

Dritte Folge : das Prinzip der Dreiheit in der Pädagogik Herman Nohls [Fortsetzung]

Autor(en): **M.F.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Heimwesen : Fachblatt VSA**

Band (Jahr): **54 (1983)**

Heft 11

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-811987>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

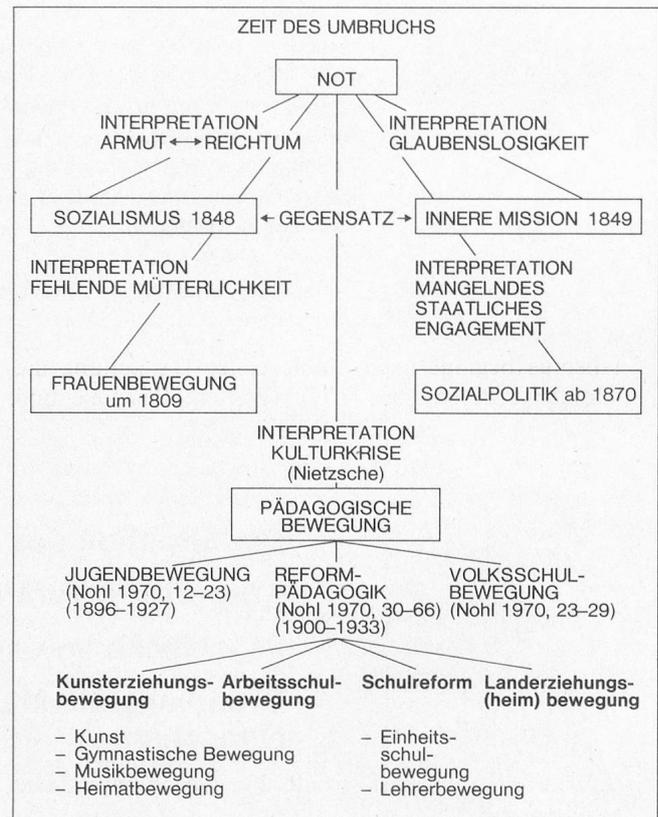
Das Prinzip der Dreiheit in der Pädagogik Herman Nohls

Herman Nohl interpretiert die (Sozial)-Geschichte vor und in der vierten Phase der «Deutschen Bewegung» und kristallisiert seit dem Beginn der Industrialisierung fünf grosse Strömungen («Bewegungen» vgl. Anmerkung 140) heraus, die der durch diesen Prozess bewirkten Not entgegenzutreten versuchen. Die Strömungen innerhalb einer Bewegung bezeichnete er als «geistige Energien» (141), die unterschiedlichen Ursprüngen entstammen: «Ich sehe in der neuen Bewegung, die seitdem eingesetzt hat und die verschiedenen Richtungen vom Sozialismus bis zur Jugendbewegung zusammenzunehmen beginnt, nichts anderes als die *Erneuerung jener Einheitsbewegung*, die wir in diesem Buch behandelt haben» (142).

Die Arbeiterbewegung von 1848 als erste Energie versuchte das soziale Problem mit den Mitteln des Klassenkampfes zu lösen. Als Gegenbewegung zur sozialistischen Richtung entsteht 1849 die «Innere Mission» Johann Hinrich Wicherns (1808–1881), der der sozialen Not mit dem Einsatz der christlichen Caritas zu begegnen versucht und die Ursache der Not als Loslösung des Menschen und der Gesellschaft von allen christlich-sittlichen Grundlagen deutet. Die dritte geistige Energie wurzelt nach Nohl in der von Liberalismus geprägten Frauenbewegung, als Folge einer nicht ausreichenden Berücksichtigung der eigentümlichen Kräfte der Frau in Kultur und Gesellschaft (143). Parallel zu dieser Bewegung entwickelt sich die sozialpolitische Bewegung, die durch den «Verein für Sozialpolitik» (1872) angestossen wird und mittels gesetzgeberischen Massnahmen des Staates die soziale Not beheben will (144). Als fünfte und für die Entwicklung der sozialpädagogischen Theorie wichtigste Strömung entsteht um die Jahrhundertwende die vorwiegend die bürgerliche Jugend erfassende «Jugendbewegung» (145), die mit dem «Freideutschen Jugendfest» auf dem Hohen Meissner im Raume Kassel-Göttingen 1913 einen Höhepunkt findet (146).

Alle diese Bewegungen gehen als Antwort auf die allgemeine Not Deutschlands nach dem Ersten Weltkrieg und der Zeit der Weimarer Republik in die Bewegung der «Jugendwohlfahrtsarbeit» ein (147). Sie bilden zusammen die Grundvoraussetzung für eine zu enormer Bedeutung aufsteigenden Wissenschaft und institutionellen Organisation: die Sozialpädagogik der zwanziger Jahre. Von den gewaltigen Anstrengungen, die unternommen wurden, um der damaligen *Not der Jugend* zu begegnen, zeugen die vielen Aufsätze im fünften, 1929 als erster erschienenen Band des «Handbuches der Pädagogik» von Nohl/Pallat (1929) mit dem entsprechenden Titel «Sozialpädagogik».

Abbildung 4: Die Erneuerung der «Deutschen Bewegung» in ihrer «vierten Phase» von etwa 1860 bis ungefähr 1930 (vgl. 148).



(Diese Abbildung hält sich an die Darstellung Nohls im Aufsatz: «Die pädagogische Bewegung in Deutschland» (Nohl 1970, 3–102). Daher kann sie von Beschreibungen in der Fachliteratur in gewissem Masse abweichen, vgl. Scheibe 1974, Flitner/Kudritzki 1961/1962; Reble 1981, 272–314).

Das «Drei-Schritte-Gesetz» (150)

Der Begriff «Gesetz», der bei Herman Nohl zu einem der meistgebrauchten zählt (151), darf nicht kausal-analytisch verstanden werden, sondern als «inneres Wesensmerkmal» einer Gestalt, das sich oft nur durch Intuition erblicken lässt (152) (vgl. Anmerkung 149).

Ein charakteristisches und interessantes Merkmal des Nohlschen Denkens äussert sich in einem sog. «Drei-Schritte-Gesetz», das sich aus seinen Interpretationen verschiedener historischer Prozesse, besonders der sog. «Bewegungen» ableiten lässt:

* Vergl. «Schweizer Heimwesen» Nr. 8/83 (S. 396 ff.), Nr. 3/83 (S. 113 ff.) und Nr. 2/83 (S. 66 ff.)

1. Das wohl bekannteste Beispiel dafür ist das «Gesetz der pädagogischen Bewegung»: «Jede pädagogische Bewegung verläuft in drei Phasen – das ist ihr Gesetz» (153).
2. Als zweites Beispiel für die Regelmäßigkeit soll die Nohlsche Darstellung für die Entstehung neuer pädagogischer Formen herangezogen werden:
 1. Ein bisher latent wirkender Notstand wird bewusst wahrgenommen, wobei man zuerst mit Hilfeleistungen an die Notleidenden reagiert.
 2. Der Notstand wird erkannt und als das Symptom eines erfolgten oder erfolgenden sozialen Wandels erkannt.
 3. Der so festgestellte Notstand löst jetzt ein allgemeingemeinschaftliches Bedürfnis nach entsprechenden prophylaktischen Massnahmen aus. Aus der ursprünglich individuellen Nothilfe hat sich eine Mehrleistung der Gesellschaft für alle entwickelt (154).
3. Das «Drei-Schritte-Gesetz», das stark an das dialektische Prinzip Hegels erinnert (155), das er an einem Beispiel der Natur (Knospe-Blüte-Frucht) demonstriert (156), bildet die Grundlage zur Entwicklung der «Deutschen Bewegung»: Mit dieser Synthese von Aufklärung und Sturm und Drang, von Rationalismus und Irrationalismus beginnt nach Nohls erster Darstellung die «Deutsche Bewegung» (157). (Weitere Beispiele und Hinweise zum «Drei-Schritte-Gesetz» in Anmerkung 158.)

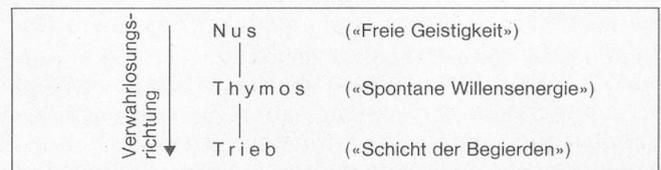
Das Prinzip der «Dreiheit»

Welches der beiden Prinzipien (das Prinzip des «Drei-Schritte-Gesetzes» und das der «Dreiheit») als das ursprüngliche anzusehen ist, spielt hier keine Rolle (159). Tatsache ist, dass Nohl die Dreiheit selbst als dem pädagogischen Wesen immanent erklärt: «Im Wesen des Pädagogischen liegt eine Dreiheit von Tendenzen, die wir als die realistisch-weltmännische, die soziale und die humanistische unterscheiden. Sie haben seit der Antike immer wieder zu drei pädagogischen Grundformen geführt und zu drei entgegengesetzten Theorien. Dabei ist zu beobachten, dass diese drei Formen nicht bloss nebeneinanderstehen, sondern in einem gewissen inneren Verhältnis derart, dass bei einer Reformbewegung, die immer entsteht, wenn der alte Inhalt seine Lebenskraft verloren hat, ...» (160). Diese «Dreiheit» lässt sich an verschiedenen Stellen in den Werken Nohls als Denkprinzip leicht nachweisen; wie:

- «So entwickelt sich die pädagogische Arbeit innerhalb drei Lebensspannungen» (161)
- «Der Typus des vollkommenen Menschen besteht in der Vollkommenheit dieser drei Arten von Vorgängen» (Auffassen, Werten und Handeln) (162)
- «Trias von Liebe bzw. Vertrauen, Autorität, Gehorsam» (163)
- «Dreiheit der Pädagogik Schleiermachers» (164)
- 3 Formen von Kraftäusserungen (Energien) (165)
- «3 Formen der Willensbildung» (166)
- ... die Aktivitäten enthalten immer ein Dreifaches ... (167)
- Drei ineinandergreifende Aufgaben (168) sind der pädagogischen Arbeit gestellt ...

Besonders deutlich erscheint diese Dreiheit in der Darstellung Nohls des Schichtaufbaus der seelischen Struktur des Menschen, der sich auf die Grundlage des Platonschen Modells stützt: «Hier wird eine Einsicht wieder wirksam, wenn er drei Schichten in der menschlichen Seele (169) unterschied, die Triebsschicht als Schicksal der Begierden, die Schicht des Thymos, der spontanen Willensenergie, die relativ unabhängig von den Inhalten wirksam ist, aber noch in der Sphäre des Vitalen bleibt, und die Schicht des Nus, der freien Geistigkeit» (170).

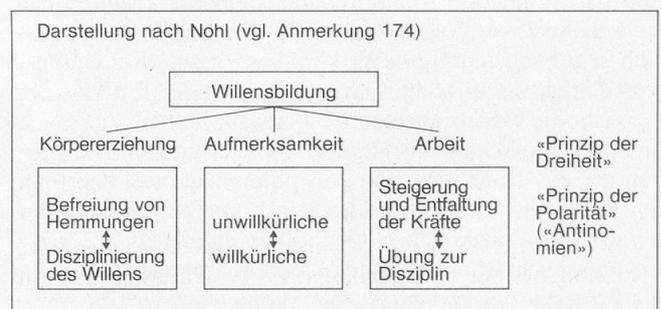
Abbildung 5: Der vertikale Schichtaufbau der Seele in der Darstellung Nohls (171)



Anhand dieses Modells leitet Nohl erstens die dreifache Aufgabe des Erziehers ab, die die Bildung und Erziehung aller drei Schichten umfasst (172), und zweitens gelingt es ihm damit, Erscheinungsformen von «Verwahrlosung» zu erklären, die, abhängig von der jeweils betroffenen Schicht, verschiedene Ausprägungen und Intensitäten erreichen. Besondere Bedeutung misst dabei Nohl der Schicht des «Thymos» zu (173).

Dem «Prinzip der Dreiheit», das seinen Überlegungen häufig zugrunde liegt und sich in vielen seiner Arbeiten nachweisen lässt, folgt zum Beispiel auch die «Bildung des Willens» als konkrete Aufgabe für den Erzieher. Die drei charakteristischen Formen der Willensbildung («Körpererziehung», «Aufmerksamkeit», «Arbeit») weisen zusätzlich ein weiteres Merkmal des Nohlschen Denkens auf: sie sind je auf zwei «Antinomien» aufgebaut, die dem Denkprinzip der «Polarität» unterliegen (vgl. Abb. 6) (174). Jedes einzelne Element dient der Bildung und Formung eines Aspekts des menschlichen Wesens, wobei sich erst im Zusammenwirken ihre volle Kraft entfaltet.

Abbildung 6: Die dreifache Aufgabe der Willensbildung und die Polarität («Antinomie») ihrer Elemente



Das Prinzip der Polarität (175)

Das Prinzip der Polarität kennzeichnet die wohl zentralste Grundvoraussetzung des Nohlschen Denkens, was als

Der Theorieansatz Herman Nohls

auffälliges Merkmal in den meisten seiner späteren Werke nachgewiesen werden kann (siehe unten) (176). Der Begriff «Polarität» selbst taucht nach Klafki (177) allerdings erst 1930 im Aufsatz «Die Polarität in der Didaktik» (178) erstmals auf. Die zentrale Bedeutung erlangte er dann in der «Theorie der Bildung» (179). Darin formuliert Nohl seine «Grundanatomie des pädagogischen Lebens»: «Hier ist das Ich, das sich aus sich und seinen Kräften entwickelt und sein Ziel zunächst in sich selber hat, und dort sind die grossen objektiven Inhalte, der Zusammenhang der Kultur und die sozialen Gemeinschaften, die dieses Individuum für sich in Anspruch nehmen und ihre eigenen Gesetze haben, die nicht nach Wille und Gesetz des Individuums fragen» (180). Die Polarität bildet nach Nohl also ein zentrales Merkmal auch der Erziehungswirklichkeit. Der antinomische Charakter kann (induktiv) in ihr selbst aufgefunden werden (vgl. dazu den Einfluss Hegels, (Kapitel 4.2). Weitere Bestätigungen für die Polarität findet Nohl beispielsweise in der von ihm als polar interpretierten Beziehung der Geschlechter: «So findet sich die Grundantonomie der Pädagogik von Sein und Norm, Subjekt und Objekt, Gegenwart und Zukunft schon hier in der Urzelle der pädagogischen Gemeinschaft verteilt auf Vater und Mutter» (181). Wie stark das «Denkprinzip der Polarität» in den Werken und Aufsätzen verwurzelt ist, lässt sich anhand einiger weiterer Beispiele, die verschiedene pädagogische Ebenen umfassen, in der «Theorie der Bildung» zeigen:

- pädagogische Haltung: Gegeneinander und Ineinander von zwei Richtungen der Arbeit (182)
 - pädagogischer Takt: Distanz und Nähe zum Kind (183)
 - pädagogische Gemeinschaft: Liebe und Gehorsam, Liebe und Autorität (184)
 - «Leben und Bewusstheit» (185)
 - «Erlebnis und Besinnung» (186)
 - «Lösen und Straffen» (187)
 - «Vita activa und vita contemplativa» (188)
- (weitere Hinweise: Anmerkung 189)

Deutlich zeigt sich aus der obigen Darstellung, wie er die Tatsache der Polarität einerseits aus der Analyse der «Erziehungswirklichkeit», andererseits aus der Interpretation der Aussagen pädagogischer Theoretiker und Praktiker seit Pestalozzi und Schleiermacher gewinnt. Die polaren Spannungen, die das pädagogische Denken und Handeln bestimmen, sind in der Struktur des «geistigen Lebens» (190) und menschlichen Denkens angelegt (sie sind nicht bloss Folgen «falscher» Theorien) und lassen sich in der sogenannten «Wirklichkeit» bzw. «Erziehungswirklichkeit» auffinden. Darin zeigt sich der Einfluss der Philosophie Hegels auf den Denkansatz Nohls, aber auch die Verwandtschaft mit Herder, Schleiermacher und Fröbel, die das Erziehungsfeld von polargelagerten Begriffen her strukturieren und erhellen (191). Die Übernahme der polaristisch-dialektischen Grundlage ergibt für die «geisteswissenschaftliche Pädagogik» die Konsequenz, dass sie die Polarität des pädagogischen Handelns sowie die Vielseitigkeit von pädagogischen Zielsetzungen bewusst machen und Kriterien zur Entscheidungshilfe liefern muss: zum Beispiel «Führen oder Wachsenlassen», «Aktion und Kontemplation» u.a. Durch die Berücksichtigung beider Seiten eines Problems kann sie die einseitige Entwicklung einer Theorie womöglich verhindern (192).

Während wir im vorangegangenen Kapitel mit den *strukturellen* Denkprinzipien Herman Nohls beschäftigt haben, rückt jetzt die *methodische* Fundierung und *inhaltliche* Darstellung seines pädagogischen Theorieansatzes in den Vordergrund des Interesses.

Nohls wissenschaftliche Tätigkeit umfasst eine Fülle von Werken in Buchform, Aufsätzen und Briefen (193). Seine Pädagogik ist trotz ihrer Bedeutung bisher wenig in grösseren Untersuchungen zum Gegenstand des wissenschaftlichen Interesses geworden, auch fehlt bis heute eine Rekonstruktion seines Ansatzes im Sinne einer kritischen Aufarbeitung, obwohl er gelegentlich als ihr Begründer (194) oder als der wichtigste (195), zweifellos aber als einer der führenden Vertreter der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» eingeschätzt wird. Bis heute sind folgende längere Arbeiten von unterschiedlicher wissenschaftlicher Qualität, die die Nohlsche Theoriekonzeption meistens nur aus einem bestimmten Blickwinkel betrachten, erschienen (in chronologischer Reihenfolge) (196):

- Mohr, Konrad (1954): «Die Pädagogik Herman Nohls» (Dissertation); auch als «Zusammenfassung» unter dem gleichen Titel 1960 erschienen (197)
- Hackewitz, Waltraud von: «Das Gesellschaftskonzept in der Theorie der ‚pädagogischen Bewegung‘ – Ein ideologie-kritischer Versuch am Werk Herman Nohls» (Dissertation) (198)
- Bartels, Klaus: «Die Pädagogik Herman Nohls in ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft (Dissertation) (199)
- Steen, Rainer: «Mensch und Gesellschaft bei Herman Nohl – Kritik der Grundlagen geisteswissenschaftlicher Erziehungstheorie» (Diplomarbeit) (200)
- Finckh, Hans-Jürgen: «Der Begriff der ‚Deutschen Bewegung‘ und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls» (201)
- Huschke-Rhein, Bernhard: «Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – Dilthey – Litt – Nohl – Spranger» (Habilitationsschrift) (202)
- Luttringer, K.: «Dialektik und Pädagogik. Das stillschweigende Vorausgesetzte des dialektischen Denkens in der Pädagogik Herman Nohls» (203) und die Biographie von Herman Nohl
- Blochmann, Elisabeth: «Herman Nohl» (204)

Wenn wir uns jetzt auf den theoretischen Aspekt der Nohlschen Pädagogik beschränken, geschieht dies aus den folgenden Überlegungen:

1. Die Heterogenität der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» erfordert die thematische Konzentration auf das Gesamtwerk eines Autors bzw. gewisser Elemente davon.
2. Es fehlen bis heute umfassende Gesamtanalysen in verschiedener Hinsicht, auch lassen sich erst einige wenige Anzeichen rekonstruierender Versuche feststellen. Dadurch können hier nur Möglichkeiten von Richtungen angedeutet werden.
3. Der Nohlsche Ansatz erfährt in den aufgeführten Werken, wie auch in der umfangreichen Sekundärliteratur widersprüchliche Darstellungen und somit auch unterschiedliche Beurteilungen.

Das Leben lehret jeden was es sei

Lebensweisheit – Weisheit des Lebens

VSA-Seminarwoche für Heimleitungen
und Kaderpersonal
9.–13. Januar 1984, Propstei Wislikofen

Leitung: Dr. Imelda Abbt

Diese Seminarwoche – es ist die fünfte – ist ein Versuch, dem geglückten Leben nachzuspüren. Um nichts weniger nämlich ging es den «Weisen» des Altertums, aber auch vielen Künstlern und Denkern der Neuzeit. Es ist ein Thema, das auch heute wieder von brennender Aktualität ist.

Aus dem Programm: **Montag, 9. Januar 1984:** Verschiedene Auffassungen von Weisheit. Eine Hinführung

Dienstag, 10. Januar 1984: Die Weisheit in der Literatur des Alten Testaments

Mittwoch, 11. Januar 1984: Weisheit in der Malerei. Dieser Tag wird vom Maler Rainer Kunz, Luzern, gestaltet

Donnerstag, 12. Januar 1984: «Ich bin Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will».

Die Weisheit Albert Schweitzers (1875–1965)

Freitag, 13. Januar 1984: Verschiedene Lebens-Standpunkte bei Johann Gottlieb Fichte (1762–1814)

Kurskosten:

Fr. 300.–

Fr. 250.– für Teilnehmer(innen) aus VSA-Heimen

5 % Ermässigung bei persönlicher Mitgliedschaft

Unterkunft und Verpflegung in der Propstei Wislikofen separat, Vollpension zirka Fr. 55.–/Tag

Anmeldung:

bis 31. Dezember 1983 an Sekretariat VSA, Seegartenstrasse 2, 8008 Zürich
Tel. 01 252 49 48

Anmeldung Seminarwoche Wislikofen 84

Name, Vorname _____

Adresse, Tel. _____

PLZ/Ort _____

Name und Adresse des Heims _____

Unterschrift und Datum _____

Unterkunft in Wislikofen erwünscht

VSA-Mitgliedschaft des Heims

Persönliche VSA-Mitgliedschaft

bitte Zutreffendes
ankreuzen

Angemeldeten Teilnehmern, die eine Unterkunft bestellt haben, muss bei Rückzug der Anmeldung vor Tagungsbeginn eine Annullationsgebühr von Fr. 75.– berechnet werden.

Im folgenden werden zwei verschiedene Zielrichtungen anvisiert:

a) Bezogen auf Teile seines Werkes, wird versucht, das Verständnis bestimmter charakteristischer Merkmale der sog. «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» (vgl. Tabelle 2) aus der Darstellung von Herman Nohl selbst, abzuleiten.

b) In einem zweiten Schritt soll neben der Erörterung einiger Kritikpunkte der Frage nach der Bedeutung dieser Merkmale für die heutige Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft in groben Zügen nachgegangen werden. Damit sollen aber nur mögliche Ausgangspunkte für eine intensivere und detaillierte Beschäftigung mit der gesamten Problematik der «geisteswissenschaftlichen pädagogischen» Denktradition im Hinblick einer Rekonstruktion aufgezeigt werden.

Die charakteristischen Merkmale «geisteswissenschaftlicher Pädagogik» im Ansatz Herman Nohls

Die charakteristischen Merkmale der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» in der Darstellung einiger zufällig ausgewählter Autoren von Aufsätzen, die das Problem ihrer Charakterisierung thematisieren, ergeben eine recht deutliche Übereinstimmung in den sechs Elementen:

1. Hermeneutik
2. Geschichtlichkeit
3. Erziehungswirklichkeit
4. Relative Autonomie
5. Pädagogischer Bezug
6. Theorie- und Praxis-Verhältnis

Neben der ersten beiden Merkmalen, die eher in methodologische Richtung weisen, hat sich gerade Herman Nohl in einigen seiner Werke eingehend mit der «Erziehungswirklichkeit», der «Relativen Autonomie», dem «Pädagogischen Bezug» und dem «Theorie-Praxis-Verhältnis» auseinandergesetzt. In einer seiner zentralsten und wichtigsten theoretischen Arbeit, der «Theorie der Bildung» (205), erläutert Nohl mehr oder weniger ausführlich sein Verständnis dieser Merkmale mit Betonung der Punkte 3 bis 5, die in der Folge zu konstituierenden Faktoren der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» gezählt werden. Ein Vergleich des Inhaltsverzeichnis dieses Aufsatzes zeigt die Übereinstimmung deutlich:

- «Erziehungswirklichkeit»	→ «Die Erziehungswirklichkeit als Ausgangspunkt der Theorie» (206)
- «Relative Autonomie»	→ «Die Autonomie der Pädagogik» (207)
- «Pädagogischer Bezug»	→ «Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft» (208)
- «Theorie- und Praxis-Verhältnis»	→ «Das Verhältnis von Theorie und Praxis» (209)

Der weitere Verlauf dieser Arbeit folgt nun in der Reihenfolge dem obigen Aufbau der Merkmale, nach den unter a) und b) beschriebenen Gesichtspunkten (siehe oben).

Auf einen möglichen Irrtum, der sich durch die gewählte Darstellung der sechs Merkmale ergeben könnte, muss an dieser Stelle noch aufmerksam gemacht werden: Die Merkmale bilden gemeinsam ein «sinnvolles Ganzes», stehen in gegenseitiger Beziehung und bedingen einander.

Sie wurden nur zu ihrer Charakterisierung analytisch getrennt (vgl. Tabelle 2), wobei sich einige Wiederholungen durch Querverweise nicht vermeiden lassen (210).

Das Verständnis der «Hermeneutik» bei Herman Nohl

Auf methodologischer Ebene gilt die «Hermeneutik» zur Erkenntnisgewinnung seit Dilthey als Grundlage der «Geisteswissenschaft» (vgl. Kapitel 2.3). Seine intensive Beschäftigung mit dem «Hermeneutik»-Verständnis von Schleiermacher als sogenannte «Kunstlehre», führt ihn zu einer fundamentalen «Hermeneutik des Lebens» (Lebensphilosophie), in Erweiterung der ursprünglich philologischen Auffassung der Interpretation von Texten und anderen historischen Quellen. Damit versuchte er, die Welt des menschlichen Handelns *wissenschaftlich* (im Sinne der sog. «Geisteswissenschaft») zu erfassen und die sich darin ausdrückenden «Objektivationen» auf ihren Sinn zu befragen und damit zu erschliessen (211).

Die enge Beziehung zu Dilthey (212), die Nohls Entscheidung zur hermeneutischen Fundierung der Pädagogik massgeblich beeinflusste, lässt sich aus dem folgenden Zitat herauslesen: «Wenn wir an den Beginn des Handbuches eine Theorie der Bildung stellen, so kann es sich nur um eine *hermeneutische Grundlegung der Pädagogik* handeln, aber nicht um den Aufbau eines Systems (214), das dann in den folgenden Artikeln seine Ausgestaltung fände (215 und 216).

Da Nohl selbst keine hermeneutische Methodologie ausgearbeitet hat, bleibt man auf Interpretationen in der Sekundärliteratur angewiesen (siehe unten). Eindeutig aber unterscheidet er sich von Dilthey darin, dass er nicht mehr die «Teleologie des Seelenlebens» (vgl. Kapitel 2.4) zum hermeneutischen Ausgangspunkt nimmt, sondern das gesamte Anwendungsgebiet pädagogischer Hermeneutik auf die *Erziehungswirklichkeit* ausdehnt.

Vergleicht man in der Fachliteratur die Hinweise zur Methodologie Nohls, so lassen sich verschiedene Beurteilungen feststellen;

1. Benner (217), der die «geisteswissenschaftliche Pädagogik» an den Konzeptionen von Nohl, Weniger und Flitner darstellt, charakterisiert den Nohlschen Ansatz mit «Historischer Hermeneutik» und versucht, ihre Weiterentwicklung zu einer «Engagierten Hermeneutik» bei Flitner zu belegen (218).
2. Aufgrund des in Kapitel 4.2.2.3 skizzierten «polaristisch-antinomischen» Denkprinzips bezeichnet Klafki (219) die methodologische Fundierung Nohls, durch die innere Struktur als «dialektisch»: «Es scheint uns den wesentlichen Wert der Nohlschen Bildungstheorie auszumachen, dass sie unter dem Begriff der Polarität eine Reihe fundamentaler dialektischer Verhältnisse und Strukturzusammenhänge der Erziehung aufgewiesen hat. Und das gilt, obgleich Nohl sein Denken nirgends als dialektisch bezeichnet . . . ». Nohl spricht m.W. nur an einer Stelle in der «Pädagogischen Menschenkunde» von Dialektik: «Inhaltlich kam damit nichts Neues in den Menschen, wohl aber eine höhere Form: die widerspruchslose Einheit befestigter Begriffe, die nicht mehr wegfliessen wie die Vögel, sondern gebunden sind durch die Klammer der Dialektik» (220). Diese Form

von Dialektik, deren Elemente bzw. die einzelnen Pole bestehen bleiben (vgl. Kapitel 4.2.2.3), nennt Klafki (221) «mehrperspektivische Dialektik», und sein Schüler Finck (222) bezeichnet die Erkenntnismethode als «syndetische Dialektik» (syndetisch = zusammengebunden, gefesselt).

3. In seinen detaillierten und präzisen Untersuchungen zum Wissenschaftsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kommt Huschke-Rhein zum Schluss, die Nohlsche methodologische Grundlage könne am ehesten mit «deskriptive Phänomenologie» umschrieben werden. Die Bezeichnung bildet den Überbegriff verschiedener Submethoden, die sich zum Teil überschneiden: «Beschreibung, ganzheitliche Anschauung, genetische Betrachtung, vergleichende Betrachtung, historische Methode, phänomenologische Methode, polare Strukturierung, Hermeneutik. Sie alle sollen das Sein des Phänomens erhalten und bewahren, nicht zergliedern und verändern» (224).

Dieses Ergebnis wird den Kenner der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» nicht erstaunen, denn alle drei Methoden werden in der Fachliteratur einstimmig als Grundlagen anerkannt (225). Allerdings differieren die jeweiligen Beurteilungen des Ansatzes eines Wissenschaftlers aufgrund erstens der unterschiedlichen Interpretation des Textes, zweitens des eigenen Verständnisses und der Kenntnisse eines Autors von Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. So spricht Danner (226) von den drei sich bedingenden Forschungsmethoden und betont, die Methodenfrage würde zu einseitig gesehen, «wenn man meinte, man müsse sich für eine einzige entscheiden. Wissenschaftliche Forschung geschieht immer durch das Zusammenwirken *mehrerer Methoden*» (227). Auch im zweiten Band des «Handbuchs der Pädagogik» erwähnt Erismann im Aufsatz «Die gegenwärtigen Richtungen in der Psychologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik» die Phänomenologie (Husserl, Meinong, Scheler) und betont die Wichtigkeit ihrer Ergebnisse für die Pädagogik (228).

Eine treffende Charakterisierung ist m.E. Blass (229) mit der folgenden Umschreibung gelungen: «Was aber seiner pädagogischen Hermeneutik – nach Diktion, Beschreibung und Stil – eine besondere Note verleiht, ist die offensichtliche Orientierung am Gestalt- und Ganzheitscharakter des *Kunstwerks*. Es scheint, dass, wo immer Nohl sich der Erziehungswirklichkeit hermeneutisch zuwendet, seine Betrachtung und Darstellung der pädagogischen Beziehungen, Strukturen und Gestalten in hohem Grade von einem Kunstverstehen mitbestimmt und geleitet sind.»

Das Verständnis der «Geschichtlichkeit» bei Nohl

Dieses weitere Merkmal im Nohlschen Ansatz der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» wurzelt auch in der Diltheyschen Denktradition, der die Bedeutung der Geschichte für die menschliche Bildung und Erkenntnis hervorhebt: «Der Mensch erkennt sich nur in der Geschichte, nie durch Introspektion» (230). Für die Pädagogik führt Dilthey im 1888 erschienenen Aufsatz «Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft» selbst die Bedeutung der Geschichtlichkeit aus: «Nur aus dem Ziel des Lebens kann das der Erziehung abgeleitet werden, aber dies Ziel des Lebens vermag die Ethik nicht allgemeingültig

zu bestimmen. Dies kann schon aus der Geschichte der Moral erkannt werden. Was der Mensch sei und was er wolle, erfährt er erst in der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrtausende und nie bis zum letzten Worte, nie in allgemeingültigen Begriffen, sondern immer nur in der lebendigen Erfahrung, welche aus der Tiefe seines ganzen Wesens entspringt . . .» (231). Daraus folgt der Schluss, dass Sinn und Ziel der Erziehung immer nur geschichtlich, also bezogen auf eine bestimmte historische gesellschaftliche Situation abgeleitet werden kann (vgl. das «geisteswissenschaftliche Verständnis» von Allgemeingültigkeit: 6.1 Glossar). Durch Interpretation der (Sozial-)Geschichte gelingt es dem Menschen aber, Erkenntnisse über sich selbst zu gewinnen. Für das Selbstverständnis der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» wird dieser Grundsatz zu einer zentralen Voraussetzung, was sich zum Beispiel in der Entwicklung einer verstärkten historisch-systematischen Forschungsrichtung unter Einbezug sozialgeschichtlicher Aspekte äußert. «Was Erziehung eigentlich ist, verstehen wir, wenn wir nicht bei dem immerhin beschränkten persönlichen Erlebnis stehen bleiben wollen, nur aus solcher systematischen Analyse ihrer Geschichte. In diesem geschichtlichen Zusammenhang arbeitet sich der Sinn der erzieherischen Leistung immer deutlicher heraus . . .» (232).

Nohl beschäftigte sich auf philosophischer und pädagogischer Ebene mit der Geschichtlichkeit (233). Pädagogisch bedeutet sie für ihn nicht nur die Erforschung der Erziehungswirklichkeit, sondern sie umfasst die Einsicht der Historizität von Erziehungsprozessen, auch von Erziehungsinstitutionen, erziehungswissenschaftlichen Konzepten, Methoden und Instrumenten. Durch Interpretation der Geschichte und besonders natürlich der historischen Analyse der Erziehungswirklichkeit, kann die Entfaltung der «pädagogischen Idee» (Idee nicht im Sinne von Kant und Hegel!) (234) hermeneutisch verstanden werden. Daraus sollen sich nach Nohlscher Auffassung Strukturelemente der Erziehung ableiten lassen, die für die Gegenwart und Zukunft relevant sind, das heißt auch heute noch nützlich sein können. Die Kritiken, die an dieser Auffassung laut geworden sind, knüpfen einerseits an die generelle Historismus- und Relativismuskritik der «Geisteswissenschaften» an – auch die Irrationalismus-Kritik bezieht sich auf die historische Analyse und lokalisiert hier den «konservativ-irrationalen Kern» (235) – andererseits stellt eine Richtung die konsequente Erfüllung dieser Einsicht in den Werken Herman Nohls in Frage (236).

Nohls Verständnis der Erziehungswirklichkeit

Wie in Kapitel 4.3.3.3 (Hermeneutik) schon kurz angetönt, bildet die Erziehungswirklichkeit als Ausgangspunkt der pädagogischen Theorie das zentrale Merkmal des Nohlschen Verständnisses von «geisteswissenschaftlicher Pädagogik». Im Gegensatz zu Dilthey, der in seinen pädagogischen Schriften von der «Theologie des Seelenlebens» ausgeht (237), entfaltet Nohl seinen theoretischen Ansatz von der Erziehungswirklichkeit her:

«Der wahre Ausgangspunkt für eine allgemeingültige Theorie der Bildung ist die Tatsache der Erziehungswirklichkeit als eines sinnvollen Ganzen. Aus dem Leben erwachsend, aus seinen Bedürfnissen und Idealen, ist sie da als ein Zusammenhang von Leistungen, durch die

Geschichte hindurchgehend, 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, wie Kunst und Wirtschaft, Recht und Wissenschaft 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 und doch wieder nur festlich wird in ihrer geschichtlichen Entfaltung» (238 und 239).

Ohne den Begriff der «Erziehungswirklichkeit» näher zu definieren, beschreibt sie Nohl als «Phänomen» und erläutert ihre Struktur. Aus der Analyse des obigen Zitats lassen sich folgende charakteristische Merkmale ableiten: Die Erziehungswirklichkeit ist als *Tatsache* gegeben und bildet ein sinnvolles Ganzes, das ihren Ursprung im Leben selbst hat. Nohl schreibt ihr die Funktion eines relativ autonomen Systems innerhalb anderer gesellschaftlicher Mächte zu, wie Kunst, Wissenschaft, Recht u. a. (vgl. dazu Kapitel 4.3.1.4: «Relative Autonomie»). Dieses eigene kulturelle System gründet auf einer *Idee*, die sich – im Gegensatz zu idealistischer Auffassung – in der Kontinuität der Geschichte zeigt; sie bildet deshalb auch nicht den Ausgangspunkt für eine normative Theorie (wie zum Beispiel im Neukantianismus): einzig aus der hermeneutischen Interpretation der gegenwärtigen Erziehungswirklichkeit lassen sich die (allgemeingültigen) Erziehungsziele und Normen einer historischen Epoche bestimmen (240). Darin liegt die spezifische Aufgabe der Pädagogik als (Geistes-)Wissenschaft (241), wobei Nohl immer die Gesamtheit des erzieherischen Geschehens ins Auge fasst: «Es soll hier die pädagogische Wirklichkeit dargestellt werden, in der wir mitten innestehen, ihr Aufbau, ihre Tendenzen und die Form, auf die wir sie sich entwickeln sehen, und es soll versucht werden, das so objektiv zu leisten wie möglich.» (242).

Den Aufbau der Erziehungswirklichkeit, die als objektive Wirklichkeit aufgefasst wird (243), drückt Nohl mit dem «Denkprinzip der Polarität» aus: «Diese Erziehungswirklichkeit in ihrer Doppelseitigkeit von pädagogischem Erlebnis und pädagogischen Objektivationen ist das *phaenomenon bene fundatum*, von dem die wissenschaftliche Theorie auszugehen hat» (244). Nohl stellt hier zwei Prämissen seiner Theorie dar: Einerseits bildet die im Leben selbst wurzelnde Erziehungswirklichkeit eine nicht mehr weiter zu begründende Erscheinung (oder Tatsache), und andererseits weist sie eine polare Struktur mit entgegengesetzten Ansprüchen von Individuum und Kultur bzw. Gesellschaft auf. Die Polarität kann also in einer objektiven Wirklichkeit selbst aufgefunden werden (vgl. Kapitel 4.2.2.1 und 4.2.2.3: Beziehung zu Hegel). Durch den folgenschweren Satz läuft nun Nohl Gefahr, «entweder im Sinne einer der normativen Kraft der geschichtlichen Faktizität (der Erziehungswirklichkeit) erliegenden Theorie oder im Sinne einer jede Faktizität abweisenden (theorieunfähigen) impressionistischen Erlebnispädagogik missverstanden zu werden, zumindest sich selbst missdeutbar zu machen» (245). Das einige Autoren diesen Interpretations-Irrtümern erlegen sind, lässt sich oft aus Kritiken an der Nohlschen Position in der Sekundärliteratur feststellen (246). Nohl geht es bei der obigen Aussage *nicht* um eine Grundlegung der Pädagogik, «sondern um die Beschreibung und Analyse des Erfahrungs- und Phäno-

menbefundes der Erziehung als eines auf seine *anthropologische* Herkunft nicht mehr weiter befragbaren Urphänomens» (247).

Das Verständnis der «relativen Autonomie»

Das Problem der «relativen Autonomie» stellt sich für Nohl von zwei Seiten her: Erstens liegt schon in der Konzeption von Dilthey einerseits die Abhebung der «Geisteswissenschaften» von den Naturwissenschaften und andererseits den idealistischen Systemen (vgl. Kapitel 2.1 und 2.2); zweitens ging es ihm darum, die Entfaltung der «pädagogischen Idee» dem hemmenden Einfluss der damaligen Kulturmächte zu entziehen.

Den Anspruch der Autonomie leiteten die Vertreter der «geisteswissenschaftlichen» Position nach Dilthey oft aus dem unzutreffend (in heutiger Beurteilung) interpretierten Gegensatz von «Erklären» und «Verstehen», um damit auf die zwei verschiedenen, scheinbar inkommensurablen Methoden von Geistes- und Naturwissenschaft hinzuweisen. Die wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung zwischen den Vertretern sogenannter «naturwissenschaftlicher» und «geisteswissenschaftlicher» Methoden entwickelte sich auch in diesem Jahrhundert intensiv weiter und fand ihren einstweiligen Höhepunkt im sogenannten «Positivismusstreit» auf dem Tübinger Soziologentag im Jahre 1961 (248). Die Kontroverse verlagerte sich nun vom Konfliktpunkt über die *Trennung* in Geistes- und Naturwissenschaften auf den Gegensatz erstens der unterschiedlichen Behandlung bzw. Untersuchung der «Gegenstände» und zweitens der differierenden Ziele von den eher generalisierenden «Naturwissenschaften» (Erkenntnis von allgemeinen Gesetzen) bzw. den eher «individualisierenden» «Geisteswissenschaften» (Erkenntnis von Ereignissen des Lebens).

Diese Auseinandersetzungen auf philosophischer Ebene flossen auch in die «geisteswissenschaftliche Pädagogik» ein. Bezeichnungen in der Fachliteratur wie «relative Autonomie», «Eigenständigkeit», «Eigengesetzlichkeit», «Selbstbestimmung», «Selbständigkeit» belegen die intensive Beschäftigung mit dem wissenschaftstheoretischen Problem (250). Nohl begründet seine Forderung nach «relativer Autonomie» der Pädagogik von zwei Seiten her:

1. Er nimmt gegen die Vertreter anderer wissenschaftstheoretischer Ansätze Stellung, zum Beispiel gegen den späten Herbartianismus, dessen Vertreter (Stoy, Rein, Waitz) versuchten, die Pädagogik durch Ethik und Psychologie zu fundieren. Auch die philosophische Begründung der Pädagogik des Neukantianismus (Natorp, Hönigswald, Cohen, Cohn), die auf der Grundlage eines idealistischen Systems allgemeingültige Erziehungsziele abzuleiten versuchten, lehnt Nohl als «Geisteswissenschaftler» ab (251).
2. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte sich neben der «Jugendbewegung» eine pädagogische Strömung, die den Philosophen Rousseau («Der Mensch ist von Natur aus gut») wiederentdeckte und das Eigenrecht des Kindes gegenüber den Erwachsenen und gesellschaftlichen Gruppen, die auf die Erziehung der Kinder Einfluss ausübten, forderte: «Pädagogik vom Kinde» aus: Maria Montessori, Ellen Key (252).

4. Nidelbad-Arbeitsseminar für Frauen

Das Herz im Mittelpunkt

12. bis 14. März 1984 im Diakonenhaus St. Stephanus, Nidelbad, Rüschlikon

Leitung: Dr. Imelda Abbt

Dieses vierte Arbeitsseminar für Frauen beschäftigt sich mit dem Thema «Das Herz im Mittelpunkt». Es möchte sich durch Textlesungen, Informationen, Wissensvermittlung und gemeinsames Nachdenken dem «Ganzsein der Frau heute» widmen.

Aus dem Programm:

Montag, 12. März 1984:	10.30	Dr. Elfriede Huber-Abrahamowicz, Zürich, liest aus ihren Werken
	15.00	«Herzengüte – Natur oder Kultur?» Referat: Imelda Abbt
Dienstag, 13. März 1984:	10.00	«Meine grosse Anlage ist Lieben» (Bettina von Arnim, 1785–1859) Referat: Imelda Abbt
	20.00	Stabpuppenspiel: Irmgard Staub, Aarburg
Mittwoch, 14. März 1984:	10.00	«Die Weisheit des Herzens» Referat: Imelda Abbt
	16.00	Tagungsschluss

Gemeinsame Diskussionen und Gruppenarbeiten sollen das Gehörte vertiefen und zur Umsetzung im eigenen Leben beitragen. Das **Detailprogramm** erhalten Sie nach Anmeldung.

Kurskosten:	Fr. 160.–
	Fr. 130.– für Teilnehmer(innen) aus VSA-Heimen
	5 % Ermässigung bei persönlicher Mitgliedschaft
	Unterkunft und Verpflegung im Nidelbad, Vollpension zirka Fr. 50.–/Tag separat
Anmeldung:	bis 29. Februar 1984 an Sekretariat VSA, Seegartenstrasse 2, 8008 Zürich Tel. 01 252 49 48

Anmeldung Nidelbadseminar für Frauen 84

Name, Vorname _____

Adresse, Tel. _____

PLZ/Ort _____

Name und Adresse des Heims _____

Unterschrift und Datum _____

Unterkunft im Nidelbad erwünscht
VSA-Mitgliedschaft des Heims bitte Zutreffendes
Persönliche VSA-Mitgliedschaft ankreuzen

Angemeldeten Teilnehmern, die eine Unterkunft bestellt haben, muss bei Rückzug der Anmeldung vor Tagungsbeginn eine Annullationsgebühr von Fr. 50.– berechnet werden.

Das Gedankengut dieser Strömung findet in den Schriften Nohls deutlich ihren Niederschlag, indem er den Blickpunkt der bisher üblichen Pädagogik «radikal» (253) umformt und das «Wesen des Kindes» zum Ausgangspunkt theoretischer und praktischer Erziehung nimmt: «War bis anhin das Kind das willenlose Geschöpf, das sich der älteren Generation und ihren Zwecken anzupassen hatte und dem die objektiven Formen eingeprägt wurden, so wird es jetzt in seinem eigenen spontanen produktiven Leben gesehen, hat seinen Zweck in ihm selber, und der Pädagoge muss seine Aufgabe, ehe er sie im Namen der objektiven Ziele nimmt, im Namen des Kindes verstehen» (254).

Die Autonomie bedeutet für Nohl die Erwartung, «dass die Pädagogik den Ort findet, der sie in *gewissem Sinne* (= relativ autonom, der Verf.) unabhängig von ihnen (= die Kulturmächte und Weltanschauungen, der Verf.) macht, ihr eine Arbeit aus eigenem Recht erlaubt und damit Selbstbewusstsein, Würde, aber auch Zusammenhang und Fortschritt ermöglicht» (255). Die Forderung nach relativer Autonomie, die Nohl auch als «Selbständigkeit des Eigenwesentlichen» (256) versteht, leitet er aus zwei Tatsachen ab: Erstens erwiesen sich für ihn die anderen wissenschaftlichen Disziplinen damals unfähig, die Erziehungswirklichkeit (vgl. Kapitel 4.3.1.3) adäquat zu erfassen; zweitens zeigte sich, dass die erzieherische Praxis auf eine fundierte Theorie angewiesen ist, die zu entwerfen die Aufgabe einer eigenständigen Erziehungswissenschaft bedeutete.

Nohl ist sich wohl bewusst, dass mit Unabhängigkeit keine «absolute» angestrebt werden soll – er präzisiert «Auto-

nomie» mit «relativ» –, auch strebt er keine Loslösung der Pädagogik von der gesellschaftlichen Wirklichkeit an, doch soll der zu seiner Zeit enorme Einfluss der mächtigen Kultursysteme gegenüber dem Recht des Kindes auf freie Entfaltung eingeschränkt werden: «Und wenn die Weltanschauungen heute das Recht der Erziehung für sich fordern – in Wahrheit sind es nicht die Weltanschauungen, wie Aloys Fischer richtig gesagt hat, sondern die organisierten Mächte der Kirchen und Parteien –, so wird die Pädagogik den Spiess umdrehen dürfen und fragen, ob eine Weltanschauung nicht erst die ewigen Wahrheiten des autonomen pädagogischen Wesens in sich aufnehmen müsste, wenn man sie als Erzieher bejahen können soll» (257). Aus der Spannung der Ansprüche von Individuum und Gesellschaft ergibt sich ferner das Problem für die Pädagogik, ein richtiges Verhältnis zu der eigenen Autonomie (zugunsten des Kindes) und ihrer Eingebundenheit in das Kulturganze (kulturelle und gesellschaftliche Ansprüche) zu finden: «Aber mit dieser Frage erscheint noch eine letzte Spannung, die die ganze Pädagogik der Gegenwart erst wirklich abschliesst, nämlich die zwischen ihrer Autonomie und ihrer Eingebundenheit in das Kulturganze, von der sie selbst wieder nur ein Teil ist, die Autonomie von Lehrer und Schule, Jugendpfleger und Jugendamt, die doch zugleich immer nur Glieder sind des Gesamtlebens ihres Volkes» (258).

Aus der Begründung der relativen Autonomie ergeben sich Konsequenzen, die sich in Hinsicht auf die Erziehungspraxis, die pädagogische Theorie und die pädagogischen Institutionen auszuwirken beginnen (259).

(Fortsetzung folgt)

Wer «Tag und Nacht» auf den Beinen ist...

... weiss, was es heisst, müde und schwere Beine zu haben. Übermässige einseitige Beanspruchung wie Stehen, Sitzen oder Gehen führt oft zu Blutstauungen, das heisst zu Krampfadern; diese können auch unsichtbar, innerhalb des Muskelgewebes, entstehen. Ziehende Schmerzen, Krämpfe oder geschwollene Beine sind die Folge.

Hier sind TOP-FIT-Stützstrumpfhosen und -Wadenstrümpfe eine echte Hilfe, denn sie unterstützen die Tätigkeit der Venen, indem sie eine Kompression auf die Beine ausüben, die von unten nach oben stufenlos abnimmt. Dadurch werden müde und schwere Beine entlastet.

Die modisch-elegantesten TOP-FIT-Stützartikel sind angenehm zu tragen, geben Sicherheit und Halt und dienen auch zur Vorbeugung gegen Beinbeschwerden.

TOP-FIT



Verlangen Sie die Adressenliste der TOP-FIT-Verkaufsstellen.



IVF

Internationale Verbandstoff-Fabrik Schaffhausen
8212 Neuhausen am Rheinfall, Tel. 053/2 02 51

HACO



Gut, dass es sie gibt

Haco ag gümligen
Telefon 031 / 52 00 61

service
culinaire

Anmerkungen

- 140 In der «Deutschen Bewegung» beschreibt Nohl (1970a, 229) die vierte Phase: «Die vierte Phase der Bewegung setzt erst wieder ein in den sechziger Jahren, in denen die nationale Einheitsbewegung die Grundlage der *neuen Geisteswissenschaften* abgibt...». In der Einleitung zur «Pädagogischen Bewegung in Deutschland» stellt Nohl (Nohl/Pallat I, 302) das Verhältnis der verschiedenen Bewegungen folgendermassen dar: «Wenn man die pädagogische Bewegung in Deutschland verstehen will, wird man sie in dem allgemeinen Zusammenhang der kulturellen Bewegungen sehen müssen, in dem sie mit allen ihren Einzelströmungen selbst doch wieder nur eine Welle ist, eine Bewegung neben anderen grössten historischen Ausmasses, dem Sozialismus, der inneren Mission, der Frauenbewegung, der Sozialpolitischen Bewegung, der nationalen Bewegung, um nur die wichtigsten zu nennen, die seit der französischen Revolution und der Deutschen Bewegung Europa in Atem zu halten.»
- 141 Nohl 1949, 133.
142 Nohl 1970a, 230.
143 Nohl/Pallat I, 302 f. und Nohl 1949, 136–137.
144 vgl. auch Wolf 1977, 187.
145 Mit der Gründung des «Wandervogels» 1897 in Berlin-Steglitz durch Karl Fischer (1881–1941) entsteht die Keimzelle der Jugendbewegung: «Aus dem öffentlichen Leben der Nation ausgeschaltet», will sie «ihr Leben aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, in innerer Wahrhaftigkeit gestalten» (Meissner Formel). Die Errungenschaften dieser Bewegung sind teilweise heute noch lebendig: Liedgut («Zupfgeigenhansl»), Lagerleben, Eigenverantwortung und Selbsterziehung in einer Gruppe (Pfadfinder) usw. (Bondy in Nohl/Pallat I, 308–315).
146 Reble 1981, 275.
147 Nohl 1949, 139 und Klafki 1979, 572 f.
148 Der Aufbau dieser Abbildung folgt formal der Graphik 5 im Buch «Theorien der Sozialpädagogik» (Schmidt 1981, 88). Diese enthält aber zwei Fehler, die hier korrigiert werden:
Die Frauenbewegung wurzelt geistig nicht im Sozialismus, sondern nach Nohls Auffassung im Liberalismus (Nohl 1949, 136). Die Jugendbewegung bildet einen Zweig der «Pädagogischen Bewegung» neben der Reformpädagogik und der Volkshochschulbewegung (Nohl 1970, 10,30 + Inhaltsverzeichnis). Alle die oben aufgeführten Bewegungen fliessen durch ihre pädagogischen oder «sozialpädagogischen Richtungen» (Nohl 1970, 6) in die Jugendwohlfahrt ein (Nohl 1949, 139).
Etwas im Gegensatz zur Abb. 4 versteht auch der Nachfolger Nohls auf dem Göttinger Lehrstuhl für Pädagogik, Erich Weniger (1894–1961), die pädagogische Bewegung, im Sinne von Nohl als Teil der sogenannten «Deutschen Bewegung», und als die Summe der vielfältigen Teilbewegungen wie Jugendbewegung, Frauenbewegung, Kunsterziehungsbewegung, Arbeiterschulbewegung u. a. (Weniger 1975, 11–27).
149 Diese Darstellung verfolgt einzig das Ziel, in die Nohlschen Denkprinzipien einzuführen, seinem Selbstverständnis folgend und das Verständnis für die sich in seinen Werken ausdrückende strukturelle Gliederung zu wecken. In diesem Rahmen kann der Frage nicht nachgegangen werden, ob tatsächlich drei verschiedene Elemente vorhanden sind. Huschke-Rhein (1979, 302; Anmerkung 41) meint dazu: «Man kann nachweisen, dass die ‚drei Phasen‘, die Nohl für seinen Ablauf behauptet (...), in Wirklichkeit und logisch nur zwei sind.»
150 Der Begriff «Gesetz» darf auch wie derjenige der «Allgemeingültigkeit» (vgl. Anmerkung 72) nicht in einem naturwissenschaftlichen Sinne, also kausal-analytisch, verstanden werden. «Allgemeine Gesetzmässigkeit» steht einer «individuellen Gesetzmässigkeit» gegenüber, die sich im «Gesetz der Gestalt» Ausdruck verleiht (vgl. Fischer 1930: «Der Begriff des Gesetzes in den Geisteswissenschaften»). Huschke-Rhein (1979, 298), der dem Nohlschen Gesetz-Verständnis nachgegangen ist, hält fest, «dass der Gesetzesbegriff von der formellen Allgemeinheit zur ‚individuellen Gesetzmässigkeit‘ also einer quasi-inhaltlichen Gesetzmässigkeit transformiert werden soll», und bezüglich der «Deutschen Bewegung»: Sie... «wollen ‚Gesetze‘ nicht mehr als allgemeingültige, vernunftnotwendige, also rationale Form der Beschreibung von Erscheinungen verstehen, sondern sie in jedem Daseienden des vielgestaltigen Lebens ‚individuell‘ oder ‚immanent‘ (...) aufsuchen» (Huschke-Rhein 1979, 299).
151 Huschke-Rhein 1979, 299; Anmerkung 38.
152 Nohl 1970a, 138–146.
153 Nohl 1970, 218.
154 Nohl 1949, 133 f.
155 Huschke-Rhein (1979, 302; Anmerkung 41) verneint den dialektischen Charakter dieses «Gesetzes»: «Das ‚Gesetz der pädagogischen Bewegung‘ ist also auch nicht dialektisch zu verstehen» (vgl. die gegenteilige Auffassung von Klafki 1972, 171–175; Finckh 1977, 138–145; Uhle 1981, 15).
156 Willms 1975, 176–177.
157 Finckh 1977, 21.
158 siehe auch Nohl (1949, 237–244): «Pädagogische Bewegung oder Pädagogische Reaktion? (1932)». 3 ästhetische Grundgesetze (Nohl: «Vom Sinn der Kunst», zit. nach Huschke-Rhein 1979, 301; Anmerkung 41). Am Beispiel der Bildung: Schulze 1979, 557. Der Hinweis von Blass (1978, 57) auf die drei zirkulären Bewegungen bei Nohl.
Vgl. die Kritik am «ewigen Dreischritt» von Weniger (1928, 144). Vgl. Mohr (1954, 91–93 f.).
159 Auch einer anderen Stelle hebt Nohl diese Dreierheit von pädagogischen Tendenzen hervor: «... , dann zeigen sich vor allem drei grundverschiedene pädagogische Formen: ich nenne sie die weltmännische, die humanistische und soziale Pädagogik» (Nohl/Pallat I, 5). Auch an diesem Beispiel versucht Huschke-Rhein (1979, 302; Anmerkung 41) zu beweisen, dass hier wiederum nur zwei Positionen im Sinne einer Polarität gegenüberstehen: «Es lässt sich beweisen, dass Nohl auch ... ‚drei grundverschiedene (!) pädagogische Formen‘ annimmt, die ‚im Prozess der pädagogischen Bewegung gesetzmässig aufeinanderfolgen‘, die er aber ... in zwei Klassen aufteilt, die dort als ‚Antinomie‘! gegenüberstehen.»
160 Nohl/Pallat I, 345.
161 Nohl/Pallat I, 368.
Auf die Trichotomie von Denken, Gefühl und Wille (Tun) als anthropologische Grundlage der Wissenschaftstheorie Diltheys, weist Huschke-Rhein (1979, 168) hin.
162 Nohl/Pallat I, 8.
163 Nohl, zit. nach Blass 1978, 64.
164 Nohl/Pallat I, 38.
165 Nohl/Pallat I, 41.
166 Nohl/Pallat I, 65.
167 Nohl/Pallat I, 310.
168 Nohl/Pallat I, 37.
169 Unter «Seele» versteht Nohl (I, 47) in Anlehnung an Herbart «nicht bloss ein System von formalen Kräften (...), sondern dass auch der Inhalt unserer Erfahrungen und Überzeugungen ein positiver Faktor und eine Macht in uns ist» (vgl. den Unterschied mit Nohl 1970, 172: «zeugende Kraft» = «produktiver Faktor»). Nach seiner Vorstellung enthält die Seele den Dualismus von kausalbestimmten und sinnbestimmten Schichten (Nohl/Pallat I, 12).
170 Nohl/Pallat I, 39.
171 Nohls Aufbau der seelischen Schichten, der nur als Verstehensmodell des menschlichen «Strukturgefüges» (Nohl/Pallat I, 39) und der Darstellung der Erziehungsaufgaben dient, folgt allerdings nicht an allen Stellen seines Werks diesem Schema (vgl. Finckh 1977, 111–127). Er spricht in einem Vortrag auch noch von einer vierten Schicht: «die zentrale Einheit des Ichs» (Bewusstsein) (Nohl 1949, 179, vgl. auch Nohl/Pallat II, 72 f.).
172 Nohl/Pallat I, 36–40.
173 Nohl/Pallat I, 40–43; vgl. Mohr 1954, 91 ff.; Bollnow 1979, 567.

Die kalte
Wärme ist da.
Das neueste System für die
moderne, kostenbewusste
Spitalverpflegung der nächsten
Jahre heisst:

IGEHO 83
Halle 25
Stand Nr. 543

FRIGETHERMIC

FRIGETHERMIC, die allerneueste
Technik von REGETHERMIC.

Terion AG, Gastrotechnische Systeme,
Wiesenstrasse 9, CH-8032 Zürich,
Telefon 01 252 12 06.

- 174 Nohl/Pallat I, 65–68.
- 175 Anstelle des Begriffs «Polarität» treten auch die Bezeichnungen «Antinomie», «Spannung», «Dualismus» (Nohl/Pallat I, 12) auf. Nohl selbst unterscheidet die Begriffe definitorisch nicht. Klafki (1972, 172) hält gerade als ausschlaggebendes Merkmal der Dialektik fest, dass beide Pole in einem sich bedingenden Verhältnis stehen und sich nicht gegenseitig ausschliessen können, wie dies bei der «Antinomik» der Fall sein kann: «Sie (= die Pole; der Verf.) sind also keine Gegensätze, schliessen einander nicht aus, sondern fordern einander» (vgl. die Gegenthese dazu von Huschke-Rhein 1979, 290: Anmerkung 26).
- 176 Dem Prinzip der Polarität folgen auch andere Wissenschaftler, die der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» zugerechnet werden (zum Beispiel: Th. Litt: Führen oder Wachsenlassen; 1972). Beckmann (1978, 55–56) sieht es sogar als charakteristisches Merkmal dieser pädagogischen Tradition an (vgl. Tabelle 2).
- 177 Klafki 1972, 172.
- 178 Nohl, 1949, 86–97.
- 179 Nohl/Pallat I, 3, 80.
- 180 Nohl/Pallat I, 18.
- 181 Nohl/Pallat I, 19.
- 182 Nohl/Pallat I, 24.
- 183 a. a. O., 24.
- 184 a. a. O., 26.
- 185 a. a. O., 51.
- 186 a. a. O., 51.
- 187 a. a. O., 66.
- 188 a. a. O., 69.
- 189 Klafki 1972, 173; Huschke-Rhein 1979, 289: Anmerkung 26 und 301: Anmerkung 41.
- 190 Die Entdeckung der Polarität des geistigen Lebens schreibt Nohl Friedrich Schiller zu (Nohl/Pallat I, 45).
- 191 vgl. Reble 1981, 347.
- 192 zum Thema: «Antinomien in der Pädagogik», vgl. Zöpfl 1971.
- 193 vgl. die Bibliographie von Weniger 1954; Finckh 1977, 419–422.
- 194 Wulf 1978, 31.
- 195 Ballauff/Schaller (1973, 659) sehen im Gegensatz dazu in Eduard Spranger den Hauptvertreter diese pädagogischen Tradition (vgl. auch Huschke-Rhein, 1979, 401, der Theodor Litt als Nachfolger Diltheys bezeichnet). Da aber ein Vergleich der Leistungsfähigkeit der einzelnen Ansätze aufgrund fehlender Gesamtdarstellungen noch nicht möglich ist, erübrigt sich wohl auch eine derartige Einschätzung.
- 196 vgl. das Vorwort Klafkis in Finckh 1977, 6.
- 197 Mohr 1954 und 1960.
- 198 Hackewitz 1966.
- 199 Bartels 1968.
- 200 Steen 1975.
- 201 Finckh 1977.
- 202 Huschke-Rhein 1979.
- 203 Luttringer 1980.
- 204 Blochmann 1969.
- 205 Nohl/Pallat I, 3–80. Die «Theorie der Bildung» und ein weiterer zentraler Aufsatz – «Die pädagogische Bewegung in Deutschland» (vgl. I, 302–374) aus dem ersten Band des «Handbuches der Pädagogik» stammend – sind als Buch im Verlag Schulte-Bulmke erschienen. Allerdings empfiehlt es sich, die beiden Originalartikel aus dem «Handbuch» als Grundlage zu wählen, da einige Abweichungen zur Buchausgabe bestehen (vgl. Anmerkung 216; sowie der Hinweis Nohls, (1970, 228).
- 206 Nohl/Pallat I, 12–14.
- 207 Nohl/Pallat I, 15–30.
- 208 Nohl/Pallat I, 20–26.
- 209 Nohl/Pallat I, 14–15.
- 210 Zur Darstellung einzelner charakteristischer Elemente bei Herman Nohl: Bartels 1968; Blass 1978, 47–67; Schulze 1979, 549–562.
- 211 Zu den 3 Hermeneutik-Begriffen von Dilthey: Huschke-Rhein 1979, 123.
- 212 vgl. Bartels 1968; Blochmann 1969.
- 214 An dieser Stelle wendet sich die Nohlsche Kritik gegen den Positivismus und die systematischen Ansätze des Herbartianismus und Neukantianismus.
- 215 Nohl/Pallat I, 3; Hervorhebung durch Verf.
- 216 Dieser wichtige Satz fehlt leider in der Buchausgabe mit dem Titel: «Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie» (Nohl 1970, 105). Deshalb wirkt die Nohlsche Kritik (vgl. Anmerkung 205) zu Beginn des Kapitels auf den ersten Blick unverständlich.
- 217 1973, 205–210.
- 218 vgl. dazu kritisch: Blass 1978, 70.
- 219 1972, 173.
- 220 Nohl/Pallat II, 59.
- 221 Klafki 1979, 570 f.
- 222 Finckh 1977, 182–188, bzw. Anmerkung 192.
- 223 Kritisch dazu: Weniger 1961, 28; Huschke-Rhein 1979, 290: Anmerkung 26 und 300–302: Anmerkung 41.
- 224 Huschke-Rhein 1979, 317.
- 225 Beckmann 1978, 56–60; Blass 1978, 71–75; Lassahn 1978, 31–47.
- 226 Danner 1979, 14.
- 227 Darunter zählt er nicht nur die drei Methoden der sog. «Geisteswissenschaft», sondern auch alle empirischen.
- 228 Nohl/Pallat II, 85.
- 229 1978, 70.
- 230 Dilthey VII, 279.
- 231 Dilthey 1969, 37–38. Verschiedene Autoren (u. a. Benner 1973, 248–251; Lassahn 1978, 39–42) berufen sich auf diese Stelle und erheben gegenüber der Diltheyschen Theorie den Vorwurf, dass in ihr ein Historismus, Relativismus und als Konsequenz ein Irrationalismus, der sich auch auf die «geisteswissenschaftliche Pädagogik» ausgewirkt habe, angelegt sei (vgl. dazu Zöckler 1975).
- 232 Nohl/Pallat I, 13.
- 233 Nohl 1979.
- 234 Im Gegensatz, zum Beispiel zu den Vertretern des Neukantianismus, die versuchen, Erziehungsziele von einer *Idee* abzuleiten, zeigt sich für die «geisteswissenschaftlichen Pädagogen» die *Idee* der *Erziehung* in der Kontinuität geschichtlicher Entwicklung.
- 235 vgl. dazu Lassahn 1978, 39–43.
- 236 Wulf 1978, 22.
- 237 Nach Brüggem (1980, 98) hat Dilthey die Revision seiner auf psychologischer Grundlage beruhenden Pädagogik, die nach seiner hermeneutischen Wende fällig gewesen wäre, nicht mehr in Angriff genommen (vgl. auch Beckmann 1978, 45).
- 238 Wie in Anmerkung 149 schon angedeutet, steht dieser Anspruch der Fundierung einer «allgemeingültigen» Theorie in einem (scheinbaren) Widerspruch zu seiner Kritik an der Allgemeingültigkeit von Systemen («... dem von der sachlichen Seite her der Satz entspricht, dass es kein allgemeingültiges System des Wissens gibt, allgemeingültig in dem Sinne der direkten sachlichen Übertragbarkeit von Ergebnissen und Methoden der Erkenntnis»: Nohl 1970, 105 und 120).
- 239 Nohl/Pallat I, 12.
- 240 vgl. Blass 1978, 54–55; Wulf 1978, 30–33.
- 241 Beckmann 1978, 91–93.
- 242 Nohl/Pallat I, 303.
- 243 Kiel 1967, 808–813.
- 244 Nohl/Pallat I, 13 «phänomenon bene fundatum = nicht mehr weiter befragbares Urphänomen» (Blass 1978, 57).
- 245 Blass 1978, 56.
- 246 Benner 1973, 221 f. König 1975, 112–127; Cube 1977, 135–139.
- 247 Blass 1978, 57; Zur Bedeutung der Erziehungswirklichkeit als relativ selbständiges Kultursystem: Schiess 1973, 31 und Bartels 1968, 141–150.
- 248 vgl. Adorno 1979.
- 249 vgl. Simon-Schäfer: «Der Autonomieanspruch der Geisteswissenschaften», 1975.
- 250 Schiess 1973, 9–11.

Integratives Arbeitszentrum Anthropologische- Humanistisches Seminar

IAC

Am Mittwoch, 11. Januar 1984, 15.00 Uhr, beginnt ein neuer, berufsbegleitender seminarmäßiger Ausbildungskurs in körperorientierter

Ausdruckstherapie

für die Arbeit mit Erwachsenen und Kindern.

Ausbildungsdauer:

Grundkurs 1 Jahr, Weiterbildung 2 Jahre

Einführungen:

Mittwoch, 30. November und 7. Dezember 1983

Leitung:

Simon E. Siegrist und/oder Co-Leiter

Gastdozenten:

John Graham «Gentle Dance»; Prof. Ilse Middendorf «Der erfahrbare Atem»; Prof. Dr. Jonas «Psychosomatik» u. a.

Kosten:

monatlich Fr. 185.– plus Kurse mit Gastdozenten

Weitere Informationen: Tel. 01 42 77 61

Anthropologisch-Humanistisches Seminar, Zürich