

Zeitschrift: Schweizer Heimwesen : Fachblatt VSA
Herausgeber: Verein für Schweizerisches Heimwesen
Band: 54 (1983)
Heft: 8

Artikel: Zweite Folge : die "geistewissenschaftliche Pädagogik" - eine Problemübersicht : Hermann Nohls Ansatz innerhalb der "geistewissenschaftlichen Pädagogik" : das Deuten historischer Epochen in "Bewegungen" [Fortsetzung]
Autor: M.F.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-811955>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 22.01.2026

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

Indiz. Das Postulat dieser «ganzheitlichen Erziehung» wird von uns allen als berechtigt und auch als wünschbar anerkannt. Allerdings dürften hier auch am schwierigsten Veränderungen und Verbesserungen zu erreichen sein. Diese Probleme hängen eben nicht nur mit dem Konzept oder mit dem guten Willen der Beteiligten zusammen, sondern auch mit der Professionalisierung des Erzieherberufes und den berechtigten Wünschen nach einer mit andern Berufen vergleichbaren Arbeitszeit und Ferienregelung.

Vor allem auch den den «Schicht-Dienst», der bei einem Tagesablauf von 16 bis 18 Stunden unumgänglich wird, ergeben sich in dieser Beziehung Probleme. Lösungen, an denen wir sicher versuchen werden weiterzuarbeiten, sind wahrscheinlich nur durch ausgezeichnete Teamarbeit und einen möglichst grossen «Konsens» über Erziehungsziele,

Werte und Erziehungsmethoden erreichbar. Dies bedingt ein grosses und menschlich glaubwürdiges Engagement der einzelnen Erzieher, sowohl gegenüber den Jugendlichen als auch gegenüber ihren Kollegen im Rahmen der Teamprozesse.

Für unsere weitere Arbeit hat diese Nachuntersuchung zwar keine «sensationellen» Erkenntnisse gebracht, aber doch viele Hinweise, wo und wie wir im Rahmen unserer Möglichkeiten mithelfen könnten, die Chancen für unsere Jugendlichen noch zu verbessern. Ob sie diese Chancen auch nutzen können und wollen, wird letztlich ihre eigene Entscheidung bleiben. Für Herrn Pedotti und mich haben alle diese Gespräche nebst wertvoller Kritik auch viel Bestätigung, Ermutigung und Bereicherung gebracht. Ich möchte deshalb auch allen «Ehemaligen» für ihre Mitarbeit und ihre Offenheit herzlich danken.

Zweite Folge *

Die «geisteswissenschaftliche Pädagogik» – eine Problemübersicht

Hermann Nohls Ansatz innerhalb der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik»

Das Deuten historischer Epochen in «Bewegungen»

Hermann Nohl, dessen pädagogische Auffassung im Blickpunkt dieser Artikelfolge steht, zählt unbestritten zu den Vertretern der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik». In Nachschlagewerken, wie auch teilweise in (älterer) Fachliteratur (84) wird mit dieser Bezeichnung oft der Eindruck erweckt, es handle sich hier um einen homogenen wissenschaftlichen Ansatz, der während einer bestimmten Epoche die pädagogische Theorie und Praxis zwar entscheidend geprägt habe, heute aber eher als überwunden anzusehen sei (85). In neuerer Zeit häufen sich die Hinweise auf eine Korrektur dieser Darstellung in zweierlei Hinsicht:

Erstens differenzieren viele Autoren den Ansatz der sogenannten geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der in heutigem Verständnis auch mit «hermeneutisch-pragmatische Pädagogik» (86) oder «hermeneutisch-praktische Pädagogik» (87) einigermassen zutreffend umschrieben wird, in die verschiedenen Richtungen der einzelnen Vertreter auf. Der Grund für den grossen Stellenwert, den die Bezeichnung «geisteswissenschaftliche Pädagogik» als Sammelbegriff erlangen konnte, ist für Nicolin «weniger der Selbstauslegung der durch ihn charakterisierten Gruppe von Autoren zu verdanken als vielmehr der kritischen Auseinandersetzung in dem Distanzierungs- und Überholungsprozess, dem ihre in der deutschen Erziehungswissenschaft so lange massgeblich gebliebenen Theorien seitens

anderer wissenschaftlicher Positionen unterworfen wurden. Die zusammenfassende Bezeichnung ist daher meist mit der Absicht kritischer Charakterisierung verbunden» (88).

Zweitens setzte vor einigen Jahren eine Phase wissenschaftlicher Publikationen ein, die sich einerseits mit bestimmten theoretischen Aspekten der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» kritisch auseinanderzusetzen begannen (89), andererseits Ansätze zu ihrer Rekonstruktion (90) entwickelten, die in den 60er Jahren verdrängte Tradition, deren endgültiges Ende 1968 vorzeitig angekündigt wurde (90a) scheint allen diesen Rufen zum Trotz in jüngster Zeit wieder die Aufmerksamkeit verschiedener Wissenschaftler (91) errungen zu haben (92).

Geht man aber den Kriterien nach, die die Autoren von fachlichen Beiträgen implizit oder explizit zur Einteilung eines Wissenschaftlers in die «geisteswissenschaftliche Pädagogik» bewegen haben, so lassen sich in etwa drei leitende Kategorien feststellen:

- a) Das entscheidende Charakteristikum bildet die Schülerschaft Diltheys (93) oder die Zugehörigkeit zu einer Schule (zum Beispiel die sogenannte «Göttinger» – bzw. «Nohl»-Schule (94)).
- b) Die Zuordnung orientiert sich am Bekenntnis eines Wissenschaftlers zu einem Denkanlass einer bestimmten historischen Epoche (95). Aufgrund dieses Einteil-

* Vergl. «Schweizer Heimwesen» Nr. 3/83 (S. 113 ff) und Nr. 2/83 (S. 66 ff).

WULF (1978, 15)	X	X	X	X		X					
WILHELM (1977, 166-188)	X	X	X	X		X		X			u.a.
ULRICH (1972, 15)	X	X	X		X		X				Legger- dorfer H. Henz M. Heitger
UHLE (1976, 7)	X	X	X	X		X					J. Der- bolav Th. Ball- auf
TSCHAMLER (1978, 118)	X	X	X	X	X	X	X				
THIERSCH (1978, 11)	X	X	X	X		X					M. Buber M. Weber
SCHUEURL (1981, 6)	X	X	X	X		X					A. Fi- scher R. Lehmann
REBLE (1981, 344)	X	X	X	X	X	X		X	X		J. Der- bolav W. Klaftik
LASSAHN (1978, 23)	X	X	X	X	X	X	X				G. Reich- wein
KOENIG (1975, 112-127)	X	X	X	X	X	X	X				
HUSCHKE-RHEIN (1979) 9, Anmerk. 5 und 18 Anmerk. 26	X	X	X								
DANNER (1979, 24)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
BRÜGGEN (1980, 98-142)	X	X		X	X						
BENNER (1973, 203 u. 205)	X			X	X	X					
BECKMANN (1978, 50)	X	X	X	X		X	X				

HERMAN NOHL
(1879 - 1960)
EDWARD SPRANGER
(1882 - 1963)
THEODOOR LITT
(1880 - 1962)
WILHELM FLITNER
(1889 *)
MAX PRITSCHER-KOehler
(1878 - 1922)
ERICH WENIGER
(1894 - 1961)
OTTO FRIEDRICH BOllNOW
(1903 *)
GEORG KERSCHENSTEINER
(1854 - 1932)
RICHARD MEISTER
(1891 - 1964)
MAURITIUS J. LANGEVELD
(1905 *)

Tabelle 1

Übersicht der Pädagogen, die in verschiedenen, zufällig ausgewählten Werken (ohne Nachschlagewerke, Handbücher u. a.) der sogenannten «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» zugeordnet werden (ohne W. Dilthey, der teils als Begründer, aber vorwiegend als Philosoph angesehen wird).

	HERMENEUTIK P = Phänomenologie D = Dialektik	GESCHICHTLICHKEIT	ERZIEHUNGSWIRKLICHKEIT	Weitere charakteristische Merkmale der sog. "Geisteswissenschaftlichen Pädagogik":			
				RELATIVE AUTONOMIE (F. E. Gensländigkeit)	PÄDAGOGISCHES VERHÄLTNIS ("R. BEZUG")	THEORIE & PRAXIS-VERHÄLTNIS	- Teleologische Struktur
BECKMANN (1978, 43-64)	X		X	X	X	X	- Komplexität - Ziel- und Normproblematik - Polarität
BLASS (1978, 46)	X		X	X			- Zweckminimum - Ziele & Normen
CUBE (1977, 125-139)	X		X				- Normproblematik
DANNER (1979, 17-28)	X	X	X	X	X	X	- Ganzheit / Struktur
KIEL (1967, 801-812)	X	X	X	X		X	
KLAFKI (1971, 351-385)	X	X		X		X	
LASSAHN (1978, 23-55)	X	X	X	X	X		
MOHR (1960, 70-94; 125)	X		X	X	X	X	
SCHULZE (1979, 542-564)	X	X	X	X	X		- Erzieherisches Ethos - Prozess der Bildung - Volksbildung + Päd. Bewegung
WULF (1978, 19)	X	X		X	X	X	

P = Phänomenologie
D = Dialektik

Tabelle 2

Übersicht einiger Merkmale, die im zufällig ausgewählten Werken von den Autoren als charakteristisch für die sogenannten «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» angesehen werden (vgl. dazu Huschke-Rhein 1979, 8: Anmerkung 1).
(Unterschiedliche Textlängen können natürlich auch bei der weniger differenzierenden Darstellung mitspielen).

lungsmodus wurde auch schon die geisteswissenschaftliche Tradition mit Vertretern, die dem pädagogischen Ansatz des Neukantianismus nahestehen (zum Beispiel M. Heitger) vermischt (96).

Die Tabelle 1 enthält eine Zusammenstellung von Pädagogen, die der «geisteswissenschaftlichen Richtung» von den Verfassern zufällig ausgewählter Fachliteratur zugeordnet werden.

- c) In einigen Werken gehen die Verfasser auf die aus ihrer Sicht charakteristischen Elemente der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» ein. Diese Merkmale, die aus Publikationen von verschiedenen, zufällig ausgewählten Autoren stammen, wurden übersichtsmässig in Tabelle 2 zusammengestellt. Sie bilden eine generelle Übersicht der allgemeinen «Charakteristika» (97), die allerdings nichts darüber aussagt, welche Prioritäten die in Tabelle 1 aufgeführten Wissenschaftler jeweils für ihren eigenen Ansatz gesetzt haben (98). Im Rahmen dieses Aufsatzes beschäftigen wir uns in Kapitel 3 näher mit den spezifischen, den theoretischen Ansatz von Herman Nohl charakterisierenden Merkmalen.

Abschliessend halten wir fest: Der Begriff «geisteswissenschaftliche Pädagogik» suggeriert die Homogenität eines wissenschaftlichen pädagogischen Ansatzes, die bei sorgfältiger Untersuchung der Konzeptionen einzelner Vertreter nicht der Fall ist. Auch über die «Charakteristika» gehen die Auffassungen in der Sekundärliteratur auseinander.

Bis heute fehlt eine umfassende (99) Rekonstruktion der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik», so dass auch kein entsprechender Kriterienkatalog aus der Konfrontation des Selbstverständnisses der einzelnen Autoren mit der Darstellung in der Sekundärliteratur erstellt werden könnte.

Herman Nohls Ansatz innerhalb der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik»

1. Einführung

Wie in der Einleitung festgehalten wurde, bilden unter anderen zwei «äussere» Anlässe den Grund zur Abfassung dieses Aufsatzes:

- Vor hundert Jahren (1883) veröffentlichte W. Dilthey sein grundlegendes Werk «Einleitung in die Geisteswissenschaften», das neben den drei berühmten «Kritiken» Kants als vierte mit dem Überbegriff «Kritik der historischen Vernunft» gedacht war (vgl. Anmerkung 53).
- Im Jahre 1981 legte der Beltz-Verlag nach 1966 das erstmals zwischen 1929 und 1933 erschienene «Handbuch der Pädagogik» (bestehend aus fünf Bänden und einem Registerband), herausgegeben von Herman Nohl und Ludwig Pallat, zum dritten Mal auf.

Vor genau 50 Jahren ist Band I mit zwei zentralen Beiträgen Nohls als letzter in der Ausgabenreihenfolge erschienen. Die grosse Bedeutung des umfangreichen insgesamt 2133 Seiten zählenden Werks wird allgemein erkannt (100), doch verhinderten die damaligen politischen Umstände – das Aufkommen des Nationalsozialismus – die fruchtbare Entfaltung des geisteswissenschaftlich-pädagogischen Gedankengutes. Nach dem Zweiten Weltkrieg folgte nach einer ruhigen Phase eine turbulente Entwicklung in den Erziehungswissenschaften aufgrund des sogenannten «Positivismusstreites». Damit begann ein neues Wissenschaftsverständnis in der Pädagogik zu dominieren, das sich der empirisch-analytischen Tradition verpflichtete. Aber auch andere Richtungen versuchten ein neues Verständnis von Pädagogik aufzubauen. So löste sich eine sogenannte «Wende» – jeweils meistens nur von ihren Vertretern so eingeschätzt – nach den anderen ab (102). Heute zeichnet sich meines Erachtens die grosse Ernüchterung in der Erziehungswissenschaft ab, nachdem die meisten Ansätze (oder sogenannten «Wenden») bald einmal die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit in verschiedenster Hinsicht haben eingestehen müssen.

Angesichts dieses «status quo» und der eingangs des Kapitels angeführten «äußersten Umstände» erhebt sich die berechtigte Frage nach dem heutigen Stellenwert der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik», ihrer Bedeutung für die gegenwärtige Lage der Erziehungswissenschaft. Vereinzelt lassen sich auch Anzeichen der kritischen Rückbesinnung einiger Autoren oder ihre Anknüpfung an die einstmal fruchtbare pädagogische Tradition feststellen; auch werden Ansätze zum Versuch einer Rekonstruktion der «hermeneutischen Pädagogik» (103) aus unterschiedlichen Motiven heraus unternommen. Doch darf darüber hinaus nicht vergessen werden, dass eine umfassende Gesamtdarstellung (104) heute noch fehlt.

In diesem Kapitel stehen zwei Fragestellungen im Zentrum des Interesses:

1. Wie versteht Herman Nohl selbst die wichtigsten Elemente (vgl. Tabelle 2) seines pädagogischen Theorieansatzes?
2. Welchen Beitrag zur Theoriebildung der heutigen Erziehungswissenschaft könnten diese Elemente leisten? Welche Probleme könnten sich bei einer eventuellen Reaktualisierung ergeben?

Es versteht sich von selbst, dass in diesem Rahmen die Problemstellung nur ansatzweise und in groben Zügen angegangen werden kann. Doch liegt dem Aufsatz die Überzeugung zugrunde, dass bei sorgfältiger Aufarbeitung des Werkes Herman Nohls (wie auch anderer der «geisteswissenschaftlichen Tradition» verbundener Pädagogen!) der heutigen Pädagogik eine Quelle fruchtbare Gedanken-gänge erschlossen würde.

2. Der Pädagoge Herman Nohl (1879–1960) – ein kurzer Abriss (105)

Als Sohn des Gymnasiallehrers Hermann Nohl entstammt er einer bürgerlichen Familie in Berlin, wo er auch mit seinen Geschwistern Johannes, Ella und den Stiefschwestern Lotti und Hilde eine strenge und durch fruchtbare geistige Anregung geprägte Kindheit und Jugendzeit ver-

bringt (106). Im Jahre 1898 beginnt er sein Studium der Philosophie, Geschichte und Germanistik bei Friedrich Paulsen und *Wilhelm Dilthey*, zu dem er eine innige Beziehung entwickelt. Nach der Promotion über «Sokrates und die Ethik» (1904) wird er zunächst Assistent bei seinem Lehrer und Vorbild. Durch die Habilitation bei Rudolf Eucken über «Die Weltanschauung der Malerei» (1908) zieht Nohl mit seiner Frau Bertha, einer Pianistin, nach Jena um, wo er zunächst als Privatdozent Vorlesungen über Philosophie hält.

In die Jenaer-Zeit fällt auch seine Begegnung mit der «Jugendbewegung» (vgl. Kapitel 4.2.1.2), die für die Entwicklung seiner späteren Pädagogik ein ausschlaggebendes Erlebnis bildet (107). Durch den unmittelbaren Eindruck des «Ersten Weltkriegs» als Soldat reift in Nohl der Entschluss, künftig seine besten Kräfte der pädagogischen Arbeit zu widmen: «Es gibt kein anderes Heilmittel für das Unglück unseres Volkes als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung» (108). Im Jahre 1918 gründet er mit Heinrich Weinel und Reinhard Buchwald die «Volkshochschule» in Thüringen und beginnt jetzt, sich intensiv mit pädagogischen Fragen zu beschäftigen (Jugendstrafvollzug, Heimerziehung, Frauenbildung, Behindertenpädagogik, Jugendhilfe u. a.). Die umfangreiche Sammlung von Vorträgen zu verschiedenen pädagogischen Themen beweist sein fruchtbares Wirken und trägt wesentlich dazu bei, den neuen Ansatz von Pädagogik auf «geisteswissenschaftlicher Grundlage» zu verbreiten. Mit der Herausgabe des fünfbandigen «Handbuches der Pädagogik» (1929–1933) dokumentieren Herman Nohl und Ludwig Pallat einen gewissen Höhepunkt dieser neuen pädagogischen Denkrichtung, die jedoch abrupt durch das Aufkommen des Nationalsozialismus abgebrochen wird.

Von seiner 1920 angetretenen Professur in Göttingen wird Nohl 1933 entlassen. Seine Tätigkeit beschränkt sich zusehends auf das Verfassen von Aufsätzen zu verschiedenen Themenkreisen, unter anderen auch philosophischen und ästhetischen. Nach dem Zweiten Weltkrieg nimmt er nach dem Aufbau der Universität die Lehrtätigkeit wieder auf und wird 1949 emeritiert. In den 50er Jahren wirkt er vereinzelt an Lehrveranstaltungen mit und übernimmt Vorträge, bis er am 7. Oktober 1960 nach kurzer Krankheit stirbt (110). Neben seinen zahlreichen Aufsätzen und Werken (siehe dazu die Literaturliste am Schluss des Aufsatzes) erlangt die 1926 mit A. Fischer, Th. Litt, E. Spranger und W. Flitner gegründete Zeitschrift «Die Erziehung – Monatszeitschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben», die 1937 eingestellt werden musste, sowie ihre «Wiedererweckung» im Jahre 1945 unter dem Titel «Die Sammlung» mit O. F. Bollnow, W. Flitner und E. Weniger, besondere Bedeutung und legt Zeugnis ab, für das vielfältige Wirken Nohls und seiner Mitarbeiter auf theoretischer und praktischer Ebene.

3. Die Grundlagen des Nohlschen Denkansatzes

In den Kapiteln 2.2 bis 2.4 wurde auf die enge Beziehung Nohls zu Dilthey, der Lebensphilosophie und der als «Geisteswissenschaft» bezeichneten Denktradition hingewiesen (111). Nohls Denken – als ursprünglicher Philosophie-Student! – wird aber erheblich von der antiken

VSA-Seminar in Luzern

Heim und Öffentlichkeit

«Wir wollen unser Heim so führen, dass die Pensionäre **und** die Mitarbeiter gern bei uns sind»

VSA-Kurs für Heimleitungen, Pflegepersonal, Hausbeamtinnen, Sozialarbeiter, Therapeuten und andere Personen, die in Alters- und Pflegeheimen oder bei spitälexternen Diensten arbeiten.

Kursort	Villa Bruchmatt, Bruchmattstrasse 9, 6003 Luzern
Kursdaten	31. August 1983 (Mittwoch), Beginn um 12.00 Uhr mit dem Mittagessen, bis 2. September 1983 (Freitag), Abschluss zirka um 13.30 Uhr nach dem Mittagessen
Kursleitung	Suzanne Dreifuss , Zürich, unter Mitarbeit von – Elisabeth Baumann, Lehrerin für Krankenpflege an der Pflegerinnenschule Toggenburg-Linth – Peter Hüberli, Unterrichtsassistent und unter Mitwirkung der Referenten – René Künzli , Leiter des Alters-, Pflege- und Krankenheims Neutal, Berlingen – Hans Rudolf Winkelmann , Leiter des Alterswohnheims Dorflinde, Zürich-Oerlikon
Kursziel	Leitbild des Heims: Führungsziel und Methoden – Kompetenzregelung – Fort- und Weiterbildung – vertikale Gruppenarbeit im Heim – Arbeitsklima – der Pensionär (Patient) im Mittelpunkt Öffentlichkeitsarbeit: Funktion des Heims nach aussen – Integration des Heims im Umfeld – Politik der Offenen Tür – Stützpunktfunctionen
Kurskosten	Fr. 180.– für VSA-Mitglieder aus VSA-Heimen Fr. 200.– für VSA-Mitglieder oder Teilnehmer aus VSA-Heimen Fr. 250.– für übrige Teilnehmer Unterkunft und Verpflegung für 2½ Tage (Fr. 110.–) separat. Annulationsgebühr bei Rückzug der Anmeldung vor Kursbeginn Fr. 50.–
Anmeldung	Bis 19. August 1983 an das Sekretariat VSA, Seegartenstrasse 2, 8008 Zürich

Talon Seminar Luzern: Heim und Öffentlichkeit

Name, Vorname

Name des Heims

PLZ, Ort, Adresse

Unterschrift, Datum

Persönliche Mitgliedschaft VSA VSA-Mitgliedschaft des Heims
Unterkunft in Luzern erwünscht

Bitte bis **19. August 1983** senden an Sekretariat VSA, Seegartenstrasse 2, 8008 Zürich

Philosophie (112) beeinflusst und, indem er sich auf Sokrates und Plato stützt, macht er sich die Grundfrage des menschlichen Seins bewusst. Seine Untersuchungsergebnisse hat er einerseits in der «Einführung in die Philosophie» (113) und «Die sittliche Grunderfahrung» (114) festgehalten; andererseits entwickelt er auf der Grundlage seiner Philosophie eine «pädagogische Menschenkunde» mit dem Werk «Charakter und Schicksal» (Untertitel: «Eine pädagogische Menschenkunde») (115). Die intensive Auseinandersetzung mit G.W.F. Hegel zu Beginn seiner wissenschaftlichen Tätigkeit («Hegels theologische Jugendschriften») (116) hinterlässt in seinen späteren Werken deutliche Spuren (vgl. Kapitel 4.2.2). Mit den philosophischen Traditionen von Sokrates/Plato, Hegel und besonders Dilthey im Hintergrund, im Umfeld der historischen Bedingungen seiner Epoche – der Kulturkritik (zum Beispiel Nietzsche) und der Reformpädagogik (117) –, muss die Entwicklung der eigenen philosophisch-pädagogischen Konzeption, die mit dem Übergriff «geistewissenschaftliche Pädagogik» bezeichnet wird, gesehen werden (118).

Im Sinne von Sokrates ist Nohl ebenfalls ein «subjektiver Denker», auch nennt er seinen theoretischen Ansatz entsprechend «subjektive Pädagogik» (119). Darin bringt er zum Ausdruck, dass eine eigenständige pädagogische «Vernunft», in einem eigenständigen Bereich der Kulturwirklichkeit mit eigenständigen pädagogischen Mitteln (vgl. «relative Autonomie der Pädagogik»: Kapitel 4.3.1.4), die Erziehung als eine Grundwirklichkeit des Menschen, auch als ethisch-ästhetische Idee selbstständig begründen kann. Die pädagogische «Vernunft» nimmt von der Ästhetik des Künstlers das Schöpferische und vom Erzieher die Individualität des Schaffens. Das Allgemeingültige der Kultur (120), der Geschichte, Gesellschaft einerseits und die Individualität des einzelnen, bestehend aus verschiedenen Bereichen andererseits, machen den ganzen Menschen aus.

Bevor wir uns den spezifischen Elementen seiner pädagogischen Theorie (vgl. Tabelle 2 und Kapitel 4.3) zuwenden, gehen wir noch auf zwei besondere, das Nohlsche Denken charakterisierende Merkmale ein, die für das Verständnis seiner Schriften von Bedeutung sind:

- Das Deuten historischer Epochen in Bewegungen.
- Das «Drei-Schritte-Gesetz» und die «Polarität» als Denkprinzipien.

Diese Denkprinzipien Nohls bilden sein Modell zur umfassenden Erkenntnis der (pädagogischen und ge-

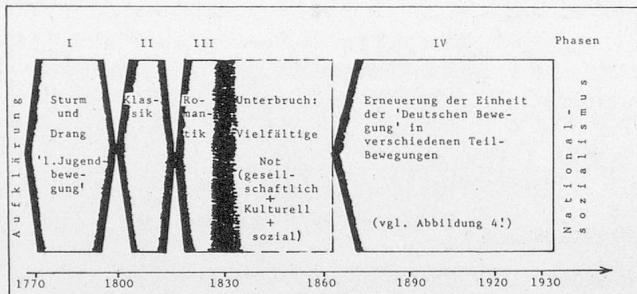


Abbildung 3

Vereinfachte und typisierende Darstellung der einzelnen Phasen der «Deutschen Bewegung» als Übersicht (nach der Untersuchung von Finckh (vgl. Anmerkung 131).

schichtlichen) «Welt» und «Wirklichkeit» im Sinne einer *Grundvoraussetzung*, während die «Hermeneutik» als *Methode* zur (wissenschaftlichen) Erkenntnis des «Lebens» bzw. der «Erziehungswirklichkeit» dient (vgl. Kapitel 4.3.1.1 und 4.3.1.3).

Das Deuten historischer Epochen in «Bewegungen»

Die «Deutsche Bewegung» – ein Abriss (121)

Als ein wesentliches Strukturmerkmal zeichnet sich in den Werken Nohls das Denken in «Bewegungen» (122) ab. Diese «Bewegungen» fasst er als mehr oder weniger homogene Epochen der deutschen Kulturgeschichte der Neuzeit auf, die alle Bereiche des menschlichen Seins und Schaffens, neben den intellektuellen Leistungen auch die sittlichen, kulturellen und ästhetischen Errungenschaften umfassen. Eine solche fundierende Strömung drückt sich konkret in den sogenannten «Objektivationen» (123) oder «Objektivierungen» (124) des Lebens aus (Kunst, Kultur, Religion, Wissenschaft, Recht u. a.) – in den spezifischen Ausformungen dieser «Objektivationen» kann die «Bewegung» auch erkannt werden – und prägt dadurch eine oder mehrere Generationen von Menschen.

Nohl interpretiert nun die etwa 130 Jahre dauernde geschichtliche Zeitspanne von 1770 bis 1830 und 1860 bis 1930 als «Deutsche Bewegung», die er in vier charakteristische Phasen einteilt, gesamthaft aber als «Einheitsbewegung» versteht (vgl. Abbildung 3) (125).

Als Reaktion auf die Aufklärung zählt Nohl als erste Phase die Strömung des «Sturm und Drangs», die anschliessend von der «Klassik» (Phase 2) abgelöst wird. Nach der Romantik (als dritte Phase) erscheint aus verschiedenen Gründen (126) ein Unterbruch von vierzig Jahren bis eine grosse (Erneuerungs-)Bewegung (127), die ihrerseits fünf Strömungen umfasst, aufgrund der in der Zwischenzeit von 1830 bis 1860 entstandenen fundamentalen Lebensnot, entsteht.

Jede der Bewegungen enthält eine spezifische, betonte Form menschlicher Lebensäußerung, die als Reaktion auf eine Funktion hervorhebt (zum Beispiel der Rationalismus der «Aufklärung» oder als Reaktion der «Irrationalismus» des «Sturm und Drangs») und dadurch zwangsläufig erneut eine Gegenreaktion erzeugt. Dieser Darstellung der «Deutschen Bewegung» liegt das Nohlsche Denken in «Polaritäten» zugrunde, die sich hier in doppelter Hinsicht zeigen (128):

1. Die vier Hauptbewegungen der «Deutschen Bewegung» (= DB) werden selbst als Gegensätze aufgefasst («Interpolarität» der DB).
2. Diese einzelnen Hauptbewegungen ihrerseits enthalten selbst wieder Teilbewegungen als polare Momente («Intrapolarität» der DB) vgl. dazu Kapitel 4.2.1.2).

Als zentrale Elemente, die allen Bewegungen innerhalb der «Deutschen Bewegung» gemeinsam sind, nennt Nohl vier Kategorien:

1. Die Einheit des Lebens
2. Der Primat des Lebens
3. Die Individualität des Lebens
4. Die Geschichtlichkeit des Lebens (129)

Deutlich zeigt sich hier die philosophische Grundlage Nohls – die «Lebensphilosophie» und seine enge Beziehung zum theoretischen Ansatz Diltheys (130).

Die vierte Bewegung, die den zeitgeschichtlichen Abschnitt von etwa 1860 (132) bzw. 1870 (133) bis 1930 umfasst (134), enthält als besonderes Merkmal die Grundlage zu einer «neuen Pädagogik» (135): «Im Lebenssystem (bzw. in den ‚sozialpädagogischen Richtungen‘) (136) dieser Bewegung, das alle Seiten der geistigen Welt entwickelte, eine neue Kunst zunächst und eine neue Ästhetik, dann eine neue Ethik, eine neue Religiosität, eine neue Natur- und Geisteswissenschaft, war auch eine neue Pädagogik angelegt» (137). Die vierte Phase, die Nohl meines Wissens nie eindeutig mit einem Überbegriff bezeichnet, gliedert sich in verschiedene «kleinere» (Teil-)Bewegungen, die aufgrund einer bestimmten und charakteristischen «Not der Zeit» (138) entstehen, teils aber auch wieder als Gegenreaktion auf die getroffenen Massnahmen zur Behebung der ursprünglichen Not (vgl. Abbildung 4). Die sich daraus ergebenden Spannungen stehen in einem dialektischen Verhältnis und bilden den Prozess, der eine bestimmte Bewegung kennzeichnet.

Abschließend verweisen wir auf die fundierte, öfter zitierte Untersuchung Hans Jürgen Finckhs: «Der Begriff der ‚Deutschen Bewegung‘ und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls» (131), auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden kann.

(Fortsetzung folgt)

Anmerkungen

- 84 Nicolin 1981, 75.
 85 u.a. Oelkers 1981, 739.
 86 Flitner 1963, 22.
 87 Uhle 1981, 7.
 88 Nicolin 1981, vgl. auch Huschke-Rhein 1979, 8.
 89 z.B. Huschke-Rhein 1979.
 90 z.B. Uhle 1981, 7–29.
 90a Dahmer/Klafki (1968) «Die geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche» Erich Weniger.
 91 z.B. Gassen 1978; Danner 1979; Huschke-Rhein 1979; Klafki 1982 u.a.
 92 vgl. dazu Scheuerl 1981, 1–6.
 93 Lassahn 1979, 23: «Misch, Nohl, Frischeisen-Köhler, Spranger»; Uhlig (1972, 25); König (1975, 112); Huschke-Rhein (1979, 18: Anmerkung 26). Von der jeweiligen Interpretation des Begriffs «Schüler», der je nach Autor variiert, hängt im einzelnen Fall die getroffene Einteilung ab.
 94 Kritik an diesem Begriff: Gassen 1978, 3–6.
 95 Wieweit sich ein Vertreter dieses Ansatzes jeweils selbst dazu bekennt, und wieweit er sich davon abgrenzt, kommt oft auf die Beurteilung der jeweils interpretierten Aspekte eines Werkes durch andere Autoren an.
 96 Uhlig 1972, 15; vgl. die eindeutige Abgrenzung beider Konzeptionen: Lassahn 1978; Huschke-Rhein 1979, 8: Anmerkung 4: «Unter normativer Pädagogik möchte ich nur die vom Neukantianismus ausgegangene Pädagogik (Natorp; Hönigswald; Cohen) verstehen, die über den Hönigswald-Schüler Petzelt vermittelt wurde bis auf: Heitger, W. Fischer, Löwisch, Ruhloff u.a.» (Hervorhebung der Verf.).
 97 Huschke-Rhein 1979, 8.
- 98 Eine fundierte Darstellung der unterschiedlichen Wissenschaftsverständnisse der «geistewissenschaftlichen Pädagogen» Theodor Litt, Herman Nohl und Eduard Spranger (vgl. Tab. 1) gibt die Habilitationsschrift von Huschke-Rhein (1979).
 99 vgl. König 1975, 112: Anmerkung 95. Abgesehen von einigen Ansätzen von Uhle (1981, 7–29) oder kritischen Aufarbeitung des Werks Theodor Litts von Klafki (1982).
 100 Blochmann 1968, 155–162; Wilhelm 1977, 178; Reble 1981, 347.
 101 Bütemeyer/Möller 1979.
 102 In der pädagogischen Fachliteratur lassen sich u.a. folgende sogenannte «Wenden», die sich selbst oft auch als neues «Paradigma» (Kuhn) verstehen, feststellen: die «realistische» (H. Roth), «emancipatorische» (K. Mollenhauer), «soziologische» (D. Goldschmidt), «technologische» (K. H. Flechsig), «pädagogische» (von Hentig), die «Alltagswenden» (Thiersch 1978, 81–101) (vgl. auch Schulze 1979, 544: Fussnote 3).
 103 Uhle 1981, 7–29.
 104 König 1975, 112.
 105 Die 1968 erschienene Biographie von Elisabeth Blochmann über «Herman Nohl» stellt wohl die umfassendste und aufschlussreichste Darstellung seines Lebens dar. Vergleicht man die zu besonderen Geburtstagen Nohls erschienenen Aufsätze mit dieser Arbeit, so decken sich die Beschreibungen weitgehend (vgl. Wittig 1949; Siegmund-Schulze 1949; Blochmann 1955; Weniger 1959; Heimpel 1960; Weniger 1961).
 106 Blochmann 1968, 13–22.
 107 Blochmann 1968, 63.
 108 Nohl, zit. nach Weniger 1959, 7.
 109 vgl. Nohl 1949.
 110 nach Blochmann 1968.
 111 Die Beziehung der Pädagogik Herman Nohl zum Werk Diltheys, die Beeinflussung und die sich daraus ergebenden Konsequenzen untersucht Klaus Bartels (1968) in seiner Dissertation: «Die Pädagogik Herman Nohls in seinem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft».
 112 Nohl/Pallat I, 43, 65, 72 und Nohl 1970, 222–223.
 113 Nohl 1977.
 114 Nohl 1949a.
 115 Nohl 1938 und auch Nohl/Pallat II, 51–75.
 116 vgl. Weniger 1961, 6f; Blochmann 1968, 37.
 117 vgl. Abbildung 4.
 118 Die Beziehungen zu Plato/Sokrates zeigen sich in der Anlehnung an das Modell des Schichtenaufbaus der Seele (Nohl/Pallat, 39–43) (vgl. Kapitel 4.2.2.1); der Einfluss Diltheys in der starken Übereinstimmung mit der «Lebensphilosophie» (z.B. Nohl/Pallat II, 73) (vgl. Anmerkung 54 und Schulze 1979, 560f) sowie die Übernahme der «hermeneutischen» Methode (vgl. Kapitel 4.3.1.1). Das Verhältnis zu Hegel lässt sich dagegen weniger leicht definieren, doch zeugen einige charakteristische Merkmale der Nohlschen Denkprinzipien von einer Verwandtschaft, z.B. «Polaritäten», die sich in der (Erziehungs-) Wirklichkeit vorfinden lassen (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.3.1.3); «Dialektik des Lebens» (Weniger 1961, 19; Beckmann 1978, 55 f.).
 119 Nohl 1970, 223.
 120 vgl. Anmerkung 72.
 121 Dieser Begriff, der Vorstellungen an das «teutonische» Verständnis von Deutschland während der Zeit des Nationalsozialismus erwecken könnte, muss auf dem Hintergrund der historischen Epoche der allgemeinen Zersplitterung und gegensätzlicher Kräfte in Deutschland im 19. Jahrhundert gesehen werden. Zur Zeit der Abfassung der diesem Werk zugrundeliegenden Vorlesungen Nohls im Jahre 1905 (vgl. das Vorwort von Bollnow und Rodi in Nohl 1970a, 7–13) war die Bezeichnung noch nicht mit einem pejorativen Element belastet.
 122 Nohl nennt die «Bewegungen» auch «Strömungen», «Bewegungen», «Wellen» (Nohl/Pallat I, 302), «Energien» (Nohl 1949, 133) u.a.
 123 Nohl/Pallat I, 13.
 124 Schulze 1979, 566.
 125 Die Einteilung der einzelnen Bewegungen, ihre Anzahl, wie auch ihre zeitliche Bestimmung sind bei Nohl selbst nicht einheitlich (vgl. dazu Finckh 1977, 18–26). Deshalb variieren auch die Angaben in der Sekundärliteratur (z.B. Uhle 1981, 15). (Weniger 1961, 3 nennt 3 Phasen der «DB»). Auch zitiert Finckh (1977, 20) einige Stellen aus Nohls Werken, wo er die «Deutsche Bewegung» nur von «Sturm und Drang» bis zur «Romantik» fasst (vgl. auch Nohl 1970a, 10 und Huschke-Rhein 1979, 277).
 126 Nohl (1970a, 223–228) deutet den Unterbruch mit der fehlerhaften Struktur der «Bewegung», die sie damals in eine falsche Richtung schob und nennt sechs Momente, die diese Entwicklung erklären.
 127 Diese vierte Bewegung bezeichnet Nohl meines Wissens nie ganz eindeutig mit einem umfassenden Überbegriff.
 128 vgl. Finckh 1977, 21.
 129 nach Finckh 1977, 25, 27–69; vgl. Nohl 1970a, 230.
 130 Mohr 1954, 2–14.
 131 Finckh 1977.