

Heinrich Kreis

Herman Nohl: Durch Erziehung Lebenswelt gestalten?

**Theoretische Rekonstruktion eines
umstrittenen pädagogischen Konzepts**

Kreis

Herman Nohl: Durch Erziehung Lebenswelt gestalten?

Heinrich Kreis

Herman Nohl: Durch Erziehung Lebenswelt gestalten?

Theoretische Rekonstruktion eines
umstrittenen pädagogischen Konzepts

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Dissertation an der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie
der Technischen Universität Dortmund.
Tag der Disputation: 07.02.2018.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2240-4

Kurzzusammenfassung

Die Arbeit geht der These Nohls nach, durch die körperlich-geistige Erziehung werde das Kind auf die Gestaltung der Lebenswelt vorbereitet. So definiert er den pädagogischen Bezug als vertrauensvolle personale Beziehung, die Selbstständigkeit fördert durch Entfaltung körperlicher und geistiger Kräfte. Körperlichkeit zielt allgemeinpädagogisch auf die Einheit von Leib und Seele, Geistigkeit auf die Fähigkeit zu verstehen, zu werten und verantwortlich zu handeln. Nohls Wissen um gesellschaftliche Rahmenbedingungen kommt im Gedanken der Autonomie zum Ausdruck, die die Eigenständigkeit der Erziehung gegenüber Ansprüchen anderer Kultursysteme, etwa der Kirche, ausdrückt. Erziehung zielt für ihn über bloßes Wissen um diesen Zusammenhang hinaus auf die Gestaltung, die „Vision des neuen Menschen“, der gestützt auf eigene Wahrnehmung, Reflexion und Einfühlung verantwortlich eingreift, Lebenswelt bessert: zwar nicht politische Verhältnisse, aber den Menschen. In der „Deutschen Bewegung“ findet Nohl ideale Leitlinien seiner erzieherischen Konzeption.

Zwischen ihr und dem Verständnis des Menschen besteht Kongruenz: Für Nohl kann sich der Mensch von Autorität, Tradition, religiösen Geboten und Gewohnheiten lösen. Personalität heißt Selbstbestimmung im gesellschaftlichen und geschichtlichen Raume. – Dies spiegelt sich auch in Nohls Bild der „Gemeinschaft“. In allen Formen der Gemeinschaft gilt das gefühlsbestimmte und das geistige Band der Gemeinsamkeit, das wechselseitige Aufeinanderangewiesensein, das Denken und Handeln aus bloß individuellem Interesse ausschließt, aber das Engagement füreinander fordert. Auch wenn Harmonie mehr hervorscheint als der mögliche Konflikt innerhalb der Gemeinschaft, so erfährt Gestaltung von hier aus die Zielorientierung. Mit Nohl ist sie von der Polarität unterschiedlicher Kräfte innerhalb einer Gemeinschaft bestimmt, einer Kategorie, die Subordination des Individuums ausschließt und Autonomie betont. Auch bei der Gemeinschaftsform „Staat“ ist dem Individuum Gestaltung als „mitverantwortliche Teilhabe an der staatlichen Macht“ auferlegt.

Bei aller Eindeutigkeit der Dissertationsergebnisse gibt es um Nohls These Kontroversen. Zum Gestaltungsgedanken etwa heißt es, Nohl spare gesellschaftliche Rahmenbedingungen gedanklich eher aus; er betrachte Erziehung isoliert. Die Kontinuitätsthese besagt, Nohl habe über alle Schaffensphasen hinweg gerade nicht das Individuum im Blick. Andere Autoren aber sehen im pädagogischen Bezug die erzieherische Hilfe zur Entfaltung individueller körperlich-geistiger Persönlichkeitskomponenten und beziehen Vernunftbindung, Charakterorientierung und individuelle Verantwortung auf die Pflicht in der Lebenswelt zu handeln: von Nohl als „Gestaltung“ bezeichnet. In den Diskussionen wird nicht immer Polarität als konstitutives Moment der Nohlschen Konzeption hinreichend gewichtet oder überhaupt erkannt. Zwar ist hinsichtlich der Phasen der Theorieentwicklung Nohls festzustellen, dass deren Interpretation die eingangs formulierte These zusätzlich belegen kann; die frühe geistige Auseinandersetzung etwa mit Sokrates um die Eigenständigkeit des Menschen sowie dessen Verantwortung für die souveräne Gestaltung im politischen Raum beeinflusst Nohl jahrzehntelang; auch Äußerungen in der Phase des Nationalsozialismus belegen meist die bekannten Theorieelemente; sie zeigen sich in bisher wenig beachteten Ausführungen etwa über den Maler Kuithan oder in dem kaum bekannten Appell der „Kölnischen Zeitung“ von 1936, sich gegen staatlichen Zwang zu wehren. Aber auch ist anzumerken, dass sich Widersprüche auftun, etwa in der Vorlesung von 1933/34, in der sich Nohl über die „ungesunde Eheschließung“ äußert oder über Sterilisation zur Stärkung der Volksgesundheit: Sätze, die kritisch gesehen werden und berechtigt Kritik hervorgerufen haben.

Abstract

This work takes a profound look at Nohl's thesis that physical and intellectual education prepares an educand for his or her future world („Lebenswelt“), the human and the institutional environment of the individual, in addition norms and values which the individual has to face. Thus, he defines the pedagogical relation as a trusting personal relationship which supports independence by developing physical and intellectual powers. In general, physicality aims at the unity of body and soul, intellectuality at the ability to understand, to value and to act in a responsible way. Nohl's knowledge of social conditions is mirrored in his thoughts about autonomy, which expresses the independence of education in relation to the demands of different cultural systems, e.g. ecclesiastical authority. For him education is not mere knowledge about this context but means forming „the vision of a new man“; the new man is supported by his own cognition, reflection and empathy; he intervenes in a responsible way and improves living conditions: indeed, not the political situation but the living conditions of mankind. In the German movement („Deutsche Bewegung“), Nohl finds guidelines for his pedagogical concept.

There is a congruity between his pedagogical concept and his understanding of man. According to Nohl, man is able to emancipate himself from authority, tradition, religious dictates and habits. Personality means self-determination in the social and historical context. – This is also reflected in Nohl's image of community („Gemeinschaft“). In all kinds of community there is an emotional and spiritual bond of mutuality, a two-way dependency, excluding thinking and acting from mere personal interest, but developing engagement for each other. Even if harmony emerges rather than a possible conflict among the community, from here forming does experience its aimed purpose. According to Nohl, community is defined by polar forces, called „Polarität“, a category which excludes subordination but emphasises autonomy. In „state“, a kind of community, forming, too, is imposed on the individual as a responsible participation to join the governmental power.

In spite of the clarity of the results of the dissertation, there are disputes about Nohl's thesis. Concerning his thought about forming, it is criticised that Nohl rather leaves out social conditions and regards education isolatedly. The continuity thesis („Kontinuitätsthese“) states that in his complete creative work he has not put his focus on the individual. Other authors, however, see in the pedagogical relation the educational help for developing individual physical and intellectual components of personality; they refer rationality commitment, character orientation and individual responsibility to the obligation to act in one's world: this is defined by Nohl as forming („Gestaltung“). Polarity as a constituent moment in Nohl's concept has not always been stressed sufficiently or seen at all. In fact, concerning the phases of Nohl's development of theory, the thesis mentioned at the beginning can be proved; Nohl's former intellectual debate about Sokrates regarding the autonomy of man and his responsibility for the competent forming in the political field influenced Nohl for decades. Statements at the time of National Socialism, too, give proof of the generally known elements of his theory. They are shown in less known articles about e.g. the artist Kuithan or in the hardly known appeal in the newspaper „Kölnische Zeitung“ in 1936 to defend state compulsion. But it is also necessary to state that there are contradictions e.g. in his lectures in 1933/34, where Nohl remarks „unhealthy marriage“ or sterilisation to strengthen especially national health. These are statements which are seen critically and have evoked justified criticism.

Inhalt

1	Einleitung: Entwicklung der Fragestellung und Forschungsstand	11
1.1	Eine einführende Notiz zum Gegenstand der Untersuchung	11
1.2	Nohls Bild der Notlage des Menschen	11
1.3	Nohls Bild der „alten Pädagogik“	13
1.4	Entwicklung der Fragestellung	15
1.5	Blickwinkel der Nohl-Forschung	20
1.5.1	Zur Erziehung im Interesse der „körperlich-geistigen Entfaltung“	20
1.5.1.1	Der pädagogische Bezug: ein Erfolg versprechendes bzw. ermöglichendes Konzept	20
1.5.1.2	Nohls Gedanken über die Erziehung: ein verfehltes Konzept	23
1.5.1.3	Zum Inhalt der Entfaltung von Geistigkeit und Körperlichkeit	24
1.5.2	Zur „Gestaltung“ des gesellschaftlich-politischen Lebens	28
1.5.2.1	Die „objektiven Gehalte“ und Lebensgestaltung	28
1.5.2.2	Zwischen dem kritischen und dem affirmativen Verständnis des Gestaltungsinhalts: das „höhere Leben“	29
1.5.2.3	Die These der Isolation	32
1.5.2.4	Über die Gestaltung innerhalb der Gemeinschaft, der Gesellschaft und des Staates	36
1.5.3	Zur Autonomie	39
1.5.3.1	Autonomie im Interesse des Kindes	39
1.5.3.2	Autonomie zwischen Unabhängigkeit und Gestaltungsverpflichtung	40
1.5.3.3	Über die Autonomie der pädagogischen Institution	43
1.5.3.4	Über die Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft	46
1.5.4	Zu den gedanklichen Modifikationen in den Phasen der Theorieentwicklung Nohls	51
1.5.4.1	Die „Deutsche Bewegung“: Kontinuum und Modifikationen	51
1.5.4.2	Über Nohls Nähe zum nationalsozialistischen Gedankentum und die „Kontinuitätsthese“	54
2	Hauptteil: Herman Nohls Verständnis der Autonomie von Erziehung und die „körperlich-geistige Entfaltung“ des „Zöglings“ als Vorbereitung auf die „Gestaltung“ des gesellschaftlich-politischen Lebens?	61
2.1	Das pädagogische Konzept Nohls im Anspruch der „körperlich-geistigen Entfaltung“ des „Zöglings“ und „Gestaltung“ des gesellschaftlich-politischen Lebens: Quellenanalyse und Beurteilung	61
2.1.1	Personalität im Verständnis Nohls: Reflexionen von grundsätzlicher pädagogischer Bedeutung im Frühwerk	61
2.1.1.1	Rationalität und Emotionalität des Verstehens: Anhaltspunkte für eine relative Wertschätzung des Intellekts in Nohls Bild von Flandern	62

2.1.1.2	Rationalität und Irrationalität: die Herder-Rezeption und der relative Stellenwert „intellektueller Entwicklung“	63
2.1.1.3	Die Historizität des Individuums als Voraussetzung der „Gestaltung des Lebens“: die Dilthey-Rezeption	65
2.1.1.4	Das Individuum zwischen Reflexion und „Gestaltung“ im politischen Umfeld: die Sokrates-Rezeption und ein Verständnis von „geistiger Entfaltung“	68
2.1.1.5	Über den Aspekt der „geistigen Entfaltung“: die Natur des Geistes zwischen Geschichtlichkeit und Unabhängigkeit	72
2.1.1.6	Grundlagen von Nohls Gedanken in ihrer historischen Verortung: die „Deutsche Bewegung“ in der Zeitschrift „Logos“ (1911/12) ...	74
2.1.2	Nohls Verständnis von Erziehung einschließlich ihrer Zuordnung auf Gestaltung: Entwicklung des pädagogischen Konzepts zwischen 1919 und 1932	80
2.1.2.1	Die Göttinger Vorlesung (1921): Phasierung und pädagogische Zielsetzung der „Deutschen Bewegung“	80
2.1.2.2	Die Autonomie erzieherischen Handelns	86
2.1.2.3	Der pädagogische Bezug im Anspruch der Eigenständigkeit der körperlich-geistigen Entfaltung	90
2.1.2.4	„Vergeistigung und Gestaltung dieses gesamten Daseins“: das „höhere Leben“ als pädagogische Perspektive	96
2.1.2.5	Die „körperlich-geistige Entfaltung“ und die Frage ihres ethischen Maßstabs am Beispiel der Strafe innerhalb des pädagogischen Bezugs	102
2.1.2.6	Den Educandus betreffende Voraussetzungen des pädagogischen Bezuges	104
2.1.2.7	Arbeitsschule: pädagogisches Prinzip im Dienst der Entfaltung	105
2.1.2.8	Nohls Argwohn gegenüber erzieherischen Rahmenbedingungen: gesellschaftliche Beeinträchtigungen und eine entwicklungspsychologische Einschränkung	107
2.1.2.9	Nationalpädagogische Gestaltungsaspekte	109
2.1.2.10	Grundsätze sozialpädagogischen Handelns: ein Paradigma von Nohls pädagogischer Grundhaltung	114
2.1.2.11	Dienst in sozialpädagogischer Verantwortung: Gestaltung im Rahmen der Osthilfe als nationalpädagogische Aufgabe	117
2.1.2.12	Exkurs: der dritte Reichsschulgesetzentwurf – Nohls Stellungnahme und ihr thematischer Bezug	123
2.1.3	Die „körperlich-geistige Entfaltung“ und die „Gestaltung“ in den Quellen von 1933 bis 1945: Nohl und der Nationalsozialismus	127
2.1.3.1	„Die Grundlagen der nationalen Erziehung“: Vorlesung	128
2.1.3.2	Die Korrekturen von Vorlesungsinhalten im Nachwort zur Theorie der Bildung	145
2.1.3.3	„Gestaltung“ des gesellschaftlich-politischen Lebens als pädagogische Aufgabe: die Analogie des Künstlers	149

2.1.3.4	Der Anspruch: Die Pädagogik muss das Kind zur Selbstbestimmung erziehen	156
2.1.3.5	Die Autonomie des Menschen und die Autonomie der Pädagogik im Spiegel nationalsozialistischer Ideologen	158
2.1.3.6	Exkurs: Die Reaktion der Machthaber auf Nohls pädagogisches Wirken	163
2.1.4	Nachkriegsphase: Grundlagen der Erziehung bestätigen – den Anspruch der Autonomie bekräftigen – die Lebenskrise meistern	165
2.1.4.1	Nohls Bild der Nachkriegszeit: Beklagen der geistigen Not und „Beschweigen“ der nationalsozialistischen Vergangenheit?	165
2.1.4.2	Erziehung zwischen körperlich-geistiger Entfaltung, Gestaltung des Lebens und Lebenshilfe	169
2.1.4.3	„Pädagogischer Takt“: Neubetrachtung des pädagogischen Bezuges im Interesse der geistigen Entfaltung?	175
2.1.4.4	Entfaltung der Körperlichkeit: didaktische Kategorie des Sportunterrichts oder allgemeinpädagogische Richtschnur?	179
2.1.4.5	Die Bekräftigung der Autonomie der Pädagogik	182
2.2	Nohls Menschenbild: Wie die Natur des Menschen die Gestaltung der Lebenswelt durchdringt	183
2.3	Nohls Konzept der „körperlich-geistigen Entfaltung“ und „Gestaltung“ der Lebenswelt im Rahmen des Bildes von „Gemeinschaft“: Quellenanalyse und Beurteilung	188
2.3.1	Gestaltung der „Gemeinschaft“ als Ausdruck des „Gemeinschaftsgeistes“	188
2.3.2	Gestaltungskategorien in der Gemeinschaft und Gesellschaft	196
2.3.3	Das politische Bewusstsein und der Gestaltungsrahmen des Einzelnen in Gemeinschaft und Staat	199
2.3.4	Das Leben: das Bedingungsgefüge der Gestaltung	204
2.3.5	Der Gestaltungsspielraum in der „neuen Gemeinschaft“: Akzentsetzungen des Gemeinschaftsbegriffs innerhalb der pädagogischen Bewegung	210
2.4	„Gestaltung“ von Lebenswelt exemplarisch: verantwortliches Denken und Handeln in pädagogischen und gesellschaftlichen Aufgabenfeldern	215
2.4.1	Exkurs: Nohl als Soldat in Flandern – Gestaltung unter den Rahmenbedingungen des soldatischen Dienstes	215
2.4.2	Nohl über die Außenpolitik: die Sinnfrage des ersten Weltkrieges und ihr Zusammenhang mit der Gestaltung im politischen Raum	225
2.4.3	Mütterlichkeit statt Ritterlichkeit: die Rolle der Frau innerhalb der Familie	230
2.4.4	Familie und ihre nationale Gestaltungsaufgabe: Osthilfe als Paradigma des Nohlschen Gesamtwerkes	235
2.4.5	Siedlungshelferin und Osthilfe: Mütterlichkeit und nationale Pflichterfüllung zwischen faustischer und idyllischer Geistigkeit	239
2.4.6	Dorfschule: ein exemplarisches Beispiel der Unterrichts- und Erziehungsarbeit im Sinne der körperlich-geistigen Entfaltung	243
2.4.7	Volkshochschule im Sinne Nohls: eine genuin pädagogische Institution	245
2.4.8	Hitlerjugend und Widerspruch: die Gestaltungsverpflichtung der Nationalsozialisten und Nohls Bild idealer körperlich-geistiger Entfaltungsmöglichkeiten	251

3	Fazit	257
3.1	Die Frage nach dem Potenzial der Pädagogik Herman Nohls für die Gestaltung des gesellschaftlich-politischen Lebens	257
3.1.1	Nohls Wahrnehmung „geistiger Not“: der Motivkomplex	257
3.1.2	Die Entfaltung von Körperlichkeit und Geistigkeit im pädagogischen Bezug als neues pädagogisches Programm	258
3.1.3	Vergeistigung und Gestaltung: Leben, das „höhere Leben“ und die „Deutsche Bewegung“	260
3.1.4	Die körperlich-geistige Entfaltung, Gestaltung und die Gemeinschaft	263
3.1.5	Der Bürger im gesellschaftlich-politischen Leben: Gestaltung als politischer Auftrag	264
3.1.6	Das Gestaltungsbeispiel Osthilfe	265
3.1.7	Autonomie und Erziehung	266
3.1.8	Autonomie und die pädagogische Institution	267
3.1.9	Autonomie und Erziehungswissenschaft	268
3.1.10	Die Vorlesung über die Grundlagen der nationalen Erziehung (Wintersemester 1933/34): die Frage der Bewährung Nohls	268
3.2	Schlüsselszenen innerhalb des Nohl-Studiums aus Sicht des Verfassers	271
3.2.1	Georg Wilhelm Friedrich Hegel: die Eule der Minerva	271
3.2.2	Heinz-Elmar Tenorth: die Dialektik der Grundbegriffe	271
3.2.3	Bernd Mütter: die ständige Überforderung der Pädagogik	272
3.2.4	Herman Nohl: der Typus – ein bemerkenswertes Missverständnis innerhalb der Nohl-Forschung	273
3.2.5	Herman Nohl: das Bild von Sokrates	273
3.2.6	Herman Nohl: die „pädagogische Grundeinstellung“	274
4	Dokumente	275
5	Abbildungsverzeichnis	288
	Literaturverzeichnis	289

1 Einleitung: Entwicklung der Fragestellung und Forschungsstand

1.1 Eine einführende Notiz zum Gegenstand der Untersuchung

Die Sorge um das Wohl des Kindes: das ist für Herman Nohl, einen namhaften Pädagogen geisteswissenschaftlicher Prägung, die erzieherische Leitvorstellung. Sie ist gleichwohl komplexer gemeint, als sie bisweilen verstanden wird. Nohl hält sie jedenfalls für berechtigt; denn er nimmt in dem Lebensumfeld des Kindes den eigentlichen Grund zwingend notwendiger erzieherischer Hilfe wahr. Dort nämlich findet Nohl ein weites Feld an Hindernissen kindlicher Entwicklung vor, eine Fülle schädlicher Einflüsse, gegen die Nohl das Kind wappnen möchte: durch Erziehung. Auch durch Erziehung möchte Nohl gar eine bessere Lebenswelt gestalten. Diese Gedankengänge Nohls finden in der Theoriegeschichte der Erziehungswissenschaft Zustimmung und Ablehnung; auch heute ist Nohl nicht unumstritten. Aber dieser Motivkomplex leitet seine wissenschaftliche Arbeit.

Bei unterschiedlichen Akzentsetzungen findet sich der Argumentationszusammenhang in seiner Arbeit nach dem zweiten Weltkrieg und auch während der nationalsozialistischen Epoche; gerade Nohls Wirken in diesem Zeitraum wird unter den Rezipienten außerordentlich kontrovers diskutiert. Den systematischen Zusammenhang seines Verständnisses der Pädagogik entwickelt Nohl aber in der Phase zwischen den beiden Weltkriegen. Besonders hier wird dieser Motivkomplex deutlich, und zwar nicht nur in den wissenschaftlichen Beiträgen, sondern auch in seinen Stellungnahmen, Vorträgen und Lösungsvorschlägen gegenüber erzieherischen Themen, schulpolitischen Fragestellungen und auch gegenüber allgemein- sowie wirtschaftspolitischen Themen und Ereignissen, etwa der schweren wirtschaftlichen Krise der 30er Jahre.

Deshalb ist die Untersuchung wie folgt aufgebaut: Im Anschluss an die Erläuterung von Nohls Beweggründen und die Entwicklung der Fragestellung im Detail wird zunächst der Blickwinkel der Forschung dargelegt. Die folgende eigene Analyse des Verfassers greift die thematisch relevanten Aussagen Nohls in den verschiedenen Phasen von dessen Theorieentwicklung auf; die Aussagen werden gedeutet, der Fragestellung der Arbeit zugeordnet und mit den Forschungsergebnissen konfrontiert.

1.2 Nohls Bild der Notlage des Menschen

Nohl entfaltet seine pädagogischen Gedankengänge als Antwort auf die durch verloren gegangenen Halt gezeichnete menschliche Not, die er ursächlich zweifach begründet sieht: zum einen in der industriellen Entwicklung und deren Folgen für die Lebensverhältnisse sowie die Städte und zum anderen in den Folgen der Aufklärung. Beides habe dem Menschen Not gebracht und letztlich die „völlige Wertlosigkeit“ des Menschen heraufbeschworen. So formuliert er in einem im Jahre 1926 gehaltenen Vortrag:

„Die Grundlage aller Gegenbewegungen, die auch unser ganzes *pädagogisches* Denken bestimmt, ist die neue soziale und sittliche, körperliche und geistige Not, wie sie im Lauf des 19. Jahrhunderts durch die Entwicklung der Industrie, der Großstädte, der Arbeits- und Wohnverhältnisse, aber auch der allgemeinen Aufklärung über die Völker hereingebrochen ist: die *Auflösung aller Bindungen*, die den einzelnen Menschen halten, ohne die er ins Bodenlose fällt, und die sich daraus ergebende völlige *Wertlosigkeit des Menschen*.“¹

1 (Nohl, 1927c/1949, S. 134). Ähnlich in: vgl. (Nohl, 1927g/1949, S. 99); vgl. (Nohl, 1926b/1949, S. 22)

Für Nohl leidet der Mensch Not² zum einen in „sozialer“, „sittlicher“ und in „körperlicher“ Hinsicht, also Not infolge gestörter mitmenschlicher Beziehungen, unzureichender sittlicher Maßstäbe, Not sodann infolge nicht genügender physischer Energie. Er sieht im industriellen Zeitalter die Geringschätzung des Humanen infolge der Vorherrschaft der Maschine und der Produktion. Die industrielle Entwicklung und die damit einhergehenden sich wandelnden „Arbeits- und Wohnverhältnisse“ hätten, so Nohl, zu dieser menschlichen Not geführt.

In der zitierten Rede aus dem Jahre 1926 thematisiert Nohl neben den sich ändernden äußeren Strukturen des menschlichen Wohn-, Arbeits- und Lebensumfeldes zum anderen auch die langfristigen Folgen der „allgemeinen Aufklärung“, mit deutlicher Kritik die „geistige Not“. Denn keineswegs habe die Aufklärung dem Menschen geholfen, sich seines Verstandes in der rechten Weise zu bedienen. Dem Verstande nämlich sei Bedeutung in einem Ausmaße zugeschrieben worden, das zusätzlich für die „Auflösung aller Bindungen“ gesorgt habe³ – was auch immer damit im Detail gemeint ist.

Hier jedenfalls wird in Übereinstimmung mit der Nohl-Forschung⁴ deutlich, dass Nohl sowohl in der seit der Aufklärung sich ändernden geistigen Orientierung als auch in den infolge der Industrialisierung sich ändernden gesellschaftlichen und politischen Strukturen und deren Auswirkungen auf die körperliche Verfassung zwingende Anlässe sieht, die Pädagogik neu auszurichten und dabei auf die notwendige Hilfestellung dem Menschen gegenüber zu verpflichten. Auffällig bringen diese Gedankengänge zum Ausdruck, dass Nohl vor allem den Menschen selbst, sein individuelles Schicksal und die sich daraus ergebende „geistige Not“ in den Blick rückt, die ihn als Pädagogen berührt und durch die er sich und seine fachliche Kompetenz herausgefordert sieht. Pädagogisches Denken habe sich also dieser Notsituation zu stellen. Sie – wie es bei ihm heißt – „diktiert“⁵ geradezu Maßnahmen der „geistigen Gegenwirkung“,⁶ zu denen Nohl auch das pädagogische Denken und Handeln zählt.

In diesem Zusammenhang ist aufschlussreich, einen für die Themenstellung wichtigen Hinweis des Historikers Bernd Mütter zur Kenntnis zu nehmen. Eine Quelle aus dem Jahre 1933 aufgreifend, in der Nohl ähnlich wie 1927 feststellt, dass die „Kultur in einer Krise stehe, weil sie den Menschen über der Leistung vergessen habe“,⁷ veranlasst ihn zu der Aussage, dass Nohl im Kern eine „Kulturkrise“ erkenne, was nichts anderes bedeutet als eine implizite Kritik daran, dass Nohl über die Erklärung der Gesellschaftskrise als Kulturkrise alle anderen möglichen Ursachenfaktoren etwa ökonomischer oder dann auch politischer Art ausgrenzt.

Ein besonderes Ausmaß der Notlage des Menschen erkennt Nohl im Übrigen auch im thematischen Zusammenhang der Landflucht etwa aus Ostpreußen seit der Jahrhundertwende, wobei Nohl hier die Krise deutlicher auf die ökonomischen Strukturen zurückführt. Die „Not dieser Provinzen“⁸ sei unübersehbar, die Menschen seien diesem „schweren Leben“⁹ kaum gewachsen; so groß sei die Not: Not in kultureller Hinsicht, da das Land „in allen unseren kulturellen Maß-

2 Diesen Gedanken heben hervor: (Gängler, 2003, S. 331); (Winkler, 1997, S. 159-160); (Ludwig, 1987b, S. 504f.). Ohne weitere Begründung gilt für Benjamin Ortmeier die „Not“ als eine der „Denkfiguren“ der „deutschen Pädagogik“ mit dem Wert einer „Phrase“ – so für ihn auch bei Nohl. Vgl. (Ortmeier, 2009, S. 45f.)

3 Ähnlich: vgl. (Nohl, 1926b/1949, S. 25 f.); vgl. (Nohl, 1921b/1949, S. 9-11); vgl. (Nohl, 1924c/1929, S. 92, 94)

4 E.c.: vgl. (Keim, 2004, S. 231)

5 (Nohl, 1927e/1949, S. 133)

6 (Nohl, 1927e/1949, S. 133)

7 (Nohl, 1933c/1970, S. 9); (Mütter, 2013, S. 130) Dass Nohl die Krise als Kulturkrise versteht, bestätigt sich in weiteren Textstellen derselben gerade zitierten Quelle; vgl. (Nohl, 1933c/1970, S. 18, 36).

8 (Nohl, 1932b/1933, S. 20)

9 (Nohl, 1932b/1933, S. 24); (Nohl, 1932h/1933, S. 3)

nahmen zu kurz gekommen¹⁰ sei; in wirtschaftlicher Hinsicht, da das Land „in der wirtschaftlichen Entwicklung um ein Jahrhundert zurückgeblieben“¹¹ und die Arbeitslosigkeit erschreckend hoch sei.¹² Es fehle vor allem an Fachkräften, besonders an pädagogischen Fachkräften,¹³ die dafür sorgen könnten zu helfen, dass die Menschen vor allem in „geistiger“ Hinsicht ihre Lebenssituation meistern; die dafür sorgen könnten, die „geistigen Waffen“ zur Verfügung zu stellen, um den „Lebenskampf“¹⁴ zu bestreiten und letztlich „menschwürdiger“¹⁵ zu leben. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg sieht Nohl die Pädagogik in der Pflicht, sich der Notlage der Menschen zu stellen. In verschiedenen Quellen¹⁶ thematisiert er beispielsweise die Kriegsfolgen, die den Menschen in eine ausgesprochen schwierige Lebenssituation gebracht hätten. Aber auch und besonders stellt er die „geistige Not“ heraus, wobei er aber nun gegenüber der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg eine deutlichere Ausrichtung der Menschen auf gegenwartsbezogene Fragestellungen wahrnimmt.¹⁷

1.3 Nohls Bild der „alten Pädagogik“

An ihr setzt Nohl ein Dreifaches aus. Zum einen bedauert er, dass die ursprünglich humanistische und dann fortschreitend im Anspruch des gesellschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fortschritts stehende Bildung das „Volk immer stärker in zwei Teile zerrissen hat, Gebildete und Ungebildete, die kaum ein gemeinschaftliches Leben mehr haben, und so die gemeinsame Volkskultur als die gesunde Atmosphäre auch der individuellen Geistigkeit verloren gegangen ist“.¹⁸ Nohl spricht hier deutlich die von ihm aus gesehen auf Friedrich August Wolff zurückzuführende Unterscheidung zwischen der humanistischen Bildung als der höheren Geisteskultur und der Zivilisation an.¹⁹ Einerseits hebt er hervor, dass jene Generation um die Wende zum 19. Jahrhundert einen wichtigen Beitrag geleistet habe zur Förderung philosophischen Arbeitens, nicht zuletzt auch zur Begründung der neuen deutschen Nationalität, hält ihr aber andererseits entgegen, maßgeblich daran mitgewirkt zu haben, dass höhere Bildung fortan eher als von der Lebenswirklichkeit abgeschieden gedacht worden sei.²⁰ Humanistische Bildung sei von einer „abstrakten Geistigkeit“ getragen, die in ihrer Losgelöstheit vom „Alltag des Lebens“ eine literarisch-ästhetische Bildung, eine „abstrakte Kultur“ ohne ethisch-soziale Perspektiven entwickelt habe.²¹ Nohl vermisst also aus seiner Sicht bei der humanistischen Bildung Impulse zur Gestaltungsmöglichkeit der Lebenswirklichkeit.

Zum zweiten Haupteinwand gegenüber der sog. alten Bildung: Ihr fehle – so Nohl – eine eigentümliche Zielsetzung; sie sei durch ein Streben nach „Kenntnis von allem möglichen“²² gekennzeichnet, durch ein Nebeneinander von disparaten Lehrgütern.²³ Im Rückgriff auf den Kultur-

10 (Nohl, 1932b/1933, S. 19); (Nohl, 1932c/1933, S. 36)

11 (Nohl, 1932b/1933, S. 19); vgl. (Nohl, 1932h/1933, S. 3)

12 Vgl. (Nohl, 1932b/1933, S. 21); (Nohl, 1932h/1933, S. 1)

13 Vgl. (Nohl, 1933b, S. 84); (Nohl, 1932d/1933, S. 49)

14 (Nohl, 1932b/1933, S. 31); vgl. (Nohl, 1933b, S. 84, 86); (Nohl, 1932d/1933, S. 44); (Nohl, 1932h/1933, S. 4)

15 (Nohl, 1932d/1933, S. 45)

16 Beispielsweise: (Nohl, 1947b/1949); (Nohl, 1947c/1949); (Nohl, 1947e/1949)

17 Beispielsweise: (Nohl, 1947c/1949, S. 262)

18 (Nohl, 1921b/1949, S. 11)

19 Vgl. (Nohl, 1929a/1949, S. 124); vgl. (Nohl, 1929g/1949, S. 114)

20 Vgl. (Nohl, 1929a/1949, S. 125)

21 Vgl. (Nohl, 1947c/1949, S. 262f.); vgl. (Nohl, 1950b, S. 8); vgl. (Nohl, 1929a/1949, S. 125)

22 (Nohl, 1921b/1949, S. 11)

23 (Nohl, 1921b/1949, S. vgl. 12)

kritiker Paul de Lagarde äußert Nohl: „Wie in einem Trödelladen häuften wir mit objektivem Sinn die Kulturen aller Zeiten in unserer Bildung auf“.²⁴ Bildung habe ihre Zielsetzung durch Rückbezug auf tradierte Gehalte gewonnen. In anderen Textstellen ist dieser Gedanke schärfer formuliert. Im Jahre 1928 konstatiert Nohl, jegliche menschliche Produktion könne sich vielmehr ausschließlich „immer nur diesem Leben und dieser Not gegenüber entwickeln, aber nicht mit gefundenen Lösungen früherer Generationen zufriedengeben und wenn sie noch so schön sind“.²⁵ Zwar bezieht sich diese Aussage auf die Reflexion darüber, worin sich Kunstrichtungen der Vergangenheit und damaliger Gegenwart voneinander unterscheiden; allerdings hat sie auch für die Verdeutlichung von Nohls kritischer Haltung gegenüber der sog. alten Bildung Relevanz, heißt es doch an anderer Stelle:

„Weil die Schule dieser Bildung den Zusammenhang mit dem Leben aufgab, so gab sie auch die formende Produktivität auf, die immer nur aus der Auseinandersetzung mit den ewig neuen Aufgaben dieses Lebens entsteht, und mußte am Ende in der stets gleichen Wiederholung ihrer tradierten Gehalte selbst ‚zur alltäglichen Gemeinheit herabsinken‘ (Herbart), aus der für Lehrer wie Schüler keine neuen Impulse zu erwarten sind. Das ist noch heute unsere Bildungslage“.²⁶

Der dritte Haupteinwand Nohls bezieht sich darauf, dass die aufblühenden Naturwissenschaften und die damit einhergehende wachsende Industrialisierung und Technisierung zur Maßgabe von Unterricht und Erziehung geworden seien. Nohl hält fest, dass die Bildung im 19. Jahrhundert

„daraufgerichtet war, den Menschen zum Werkzeug des wissenschaftlichen Fortschritts zu machen, und daß diese Gelehrtenerziehung, die ursprünglich humanistisch gemeint war, aber immer mehr technisch wurde, über der Entwicklung eines objektiv geschulten Verstandes das runde, körperlich und geistig ganze, lebendige, wertende und schaffende Menschentum verloren hat“.²⁷

Er beklagt also, dass Erziehung und Unterricht in damaliger Zeit – mit Auswirkungen bis in Nohls Gegenwart – ihre vornehmliche Aufgabe darin gesehen hätten, den Menschen für objektive Notwendigkeiten dadurch zu schulen, dass ihm gerade diese verständlich gemacht würden. Für Bildung sei das „Wissen“ des „Stoffs“ entscheidend gewesen; das „Wissen“ selbst sei an dem Kriterium der „mechanische(n) objektive(n) Richtigkeit“²⁸ messbar, führt Nohl in dem Werk „Die pädagogische Bewegung in Deutschland“ aus. Nohl tritt deutlich ein gegen die „Entwertung des Menschen in den vorangegangenen Jahrzehnten und seinen einseitigen Verbrauch zu Nutzen und Leistung“.²⁹ In der Vergangenheit sei ein „neuer Typus Mensch“, der „Leistungstypus“, „heraufgezüchtet“ worden, der den Ansprüchen Leistung und Brauchbarkeit unterlegen gewesen sei.³⁰

Über die Bildung des 19. Jahrhunderts urteilt Nohl also deswegen kritisch, weil sie sich – so seine Einschätzung – primär an Maßstäben orientiert habe, die sich außerhalb des Interesses des Kindes und Jugendlichen befunden hätten. Bildung habe einerseits auf Traditionen beruht, andererseits in Diensten des aktuellen gesellschaftlichen Fortschritts gestanden. Es sei die Schuld

24 (Nohl, 1921b/1949, S. 11)

25 (Nohl, 1927g/1949, S. 106)

26 (Nohl, 1929g/1949, S. 114f.). Ähnlich in: vgl. (Nohl, 1932i/1949, S. 240); vgl. (Nohl, 1950a/1967, S. 77); vgl. (Nohl, 1954d/1962, S. 29)

27 (Nohl, 1921b/1949, S. 11); vgl. (Nohl, 1926b/1949, S. 25)

28 Vgl. (Nohl, 1933c/1970, S. 33, 43)

29 (Nohl, 1928b, S. 35)

30 Vgl. (Nohl, 1948f/1949, S. 282)

der „objektiven Mächte“, „daß das Subjekt und sein Lebensrecht auf allen Gebieten des Lebens verloren ging, in Staat und Wirtschaft, Religion und Wissenschaft“.³¹ Auch speziell für den unterrichtlichen Bereich konstatiert Nohl die Diskrepanz: Unterricht sei an den eigentlichen Bedürfnissen und Interessen der Kinder vorbeigegangen. Seine Inhalte seien diesen teils „wie alte Semmeln“³² erschienen; der Schüler habe sich von diesem Schulwissen abgewandt, „weil es ihm ‚gänzlich isoliert schien von den Dingen, die alle Leute heute oder morgen interessieren‘“.³³ Der realistischen Wendung in der Schule des 19. Jahrhunderts macht Nohl ähnliche Vorwürfe; die Naturwissenschaften hätten in derart abstrakter Form in den schulischen Unterricht Eingang gefunden, dass den Schülern die Beziehung zur Wirklichkeit nicht deutlich gewesen sei. Interesselosigkeit des Schülers also auch deswegen – „denn er sieht den Zusammenhang dessen, was er da lernen soll, mit dem Abenteuer seines Lebens nicht“.³⁴

Aus dem Blickwinkel der Frage also, ob Erziehung des Kindes einen Zusammenhang mit dem Leben aufzuweisen habe, lässt sich feststellen, dass Nohl die Kritik an der sog. „alten Pädagogik“ komplex begründet: Sie habe sich eher um die Gebildeten bemüht, und die Orientierung an der abstrakten Gelehrsamkeit habe ebenso die Konkretionen des Alltags vermissen lassen wie die Notwendigkeit, dass jeder Mensch, unabhängig von seinem Bildungsgrad, Anspruch auf Bildung habe. Zudem erscheint ihm die „alte Bildung“ von dem gesellschaftlich-politischen Leben abgeschieden gewesen zu sein, sodass er ihre Gestaltungsmöglichkeit nicht zu erkennen vermag; denn sie erscheint ihm intentional eher an der Vergangenheit orientiert gewesen zu sein als an Notwendigkeiten der Gegenwart, sodass für eine Gestaltung von Lebenswelt gegenwartsorientierte Maßgaben gefehlt hätten. Letztlich erscheint ihm die „alte Bildung“ eher an den Notwendigkeiten der Brauchbarkeit des Menschen in einer industrialisierten Welt ausgerichtet und damit fremdgesteuert gewesen zu sein; sie hätte nach Nohl stattdessen ihre Zielsetzung in der menschlichen Entwicklung und der Gestaltung von Lebenswelt sehen müssen; die „alte Bildung“ habe ihre Zielsetzung verfehlt, weil sie sich nicht – wie Nohl in der Quelle formuliert – um die „Entwicklung“ des „körperlich und geistig ganze(n), lebendige(n), wertende(n) und schaffende(n) Menschen“ gekümmert habe.

1.4 Entwicklung der Fragestellung

Vor diesem Hintergrund lässt sich Nohls Anspruch an die „neue Pädagogik“ verdeutlichen: Vor dem Hintergrund der Tradition Wilhelm Diltheys, wonach der Mensch als „geschichtliches Wesen“³⁵ zu erfassen sei und pädagogische Fragestellungen in ihrem gesellschaftlichen und historischen Kontext zu „verstehen“³⁶ seien, orientiert er das eigene Konzept an dem zunächst banal erscheinenden Anspruch, dass Erziehung Hilfestellung leisten müsse, und zudem an der als „Diktat“ formulierten Erwartung, dass Erziehung geradezu lebensweltverändernd zu wirken habe, mit Dilthey überzeugt davon, dass der Pädagogik die „Entwicklung des Menschen als höchste praktische Aufgabe“³⁷ zukomme: dies alles unter der gedanklichen Voraussetzung, dass bei allen Überlegungen und Entscheidungen die Pädagogik gegenüber den gesellschaftlichen Sozialisationsinstanzen Unabhängigkeit des eigenen Maßstabs wahren könne und zu wahren habe.

31 (Nohl, 1947h/1967, S. 64); vgl. (Nohl, 1933c/1970, S. 4)

32 (Nohl, 1948b, S. 648)

33 (Nohl, 1948b, S. 649); vgl. (Nohl, 1950e, S. 518); vgl. (Nohl, 1929a/1949, S. 125)

34 (Nohl, 1950b, S. 8)

35 (Nohl, 1957a, S. 198); vgl. (Nohl, 1957c, S. 620)

36 (Nohl, 1957a, S. 202); vgl. (Nohl, 1959b/1970, S. 313f.)

37 (Nohl, 1957b, S. 439)

Nohl beansprucht also nichts weniger als dies:³⁸ Erziehung (und die Pädagogik als Wissenschaft) müsse „ihren Augenpunkt unbedingt im Zögling“ haben, damit er zu „seiner körperlich-geistigen Entfaltung“ komme. Nohl lässt sich leiten vom „Idealbild einer einheitlichen körperlich-seelisch-geistigen Verfassung“.³⁹ Es ist die Idee eines neuen Menschen, die nicht mehr länger an Kriterien des Nutzens und der Leistung gemessen wird,⁴⁰ sondern den Menschen in seiner eigenen Wertigkeit und dem Anspruch seiner „körperlich-geistigen Entfaltung“ in das Zentrum pädagogischen Sehens hineinstellt. Indem dieses sich in veränderter Weise um den Menschen in dessen „menschlicher Gemeinschaft“ schlechthin bemüht, kann Pädagogik für Nohl nur eine klassenlose Pädagogik⁴¹ sein: „jeden Menschen anredend“ und „auch den Ärmsten im Staube angehend“.⁴² Die neue Pädagogik will nicht dem Staat, nicht einer Partei, nicht der Kirche dienen, sondern dem „hilferufenden Menschentum“.⁴³

Nohl will sodann und dabei den Menschen durch Erziehung befähigen, die eigene Gegenwart, bestimmt durch die Grundverhältnisse zwischen den „Mächten dieses Lebens, Staat und Kirche, Staat und Kultur, Innen- und Außenpolitik, Wirtschaft und Recht, Erziehung und Verfassung, Individuum und Gemeinschaft“,⁴⁴ zu verstehen, und zwar um sie zu „gestalten“.⁴⁵ Hinter dem Postulat der Gestaltungsnotwendigkeit verbirgt sich offensichtlich seine Erwartung, dass die Pädagogik in Theorie und Praxis als eine der geistigen Gegenbewegungen nachhaltige Besserung der gesellschaftlichen Lebenswelt erwirken oder – so mit Nohl – die Not „überwinden“⁴⁶ könne und solle. Das Volk – so Nohl 1920 – erwarte von der „neuen Pädagogik“ „die letzte lösende Antwort für die Not seiner Gegenwart“.⁴⁷

Ob sich damit eine Überschätzung der Leistungsfähigkeit von Erziehung andeutet, sei für den Moment dahin gestellt; von Bedeutung ist hier, dass Anlass und Tätigkeitsrichtung pädagogischen Denkens gesehen werden, nämlich der gesellschaftliche Ist-Zustand und in ihm vor allem die Situation des Menschen selbst: dessen „geistige“ Not.

„Gestaltung“ ist jener Terminus, der die – im weitesten Sinne – gesellschaftliche Perspektive der neuen Pädagogik deutlich macht. Die moderne Schule beispielsweise erfülle also – so Nohl – nur dann vollständig ihre Pflicht, wenn sie ihre Schüler zur „Gestaltung dieses gesamten Daseins“⁴⁸ anleite und ihnen damit die Befähigung verleihe, das von Leid und Not gekennzeichnete Leben unter ihrer eigenen Verantwortung zu verändern.⁴⁹

Darüber hinaus vertritt Nohl die Meinung, dass bei dieser Orientierung des erzieherischen Handelns an der „körperlich-geistigen Entfaltung“ die Pädagogik als Wissenschaft über einen Maßstab verfüge, mit dem sie – mit Nohls Terminologie – den „anderen Kultursystemen“⁵⁰ (wie Staat, Kirche, Recht, Wirtschaft, Partei usw.) „auch kritisch gegenüberzutreten kann“. Diesen Gesichtspunkt bezeichnet Nohl als die Autonomie „der neuen Pädagogik“.

38 Z.B. in: (Nohl, 1927i/1949, S. 152 und oft)

39 (Nohl, 1933d/1970, S. 148)

40 Vgl. (Nohl, 1928b, S. 35)

41 Vgl. (Nohl, 1927e/1949, S. 133)

42 (Nohl, 1928b, S. 36)

43 (Nohl, 1927e/1949, S. 142)

44 (Nohl, 1924a/1949, S. 72)

45 (Nohl, 1921b/1949, S. 11 und oft)

46 (Nohl, 1927e/1949, S. 133)

47 (Nohl, 1921b/1949, S. 9); vgl. (Nohl, 1933c/1970, S. 29, 3f.)

48 (Nohl, 1929g/1949, S. 120, 117); vgl.: (Nohl, 1921b/1949, S. 11, 15, 16); (Nohl, 1950b, S. 8); (Nohl, 1950e, S. 517-521); (Nohl, 1952e/1967, S. 87)

49 Vgl. (Nohl, 1929g/1949, S. 117)

50 (Nohl, 1927i/1949, S. 152)

Dies ist der dreifach gegliederte Anspruch Nohls. Aber erfüllen die Theorieelemente seines Konzeptes – die „körperlich-geistige Entfaltung“, die „Autonomie“ und die „Gestaltung“ des gesellschaftlich-politischen Lebens – diesen Anspruch tatsächlich? Wie ist zu erklären, dass Nohl in seinen Gedankengängen als Wissenschaftler im Laufe des Entwicklungsprozesses seiner Theorie durchaus unterschiedliche Akzente setzt? Wenn diesen gedanklichen Modifikationen innerhalb dieses Entwicklungsprozesses nachgegangen wird, dann geschieht dies mit der leitenden Fragestellung, wie die Akzentuierungen in den unterschiedlichen Schaffensphasen aussehen und wie sie sich verstehen und ob sie sich möglicherweise dadurch erklären, dass Nohl in verschiedenen geschichtlichen Situationen die Korrekturnotwendigkeit des eigenen Konzeptes erkennt. Die Forschung hat diesem Sachverhalt aus Sicht des Verfassers insgesamt wenig und hinsichtlich der Phase des Nationalsozialismus so gut wie gar nicht Beachtung geschenkt.⁵¹ Was genau hat also Nohl zu den unterschiedlichen bzw. unterschiedlich akzentuierten gedanklichen Zuordnungen zwischen den Theorieelementen veranlasst?

Der Zuordnung der genannten drei Theorieelemente nachzugehen erscheint auch und besonders vor dem Hintergrund der Rezipienten wichtig, weil sie teilweise bestreiten, was Nohl für sich beansprucht. Hinsichtlich der Themenstellung hat etwa die Kontroverse um das Thema der Gestaltung von Lebenswelt innerhalb der Nohlschen Konzept exemplarische Bedeutung: Die Behauptung Klaus Mollenhauers, das erzieherische Geschehen bei Nohl sei „in einem vorgesellschaftlichen, herrschaftsfreien, unpolitischen Raum angesiedelt“,⁵² steht diametral der Einschätzung Josef Offermanns gegenüber, wonach für Nohl das Politische „ein entscheidendes Grundproblem“ gewesen sei, „von dem heraus das Pädagogische erst voll erschlossen werden“⁵³ könne. Die Fragestellung der Arbeit zielt also auf die Prüfung, ob in Nohls Konzept die Zielsetzung der „körperlich-geistigen Entfaltung“ durch Erziehung tatsächlich auf die Entwicklung und Entfaltung solcher Kompetenzen gerichtet ist, die die „Gestaltung“ der Lebenswelt ermöglichen. Zweifel sind geweckt, die auch – aber nicht nur – ihren Grund haben in Nohls Verständnis der Kategorie der Autonomie. Denn „Autonomie“ – für Nohl Maßstab der Erziehung und der Pädagogik – betrifft die beiden weiteren Nohlschen Theorieelemente: die „körperlich-geistige Entfaltung“, weil Nohl in der Wahl und dem Inhalt dieses Erziehungsziels geradezu Unabhängigkeit von den „Mächten dieses Lebens“ gewahrt wissen will, und „Gestaltung“, weil für Nohl die erzieherisch veranlasste und geförderte „körperlich-geistige Entfaltung“ „auch“ darauf vorbereitet, den gesellschaftlichen Mächten „kritisch gegenübertreten“ zu können. Damit verschärft der Autonomiegedanke auch die definierte Problemstellung, weil es nämlich den Eindruck weckt, als gehe es – wortwörtlich gemeint – im *ersten* Schritt um die von der Lebenswirklichkeit unabhängige „körperlich-geistige Entfaltung“ und (erst) im *zweiten* Schritt um die Frage der „Gestaltung“ der Lebenswirklichkeit. Mit dem Autonomiegedanken scheint Nohl offensichtlich zu postulieren, dass der Erzieher den Educandus „zunächst“ isoliert zu betrachten habe und also Ansprüche von außen ihm gegenüber ignorieren müsse, gerade um ihm und seinen Ansprüchen gerecht zu werden, was z.B. die Kommunikative Pädagogik in ihrer Auseinandersetzung mit Nohl kritisch vermerkt. Es muss sich zeigen, wie Nohl diesen Zusammenhang aus Sicht des Verfassers gesehen hat.

Die Fragen sind damit im Detail aufgeworfen: Kann bei Nohls Verständnis von Erziehung, die „zunächst“ die „körperlich-geistige Entfaltung“ intendiert, der junge Mensch auf die „Gestaltung“ der Lebenswelt vorbereitet werden? Und in diesem Kontext: Welche Bedingungen und Faktoren

51 Abgesehen von Ortmeier, Gamm und einzelnen anderen Autoren.

52 (Mollenhauer, 1973, S. 24)

53 (Offermann, 1967a, S. 133)

des Erziehungsprozesses – z.B. die Autorität des Erziehers, das Wesen des pädagogischen Bezuges, die Auffassung von Strafe usw. – sind dieser Zielrichtung Nohls förderlich bzw. hinderlich?

Ergibt sich die Kompetenz zur „Gestaltung“ der gesellschaftlichen und politischen Lebenswirklichkeit aus der erzieherisch veranlassten und geförderten „körperlich-geistigen Entfaltung“, so wie Nohl diese versteht? Wenn Nohl verdeutlicht, dass es ihm „zunächst“⁵⁴ um die „körperlich-geistige Entfaltung“ des Zöglings gehe, stellt sich die Frage, ob er damit der Bedeutung des politischen Umfeldes von Erziehung gerecht wird: Berücksichtigt Nohl bzw. wie berücksichtigt Nohl, dass der Erziehungsprozess immanent mit gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen vernetzt ist und dass der Erziehungsprozess – zumal Nohl ihn auf die „Gestaltung“ von Lebenswelt verpflichtet – diesen Sachzusammenhang auch „einkalkulieren“ muss? Woher leitet Nohl die Normen zur Gestaltung der Lebenswelt ab? Überzeugen die vermittelten Normen zur Gestaltung der Lebenswelt?

Wenn die „Grundeinstellung der neuen Pädagogik“ im Sinne Nohls der Pädagogik dazu verhilft, „den anderen Kultursystemen“, wie Staat, Kirche, Recht, Wirtschaft, Partei usw., auch kritisch gegenüberzutreten zu können – so Nohls Begriff der Autonomie –, heißt dies im Kern zunächst, dass Kritik der Pädagogik gegenüber den genannten Sozialisationsinstanzen dahingehend verstanden wird, dass alles das, was seitens des Staates, der Kirche usw. an Ansprüchen an die Pädagogik herangetragen wird, geprüft werden muss, ob es dem Kinde dient: hier wird abgewiesen, was dem Kindeswohl aus Erzieherischer Sicht vermutlich schadet. Macht Nohls Erziehungskonzept sichtbar, nach welchen Kriterien der Erzieher entscheidet, was ganz allgemein dem Kinde dient, und im Hinblick auf die Themenstellung insbesondere: was also Kompetenzen des Kindes entwickeln hilft zur „Gestaltung“ von Lebenswelt?

Bei dieser Sichtweise von Erziehung, die gesellschaftliche Ansprüche notfalls abweist, stellt sich auch die Frage, ob Nohl – in umgekehrte Denkrichtung – vorsieht, dass das Kind auch auf die Konflikthaftigkeit des politischen Lebens vorbereitet werden muss; denn diese zu erkennen, ihr begegnen und mit ihr umgehen zu können, stellt für den Einzelnen einen wesentlichen Komplex an Kompetenzen der „Gestaltung“ von Lebenswelt dar.

Grundsätzlich ist zu prüfen, ob Nohl den Einfluss von Staat, Kirche usw. hinlänglich reflektiert. Wie versteht Nohl die Autonomie der Pädagogik angesichts der Tatsache, dass z.B. der Staat, und zwar nicht nur in der Schule, seinen Einfluss auf Erziehung und Schule geltend macht? Kann Autonomie im Sinne Nohls denkmöglich gegeben sein? Wie kann angesichts dieser faktischen Einflussnahme das Individuum zur „Gestaltung“ beitragen? Über welchen Spielraum verfügt das Individuum? Was sagt dazu Nohl?

Es ist also zu untersuchen, ob Nohl die Pädagogik vom gesellschaftlich-politischen Leben isoliert betrachtet oder ob er sie diesem gegenüber geöffnet sieht. Dies heißt hinsichtlich der Fragestellung: Bleibt Nohls Forderung der „Gestaltung“ eher theoretisch unabgesichert und damit ohne Relevanz, oder entwickelt Nohl tatsächlich einen funktional auf die „Gestaltung“ von Lebenswirklichkeit ausgerichteten Begriff von Erziehung und inhaltlich eine dementsprechende Vorstellung des Erziehungsziels der „körperlich-geistigen Entfaltung“?

Bei aller Erörterung sind die Modifikationen innerhalb der Theoriebiografie Nohls zu thematisieren: Worin bestehen hinsichtlich der Antworten Nohls auf Fragen des Wirkungszusammenhangs der genannten Theorieelemente die gedanklichen Akzentsetzungen in den einzelnen Schaffensphasen? Hat man es hinsichtlich der Antworten Nohls auf diese Fragen mit einem gedanklichen Kontinuum zu tun oder mit konzeptionellen Brüchen? Zieht Nohl für seine Pä-

54 (Nohl, 1927i/1949, S. 152)

dagogik und seine Vorstellung der „körperlich-geistigen Entfaltung“ durch Erziehung und die „Gestaltung“ von Lebenswelt Schlussfolgerungen aus den historischen Entwicklungen während der Zeit des Nationalsozialismus?

Die Auswahl der Nohl-Forschung soll sich aus den genannten Theorieelementen ergeben. Es gibt innerhalb der Nohl-Forschung vielfältige, teils widersprüchliche Erkenntnisse und Einschätzungen: Worin bestehen die Unterschiede? Vor allem: Was an Nohls Ausführungen lässt die Forscher zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen? Lässt sich die Ursache ausmachen dafür, dass viele Forscher zum Ergebnis kommen, dass es Nohl um das Wohl des Kindes gehe, andere dagegen, Nohl sei im Kern Nationalsozialist oder vertrete zumindest teilweise die Linie der NS-Ideologie?

Im texthermeneutischen Verfahren werden aus der im Arbeitstitel vorgegebenen Untersuchungsrichtung die Textquellen analysiert. In konkreten Fällen, beispielsweise bei der Thematisierung der Aufgabe der Siedlungshelferin, werden die Quelleninhalte – z.B. über die Rolle der Siedlungshelferin als Beispiel für die Gestaltung von Lebenswelt – mit dem konkreten historischen Kontext, etwa der Bevölkerungspolitik für Pommern, in Bezug gesetzt.

Die Nohl-Forschung wird selektiv im Hinblick auf die Themenstellung hin ausgewählt und thematisiert. Die Forschungsergebnisse werden zunächst inhaltlich wiedergegeben, also unkommentiert der eigenen Quellenanalyse vorangestellt und im Anschluss an die eigene Analyse mit den eigenen Analyseergebnissen konfrontiert. Vor diesem Hintergrund wird erklärt, was an den Nohl-Forschungsergebnissen aus Sicht des Verfassers plausibel ist und was nicht.

Stets wird die Bewertung des Nohlschen Konzepts aus der Frage heraus entwickelt, ob sich dessen Detailaussagen aus seinem eigenen Konzept und seiner eigenen Argumentation erschließen oder nicht. Die Bewertung von Nohls Konzept geht also nicht von der Frage aus, welche Erkenntnisse sich aus dem Blickwinkel anderer erziehungswissenschaftlicher Konzeptionen als der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ableiten lassen. Gleichwohl sei nicht ausgeschlossen, dass sich aufgrund der Blickrichtung eines anderen konzeptionellen Zugriffs, etwa der empirischen oder transzendental-kritischen Herangehensweise, möglicherweise spezifische Diskussionsdetails ergeben.

Die Arbeit beginnt mit der Wiedergabe der Nohl-Forschungsergebnisse, selektiert auf die genannten Theorieelemente.

Auch die dann folgende Quellenanalyse mit der Erörterung der Quelleninhalte folgt dieser Schwerpunktsetzung; die Analyse wird auf die thematischen Aspekte hin zugespitzt und zudem nach den Phasen der Theorieentwicklung gegliedert. Die eigenen Untersuchungsergebnisse werden mit den Forschungsergebnissen konfrontiert.

Das Kapitel über Nohls Menschenbild wird ebenfalls auf die thematischen Aspekte hin konzentriert. Was also sagt Nohl aus zur Bedeutung „körperlich-geistiger Entfaltung“ für das Menschsein, was zum Thema Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens aus Sicht des Menschenbildes? Wie stellt sich also das Verhältnis zwischen dem pädagogischen Konzept und dem Menschenbild dar? Auch dabei werden mögliche Akzentsetzungen in Nohls Schaffensphasen bedacht.

Auch das Kapitel über das Gesellschaftsbild ist unverzichtbar, weil deutlich gemacht werden kann, wie Nohl sich „Gestaltung“ des gesellschaftlichen Lebens in konkreten Fällen vorstellt, etwa wenn er sich als Pädagoge zur Aufgabe der Siedlungshilfe äußert oder zum Bild der Frau, weil gerade diese Beispiele veranschaulichen, was Nohl meint, wenn er von der geistigen und körperlichen Entfaltung und der Gestaltung der Lebenswelt redet.

1.5 Blickwinkel der Nohl-Forschung

1.5.1 Zur Erziehung im Interesse der „körperlich-geistigen Entfaltung“

1.5.1.1 Der pädagogische Bezug: ein Erfolg versprechendes bzw. ermöglichendes Konzept
Hinsichtlich der leitenden Fragestellung dieser Arbeit stehen sich innerhalb des weiten Feldes der Forschungsliteratur zwei Sichtweisen diametral gegenüber. Einerseits ist die Überzeugung verbreitet, Nohl trete nicht nur programmatisch für die Entfaltung des Individuums ein, sondern sehe diese Zielvorstellung gerade über den pädagogischen Bezug grundsätzlich auch gewährleistet; in diesem Sinne habe der Erzieher seine eigenen Überzeugungen mit „Selbstdisziplin und Verzicht“ zurückzuhalten, also im Sinne der „Selbstwerdung des Menschen“. ⁵⁵ Und auch der inhaltliche Gesichtspunkt spielt bei der Rollenbeschreibung des Erziehers eine Rolle: Nicht nur habe der Erzieher vorbildhaft das „höhere Leben“ ⁵⁶ zu repräsentieren, sondern er habe dabei auch die personalen Komponenten der Erziehung zu beachten.

Zu diesem Fragenkreis und Anforderungskatalog gibt es zahlreiche zustimmende Detailaussagen. So ist für mehrere Erziehungswissenschaftler der pädagogische Bezug bei Nohl, und zwar durch die drängenden fürsorglichen Problemsituationen der 20er Jahre veranlasst, ⁵⁷ von dem Gedanken des engagierten Eintretens für das Wohl des Kindes getragen. Im Blick auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik allgemein, aber auch auf Nohl selbst wird teilweise über diese Feststellung noch hinausgegangen und postuliert, dass „eine Aussage der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wieder stärker in Erinnerung gebracht werden“ müsse: „Der Einsatz des Pädagogen gilt im Konfliktfall dem einzelnen Individuum – und erst in zweiter Linie den objektiven Mächten oder gesellschaftlichen Gruppen.“ ⁵⁸ Nohls Eintreten für das Wohl des Kindes verbiete es der Pädagogik, sich als „Gesellschaftswissenschaft“ ⁵⁹ zu verstehen. Gerade diese Ausrichtung auf die individuelle Seite führe, so derselbe Autor Hans-Karl Beckmann, zum „pädagogischen oder personalen Bezug“. Beckmann sei hier deswegen hervorgehoben, weil gerade er sich mit dem pädagogischen Bezug unter der leitenden thematischen Fragestellung befasst hat. Er will diesbezüglich zentrale Strukturmomente des pädagogischen Bezugs erkennen. Fußend auf dem von Selbstlosigkeit bestimmten „Grundgedanken der *pädagogischen Liebe* im Sinne *Pestalozzis*“, auf einer von „Vertrauen“ bestimmten Beziehung und dem Verzicht auf Zwang charakterisiere den pädagogischen Bezug im Kern die dem Kinde zugewandte Einstellung des Erziehers, „eine zwischenmenschliche Beziehung, die sich *vorrangig an dem Individuum orientiert* ... trotz Anerkennung der vielfältigen geschichtlichen Anforderungen“. ⁶⁰

Der pädagogische Bezug wird von vielen weiteren Autorinnen und Autoren als eine Beziehung der pädagogischen Liebe, eine Beziehung – mit Verweis auf Nohl – der „hebenden Liebe“ er-

55 (Beckmann, 1983, S. 4); (Hoch, 2005, S. 160)

56 (Beckmann, 1983, S. 4); Parallelstelle: (Nohl, 1933d/1970, S. 133)

57 Mehrere Autorinnen und Autoren verweisen darauf, dass aus ihrer Sicht Nohl im pädagogischen Bezug habe Antwort geben, Hilfe anbieten wollen gegenüber den besonderen Problemen verwahrloster, geisteskranker oder kriminell gewordener Jugendlicher seit den 1920er Jahren – mit Otto-Friedrich Bollnow: „an der äußersten Grenze menschlicher Ansprechbarkeit“: (Bollnow, 1981, S. 32); vgl. besonders: (Niemeyer, 2011); dann auch: (Ansen, 2009, S. 383); (Kuhlmann, 2002, S. 96); (Klika, 2000b, S. 93); (Lingelbach, 2000, S. 138); (Heim, 1987, S. 248); (Offermann, 1967b, S. 113f.); (Blochmann, 1965, S. 7). Dass im Übrigen hinsichtlich der genannten Thematik auch heute auf Nohl zurückgegriffen wird, lässt sich beispielsweise an der Abhandlung von Herbert E. Colla über die Heimerziehung ablesen: (Colla, 2001).

58 (Beckmann, 1978, S. 53)

59 (Beckmann, 1978, S. 53)

60 (Beckmann, 1983, S. 3); es besteht ein Bezug zu: (Nohl, 1933c/1970, S. 101).

kannt; also als eine pädagogische, nicht therapeutische Beziehung,⁶¹ auch nicht eine Beziehung, die man aus erzieherischer Sicht als Moderation⁶² umschreibt, was nach Überzeugung der Autorin die pädagogische Aufgabe im Sinne Nohls gar nicht trifft.

Sodann resümiert Beckmann inhaltlich hinsichtlich der Intentionalität, dass der pädagogische Bezug darauf angelegt sei, sich überflüssig zu machen, und zwar dann, wenn er nicht mehr notwendig, der Mensch mündig geworden sei. Der pädagogische Bezug also ändere sich also „im Maße des Wachsens von Einsicht und Belastbarkeit des Kindes“.⁶³ Der Terminus des „Wachsens von Einsicht“ betrifft den Gesichtspunkt der Entfaltung, namentlich den Vernunftaspekt der geistigen Entfaltung. Die Zielsetzung der Entfaltung des Kindes im Sinne Nohls thematisiert der Autor auch im folgenden Satz: „Es geht in der Erziehung ausschließlich um ein geistiges Verhalten, das sich um den werdenden Menschen um seiner selbst bemüht, um ihm zu seinen menschlichen Möglichkeiten zu verhelfen“,⁶⁴ eine Formulierung, die im Kontext der Entfaltung der „menschlichen Möglichkeiten“ wesentlich die geistige Entfaltung auch meint.

In diesem Kontext verweist der Autor auf den Aspekt „Gehorsam“, auf eine von vielen Erziehungswissenschaftlern für selbstverständlich gehaltene Grundkategorie von Erziehung, zumal er nichts mit blindem Gehorsam zu tun habe, sondern – mit Nohls Formulierung – mit einer „freie(n) Aufnahme des Erwachsenenwillens in den eigenen Willen“.⁶⁵

In diesem Sinne lassen sich weitere Autoren anführen, die den pädagogischen Bezug hinsichtlich der Entfaltung ähnlich positiv einschätzen: So ist davon die Rede, dass für Nohl beim pädagogischen Bezug „eindeutig“ die „Persönlichkeit des Educandus“⁶⁶ im Vordergrund stehe. Der Auftrag zum personalen Bezug werde trotz notwendiger Kritik nicht abgewertet.⁶⁷ Auch wird geurteilt, dass es Nohl um „die Verantwortung und notfalls Option für die Wahrung der kindlichen Eigenart hier und jetzt“ gehe, „damit es dort und dann zu seiner personalen Bestimmung gelange“,⁶⁸ auch eine Formulierung, die mit der geistigen Entfaltung zu tun hat. Für diesen Autor stellt der pädagogische Bezug nach Nohl also eine spezifische Form der erzieherischen Begegnung mit dem Kinde dar, in der der Erzieher für die personalen Interessen gegenüber gesellschaftlichen Mächten Verantwortung trage.

Auch wird das Thema aus der Perspektive des Beziehungsproblems behandelt. Die bei Nohl ausgewiesene Verantwortung des Erziehers habe nichts mit „autoritären Strukturen“ zu tun, ein Urteil, das der Autor dem Erziehungswissenschaftler Hans-Jochen Gamm zuschreibt. Nohls pädagogischer Bezug bezeichne „Autorität gemäß der ursprünglichen Bedeutung des Wortes *auctoritas* (augere – vermehren, vergrößern) als Mehrerschaft, die nichts anderes ist als das Gewissen jenes höheren Lebens und das Vorbild jener höheren Form, dem die Seele zugeführt

61 Vgl. (Bollnow, 1981, S. 36); vgl. auch: (Klika, 2013, S. 45); (Matthes, 2011, S. 50); (Mauder, 2006, S. 169); (Hoch, 2005, S. 138, 141); (Colla, 2001, S. 11-13); (Klika, 2000a, S. 145); (Klika, 2000b, S. 45, 48); (Lingelbach, 2000, S. 137); (Henseler, 2000, S. 165); (Henseler, 1998, S. 136); (Thöny-Schwyn, 1996, S. 259f.); (Thöny, 1990, S. 184f.); (Schepp, 1987, S. 129); (Cillien, 1984, S. 590); (Blochmann, 1961a, S. 2); (Blochmann, 1960, S. 453); (Blochmann, 1955, S. 7); (Uhle, o.J., S. 5-7)

62 Vgl. (Thiel, 2006, S. 91)

63 (Beckmann, 1983, S. 3); Parallelstelle bei (Nohl, 1933d/1970, S. 139).

64 (Beckmann, 1983, S. 3)

65 (Nohl, 1933d/1970, S. 139); vgl.: (Beckmann, 1983, S. 3); (Klika, 2000b, S. 46)

66 (Joppien, 1981, S. 97, vgl. 112)

67 Vgl. (Joppien, 1981, S. 138)

68 (Froese, 1952/1967, S. 104); vgl. Spalte 52, in: (Froese, 1965a, S. 52). Im weiteren Kontext verdeutlicht Froese – wenngleich nicht direkt zu Nohl, aber aus einer Beschäftigung mit Nohl heraus – dass er, Froese, den Zusammenhang des pädagogischen Bezugs mit den gesellschaftlichen Kräften erkennt: „Für den Bereich des personalen Erziehungsverhältnisses gilt einerseits die weitestmögliche Selbständigkeit des Erziehers gegenüber allen ihn über- oder umlagernden Mächten, andererseits die Wahrung der Personalsphäre des Kindes.“ (Froese, 1952/1967, S. 105)

werden soll ... Autorität heißt also nicht Gewalt, wenn sie sich auch unter Umständen mit ihr wappnen muß“.⁶⁹ Eine andere Autorin bestätigt, dass „nie von einem Subjekt die Rede (sei), das auf ein Objekt“⁷⁰ einwirke; es sei „völlig verfehlt, erzieherische Verhältnisse als solche der Machtausübung zu kennzeichnen“;⁷¹ es ließe sich ergänzen: mit ausgesprochen negativer Auswirkung auf die geistige Entfaltung des Educandus.

Sowohl der Gedanke des erzieherisch erwarteten Gehorsams als auch die gerade formulierten Gedanken zum Beziehungsproblem veranlassen mehrere Autoren zur Feststellung, dass man es folglich beim pädagogischen Bezug Nohls – im positiven Sinne – mit einem asymmetrischen Verhältnis zu tun habe; Hans Jürgen Gößling beruft sich bei der Beschäftigung mit Nohl auf Kant: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“⁷² Dieser Gegensatz sei bei Kant nicht gelöst und im Grunde nicht lösbar. Auch bei Nohl sei demnach von „normativen Vorentscheidungen“ auszugehen, also davon, dass die Lösung der pädagogischen Sinnfrage in der Erziehungswirklichkeit enthalten sei. Das „unsymmetrische Verhältnis“ hebt auch Otto Friedrich Bollnow hervor, letztlich sei dies nur zu legitimieren mit Nohls „pädagogischer Grundeinstellung“.⁷³

Um die Forschungsbeiträge nicht der Gefahr eines verkürzten Verständnisses auszuliefern, sei in diesem Kontext noch einmal auf ein bestimmtes Detail Beckmanns eingegangen, der Erzieher im pädagogischen Bezug habe bei Nohl das „höhere Leben“ zu repräsentieren, habe sich also – so seine Nohl-Deutung – mit ganz bestimmten Inhalten der Lebenswelt nicht nur zu befassen; sondern dem Erzieher sei gegenüber dem Educandus dessen Repräsentationsverpflichtung aufgetragen. Dieser Aspekt betrifft thematisch über den Entfaltungsgesichtspunkt hinausgehend die Gestaltungskomponente erzieherischer Intention innerhalb des pädagogischen Bezugs. Diesen Gesichtspunkt schärft Bernd Weber als die eigentliche politische Komponente der Erziehungsentention. Nohl habe dem Erzieher gerade den Auftrag einer Erziehung zum „politischen Engagement“⁷⁴ erteilt. Dies ist hier zunächst einmal als bloßes Schlagwort zur Kenntnis zu nehmen, verbunden mit der Frage, wie in der Forschung „das höhere Leben“ verstanden wird.

Die im Abschnittstitel formulierte, attributiv-relativierende Andeutung zielt auf die kürzlich vorgetragene Überzeugung Christian Niemeyers,⁷⁵ dass der pädagogische Bezug im Sinne Nohls ebenso die Gefahr eines enormen Potenzials erzieherisch falschen Handelns beinhalte wie einen unschätzbaren Reichtum erzieherischer Möglichkeiten individueller Förderung. Der hemdsärmelig geäußerte Satz, der pädagogische Bezug sei – eine Antithese etwa zu Karl-Hermann Schäfer⁷⁶ – alternativlos,⁷⁷ resultiert für ihn aus der Feststellung, dass nicht erst

69 (Maier, 1981, S. 172)

70 (Bock, 1978, S. 296)

71 (Bock, 1978, S. 296)

72 Kant, Über Pädagogik, zit n.: (Gößling, 2003, S. 262, vgl. 262f.)

73 (Bollnow, 1981, S. 33); zum asymmetrischen Verhältnis auch: (Ansen, 2009, S. 382); (Mauder, 2006, S. 169); (Gängler, 2003, S. 341); (Maier, 1992, S. 85f.)

74 (Weber, 1979, S. 309)

75 Vgl. (Niemeyer, 2011, S. 167-178)

76 Für ihn ist die geisteswissenschaftliche Pädagogik allgemein „am ‚Ausgang ihrer Epoche‘“ angekommen. (Schäfer, 1977, S. 360)

77 Formulierung geht ganz offensichtlich auf denselben Gedanken Michael Winklers zurück, der unter der Herausgeberschaft von Christian Niemeyer (!) sich mit der Sozialpädagogik Nohls befasst hat. Für Winkler ist die Frage, „welcher innere Zusammenhang sich zwischen den einzelnen Energien denn alternativ (Hervorh. durch Verf.) zu dem der Erziehungsidee feststellen ließe“ – in Anbetracht der Notlage und der Antwort durch die Arbeiterbewegung, die innere Mission, die sozialpolitische Bewegung, die Jugendbewegung usw. (Winkler, 1997, S. 160, vgl. 159)

heute,⁷⁸ sondern schon in den 20er Jahren das Schicksal der besonders notleidenden Jugendlichen nicht durch deren vermeintlich defizitäre Anlagen zu erklären sei, sondern einzig durch Folgen des „unzulänglich gestalteten ‚pädagogischen Bezuges‘“:⁷⁹ für Niemeyer in guter Tradition etwa von Pestalozzi,⁸⁰ Salzmann oder Rousseau und in negativer Tradition von Wichern und besonders dem Menschenbild der Nationalsozialisten.⁸¹

1.5.1.2 Nohls Gedanken über die Erziehung: ein verfehltes Konzept

Andererseits wird gerade die These, Nohls Verständnis der Erzieherrolle fördere die Entfaltung des Kindes, bestritten. Damit kommt in der wissenschaftlichen Diskussion auch der Vorwurf zum Tragen, der „Zögling“ unterliege in Nohls Konzept als Objekt dem Erzieherwillen. Alle Aussagen, die dem pädagogischen Bezug hinsichtlich des Entfaltungsaspekts kritisch gegenüberstehen, ähneln sich im Kern, behaupten dabei aber teils den Aspekt der Dominanz des Erziehers, teils den Aspekt des vermeintlichen kommunikativen Defizits:

So heißt es hinsichtlich der Dominanz: Der Lehrer als Bezugsperson verhindere die Begegnung des Kindes mit der „Welt“, insofern diese allein durch ihn vermittelt werde: „Die alleinige Repräsentation der Welt durch die Person des Lehrers kann, zur *conditio sine qua non* gemacht, die geistige Selbsttätigkeit zumal des älteren Schülers geradezu lähmen.“⁸² Bei diesem Nohl-Verständnis wird also dem Erzieher bzw. dem Lehrer als der zentralen und einzigen Vermittlungsinstanz geradezu eine isolierende Funktion zugeschrieben, wodurch dieser die individuelle Entfaltung verhindere. Diese Position erfährt eine Akzentuierung, indem der pädagogische Bezug für ein „autoritäres Bezugsmodell“ gehalten wird, zumal „kritische Distanz“ der Zögling nur in dem Maße gewinnen könne, „wie der Erzieher sie zulässt“.⁸³ Es wird nicht nur die Gefahr der Dominanz gesehen, sondern die Gefahr der „autoritären Entartung“.⁸⁴ Es gibt Zweifel hinsichtlich des konkreten erzieherischen Handelns und der Intention des Erziehers, und zwar konkret daran, dass „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werden Menschen“⁸⁵ die „Frage nach Gültigkeit“⁸⁶ verdrängen könne, das Problem also, wie der Zögling angesichts der Bindung an die Erzieherpersönlichkeit sich überhaupt kraft eigener Vernunft und eigenen Gewissens zu entscheiden vermöge.⁸⁷ In einem aktuellen Beitrag wird gar eine extreme Position veröffentlicht, wonach der Erzieher als „charismatischer Führer“ verstanden wird mit der Aufgabe der „Formierung des kindlichen Willens“.⁸⁸

In einem anderen Beitrag wird zwar auch die „Dominanz des Erziehers“ behauptet, aber ergänzt durch den kommunikativen Gesichtspunkt in Form der Frage, „ob durch diese Modellvorstel-

78 Dass auch heute Nohl aktuelle Bedeutung zugeschrieben wird, lässt sich etwa an dem Urteil von Johannes Twardella ablesen, für den die geisteswissenschaftliche Pädagogik allgemein „aktuell und zukunftsweisend“ ist; sie repräsentiere pädagogisches Denken und zeige auf, dass die pädagogischen Fragestellungen „nicht allein“ der Soziologie und Psychologie zu entnehmen seien. (Twardella, 2012, S. 584)

79 (Niemeyer, 2011, S. 173)

80 Was den Bezug Nohls zu Pestalozzi betrifft, verdeutlicht Thöny-Schwyn: Nohl sehe gerade die „pädagogische Grundeinstellung“ vorbildlich in Stans verwirklicht bzw. im Stanser Brief dokumentiert. Vgl. (Thöny-Schwyn, 1996, S. bes. 257-260)

81 Vgl. (Niemeyer, 2011, S. 174-178)

82 (Bartels, 1970, S. 279); vgl. (Bartels, 1979, S. 15f.)

83 (Giesecke, 1973, S. 223)

84 (Schaller, 1981, S. 60)

85 (Nohl, 1933d/1970, S. 134)

86 (Heitger, 1966, S. 108)

87 Vgl. (Heitger, 1966, S. 111)

88 (Kersting, 2014, S. 38)

lung und das Primat des Erziehers in der Binnenstruktur des *pädagogischen Bezugs* nicht Möglichkeiten einer tieferen und weiterführenden Interaktion verstellt werden? (sic!) Erscheint das Kind in solcher Sichtweise nicht letztlich wieder nur als Objekt – als Objekt eines zwar liebevollen, aber doch bestimmenden, lenkenden und regierenden Erzieherwillens?⁸⁹ Bestätigung findet dies bei einem Autor, der bei aller Wertschätzung Nohls eine Problematik darin sieht, dass der zu Erziehende „stets in einer ziemlich rezeptiven Funktion vorgestellt“⁹⁰ werde. Für einen Vertreter der kommunikativen Pädagogik bedeutet Nohls „Einstellung auf das subjektive Leben des Zöglings“,⁹¹ dass der „Blickpunkt der Pädagogik“ nicht *zugleich* „auf die Gesellschaft, ja die ganze Menschheit“⁹² bezogen wird; denn der Zögling müsse „in die Wirklichkeit dieser Praxis“ eingeführt werden; das „heißt beileibe nicht ‚Teilnahme am Klassenkampf‘, wie der vermuten könnte, der nun einmal gegen alles Politische allergisch ist, sondern Nutzung der Spielräume zu rationaler Kommunikation“.⁹³ Auch dieses Zitat betrifft also unmittelbar den Themenaspekt der geistigen Entfaltung, insofern aus dem Blickwinkel dieses Autors eine „rationale Kommunikation“ bei Nohl zu kurz kommt, also ein Interaktionsprozess, in dem über die „Was-ist-los-Frage“⁹⁴ den Lebensumständen durch das gemeinsame und wechselseitige Infragestellen auf den Grund zu gehen versucht wird.

Das angebliche kommunikative Defizit akzentuiert Barbara Rendtorff durch eine rollenspezifische Feststellung: aus ihrer Sicht ist der pädagogische Bezug „stark nach der Vater-Sohn-Beziehung gestaltet“.⁹⁵ Dieser Gesichtspunkt aus Forschungssicht soll die Liste der Bedenken gegenüber dem pädagogischen Bezug nur ergänzen. Denn schon die von Rendtorff aufgeführten allgemeinhistorischen und kulturgeschichtlichen komplexen Hintergründe⁹⁶ ihrer Einschätzung belegen die Notwendigkeit einer hier nicht leistbaren gesonderten Untersuchung.

1.5.1.3 Zum Inhalt der Entfaltung von Geistigkeit und Körperlichkeit

Vielfach wird festgestellt, Nohl lasse die Ansprüche der gesellschaftlichen Mächte und damit indirekt den Fragenkreis der Gestaltung von Lebenswelt nicht unbeachtet,⁹⁷ aber es sei der Vorrang der Personalität des Educandus festzustellen: es gehe Nohl im Kern um den Heranwach-

89 (Paffrath, 1983, S. 14)

90 (Joppien, 1981, S. 112)

91 (Schaller, 1976, S. 25, 223 (Fußnote 28)); Zitate Nohls in: (Nohl, 1933d/1970, S. 127)

92 (Schaller, 1976, S. 25, 50)

93 (Schaller, 1981, S. 59) Schäfer pflichtet dieser Position bei; für ihn erscheint der „polare Spannungsbogen zwischen dem ... Recht des Kindes und den Ansprüchen der Gesellschaft ... einseitig (zugunsten des individuellen Moments, d. Verf.) abgespannt“. (Schäfer, 1971, S. 268)

94 (Schaller, 1974, S. 38); vgl. (Kreis, 1978, S. 113)

95 (Rendtorff, 2000, S. 716)

96 Rendtorff thematisiert Nohls Schrift „Charakter und Schicksal“ und die darin befindliche Auffassung von Mann und Frau; dann gibt sie ihre Beobachtung wieder, dass auch Nohl für Mann und Frau gleiche Fähigkeiten erkenne, aber Einflüsse der Anlage vermute und letztlich doch den gesellschaftlich vorgefundenen unterschiedlichen Aufgabenzuweisungen zustimme (Rendtorff, 2000, S. 711); zudem thematisiert sie die „geistige Mütterlichkeit“, die Nohl mit Attributen der emotionalen Wärme versehe und der „Ritterlichkeit“ gegenüberstelle (Rendtorff, 2000, S. 711). Schließlich kommt sie auf die Kaiserzeit zu sprechen, in der die Geschlechterbilder sich neu formiert hätten (Zugang der Frau zu Arbeit und Teilhabe am Staat durch das Wahlrecht), aber es auch eine Gegenbewegung gegeben habe (neu der Ausdruck „Nur-Hausfrau“; vgl. (Rendtorff, 2000, S. 713); auch geht sie auf geistige Mütterlichkeit als ein Thema der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein (Rendtorff, 2000, S. 714). Die Autorin thematisiert also, wie nach ihrer Ansicht diese Hintergründe das Denken Nohls, hier die angebliche Prägung des pädagogischen Bezugs durch eine Vater-Sohn-Beziehung, bestimmt hätten.

97 Vgl.: (Bock, 1978, S. 294); (Froese, 1952/1967, S. 104f.); (Joppien, 1981, S. 73, 75); (Kiel, 1962, S. 324f.); (Maier, 1981, S. 170, 173)

senden, und zwar damit dieser bei der „Entfaltung“⁹⁸ seiner spezifisch individuellen Möglichkeiten „Hilfestellung“ erfahre.⁹⁹ Hier setzt die Frage an, was aus Sicht der Forschung Nohl unter der Entfaltung des Geistigen und der Körperlichkeit konkret versteht.

Einige Autoren¹⁰⁰ rücken den Aspekt des „Geistigen“ im Sinne der Vernunftorientierung besonders in den Blick und damit einen Teil des Themenbereichs der „körperlich-geistigen Entfaltung“, und zwar kritisch. Die Erziehungswirklichkeit sei bei Nohl „faktisch nie isoliert von der ewig variablen geschichtlichen Lage“¹⁰¹ zu sehen, stelle jedoch „ein relativ selbständiges und in den Faktoren und Relationen der formalen Struktur konstantes Produkt – *des Lebens*“¹⁰² dar. Daher wird kritisch danach gefragt, „ob dieses Leben als das letzte Unbedingte, als der Ursprung taugt“.¹⁰³ Bei Nohl werde das Denken verhindert, insofern der „Vernunft eine dem Seienden nachgehende Erkenntnisfunktion“¹⁰⁴ verbleibe.

Andere sehen in der geistigen Entfaltung ebenso die Vernunftorientierung, aber sie nicht allein. Geistige Entfaltung stellt sich für die Autoren als ein komplexes Phänomen dar: Im Kontext der Flandernerfahrungen¹⁰⁵ habe Nohl für die belgische Bevölkerung die Notwendigkeit der „Vergeistigung des Alltags“ gesehen, also „eine lebensnahe und lebenslängliche Aufklärung des Menschen über seine nächsten Verhältnisse in Nachbarschaft, Politik, Arbeitsleben, ... in der eigenen Lebensgestaltung und im immerwährenden Nachdenken über philosophische Lebensfragen“.¹⁰⁶ Hier also eine Nohl-Interpretation, die stark das Kognitive in den Vordergrund stellt. Die angesprochene Komplexität des Geistigen wird demgegenüber hier deutlich: Nohl habe seit den Jenaer Tagen¹⁰⁷ „die gewaltlose Macht des Geistes“¹⁰⁸ als Grundlage der eigenen Lebensarbeit angesehen; dieser Gedanke lässt ahnen, dass damit mehr als das Kognitive gemeint ist, nämlich auch Fragen der persönlichen Haltung und der eigenen Maßstäbe, zumal die Autorin darauf aufmerksam macht, dass Nohl in der Zeit des Nationalsozialismus über die Erkenntnis der „Ohnmacht der geistigen Menschen gegenüber der ‚Methode der Gewalt‘ der neuen Machthaber“¹⁰⁹ enttäuscht gewesen sei. Aus einem Aufsatz der Nachkriegszeit, den Ausdruck der „geistigen Welt“ zitierend, heißt es: „Unser Kompaß ist die einfache Sittlichkeit, ein standhafter Glaube an die Ewigkeit der geistigen Welt, Liebe zum Nächsten und die lebendige Hoffnung, daß auch uns einmal wieder die Sonne der Ehre und des Glücks scheinen werde“.¹¹⁰ Die Komplexität des Geistigen wird auch von einem anderen Autor gesehen: Es sei zu „unterscheiden, ob es sich um Entfaltung und Förderung individueller Anlagen handelt oder um Charakterschulung mit Komponenten wie Reflexion und Verantwortung. ... Nohl ist hier nicht eindeutig zuzuordnen; bei ihm sind beide Tendenzen, Entfaltung und Formung, ... nachzuweisen“.¹¹¹ Abgesehen von der Fragestellung dieses Autors – Entfaltung oder

98 (Joppien, 1981, S. 75); (Kiel, 1962, S. 324, 325); vgl. (Bock, 1978, S. 294)

99 Vgl.: (Bock, 1978, S. 294); (Froese, 1952/1967, S. 104); (Joppien, 1981, S. 97); (Kiel, 1962, S. 325); (Maier, 1981, S. 167, 172, 173f.)

100 Wolfgang Fischer und Marian Heitger

101 (Fischer, 1966, S. 28)

102 (Fischer, 1966, S. 28)

103 (Fischer, 1966, S. 31, 32)

104 (Fischer, 1966, S. 33)

105 Nohl wurde im Sommer 1915 zum Militärdienst eingezogen.

106 (Siegel, 1979, S. 576)

107 Habilitation in Jena im Jahre 1908; 1915 zur Reichswehr eingezogen.

108 (Blochmann, 1969, S. 164)

109 (Blochmann, 1969, S. 164)

110 (Blochmann, 1969, S. 199); zitiert wird aus Nohls Vorwort zum ersten Heft der Sammlung: (Nohl, 1945/46f.).

111 (Joppien, 1981, S. 97)

Formung – bestätigt der Autor auch die Vielfalt des Geistigen. Genauso auch im folgenden Zitat einer anderen Autorin: sie reflektiert über den pädagogischen Bezug und dessen Bedeutung für die „körperlich-seelisch-geistige Entwicklung“.¹¹² Ganz allgemein ist bei anderen Verfassern von dem „Ideal“ des Kindes die Rede und der „personalen Bestimmung“,¹¹³ dem sich Nohl verantwortlich zeige, dem Bildungsideal, „das vornehmlich auf die Entfaltung und Gestaltung des persönlichen Lebens abzielt“.¹¹⁴ Der Autor belegt seine Erkenntnis durch Nohl-Aussagen selbst: „Indem wir den jungen Menschen in diese überpersönliche geistige Welt einführen, steigern und formen wir sein eigenes geistiges Leben“.¹¹⁵

Die Vielschichtigkeit des Geistigen wird vielfach mit Nohls Auffassung vom Schichtenaufbau der Seele¹¹⁶ begründet. Es wird festgestellt, dass sich Nohl – mit Blick auf das Verständnis von Verwahrlosung – neben der Triebsschicht und dem Thymos auf die „Schicht der Vernunft“ berufe, die Schicht der „höheren geistigen Grundrichtungen“; mit Nohl sei diese Schicht komplex zu verstehen, etwa sei „die ethische Einstellung“ entscheidend wichtig, um den Menschen und dessen Handeln sowie dessen Beweggründe zu begreifen.¹¹⁷ „Bindung an einen Wert“ bewirke, so wird Nohl verstanden, die Einsicht, wozu menschlicher Wille erst frei sei, was wiederum das „Wachsen der Selbstverantwortung“¹¹⁸ gedeihen lasse. Andere Autoren bestätigen die gedankliche Bindung an die Schicht des Nus.¹¹⁹ Man sieht insgesamt, dass nach Auffassung der Nohlforschung das „Geistige“ volitive Aspekte ebenso umfasst wie ethische und kognitive.

Personale Identität sodann als zusätzliche Charakterisierung der Zielrichtung geistiger Entfaltung rückt mit ihrer Habilitationsschrift Dörle Klika¹²⁰ in den Blick. Ihre Analyse der Schrift „Charakter und Schicksal“¹²¹ will am thematischen Beispiel des Geschlechterverhältnisses hervorheben, dass Nohl hier bezüglich des Verständnisses des Menschen zwischen den anthropolo-

112 (Schiess, 1973, S. 31)

113 (Kiel, 1962, S. 325); vgl. (Mohr, 1960, S. 88)

114 (Mohr, 1960, S. 88)

115 (Mohr, 1960, S. 86); Nohl-Zitat aus: (Nohl, 1933d/1970, S. 209)

116 Nohl unterscheidet im Rückblick auf Platons Dialog Phaidros drei „Schichten“, verstanden als „Aufbaugesetze der menschlichen Existenz“, mithin anthropologische Aussagen mit dem Anspruch überindividueller Gültigkeit: (1) die Triebsschicht, die biologische Schicht der Begierden; (2) die Schicht des „Löwenartigen im Menschen“, der Thymos, die Schicht des eigenen Willens; (3) die das eigentlich Menschliche charakterisierende Schicht der „geistigen Grundrichtungen“ oder „Interessen“, die des Nus; die dritte Schicht erfährt eine Ergänzung: auch mit Blick auf Platon akzentuiert Nohl im Kontext der „geistigen Grundrichtungen“ zusätzlich eine sog. „4. Stufe“, die Entscheidungsinstanz namentlich des Ichs, die erst den geistigen Grundrichtungen die individuelle identitätsstiftende Zielrichtung gewährleiste. Vgl.: (Nohl, 1938a/1970, S. 29-32); (Nohl, 1929e, S. 58); (Nohl, 1927h/1949, S. 176-178); (Nohl, 1933d/1970, S. 162f.).

117 Vgl. (Mohr, 1960, S. 75, 77)

118 (Mohr, 1960, S. 78, vgl. 77)

119 Vgl. (Geißler, 1979, S. 237). Geißler macht aufmerksam, dass Nohl in der dritten Schicht des Nus zwischen den geistigen Grundrichtungen und der „zentralen Icheinheit der Person“ unterscheide, die die seelischen Kräfte steuere. Elisabeth Siegel verweist in diesem Kontext eher allgemein auf die Bedeutung des Schichtenaufbaus der Seele für das Menschenbild Nohls, auf das „lebendige(n) Verständnis für den „Aufbau der Person““. (Siegel, 1979, S. 577) Es ist wohl nicht ein Zufall, dass der Nohl-Schüler Leonhard Froese in der Schrift „Erziehung und Bildung in Schule und Gesellschaft“ in dem Beitrag „Pädagogisches Ethos und gesellschaftlicher Auftrag“ das „Geistige“ aufgreift und in diesem Kontext auf den katholischen Philosophen Romano Guardini zu sprechen kommt bzw. dessen Auffassung des „Geistigen“: „Es handelt sich um das Geistige, das zwischen dem Nichtgeistigen und dem Geistlichen, zwischen dem Natürlichen und dem Übernatürlichen, zwischen dem Dinglichen und dem Pneumatischen liegt. Dieses mediale und mediative Dritte ist personengebunden. Das Geistige bedeutet Sinnbestimmung und –erfüllung des Menschen in der Welt. Es ist personaler Wert; es hat personales Ethos.“ (Froese, 1961/1967, S. 133f.)

120 (Klika, 2000b)

121 (Nohl, 1938a/1970)

gischen „Aufbaugesetzen“ und den „Lebensformen“ unterscheidet, also zwischen Aussagen mit Gesetzesanspruch und Aussagen, die den Zusammenhang von Anlage, Umwelt und persönlicher Freiheit betreffen. Nohl wolle wohl nicht nur verdeutlichen, dass der Anteil von Anlage- und Umwelteinfluss im „Dunkeln“¹²² liege, sondern eher den legitimierenden Ansatzpunkt erzieherischen Handelns aufzeigen, nämlich die Förderung der sog. „Lebensformen“; denn unabhängig vom biologischen Geschlecht trage nach Nohl jeder Mensch alle Charakterzüge in sich. Eine „polaristische Geschlechteranthropologie“¹²³ sei also falsch, weil sie die Frage des Ich-Ideals und damit die pädagogische Zielfrage aus der bloßen Gegenüberstellung des weiblichen und männlichen Wesens herleiten wolle. Und hier berührt das Thema der Geschlechteranthropologie die oben ausgebreitete Thematik der geistigen Entfaltung: „Unabhängig vom dem Geschlecht“¹²⁴ gehe es Nohl um ein „geistiges Ideal“.¹²⁵ Wenn Nohl also, so die Perspektive Klika, von der „geistigen Mütterlichkeit“ spreche, sei damit weniger die biologische Komponente gemeint, sondern mehr das „geistige Ideal“, ein „Selbstkonzept“,¹²⁶ womit sich bei Nohl – so Klika – die Unterschiede zwischen den Geschlechtern verwischen.¹²⁷ – Ähnlich wie Klika argumentiert auch Christian Hoch, der seine Untersuchung des pädagogischen Bezugs der Frage nach der Identitätsbildung zuordnet; danach orientiert sich Nohl an der Persönlichkeit des Kindes um dessen „zentraler Ich-Einheit“¹²⁸ willen. – Zurück zu Klika: Ihr Forschungsbeitrag wird im Kontext des Themas der Rolle der Frau innerhalb der Familie und der Siedlungshilfe bzw. des Berufs der Siedlungshelferin ebenso eine Rolle spielen wie auch bei dem Frauenbild des Nationalsozialismus.

Dem Aspekt *Körperlichkeit* – Robert E. Maier verfolgt ihn zurück in die Jugendbewegung¹²⁹ – und dem thematischen Rahmen der *körperlichen* Entfaltung wird in der Nohl-Forschung eine eher geringe Aufmerksamkeit geschenkt: So stellt eine Autorin fest, dass die körperliche Bewegung, der Sport und die Leibeserziehung als Schulfach für Nohl in dem Thymos begründet seien. Alle Nohl-Äußerungen ruhten „auf seiner alten Überzeugung von der Bedeutung des Thymos“¹³⁰ als wesentlicher Grundlage aller höheren Kräfte und von der Wichtigkeit einer Kultur der körperlichen Bewegung“.¹³¹ Hier deutet die Autorin an, dass aus ihrer Sicht Nohl der körperlichen Betätigung nicht allein gesundheitliche Bedeutung beimesse, sondern er ihr den Wert der „Grundlage aller höheren Kräfte“ zuspreche. Auf diese Bedeutung des Thymos für die Nohlsche Denkweise verweisen mehrere Autoren,¹³² gerade auch hinsichtlich des Gedankens Nohls, dass der Thymos über das Körperliche hinausreichende Bedeutung habe; an einer Stelle heißt es, dass er „Angelpunkt der Nohlschen Pädagogik“¹³³ sei.

Ausführungen des Sporthistorikers Hajo Bernett seien deswegen hervorgehoben, weil sie über punktuelle Anmerkungen hinaus Nohls Überzeugungen hinsichtlich der Bedeutung des

122 (Klika, 2000b, S. 293); (Nohl, 1938a/1970, S. 101)

123 (Klika, 2000b, S. 298)

124 (Nohl, 1938a/1970, S. 133); vgl. (Klika, 2000b, S. 299)

125 (Nohl, 1938a/1970, S. 133); vgl. (Klika, 2000b, S. 300)

126 (Klika, 2000b, S. 304)

127 Vgl. (Klika, 2000b, S. 304)

128 (Hoch, 2005, S. 161)

129 Vgl. (Maier, 1992, S. 41f.)

130 Vgl. (Nohl, 1939c/1949, S. 34-44)

131 (Blochmann, 1969, S. 195)

132 Vgl. (Bollnow, 1979a, S. 567f.); (Siegel, 1979, S. 576f.); (Geißler, 1979, S. 237f.); mit besonderer Berücksichtigung der Fürsorgeerziehung: vgl. (Mohr, 1960, S. 76).

133 (Bollnow, 1979a, S. 567)

Körperlichen deutlich dessen Gesamtkonzept zuordnen, und zwar bezüglich der Phasen der Theorieentwicklung sowie unter anthropologischen und didaktischen Gesichtspunkten: Der Terminus „Haltung“ erscheint ihm zentral,¹³⁴ den Nohl schon 1930¹³⁵ als „Integration des Geistig-Seelischen und Körperlichen“¹³⁶ erörtert habe. Danach thematisiert Nohl also im Rahmen seiner anfänglichen, pädagogisch ausgerichteten Schaffensphase deutlich die Bedeutung des Körperlichen nicht nur für das Wohlbefinden der Physis. Daraus, so Bernett, habe sich auch sein Einsatz für die Turnlehrerausbildung im Jahre 1928 ergeben, weil er deren Entwicklung zu einem akademischen Studium habe vorantreiben wollen.¹³⁷ Identische Gedanken sieht der Autor auch für die Nachkriegszeit, weil Nohl hier die Didaktik des Schulfaches Leibesübungen¹³⁸ gerade unter dem Aspekt der geistigen Bedeutung thematisiere,¹³⁹ sodass er diesbezüglich ein Kontinuum der Nohlschen Gedanken erkennt, die er in einer weiteren Quelle bestätigt findet.¹⁴⁰ In biografischer Hinsicht wird angemerkt, dass sich Nohls erziehungswissenschaftliches Interesse an der Bedeutung des Körperlichen auch an dem Umgang mit der Wiener Landesturninspektorin Margarete Streicher ablesen lässt,¹⁴¹ die er beispielsweise veranlasst, in der Zeitschrift „Die Sammlung“ zu veröffentlichen¹⁴² oder im Band 3 des „Handbuches der Pädagogik“ Gedanken über „Das Schulturnen“ zu entwickeln; deren Analyse zeigt die geistige Verwandtschaft zu Nohl: auch hier ist beispielsweise von der „Entfaltung der Kräfte“ die Rede und davon, dass „die Eingliederung der Körperbildung in die Gesamterziehung“¹⁴³ notwendige Aufgabe sei. Genauso wie für oben zitierte Autoren ist auch für Bernett die anthropologische Begründung Nohls offensichtlich: auch er sieht bei Nohl die körperliche Erziehung in die pädagogische Menschenkunde, namentlich den Thymos, eingebettet.

1.5.2 Zur „Gestaltung“ des gesellschaftlich-politischen Lebens

1.5.2.1 Die „objektiven Gehalte“ und Lebensgestaltung

Die Frage der gesellschaftlichen Aufgabenbezogenheit und der Zukunftsperspektive, das Leben aufgrund der durch Erziehung erworbenen Kompetenzen gestalten zu können, ist aufgeworfen, wo der pädagogische Bezug nicht nur hinsichtlich der Beziehungsfragen diskutiert¹⁴⁴ wird, sondern auch und besonders bezüglich des erzieherischen Inhalts und der Intention. Viele Autoren vertreten dazu eine vergleichbare zustimmende Meinung.¹⁴⁵

So greift ein Beitrag den von Nohl verwendeten Terminus „Gestaltung“¹⁴⁶ zwar nicht wortwörtlich, aber sinngemäß auf: sie beziehe sich bei Nohl auf „objektive Aufgaben“, jedoch erst im fortgeschrittenen Alter; denn im Rahmen des Erziehungsprozesses stehe bei Nohl die Begegnung im Vordergrund, bei der der Heranwachsende vorbildlich verkörpert sehe, wie sich Gestaltung vollziehe: mit welcher Energie, mit welcher Überzeugungskraft, mit welcher Ideal-

134 Vgl.: (Bernett, 1991, S. 45); (Bernett, 1979/1991, S. 59)

135 Die Polarität in der Didaktik: (Nohl, 1930a/1949)

136 (Bernett, 1979/1991, S. 59)

137 Vgl. (Bernett, 1991, S. 45)

138 Die geistige Bedeutung der Leibesübungen: (Nohl, 1951b/1962)

139 Vgl. (Bernett, 1979/1991, S. 60); (Bernett, 1991, S. 49)

140 Vom Ethos des Sports: (Nohl, 1951e/1962)

141 Vgl. (Bernett, 1991, S. 44)

142 Vgl. (Bernett, 1979/1991, S. 60)

143 (Streicher, 1930, S. 174, 190)

144 Dies hält beispielsweise der Rezipient Walter Braun der Arbeit von Robert E. Maier vor. Vgl. (Braun, 1996, S. 567); (Maier, 1992)

145 Dazu gehören Hans-Karl Beckmann, Georg Geißler, Konrad Mohr, Heinz-Jürgen Joppien und Robert E. Meier.

146 Z.B.: (Nohl, 1933d/1970, S. 133); vgl. (Beckmann, 1983, S. 4)

vorstellung. Mehrere Autoren daneben stellen die Frage nach den *Gehalten* des pädagogischen Bezugs unter Einbeziehung eines längeren Zitates aus Nohls Werk:¹⁴⁷ „Das Kind ist nicht bloß Selbstzweck, sondern ist auch den objektiven Gehalten und Zielen verpflichtet, zu denen es hin erzogen wird, diese Gehalte sind nicht nur Bildungsmittel für die individuelle Gestalt, sondern haben einen eigenen Wert, und das Kind darf nicht bloß für¹⁴⁸ sich erzogen werden, sondern auch der Kulturarbeit, dem Beruf und der nationalen Gemeinschaft“.¹⁴⁹ Mit diesem Nohl-Zitat soll aus Sicht dieses Autors belegt werden, dass Nohl dem pädagogischen Bezug einen Gestaltungsauftrag überantwortet, der sich auf die gesellschaftliche Lebenswelt, wie die „Kulturarbeit“ und den „Beruf“ sowie auf die politische Lebenswelt bezieht, wie die „nationale Gemeinschaft“. Hiernach stellt sich für die Autoren der pädagogische Bezug als ein pädagogisches Verhältnis dar, das im Gestaltungsauftrag sowohl den personalen als auch den objektiven Ansprüchen des Kindes genügt; diese allerdings sind im Sinne Nohls *entscheidend* zur Geltung zu bringen, zumindest nach der Auffassung einiger Autoren.¹⁵⁰

Hier erneut sei bei Beckmann angesetzt, der zwar stark den Entfaltungsgesichtspunkt in den Vordergrund stellt, den schon genannten Gesichtspunkt des „höheren Lebens“ aber nicht außer Acht lässt. Wie oben auch angemerkt, akzentuiert diesen politischen Gesichtspunkt besonders Bernd Weber, insofern er pointiert den „politischen Anspruch“ von Nohls Pädagogik in den Blick rückt und die Nohlsche Formel festgehalten wissen will: „Pädagogik und Politik sind untrennbar verbunden.“¹⁵¹ Damit ist hinsichtlich des Gestaltungsgesichtspunkts die Aufmerksamkeit auf den Inhalt des sog. „höheren Lebens“ gelenkt.

1.5.2.2 Zwischen dem kritischen und dem affirmativen Verständnis des Gestaltungsinhalts: das „höhere Leben“

Das Gesagte wiederholt sich im Kontext der zitierten und in verschiedenen anderen Quellen ähnlich oder sogar identisch, wobei über die formale Feststellung, dass der pädagogische Bezug es mit dem Gestaltungsauftrag zu tun habe, auch der Frage nachgegangen wird, worin Gestaltung bei Nohl denn inhaltlich besteht; hier gibt es konkurrierende Sichtweisen.

Der pädagogische Bezug wird neben der Theorie von Buber für „das bedeutendste erziehungsrelevante Dialogmodell der jüngeren Vergangenheit“¹⁵² gehalten; dabei sei es ein Missverständnis, wenn „im Sinne eines Pädagogismus“ behauptet werde, der pädagogische Bezug lasse die „objektive gesellschaftliche Wirklichkeit außer acht“.¹⁵³ Nun die inhaltliche Präzisierung: Der pädagogische Bezug beachte nicht nur die „objektive gesellschaftliche Wirklichkeit“, sondern bedenke darüber hinausgehend „gegenüber der Macht des Objektiven die subjektive Zuständigkeit“; darin sei ihr „kritisches Potential“ zu erkennen, was nichts anderes bedeutet, als dass der Autor der Erziehung im Sinne Nohls eine gedanklich-kritische Gestaltung von Lebenswelt übertragen sieht. Dies wird bestätigt: Der pädagogische Bezug sei „kein exklusives Verhältnis unter zweien“.¹⁵⁴ Nohl habe keineswegs „die Ansprüche gesellschaftlicher, kultureller oder ande-

147 Vgl.: (Beckmann, 1983, S. 3); (Mohr, 1960, S. 85f.)

148 Hier modifiziert Geißler das Nohl-Zitat durch Einfügung der Präposition „für“.

149 (Geißler, 1979, S. 234); Zitat im Zitat: (Nohl, 1933d/1970, S. 128)

150 Vgl. (Geißler, 1979, S. 235); Begriff aus der Fortsetzung des genannten Zitats: vgl. (Nohl, 1933d/1970, S. 128); vgl. (Beckmann, 1983, S. 3f.); vgl. dazu auch: (Mohr, 1960, S. 86)

151 (Weber, 1979, S. 309); Verweis u.a. auf: (Nohl, 1932i/1949, S. 244)

152 (Maier, 1981, S. 166)

153 (Maier, 1981, S. 172)

154 (Joppien, 1981, S. 138)

rer Mächte mißachtet“.¹⁵⁵ Der pädagogische Bezug sei in die „Lebensgemeinschaften“ eingebettet und „nicht isoliert von Strömungen des Zeitgeistes, von institutionellen Zwängen ...“¹⁵⁶ Auch in dieser Quelle also kommt der Autor, und zwar im Rückgriff auf Nohls Vortrag „Erziehung als Lebenshilfe“,¹⁵⁷ zu Schlussfolgerungen, die zentral die Themafrage auch inhaltlich treffen: der pädagogische Bezug intendiere, dem Aufwachsenden Hilfestellung zu bieten bei der „geistigen Bewältigung dieses Lebens und bei seiner sinnvollen Gestaltung“.¹⁵⁸

Die These der Leistungsfähigkeit des pädagogischen Bezuges hinsichtlich der „geistigen Bewältigung“ wird von anderen Autoren bestritten.¹⁵⁹ An Blaß lässt sich eine typische Argumentation festmachen mit der zentralen Behauptung, Nohl verstehe die Gesellschaft als Analogie des pädagogischen Bezugs: Er stellt fest, dass Nohl den pädagogischen Bezug in vielfältiger Weise verbunden sehe. Der pädagogische Bezug gelte bei Nohl als „Kernstück der Erziehungswirklichkeit“; in seinem Sinne würden in ihm „pädagogisches Erlebnis und pädagogische Objektivierung im Wechselverhältnis von pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis zur Einheit einer Bildungsgemeinschaft verbunden“.¹⁶⁰ Doch sei der Wirkungs- bzw. Gestaltungsaspekt unzureichend entwickelt, und zwar aus einem bestimmten Grunde: „Und die im pädagogischen Bezug stets erwirkte und zu erwirkende Verlebendigung der Kultur soll überdies auf die Gesellschaft zurückwirken. Dabei stellt sich Nohl die Gesellschaft als das großdimensionierte Abbild der Erziehungsgemeinschaft vor ... Die Gesellschaft als *Abbild* der Bildungsgemeinschaft, der pädagogische Bezug mit den ‚Formkräften‘ der Liebe und des Gehorsams als *Vorbild* der gesellschaftlichen und politischen Existenz des Menschen – das ist angesichts der politischen, sozialen und ökonomischen Entwicklung der letzten fünfzig Jahre eine naive Konstruktion.“¹⁶¹ Die „Verlebendigung der Kultur“ mit gesellschaftlicher Wirkung wird als unzureichend angesehen, weil sie nur familiär geprägte „Formkräfte“ entwickle, die sich nicht auf die konfliktbehaftete Gesellschaftsstruktur übertragen lasse.

Diese Meinung vertreten auch andere, wenn sie – bei Anerkennung des genannten Positiven – fordern, dass der pädagogische Bezug stärker von der Dialektik Individuum und Gesellschaft getragen und in diesem Sinne auf „sein Engagement und seine Reflexion in bezug auf diese Kultur und Gesellschaft“¹⁶² ausgerichtet werden müsse. Nohls Konzeption wirke „eher fundierend und stabilisierend für den jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Trend“,¹⁶³ und die Theorie des pädagogischen Bezugs habe „die sich an reformpädagogischen Grundsätzen orientierenden restaurativen Tendenzen bei der Reorganisation der Nachkriegspädagogik“¹⁶⁴ gefördert. Ein anderer Wissenschaftler bestätigt, dass fehlende Reflexion darüber, was zum Wohle des Kindes gereiche, den pädagogischen Bezug sich mit den „herrschenden Interessen-Ideologien“ habe vermischen lassen und diese verschleierte habe.¹⁶⁵ Ein weiterer Autor bestätigt grundsätzlich die

155 (Joppien, 1981, S. 138)

156 (Joppien, 1981, S. 73)

157 (Nohl, 1952e/1967, S. 88)

158 (Joppien, 1981, S. 139)

159 Dazu gehört Heinz-Jürgen Joppien, der gleichwohl nicht bestreitet, dass der pädagogische Bezug nicht nur als eine zwischenmenschliche Beziehung zwischen zweien verstanden werden dürfe, aber hinsichtlich der Gestaltungs-komponente zumindest graduelle Einwände erhebt. Weiter sind zu nennen: Josef Leonhard Blaß, Jürgen Oelkers, Hermann Giesecke, Bruno Schonig und Bernd Weber sowie dann Hans-Jochen Gamm.

160 (Blaß, 1978, S. 64)

161 (Blaß, 1978, S. 64f.)

162 (Joppien, 1981, S. 140, 139)

163 (Joppien, 1981, S. 99)

164 (Joppien, 1981, S. 99)

165 Vgl. (Giesecke, 1973, S. 221)

mögliche Bedeutung von Nohls Primat der Persönlichkeit, ist aber davon überzeugt, dass der pädagogische Bezug zur „Lebensbewältigung“ nicht ausreiche:¹⁶⁶ eine klare Verneinung der thematisch gestellten Frage.

Den Vorwurf des Affirmativen aufgreifend: Eine solche Erziehungswissenschaft, die von gegebener Erziehungswirklichkeit als dem „Ergebnis gegebener gesellschaftlicher Verhältnisse“¹⁶⁷ ausgehe, „kann sich in ihrer Kritik kaum gegen diesen Zusammenhang selbst richten“.¹⁶⁸ Derselbe Autor führt aus: „Deshalb bleibt alle bürgerliche Pädagogik der Gesellschaft dienstbar verbunden, der sie entspringt. Sie gewinnt affirmativen Charakter. Das Gerede von der relativen Autonomie ... in der Pädagogik kann darüber nur schlecht hinwegtäuschen, solange im emanzipatorischen Interesse Kritik nicht über dieses Abhängigkeitsverhältnis aufklärt.“¹⁶⁹

Die genannten kritischen Positionen erfahren durch einige Autoren, wie etwa Klaus Luttringer und Bernd Weber, durch Thematisierung des sog. „höheren Lebens“ eine inhaltliche Akzentsetzung. Das sei das, was Nohl – so nicht nur die genannten Autoren – als pädagogisch-politische Zielperspektive vorschwebt: die „pädagogische Idee“ einer „Erhöhung des Lebens“, das Bild einer „neuen Gemeinschaft“, eines „neuen Menschen“: für Weber jeweils Ergebnis von Nohls Kulturkritik. Für Weber gehört dazu eine „neue Volksgemeinschaft“, die aus seiner Sicht bei Nohl also nichts mit einem Parteienstaat zu tun hat, was für ihn wie eine Kritik Nohls an der parlamentarischen Demokratie wirkt. Nohl lasse sich normativ von einer „höheren Idee“ leiten, aber nicht von einer Selbstkritik an der eigenen Normsetzung.¹⁷⁰ Damit sei Nohl unfähig, „sich von den antidemokratischen Kräften abzuheben“, und zwar weil sich „diese pädagogische Theorie selbst von einer kritischen Reflexion ihrer eigenen politischen Implikate entbindet, weil sie ihr ‚Ideal‘ nicht im Zusammenhang einer kritischen politischen Situationsanalyse artikuliert“.¹⁷¹ Auch Luttringer ist der Aspekt des „höheren Lebens“ diskussionswürdig; es sei keine Frage, dass Nohl zwar „vom Subjekt seinen Ausgang“ nehme und Bildung sich „weder durch völlige Ablehnung noch durch fraglose Erfüllung ‚objektiver Ansprüche‘ vollziehen“¹⁷² könne. Die Kritik ergibt sich für ihn aus dem in Nohls Theorie „stillschweigend Vorausgesetzten“,¹⁷³ dem sog. höheren Leben, das durch Erziehung realisiert werden solle.¹⁷⁴ Dies bedeutet für den Betreffenden, dass bei Nohl der Erziehungsprozess offensichtlich nicht darauf ausgerichtet ist, *Kriterien bereitzustellen*, „nach denen die komplizierte, vielschichtige Struktur gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Praxis *bewertet, beurteilt* und möglicherweise einer durch Theorie motivierten *Verbesserung* (Hervorhebungen durch Verf.) zugeführt werden könnte“.¹⁷⁵ Die Bindung an das höhere Leben verhindere, „was durch die Bildung des Individuums ausgeschlossen sein sollte: die Flucht vor eben diesem Alltag“.¹⁷⁶ Nohls Ansatz bedeute allerdings eine von ihm selbst „nicht bewußt intendierte, deswegen aber nicht weniger gefährliche und folgenreiche Vernebelung ...“.¹⁷⁷

166 Vgl. (Oelkers, 1976, S. 98ff.)

167 (Heitger, 1977, S. 159)

168 (Heitger, 1977, S. 159)

169 (Heitger, 1977, S. 159); vgl. (Heitger, 1980, S. 204)

170 Vgl. (Weber, 1979, S. 312-313); Verweise und Belege: (Nohl, 1926b/1949)

171 (Weber, 1979, S. 313)

172 (Luttringer, 1980, S. 157)

173 Vgl. Untertitel in (Luttringer, 1980) und (Luttringer, 1980, S. 167, 171 und oft)

174 Vgl. (Luttringer, 1980, S. 174f.)

175 (Luttringer, 1980, S. 175f.)

176 (Luttringer, 1980, S. 176)

177 (Luttringer, 1980, S. 176)

An dieser Stelle tut sich aus dem Blick der Forschungsbeiträge eine beachtliche Problemstelle auf: beispielsweise, aber besonders mit Weber respektiert die Forschung durchaus den politischen Eigenanspruch Nohls. Mit der Hereinnahme des zielführenden Gedankens des „höheren Lebens“ wird jedoch der Blick frei in eine normative Komponente des Nohlschen Konzepts, die gegenüber der pädagogischen Intention der körperlich-geistigen Entfaltung hin zu einem mündigen Menschen wie ein gedanklicher Widerspruch wirkt, der daher im Auge zu behalten ist. Hans-Jochen Gamm ist abschließend in diesem Zusammenhang nur wegen der Radikalität der Kritik eigens hervorzuheben:¹⁷⁸ Nohls Postulat, die Ansprüche aus der objektiven Kultur müssten sich durch die Sinnfrage auf die Belange des kindlichen Lebens eine Umformung gefallen lassen, bildet den Ansatz der Kritik: „In der grundsätzlichen Wertschätzung der ‚objektiven Gehalte und Ziele‘ von Staat und Kultur nämlich steht die im Ansatz als kritische Instanz der Pädagogik gemeinte ‚relative Autonomie‘ gerade in der Gefahr, die Interdependenz von Pädagogik und Politik auszublenden.“¹⁷⁹ Für Gamm nun ist der pädagogische Bezug fragwürdig und „als Begriff zu dispensieren“.¹⁸⁰ In ihm werde nämlich gelernt, „für politische Interessen (zu) funktionieren“.¹⁸¹ Gamm spricht dem pädagogischen Bezug eine „kritische“ Funktion ab, wobei anzumerken ist, dass bei Gamm Kritik und dann auch Gestaltung von Lebenswelt sich auf „radikale“ Veränderung der als „repressiv“¹⁸² eingeschätzten Gesellschaft richtet: gegen die „sozialen Antinomien, die ökonomischen Ungerechtigkeiten, die militärischen Ungeheuerlichkeiten sowie die autoritäre Rechtsprechung“.¹⁸³ Gamm urteilt: „Der pädagogische Bezug hilft die Spannungen konkreter Schulwirklichkeit und vor allem die übergreifenden sozialen Antagonismen zu verharmlosen und zu verschleiern. Er ist untauglich für eine kritische Schule und ihre Prozesse. In ihr müssen vielmehr die gesellschaftlichen Unversöhnlichkeiten erkannt werden, weil sich erst daraus die Einsicht herleitet, daß eine kritische Organisation in der Gesellschaft unerlässlich ist.“¹⁸⁴ Gamm spricht Nohls Konzeptintention also – was die Gestaltung im Sinne der intellektuellen Durchdringung und dann der Veränderung gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen betrifft – eine Leistungsfähigkeit grundsätzlich ab.

1.5.2.3 Die These der Isolation

Gegenüber der Feststellung, dass Nohl mit der erzieherischen Perspektive einen politischen Anspruch (Bernd Weber) verfolge, der aus verschiedenen Gründen mehr oder weniger eingelöst werde, gibt es auch die These des Unpolitischen, der Isolation. Mehrere Erziehungswissenschaftler vertreten im Konsens die Überzeugung, dass Nohls Konzept wegen der nicht hinreichenden Reflexion des gesellschaftlich-politischen Lebensumfeldes folglich nicht zu der Befähigung ver helfe, das gesellschaftlich-politische Umfeld zu gestalten. Nohl betrachte die Pädagogik eher vom gesellschaftlich-politischen Umfeld isoliert. Diese Gruppe argumentiert unterschiedlich: entwicklungspsychologisch, erzieherisch oder gesellschaftsbezogen kritisch.

In entwicklungspsychologischer Hinsicht wird an einer Aussage Nohls angesetzt, wonach mit zunehmendem Alter das Leben sich „sachlichen Interessen“¹⁸⁵ zuwende. Dann urteilt der betreffende

178 Sowohl die engagierte Art und Weise der Auseinandersetzung als auch der Inhalt der Kritik verbinden ihn mit Bernd Weber.

179 (Weber, 1979, S. 101)

180 (Gamm, 1971, S. 31)

181 (Gamm, 1971, S. 31); (Gamm, 1972, S. 55f.)

182 (Gamm, 1971, S. 19)

183 (Gamm, 1971, S. 18); vgl. (Gamm, 1979, S. 221)

184 (Gamm, 1971, S. 29)

185 (Bartels, 1968b, S. 204); vgl. (Nohl, 1933d/1970, S. 133)

Autor: „Diese Hingabe an die Sache bzw. die Bereitschaft und Fähigkeit dazu setzt Nohl – entwicklungspsychologisch gesehen – ohne Frage zu spät an.“¹⁸⁶ In dem Folgesatz folgt ein Akzent; Nohl beschränke Erziehung bis zu ihrem Abschluss *ausschließlich* auf die Dimension der personalen Beziehung: Mit der „Hingabe an die Sache“ sei jedoch „nicht erst nach Abschluß des Erziehungsprozesses zu rechnen“.¹⁸⁷ Es finde sich „kein klarer Hinweis auf die Notwendigkeit der unmittelbaren Auseinandersetzung des Schülers mit dem Gegenstand, der originalen *Sachbegegnung*, geschweige denn eine nähere entwicklungspsychologische Begründung für eine allmähliche Schwerpunktverlagerung von der Hingabe an die Person zur Hingabe an die Sache.“¹⁸⁸ Denselben Grundgedanken wiederholt der Autor später, indem er dem pädagogischen Bezug die Fähigkeit abspricht, über die personale Begegnung hinaus dem Kind *auch* Sachbegegnungen bereitzustellen: „Der axiomatisch behauptete ‚Primat der Person gegenüber der Sache‘ muß schon früh (Vor- und Grundschule) ergänzt werden durch Chancen ‚originaler Sachbegegnung‘ (H. Roth).“¹⁸⁹ Ein weiterer Problemaspekt bezüglich der Themenstellung ergibt sich bei einer Gruppe von Autoren¹⁹⁰ bezüglich der Rolle des Erziehers bzw. Lehrers im Rahmen des pädagogischen Bezugs, also in deutlich erzieherischer Argumentation.

Im Zusammenhang der Erzieherpersönlichkeit ist von der „dominierenden“ Stellung die Rede, „der Bezug zur Sache“ erscheine „weniger relevant“.¹⁹¹ Das Kind sei zwar nicht nur Selbstzweck, sondern auch den objektiven Gehalten verpflichtet. „Aber dieser polare Spannungsbogen zwischen dem Recht des Kindes und den Ansprüchen der Gesellschaft wird von H. Nohl *einseitig abgespannt* (Hervorh. durch Verf.)“.¹⁹² Bezogen auf Nohls Auffassung von *Unterricht* und – in demselben Gedankengang – auch von *Familienerziehung* heißt dies für denselben Autor: „Der Schüler erfährt den Anspruch von Sachaufgaben also nicht unmittelbar im Unterricht, sondern lediglich vermittelt und gebrochen durch die Persönlichkeit des Lehrers. – Im Bereich der Familienerziehung ist das Mutter-Kind-Verhältnis die zentrale Beziehung. ‚Die mütterliche Haltung‘, die das Kind vor den übermächtigen Ansprüchen der objektiven Welt bewahrt, ‚ist die Grundlage aller pädagogischen Arbeit“.¹⁹³ Im pädagogischen Bezug repräsentiere somit der Erzieher „die entscheidenden Werte und Ansprüche der Gesellschaft gegenüber dem Zögling“.¹⁹⁴ Die geistige Entfaltung, so der Vorwurf, sei also eine erzieherisch dominierte, wodurch die Begegnung mit dem gesellschaftlich-politischen Umfeld und die Vorbereitung auf die Gestaltung des gesellschaftlichen Lebensumfeldes verhindert würden.

Eine Variante innerhalb der Diskussion über die Bedeutung der objektiven Gehalte im pädagogischen Bezug aus erzieherischer Perspektive ergibt sich aus einem weiteren Beitrag. Nicht nur würde die reflexive Auseinandersetzung mit den Gehalten im pädagogischen Bezug nicht angemessen zur Geltung gebracht, sondern es wird konstatiert, dass der am Primat der Persönlichkeit ausgerichtete Erzieher *nicht gleichermaßen* Gehalte unter der Maßgabe des sog. höheren Lebens zu *vermitteln* und gegenüber dem Kind sich auf eine wie von Pestalozzi gezeigte *liebevollen Beziehung* einzulassen vermöge. Es wird resümiert: „Die sich hier ausdrückenden Schwierigkeiten

186 (Bartels, 1968b, S. 204); vgl. (Bartels, 1970, S. 278f.)

187 (Bartels, 1968b, S. 204)

188 (Bartels, 1968b, S. 214)

189 (Bartels, 1978, S. 47)

190 Klaus Bartels, Karl-Hermann Schäfer, Hermann Giesecke, Norbert Kluge und Gerhard Velthaus.

191 Vgl.: (Kluge, 1972, S. 52); (Kluge, 1973, S. XXII)

192 (Schäfer, 1971, S. 268); vgl. (Schäfer, 1976, S. 151). In diesen Ausführungen differenziert Schäfer durch die Feststellung, Nohl habe die von Weniger vollzogene Entwicklung „eingeleitet“. Vgl. dazu auch: (Schäfer, 1970a, S. 4)

193 (Schäfer, 1971, S. 267f.)

194 (Giesecke, 1973, S. 223)

liegen darin, daß die aus dem objektiven Geist sich stellenden Forderungen und Verpflichtungen eine Absichtlichkeit bedingen, die mit dem im Grunde nicht zu beabsichtigenden, nicht zu wollenden Beziehungsereignis in eine höhere Einheit gebracht werden soll.¹⁹⁵

Zusätzlich zu dem bisher Gesagten ist auf Gedankengänge der 70er Jahre zur emanzipatorischen Pädagogik einzugehen,¹⁹⁶ aber auch auf andere gesellschaftskritisch argumentierende Autoren.¹⁹⁷ Diese Beiträge vermissen bei Nohl das politische Interesse: der pädagogische Bezug müsse sich den „Realitäten der Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft öffnen“; Konflikte und Kritik seien einzuplanen; „vor allem“ deren Bewältigung müsse eingeübt werden.¹⁹⁸

Dieses Postulat beinhaltet deutlich den Gestaltungsgedanken. An Nohl sei die kritische Frage zu richten, ob nicht statt der „reinen Individualitätsbezogenheit“ eine „Dialektik Individuum – Gesellschaft ins Auge (hätte) gefaßt werden“¹⁹⁹ müssen. – Auch ein zweiter Autor bezweifelt die Bedeutung des personalen Moments innerhalb des pädagogischen Bezugs nicht;²⁰⁰ für ihn hat Nohls Theorie des pädagogischen Bezugs allerdings den gesellschaftlichen Bezug vernachlässigt: „Ihre folgenreichste Schwäche liegt in der *unzureichenden Reflexion der gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen* von Erziehung und Unterricht. In dieser Hinsicht ist die Rede vom ‚pädagogischen Schonraum‘ durchaus berechtigt.“²⁰¹ An anderer Stelle spricht der Autor von der „Vernachlässigung der gesellschaftlichen Dimension“.²⁰² Sollte dies zutreffen, könnte Nohls Konzept jedenfalls für die Gestaltung von Lebenswelt keine Maßgaben entwickeln. – Sinngemäß finden diese Ausführungen Unterstützung durch einen dritten Verfasser; danach unterliegt Nohl aus dem Interesse an der Hervorhebung des personalen Moments gegenüber der soziokulturellen und der soziostrukturellen Dimension²⁰³ im pädagogischen Bezug „dem anderen Extrem“: der „personalistischen“²⁰⁴ Deutung. Es bestehe „kein Zweifel“, dass bei der Konzeption des pädagogischen Bezugs neben anderen Gesichtspunkten „der gesellschaftliche Bezugsrahmen“ „kaum beachtet“²⁰⁵ worden sei.

Für die Emanzipationsbewegung der 70er Jahre befindet sich der pädagogische Bezug geradezu außerhalb der gesellschaftlichen Realität: „Die Tatsache, daß Erziehungsprozesse bis hin zu dem im Begriff des ‚Pädagogischen Bezuges‘ von Nohl theoretisch vergegenwärtigten Grundverhältnis gesellschaftlich vermittelt sind, wurde überhaupt nicht zum Gegenstand der Reflexion. Vielmehr wurde Erziehung in einem vorgesellschaftlichen, herrschaftsfreien, unpolitischen Raum angesiedelt, in dem das Kind zu ‚seinem Wohle‘ kommen könnte, wenn nur der Erzieher sich entschlösse, das ‚Wesen des erzieherischen Verhaltens‘ (Nohl) zu realisieren: eine idealistische Konzeption des guten Willens und der reinen pädagogischen Gesinnung.“²⁰⁶ Derselbe Autor möchte das Unpolitische demnach aus zwei Blickrichtungen belegt wissen: Allgemein habe Nohl die Wirkungen zwi-

195 (Velthaus, 1962/1973, S. 282)

196 Dazu gehören Hermann Giesecke, Klaus Mollenhauer und Klaus Schaller.

197 Dazu gehören Heinz-Jürgen Joppien, Klaus Bartels, Norbert Kluge, Karl-Hermann Schäfer und Johannes Gröll.

198 Vgl. (Joppien, 1981, S. 140)

199 (Joppien, 1981, S. 139). Die Ausführungen erscheinen nicht widerspruchsfrei, zumal Joppien in demselben Kontext auf Nohls Feststellung verweist, der pädagogische Bezug könne nicht als „exklusives Verhältnis unter zweien“ (Joppien, 1981, S. 138) verstanden werden. Außerdem hebt Joppien hervor, dass Nohl 1952 [vgl. (Nohl, 1952e/1967, S. 88)] die gesellschaftlichen Bezüge des pädagogischen Bezugs thematisiere.

200 Vgl. (Bartels, 1968b, S. 183); vgl. (Bartels, 1979, S. 15); vgl. (Bartels, 1968a, S. 462)

201 (Bartels, 1979, S. 16)

202 (Bartels, 1968b, S. 192); vgl. (Bartels, 1968b, S. 183)

203 Vgl. (Kluge, 1972, S. 71)

204 (Kluge, 1972, S. 71, 72)

205 (Kluge, 1973, S. XXII)

206 (Mollenhauer, 1973, S. 24)

schen Gesellschaft und Erziehung nicht reflektiert, was einen thematischen Aspekt betrifft. Im Besonderen habe er die Möglichkeit des einzelnen Erziehers nicht bedacht, ob seine erzieherischen Bemühungen, gestützt auf die eigene Verantwortung, überhaupt erfolgreich sein könnten. Mit dieser Wertung habe Nohl keinen Beitrag geleistet zur Gestaltung von Lebenswelt. – Ein zweiter Autor der Emanzipationsdiskussion stellt fest, der pädagogische Bezug opfere „die unmittelbare Begegnung des Kindes und Jugendlichen mit kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Tatbeständen und mit nicht-personalen Informanten (z.B. wissenschaftlichen Quellen)“.²⁰⁷

Die folgende, sehr pointierte Position, Karl Marx und Friedrich Engels zitierend, beurteilt den pädagogischen Bezug als „entwirklichten Raum“: „Die Grundlage des pädagogischen Bezuges erscheint so als *Erlebnis*, als psychische Handlung (Psychodrama), Kammerspiel mit zwei Personen, Kabinettstück in einem weitgehend entwirklichten Raum. Die beiden Akteure scheinen deshalb auch nicht mehr wirklich zu handeln, es handelt etwas aus ihnen, mit ihnen, durch sie hindurch – gespenstisches Treiben, bei dem die eigentlichen Akteure – kindliches Vertrauen und erzieherische Liebe, das ‚Ideal‘ des Kindes und der formbildende Eros, die abstrakt projizierte Mündigkeit des Educandus und das pädagogische Ethos des Erziehers – nicht als real, objektiv identifizierbar sind, sondern die nur noch erlebt, gedacht, genau: *innerlich geschaut* werden können.“²⁰⁸ Hier also wird dem pädagogischen Bezug die Einbindung in die gesellschaftliche Realität abgesprochen; dabei werden in verengter, materialistischer Sichtweise als die gesellschaftliche Realität die „von Menschen produzierten und zu produzierenden Verhältnisse“²⁰⁹ verstanden.

Die in diesem Kontext abschließend zu thematisierende Position Derbolav in einer Schrift aus dem Jahre 1962 bezieht sich u.a. auch auf Nohl und resultiert hier aus einer Kritik an Hans Wenke, der sich mit dem Problem der Erziehungswirklichkeit bei Nohl befasst. Derbolav greift den von den bisher genannten Autoren und von Wenke direkt oder indirekt formulierten Hinweis auf die Gefahr der Isolierung auf. Diese aber ist für Derbolav nicht das eigentliche Problem; eher will er eine Gefahr darin erkennen, dass sich die Erziehungswirklichkeit vom Kulturganzen „*viel zu wenig abhebt*“;²¹⁰ Erziehungsbewusstheit müsse sich auf denjenigen Ort beziehen, „*wo sich Erziehung ‚aktuell‘ vollzieht*“.²¹¹ Das Resümee einer früheren Abhandlung ist noch klarer formuliert: „Nohl hat das individuelle Du des Kindes als den Bezugspunkt der pädagogischen Verantwortung aufgewiesen und damit eine entscheidende Voraussetzung des pädagogischen Denkens freigelegt. Er sucht dieses Du des Kindes aber noch aus dessen eigener schöpferischer Lebenswelt zu verstehen und zu entwickeln, nicht *zugleich* – und auf dieses ‚zugleich‘ kommt alles an, ein ‚nebeneinander‘ bleibt hier notgedrungen ein ‚gegeneinander‘ – in seiner Auseinandersetzung mit dem ‚Andern‘ der Erwachsenenwelt zu ‚begreifen“.“²¹² Dass Nohl dieses Problem nicht löse, meint Derbolav, erklärend mit Nohls Bindung an die Lebensphilosophie, „die ihrem methodologischen Horizont nach über die vielfältigen Antinomien des Erzieherischen, der Antinomie zwischen Deskription und Norm, zwischen pädagogischem Bezug und Kulturverantwortung, zwischen Recht des Kindes und Anspruch der Sache, zwischen formaler und materialer Bildung, nicht hinwegkommt. Das dialektische Verhältnis des kindlichen Geistes zur Welt, genauer: vom ‚Selbst‘ und ‚Anderen‘ ... kann auf dieser verstehend-hermeneutischen Vermittlungsebene eben nur als ein *funktionaler Zusammenhang* zwischen psychisch-Innerem und welthaft-Äußerem gefaßt werden.“²¹³

207 (Giesecke, 1973, S. 225)

208 (Gröll, 1975, S. 25f.)

209 (Gröll, 1975, S. 26)

210 (Derbolav, 1962, S. 46)

211 (Derbolav, 1962, S. 46)

212 (Derbolav, 1959, S. 13)

213 (Derbolav, 1959, S. 12f.)

1.5.2.4 Über die Gestaltung innerhalb der Gemeinschaft, der Gesellschaft und des Staates
 Hierzu lassen sich sechs Themenaspekte unterscheiden: Gestaltung und Gesellschaft; Gestaltung, Gesellschaft und „Volksgemeinschaft“; Gestaltung in der Gemeinschaft; Gestaltung und das „Leben“; das „einfache Leben“ sowie letztlich die Position der Autorin Waltraud von Hackewitz, die sich speziell mit Nohls Gesellschaftsbegriff befasst hat.

Zum Themenaspekt Gestaltung und Gesellschaft: Dazu heißt es, Nohls Verständnis von Gesellschaft sei eine naive Konstruktion: „Die Gesellschaft als *Abbild* der Bildungsgemeinschaft, der pädagogische Bezug mit den ‚Formkräften‘ der Liebe und des Gehorsams als *Vorbild* der gesellschaftlichen und politischen Existenz des Menschen – das ist angesichts der politischen, sozialen und ökonomischen Entwicklung der letzten fünfzig Jahre eine naive Konstruktion.“²¹⁴ Das folgende Zitat Nohls aus der „Theorie der Bildung“ hebt für den Verfasser den Gedanken der Einpassung des Einzelnen in das Gesellschaftssystem hervor und thematisiert den Gestaltungsgedanken: „Unterordnung und Gemeinschaft sind die beiden Formkräfte jeder Gesellschaft, sie bekommen in der pädagogischen Gemeinschaft aber aus der pädagogischen Aufgabe ihre ganz besondere Farbe: die Gemeinschaft ist hier erziehende, tragende und gestaltende Liebe, an deren Stelle in der Gesellschaft dann die genossenschaftliche Gemeinschaft der Zwecke tritt, und sie ist Unterordnung, Konzentration und Organisation des Willens, wo in der Gesellschaft die herrschaftliche Zweckorganisation erscheint.“²¹⁵ Hier wird also indirekt behauptet, dass dem Einzelnen aufgrund seiner Position der „Unterordnung“ nur begrenzte Möglichkeiten zur eigenständigen Gestaltung verblieben; denn der Gestaltungsspielraum sei durch die Gemeinschaft bzw. die Gesellschaft vorgegeben.

Sinngemäß wiederholt sich diese Wertung.²¹⁶ Es wird die Gleichschaltung des Individuums mit der Gemeinschaft behauptet und damit eine verkürzte Sichtweise der gesellschaftlichen Struktur; der nun folgende Gedanke betrifft wieder die Frage des Gestaltungsrahmens: jeder handle „im Bewußtsein der Verantwortung gegenüber der ‚Volksgemeinschaft‘“;²¹⁷ dem Individuum werde „eine geschichtlich-gesellschaftliche Transparenz“²¹⁸ suggeriert. Die angeblich reduzierte Sichtweise wird auch in der folgenden Behauptung deutlich: Für Nohl sei „der Staat das übergeordnete neutrale Ganze (gewesen), an das der einzelne appellieren konnte und dem er sich durch seine Loyalität verbunden wußte. Das Parteiengezänk dagegen stieß ihn ab. Überhaupt hätte, so meinten auch andere Zeitgenossen, bei größerer Einmütigkeit aller Deutschen die Aufspaltung in Parteien vermieden werden können.“²¹⁹ Die „Konzeption von einem Staat ... (bleibe bei Nohl, d. Verf.) auch der Kritik des einzelnen unzugänglich.“²²⁰

Zum Themenaspekt Gestaltung, Gesellschaft und „Volksgemeinschaft“: Für Nohl sei der Ausdruck „Volksgemeinschaft“ – nach Auffassung dieses Autors ein „Grundbegriff antidemokratischen Denkens“ – ein positiv besetzter Begriff, „auch angesichts der Erfahrungen des NS-Faschismus“,²²¹ nämlich im Sinne von „Blutgemeinschaft“, der der einzelne sich „heroisch“ unterwerfe.²²² Nohl favorisiere die „streng hierarchisch strukturierte Gesellschaft, die

214 (Blaß, 1978, S. 65)

215 (Blaß, 1978, S. 65); vgl. (Nohl, 1933d/1970, S. 139)

216 So argumentieren auch Helmut Gaßen, Hans-Jochen Gamm, Bernd Weber und Theodor Schulze.

217 (Gaßen, 1978, S. 103)

218 (Gaßen, 1978, S. 103)

219 (Gamm, 1972, S. 53); vgl. (Weber, 1979, S. 313, 315)

220 (Gamm, 1972, S. 53)

221 Vgl. (Weber, 1979, S. 20, 317ff.)

222 Vgl. (Weber, 1979, S. 147, 248); Schulze meint aus den Aufsätzen von 1919 eine „völkische“ Einstellung Nohls herauslesen zu können. Vgl. (Schulze, 1979, S. 546)

am Heer und Beamtentum ihr Vorbild“ habe und „verbunden (sei) mit dem Modell eines absoluten Staates, der nach dem Muster von Befehl und Gehorsam organisiert“²²³ sei. Nohl begreife Freiheit – und es ließe sich akzentuieren: Freiheit der Gestaltung – „als absolute Einordnung und Unterordnung dem Staat gegenüber“.²²⁴ Im Gedanken der „Volksgemeinschaft“ seien „klassen- und gruppenspezifische Konflikte unterdrückt“, komme das „reaktionäre, auf die Restitution des Ständestaates“²²⁵ ausgerichtete Ziel zum Ausdruck. Eine jüngere Arbeit kommt dieser Position nahe, insofern der – im Sinne Nohls – angeblich „repressive“ Charakter der Gemeinschaft hervorgehoben wird; es ist die Rede von „meist romantische(n) (Volks-)Gemeinschaftsvorstellungen“²²⁶ von realitätsfernem „Gemeinschaftspathos“;²²⁷ gegenüber der Not der Menschen, etwa Anfang der 30er Jahre, werde der Gemeinschaftsgedanke ausgenutzt: Nohl übersetze „Herrschaftsstrukturen ..., die die (enttäuschten) Hoffnungen der ‚Volksmassen‘ auf zynische Weise ausbeuten und ein enormes autoritäres Potential heraufbeschwören“.²²⁸

Zum Themenaspekt Gestaltung in der Gemeinschaft: In einer Quelle heißt es, Nohl gehe es „um die verantwortliche autonome Selbstbestimmung des Menschen.“²²⁹ Mit Blick auf eine klare Aussage Nohls²³⁰ will der Autor eine eindeutige Absage an „passiven Gehorsam“ erkennen, den „der Obrigkeitsstaat in den Seelen entwickelt hat, ein Gehorsam, der sich nicht selbst Zwecke setzt, sondern auf den Befehl wartet, und der weniger von dem Inhalte der Tat als von ihrem gesetzlichen Charakter geleitet wird“.²³¹ Der positiven Wertung folgt eine andere Autorin: „Gemeinschaft“ verstehe Nohl – keinesfalls im unpolitischen Sinne – als Funktion der pädagogischen Idee. Am Beispiel des Reichsschulgesetzes werde deutlich, dass Nohl den Staat als konfliktbehaftet empfinde, zumal in ihm parteipolitische Interessen zur Geltung zu kommen versuchten, nicht immer im pädagogischen Sinne. Es werde sichtbar, dass Nohl es für sinnvoll und notwendig halte, als Pädagoge den tatsächlichen oder vermeintlichen Konflikt einzugehen und sich für die Interessen des Kindes einzusetzen, sich beispielsweise vor der Elternversammlung der Göttinger Volksschulen in einem Referat in Form scharfer Kritik „für das Eigenrecht der erzieherischen Arbeit an den Schulen“²³² einzutreten, den zentralen Gedanken der Autonomie von Erziehung. Für Nohl gelte, „daß der Gehorsam gegen die Verfassung das Fundament jedes gesunden Staatslebens“²³³ sei, woraus aber nicht die Forderung nach absoluter Unterordnung abgeleitet werden könne. Nach Einschätzung der Autorin nämlich sind für Nohl als Erzieher die Möglichkeit der Kritik gegenüber dem Staat und der Verfassungsänderung sowie die Aufdeckung der den Staat tragenden Kräfte – in diesem Zusammenhang auch das Aufzeigen

223 (Weber, 1979, S. 121). Aus einem Aufsatz von 1915 [vgl. (Nohl, 1915a/1929, S. 155f.)] liest Schulze, dass Nohl sich für eine „autoritäre Regierung“ ausspreche. Vgl. (Schulze, 1979, S. 546)

224 (Weber, 1979, S. 122, vgl. 317)

225 (Weber, 1979, S. 318)

226 (Kluge, 2008, S. 114). Beispiel: „Pestalozzis ‚Wohnstube‘ und die heimatliche Scholle der traditionellen Dorfgemeinschaft werden vor dem Hintergrund von Massenarbeitslosigkeit und –verarmung als Sinnbilder eines gesunden geistigen Wachstums heraufbeschworen.“ (Kluge, 2008, S. 271)

227 (Kluge, 2008, S. 193)

228 (Kluge, 2008, S. 193)

229 (Offermann, 1967a, S. 131, Fußnote 72)

230 Vgl. (Nohl, 1948f/1949, S. 285)

231 (Offermann, 1967a, S. 120)

232 (Schiess, 1973, S. 19); vgl. (Nohl, 1928c/1949, S. 222)

233 (Nohl, 1928c/1949, S. 225); vgl. (Schiess, 1973, S. 20). Es ist im Nohl-Zitat von Gehorsam die Rede, nicht – wie Schiess den Eindruck weckt – von „unbedingtem“ Gehorsam. Vgl. (Schiess, 1973, S. 20)

jeglichen Versuchs der Propaganda und Suggestion – Elemente des Staatsgefüges bzw. Grundlagen verantwortlichen Handelns des Einzelnen im Staate.²³⁴

Zum Themenaspekt Gestaltung und das „Leben“: Hier ist deutlich Dissens festzustellen. Eine Gruppe von Autoren sieht diese Kategorie sehr kritisch.²³⁵ Sie wird für untauglich gehalten zur Wiedergabe gesellschaftlicher Wirklichkeit; das „Leben“ könne nicht tragfähiger Begriff sein zur Beschreibung der gesellschaftlichen Wirklichkeit und könne letztlich nicht als Kategorie des Zusammenhangs von Gesellschaft und Erziehung gelten. „Zugedacht ist dem Leben, als geschichtlicher Prozeß wirklich zu sein. Die handelnden Subjekte vollführen diesen Prozeß, aber nicht auf Grund eines Sollens, sondern aus ihren Beziehungen zum Milieu, zu anderen Menschen und zu den Dingen, zu Werten und Zwecken heraus.“²³⁶ Derselbe Autor hält die Kategorie des Lebens deshalb für bedenklich, weil dem geschichtlich Gewordenen normative Geltung zukomme; damit sei es der Gesellschaft allgemein wie auch der Erziehung in ihr verwehrt, sich so zu entwickeln, wie es menschliches Denken als sinnvoll erscheinen lasse.²³⁷ Die Möglichkeit der Gestaltung, so lässt sich thematisch resümieren, wird also kritisch gesehen, weil ihr die Orientierung an dem Leben Grenzen der Entfaltung setze. Ähnlich wird an anderer Stelle das Leben in seiner überhistorischen Gültigkeit thematisiert; Irrationalität trete tendenziell „an die Stelle der Vernunft“.²³⁸ Das Leben bedeute „Absage an Aufklärung, Liberalismus und Demokratie“; „Hinwendung zum ‚Leben‘ und Erneuerung aus dem ‚Leben‘ (haben) ein Geschichts- und Gesellschaftsverständnis zur Voraussetzung ..., demzufolge das Individuum Glied eines ‚organischen Ganzen‘ ist, dem es sich einzufügen hat ...“²³⁹ Hier wird erneut die Enge des Gestaltungsrahmens behauptet.

Diese Haltung teilt der Münsteraner Geisteswissenschaftler Ernst Lichtenstein nicht. Er erkennt in dem Leben einen für Nohls Konzeption tragenden, positiv zu beurteilenden Begriff. Gegen „die im 19. Jahrhundert unfruchtbare Fixierung des Interesses auf Begriffsphilosophie und Wissenschaftslogik“ bedeute das Leben für Nohl eine Antwort, nämlich die „Überzeugung von der tiefen Irrationalität des Lebens, dessen Inhaltlichkeit nur ein Wissen aus dem Tun, dessen umgreifender Wirklichkeit nur der Einsatz der Totalität unserer seelischen Existenz gewachsen“²⁴⁰ sei. Leben als Bezugsgröße könne – jedenfalls im Sinne Lichtensteins – gerade jede Normativität, wie sie andere Autoren behaupteten,²⁴¹ verhindern.

Zum Themenaspekt des „einfachen Lebens“: dies stellt eine spezifische Sprachwendung Nohls nach dem zweiten Weltkrieg dar, die sprachlich die Nachkriegssituation der Menschen und deren Bedürfnisse widerspiegeln sollte. Dazu äußert sich u.a. Leonhard Froese. Nach dessen Einschätzung bedeutet das einfache Leben die dem Denken und Handeln ziel- und inhaltsgebende Kategorie.²⁴² Dabei betont der Autor, dass diese Hinwendung nichts mit Sentimentalität zu tun habe.

234 Vgl. (Schiess, 1973, S. 19-22). Es ist übrigens genau dieses auch der Gedanke Wilhelm Flitners, der in der bekannten Auseinandersetzung um den Begriff der pädagogischen Autonomie Opposition des Erziehers fordert, und zwar dann, wenn im Interesse des Kindes der Erzieher doppelten Widerstand zu leisten habe: „gegen die Mächte, denen er von der gesellschaftlichen Seite her allen Inhalt, alle konkrete Zielsetzung und alle Mittel verdankt. Widerstand gegen die Entartungserscheinungen in jenen Mächten, die Sklaven, Mitläufer, bloße heteronome Gliedschaft verlangen. Der Erzieher wird dann zum Anwalt des Kindes gegen den ungerechten Herrn.“ (Flitner, 1928, S. 361) Auch für Georg Geißler ist der Staat konfliktbehaftet; auch er fordert, dass der Lehrer den unterschiedlichen Interessen begegnen müsse. Vgl. (Geißler, 1930, S. 531)

235 Dazu gehören Wolfgang Fischer, Klaus Luttringer, Theodor Schulze und Bernd Weber.

236 (Fischer, 1966, S. 32)

237 Vgl. (Fischer, 1966, S. 34)

238 (Weber, 1979, S. 316); vgl.: (Schulze, 1979, S. 564); (Luttringer, 1980, S. 69ff. und oft)

239 (Weber, 1979, S. 317)

240 (Lichtenstein, 1964, S. 12)

241 Z.B. Wolfgang Fischer.

242 Vgl. (Froese, 1959, S. 650ff.)

Zur Arbeit von Waltraud von Hackewitz: Die Autorin befasst sich speziell mit dem Gesellschaftsbild Nohls. Ihre Ausführungen lassen sich auf folgende Kernaussagen konzentrieren: Das „Leben“ im Sinne Nohls sei als entscheidendes Bildungselement antiaufklärerisch.²⁴³

Die pädagogische Bewegung sei Nohls Antwort auf die krisenhafte Situation der Großstädte; die eigentlichen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen thematisiere Nohl nicht.²⁴⁴

Die „Gemeinschaft“ und die pädagogische Bewegung mit den „neuen, eher freizeitbezogenen Lebensformen“, mit dem Tanz, dem Brauchtum, dem Volkslied usw., bedeute „Flucht aus der Gegenwart“,²⁴⁵ ignoriere die Tagespolitik, repräsentiere ein Gesellschaftsbild vorindustrieller Vergangenheit.²⁴⁶

Das Handeln des Einzelnen binde sich innerhalb der Gemeinschaft an das „Führer-Gefolgschafts-Verhältnis“,²⁴⁷ an den Willen der Gemeinschaft; für die „autonome Entscheidung des einzelnen“²⁴⁸ sei kein Platz.

Der Staatsbegriff orientiere sich hierarchisch und autoritätsbezogen am Nationalstaat von 1871;²⁴⁹ zwischen Staat, Gemeinschaft und Gesellschaft gebe es keine saubere Trennung; der Staat sei in letzter Konsequenz antidemokratisch.²⁵⁰

Für von Hackewitz ist das Resümee eindeutig: für sie ist Nohls Begriff von Gemeinschaft und Staat gekennzeichnet von „Blindheit für die realen gesellschaftlichen Bedingungen“.²⁵¹

Ob Nohl zwischen Staat, Gesellschaft und Gemeinschaft keine saubere Trennung vollzieht, wird sich erweisen. Die Forschungsbeiträge ihrerseits vermitteln insgesamt genau diesen Eindruck. Auch scheint es so zu sein, dass Nohl dem Gemeinschaftsbegriff eine leitende Funktion übertragen hat, dass er zudem in der Einordnung des Einzelnen ein gemeinsames Kriterium von Staat, Gesellschaft und Gemeinschaft sieht und dass er damit innerhalb der gesellschaftlichen Formen die Individualität gegenüber dem Gemeinschaftssinn als eine nicht gewünschte Persönlichkeitshaltung begreift. Für Bernd Weber jedenfalls repräsentiert bei Nohl der Begriff „Volksgemeinschaft“ und die in ihr herrschende Gemeinschaftsideologie eine „Politik- und Staatsauffassung“, „die klassen- und gruppenspezifische Konflikte unterdrückt“,²⁵² worin sich mit Weber erneut – wie auch beim Thema „höheres Leben“ – der Widerspruch zwischen dem pädagogisch-politischen Ziel des mündigen Menschen und der gesellschaftlichen Realität erweisen würde.

1.5.3 Zur Autonomie

1.5.3.1 Autonomie im Interesse des Kindes

Für diesen Gedanken exemplarisch stellt Leonhard Froese fest, dass der Terminus „pädagogische Autonomie“ „eine Grundkategorie modernen erziehungswissenschaftlichen Denkens“²⁵³ sei und als solche „in der *Pädagogik* nicht im Wortsinne ‚Selbstgesetzlichkeit‘, sondern im Grunde nur eine spezifisch pädagogische ‚Autozentrität‘“ meine; das bedeutet für Froese: „die im

243 Vgl. (von Hackewitz, 1966, S. 37, 98)

244 Vgl. (von Hackewitz, 1966, S. 42, 44, 48, 112)

245 (von Hackewitz, 1966, S. 57)

246 Vgl. (von Hackewitz, 1966, S. 62, 66, 86)

247 (von Hackewitz, 1966, S. 59, 84, 92, 137, 216, 221)

248 (von Hackewitz, 1966, S. 193)

249 Vgl. (von Hackewitz, 1966, S. 209)

250 Vgl. (von Hackewitz, 1966, S. 218)

251 (von Hackewitz, 1966, S. 87)

252 (Weber, 1979, S. 318)

253 (Froese, 1952/1967, S. 102)

Wesen des Erzieherischen selbst begründete Eigenart“.²⁵⁴ Insbesondere für die geisteswissenschaftlichen Pädagogen, namentlich für Nohl, gelte dieser „Grundsatz gewisser Selbständigkeit der Erziehung im Kulturganzen“,²⁵⁵ eine Einschätzung, die Fritz-Peter Hager und in der generellen Form zunächst einmal Peter Vogel teilen.²⁵⁶ Froese differenziert die eigene Wertung durch den Verweis darauf, dass u.a. bei Nohl „mißverständlich einerseits von ‚Neutralität‘, andererseits von der ‚Besetzung neuer Lebensgebiete durch die Pädagogik‘ die Rede war“.²⁵⁷ Jedoch besteht für Froese kein Zweifel, dass „Eigengesetzlichkeit“²⁵⁸ *keinesfalls* gemeint sei.

Die pädagogische Autonomie bringe – dies gelte, so Froese, auch für Nohl – als pädagogische Leitkategorie zum Ausdruck, dass pädagogisches Handeln sich wesentlich auf „das spezifische Zentrum pädagogischen Handelns: das Kind“²⁵⁹ ausrichte. Diesen Zusammenhang habe Nohl als die kopernikanische Wende des pädagogischen Blickpunktes bezeichnet, der die „Verantwortung und notfalls Option für die Wahrung der kindlichen Eigenart hier und jetzt“²⁶⁰ umfasse. Diesen Gedanken Froeses teilen und akzentuieren mehrere Erziehungswissenschaftler.²⁶¹ Zur Diskussion um das Wesen von Erziehung und Erziehungswirklichkeit heißt es, dass Nohl durch Erziehung im Rahmen der Erziehungswirklichkeit den Zögling „vor aller gesellschaftlichen Brauchbarkeit“²⁶² bewahren wolle; Erziehung bedeute für Nohl das Eintreten für die Belange des Kindes. Die Autorin bestätigt damit das Urteil, dass Nohls Auffassung die „Option für das Subjekt angesichts der pädagogischen Grundantinomie von Kind und Kultur“²⁶³ beinhalte. Die „Option für das Subjekt“ kann letztlich mit Peter Vogel im Rückgriff auf Erich Weniger in einen engagierten, Verantwortung wahrnehmenden Akt münden, die „Würde des Menschen zu bewahren“,²⁶⁴ Hager möchte belegen, dass auch Nohl dieser die Autonomie legitimierende Gedanke der Wahrung der „Würde“ des Menschen ein persönliches Anliegen bedeute.²⁶⁵

1.5.3.2 Autonomie zwischen Unabhängigkeit und Gestaltungsverpflichtung

Die Frage, wie Nohl die Autonomie als eine auf die Gegebenheiten des Lebensumfeldes gerichtete pädagogische Kategorie versteht, wird vielfach und dabei kontrovers diskutiert;²⁶⁶ teils werden dabei die Entfaltung des aufwachsenden Menschen als die originäre pädagogische Grundkategorie und die Gestaltung der Lebenswirklichkeit mehr oder weniger als ein Nebeneinander zweier zu berücksichtigender Zielvorstellungen verstanden, teils als antinomisches Mit- und Gegeneinander, das Verpflichtung und Aufgabenhaftigkeit bedeutet.

254 (Froese, 1952/1967, S. 102); vgl. (Froese, 1965a, S. 51)

255 (Froese, 1952/1967, S. 102)

256 Vgl.: (Hager, 1997, S. 233f.); (Vogel, 1999, S. 52)

257 (Froese, 1952/1967, S. 103)

258 Vgl. (Froese, 1952/1967, S. 105). In diesem Zusammenhang sei auf die in der Zeitschrift *Die Erziehung im Jahre 1928* geführte Diskussion zwischen Wilhelm Flitner und Delekat über die pädagogische Autonomie verwiesen. Während Delekat die Autonomie als absolute versteht, verweist Flitner auf deren Relativität. Vgl. dazu (Geißler, 1929, S. 107-116). Bartels stellt fest, dass mit den Ausführungen Flitners „eine gute Darstellung“ dessen gegeben sei, „was ... insbesondere die Nohlschule ... unter der (relativen) Autonomie versteht“. (Bartels, 1968b, S. 281)

259 (Froese, 1952/1967, S. 105f.); vgl. Spalte 52, in (Froese, 1965a)

260 (Froese, 1952/1967, S. 104)

261 Namentlich Gertrud Schiess, Klaus Bartels, Peter Vogel und Fritz-Peter Hager.

262 (Schiess, 1973, S. 31)

263 (Bartels, 1968b, S. 144); vgl. (Schiess, 1973, S. 31)

264 (Vogel, 1999, S. 52)

265 Vgl. (Hager, 1997, S. 253); Bezug zu: (Nohl, 1933d/1970, S. 124). Hager gibt – wohl irrtümlich – an: S. 156.

266 Zu nennen sind: Leonhard Froese, Gertrud Schiess, Konrad Mohr, Georg Geißler, Robert E. Maier.

Über das Nebeneinander von Entfaltung des Menschen und Gestaltung von Lebenswelt: Nohl intendiere die pädagogische „Autozentrität“, die nicht zu verwechseln sei mit pädagogischer „Selbstgesetzlichkeit“.²⁶⁷ Die Option für das Subjekt bezüglich des Wesens der Erziehung bedeute nicht Isolation von der gesellschaftlichen Wirklichkeit: Erziehungswirklichkeit sei „ein relativ selbständiges Kultusystem“;²⁶⁸ Nohl habe es „geradezu für eine Trivialität (gehalten), zu betonen, daß die Pädagogik ‚nicht loszulösen ist aus dem ganzen Zusammenhang des allgemeinen Lebens‘.“²⁶⁹ Nohls sog. Individualpädagogik wird also gerade nicht als eine auf das Individuum zentrierte Pädagogik verstanden, „sondern sie ist, wie das aus dem lebensphilosophischen Ansatz deutlich wird, der Ausdruck der eigentümlichen Leistung, welche die Pädagogik an der Gesamtheit zu vollbringen hat“,²⁷⁰ ein Gedanke, der unmittelbar den thematischen Aspekt der Gestaltung berührt, der auch im folgenden Zitat zum Tragen kommt. Nohl distanzieren sich sowohl von einer Kulturpädagogik, die im „Fortbestand der Kultur die Hauptaufgabe“²⁷¹ sehe, als auch von einer psychologisierenden Pädagogik, die „alles vom Kinde aus beurteilen und entscheiden“²⁷² wolle, womit Nohl Position bezieht gegen Dilthey.²⁷³ Vielmehr beabsichtige Nohl „die Weckung und Formung der lebendigen Kräfte des Subjekts als notwendige Bedingung der Kultur. Diese Voraussetzung ist wieder an die Aufnahme der Kulturwerte geknüpft, weil eben nur in und durch die Kulturgemeinschaft und ihre Gehalte das persönliche Leben seine Gliederung und Steigerung“²⁷⁴ erfahre.

Andere Autoren bestätigen, dass Nohl mit Autonomie niemals „Isolierung des Pädagogischen“²⁷⁵ gemeint habe. Dabei wird auch die *politische* Komponente der Autonomiefrage betont: Nohl habe „die verschiedenen Kulturbereiche einer Zeit nicht nur als Funktion der Erziehung gedeutet, sondern umgekehrt auch die Bedingtheit der Erziehung durch sie gesehen und dargestellt und damit grundsätzlich ein gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis von Weltanschauung, Politik, Wirtschaft usw. und Pädagogik vertreten, wenn auch bei ihm die Pädagogik eine vorrangige Stellung einnimmt“.²⁷⁶

Bezüglich des Nebeneinanders der beiden genannten Komponenten lassen sich innerhalb der Forschungsliteratur kritische Sichtweisen in zwei Richtungen ausmachen: Erstens fehle die differenzierende Gedankenführung hinsichtlich der pädagogischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge. Nohl erkenne zwar Gesellschaft, Staat, Kirche usw. als Bildungsmächte an, es fehle bei ihm aber noch „eine differenzierte Reflexion auf die mit ihnen gegebenen *Bildungsmöglichkeiten*“.²⁷⁷ Ein weiterer Autor bestätigt zwar, dass Nohl die „Verflechtung“ der Erziehung „mit den andern Kultursystemen, ihre Abhängigkeit von ihnen und ihre Rückwirkung auf sie“²⁷⁸ für wesentlich erachte. Allerdings schränkt dieser durch die Feststellung ein,

267 Ähnlich äußern sich Gertrud Schiess, Konrad Mohr sowie Robert E. Maier und Georg Geißler.

268 (Schiess, 1973, S. 31)

269 (Schiess, 1973, S. 36)

270 (Mohr, 1960, S. 84)

271 (Mohr, 1960, S. 85, 86)

272 (Mohr, 1960, S. 85)

273 Mit Fritz-Peter Hager lässt sich hier Nohls auch kritische Haltung gegenüber Dilthey ablesen, in dessen Konzept Nohl die Begründung der Pädagogik in der teleologischen Struktur der menschlichen Seele ablehnt und damit eine herausgehobene Relevanz der Psychologie (vgl. (Hager, 1997, S. 237f.), anstatt die Erziehung und die wissenschaftliche Pädagogik den Ausgang bei der „Erziehungswirklichkeit“ nehmen zu lassen. Vgl. (Hager, 1997, S. 249-254)

274 (Mohr, 1960, S. 86)

275 (Schiess, 1973, S. 36); vgl. (Geißler, 1979, S. 234)

276 (Schiess, 1973, S. 37)

277 (Schiess, 1973, S. 38); (Bartels, 1968b, S. 148)

278 Vgl. (Bartels, 1968b, S. 143); Zitat im Zitat: (Nohl, 1933d/1970, S. 120)

dass Nohl die *Gefahr der Isolierung* nicht präzise genug erfasst habe, wodurch die politisch-gesellschaftliche Dimension in den Hintergrund gerate: Es bestehe „die Gefahr einer Isolierung des Pädagogischen, in der die ja grundsätzlich von Nohl gesehene gesellschaftliche und politische Bedingtheit der Erziehungswirklichkeit vernachlässigt“²⁷⁹ werde. In einer anderen Abhandlung formuliert derselbe Autor prägnant: „Infolge der Fixierung des Blicks auf den P.B. (den Pädagogischen Bezug, d. Verf.) als das Zentrum der *Erziehungswirklichkeit* sah Nohl diese *zu isoliert*; er interpretierte sie überwiegend immanent und personal. Zwar erkannte er, daß die gesellschaftlich-politische Realität ‚das Erziehungsleben ringsum bedingt‘ ..., aber das blieb merkwürdig folgenlos für seine pädagogische Theorie insgesamt. So trifft ihn der Vorwurf zu Recht, er habe den Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft bzw. Politik nicht genügend reflektiert“.²⁸⁰ Zumindest verfolge Nohl den in dem Vortrag „Weltanschauung und Erziehung“²⁸¹ aus dem Jahre 1931 von dem Verfasser positiv bewerteten Denkanatz, die Bildungsmächte seien als „Kräfte der Hilfe“²⁸² zu verstehen, nicht weiter.

Zweitens wird darüber gestritten, ob Nohl in Anbetracht der sich autonom verstehenden Pädagogik präzise diejenigen politischen Strukturen hätte einfordern sollen, die die Autonomie des erzieherischen Handelns erst ermöglichen würden. Genau dies bestreitet ein Autor, Nohl hätte „politische Zustände konsequenter fordern müssen, welche die von ihnen gewollte Idealform der Erziehung auch ermöglichen“.²⁸³ Diese „kritische Anmerkung (Klafkis, d. Verf.)“, so der Autor, treffe „nur bedingt für Nohl ... zu“.²⁸⁴ Darüber hinausgehende Bedenken formuliert ein weiterer Autor: Er öffnet mit Verweis auf Klaus Mollenhauer den Blick auf die mangelnde gesellschaftskritische Sichtweise der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, auch Nohls: deren „bloße Vermittlung von Ansprüchen der objektiven Kultur mit dem subjektiven Bildungsanspruch“ sei affirmativ, weil im Rahmen der Begründung der Autonomie die „Dimension politischer Herrschaft ... ausgeklammert“²⁸⁵ bleibe.

Offensichtlich besteht also keine einhellige Einschätzung in der Frage, ob Nohl im Zusammenhang der Autonomiefrage hinreichend die hindernde oder förderliche Funktion der sog. Bildungsmächte für die Erziehung reflektiert hat. Die Behauptung steht damit im Raum, Nohl habe den Einfluss von Staat, Kirche und anderen gesellschaftlichen Instanzen zwar gesehen, aber nicht hinreichend gewürdigt.

An der angeblich unzureichenden Reflexion der Zusammenhänge wird angesetzt, wenn über die Folgen diskutiert wird.²⁸⁶ Dazu gibt es die These, die relative Autonomie sei utopisch geblieben; sie „konnte sich gegenüber den ideologischen Interessen der Wirtschaft und der Kirchen nicht behaupten und wurde am ehesten noch gegen sozialistische Einflüsse und gegen die Organisationen der Arbeiterbewegung durchgesetzt. Da es für das ‚Wohl des Kindes‘ keine weiteren inhaltlichen Angaben gab – außer daß es sich eben geschichtlich verändere – konnte es mühe-los mit den ohnehin herrschenden Interessen-Ideologien sich vermischen und diese dadurch verschleiern“.²⁸⁷ Damit behauptet derselbe Autor, dass die Hinwendung auf den Zögling ihm

279 (Bartels, 1968b, S. 160, 167)

280 (Bartels, 1978, S. 47)

281 (Nohl, 1947h/1967, S. 64)

282 (Bartels, 1968b, S. 284); vgl. (Bartels, 1978, S. 46ff.)

283 (Maier, 1981, S. 155)

284 (Maier, 1981, S. 155)

285 (Vogel, 1999, S. 53)

286 Dafür steht Hermann Giesecke.

287 (Giesecke, 1973, S. 221). Wie oben angesprochen ähnlich bei Vogel. (Vogel, 1999, S. 53)

selbst gerade nicht zu dienen vermocht habe, weil die Pädagogik Nohls nicht fähig gewesen sei zu definieren, was denn im Einzelnen zum Wohle des Kindes gereichen könne.

Hinsichtlich der Entfaltung des aufwachsenden Menschen als der originären pädagogischen Grundkategorie und der Gestaltung der Lebenswirklichkeit gibt es auch die These des antinomischen Mit- und Gegeneinander. Leonhard Froese repräsentiert die Antinomie these, also eine Antithese etwa gegenüber Peter Vogel. Froese behandelt in der Antrittsvorlesung in Münster im Jahre 1960 das Thema „Pädagogisches Ethos und gesellschaftlicher Auftrag“²⁸⁸ und geht in dem Zusammenhang in einer wesentlichen Hinsicht auch auf Nohl ein. Dabei zeigt er sich überzeugt, dass seit Nohl das pädagogische Autonomieprinzip und die darauf ausgerichtete Erziehungspraxis bezüglich des gesellschaftlichen Bezugs und gesellschaftlicher Aufgaben *dialektisch* begriffen werden müsse; dieses Verständnis geht über die dargelegte Interpretation einer bloßen Wechselwirkung in einer spezifischen Weise hinaus: „Bindung“ und „Freiheit“ würden „weder einander ausschließen, noch in formaler Synthese überbrückt werden, sondern gerade in der gewagten *Auseinandersetzung* (Hervorh. durch Verf.) ihre Erfüllung erfahren. Insofern kann man von faktischer *Dialektik* (Hervorh. durch Verf.) sprechen, von einem polaren Bedingungsverhältnis, dessen Größen komplementär aufeinander angewiesen sind“²⁸⁹. Das Gefüge zwischen Erziehung und Gesellschaft wird also hier weniger als eine bloße *Wechselbeziehung* verstanden, sondern als ein *Spannungsverhältnis* zweier zusammengehöriger Kräfte.²⁹⁰ Diese These wird durch einen anderen Autor gestützt: Die „Pädagogisierung‘ der Wirklichkeit“²⁹¹ stelle eine unzulässige Deutung der Autonomiegedankens dar; Nohl sehe „den *antinomischen* (Hervorh. durch Verf.) Charakter des Pädagogischen, die Spannung zwischen dem Ich und den objektiven Inhalten“.²⁹²

Auch Bernd Weber geht nicht von einer bloßen Wechselwirkung aus. Für ihn ist gerade im Sinne der politischen Optionen Nohls die pädagogische Autonomie „nicht als Flucht aus der Politik“ zu verstehen, „sondern geradezu als Voraussetzung der praktischen Umsetzung der pädagogisch-politischen Ziele“.²⁹³ Heinz-Hermann Schepp spricht gar von einem „Kampfbegriff“, über den Nohl habe verhindern wollen, dass die Pädagogik instrumentalisiert werde; als ein „unpolitisches pädagogisches ‚Glasperlenspiel‘“²⁹⁴ habe Nohl die Autonomie nicht verstanden.

1.5.3.3 Über die Autonomie der pädagogischen Institution

Einerseits erfährt diese Thematik eine positive Wertung.²⁹⁵ Aus Nohls Grundgedanken der Autonomie der Erziehung und Erziehungswirklichkeit ergebe sich eine eindeutige Einschätzung zur Frage, wie Nohl die Struktur einer pädagogischen Institution verstehe. Wie auch andere pädagogische Institutionen sei die Schule Anwalt des Kindes. Nohls Engagement bei der Gründung der Volkshochschule Thüringen, der Volkshochschule in Göttingen und der Auseinandersetzung um das Reichsschulgesetz sei damit begründet.²⁹⁶ Dabei sehe Nohl Autonomie nicht absolut; er habe sie nur als relative gemeint. Nohl halte es für eine Trivialität zu betonen, dass

288 (Froese, 1961/1967)

289 (Froese, 1961/1967, S. 131)

290 Offensichtlich wendet sich Froese damit – ohne allerdings konkret auf Nohl einzugehen – gegen das „Mißverständnis der Erziehung als eines bloßen Anpassungsvorganges“. (Froese, 1961/1967, S. 141)

291 (Maier, 1981, S. 153)

292 (Maier, 1981, S. 153, 154)

293 (Weber, 1979, S. 309); ähnlich: (Linnemann, 2002, S. 172)

294 (Schepp, 1987, S. 134)

295 Gertrud Schiess steht für diese Position exemplarisch.

296 Vgl. (Schiess, 1973, S. 35)

die Pädagogik nicht losgelöst sei aus dem ganzen Zusammenhang des allgemeinen Lebens,²⁹⁷ ebenso nicht eine pädagogische Institution.

Andererseits gibt es kritische Stimmen,²⁹⁸ die mit unterschiedlicher Akzentsetzung dasselbe meinen: die Schule als pädagogische Institution sei bei Nohl vom gesellschaftlichen Umfeld losgelöst gedacht. In diesem Kontext der kritischen Stimmen wird auch behauptet, Nohl reflektiere unzureichend, wie sich die Schule als Institution auf den pädagogischen Bezug auswirke.

In einem Vortrag anlässlich der Veranstaltung des Göttinger Seminars am 06./07.10.1979 zum 100. Geburtstag Nohls führt ein Erziehungswissenschaftler in thematischer Hinsicht zwei Gedanken aus. Die Hinwendung zum Kind sei zwar nach wie vor von aktueller Bedeutung; aber zu vermissen sei, inwieweit dieses erzieherische Ethos gerade von einem Erzieher und Lehrer in der Schule konsequent durchgehalten werden könne, wo der Lehrer doch als Angestellter oder Beamter „verpflichtet“ sei auf „Richtlinien, Lehrpläne, Ausbildungsordnungen und Organisationsstatute und somit Vertreter objektiver Mächte im Sinne Nohls“.²⁹⁹ Der Referent vermisst die „institutionelle Absicherung bzw. ihre Brechung durch die Doppelbindung des Erziehers an Kind und Institution“.³⁰⁰

Zudem diskutiere Nohl nicht die dem Erzieher fehlende politische Macht. Oppositionelle Parteien oder Gruppen neigten „verständlicherweise dazu, den pädagogischen Bereich für ihren politischen Kampf auszunutzen und die Erziehung mit Ansprüchen an Kritik und Veränderung zu überfordern. Die Abgrenzung gegenüber einer solchen Beanspruchung von Seiten politischer Kräfte stellt eine zweite Konfliktlinie für die pädagogische Einstellung dar.“³⁰¹

Ähnlich argumentieren die weiteren Vertreter dieser Gruppe: Bei der Erörterung des pädagogischen Bezugs habe Nohl die Institution nicht in den Blick gehoben; durch die Konzentration auf die pädagogische Beziehung ergebe sich eine Beschränkung auf einen gesellschaftsfernen „Schonraum“.³⁰² Derselbe Autor in einem folgenden, schon zitierten Aufsatz: Die folgenreichste Schwäche des pädagogischen Bezugs liege „in der *unzureichenden Reflexion der gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen* von Erziehung und Unterricht. In dieser Hinsicht ist die Rede vom ‚pädagogischen Schonraum‘ durchaus berechtigt“,³⁰³ was die Gestaltungsaufgabe im Sinne Nohls schwierig erscheinen lässt. Ein anderer Autor bezweifelt, ob das erzieherische Handeln vermittels der „Ich-Du-Relation zwischen Erzieher und Zögling ... heute noch plausibel“³⁰⁴ sei. Das „pädagogische Feld“ sei vielmehr „als soziale Institution zu begreifen, die gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen“³⁰⁵ habe; der Autor bezeichnet folglich den pädagogischen Bezug „als Relikt aus der Hauslehrerzeit der Erziehung“.³⁰⁶

Ein Akzent der Kritik wird gesetzt durch die These, dass bei Nohl die spezifischen, auf konstitutive Momente der Institution Schule rückführbaren Prägungen des erzieherischen Handelns nicht in den Blick gerieten. Dazu zähle die Eigentümlichkeit der Institution Schule, dass der Erzieher in ihr mit Schülern und Schülergruppen zu tun habe; diesen Sachverhalt habe Nohl –

297 Vgl. (Schiess, 1973, S. 36)

298 Eine kritische Haltung repräsentieren Klaus Bartels, Jürgen Oelkers und Theodor Schulze.

299 (Schulze, 1979, S. 551)

300 (Schulze, 1979, S. 550)

301 (Schulze, 1979, S. 551)

302 (Bartels, 1970, S. 276)

303 (Bartels, 1979, S. 16)

304 (Oelkers, 1976, S. 99)

305 (Oelkers, 1976, S. 99)

306 (Oelkers, 1976, S. 99)

„jedenfalls bis 1952“ – vernachlässigt;³⁰⁷ ebenso wird die Berücksichtigung der Schulklasse vermisst.³⁰⁸ Weiterhin wird behauptet, dass die „hierarchische Struktur“, „Bürokratie“ und „permanente Selektion“ als Merkmale der Institution Schule „gegenüber der Nohlschen Theorie ganz neue Momente“³⁰⁹ bedeuteten.

Im Kontext der kritischen Stimmen ist Hans-Jochen Gamm zu nennen, der aus marxistischer Sicht betont, dass die Schule im Sinne Nohls unfähig sei, den Schüler zur Kritik zu befähigen.³¹⁰ Dieses Urteil wird in der Schrift „Kritische Schule“ aus der Erörterung des pädagogischen Bezugs hergeleitet, ein Urteil, das die Frage nach der „körperlich-geistigen Entfaltung“ aus marxistischer Sichtweise spezifisch beantwortet.

Der transzendentalphilosophischen Skepsis und Kritik verpflichtet, wird scharfe, jedoch anders als Gamm nicht parteiischen Interessen unterliegende Kritik an Nohls Auffassung zur Rolle der Schule im Staate geübt. Es wird festgestellt, dass die Schule der Weimarer Republik trotz der vorgenommenen Veränderungen³¹¹ „im großen und ganzen Staatsschule der überlieferten Fassung geblieben“³¹² sei, weil „unangetastet blieb, daß Schulen ... öffentliche Anstalten sind, in der Hand des bestimmungsbefugten, über die Schulaufsicht sie ständig beeinflussenden und kontrollierenden Staates mit Lehrern als ‚persönlichen Mitteln‘ zur ‚verantwortlichen‘ Verwirklichung seiner Vorstellung von ‚Bildung‘ und mit Schülern als fürsorglich umhегten und seinen Erwartungen und Dispositionen ausgesetzten ‚Objekten der Staatsherrschaft‘“.³¹³ Nun heißt es an der entscheidenden Textstelle weiter: „Dank des immer größer werdenden Einflusses der sogenannten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde das alsbald kaum mehr als eine Gefahr gesehen und angesprochen. Immer niedriger hängen *Herman Nohl* und seine Anhänger ihre frühe Einsicht, daß der die Schulhoheit innehabende Staat die Schule für seine Machtinteressen gebrauchen könnte; immer stärker betonten sie das Recht des Staates, seinem vorwiegend ökonomisch bestimmten politischen Willen zur nationalen Einheit, zur Wiedergewinnung ‚der von uns allen ersehnten Volksgemeinschaft‘³¹⁴ die Schule unter- und einzuordnen.“³¹⁵ Als Konsequenz des Konzepts der relativen pädagogischen Autonomie – „halb dem System ergeben, halb dem Individualrecht des Kindes verpflichtet, halb lagehermeneutisch-affirmativ, halb kulturkritisch-distanzierend“³¹⁶ – versteht derselbe Erziehungswissenschaftler Aussagen des Nohl-Schülers Johannes Netzer aus dem Jahre 1933, die Erziehung in der Schule könne dem Staat seine Existenzberechtigung nicht entziehen, und insofern sei sie der den Staat tragenden Weltanschauung näher verpflichtet als den anderen. Diese Denkweise repräsentiert für den Wissenschaftler „durchaus die weit verbreitete und dem nationalsozialistischen Staatsschulregime unbewußt den Weg bereitende Auffassung“,³¹⁷ eine Perspektive, die an anderer Stelle jüngeren Datums Bestätigung findet.³¹⁸

307 (Bartels, 1968b, S. 208)

308 Vgl.: (Bartels, 1968b, S. 211); (Bartels, 1978, S. 47)

309 (Bartels, 1979, S. 8f.)

310 Vgl. (Gamm, 1971, S. 29)

311 Gemeint sind: Ersetzung der „Allgemeinen Bestimmungen“ von 1872 durch „Richtlinien“, die Beseitigung der Vorschulen, die Organisation des inneren Schullebens (Einführung der nach Fischer rechtlosen Elternbeiräte) und die Unterrichtsgestaltung. Vgl. (Fischer, 1973/1978, S. 106)

312 (Fischer, 1973/1978, S. 106)

313 (Fischer, 1973/1978, S. 106f.)

314 In der Fußnote verweist Fischer auf die „einseitige(n) Auslassungen zum Reichsschulgesetz aus dem Jahre 1928“ (Fischer, 1973/1978, S. 198 (Fußnote 11))

315 (Fischer, 1973/1978, S. 107)

316 (Fischer, 1973/1978, S. 107)

317 (Fischer, 1973/1978, S. 107)

318 Vgl. (Schonig, 2002/2012, S. 19)

1.5.3.4 Über die Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft

Wesentlich geht es im Folgenden um den Fragenkomplex, wieweit und wie konsequent bei Nohl aus dem Blickwinkel der Nohl-Forschung die Pädagogik als Wissenschaft ihre eigenen Abhängigkeiten und ihr eigenes Bedingungsgefüge zu erkennen und den Erziehungsprozess des aufwachsenden Menschen auf die gedankliche Durchdringung des gesellschaftlichen und politischen Lebensumfeldes und dessen Gestaltung auszurichten vermag.

Dazu stehen sich zwei Positionen konträr gegenüber: Die beiden geisteswissenschaftlich orientierten Münsteraner Ordinarien Ernst Lichtenstein und Leonhard Froese repräsentieren eine gegenüber der Nohlschen Wissenschaftskonzeption grundsätzlich positive Haltung, die bei Erziehungswissenschaftlern Bestätigung findet.³¹⁹

Erziehungswirklichkeit und Erziehungswissenschaft seien aufeinander bezogen; denn im „weiteren Sinne“ (Hervorh. durch Verf.) meint Wirklichkeit zugleich reales wie ideales Sein und Wissenschaft als Geisteswissenschaft immer auch philosophische Reflexion. Die Erziehungswirklichkeit greift dann, wie bei Nohl, in die Theorie hinüber und diese ... in die Praxis zurück.³²⁰ Hinsichtlich der grundlegenden Methodik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihres Beitrags, Lebenswelt zu gestalten wird dem zustimmend die Auffassung vertreten, dass die Hermeneutik im Verständnis Nohls der Pädagogik als Wissenschaft weniger nur historisch-reflexive als vielmehr für menschliches Leben sinn-erschließende Kraft verleihe. Nohl lehne es ab, „die werdende Form des deutschen Menschen durch irgendwelche Reflexionen insbesondere historischer Art, statt durch die lebendige Auseinandersetzung mit der vollen Lebenswirklichkeit gewinnen zu wollen“.³²¹ Diese Unterscheidung hebt Lichtenstein deutlich hervor. Zunächst stellt er aus seiner Sicht dar, dass Nohl schon im zweiten Jahrzehnt des letzten Jahrhunderts über eine entwickelte „historisch-systematische Methode“³²² verfüge; die „Hermeneutik“ als geschichtliche Analyse stelle für Nohl seit 1913, dem Beginn der eigenen systematischen Auseinandersetzung mit der Pädagogik, den einzig möglichen Weg dar, die Mehrseitigkeit des Lebens – hierunter falle das Autonomieproblem allgemein und das Generationenverhältnis als eigentliche Autonomie insbesondere – zu erfassen und den „letzten Sinn“³²³ herauszuarbeiten; dieser Gedanke wird von Leonhard Froese gestützt.³²⁴ Lichtenstein erkennt für 1920 eine „Umstrukturierung des pädagogischen Denkens“, das er in Auslegung von Nohls Vortrag „Die neue deutsche Bildung“ als „engagierte Reflexion“³²⁵ bezeichnet. Durch Nohls „Besinnung auf die lebendigen Tendenzen ... und den Mut, dieses mannigfaltige neue Leben zu der systematischen Einheit des neuen Ideals zusammenzufassen“,³²⁶ gestaltet sich für Lichtenstein der Gegenstand der pädagogischen Theorie vermittels ihrer spezifischen Methodik zu dem „von der Erziehungs-idee autonom geformte(n) Verantwortungsraum menschlichen Handelns“.³²⁷

319 Theodor Litt, Wilhelm Flitner, Georg Geißler, Konrad Mohr, Fritz Kanning.

320 (Froese, 1952/1967, S. 103); vgl. Spalte 52, in: (Froese, 1965a)

321 (Litt, 1927/1976 (Reprint), S. 61)

322 (Lichtenstein, 1964, S. 26)

323 (Lichtenstein, 1964, S. 26)

324 Vgl. (Froese, 1965b, S. 169)

325 (Lichtenstein, 1964, S. 27); vgl. dazu: (Nohl, 1921b/1949)

326 Lichtenstein zitiert: (Nohl, 1921b/1949, S. 14)

327 (Lichtenstein, 1964, S. 27); vgl. (Froese, 1965b, S. 169). Den von Lichtenstein mit dem Terminus „engagierte Reflexion“ zugespitzten Gedanken berührt Flitner, für den die Theorie Nohls das „kritische Durchdenken der Praxis“ bedeutet. (Flitner, 1949/50, S. 195) Vgl. zur Frage, ob die Hermeneutik die Welt verstehen, aber nicht verändern wolle: (Beckmann, 1978, S. 62)

Nach Lichtenstein lässt sich Nohls Definition des Verhältnisses von Theorie und Praxis schon in dessen Habilitationsschrift über „Die Weltanschauungen der Malerei“³²⁸ oder auch in der Dissertation über „Sokrates und die Ethik“³²⁹ erkennen, dass nämlich „nur ein aus der Praxis herausgebildetes Wissen imstande sein könne, sofort wieder auf diese selbst zurückzuwirken“.³³⁰ Danach verstehe Nohl pädagogische Theorie nicht als Ableitung aus psychologischen, soziologischen u.a. Erkenntnissen – wie es verschiedentlich heiße³³¹ –, sondern als Hermeneutik, als geordnetes Durchdenken der Lebenswirklichkeit, als Reflexion, die bei der „Mehrseitigkeit des Lebens“³³² ihren Ausgang nehme; dieses Verständnis deckt sich mit weiteren Nohl-Deutungen.³³³ Umgekehrt verstehe Nohl – so sinngemäß Lichtenstein – die so definierte Theorie als Pragmatik, nämlich in ihrer Aufgabenhaftigkeit gegenüber dieser Lebenswirklichkeit. „Das Verhältnis von Theorie und Praxis trägt ... den Charakter einer zirkulären Bewegung, die von der Theorie zur Praxis und umgekehrt geht.“³³⁴

Dieser positiven Wertschätzung stehen Meinungen mehrerer Erziehungswissenschaftler gegenüber, die Nohls Wissenschaftsverständnis kritisch sehen, sei es, dass Details als problematisch angesehen werden, sei es, dass der Methodik der Pädagogik als Geisteswissenschaft in grundsätzlicher Hinsicht eine Leistungsfähigkeit abgesprochen wird.

Zu den Detailfragen gehören die folgenden Aspekte der angeblich fehlenden Konkretion, der unwissenschaftlichen Sprache sowie der vermeintlich fehlenden Kooperation mit Nachbardisziplinen: Trotz des Tatbestands, dass Nohl „grundsätzlich ein gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis von Weltanschauung, Politik, Wirtschaft usw. und Pädagogik vertreten“³³⁵ habe, konkretisiere er gerade für den Bereich der pädagogischen Theorie nicht, „wodurch oder an welcher Stelle er die Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaft eingeschränkt sieht“.³³⁶ Dann: „Weil sich diese pädagogische Theorie selbst von einer kritischen Reflexion ihrer eigenen politischen Implikate entbindet, weil sie ihr ‚Ideal‘ nicht im Zusammenhang einer kritischen politischen Situationsanalyse artikuliert, wird sie unfähig, sich von den antidemokratischen Kräften abzuheben, die die Basis der Republik unterminierten“.³³⁷ Nohl habe übersehen, dass die pädagogische Autonomie nur unter der Voraussetzung demokratischer Gesellschaftsordnung möglich sei.³³⁸ Es wird bestätigt, dass sich die Pädagogik im Autonomie-Anspruch gemäß dem eigenen Selbstverständnis „gerade (habe) freimachen (sollen) von einer Instrumentalisierung durch die konkreten Ansprüche des Staates, der Kirchen und Interessenverbände“.³³⁹ – Dann gibt es den Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit oder zumindest nicht hinreichender Wissenschaftlichkeit, zumal die behaupteten Desiderate zur Folge haben müssten, dass die Klärung der Funktionalität der Pädagogik als Wissenschaft innerhalb der gesellschaftlichen und politischen Lebenswirklichkeit eine Beeinträchtigung erfährt. – Sodann wird die Sprache Nohls für unwissenschaftlich

328 (Nohl, 1908b/1920)

329 (Nohl, 1904b)

330 (Lichtenstein, 1964, S. 12f.)

331 Vgl.: (Geißler, 1979, S. 232); (Mohr, 1960, S. 94)

332 (Lichtenstein, 1964, S. 26)

333 Vgl.: (Flitner, 1949/50, S. 195); (Geißler, 1979, S. 232); (Hager, 1997, S. 251)

334 (Kanning, 1953, S. 53); vgl. (Mohr, 1960, S. 94f.)

335 (Schiess, 1973, S. 37)

336 (Schiess, 1973, S. 39)

337 (Weber, 1979, S. 313)

338 Vgl. (Weber, 1979, S. 314)

339 (Weber, 1979, S. 311)

gehalten.³⁴⁰ Attribuierungen beispielsweise aus der Schrift „Die Theorie der Bildung“ – „wahre“ Liebe des Vaters und „wirkliche“ Gemeinschaft usw.³⁴¹ – werden „programmatische“ Definitionen genannt, die das Ergebnis moralischer Entscheidungen zum Ausdruck brächten und damit nicht zu wissenschaftlichen Aussagesystemen gehörten.³⁴² – Auch Nohls Begründung des Wissenschaftscharakters der Pädagogik wird nicht für ausreichend gehalten: Durch das Bemühen des Erziehers um das Wohl des Kindes werde zwar die spezifische Fragestellung der Pädagogik herausgestellt; „aber zur Begründung einer Disziplin als Wissenschaft reicht das keinesfalls aus: Dazu gehört vor allem ein strenges Methodenbewußtsein, das innerhalb der Autonomietheorie bei Nohl gänzlich fehlt.“³⁴³ In diesem Zusammenhang wird empirische Forschung vermisst, die etwa die Fragen zum pädagogischen Bezug differenzierter hätten lösen helfen können.³⁴⁴ Uneinigkeit besteht in diesem gedanklichen Kontext auch bezüglich der ähnlich ausgerichteten Frage, ob Nohl das Verhältnis der Pädagogik zu den Nachbardisziplinen sachadäquat durchdenkt. Beispielsweise wäre hinsichtlich der „körperlich-geistigen Entfaltung“ durch Erziehung die Kooperation der Pädagogik als Wissenschaft mit der Psychologie und der Entwicklungspsychologie aufschlussreich. Dieser Gedanke liegt vor, wenn es heißt, dass Nohl „alle wissenschaftlichen Richtungen der neuen Psychologie einschließlich der medizinischen berücksichtigt“³⁴⁵ habe. Nach Auffassung eines anderen Autors verfügt Nohl über einen eigenen – pädagogischen – Maßstab gegenüber Ethik und Psychologie.³⁴⁶ Dagegen – auf die praktische wissenschaftliche Tätigkeit abhebend – wird die Ansicht vertreten, dass Nohl zwar die Angewiesenheit des Erziehungswissenschaftlers auf andere Disziplinen nie geleugnet, diesen Sachverhalt aber „praktisch weitgehend ignoriert“³⁴⁷ habe. Entscheidende „theoretische Positionen seiner Zeit“ – Karl Marx, Sigmund Freud, Max Weber, Edmund Husserl – habe er „ignoriert oder doch nur oberflächlich und eher abwehrend zur Kenntnis genommen“.³⁴⁸ Es gebe keine Vorschläge, wo Nohl die Kooperation der Disziplinen sehe.³⁴⁹ – Für einen weiteren Autor hat Nohl eine „hermeneutische Methodologie“³⁵⁰ nicht entwickelt.

Im Unterschied zur Position, die etwa Ernst Lichtenstein repräsentiert, sind sich jedoch nicht wenige Autoren im generellen Ergebnis ihrer Analyse einig,³⁵¹ die Hermeneutik im Sinne Nohls

340 Vgl. (Geißler, 1979, S. 239)

341 (Nohl, 1933d/1970, S. 135)

342 Vgl.: (Brezinka, 1974, S. 18f.); (Brezinka, 1978, S. 94)

343 (Bartels, 1978, S. 43); vgl. (Bartels, 1968b, S. 154)

344 Vgl. (Bartels, 1978, S. 43); vgl. (Bartels, 1970, S. 281, 284f.). Hans-Karl Beckmann bestreitet im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit geisteswissenschaftlichen Methoden und aufgrund seiner Unterscheidung von „immanenter“ und „transzendierender“ Hermeneutik, dass in Ergänzung der Hermeneutik durch Ideologiekritik und empirische Methoden die Grundprobleme der Geisteswissenschaften zu lösen seien. vgl. (Beckmann, 1978, S. 46f.) – Nach Bartels dagegen kann die Gefahr der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, gesellschaftliche Realität zu zementieren, nur dadurch überwunden werden, dass diese „das Potential einer kritischen Gesellschaftstheorie“ (Bartels, 1978, S. 49) in sich aufnehme.

345 (Flitner, 1949/50, S. 194)

346 Vgl. (Mohr, 1960, S. 87). Wie oben erwähnt scheint auch hier Nohls Kritik an Dilthey durch, wonach dieser der Ethik die Ermittlung des Erziehungsziels zugesprochen habe und der Psychologie und der teleologischen Struktur der menschlichen Seele als deren Gegenstand alle Fragen der erzieherischen Vorgehensweise. Vgl. (Hager, 1997, S. 235-237)

347 (Schulze, 1979, S. 549)

348 (Schulze, 1979, S. 548)

349 Vgl. (Schiess, 1973, S. 39)

350 (Blaß, 1978, S. 70)

351 Gleichwohl verstehen die Autoren den Inhalt von „Kritik“, „Veränderung“ und „gesellschaftliche Realität“ je auf ihre Weise.

sei ungeeignet, kritisch zur Gestaltung und vor allem zur gegebenenfalls notwendig erscheinenden Veränderung gesellschaftlicher Realität beizutragen, diene vielmehr ausschließlich deren Stabilisierung. Der Grad verständiger Durchdringung und die Weite des möglichen Gestaltungsspielraums werden hier deutlich eingeschränkt gesehen. Ein Erziehungswissenschaftler stellt fest, das kritische Vermögen der hermeneutischen Methode erweise sich heute als unzureichend.³⁵² Hierbei werden die Einwände einerseits eher nur als punktuelle Einwände erhoben, und andererseits werden Details auf einen ganz prinzipiellen Einwand konzentriert.

Zu den *graduellen* Einwänden:³⁵³ Die Hermeneutik, so heißt es, könne sich von der gegebenen Realität nicht genügend kritisch distanzieren. Diese Kernaussage des Nicht-Hinreichens wiederholt sich mehr oder weniger sprachlich abgewandelt: Die Hermeneutik vermöge nicht, „die Legitimität pädagogischer Handlungsorientierungen zu erweisen und zu begründen“;³⁵⁴ denn die Theorie wisse ihr Fundament im Leben, „hinter das nicht zurückgegangen werden“³⁵⁵ könne. Diese Einschätzung berührt die Behauptung, Wissenschaft sei beschränkt „auf die Rolle eines Interpretationsrahmens“³⁵⁶ oder: Nohl wolle die „Bildungsmacht des Alltagslebens restituieren“³⁵⁷ wodurch Wissenschaft reduziert sei.³⁵⁸ Daher leiste die Theorie im Sinne Nohls zu wenig zur „Veränderung der bestehenden Verhältnisse“;³⁵⁹ es bestehe bei Nohl die Gefahr, dass die „Aufgaben der Gegenwart“ aus dem „Geist der Zeit“³⁶⁰ entschieden würden. In einer anderen Quelle heißt es ähnlich, die Hermeneutik – auch diejenige im Sinne Nohls – habe „politisch gesehen eine komplementäre Funktion. Sie verankerte die Pädagogik in einer vergangenen Welt ... Wie der schlichte Mann aus dem Volke gearbeitet, was er gegessen und gedacht hatte, blieb relativ belanglos“.³⁶¹ Bei einem anderen Autor heißt es, die Hermeneutik müsse sich den Vorwurf gefallen lassen, „daß ihre Vorgehensweisen emotional gefärbt seien, irrationale Elemente enthalten und deshalb keinen Anspruch auf strenge Wissenschaftlichkeit erheben können, zumindest nicht im Sinne der intersubjektiven Überprüfbarkeit auf Grund des positivistischen Sinnkriteriums“.³⁶² Durch die irrationalen Elemente entzöge sich das Ergebnis der hermeneutischen Methode „der rational argumentativen Überprüfung“.³⁶³

Zu dem *prinzipiellen* Einwand, der die bisher aufgeführten Detailfragen in sich aufnimmt: Mehrere Autoren melden Zweifel an, ob die Pädagogik als Theorie im Verständnis Nohls eine kritische Funktion nicht nur graduell, sondern überhaupt erfüllen könne; dabei unterstellen sie der Theorie Normativität und damit die Unfähigkeit, sich von der Lebenswirklichkeit durch Aufklärung zu distanzieren, geschweige denn sie gestalten und u.U. verändern zu helfen.³⁶⁴

352 Vgl. (Schaller, 1974, S. 14)

353 Vorgetragen von Friedhelm Brüggem, Jürgen Oelkers, Bijan Adl-Amini, Helmut Gaßen, Hans-Jochen Gamm und Marian Heitger.

354 (Brüggem, 1980, S. 140f.)

355 (Brüggem, 1980, S. 117, auch 118-124)

356 (Oelkers & Adl-Amini, 1982, S. 47)

357 (Oelkers, 1975, S. 333)

358 Vgl. (Oelkers, 1975, S. 334)

359 (Gaßen, 1978, S. 111). Gaßen befasst sich im Wesentlichen mit Erich Weniger; das Zitat bezieht sich auch auf Nohl.

360 (Gaßen, 1978, S. 104)

361 (Gamm, 1971, S. 132); vgl. (Gamm, 1972, S. 56)

362 (Heitger, 1980, S. 203)

363 (Heitger, 1980, S. 203). Jörg Ruhloff teilt – gestützt auf Gerhard Funke (Funke, 1966) – diese Einschätzung generell für die Hermeneutik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Vgl. (Ruhloff, 1979, S. 62-65)

364 Zu dieser Gruppe gehören Klaus Luttringer, Wolfgang Fischer, Josef Leonhard Blass, Rolf Bernhard Huschke-Rhein und Jürgen Oelkers.

Danach vermag die Theorie bei Nohl keine kritische Funktion zu übernehmen, gerade weil das Zusammenwirken von Theorie und Praxis eine zirkuläre Bewegung darstelle, indem „Praxis vor aller Theorie ist“, und „Theorie klärend auf Praxis zurückwirkt“,³⁶⁵ eine Wissenschaftsauffassung, die sich auf den Inhalt von Erziehung beschränkend auswirken würde. Letztlich habe Nohls Verständnis zur Folge, „daß weder Theorie über die in der jeweiligen Praxis wirksamen Verhältnisse hinausgehen kann, noch Praxis den ihr von der Theorie gesetzten Ordnungsrahmen ihres Handelns aufzulösen imstande wäre“.³⁶⁶ Dem Autor erscheint ein Ausbrechen aus der zirkulären Bewegung unmöglich. Darin sieht er sich mit einem Fachkollegen einig, der in der Zirkulärbewegung einen normativen Zirkel erkennt, innerhalb dessen sich Theorie und Praxis gegenseitig bestätigten.³⁶⁷ Auch nach einer weiteren Auffassung kann die Theorie bei Nohl nur dasjenige formulieren – z.B. was pädagogisch sein soll –, welches die Praxis, das Leben, gebiert.³⁶⁸ Gestaltung bei diesem Verständnis wäre mit Reproduktion des Bestehenden gleichgesetzt. An anderer Stelle heißt es, die zirkuläre Bewegung von Theorie und Praxis könne zwar sukzessiv eine sich vertiefende Analyse ergeben, aber es gelinge nicht, den Dualismus von Idealität und Leben aufzuheben,³⁶⁹ wobei für ihn die Autonomie der Wissenschaft „ein nie erreichbares Ziel (bleibe), d.h. faktisch an die geschichtliche-gesellschaftlichen Mächte ausgeliefert“.³⁷⁰ Für einen weiteren Autor ist bei Nohl das Theorie-Praxis-Problem ungelöst, insofern beispielsweise ideologiekritische Einschätzungen fehlten.³⁷¹ Die Aufgabe der Wissenschaft sei reduziert; einer wissenschaftlichen Pädagogik müsse es darauf ankommen, sich an die Praxis zurückzuvermitteln, und „dies unter der vorrangigen Aufgabe, die Vermittlung selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion und reflektierten Handelns zu machen“.³⁷² – Eine andere Position deckt sich grundsätzlich mit derjenigen der aufgeführten Autoren, bezieht dabei einen schon angedeuteten Aspekt ein, die sog. „Deutsche Bewegung“. In Abgrenzung zur abstrakten und konstruierenden „Wissenschaft“ definiere Nohl „Theorie“ als Besinnung über das „Leben“, die auf dieses zurückwirke;³⁷³ demzufolge definiere sich das Theorie-Praxis-Verhältnis so: „... die Theorie, die Besinnung über das Leben, erscheint ... immer nur unter dem finalen Gesichtspunkt ihrer produktiven und praktischen Funktion“.³⁷⁴ Dabei lasse sich „Produktivität“ bei Nohl nur als „zentrales Theorem“ der „Deutschen Bewegung“ begreifen.³⁷⁵ Dieses bedeutet wohl für den Autor, dass bei Nohl die „Theorie“ aufgrund ihres Lebensbezugs über das Erkennen hinaus dadurch das Handeln vorbereitet – die Produktivität –, dass sie sich in den Prozess der Entwicklung des „eigentümlich deutschen Geistes“, wie Bollnow formuliert,³⁷⁶ hineinbegebe.³⁷⁷

365 (Luttringer, 1980, S. 117)

366 (Luttringer, 1980, S. 120)

367 Vgl. (Luttringer, 1980, S. 122f.); vgl. (Mollenhauer, 1973, S. 64)

368 Vgl. (Fischer, 1966, S. 28f.)

369 Vgl. (Blaß, 1978, S. 59)

370 (Blaß, 1978, S. 66). Ähnlich: (Vogel, 1999, S. 53)

371 Vgl. (Oelkers, 1975, S. 335)

372 (Oelkers, 1975, S. 336); vgl. (Oelkers & Adl-Amini, 1982, S. 47)

373 Vgl. (Huschke-Rhein, 1979, S. 303)

374 (Huschke-Rhein, 1979, S. 305)

375 Vgl. (Huschke-Rhein, 1979, S. 304)

376 (Bollnow & Rodi, 1970, S. 11)

377 Vgl. (Huschke-Rhein, 1979, S. 339-341)

1.5.4 Zu den gedanklichen Modifikationen in den Phasen der Theorieentwicklung Nohls

1.5.4.1 Die „Deutsche Bewegung“: Kontinuum und Modifikationen

In den einzelnen Phasen der Theorieentwicklung Nohls³⁷⁸ werden nach Auffassung von Erziehungswissenschaftlern zwar jeweils spezifische Schwerpunktthemen der wissenschaftlichen Arbeit sichtbar. Aber einige Autoren thematisieren, dass Nohl in den erziehungswissenschaftlichen Reflexionen der einzelnen Schaffensphasen Kontinuität zeige und in diesem Rahmen verschiedene Aussagen modifiziert habe. Die These einzelner Autoren dagegen, Nohl zeige eine Nähe zu nationalsozialistischen Gedanken, behauptet die Diskontinuität der Nohlschen Reflexion.

Für die Gliederung und den wesentlichen Inhalt der Phasen der Theorieentwicklung Nohls lassen sich repräsentativ Otto Friedrich Bollnow und Frithjof Rodi zitieren, deren Aussagen durch Ernst Lichtenstein bestätigt werden. Danach³⁷⁹ liegt im Anschluss an die Beschäftigung mit eher philosophischen Fragen, etwa der „Deutschen Bewegung“, mit dem Jahre 1918 eine „Wendung zur Pädagogik“³⁸⁰ vor. Dabei wird festgestellt, dass Gedanken der „Deutschen Bewegung“ in den pädagogischen Erörterungen Nohls ihren Niederschlag gefunden hätten und das Kontinuum begründeten.

Bollnow und Rodi erläutern dieses wie folgt:³⁸¹ Die „Deutsche Bewegung“ gehe begrifflich auf Diltheys Basler Antrittsvorlesung (1867) zurück und bezeichne für Nohl eine ihm grundlegende Orientierung bietende „Geistesbewegung“, die im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts ihren Anfang genommen habe und bis in Nohls Gegenwart hineinreiche. Die „Deutsche Bewegung“ stelle nicht eigentlich eine Folge von in sich abgeschlossenen „Epochen“ dar, sondern ineinander und gegeneinander verlaufende Geistesströmungen. In diesem Sinne allerdings lasse der sich wiederholende Verlauf „Phasen“ der „Deutschen Bewegung“ erkennen: Die erste Phase habe Rationalität in den Mittelpunkt gestellt, was aus der Überzeugung heraus, dass Vernunft allein nicht ausreiche, das Leben zu meistern, ab 1770 im Sturm- und Drang die Bedeutung des Gefühls, der grenzenlosen Energie der Individualität und die Bedeutung des Erlebnisses in den Vordergrund gerückt habe. Die Kantische, die philosophisch begründete Vernunftorientierung habe das romantische Lebensgefühl herausgefordert, die dichterische Bewegung, als gegenläufige Strömung. Die Lebensphilosophie am Ende des 19. Jahrhunderts habe die Strömungen der „Deutschen Bewegung“ wieder aufgenommen.

Die „Deutsche Bewegung“ als Geistesströmung sei für Nohl, so Bollnow und Rodi, somit ein Phänomen nicht nur der Philosophie, sondern darüber hinaus der Dichtung, der politischen und religiösen Strömungen und nicht zuletzt der Pädagogik.

Was die Unterscheidbarkeit der „Phasen“ der „Deutschen Bewegung“ betrifft, stellen Bollnow und Rodi fest, definiere Nohl allerdings uneinheitlich: Zwar datiere er den Beginn der ersten Phase stets mit 1770. Aber schon die zweite und die dritte Phase ordne Nohl uneinheitlich: mal verstehe er das Wirken von Schiller, Humboldt und Fichte sowie die Romantik als eigene – also die zweite und dritte – „Phase“, mal nehme er eine Zuordnung der genannten Autoren zu der Romantik vor; dementsprechend zähle die am Ende des 19. Jahrhunderts einsetzende Lebens-

378 Die frühe Phase mit Konzentration auf Detailfragen zur Personalität des Menschen: bis 1918; die Phase der Hinwendung zu pädagogischen und schulpolitischen Erörterungen: bis 1932; die Phase während des Nationalsozialismus mit dem Vortrag der Vorlesung im Wintersemester 1933/34, mit einigen Rezensionen und der Konzentration vor allem auf ästhetische, philosophische, anthropologische und autobiografische Themen: bis 1945; die Nachkriegsphase mit der erneuten Hinwendung zu vornehmlich pädagogischen Fragestellungen: bis 1960.

379 Vgl. (Bollnow & Rodi, 1970, S. 7-13)

380 (Bollnow & Rodi, 1970, S. 9)

381 Vgl. (Bollnow & Rodi, 1970, S. 7-13)

philosophie, zur dritten bzw. vierten Phase. Die sog. „Pädagogische Bewegung“ als Ausdruck der Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts werde der letzten Phase zugeordnet und verstehe sich somit als integrativer Bestandteil der „Deutschen Bewegung“. Die Wendung Nohls zur Pädagogik nach Ende des Ersten Weltkriegs sei für Nohl ein „neuer Einsatzpunkt“ für die grundlegenden Gedanken der „Deutschen Bewegung“. Nohl habe sich auch nach 1945 „erneut zur großen Konzeption seiner Jugend bekannt“.³⁸² Die spezifisch pädagogischen Gedanken wiesen deutlich die Beziehung zur Reformpädagogik auf, „deren innere Einheit Nohl wohl als erster gesehen und in seiner ‚Pädagogischen Bewegung‘ ... dargestellt“³⁸³ habe.

Nohl habe die Thematik der „Deutschen Bewegung“ erstmalig im Sommersemester 1921 im Rahmen einer Vorlesung entfaltet, dann mehrfach und letztmalig bis zum Sommersemester 1947 als Vorlesung vorgetragen.

Heinz-Elmar Tenorth zählt die „Deutsche Bewegung“ zu den „zentralen Theoriestücken“³⁸⁴ des Nohlschen Konzepts, was er in dem Forschungsbericht Benjamin Ortmeiers³⁸⁵ nicht berücksichtigt findet. Ernst Lichtenstein erkennt zwischen 1907 und 1918 u.a. auch bei Nohl die Beschäftigung mit „ersten wissenschaftlichen Entwürfen“.³⁸⁶ Auch Lichtenstein verweist darauf, dass Nohl sich u.a. mit der „Deutschen Bewegung“ befasst habe, die „bleibenden Grundmotive von Nohls Pädagogik ... bereits 1913“³⁸⁷ vorhanden gewesen seien und dass bei Nohl – wie auch bei Spranger, wie Lichtenstein vermerkt – um 1920 „eine Umstrukturierung des pädagogischen Denkens“³⁸⁸ stattgefunden habe und zwar als „engagierte Reflexion“; „Gegenstand der pädagogischen Theorie“ sei „der von der Erziehungsidee autonom geformte Verantwortungsraum menschlichen Handelns“.³⁸⁹

Einige Autoren befassen sich mit der Frage, ob ungeachtet des Kontinuums von Nohls Konzept Modifikationen in Konzeptdetails festzustellen seien. Einzelne sehen keine Modifikationen: „Neue Argumente bringt Nohl nach dem Zweiten Weltkrieg nicht; vielmehr wiederholt er nur die Hauptgründe für seine Theorie“,³⁹⁰ heißt es an einer Stelle. Die Autorin beruft sich dabei auch auf eine Nohl-Schülerin, die selbst gern die „Kontinuität“ des Nohlschen Denkens hervorhebt: „Wenn er die Aufnahme von Aufsätzen einzelner Schüler befürwortete, so geschah das immer unter dem Gesichtspunkt, daß sie die Kontinuität der pädagogischen und besonders der sozialpädagogischen Arbeit beweisen“.³⁹¹ Ein Nohl-Manuskript aus dem Jahre 1946³⁹² nimmt die Autorin als Beleg für die Aussage: „Ich habe diesen kurzen Auszug gebracht, nicht nur weil das Manuskript eine der wenigen erhaltenen politischen Äußerungen Nohls aus dieser Zeit enthält, sondern auch, weil diese Rede bei aller unmittelbaren Beziehung auf die schwere moralische Lage seines Volkes zugleich die Entwicklung und die Kontinuität des Nohlschen Denkens

382 (Bollnow & Rodi, 1970, S. 9)

383 (Bollnow & Rodi, 1970, S. 10); vgl. auch: (Bollnow, 1979a, S. 566); (Bollnow, 1979b, S. 662f.)

384 (Tenorth, 2010, S. 635)

385 (Ortmeyer, 2008b)

386 (Lichtenstein, 1964, S. 24)

387 (Lichtenstein, 1964, S. 27)

388 (Lichtenstein, 1964, S. 27)

389 (Lichtenstein, 1964, S. 27)

390 (Schiess, 1973, S. 113)

391 (Blochmann, 1969, S. 170). An einer weiteren Stelle der Nohl-Biografie formuliert Blochmann: „Er wußte um die Notwendigkeit des historischen Wandels auch in der Wissenschaft, aber er war doch überzeugt, daß einmal errungene Erkenntnisse bewahrt werden müssen. Das galt für ihn auch für die Grundkonzeption des Pädagogischen.“ (Blochmann, 1969, S. 207)

392 (Nohl, 1946b/1969)

zeigt.³⁹³ Auch in Äußerungen Nohls zur körperlichen Betätigung und zu den Leibesübungen nach dem Kriege sieht die Autorin Kontinuität gewahrt, weil Nohl nichts anderes äußere als das, was er gemäß „seiner alten Überzeugung von der Bedeutung des Thymos“³⁹⁴ schon Jahre zuvor geschrieben habe.

Dabei stellt die Autorin verschiedene Veränderungen von Theoriedetails Nohls heraus, die auch von einem anderen Autor³⁹⁵ gesehen werden: einen Vortrag aus dem Jahre 1952 auswertend,³⁹⁶ stellt sie zu Nohl fest: „Schon die überbetonte Orientierung des Schülers auf den Lehrer entspräche den Aufgaben der Zeit nicht mehr. Der pädagogische Bezug habe sich geändert.“³⁹⁷ Es wird die Helfer-Rolle des Lehrers herausgestellt³⁹⁸ und der neue Terminus des „pädagogischen Taktes“,³⁹⁹ der dem geänderten Verständnis des pädagogischen Bezuges gerecht werden solle, wobei in Anbetracht des Bemühens um eine Neuinterpretation der Verfasser die Ansicht vertritt, dass bei Nohl trotzdem noch eine „unangemessen starke Abhängigkeit des Educandus bestehen“⁴⁰⁰ bleibe. In demselben Kontext wird auch die Bedeutung der Jugendgruppe zum Thema und ein Nohl-Zitat wiedergegeben: „Die Spannung des Schülers besteht vor allem in der sozialen Gruppe, in die er hineinwachsen will und die ihn zu immer neuer Auseinandersetzung und Entscheidung aufruft.“⁴⁰¹ Zudem sei der Unterricht, so die Autorin über Nohls Gedanken, aktuellen Bedürfnissen anzupassen; er habe sich Rechtsfragen zu stellen; er müsse sich zudem mit hygienischen Fragen befassen, mit sozialen Problemen, wie überhaupt das „Verhalten zum Mitmenschen“⁴⁰² einen höheren unterrichtlichen Stellenwert gewinnen müsse. Die Autorin stellt nach dem Zweiten Weltkrieg für Nohl auch einen höheren Stellenwert des Faches Sport fest, was man an Äußerungen Nohls zur Sportdidaktik bzw. zur Leibeserziehung ablesen könne, gleichwohl in Anlehnung an das, was Nohl schon vor dem Kriege hinsichtlich der „Bedeutung des Thymos als wesentlicher Grundlage aller höheren Kräfte und von der Wichtigkeit einer Kultur der körperlichen Bewegung“⁴⁰³ festgestellt habe.

Die „Deutsche Bewegung“ ist nun mehrfach benannt als Gewähr des behaupteten Kontinuums Nohlscher Gedanken und als Quelle Nohlscher Motive. Bernd Weber hat die „Deutsche Bewegung“ mehr als bisher zitierte Autoren problemorientiert betrachtet. Für ihn ist sie zwar auch Impulsgeber⁴⁰⁴ sowie Motivator und begründet Nohls „pädagogischen Optimismus“.⁴⁰⁵ Die „Deutsche Bewegung“ habe Nohl die politischen Optionen geliefert, etwa die „Kampfansage an die Aufklärung“, die „Bindung an das ‚Leben‘“, das Moment des Irrationalen gegenüber dem Vernunftbezogenen, was alles eine Absage an das „schmutzige Geschäft“ der Politik bedeute, sich also von der Politik abwende. Damit habe sich bei Nohl „der Deutsche ... einen eigenen Wert gegründet“, eine sittliche Größe, die in Kultur und Charakter der Nation wohnt und von

393 (Blochmann, 1969, S. 188)

394 (Blochmann, 1969, S. 195)

395 Klaus Bartels

396 Vgl. (Bartels, 1968b, S. 212ff.); Bartels zitiert: vgl. (Nohl, 1952e/1967, S. 88)

397 (Blochmann, 1969, S. 193); vgl. (Bartels, 1968b, S. 212f.)

398 Vgl.: (Bartels, 1968b, S. 212); (Bartels, 1979, S. 11)

399 (Bartels, 1979, S. 15)

400 (Bartels, 1979, S. 14). Der Beleg für dieses Urteil misslingt, weil Bartels das Zitat der Quelle „Die Theorie der Bildung“ aus dem Jahre 1933 entnimmt. (Nohl, 1933d/1970, S. 139)

401 (Blochmann, 1969, S. 194)

402 (Blochmann, 1969, S. 194). Bartels stützt die Aussage: die Schülergruppe sei bei Nohl „jedenfalls bis 1952“ zu wenig beachtet. (Bartels, 1968b, S. 208, vgl. 210-215)

403 (Blochmann, 1969, S. 195)

404 Vgl. (Weber, 1979, S. 311)

405 (Weber, 1979, S. 310)

ihren politischen Schicksalen unabhängig ist“.⁴⁰⁶ Weber sieht einen deutlichen Widerspruch einerseits zwischen dem Programm der „Deutschen Bewegung“, aus seiner Sicht der antidemokratischen Idee einer neuen Volksgemeinschaft, und andererseits einem Staat, in dem u.a. Parteien eine solche Gesellschaftskonzeption demokratisch entwickeln: für Weber ein weiterer Beleg für den Widerspruch in Nohls Konzeption, für die nicht eingelösten politischen Optionen.

1.5.4.2 Über Nohls Nähe zum nationalsozialistischen Gedankentum und die „Kontinuitätsthese“

Die These einzelner Autoren hinsichtlich Nohls Nähe zum Nationalsozialismus dagegen – von den meisten anderen in Frage gestellt – behauptet die Diskontinuität der Nohlschen Reflexion: eine These, die übrigens auch gegenüber anderen Autoren der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik erhoben wird, etwa Eduard Spranger oder Wilhelm Flitner.⁴⁰⁷ Die auf diese These bezogenen analysierenden und wertenden Aussagen thematisieren die Persönlichkeit Nohls, die pädagogischen Gedankengänge Nohls und die theoretische Leistungsfähigkeit seiner Pädagogik.

Schon zur Persönlichkeit Nohls lassen sich gegensätzliche Einschätzungen ausmachen. So wird die Auffassung vertreten, Nohls Haltung um 1933 sei widersprüchlich. Trotz „scharfer“ Ablehnung des Nationalsozialismus schienen Nohl „doch hinter dem anfänglich schwer durchschaubaren Geschehen Kräfte und Motive wirksam zu sein, die bei den Pädagogen bisher allzu sehr in den Hintergrund getreten waren: das Bedürfnis der Jugend nach stärkerer Führung anstelle einer in der Unsicherheit verharrenden, nur negativen Freiheit; die Bereitschaft zur selbstlosen Hingabe an die Sache, zum Dienst an einer großen Idee u.a.m.“;⁴⁰⁸ Nohl habe, so derselbe Autor, bald eingesehen, dass sein Optimismus falsch gewesen sei. Zudem sei Nohls Haltung eher von Hoffnungen getragen gewesen als von Konzessionen.⁴⁰⁹ Kritisch wird an anderer Stelle auch erinnert, zwar sei Nohl „kein Nationalsozialist, auch nicht ‚faschistoid‘“, aber „seine politische Orientierung, seine eigene Begeisterung für die Erhaltung und Einigung des deutschen Volkes hinderten ihn, sich entschieden gegen den Nationalsozialismus zu stellen“.⁴¹⁰ Im Unterschied zu den bisher genannten Autoren kennen Wolfgang Klafki und Johanna-Luise Brockmann Nohls

406 Alle Zitate: (Weber, 1979, S. 316)

407 Adalbert Rang beispielsweise befasst sich diesbezüglich mit Flitners und Sprangers Reaktionen auf den Nationalsozialismus im März 1933. Er will deren Haltungen und Argumentationen gerecht werden, will die Gefahr des Deutungsschematismus vermeiden und hält daher die These der Kontinuität oder die These der Diskontinuität für nicht sachgerecht. Seine These der „Ambivalenz“ dagegen möchte das im heutigen Verständnis „grotesk“ erscheinende Phänomen begreifen, dass sich aus seiner Sicht bei Flitner und Spranger Elemente „aus dem ideologischen Arsenal des Nationalsozialismus“ überlappen mit „Distanzierungen vom Nationalsozialismus“. (Rang, 1989, S. 271, 264) So spreche Spranger von den „begeisterten Tagen des März“ und warne gleichzeitig, „den Dingen nicht schlicht ihren Lauf (zu) lassen“ und „nicht über die Menschenwürde und die sittliche Freiheit des deutschen Menschen hinweg(zu)gehen“. (Rang, 1989, S. 267, 269) Flitner sehe positiv, dass die „neue Vereinigung des Staatswillens ... die politische Basis für ein solches Ganze der Nationalerziehung bieten“ könne, andererseits „den Machträgern jene Demut des Mächtigen nicht fehlen (möchte), die die Macht nicht aus sich selber, sondern auf Gesittung, auf Ritterlichkeit und Liebe und somit wahrhaft christlich gründet“. (Rang, 1989, S. 272) – Ulrich Herrmann verteidigt Wilhelm Flitner, der die „Eigenständigkeit (der Pädagogik, d. Verf.) gegen politische Vereinnahmung“ (Herrmann, 1989, S. 304) postuliert habe. „Denn der Staatswille ist nur die äußere (politische) Basis für die Erziehungs- und Bildungsarbeit – die notwendige Bedingung –, die reale Möglichkeit erfolgreicher pädagogischen (sic!) Praxis aber konstituiert sich erst in der Respektierung ihres internen Freiraumes – hinreichende Bedingung“. (Herrmann, 1989, S. 303)

408 (Geißler, 1979, S. 230)

409 Vgl. (Weber, 1979, S. 340)

410 (Schulze, 1979, S. 547, 548 (Fußnote 7))

Vorlesung im Wintersemester 1933/34: auch sie kommen zu dem Schluss, dass Nohl um 1933 von Skepsis bestimmt sei, aber auch dem Bestreben, „die Krisensituation soweit wie möglich für die eigene Sache zu nutzen“. ⁴¹¹ Bei einem anderen Autor heißt es dagegen: „Initially, Nohl had regarded Hitler's seizure of power positively; his stance toward the National Socialist dictatorship moved between accomodation, acquiescence, and (increasingly) distance.“ ⁴¹²

In positiver Wertschätzung heißt es demgegenüber, Nohls Persönlichkeit könne nicht mit nationalsozialistischen Gedanken in Verbindung gebracht werden; dessen Eintreten für Humanität im Jahre 1932 wird hervorgehoben. ⁴¹³ Auch wird die Opposition Nohls gegenüber dem Nationalsozialismus herausgestellt und zum Beleg daran erinnert, dass Nohl bis zu seiner Emeritierung jüdische Studenten in sein Seminar aufgenommen habe, ⁴¹⁴ zumal staatliche Regelungen im Hochschulbereich in damaliger Zeit dazu geführt hätten, dass die Hochschulen sozusagen – in der dem Nationalsozialismus eigenen menschenverachtenden Sprache – „judenfrei“ gewesen seien. ⁴¹⁵ Auch wird um Verständnis gebeten, indem ein Satz Nohls aus einem 1946 in Hildesheim vor Lehrern gehaltenen Vortrag zitiert wird: „Wenn man aber nun fragt, wie war es überhaupt möglich, daß es so weit bei uns kommen konnte, dann wird sichtbar, daß der Nationalsozialismus mit seinen Methoden doch nur eine letzte entsetzliche Folge einer längeren geschichtlichen Entwicklung ist, in der wir alle mehr oder minder mitgemacht haben, ohne zu ahnen, wohin der Weg führe.“ ⁴¹⁶ Es sei eine offene Frage, inwieweit bei Nohl von Schuld oder schuldhaftem Irrtum gesprochen werden könne. ⁴¹⁷

Hinsichtlich der spezifischen pädagogischen Auffassungen Nohls während des Nationalsozialismus steht die Autonomiefrage im Zentrum der Aufmerksamkeit. Hierzu lässt sich feststellen, dass sich Nohl-Schüler bzw. Nohl-Schülerinnen, wie Elisabeth Siegel, gegenüber Fehldeutungen aus ihrer Sicht auch persönlich betroffen zeigen, andere Autoren dagegen sich der Autonomiethematik in höherem Maße sachlich-reflexiv nähern. Nohl sei ständig bemüht gewesen, den Gedanken der pädagogischen Autonomie neu herauszuarbeiten, und es sei „kein Zufall, daß der Nationalsozialismus gerade hieran Anstoß nahm, denn dieser Autonomiegedanke ist Sprengstoff für alle dogmatischen Ideologien und die darauf gegründeten politischen Systeme“. ⁴¹⁸ Diesen Gedanken teilt Siegel nicht nur einschränkungslos, sondern sie verwarft sich gegen die Unterstellung Schulzes, Nohl habe seine Schüler „widerstandslos“ dem NS-System „ausgesetzt“. ⁴¹⁹ und fährt fort: „Wenn wir überhaupt etwas von seinen mit Aufforderungen verbundenen Einsichten begriffen hatten, dann die völlige Unvereinbarkeit der ‚Pädagogischen Autonomie‘ mit den Erziehungszielen des Nationalsozialismus, der die Entscheidungsfreiheit des erzogenen Zöglings für sich selbst ableugnete und das Volk als Ganzes entmündigte.“ ⁴²⁰ An anderer Stelle wird bestätigt, dass der Autonomie-Gedanke Nohls im krassen Widerspruch gesehen werden müsse zu den indoktrinierenden Ideen des Nationalsozialismus. ⁴²¹

411 (Klafki & Brockmann, 2002, S. 56)

412 (Koerrenz, 2011, S. 1); inhaltsgleich: (Koerrenz, 2003, S. 353)

413 Vgl. (Seiffert, 1980, S. 281)

414 Vgl. (Froese, 1959, S. 192)

415 Vgl. (Fischer, Löwisch & Ruhloff (Hg.), 1976, S. 31-35)

416 Zit. n.: (Hoffmann, 1979, S. 580)

417 Diese Begriffe unterscheidet: (Hoffmann, 1979, S. 580)

418 (Geißler, 1979, S. 236); vgl. (Geißler, 1954, S. 486)

419 (Siegel, 1979, S. 578)

420 (Siegel, 1979, S. 579)

421 Vgl. (Schiess, 1973, S. 89-110)

Aber auch wird die These vertreten, dass gerade die Autonomiethematik einen problematischen Kern enthalte. Obwohl der Gedanke der pädagogischen Autonomie „in ihren der Selbstbestimmung verpflichteten Implikaten der völkisch-,nationalpolitischen‘ Erziehung des NS-Faschismus diametral“ gegenüberstehe, könne sich Nohl „der antidemokratischen Stoßrichtung des NS-Faschismus nicht prinzipiell“⁴²² widersetzen, zumal er nicht erkannt habe, dass die Verwirklichung pädagogischer Autonomie eine demokratisch strukturierte Gesellschaftsordnung zur Voraussetzung habe.⁴²³

Zusätzlich werden auch in Details der pädagogischen Konzeption Nohls problematische Aspekte behauptet. Den Vorwurf der Ohnmacht gegenüber der nationalsozialistischen Ideologie erhebende Autoren vertreten nicht die Meinung, dass Nohl wissentlich das Regime unterstützt habe – was etwa den Gestaltungsgedanken zentral betrifft –, wohl aber, dass Nohls Konzeption Eigentümlichkeiten aufweise, die sie für nationalsozialistisches Gedankentum anfällig gemacht habe.⁴²⁴ Die geisteswissenschaftliche Pädagogik zeige, so die transzendental-kritische Sicht, „als ganze von ihrer theoretischen Konzeption her eine Anfälligkeit für nationalsozialistische oder andere ‚Heils-Bewegungen‘“.⁴²⁵ Auch wird behauptet, dass Nohlsche Denkweisen unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung des gesellschaftlich-politischen Umfeldes geeignet gewesen seien, „dem nationalsozialistischen Staatsschulregime unbewußt den Weg“⁴²⁶ bereitet zu haben. Ein anderer Autor greift die Terminologie Nohls auf: Formulierungen, wie „Zucht und Ordnung“, „geschlossenes Mannestum“ und „Volksgemeinschaft“ usw., seien Nohl nicht fragwürdig gewesen.⁴²⁷

Noch stärker polarisieren Autoren,⁴²⁸ die ihre Auffassungen zumindest in dem Forschungsbericht von Benjamin Ortmeier bestätigt sehen dürften: hier wird als These die Nähe Nohls zum Nationalsozialismus vertreten. Während ein Autor eher vorsichtig von „Zubringerdiensten“ für das nationalsozialistische, politische System spricht – was deutlich an die zitierte Formulierung „Dienst an einer großen Idee“⁴²⁹ erinnert –, die die Schule im Geiste Nohls u.a. übernommen habe,⁴³⁰ behauptet ein anderer die geistige Nähe Nohls zum Nationalsozialisten Karl Friedrich Sturm. Weil dieser Zitate Nohls⁴³¹ wörtlich übernommen habe, sei von der gedanklichen Verknüpfung beider Autoren auszugehen. Noch radikaler wird dort formuliert, wo Nohls Position als eine „geline gesagt, völkisch-rechte Position“⁴³² verstanden wird. Zu dieser Gruppe gehört auch Christian Niemeyer, der in Nohls Osthilfe-Beiträgen eine „völkisch eingefärbte Siedlermentalität“ erkennen will und in Nohls Vorlesung eine Abkehr vom Wohl des Einzelnen und eine Hinwendung auf die Erbanlage: für Niemeyer Grund für ein „Ende der Verharmlosung“ beim „Fall Herman Nohl“.⁴³³ Eindeutig ist auch die Wertung nicht nur des aufgeführten

422 (Weber, 1979, S. 313)

423 Vgl. (Weber, 1979, S. 314). Dasselbe sagen Klafki und Brockmann: Nohl habe nicht erkannt, dass er seine Konzeption nur unter den politischen Bedingungen Weimars entwickeln konnte. Vgl. (Klafki & Brockmann, 2002, S. 297f.)

424 In diese Gruppe gehören Jörg Ruhloff, Wolfgang Fischer, Theodor Schulze, Bernd Weber, Klaus Luttringer, Klaus Bartels, Wolfgang Klafki und Johanna-Luise Brockmann.

425 (Ruhloff, 1979, S. 56)

426 (Fischer, 1973/1978, S. 107)

427 Vgl. (Weber, 1979, S. 20, 335, 338f.)

428 Hans-Jochen Gamm, Bruno Schonig, Johannes Gröll, Benjamin Ortmeier.

429 Georg Geißler

430 Vgl. (Gamm, 1972, S. 40)

431 Vgl. (Schonig, 1973, S. 69). Gemeint sind Passagen aus: (Nohl, 1933c/1970, S. 78); (Nohl, 1921b/1949, S. 20)

432 (Gröll, 1975, S. 128)

433 (Niemeyer, 2005b, S. 419)

Forschungsberichts. Für dessen Autor lehnt Nohl „das NS-Regime nicht nur nicht ab, nein, er begrüßt es ausdrücklich“.⁴³⁴ An einer Stelle des Berichts heißt es: Nohl begrüßte „vor allem auf der Basis eines deutschen Nationalismus und Militarismus trotz dieses oder jenes Vorbehalts begeistert das NS-Regime und stellte seine Konzeptionen in seinen Dienst“.⁴³⁵ Im Detail behauptet der genannte Forschungsbericht Ortmeyers⁴³⁶ themenbezogen beispielsweise, die Polarität zwischen individuellen und objektiven Ansprüchen gehorche der „Methodik des ‚Sowohl-als-auch‘“ (20); die pädagogische Autonomie habe „untergeordnet zu sein gegenüber dem Ganzen, dem Volk, der Nation“ (78) und sei eine Frage der „geschichtlichen Stunde“ (37); die Gedanken der Deutschen Bewegung betonten die Irrationalität (28); Nohl sei nationalistisch (40). – Die Vorlesung⁴³⁷ speziell befasse sich befürwortend mit dem Rassegedanken (48) und der Rassenhygiene (52, 65), sei jüdenfeindlich (50, 51, 55, 57), verstehe die Familie als „Hort von Autorität, Zucht und Gehorsam“ (61), verrate eine „Vorliebe für Mussolini“ (65), verstehe Hitler als „Vollstrecker der Geschichte Deutschlands“ (67), und Nohl gehe den „Weg von der Pädagogik zur Propaganda“ (71). Insgesamt danach zu urteilen hätte Nohl in seinem Konzept der Pädagogik die Gestaltungsfunktion übertragen ausschließlich im Interesse des Nationalsozialismus.

Dafür sehen einige Autoren, die die theoretischen Möglichkeiten von Nohls Pädagogik thematisieren, konzeptionsbedingte Gründe. Beispielsweise heißt es, Nohl könne nicht vorgeworfen werden, „dem Nazitum seine Sympathien entgegengebracht“ zu haben, und „daß er seine Theorie mit den inhumanen und intoleranten Strukturen ... hätte identifizieren können oder wollen. Nohl kann vielmehr aufgrund der Voraussetzungen, von denen seine Deutung des Theorie-Praxis-Zusammenhangs bestimmt ist, seine Anerkennung einer politischen Bewegung nicht verweigern, die ‚Leben‘ als ihren Ursprung proklamiert“.⁴³⁸ In diesem Sinne wird aus Sicht dieser Autoren das Defizit gegenüber der Dilthey-Schule allgemein sowie Nohls Darstellung und Deutung der Pädagogischen Bewegung gegenüber dem aufkommenden Nationalsozialismus von diesen Verfassern für „berechtigt“⁴³⁹ gehalten.

Im Kontext der Debatte um Nohls tatsächlicher oder vermeintlicher Nähe zum Nationalsozialismus ist mit Hasko Zimmer, Benjamin Ortmeier, Wolfgang Keim, Michael Gran und Bruno Schonig⁴⁴⁰ die „Kontinuitätsthese“⁴⁴¹ aufgeworfen – terminologisch nicht zu verwechseln mit der These des Kontinuums der Nohlschen Gedanken von der Jenaer Zeit bis hin zur Göttinger Lehr- und Forschungstätigkeit nach dem Zweiten Weltkrieg. Mit der „Kontinuitätsthese“ dagegen behaupten die Autoren – mit Ausnahme Schonigs möglicherweise durch die seitens der Göttinger Universität am 01.01.1988⁴⁴² der Öffentlichkeit zugänglich gemachte Vorlesung über „Die Grundlagen der nationalen Erziehung“ angestoßen –, dass sich nationalsozialistisches Ge-

434 (Ortmeier, 2008b, S. 67). Identisch in: (Ortmeier, 2008d, S. 52); (Ortmeier, 2009, S. 224); ähnlich in: (Kersting, 2014, S. 39); (Gran, 2005, S. 317)

435 (Ortmeier, 2008b, S. 7); identisch in: (Ortmeier, 2008d, S. 7)

436 Die folgenden Ziffern bedeuten die Seitenzahlen des Forschungsberichts. Alle folgenden Details auch in: (Ortmeier, 2009).

437 (Nohl, 1933/34 (o.J.)/1940)

438 (Luttringer, 1980, S. 126)

439 (Bartels, 1978, S. 49, 48)

440 (Zimmer, 2011, S. 117f., 122); (Zimmer, 1998); (Zimmer, 1995, S. 87f., 102, 106f.); (Ortmeier, 2008b); (Ortmeier, 2008d); (Keim, 2004); (Gran, 2005); (Schonig, 1973). Wolfgang Klafki nennt zudem: Adalbert Rang, Kurt Beutler und Klaus Himmelstein. Vgl. (Klafki, 1996, S. 10).

441 Klafki erläutert die Kontinuitätsthese im Blick auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik insgesamt unter besonderer Berücksichtigung Sprangers und Flitners. Vgl. (Klafki, 1996, S. 1-29)

442 Vgl. entsprechende Fußnotenerläuterung zu Beginn der Untersuchung der Vorlesung.

dankentum bei Nohl nicht erst seit den 30er Jahren entwickelt habe, sondern vielmehr sich in Übereinstimmung befinde mit Nohls kategorialen Details nicht nur des reformpädagogischen Gedankenkomplexes. So listet Ortmeier eine Fülle von Einzelheiten auf,⁴⁴³ die im definierten Sinne Kontinuität belegen sollen, wie beispielsweise den Ursprung des Auslesegedankens im Platonischen Bild des Staates (48), Nohls diesbezügliche Position im Kontext rassetheoretischer Positionen vor der NS-Zeit (65), die gedankliche Verbindung zu Alfred Lichtwark hinsichtlich des deutschen Typus (66),⁴⁴⁴ die NS-Bewegung im Sinne Nohls als der „Vollstrecker der Geschichte Deutschlands“, insbesondere der „Deutschen Bewegung“ (67, 74), Nohls Rückgriff auf Hegels Ausführungen über Symbole (70), seine Anknüpfung an Fichtes „Reden an die deutsche Nation“ (70) oder Nohls Staatsbegriff vor dem Hintergrund der „deutschen Tradition“ (72). Während Ortmeier hiermit Details aufführt, die das Pädagogische eher indirekt betreffen, thematisiert Hasko Zimmer – erstmals im Jahre 1998 – vier originär pädagogische und erziehungswissenschaftliche Aspekte, die für ihn die Kontinuitätsthese belegen; übrigens dürfte er im Jahre 1998 wohl die erste Publikation über die Vorlesung veröffentlicht haben, nachdem seit 1990 mehrere Personen in das Vorlesungsmanuscript Einblick genommen hatten: Das Nachwort „Die zwei Formen der Pädagogik“⁴⁴⁵ (1935) zu „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“⁴⁴⁶ – erstens – sei „nahezu deckungsgleich mit dem Einleitungskapitel der Vorlesung von 1933/34“.⁴⁴⁷ Die Thüringer Volkshochschulbewegung – zweitens – sei „auf das nationale Wohl“ ausgerichtet und grenze sich „deutlich von den demokratischen und sozialistischen Ansätzen der Weimarer Erwachsenenbildung ab“.⁴⁴⁸ Nohls Beiträge zur Schulreform – drittens – seien „Einheits- und Ganzheitspostulate“ und richteten sich „gegen Pluralismus und Individualismus, seine Bindungsaufträge gegen Selbstbestimmung und den Geltungsverlust traditioneller Werte“, getragen von einem hypertrophen pädagogischen Formungswillen, „der auf nichts Geringeres als das nationale ‚Ganze‘“⁴⁴⁹ ziele. Genau diesen Gedanken behauptet ähnlich auch Keim hinsichtlich der reformpädagogischen Gedanken Nohls: dessen Konzept von Erziehung sei „mit Ansprüchen verknüpft, die einer Subjektwerdung geradezu entgegenstanden“.⁴⁵⁰ Die Sozialpädagogik, wie die Siedlungsbewegung, – viertens – verstehe sich aus Sicht Nohls als eine „vorrangige nationale Aufgabe“, auch motiviert und gerichtet „nicht zuletzt – gegen die slawische Bedrohung der deutschen Ostgebiete“,⁴⁵¹ womit „die sozialpädagogische Orientierung am Wohl des Einzelnen obsolet geworden“⁴⁵² sei: eine Behauptung, die nicht unwidersprochen bleibt.⁴⁵³

443 Die folgenden Zahlen in Klammern bedeuten Seitenzahlen in Ortmeiers Forschungsbericht.

444 Bruno Schonig sieht eine Verbindung zu dem Menschenbild Karl-Friedrich Sturms. Vgl. (Schonig, 1973, S. 63, 86).

445 (Nohl, 1935c/1970)

446 (Nohl, 1933c/1970) und (Nohl, 1933d/1970)

447 (Zimmer, 1998, S. 516); identisch in: (Zimmer, 2006, S. 93)

448 (Zimmer, 1998, S. 518); identisch in: (Zimmer, 2006, S. 87)

449 (Zimmer, 1998, S. 520); identisch in: (Zimmer, 2006, S. 88f.)

450 (Keim, 2004, S. 237)

451 (Zimmer, 1998, S. 522); identisch in: (Zimmer, 2006, S. 90f.)

452 (Zimmer, 1998, S. 523)

453 Klafki und Brockmann halten die Siedlungshilfe im Sinne Nohls für ein Hilfsprogramm, ohne dass die Siedlerfamilien nicht überleben konnten. Vgl. (Klafki & Brockmann, 2002, S. 29, 31, 201f.). Die beiden Autoren bestreiten auch die Kontinuitätsthese, nicht aber, dass Nohl eine „erschreckende“ Nähe zu spezifisch nationalsozialistischen Programmelementen zeige (Aufgabe des Polaritätsprinzips, Befürwortung des Typus, des Antisemitismus, der Propaganda). Vgl. (Klafki & Brockmann, 2002, S. 193, 197f., 199, 221, 231, 300f.) – Klafki hat schon 1996 seine Meinung zur Vorlesung angedeutet, dass er „erschrocken“ sei „über das Ausmaß, in dem Nohl ... Annäherungen an Grundelemente der nationalsozialistischen Ideologie vollzog“: (Klafki, 1996, S. 27).

Die „Kontinuitätsthese“ bezieht sich nicht nur auf die angeblichen gedanklichen Bezüge in die Vorkriegszeit hinein, sondern behauptet auch die Kontinuität in die Nachkriegszeit hinein: So bedauert Ortmeier, dass Nohl nach 1945 nur in wenigen Schriften überhaupt sich mit dem Nationalsozialismus befasse.⁴⁵⁴ Das Nohl-Zitat aus einem Brief vom 10.03.1946 an Elisabeth Blochmann⁴⁵⁵ – das „Wühlen im Schmutz und Blut der Vergangenheit“ – dient Ortmeier als Titel der Abhandlung über die Nachkriegszeit, und er will damit offensichtlich Nohls generelle Haltung als Ignoranz und Verdrängung der nationalsozialistischen Epoche kennzeichnen, was er anhand einiger Argumente belegt wissen will: ein Vortrag in der GER-Konferenz vom 18.07.1947⁴⁵⁶ dient ihm als Beleg dafür, dass Nohl einer „wirklichen Analyse der Verbrechen des NS-Systems ... aus dem Weg gegangen“⁴⁵⁷ sei; diese Haltung sieht Ortmeier in einem weiteren Vortrag⁴⁵⁸ bestätigt. Nohls Behauptung, dem Nationalsozialismus sei „eine *wirkliche Massenorganisation*“ gelungen, ignoriere die Diskriminierung der jüdischen Bevölkerung,⁴⁵⁹ im gerade zitierten Vortrag⁴⁶⁰ sei zudem bemerkenswert, dass Nohl in der Terminologie des NS-Systems verharre, wenn er beispielsweise von dem „Kinderführer und Menschenbildner“⁴⁶¹ spreche. Auch lasse sich ausmachen, dass Nohl im Nationalsozialismus auch dessen „gute Seiten“ erkennen möchte.⁴⁶² Insgesamt gehe es Nohl darum, in der Nachkriegszeit die „Deutsche Bewegung“ zu „reaktivieren“,⁴⁶³ für Ortmeier eh ein Beleg dafür, dass es zu der nationalsozialistischen Entwicklungsstufe des „deutschen Typus“⁴⁶⁴ kommen konnte.

Speziell der „Kontinuitätsthese“ widerspricht Heinz-Elmar Tenorth: „... wer die Dialektik der Grundbegriffe allein vor dem Hintergrund ihrer politischen Nutzung seit 1933 sieht, der kann sie nicht hinreichend kritisieren.“⁴⁶⁵ M.a.W.: Die angeblich kontinuierkeitsbezogenen Aspekte etwa der „Deutschen Bewegung“ dürften nicht ihrer historischen Verortung bzw. ihrer eigentlichen Sinnhaftigkeit entledigt werden; Nohls Gedanken der „Polarität“ und der „Autonomie“⁴⁶⁶ müssten angemessen gewürdigt werden, d.h. in ihrer pädagogischen Denken „inspirierenden“⁴⁶⁷ Kraft; der Begriff der „Rasse“ lasse sich nur angemessen verstehen, wenn die damals aktuelle internationale Diskussion darüber nicht ausgeblendet werde,⁴⁶⁸ und – im Anschluss an die Einleitung dieses Abschnittes –: nicht „ein jeder, der ‚Rasse‘ sagt, stellt sich in die Traditionslinie

454 Vgl. (Ortmeier, 2008b, S. 91)

455 (Blochmann, 1969, S. 200); (Ortmeier, 2008b, S. 91)

456 (Nohl, 1947c/1949). German Educational Reconstruction: ein Zusammenschluss von deutschen und englischen Pädagogen, die sich auf englische Initiative in London zusammengefunden hat, um für die Nachkriegszeit eine Zusammenarbeit von Pädagogen vorzubereiten. Vgl. Fußnote des Vortrags, S. 309, in: (Nohl, 1948f/1949); vgl. (Blochmann, 1969, S. 205)

457 (Ortmeier, 2008b, S. 96); identisch in: (Ortmeier, 1998, S. ohne Seitenzählung)

458 (Nohl, 1947c/1949)

459 (Nohl, 1947c/1949, S. 258); (Ortmeier, 2008b, S. 96); identisch in: (Ortmeier, 1998, S. ohne Seitenzählung); ähnlich in: (Keim, 2000, S. 31f.)

460 (Nohl, 1947c/1949)

461 (Ortmeier, 2008b, S. 100); (Nohl, 1947e/1949, S. 297)

462 (Ortmeier, 2008b, S. 102); so auch bei: (Keim, 2000, S. 34)

463 (Ortmeier, 2008b, S. 104)

464 (Ortmeier, 2008b, S. 67)

465 (Tenorth, 2010, S. 638, auch 636); ähnlich in: (Tenorth, 2003, S. 745); (Tenorth, 1994a, S. 445); (Tenorth, 1994b, S. 586). Wolfgang Klafki nennt als weiteren Vertreter, der der Kontinuitätsthese widerspricht, Karl-Christoph Lingelbach. Vgl. (Klafki, 1996, S. 11)

466 (Tenorth, 2010, S. 635)

467 (Tenorth, 1994a, S. 453)

468 (Tenorth, 2010, S. 636)

der Rassenhygiene“.⁴⁶⁹ Dasselbe gelte, so Tenorth in demselben Kontext, für „Volk“, „Heimat“, „Blut“ oder „Nation“. Als Analogie zu diesem Problembereich lässt sich verstehen, wenn Tenorth aus Christian Tilitzkis philosophischer Dissertation zitiert, die Geschichte der deutschen Universitätsphilosophie lasse sich „nicht allein als Vorgeschichte des NS-Staates“ lesen, „sondern (sei) in ihrem Eigenrecht zu verstehen“.⁴⁷⁰ Tenorth fasst seine Sicht zusammen: Dem Verfechter der Kontinuitätsthese „empfiehlt sich Nohl selbst“,⁴⁷¹ will heißen: dem sei, sagt Tenorth, angeraten, genau zu schauen, wie Nohl es meint.

Diese Gegenposition äußert sich auch bei Tenorths Haltung gegenüber Ortmeier für dessen Haltung zu Nohl in der Nachkriegsphase: Ortmeiers „Argumentation ist auch für die Texte nach 1945 nicht besser“.⁴⁷² Er missachte, dass Nohl durchaus seine eigene „Schuld und die der Deutschen eindeutig einräumen“,⁴⁷³ selbst wenn man durchaus „andere Formen des Rückblicks erwarten“⁴⁷⁴ habe erwarten können.

Dorle Klika lässt sich Tenorths Haltung zuordnen: sie verdeutlicht anhand eines selten zitierten Memorandums Nohls vom 11.04.1945,⁴⁷⁵ dass er eine „breite Aufklärung über die Wahrheit der Geschichte“ gefordert habe und in diesem Zusammenhang beispielsweise auch „Besichtigungen in Konzentrationslagern“, oder: im Zusammenhang der Gründung des Instituts für Erziehung und Unterricht am 16.05.1945 habe Nohl gefordert, durch das Institut zu helfen, „nach 12 Jahren ‚des Zwanges und der geistigen Verwirrung‘ ... eine ‚Umstellung‘ für sich und die schulische Arbeit zu vollziehen“.

Die in Anlehnung an Hermann Lübbe von Hasko Zimmer formulierte Vorhaltung des „kollektiven Beschweigens“ – der „westdeutschen pädagogischen Literatur“ insgesamt – beantwortet Tenorth, dass „für die meisten Akademiker nach 1945“ das „Beschweigen die Form der Verarbeitung“⁴⁷⁶ gewesen sei.

469 (Tenorth, 2003, S. 744)

470 (Tenorth, 2003, S. 737)

471 (Tenorth, 2010, S. 633)

472 (Tenorth, 2010, S. 637)

473 (Tenorth, 2010, S. 637)

474 (Tenorth, 2010, S. 637)

475 Klika thematisiert das Memorandum Nohls, das er im Rahmen der Übernahme Göttingens durch die Engländer an Leutnant Wilson übergab und die eigenen Vorstellungen zur Neuorganisation auch im pädagogischen Bereich beinhaltete. Vgl.: (Klika, 2001b, S. 243, 247); (Gidion, 1996, S. 416ff.) – Jürgen Gidion, nach dem Kriege Göttinger Bürger, Zeitzeuge, Mitherausgeber der Zeitschrift Neue Sammlung, erläutert weitere Hintergründe: Leutnant Wilson sei vormals der Göttinger Gymnasiast Albert Rosenberg, der 1937 emigrierte und als Besatzungsoffizier seine Identität gegenüber den Nachbarn, der Familie Voigt, nicht preisgab. Frau Voigt, eine bekannte Politikerin der Stadt, erwähne – so Gidion – den Offizier in einem Tagebuch. Nohl habe den Offizier als Adressaten gewählt, offensichtlich in Unkenntnis von dessen wahrer Identität. Vgl. (Gidion, 1996, S. 416f.)

476 (Tenorth, 2010, S. 637); (Zimmer, 1995, S. 87)

Die Arbeit geht der These Nohls nach, die körperlich-geistige Erziehung bereite das Kind auf die „Gestaltung“ der Lebenswelt vor.

Die Einheit von Geistigkeit und Körperlichkeit umfasst die Fähigkeit zu verstehen, zu werten und verantwortlich zu handeln: Nohls „Vision des neuen Menschen“, der verantwortlich eingreift, Lebenswelt bessert. In der „Deutschen Bewegung“ findet Nohl ideale Leitlinien seiner erzieherischen Konzeption. Folglich sieht er den Menschen in der Lage, sich von Autorität, Tradition, religiösen Geboten und Gewohnheiten zu lösen. Persönlichkeit heißt für ihn Selbstbestimmung im gesellschaftlichen und geschichtlichen Raume. Dies spiegelt sich auch in Nohls Bild der „Gemeinschaft“. „Polarität“ nennt er die widerstreitenden Kräfte innerhalb einer Gemeinschaft, eine Kategorie, die Subordination des Individuums ausschließt und Autonomie betont; auch bei der Gemeinschaftsform „Staat“ sieht er dem Menschen die „mitverantwortliche Teilhabe an der staatlichen Macht“ auferlegt. Kontroversen um Nohl sind aufgegriffen, etwa die „Kontinuitätsthese“. Die lange Zeit unzugängliche Vorlesung von 1933/34 wird thematisiert, auch hinsichtlich problematischer Sätze Nohls zum Nationalsozialismus. Bisher wenig beachtete Ausführungen etwa über den Maler Kuithan oder der kaum bekannte Appell in der „Kölnischen Zeitung“ von 1936 sichern die Dissertationsergebnisse ab.



Der Autor

Heinrich Kreis, Dr. paed., Dr. phil., Jahrgang 1944, Oberstudiendirektor i. R., Fachleiter am Studienseminar in Recklinghausen für das Fach Pädagogik in der Sekundarstufe II des Gymnasiums, anschließend Schulleiter am Carolus-Magnus-Gymnasium in Marsberg. Veröffentlichungen über den pädagogischen Gedanken der Emanzipation (Dissertation 1978) sowie zur Didaktik und Methodik des Pädagogikunterrichts.

978-3-7815-2240-4



9 783781 522404