

Otto Friedrich Bollnow

Besprechung von:^{*}

Hans Jürgen Finckh: Der Begriff der „Deutschen Bewegung“ und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls. Mit einem Vorwort von Wolfgang Klafki (Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Band 41.) Frankfurt a. M./Bern/Las Vegas: Peter Lang 1977. 439 S., sfr. 82,-.

Im Verhältnis zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik scheint sich eine neue Entwicklung anzubahnern. Während noch vor wenigen Jahren die neueren Strömungen in der empirischen wie in der gesellschaftskritischen Erziehungswissenschaft sowohl vom wissenschaftlichen wie vom politischen Standpunkt aus ein vernichtendes Urteil über die geisteswissenschaftliche Pädagogik fällten und man, als sei sie etwas endgültig Überholtes, vom „Ausgang ihrer Epoche (Dahmer/Klafki 1968) sprechen konnte, scheint heute aus dem inzwischen gewonnenen größeren Abstand heraus die Zeit für ein abgewogeneres Urteil reif geworden zu sein, das bei aller notwendigen Kritik ihre Leistung und ihren bleibenden Ertrag als „produktiv weiterwirkendes Traditionsmoment“ (Klafki im Vorwort, S. 5) herausarbeitet. In diesem Zusammenhang gewinnt die Arbeit von H. J. Finckh ein besonderes Interesse.

Die Grundthese, mit der Finckh ein tieferes Verständnis Nohls zu gewinnen strebt, besagt, wie es schon im Titel zum Ausdruck kommt, daß der Begriff der „Deutschen Bewegung“ bei Nohl den „tragenden Grund“ seiner systematischen Pädagogik darstellt. Diese These macht zunächst stutzig. Wie kann ein historischer Begriff, die Bezeichnung einer bestimmten Geschichtsepoke, zugleich die Grundlage einer systematischen Pädagogik bilden? Die Beantwortung dieser Frage hängt davon ab, wie der Begriff der „Deutschen Bewegung“ verstanden wird. Finckh versteht sie als eine in der Geschichte - und sogar mehrfach - hervortretende, ihrem Wesen nach aber überzeitliche Geisteshaltung, die sich zwar in Deutschland in besonderer Reinheit ausgewirkt hat und [137/138] die darum mit Recht als „Deutsche Bewegung“ bezeichnet werden kann, die aber in minder ausgeprägter Form auch in anderen Ländern vorkommt und insofern auch eine allgemeine systematische Bedeutung hat.

Dazu sind zunächst einige Vorfragen zu erörtern. Einmal: Finckh betont mit Nachdruck, daß Nohl es gewesen sei, der diesen Begriff geprägt habe, und lehnt mit Entschiedenheit die Auffassung ab, die diesen Begriff auf Diltheys Basler Antrittsvorlesung aus dem Jahr 1867 über „Die dichterische und philosophische Bewegung in Deutschland 1770-1800“ zurückführt. Aber wenn Dilthey hier sagt: „Aus einer Reihe konstanter geschichtlicher Bedingungen entsprang in Deutschland im letzten Drittel des vorigen [d. h. des 18.] Jahrhunderts eine geistige Bewegung, in einem geschlossenen und kontinuierlichen Gange ablaufend, von Lessing bis zu dem Tode Schleiermachers und Hegels ein Ganzes“, die aus dem „Drang, eine Lebens- und Weltansicht zu begründen, in welcher der deutsche Geist seine Befriedigung finde“, entstanden sei (Dilthey 1924, S. 13), so ist damit schon ganz klar das Programm ausgesprochen: Schon hier ist als das Entscheidende der einheitlich durchgehende Zug hervorgehoben, der die sonst in getrennte Phasen auseinandergelegte Bewegung einheitlich zusammennimmt, und auch der besondere Bezug auf den deutschen Geist ist hier schon deutlich enthalten. Daß sich Dilthey auf die Spanne zwischen 1770 und 1800 beschränkt, macht keinen Unterschied, weil ja auch er das Ende mit dem Tod Schleiermachers und Hegels ansetzt. Dagegen bleibt es die besondere Leistung Nohls, daß

* H. J. Finckh: Der Begriff der „Deutschen Bewegung“ und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls, in: Zeitschrift f. Pädagogik Jg. 25 (1979), ..S. 137-144. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

er den bei Dilthey nicht weiter verfolgten Gedanken aufgenommen und im einzelnen durchgeführt hat und daß er hierfür die Bezeichnung „Deutsche Bewegung“ als festen Begriff eingeführt hat, der sich dann, wie es im Buch sorgfältig dokumentiert ist, unter seinem Einfluß weitgehend durchgesetzt hat.

Den wesentlichen Unterschied sieht Finckh darin, daß „die ‚Deutsche Bewegung‘ im Sinne Diltheys mit der Romantik endet“, während sie bei Nohl „als nicht streng an einen einzigen Geschichtsablauf gebundene, wohl aber in der Geschichte sich verwirklichende und zugleich in die Zukunftweisende Bewegung“ verstanden wird (S. 20). Nur in diesem Sinn kann die „Deutsche Bewegung“ dann als ein nicht an eine bestimmte Zeit gebundener systematischer Grundbegriff verstanden werden.

Diese Frage scheint mir aber nicht ganz so eindeutig beantwortbar zu sein. Es hängt davon ab, wie man die von Nohl hinzugefügte 4. (oder 3., je nach der etwas schwankenden Zählweise) Phase der „Deutschen Bewegung“ bewertet. Nohl versteht darunter die neue, ebenfalls als einheitlicher Zusammenhang begriffene Bewegung, die mit Nietzsche und der Kulturkritik des späten 19. Jahrhunderts beginnt und die sich über die Lebensphilosophie Diltheys, die Jugendbewegung und die pädagogischen Reformbewegungen bis in seine eigene Zeit erstreckt und als deren Vertreter er auch sich selbst versteht. Diese Bewegung ist nicht mehr in geschichtlicher Kontinuität mit der früheren „Deutschen Bewegung“ verbunden, sondern stellt einen neuen Durchbruch der in dieser verkörperten Geisteshaltung dar. Insofern ist es also berechtigt, von einem überzeitlichen Prinzip zu sprechen.

Aber die Verhältnisse liegen doch wieder komplizierter. Zunächst ist zu bedenken, daß Nohl diese 4. Phase zwar mehrfach mit einigen sehr entschiedenen programmatischen Hinweisen genannt und damit seine eigene geisteswissenschaftliche Einordnung formuliert, daß er sie aber nie geschlossen dargestellt hat. Einzig die in diesem Zusammenhang verstandene „Päd- [138/139] agogische Bewegung“, in der Nohl die verschiedenen Reformbestrebungen seit dem Ende des 19. Jahrhunderts zusammenfaßt, findet eine geschlossene Darstellung und bildet, wie es schon im Titel „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ (Nohl 1935) zum Ausdruck kommt, den Boden, auf dem seine eigene pädagogische Theorie erwachsen ist. In seiner als wohl abschließend zu betrachtenden „Göttinger Vorlesung“ behandelt Nohl diese 4. Phase nur sehr summarisch auf ganzen zwei Seiten. In seinen späteren Vorlesungsankündigungen beschränkt er die „Deutsche Bewegung“ wieder ganz auf den einmaligen geschichtlichen Ablauf bis 1830. Nach der Auskunft der Vorlesungsverzeichnisse zeigte er für das Winter-Semester 1933/34 an: „Die Deutsche Bewegung (Nationale Geistesgeschichte von 1730-1830)“ und für das Winter-Semester 1946/47 und (weil in diesem Semester offenbar nicht gelesen, ebenfalls) für das Sommer-Semester 1947: „Die Deutsche Bewegung (Geschichte der deutschen Bildung von 1770-1830)“. Wir müssen also annehmen, daß Nohl unter der „Deutschen Bewegung“ primär die Entwicklung von 1770 bis 1830 verstand und erst in einem abgeleiteten Sinn diesen Begriff auf die entsprechenden Strömungen, insbesondere auf die mit der Kulturkritik nach etwa 1870 beginnende Bewegung übertrug. Doch kann man diese Frage vielleicht in der Schwebe lassen. Auch Finckh kommt zu dem Ergebnis, daß „weder eine sachlich-inhaltliche noch eine methodische Notwendigkeit“ besteht, am Namen festzuhalten, wenn nur die Sache klar ist (S. 252). Wichtiger ist der Gebrauch, den er von diesem Begriff macht.

Finckhs Vorgehen ist nun so, daß er aus Nohls Darstellung der „Deutschen Bewegung“ und in Anlehnung an dessen eigene Formulierung des systematischen Ertrags vier Grundzüge als „pädagogische Tendenzen“ herausarbeitet: die Einheit des Lebens, den Primat des Lebens, die Individualität und die Geschichtlichkeit des Lebens. Jeder dieser Grundzüge wird aus Nohls Behandlung der diesbezüglich wichtigsten Vertreter der „Deutschen Bewegung“ entwickelt, wobei sich die Darstellung manchmal, wie bei Nohls Pestalozzi- und Fröbel-Auffassung, in Exkursen zu kleinen Einzeluntersuchungen ausweitet.

Im Hinblick auf die systematische Absicht der Arbeit ergibt sich aber die Frage, warum Finckh diese theoretischen Grundbegriffe erst aus der Darstellung der „Deutschen Bewegung“ ableitet. Zwar wird sehr überzeugend herausgearbeitet und mit Nohls eigenen Zeugnissen belegt, wie sehr sich dieser selbst als im Zuge der „Deutschen Bewegung“ stehend empfunden hat. Trotzdem schiene es mir näher zu liegen, daß er seine Grundbegriffe unmittelbar aus der in seiner Jugend mächtig um sich greifenden Lebensphilosophie und insbesondere der geschichtlichen Lebensphilosophie seines Lehrers Dilthey aufgenommen hat. Mir jedenfalls würde es natürlicher scheinen, daß er seine philosophischen Grundlagen aus der lebendigen Bewegung seiner Zeit gewonnen und sie erst hernach, mit dem schon entwickelten Verständnis, in der mit dem Sturm und Drang anhebenden Bewegung wiedergefunden und sich dadurch bestätigt gefunden hat.

In der ganzen Darstellung fällt auf, daß Nohls Herkunft von Dilthey und allgemein aus der Lebensphilosophie, obgleich sie natürlich mehrfach erwähnt wird, doch offenbar nicht für wichtig gehalten und darum auch nicht systematisch verfolgt wird. Dabei mag eine heute weit verbreitete, z. B. von Lukacs vertretene, ablehnende Haltung gegenüber der Lebensphilosophie mitspielen, die in dieser nur eine Wegbereiterin des späteren Nationalso- [139/140] zialismus sieht. So kommt Finckh in die Lage, Nohl - wie auch die „Deutsche Bewegung“ überhaupt - in einem eigenen Kapitel über „Nohls politische Haltung“ erst gegenüber einer solchen Einordnung rechtfertigen zu müssen. Wesentlich ist dabei, daß schon Nohl in der „Deutschen Bewegung“ selber die Möglichkeit einer gefährlichen Verkehrung gesehen hat, die immer dort droht, wo im Zustand der Ermüdung der gesteigerte Idealismus als „Illusion“ verworfen wird. Nohl spricht von einer „Reaktion“ und sieht sie im ersten Drittel des 19. wie noch einmal des 20. Jahrhunderts wirksam. Aber er betont, daß diese „Reaktion“ mit ihrer Neigung zu einem übersteigerten Nationalismus nicht zum Wesen der „Deutschen Bewegung“ gehört, daß sie vielmehr etwas Sekundäres ist und nur als „Abfall“ von deren ursprünglicher Dynamik verstanden werden muß. Nun scheint es mir irreführend zu sein, zu sagen, daß Nohl „trotz seiner lebensphilosophischen Begrifflichkeit“ (S. 84) zu seiner Haltung gekommen sei. Es scheint mir vielmehr notwendig, die an der „Deutschen Bewegung“ gewonnene Erkenntnis auf die Lebensphilosophie im ganzen zu übertragen und auch hier zu einem unbefangenen Verhältnis zurückzukehren, indem man erkennt, daß ihre gewiß vorhandene Anfälligkeit für autoritäre Versuchungen nur eine in ihr angelegte Entartungsform ist, die nicht mit ihrem ursprünglichen Wesen gleichgesetzt werden darf¹.

Das Schwergewicht der Darstellung aber liegt in der systematischen Behandlung von Nohls Theorie der Erziehung. Das erste der drei großen Kapitel behandelt Nohls „Pädagogische Menschenkunde“. Es beginnt mit Nohls wiederholt gemachter Bemerkung, daß der Erzieher den realistischen und den idealen Blick in sich vereinigen müsse, d. h. daß er das Kind gleichzeitig ganz nüchtern mit all seinen Mängeln und Schwierigkeiten wie auch vertrauensvoll mit den in ihm liegenden Möglichkeiten eines höheren geistigen Daseins, d. h. das „Ideal des Kindes“ erkennen müsse. Wenn diese Doppelheit vielleicht auch nicht unmittelbar mit der von geisteswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Forschungsrichtung zusammenfällt, so hängt doch beides eng miteinander zusammen. Mit Recht betont Finckh, daß Nohl die Berechtigung der naturwissenschaftlichen Methode keineswegs ablehnt, sie vielmehr ausdrücklich als berechtigt und notwendig bezeichnet. Wenn sie trotzdem in seiner Pädagogik wenig berücksichtigt ist, so liegt es wohl

¹ Eine Berichtigung erfordert die Bemerkung, daß Nohl „im Jahre 1935 angesichts der politischen und hochschulpolitischen Zwangsverhältnisse auf eigenen Antrag seine vorzeitige Emeritierung erhalten“ habe (S. 81). Wie Nohl damals seine Schüler ermahnt hat, „keinen Posten freiwillig aufzugeben, vielmehr mit doppelter Energie pädagogisch weiter zu wirken, wo immer möglich“ (Blochmann 1969, S. 169), so hat er auch selbst bis zum letzten möglichen Augenblick ausgehalten, und die Emeritierung traf ihn zu Beginn des Sommersemesters 1937, nachdem er mit einer Vorlesung über „die Geistigkeit des deutschen Bürgers im 19. Jahrhundert“ zu einer mutigen Auseinandersetzung angesetzt hatte, zu diesem Zeitpunkt unerwartet (Blochmann, S. 177). Als Zeichen seines bitteren Galgenhumors sei angemerkt, daß er durch einen Anschlag an der Hörsaaltür bekannt gab, daß „infolge meiner Entbindung“ - so hieß es im Bescheid - die weiteren Vorlesungen ausfallen müßten.

im wesentlichen daran, daß er zu seiner Zeit keine ihm geeignet scheinende empirische Psychologie vorfand.

Als wesentliche Grundlage der systematischen Pädagogik wird sodann die von Nohl wiederaufgenommene Platonische Lehre vom Schichtenaufbau der Seele herausgestellt. Es sind die drei Platonischen Schichten: die Triebsschicht, die des Thymos und die des Nus, der geistigen Grund-[140/141] richtungen, zu denen Nohl als den drei inhaltlich bestimmten Schichten als vierte Schicht (sofern man hier noch von einer „Schicht“ sprechen kann) die gestaltende Kraft der personalen Einheit hinzufügt².

Der Nohlsche Grundgedanke ist nun der, daß jede dieser Schichten ihr eigenes Recht verlangt, daß dabei aber die richtige Rangordnung eingehalten werden muß und die jeweils höhere Schicht erst entwickelt werden kann, wenn zuvor die niederen Schichten ausgebildet sind. Das Eigentümliche bei Nohl, was ihn von allen dualistischen Menschenbildern unterscheidet, ist die Bedeutung des Thymos, der in der Freude an der eigenen Tätigkeit rein um der Tätigkeit willen den Übergang von der triebhaften zur geistigen Ebene ermöglicht. Zu dieser „vertikalen“ tritt sodann die „horizontale Seelenstruktur“, die Entfaltung des seelischen Strukturzusammenhangs im Übergang vom Eindruck zum Ausdruck oder der Handlung. Während beim Tier der Übergang vom auslösenden Reiz zur Reaktion automatisch erfolgt, schiebt sich beim Menschen eine Hemmung ein, die Besinnung, die die Freiheit der Wahl zwischen mehreren möglichen Antworten ermöglicht. Wichtig ist dabei nach Nohl, daß dieser Zusammenhang immer als ganzer durchlaufen wird, d. h. daß jeder Eindruck sich auch im Ausdruck gestaltet und nicht unbewältigt wieder verloren geht.

Das nächste Kapitel („Nohls Bildungstheorie und Didaktik“) ist besonders geeignet, an den verschiedenen Auffassungen der Didaktik Nohls „historisch-systematische“ Methode zu verdeutlichen. Er durchläuft die verschiedenen in der früheren Pädagogik hervorgetretenen Auffassungen, die der materialen und der formalen Bildung, die Theorien des Objektivismus und des Klassischen, der Kräftebildung und der methodischen Bildung, und betont, daß jede einen Gesichtspunkt richtig hervorhebt, daß jede aber wieder falsch wird, indem sie diesen nur als ein Moment eines größeren Zusammenhangs berechtigten Gesichtspunkt einseitig verabsolutiert. Nohls weiterführender Gedanke, in dem die Gegensätze als „polar aufeinander bezogene Momente“ begriffen werden, ist dann der einer kategorialen Bildung, wie er dann bekanntlich von Klafki aufgenommen und weitergeführt worden ist. Jeder neu aufgenommene Gehalt wird seinerseits zu einem „Organ“, zu einer „Kategorie“, unter der dann (M. Schelers wachsendem Apriori vergleichbar) die Welt weiterhin aufgefaßt wird.

Daran schließt sich, gewissermaßen als Beispiel, Nohls in den frühen zwanziger Jahren gemachter Vorschlag, anstelle der in der Humboldtschen Tradition beherrschenden Antike die „Deutsche Bewegung“ als Bildungsmittel und Bildungsgegenstand auf der Oberstufe einzuführen. Er meint damit eine einheitliche Volksbildung zu begründen, in der der verhängnisvolle Gegensatz zwischen Gebildeten und Ungebildeten überwunden ist und die als Fundament eines in die Zukunftweisenden „einheitlichen Kulturwillens“ dienen kann. [141/142]

Das dritte und letzte Kapitel, in dem sich die Darstellung zu ihrem Höhepunkt erhebt, behandelt Nohls Sozialpädagogik. Finckh unterscheidet in Nohls manchmal schwankendem Sprachge-

² Nicht ganz einleuchtend ist es, warum Finckh die dritte Schicht als die des Eros bezeichnet. Wenn Nohl auch gelegentlich „die Richtung auf einen Gehalt, der die höheren Menschen erfüllt, allgemeiner ausgedrückt die ‚geistigen Grundrichtungen‘ oder ‚Interessen‘, die charakterisiert sind durch die uneigennützige Hinwendung zu der Sache“, als Eros bezeichnet (Nohl 1947, S. 30), so bleibt dieser Begriff doch leicht mißverständlich. Und irreführend ist es auch, wenn die vierte Schicht, die der „zentralen Icheinheit der Person“, als Nus bezeichnet wird (S. 210, 234).

Wenn Nohl auch in der kurzen Fassung der „Pädagogischen Bewegung“ die beiden oberen Schichten wieder zu einer zusammennimmt (S. 202), so bleibt der Nus doch der dritten der Platonischen Schichten, der des Geistigen, zugeordnet.

braucht drei Bedeutungen dieses Begriffs: (1) Sozialpädagogik als ein besonderer Bereich der Pädagogik, der gleichberechtigt neben die aus Familien- und Schulpädagogik bestehende „Normalpädagogik“ tritt; (2) als eine aus der Not geborene Ergänzung, die „immer die Normalerziehung zur Voraussetzung hat“ (S. 172); (3) als Bezeichnung der nur unter dem sozialen Gesichtspunkt angemessen zu fassenden „eigentlichen“ Pädagogik, einer Pädagogik also, in der, mit einer Formulierung Erika Hoffmanns, „sich ein begrifflicher Gegensatz zwischen Pädagogik und Sozialpädagogik nicht mehr festhalten läßt“ (zit. S. 172). Und es ist die These des Buchs, daß erst in der so verstandenen Sozialpädagogik Nohls Pädagogik ihren Abschluß erreicht.

Nohls Sozialpädagogik stellt in dieser Interpretation die „durch historische und gesellschaftliche Bedingungen veränderte Aufgabe der Pädagogik insgesamt“ dar, die ihre verschiedenen Arbeitsgebiete vom Kindergarten bis zur Universität und Volkshochschule umfaßt (S. 181) und darunter natürlich auch die im engeren Sinn meist so genannte Sozialpädagogik, nämlich als eine „Notstandspädagogik“, die nach Nohls Worten „ihre ganze Bedeutung erst bekommen hat, als hinter der Einzelnot, die es zu allen Zeiten gegeben hat, eine universale Not erschienen ist, entstanden aus dem Schicksal der ‚Versachlichung‘ und der ‚Vermassung‘“ (S. 176). So kann Finckh zusammenfassen: „Sozialpädagogik ist nach Nohl die Theorie und Praxis der Erziehung als ‚pädagogischer Sozialpolitik‘“ (S. 181). Diese bei Nohl „zwar nicht systematisch entwickelte, aber doch klar erkennbare Theorie“ herausgearbeitet und dabei Nohls heute weitgehend vergessenen entschiedenen Einsatz schon der frühen zwanziger Jahre wieder sichtbar gemacht zu haben, ist ein wesentliches Verdienst dieses Buchs.

Hierzu greift Finckh noch einmal zurück auf Nohls allgemeine politische Haltung. Wenn er sich auch nirgends ausdrücklich mit dem Sozialismus auseinandergesetzt hat, so kann man ihn doch in einem undogmatischen Sinn als Sozialisten bezeichnen. Dafür spricht neben der allgemeinen Tendenz seiner Sozialpädagogik schon, daß er die Sozialisten, darunter auch die Frühschriften von Marx und Engels, in den Zusammenhang der „Deutschen Bewegung“ einbezogen hat, wie auch, daß er in Göttingen von konservativen Kollegen als der „rote Nohl“ bezeichnet wurde (S. 185).

Das von Finckh entwickelte Verhältnis zum Marxismus im engeren Sinn ist besonders geeignet, das allgemein für ihn bezeichnende, von polaren Gegensätzen ausgehende Denken zu verdeutlichen. Er erkennt die Marxsche These der Abhängigkeit des Bewußtseins von den wirtschaftlichen Verhältnissen durchaus an, er bestreitet nur, daß damit die „ganze Wahrheit“ gesagt ist. So betont er: „Der einmal gesehene Zug ist unwiderleglich, falsch ist nur die Interpretation des Ganzen aus diesem einen Zug“ (S. 188). Und das erfordert die Ergänzung durch die entgegengesetzte, die idealistische These, die aber ebensowenig unkritisch verabsolutiert werden darf. Das gilt allgemein: Es ist „naiv“ und erkenntnistheoretisch unkritisch, von der einen Seite eines als Polarität zu begreifenden Gegensatzes auszugehen. Man muß vielmehr die beiden durch den „Syndesmos des Lebens“ verbundenen Seiten dialektisch zusammennehmen. Dabei wendet sich Finckh (an anderer Stelle) gegen den gegen Nohl erhobenen Vorwurf, daß dieser die Gegensätze harmonisierend zu verschleiern versucht habe, und [142/143] betont, daß er im Gegenteil „die Widersprüche der Welt“ ganz ernst genommen habe (S. 80). Von einer naiv optimistisch verstandenen Dialektik unterscheidet er sich dadurch, daß er den Ausgleich nicht in einer endgültig zu gewinnenden Synthese sieht, sondern in einer eher tragisch zu nennenden Haltung und trotz aller in der Geschichte erreichten, immer nur vorläufigen Synthesen doch die letzte Unaufhebbarkeit der Spannung betont.

Dieses Denken in Polaritäten bestimmt auch die Sozialpädagogik, die nach Nohl im dialektischen Wirkungszusammenhang von Pädagogik und Politik gesehen werden muß. Es gibt nach ihm „zwei Wege, ein Volk zu gestalten: Die Politik und die Pädagogik“ (S. 202), von denen der eine bei der Veränderung der Verhältnisse, der andere bei der Veränderung der Menschen ansetzt. Aber das Verhältnis ist nicht das einander ausschließender Gegensätze, sondern muß „wie

Einatmen und Ausatmen“ als ein dynamisches Wechselverhältnis begriffen werden. Nohl steht als Pädagoge auf der Seite des pädagogischen Einsatzes beim einzelnen Menschen, aber er verliert dabei nie die andere Seite aus dem Auge. Das zeigt sich besonders in der Verwahrlostenpädagogik, der von den frühen zwanziger Jahren an Nohls besondere Aufmerksamkeit galt. Die Sorge des Erziehers gilt naturgemäß zunächst den Schwierigkeiten des in Not geratenen einzelnen Menschen und der Ordnung seines verwahrlosten Daseins. Dabei erweist sich wieder Nohls Lehre vom Schichtenaufbau der Seele als fruchtbar. Der moralisierende Anspruch muß wirkungslos bleiben, weil sich die „höheren“ Schichten grundsätzlich nicht befriedigen lassen, solange die „niederen“ Schichten nicht hinreichend ausgebildet sind. Der Aufbau muß von unten beginnen. Und hier wird vor allem die Einsicht in die Wirkungsweise des Thymos wichtig, weil nur im Erlebnis der Freude an der eigenen Tätigkeit, wie sie beispielsweise im Sport erfahren wird, der Mensch sich über ein bloßes Genußdasein erhebt. Aber auf der anderen Seite betont Nohl, daß alle Hilfe für den Einzelnen vergeblich bleibt, solange nicht in seiner Umwelt die Verhältnisse geschaffen sind, in denen sich ein gesundes Leben entfalten kann. „Die Wiederaufrichtung des einzelnen ist“, wie Nohl betont, „nicht zu trennen von einem Wiederaufbau und einer Vergeistigung unseres sozialen Daseins überhaupt“ (S. 204).

Was am Beispiel der Verwahrlostenpädagogik deutlich wird, gilt zugleich von der Pädagogik als einer Sozialpädagogik überhaupt. Dabei spricht Nohl allerdings, was im Unterschied zu der von Finckh bevorzugten Ausdrucksweise erwähnt werden muß, besonders im Zusammenhang der „Deutschen Bewegung“ in seiner „Theorie der Bildung“, meist von einer Volksbildung und betont, daß in dem „wahren Begriff der Volksbildung, wie er sich aus unserer Theorie von selbst ergibt“, der Volksbildung nämlich als „Willensstruktur und sittliche[r] Organisation der ganzen Nation“, der Gegensatz von Individual- und (jetzt im engeren Sinn verstandenen) Sozialbildung aufgelöst sei (Nohl 1935, S. 188 f., S. 248).

Alles das wird mit einer ungeheuren Akribie entwickelt. Bezeichnend sind schon die über 2 300 Anmerkungen, die die Zitate belegen und sonstige Literatur heranziehen. Die verschiedenen, oft widersprechend scheinenden Äußerungen Nohls werden gegeneinander abgewogen, was bei dem oft schwankenden Sprachgebrauch und der Verteilung auf mehr als fünf Jahrzehnte allein schon eine mühsame Arbeit war. Ebenso wird auch die Sekundärliteratur ausführlich behandelt und dabei manches Mißverständnis bereinigt. Doch diese sehr anerkennenswerte Arbeit, die für jede weitere Beschäftigung mit Nohl eine Fundgrube darstellt, hat auch [143/144] eine Kehrseite. Manches Nebensächliche und vielleicht auch Überflüssige drängt sich in den Vordergrund, und manchmal droht der durchgehende Zusammenhang darüber verloren zu gehen. Manchmal stört auch ein gewisser pedantischer Zug. Manche augenblicklichen Unklarheiten in der Nohlschen Begrifflichkeit ließen sich aufklären, wenn man auf den jeweiligen Kontext zurückgeht. Was die kritischen Bemerkungen zu meiner „z. T. glättenden und kompilierenden Edition“ der „Deutschen Bewegung“ betrifft, so darf ich mich auf Nohls eigene Anweisungen (dort S. 317) berufen. Aber so vieles im einzelnen auch zu diskutieren sein mag - mehr als in einer kurzen Besprechung möglich ist -, so ist es das große Verdienst dieser Arbeit, zu einer vorurteilsfreien Beschäftigung mit Nohl - und hoffentlich bald auch mit den anderen Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik - wieder die Bahn geöffnet zu haben

Literatur

Blochmann, Elisabeth: Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879-1960. Göttingen 1969.

Dahmer, I./Klafki, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968.

- Dilthey, Wilhelm: Gesammelte Schriften. Bd. V: Die geistige Welt. Leipzig/Berlin 1924.
- Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. 1935.
- Nohl, Herman: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt/M.
³1947.