

**Zeitschrift:** Neue Pestalozzi Blätter : Zeitschrift für pädagogische Historiographie

**Herausgeber:** Pestalozzianum

**Band:** 3 (1997)

**Heft:** 2

**Artikel:** Idee, Bildung und Geschichtlichkeit des Menschen

**Autor:** Hager, Fritz-Peter

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-901737>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### 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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### 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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 12.02.2026

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

# Idee, Bildung und Geschichtlichkeit des Menschen

## Reflexionen zur systematischen Bedeutung und zu den philosophischen Voraussetzungen der historischen Pädagogik

■ Fritz-Peter Hager †

**H**istorische Pädagogik oder Geschichte der Pädagogik gibt es erst, seit die Pädagogik als relativ autonome, zunächst noch philosophische Wissenschaft sich zu entwickeln begonnen hat, also in der Zeit um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Die Pädagogik entwickelte sich im 19. und 20. Jahrhundert als Einzelwissenschaft und zwar nacheinander als hermeneutische Geisteswissenschaft, als empirische, mit teilweise mathematisch naturwissenschaftlichen Methoden arbeitende Sozialwissenschaft und als emanzipatorische, mit neuen Fragestellungen die Erziehungswirklichkeit zu verändern bestrebte Erziehungswissenschaft. Alle diese Richtungen der Pädagogik, welche im 19. und besonders im 20. Jahrhundert aufgetreten sind, haben ein bestimmtes Verhältnis zur Geschichte der Erziehung und Bildung entwickelt und der historischen Forschung einen bestimmten systematischen Stellenwert in der Pädagogik zugewiesen. Bevor ich meine eigene Ansicht über die systematische Bedeutung der historischen Forschung in der Pädagogik darlege, sollen nun noch die einschlägigen Bestimmungen der genannten drei Richtungen der Pädagogik kurz vorgestellt werden, um zu zeigen, wie sehr philosophische und wissenschaftstheoretische Vorentscheidungen und Voraussetzungen nicht nur die Ziele, Methoden und Wege der historischen Forschung in der Pädagogik, sondern auch den Charakter ihrer Ergebnisse bestimmen.

Für die geisteswissenschaftliche Pädagogik ging es, wie im Ansatz schon bei Dilthey deutlich wird, aber in voller Konkretion dann erst durch die Formulierungen

(Red.) In der Nummer 1/97 der 'Neuen Pestalozzi-Blätter' diskutierte Ulrich Herrmann die verschiedenen Ansätze pädagogischer Historiographie. In diesem Artikel erläutert Fritz-Peter Hager im Sinne einer Antwort auf Herrmann, warum die traditionelle Geschichtsschreibung der Pädagogik noch immer die Basis aller Historischen Pädagogik ist.

der pädagogischen Theorie Nohls sichtbar wird, darum, die Erziehungswirklichkeit als ein relativ eigenständiges Kultursystem in ihren Strukturen und in der Gesetzlichkeit ihres geistigen Lebens zu erforschen und zu deuten. Dabei war man sich bewusst, dass es nicht genügte, jeweils aktuelle Grundformen und Grundstrukturen des pädagogischen Geschehens zu erfassen, sondern dass es galt, die Erziehungswirklichkeit und die Erziehungsphänomene in ihrer geschichtlichen Entwicklung zu verfolgen und bei dieser Erforschung der geschichtlichen Entwicklung allenfalls auch gewisse Regelmässigkeiten, ja eine Art Gesetzmässigkeit der geschichtlichen Abläufe festzustellen, bzw. herauszuarbeiten.

So fand schon Dilthey den Zugang zur historischen Dimension der Erziehungswirklichkeit, indem er von systematischen Grundfragestellungen ausging und die durch diese Fragestellungen aufgedeckten Zusammenhänge jedesmal auch hinsichtlich ihrer geschichtlichen Entwicklung erforschte. Dilthey stellte nacheinander die Frage nach dem Ursprung der Erziehung in der Gesellschaft, nach den Beziehungen zwischen Erziehung und Schulen einerseits, zu den Zentren der äusseren Organisation der Gesellschaft wie Familie, Gemeinde, Staat und Kirche andererseits, und schliesslich nach dem innersten Kern der Erziehungswirklichkeit, nach dem Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling. Alle diese Fragen konnten, wie die Behandlung durch Dilthey zeigt, nur unter Rückgriff auf die geschichtliche Entwicklung der jeweils angesprochenen Strukturmomente beantwortet werden<sup>1</sup>.

Eine weit deutlicher und konsequenter ausgearbeitete Konzeption von der Bedeutung der Geschichte der Pädagogik für die Gesamtpädagogik findet sich bei

Diltheys Schüler Nohl: Die Hauptaufgabe der Pädagogik ist die geisteswissenschaftliche Erforschung der Erziehungswirklichkeit als des "Ausgangspunkts für eine allgemeingültige Theorie der Bildung", und diese Erforschung der Erziehungswirklichkeit hat sowohl eine systematische wie auch eine historische Komponente, denn die Erziehungswirklichkeit als das Insgesamt aller pädagogischen Phänomene und als ein ganz bestimmter Kulturbereich neben anderen (wie Recht, Wissenschaft, Kunst) hat nicht nur eine bestimmte Struktur, sondern ist auch geschichtlich geworden. Die systematische Fragestellung der Pädagogik legt in der Erziehungswirklichkeit eine in sich variable Grundstruktur frei, deren einzelne Momente sich alle geschichtlich entwickelt haben. Die einzigartige Bedeutung der Geschichte der Pädagogik für die Gesamtpädagogik aber ergibt sich nach Nohl daraus, dass alle Antworten auf systematische Fragen in der Pädagogik nur aus der Analyse der Geschichte der Pädagogik hervorgehen können. So z.B. ist die Frage nach Wesen und Ziel der Erziehung, wie sie für die Theorie der Bildung grundlegend ist, nicht durch abstrakt begriffliche Spekulation im ahistorischen Raum, sondern vielmehr durch Analyse der geschichtlichen Inhalte der pädagogischen Theorien und der geschichtlichen Entwicklung der Erziehungspraxis zu beantworten<sup>2</sup>.

Auch die empirische Pädagogik hat, z.B. bei Lochner und Brezinka, eine bestimmte Konzeption von der Bedeutung der historischen Pädagogik für die Gesamtpädagogik entwickelt, obwohl der Geschichte der Pädagogik nicht mehr dieselbe überragende Position eingeräumt wird wie in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bei beiden Autoren gilt die historische Pädagogik im Unterschied zur Bildungsphilosophie und zur Erziehungslehre als integrierender Bestandteil der empirisch forschenden Erziehungswissenschaft, wobei zwar die historische Pädagogik den methodologischen Regeln unterworfen sein soll, die für alle Erfahrungswissenschaften gelten, aber darüber hinaus wie andere historische Disziplinen noch spezielle Forschungstechniken, z.B. Mittel zur Erschließung von Quellen und zur Gewinnung ihrer Gegenstände, anwenden muss<sup>3</sup>. Im übrigen werden vom systematischen Standpunkt der empirischen Pädagogik her Forschungen über die Geschichte der Erziehung und der Pädagogik durchaus als notwendig und wünschenswert beurteilt. Schon für Lochner ist es unerlässlich, neben dem präsentiellem den historischen Teilbereich zu pflegen, weil beide wechselweise voneinander abhängig sind. Der historische Bereich soll eine Verbreiterung der gesamten Untersuchungsmaterialien liefern, der präsentielles die notwendigen Grundlagen für die Überprüfung des oder der Ausgangsbegriffe bereitstellen<sup>4</sup>. Nach Brezinka gehört vergangene Erziehung, die in der Menge unermesslich grösser ist als die Erziehung in der Gegenwart, ebenso zum Gegenstand der Erziehungswissenschaft wie die gegenwärtige Erziehung. Um Wissen über sie zu gewinnen, bedarf es der historischen Forschung, und deshalb gehört zur Erziehungswissenschaft auch eine historische Teildisziplin<sup>5</sup>.

Dient so in der empirischen Erziehungswissenschaft

die historische Pädagogik in erster Linie zur Erschließung der historischen Dimension der Erziehungswirklichkeit (und damit der Erweiterung des theoretisch zu verarbeitenden Tatsachenmaterials), so hat die emanzipatorische Pädagogik im Zusammenhang mit ihrer grundsätzlich gesellschaftskritischen Fragestellung auf der Grundlage des historischen Materialismus der historischen Pädagogik oder Geschichte der Pädagogik auch einen neuen Stellenwert im Rahmen der Gesamtpädagogik zugewiesen.

Zu den Grundaufgaben der historischen Pädagogik aus der Perspektive der emanzipatorischen Pädagogik gehört nach den damaligen Äusserungen z.B. von U. Herrmann erstens "Bewusstseinsveränderung in Richtung auf Aufklärung und Emanzipation" und zweitens "Anleitung und Kritik politischer Praxis als Prozess der Gesellschaftsveränderung in der Richtung des Abbaus von überflüssiger Herrschaft und von Entfremdung". Als "erkenntnisleitendes Interesse" soll der historischen Forschung in der Pädagogik "der Abbau sozialer Unge rechtigkeit und Benachteiligung als faktische Bedingung der Möglichkeit von Emanzipation und Mündigkeit" zugrundeliegen. Nach Herrmann ist geradezu "der Sinn der historischen Forschung das Auffinden gegenwärtiger Zwänge, Möglichkeiten und Alternativen im Hinblick auf eine zu gestaltende Zukunft"<sup>6</sup>. Ähnlich urteilt auch W. Hillebrecht über die "völlig neue Aufgabe" der Historiographie der Erziehung: Sie soll sich nämlich nicht auf die blosse Darstellung des Vergangenen und Bestehenden in seiner historischen Eigenart beschränken und es damit indirekt bestätigen, sondern sie hat "den Normcharakter der vorgegebenen Strukturen ... in Frage zu stellen und Innovationen als alternative Lösungen, d.h. als reale, zum Teil schon in der Geschichte angelegte Möglichkeiten in das Bewusstsein zu heben". Von der erziehungshistorischen Forschung wird von W. Hillebrecht erwartet, dass sie "an der kritischen Fortführung von Innovationen im Schulwesen ein engagiertes Interesse hat"<sup>7</sup>. Wie auch der systematische Teil der emanzipatorischen Pädagogik an Gesellschaftskritik und Gesellschaftsveränderung in Richtung auf eine bessere sozialistische Zukunft interessiert ist, so soll auch die historische Pädagogik den Bezug zur gesellschaftlichen Aktualität gesellschaftskritisch herstellen und die Orientierung an der neu und besser zu gestaltenden Zukunft berücksichtigen.

Man sieht also bei allen soeben kurz charakterisierten Ansätzen zur Bestimmung der Bedeutung der historischen Pädagogik im Rahmen der Gesamtpädagogik, dass historische Forschung im Rahmen der Pädagogik immer in Zusammenhang steht mit einer bestimmten weltanschaulichen Gesamtkonzeption der Wirklichkeit und des menschlichen Lebens. Dies gilt auch für die Historiographie-Konzeption der empirischen Pädagogik, welche noch am deutlichsten durch das Ideal der Wertfreiheit, der weltanschaulichen Neutralität und der absoluten Objektivität und Voraussetzungslosigkeit geprägt ist. Hinter der Grundauffassung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik von der systematischen Bedeutung der Geschichte der Pädagogik steht die Lebensphilosophie und die daraus abgeleitete Kulturher

meneutik, welche auch wesentliche Elemente der Hegelschen Geistmetaphysik integriert hat. Hinter der emanzipatorischen Pädagogik und ihrer Sicht von den Aufgaben der pädagogischen Historiographie stehen neomarxistische Positionen bis hin zum historischen Materialismus und sozialistische Konzepte und Ideale der Gesellschaftskritik und Gesellschaftsveränderung, und selbst die Auffassung der empirischen Pädagogik vom Inhalt und den Zielen der historischen Pädagogik trifft gewisse erkenntnistheoretische und weltanschauliche Vorentscheidungen, wenn sie ihr (sehr eingeschränktes) Wissenschaftsverständnis und ihr Ideal der Wertfreiheit und weltanschaulichen Neutralität für die Erziehungswissenschaft (auch für deren historischen Teil) vorbringt. Auch diese Art von Wissenschaft kann von einem weltanschaulichen Kontext her gedeutet werden<sup>8</sup>.

Nach meiner eigenen Auffassung ergibt sich die Notwendigkeit und die Bedeutung der historischen Pädagogik oder der Geschichte der Pädagogik für die Gesamtpädagogik, insbesondere aber auch für die systematische oder allgemeine Pädagogik nur schon aus der Geschichtlichkeit des Menschen: So wie der Mensch ein geschichtliches Wesen ist und in sämtlichen Aspekten und Phänomenen seiner aktuellen Wirklichkeit gar nicht verständlich ist ohne den geschichtlichen Hintergrund, der zur Gegenwart geführt hat, so sind auch die Erziehungswirklichkeit des Menschen und (zumindest in gewisser Weise auch) die im Zusammenhang mit ihr sich ergebenden grundsätzlichen Fragen geschichtlich geworden. Wer also die Geschichte der Erziehungs- und Bildungspraxis und die Geschichte des grundsätzlichen Nachdenkens über sie nicht kennt, dem wird sich das Verständnis für die Zusammenhänge der Erziehungswirklichkeit und ihrer Theorie, so wie sie sich heute darstellen, nur schwer erschliessen. Damit ist hier natürlich nur gemeint, dass wer die Erziehungswirklichkeit des Menschen in ihrem vollem Umfang erfassen will, deren historische Dimension ebenfalls berücksichtigen muss. Mit der Geschichtlichkeit des Menschen ist also nicht die totale historische Determiniertheit des Menschen, seiner äusseren Verhältnisse und seiner Geistigkeit im Sinne des historistischen Relativismus oder gar im Sinne des historischen Materialismus gemeint. Der Mensch ist zwar ein geschichtliches und Geschichts gestaltendes Wesen, aber in seinem innersten freiheitlichen Kern nicht durch seine Geschichte determiniert.

Nun kann man sich der Geschichte der Erziehungspraxis und des Bildungsdenkens (der Geschichte der Erziehungswirklichkeit also) in zweierlei Form und Hinsicht oder aus einem doppelten Interesse, nämlich aus einem mehr historischen und aus einem mehr systematischen Interesse heraus annähern. Wer sich aus einem historischen Interesse heraus mit der Geschichte der Pädagogik befasst, der wird wissen wollen, wie es sich mit der Erziehungswirklichkeit und mit dem Nachdenken über sie in der Vergangenheit verhalten hat und wie sich die Gegenwart (oder spätere Zeiten) wirkungs geschichtlich aus der Vergangenheit erklären lassen. Wer sich aus einem systematischen Interesse heraus mit

der Geschichte der Pädagogik auseinandersetzt, der wird, ausgehend von einer aktuellen systematischen Grundfrage der Erziehungswissenschaft, wissen wollen, ob und wie sich dieses Problem in der Vergangenheit auch schon gestellt hat und ob und wie es gelöst worden ist. Sowohl von der wirkungsgeschichtlichen wie auch von der problemgeschichtlichen Fragestellung her ergeben sich gute Gründe, die für die eminente Bedeutung der historischen Forschung und der historischen Betrachtungsweise in der Pädagogik sprechen.

Im Zusammenhang mit der wirkungsgeschichtlichen Betrachtung pädagogischer Zusammenhänge sprechen folgende Überlegungen für die Unerlässlichkeit historischer Forschung in der Pädagogik: Jedes Schulsystem in jedem Land hat seine Geschichte. Jedes Schulsystem ist aber auch aus einem bestimmten Geiste, von einer bestimmten religiösen, weltanschaulichen, philosophischen Konzeption her einmal in der Geschichte geschaffen worden. Die grundsätzlichen Auffassungen über Wesen und Bestimmung des Menschen, über Wesen und Ziel der Erziehung und Bildung des Unerwachsenen, welche jeder Schulgründung, jeder Schulreform und jeder Erziehungspraxis zugrundeliegen, haben aber selbst auch wieder ihre Geschichte, sie sind einmal im Verlauf geschichtlicher Abläufe und im Rahmen geschichtlicher Zusammenhänge erdacht und konzipiert worden. Die verschiedenen Autoren, die sich in grundsätzlicher Art und Weise über Erziehung und Bildung geäußert haben, sind jeweils in geistesgeschichtlichem Sinne voneinander abhängig. Der eine baut auf den Ergebnissen des anderen auf, übernimmt grundlegende Voraussetzungen von ihm und entwickelt sie weiter; aber auch wenn das Verhältnis zwischen zwei Autoren vorwiegend polemischer Natur ist, trägt doch die Kenntnis auch der gegnerischen Ansicht, gegen die ein Autor sich wendet, wesentlich zum Verständnis oft gerade seiner wichtigsten Anliegen bei. So erweist sich denn die gesamte Geschichte der Pädagogik als ein Ins gesamt wirkungsgeschichtlicher Zusammenhänge, welche alle für die Erklärung der gegenwärtigen Lage der Erziehungswirklichkeit des Menschen unerlässlich sind. Es ist schlechterdings nicht möglich, die aktuelle Erziehungswirklichkeit zu verstehen, ohne die Frage nach ihrer geschichtlichen Herkunft zu stellen und sich demzufolge gerade in der Pädagogik wirkungsgeschichtlichen Forschungen zu widmen.

Aber auch in der Annahme, dass ein pädagogischer Denker oder eine pädagogische Theorie der Vergangenheit sich nicht unmittelbar oder mittelbar auf die Gegenwart ausgewirkt hat, erweist sich die Geschichte der pädagogischen Theorien und Ideen in hohem Grade als bedeutungsvoll für die aktuelle systematische Diskussion auf dem Gebiete der Erziehung und Bildung. Wer mit der Geschichte der Pädagogik vertraut ist, der wird vielfach nachweisen können, dass im Rahmen der menschlichen Erziehungspraxis und im Rahmen der menschlichen Bildungsbestrebungen sich gewisse Probleme immer wieder neu stellen. Es ist daher für die aktuelle Diskussion dieser Themen und Probleme von grosser Wichtigkeit, auch die in der Geschichte

aufgetretenen verschiedenen Lösungsversuche dieser Probleme zu kennen. Diese Kenntnis trägt sehr viel zur Erhellung der Tiefendimension eines Problems bei und kann auch für die aktuelle Diskussion fruchtbare Einblicke in verschiedenste Aspekte eines Problems vermitteln. Auch die problemgeschichtliche Fragestellung im Rahmen der historischen Forschung auf dem Gebiete der Pädagogik erweist sich also für die systematische Fragestellung dieser Disziplin als durchaus fruchtbar. Und auch von daher erweisen sich Forschungen im Bereich der historischen Pädagogik als im Gesamtkontext der Erziehungswissenschaft sinnvoll, ja als notwendig.

Man könnte diese Reihe von Argumenten zu Gunsten der Bedeutung der historischen Pädagogik für die Gesamtpädagogik noch fortsetzen, indem man auf die Möglichkeiten der Ortsbestimmung der Gegenwart gerade durch den Vergleich mit der Vergangenheit hinwiese und sogar aufzeigte, dass gerade die Beschäftigung mit der Geschichte und der Vergangenheit zu einer Befreiung von der inneren Verhaftung an die aktuelle Lage führen kann. Ich habe dies an anderer Stelle genauer ausgeführt und kann hier nicht näher darauf eingehen<sup>9</sup>. Vielmehr sei zum Abschluss und um den Bezug zur Thematik der Pestalozzforschung und zur Problematik der Entmythologisierung Pestalozzis herzustellen, noch eine Bemerkung zum Begriff der Erziehungswirklichkeit als Gegenstand auch und gerade historischer pädagogischer Forschung sowie zum Wesen des geschichtlichen, aber nicht nur geschichtlichen Menschen gemacht, welcher auf unausweichliche Weise auch in der geschichtlich gewordenen Erziehungswirklichkeit eine Rolle spielt. Von der Art und Weise, wie wir das Wesen des Menschen bestimmen, d.h. von welchen anthropologischen und weltanschaulichen Voraussetzungen wir ausgehen, wird sich auch unser Konzept der historischen Wahrheit und unser Urteil über sie ableiten lassen.

Die historische Forschung will den Menschen in seiner geschichtlichen Wirklichkeit erfassen, und die an pädagogischen Fragen interessierte Historiographie bezieht sich insbesondere auf die Erziehungswirklichkeit in ihrer geschichtlichen Dimension. In gewisser Weise präsentiert sich die geschichtlich gewordene Erziehungswirklichkeit des Menschen, wie jede für die Vergangenheit nachweisbare und aus der Vergangenheit überlieferte menschliche Wirklichkeit, auch und zunächst als ein Insgesamt von Erfahrungstatsachen, Entwicklungen und Zusammenhängen, welche freilich nicht wie die Gegenstände gegenwärtiger Empirie in ihrer jeweiligen tatsächlichen Wirklichkeit durch Sinneswahrnehmung unmittelbar verifizierbar sind (ihre tatsächliche Wirklichkeit ist ja immer schon vergangen), sondern auf Grund von Quellen verschiedenster Art erschlossen werden müssen. Es ist die Aufgabe des Historikers, die Quellen kritisch zu untersuchen und zu interpretieren und von seiner Analyse und Deutung der Quellen her die historische Wirklichkeit, auf die sie verweisen und von der sie Kunde geben, zu erschliessen und zu rekonstruieren.

Dabei spielt es eine nicht zu unterschätzende Rolle, von welchem Menschenbild der historische Forscher

ausgeht. Meines Erachtens muss auch bei allen historischen Forschungen immer berücksichtigt werden, dass der Mensch in seinem Fühlen, Denken, Wollen und Handeln über sich hinaus weist, dass er auf ein Idealbild des Menschseins, auf die Idee des Menschseins (mehr oder weniger bewusst) bezogen ist, aus der heraus er sein Leben gestaltet. Auch der Mensch in seiner historischen Wirklichkeit und in seiner geschichtlichen Erscheinung ist auf die Idee des Menschen, auf ein Idealbild menschlicher Höchstform bezogen. Durch den Bezug auf die Idee des Menschseins verwirklicht sich der Mensch (und zwar das Individuum ebenso wie menschliche Gruppen oder Gemeinschaften, Völker und Nationen) im Verlaufe seiner geschichtlichen Entwicklung. Diese Idee erhält nun auch in der Erziehungswirklichkeit des Menschen eine überragende Bedeutung, weil ja die Bestimmung des Ziels der Erziehung und des Sinns der Bildung immer auf diese Idee (eine Idealvorstellung des Menschseins) bezogen ist. Die Erziehung und Bildung selbst, insbesondere aber auch alle Versuche, die Erziehungswirklichkeit, beispielsweise gegebene Schulsysteme, zu reformieren und neu zu gestalten, erfahren durch den Bezug auf die Idee dessen, was der Mensch sein kann und sein soll, immer wieder neuen Antrieb, neue Motivation und neuen Aufschwung, ja sie leben geradezu aus der Verwirklichung dieser Idee heraus.

Nun kann es nicht einfach die Aufgabe des Historikers der Erziehung und Bildung (auch nicht eines Historikers, der sich vorwiegend mit der Geschichte der pädagogischen Theorien und Ideen befasst) sein, diese Idee des Menschseins in der Geschichte der Pädagogik nachzuweisen. Vielmehr sind im Rahmen der historischen Pädagogik die vielfältigsten Fragestellungen möglich, z.B. sowohl geistesgeschichtliche als auch sozialgeschichtliche. Keine dieser Fragestellungen sollte ausgeschlossen, alle Aspekte sollten nach Möglichkeit berücksichtigt werden, um zur historischen Wirklichkeit vorzudringen<sup>10</sup>.

Aber wer sich in irgendeiner Form mit der Geschichte der Erziehung und Bildung oder mit historischer Forschung in der Pädagogik befasst, sollte sich bewusst sein, dass die geschichtliche Wirklichkeit des Menschen, insbesondere aber diejenige grosser Philosophen und Pädagogen verkürzt dargestellt wird, wenn man die ideelle Dimension des Menschseins vernachlässigt oder gar negiert und ausser Acht lässt. Man sollte sich im Zusammenhang mit Forschungen im Bereich der historischen Pädagogik immer Rechenschaft darüber ablegen, von welchem Menschenbild man als historischer Forscher ausgeht, und man sollte auch alle Autoren von Werken der historischen Pädagogik darüber befragen dürfen, von welchem Menschenbild sie sich bei ihren Forschungen inspirieren lassen, denn es macht z.B. einen grossen Unterschied, ob man annimmt, dass der Mensch auch in seinem geistigen Leben (zu dem ja Erziehung und Bildung gehören) von seinen ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen und ihrer geschichtlichen Entwicklung wesentlich beeinflusst oder gar determiniert ist, oder ob man davon ausgeht, der Mensch bestimme

sich von einem seelisch geistigen Zentrum aus frei nach anthropologischen Grundgedanken und ethisch religiösen Wertvorstellungen und gestalte von da aus auch seine politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Situation. Je nachdem, von welchem Menschen- und Weltbild der Historiker ausgeht, wird er auch dieselben historischen Tatsachen und Entwicklungen ganz anders interpretieren.

Gerade im Bereich der Pestalozzforschung hat sich der jeweilige weltanschauliche und anthropologische Hintergrund des Pestalozzforschers selbst immer sehr nachhaltig auf dessen Forschungen ausgewirkt<sup>11</sup>. Und gerade im Falle einer so komplexen historischen Persönlichkeit wie Pestalozzi spielt es eine grosse Rolle, ob man ihn von der Idee des optimalen menschlichen Seins her begreift, die er mit seiner Methode und seiner Theorie der Elementarbildung, aber auch mit seinem sozialpolitischen und sozialphilosophischen Wirken und Denken verwirklichen wollte, oder ob man ihn auf die krude Tatsächlichkeit seiner ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnisse sowie seines oftmaligen pädagogischen und politischen Scheiterns reduziert. Pestalozzi selbst hat seine Bedeutung, den eigentlichen Sinn seines Lebens, Wirkens und Denkens immer darin gesehen, was er im Grunde seines Herzens wollte und anstrehte<sup>12</sup>. Dies ist der wahre ideelle Bezug seines Lebens, durch den er auch für seine politischen und pädagogischen Anhänger im 19. und 20. Jahrhundert zum Vorbild und zum Leitstern wurde.

In der Geschichte der Pestalozzi-Verehrung mag Pestalozzi oft zur hehren Lichtgestalt überhöht worden sein, aber gerade diese Stilisierung ist nicht einfach unter dem Titel "Entstehung einer Legende, eines Mythen, eines Kultes" abzuqualifizieren und der blossen Tatsächlichkeit der historischen Empirie als der eigentlichen historischen Wahrheit gegenüberzustellen. Vielmehr ist die Pestalozzi-Verehrung, von der nicht einfach angenommen werden kann, dass sie als solche die historische Wahrheit verfälscht oder von ihr wegführt, im Lichte der idealen pädagogischen und politischen Grundgedanken und Intentionen zu sehen, die Pestalozzi mit seinen Anhängern verbinden und die immer der jeweils menschlich beschränkte und unvollkommene Ausdruck eines Optimums menschlicher Vortrefflichkeit (der Idee des Menschen) sind, welches alle diese Denker, Pädagogen und Politiker in ihrem Leben und Wirken anstrebt und zu verwirklichen versuchten<sup>13</sup>.

Das gerade ist das Elend jedes Positivismus auch in der Historiographie und besonders auch in der historischen Pädagogik, dass er den tieferen geistigen und religiösen Ambitionen und Intentionen des Menschen nicht gerecht wird und dass er nicht realisiert, wie sehr auch der ideelle Bezug des menschlichen Lebens zur Wirklichkeit des Menschen gerade in seiner geschichtlichen Entwicklung gehört<sup>14</sup>.

- 1 Siehe dafür W. Dilthey, *Gesammelte Schriften* (GS), Bd. VI, Stuttgart-Göttingen 1968, S. 69ff., bes. S. 71ff., Bd. IX, Stuttgart-Göttingen 1974, S. 190ff.
- 2 Siehe dafür H. Nohl: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt a.M. 1988, S. 150ff., bes. S. 151f.
- 3 Siehe dafür W. Brezinka: *Metatheorie der Erziehung*, München-Basel 1978, S. 178ff.
- 4 Siehe dafür R. Lochner: *Zur Grundlegung einer selbständigen Theorie der Erziehungswissenschaft*, in F. Nicolin (Hrsg.): *Pädagogik als Wissenschaft*, Darmstadt 1969, S. 404ff., bes. S. 419.
- 5 Siehe dafür W. Brezinka, op. cit., S. 168.
- 6 Siehe dafür U. Herrmann: *Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Historik*, in J.L. Blass u.a. (Hrsg.): *Bildungstradition und moderne Gesellschaft* (Festschrift für H.H. Grootenhoff), Hannover 1975, S. 274, S. 278; ders.: *Historisch-systematische Dimension der Erziehungswissenschaft*, in: C. Wulf (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*, München 1974, S. 285. Zum Ganzen vgl. W. Brezinka, op. cit., S. 175ff.
- 7 Siehe dafür W. Hillebrecht: *Geschichte der Erziehung als kritische Disziplin*, in: D. Hoffmann und H. Tütken (Hrsg.): *Realistische Erziehungswissenschaft*, Hannover 1972, S. 205, S. 213.
- 8 Ich habe mich ausführlicher zu diesen Zusammenhängen geäussert in der Pädagogischen Rundschau (PR), siehe dafür F.-P. Hager: *Zum Bedeutungswandel der Geschichte der Pädagogik*, PR, 50. Jg., 1996, Heft 3, S. 353ff., bes. S. 359ff.
- 9 Siehe dafür F.-P. Hager, loc. cit. (Anm. 8), bes. S. 366ff., vgl. ders.: *Plato Paedagogus*, Bern und Stuttgart 1981, S. 17-19.
- 10 Meine Ausführungen über die Bezogenheit auch des geschichtlichen Menschen zur Idee des Menschseins nehmen teilweise auch Stellung zu den Fragen, welche D. Tröhler in seinem Interview mit U. Herrmann auf S. 20ff. stellt (NPBI, 3. Jg., 1/97) und zu den Antworten, die Herrmann darauf gibt (vgl. auch schon loc. cit., S. 18f. über den "empirischen Charakter der Geschichtsforschung").
- 11 Vgl. als Beispiel die seinerzeitige Debatte um den "politischen Pestalozzi", ausgelöst von Adalbert Rangs Buch 'Der politische Pestalozzi', Frankfurt a.M. 1967.
- 12 Siehe dafür vielfache Äusserungen Pestalozzis im 'Schwanengesang', z.B. PSW XXVIII, S. 240ff. Der ganze Schwanengesang betont die totale Hingabe Pestalozzis an die "Idee" der Elementarbildung.
- 13 Ich selbst unterscheide noch die vergänglichen menschlichen Idealvorstellungen von der transzendenten ewigen Idee des Menschseins, auf die sie bezogen sind.
- 14 Interessant ist, dass dieselben Leute, die seinerzeit so sehr die Freilegung des erkenntnisleitenden Interesses in der bürgerlichen Wissenschaft gefordert und ihren eigenen Forschungen ein neues erkenntnisleitendes Interesse im Dienste an der Emanzipation der Gesellschaft vorangetragen haben, nunmehr die Historisierung, den historischen Kontext und die Beschränkung auf die Empirie fordern. Nur eben: Es ist nach wie vor nicht gleichgültig, wie man die geschichtliche Wirklichkeit des Menschen, die man erforschen will, grundsätzlich deutet und von welchen weltanschaulich philosophischen Voraussetzungen man dabei ausgeht.