

Liedtke, Max

Pestalozzi - Plädoyer für die Methode

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]: *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 249-258. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 14)



Quellenangabe/ Reference:

Liedtke, Max: Pestalozzi - Plädoyer für die Methode - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]: *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 249-258 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231900 - DOI: 10.25656/01:23190

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231900>

<https://doi.org/10.25656/01:23190>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

14. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

14. Beiheft

Historische Pädagogik

Studien zur Historischen Bildungsökonomie
und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik

Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse
pädagogischer Klassiker

Literaturberichte und Rezensionen

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Historische Pädagogik : Studien zur histor.
Bildungsökonomie u. zur Wissenschaftsgeschichte
d. Pädagogik ; Beitr. zur Bildungstheorie u. zur
Analyse pädag. Klassiker ; Literaturberichte
u. Rezensionen / hrsg. von Ulrich Herrmann. -
1. Aufl. - Weinheim, Basel : Beltz, 1977.
(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 14)
ISBN 3-407-41114-6
NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41114 6

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

Die Mitarbeiter dieses Heftes 6

I. Historische Bildungsökonomie:

Die Krise des Qualifikations- und Berechtigungswesens im deutschen Kaiserreich 1870–1914

DETLEF K. MÜLLER

Qualifikationskrise und Schulreform 13

DETLEF K. MÜLLER/BERND ZYMEK/
ERIKA KÜPPER/LONGIN PRIEBE

Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. Materialien und Interpretationsansätze zur Situation in Preußen während der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts 37

SEBASTIAN F. MÜLLER

Mittelständische Schulpolitik. Die Rezeption des Überfüllungsproblems im gewerblichen und Bildungsbürgertum am Ende des 19. Jahrhunderts 79

DIETFRID KRAUSE-VILMAR

Die zeitgenössische marxistische Diskussion der „Überfüllung“ akademischer Berufe am Ende des 19. Jahrhunderts 99

HARTMUT TITZE

Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914 107

II. Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Pädagogik

HEINZ-ELMAR TENORTH

Rationalität der Pädagogik. Wissenschaftstheoretische Dichotomien in der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung der Historisierung der Wissenschaftstheorie . 131

MAURITS DE VROEDE

Die Anfänge der „wissenschaftlichen Pädagogik“ (Pädologie) in Belgien von etwa 1895 bis 1914 159

BERND ZYMEK

Wissenschaftsgeschichtliche Aspekte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland 175

GEORG JÄGER

Sozialstruktur und Sprachunterricht im deutschen Gymnasium zur Zeit des Vormärz 189

III. Bildungshistorische Rekonstruktionen

KARL-ERNST NIPKOW

Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie 205

MANFRED RIEDEL

Wilhelm von Humboldts Begründung der „Einheit von Forschung und Lehre“ als Leitidee der Universität 231

MAX LIEDTKE

Pestalozzi – Plädoyer für die Methode 249

GERHARD MÜSENER

Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in Herbarts System der Pädagogik . 259

IV. Literaturberichte

FOLKERT MEYER

Geschichte des Lehrers und der Lehrerorganisationen 273

WOLFGANG HINRICHS

Die pädagogische Schleiermacher-Forschung 285

V. Besprechungen

ERIKA HOFFMANN

Fröbels Wirken in der Schweiz
Zu dem Buch von L. Geppert: Fröbels Wirken für den Kanton Bern 303

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Eduards Sprangers Briefe 319

CHRISTOPH FÜHR

Bildungsgeschichte als Verfassungsgeschichte
Zu Ernst Rudolf Huber: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789 333

MAX LIEDTKE

Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Bände 17A, 25 bis 28 337

ULRICH VOHLAND

Hans H. Gerth: Bürgerliche Intelligenz um 1800 343

ELKE FURCK-PETERS

Rudolf Vandr : Schule, Lehrer und Unterricht im 19. Jahrhundert 347

CHRISTOPH FÜHR

Soziale Bewegung und politische Verfassung. Festschrift für Werner Conze 349

GERD FRIEDERICH

Peter Adamski: Industrieschulen und Volksschulen in Württemberg im 19.
Jahrhundert 354

MARION KLEWITZ

Manfred Heinemann (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer
Republik 358

CARL-LUDWIG FURCK

Hubert Buchinger: Schulgeschichte Bayerns. Volksschule und Lehrerbildung im
Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945–1970 363

RUDI MASKUS

Josef Speck (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik 365

WOLFGANG KEMP

Diethard Kerbs: Historische Kunstpädagogik 372

CHRISTOPH FÜHR

Hermann Aubin/Wolfgang Zorn (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wirtschafts-
und Sozialgeschichte, Bd. II: 19. und 20. Jahrhundert 376

ULRICH HERRMANN

Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3 und 4 380

ULRICH HERRMANN

Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Literatur, hrsg. von Georg Jäger u. a., Bd. 1 und 2 384

PESTALOZZI – Plädoyer für die Methode*

GEORG GEISSLER zum 75. Geburtstag am 22. 9. 1977

Zu den besonderen, den Menschen vom Tier unterscheidenden Merkmalen zählt die Fähigkeit, durch die Tradition auch mit Ereignissen und Personen, die schon Geschichte waren, als er selbst in dieses Leben trat, Verbindung zu knüpfen. Diese Fähigkeit, die zugleich das Bewußtsein der eigenen Zeitlichkeit des Menschen einschließt, bedeutet für den Menschen, daß sein in der Gegenwart gegebener Erfahrungs- und Erlebnisraum um die Dimension der Vergangenheit und der Zukunft erweitert wird. Eben diese Fähigkeit hat in der Form geschichtlichen Denkens die Wissenschaft in den letzten beiden Jahrhunderten in revolutionärer Weise zu verändern begonnen. Die Ergänzung empirischer Verfahrensweisen durch die Frage nach der geschichtlichen Entwicklung des beobachteten Phänomens hat sich als wesentlicher Schlüssel zum Verständnis aller geistes- und naturwissenschaftlicher Gegenstandsbereiche erwiesen (vgl. LIEDTKE²1976, S. 48f.).

1. Das Defizit geschichtlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft

Bedenkt man das Faktum und die Funktion der Geschichtlichkeit unserer Welt, bedarf es keiner weiteren Rechtfertigung, des 150. Todestages J. H. PESTALOZZIS zu gedenken. Dennoch ist Anlaß zur Rechtfertigung gegeben, zumal auch die gelegentliche literarische Erinnerung an dieses Datum vermutlich nicht auf der Lebendigkeit von Werk und Person PESTALOZZIS beruhte, sondern eher wohl auf dem Diktat akribischer Kalenderführung. Schon die dem Gedenken von PESTALOZZIS 100. Todestag gewidmeten Arbeiten H. NOHLS (1927 a, b) und TH. LITTS (1927) lassen Zweifel daran erkennen, ob die zahlreichen Gedenkveranstaltungen von 1927 Ausdruck lebendiger Beziehung zu PESTALOZZI oder eher Ausdruck pflichtmäßiger Aktivitäten waren. 1946, zum 200jährigen Geburtstag PESTALOZZIS, stellt H. NOHL bezogen auf 1927 fest: „Wer ein feineres Ohr hatte, spürte damals aber schon, daß das Riesengeläut jener Wochen ohne Wirkung war, weil der Dämon der Zeit taub für die Erinnerung blieb und andere Wege gehen wollte“ (1946, S. 193). Und wenn TH. LITT seine Gedenkbeiträge von 1927 und 1946 schließlich unter dem Titel „Der lebendige PESTALOZZI“ (1952) zusammenfaßte, so war dieser Titel eher Beschwörung als Feststellung.

Daß der diesjährige Gedenktag – sieht man von den zahlreichen Veranstaltungen in der DDR ab – in unserem Land ohne nennenswertes publizistisches Echo bleibt und weder Wissenschaft noch Praxis noch Bildungspolitik zu bewegen vermag, wäre nicht weiter bemerkenswert. Denn der Gang der Geschichte hebt zwar die Wirkung einzelner

* Erweiterung eines Vortrages, der im Pädagogischen Institut der Stadt Nürnberg aus Anlaß des 150. Todestages PESTALOZZIS am 17.2.1977 gehalten worden ist.

Personen und Ereignisse nicht auf, verflucht sie aber mit von jüngeren Ereignissen und Personen ausgehenden Wirkungsketten und relativiert und verdeckt die älteren zunehmend. Es ist nicht nur PESTALOZZI, den wir zu beachten oder dem wir zu danken hätten. Insoweit wäre das gegenwärtige Desinteresse an PESTALOZZI tatsächlich nicht weiter bemerkenswert, wenn dieses Desinteresse nicht symptomatisch wäre für das generelle – zum Teil sich noch ständig vergrößernde – Defizit an geschichtlichem Denken in den gegenwärtigen Sozialwissenschaften, speziell in der Erziehungswissenschaft. Dieses Defizit bezieht sich gar nicht so sehr auf einen Mangel philologisch exakter Aufarbeitung klassischer pädagogischer Texte, obgleich die philologische Aufarbeitung von Texten und gegenständlichen Quellen die Voraussetzung jedes geschichtlichen Denkens ist. Die philologische Aufarbeitung ist aber noch nicht geschichtliches Denken, kann sogar geschichtliches Denken zu pedantischem Archivieren degenerieren lassen. Das Defizit bezieht sich vielmehr auf eine fehlende Sensibilität für geschichtliche Zusammenhänge. Dieses Defizit verhindert nicht nur, daß man sich seiner eigenen Geschichtlichkeit und damit seiner Vorläufigkeit bewußt wird, es verhindert nicht nur die Aufdeckung eigener geschichtlicher Abhängigkeiten und Schuldigkeiten, sondern es verschließt überhaupt die Möglichkeit, Mensch und Gesellschaft in angemessener Weise zu verstehen und zu steuern. Das Faktum der Geschichtlichkeit sämtlicher vom Menschen zu beobachtender Phänomene schließt es aus, daß irgendeine Theorie oder irgendeine wissenschaftliche Methode, die diese Geschichtlichkeit nicht berücksichtigt, naturwissenschaftlichen oder geisteswissenschaftlichen Gegenständen gerecht werden könnte. Eben deshalb ist auch für den Pädagogen die Beschäftigung mit der Geschichte nicht Liebhaberei, sondern Notwendigkeit. Aus demselben Grund ist das Gedenken an PESTALOZZI nicht bloß ein Akt der Dankbarkeit, sondern ein Tun, das auch in unserem Interesse liegt.

2. Zur Wirkungsgeschichte PESTALLOZZIS: Schulreform im 19. Jahrhundert

Während wir glauben, uns rechtfertigen zu müssen, den 150. Todestag PESTALOZZIS zum Gegenstand einer gesonderten Betrachtung zu machen, ist PESTALOZZI 100. Geburtstag 1845/46 von der Lehrerschaft mit einer uns kaum verständlichen Begeisterung gefeiert¹ und unter der Führung ADOLF DIESTERWEGS (vgl. DIESTERWEG 1845) – literarisch unterstützt durch den Nürnberger WILHELM BERNHARD MÖNNICH (vgl. MÖNNICH 1845) – zum Ausgangspunkt nachhaltiger pädagogischer Erneuerungen gemacht worden, die durch die Ereignisse nach 1848 zwar verzögert, aber nicht auf Dauer unterdrückt werden konnten.

1 Vgl. DIESTERWEG (1845, S. 51): An der Berliner PESTALOZZI-Feier hatten am 12.1.1845 400 Gäste teilgenommen. „Die Feier begann nach einem Bewillkommungsgruß mit einem religiösen Gesang, der, wie alle übrigen, von Lehrern gedichtet war. Hierauf schilderte Professor KALLISCH aus eigener Anschauung PESTALOZZIS Charakter. Dann stellte der Seminardirektor DIESTERWEG PESTALOZZIS Bildungsprinzip dar. Nachher vereinigte man sich zu einem gemeinschaftlichen Mahle. Alle Anwesenden versicherten, nie ein Fest gefeiert zu haben, auf dem eine solche Begeisterung geherrscht habe. – PESTALOZZI ist ein Mann, nicht der Vergangenheit, sondern der Gegenwart und Zukunft. Die Fragen der Civilisation und Cultur, die Sorge für die unteren Klassen usw., welche jetzt die Welt bewegen, hat Er behandelt und erwogen, und was man in diesen Angelegenheiten oder in Sachen der Erziehung und Bildung vorkehren mag, auf Ihn wird man zurückkommen.“

Die Bedeutung PESTALOZZIS wurde in folgenden Punkten gesehen:

(1) Seinem pädagogischen Engagement für die Volksschichten, die ohne eigenes Verschulden hinter ihren Entwicklungsmöglichkeiten zurückgeblieben sind², seien der großartige – in Europa und Amerika gerühmte – Ausbau und die Erneuerung des deutschen Volksschulwesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu verdanken³.

(2) Die Erweiterung des Lehrplans der Volksschulen führt über die bloße Vermittlung der elementaren Kulturtechniken hinaus⁴. Jede willkürliche Beschränkung der Unterrichtsinhalte widerspricht nach PESTALOZZI dem Zweck der Schulen. „Der Zweck der Schulen fand in der Beschränkung der Ideen des Unterrichts selber sein Grab“ (*Sämtliche Werke*, Bd. 17A, S. 105). Das von A. DIESTERWEG in den Kanon der obersten Bildungsziele aufgenommene Postulat der ‚Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne‘ ist in Anlehnung an die Sprache des deutschen Idealismus PESTALOZZIS Forderung nach der allseitigen Bildung jedes Menschen.

(3) HEINRICH HEPPE verweist in seiner „*Geschichte des deutschen Volksschulwesens*“ (1858) darauf, daß PESTALOZZIS großer Einfluß auf das Schulwesen auch darin bestand, „den Schulmännern Veranlassung gegeben“ zu haben, „das Ganze ihrer Aufgabe von einem durchaus neuen Gesichtspunkt aus sorgfältig ins Auge zu fassen und sich dem pädagogischen Berufe mit neuer Freudigkeit und Begeisterung hinzugeben“ (Bd. I, S. 271). Nach DIESTERWEGS Worten ist unter dem Einfluß PESTALOZZIS die „Schule aus einem finstern Kerker und Zwinger eine Menschenbildungsanstalt“ (1845, S. 12) geworden. Entsprechend sind „die alten Schulmeister ... Lehrer geworden“ (S. 13). Das sich entwickelnde neue Selbstverständnis des Lehrers fixiert sich geradezu auf PESTALOZZI als nachahmenswertes Idealbild des Lehrers. Die zahlreich entstehenden Lehrerfortbildungsvereine (vgl. DIESTERWEG 1845, S. 10; ALT 1971, S. 347) und die späteren Lehrerverbände belegen diese Bindung. Sie sehen sich allesamt in der Tradition und unter dem Patronat PESTALOZZIS.

(4) PESTALOZZIS wesentlichstes Verdienst wird aber in der Verbesserung der Erziehungs- und Unterrichtsmethodik gesehen. Gerade in dieser Beziehung wird PESTALOZZI als Anfang einer neuen Epoche gefeiert: „Mit seinem Leben und Wirken beginnt eine neue Epoche für das Erziehen und Lehren; er hat das schlechte Alte durch Besseres verdrängt; mit ihm hat die Nacht in den Schulen einem freundlichen Morgen Platz gemacht“

2 DIESTERWEG 1845, S. 30: „Sein Bestreben ging dahin, die Zustände der Welt, besonders die der unteren arbeitenden Klassen, zu verbessern.“

3 Durch PESTALOZZIS unmittelbaren Einfluß wurde „die preußisch-pestalozzische Volksschule geschaffen. Dieselbe teilt den Ruhm der deutschen Volksschule überhaupt ... Wer in Frankreich, England, Italien, Spanien, Rußland, Polen, Norwegen und Schweden, Holland, Dänemark, Amerika usw. ausgezeichnete Schulen sehen will, reiset nach Deutschland. Was die Volksschule betrifft, sie hat diesen Ruf PESTALOZZI zu verdanken“ (A. DIESTERWEG 1845, S. 26; vgl. HEPPE 1858, Bd. I, S. 267, 271).

4 Es sei gar nicht mehr nötig, zu reden „von dem Unterricht in gemeinnützigen Kenntnissen aus der Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte, populären Astronomie, Physik usw., von denen man meint, daß sie heut zu Tage keinem Menschen, der nur auf einen Anfang von Bildung Anspruch macht, fehlen dürfen, und durch die allein man die Wunder der Gegenwart zu begreifen und herangewachsen in das Räderwerk des lebendigen Lebens einzugreifen befähigt wird!“ (DIESTERWEG 1845, S. 12).

(DIESTERWEG 1845, S. 5)⁵. Dieses in zahlreichen Publikationen der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts geäußerte Gefühl eines pädagogischen Neubeginns (vgl. HEPPE 1858, Bd. I, S. 264) ist Beleg dafür, daß PESTALOZZIS Bemühungen um eine bessere Erziehungs- und Unterrichtsmethodik tatsächlich etwas bewirkt hat, das von Lehrer und Schüler als außerordentlich positiv empfunden wurde. DIESTERWEG glaubt – allerdings wohl nicht ohne politisches Interesse – feststellen zu dürfen: „Wo die Kinder sonst nur mit Qual weilten, da sind sie jetzt am liebsten“ (1845, S. 12), nämlich in der Schule, und: „... aus einem alten Schulmeister, dem Gegenstande oft des Spottes der Erwachsenen wie der Jugend, ist ein Mann“ geworden, „der Achtung genießt und ihrer würdig ist“ (ebd., S. 9).

Im deutschsprachigen Raum hat sich ohne Zweifel Preußen am stärksten darum bemüht, PESTALOZZIS Methoden in die Schulen einzuführen. FRIEDRICH WILHELM III. hat – unter dem Einfluß FICHTES – den Pestalozzianer CARL AUGUST ZELLER 1809 aus Württemberg nach Königsberg berufen und über VON ALTENSTEIN, NICOLOVIUS und SÜVERN dafür Sorge getragen, daß zahlreiche preußische Lehrer sich in PESTALOZZIS Institut zu Iferten mit der neuen Lehrart vertraut machten (vgl. W. B. MÖNNICH 1845, S. 24 ff.).

Der Versuch, die PESTALOZZISCHE Methode in die Schulen einzuführen, war aber keineswegs auf Preußen beschränkt, wenngleich die Aufnahme der Methode in den verschiedenen deutschen Ländern durchaus unterschiedlich war. Bevor CARL AUGUST ZELLER 1809 das ostpreußische Schulwesen im Sinne PESTALOZZISCHER Methode reformieren sollte, hat er auf Veranlassung des württembergischen Staatsministeriums 1808–1809 als Schulinspektor in Heilbronn einen pädagogischen Kursus für Schulamtskandidaten durchgeführt (HEPPE, Bd. II, S. 165). Der Minister KARL AUGUST VON WANGENHEIM setzte sich u. a. mit dem Tübinger Philologen MICHAELIS auch nach ZELLERS Weggang für PESTALOZZI ein (*Sämtliche Briefe*, Bd. VII, S. 429; Bd. VIII, S. 392). Das Wohlwollen, mit dem PESTALOZZI in Württemberg aufgenommen wurde, schlug hier aber alsbald schon in schroffe Ablehnung um. In einer königlichen Resolution von 1812 wird die PESTALOZZISCHE Methode, „welche wir nun ein für allemal in öffentlichen Instituten nicht eingeführt wissen wollen“ (zitiert nach HEPPE, Bd. II, S. 166), offensichtlich auch aus politischen Gründen – PESTALOZZI wurde des Republikanismus verdächtig – scharf abgelehnt. In Bayern war dagegen die Aufnahme freundlicher und dauerhafter. Bayern hat am 11. 6. 1809 durch das „Allgemeine Regulativ für die Ordnung der Schullehrerseminarien und die Bildung der Volksschullehrer“ PESTALOZZIS Methode in die Seminare und Volksschulen eingeführt (HEPPE 1858, Bd. IV, S. 56), nachdem PESTALOZZI schon am 1. 8. 1808 zum ordentlichen Mitglied der MÜNCHENER AKADEMIE ernannt worden war (GUTHMANN 1961, S. 19). In Nürnberg wurde 1811 eine dreiklassige Musterschule eingerichtet, in der die Lehrer des Nürnberger Umlandes die neue Methode erlernen sollten (vgl. HEPPE 1858, Bd. IV, S. 176). Die Funktionen der Musterschule übernahm 1814 das neugegründete Nürnberger Schullehrerseminar (ebd., S. 177). Der bayerische Lehrplan von 1804/1811 läßt vielfach erkennen, mit welchem Eifer sich die Behörden der neuen Methode zuwandten und welche durchgreifenden Veränderungen des gesamten Volksschulwesens man nicht lediglich erhoffte, sondern mit Bestimmtheit erwartete bzw. in Einzelfällen schon vollzogen sah.

5 Vgl. HEPPE 1858, Bd. I, S. 265: „Aber dennoch war dessen [PESTALOZZIS] Wirken das Anbrechen eines neuen Morgenrots für das gesamte Erziehungswesen.“

3. Der Methodiker PESTALOZZI

Es gehört zu den besonderen, uns leicht überfordernden Eigenschaften des Geschichtsprozesses, daß aus der Sicht der Gegenwart zurückliegende, selbst revolutionäre Entwicklungsphasen immer auch als in gewissem Sinne überholt, antiquiert oder doch mit gewissen Mängeln behaftet erscheinen. Dies gilt sicher auch für die zeitbedingte spezielle Ausprägung der Methodik PESTALOZZIS. Aber die notwendig zeitbedingte Vorläufigkeit eines Entwurfs sollte niemals Anlaß sein, das Verdienst des jeweiligen Autors zu verkennen, zumal wenn das Modell Grundzüge enthält, die unabhängig von der konkreten Situation Geltung haben.

Die Neuentdeckung PESTALOZZIS anthropologischer, politischer und sozialpädagogischer Schriften in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts birgt in der Tat die Gefahr, den PESTALOZZI, der sein wesentlichstes Verdienst in der Entwicklung einer neuen Methodik gesehen hat und der vornehmlich als Methodiker das europäische Schulwesen verändert hat, zu vergessen und zu verkennen. TH. LITT (1946, S. 63) urteilt über PESTALOZZIS eigene hohe Einschätzung seiner methodischen Bemühungen: „Es ist ihm in der Bewertung dieses Teils seiner Lebensarbeit so gegangen wie manchem Großen vor und nach ihm: er hat sein wesentlichstes Verdienst gerade in dem gesucht, worin die Späteren unmöglich seine Stärke sehen können“. Es kann nicht darum gehen, PESTALOZZIS anthropologische und gesellschaftspolitische Arbeiten minder zu bewerten. Seine methodischen Überlegungen vollzogen sich immer in einem anthropologischen und gesellschaftspolitischen Bezugsrahmen. Aber bewegt hat er die Schule und das Erziehungswesen, und er ist deswegen der PESTALOZZI der Lehrer geworden, weil er in seinen anthropologischen und gesellschaftspolitischen Analysen die zentrale Bedeutung der Methodik für die Entwicklung von Individuum und Gesellschaft erkannt hat.

Es ist bekannt, warum sich PESTALOZZI mit dem Problem der Erziehungs- und Unterrichtsmethodik befaßt hat. Das soziale Elend der Landbevölkerung und der Tagelöhnerschaft beruhte nach PESTALOZZIS Meinung wesentlich auch auf Mängel des Erziehungs- und Schulwesens. Da er kurzfristig nicht mit einer staatlichen Abhilfe dieses Zustandes rechnete (vgl. *Sämtliche Werke*, Bd. 26, S. 295), wollte er „die Menschen durch seine Methode dahin ... bringen, sich selbst helfen zu können“ (*Sämtliche Werke*, Bd. 13, S. 235; Bd. 28, S. 41). Um dieses zu erreichen, plante er, „den Mechanismus des Lehrens und Lernens zu vereinfachen“ (*Sämtliche Werke*, Bd. 13, S. 208, 235). D. h. „... einfache und für jedermann verständliche Unterrichtsmittel für das Volk zu finden und zu suchen“ (ebd., S. 453). Das wichtigste Prinzip dieser Methode war der Anschauungsgrundsatz (vgl. *Sämtliche Werke*, Bd. 27, S. 319), der zwar mindestens schon seit COMENIUS in die methodische Diskussion eingebracht war, aber gleichwohl noch nicht durchgängig den Schulbetrieb bestimmte. Es ist nicht meine Absicht, die konkrete Ausgestaltung der PESTALOZZISCHEN Methodik, wie sie in Iferten praktiziert wurde, zu verteidigen. PESTALOZZI war sich der Vorläufigkeit seiner methodischen Versuche durchaus bewußt. Im Jahr vor seinem Tode schreibt er: „Das Verdienst meines Lebens besteht wahrlich mehr in dem ununterbrochenen und unaufhaltsamen Jagen nach meinem Ziele als in der wirklichen Näherung zu demselben“ (*Sämtliche Werke*, Bd. 28, S. 21). Aber es bleibt doch die Frage, warum PESTALOZZI gerade in der Methodik bzw. in der Verbesserung der Methodik eine Möglichkeit zur Verbesserung der Situation seiner Gesellschaft gesehen hat. Diese Frage zu beantworten, macht es erforderlich, sich die Bedeutung und die Funktion von Methodik bewußt zu machen. PESTALOZZI hat zu diesem Fragenkreis nicht

systematisch Stellung genommen. Aber einige beiläufige Randbemerkungen zu einer gegen PESTALOZZI gerichteten Streitschrift des Direktors des Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin, BERNHARD MORITZ SNETHLAGE (1804), lassen – wie unten gezeigt wird – erkennen, daß PESTALOZZI sich der anthropologischen und gesellschaftsstrukturierenden Funktionen der Methodik, insbesondere der Unterrichtsmethodik, bewußt war.

4. Zur anthropologischen und gesellschaftlichen Funktion von Methode

Wenn wir bei einer Analyse der kulturellen Evolution, der technischen und kulturellen Entwicklung, nach den Faktoren fragen, mit deren Hilfe der Mensch Gesellschaft und Umwelt wesentlich umgestaltet hat, wird zu Recht darauf verwiesen, daß diese Umgestaltung vornehmlich auf der beständigen Wissensakkumulation beruht. Diese Wissensakkumulation beschleunigte die kulturellen und zivilisatorischen Entwicklungen, zwang die Gesellschaft zur Arbeitsteiligkeit, ließ die Gesellschaft zu einer Lerngesellschaft werden, machte den Menschen – soweit er steuernd sein zukünftiges Schicksal in die Hand zu nehmen vermag – vom Objekt einer Entwicklung zum Subjekt und teilte die Gesellschaft in Besitzende und Nichtbesitzende, in Gebildete und Ungebildete (vgl. DARLINGTON 1971, S. 116; LIEDTKE 1972). Weitgehend unberücksichtigt blieb in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit auch die Entwicklung von Methoden einer besseren Tradierung des angesammelten Wissens strukturierend auf die Gesellschaft eingewirkt hat.

Es war behauptet, PESTALOZZI sei sich der anthropologischen und der gesellschaftsstrukturierenden Wirkung von Methode bewußt gewesen (vgl. oben Kap. 3). In den genannten – bis 1973 ungedruckten – Marginalien setzt PESTALOZZI sich mit SNETHLAGE auseinander, der in Preußen zum Wortführer der PESTALOZZI-Gegner geworden war und auch einigen Einfluß auf FRIEDRICH WILHELM III. gewonnen hatte (vgl. MICHAEL/SCHIEPP 1973, S. 260). SNETHLAGE argumentiert, PESTALOZZIS Methode sei zu intellektuell, um zur sittlichen Vervollkommnung der Menschheit beitragen zu können, die Akzentuierung einer standesunabhängigen Allgemeinbildung gefährde die bürgerliche Ordnung, außerdem sei die Methode, die ja primär nicht für die Schule, sondern für die Hand der Mutter gedacht war, kaum realisierbar (vgl. *Sämtliche Werke*, Bd. 17 A, S. 99, 302). Unter den zum Teil stichwortartigen Notizen, die PESTALOZZI durchaus unsystematisch zu einzelnen Passagen der SNETHLAGESCHEN Schrift für seine Verteidigung gesammelt hat, merkt er sinngemäß an, daß er sich um die Verbesserung der Methodik deswegen bemüht habe, weil er u. a. folgende Sätze für richtig gehalten hat⁶:

(1) „Auch ist gar nicht zu verkennen, daß intellektuelle Bildung sehr gewonnen hat und in unseren Zeiten viel allgemeiner ist als vor fünfzig und vor mehreren Jahren. Der Aberglaube, dieses schreckliche Ungeheuer, das so viel Elend unter die Menschen ... brachte, ist in seinen verborgensten Winkeln angegriffen und hat nicht nur seine tyrannische Herrschaft völlig verlohren, sondern darf sich noch kaum ohne Gefahr der Verachtung in den entlegensten Hütten zeigen“ (*Sämtliche Werke*, Bd. 17, S. 102).

6 *Sämtliche Werke*, Bd. 17 A, S. 103: „Die Überzeugung von der Wahrheit dieser Sätze machte mich solidere Maaßregeln in der Menschennatur suchen.“ Der Kontext macht sicher, daß es sich um die Verbesserung der Erziehungs- und Unterrichtsmethoden handelt.

(2) „Gemeinnützige Kenntnisse verbreiten sich ... fast unter alle Stände und sind nicht mehr das ausschließliche Eigenthum einiger wenigen. Überlegen, Nachdenken, Industrie sind die wohlthätigen Folgen derselben und zeigen schon bey (allen) Classen von Menschen ihren wichtigen Einfluß auf alle Gewerbe. Mann betrachte nur unsere Städte, Dörfer ..., vergleiche sie mit dem Zustand derselben vor hundert Jahren, und man wird erstaunen, wie schnell in Vergleichung mit den vorigen Jahrhunderten sich alles verändert, verschönert und vervollkommnet hat“ (ebd.).

(3) „... es ist unverkennbar, daß die intellektuelle Bildung in Vergleichung mit den früheren Zeiten, wo gewissermaßen eine Stagnation aller geistigen Kräfte statthatte, in dem verflorbenen Jahrhundert ... ungemein schnelle Fortschritte gemacht ... hat“ (ebd.).

(4) „An dieser höheren Ausbildung der intellektuellen Anlagen und ihrer allgemeinen Verbreitung haben die Schulen unstreitig einen wesentlichen Antheil, indem sie (nicht) nur zweckmäßige Lehrmethoden zur Bildung des Verstandes einführten, sondern auch viele gemeinnützige Lehrgegenstände, die ihm mehr Ausdehnung und eine gewisse Schwungkraft gaben, mit in ihren Unterricht aufnahmen“ (ebd.).

Schon auf Grund dieser von PESTALOZZI nicht weiter ausgewerteten Gedankensammlung kann man davon ausgehen, daß PESTALOZZI folgende anthropologische und gesellschaftsstrukturierende Wirkungen von Methode gesehen hat:

(1) Die Methode bewirkt eine bessere Verbreitung des kumulierten Wissens in der Gesellschaft; damit zugleich die bessere Verbreitung der Vorteile, die mit dem Besitz von Wissen in der Regel verbunden sind: bessere wirtschaftliche Absicherung des Individuums und der Gesellschaft, größere Selbständigkeit durch eine vom Informationsstand bestimmte größere Urteilsfähigkeit (vgl. Unabhängigkeit von Aberglauben).

(2) Unmittelbar damit hängt zusammen: Die Methode kann dazu beitragen, die soziale Schichtung, soweit sie auf einer unangemessenen Kanalisierung des Traditionsstromes beruht, abzubauen. Zu diesem Abbau gesellschaftlicher Schranken trägt die Methode zunächst durch die bessere Verbreitung der Informationen bei, weil nämlich durch die Verbreitung Unterschiede im Informationsstand ausgeglichen werden. Sofern das Wissen, das verbreitet wird, ein funktionales Wissen ist, ist damit zugleich immer auch die Tendenz verbunden, Grenzen zu überspringen. Wenn in der ausgehenden Aufklärungszeit im Wochenstundenplan einzelner Schulen selbständige Stundeneinheiten für „Übungen im eigenen Nachdenken“ vorgesehen waren (vgl. ALT 1971, S. 133) – EBERHARD VON ROCHOW fordert in ähnlichem Zusammenhang das Erlernen des Denkens nach Ursache und Wirkung (vgl. HEPPE 1858, Bd. I, S. 131) –, dann leuchtet ein, daß solche Fähigkeiten längerfristig eine Gesellschaft in Bewegung bringen mußten.

(3) Die Methode wirkt beschleunigend auf die technische und kulturelle Entwicklung. Die Beschleunigung der Entwicklung liegt zwar unmittelbar in der zunehmenden Wissenskumulation. Das Tempo der Kumulation hängt aber davon ab, inwieweit durch geeignete Methoden das Wissen weitergegeben werden kann. Wenn man von den Nachteilen absieht, die dem Menschen gerade durch die Entwicklungsbeschleunigung erwachsen können, läßt sich der beschleunigende Effekt von Methode leicht im Bereich der elementaren Kulturtechniken illustrieren.

Bei der in der griechischen Antike praktizierten Buchstabiermethode wurde für den Leselehrgang – so erfahren wir von PLATO (vgl. MARROU 1957, S. 232), und zwar allein für den Leselehrgang, also ohne Schreiblehrgang – vier Jahre als nicht zu viel angesehen. Es gibt zahlreiche Hinweise dafür, daß der Zeitraum von vier Jahren eher über- als

unterschieden wurde (vgl. MARROU ebd.). Ähnliche Feststellungen trifft A. DIESTERWEG für die ebenfalls nach der Buchstabiermethode verfahrenende Schule im deutschsprachigen Raum vor PESTALOZZI: „Gewöhnlich vergingen Jahre, ehe es [das Kind] einige Fertigkeit in dieser Kunst [im Lesen] erlangt hatte; viele lernten sie in vier und mehr Jahren nicht“ (1845, S. 7). Für die nach der Lautiermethode verfahrenende Schule seiner Zeit gibt DIESTERWEG als Erfahrungswert für die Dauer des Leselehrgangs zwei Jahre an (ebd., S. 11).

Dieser durch Methodenverbesserung erzielte Beschleunigungseffekt hat zahlreiche Folgen für die Wissenschaft und für die Methodik selbst. Die schnellere methodische Vermittlung wissenschaftlicher Ergebnisse läßt eben diese Ergebnisse, die zunächst noch den höchsten Entwicklungsstand der Wissenschaft repräsentierten, zunehmend zu einer Propädeutik der Wissenschaft werden. Kenntnis der Buchstaben, Inbegriff des Wissens im 3. vorchristlichen Jahrtausend Sumers und Ägyptens ist schon seit 4000 Jahren zu einer elementaren Kulturtechnik abgestuft. Naturwissenschaftliche Themenbereiche, wie sie etwa im 18. Jahrhundert an den Universitäten erforscht und gelehrt wurden, sind längst zur Wissenschaftspropädeutik in den Lehrplänen der Gymnasien bzw. der Hauptschulen geworden (vgl. RECKTENWALD 1966, S. 104)⁷.

Die sich durch diese Methodenverbesserung abzeichnende Auffüllung oder Überladung der Lehrpläne (vgl. MARROU 1957, S. 236) hat eine spezifische Konsequenz für die Methode selbst. Denn je umfangreicher das Wissen ist, das die jeweils nachwachsende Generation übernehmen muß, um so geringer wird die Chance, dieses Wissen durch Eigenerfahrung überprüfen und damit nachvollziehen zu können. PESTALOZZIS methodisches Postulat der Anschaulichkeit und des allmählichen Fortschreitens vom räumlich und emotional Nahen zum Fernen⁸ ist der großartige Versuch, das notwendig zu Fremderfahrung verblässende Traditionsgut wenigstens in gewissem Umfang als Eigenerfahrung zugänglich zu machen.

(4) Eine weitere Wirkung von Methode besteht darin, daß die Lernprozesse erleichtert und die pädagogische Atmosphäre humaner werden. Wenn es pädagogischer Motivation entspricht, das Maß an Unlusterlebnissen, das der Schüler auf Grund mangelnder Fähigkeiten oder fehlender Motivation in den ihnen zugemuteten Lernprozessen erfährt, möglichst zu mindern, dann ist auch dies nur über eine Methodenverbesserung zu erreichen.

Die Geschichte der Schule ist bis in die Neuzeit vielfach ein Beispiel dafür, wie unzureichende Methodik durch harte Disziplinarmaßnahmen kompensiert wurde. Dies darf der alten Schule keineswegs als bewußter Akt der Inhumanität ausgelegt werden. Die griechische und zum Teil auch die römische Antike verachtete offenbar zeitweilig methodische Kunstgriffe geradezu als des Menschen und seines Erkenntnisvermögens unwürdig (vgl. MARROU 1957, S. 221). Ebenso konnten auch in der christlichen Schule

⁷ PESTALOZZI sah eine Wirkung der Methode darin, daß Wissenschaft popularisiert wurde (*Sämtliche Werke*, Bd. 13, S. 209).

⁸ Vgl. *Sämtliche Werke*, Bd. 13, S. 190: „Ich lernte bei ihnen [den Kindern in Stans] das Naturverhältnis kennen, in welchem Realkenntnisse gegen Buchstabenkenntnisse stehen müssen; ich lernte bei ihnen, was die einseitige Buchstabenkenntnis und das ohne einen Hintergrund gelassene Vertrauen auf Worte, die nur Schall und Laut sind, der wirklichen Kraft der Anschauung und dem festen Bewußtsein der uns umschwebenden Gegenstände für einen Nachteil gewähren könne.“

selbst harte Disziplinarmaßnahmen einen für den Gläubigen verständlichen Sinn (Sühne u. ä.) erhalten. Gleichwohl ist über die Schule kaum jemals negativer geurteilt worden als durch AUGUSTIN VON HIPPO (354–430). Er sagt bezogen auf die Erfahrungen, die er mit der Schule gemacht hat: „Wer würde denn nicht mit Entsetzen zurückweichen und lieber den Tod wählen, wenn man ihm die Wahl ließe zwischen Sterben und wieder Kind werden“ (*Civitas Dei*, XXI, 14).

PESTALOZZI hat sich um Methodik bemüht, damit die Kinder nicht einmal spüren, daß sie etwas lernen müssen“ (*Sämtliche Werke*, Bd. 27, S. 322). Der humanisierende Effekt verbesserter Methode liegt überdies auch darin, daß sie es ermöglicht, die Grenze der Bildungsfähigkeit zu verschieben und den, der wegen konstitutioneller Mängel das tradierte Bildungsgut nicht aufzunehmen in der Lage war, in gewissem Umfang doch bildungsfähig zu machen⁹.

5. Die gesellschaftliche Dominanz von Wissen und Methode

PESTALOZZIS Engagement für die Methodik und seine Deutung ihrer Funktion haben Konsequenzen für das Selbstverständnis des Lehrers. Die Wissenskumulation hat zu Beginn der ersten Hochkulturen den Beruf des Lehrers erforderlich gemacht. Der Schreiber Ägyptens und Sumers ist Lehrer geworden (vgl. DARLINGTON 1971, S. 118, 145), zugleich Spezialist für Unterrichtsmethodik. Seither hat sich in der Hand des Lehrers Methode verbessert. Mit der Methode verfügt er über ein Mittel, das tiefgreifend die Gesellschaft umstrukturiert hat und umstrukturieren kann. Der Rang dieses Mittels ist im mesopotamischen Mythos illustriert: Nabu, der Gott der Schrift, der Schreiber und somit auch der Lehrer, siegt über seinen Vater Marduk, den Gott der Vegetation. Wissen und Methode siegen über die Natur, die Wissen und Methode hervorgebracht hat.

Sicher gibt es Gründe, dieses Bild zu relativieren: Der Sieg über die Natur ist keineswegs absolut, wahrscheinlich sogar nur ein scheinbarer Sieg. Selbst ökonomische und politische Macht ist unmittelbarer als die Macht der Methode, die in der aktuellen Tagesauseinandersetzung leicht unterliegt. Langfristig aber haben Wissen und Methode gegen Politik und Ökonomie noch keine Schlacht verloren. Diese Aussage kann natürlich nur eine deskriptive geschichtliche Feststellung sein. Die geschichtliche Dominanz von Wissen und Methode ist allerdings nicht erstaunlich. Sie liegt biologisch darin, daß Wissen und Methode die wichtigsten Merkmale von Traditionsbildung sind. Die gesteigerte Fähigkeit zur Traditionsbildung ist aber das Hauptanpassungsmittel des Menschen. Auf Grund dieser Traditionsbildung (Wissenskumulation) konnte ökonomische und politische Macht überhaupt erst entstehen. Ohne diese Basis bzw. bei einem gegen die längerfristigen Interessen der Gesamtgesellschaft (wie Erhaltung des Lebens von Individuum und Gesellschaft, Verbesserung der Lebensbedingungen) gerichteten Einsatz dieser Mittel würde sie unmittelbar in sich zusammenbrechen. Wenn politische und ökonomische Macht sich nicht selbst zugrunde richten möchte, muß sie sich längerfristig immer wieder den Gesetzen der Traditionsbildung anpassen (vgl. LIEDTKE² 1976, S. 251 ff.). Insoweit

⁹ Vgl. Entwicklung der Sonderpädagogik und der Sonderschulen im 18. und 19. Jahrhundert (vgl. MÖCKEL 1973).

trifft das Wort Lord BROUGHAMS (1778–1868): „Das Alphabet des Schullehrers ist mächtiger als das Bajonett des Soldaten.“

Wenn dieses zutrifft – und es trifft zu –, dann ist das Methodenproblem kein untergeordnetes wissenschaftliches Problem und das Amt des Lehrers kein untergeordnetes Amt. Das hat kaum jemand so deutlich gemacht wie JOHANN HEINRICH PESTALOZZI.

Quellen und Literatur

- ALT, R.: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. 2 Bde., Berlin (DDR) 1966/1971.
- BRUNNER, H.: Altägyptische Erziehung. Wiesbaden 1957.
- DARLINGTON, C. D.: Die Entwicklung des Menschen und der Gesellschaft. Düsseldorf/Wien 1971.
- DIESTERWEG, A.: HEINRICH PESTALOZZI, Ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste. Berlin 1945.
- GUTHMANN, J.: Der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverein; Ein Jahrhundert Standes- und Vereinsgeschichte. München 1961.
- HEPPE, H.: Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Bd. I–V. Gotha 1858f.
- LIEDTKE, M.: Zur Funktion von Erziehung in der Gesellschaft. In: Pädagogische Rundschau 26 (1972), S. 106–126.
- LIEDTKE, M.: Evolution und Erziehung. Göttingen ²1976.
- LITT, TH.: 1927. PESTALOZZI, der Mensch und die Idee; Zum 100. Todestag. In: LITT, TH.: Der lebendige PESTALOZZI. Heidelberg 1952, S. 5–22.
- LITT, TH.: 1946. PESTALOZZI, zum 200. Geburtstag. In: LITT, TH.: Der lebendige PESTALOZZI. Heidelberg 1952, S. 62–79.
- MARROU, H.-J.: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. Freiburg/München 1957.
- MICHAEL, B./SCHEPP, H. H. (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. 2 Bde., Frankfurt/M. 1973/74.
- MÖCKEL, A. (Hrsg.): Sonderschule im Wandel. Rheinstetten 1973.
- MÖNNICH, W. B.: JOHANN HEINRICH PESTALOZZIS Idee der Menschenbildung in ihrer Entwicklung und Bedeutung. Ein Vortrag gehalten bei der Schlußfeierlichkeit der Schulprüfungen zu Nürnberg 1845. In: DIESTERWEG, A.: HEINRICH PESTALOZZI. Ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste. Berlin 1845.
- NOHL, H.: Gedanken zur PESTALOZZI-Feier. In: Die Erziehung 2 (1927), S. 641–646. (a)
- NOHL, H.: Die geistige Welt PESTALOZZIS. In: Die Erziehung 2 (1927), S. 647–659. (b)
- NOHL, H.: 1946. Zu PESTALOZZIS zweihundertjährigem Geburtstag am 12. Januar 1946. In: Die Sammlung 1 (1946), S. 193–196.
- PESTALOZZI, J. H.: Sämtliche Briefe. Herausgegeben vom Pestalozzianum und von der Zentralbibliothek in Zürich. Zürich: Füssli 1946 ff.
- PESTALOZZI, J. H.: Sämtliche Werke. Herausgegeben von A. BUCHENAU, E. SPRANGER, H. STETTbacher. Berlin/Leipzig 1927 ff.
- RECKTENWALD, H. C.: Gelehrte der Universität Altdorf. Nürnberg 1966.
- SNETHLAGE, B. M.: Bemerkungen über PESTALOZZIS Lehrmethode. Berlin 1804.