

Otto Friedrich Bollnow

Einleitung in die Geschichte der Pädagogik (zweite Fassung)*

1.

Wir wollen uns in diesem Semester mit einem wichtigen Abschnitt aus der Geschichte der Pädagogik beschäftigen. Ehe ich begründen werde, worin die besondere Bedeutung dieses Abschnitts liegt, scheint es mir notwendig, einige Bemerkungen vorzuschicken, warum es überhaupt notwendig ist, sich mit der Geschichte der Pädagogik zu beschäftigen. Das ist nämlich heute keineswegs selbstverständlich, im vollen Gegenteil, es wird in weiten Kreisen der modernen pädagogischen Forschung als überflüssig und letztlich sogar als hinderlich betrachtet, insofern die Autorität der Klassiker die unbefangene Forschung und damit zugleich den Fortschritt behindere. Erst kürzlich hat Heinrich Roth die Auffassung vertreten, daß es nicht so sehr darauf ankomme, die Texte der großen Pädagogen zu studieren, sondern die Wirklichkeit selber zu erforschen, von denen diese Texte handeln. "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 selber aufzuspüren und erfahrungswissenschaftlichen Methoden zugänglich zu machen" (Päd. Anthropologie, S. 91 f.). Dahinter steht unausgesprochen die Vorstellung, daß die Texte, d. h. 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. Dahinter steht weiter die Erinnerung, 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 zur eignen, direkten Erforschung der Natur übergegangen ist. Diesen längst fälligen Schritt müsse man jetzt auch in der Pädagogik tun.

Die Frage aber ist, ob sich dieser Ansatz ohne weiteres von der Naturforschung auf die erziehungswissenschaftliche Forschung übertragen läßt. Ich will hier nicht darauf eingehen, daß dieser Ansatz neuerdings selbst für die Naturwissenschaft 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 neuerdings (im Septemberheft 1968 der Universitas) ein angesehener Physiker wie Heitler betont, daß der Einfluß Descartes' auf das moderne physikalische Denken unheilvoll und schwer wieder zu korrigieren sei, so zeigt das deutlich, wie die Grundlagenproblematik der sachlichen Forschung diese selbst auf die Geschichte zurückverweist.

Auch welche Rolle die Geschichte der Forschung nach 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

* Diese zweite Einleitung in die „Geschichte der Pädagogik von Comenius bis Pestalozzi“ wurde mit anderer Schreibmaschine in der Tübinger Zeit geschrieben.

Geschichte der Pädagogik betrieben wurde. Uns interessiert der systematische Ertrag. Wir wollen aus der Geschichte lernen. In diesem Sinn wiederholen wir die Frage: warum der Umweg über die Geschichte? Was können wir aus ihr lernen, was wir aus der direkten Tatsachenforschung nicht lernen können?

Ich versuche die Antwort in zwei Stufen zu geben. Als erstes können wir davon ausgehen, daß jede direkte systematische Arbeit (sowohl als philosophische Besinnung als auch als empirische Forschung) von dem Verständnis ausgeht, das dem betreffenden Forscher natürlich und selbstverständlich erscheint. Dadurch sind die benutzten Grundbegriffe und die leitende Fragestellung bestimmt. Aber ob dieses Verständnis das einzig mögliche ist, ob in ihm alle wesentlichen Gesichtspunkte zur Geltung kommen oder wichtige Aspekte der Sache übersehen sind, dagegen gibt es im unmittelbaren systematischen Zugriff keine Sicherung. Er bleibt im letzten zufällig. Und gegen die Zufälligkeit des eignen, natürlich scheinenden Ansatzes gibt es nur eine Sicherung: eben die Frage an die Geschichte.

Die geschichtliche Betrachtung zeigt nämlich, daß es für jede wichtige pädagogische Frage 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 man im direkten Ansatz gar nicht kommen würde, und ist so ein notwendiges Hilfsmittel, um ein möglichst vielseitiges Bild der Wirklichkeit zu gewinnen.

Manche Forscher sind darum der Meinung, daß im Lauf der Geschichte, wenn man nur weit genug ausschaut, alle in Frage kommenden Gesichtspunkte auch einmal zur Geltung gekommen sind, daß man sie nur richtig zu ordnen, gegeneinander abzuwägen und zueinander richtig in Beziehung zu bringen brauche, um so die Grundlage für die systematische Arbeit zu gewinnen. Andre gehen sogar darüber hinaus und sind der Meinung, daß der Gang der Geschichte in These und Gegentese zugleich die systematische Entwicklung der Sache selbst darstelle, so daß die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung zugleich die angemessene Darstellung der Sache sei. Das war vor allem der Grundgedanke der Hegelschen Geschichtsauffassung und der seiner Nachfolger. In vielem hat sich das bewährt, im ganzen kann es aber nur als ein brauchbares heuristisches Prinzip betrachtet werden. Die erstgenannte Auffassung geht nicht so weit. Die zeitliche Reihenfolge brauche noch keine sachliche Ordnung zu sein. Das System ist dann nicht schon in der Entwicklung vorgezeichnet, sondern muß erst vom Forscher gefunden werden. Dieser behält dem "Material" der Geschichte gegenüber eine sehr viel größere Freiheit. Aber auch, daß *alle* Aspekte schon in der Geschichte realisiert seien, braucht nicht vorausgesetzt zu werden. Es genügt, daß es einige sind, mit denen man anfangen kann, und behält dann die Möglichkeit, eigne neue Gesichtspunkte hinzuzufügen, die in der Geschichte noch nicht aufgetreten sind. Und dadurch erst eröffnet sich die Möglichkeit echter neuer Entdeckungen, d. h. wirklich produktiver Lösungen.

Diese Betrachtungsweise, d. h. die methodische Verwertung der Geschichte für die systematische Arbeit, ist vor allem in der Schule Diltheys von Nohl und Weniger als die historisch-systematische Methode in der Pädagogik entwickelt worden. Sie ist, das möchte ich noch einmal betonen, ein methodisches Prinzip, das unabhängig ist von bestimmten metaphysischen Voraussetzungen (wie denen des objektiven Idealismus im Hegelschen Sinn). Wenn diese auch gewiß bei seiner Entstehung wirksam gewesen sind, so hat sich die genannte historisch-kritische Methode doch als Forschungsmethode davon frei gemacht.

Der Zusammenhang läßt sich aber noch tiefer begründen. Eine solche Begründung würde jedoch eine tiefere erkenntnistheoretische Begründung erfordern, als an dieser Stelle möglich ist. Ich kann sie hier nur eben andeuten. Das Wichtige ist, daß wir uns immer schon in einem durchschnittlichen vorgegebenen Weltverständnis bewegen, das alle unsre Wahrnehmungen leitet und

damit von vorn herein in ein überliefertes durchschnittliches Weltbild einordnet. Wir nehmen nur wahr, was in diesem oberflächlichen Verständnis vorgezeichnet ist. Auch die Begriffe, die die wissenschaftliche Forschung zugrundelegt, bleiben an dieses Verständnis gebunden.

Worauf es aber entscheidend ankommt, ist, den Dunstkreis dieses oberflächlichen Verständnisses zu durchbrechen, um die Dinge tiefer in ihrer Ursprünglichkeit zu erkennen. Und das gelingt den wenigsten Menschen aus eigener Kraft - und auch dann nur in bescheidenen Ansätzen. Es gelingt im wesentlichen nur dem großen Erzieher, dem pädagogischen Genie. Und darum müssen wir zu ihnen immer wieder zurückkehren, um zu lernen, was Erziehung ist, um sie in ihrer Tiefe zu begreifen, mit einem Wort: um pädagogisch sehen zu lernen.

Oder, das erkenntnistheoretisch noch etwas tiefer gefaßt: Alle unsere Erkenntnis der Wirklichkeit ist immer schon Interpretation einer schon interpretierten Wirklichkeit. Wir finden nie die sozusagen noch nackte Wirklichkeit, und am wenigsten im Bereich geistiger Phänomene. Aller Fortschritt der Erkenntnis ist Vertiefung dieser Interpretation. Und das ist wieder die Leistung der großen Pädagogen. Darum können wir die frühere Bestimmung, daß sie uns lehren, sehen zu lernen, dahin vertiefen, daß sie uns die Interpretationsmöglichkeiten, die Grundbegriffe und Verständnisweisen zur Verfügung stellen, mit deren Hilfe wir die pädagogische Wirklichkeit erfassen.

Daher läßt sich der entscheidende Zusammenhang so formulieren: Je tiefer wir in das Erziehungsverständnis der großen Pädagogen eindringen, um so tiefer können wir dann in der systematischen Arbeit die Erziehungswirklichkeit erfassen. Und umgekehrt: Vernachlässigung der historischen Arbeit bedeutet Abstumpfung des Blicks in der systematischen Forschung. Empirische Forschung ohne historische Arbeit führt zu zunehmender Verflachung und endet in der Trivialität des Alltagsverständnisses. Nur historische Forschung kann immer wieder daraus herausreißen und ihr 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 klassischen Autoren in einem neuen Licht sehen lassen.

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

Diese Angewiesenheit jeder neuen Arbeit an die schon vorher ausgearbeiteten Deutungen ist der Grund, warum wir in der Pädagogik immer wieder zu den großen klassischen Gestalten zurückkehren, vor allem jede Generation sich neu an Pestalozzi orientiert. Hier haben wir das Urphänomen des Erziehers 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 Geschichte der Pädagogik auf eine gleichmäßige Behandlung verzichten und uns bewußt auf die großen Gestalten, die Klassiker der Pädagogik beschränken. - Immerhin: um in einer bestimmten systematischen Frage sinnvoll auf die Geschichte der Pädagogik zurückgreifen zu können, braucht man zuvor einen gewissen Überblick über das Ganze der Geschichte.

2.

Damit haben wir den ersten Teil unserer Begründung gegeben: warum wir uns mit der Geschichte der Pädagogik beschäftigen müssen. Es bleibt der zweite Teil: Warum wir diesen Ausschnitt gewählt haben, den von Comenius zu Pestalozzi, warum er uns besonders wichtig erscheint.

An sich ist in der geschichtlichen Betrachtung, wie schon Dilthey betont hat, jeder Anfang willkürlich. In der wissenschaftlichen Überlieferung liegt das aus scheinbarer Ordnung bedingte Streben, am Anfang anzufangen. Aber welches ist dieser Anfang? Die meisten Geschichten der Pädagogik beginnen mit der griechischen Antike und halten sich da so lange und gründlich auf, daß sie nicht mehr den Anfang an die Gegenwart finden. Mir scheint der umgekehrte Weg richtiger. Der Zusammenhang mit der Gegenwart ist der entscheidende Orientierungspunkt, und von der Gegenwart gehen wir so weit zurück, wie es der systematische Gesichtspunkt erfordert. Die jüngsten Phasen der Geschichte sind uns die wichtigsten und erfordern darum auch die ausführlichste Behandlung. Von da aus arbeiten wir uns zurück, so weit es eben notwendig ist. - Vielleicht ist hier auch noch anzumerken, daß der Anfang in der Antike aus einem engen und längst überholten kleineuropäischen Geschichtsbild beruht. Inzwischen haben wir gelernt, wie viel weiter die Geschichte sich in der Zeit zurückerstreckt und über die europäischen Grenzen hinweg in die andern Kontinente übergreift. Hatte Goethe von den 3000 Jahren gesprochen, über die der Mensch sich Rechenschaft geben müsse, so ist heute die Spanne sehr viel größer geworden, sie führt so weit in die "Brunnentiefe" der Zeit (Th. Mann), daß man den Halt verlieren würde, wenn man sich nicht fest an der Gegenwart orientieren würde. Also noch einmal: nur die Aufgabe der Gegenwart bestimmt, wie weit wir in die Vergangenheit zurückgehen müssen.

Dazu kommt unter unserm Gesichtspunkt ein weiteres: Die Frage nach dem Anfang der Erziehung ist unbrauchbar und sinnlos gestellt, ebenso sinnlos wie die nach dem Anfang des Menschengeschlechts. Aber solange es Menschen auf dieser Erde gibt, haben sie auch schon immer erzogen. Schon Kant hat betont: der Mensch ist das einzige Wesen, das erzogen werden muß. Wie der Mensch nur in der Kultur lebensfähig ist, also mit Gehlen von Natur aus ein Kulturwesen ist, so ist er auch nur durch Erziehung lebensfähig. Der Anfang der Erziehung fällt zusammen mit dem unfäßbaren Anfang des Menschengeschlechts. Wollte man eine Geschichte der Erziehung schreiben, so wäre es in der Tat notwendig, zu den frühesten Formen des menschlichen Daseins zurückzugehen, vor allem bei den sogenannten primitiven Naturvölkern einzusetzen und deren Erziehungsformen zu studieren. Dilthey hat so schon in seiner Geschichte der Pädagogik begonnen, und die moderne vergleichende Erziehungswissenschaft hat hier ein fruchtbares Arbeitsfeld. Die Forschungen der Völkerkunde (der Anthropologie im amerikanischen Sinn) sind hier von entscheidender Bedeutung für die Pädagogik. Ich möchte auf dieses Forschungsfeld wenigstens hinweisen; unsre Arbeit soll in eine andre Richtung gehen.

Diese Erziehung geschieht in einem Raum zunächst noch ohne Schrift, damit auch ohne schriftliche Überlieferung und theoretische Begründung. Aber früh hat sich, sobald die Menschen zu schreiben begonnen haben, auch schon ein literarisch überliefertes Nachdenken über die Erziehung ausgebildet, zunächst bei der Fürsten- und Rittererziehung. Die Kyropädie des Xenophon, die Ritterspiegel des Mittelalters sind Beispiele dafür, auch die dichterischen Darstellungen vom Parcival bis zum klassischen Bildungsroman. Und auch das zu verfolgen, ist eine große und lohnende Aufgabe.

Ich habe unter dem systematischen Ausgangspunkt einen andern Anfang in der geschichtlichen Behandlung. Wir gehen aus von der pädagogischen Theorie und suchen darum deren Fundierung in einer Geschichte der pädagogischen Theoriebildung. Diese ist sehr viel weniger alt. Wenn wir von einer Geschichte der Pädagogik sprechen, dann nehmen wir diesen Begriff sehr viel enger, als es zumeist geschieht. Wir unterscheiden (was häufig durcheinander gebracht wird) zwischen der Erziehung als dem konkreten Vorgang, in dem der Mensch erzogen wird und der Pädagogik als der Wissenschaft von dem Erziehungsvorgang. Geschichte der Pädagogik heißt für uns also Geschichte der Erziehungswissenschaft oder (um nicht in einen Streit über die Anwendbarkeit des Begriffs der Wissenschaft zu kommen) vorsichtiger: Geschichte der Erziehungstheorie.

Diese beginnt erst sehr viel später. Und hier sind wir sogar in der glücklichen Lage, ein verhältnismäßig präzises Anfangsdatum anzugeben: Es kann nicht früher sein als die Entstehung der

modernen Wissenschaft mit der modernen Naturwissenschaft . Das ist zu Anfang des 17. Jahrhunderts bei Galilei und seinen Zeitgenossen. Es wird auch nicht wesentlich später sein. Und wir werden zeigen können, daß beides eng miteinander verschlungen ist: In der Entstehung der modernen Naturwissenschaft zeichnet sich zugleich die Entstehung der Pädagogik ab, und zwar aus 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 Komenski, bekannt unter der latinisierten Form als Comenius und seines Vorläufers Ratke oder Ratichius. Damit ist der Anfang der zu behandelnden Epoche bestimmt.

Nicht ganz so klar ist der Endpunkt bestimmt. Ich bezeichne ihn mit dem großen Schweizer Pädagogen Pestalozzi, denn er bezeichnet den zweiten entscheidenden Einsatzpunkt in der Geschichte der Pädagogik. Es ist der Durchbruch des Subjekts in einer bis dahin noch objektiv verstandenen Ordnung. Aber das werde ich noch näher zu erläutern haben. Die Zeit von Comenius bis Pestalozzi bezeichnet somit die erste, in sich geschlossene Phase in der Geschichte der Pädagogik, die wir uns für sich einmal vergewissern müssen. Den Fortgang über Pestalozzi hinaus bis zur Gegenwart werde ich in späteren Bänden darstellen zu können.