

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](http://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

<b>1</b>	<b>Einleitung: Entwicklung der Fragestellung und Forschungsstand</b>	<b>11</b>
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
<b>2</b>	<b>Hauptteil: Herman Nohls Verständnis der Autonomie von Erziehung und die „körperlich-geistige Entfaltung“ des „Zöglings“ als Vorbereitung auf die „Gestaltung“ des gesellschaftlich-politischen Lebens?</b>	<b>61</b>
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

<b>3</b>	<b>Fazit</b> .....	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
<b>4</b>	<b>Dokumente</b> .....	275
<b>5</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	288
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	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*.“<sup>1</sup>

---

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 Not<sup>2</sup> 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 habe<sup>3</sup> – was auch immer damit im Detail gemeint ist.

Hier jedenfalls wird in Übereinstimmung mit der Nohl-Forschung<sup>4</sup> 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“<sup>5</sup> geradezu Maßnahmen der „geistigen Gegenwirkung“,<sup>6</sup> 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“,<sup>7</sup> 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“<sup>8</sup> sei unübersehbar, die Menschen seien diesem „schweren Leben“<sup>9</sup> 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 gekommen<sup>10</sup> sei; in wirtschaftlicher Hinsicht, da das Land „in der wirtschaftlichen Entwicklung um ein Jahrhundert zurückgeblieben“<sup>11</sup> und die Arbeitslosigkeit erschreckend hoch sei.<sup>12</sup> Es fehle vor allem an Fachkräften, besonders an pädagogischen Fachkräften,<sup>13</sup> 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“<sup>14</sup> zu bestreiten und letztlich „menschwürdiger“<sup>15</sup> zu leben. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg sieht Nohl die Pädagogik in der Pflicht, sich der Notlage der Menschen zu stellen. In verschiedenen Quellen<sup>16</sup> 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.<sup>17</sup>

### 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“.<sup>18</sup> 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.<sup>19</sup> 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.<sup>20</sup> 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.<sup>21</sup> 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“<sup>22</sup> gekennzeichnet, durch ein Nebeneinander von disparaten Lehrgütern.<sup>23</sup> 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“.<sup>24</sup> 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“.<sup>25</sup> 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“.<sup>26</sup>

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“.<sup>27</sup>

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“<sup>28</sup> 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“.<sup>29</sup> In der Vergangenheit sei ein „neuer Typus Mensch“, der „Leistungstypus“, „heraufgezüchtet“ worden, der den Ansprüchen Leistung und Brauchbarkeit unterlegen gewesen sei.<sup>30</sup>

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“.<sup>31</sup> 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“<sup>32</sup> 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‘“.<sup>33</sup> 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“.<sup>34</sup>

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“<sup>35</sup> zu erfassen sei und pädagogische Fragestellungen in ihrem gesellschaftlichen und historischen Kontext zu „verstehen“<sup>36</sup> 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“<sup>37</sup> 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:<sup>38</sup> 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“.<sup>39</sup> Es ist die Idee eines neuen Menschen, die nicht mehr länger an Kriterien des Nutzens und der Leistung gemessen wird,<sup>40</sup> 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 Pädagogik<sup>41</sup> sein: „jeden Menschen anredend“ und „auch den Ärmsten im Staube angehend“.<sup>42</sup> Die neue Pädagogik will nicht dem Staat, nicht einer Partei, nicht der Kirche dienen, sondern dem „hilferufenden Menschentum“.<sup>43</sup>

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“,<sup>44</sup> zu verstehen, und zwar um sie zu „gestalten“.<sup>45</sup> 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“<sup>46</sup> könne und solle. Das Volk – so Nohl 1920 – erwarte von der „neuen Pädagogik“ „die letzte lösende Antwort für die Not seiner Gegenwart“.<sup>47</sup>

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“<sup>48</sup> anleite und ihnen damit die Befähigung verleihe, das von Leid und Not gekennzeichnete Leben unter ihrer eigenen Verantwortung zu verändern.<sup>49</sup>

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“<sup>50</sup> (wie Staat, Kirche, Recht, Wirtschaft, Partei usw.) „auch kritisch gegenübertreten 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.<sup>51</sup> 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“,<sup>52</sup> 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“<sup>53</sup> 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“<sup>54</sup> 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“. <sup>55</sup> Und auch der inhaltliche Gesichtspunkt spielt bei der Rollenbeschreibung des Erziehers eine Rolle: Nicht nur habe der Erzieher vorbildhaft das „höhere Leben“ <sup>56</sup> 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, <sup>57</sup> 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.“ <sup>58</sup> Nohls Eintreten für das Wohl des Kindes verbiete es der Pädagogik, sich als „Gesellschaftswissenschaft“ <sup>59</sup> 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*“. <sup>60</sup>

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,<sup>61</sup> auch nicht eine Beziehung, die man aus erzieherischer Sicht als Moderation<sup>62</sup> 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“.<sup>63</sup> 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“,<sup>64</sup> 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“.<sup>65</sup>

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“<sup>66</sup> im Vordergrund stehe. Der Auftrag zum personalen Bezug werde trotz notwendiger Kritik nicht abgewertet.<sup>67</sup> 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“,<sup>68</sup> 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“.<sup>69</sup> Eine andere Autorin bestätigt, dass „nie von einem Subjekt die Rede (sei), das auf ein Objekt“<sup>70</sup> einwirke; es sei „völlig verfehlt, erzieherische Verhältnisse als solche der Machtausübung zu kennzeichnen“;<sup>71</sup> 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?“<sup>72</sup> 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“.<sup>73</sup>

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“<sup>74</sup> 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,<sup>75</sup> 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 Schäfer<sup>76</sup> – alternativlos,<sup>77</sup> 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,<sup>78</sup> 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‘“:<sup>79</sup> für Niemeyer in guter Tradition etwa von Pestalozzi,<sup>80</sup> Salzmann oder Rousseau und in negativer Tradition von Wichern und besonders dem Menschenbild der Nationalsozialisten.<sup>81</sup>

### 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.“<sup>82</sup> 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“.<sup>83</sup> Es wird nicht nur die Gefahr der Dominanz gesehen, sondern die Gefahr der „autoritären Entartung“.<sup>84</sup> 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“<sup>85</sup> die „Frage nach Gültigkeit“<sup>86</sup> 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.<sup>87</sup> 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“.<sup>88</sup>

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?<sup>89</sup> 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“<sup>90</sup> werde. Für einen Vertreter der kommunikativen Pädagogik bedeutet Nohls „Einstellung auf das subjektive Leben des Zöglings“,<sup>91</sup> dass der „Blickpunkt der Pädagogik“ nicht *zugleich* „auf die Gesellschaft, ja die ganze Menschheit“<sup>92</sup> 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“.<sup>93</sup> 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“<sup>94</sup> 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“.<sup>95</sup> 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 Hintergründe<sup>96</sup> 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,<sup>97</sup> 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“<sup>98</sup> seiner spezifisch individuellen Möglichkeiten „Hilfestellung“ erfahre.<sup>99</sup> Hier setzt die Frage an, was aus Sicht der Forschung Nohl unter der Entfaltung des Geistigen und der Körperlichkeit konkret versteht.

Einige Autoren<sup>100</sup> 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“<sup>101</sup> zu sehen, stelle jedoch „ein relativ selbständiges und in den Faktoren und Relationen der formalen Struktur konstantes Produkt – *des Lebens*“<sup>102</sup> dar. Daher wird kritisch danach gefragt, „ob dieses Leben als das letzte Unbedingte, als der Ursprung taugt“.<sup>103</sup> Bei Nohl werde das Denken verhindert, insofern der „Vernunft eine dem Seienden nachgehende Erkenntnisfunktion“<sup>104</sup> 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 Flandernerfahrungen<sup>105</sup> 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“.<sup>106</sup> 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 Tagen<sup>107</sup> „die gewaltlose Macht des Geistes“<sup>108</sup> 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“<sup>109</sup> 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“.<sup>110</sup> 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“.<sup>111</sup> 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“.<sup>112</sup> Ganz allgemein ist bei anderen Verfassern von dem „Ideal“ des Kindes die Rede und der „personalen Bestimmung“,<sup>113</sup> dem sich Nohl verantwortlich zeige, dem Bildungsideal, „das vornehmlich auf die Entfaltung und Gestaltung des persönlichen Lebens abzielt“.<sup>114</sup> 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“.<sup>115</sup>

Die Vielschichtigkeit des Geistigen wird vielfach mit Nohls Auffassung vom Schichtenaufbau der Seele<sup>116</sup> 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.<sup>117</sup> „Bindung an einen Wert“ bewirke, so wird Nohl verstanden, die Einsicht, wozu menschlicher Wille erst frei sei, was wiederum das „Wachsen der Selbstverantwortung“<sup>118</sup> gedeihen lasse. Andere Autoren bestätigen die gedankliche Bindung an die Schicht des Nus.<sup>119</sup> 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 Klika<sup>120</sup> in den Blick. Ihre Analyse der Schrift „Charakter und Schicksal“<sup>121</sup> 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“ unterscheide, 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“<sup>122</sup> 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“<sup>123</sup> 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“<sup>124</sup> gehe es Nohl um ein „geistiges Ideal“.<sup>125</sup> 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“,<sup>126</sup> womit sich bei Nohl – so Klika – die Unterschiede zwischen den Geschlechtern verwischten.<sup>127</sup> – 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“<sup>128</sup> 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 Jugendbewegung<sup>129</sup> – 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“<sup>130</sup> als wesentlicher Grundlage aller höheren Kräfte und von der Wichtigkeit einer Kultur der körperlichen Bewegung“.<sup>131</sup> 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,<sup>132</sup> 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“<sup>133</sup> 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,<sup>134</sup> den Nohl schon 1930<sup>135</sup> als „Integration des Geistig-Seelischen und Körperlichen“<sup>136</sup> 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.<sup>137</sup> Identische Gedanken sieht der Autor auch für die Nachkriegszeit, weil Nohl hier die Didaktik des Schulfaches Leibesübungen<sup>138</sup> gerade unter dem Aspekt der geistigen Bedeutung thematisiere,<sup>139</sup> sodass er diesbezüglich ein Kontinuum der Nohlschen Gedanken erkennt, die er in einer weiteren Quelle bestätigt findet.<sup>140</sup> 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,<sup>141</sup> die er beispielsweise veranlasst, in der Zeitschrift „Die Sammlung“ zu veröffentlichen<sup>142</sup> 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“<sup>143</sup> 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 diskutiert<sup>144</sup> wird, sondern auch und besonders bezüglich des erzieherischen Inhalts und der Intention. Viele Autoren vertreten dazu eine vergleichbare zustimmende Meinung.<sup>145</sup>

So greift ein Beitrag den von Nohl verwendeten Terminus „Gestaltung“<sup>146</sup> 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:<sup>147</sup> „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 für<sup>148</sup> sich erzogen werden, sondern auch der Kulturarbeit, dem Beruf und der nationalen Gemeinschaft“.<sup>149</sup> 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.<sup>150</sup>

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.“<sup>151</sup> 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“<sup>152</sup> gehalten; dabei sei es ein Missverständnis, wenn „im Sinne eines Pädagogismus“ behauptet werde, der pädagogische Bezug lasse die „objektive gesellschaftliche Wirklichkeit außer acht“.<sup>153</sup> 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“.<sup>154</sup> 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)