das methodologische Problembewusstsein, siehe: D. Tröhler: Methodische Bemerkungen zu Kontextualisierung und Wirkungsgeschichte in der pädagogischen Historiographie. *Neue Pestalozzi-Blätter*, 3(1997), H.2; S. 28-29.
- 33 Es scheint mir, dass die Methode der historischen Argumentationsanalyse Langewands neue Perspektiven dazu eröffnen kann: A. Langewand: Historische Argumentationsanalyse. Zum Verhältnis von Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Geschichtsschreibung, aufgezeigt an einem Beispiel aus der Entwicklungsgeschichte des jungen Herbart. In: Lenzen 1993; S. 43-60.
- 34 H.E. Tenorth: Pestalozzis Rolle in der Preussischen Lehrerbewegung seit ihren Anfängen bis 1927. In: F.P. Hager/D. Tröhler (Hg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Bern 1996; S. 423-447.
- 35 Schönebaum 1942; S. 115.
- 36 Oelkers/Osterwalder 1995; S. 228ff.
- 37 Siehe z.B. Stadler 1993; S. 420ff.
- 38 Siehe L. Chalmel, La petite école dans l'école. Origine piéti-ste-morave de l'école maternelle française. Frankfurt 1996. (mit Dank an Prof. Dr. Frank Simon für diesen Hinweis).
- 39 Tröhler 1997 (vgl. Anmerkung 32).
- 40 Für Quellen und Verweise, siehe Van Crombrugge/Depaepe 1997.
- 41 Als Einziger hat H. Schildknecht (Johann Heinrich Pestalozzi und die Taubstummenpädagogik. Marburg 1970) diese Situation beachtet.
- 42 Tröhler 1997; S. 29.
- 43 Mehr darüber ist zu finden in Van Crombrugge/Depaepe 1997.
- 44 F.A. Piñal: La política docente. In: R.M. Piñal/J.M.J. Zamora (Hg.): Historia de España. Tomo XXXI: La época de la Ilustración. Volumen I: El estado y la cultura. Madrid 1988; S. 448ff.
- 45 M. Heinemann: Die Vergleichbarkeit des Unvergleichbaren. Anmerkungen zu neueren Tendenzen in der Geschichtsschreibung der Erziehung. In: M. Depaepe/M. D'hoker (Hg.), Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw. Liber amicorum prof. dr. M. De Vroede. Leuven 1987; S. 83-91.
- 46 Man kann doch nicht akzeptieren, dass heute ein ausgezeichneter Historiker wie Stadler in Sachen Spanien auf Morf (1879!) verweist und' nicht die spanische Pestalozzi-Forschung (z.B. Guerra 1963) benutzt, nur weil er kein spanisch spricht.
- 47 Stadler 1996, S. 22.