

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 17 (1995)

Heft: 1: Denk-mal Pestalozzi

Artikel: Zur Stellung des Pestalozzi-Zitates in der Reformpädagogik

Autor: Gonon, Philipp

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786119>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.03.2025

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

Zur Stellung des Pestalozzi-Zitates in der Reformpädagogik

Philipp Gonon

Die folgenden Ausführungen versuchen die Bedeutung des Pestalozzi-Zitates in der Reformpädagogik nach der Jahrhundertwende zu ergründen. Gefragt wird, wo, wie und in welchem Zusammenhang Pestalozzi in reformpädagogischen Texten zitiert wird. Die überraschend spärlichen Funde von als solchen eindeutig zu kennzeichnenden Pestalozzi-Zitaten weisen auf eine eher bescheidene Werkkenntnis des pädagogischen Klassikers hin, die mit der ihm zugesprochenen herausragenden Bedeutung für die reformpädagogischen Vertreter deutlich kontrastiert.

In einem kürzlich erarbeiteten Papier vom Bundesamt für Landwirtschaft, welches für die Berufsbildung der Landwirte in der Schweiz verantwortlich zeichnet, werden die Zeichen der Zeit erkannt und für die künftige Ausbildung eine verstärkte ökologische Ausrichtung verlangt:

«Bei der jungen Bauergeneration ökologisch richtiges Verhalten zu fördern, bedingt mehr als nur die Vermittlung von einschlägigem Fachwissen. Unsere Vorfahren hatten eine viel direktere Beziehung zu den natürlichen Lebensgrundlagen und zudem auch geringere Möglichkeiten störender Eingriffe. (...) Mit der gewaltigen Technisierung unseres Alltags hat sich dies bekanntlich gewaltig geändert. Um der Gefahr der Zerstörung der Natur und damit uns selbst zu entgehen, bedarf es einer umfassenden Umwelterziehung. (...) Es braucht detailliertes Wissen, (...)». Auch müsse «die persönliche Verantwortung im Bewusstsein dieser Zusammenhänge» erkannt werden. «Oder abgewandelt nach Pestalozzi könnte dies etwa heissen: Umwelterziehung ist nur erfolgreich, wenn Kopf, Herz und Hand miteinbezogen werden» (Marthaler 1994, S. 6f.)

Forderungen, die auf Ganzheit, auf Oekologie oder neue Lernformen schulischen Unterrichtes drängen, greifen heute gerne auf Pestalozzi zurück. In der Kurzformel «Kopf-Herz-Hand», die – gemessen an philologischen Kriterien – üblicherweise recht freizügig und variantenreich unter Verzicht auf Führungszeichen und weiteren Quellenangaben auch der obigen Argumentation eingefügt wurde, ist das Anliegen des Bundesamtes bildungspolitisch greifbar gemacht worden. Gleichzeitig wurde die präsentierte Gedankenführung autoritativ bekräftigt und durch diese Engführung mit der pädagogischen Klassik als bedeutsam markiert. «Kopf-Herz-Hand» ist *der* einschlägige Slogan geworden (Osterwalder 1992), welcher heute Pestalozzi zugeschrieben wird und als Verständigungscode weit über die Lehrerschaft hinaus für pädagogisch fortschrittliche Anliegen geläufig ist.

Mein nun zu entfaltendes Interesse am Zitat geht weniger dieser zu einer handlichen Kurzformel geronnenen Zitationsweise, die vornehmlich eine bildungspolitisch-pragmatische Funktion erfüllt nach (vgl. Scheffler 1960), als vielmehr der Frage, inwieweit das Pestalozzische Schrifttum rezipiert wurde, ob und wie es für die wissenschaftliche Argumentation Verwendung fand und der Disziplinbildung neue Erkenntnisse oder verfeinerte Argumentationen bescherte.

Als Zitat betrachte ich eine Bezugnahme auf typographische oder phonetische Gestalten, die meist durch Führungszeichen markiert in einen weiteren Text eingefügt wird. Im Verlaufe der weiteren Argumentation werden wir allerdings auch Zitationen einschliessen, die nur spärlich oder gar nicht mit Führungszeichen operieren, also sogenannten kryptischen Zitaten (Meyer 1971).

Als Klassiker – und damit zitationswürdig – gilt der grosse Schweizer Pädagoge und Schriftsteller zweifelsohne, was sich auch daran ersehen lässt, dass Bezüge zu ihm durch die ganze Professions- und Disziplingeschichte hindurch, von Diesterweg bis heute nachweisbar sind. Die zeitlose Klassizität misst sich auch daran, dass seiner Person und seinem Werk auch dem unmittelbaren Kontext entrückt ein sinnstiftendes Moment in einem neuen Umfeld zugesprochen wird. Freilich besteht die Gefahr, die Franz Overbeck bei jeder Kanonisierung feststellte, nämlich dass der Kanon selbst an Profil verliert und sich um den «ursprünglichen Sinn» ein «dichter Schleier» ausbreitet (Overbeck 1880, S. 1).

Mit dem auf die Klassik bezugnehmenden Zitat werden Kontinuitäten geschaffen, der Sprechende oder Schreibende bekundet die Auseinandersetzung mit bereits Gedachtem, mit einer «Vorlage». Dass nicht alle Äusserungen dieser Vorlage zitierfähig sind, versteht sich von selbst. Wie etwa aus der Bibelforschung bekannt, eignen sich häufig nur bestimmte Fragmente für eine weitere Verwendung. Die Auseinandersetzung mit der Gedankenwelt der Vorfahren beruht auf strenger Selektion, die indessen nicht immer mit der gleichen Sorgfalt offengelegt wird.

Wie nun Pestalozzi durch sein Schrifttum in der Reformpädagogik aufscheint, soll anhand der Präsenz des auf sein Werk bezogenen Zitates eruiert werden. Dies scheint mir gerade für den Zeitraum des beginnenden Jahrhunderts von Interesse. Jene Zeit war nicht so grosszügig mit Pestalozzi-Editionen

bedient wie wir heutzutage, dennoch wurde und wird ihm schon für die damalige Pädagogik eine prägende Rolle zugesprochen.

1. Pestalozzi als Bezugsgrösse der Reformpädagogik

Lesen wir etwa nur, was Herman Nohl zur Reformpädagogik in «Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie» schreibt. Pestalozzi wird zum eigentlichen Gewährsmann der pädagogischen Bewegung erkürt.

Pestalozzi habe die *pädagogische Bedeutung der Arbeit* zur vollen Klarheit entwickelt (Nohl 1988, S. 51)

Pestalozzi habe... hervorgehoben dass die neue *Schule*, «dem gesamten Seelenleben des Kindes entgegenzukommen» habe, seine *produktiven, aktiven Kräfte* aufsuche, diese Kräfte nicht im leeren Raum entwickle, sondern an der konkreten Sache in Arbeit und Beruf und auch *den sozialen Trieben und der Gemeinschaft und lebendigem Umgang* gerecht würde (Nohl 1988, S. 54f.)

Pestalozzi habe *gewusst dass sich keine allgemeingültige Theorie der Pädagogik darstellen liesse* (Nohl 1988, S. 133).

Pestalozzis *Ringens nach Klarheit sei ergreifend* (Nohl 1988, S. 154).

Nohls eigene Sicht, nämlich die *Grundlage der Erziehung als das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen*, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme, wird mit dem *Vater-, Mutter-, Schwester-, Bruder-Tanten und Onkelsein* oder mit der Erotik enggeführt. Jeder grosse Pädagoge sei typisch für eine dieser Formen, so etwa Sokrates, Herbart und Wyneken für den erotischen, Salzmann für den männlich-väterlichen, Fröbel für den Grossväterlichen und *Pestalozzi für den mütterlichen*. Für Schwester, Tante und Onkel werden keine Pädagogen oder gar Pädagoginnen angeführt (Nohl 1988, S. 169).

Die pädagogische Einstellung auf das Kind sei seit Rousseau und Pestalozzi auf die «*Entfaltung produktiver Kräfte, Selbsttätigkeit und Selbstentscheidung*» angelegt (Nohl 1988, S. 181).

Die Betonung und Wertschätzung des Interesses habe nicht nur Herbart für die Pädagogik fruchtbar zu machen versucht, sondern auch *Pestalozzi mit seiner «willenlosen Anschauung»* (Nohl 1988, S. 214). Pestalozzi entwickelte «zuerst» die Vorstellung, dass die *personalen Erfahrungen in der Familie die Grundlage für alles soziale Verständnis und Verhalten* seien.

Pestalozzi sah auch *als erster*, und zwar mit aller Deutlichkeit, dass eine Polarität vorliege, einerseits zwischen der '*Anschauung als das absolute Fundament aller Erkenntnis*' und andererseits der *unwandelbaren «Urform der menschlichen Geistesentwicklung*' (Nohl 1988, S. 222).

Rousseau betone im Emile, dass die *Harmonie zwischen Kraft und Trieb* wie Anforderung das entscheidende Ziel der Erziehung sein müsse. *Pestalozzi habe das dann sehr vertieft* » (Nohl 1988, S. 226)

Wie Herder, Möser und Goethe, so habe auch Pestalozzi *anstelle der Buchstabenschule, die zu Geschwätz, Leere und geistiger Ermüdung führe, den Verkehr mit der lebendigen Natur gefordert, das Mittun der einfachen Arbeit in Wohnstube, Werkstatt und auf dem Felde* und die *lebendige Geselligkeit* und Teilnahme im Umgang mit Nachbarn und Kameraden, wo alle *Kräfte* gesund, real, wahrhaftig und wortlos *entwickelt* würden (Nohl 1988, S. 227f.).

Weiter heisst es: Erst Pestalozzi hat ein *volles Gefühl für das Spielrecht des Kindes und für seine Charakterbedeutung* entwickelt. (Nohl 1988, S. 234)

Aehnlich Grundtvig und der Sowjet-Schule habe auch Pestalozzi *zunächst die Mitarbeit in Haus, Garten und Feld, Werkstätte und Fabrik als Mittel gesehen das Kind am besten in die Arbeitskultur einzuführen*. Dann habe aber auch Pestalozzi noch eine *Schule gegründet* nicht bloss als Ersatz des Hauses für familienlose Kinder, sondern als *eine höhere Form der Entwicklung der menschlichen Kräfte durch die Methode*. (Nohl 1988, S. 257)

Pestalozzi, mit seiner *Hingabe an die Armen*, die auch zu Menschen gemacht werden sollen, wird als *Vorläufer der sozialpädagogischen Bewegung* aufgeführt, beiden sei die Gemeinschaft als die lebendige Beziehung von Mensch zu Mensch wichtig (Nohl 1988, S. 277)

Zu ungunsten zuletzt – und damit endet Nohls Darstellung – wird darauf verwiesen, dass *auch Pestalozzi eine Nationalerziehung gefordert* habe 1814, unter der Sorge für den Bestand seines Vaterlandes... (Nohl 1988, S. 285).

«Die Elemente für unser Dasein als Volk» bestünden aus einer biologischen Substanz... und einer geistigen Substanz...

«Beides zusammen bezeichnete Pestalozzi als den 'Acker'(!)

Erst dann komme das, *was Pestalozzi den «Samen» genannt* habe: «die Erhebung zur Bewusstheit. Sie vollzieht sich heute in drei Formen, in Schule und Universität im Jugendbund, und in allem was man jetzt «Dienst» heisst, im Wehrdienst, Arbeitsdienst und Berufsdienst. (...)» (Nohl 1988, S. 287/ Alle Hervorhebungen phg.).

In dieser historischen Darstellung der Reformpädagogik, wohl eine der ersten, wird ein starker Bezug zu Pestalozzi stipuliert, dem nur Fröbel, Rousseau und Nietzsche und – etwas abgeschlagen – Goethe und Dilthey folgen.

Das Pestalozzi-Zitat als solches ist jedoch kaum präsent und Anführungszeichen werden nur für einzelne Worte verwendet.

Die konstruierten Zusammenhänge sind überraschend vielseitig und für uns heute oft unerwartet, wie etwa Nohls Finale seines Oeuvres belegt. Dominant ist eine indirekte Bezugsetzung Pestalozzis mit reformpädagogischen Anliegen. Die «Klassifizierung» geschieht dadurch, dass eine Kongruenz eines reformpädagogischen Protagonisten mit einer als analog empfundenen Äusserung Pestalozzis konstruiert wird. Kindorientierung, Gemeinschaftssinn, das leidenschaftliche Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, die Betonung der akti-

ven, produktiven Kräfte und gar die Nationalerziehung – kurz all das, was Nohl der Reformpädagogik zuschreibt, ist nicht nur, aber vor allem, von Pestalozzi bereits vorgedacht oder vorgelebt worden.

Nohls Umgang mit der Quellenlage ist locker, bevorzugt wird das Zitat aus dem Gedächtnis (vgl. Stuhlhofer 1988, S. 33). Betont werden markante Wortpartikel, ein einzelnes ausführliches Zitat allerdings ohne Quellenangabe und ohne entsprechende Kontextualisierung ist aufzufinden. Auf welche konkreten Stellen im Pestalozzischen Oeuvre sich Nohl bezieht, ist im Einzelfall jeweils nur schwer auszumachen.

Diese Vorliebe für Pestalozzi, dessen Werk offenbar mit allen reformpädagogischen Anliegen kompatibel ist, ist keine Eigenheit von Herman Nohl. Eben so plaziert ihn ohne weiterführende Begründung Theodor Wilhelm an prominenter Stelle, wenn er schreibt, dass es «ein grossartiges Schauspiel» bleibe,

«wie sich die pädagogischen Traditionen Deutschlands, wie sich Goethe und Pestalozzi, Fichte und Fröbel mit der Unruhe des industriellen Jahrhunderts, mit Nietzsche und Lagarde, mit der Frauen- und schliesslich Jugendbewegung zusammenfanden, um eine erzieherische und didaktische Bewegung zum Ausbruch zu bringen (...)» (Wilhelm 1967, S. 69).

Auch neuere Darstellungen, die vermehrt den internationalen Aspekten der Reformpädagogik Beachtung schenken, huldigen die enge Bindung an Pestalozzi, welcher bei Hermann Röhrs weiterhin die Spitzenposition neben Rousseau halten kann. Durch die Bildungskritik und Lösungsmodelle dieser beiden bedeutendsten pädagogischen Repräsentanten habe die Reformpädagogik ihre pädagogische Stosskraft und historische Exemplarität zugleich erhalten. Röhrs koppelt Pestalozzi mit diversen reformpädagogischen Anliegen, ohne sich die Mühe zu nehmen, sie mit entsprechenden Zitaten zu untermauern.

So heisst es etwa, dass Blonskij's Leitideen «unmittelbar in der Auseinandersetzung mit Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Dewey» u.a. erfolgt seien; in dessen Werk «Die Arbeitsschule» findet sich allerdings in der ansonsten sorgfältig erstellten Bibliographie kein einziger Hinweis auf Pestalozzi (Blonskij 1921, S. 122–126).

Bei Montessori ist Röhrs bereits etwas vorsichtiger, indem etwa von einer «ähnlichen Absicht» Pestalozzi's gesprochen wird, oder auch steht: «So warnt Montessori auch ganz im Sinne Pestalozzi's vor einer Vernachlässigung der Anschauung» und weiter:

«Ihre Folgerung aus der Analyse... klingt ebenfalls durchaus pestalozzisch» (Röhrs 1991, S. 236).

Die reformpädagogische Geschichtsschreibung bis heute nimmt eine starke Referenz zu Pestalozzi als gegeben an, die indessen nicht unmittelbar auf dem Pestalozzischen Kanon zu beruhen scheint.

Zeitgenössische Darstellungen, die einen Überblick über reformpädagogische Bestrebungen bieten wollten, sind – soweit sie nicht auf Selbststilisierungen beruhen – durchaus nicht so grösszügig mit Bezügen zu Pestalozzi.

Kurt Kesslers «Pädagogische Charakterköpfe – eine Beleuchtung der Gegenwartspädagogik» erschienen 1919 – geht mit Zuschreibungen weit vorsichtiger um. Er sieht einzig bei Natorp einen Bezug zu Pestalozzi, nimmt bei Kerschensteiner eher einen Goetheschen Einfluss wahr und sieht bei Ellen Key und Gurlitt, Rousseau im Spiel. Auch Emil Saupes Werk «Deutsche Pädagogen der Neuzeit», welches als Beitrag zum Verständnis der neueren Erziehungswissenschaft gedacht ist, stellt lediglich bei 8 von 30 Portraitierten sehr vage Reminiszenzen zu Pestalozzi her: Neben Natorp und Spranger werden nur Anklänge bei Paul Barth, Rudolf Lehmann, welcher sich auf die Pestalozzische Anschauung berufe, Robert Rissmann, Johannes Tews welcher für die Schule Pestalozzi als Lehrervorbild und Waisenvater betrachte (Saupe 1927, S. 251 f.) und Ernst Weber, welcher für die Erziehung zur Selbsttätigkeit auf Pestalozzi verweise, festgestellt. Als «deutscher Pestalozzi» wird lediglich Hermann Lietz vorgeführt, bei welchem sich gemäss Wilhelm Reins Würdigung «Fürsorge für das einzelne Individuum mit der Hingabe auf das soziale Ganze, so wie es der edle Schweizer gezeigt» habe, vereinigen (Saupe 1927, S. 100). Andererseits gehen Kerschensteiner, Gaudig, Oestreich und viele andere leer aus.

2. Pestalozzi in der reformpädagogischen Textproduktion

Meine folgenden Feststellungen beziehen sich zunächst auf Texte, die Pestalozzi nicht im Titel führen, um darüber Aufschluss zu erhalten, wie im alltäglichen pädagogischen Diskurs der Reformpädagogik mit Pestalozzi verfahren wurde. Davon zu unterscheiden wären spezielle Untersuchungen, die sich dem Thema Pestalozzi zuwenden, wie wir sie insbesondere bei Paul Natorp in seinen «Gesammelten Abhandlungen zur Sozialpädagogik» (Natorp 1922) finden. Ausserdem entfällt durch diese Sichtweise die ganze «Pestalozzifeier»-literatur, die indessen bei den Schlussfolgerungen miteinbezogen werden soll. Ein weiterer Strang, der bereits im damaligen Diskurs marginalisiert war, ist die eigentliche Pestalozziforschung, die etwa im Umkreis von Meumann getätigt wurde, um die Pestalozzische Methode zu überprüfen oder die Arbeiten von Ludwig und seinem Sohn Arthur Stein zum «philosophischen» Pestalozzi. Weiter zu erwähnen sind die editorischen Bemühungen zur kritischen Pestalozzi-Ausgabe von Buchenau, Spranger und Stettbacher. Auch das Prunkstück der Forschung, die eigentliche Biographik wurde für die folgende in zwölf Punkten zusammengefasste Auswertung reformpädagogischer Texte, die auf einer Auswahl prominenter Vertreter beruht, nicht berücksichtigt.¹

1. Betrachten wir die einzelnen Textsorten, so fällt die generelle Ausbeute an Bezügen zu Pestalozzi im Gegensatz zu den eben dargestellten geschichtlichen Konstrukten eher mager aus. Die Kunsterziehungsbewegung (Lichtwark und andere), die Jugendbewegung (Wyneken u.a.), die Bewegung vom Kinde aus, die

Schulreformen wie sie Scharrelmann und Gansberg anvisierten, lassen wenig bis gar keine Referenzen zu Pestalozzi aufscheinen, vom Zitat ganz zu schweigen.

Die Pestalozzi-Bezüge spielen in den meisten Textbestandteilen eine marginale Rolle und tauchen nicht, wie die Nohlsche Geschichtsschreibung suggeriert, gehäuft auf, oder bilden gar einen markanten Akzent. Was für die Bezüge allgemein gilt, ist insbesondere auf Zitate anwendbar.

2. *Das* die Epoche prägende Pestalozzi-Zitat, *der* reformpädagogische Slogan lässt sich nicht ausmachen, obwohl später gängige Formeln bereits präsent sind: «Das Leben bildet» findet sich bei Stettbacher und Spranger (allerdings in den Reden anlässlich von Pestalozzifeiern), «Kopf, Herz und Hand» bei Paul Natorp (Natorp 1922, S. 100). Heisst das nun, dass einer differenzierteren Betrachtungsweise Vorschub geleistet wurde, dass die Pädagogik zwar sich auf Pestalozzi berief, ohne ihn jedoch auf gängige Formeln zu verkürzen? Mitnichten. Es zeigt sich vielmehr, dass Pestalozzi nicht in einen präzisen oder einschlägigen Zusammenhang gestellt werden konnte.

3. Häufiger sind hingegen sogenannte **Allusionen**, die sich an den Pestalozzischen Duktus anlehnen. Es werden einzelne Worte oder Satzpartikel mit oder ohne Anführungszeichen aufgeführt, wie folgende Beispiele zeigen:

«**Anschauung**»: Nohl spricht von «willenloser Anschauung», er und Robert Seidel von der «Anschauung als das absolute Fundament aller Erkenntnis». Anders klingt es bei Kerschensteiner: das absolute Fundament aller Erkenntnis werde in der *Anerkennung* der Anschauung von Pestalozzi betont.

Ein weiteres Stichwort ist «Fundament/**fundamental**»:

Rissmann spricht von einer alten Fundamentalwahrheit, Petersen vom Fundament des Volkswohls. Bei Wilhelm Paulsen finden wir den wohlklingenden Satz:

Er zündete 'ein heiliges Feuer an, und das von Egoismus angezündete Zeitfeuer der grossen wirtschaftlichen Verirrung zu ersticken und den so allgemein in ihren Fundamenten erschütterten Menschengesellschaften die Mittel zu zeigen, durch die ihre Rettung allein möglich sei' (Paulsen 1926, S. 10f.).

Auch das Wort «**Kraft**» oder «**Kräfte**» wird häufig ins Spiel gebracht: Selbstkraft, die das Fundament aller wirklichen Kunst sei, bei Barth, Berufskraft bei Freyer, Kraft der Familie bei Gaudig (1922, S. 16, 2 Bd.), Kraft des Geistes bei Gurlitt, Volkskraft bei Petersen, Wohnstubenkraft bei Spranger. Bei Dewey wird die volle und harmonischen Entwicklungen aller Kräfte erwähnt, oder bei Paulsen die Aktualität, Spontaneität und Harmonie aller Kräfte.

4. Die Zitationsweisen sind nicht nur nicht präzise wie bereits obige Ausführungen vermuten lassen: meist tauchen Wortpartikel, Ausdrücke in Anführungszeichen, oder auch ganze Satzteile unvermittelt ohne irgendeine Quellenangabe auf. Ähnlich wie bei Nohl, wird selten ein zusammenhängender Satz zitiert.

5. Wenn mit Verweis zitiert wird, dann wird auf einen Titel, meist ohne weitere Angabe wie Seitenzahl oder Edition hingewiesen: etwa aus «Ueber den Sinn des Gehörs», den «Nachforschungen», beides ganz selten, oder: «Wie Gertrud ihre Kinder lehrt». Die Angabe wird nicht weiter präzisiert. Nur wenige Autoren nehmen sich die Mühe, auch die Pestalozzi-Ausgabe zu erwähnen: so legt etwa Paul Barth in seiner Geschichte der Erziehung offen, dass er sich auf die Reklam-Ausgabe bezieht, Freyer wiederum stützt sich auf die Seyffarth-Ausgabe.

6. Die meisten Bezüge werden zu «Lienhard und Gertrud» gemacht, gefolgt von «Wie Gertrud ihre Kinder lehrt», dann und wann taucht der «Schwanengesang» auf. Seltener wird auf andere Werke verwiesen: etwa auf die «Nachforschungen».

7. Auch ausgewiesene Kenner des Pestalozzischen Werkes wie Natorp und Spranger geizen bezüglich präziserer Quellenangaben, so etwa wenn Spranger das «Gefühl der Liebe im Kinde» ohne weitere Angaben als Pestalozzi-Zitat ausgibt.

8. Die bevorzugte Zitation ist diejenige aus dem Gedächtnis, oder gar vom Hörensagen. Friedrich Wilhelm Foerster leitet das Eröffnungskapitel aus «Schule und Charakter» so ein:

«Pestalozzi hat einmal gesagt (...) Diese Worte sind vor 100 Jahren gesagt und scheinen doch gerade für unser Zeitalter bestimmt zu sein...» (Foerster 1918, S. 18).

So auch Gurlitt: In seinem den Söhnen Erwin, Helmut und Winfried – auf dass sie aufrechte deutsche Männer werden – gewidmeten Werk «Erziehung zur Mannhaftigkeit» befindet sich, neben vielen Goethe-Zitaten, auch ein Pestalozzi-Bezug:

«'Mensch' ruft Pestalozzi aus 'Mensch, Vater deiner Kinder, dränge die Kraft ihres Geistes nicht in weite Fernen, ehe sie durch nahe Uebung Stärke erlangt hat und fürchte dich vor Härte und Anstrengung! (...) Da hören (!) wir die tiefe Weisheit des grössten pädagogischen Genies, das je gelebt hat, dem sich alle Lehrmeister mit und ohne Titel in Demut beugen sollten...» (Gurlitt 1906, S. 211).

9. Einige Autoren legen dar, dass sie wohl Mühe hatten mit dem Text klarzukommen, und dass sie daher auch Sekundärquellen ins Spiel bringen.

So Adolphe Ferrière, der von Röhrs zu einem Vertreter der Schule der Selbstbetätigung gekürt wird, welcher kenntnisreich seine Grundhaltung durch die ersten Kronzeugen dieser Methode, Rousseau und Pestalozzi vertieft habe.

Ferrières «Schule der Selbstbetätigung» 1928 zeigt jedoch bei genauerer Durchsicht, dass zwar aus dem «Emile» wörtlich zitiert wird, die oft dargestellte Berufung auf Pestalozzi allerdings ausschliesslich (!) auf Marc Antoine

Jullien de Paris' «Esprit de la Méthode d'éducation de Pestalozzi», aus dem Jahre 1812 beruht.

Erfrischend freimütig wird festgehalten:

«... ich werde lieber M.-A. Jullien sprechen lassen, den treuen und klaren Kommentator des oft so dunklen Autors von 'Lienhard und Gertrud' und 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt'. Man fühlt, dass er aus der Quelle geschöpft hat und dass diese Quelle noch erfrischend ist.» (Ferrière 1928, S. 184).

Oder auch Erich Stern:

«Im Sumpf des Elends wird der Mensch kein Mensch», ein angebliches Pestalozzi-Zitat, welches um ein zweites Zitat ergänzt wird, das von Seidel übernommen wird, ohne dass bei ihm eine präzise Quellenangabe (bei Seidel o.J., S. 23 ff) erfolgt, wahrscheinlich aber aus «Gesetzgebung und Kindsmord» stammt (Stern 1922, S. 209).

10. Die Bezüge zu Pestalozzi sind insgesamt sehr vage, die Vielfalt unermesslich und zufällig. Die Breite der Themen, die Anlass gibt, sich auf Pestalozzi zu beziehen, gibt vielleicht eine Vorstellung davon: Die meisten Referenzen beziehen sich auf das zentrale Thema der Kindorientierung. So bei Langbehn, welcher Pestalozzi in einer Fussnote zitiert (Langbehn 1930, S. 73).

Im Text wird gefordert, dass man kindliche Gefühle ernst nehmen sollte, die Kinderstube des Gefühls. Die – wie mehrmals betont wird – deutsche Kinderkultur sei der deutschen Genialität innerlichst verwandt. Pestalozzi ist jedoch nicht nur Freund deutscher Kinder. Zitierend wird auch auf die besondere Bedeutung der Mutter hingewiesen, etwa bei Theobald Ziegler (1901, S. 20) oder bei Berthold Otto. Auch der bedeutende Stellenwert der Familie wird mit Pestalozzi bezeugt, so etwa bei Hugo Gaudig und Aloys Fischer.

Zur sozialen und sozialpädagogischen Dimension, die auf Pestalozzi, den unbekannteren, zurückzuführen sei, äussert sich insbesondere Robert Seidel. Auch für die Gemeinschaft und die Gemeinschaftsschule finden wir bei Ernst Kriek und Wilhelm Paulsen Bezüge zu Pestalozzi, letzterer zitiert dabei aus den «Nachforschungen».

Einige Ausführungen, welche sich mit der Anschauung als Methode für den Unterricht befassen, finden wir bei Georg Kerschensteiner. Zum Zeichenunterricht äussert sich auch Carl Götze, indem er Pestalozzi zitiert. Berthold Otto beklagt die Dominanz der herbartschen Psychologie, welcher er die pestalozzische entgegensetzen möchte, während Wilhelm Lay wie auch Herbert Spencer die fehlende oder mangelhafte Konkretisierung derselben bemängeln.

Das Thema Liebe und Religion wird insbesondere von Spranger anhand Pestalozzis bearbeitet. Zum Stellenwert des Sittlichen in der Politik und Gesellschaft, äussert sich Hans Freyer, der gegenüber dem Smithschen ökonomischen Amoralismus mit Sympathie Pestalozzi ins Spiel bringt. Selbstverständlich wird Pestalozzi als Wertschätzer der Arbeit gefeiert, so schon bei Theobald Ziegler (1901, S. 28).

11. Bei allen vorgefundenen Zitationen ist zu beachten, dass sie in den Textfluss integriert, und nicht Ausgangspunkt von Erörterungen sind. Pestalozzi bildet demgemäss keine Hauptstütze einer Argumentation oder den zentralen Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung. Es sind eher Aphorismen und Lebensweisheiten und weniger pädagogische Problemstellungen die mit Pestalozzi eingeführt werden. In der Hilfe zur Selbsthilfe habe schon Pestalozzi das Geheimnis allen Erziehens und Unterrichtens erkannt, schreibt etwa Otto Scheibner in «20 Jahre Arbeitsschule» (Scheibner 1928, S. 178).

Gegenüber einer allzu expressiven Pädagogik sagt Rissmann mit Pestalozzi: es sei gut, sich immer wieder an das Lebensideal des Altmeisters «unserer deutschen Schule», Pestalozzi, zu erinnern, welcher die – selbstverständlich die von Rissmann nicht näher belegten – Worte formuliert habe: «Ich lebe nicht mir, sondern den Brüdern, nicht der eigenen Ichheit, sondern dem Geschlechte» (Rissmann 1911, S. 65).

Oder Spranger:

«Das Grosse und Wirkende ist immer schlicht. Wir fühlen nicht, was Pestalozzis Wort bedeutet: 'Der Mensch muss zur inneren Ruhe gebildet werden'» (Spranger 1962, S. 98).

Pestalozzi dient der effektvollen Ausstaffierung eines Anliegens.

Er wird als Aperçus herbeigezogen, mit ihm werden Trouvailles zelebriert.

12. Die Haltung zu den Zitaten ist in der Regel ausschliesslich affirmativ. Behauptetes soll autoritativ untermauert werden. Nur bei Dewey und Spencer bezüglich Anschauung und praktischer Durchführung der Methode, bei Lay zum Begriff des Elementaren und bei Barth zur politischen Haltung sind Anflüge von Kritik bemerkbar, welche jedoch nicht eine grundsätzliche Auseinandersetzung implizieren. Insofern wirkt Petersens Behauptung weit hergeholt, wenn er in seiner «Einführung der Pädagogik» Pestalozzis Lehre als erste realistische Erziehungs- und Bildungslehre bezeichnet (Petersen 1930, S. 102). Im reformpädagogischen Schrifttum ist von diesem pestalozzianischen Realismus wenig zu sehen.

Die Zitation als Gradmesser für die Auseinandersetzung mit Pestalozzis Werk ergibt eine äusserst bescheidene Ausbeute.

Die Zitate scheinen eher eine Funktion zu erfüllen, die die Derrida-Schülerin Claudette Sartilot in «Citation and Modernity» als Ornament bezeichnet. Man ist beinahe versucht anzunehmen, dass ähnlich der postmodernen Architektur Pestalozzi-Einschübe als spielerische Komponente fungieren, die die Statik oder Physik des Gebäudes, bzw. in unserem Falle eher die Metaphysik, auf überraschende Weise auflockern.

3. Folgerungen: Die Stellung des Pestalozzi-Zitates

Der bevorzugte Bezug zu Pestalozzi ist nicht der direkte Zugang zur Quelle, sondern die Reminiszenz, die mehrheitlich nicht über das Zitat gesucht wird.

Berthold Otto gibt 1903 zu bedenken, dass Pestalozzi vergessen sei und dies obwohl

«sein Name respektvoll genannt, so oft auch seine Lebensbeschreibung auswendig gelernt» werde. Spuren seines Einflusses seien «allenfalls noch im Schreibleseunterricht und im höheren Grade im Rechenunterricht erkennbar, der Kern seiner Bestrebungen aber, der Wunsch, die Kinder an wirklicher Anschauung sprechen zu lehren, dazu die Anschauung in ihre Elemente zu zerlegen («ein Abc der Anschauung» herzustellen, wie er selbst sich leider grammatistisch ausdrückt) ist mit Achselzucken beiseite gelegt.» Und weiter: «Der Ruhm, unseren pädagogischen Phrasenschatz um einige Prunkstücke bereichert zu haben, würde Pestalozzi gewiss wenig begehrenswert erschienen sein (Otto 1963, S. 78)».

In der Arbeitsschulbewegung ist ein Pestalozzi, der mit Gemeinschaft, Methode und Anschauung enggeführt wird, wahrscheinlich am präsentesten, auch wenn zum Teil mit Pestalozzi im Bunde, krude nationalistische Auswüchse erfolgten, wie etwa bei Hans Denzer, welcher in den 30er Jahren (Hitler lobend) im Arbeitsdienst die Krone der nationalen Arbeitserziehung sah und dabei eine selbstverständlich nicht näher belegte Textstelle Pestalozzis mit der Zeile «Hohelied der Arbeitserziehung» übertitelte (Denzer o.J., o.S.).

Dieses Bild wird durch die Pestalozzifeiern nicht grundsätzlich revidiert. Sicher sind solche Anlässe Ansporn, sich überhaupt oder gar intensiver mit Pestalozzi zu befassen. Charlotte Bühler ist es Anlass, eine Abhandlung zum Thema «Pestalozzis Forderung der Beachtung der Individuallage und ihre wissenschaftliche Grundlage in der Kinder- und Jugendpsychologie» zu schreiben. Richard Hönigswald untersucht die philosophischen Grundlagen der Pädagogik Pestalozzis. Bereits vor 1927 referierte Hans Stettbacher unter dem Thema «Das Leben bildet» in Zürich, 1923, so wie bereits vorher Natorp 1903 «Ueber die Grundlagen der Sozialpolitik Pestalozzis» sich äusserte, Kerschensteiner seine berühmte Rede zur Arbeitsschule in der Zürcher Peterskirche 1908 hielt, Willibald Klinker zu den religiösen Grundgedanken bei Heinrich Pestalozzi sich 1922 meldete und Elise Pfister 1926 über «Die Mutter in Pestalozzis Lienhard und Gertrud» sprach. Die Pestalozzifeiern waren oftmals *der* Anlass, sich einer Kontinuität Pestalozzis zu vergewissern, sein eigenes Tun in diesen Zusammenhang zu stellen.

So stellt etwa Johannes Glaeser für die Hamburger Lehrerschaft, anlässlich des 100. Todestages 1927, in seinem Referat «Pestalozzi» fest:

«Wir von der Gemeinschaftsschule haben schon manches Wort gesprochen, dass mit Pestalozzis Ideen harmoniert, ohne dass wir immer es wussten» (Glaeser o.J., S. 91).

Einem unbewussten Pestalozzianismus wird hier das Wort geredet, der im Grunde sich nicht um die «Vorlage» gross zu kümmern braucht. Es ist der seelenverwandte Pestalozzi, der zu klassischen Würden gelangt. Die Funktion der Reminiszenz und des Zitates besteht lediglich darin, an dieser Klassizität

teilzuhaben. Bei einer solchen Ausgangslage bleibt wenig Raum für eine kritische Auseinandersetzung.

Pestalozzi erhält jedoch deutlichere Kontur in der Ablehnung einer vorgefundenen Ordnung oder Systematik, wie sie der Herbartianismus verkörperte. Robert Rissmann hält die pestalozzische Selbstentfaltung und spontane Entwicklung dem nach Herrschaft strebendem Herbartianismus entgegen, «dieser nackten Pädagogik einer Bildung von aussen» (Rissmann 1911, S. 11).

Pestalozzi wird ausserdem zum Gewährsmann, dass eine pädagogische Systembildung wenig Sinn mache (Nohl) und auch ein Pestalozzianismus nicht das Ziel der Pädagogik sein könne.

Pestalozzi wird zum Bestärker des Willens zum Neuen und gibt den Kritikern der Schule ihre Legitimität. Eine allzu ausführliche Auseinandersetzung mit seinem Werk war hierbei nicht vorgesehen, da sie Irritationen zu Tage fördern könnte. Natorp, der beste Kenner von Pestalozzis Schriften, unterstützt diese Haltung wenn er 1905 im Säemann unter dem bezeichnenden Titel «Pestalozzi unser Führer» schreibt:

«Wir müssen ihn (Pestalozzi) leben und tun, nicht ihn auswendig lernen und wie Schweizer Pillen in vorschriftsmässiger Dosis einschlucken wollen, um unsere pädagogischen Qualitäten dadurch zu verbessern». (Natorp 1922, S. 101)

Gerade seine Unfähigkeit und fehlende Systematik mache ihn für Reformpädagogen «unendlich lieb» und gebe allen, «die Jugend besitzen» als «Führer», vor allem gegen Herbart, «unverwüstliche Jugend» (Natorp 1922, S. 92).

Es ist zu spüren, dass Pestalozzi zwar anerkannter Weise als bedeutend angesehen wurde, dass die Reformpädagogen jedoch ihre liebe Mühe beim Einbezug des grossen Meisters in ihre Texte oder Reflexionen hatten. Die Bezüge sind daher schwach und farblos und nicht – wie im Nachhinein behauptet wurde – von dominanter Präsenz. Die Reformpädagogen sahen auch keinen Anlass, ihre rudimentäre Vertrautheit mit dem Pestalozzischen Werk schamhaft zu vertuschen. Im Gegenteil, eine gewisse Saloppheit im Umgang mit dem Klassiker wurde nicht nur geduldet, sondern als legitim erachtet. Gurlitts ediertes Brevier zu Pestalozzi – eine Auswahl aus seinen Schriften – gibt uns hierfür gleich einleitend im ersten Satz die treffende Begründung:

«Pestalozzis Schriften liest... heute kein Mensch mehr zum Vergnügen, keiner den nicht ein besonderer Zwang dazu treibt.»

Selbst der gut gewillte Leser würde sich «im Gestrüppe seiner langen überladenen Perioden bei dem redselig breiten Vortrag von Gedanken leicht ermüden». Gerade dies habe ihn veranlasst, eine Auswahl aus seinen Schriften zu treffen und eine leichte stilistische Uebearbeitung vorzunehmen (Gurlitt o.J., S. 1 f.).

Auch Wilhelm Flitner stellte in seiner Rede zum 200. Geburtstage Pestalozzis klipp und klar fest, dass es nicht nur mit Pestalozzis konkreter Erziehungspraxis happerte:

«Das gleiche gilt für die Lehre Pestalozzis. Auch sie wurde nur unzulänglich von ihrem Urheber dargestellt...» (Flitner 1967, S. 126).

Deshalb ist es auch nicht erstaunlich, dass Georg Kerschensteiner in seiner Schrift «Arbeitsschule» salopp festhalten konnte:

«Ja, ich wage es zu sagen: Ohne dass diese Worte sich genau so in seinen Werken finden, war Pestalozzi der felsenfesten Ueberzeugung, dass die Berufsbildung die Pforte der Menschenbildung ist» (Kerschensteiner 1930, S. 167).

Gerade die Abwesenheit des Zitates im strengen Sinne zeigt, dass die Präsenz eines Klassikers nicht nur über sein Werk verläuft. Die mangelhafte Werkkenntnis, oder gar das fehlende Verstehen werden mit der Attitüde des Praktikers und Erziehers überbrückt, welcher «Pestalozzi» bzw. seinen Geist in sich wirken lässt. Darin ist der Grund zu suchen, warum das wortwörtliche Zitat entwertet wird.

Der Pestalozzische Geist wird in der oralen Kultur lebendig.

Dies wird deutlich, wenn wir uns mit einer Variante des Zitates befassen, dem fiktiven Zitat.

«Was aber, fragen wir, würde Pestalozzi sagen, wenn er heute den Erfolg seiner Bestrebungen sehen könnte? «Ihr habt mich nicht verstanden!» würde er ausrufen. «Ihr hieltet das Äussere meines Tuns für den inneren Zweck! Wenn ich Armenanstalten errichtete, so wollte ich die Kinder der Armen zu Menschen erziehen, ... Als die höchste und beste Form aller Erziehung gilt mir die Erziehung in der Familie durch die Familie...» (Klinke 1919, S. 3).

Die Nähe Pestalozzis wurde gesucht, und zwar die *direkte*, nicht diejenige über sein Werk. Diese Haltung markiert Vertrautheit, die ein Zitierverhalten bestimmt, das als «benevolent borrowing», als «forgetfulness approaching inspiration» (Sartillot 1993, S. 21) bezeichnet werden kann und folgenden Sachverhalt zum Ausdruck bringen soll: Schau Leser, ich weiss nicht, wo ich das gefunden habe, vielleicht in einem Buch, vielleicht auch in meinem Herzen. Eine solche Zitationsweise wird in der Bibelforschung auch als «quoted direct speech» bezeichnet. Es geht ähnlich wie im Gottesdienst um die Präsenz Pestalozzis, die als Stimme aus dem Inneren wahrgenommen wird und den Sprecher zum Medium der Botschaft macht; hierbei sind nicht philologische Details von Bedeutung, sondern der Effekt.

Einem solchen Pestalozzi leistete auch Spranger Vorschub, wenn er seine Rede zum 100. Todesjahr mit dem Satz einleitete, dass «Ehrfurcht» angesagt sei, «denn es ist heiliges Land, auf das wir treten» (Spranger 1959, S. 11). Dagegen nimmt sich Litts Ueberlegung schon recht ketzerisch aus, wenn er in seiner dialektischen Betrachtungsweise das Schwergewicht bei den Problemen verortet, Pestalozzi als Klassiker zu werten (Litt 1952). Hier rückten Flitner und andere die religiösen Qualitäten Pestalozzis in den Vordergrund:

«Die Lehre Pestalozzis ist ihrem Typus nach eine religiöse und praktische Lebensweisheit, eine Umformung der überlieferten Christenlehre. (...) Diese Lehre lebendig zu verstehen und zu beherzigen ist für Pestalozzi

das tragende Schlusstück jeder erzieherischen Ausbildung. Deshalb kann die Lehre auch in der schlichtesten Form ausgedrückt werden ...» (Flitner 1967, S. 128).

Wer Pestalozzi in einen solchen Zusammenhang rückt, dem kann das philologisch einwandfreie Zitat als eine pedantische Kleinkrämerei erscheinen. Es ist wie beim Apostel Paulus, welcher auch unbekümmert seine Zitate den jeweiligen Bedürfnissen und Umwelten anpassen konnte (vgl. Stanley 1992).

Spranger verortet in einem die Wirkung Pestalozzis bilanzierenden Aufsatz in der Schweizerischen Lehrer-Zeitung 1958 zu Stettbachers 80. Geburtstag das Verdienst der zweiten Pestalozzi-Renaissance, die in der Reformpädagogik stattfand überdies noch darin, dass die Reformbewegung sich auf das ethische Feld beschränkte und nicht politisch von der Sozialdemokratie beerbt werden konnte (Spranger 1958, S. 835).

Die Funktion der Referenz zu Pestalozzi konnte also wohl auch darin liegen, die von Häberlin für die Jugend und die damalige Jugendbewegung diagnostizierte «überschäumende Erotik» (Haeberlin 1922, S. 10ff.) in klassische Bahnen zu lenken.

Das «Neue» bei Nohl wird an die Tradition zurückgebunden und erhält dadurch, wenn auch eine – wie wir gesehen haben – dürftige, so doch klassische Form oder Hülle. Pestalozzi wurde hierbei – wie Hermann Lietz festhielt – zum «Priester und Prophet der neuen Erziehungsschule» wie er sie in «Lienhard und Gertrud» verkündet habe (Lietz 1970, S. 22).

Pestalozzi transzendiert in dieser Funktion den Klassiker und wird zum Erwecker. Feierliche Ergriffenheit sollte dem ernüchternden alltäglichen Geschäft der Erziehung den nötigen pädagogischen Impetus ermöglichen. Dass die Pestalozziverehrung und Heiligsprechung dennoch auch eine kritische Pestalozzi-Edition hervorbrachte, die wiederum die Grundlage für eine kritische Pestalozziforschung eröffnet, darf als Glücksfall – oder künftig weit besser noch zu nutzende Chance – für die Pädagogik angesehen werden.

Notes

- ¹ Ausgewertet wurde eine repräsentative Auswahl von Veröffentlichungen der in diesem Beitrag namentlich aufgeführten Autorinnen und Autoren. Die Texte wurden auf Pestalozzi-Bezüge «durchgekämmt» und, falls sich Zitate eruieren liessen, «eingesammelt», auf PC erfasst und damit einer hermeneutischen Bearbeitung zugänglich gemacht.

Bibliographie

- Barth, Paul (1925). *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*. Leipzig: Reisland.
- Buehler, Charlotte (1927). *Pestalozzis Forderung und Beachtung der Individuallage und ihre wissenschaftliche Grundlage in der Kinder- und Jugendpsychologie*. In: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift. 37 (2), S. 66–74.
- Blonskij, P.P. (1921). *Die Arbeits-Schule*. Berlin: Gesellschaft und Erziehung.
- Denzer, Hans (o.J.). *Deutsche Arbeits-Erziehung*. Leipzig: Ernst Wunderlich.
- Dewey, John (1949). *Demokratie und Erziehung*. Braunschweig: Westermann.
- Foerster, Friedrich W. (1918). *Schule und Charakter*. (13. Aufl.). Zürich: Schulthess.
- Ferrière, Adolphe (1928). *Die Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule*. Weimar: Böhlau.
- Fischer, Aloys (1954). *Familie und Gesellschaft*. In: Karl Kreitmair (Hrsg.): Aloys Fischer – *Leben und Werk*. Band 3/4. München: Bayrischer Schulbuchverlag.
- Flitner, Wilhelm (1967). *Zum 200. Geburtstag Pestalozzis*. In: Ausgewählte Pädagogische Abhandlungen. Paderborn: Schöningh.
- Freyer, Hans (1921). *Die Bewertung der Wirtschaft im philosophischen Denken des 19. Jahrhunderts*. Leipzig: Cramer.
- Gaudig, Hugo (1922). *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*. (Erster und zweiter Band). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Gurlitt, Ludwig (1906). *Erziehung zur Mannhaftigkeit*. Berlin: Wiegandt & Grieben.
- Gurlitt, Ludwig (o.J.). *Pestalozzi. Eine Auswahl aus seinen Schriften in sachlicher Anordnung*. Stuttgart: Klett.
- Glaeser, Johannes (o.J.). *Pestalozzi*. In: Theodor Gläss (Hrsg.): «Pädagogik vom Kinde aus» – Aufsätze Hamburger Lehrer. Weinheim: Beltz.
- Haeblerlin, Paul (1922). *Eltern und Kinder. Psychologische Bemerkungen zum Konflikt der Generationen*. Basel.
- Hoenigswald, Richard (1927). *Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik Pestalozzis*. Berlin.
- Jullien, Marc A. (1812). *Esprit de la Méthode d'éducation de Pestalozzi*. Mailand.
- Kerschensteiner, Georg (1930). *Begriff der Arbeitsschule*. 8. unv. Aufl. (der 6. v. 1925). Leipzig: Teubner.
- Kessler, Kurt (1919). *Pädagogische Charakterköpfe. Eine Beleuchtung der Gegenwartspädagogik*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Klinke, Willibald (1919). *Zurück zu Pestalozzi!* Zürich.
- Kriek, Ernst (1922). *Philosophie der Erziehung*. Jena: Diederichs.
- Langbehn, Julius (1930). *Der Geist des Ganzen*. Freiburg i.Br.
- Lay, Wilhelm (1911). *Die Tatschule. Eine natur- und kulturgemässe Schulreform*. Osterwieck und Leipzig.
- Lietz, Hermann (1970). *Emlohstobba*. In: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn: Schöningh.
- Litt, Theodor (1952). *Der lebendige Pestalozzi*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Marthaler, Hans (1994): *Studie zum Stand der Oekologie/Umwelterziehung in der Berufsbildung*: 2. Teil: Nicht direkt dem BBG unterstellte Berufe: Landwirtschaft. Bern: Bundesamt für Landwirtschaft.
- Meyer, Hans (1961). *Das Zitat in der Erzählkunst. Zur Geschichte und Poetik des europäischen Romans*. Stuttgart: Klett.
- Natorp, Paul (1927). *Ueber die Grundlagen der Sozialpolitik Pestalozzis*. In: Schriften der Pestalozzigesellschaft in Zürich (Hrsg): Heinrich Pestalozzi im Lichte der Volksbil-

- dungsbestrebungen der Pestalozzigesellschaft in Zürich. Gedenkblätter zur 100. Wiederkehr des Todestages Heinrich Pestalozzis, 17. Februar 1927. Zürich.
- Natorp, Paul (1922). *Pestalozzi unser Führer*. In: Paul Natorp: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik: Plato, Rousseau, Condorcet, Pestalozzi. Erstes Heft. Stuttgart: Fromann.
- Nohl, Herman (1988). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. (10. Aufl.). Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke.
- Osterwalder, Fritz (1992). «Kopf-Herz-Hand» – Slogan oder Argument? In: H. Paschen und L. Wigger (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim: Beltz.
- Otto, Berthold (1963). *Naive und wissenschaftliche Psychologie*. In: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn: Schöningh.
- Overbeck, Franz (1880). *Zur Geschichte des Kanons*. Chemnitz.
- Paulsen, Wilhelm (1926). *Die Ueberwindung der Schule. Begründung und Darstellung der Gemeinschaftsschule*. Leipzig: Teubner.
- Petersen, Peter (1930). *Pädagogik*. Berlin.
- Rissmann, Robert (1911). *Volksschulreform. Herbartianismus – Sozialpädagogik – Persönlichkeitsbildung*. Leipzig: Klinkhardt.
- Roehrs, Hermann (1991). *Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. (3. durchgesehene Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Sartillot, Claudette (1993). *Citation and Modernity. Derrida, Joyce and Brecht*. London: Norman.
- Saupe, Emile (1927). *Deutsche Pädagogen der Neuzeit. Ein Beitrag zur Geschichte der Erziehungswissenschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. (6. Aufl.) Osterwieck.
- Savran, Gilbert (1988): *Telling and Retelling. Quotation in Biblical Narrative*. Bloomington and Indianapolis.
- Scheffler, Israel (1960). *The language of education*. Springfield.
- Scheibner, Otto (1928). *Zwanzig Jahre Arbeitsschule*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Seidel, Robert (o.J.): *Der unbekannte Pestalozzi – der Sozialpolitiker und Sozialpädagoge*. Zürich: Orell Füssli.
- SLZ (Schweizerische Lehrerzeitung) (1912): Zum 12. Januar. 57 (1), S. 4–5.
- Spencer, Herbert (o.J.). *Die Erziehung*. Leipzig: Reclam.
- Spranger, Eduard (1962). *Die Generationen und die Bedeutung des Klassischen in der Erziehung* (1924). In: Gesammelte Werke. Band 5. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, Eduard (1958). *Gedanken über Wirkung und Nachwirkungen Pestalozzis in Deutschland*. In: SLZ, 103. S. 831–836.
- Spranger, Eduard (1959). *Pestalozzis Denkformen*. (2. veränd. Aufl.) Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stanley, Chris (1992). *Paul and the language of scripture. Citation technique in the Pauline Epistles and contemporary literature*. New York.
- Stern, Erich (1922). *Einleitung in die Pädagogik*. Halle: Niemeyer.
- Stuhlhofer, Franz (1988). *Der Gebrauch der Bibel von Jesus bis Euseb. Eine statistische Untersuchung zur Kanongeschichte*. Wuppertal.
- Wilhelm, Theodor (1967): *Pädagogik der Gegenwart*. (4. umgearb. Aufl.) Stuttgart: Kröner.
- Ziegler, Theobald (1901). *Allgemeine Pädagogik*. Sechs Vorträge. Leipzig.

Le statut de la citation de Pestalozzi dans l'éducation nouvelle

Résumés

Les réflexions suivantes tentent d'élucider la signification de la citation de Pestalozzi dans l'éducation nouvelle après le tournant du siècle. Où, comment et dans quel contexte Pestalozzi est-il cité dans les textes du mouvement? Il est surprenant de ne trouver que rarement des citations reconnaissables comme telles. Ceci indique que la connaissance de l'œuvre de Pestalozzi est plutôt médiocre et contraste nettement avec l'idée que ce dernier aurait été la principale référence des représentants de l'éducation nouvelle.

The role of Pestalozzi – quotations in the new education movement

Summary

By analyzing the quotations of influential writers of the new education movement («Reformpädagogik») the following article is arguing that the knowledge of the writings of Pestalozzi was extremely small. This statement contrasts sharply the assertion, that Pestalozzi was supposed to be the most important reference for the same movement. The approach to Pestalozzi was not guided by rational principles but rather more by a quasi religious demand.

Il significato delle citazioni pestalozziane nella «Reformpädagogik»

Riassunto

Le riflessioni seguenti cercano di mettere a fuoco il significato delle citazioni di Pestalozzi nella «Reformpädagogik» all'inizio del secolo. Ci si chiede dove e in quale contesto venga citato Pestalozzi dai testi della «Reformpädagogik». La sorprendente constatazione che poche sono le citazioni individuabili in modo inequivocabile, segnala una carenza di conoscenza dell'opera di Pestalozzi da parte dei rappresentanti della «Reformpädagogik», una carenza in contrasto con l'importanza che quegli stessi rappresentanti hanno voluto attribuirgli.