

## Otto Friedrich Bollnow

### Der Sinn der Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik\*

#### Inhalt

1. Der Sinn der Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik 1
2. Grundformen einer historischen Orientierung 3
  - a. Die eklektizistische Auffassung 3
  - b. Die dialektische Auffassung 3
  - c. Die historisch-systematische Methode 4
  - d. Die Bedeutung der Klassiker 4
3. Der Zusammenhang von Geschichte und System 5
4. Die Frage des Anfangs 5
  - a. Der doppelte Sinn des Wortes „Pädagogik“ 5
  - b. Die Geschichte der Erziehung 6
  - c. Die Geschichte der Pädagogik 6

#### 1. Der Sinn der Beschäftigung 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, weil die Autorität der Klassiker die unbefangene Forschung und damit zugleich den Fortschritt der Wissenschaft behindere. So hat, um einen namhaften Vertreter der zeitgenössischen Forschung anzuführen, Heinrich Roth die Auffassung vertreten, daß es heute nicht so sehr darauf ankomme, die Texte der großen Pädagogen zu studieren, sondern die Wirklichkeit selber zu erforschen, von der diese Texte handeln. Er schreibt in seiner „Pädagogischen Anthropologie“: „Der Text weist zurück auf die pädagogische Wirklichkeit selbst .. „Es gilt nicht nur, die Texte über die pädagogische Wirklichkeit zu sammeln, zu sichten, zu interpretieren, sondern es gilt, überall, wo die Ereignisse, die Fakten selbst zu erreichen sind, diese dort auch selbst aufzuspüren und erfahrungswissenschaftlichen Methoden zugänglich zu machen“<sup>1</sup>. Dahinter steht unausgesprochen die Vorstellung, daß die Texte, d.h. vor allem die Werke der großen Pädagogen, uns eine Wirklichkeit aus zweiter Hand bieten, während es darauf ankomme, die Wirklichkeit aus erster Hand, d.h. in unmittelbarer eigener Anschauung zu erforschen. Und dahinter steht weiter die Erinnerung daran, daß noch das Mittelalter sein Wissen von der Natur aus den Werken der antiken Schriftsteller gewonnen hatte und erst die beginnende Neuzeit diese Fesseln abgeworfen hat und zu einer eignen, direkten Erforschung der Natur übergegangen ist. Diesen längst fälligen Schritt müsse man jetzt auch in der Pädagogik tun. Die Frage aber ist, wie weit sich dieser Ansatz von der Naturforschung auch auf andre Wissenschaften, in unserm Fall

---

\* Der aus der Mitte der 70er Jahre stammende Text leitet den Band 1: Von Comenius bis Kant ein, mit dem Bollnow seine Geschichte der Pädagogik doch noch zur Veröffentlichung bringen wollte. Es wurde allerdings nur das Kapitel über Ratke noch einmal überarbeitet (siehe E = „Entwurf“). Wohl weil diese Veröffentlichung dann doch nicht zustande kam, wurde die hierzu geschriebene Einleitung unter dem Titel „Über den Wert einer Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik für die systematische Pädagogik“ (Wiesbaden 1979) gesondert veröffentlicht (siehe den nächsten Beitrag).

<sup>1</sup> Heinrich Roth. Pädagogische Anthropologie. 1. Bd. Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover 1966. S. 91 f.

also auf die Pädagogik übertragen läßt.

Wir wollen hier nicht darauf eingehen, daß dieser Ansatz neuerdings selbst in der Naturwissenschaft, in der deren Geschichte bisher keine sachlich erhellende Rolle gespielt hat, fragwürdig geworden ist. Das steigende Interesse an der Geschichte der Naturwissenschaft, das überall zur Einrichtung besonderer Lehrstühle für die Geschichte der Medizin und der Naturwissenschaft geführt hat, geht nicht von den Historikern aus, sondern von den Naturwissenschaftlern und Medizinern selbst und ist offensichtlich deren eigensten Bedürfnissen entsprungen. Wenn, um nur ein Beispiel anzuführen, ein angesehener Physiker wie Heitler betont, daß der Einfluß Descartes' auf das moderne physikalische Denken unheilvoll und schwer wieder zu korrigieren sei<sup>2</sup>, so zeigt das deutlich, wie die Grundlagenproblematik der sachlichen Forschung diese selbst auf die Geschichte zurückverweist. Auch welche Rolle die Geschichte der Forschung bei Wagenschein im mathematischen und physikalischen Unterricht gewinnt, in dem, was er die genetische Methode nennt, sei nur eben erwähnt. Wir beschränken uns auf die Pädagogik und fragen nach der Bedeutung der Geschichte der Pädagogik für die systematische Pädagogik.

Damit ist eine Entscheidung schon vorweggenommen: Uns interessiert die Geschichte der Pädagogik nicht um ihrer selbst willen, als bloße historische Darstellung, sondern nur in ihrem Nutzen für die systematische Pädagogik. Das unterscheidet uns von der Art, wie im 19. Jahrhundert zumeist die Geschichte der Pädagogik betrieben wurde. Uns interessiert der systematische Ertrag. Wir wollen aus der Geschichte lernen. Dabei aber drängt sich ein Bedenken auf: Im Zusammenhang der sachorientierten theoretischen Forschung stellt die Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik einen Umweg dar, und es ergibt sich die Frage nach dem Sinn dieses Umwegs über die Geschichte. Was können wir aus den Umweg über die Geschichte lernen, was aus der unmittelbaren Tatsachenforschung nicht zu gewinnen ist?

Bei der Beantwortung dieser Frage kann man zunächst davon ausgehen, daß jede direkte systematische Arbeit, sowohl als philosophische Besinnung als auch als empirische Forschung von dem Verständnis ausgeht, das den betreffenden Forscher als natürlich und selbstverständlich erscheint. Durch dieses mitgebrachte Vorverständnis sind die benutzten Grundbegriffe sind die leitenden Fragestellungen bestimmt. Ob aber dieses Verständnis das einzig mögliche ist, ob in ihm alle wesentlichen Gesichtspunkte zur Geltung kommen oder ob wichtige Aspekte der Sache übersehen sind, das läßt sich im unmittelbaren systematischen Zugriff nicht entscheiden. Er bleibt im letzten zufällig. Und gegen die Zufälligkeit des eignen, zunächst ganz natürlich scheinenden Ansatzes gibt es nur eine Sicherung, nämlich die Frage an die Geschichte.

Die geschichtliche Betrachtung zeigt nämlich, daß es für jede wichtige pädagogische Präge sehr verschiedene Antworten gibt, zwischen denen nicht einfach im Sinn von falsch und richtig entschieden werden kann, sondern in denen verschiedene Seiten der Sache zur Geltung kommen. Die Geschichte lehrt die Vielfalt der zu bedenkenden Aspekte, auf die der einzelne Forscher von sich aus gar nicht kommen würde. Sie ist insofern ein notwendiges Hilfsmittel, sich von der Einseitigkeit des eignen Ausgangspunkts zu befreien und ein möglichst vielseitiges Bild der Wirklichkeit zu gewinnen.

Dieser Zusammenhang läßt sich aber noch tiefer fassen. Schon Dilthey hat herausgearbeitet, daß ein zulängliches Verständnis des Menschen nicht im unmittelbaren Zugriff zu gewinnen ist, sondern nur auf dem Weg über die Interpretation seiner Objektivationen. So kann er erklären: „Was der Mensch sei, sagt ihm nur seine Geschichte“.<sup>3</sup> „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“.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Vgl. Walter Heitler, in: Universitas, 23. Jahrg. 1968. 11. Heft.

<sup>3</sup> Wilhelm Dilthey. Gesammelte Schriften. 8. Bd., S. 226.

<sup>4</sup> A. a. O. 7. Bd., S. 250.

Diesen Gedanken hat neuerdings Paul Ricoeur wieder aufgenommen. Er betont, daß für die Erkenntnis des Menschen, von ihm als „Hermeneutik des Ich-bin“ bezeichnet, der „kurze Weg“ einer „intuitiven Erkenntnis seiner selbst durch sich selbst“ versagt und daß nur der „lange Weg“ nämlich der Umweg über die Interpretation der Objektivationen des Lebens, eine hinreichende Sicherheit geben kann.<sup>5</sup>

Weil nun alle Erziehung auf einer bestimmten Auffassung vom Menschen, einer bestimmten Anthropologie, beruht, alle anthropologischen Bestimmungen aber nur im Rückgriff auf die geschichtlichen Objektivationen des Menschen mit einer ausreichenden Sicherheit gewonnen werden können, ist eine wissenschaftlich-kritische Behandlung der pädagogischen Phänomene nicht im direkten Zugriff möglich, sondern führt notwendig den Umweg über die Geschichte.

## 2. Grundformen einer historischen Orientierung

In Ihrem Verhältnis zur Geschichte und in der Einschätzung des auf den: Umweg über die Geschichte zu gewinnenden systematischen Ertrags lassen sich folgende Auffassungen unterscheiden (und der Überblick über diese Auffassungen ist selbst ein erstes Beispiel einer historischen Betrachtung).

### a. 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 eignen Aufbau entnehmen kann. Die Geschichte der Pädagogik erscheint so als eine ungeordnete Mannigfaltigkeit pädagogischer Ideen, angewandter 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 eignen 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.

### b. 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 sich in ihnen das Verständnis eines pädagogischen Problems schrittweise entfaltet und vertieft. In der reinsten Form ist dieser Gedanke in der Hegelschen Geschichtsphilosophie vertreten, in der sich die Geschichte als ein nach innerer (dialektischer) Notwendigkeit erfolgreicher Selbstentfaltungsprozeß des Geistes darstellt. Die Gefahr dieser Auffassung liegt in ihrem Konstruktivismus, insofern sie einen bestimmten Zusammenhang mit aller Schärfe herausarbeitet und darüber den Reichtum der geschichtlichen Wirklichkeit vergewaltigt. Aber auch wenn man die metaphysischen Vorausset-

---

<sup>5</sup> Paul Ricoeur, *Hermeneutik und Strukturalismus. Der Konflikt der Interpretationen I.* Übers. v. J. Rutsche.. München 1974, S. 14, 19, 28, 171. Der zunächst in der Auseinandersetzung mit Heidegger entwickelte Gedanke gilt allgemein für jede Form einer philosophischen Anthropologie. Vgl. dazu Otto Friedrich Bollnow, *Paul Ricoeur und die Probleme der Hermeneutik.* In: *Zeitschr. f. philos. Forschung.* Bd. 30, 1976, S. 167-189, 389-412.

zungen dieser Auffassung, den Gedanken einer durchgehenden „Vernunft in der Geschichte“ ablehnt und in der Geschichte zugleich die ganze Fülle von Zufall, Irrweg und Unheil sieht, so bleibt dieser Gedanke doch ein nützliches heuristisches Prinzip, um einen sinnvollen Entwicklungsgang herauszuarbeiten und in ihm einen geeigneten Zugang zur Sache selbst zu gewinnen. Das schon genannte genetische Verfahren Wagenscheins in der Didaktik der Physik kann dafür ein Beispiel sein.

### c. 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 wurde. Sie geht nicht, wie die dialektische Auffassung, davon aus, daß sich im geschichtlichen Ablauf als solchem schon die sachlich notwendige Entwicklung abzeichnet, die es nur klar herauszuheben gilt, 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 hergestellt werden muß. Wenn auch jeder einzelne Gesichtspunkt, der und 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 jeden dieser Auffassungen kommt ein Moment zur Geltung, das für das Verständnis des Gesamtproblems notwendig ist.<sup>6</sup> Der große Nutzen eines solchen Vorgehens beruht darauf, daß jeder eigne Ansatz schon immer durch die Zufälligkeit der eignen Position und der eignen Lebenserfahrung bedingt ist, jeder eigne Ansatz also einseitig ist und erst der in der Geschichte gegebenen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten (auch wenn viele derselben hinterher abgelehnt werden) von den Zufälligkeit des ursprünglichen eignen Ausgangs befreit und dadurch die Objektivität der Betrachtung sichert.

Um aber innerhalb der Geschichte die ein bestimmtes Sachproblem betreffenden Auffassungen hinreichend vollständig aufzufinden, ist zuvor eine gewisse Kenntnis vom Gesamtablauf der Geschichte der Pädagogik erforderlich.

### d. Die Bedeutung der Klassiker

Und endlich ein letztes: Unabhängig von dem mehr und manchmal auch weniger sinnvollen Gang der Entwicklung heben sich die wenigen überragenden Gestalten der großen Erzieher heraus: Sokrates und Platon, Comenius, Rousseau, Pestalozzi und Fröbel (oder wen wir hier nehmen). Was Pädagogik in ihrem Wesen ist oder sein kann, das offenbart sich immer wieder in der Begegnung mit diesen Verkörperungen des pädagogischen Genius. Wo die meisten Menschen in überlieferten Denkgewohnheiten befangen bleiben, da gelingt es dem großen Erzieher, den Dunstkreis des hergebrachten Verständnisses zu durchstoßen, um die Dinge tiefer, in ihrer Ursprünglichkeit zu erkennen und neue Seiten der Erziehung sichtbar zu machen. So oft sie auch in der Entwicklung der Schulen zu gängiger Lehre ausgemünzt und veräußerlicht sein mögen, so offenbaren sie sich immer wieder neu in der unmittelbaren Begegnung und erschließen immer

---

<sup>6</sup> Herman Nohl. Der Sinn der Strafe. Die Erziehung. 1. Jahrg. 1925/26, S. 27 ff. Wiederabgedruckt in: Pädagogik aus dreißig Jahren. Göttingen 1949.

neue, vorher nicht bekannte Möglichkeiten des Erziehungsverständnisses: Darum müssen wir immer wieder zu ihnen zurückkehren, um zu lernen, was Erziehung ist, um sie in ihrer Tiefe zu begreifen, mit einem Wort: um pädagogisch sehen zu lernen. Erst die immer erneute Auseinandersetzung und Neuinterpretation der großen „Klassiker“ der Erziehung erhält die Pädagogik in ihrem Ernst und in ihrer Lebendigkeit und bewahrt sie vor dem Absinken in leere Routine.

### 3. Der Zusammenhang von Geschichte und System

Damit können wir den Zusammenhang zwischen Geschichte und System der Pädagogik folgendermaßen zusammenfassen: 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. Empirische Forschung und philosophisch-systematische Arbeit ohne gründliche Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik führt zu einer zunehmenden Verflachung und endet in der Trivialität des Alltagsverständnisses. Nur historische Forschung kann immer wieder daraus herausreißen und der systematischen Pädagogik neue Impulse geben»

Das gilt natürlich entsprechend auch umgekehrt: Immer wieder bringen die neuen Ergebnisse der empirischen Forschung und auch allgemein die Erfahrungen und Nöte der Gegenwart neue Gesichtspunkte, die uns auch die Geschichte der Pädagogik und ihre klassischen Autoren in einem neuen Licht sehen lassen. Darum muß die Geschichte der Pädagogik von jeder neuen Gegenwart her neu geschrieben werden.

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

Diese Angewiesenheit jeder neu beginnenden Arbeit an die schon vorher ausgearbeiteten Deutungen, die im hermeneutischen Gang unsrer Erkenntnis begründet ist, ist der Grund, warum wir in der Pädagogik immer wieder zu den großen klassischen Gestalten zurückkehren, warum vor allem jede Generation sich neu an Pestalozzi orientiert. Hier haben wir das Urphänomen des pädagogischen Genius in seiner Reinheit. Wie er die Erziehung in ihren menschlichen und sozialen Zusammenhängen gesehen hat, bleibt uns unüberholbarer Maßstab. Das ist zugleich der Grund, warum wir in der Darstellung der Geschichte der Pädagogik auf eine gleichmäßige Behandlung verzichten und uns bewußt auf die großen Gestalten, die Klassiker der Pädagogik, beschränken.

### 4. Die Frage des Anfangs

#### a. Der doppelte Sinn des Wortes „Pädagogik“

Wie wir schon mehrfach bemerkt haben, soll hier die Geschichte der Pädagogik als wesentlicher Bestandteil der theoretischen Pädagogik behandelt werden. In diesem umfassenden Rahmen hat die vorliegende Darstellung aber ein spezielleres Ziel. Der verbreitete Sprachgebrauch verwendet das Wort „Pädagogik“ in einem doppelten Sinn. Auf der einen Seite versteht er darunter in einer nachlässigen Sprechweise die Erziehung selber, die Tätigkeit des Erziehens also, auf der andern Seite versteht er darunter in einem engeren Sinn die theoretische Behandlung der Erziehung, also die Erziehungswissenschaft. Zur Klarheit der Begriffe ist es notwendig, diese Zweideutigkeit zu

vermeiden. Wir wollen daher im folgenden unter Pädagogik stets im engeren Sinn die Erziehungstheorien oder der Erziehungswissenschaft verstehen. Im andern Fall sprechen wir schlicht von Erziehung.

Im folgenden soll es sich ausschließlich um die Geschichte der Pädagogik im engeren Sinn handeln, um die Geschichte der Erziehungstheorien, wobei wir die Frage zunächst offen lassen, wie weit diese Theorien als Wissenschaft im heutigen Sinn aufzufassen sind. Es geht also nicht um die Geschichte der Erziehung oder des Erziehungswesens, der Formen, in denen die Erziehung unter den verschiedenen geschichtlichen Bedingungen gehandhabt wurde, der Zielsetzungen, die dabei vorschwebten, und der Methoden, die dabei angewandt wurden, auch nicht um die Einrichtungen, vor allem die Schulen, die dafür geschaffen wurden und die Gegenstände, die in ihnen gelehrt wurden. Das ist ein umfangreicher, historisch wie systematisch gleich wichtiger Forschungsbereich. Aber an dieser Stelle soll davon nicht die Rede sein, sondern ausschließlich von der Geschichte der Pädagogik im engeren Sinn der Erziehungstheorie.

## b. Die Geschichte der Erziehung

In diesem Sinn muß man die Geschichte der Pädagogik von der Geschichte der Erziehung und des Erziehungswesens abheben. Die Frage nach dem Anfangspunkt, bei dem die Geschichte der Erziehung beginnen muß, ist sinnlos gestellt und darum unbeantwortbar. Solange es Menschen auf dieser Erde gibt, haben sie auch schon immer ihre Kinder erzogen.

Schon Kant stellt fest: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“<sup>7</sup> Wie der Mensch nur in einer Kultur lebensfähig ist, also mit Gehlen schon von Natur aus ein Kulturwesen ist, so ist er auch nur durch Erziehung lebensfähig. Er ist mit Langevelts bekannter Formulierung ein *animal educandum*. Der Anfang der Erziehung fällt also zusammen mit dem für uns unfäßbaren Anfang des Menschengeschlechts.

Wollte man eine Geschichte der Erziehung schreiben, so genügt es nicht, mit den Griechen und Römern anzufangen. Es wäre notwendig, zu den frühesten Formen des menschlichen Daseins zurückzugehen, vor allem bei den sogenannten Naturvölkern anzusetzen und deren Erziehungsformen zu studieren. Dilthey hat so schon in seiner Geschichte der Pädagogik begonnen<sup>8</sup> und die moderne vergleichende Erziehungswissenschaft hat hier ein fruchtbares Arbeitsfeld. Die Forschungen der Völkerkunde, der Anthropologie im amerikanischen Sinn, gewinnen hier eine unmittelbare Bedeutung für die Pädagogik.

## c. Die Geschichte der Pädagogik

Ganz anders verhält es sich bei der Geschichte der Pädagogik im engeren Sinn. Zwar hat sich, sobald die Menschen zu schreiben begonnen haben, auch schon bald ein literarisch überliefertes Nachdenken über die rechte Erziehung ausgebildet, zunächst auf die Erziehung der künftigen Herrscher bezogen. Es sei nur an die *Kyropädie* des Xenophon im griechischen Altertum oder an die Fürsten- und Ritterspiegel des christlichen Mittelalters erinnert. Auch die dichterischen Gestaltungen vom *Parzival* bis zum klassischen Bildungsroman enthalten implizit eine ganze Erziehungslehre. Auch das zu verfolgen wäre eine große und lohnende Aufgabe. Es gibt darüber hinaus in der durch die Platonischen Dialoge überlieferten Gestalt des Sokrates das unüberholbare Vorbild eines großen Erziehers, an dem sich die Pädagogik bis in unsre Tage hinein immer neu

<sup>7</sup> Immanuel Kant. Vorlesungen über Pädagogik. Werke, hg. v. Ernst Cassirer. Berlin 1922/23, Band 8, S. 457.

<sup>8</sup> Wilhelm Dilthey. Gesammelte Schriften, 9. Band: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Leipzig 1934.

orientiert hat.<sup>9</sup> Darüber hinaus hat Platon in seiner *Politeia* eine umfassende Erziehungsphilosophie entwickelt. Diese Beispiele ließen sich weiter vermehren. Aber eine ausdrückliche, sich in stetigem Zusammenhang bis in unsre Gegenwart hinein fortentwickelnde Erziehungswissenschaft ist daraus nicht hervorgegangen.

Diese beginnt erst sehr viel später. Und hier sind wir sogar in der glücklichen Lage, ein verhältnismäßig genaues Anfangsdatum angeben zu können: Die Erziehungswissenschaft im engeren Sinn entwickelt sich erst in Zusammenhang mit der Ausbildung der modernen Naturwissenschaft zu Beginn des 17. Jahrhunderts durch Galilei und seine Zeitgenossen, und wir werden zeigen können, daß beides eng miteinander verbunden ist. Im Zusammenhang mit der Entstehung der modernen Naturwissenschaft bilden sich zugleich die ersten Formen einer beginnenden Erziehungswissenschaft heraus, und zwar aus sogleich noch einsichtig zu machenden Gründen zunächst als Entstehung einer wissenschaftlich fundierten Didaktik.

Dieser Anfang ist zugleich mit einem der ganz großen Namen aus der Geschichte der Pädagogik bezeichnet: mit dem des großen tschechischen Pädagogen Amos Komensky, bekannt unter der latinisierten Form als Comenius, und dem seines Vorläufers Ratke oder Ratichius. Damit ist der natürliche Anfang der hier zu behandelnden Geschichte der Pädagogik gegeben. In dieser lassen sich wiederum verschiedene Phasen unterscheiden, die durch bestimmte leitende Fragestellungen geformt sind und die weitgehend der allgemeinen Entwicklung der Geistesgeschichte entsprechen. Eine erste Phase führt als ein relativ geschlossener Zusammenhang von den Anfängen der Didaktik bis zu den Philanthropen, des 18. Jahrhunderts. Kant kann in seinen pädagogischen Vorlesungen als ihr zusammenfassender Abschluß gelten. Dieser ersten Phase, kurz als Entwicklung von Comenius bis Kant bezeichnet, soll dieser erste Band einer Geschichte der Pädagogik gewidmet sein.

Einer der großen Pädagogen, der zeitlich in die hier behandelte Spanne füllt, ist dabei ausgespart, obgleich er schon auf die Philanthropen wie auf Kant eine große Wirkung ausgeübt hat, nämlich Rousseau. Aber mit ihm setzt ein neuer, wiederum in sich verhältnismäßig geschlossener Entwicklungszusammenhang ein, der eine eigne Behandlung erfordert.

---

<sup>9</sup> Um nur zwei Beispiele zu nennen: Herman Nohl beginnt seine wissenschaftliche Arbeit mit einer Dissertation über „Sokrates und die Ethik“, Tübingen 1904, und Eduard Spranger kommt immer wieder, z. B. in dem Artikel „Sokrates“, *Gesammelte Schriften*, 11. Band, auf Sokrates als den großen Erwecker zurück.