Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie

Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich

Band: 7 (2001)

Heft: 1

Artikel: Ein Essay über den schwindenden Sinn des Gegensatzes von "Ideengeschichte" und "Sozialgeschichte" in der pädagogischen Geschichtsschreibung

Autor: Oelkers, Jürgen

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901873

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: 09.12.2025

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

Ein Essay über den schwindenden Sinn des Gegensatzes von "Ideengeschichte" und "Sozialgeschichte" in der pädagogischen Geschichtsschreibung

(Red.) In den folgenden zwei programmatischen Aufsätzen werden Ansätze einer pädagogischen Historiographie vorgestellt. Der erste, von Jürgen Oelkers, zielt auf die Überwindung der Trennung von Ideen- und Sozialgeschichte, und der zweite, von Daniel Tröhler, plädiert für die Aufarbeitung der diskursiven Kontexte im Sinne der 'Cambridge School'.

■ Jürgen Oelkers

Methodologische Relationen präferieren einfache Gegensätze, möglichst solche, die einander auf unmittelbar einleuchtende Weise *ausschliessen*. Auf diese Weise entstehen zwei sauber getrennte Welten, die im Verfahren und Erkenntnisanspruch nichts miteinander zu tun haben können und sollen. Dazu zählen Gegensätze wie:

- Erklären und Verstehen
- nomothetisch und idiographisch
- Verifikation und Falsifikation
- Quantifizieren und Qualifizieren.

Die divergenten Verfahren werden auf ontologische Gegensätze bezogen, etwa:

- Körper und Geist
- Natur und Kultur
- Wirklichkeit und Idee
- Notwendigkeit und Zufall.

Körper ist nicht zugleich Geist, Natur und Kultur sind verschiedene Welten, eine Idee ist keine Wirklichkeit, sofern Notwendigkeit gegeben ist, kann Zufall ausgeschlossen werden. Wenn "Ideengeschichte" von "Sozialgeschichte" unterschieden wird, dann sind derartige Oppositionen vorausgesetzt. Wie Natur, Körper oder Notwendigkeit scheint sich das "Soziale" in Sozialgeschichte auf *Wirklichkeit* zu beziehen, während die "Ideen" der Ideengeschichte eine wirklichkeitsfreie Eigenexistenz zu führen scheinen, was als Paradoxie sofort das gesamte Konzept *ad absurdum* führt. Wenn "Ideen" existieren, dann als Reflex auf soziale Wirklichkeiten, die ursächlich für das sind, was sich selbst in einer eigenen Welt behaupten muss, die nicht gegeben sein kann. Was immer "Ideen" sind, sie müssen Ursachen haben, die selbst wiederum Ideen sein können.

Aber das überzeugt nur als Widerspiegelungstheorie, die mit der Lehre vom Mikro- und Makrokosmos eigentlich überwunden schien. "Geist" *spiegelt* nicht eine materielle Wirklichkeit, die kausal bewirkt, was "Geist" bestimmt. Das eine ist nicht die Ursache und das Andere nicht die Folge, was aber annehmen muss, wer Ideengeschichte auf Sozialgeschichte zurückführt. Wenn eine solche Zurückführung vermieden, zugleich aber das mate-

rielle Verhältnis von "Wirklichkeit" und "Idee" beibehalten werden soll, bleibt nur der Sinnlosigkeitsverdacht. Der Zweck dieses Essays ist, diesen Verdacht zu bestärken *und* zu entkräften. Eine bestimmte Form von "Ideengeschichte" ist obsolet, aber Probleme der historischen Reflexion oder des Flusses von Theorien und Konzepten lassen sich nicht reduktiv bearbeiten.

Seit Platon gelten "Ideen" als zeitlos, was eine Welt voraussetzt, für die keinerlei Entwicklung angenommen werden kann (Timaios 37d,e)[1]. Im Sinne von Amos Funkenstein (1986) steht das Konzept der Zeitlosigkeit hinter den Grundannahmen moderner Wissenschaft, die von Gesetzen der Natur ausgeht und jeglichen Wandel mit diesen Gesetzen zusammenbringt, die an sich unwandelbar sind. Naturwissenschaft wäre so abhängig von Ideen oder, wie Funkenstein formuliert, von einer "family of ideas" (ebd., S. 23ff.), zu denen *Univokation* und *Homogenität* zählen. Die *mathesis universalis* soll überall, also an jedem denkbaren Ort und zu jeder Zeit, die gleichen Gesetze erfassen (ebd., S. 28f.). Die Annahme, mit der Mathematik eine Sprache zur Verfügung zu haben, die ebenfalls zeitlos sei, also exakt dem Erkenntnisideal entspreche, geht wiederum auf Platon zurück (ebd., S. 31ff.). Die Analogie des "Seins" und "Ubiquität" wird massgeblich von Thomas von Aquin formuliert (ebd., S. 50ff.)[2]. Ohne die Vorstellung, dass "Sein" *überall* sei, wäre es unmöglich, eine homogene Natur anzunehmen, die von zeitlosen "Kräften"[3] bewegt wird, ein Konzept, das wesentlich von Nikolaus von Cues formuliert wurde (ebd., S. 62ff.).

Die "Wirklichkeit" der Natur kann in diesem Sinne nicht ohne vorausgesetzte "Ideen" erfasst werden, so dass sich die Zuordnung zu zwei Welten verbietet. "Ideen" sind nicht die andere, unwirkliche Seite der Natur, die unabhängig von ihnen existieren würde. Ein "An sich" der Natur ist nicht beschreibbar, Erkenntnis wird nicht durch Ideen gleichsam daran gehindert, die Wirklichkeit zu erreichen, vielmehr konstituieren Ideen Erkenntnis. Dies gilt nicht als Nachordnung von Hermeneutik zur Empirie, die "Deutung" verlangt und so notgedrungen dem "Verstehen" Platz machen muss; vielmehr bewegt sich jede Erkenntnis in einem historischen Kontext von Annahmen, die sich nicht in zwei getrennte Welten sortieren lassen. "Verstehen" ist nicht ein Gegensatz zu "Erklären", dem dann, wie im Neukantianismus bis Habermas, Erkenntnisverfahren wie *"nomothetisch"* und *"idiographisch"*[4] attachiert werden können. Die eine Welt der Erkenntnis verwendet verschiedene Verfahren zu verschiedenen Zwecken, die nicht danach sortiert werden können, dass "das Allgemeine in der Form des Naturgesetzes oder das Einzelne in der geschichtlich bestimmten Gestalt" erfasst wird (Windelband 1921, S. 145)[5].

Das Einzelne ist immer an Allgemeines gebunden, aber nicht jedes Allgemeine zeigt sich in der Form des Naturgesetzes. Zudem ist Naturforschung historisch, ohne sich rein auf das Einzelne zu beziehen, und kann historische Singularität nicht ohne Zusammenhang beschrieben werden. Was daher überflüssig ist, ist der methodologische Gegensatz, der die Praxis der Wissenschaften nicht erfasst. Das gilt generell: Auch der Gegensatz von "Idee" und "Wirklichkeit" erfasst keine Praxis. Was immer unter "Ideen" verstanden werden mag, sie müssen vom Verwendungszusammenhang her, also unter der Voraussetzung von Reflexion und Kommunikation, betrachtet werden. In diesem Sinne sind sie "wirklich", und zwar auch dann, wenn sie sich, wie im Falle der Naturwissenschaft, auf externe Wirklichkeiten beziehen sollen. Allgemeine Konzepte der Reflexion wie Kausalität haben keinen minderen Status als das, was sie bezeichnen sollen.

Der schlechte Ruf der "Ideengeschichte" ist erklärbar, zum einen aufgrund der platonischen Besetzung des Ausdrucks "Idee", zum anderen aus ihrer pädagogischen Funktion. "Ideen" sind nicht zeitlos, sondern unterliegen historischem Wandel, an der "Ideengeschichte" ist vor allem dieser Wandel interessant, der eigenen Gesetzen unterliegt. Die Geschichte von Reflexionen ist nicht mit einem zeitlichen Nacheinander zu erfassen, bei dem auf geordnete Weise Gewinne und Verluste zu verzeichnen sind, sondern muss als ständiger Neubeginn unter der Voraussetzung historischer Ressourcen vorgestellt werden. Es gibt weder eine lange Kontinuität des Gleichen noch eine disruptive Beendigung des Überholten, wie sich vor allem an der Geschichte der Naturwissenschaften zeigen liesse. Die Rätsel verschieben sich mit dem Potential der Lösungen, aber es ist ausgeschlossen, dass Forschung final ist, weil und soweit ein vollständig transparentes Sein gerade durch Forschung verhindert wird[6].

Je neue Generationen müssen auf intellektuelle Problemlagen reagieren, die sie als "neu" oder "alt" bewerten, mit dem Risiko, dass sich die Relation mit der nächsten Generation verschieben kann. Dafür stehen keine "Ideen" zur Verfügung, die einen positiven Test der Zeit bestanden haben. Dieser Test wird überall dort vorausgesetzt, wo "Ideengeschichte" *normative* Probleme lösen soll und in diesem Sinne pädagogisch eingesetzt wird. Das "historische Bewusstsein" ist jedoch kein strukturierter Fundus[8], der unabhängig vom Bearbeiter zur Verfügung stünde und Garant für Wertfragen sein könnte. Das setzt eine platonische Übertragung voraus und übersieht die Freiheit der nachfolgenden Autoren, die sich nicht einfach auf frühere Epochengewinne verlassen können. In diesem Sinne gibt es keine "Ergebnisse" der Geschichte, die verlässlicher Grund wären für normative Aussagen späterer Interpreten.

Im 19. Jahrhundert, beginnend mit der Historik Droysens, wird die Geschichtsschreibung in Deutschland und nachfolgend die Geisteswissenschaften auf "Verstehen" verpflichtet, ohne den methodologischen Gegensatz von "Verstehen" und "Erklären" an der Praxis der Wissenschaften zu überprüfen. Ein Grund waren normative Befürchtungen, die sich aus dem Konzept von Geschichte ergeben. Wenn "Geschichte" nichts ist als unablässiger und richtungsloser Wandel, bietet sie keine Gewähr für Werte, die im ständigen Wandel nicht zeitlos und so nicht gültig sein können. Ohne Hegelsches Telos schien Geschichte in normativer, also pädagogischer Hinsicht nur "Relativismus" zu bieten. Als Ausweg bot sich an, *in* der Geschichte einen bleibenden Ertrag zu suchen, auf den Erziehung und Bildung aufbauen können, ohne sich selbst ständig relativieren zu müssen. Das Muster hierfür ist Diltheys *historische* "Einleitung in die Geisteswissenschaften" von 1883, die typologisch und nicht normativ gehalten ist, aber auch in der Geschichte nach ihrem bleibenden Ertrag sucht. Das zeitlich Überdauernde scheint demnach der Sinn von Geschichtsschreibung zu sein, die sich so nicht auf sich selbst beziehen muss.

Nicht zufällig ist vor allem die Geschichte der *Pädagogik* normativ konstruiert, genauer: Die Geschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts konzipierte "Erziehung" und "Bildung" von vorbildlichen Personen her, die mit sich, ihrem Leben und ihrem Werk, überzeitliche Ideen verkörperten und die so selbst erziehen sollten. Dabei ist nicht die Ästhetik des Vorbildes neu[8], vielmehr die Annahme, Person und Werk seien der herausgehobene und gültige Ausdruck einer bestimmten Epoche, die auf nachfolgende übertragen werden können, ohne dabei an Geltung oder Autorität zu verlieren. In ihnen – Person wie Werk – würden sich die Werte und Normen manifestieren, denen sich nachfolgende Generationen verpflichtet wissen können. In diesem Sinne begründet Herman Nohls 'Deutsche Bewegung' die deutsche Reformpädagogik, kann Pestalozzis 'Brief aus Stans' als gültiger Ausdruck der "Wohnstubenerziehung" angesehen werden, ist die Begründung des "Kindergartens" durch Fröbel weitaus authentischer als die von Oberlin[9], beginnt die Sozialpädagogik mit der Namensgebung durch Karl Mager, ist Rousseau der Vorläufer der Reformpädagogik.

In diesem Sinne ist "Ideengeschichte" ein *magisches* Unternehmen, das sakrale Anfänge kennt, charismatische Höhepunkte, zeitversetzte Übertragungen, Namenstaufen und Ähnliches mehr. Aber das kann nicht dadurch geheilt werden, dass Realitätssinn durch "Sozialgeschichte" gewonnen wird. Reflexion erwächst nicht einfach aus Praxis, die nur dann die Kontrollgrösse wäre; aber "Ideen" führen ein historisches Eigenleben, das nicht auf soziale Ursachen reduziert werden kann. Das Problem ist nur, dafür wenig überzeugende Konzepte zur Verfügung zu haben. Der Ausdruck "Eigenleben" erweckt sofort den Verdacht der Erneuerung des platonischen "Ideenhimmels", mit der Pointe, dass bei Platon die Schaffung des Himmels nicht die ewigen Ideen, sondern die Zeit und so die Vergänglichkeit hervorbringt (Timaios 37d,e). Aber es geht nicht um platonische Ideen, also letztlich um die Idee des Guten, die, wie es in der 'Politeia' heisst, dem "Erkennbaren Wahrheit mitteilt" (Politeia 598e), sondern um den historischen Wandel *im Gebrauch* von Konzepten, die reflexiv übermittelt werden, ohne eine andere als reflexive Form annehmen zu können.

Daher verbietet sich die Zurückführung von *Ideen*geschichte auf *Sozial*geschichte. Die dabei angenommene Kausalität, also das Hervorbringen von Reflexion *aus* Sozialität, unterschlägt den Tatbestand, dass jede Sozialität reflexiv ist und keine Sozialität sich in, wie man im 19. Jahrhundert gesagt hätte, materialer Form überliefern kann. Der Gegensatz von "materiell" und "ideell" ist unbrauchbar, wie spätestens Georg Simmel in der 'Philosophie des Geldes' gezeigt hat. Unbrauchbar ist aber auch die normativ-pädagogische Form von Ideengeschichte, die schlicht historischer Forschung nicht standhält. Jeder Datenbestand kann neu geprüft werden, und kein früherer Bestand ist automatisch besser als spätere, was Autoren wie von Raumer oder Nohl unterstellen mussten, wenn ihre Konstruktionen Bestand haben sollen. Es *können* nur Konstruktionen für die Ewigkeit sein, weil anders die normative Funktion nicht erfüllt werden könnte. Das erklärt den sakralen Anstrich der meisten "Geschichten der Pädagogik", die *idealisierend* auf Erziehungsvorstellungen reagieren, ohne diese und so sich selbst zu prüfen.

"Ideen" aber sind nicht einfach "Ideale". Weil und soweit nachfolgende Generationen von Autoren *lesen*, also Kultur übernehmen, findet Austausch statt, von dem, was Piaget kognitive Schemata genannt hat, die sich im Zuge von Bildungsprozessen zu Theorien verdichten, ohne die Kultur keinen Bestand hätte. Sie transportiert Erklärungen, Symbolbestand und Problemanreize auf allen Ebenen, in die jede neue Generation eingeführt wird, ohne damit einem Determinismus von Ideen das Wort zu reden. Es ist gerade nicht *ein* Gutes, das überliefert wird, sondern das damit verbundene Problem sowie die Serie historischer Bearbeitungen, soweit diese zugänglich sind und notwendig erscheinen. Keine Bildung hat einen Nullpunkt des Neubeginns, abgesehen davon, dass jeder Lernende neu beginnen muss. Aber keine Generation verlässt sich einfach auf den historischen Fundus, der im Übrigen nahezu beliebig erweitert oder verengt werden kann. Die Reflexionsleistung der Generationen lässt sich *rekonstruieren*, nicht jedoch *antizipieren*. Aus diesem Grunde ist Geschichtsschreibung nachfolgende Korrektur, aber nicht normative Basis, ausgenommen nur die Normen der historiographischen Korrektur.

Korrektur setzt das überlegene Wissen der nachfolgenden Generation voraus, ein Problem, das spätestens seit der *Querelle des anciens et des modernes* die Historiographie beunruhigt hat, ohne die Praxis nennenswert zu beeinflussen. Keine neue Generation verhält sich agnostisch, weil und soweit ungelöste Probleme vorliegen und Lösungswahrscheinlichkeiten angenommen werden können. Im Falle der von Arthur Lovejoy so genannten *history of ideas* werden Kontexte der Reflexion bearbeitet, und dies gleichermassen synchron wie diachron. Nicht einzelne Autoren stehen im Mittelpunkt, sondern ihre Reflexionssituation oder der Kontext ihres Schreibens. "Kontext" meint mindestens das Folgend:

- die Genesis des Problems im Rahmen von Diskursen
- den darauf sowie auf die Lösungen bezogenen Originalitätsanteil eines bestimmten Autors
- das Verhältnis von Autor und Gegner
- Gewinne und Verluste in der fortlaufenden Auseinandersetzung sowie
- die Randbedingungen der Reflexion.

Am Beispiel der Studien von Richard Tuck (1993) gesagt: Im Mittelpunkt der politischen Philosophie des 17. Jahrhunderts steht dann nicht einfach Hobbes, sondern die Herausbildung einer neuen Sprache der Politik, die viele Autoren kennt, im Vergleich mit denen sich die Originalität von Hobbes erst erweisen muss. Die Zentrierung auf ihn ist nichts als eine frühere historiographische Konstruktion, die sich mit einer neuen Datenlage korrigieren lässt. Für diese Datenlage ist die Diskurssituation, also das Verhältnis der Kombattanden, ausschlaggebend, ohne dass nachträgliche Präferenzen das Urteil leiten dürfen. Vorausgesetzt wird, dass die Gegner jeweils *gute Gründe* hatten, die zeitgenössisch wie historisch beurteilt sein wollen, so dass einfach Mehrheitsmeinungen späterer Interpreten dafür ausschlaggebend sein können. Die Philosophie Hobbes' kann daher nicht aus der Dämonisierung einzelner Kapitel des 'Leviathan' verstanden werden, sondern nur aus dem Kontext der Entstehung, einschliesslich der Randbedingungen der vorgängigen Überlieferung, der zeitgenössischen Diskussion und der nachfolgenden Rezeption.

Ein zweites Beispiel, näher an der Bildungsgeschichte, ist die Frage, wie Platons Ideenlehre überhaupt die Bedeutung erhalten konnte, die ihr in der Rezeptionsgeschichte seit der Renaissance[10] zugebilligt wurde (Hankins 1994): Auch hier greift kein Gründungsmythos: Der "Platonismus" ist nicht in der florentinischen Akademie erfunden worden, die ihrerseits nicht als seltenes Zusammenspiel von Philosophie und Macht verstanden werden kann. Der Transfer neuer und unbekannter Schriften Platons hängt mit dem Ende von Byzanz zusammen, der florentinische Mäzen Cosimo de Medici hatte Glück, in Marsilio Ficino einen fähigen Übersetzer zu finden, der Erfolg des Platonismus wäre ohne den Gegensatz zur vatikanischen Orthodoxie nicht möglich gewesen, und nur in unabhängigen Stadtrepubliken waren philosophische Zirkel wie die der Akademie von Florenz möglich, die im Übrigen nur zum geringeren Teil aus "Platonisten" bestand. Der Kontext erschliesst die Geschichte, nicht einfach Person und Werk, ohne "Kontext" aus sozialgeschichtlichen Realitäten verengen zu können. Um den Transfer des Platonismus nach Italien im 15. Jahrhundert erklären zu können, müssen sehr verschiedene Realitäten bemüht werden, solche der historischen Konstellation (wie das politisch-gesellschaftliche Ende von Byzanz), des Personals, der intellektuellen Situation, der sozio-kulturellen Möglichkeiten, der Grenzen der Reflexion. "Kontext" ist daher eine pragmatisch-flexible Grösse, die sich auf die Kapazität der Forschung einstellen muss, ohne vorab zu wissen, was gefordert werden soll.

Kontextualisierung hat unmittelbare Folgen für die Geschichtsschreibung. Sie kann sich nicht mehr auf die eigene Kontinuität verlassen, sondern muss von beständiger Korrektur ausgehen, eine Voraussetzung, die dem Bedürfnis nach Lexikalisierung widerspricht. Enzyklopädische Verortungen sind auch in Zeiten des Internet schwer bewegliche Grössen, die nicht auf ständige Korrektur angelegt sind und so Sicherheit weniger bieten als vortäuschen. Daher wird Pestalozzi weiterhin mit der "Wohnstubenerziehung" in Verbindung gebracht, kann Fröbel als der "eigentliche" Gründer des Kindergartens erscheinen und ist Rousseau der Begründer der "modernen Kindheit", wenn nicht gar der modernen Individualität. Kontextanalysen müssten auf die vorausgesetzte Konstruktion der überragenden Namen verzichten und die Mechanismen der Zuschreibung in Frage stellen. Massgebend sind nicht Konstruktionen der "grossen Tradition", sondern Formen der Reflexion, die nicht *einen gültigen* Ausdruck finden, der sich mit einer bestimmten Person und nur mit ihr in Verbindung bringen lässt.

Das Fragwürdige an der "Ideengeschichte" ist die Urheberbehauptung, die wie ein Schöpfungsmythos kommuniziert wird. Aber kein Zeitgenosse hat Fröbel für das gehalten, was die interessierte Geschichtsschreibung später aus ihm gemacht hat, auf der anderen Seite wird keine Kontextanalyse bestätigen, was die Zeitgenossen, unter Absehung der Kritik, aus Maria Montessori gemacht haben. Weder er noch sie, übrigens nachträglich zu Konkurrenten auf dem gleichen Feld stilisiert, haben rein aus sich heraus, sozusagen nur im Kontakt mit den Ideen, Konzepte der Erziehung generiert, die so originell sind, dass sie einzig ihnen zugeschrieben werden können. Die Urheberbehauptung ist die Folge einer Geschichtsschreibung, die die Höhe der Verehrung voraussetzt, was nur möglich ist, wenn eifersüchtig jeder relativierende Vergleich abgewehrt wird, was im Übrigen dafür spricht, auch hier nach sakraler Kontextualität zu suchen. Wenn,

dann spiegelt sich in einer solchen Geschichtsschreibung nicht die Macht sozialer Interessen, sondern die Macht der Kultur des Vorbildes.

Die hagiographische Geschichtsschreibung ist fragwürdig, aber hat Folgen, die ihrerseits als Teil des Kontexts verstanden werden müssen. Dabei geht es nicht einfach nur um Rezeptionsdifferenzen im Ablauf von Epochen, also etwa um den Unterschied des Pestalozzi-Kultes in der Lehrerschaft im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts und Paul Natorps Stilisierung Pestalozzis zum Kantianer, sondern darum, ob es möglich ist, Höhendifferenzen zwischen Autoren, die als "klassisch" gelten, zu vermeiden und so "Geschichte der Pädagogik" unbefangen zu betreiben. Das ist ein sehr viel nachhaltigeres Problem als "Ideen-" oder "Sozialgeschichte" zu betreiben. Nicht zufällig bestätigt jede neue Klassikerdiskussion den vorausgesetzten Referenzrahmen von Personen und Werkselektionen, der aber zunächst nichts ist als historische Gewöhnung, die die Macht der Lexikalisierung hinter sich weiss. Die Testfrage ist daher nicht, ob Pestalozzi, Fröbel oder Montessori in ihren "Ideen" oder in ihren sozialen "Wirklichkeiten" verstanden werden sollen, sondern ob sie wirklich so wichtig waren für das, was "Geschichte der Pädagogik" genannt wird.

1 "Zeit" ist "ein in Zahlen fortschreitendes ewiges Abbild" der "in Einem verharrenden Ewigkeit" (Timaios 37d). Die Ewigkeit selbst ist unerkennbar; das "war" und "wird sein" sind "gewordene Formen der Zeit", die "unrichtig auf das ewige Sein übertragen" werden (Timaios 37e).
2 Summa theol. I.
3 Also nicht von aristotelischen "Formen".
4 "Geschichte und Naturwissenschaft", Strassburger Rektoratsrede 1894 von Wilhelm Windelband (Windelband 1921, S.136-160, Zitat S.145).
5 *Gesetzeswissenschaften* unterscheiden sich dann von *Ereigniswissenschaften*: "Jene lehren, was immer ist, diese, was einmal war" (Windelband 1921, S. 145).
6 Das schliesst Resignation nicht aus (Horgan 1996).
7 "Die Aufgaben der Geschichte der Philosophie", Habilitationsvorlesung von Herman Nohl am 4. Juli 1908 in Jena (Nohl 1979, S. 7-20).
8 Vorbilder als pädagogische Autoritäten gibt es in der Literatur spätestens seit Homer (Donlan 1979).
9 *Authentischer*, nicht einfach erfolgreicher. Historiographisch ist das zunächst alles andere als geklärt, wie sich etwa an der Darstellung von Bodemann (1879) zeigen lässt.
10 Mit unabsehbaren Einflüssen auf Literatur, Kunst, Philosophie und nicht zuletzt die Theorie der Bildung (für England etwa: Baldwin/Hutton 1994).

Literatur

Baldwin, Anna/Hutton, Sarah (Eds.): Platonism and the English Imagination. Cambridge 1994

Bodemann, Friedrich W.: Oberlin nach seinem Leben und Werken dargestellt. 3. Aufl. Stuttgart 1879

Danlon, W.: The Structure of Authority in the Iliad. In: Arethusa 12 (1979), S. 51-70

Funkenstein, Amos: Theology and the Scientific Imagination from the Middle Ages to the Seventeenth Century. Princeton 1986

Hankins, James: Plato in the Italian Renaissance. Third Impression. Leiden/New York/Köln 1994

Horgan, John: The End of Science. Facing the Limits of Knowledge in the Twilight of the Scientific Age. London 1996

Nohl, Herman: Das historische Bewusstsein. Erika Hoffmann/Rudolf Joerden (Hrsg.), Otto Friedrich Bollnow (Nachwort). Göttingen/Frankfurt/Zürich 1979

Platon: Werke in acht Bänden. Griechisch-deutsche Ausgabe. Gunther Eigler (Hrsg.). Band 4: Der Staat. Band 7: Timaios. Kritias. Philebos. Darmstadt 1971/1972

Tuck, Richard: Philosophy and Government 1572-1651. Cambridge 1993

Windelband, Wilhelm: Präludien. Aufsätze und Reden zur Philosophie und ihrer Geschichte. Band II. 7./8. Aufl. Tübingen 1921