

Otto Friedrich Bollnow

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik*

1. Als geisteswissenschaftliche Pädagogik bezeichnet man eine Strömung, die in der Zeit nach dem ersten Weltkrieg das Gesicht der deutschen Erziehungswissenschaft entscheidend bestimmt hat. Zu ihr gehören die von Wilhelm Dilthey herkommenden Vertreter Herman Nohl und Eduard Spranger sowie der früh verstorbene Max Frischeisen-Köhler, zu denen sich bald auch der zunächst aus anderer Richtung herkommende Theodor Litt gesellte. Von der etwas jüngeren Generation traten sodann Wilhelm Flitner und Erich Weniger hinzu.

Man versteht die geisteswissenschaftliche Pädagogik am besten als die Aufnahme der seit dem Beginn des Jahrhunderts hervortretenden *pädagogischen Reformbewegung* mit den Mitteln der ihren Tendenzen entgegenkommenden Begründung der Geisteswissenschaften durch Wilhelm Dilthey¹. Als mit dem Ende des ersten Weltkriegs so viele überalterte Ordnungen zusammengebrochen waren, breitete sich in weiten Teilen der Bevölkerung das befreiende Gefühl eines neuen Anfangs aus. In diesem Zusammenhang nahmen auch die Bestrebungen der Reformpädagogik einen neuen Aufschwung. Man hoffte, durch eine neue, bessere Erziehung zur Verwirklichung eines neuen, freieren und glücklicheren Menschen beizutragen. Das war die Situation, in der sich die später so genannte geistesgeschichtliche Pädagogik entwickelte. In dem Philosophen Wilhelm Dilthey fand man einen geistesverwandten Denker, dessen methodisch durchgebildete Begrifflichkeit es einer Reihe seiner Schüler erlaubte, die Gedanken der Reformpädagogik aufzunehmen, sie begrifflich zu durchdringen und zu einer wissenschaftlich begründeten Theorie zu vereinigen.

Wenn man versucht, von diesen Voraussetzungen her ein geschlossenes Bild der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu entwerfen, stößt man bald auf große, im letzten wohl überhaupt nicht befriedigend zu lösende Schwierigkeiten; denn bei aller Übereinstimmung in der Grundhaltung ist diese doch bei den verschiedenen Vertretern in einer so verschiedenen Weise ausgebildet, daß es nicht gelingt, sie in einem geschlossenen Zusammenhang darzustellen. Ein solcher Versuch ist daher nicht ohne Härten und Uneigentümlichkeiten möglich. [53/54s]

In dieser Situation trifft es sich günstig, daß in dem selben Jahr 1933, dem Jahr also, in dem der Ausbruch der nationalsozialistischen Herrschaft die freie Fortentwicklung der Pädagogik unmöglich machte, drei Arbeiten erschienen sind, in denen die führenden Vertreter den Ertrag der geisteswissenschaftlichen Pädagogik noch einmal zusammenzufassen versuchten, nämlich Herman Nohl „Theorie der Bildung“ (1935), Wilhelm Flitner „Systematische Pädagogik“ (1933) und Eduard Spranger „Umriß der philosophischen Pädagogik“ (1973). Ob sie nun, wie bei Nohl und Flitner, mehr aus dem Bewußtsein entstanden sind, daß die Entwicklung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu einem gewissen Abschluß gekommen und damit die Zeit für eine zusammenfassende Darstellung reif geworden war, oder ob es, wie bei Sprangers unmotiviert abbrechender Arbeit, schon das Bedürfnis war, die eigne Position gegenüber der Bedrohung durch den Nationalsozialismus noch einmal scharf herauszustellen, auf jeden Fall sind diese drei Ar-

* Erschienen in: Hermann Röhrs/Hans Scheuerl (Hrsg.), *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet*. Verlag Peter Lang Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris 1989, S. 53-70. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

¹ Nohl hat in seinem pädagogischen Hauptwerk „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ seine Pädagogik ausdrücklich als Theorie der Reformpädagogik bezeichnet.

beiten geeignet, in ihrer Übereinstimmung wie auch in ihrer Verschiedenheit ein abschließendes Bild der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu vermitteln.

2. Gemeinsam ist den verschiedenen Vertretern zunächst die von Dilthey in den Geisteswissenschaften entwickelte Methode mit den beiden aufeinander bezogenen Grundbegriffen des Lebens und des Verstehens. Der Ausgang vom Leben als der letzten Gegebenheit, hinter die nicht zurückgegangen werden kann, wirkt sich in einer doppelten Richtung aus. Auf der einen Seite betont das Leben gegenüber der einseitigen Herrschaft des Verstandes den Menschen in der *Gesamtheit seiner Kräfte*. So wie schon Dilthey in der „Einleitung in die Geisteswissenschaften“ erklärt hatte, er wolle den „ganzen Menschen ... in der Mannigfaltigkeit seiner Kräfte, dies wohlgelend fühlend vorstellende Wesen auch der Erklärung der Erkenntnis ... zugrunde legen“ (Dilthey 1923, XVII), so gehen auch diese Pädagogen immer vom ganzen Menschen aus und suchen auch in der Erziehung den ganzen Menschen zu verwirklichen. Das bedeutet die Kritik an der einseitigen Ausbildung des Verstandes und die Pflege der irrationalen und schöpferischen Kräfte, wie sie insbesondere in der Betonung der musischen Erziehung zum Ausdruck kommt.

Auf der andern Seite bedeutet das Leben, im Zusammenhang mit der allgemeinen lebensphilosophischen Strömung der Zeit, das *ursprüngliche und lebendige Leben* im Gegensatz zu den erstarrten, das Leben behindernden Formen des begrifflichen Denkens. So betont schon 1905 der junge Spranger, „daß keine Wissenschaft und Forschung hinausführt über die Ursprüng- [54/55] lichkeit des Lebens, das uns allein reich macht, das wir nicht von bloßen Konstruktionen willkürlich verkürzen lassen dürfen“ (Spranger 1980, 92).

Wohl am nachdrücklichsten wird dieser Begriff des Lebens von Nohl in seinen nachgelassenen Vorlesungen über „Die deutsche Bewegung. Zur Geistesgeschichte von 1770-1830“ (Nohl 1970) vertreten. In dieser historischen Arbeit, in der er zugleich seine eigene systematische Position entwickelt (vgl. Finckh 1977), tritt der Begriff des Lebens mit aller ursprünglichen Kraft hervor. Nohls besondere Vorliebe gilt dem Anfang dieser Bewegung im Sturm und Drang. In ihm sieht er den Durchbruch eines kraftvollen neuen Lebensgefühls durch die Welt der das Leben beeinflgenden Formen, insbesondere den Aufstand des lebendigen Gefühls gegen die in der Aufklärung verkörperte Herrschaft des Verstandes. Das Leben ist die echte und ursprüngliche Wirklichkeit. „Der Begriff ist ein Sekundäres, eine Abschattung, ‚die trübe Wolke von Abstraktion‘, wie Herder sagte, die ‚über den duftenden Gärten Gottes‘ steht“ (Nohl 1970, S. 95). Das Denken des Verstandes aber zerstört das ursprüngliche Leben. „Der Verstand zerstört das Leben“ (ib., S. 99). Darum müssen wir uns von der Herrschaft des Verstandes befreien, um zum echten Leben zurückzufinden, wie es uns allein im ursprünglichen Erleben gegeben ist.

Mit dem Leben ist zugleich immer schon ein Verstehen der Welt und des Lebens gegeben. Das Verstehen ist seit Dilthey der methodische Grundbegriff der Geisteswissenschaften und damit auch der sich geisteswissenschaftlicher Methoden bedienenden Pädagogik geworden. Was aber Verstehen ist, ist schon bei Dilthey eigentlich schwer zu fassen. Darum sieht der weitgehend noch vom Neukantianismus bestimmte Spranger seine Aufgabe darin, das bei Dilthey unbestimmt Gebliebene begrifflich schärfer zu fassen. In diesem Sinn bestimmt er das Verstehen als das „eigentümliche geisteswissenschaftliche Erkenntnisverfahren“: „Verstehen in allgemeinster Bedeutung heißt geistige Zusammenhänge in der Form objektiv gültiger Erkenntnis als sinnvoll erfassen“ (Spranger 1924, S. 3), und fügt hinzu: „Wir verstehen nur sinnvolle Gebilde.“ Er grenzt auf diese Weise das Verstehen als einen rationalen Akt ab gegen das bloß gefühlsmäßige Einfühlen und Nacherleben. Ob mit dieser schärferen begrifflichen Fassung der volle Gehalt des im Leben gegebenen Verstehens ausgeschöpft ist, kann an dieser Stelle dahingestellt bleiben. Wichtig ist zunächst die Beziehung des Verstehens auf den Sinn: „Durch das Merkmal des sinnvollen Zusammenhangs unterscheidet sich die Erkenntnisleistung des Verstehens vom Begreifen

und Erklären“ (a. a. O.). Und der Sinn wird von Spranger dadurch bestimmt, daß [55/56] er „in ein Wertganzes als ein konstituierendes Glied eingeordnet ist“ (a. a. O.).

Solche auf einen Wert bezogene Sinnzusammenhänge bezeichnet Spranger mit dem gleichfalls von Dilthey übernommenen Begriff als Strukturen. Das gilt allgemein von den Geisteswissenschaften, damit auch von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ihr Gegenstandsbereich sind als sinnvoll verständliche Strukturen, und Strukturen sind ganzheitliche Gliederungen, in denen die Teile auf ein Ganzes bezogen sind, in dem sie allein einen Sinn haben.

3. Nach diesem kurzen Hinweis auf die methodischen Voraussetzungen können wir uns der inhaltlichen Seite zuwenden, nämlich der mit diesen Mitteln entwickelten Darstellung der erzieherischen Wirklichkeit. Der Herkunft von der weit gespannten geschichtlichen Betrachtungsweise Diltheys entspricht es, daß die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht, wie es dem herkömmlichen Ansatz entsprochen hätte, vom einzelnen Menschen ausgeht, der erzogen werden soll, sondern vom gesellschaftlichen Ganzen, in dem die Erziehung eine bestimmte Funktion zu erfüllen hat. So hatte es schon Dilthey gesehen, als er erklärte: „Die Erziehung ist eine *Funktion der Gesellschaft*“ (Dilthey 1934, S. 191). Entsprechend beginnt auch Spranger: „Erziehung ist eine Seite des großen Lebenszusammenhangs, den wir Kultur nennen“ (Spranger 1973, S. 7). „Erziehung ist ein besonderer Vorgang im Ganzen der Kultur. Sie fehlt nirgends, wo Kultur ist“ (Spranger 1973, S. 18). Daß Spranger von Kultur spricht, wo Dilthey von Gesellschaft gesprochen hatte, kann vorläufig beiseite bleiben, weil Spranger, schon in den „Lebensformen“, den Kulturbegriff so weit faßt, daß er auch Politik und Wirtschaft mit umfaßt.

In diesen weiten Rahmen gehören nicht nur die Vorgänge, die man im engeren Sinn als Erziehung bezeichnet, die Verfahrensweisen, die sich dabei ausgebildet haben, und die Vorstellungen, die dabei leitend sind, sondern auch das Ganze der Einrichtungen, in denen die Erziehung geschieht. Das Ganze dieser Zusammenhänge kann man mit dem Begriff der *Erziehungswirklichkeit* zusammenfassen. So definiert es Flitner: „Gegenstand der pädagogischen Wissenschaft im ganzen ist die Erziehungswirklichkeit“ (Flitner 1933, S. 24). Und diese ist „das Ganze der Erscheinungen, in dem der Raum für erzieherische Verantwortung gefunden werden kann“ (ib., S. 26). Diese „Erziehungswirklichkeit“ ist ihrerseits ein Teil der umfassenden „Lebenswirklichkeit“. In den späteren Auflagen sagt Flitner auch „Erziehungswelt“, wohl in Anpassung an den Husserlschen Begriff der „Lebenswelt“. [56/57]

Die Grenze der Erziehungswirklichkeit ist schwer zu bestimmen, denn vieles, was von sich aus nichts mit Erziehung zu tun hat, kann unter pädagogischem Gesichtspunkt wichtig werden. So betont Spranger an der angeführten Stelle: Die Erziehung „ist aber immer in das Ganze der Kultur eingelagert und mit ihr verwachsen, so daß vieles an den pädagogisch bedeutsamen Erscheinungen beteiligt ist, was für sich genommen nicht Erziehung, nicht bloß Erziehung ist“ (Spranger 1973, S. 18). Wohl die umfassendste Bestimmung der Erziehungswirklichkeit gibt Nohl einmal: „Aus dem Leben erwachsend, aus seinen Bedürfnissen und Idealen, ist sie da als ein Zusammenhang von Leistungen ... sich aufbauend in Einrichtungen, Organen und Gesetzen - zugleich sich besinnend auf ihr Verfahren, ihre Ziele und Mittel, Ideale und Methoden in den Theorien - eine große objektive Wirklichkeit ... ein relativ selbständiges Kultursystem, unabhängig von den einzelnen Subjekten, die in ihm tätig sind, und von einer eigenen Idee regiert, die in jedem echt erzieherischen Akt wirksam ist“ (Nohl 1935, S. 150 f.).

4. Aus diesem Ausgang von der Erziehungswirklichkeit ergibt sich das für die geisteswissenschaftliche Pädagogik bezeichnende *Verhältnis zur erzieherischen Praxis*; denn dieses ist für sie grundsätzlich anders als das zwischen den Naturwissenschaften und ihrer Anwendung in der Technik. Das hat Erich Weniger in seiner programmativen Kieler Antrittsvorlesung über „Theorie und Praxis in der Erziehung“ (1929) unter Berufung auf Schleiermacher scharf heraus-

gearbeitet. Schon Schleiermacher war davon ausgegangen, daß in der Erziehung die Praxis älter ist als die Theorie. Schon lange, ehe sich das Bedürfnis nach einer Theorie ergeben hat, haben die Menschen ihre Kinder erzogen und bald auch dafür geeignete Verfahren ausgebildet und dafür geeignete Einrichtungen, Schulen usw. geschaffen. So bemerkt auch Spranger: „Erziehung ist eine besondere menschliche Tätigkeit, die sich auch ohne ausdrückliche Theorie seit Urzeiten von selbst vollzogen hat“ (Spranger 1973, S. 16).

Das Bedürfnis nach einer Theorie entsteht erst dann, wenn in der Praxis Schwierigkeiten auftreten. Die Theorie hat also, wie vor allem Flitner hervorhebt, den Charakter einer Besinnung auf das vorgängig schon vorhandene, wenn auch noch ungeklärte Verständnis. Ihre Aufgabe ist es, zum Bewußtsein zu bringen, zu klären, und das heißt zugleich auch, es kritisch zu überprüfen und von störenden Zufälligkeiten zu befreien. So erklärt schon Schleiermacher: „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie, die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere“ (Schleiermacher 1957, S. 11). Und entsprechend wieder bei Nohl: „Das Ideal der Theorie erhebt sich aus [57/58] der Praxis, indem es diese formuliert, begründet und in ihren Konsequenzen entwickelt“ (Nohl 1935, S. 135)².

Durch den Primat der Praxis ist auch die Art und Weise bestimmt, wie die pädagogische Theorie hilfreich auf die Praxis zurückwirken kann. Sie kann keine Anweisungen geben, die dann in der Praxis ausgeführt werden. Die Vorstellung einer Anwendung, wie sie in der Technik als Anwendung der Ergebnisse einer vorausgehenden Naturwissenschaft leitend ist, läßt sich nicht auf die Pädagogik übertragen. Sie ist hilfreich, indem sie lehrt, die Verhältnisse besser zu verstehen und sich in ihnen richtig zu verhalten. Flitner spricht in diesem Sinn von einer „pädagogischen Bildung“. Die konkrete Entscheidung kann aber keine noch so ausgebildete Theorie dem Erzieher abnehmen.

Wenn wir diesen Vorgang der Auslegung einer sinnvollen Wirklichkeit mit dem aus den Geisteswissenschaften entnommenen Begriff als Hermeneutik bezeichnen, dann können wir das Theorieverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als das einer Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit bezeichnen.

5. In dem komplexen Vorgang der Erziehung sind nun *mehrere Funktionen* zu unterscheiden, deren Leistungen sich in mehreren Stufen aufeinander aufbauen und die zusammen erst das Ganze der Erziehung ausmachen. Vor allem Spranger und Flitner haben diesen Stufenaufbau näher analysiert. Die unterste Stufe wird von Spranger als *Lebenshilfe* bezeichnet. Sie betrachtet die Erziehung aus der biologischen Perspektive. Sie geht davon aus, daß das junge Menschenkind in einem Zustand zur Welt kommt, in dem es auf die Hilfe der Umwelt angewiesen ist und erst durch die Pflege der älteren Generation in den Stand gesetzt wird, das Leben aus eigener Kraft zu führen. Diese Funktion wurzelt im biologischen Bereich. Brutpflege und Aufzucht der Jungen gibt es schon im Tierreich. Sie greift in den ausgebildeten menschlichen Kulturen aber weit über das rein Biologische hinaus. Ihre Grundbegriffe sind Wachstum und Pflege.

Die zweite Funktion beruht darauf, daß der Mensch nicht in einer natürlichen, sondern in einer von ihm geschaffenen oder umgeschaffenen Umwelt, nämlich in einer Kultur lebt. Die in ihr erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten bringt er nicht von Hause aus mit, sondern muß sie erst durch Lehre und Unterricht erwerben. Man kann diese Funktion als *Überlieferung des Kulturguts* bezeichnen. Mit ihr befinden wir uns im Umkreis der geschichtlich gewordenen Welt. Man kann diesen Vorgang von den beiden entgegengesetzten Seiten betrachten. Von der Seite der Gesellschaft her gesehen ist es die Weitergabe des Kulturguts von der älteren auf die jüngere Generation, [58/59] durch die diese im Wechsel ihrer Träger fortbesteht. Von der Seite des Kindes her

² In einer früheren Arbeit „Einige Bemerkungen zu Schleiermachers Pädagogik“, Zs. f. Päd. 32. Jahrg. 1986, habe ich übersehen, wie stark sich auch Nohl und Flitner auf Schleiermacher berufen. Das sei hier nachgeholt.

gesehen ist es die Befähigung zur Teilnahme am Leben der verschiedenen Gliederungen der Kultur und Gesellschaft.

So unterscheidet Flitner „einerseits die Regeneration der gesellschaftlich-geschichtlichen Gebilde, den Prozeß also der Überlieferung der Formen und ihres Geistes in den nachwachsenden Menschen, indes die jeweils gegenwärtigen Träger altern und sterben - die Eingliederung anderseits der aufwachsenden einzelnen Menschen in die Formen und den geistigen Inhalt der ihn empfangenden geschichtlichen, objektiv-geistigen Welt“ (Flitner 1933, 36 f.). Von dieser Seite aus faßt er den Erziehungsvorgang als den „Inbegriff des Geschehens und Tuns, das aus dem Regenerationsstreben der geschichtlichen Gebilde und dem geistigen Eingliederungsstreben des natürlich heranwachsenden Individuums hervorgeht“ (ib., S. 37).

Aber es genügt nicht, die Kulturgüter einfach wie eine Ware vom einen zum andern weiterzugeben oder die erforderlichen Kenntnisse in ein als rein passiv verstandenes „Seelengefäß“, wie Spranger sich sehr drastisch einmal ausdrückt, „hineinzuschütten“. Sie müssen innerlich angeeignet, sie müssen auch „verstanden“ werden. Daraus ergibt sich die weitere Aufgabe der Erziehung, die „der geistigen Verlebendigung der kulturellen Überlieferung“ (Flitner 1933, S. 42).

Dieser Vorgang hat wiederum den doppelten Aspekt, der schon bei der einfachen Überlieferung sichtbar wurde: Er befähigt nicht nur den heranwachsenden Menschen zur Teilnahme am überindividuellen geistigen Leben. Er ist auch von der Kultur her gesehen das Mittel, sich lebendig zu halten und allen Erstarrungen gegenüber sich immer wieder neu zu verlebendigen. Auch von dieser Seite erhält die Pädagogik eine ungeheure Verantwortung. In ihrer erfolgreichen Arbeit erneuert und verjüngt sich die Kultur. So betont auch Nohl: „Es ist die große Leistung der Pädagogik im Haushalt des geistigen Lebens, daß sie die von Generation zu Generation regelmäßig einsetzende Verobjektivierung immer wieder aufhebt in der neuen Jugend“ (Nohl, 1935, S. 162).

Aber der Erzieher kann diese Verlebendigung, das Erwachen des Verständnisses, nicht willkürlich herbeiführen. Er kann es nur anregen und abwarten, was aus seiner Anregung geschieht. Spranger spricht hier von einer „Erweckung geistigen Lebens“ (Spranger 1973, S. 67). Damit verlagert sich das Interesse der Pädagogik vom Stofflichen auf das didaktische Problem und dessen psychologische Voraussetzungen.

6. Bis hierhin läßt sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik als eine *Kulturpädagogik* verstehen: als die Entfaltung der seelischen Kräfte im Me-[59/60] dium der objektiven Kultur. Sie ist auch meistens in diesem Sinn verstanden worden. Das ist in einer Weise auch durchaus richtig, aber es wird ihr im ganzen nicht gerecht. So stellte schon Flitner fest: „Diese Beschreibung, isoliert gesehen und mit dem Anspruch vollständig zu sein, wäre einseitige ‚Kulturpädagogik‘ und müßte als einseitig bekämpft werden“ (Flitner 1933, S. 43).

Aber mit der Verlebendigung des überlieferten Kulturguts in den heranwachsenden Menschen ist die Aufgabe der Erziehung noch nicht hinreichend erfaßt. Es fehlt ein letzter, erst eigentlich *sittlicher Bereich* mit seiner über alle relativen Bewertungen hinausgehenden unbedingten Forderung. Flitner hat das schon 1933 mit aller Schärfe hervorgehoben: „Erst in diesem wesentlichsten, dem personellen Bereich ist die Erziehung in ihrer Tiefe zu fassen: im ethischen Phänomen“ (Flitner 1933, S. 43). Er zieht hier eine scharfe Grenze gegenüber den bisher behandelten Erscheinungen: Es „ist zu unterscheiden zwischen der Verlebendigung der Tradition ... und dieser Erweckung der Verantwortung, die im andern wie in sich selbst den in einem Geheimnis stehenden, ein Selbst in sich bergenden Menschen sieht“ (Flitner 1933, S. 46).

Hier bricht bei Flitner zuerst unter dem Einfluß der dialektischen Theologie und der Existenzphilosophie eine ganz neue Haltung durch, die den Menschen in der Verstrickung in das Böse sieht, aus der er sich nicht aus eigner Kraft, sondern nur im Durchbruch zum Glauben befreien kann. Die letzte Aufgabe der Erziehung wird es dann, den noch ungläubigen Menschen zum Glauben

zu erwecken. „Die Erziehungswirklichkeit ist bestimmt durch die Intention auf Glaubenserweckung im andern Menschen, für den wir verantwortlich sind“ (Flitner 1933, S. 46).

Aber damit ist nicht nur ein neues Phänomen in dem Stufenbau der Erziehung hinzugekommen, sondern zugleich die Berechtigung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik überhaupt auch in Frage gestellt oder zum mindesten relativiert worden.

Mit der selben Entschiedenheit, aber ohne den ausdrücklichen theologischen Bezug behandelt auch Spranger das Problem der sittlichen Erziehung, wie es sich ihm in der Erweckung des Gewissens darstellt. Auch er sieht in der *Erweckung des Gewissens* den eigentlichen Kern der Erziehung. „Erst jetzt“, so betont er, „sind wir an der Stelle, an der sich das *völlig Einzigartige* des Gegenstandes der Pädagogik auftut, so daß psychotechnische Verfahrensweisen, Entwicklungshilfe, Eingliederung in die Gesellschaft und ästhetische Formung der Persönlichkeit zu bloßen Vorstufen herabsinken“ (Spranger 1973, S. 373). Daß auch die Ausbildung der Persönlichkeit zur bloßen Vorstufe herabsinkt, ist bei Sprangers tiefer Verwurzelung im deutschen [60/61] Idealismus erstaunlich und in diesem 1957 erschienenem Aufsatz wohl nur aus den Erfahrungen der nationalsozialistischen Herrschaft zu erklären.

Spranger wendet sich mit Entschiedenheit gegen die modernen Versuche einer „Wegdeutung“ des Gewissens, die in ihm nichts anderes sehen als die „Internalisierung“ der in der Gesellschaft herrschenden Normen. Wäre das der Fall, so entgegnet Spranger, dann wäre es völlig unverständlich, daß Menschen im Gehorsam gegen die Stimme des Gewissens die schwersten Unbillen, ja selbst den Tod auf sich nehmen. Im Gewissen wird vielmehr etwas absolut Forderndes erfahren. In ihm findet, wie Spranger betont, „der Durchbruch metaphysischer Mächte in das Spiel der seelischen Kräfte statt“ (Spranger 1973, S. 373).

Hier ergibt sich die Frage, wie eine Erziehung des Gewissens oder eine Erziehung zum Gewissen möglich ist. Ein solches Gewissen läßt sich nicht vorsätzlich hervorbringen. Man kann es nicht „machen“. Man kann den jungen Menschen nur darauf aufmerksam machen und ihn mahnen, auf die innere Stimme zu hören. Das Gewissen kann nur geweckt werden. Und hier erst bekommt der Begriff der Erweckung seinen vollen, nämlich existenziellen Sinn. Dieser ist scharf zu unterscheiden von der etwas unverbindlichen Bedeutung, in der Spranger von der „Erweckung der geistigen Kräfte“ gesprochen hatte; denn hier handelt es sich nicht mehr um eine stetig verlaufende Entwicklung, sondern um ein plötzliches Erwachen aus einem dem Schlaf vergleichbaren Zustand der Verlorenheit, in dem, wie Spranger sich auch ausdrückt, sich das „höhere Ich“ gegenüber dem „niederen Ich“ durchsetzt.

Mit dem Begriff der *Erweckung* ist ein neuer, bisher wenig beachteter Begriff in die Pädagogik eingeführt. Mit ihm sind wir aber nicht mehr im Bereich der auf die Übermittlung des Kulturbesitzes bezogenen geisteswissenschaftlichen Pädagogik, sondern in einem Bereich, der mit ihren Mitteln nicht mehr angemessen zu erfassen ist. Spranger scheint hier selbst zu zögern. „Ich suche dafür einen Namen und finde keinen anderen als ein Wort das wir vorzugsweise vom religiösen Leben brauchen: Erweckung“ (Spranger 1973, S. 67). Aber der Anklang an den religiösen Sprachgebrauch ist beabsichtigt. Die Erziehung ist für Spranger letztlich nur von einem religiösen Hintergrund her zu begreifen. So zeigt sich auch bei ihm die Schwierigkeit, ein Bild der „reinen“ geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu entwerfen, weil ihre führenden Vertreter schon von sich aus darüber hinausdrängen.

7. In eine ganz andre Richtung führt Herman Nohl. Er war von Hause aus Philosoph. Erst das Erlebnis des ersten Weltkriegs und des Zusammenbruchs von 1918 ließen ihn seine pädagogische Verantwortung erfahren; denn er erkannte: „Es gibt kein anderes Heilmittel für das Unglück eines Vol- [61/62] kes als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung“ (Nohl 1919, S. 4). Schon in dieser durch ihre kraftvoll-frohgemeute Sprache für Nohl

bezeichnenden Formulierung ist die Grundrichtung seiner späteren Pädagogik gegeben. Sie ist in erster Linie nicht Schulpädagogik, sondern erfaßt die Erziehung von vorn herein in ihrer Verantwortung für das gesellschaftliche Ganze, von Nohl hier konkret als Volk bezeichnet.

In diesem Sinn begann er gleich nach seiner Rückkehr aus dem Felde, gemeinsam mit seinem Schüler Wilhelm Flitner, mit großem Schwung den Aufbau der Jenaer und bald auch darüber hinaus der Thüringer Volkshochschule. Er wollte in ihr zur Überwindung des unseligen Gegensatzes von Gebildeten und Ungebildeten beitragen. Darum sah er die Aufgabe nicht in einer weiteren Ausbreitung der überlieferten höheren Bildung, sondern suchte in einer tieferen Durchdringung des alltäglichen beruflichen Lebens und in der musischen Gestaltung der Freizeit eine eigenständige Bildung zu entwickeln, die Flitner dann in seiner damals viel beachteten Schrift als „*Laienbildung*“ (Flitner 1921) tiefer begründet hat.

Als Nohl 1920 auf den pädagogischen Lehrstuhl in Göttingen berufen wurde, griff er mit seinen Arbeiten weit über den Bereich der herkömmlichen Pädagogik hinaus. Dahin gehört einmal seine Beschäftigung mit der Kleinkind- und Kindergartenerziehung sowie allgemein mit den Fragen der weiblichen Bildung. Das Gebiet aber, das Nohl mit besonderem Nachdruck, ja mit Leidenschaft vertrat, war die *Sozialpädagogik*, die erzieherische Hilfe für den verwahrlosten, strafällig gewordenen oder geistig behinderten und überhaupt den in Not geratenen Menschen. Auch hier nahm Nohl die Bestrebungen der Reformpädagogik (Karl Wilker, Curt Bondy, Walter Herrmann) auf, um sie als pädagogisches Problem in aller Schärfe herauszuarbeiten. Hier bei den armen, elenden Menschen, den Außenseitern der Gesellschaft, die wegen ihrer Verirrungen in Strafanstalten gehalten oder wegen ihrer geistigen Behinderung in Heimen verwahrt werden, allgemein bei den Notleidenden aller Art setzt er ein und fragt, wie diesen armen Menschen geholfen werden kann. Hier sieht er die Aufgabe der Pädagogik in ihrer letzten Schärfe. Erika Hoffmann berichtet die Mahnung an seine Schüler: „Die Sozialpädagogik ist unser pädagogisches Gewissen“ (Hoffmann 1961, S. 85). Wegen der Bedeutung dieser Problematik veranlaßte er die Berufung Curt Bondys als Vertreter der Sozialpädagogik an die Göttinger Universität.

8. In diesem Zusammenhang ist auch der Begriff des „*pädagogischen Bezugs*“ zu verstehen. In der „Theorie der Bildung“ bestimmt Nohl dies entscheidende „pädagogische Verhältnis“ folgendermaßen: „Die Grundlage der Erziehung ist das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu [62/63] einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl 1935, S. 169). Man hat diesen Begriff vielfach angegriffen, weil in dem „um seiner selbst willen“ die Erziehung auf ein enges privates Verhältnis zweier Menschen reduziert und damit ihrer gesellschaftlichen Funktion nicht gerecht werde. Aber damit ist der Begriff von Grund aus mißverstanden. Um ihn richtig zu verstehen, muß man auf die Situation zurückgehen, in der dieser Begriff entstanden ist. Das ist in der *Sozialpädagogik*.

Hier, wo der Erzieher in den Heimen, Gefängnissen und anderswo den verängstigten und mißtrauischen, meist trotzig abwehrenden Menschen entgegentritt, muß er vor allen Versuchen einer erzieherischen Einwirkung erst einmal die Mauer des Mißtrauens durchbrechen und einen menschlichen Kontakt gewinnen. So schreibt Nohl: „Wo ich mich pädagogisch um den andern bemühe, muß er wissen: man will dich nicht werben für eine Partei, für eine Kirche, auch nicht für den Staat, sondern ... diese Hilfe gilt zunächst und vor allem dir, deinem einsamen Ich, deinem verschütteten, hilfesuchenden Menschentum“ (Nohl 1949, S. 142). Die erste und unerlässliche Voraussetzung aller Erziehung ist, daß der andere Mensch in seinem „einsamen Ich“, in seinem „verschütteten“, im Verborgenen also erhaltenen Menschentum vorbehaltlos anerkannt wird, daß er „in der Tiefe seiner Person absolut bejaht wird“ (Nohl 1949, S. 153). Dazu muß sich auch der Erzieher rückhaltlos mit seiner ganzen Person einsetzen. Aber erst, wenn umgekehrt

auch er selber vom andern angenommen ist, ist der Boden bereit, auf dem eine aufbauende Erziehung beginnen kann.

Was in der extremen Lage der Kriminalpädagogik mit besonderer Deutlichkeit hervortritt, gilt aber zugleich von aller Erziehung. Darum betont Nohl mit Nachdruck: „Wer von Pädagogik redet, sei es in der Normalerziehung oder am Richtertisch, in der Schulaufsicht oder im Gefängnis, wird sich unerbittlich klar machen müssen, daß die Gewinnung dieses Bezugs seine erste Aufgabe ist, ohne die alles übrige vergeblich bleibt“ (Nohl 1949, S. 154).

Nohl begegnet sich hier mit dem, was im selben Jahr (1926) Martin Buber in den „Schriften über das dialogische Prinzip“ als Voraussetzung jedes echten Gesprächs hervorgehoben hatte: daß der Sprecher den andern als Partner „annimmt“, ihn in seinem andern Sein „akzeptiert“, (Buber 1954, 279).

Aber Nohl empfindet um so schmerzlicher auch die Grenzen, die aller pädagogischen Hilfe gesetzt sind; denn hinter der Not des einzelnen Menschen steht die „universelle Not“, die in der trostlosen Lage im Massendasein [63/64] der modernen Industriegesellschaft gelegen ist. Wie die Erziehung zur Schaffung einer neuen, besseren Gesellschaft beitragen muß, so gilt auch umgekehrt, daß „die Wiederaufrichtung des einzelnen nicht zu trennen (ist) von einem Wiederaufbau und einer Vergeistigung unseres sozialen Daseins überhaupt“ (Nohl 1927, S. 23).

Nohls Einsatz in der Sozialpädagogik und der darin enthaltene existenzielle Begriff des pädagogischen Bezugs zeigen deutlich, wie stark auch er über eine geisteswissenschaftlich begründete Pädagogik vorstößt; denn zum mindesten mit einer Kulturpädagogik hat dieses entschiedene Zurückgehen auf die elementaren menschlichen Bereiche wenig mehr zu tun.

9. Das in der Reformpädagogik kräftig angestiegene Selbstbewußtsein der Erzieher findet seinen Ausdruck in der Idee von der Autonomie der Pädagogik, wie sie dann von Nohl eindrucksvoll vertreten und theoretisch begründet worden ist. Diese Idee ist zu ihrer Zeit heftig umkämpft und als Ausdruck einer maßlosen Überheblichkeit der Pädagogen angegriffen worden. In Wirklichkeit beruht dieser Angriff auf einem - manchmal vielleicht auch gewollten - Mißverständnis; denn es handelt sich nicht darum, daß die Erziehung sich in einem freien, dem Einfluß der andern Mächte entzogenen Raum bewegen soll, sondern einzig darum, daß die Pädagogik im Zusammenspiel der gesellschaftlichen und kulturellen Mächte ihre besondere Funktion erfüllen soll. Darum hat Nohl auch von einer „relativen Selbständigkeit“ und entsprechend Litt von einer „relativen Autonomie“ gesprochen, und Weniger hat den Begriff durch den weniger anstößig scheinenden der „Eigenständigkeit“ ersetzt (Weniger 1952).

Um ihre Funktion zu erfüllen muß sich die Pädagogik ihren Raum gegenüber den andern auf die Erziehung einwirkenden Mächten erst erkämpfen. Sie ist in diesem Sinn notwendig *emanzipatorisch*. Aber, so fügt Nohl hinzu, „jede echte Emanzipation bedeutet ja nicht nur ein Freimachen, sondern zugleich das Finden des eigenen Gesetzes, durch das die Funktion ... sich gebunden weiß“ (Nohl 1935, S. 157). In diesem Sinn bestimmt Nohl die Autonomie: nämlich daß die Pädagogik „in der pädagogischen Idee ein Richtmaß besitzt das sie in sich selbst gründet und mit dem sie jeder fremden Anforderung kritisch gegenübersteht“ (Nohl 1935, S. 11).

Die Pädagogik hat nämlich immer einen schwierigen Stand, weil alle objektiven Mächte, der Staat, die Kirche, die politischen Parteien, die Wirtschaft usw. sich der heranwachsenden jungen Menschen zu bemächtigen und sie für ihre Zwecke zu formen versuchen. Der Staat will gehorsame Staatsbürger, die Kirche blind glaubende Glieder usw. Auch die Eltern neigen dazu, ihr Kind, weil dieses es „einmal besser haben“ soll, mit ihrem Lei- [64/65] stungsanspruch zu überfordern. Demgegenüber ist es die Aufgabe der Pädagogik, das Kind gegenüber diesen Ansprüchen zu schützen und ihm den Raum für seine eigene Entwicklung zu sichern. Sie ist, auf eine kurze Formel gebracht, der *Anwalt des Kindes*. So erklärt Nohl: „Der Pädagoge muß seine Auf-

gabe, ehe er sie im Namen der objektiven Mächte nimmt, im Namen des Kindes verstehen. In dieser eigentümlichen Umdrehung ... liegt das Geheimnis des pädagogischen Verhaltens und sein eigenstes Ethos ... In dieser Einstellung auf das subjektive Leben des Zöglings liegt das pädagogische Kriterium: was immer an Ansprüchen von der objektiven Kultur und den sozialen Bezügen an das Kind herantreten mag, muß sich eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: welchen Sinn bekommt diese Forderung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes für seinen Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte?“ Er fügt hinzu: „Insofern ist aber jede Pädagogik eine Individualpädagogik“ (Nohl 1935, S. 160).

Aber man darf das einschränkende „insofern“ nicht übersehen, wie vorher auch die Bemerkung „ehe er seine Aufgabe im Namen der objektiven Mächte nimmt“. Es handelt sich nicht um eine Alternative, sondern um eine Rangordnung der Aufgaben, bei der die Hinwendung zum Kind den Vorrang gewinnt. Aber Nohl betont zugleich auch „die Grenze der Pädagogik“; denn „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 sich erzogen werden, sondern auch der Kulturarbeit, dem Beruf und der nationalen Gemeinschaft“ (Nohl 1935, S. 161). Insofern ist alle Erziehung, wie Nohl mit Fröbel formuliert, „doppelendig“. Sie bewegt sich immer in der Spannung zwischen dem Recht auf Selbstentfaltung und dem Anspruch der objektiven Mächte. Dabei bleibt es für Nohl dabei, „daß das individuelle Moment ... gegenüber dem universalen für den Erzieher den entscheidenden Ton zu tragen hat: er ist verantwortlich für das Subjekt“ (Nohl 1935, S. 161).

Das ist der Sinn der pädagogischen Autonomie, und insofern scheint mir hier eine Einsicht gewonnen zu sein, die in allem Streit der pädagogischen Richtungen nicht wieder preisgegeben werden darf.

10. Schon seit der Mitte der zwanziger Jahre machte sich zunehmend eine *Kritik* an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bemerkbar. Ihr Glaube an die Macht der Erziehung schien vor den härteren Realitäten des Lebens nicht standzuhalten. Diese Kritik kam zunächst von medizinischer Seite und machte, wie Siegfried Bernfeld in seinem erregenden Buch „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ (1925), auf die durch die psychischen Bedingungen und die sozialen Verhältnisse gegebenen Grenzen aufmerksam. Sie kam auf der andern Seite aus der dialektischen Theologie und der ihr nahestehenden Existenzphilosophie, in der die tiefe Fragwürdigkeit der menschlichen Natur, ja das lange übersehene ursprünglich Böse im Grunde der menschlichen Seele der optimistischen Auffassung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entgegengestellt wurde. Das Problem der *Grenzen der Erziehung* wurde zum erregenden Thema dieser Jahre (vgl. Wilhelm 1970). In Wilhelm Flitner wurden, wie erwähnt, diese Probleme auch innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufgenommen.

Auch das in der geisteswissenschaftlichen Überlieferung fortlebende humanistische Bildungsideal der harmonisch entfalteten Persönlichkeit verlor seine Überzeugungskraft. Der - später so schmählich mißbrauchte - freiwillige Arbeitsdienst suchte den Sinn in der Hingabe an eine sachliche Aufgabe. Auch Romano Guardini entwickelte den Gedanken des Dienstes. Überall regte sich eine lebhafte Auseinandersetzung über die Aufgaben und Möglichkeiten der Erziehung.

Aber diese ganze fruchtbare, neue Möglichkeiten versprechende Entwicklung wurde durch den Ausbruch der nationalsozialistischen Herrschaft abgebrochen. Erziehung wurde zum staatlich organisierten Drill. Als dann nach dem Ende dieser Herrschaft eine freie Diskussion wieder möglich geworden war, zeigte sich, daß durch die lange Unterbrechung eine *Lücke* in der Tradi-

tion entstanden war, die sich nicht wieder schließen ließ und die sich in der Folgezeit überaus unheilvoll auswirkte³.

In der Zwischenzeit war kein Nachwuchs herangereift, der die Entwicklung an der Stelle, wo sie 1933 abgebrochen war, hätte wieder aufnehmen können. Eine mittlere Generation war ausgefallen. Das bedingte, daß man auf die ältere „klassische“ Generation der geisteswissenschaftlichen Pädagogen zurückgreifen mußte, die schon in den früheren zwanziger Jahren die geisteswissenschaftliche Pädagogik begründet hatten und die ihre geistige Formung im wesentlichen schon in der Zeit vor dem ersten Weltkrieg empfangen hatten. Das waren vor allem Litt, Nohl und Spranger, die „drei Eisheiligen“, wie man sie in gutmütigem Spott auch nannte, die jetzt noch einmal die führende Rolle in der deutschen Pädagogik übernehmen mußten.

Was sie in dieser Situation geleistet haben, ist bewundernswert. Aber es hatte die verhängnisvolle Folge, daß damit die seit der Mitte der zwanziger Jahre begonnene Entwicklung übersprungen und die Pädagogik auf einen Stand zurückgeführt wurde, der schon damals fragwürdig geworden war.

Das mußte auf die Dauer Widerspruch hervorrufen. Die vom amerikanischen Empirismus, von Heinrich Roth als „realistische Wende“ zusammen- [66/67] gefaßten Strömungen, sodann die an der Vorstellung einer Einheitswissenschaft orientierten Wissenschaftstheoretiker und die ideologiekritischen Einflüsse der Frankfurter Schule bestimmten das Bild der deutschen Pädagogik. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik galt als hoffnungslos überholt. Ihr Name wurde unter dem Vorwurf wissenschaftlicher Rückständigkeit und ideologischer Verblendung zu einem viel gebrauchten Schimpfwort.

Ausdruck dieser Lage war es, als 1968 Ilse Dahmer und Wolfgang Klafki in wohl bewußt provozierender Formulierung die Erich Weniger gewidmete Gedenkschrift „Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche“ (Dahmer 1968) nannten. Aber trotz der selbstverfaßten Todesanzeige lebte die geisteswissenschaftliche Pädagogik, wenn auch in veränderter Form und oft nicht mehr als solche bezeichnet, in manchen, meist aus der Schule Flitners oder Wenigers herkommenden Vertretern wie L. Froese C. L. Furck, K. Mollenhauer, H. Röhrs, H. Scheuerl und deren Schülern weiter fort.

11. An dieser Stelle scheint es mir notwendig, eine Unterscheidung zu machen zwischen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als einer bestimmten geschichtlichen Erscheinung und dem im weiteren Sinn als geisteswissenschaftlich bezeichneten Verfahren und so den Begriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf die erste Bedeutung zu beschränken.

Im ersten Sinn ist die *geistesgeschichtliche Pädagogik* eine in der Geschichte hervortretende geistige Bewegung, die, wie alle geistigen Bewegungen, zu einer bestimmten Zeit und *unter bestimmten geschichtlichen Bedingungen* entstanden ist, die sich zu ihrer Höhe entwickelt hat, die aber, wie alle geschichtlichen Bewegungen, nur bestimmte Möglichkeiten entfaltet und durch diese Einseitigkeit eine Gegenbewegung hervorgerufen hat und unter deren Druck schließlich wieder verschwunden ist. In diesem Sinn scheint es mir zweckmäßig, den Begriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf die Zeit von etwa 1918 bis 1933 zu beschränken.

Als solche hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik seit längerer Zeit das Interesse der historischen Forschung gewonnen. Es häufen sich Arbeiten über Spranger, Litt und Nohl wie über die anderen Pädagogen dieser Zeit. Diese Untersuchungen stehen nicht mehr im fortlaufenden Schulzusammenhang mit ihrem als selbstverständlich weitergegebenen Verständnis, sondern sehen ihren Gegenstand jetzt von außen. Das bedeutet auf der einen Seite eine gewisse Erschwe-

³ Diese Auffassung habe ich in „Otto Friedrich Bollnow im Gespräch mit Klaus Giel“ im vom Comenius-Institut veranstalteten Gespräch „Kontinuität und Traditionenbrüche in der Pädagogik“, Münster 1987, zu begründen versucht.

rung, aber auf der andern Seite den Vorteil einer durch den Abstand ermöglichten größeren Objektivität. [67/68]

Etwas anderes ist dagegen der *allgemeine Begriff einer Methode*, die sich in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als fruchtbar erwiesen hat, die aber nicht schlechthin mit ihr gleichgesetzt werden kann, die insbesondere nicht mit den Einseitigkeiten belastet werden darf, die durch die besonderen geschichtlichen Bedingungen bestimmt sind, unter denen die geistesgeschichtliche Pädagogik entstanden ist. Ich rechne hierzu unter anderem die Verwurzelung in der Lebensphilosophie des beginnenden Jahrhunderts mit ihrem ungebrochenen optimistischen Lebensgefühl. Ich würde, um falsche Assoziationen zu vermeiden, auf die zeitbedingte Bezeichnung „geisteswissenschaftlich“ ganz verzichten und den in der Philosophie seit langem wieder zur Geltung gebrachten Begriff der Hermeneutik einführen und so, wie man ja auch in der Philosophie nicht von einer geisteswissenschaftlichen, sondern von einer hermeneutischen Philosophie spricht, von einer *hermeneutischen Pädagogik* sprechen.

Eine solche hermeneutische Pädagogik würde nicht den Anspruch erheben, das Ganze der Pädagogik zu umfassen. Sie würde, ähnlich wie es auch in der Philosophie ist, im Zusammenhang mit der empirischen und der kritischen Pädagogik ihre besondere Funktion zu erfüllen haben. Ja, sie wird vielleicht sogar einen gewissen Vorrang beanspruchen können, weil sie im Ausgang vom vorwissenschaftlichen Verständnis die Begriffe entwickelt, deren sich die Pädagogik bedient, und die Zusammenhänge herausarbeitet, in denen die Forschung geschieht, und sie wird dann auch wieder die Aufgabe haben, die Einzelergebnisse der empirischen Forschung auf das Ganze der Erziehung zurückzubeziehen.

Auf ein solches geregeltes Zusammenwirken der verschiedenen Richtungen hat auch schon Wilhelm Flitner in seinem 1957 zuerst erschienenen „Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ (Flitner 1957) mit seiner abschließenden Bestimmung der „philosophisch-hermeneutisch-praktischen Struktur“ der Pädagogik hingewiesen. Diese bedeutende kleine Schrift kann man wohl mit einem Recht als das zusammenfassende letzte Wort der als geschichtliche Erscheinung verstandenen geisteswissenschaftlichen Pädagogik bezeichnen. [68/69]

Literatur

- Bernfeld, S.: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Wien 1925.
- Bollnow, O. F.: Einige Bemerkungen zu Schleiermachers Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 Jg. 1986, S. 719-741.
- Otto Friedrich Bollnow im Gespräch mit Klaus Giel. In: *Kontinuität und Traditionenbrüche in der Pädagogik*. Münster 1987, 24-47.
- Dahmer, I. und Klafki, W. (Hrsg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche*. Weinheim 1968.
- Dilthey, W.: Einleitung in die Geisteswissenschaften. *Gesammelte Schriften*, 1. Band Leipzig und Berlin 1923.
- ders., *Pädagogik. Gesammelte Schriften*, 9. Band, Leipzig und Berlin 1934.
- Finckh, H. J.: Der Begriff der „Deutschen Bewegung“ und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls. Frankfurt a. M. 1977.
- Flitner, W.: *Systematische Pädagogik*. Breslau 1933. Seit der erweiterten Neuauflage (Stuttgart 1950) als „Allgemeine Pädagogik“. Beide Texte jetzt als „Pädagogik“ in W. Flitners *Gesammelten Schriften*, Band 2, Paderborn 1983.
- ders., *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg 1961.
- Litt, Th.: *Führen oder Wachsenlassen*. Leipzig und Berlin 1927.
- Nohl, H.: *Pädagogische und politische Aufsätze*. Jena 1919.
- ders., *Jugendwohlfahrt*. Leipzig 1927.
- ders., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a. M. 1935; beide Teile zuvor einzeln in: *Handbuch der Pädagogik*, hrsg. von L. Pallat und H. Nohl, 1. Band. Langensalza 1933.
- ders., *Pädagogik aus dreißig Jahren*. Frankfurt a. M. 1949.
- ders., *Die deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770 - 1830*. Göttingen 1970.
- Röhrs, H.: Siehe den vorherigen Beitrag in diesem Band.
- Schleiermacher, F.: *Pädagogische Schriften*. Unter Mitwirkung von Th. Schulze hrsg. von E. Weniger. 1. Band, Düsseldorf und München 1957.
- Spranger, E.: *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig 1924.
- ders., *Philosophische Pädagogik. Gesammelte Schriften*, 2. Band. Heidelberg 1973.
- ders., *Grundlagen der Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften*, 6. Band. Tübingen 1980.
- Weniger, E. Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1957.
- Wilhelm, W., *Grenzen der Erziehung*. Ratingen 1978.