

Otto Friedrich Bollnow

Über den Wert einer Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik für die systematische Pädagogik*

Inhalt

1. Warum beschäftigen wir uns mit der Geschichte der Pädagogik? 1
2. Das leitende Vorverständnis aller empirischen Forschung 4
3. Auffassungen vom Sinn einer Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik 6
 - 3.1. Die eklektizistische Auffassung 6
 - 3.2. Die dialektische Auffassung 6
 - 3.3. Die historisch-systematische Methode 6
4. Produktive Forschung durch Rückbindung an die Vergangenheit 7
5. Die Verflechtung von historischer und systematischer Arbeit 9

1. Warum beschäftigen wir uns mit der Geschichte der Pädagogik?

Der Sinn einer Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik ist seit langem sehr umstritten. Sie wird in weiten Kreisen der modernen pädagogischen Forschung als überflüssig und letztlich sogar als hinderlich betrachtet. Sie erscheint als ein bloßer Wissensstoff, der vielleicht den Liebhaber der Vergangenheit interessieren mag, der aber dem Praktiker nichts nützt und der der unbefangenen Forschung durch die Macht gedankenlos weitergegebener Vorurteile und die unbesehen hingenommene Autorität der Klassiker nur im Wege steht. So erscheint sie heute als ein lästiger, von Generation zu Generation fortgeschleppter Ballast, der schon lange aus den Lehrplänen und Prüfungsordnungen gestrichen werden sollte und auch schon weitgehend gestrichen ist. Demgegenüber scheint sich neuerdings wieder ein wachsendes Interesse an der Geschichte der Pädagogik zu regen.

In dieser Lage ergibt sich erneut die Frage nach dem Sinn einer Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik. Genauer gesehen, gliedert sich die Frage in zwei Teilfragen. Das eine ist die *Geschichte der pädagogischen Institutionen*, der Einrichtungen und Verfahrensweisen, in denen erzogen und unterrichtet worden ist. Das andere ist die *Geschichte der pädagogischen Theorien*, insbesondere der großen pädagogischen Klassiker, die diese Theorien entwickelt haben. Obgleich auch die erstgenannte Frage wichtig ist, um das, was in den gegenwärtigen Verhältnissen zufällig und überholt erscheint, von seiner Entstehung her zu verstehen und damit zugleich Gesichtspunkte für eine Verbesserung zu gewinnen, so soll es doch hier zunächst um die zweite Frage gehen, also um die Frage nach dem Sinn einer Beschäftigung mit der Geschichte der pädagogischen Theorien und den Werken der pädagogischen Klassiker.

Die Kritik an der Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik hat einer der namhaftesten Vertreter der zeitgenössischen pädagogischen Forschung, Heinrich Roth, in seinem Hauptwerke, der „Pädagogischen Anthropologie“, in dem Sinne formuliert, daß es heute nicht mehr darauf ankomme, die Texte der großen Pädagogen der Vergangenheit zu studieren, daß man vielmehr die Wirklichkeit selbst erforschen müsse, von der diese Texte handeln. Er schreibt:

* Erschienen in: Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Festschrift für Wilhelm Flitner, hrsg. von H. Rohrs, Wiesbaden 1979, 13-26.

„Der Text weist zurück auf die pädagogische Wirklichkeit selbst ... Es gilt nicht nur, die Texte über die pädagogische Wirklichkeit zu sammeln, sondern es gilt, überall, wo die Ereignisse, die Fakten selbst zu erreichen sind, diese auch selbst aufzuspüren und erziehungswissenschaftlichen Methoden zugänglich zu machen“¹. Diese Stelle ist in mehrfacher Weise interessant; denn sie zeigt ein grundlegendes Mißverständnis der Gründe, warum man sich mit den Texten früherer Päd- [13/14] agogen, im wesentlichen also der Klassiker, beschäftigt. Diese Gründe sind aber bisher, soweit ich sehe, auch nicht hinreichend klar herausgearbeitet worden und sollen deshalb hier noch einmal durchdacht werden. Roth unterscheidet mit Recht zwischen den Texten und der Wirklichkeit, von der diese Texte handeln. Er geht dabei aus von der Vorstellung, daß die Texte uns eine Wirklichkeit aus zweiter Hand bieten, während es darauf ankomme, die Wirklichkeit, soweit es möglich ist, aus erster Hand, d. h. in unmittelbarer eigener Anschauung zu erforschen. Dieses Argument erscheint in dieser Weise auch ganz überzeugend.

Roth spielt damit an auf die Entstehung der neuzeitlichen Naturwissenschaft. Er sieht auch (schon in seinen früheren Schriften) die von ihm so genannte „realistische Wendung“ in der Pädagogik als eine Wiederholung des Vorgangs, aus dem seinerzeit die neuzeitliche Naturwissenschaft hervorgegangen ist. Während man im Mittelalter das Wissen von der Natur aus den Werken der antiken Schriftsteller entnommen hatte, hatte die neuzeitliche Wissenschaft diese Fesseln abgeworfen und war zur eignen, direkten Erforschung der Natur übergegangen. Diesen längst fälligen Schritt müsse man jetzt auch in der Pädagogik tun, die ja überhaupt in ihrer Entwicklung oft hinter den anderen Wissenschaften zurückbleibt.

Diese Entwicklung in der Naturwissenschaft ist selbstverständlich voll zu bejahen. Sie hat überhaupt erst eine moderne Forschung hervorgebracht. Die Frage aber ist, wie weit sich die Verhältnisse auf die Pädagogik übertragen lassen und wie weit vielleicht dieser so einleuchtend scheinende Ansatz wesentliche Zusammenhänge verdeckt.

Ganz so einfach, wie es zunächst scheint, liegen allerdings auch in den Naturwissenschaften die Verhältnisse nicht. Auch in ihnen sind es zunächst geistige Wendungen in der mittelalterlichen Philosophie und Theologie, die die Entstehung der neueren Naturwissenschaft überhaupt erst möglich gemacht haben. Das drückt sich in den Naturwissenschaften selbst in einem steigenden Interesse an ihrer Geschichte aus. Während noch vor wenigen Jahren die Beschäftigung mit der Geschichte der Naturwissenschaft als eine private Liebhaberei einiger weniger daran interessierter Forscher erscheinen konnte, ohne Bedeutung für den systematischen Fortgang, macht sich heute ein steigendes Interesse an der Geschichte der Naturwissenschaften bemerkbar. Das ist schon äußerlich daran erkennbar, daß überall neue Lehrstühle für die Geschichte der Medizin und der Naturwissenschaft eingerichtet werden. Und es ist bezeichnend, daß diese Entwicklung nicht von den Historikern und Philosophen ausgeht, sondern von den Naturwissenschaftlern und Medizinern selbst. Die Entwicklung der betreffenden Wissenschaften hatte *von sich aus* zu einer Beschäftigung mit ihrer Geschichte geführt.

Am deutlichsten ist das vielleicht in der Entwicklung der modernen Physik. Solange die Grundlagen der sogenannten klassischen Physik seit ihrer Entstehung bei Galilei und Newton als ein für allemal feststehend erschienen, konnte man gradlinig fortschreitend darauf aufbauen, und die Ergebnisse des einzelnen Forschers gingen in den ständig sich mehrenden „Stand der Forschung“ ein. Nur selten erinnerte eine physikalische Benennung an den Namen ihres Entdeckers, wie etwa bei Röntgen. Das hat sich heute grundlegend geändert. Heute ist deutlich geworden, daß die Grundlagen der klassischen Physik keineswegs selbstverständlich sind, daß es auch in der Physik einen der Geistesgeschichte vergleichbaren [14/15] Vorgang eines auf keinen gradli-

¹ Heinrich Roth: Pädagogische Anthropologie. 1. Bd. Hannover 1966, S. 91 f. Es muß jedoch betont werden, daß Roth in diesem Werk neben der empirischen Forschung auch der Geschichte der Pädagogik einen breiten Raum einräumt.

nigen Fortschritt zu reduzierenden Stilwandels gibt. Vor allem August Nitschke hat immer wieder darauf hingewiesen, wie unmöglich es ist, die Entwicklung der Naturwissenschaften von der in den übrigen Zweigen der Geschichte zu isolieren, wie sehr sie vielmehr vom Wandel der Auffassungen abhängt, der sich gleichzeitig in der politischen und wirtschaftlichen Verfassung, der Theologie und Philosophie, der bildenden Kunst und der Dichtung vollzieht².

Wichtig aber ist, daß diese Entwicklung nicht von außen her an die Physik herangetragen, sondern aus dieser selbst hervorgegangen ist. Aus der physikalischen Forschung selbst (und mehr noch aus der Quantenmechanik als aus der Relativitätstheorie) ergab sich die Notwendigkeit, die vermeintlich ewigen Grundlagen zu revidieren. Dabei mußte die Aufmerksamkeit sich notwendig zurückwenden auf die besondere geschichtliche Situation, in der die Grundlagen der neuzeitlichen Physik geschaffen wurden, um zu erkennen, inwiefern diese *historisch bedingt*, also auch der Revision fähig und bedürftig sind. Wenn, um nur ein illustrierendes Beispiel anzuführen, ein Physiker wie Heitler betonen kann, daß der Einfluß Descartes' auf das moderne physikalische Denken unheilvoll gewesen und schwer wieder zu korrigieren sei³, so zeigt das deutlich, wie die Grundlagenproblematik der sachgerichteten Forschung diese selbst auf die Geschichte zurückverweist. Auch welche Rolle die Geschichte der Forschung bei Wagenschein im mathematischen und physikalischen Unterricht gewinnt und zu dem geführt hat, was er die genetische Methode nennt, sei wenigstens kurz erwähnt⁴. Genetisch ist diese Methode, indem sie die Einsicht in die Naturzusammenhänge schrittweise aus der Geschichte ihrer Entdeckung hervorgehen läßt.

Ich habe bei dem Problem der Geschichte der Physik so lange verweilt, weil mir daraus etwas Wichtiges auch für die Geschichte der Pädagogik hervorzugehen scheint. Ich fasse das Ergebnis dieser Vorbetrachtung in folgenden zwei Punkten zusammen:

1. Wenn wir uns mit der Geschichte der Pädagogik beschäftigen, so geht es heute nicht mehr um die Geschichte um ihrer selbst willen, um eine bloße historische Darstellung im Sinn der „antiquarischen Geschichtsschreibung“ Nietzsches, sondern um den Nutzen für die systematische Pädagogik. Das unterscheidet uns von der Art, wie im 19. Jahrhundert zumeist die Geschichte der Pädagogik betrieben wurde. Ihre umfassenden Darstellungen sind ein imponierendes Zeugnis entsagungsvoller historischer Arbeit. Uns aber interessiert nicht der Verlauf in seinen oft zufälligen Einzelheiten, sondern allein - oder wenigstens in erster Linie - der systematische Ertrag.
2. Daraus ergibt sich zugleich der zweite Punkt. Das ist die Frage, was wir nun aus der Geschichte an systematischem Ertrag zu lernen hoffen. An dieser Stelle liegt der Grundirrtum der scheinbar so einleuchtenden Rothschen Argumentation: Das Verhältnis ist mit dem Gegensatz von Text und Wirklichkeit von vornherein falsch angesetzt. Es handelt sich bei der Beschäftigung mit pädagogischen Autoren gar nicht darum, die pädagogische Wirklichkeit kennenzulernen, schärfer ausgedrückt: aus ihnen Tatsachen kennenzulernen, sondern *um die Gesichtspunkte, unter denen wir die Tatsachen auffassen* und unter denen wir diese allererst zu sinnvollen Erkenntnissen formen. Oder anders ausgedrückt: [15/16] Es geht in der Beschäftigung mit den klassischen Pädagogen überhaupt nicht um ein inhaltliches Wissen, das wir aus ihnen aufnehmen

² August Nitschke: Einfluß naturwissenschaftlicher Erkenntnisse auf politische Entscheidungen. Neue Sammlung.

3. Jahrg. 1963, S. 306 ff. Ders.: Energieübertragung, Ströme, Felder und Wellen. Beobachtungen zur Lyrik von Goethe, Novalis und Eichendorff. In: Helmut Kreuzer (Hrsg.): Gestaltungsgeschichte und Gesellschaftsgeschichte. Literatur-, kunst- und musikwissenschaftliche Studien. Stuttgart 1969, S.201 ff. Ders.: Naturwissenschaftliche Revolutionen und Wandel der Gesellschaftsstruktur. Sudhoffs Archiv. Zeitschr. f. Wissenschaftsgeschichte. Bd. 53, 1970, S.337 ff. Ders.: Wandlungen des Kraftbegriffs in den politischen Theorien des 16. u. 17. Jahrhunderts. Sudhoffs Archiv. Zeitschr. f. Wissenschaftsgeschichte. Bd. 55, 1971, S. 180 ff. Ders.: Luthers Beziehung zur neuzeitlichen Naturwissenschaft, in: Festschrift für Hermann Heimpel zum 70. Geburtstag. Göttingen 1971. S. 639 ff.

³ Walter Heitler: Universitas. 23. Jg. 1968, S.969 ff.

⁴ Martin Wagenschein. Vgl. durchgehend insbes.: Verstehen lehren. Genetisch - sokratisch - exemplarisch. Weinheim und Berlin 1968.

könnten - das wäre in der Tat ein böser Dogmatismus und ein Zeichen geistiger Unmündigkeit - sondern es handelt sich um die Gesichtspunkte, unter denen wir an die Wirklichkeit herangehen, um den dabei leitenden Verständnishorizont und die in diesem begründeten Grundbegriffe. Oder, um noch einmal an die Geschichte der Physik zu erinnern, es handelt sich darum, die meist unkritisch hingenommenen Voraussetzungen der gegenwärtigen Wissenschaft kritisch zu untersuchen. Oder kurz zusammengefaßt: *Es geht um die Erörterung des alle empirische Forschung leitenden Vorverständnisses.*

Um das zu begründen, bedarf es einer kurzen allgemeineren erkenntnistheoretischen Besinnung.

2. Das leitende Vorverständnis aller empirischen Forschung

Jede empirische Forschung, im Bereich der empirischen Wissenschaften allgemein und damit auch in der Pädagogik, ist von einem gewissen Vorverständnis ihres Forschungsgegenstands geleitet. Dahin gehören die benutzten Grundbegriffe wie die leitenden Fragestellungen. Und weil es die Pädagogik insbesondere mit dem Menschen zu tun hat, sind es bei ihr vor allem *anthropologische Grundbegriffe*. Jede Pädagogik baut auf einer bestimmten Anthropologie auf. Diese Grundbegriffe brauchen nicht in jedem Fall bewußt zu sein. Ein weiterer Bereich der Forschung ist auch mit als selbstverständlich hingenommenen Begriffen möglich. Aber sie bleibt damit in einem als selbstverständlich hingenommenen Rahmen. Sie bleibt in dieser Weise trotz aller Exaktheit im einzelnen grundsätzlich unkritisch. Daraus ergibt sich als erste Aufgabe die Bestimmung der leitenden Grundbegriffe. Und es entsteht die Frage, wie diese möglich ist. Der Versuch, der Wissenschaft dadurch eine größere Sicherheit zu geben, daß man diese Begriffe in strengen Definitionen festlegt, scheitert schon daran, daß dabei ungeklärt bleibt, wie weit solche willkürlich festgelegten Begriffe überhaupt der Wirklichkeit angemessen sind, ob sie nicht die Wirklichkeit vergewaltigen oder zum mindesten wichtige Aspekte der Wirklichkeit vernachlässigen. Dahinter aber steht die größere Schwierigkeit, daß die Grundbegriffe der Pädagogik überhaupt nicht wie die naturwissenschaftlichen Begriffe als Termini mit den Mitteln der formalen Logik definiert werden können, sondern als „hermeneutische Begriffe“⁵ erst in einer mühsamen Interpretation herausgearbeitet werden müssen.

Dazu bedarf es als erstes einer *sorgfältigen phänomenologischen Untersuchung* des betreffenden Forschungsbereichs. Ein aufmerksames Hinhören auf den alltäglichen Sprachgebrauch erweist sich dabei oft als ein wertvolles Hilfsmittel. Das ist der erste Schritt, und in vielen, vielleicht sogar den meisten Fällen kann man sich damit begnügen. Aber alle phänomenologische Forschung hat, insbesondere auf anthropologischem Gebiet, eine unübersteigbare Grenze. Sie klärt zwar das den betreffenden Forscher leitende und in der Regel auch mit dem seiner Umgebung übereinstimmende Vorverständnis, aber ob dies das einzig mögliche ist, ob darin alle wesentlichen Gesichtspunkte zur Geltung kommen oder ob es daneben auch andere und vielleicht widersprechende Aspekte gibt, das ist [16/17] auf dem Wege einer phänomenologischen Klärung allein nicht zu gewinnen. Immer bleibt die Gefahr, daß das, was die Phänomenologen - wenigstens die orthodoxen unter ihnen - als zeitlos gültiges „Wesen“ in ihrer „Wesensschau“ zu erfassen beanspruchen, sich als historisch bedingt, und das heißt, als zufällig und korrekturbedürftig erweist. Gegenüber der Zufälligkeit des eigenen, historisch bedingten Vorverständnisses gibt es nur eine Sicherung, nämlich die Frage an die Geschichte.

⁵ Ihre Funktion hat Georg Misch in seinen Logik-Vorlesungen ausführlich entwickelt. Sie sollen demnächst in der Ausgabe von Frithjof Rodi erscheinen. Vgl. außerdem Hans Lipps: Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik. Frankfurt a. M. 1938. Dazu Otto Friedrich Bollnow: Philosophie der Erkenntnis. 1. Bd. Stuttgart 1970, S. 110 ff.

Das aber steht in einem weiteren Zusammenhang, den als erster Dilthey in seiner grundsätzlichen Bedeutung erkannt hat, der aber, wie mir scheint, in seinen Konsequenzen für die pädagogische Forschung noch immer nicht hinreichend gewürdigt wird: daß nämlich ein zulängliches Verständnis des Menschen nicht im unmittelbaren Zugriff, d. h. durch bloße Besinnung auf das in der Introspektion, dem Blick in das eigene Innere, Zugängliche gewonnen werden kann und darum auch nicht durch auf introspektiv gewonnenen Grundbegriffen aufbauende Fremdbeobachtung, sondern nur auf dem indirekten Weg *über die Interpretation seiner Objektivationen*. Das ist in der Diltheyschen Formulierung das Verhältnis von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen. Nur auf dem Umweg über den Ausdruck versteht sich der Mensch. Und Ausdruck in diesem Sinn ist alles, in dem der Mensch sich objektiviert hat, nicht nur im individuellen Sinn das Werk des einzelnen Menschen, sondern auch im überindividuellen Sinn das Ganze der vom Menschen geschaffenen Kultur. Dieses Ganze aber besteht nicht nur aus der gegenwärtig vorhandenen Kultur, sondern schließt, wenn es umfassend sein soll, auch die Schöpfungen der Vergangenheit ein. Die Geschichte ist also das unentbehrliche Organ eines hinreichend umfassend genommenen Selbstverständnisses des Menschen.

So kann Dilthey sagen:

„Alle letzten Fragen nach dem Werte der Geschichte haben schließlich ihre Lösung darin, daß der Mensch in ihr sich selbst erkennt. Nicht durch Introspektion erfassen wir die menschliche Natur“⁶ Oder in einer prägnanten Formulierung zusammengefaßt: „Was der Mensch sei, sagt ihm nur seine Geschichte“.

Dieser Gedanke ist neuerdings von Paul Ricoeur wieder entdeckt und in die gegenwärtige Diskussion hineingenommen worden. Er betont in der Auseinandersetzung mit Heideggers „Analytik des Daseins“, daß für die Erkenntnis des Menschen, von ihm als die „Hermeneutik des Ich-bin“ bezeichnet, der „kurze Weg“ einer „intuitiven Erkenntnis seiner selbst durch sich selbst“ versagt und nur der „lange Weg“, nämlich der Umweg über die Objektivationen des Lebens, eine hinreichende Sicherheit geben **kann**⁷.

Weil nun alle Erziehung auf einer bestimmten Auffassung des Menschen, auf einer bestimmten Anthropologie, beruht, alle anthropologischen Bestimmungen aber nur im Rückgriff auf die geschichtlichen Objektivationen des Menschen mit hinreichender Sicherheit gewonnen werden können, führt eine wissenschaftlichkritische Behandlung anthropologischer Phänomene notwendig über den Umweg der Geschichte, die Behandlung pädagogischer Phänomene also insbesondere über den Umweg durch die Geschichte der Pädagogik.

Damit ist die Frage, warum wir uns aus systematischem Interesse mit der Geschichte der Pädagogik beschäftigen müssen, in einer ersten, vorläufigen Weise [17/18] beantwortet. Der Umweg über die Geschichte ist das *Mittel* - und zwar das einzige ausreichende Mittel - zu einem gesicherten, hinreichend vollständigen Verständnis der pädagogischen Phänomene zu gelangen. Es bildet damit das Fundament jeder pädagogischen Forschung. Ohne dies Fundament betriebene Forschung ist darum nicht wertlos. Sie kann in ihren Grenzen durchaus brauchbare und für ihre speziellen Zwecke auch ausreichende Ergebnisse erzielen, aber sie ist sich ihrer Grenzen nicht bewußt und bleibt unter einem strengen Maßstab unkritisch.

⁶ Wilhelm Dilthey. Gesammelte Schriften. Leipzig und Berlin 1923 ff., Bd. 7, S. 250; Bd. 8, S. 226.

⁷ Paul Ricoeur: Hermeneutik und Strukturalismus. Übers. v. J. Rütsche. München 1973, S.14 ff. Vgl. Otto Friedrich Bollnow: Paul Ricoeur und die Probleme der Hermeneutik. Zeitschr. f. philos. Forschung. Bd. 20, 1976, S. 167 ff. und 389 ff.

3. Auffassungen vom Sinn einer Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik

Ehe wir nun daran gehen, das hiermit nur in seinen groben Umrissen umschriebene Verhältnis genauer zu untersuchen, ist es zweckmäßig, zunächst einen orientierenden Blick auf die bisher vertretenen Auffassungen vom Sinn einer Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik zu geben. Wir geben mit diesem Überblick zugleich ein *erstes Beispiel einer historischen Rückbesinnung*.

Im wesentlichen lassen sich in bezug auf den Gewinn, den man aus der Geschichte der Pädagogik ziehen kann, drei Auffassungen unterscheiden:

3.1. Die eklektizistische Auffassung

Manche Forscher betrachten die Geschichte der Pädagogik einfach als ein großes Warenlager oder als eine Art von Steinbruch, aus dem man nach Belieben Bausteine für den eigenen Aufbau entnehmen kann. Die Geschichte der Pädagogik erscheint so als eine ungeordnete Mannigfaltigkeit pädagogischer Ideen, von angewandten Verfahren und Vorschlägen zu ihrer Verbesserung. Der moderne Theoretiker entnimmt ihr Anregungen, auf die er vielleicht von sich aus nicht gekommen wäre, und setzt sie dann für seine eigenen Zwecke ein. Eine solche Beschäftigung mit der Geschichte ist vielleicht nicht notwendig, aber doch oft ganz nützlich; denn hier ist ein großer Vorrat an Entwürfen und Erfahrungen angesammelt, auf die zu verzichten sehr unklug wäre. Ein solches Verfahren bleibt *mehr oder weniger zufällig*, ein tiefer begründetes Verhältnis zur Geschichte besteht nicht, und diese gewinnt darum auch keine tragende Bedeutung für den systematischen Aufbau.

3.2. Die dialektische Auffassung

Eine zweite Auffassung vertritt den entgegengesetzten Standpunkt. Sie betrachtet die Geschichte als ein *sinnvoll geordnetes Ganzes* und sieht in der zeitlichen Aufeinanderfolge der verschiedenen Positionen zugleich eine sachliche Notwendigkeit, insofern in ihnen das Verständnis eines pädagogischen Problems sich schrittweise entfaltet und vertieft. In der reinsten Form ist dieser Gedanke in der Hegelschen Geschichtsphilosophie vertreten, in der sich die Geschichte als der nach innerer, dialektischer Notwendigkeit erfolgende Selbstentfaltungsprozeß des Geistes darstellt. Die Gefahr dieser Auffassung liegt in ihrem Konstruktivismus, durch den sie die Geschichte in einer falschen Weise rationalisiert, insofern sie einen bestimmten Entwicklungszusammenhang mit aller Schärfe herausarbeitet und damit den Reichtum der geschichtlichen Wirklichkeit vergewaltigt. Sie liefert also immer nur ein einseitig konstruiertes Bild. Es ist allerdings die Frage, ob diese Auffassung im Bereich der Geschichte der Pädagogik je in ihrer Reinheit verwirklicht ist. Aber auch wenn man die metaphysischen Voraussetzungen dieser Auffassung, den Gedanken einer durchgehenden „Vernunft in der Geschichte“ ablehnt und in der Geschichte die ganze Fülle von Zufall, Irrweg und Unheil sieht, so bleibt dieser Gedanke doch ein nützliches heuristisches Prinzip, um einen sinnvollen Entwicklungsgang herauszuarbeiten und durch ihn einen geeigneten Zugang zur Sache zu gewinnen.

3.3. Die historisch-systematische Methode

Eine Mittelstellung zwischen den beiden genannten Auffassungen nimmt die historisch-systematische Methode ein, wie sie vornehmlich in der Nohl-Wenigerschen Schule ausgebaut und in zahlreichen Dissertationen angewandt wurde. Sie geht nicht, wie die dialektische Auffas-

sung, davon aus, daß sich im geschichtlichen Ablauf als solchem schon die sachlich notwendige Entwicklung abzeichnet, die es nur klar herauszuheben gelte, aber sie ist doch überzeugt, daß alle oder doch die meisten der in einer Fragestellung möglichen Gesichtspunkte irgendwann in der Geschichte schon einmal vertreten worden sind, auch wenn ihre zeitliche Abfolge nicht als solche schon sachlich bedingt ist, sondern die systematische Ordnung erst durch die theoretische Arbeit am historischen Material hergestellt werden muß. Wenn auch jeder einzelne Gesichtspunkt, der uns in der Geschichte begegnet, als solcher einseitig ist, so ergänzen sich doch die verschiedenen Gesichtspunkte, wenn man sie vergleichend zusammennimmt, sie korrigieren sich wechselseitig und machen so erst den Fragenzusammenhang in seiner ganzen Vielschichtigkeit deutlich. An einem einfachen Beispiel Nohls: ob man in der Strafe eine Vergeltung sieht, sie aus der Abschreckung begründet, sie als Erziehungsmaßnahme betrachtet oder sie als unberechtigt ganz verwirft, in jeder dieser Auffassungen kommt ein Moment zur Geltung, das für das Verständnis des Gesamtproblems notwendig ist⁸.

Der große Nutzen eines solchen Vorgehens beruht darauf, daß jeder eigne Ansatz schon immer durch die Zufälligkeit der eigenen Position und der eigenen Lebenserfahrung bedingt ist, jeder eigene Ansatz also einseitig ist und daß erst der in der Geschichte gegebene Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten (auch wenn manche derselben hinterher abgelehnt werden) von der Zufälligkeit des ursprünglichen eigenen Ausgangs befreit. Dieses Vorgehen sichert also eine *größere Objektivität der Betrachtung*. Seine Grenze ist jedoch dadurch gegeben, daß auch bei ihm die Geschichte letztlich doch nur als bloßes Material betrachtet wird, aus dem man für den eigenen Aufbau Brauchbares heranzieht, daß aber das Verhältnis von System und Geschichte, konkreter: das Verhältnis zu den in der Geschichte überlieferten pädagogischen Texten nicht systematisch durchdacht ist. Hier müssen darum die weiteren Überlegungen einsetzen.

4. Produktive Forschung durch Rückbindung an die Vergangenheit

Den wichtigsten Grund für die Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik hatten wir bisher darin gesehen, daß sie es ermöglicht, die Befangenheit in der [19/20] Einseitigkeit des mitgebrachten Vorverständnisses zu durchbrechen und einen freieren Blick für die Gesamtheit der bei einem pädagogischen Problem zu beachtenden Aspekte zu gewinnen. Bei einer solchen Betrachtungsweise bleibt aber fraglich, warum es vorzugsweise die eigne Geschichte ist, auf die sich die Betrachtung zurückwendet. Man könnte fragen, ob nicht der Blick auf fremde Kulturen mit ihren Erziehungseinrichtungen und Erziehungsvorstellungen und den jeweils zugrundeliegenden Menschenbildern dieselbe Aufgabe ebenso gut und vielleicht sogar besser erfüllen würde, weil hier noch ganz andersartige, in unsrer Geschichte nicht realisierte Möglichkeiten sichtbar würden. Das ist in der Tat die Aufgabe einer *vergleichenden Erziehungswissenschaft*, deren Möglichkeiten bisher noch gar nicht voll ausgeschöpft sind, weil sie ihr Interesse zu einseitig auf die Erziehungseinrichtungen gerichtet hat und die diese tragenden Auffassungen vom Menschen zu wenig beachtet hat. So sind beispielsweise die Möglichkeiten eines Vergleichs mit der japanischen Bildungstradition, in der, soweit ich sehe, eine unserem klassischen Bildungsbegriff mit dessen anthropologischen Implikationen entsprechende Konzeption nicht vorhanden ist, noch gar nicht ausgenutzt, obgleich er in der notwendig gewordenen kritischen Auseinandersetzung mit unsrer eignen Tradition wertvolle Hinweise geben könnte.

Daraus ergibt sich notwendig die weiterführende Frage, welchen besonderen Sinn es hat, sich bevorzugt mit der eignen Geschichte zu beschäftigen. Daß diese „näher“ steht und darum besser bekannt ist, dürfte zur Begründung allein nicht ausreichen; denn das würde durch größere Fülle

⁸ Hermann Nohl: Der Sinn der Strafe. Die Erziehung. 1. Jahrg. 1925/26, S. 27 ff. Wiederabgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a. M. 1949, S. 161 ff.

der an fremden Kulturen zu gewinnenden Gesichtspunkte aufgewogen. Dieser Sinn muß vielmehr aus dem Verhältnis der gegenwärtigen pädagogischen Forschung zur Geschichte der Pädagogik begriffen werden. Dabei darf man sich nicht scheuen, zunächst an einige selbstverständlich scheinende Zusammenhänge anzuknüpfen.

Die naheliegende Antwort, *daß erst die Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung es erlaubt, die gegenwärtigen Verhältnisse richtig zu begreifen*, bleibt so lange unbestimmt, als man nicht erkennt, daß es ganz bestimmte Schwierigkeiten und Konflikte in der gegenwärtigen Situation sind, die die Frage aufkommen lassen, wie es zu dieser Situation gekommen ist, deren offenbar gewordene Mängel nach einer Abhilfe verlangen. Die Not der Gegenwart treibt so die historische Frage hervor.

Hier kann vielleicht ein Blick auf die zu Anfang erwähnte Entwicklung in der theoretischen Physik hilfreich sein. Auch in der Pädagogik sind wir in der Lage, daß immer wieder überkommene Begriffe sich gegenüber neuen Problemen als fragwürdig erweisen und einer neuen Bestimmung oder Ersetzung durch neue Begriffe bedürfen. Diese Auseinandersetzung kann aber nur dann fruchtbar durchgeführt werden, wenn wir auf die ursprüngliche Situation zurückgehen, in der diese Begriffe geprägt worden sind.

Dabei sind zwei Gesichtspunkte zu unterscheiden. Auf der einen Seite erscheint die Geistesgeschichte als ein unaufhörlicher Abnutzungsvorgang, in dem Begriffe, die eine Generation als Ausdruck ihres Lebensideals geprägt hat, in der Folgezeit ihre prägende Kraft verlieren und immer weiter verflachen, bis sie nur noch als gedankenloses Gerede weitergegeben werden. Als stellvertretend sei nur an das Schicksal des Bildungsbegriffs erinnert, der, aus ursprünglich religiösen Vorstellungen herkommend, im Zeitalter der deutschen Klassik als Ausdruck [20/21] ihrer organischen Auffassung von der Entwicklung geprägt wurde⁹ und der dann wenige Jahrzehnte danach zur Bezeichnung eines äußerlich angeeigneten Schulwissens absank, so daß schon Nietzsche sich leidenschaftlich gegen den „Bildungsphilister“ zur Wehr setzen konnte. Hier ist dann die Aufgabe der geschichtlichen Betrachtung, diese Entwicklung gewissermaßen zurückzunehmen und die abgenutzten Begriffe wieder in ihrer ursprünglichen Kraft sichtbar zu machen.

Damit verbindet sich aber unablässig ein zweites: daß man die besonderen geistesgeschichtlichen wie auch gesellschaftlichen und politischen Bedingungen erkennt, unter denen diese Vorstellungen zu ihrer Zeit entstanden sind (am Beispiel der klassischen Bildungsidee: in einem politisch einflußlosen Bürgertum), daß man sie also in ihrer *geschichtlichen Relativität* erkennt und dadurch vom Anschein der Selbstverständlichkeit befreit. Nur so gewinnen wir die Freiheit, uns von ihrem Bann zu lösen und uns den veränderten Aufgaben der Gegenwart zu öffnen.

Diese das Verhältnis zur Geschichte betreffenden Überlegungen bedürfen aber, so wichtig sie in ihrem Rahmen auch sein mögen, noch einer Vertiefung. Dazu ist erneut nach dem Verhältnis von systematischer erziehungswissenschaftlicher Arbeit zur Geschichte zu fragen. Am besten gehen wir noch einmal davon aus, daß jede empirische Forschung, ganz gleich welcher Art, von einem bestimmten mitgebrachten Vorverständnis ausgeht, das sich vor allem in den leitenden Grundbegriffen auswirkt. In einem gewissen Umkreis mögen diese als selbstverständlich hingenommenen Begriffe auch durchaus ausreichen. Aber immer wieder stößt die Forschung auf etwas Neues, das sich nicht mehr mit den mitgebrachten Begriffen angemessen erfassen läßt. Sie wird also, nicht anders, als es bei der Physik der Fall war, zu einer *Revision der Grundbegriffe* gezwungen, und es fragt sich, wie eine solche Revision, also eine Befreiung aus den Fesseln des Vorverständnisses, möglich ist. Hier scheint es mir von entscheidender Bedeutung zu sein, daß die Gewinnung neuer, verfeinerter oder verbesserter Begriffe grundsätzlich nicht als ein neuer,

⁹ Vgl. Günther Dohmen: Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule. 2 Bände. Weinheim/Bergstraße: 1964 und 1965.

alles Alte vergessender Anfang möglich ist. Es gilt vielmehr auch hier, was Cassirer in seiner „Philosophie der symbolischen Formen“¹⁰ allgemein herausgearbeitet hat, daß wir nämlich keinen Zugang zu einer reinen, von aller menschlichen Deutung noch unberührten Wirklichkeit haben, daß sich vielmehr zwischen uns und die Wirklichkeit ein Zwischenbereich von Symbolen schiebt, in Sprache, Kunst, Religion, Wissenschaft usw., und daß wir den Zugang zur Wirklichkeit nur durch die Vermittlung dieses Zwischenbereichs haben. In diesem Sinn betont Cassirer: Der Mensch „lebt so sehr in sprachlichen Formen, in Kunstwerken, in mythischen Symbolen oder religiösen Riten, daß er nichts erfahren oder erblicken kann, außer durch die Zwischenschaltung dieser Medien“¹¹.

Der Mensch ist das animal symbolicum.

Zu diesen Symbolen gehören auch, was uns gegenwärtig beschäftigt, die Begriffe und Theorien der Pädagogik. Nur in ihrem Rahmen können wir überhaupt die Erziehungswirklichkeit erfassen. In diesem Sinn präzisieren wir den zuvor aus der Hermeneutik aufgenommenen Begriff des Vorverständnisses. Wenn dieses System der symbolischen Formen aber nicht zum Käfig werden soll, in dem der [21/22] Mensch auf die Dauer gefangen ist, dann muß es möglich sein, die Starrheit dieser Formen aufzulockern. Das gelingt in der Tat, und darum müssen wir diesem Vorgang unsere besondere Aufmerksamkeit zuwenden.

Es ist das Aufregende in der lebendigen Forschung, daß sie auf Neues, Unerwartetes stößt, das sich mit den Mitteln der mitgebrachten Formen nicht erfassen läßt, und das doch, wenn es nicht in herkömmliche Bahnen abgedrängt werden soll, nach einer Bewältigung verlangt, und es ist die Frage, wie diese möglich ist. Einfach aus den mitgebrachten Formen herauszutreten und unbefangen von vorn zu beginnen, ist, wie nochmals zu betonen ist, unmöglich. Es gelingt nur, indem man sich unter dem Anspruch der neuen Erfahrung mit den überlieferten Vorstellungen und Begriffen auseinandersetzt, sie so erweitert, vertieft und berichtigt. Das bedeutet allgemein: *der Fortschritt der Erkenntnis ist nur in einer neuen Interpretation der schon vorhandenen Interpretation möglich*, nicht als einfaches Schaffen, sondern als „Umschaffen des Geschaffnen“ (Goethe). So verschlingt sich unaufhebbar die ins Neuland vordringende produktive Arbeit mit der Rückwendung, die der Überlieferung neue Möglichkeiten abgewinnt. Nur in der Rückbindung an die Überlieferung ist eine produktive Forschung möglich, aber nur unter dem Anspruch neuer Aufgaben gibt auch die Vergangenheit neue Tiefen frei. In diesem Wechselverhältnis gründet die Angewiesenheit der den Gegenwartsaufgaben dienenden pädagogischen Sachforschung an die immer erneute Auseinandersetzung mit der Geschichte. Die Beschäftigung mit der eignen Geschichte ist also kein müßiges Spiel, sondern unentbehrlicher Bestandteil einer selbstkritisch vorgehenden systematischen Erziehungswissenschaft.

5. Die Verflechtung von historischer und systematischer Arbeit

Hier drängt sich eine neue Frage auf, die wir schon mehrfach berührt und immer wieder zurückgestellt haben: Die Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik richtet sich immer wieder auf die wenigen großen Pädagogen, die pädagogischen „Klassiker“: Sokrates und Platon, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel usw., und *vernachlässigt darüber die durchgehenden geistesgeschichtlichen Zusammenhänge* und die verbindenden Glieder zwischen den isoliert herausgehobenen Höhepunkten. Wenn wir dies nicht einfach als Faktum hinnehmen wollen, als vielleicht durch die persönliche Vorliebe der einzelnen Autoren bedingt, dann müssen wir versu-

¹⁰ Ernst Cassirer: Philosophie der symbolischen Formen. 3 Bände. Berlin 1923 ff. Neuauflage 1953.

¹¹ Ernst Cassirer: Was ist der Mensch? Übers. v. W. Krampf. Stuttgart 1960, S. 39.

chen, auch dies als durch das Wesen der Sache selbst notwendig bedingt zu begreifen. Erst von hier aus gewinnt das Problem seine letzte Tiefe.

Das liegt im Wesen der Erziehung selbst begründet. Sie ist nicht einfach ein Gegenstand wissenschaftlicher Behandlung wie viele andere auch, sondern hebt sich unter diesen dadurch heraus, daß der Mensch selber darin unmittelbar angesprochen wird. Es geht in jeder Erziehung um den Menschen, wie er sein soll, und in dieser Frage ist auch der Erziehungswissenschaftler selbst in seinem eignen Sein mit angesprochen. Von daher gesehen ist das Verhältnis zu den pädagogischen Klassikern in einer eigentümlichen Weise doppelschichtig. Auf der einen Seite sind sie Glieder der allgemeinen Geistesgeschichte, sie haben hier ihren [22/23] Ort, ihre historische Bedingtheit wie ihre Auswirkung auf die folgende Entwicklung, und müssen in diesem Zusammenhang verstanden werden. Hier wiederholt sich, was zuvor allgemein über den Wert einer Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik gesagt wurde. Aber auf der andern Seite offenbart sich in ihnen etwas, das uns unabhängig von allem geschichtlichen Interesse unmittelbar berührt, sie treten uns als gegenwärtig, als „gleichzeitig“ (im Sinne Kierkegaards) gegenüber.

Erst in dieser Ebene kommt es zu *wirklichen Begegnungen* im vollen Sinn des Worts. Sie erschüttern uns in einem Maße, daß unser bisheriges Denken und Tun ihnen gegenüber als hoffnungslos unzulänglich erscheint. Sie reißen uns aus allen mitgebrachten und selbstverständlich gewordenen Vorstellungen heraus, indem sie uns die Erziehung von einer neuen Seite her neu und ursprünglich sehen und in dieser Sicht die Aufgabe der Erziehung tiefer erkennen lassen. Sie sind in dieser Weise die großen Erwecker des erzieherischen Bewußtseins. Man kann ihre Leistung mit dem vergleichen, was Schopenhauer in seiner Kunstphilosophie allgemein als die Aufgabe des Genies entwickelt hat, und insofern ist es berechtigt, wenn Dilthey von einem pädagogischen Genie gesprochen hat. Wir sehen in unserem Alltagsleben nur, was wir schon wissen, d. h. was seinen Ort in dem mitgebrachten und durch die Gewohnheit abgenutzten Verständnishorizont hat. Alles neu Begegnende wird unversehens darin eingefangen und unschädlich gemacht. Die Erfahrung eines beunruhigend Neuen wird durch diesen mitgebrachten Verständnishorizont schon immer abgefangen. Es gibt nichts wirklich Neues. Das Genie aber, etwa der große Maler, hat die Fähigkeit, den Bann der gewohnten Vorstellungen zu durchbrechen und die Wirklichkeit neu und ursprünglich zu sehen und in seiner Darstellung auch uns sehen zu lassen. In der künstlerischen Darstellung kommen auch wir, was uns auf direktem Wege nicht gelingt, zur ursprünglichen Darstellung der Wirklichkeit.

Das ist zugleich die Aufgabe der großen Pädagogen. Sie sind imstande, den Umkreis der ursprünglichen Anschauungen zu durchbrechen, neue Aspekte zu gewinnen und so, was Erziehung ist und sein kann, in einer neuen Ursprünglichkeit zu erschließen. *An ihren Werken lernen wir, pädagogisch zu sehen und die pädagogischen Zusammenhänge in einer Tiefe zu begreifen, die uns aus eigner Anstrengung unerreichbar geblieben wäre.* Sie sind darum die großen Erwecker eines immer tiefer gefaßten erzieherischen Verantwortungsbewußtseins. Sie entwickeln darin ihren unmittelbaren existentiellen Anspruch.

Aber dieser in der Begegnung mit ihnen erfahrene existentielle Appell hebt die Wichtigkeit der geduldigen wissenschaftlichen Arbeit nicht auf, sondern setzt sie als unentbehrliche Vorbedingung voraus; denn was die großen Pädagogen zu sagen haben, liegt nicht einfach offen auf der Hand, so daß man nur zuzugreifen brauchte, sondern muß erst in einer mühsamen Interpretation ans Licht gebracht werden. Denn die Werke der großen Pädagogen unterliegen demselben Schicksal, dem alle geistigen Schöpfungen unterworfen sind: das, was in ihnen im Durchbruch durch die überlieferten Schemata neu und ursprünglich gesehen ist, wird seinerseits wieder zum verfügbaren Schema, das von den Nachfolgern aufgegriffen und von einer Generation zur andern übermittelt wird. So entwickeln sich die *pädagogischen Schulen*, in denen das von den Klassikern Gesehene in die Wirklichkeit umgesetzt wird. Das aber geschieht nicht in einer unveränderten Weiter- [23/24] gabe, sondern wird im Verlauf der Entwicklung zugleich verwandelt. Was

von den großen Pädagogen mit genialem Blick neu gesehen ist, wird als „Lehre“ ausgeprägt, die man in dieser Gestalt lernen kann. So entsteht die sokratische Methode des 19. Jahrhunderts, die Pestalozzische Elementarmethode, die Lehre von den Formalstufen des Unterrichts bei Herbart usw. Das ist notwendig, damit die neuen Erkenntnisse für eine Vielzahl durchschnittlich begabter Lehrer verwendbar werden, aber das heißt zugleich notwendig auch eine Veräußerlichung und Verfestigung des überlieferten Lehrguts und führt damit wieder zur Befangenheit in einem überlieferten **Schema**.

Und daraus ergibt sich dann immer wieder eine Gegenbewegung gegen den veräußerlichten und mechanisierten Betrieb der Schulen. Die Namen der großen Pädagogen werden zu Schreckgespenstern, gegen die sich eine neue Generation auflehnt. In dieser Situation geschieht aber regelmäßig etwas sehr Merkwürdiges:

Man entdeckt, daß die großen Pädagogen ganz anders sind, als sie in ihren schulmäßig überlieferten Lehren erscheinen, daß beispielsweise Herbart gar kein Herbartianer war usw., und man beginnt, die großen Klassiker neu zu lesen. So entstehen die typisch wiederkehrenden Parolen: Zurück zu Pestalozzi! Zurück zu Herbart! (Zurück zu Maria Montessori! wäre heute vielleicht an der Zeit.) Es entwickelt sich, was man im großen unter dem Begriff der Renaissance faßt.

Diese typisch wiederkehrende Entwicklung ist wiederum nicht zufällig, sondern tief in der allgemeinen Wesensverfassung des Menschen begründet. Der Mensch ist nicht imstande, die Lebendigkeit seines Lebens - und das heißt hier: das in den Entdeckungen der pädagogischen Klassiker gewonnene tiefere Verständnis der Erziehung - stetig zu bewahren. Er verfällt immer wieder der Ermüdung, der Verknöcherung, der Gewohnheit des alltäglichen Lebens, kurz: der Uneigentlichkeit seines Daseins, und muß sein eigentlich lebendiges Wesen erst in immer neuer Anstrengung wiedergewinnen. Das ist der Sinn der immer erneuten Rückkehr zum Ursprung. In diesem Zusammenhang steht im Bereich der Pädagogik die Notwendigkeit einer immer erneuten Rückkehr zu den großen Klassikern. Ihr Werk ist nicht als ein jederzeit verfügbarer Bestand gegeben, sondern muß in immer neuer Anstrengung der Interpretation dem veräußerlichten Verständnis neu abgewonnen werden. Nur so erfahren wir in der ganzen ursprünglichen Kraft das Urphänomen der Erziehung und werden vor dem Absinken in bloße Routine bewahrt.

Diese Wiederentdeckung der großen Pädagogen geschieht aber nicht einfach als Wiederherstellung der richtig verstandenen Lehre durch die Reinigung von den Mißverständnissen der Schulen. Sie ist immer zugleich eine schöpferische Tat, die in der Interpretation Neues heraushebt, was man vorher nicht gesehen hatte und was vielleicht sogar dem Schaffenden selbst nicht voll bewußt war. Hier zeigt sich die Unerschöpflichkeit und Unergründlichkeit aller großen geistigen Schöpfungen: Ihre Interpretation ist nicht einfach die Wiederherstellung der ursprünglichen Meinung, sondern zugleich schöpferische Tat, die den Gehalt des Werks von sich aus vermehrt.

So gibt es keine einheitliche gültige Auffassung, sondern jede Zeit hat ihren Rousseau, ihren Pestalozzi, ihren Fröbel usw., wie er aus den Bedürfnissen der Gegenwart neu entdeckt wird. Erst in der nie abgeschlossenen Reihe dieser Deutungen entfaltet sich die Bedeutung des pädagogischen Klassikers. Sie ist also nicht Festes, in sich Abgeschlossenes, sondern vermehrt sich und wächst mit jeder neuen Interpretation.

Erst in dieser radikal vollzogenen Aneignung entfalten sie für uns ihre volle Verbindlichkeit. Erst in dieser Arbeit kommt es zur echten Begegnung, durch die die Klassiker zu einer Kraft werden, die in der Gegenwart fruchtbar wird. Denn das in ihnen vertieft gewonnene Verständnis geht in die Grundbegriffe ein, mit denen wir an die erziehungswissenschaftliche Arbeit herangehen.

Aber bei der Bemühung, die pädagogischen Klassiker für die Gegenwart fruchtbar zu machen, ergibt sich zugleich eine Schwierigkeit: Ihre uns innerlich erregenden Grundgedanken sind so sehr in zeitbedingten und unhaltbar gewordenen Vorstellungen verwurzelt, daß es unmöglich ist,

sie unmittelbar auf die heutigen Probleme anzuwenden. Das ist etwa bei Comenius der Gedanke einer durchgehenden und in allen Seinsbereichen gleichen Ordnung, die sich beispielsweise in einer in allen Sprachen gleichen Grammatik auswirkt. Das ist etwa bei Fröbel der Gedanke der alles durchwaltenden Sinnhaftigkeit, die den Blick auf die tiefe Zerrissenheit unsres Daseins verstellt. Oder bei Pestalozzi, am deutlichsten vielleicht in seiner Sprachlehre, der pedantisch durchkonstruierte Atomismus, und so allgemein. Überall erweist es sich als unmöglich, das „Brauchbare“ oder heute noch „Gültige“ in einer „gereinigten“ Lehre gesondert herauszuheben, denn gerade die großen Grundgedanken sind unablässig in den unhaltbar gewordenen Anschauungen verwurzelt und gerade erst durch diese ermöglicht. So gibt es nichts an ihnen, was wir einfach übernehmen könnten. Ihre Wirkung bleibt vielmehr die der auf keine fixierbare Lehre festlegbaren großen Erwecker. Sie erschüttern uns in den uns selbstverständlich gewordenen Anschauungen, sie vertiefen und erweitern unser Verständnis der Erziehung, sie zwingen uns, unsere bescheidene Arbeit immer wieder an diesem Maßstab zu messen, aber sie geben keine Lehre, die man einfach übernehmen könnte.

Und endlich ein Letztes, was auszusprechen vielleicht schwierig ist: Das sind die menschlichen Seltsamkeiten, die unübersehbar gerade den größten Erziehergestalten anhaften, bei Pestalozzi oder bei Fröbel oder sogar noch bei Sokrates und die nicht in einem verklärten Bild bagatellisiert werden dürfen. Es ergibt sich die bedrängende Frage, ob die letzte pädagogische Größe nur um den Preis dieser Sonderlingshaftigkeit zu erreichen ist. Das mag mit der Sonderstellung der Pädagogik unter den übrigen Kulturbereichen zusammenhängen, mit der Nähe zum kindlichen Wesen, die den großen Erzieher zum Fremdling in einer von den Erwachsenen geprägten Welt macht. Er bleibt ein Ärgernis, und vielleicht kann auch die ganze Sonderlingshaftigkeit als Mahnung dienen, nicht durch eine glättende Interpretation dies Ärgernis abschwächen zu wollen.

Wir fassen das bisher gewonnene Ergebnis über den Zusammenhang von Geschichte und System der Pädagogik noch einmal zusammen und versuchen, die sich daraus ergebenden Folgerungen zu ziehen.

Je umfassender wir die verschiedenen geschichtlichen Möglichkeiten überblicken und je tiefer wir in das Erziehungsverständnis der großen Pädagogen eingedrungen sind, desto umfassender und tiefer können wir dann in der systematischen Arbeit die Erziehungswirklichkeit erfassen. Und umgekehrt führt die Vernachlässigung der historischen Arbeit zur Abstumpfung des Blicks in der systematischen Forschung und endet in der Trivialität des Alltagsverständnisses. Nur [25/26] historische Forschung kann immer wieder daraus befreien und der systematischen Pädagogik neue Impulse geben.

Das gilt natürlich auch *umgekehrt*. Immer wieder bringen die neuen Ergebnisse der empirischen Forschung und auch allgemein neue Erfahrungen und Nöte der Gegenwart neue Gesichtspunkte, die uns die Geschichte der Pädagogik und ihre klassischen Autoren in einem neuen Licht sehen lassen. *Darum ist die Geschichte der Pädagogik niemals als abgeschlossener Bestand zu gewinnen, sondern muß von jeder neuen Gegenwart her neu geschrieben werden.*

Diese wechselseitige Verflechtung von historischer und systematischer Arbeit, von Textinterpretation und empirischer Forschung ist notwendig und unauflösbar. Man kann das eine nicht vernachlässigen, ohne zugleich das andere zu gefährden.