

Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie

Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich

Band: 11 (2005)

Heft: 1

Artikel: Rezeption als Performanz : die "Pestalozzische Methode" in Spanien (1800-1857)

Autor: Caruso, Marcelo

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-901833>

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: 08.01.2025

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

- Rousseau, Jean-Jacques: *Émile oder Über die Erziehung* (1762). Stuttgart 1963
- Rousseau, Jean-Jacques: *Betrachtungen über die Regierung Polens (1770/71)*. In: Jean-Jacques Rousseau: *Sozialphilosophische und Politische Schriften*. Düsseldorf/Zürich 1996, S. 562–661
- Schreiber, Adele: *Settlements – Ein Weg zum sozialen Verständnis*. Leipzig 1904
- Siegmund-Schultze, Friedrich: *Die Soziale Arbeitsgemeinschaft*. In: *Nachrichten aus der SAG* (1914), Nr.1, S. 3–6
- Siegmund-Schultze, Friedrich: *Sozialpädagogik – Aufgaben, Ziele und Wege* (1950). In: Wolfgang Grünberg (Hrsg.): *Friedrich Siegmund-Schultze – Friedenskirche, Kaffeklapppe und ökumenische Vision*. München 1990, S. 366–388
- Spaemann, Robert: *Natürliche Existenz und politische Existenz bei Rousseau* (1962). In: *Collegium philosophicum* 1965, S. 373–388
- Staub-Bernasconi, Silvia: *Soziale Arbeit als (eine) «Menschenrechtsprofession»*. In: Richard Sorg (Hrsg.): *Soziale Arbeit zwischen Politik und Wissenschaft*. Münster/Hamburg/London 2003, S. 17–54
- Sternberger, Dolf: *«Ich wünschte ein Bürger zu sein» – Neun Versuche über den Staat*. Frankfurt am Main 1967
- Taylor, Charles: *Aneinander vorbei – Die Debatte zwischen Liberalismus und Kommunitarismus*. In: Axel Honneth (Hrsg.): *Kommunitarismus* (1993). Frankfurt am Main/New York 1995, S. 103–130
- Tröhler, Daniel: *Der Republikanismus als historische Quelle und politische Theorie des Kommunitarismus*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47(2001)1, S. 45–65
- Zimmermann, Hugo: *Magers Gesellschafts- und Schulverfassungslehre*. Weida/Thüringen 1912

Rezeption als Performanz

Die «Pestalozzische Methode» in Spanien (1800–1857)

(Red.) Der Umstand, dass nicht nur Menschen und Objekte reisen können, sondern auch Vorstellungen, Erwartungen und Programme, stellt die historische Internationalisierungsforschung vor erhebliche methodische und konzeptionelle Probleme. Während die Routen einzelner Personen oder Gruppen sowie die Zirkulation von Büchern in der Regel detailliert rekonstruierbar sind, stellen ideologische oder epistemische Diffusionen eine weit schwierigere Forschungsaufgabe dar. Der nachfolgende Artikel versucht am Beispiel der Pestalozzi-Rezeption in Spanien zu Beginn des 19. Jahrhunderts dieses Vorhaben exemplarisch umzusetzen, wobei er sich methodisch auf das Konzept der Performativität stützt.

■ Marcelo Caruso

Neueren deutschsprachigen Arbeiten zu Pestalozzi ist in der Regel gemeinsam, dass sie sich mittels «Historisierung» und «Kontextualisierung» in erster Linie um eine Dekonstruktion des Mythos Pestalozzi bemühen. Das Interesse dieses Aufsatzes richtet sich zunächst auf wiederkehrende Motive innerhalb dieser Forschungsrichtung. In einem zweiten Schritt soll es darum gehen, diese unter dem Gesichtspunkt der Performativität zu vergleichen. Im Kern geht es bei diesem Ansatz darum, Inkonsistenzen und Mythen nicht mehr auf ihre historische Stimmigkeit bzw. ihren «Wahrheitsgehalt» hin, sondern

vielmehr als soziale Tatsachen zu analysieren. Diese Perspektive wird exemplarisch auf die erste Auseinandersetzung mit der «Methode» Pestalozzis in Spanien angewandt, um die Ergebnisse dann mit den Akzentsetzungen des jüngeren Kontextualisierungsansatzes in Kontrast zu setzen.

1. Kontextualisierung und Performativität

Pestalozzi kommt nicht zur Ruhe. Die Verwalter seines Nachlasses schleifen beharrlich am Sockel des Meisters und haben bereits an einigen strategischen Stellen den Lack am Gebäude des «pädagogischen Kults» (Osterwalder 1996; Oelkers/Osterwalder 1995) abgetragen. Vor allem unter dem programmatischen Postulat der «Kontextualisierung» (Tröhler 2001; Kritik in Bellmann 2004) werden in neuerer Zeit Person, Werk und Erfolgsgeschichte Pestalozzis im Hinblick auf neue Fragestellungen untersucht. So wurde beispielsweise die Gültigkeit Pestalozzischer Sätze und Techniken für die Systembildung im Erziehungsbereich mit einigem Recht in Zweifel gezogen. Auf diese Weise begannen zunehmend Denkkategorien wie «Mythos», «Faszination» oder «Legende» die Auseinandersetzung der Kontextualisten mit Gehalt und Bedeutung des Pestalozzischen Werks zu bestimmen.

Zuletzt hat diese bislang äusserst erfolgreiche Schule das Spektrum, innerhalb dessen sie ihre wissenschaftliche Agenda zu verwirklichen versucht, nochmals erweitert. Ein jüngst erschienener Band, der sich mit der «Methode» Pestalozzis beschäftigt, verlagert den bisherigen Schwerpunkt der Analyse von der Mythenbildung des 19. Jahrhunderts auf deren Vorbedingungen im 18. Jahrhundert. Diese

Sammlung von Beiträgen zum historischen Kontext von Pestalozzis Methode betrat dabei interdisziplinäres Neuland. Ihre Autoren fragten nach der Präsenz und Prägungskraft von «Methode» in verschiedenen Wissensformationen – Enzyklopädie, spätaufklärerischer Geschichtsschreibung, Ideologie – sowie innerhalb einer religiösen Bewegung (der Methodisten). Der Methode widerfährt dabei das Schicksal ihres Schöpfers: Sie wird als «Zauberwort» charakterisiert, weil ihre Ausstrahlung und Durchsetzungskraft «auf gesteigerten Erwartungen gegenüber «Methoden» ganz allgemein beruhte» (Tröhler/Zurbuchen/Oelkers 2002, S. 7).

So konzentriert sich Daniel Tröhler in seinem Beitrag darauf, die vermeintliche Zäsur, die mit dem Wirken Pestalozzis verbunden gewesen sei, zu entkräften. Er stellt dabei fest, dass viele der Hauptmerkmale der Methode – der sensualistisch geprägte Begriff der Anschauung, die verwendeten Konzepte der Entwicklung und der Lückenlosigkeit sowie die Idee des Naturgemässen – alles andere als Neuheiten in den gelehrten Diskursen der Zeit gewesen seien (Tröhler 2002, S. 16f.). Der Verweis auf Kontinuitäten prägt gleichermassen den ergänzenden Beitrag von Jürgen Oelkers. Dieser betont, dass der zeitgenössische, mechanistisch geprägte Gesinnungsbegriff, der davon ausgegangen sei, dass es sich hierbei um eine Fertigkeit handle, als Ausdruck einer ganzen epistemologischen Epoche der Erziehungsreflexion zu interpretieren sei. Er unterstreicht weiterhin, dass Variationen in der katechetisch geformten Kommunikation, die Benutzung von didaktischen Bildern zur Veranschaulichung und die Gleichsetzung von Methode und Lehrmitteln sämtlich als Wegbereiter Pestalozzis verstanden werden können. Die «übliche Larmoyanz» Pestalozzis, basierend auf einer «Semantik des Klagens» und einer notorischen Nichtbeachtung des «tatsächlichen vorhandenen Materials», sei der eigentliche Motor dieser Entwicklung gewesen (Oelkers 2002, S. 230).

Wie die Beiträge in diesem Band, so ist das Gros der Arbeiten dieser Forschungsrichtung durch einen demaskierenden Gestus gekennzeichnet. Den Mythos zu demontieren und seine Entstehungsgeschichte zu «kontextualisieren», bedeutet gleichwohl noch nicht ihn zu zerstören. Mythen entfalten bekanntlich eine Eigendynamik. Ihre Entzauberung in der Jetztzeit trägt zudem herzlich wenig dazu bei, die Bedeutung zu erklären, die Pestalozzi in der sozialen Welt und in der Imagination des 19. und 20. Jahrhunderts ja zweifellos erlangte.

Die Kritik an Pestalozzi bleibt notwendigerweise bei der Dekonstruktion des Mythos stehen: Er sei kein wahrer Neuerer gewesen, so die Kritik, vielmehr sei seine Selbstbeschreibung als Apostel der Volksbildung von nachfolgenden Generationen unkritisch übernommen und dadurch erst eigentlich real gemacht worden. Weiterhin funktioniere seine viel gerühmte Methode wahrscheinlich nicht: Sie sei lediglich zum Gegenstand von Stilisierungen und

Patronage geworden. Die Kontextualisierung des Unternehmens «Methode» zeichnet somit ein Bild des Unwahren, des bloss Behaupteten und stumpf Wiederholten.

In diesem Sinne haben die zitierten neueren Forschungsarbeiten dazu beigetragen, die Defizite und Ungenauigkeiten im Werk Pestalozzis aufzuzeigen. Wiederum in Bezug auf den Themenkomplex «Methode» hat Tröhler jüngst sogar die Frage aufgeworfen, ob bei Pestalozzi überhaupt von einer solchen die Rede sein könne. Seine diesbezüglichen Zweifel begründet er anhand der Paradoxien «innerhalb dessen, was als Methode propagiert wurde» (Tröhler 2002, S. 26). Wenn es überhaupt so etwas wie die Methode gegeben habe, so sei diese zumindest ungenügend definiert gewesen. Tröhler weist darauf hin, dass Kritik an Pestalozzis Methode stets mit dem Argument begegnet worden sei, diese würde sämtlich deren wahren Kern verfehlen. Was aber genau der «wahre Kern der Methode» sei, wurde, soweit ich sehe, nicht explizit gemacht. Ich meine, dass dies auch nicht möglich war, schon nur aus dem Grund nicht, dass auf der einen Seite in mechanistischer Manier vollumfängliche intellektuelle Bildung angestrebt wurde, auf der anderen Seite «ganzheitliche Menschenbildung» (ebd., Anm. 17). Tröhler zufolge war eben jene unpräzise Definition der Methode der eigentliche Schlüssel zu ihrem Erfolg: Sie sei gerade deshalb nach vielen Seiten anschlussfähig gewesen, weil sie von ihrer Begrifflichkeit her schwammig oder in Tröhlers Worten «durchaus heterogen und unbestimmt» geblieben sei (ebd., S. 28).

Insgesamt können anhand der Kritik dieser Forschungsrichtung am Methodenbegriff bei Pestalozzi drei implizite Annahmen identifiziert werden, die den besonderen Blickwinkel sowie die Grundthesen ihrer Analyse bedingen. Im Einzelnen geht diese Schule der Pestalozzi-Kritik davon aus,

1. dass es sozialgeschichtlich betrachtet von Bedeutung ist, ob ein Begriff beziehungsweise ein Programm stimmig ist. Der Topos von Paradoxien und Inkonsistenzen impliziert die Vorstellung, dass das Konsistente eher dazu im Stande sei, den Status gesellschaftlicher Anerkennung zu erlangen als das Inkonsistente. Der schwammige Methodenbegriff bei Pestalozzi wird von Tröhler zwar als Grundlage für deren Erfolg anerkannt. An diesem Punkt endet jedoch die Reflexion über die Funktionsweise von Unbestimmtheit.
2. dass es diskursgeschichtlich bedeutend ist, dass «Kerne» von Gestaltungsprogrammen identifiziert werden können. Diese seien eher in der Lage, die Konturen einer bestimmten Programmatik erfassbar zu machen;
3. dass es in sozialen Prozessen eine «Stunde der Wahrheit» gebe. Patronage und Enthusiasmus sind nach dieser Ansicht durchaus im Stande, einen ersten Impuls bei der Verbreitung einer Methode zu geben. Ihre Wirkungen verpufften aber, sobald das Verfahren sich als unfähig er-

weise, mittelfristig den Test der Realität zu überstehen. Mit anderen Worten: Ob etwas «funktioniert» oder nicht, entscheidet nach dieser Ansicht letzten Endes über Erfolg oder Misserfolg der Methode.

Diese drei Annahmen entwerfen ein Bild des Sozialen, das von Begriffen wie Wahrheit und Klarheit lebt: Was in der sozialen Welt funktioniert setzt sich durch, es sei denn, es entpuppt sich – auch noch nach einem längeren Zeitraum – als falsches Blendwerk. Was in der sozialen Welt existiert, ist konturiert und nicht verschwommen. Die Dinge besitzen einen Kern, der ihnen letztendlich Struktur und eine nicht-kontingente Identität verleiht. Freilich wird die Existenz des gesellschaftlichen Phänomens, dass etwas Unwahres vorhanden sowie Inkonsistentes wahrgenommen wird, durchaus anerkannt. In der kontextualisierenden Analyse werden gleichwohl diejenigen Phänomene bevorzugt, die in der Rhetorik des Wahren und des Klaren beschrieben werden können.

Für die Rezeptionsforschung bietet die performative Perspektive hierzu eine analytische Alternative. Seit den 1950er-Jahren kursiert der Begriff des Performativen in mehreren Formen. Entworfen wurde er ursprünglich, um nicht konstative Sprechakte benennbar zu machen. In Anschluss an Austin und Searle wurde hierbei festgestellt, dass sich auch durch Wörter Handlungen vollziehen lassen (konstative vs. performative Sprechakte) (Austin 1975; Searle 1971). Im Bereich der Linguistik wurde der Begriff auch dazu herangezogen, die tatsächlich stattfindenden Sprechakte in Kontrast zu den möglichen Sprechakten zu setzen, um dadurch ein differenzierteres Bild von Sprache zu gewinnen (sprachliche Kompetenz vs. sprachliche Performanz) (Ducrot/Todorov 2003). Auch Jean-François Lyotard vertritt in seiner berühmten Schrift *Das postmoderne Wissen* ein Konzept des Performativen. Danach bildet das Performative im Bereich des Wissens ein Register, das nicht durch die klassischen Kategorien wahr/falsch oder gerecht/ungerecht bestimmt ist. Das Performative bei Lyotard lässt sich vielmehr über den Begriff der Effizienz beziehungsweise der Ineffizienz erfassen. Lyotard zielte darauf ab, hiermit einen Zustand der Wissensgesellschaften zu beschreiben, in dem das alte hierarchische Verhältnis zwischen Wissenschaft und Technik umgekehrt wird (Lyotard 1989, S. 79ff.). Zuletzt traten auch deutsche Sozial- und Erziehungswissenschaftler zunehmend mit dem Anspruch auf, eine performative Sichtweise auf das soziale Leben für ihre eigene Analyse fruchtbar zu machen. Unter dem Label der «Kulturen des Performativen» wurde daraus ein Projekt, bei dem menschliches Handeln nicht mehr auf seine Intentionalität reduziert, sondern sein Ereignischarakter thematisiert, seine Gestaltungsaspekte unterstrichen sowie seine mimetische Komplexität vorausgesetzt wird (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001).

Vor dem Hintergrund der Vielfalt von Konzepten

des Performativen ist es möglich, einige, allen Ansätzen gemeinsame Merkmale herauszuarbeiten. Zunächst geht es bei der Idee des Performativen um einen umfassenden Begriff von Gestaltung, sei es durch Wörter, Inszenierungen, Aktualisierungen von «Kompetenzen» oder Bewertungen auf einer Effizienzskala: Immer enthält das Performative die Vorstellung, dass die Produktion des Sozialen nicht voll automatisch verläuft sondern stetig neuer Impulse sowie aktiver Organisation bedarf. Gemeinsam ist der performativen Sichtweise darüber hinaus ihre radikale Abgrenzung vom Gegensatzpaar wahr/unwahr. Nach Auffassung ihrer Vertreter ist es irrelevant, ob man will, dass der andere die Tür zumacht oder nicht, ob Linux an sich effizienter ist als andere Betriebssysteme, ob mein sozialer Auftritt meinem «wahren» Inneren entspricht oder ob bestimmte Sprechakte tatsächlich auf eine entsprechende Kompetenz hinweisen. Vollkommen unabhängig vom Wahrheitsgehalt solcher Handlungen werde die soziale Welt durch diese geformt, aktualisiert, reproduziert, aber auch verändert. Darüber hinaus unterliegen diese Handlungen der Konvention, der Autorität, der Imagination und der Sprache. Auf diese Weise sind sie stets an Umstände gebunden, die keine Klarheit voraussetzen. Handelnde Subjekte handeln projizierend, verinnerlichend und wünschend. Sie sind in vielfache Kontexte eingebunden, durch diese geprägt und aufgrund ihrer Sozialisation in ihrem kulturellen Repertoire begrenzt. In jedem Fall entsteht in dieser Sicht ein Raum für das Verworrene, Unabsichtliche und Projizierende, denen allesamt Gestaltungsmacht zugesprochen wird. Diese Sichtweise bei der Analyse von Rezeptionsprozessen wird hier fortan «performativ» genannt.

2. Performanz im Süden: Pestalozzi in Spanien

Bemerkenswert früh wurden die Erfolgsberichte über die Methode Pestalozzis in Spanien wahrgenommen. Im Zeitraum zwischen den ersten eingehenden Nachrichten über Pestalozzi und dem Erlass eines Gesetzes, das die Schulpflicht festschrieb, wurden die mühsamen Versuche, ein Schulsystem moderner Prägung auf die Beine zu stellen, vom Wissen um die «Methode» Pestalozzis begleitet. Die erste Schule, die sich auf Pestalozzi berief, wurde 1803 in Tarragona (Katalonien) von einem Schweizer Militäroffizier namens Voitel gegründet (Viñao Frago 1982, S. 71). Diese Schule zog die unmittelbare Aufmerksamkeit der Behörden auf sich. Obwohl der wichtigste Verbreitungsweg über das Militär verlief, waren auch Publizisten und spanische Diplomaten im Ausland im Auftrag der Regierung damit beschäftigt, Informationen über die andernorts bereits erfolgreiche Methode zu beschaffen (Sureda García 1985). Für Spanien stellte dieses frühe Interesse an Pestalozzi und seiner Methode in gewisser Weise eine echte Zäsur dar. In der

frühen Neuzeit hatte das Land wenig Begeisterung für mechanistische Vorstellungen von der Welt gezeigt (Bouza 2004). Die relative kulturelle Isolation Spaniens hatte bis dato auch zur Folge gehabt, dass das aufgeklärte Ethos der Nützlichkeit dort nur sehr begrenzt Zustimmung erfuhr (Sarraillh 1954/1957). Das alte Adelsideal der *Hidalguía* – eine Sammlung von Lebensvorstellungen, die sämtlichen mechanischen Tätigkeiten, Kommerz und Industrie sowie kulturellen Importen im Allgemeinen skeptisch gegenüberstand (Domínguez Ortíz 1986, S. 325ff.; Thompson 1985) – verstärkte diese Tendenz. Sogar aufgeklärte Methodiker der Volksschule, wie der galizische Pater Sarmiento bezweifelten den Nutzen einer einheitlich angewandten, für alle gleichen Methode (Sarmiento 1768/2002, S. 147). In diesem Sinne war schon die bloße Idee einer Methode, die einen allgemeinen Anspruch auf die Subjektbildung der Massen erhob, ein Fremdkörper innerhalb der vorherrschenden kulturellen Vorstellungen im Spanien des ausgehenden 18. Jahrhunderts.

In Madrid wurde unter königlicher Aufsicht das wichtigste Experiment zur Erprobung der Methode durchgeführt. Die Geschichte des *Instituto Pestalozziano* begann dort 1805 mit einem königlichen Erlass. Der höchstrangige Förderer der Schule, der leitende Minister und Favorit der Königin, Godoy (1767–1851), ahnte bereits die Widerstände, denen sich eine solche Gründung gegenüber sehen würde, und veranlasste aus diesem Grund vorab die Veröffentlichung lobender Beiträge in der Madrider Presse. Die Eröffnungszeremonie im August 1806 war wie üblich von Reden begleitet und das Publikum durfte mehrere Übungen aus dem pestalozzischen pädagogischen Repertoire bewundern. Von Anfang an waren die Plätze in der Schule sehr begehrt, und die hohe Gesellschaft Madrids eilte zur Einschreibung ihrer Kinder herbei. Godoy selbst schrieb an den Oberbürgermeister Madrids ein Jahr nach Öffnung der Schule, dass «die Ungeduld der Madrider Bürger, dass ihre Kinder auch in den Genuss des Pestalozzischen Unterrichts kommen sollen» dazu zwingt «einen anderen Schulraum zu nutzen, der viel grösser als der alte sein wird» (Brief von Godoy an den Oberbürgermeister Galindo, 12. November 1806, Archivo de la Villa de Madrid, secretaría, 2–371–32[15], Übersetzung MC). Die Schüler trugen eine eigene Uniform und der Hofmaler, kein Geringerer als Goya selbst, entwarf ein Wappen für das Institut, in dem die Tabellen Pestalozzis auf eine Weise von der Sonne bestrahlt wurden, wie man dies ansonsten nur aus den Darstellungen des Moses und den Tafeln mit den zehn Geboten kannte (Blanco y Sánchez 1909; Viñao Frago 1982). Das *Instituto* war nicht nur eine Elementarschule für Kinder, sondern fungierte auch als Ausbildungsanstalt für die Lehrer der Pestalozzianischen Methode *in spe*. Zwei der drei Elementarbücher waren bereits veröffentlicht (Pestalozzi 1807a und b), und das *Buch der Mütter* war bei der überraschenden Schliessung der Schule 1808 in Vorbereitung. Der

experimentelle Charakter der Schule wurde durch die Einrichtung einer Gutachter- und Beobachterkommission unterstrichen, welche die Methode auf ihre Wirksamkeit und auf ihre allgemeine Anwendbarkeit hin überprüfen sollte. Die Schule wurde im Januar 1808 offiziell geschlossen.

Angesichts der zu erwartenden Widerstände, nicht zuletzt weil Pestalozzi Protestant war, hatte Godoy von Anfang an einen regelrechten propagandistischen Feldzug zugunsten der Methode angezettelt (Brief von Godoy an den Haushaltsausschuss der Stadt Madrid, 31. Juli 1806, Archivo de la Villa de Madrid, secretaría, 2–371–32). In den Blättern *Gazeta de Madrid* und *Diario de Madrid* wurden deren Fortschrittlichkeit und die des Instituts gepriesen und detailliert erläutert (Blanco y Sánchez 1909, S. 403; Sureda García 1985, S. 58ff.). Es ist davon auszugehen, dass die Methode auf diese Weise dem damaligen lesenden Publikum in den Städten bekannt war. Der Einfluss des Hofes hingegen wurde im Verbot deutlich, andere Schulen als das *Instituto* auf der Basis der Pestalozzischen Lehre zu gründen sowie über die amtlichen Werke zu dessen Methode hinaus weitere Schriften hierzu zu veröffentlichen. Die direkte Kontrolle des Hofes bei der Verbreitung der Methode war konsequent: Beobachter aus vielen Städten des Landes wurden einberufen, um die neue Schule zu besuchen, und auf ihre Kenntnisse bezüglich der Methode hin geprüft zu werden (Blanco y Sánchez 1909, S. 440 und 456f.). Abgesehen von einem kleineren Test in Santander war eine vom Stadtrat in Cádiz durchgeführte Initiative, die einzige, die kurz vor der genehmigten Schulgründung unternommen wurde (Román Guerrero 1988). Die Gegenwart vieler wichtiger Bildungspolitiker der späteren Jahrzehnte in dem Madrider *Instituto* bedingte, dass dieses auch nach seiner Schliessung in schulpolitischen Entwürfen seinen Stempel hinterliess (Exemplarisch: Narganes 1809, S. 98ff.).

Die Sorge um die getreue Anwendung der Methode in Spanien unterschied die dortige Rezeption von der in Preussen, wo Pestalozzi als charismatische und inspirierende Persönlichkeit wahrgenommen wurde (Van Crombrugge/Depaepe 1997, S. 42). Dieser Versuch der Kopie in Spanien war von der Idee geleitet, dass die Methode tatsächlich eine weit umfassende Technik der Subjektbildung darstellte: «Das Ziel, das sich Pestalozzi vornahm, war die Reform der Elementarunterweisung; aber er macht es so, dass diese Reform das Gesamtleben der Zöglinge in ihrer Denkart, ihrer Ansichten, ihrer Art des Fühlens und des Wirkens dadurch beeinflusst wird» (L. Ström 1806, zitiert in Blanco y Sánchez 1909, S. 370). Der Unterschied zwischen Unterricht und Erziehung war nicht aufgehoben: Er wurde vielmehr als irrelevant angesehen. Dank der ausgefeilten Techniken der Unterweisung bei Pestalozzi erhoffte man sich eine Stärkung und Formung des Gesamtmenschen. Dies wiederum ging so weit, dass in den ersten amtlichen Äusserungen zur Pestalozzischen Methode

von einer Art Grundbildung für alle Untertanen die Rede war (Noticia de las providencias 1807, S. 1). Nicht nur Gesinnung als Fertigkeit, sondern auch eine operative Auffassung von der Methode als der Summe der drei Elementarbücher machte die Runde. Diese Sicht dominierte ebenfalls deutlich die umfassende Darstellung der «Methode» Pestalozzis von Chavannes, die 1807 veröffentlicht wurde (Chavannes 1807).

Die Auffassung von der allumfassenden Natur der Methode – ermöglicht unter anderem durch die Konzeption der Gesinnung als Fertigkeit – und ihre operative Definition anhand der drei Elementarbücher fand auch ihren Ausdruck in der Debatte, die dem Scheitern des *Instituto*-Experiments nachfolgte. In einer offiziellen Schrift über das *Instituto* wurde die Methode als allumfassend präsentiert; ihr Ziel wurde mit der allgemeinen Ausbildung der im Kinde vorhandenen Anlagen beschrieben: «Alle Techniken der Methode sind miteinander eng verschränkt und führen gemeinsam dahin, dass der höchste Grad an Exaktheit in dem Geist des Kindes hervorgebracht wird» (Noticias de las providencias 1807, S. 12, Übersetzung MC). Dementsprechend war die Reichweite der «Methode» in der ersten Schulordnung des Madrider Instituts sehr weit gespannt: Sie war allgemein und grundlegend. Es ging um nicht weniger als darum, eine Ordnung für alle Subjekte zu schaffen, die in erster Linie auf einer Ordnung der Gedanken beruhte. Diese sollte *per definitionem* nicht bei den Kindern halt machen, sondern auch Erwachsene erfassen (Art. 1 und 5 des Institutsreglements in: Noticia de las providencias, S. 39f.). Bei einer solch weit reichenden Zielsetzung eröffneten sich für die Optimisten unter den Pädagogen ungeahnte Möglichkeiten, die sich bei manchen bis zur Hoffnung auf eine Grunderneuerung der Charaktereigenschaften des spanischen Mannes steigern konnten: «Männer von strengem Urteil, wahrhaftig und offen, genau und treffend in ihren Einschätzungen, reflexiv und bedächtig, methodisch und ordentlich, die alles analysieren und auf Zahl und Mass reduzieren und alle Dinge auf ihre Elemente und Prinzipien zurückführen» (Rede des Vorsitzenden der Gutachterkommission, in: ebd., S. 53, Übersetzung MC). Voitel behauptete auch, dass jedes Kind Nutzen aus der Methode ziehen könne, und unterstrich damit den Anspruch auf eine allgemeine Förderung aller Menschen (Eröffnungsrede des Instituts, in: ebd., S. 60). Nimmt man diesen diskursiven Rahmen als Ausgangspunkt, so kann es kaum verwundern, dass Godoy in einem Brief an Pestalozzi die Schüler des *Instituto* geradeheraus als *infancia Pestalozziana* bezeichnete. Dies drückte nicht nur den Enthusiasmus Godoys für die Methode aus, sondern gab darüber hinaus seiner Erwartung einer allgemeinen Neugestaltung der Subjektivität Ausdruck (Sánchez Pascua 1997, S. 502). Ziel des *Instituto*-Experiments war es, «absolute» und «universelle Axiome» der Erziehung zu finden (Art. 33. des Institutsreglements, in: Noticia de las

providencias, S. 46, Übersetzung MC). Godoy selbst beschrieb die Methode als «geometrisch und analytisch» (Brief von Godoy an den Stiftungsausschuss der Stadt Madrid, 31. Juli 1806, Archivo de la Villa de Madrid, secretaría 2–371–32[4]). Ein weitgehend mechanischer Begriff des Sozialen machte solch weit reichende Ordnungsziele und den umfassenden Anspruch an die Methode insgesamt plausibel.

Im *Instituto Pestalozziano* kamen viele bedeutende Intellektuelle und Schulpolitiker der Zeit zusammen. So war in der *Comisión de literatos* mit José María Blanco White (1775–1841) eine der interessantesten Figuren des spanischen Frühliberalismus tätig. Von den Berichten aus Yverdon tief beeindruckt, lobte Blanco White die Methode als einen tiefen Einschnitt in der Geschichte der Subjektbildungstechniken und plädierte aus diesem Grund dafür, nur Lehrer, die bisher mit keinem anderen System in Berührung gekommen und weiterhin nur solche, die mittels der Methode ausgebildet worden waren, als Lehrer der Methode zu schulen (Blanco White 1807/2003, S. 181). Blanco wusste sehr genau, dass die bloße Wiederholung der Übungen der Tabellen nicht die Gesamtheit der pädagogischen Erfahrung nach Pestalozzis Methode ausmachte. Das eigentliche «Kunstmittel», so sah auch er, bestehe darin «mit den Jungen diese Grundanschauungen wiederholt und kollektiv zu erfahren; sie sind sozusagen in einem Verband versammelt, und diese Eindrücke werden mit angenehmen und die Vorstellungskraft anregenden Szenen vervollständigt» (ebd., S. 185, Übersetzung MC). Für Blanco gab es keine Zweifel, dass die Methode die operativen, aber auch die allgemeinen Aspekte der Erziehung berücksichtigte. Die Methode verwirklichte sich für ihn sowohl in den eingesetzten Lehrmitteln als auch in den Ritualen der Schule und im kollektiven Erleben der Übungen, die zu einer Art Verstärkung der Bildungseffekte führen könne. Damit sprach er nicht nur die mentale Dimension der Methode, sondern auch schulorganisatorische Aspekte an.

Mit den Wirren der Invasion Napoleons, des folgenden Befreiungskrieges, der Einrichtung einer provisorischen Regierung ohne König und der Annahme der Verfassung von Cádiz 1812 begann bald darauf ein neues Kapitel in der Geschichte Spaniens. Nach 1808 erlebte das Land eine Vielzahl sich rasch abwechselnder Regierungen. Konstitutionelle Phasen wurden von immer wiederkehrenden restaurativen Zeitabschnitten abgelöst. Nachdem im Verlauf der ersten konstitutionellen Episode zwar eine Reihe grosser Schulprojekte diskutiert, didaktischen Aspekten jedoch keine Aufmerksamkeit geschenkt wurde, gewannen die alten Kräfte im Zuge der absolutistischen Restauration zwischen 1814 und 1820 wiederum die Oberhand (Fontana 1992; Puellas Benítez 1999). Katholische Kirche und Lehrerschaft pflegten das gewohnte enge Miteinander. Dies galt auch in methodischer Hinsicht. Die Gegner der Methode trugen nun den Sieg davon: Das «ausländische» System, so ihr Vorwurf, sei in Geheimschulen

erprobt und in seinem Nutzen niemals im nötigen Umfang mit anderen Schulformen verglichen worden (Naharro 1818, S. XVIff.). Es wurde der Vorwurf laut, die Schüler des *Instituto* hätten nicht einmal die Silben gelernt. Lesenlernen, so ihre endgültige Feststellung, solle man mittels der Silben üben, und dafür brauche man Vokale. Genau diese habe Pestalozzi jedoch vernachlässigt; die Lehrer, die nach der Methode unterrichteten, hätten nur Grimassen geschnitten (Naharro 1824, S. 32). Diese schrille Tonlage erstaunt kaum, da sie von schulpolitischen und pädagogischen Kräften kam, die von Anfang an in Opposition zu Pestalozzi gestanden hatten. Beachtenswert ist vielmehr, dass es sich bei der Methode nach dieser Betrachtungsweise nur noch um eine einfache Fachdidaktik zu handeln schien.

Ebenso verhielt es sich jedoch auch mit der Rezeption, die Pestalozzi in der Folgezeit von liberaler Seite erfuhr. Inmitten des *Trienio Liberal* (1820–1823), einer Zeit, in der radikal-liberale Konzepte aufkamen, wurden nicht nur die Pläne für die lang ersehnte Schulstruktur von offizieller Seite konkretisiert, sondern auch die Frage der Methode in Angriff genommen. In der methodischen Anlage zum Schulregulativ von 1822 kritisierte der Bildungsausschuss der Regierung die Methode Pestalozzis, besonders im Bereich des Rechnens. Dies geschah keineswegs zufällig, war dieses doch das Revier eines der massgeblichen Mitglieder der Kommission, Mariano Vallejo (1779–1846), der bereits Beobachter in dem *Instituto* in Madrid gewesen war. Während Joseph Lancaster sowohl innerhalb der Diskussion um die allgemeinen Prinzipien als auch in der Fachdidaktikdebatte berücksichtigt wurde, schrumpfte die Methode Pestalozzis auf den Status einer speziellen Methodik zusammen (Esposición 1822, S. 7). So wurden die Pestalozzischen Tabellen beispielsweise auf ihren Nutzen für den elementaren Rechenunterricht überprüft. Dabei erieten sie unter Beschuss, da sie «den Kindern keine klaren und erreichbaren Vorstellungen von der Zahl geben, und ihnen weder deren Name noch deren Schreibweise beigebracht wird» (ebd., Übersetzung MC). In einer ausführlichen Fussnote zum Schulregulativ gab Vallejo seine negativen Erfahrungen als Beobachter der Methode im *Instituto* wieder. Zunächst sei die Methode nicht durchgängig «intuitiv» gewesen. Die Beobachtung, dass Kinder, die einen Finger der rechten Hand zeigen sollten, die linke Hand benutzten, und dass die Säulen auf den Rechentabellen durcheinander gebracht wurden, verstärkte bei Vallejo den Eindruck, dass die Intuition beim Rechnen keine Rolle spielte (ebd., S. 73; Vallejo 1833). Kurz gefasst: Die Methode wurde auch hier als eine bloße Technik für grundlegende Fächer der Volksschule betrachtet, und nicht mehr als eine allgemeine Technik der Subjektbildung.

Die zweite absolutistische Restauration (1823–1833) traf das Land mit noch grösserer Härte als die erste. Der Staat verschärfte die Repression und praktisch die gesamte liberale Elite des Landes sah sich

gezwungen, den Weg ins Exil anzutreten. Das erste wirklich vollwertige, 1825 verabschiedete Schulreglement für Primarschulen für das ganze Königreich hielt sich nicht lange bei den methodischen Finessen eines Pestalozzi auf, und erklärte geradeaus die Rezepte der Schulorden der *escolapios* für bindend. Erst mit der Wende hin zur konstitutionellen Monarchie im Jahr 1834 wurden Vorschläge von «Ausländern» wieder in Erwägung gezogen. Nach der Rückkehr der Liberalen wurden mehrere Versuche hin zu einer durchgreifenden Schulsystembildung unternommen. In diesem Zusammenhang gründete man zahlreiche Normalschulen im ganzen Land (Ramírez Aísa 2003; Sanz Díaz 1980; Scanlon 1986). Mit der Öffnung der ersten dieser Schulen in Madrid 1839 begann deren Siegeszug, der sich rasch in weiteren Gründungen in sämtlichen Provinzhauptstädten der Halbinsel fortsetzte (Sureda García 1984; Buisine-Soubeyroux 1999; Domínguez Cabrejas 2002).

Der Gründer der Normalschulen Spaniens, Pablo Montesino (1781–1849), seines Zeichens Arzt und ein Parteigänger der Liberalen, gilt in der Forschung als überzeugter Pestalozzianer (Sureda García 1998). Mit Montesino wurden Wissensformen institutionalisiert, die bis Ende des 19. Jahrhunderts in der liberalen und laizistischen Pädagogik bestimmend blieben. Die Vorlesungen über Pädagogik und Methoden, die Montesino zwischen 1839 und 1849 an der Normalschule in Madrid hielt, prägten die erste systematisch ausgebildete Generation spanischer Pädagogen. Montesinos Definitionen von Bildung und Erziehung (*educación*) waren knapp gehalten. Die Helden der Pädagogik hatten in seinen Ausführungen keinen Platz. Nach recht umfangreichen Ausführungen über Körper und Gesundheitslehre vertiefte Montesino seine Analyse der Systeme und Methoden des Unterrichts, und zwar mit einer starken Betonung auf schulorganisatorische Aspekte.

Durch Montesino und seine Schüler setzte sich eine bestimmte Grammatik der Aussagen in der spanischen Pädagogik durch, die ihrem Wesen nach starke Züge französischer Prägung aufwies. Bei der Betrachtung der Szene des Unterrichts, in der die Methode ja zur Anwendung kommen sollte, rückten schulorganisatorische Aspekte begrifflich in den Vordergrund. Während sich in der deutschen Semantik zum Unterricht, dieser sich über eine kommunikative Qualität, der des «Geistigen» definierte (in Abgrenzung zum blossen mechanischen Schule-Halten), war dies in Spanien anders. Für den schulpädagogischen Diskurs war dort die Beschreibung der Unterrichtssituation und nicht die dort vorherrschende Art der Kommunikation ausschlaggebend. Während der «legitime» Weg der inneren Systembildung in Deutschland von der Art der erwünschten Kommunikation zur Organisation führte, verlief dieser in Spanien gänzlich in schulorganisatorischen Bahnen.

Die Methode selbst wurde im Zuge dieser Betonung der schulorganisatorischen Aspekte um-

gedeutet. In der pädagogischen Semantik der Zeit unterschied man die Systeme – Vorschläge für die allgemeine «Regierung» und Organisation des Klassenzimmers – von den Methoden – spezifische, nach Schulfächern definierte Einzelverfahren (Avendaño 1846; Carderera/Avendaño 1855; Figuerola 1841). Im Gegensatz zur ersten Rezeption, die in der Methode wegen deren Rolle bei der Einübung der Urformen ein umfassendes Verfahren für die Subjektbildung gesehen hatte, stand nun die Methode nicht länger für ein komplettes System der Unterweisung. Als die Unterrichtssysteme zur Sprache kamen, führte Montesino in Spanien die damals bekannte Dreiteilung zwischen Einzel-, Simultan-, und wechselseitiger Unterweisung ein (Montesino 1845/1988, S. 174 und 178–179). Pestalozzi blieb dabei erneut nur eine Rolle als Fachmethodiker vorbehalten. Montesino charakterisierte die allgemeinen Verbesserungen im Lesenlernen – «wie in anderen Unterrichtszweigen» – als ein indirektes Verdienst Pestalozzis (ebd., S. 203, Übersetzung MC). Auch bei der Unterweisung im Schreiben folgte Montesino dem Postulat Pestalozzis, demgemäss dieses dem Zeichnen folgen sollte (ebd., S. 208). Doch war es natürlich im Rechnen, wo Pestalozzi die deutlichste Würdigung erfuhr. Ihm gebühre die Idee, so Montesino, keine Zahlen zu präsentieren, bis die Zahlvorstellungen im Geist der Kinder eingeübt und verankert seien (ebd., S. 214). Ausserdem habe Pestalozzi über die Anschauungs- und Rechentabellen eine sinnliche Grundlage für Begriffe wie «mehr» oder «weniger» geschaffen, die sämtlichen Operationen zugrunde liege (ebd., S. 216). In der neuen Unterscheidung zwischen Systemen, die das Gesamtleben einer Schule organisieren könnten, und Methoden, die einzelne Prozeduren für jedes Schulfach festlegten, erörterte Montesino die Methode Pestalozzis nicht mehr als ein stimmiges Konzept von verschiedenen Subjekttechniken, sondern behandelte sie im Hinblick auf einzelne fachdidaktische Vorschläge.

Die Dreiteilung der Systeme und der Unterschied zwischen Systemen und Methoden beherrschte die spanische pädagogische Fachliteratur – und auch die Schulstatistik – über das gesamte 19. Jahrhundert hinweg. Die Unterscheidung zwischen allgemeinen Unterrichtssystemen und konkreten Unterrichtsmethoden leitete die Zuordnung Pestalozzis zu den einzelnen Fachdidaktiken ein. Die «Methode», die so sehr an die mentale Ordnung der Schüler angelehnt war und schulorganisatorische Aspekte vernachlässigte, war nach dieser Auffassung kein System, da dieses eher durch organisatorische Kriterien definiert wurde. Aber Pestalozzische Techniken konnten mit allen damaligen Systemen in Einklang gebracht werden. Somit blieben für die Lehrsätze Pestalozzis nur die Wissenssparten der einzelnen Methoden übrig.

Auch in der Verwaltung hielt diese Konzeption Einzug, nicht zuletzt dank der personellen Union zwischen Lehrerausbildnern und Bildungsbeamten. So fand Pestalozzi keine Erwähnung, als die *Direc-*

ción General de Estudios in mehreren Ausgaben des Schulanzeigers für Spanien eine Zusammenfassung der verschiedenen Systeme für die Primarschulen veröffentlichte (Boletín de Instrucción Pública 1842 und 1843). In ihrer Bestandsaufnahme der Handbücher der Lehrerausbildung zwischen 1839 und 1900 fand Teresa Rabazas für die ersten zwei Jahrzehnte nach der Gründung der Normalschule von Madrid keine eindeutig von Pestalozzi geprägten spanischen Texte (Rabazas Romero 2001, S. 112ff. und Anhang). Erst mit der Veröffentlichung des Buches von Marc Antoine Jullien im Jahr 1840, das freilich eine relativ beschränkte Zirkulation erfuhr und bis 1862 keine Neuauflage erlebte, gab es in Spanien die Möglichkeit, einen breiteren Überblick über die Pestalozzische Pädagogik zu gewinnen (Jullien 1812/1840). Dies vermochte jedoch den Trend nicht aufzuhalten, durch den die Methode ihre Rolle als umfassendes Deutungssystem verlor und in das Reich der Fachdidaktiken hinabglitt.

Von der Gesamtformung der Menschen bis zu den einzelnen Didaktiken erfuhr die «Methode» Pestalozzis in Spanien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts demnach praktisch einander vollends entgegengesetzte Deutungen. Nach einigen Erfahrungen mit diesem umfassenden Programm, das freilich eher Enttäuschung hervorrief, wurde die Methode in die Bahnen der Klassifikationssysteme im Bereich des pädagogischen Wissens hineingezogen. Die Überlagerung der Methode Pestalozzis mit dieser Wissensordnung zeigte nichts anderes, als die aufstrebende Kraft eines Ordnungsmusters, das noch nicht von den Diskursen der Tiefe und der Innerlichkeit kolonisiert war, und das sich viel mehr an den Äusserlichkeiten des Organisatorischen – wengleich um bestimmte Subjektivierungseffekte zu ermöglichen – orientierte.¹

3. Performanz, Rezeption und die Rolle des Unwahren

Nach dieser sehr cursorischen Darstellung der Deutungen der Methode in Spanien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sollen die Ergebnisse im Lichte der zuvor skizzierten drei Annahmen des Historisierungsansatzes zusammenfassend betrachtet werden.

1. Die Stimmigkeit des Programms war für die Rezeption kein Faktor von besonderem Gewicht. Ob von einer «Methode» die Rede sein könne, war eine Frage, welche die Zeitgenossen nicht beschäftigte. Es handelt sich hierbei vielmehr um eine nachträglich von Bildungsforschern aufgeworfene Problemstellung.
2. Die «Kerne», die die Konturen der Methode definierten, verschoben sich im Laufe ihrer Rezeptionsgeschichte. Von einer umfassenden Bildungsmethode – die jedoch stets auf die drei Elementarbücher beschränkt blieb – wurde sie zu einer Sammlung von Fachdidaktiken umgedeutet. Die vermeintlichen «Kerne» der Methode waren zu

keinem Zeitpunkt gegeben, vielmehr wurden die jeweiligen Schwerpunkte, denen Aufmerksamkeit zuteil wurde, im Rezeptionsprozess konstruiert und waren dabei Verschiebungen, Umdeutungen und Vermischungen unterworfen.

3. Obwohl auch in Spanien Zweifel an der Wirksamkeit der Methode laut wurden, wurde sie immer wieder als Referenz in der didaktischen Diskussion herangezogen. Diese Bezugnahmen folgten eigenen Wegen und es kam zu keiner «Stunde der Wahrheit», in der etwa die Folgenlosigkeit der Pestalozzischen Lehrsätze für Schulprozesse konstatiert worden wäre.

Kurz: Der Rezeptionsprozess kümmerte sich wenig um Stimmigkeit, Wahrheit oder Klarheit. Er zeigt die Konstruktion einer eigenen «Stimmigkeit», einer eigenen «Wahrheit» und einer eigenen «Klarheit». In diesem Sinne vollzog sich die Rezeption regelgerecht und die Rezipienten verarbeiteten das aufgenommene mit Hilfe der eigenen zur Verfügung stehenden semantischen Mittel und den eigenen situierten Erwartungen zu etwas spezifisch Neuem. «Methode» in ihrer Unbestimmtheit ermöglichte die Produktion von Zusatzsinn, das heisst von Vorstellungen, die im «Original» nicht vorgesehen waren. Eine vom Begriff der Performanz inspirierte Perspektive auf die Rezeptionsgeschichte Pestalozzis im Südwesten Europas, die in ihrem Anspruch über den der Historisierung und Kontextualisierung hinausreicht, kommt zu anderen Akzentsetzungen in der Analyse. Die Aufmerksamkeit auf «Zusatzsinn» im Rahmen von semantischen Traditionen und Gestaltungssituationen kontrastiert mit anderen Fragestellungen als diejenigen, die im Kontextualisierungsansatz bisher vorherrschend waren. Auf den spanischen Fall übertragen, würden diese Analysen sich unter anderem mit distinkten Fragen beschäftigen:

1. mit dem sensualistisch geprägten Begriff der Intuition, den man gleich als Ergebnis eines Missverständnisses identifizieren könnte;
2. mit der Reduktion der Methode auf die Elementarbücher durch die spanischen Bildungspolitiker und Pädagogen, was ebenfalls als weiteres Missverständnis begriffen werden kann;
3. mit den Kritiken Naharros (für das Lesenlernen) und Vallejos (für die Arithmetik), die den Verlust an Begeisterung für die Methode und deren allgemeinen Popularitätsabfall nach 1808 zeigen;
4. mit der möglicherweise feststellbaren Polarisierung zwischen praxisnahen Kritikern und praxisfernen Befürwortern der Methode, waren doch Naharro und Vallejo schliesslich selbst Lehrer und Methodiker, während der Intellektuelle Blanco White nur ein Beobachter war, der kaum über praktische Erfahrungen im Elementarschulbereich verfügte;
5. schliesslich mit der Geschichte des *Instituto* vor dem Hintergrund von Patronage und Protektion, um über diesen Weg zu einer Erklärung für die Folgenlosigkeit des Experiments zu gelangen.

Freilich besteht angesichts dieser zusätzlichen Möglichkeiten der Kontextualisierung die Gefahr, auf der Spurensuche in einen besserwisserischen und überinvestigativen Duktus zu verfallen. Über eines muss sich der Analytiker zudem stets klar sein: Selbst bei der Verfolgung all dieser Pfade liessen sich noch kaum zuverlässige Aussagen über die Gründe sowie über die imaginäre Dimension treffen, die dafür ausschlaggebend waren, dass bestimmte Optionen den Spaniern attraktiver oder schlicht möglich erschienen. Letztlich bliebe so die Frage nach der Produktion von Abweichungen und Umformungen – von Zusatzsinn – im Rezeptionsprozess sekundär. Die für viele Diskursformationen – Christentum, Kommunismus, Marktwirtschaft, Reformpädagogik – üblichen Argumentationsfiguren, dass bei ungünstigen Ergebnissen die «Kerne» der jeweiligen Diskurse gar nicht tangiert seien («gute Idee, schlecht ausgeführt»; «der Markt ist noch nicht genug dereguliert»; «Verfehlungen der einzelnen Hirten beschmutzen nicht die Idee der Religion», usw.), sprechen aber eine deutliche Sprache über den sehnlichen Wunsch der Menschen, Entwürfe – auch unrealistische, unstimmige und «unwahre» – zu verfolgen, um für sich selbst hoffnungsfrohe, positive Zukunftserwartungen zu produzieren. Umdeutungen, Hybridbildungen und Abwehrbewegungen werden von diesen Aspekten mitbedingt. Diese soziale Tatsache, dass Menschen an solchen imaginierten Grössen festhalten, ist für die Rezeptionsforschung von grösserer Relevanz als der Hinweis auf Unstimmigkeiten und Paradoxien. Die gesellschaftsgenerierende Wirkungsmächtigkeit von Prozessen, die sich nicht in den Begriffen des Wahren und Klaren erfassen lassen, wird somit eher unter einer performativen Perspektive sichtbar und analytisch zugänglich.

- 1 Dieses Muster war ausserdem in einigen der ehemaligen spanischen Kolonien in Lateinamerika – auch mit Variationen – zu finden (für Kolumbien siehe Caruso 2005).

Literatur

- Austin, John L.: Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart 1975
- Avendaño, Joaquín: Manual completo de instrucción primaria elemental y superior. Madrid 1846
- Bellmann, Johannes: Kontextanalyse versus Applikationshermeneutik. Reflexionsprobleme pädagogischer Historiographie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (2004), S. 182–195
- Blanco y Sánchez, Rufino: Pestalozzi. Su vida y su obra. Pestalozzi en España. Madrid 1909
- Blanco White, José María: Noticias sobre el Instituto de Yverdon con algunas reflexiones sobre el método de Pestalozzi (1807). In: José María Blanco White: Sobre Educación. Antonio Viñao Frago (Hrsg.). Madrid 2003, S. 175–189
- Boletín de Instrucción Pública, Band III und IV. Madrid 1842 und 1843
- Buisine-Soubeyrou, Marie-Hélène: La Escuela Normal de Logroño: de la creación de un centro docente a la integración social del maestro (1841–1857). In: Contextos educativos 2(1999), S. 143–166
- Carderera, Mariano/Avendaño, Joaquín: Curso elemental de pedagogía. Madrid 1855
- Caruso, Marcelo: The Persistence of Educational Semantics. Patterns of Variation in Monitorial Schooling in Colombia (1821–1844). In: Paedagogica Historica (2005), (im Druck).

- Chavannes, Daniel Alexander: Exposición del método elemental de Henríque Pestalozzi, con una noticia de las obras de este célebre hombre, de su establecimiento de educación y de sus principales colaboradores. Madrid 1807
- Domínguez Cabrejas, María Rosa: La Escuela Normal de Maestros de Zaragoza (1844–1936). Zaragoza 2002
- Domínguez Ortíz, Antonio: Sociedad y estado en el siglo XVIII español. Barcelona 1986
- Ducrot, Oswald/Todorov, Tzvetan: Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. Buenos Aires 2003
- Exposición sobre el estado de la enseñanza pública, hecha á las Cortes por la Dirección General de Estudios. Madrid 1822
- Figuerola, Laureano: Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mixta. Madrid 1841
- Fontana, Josep: La crisis del Antiguo Régimen, 1808–1833. Barcelona 1992
- Jullien de Paris, Marco-Antonio: Ensayo general de educación física, moral e intelectual con un plan de educación práctica para la infancia, la adolescencia y la juventud ó investigaciones sobre los principios de una educación perfeccionada, para acelerar la marcha de un pueblo hacia la civilización (1812). Valencia 1840
- Liotard, Jean-François: La condición postmoderna. Madrid 1989 (deutsch: Das postmoderne Wissen)
- Montesino, Pablo: Curso de educación, métodos de enseñanza y pedagogía (ca. 1845). Madrid 1988
- Naharro, Vicente: Memoria premiada por la Real y Suprema Junta General de Caridad. Madrid 1818
- Naharro, Vicente: Nueva arte de enseñar a leer a los niños de las escuelas. Madrid 1824
- Narganes, Manuel José: Tres cartas sobre los vicios de la instrucción pública en España, y proyecto de un plan para su reforma. Madrid 1809
- Noticia de las providencias tomadas por el gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto, desde su origen hasta principio del año de 1807. Madrid 1807
- Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Weinheim/Basel 1995
- Oelkers, Jürgen: «Erziehung und Methode. Zur Literatur vor Pestalozzi». In: Daniel Tröhler/Simone Zurbuchen/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Der historische Kontext zu Pestalozzis «Methode». Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert. Bern/Stuttgart/Wien 2002, S. 209–235
- Osterwalder, Fritz: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Weinheim/Basel 1996
- Pestalozzi, Enrique (1807a): Libros elementales de Enrique Pestalozzi. El ABC de la visión intuitiva ó principios de la visión relativamente a los tamaños. Madrid 1807
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1807b): Libros elementales de Enrique Pestalozzi. Doctrina de la visión de las relaciones de los números. Madrid 1807
- Puelles Benítez, Manuel de: Educación e ideología en la España contemporánea. Madrid 1999
- Rabazas Romero, Teresa: Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839–1901). Madrid 2001
- Ramírez Aisa, Elías: Educación y control en los orígenes de la España liberal. Madrid 2003
- Román Guerrero, Rafael: El intento de implantación del método de Pestalozzi en Cádiz. In: Gades 18(1988), S. 135–139
- Sánchez Pascua, Felicidad: Relación entre J.H. Pestalozzi y M. Godoy. Influencia en la educación española. In: Julio Ruiz Berrio/Atanasio Martínez Navarro/José Antonio García Fraile/Teresa Rabazas (Hrsg.): La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades Latinas. Madrid 1997, S. 493–508
- Sanz Díaz, Federico: El proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España (1838–1870). In: Cuadernos de investigación histórica 4(1980), S. 229–268
- Sarmiento, Fray Martín: La educación y de la niñez y de la juventud (1768). Madrid 2002
- Sarraillh, Jean: La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII (1954). Mexiko/Madrid 1957
- Scanlon, Geraldine: Política escolar del liberalismo español (1833–1843). In: Jean-René Aymes/Eve-Marie Fell/Jean-Louis Guereña (Hrsg.): L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle à nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires. Tours 1986, S. 99–110
- Searle, John: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt am Main 1971
- Sureda García, Bernat: Pablo Montesino. Liberalismo y educación en España. Palma de Mallorca 1984
- Sureda García, Bernat: Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España. El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica. In: Historia de la educación 4(1985), S. 35–62
- Sureda García, Bernat: La recepción en España de las ideas pedagógicas extranjeras a través de Pablo Montesino. In: Gil Leoncio Vega (Hrsg.): Pablo Montesino y la modernización educativa en España. Zamora 1998, S. 59–70
- Thompson, I.A.A.: Neo-noble Nobility: Concepts of hidalguía in Early Modern Castile. In: European History Quarterly 15(1985), S. 379–406
- Tröhler, Daniel: Pädagogische Historiographie und Kontext. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 7(2001)H1, S. 26–34
- Tröhler, Daniel/Zurbuchen, Simone/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Der historische Kontext zu Pestalozzis «Methode». Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert. Bern/Stuttgart/Wien 2002
- Tröhler, Daniel: Methode um 1800: Ein Zauberwort als kulturelles Phänomen und die Rolle Pestalozzis. In: Daniel Tröhler/Simone Zurbuchen/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Der historische Kontext zu Pestalozzis «Methode». Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert. Bern/Stuttgart/Wien 2002, S. 9–30
- Vallejo, Mariano: Ideas primarias que deben darse á los niños en las escuelas acerca de los números al mismo tiempo que se están ejercitando en la clave analítica de la lectura. Madrid 1833
- Van Crombrugge, Hans/Depaepe, Marc: Pestalozzi en Europa. Prolegómeno de una historia funcional pedagógica de su herencia. In: Julio Ruiz Berrio/Atanasio Martínez Navarro/José Antonio García Fraile/Teresa Rabazas (Hrsg.): La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas. Madrid 1997, S. 38–59
- Viñao Frago, Antonio: Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones con la enseñanza secundaria. Madrid 1982
- Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg: Sprache, Macht und Handeln – Aspekte des Performativen. In: Christoph Wulf/Michael Göhlich/Jörg Zirfas (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim 2001, S. 9–24