Zeitschrift: Schweizer Heimwesen : Fachblatt VSA

Herausgeber: Verein für Schweizerisches Heimwesen

Band: 55 (1984)

Heft: 1

Artikel: Vierte Folge und Schluss : Herman Nohls Begriff des pädagogischen Bezuges [Schluss]

Autor: M.F.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-811550

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 15.07.2025

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

Vierte Folge und Schluss *

Herman Nohls Begriff des pädagogischen Bezuges

Der von Nohl geprägte Begriff «pädagogischer Bezug» (auch «pädagogisches Verhältnis», «personaler Bezug», «Dyade») bildet eines der zentralsten Elemente seiner Theorie (264). Innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik war er der erste, der in systematischer Form das erzieherische Verhältnis vor dem Hintergrund Diltheyscher und Schleiermacherscher Überlegungen entwickelt hat (265). Die enge Beziehung, besonders zu Dilthey, wird im Vergleich zweier wichtiger Zitate deutlich:

«Die Wissenschaft der Pädagogik . . . kann nur beginnen mit der Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling» (Dilthey 266).

Dieses spezielle zwischenmenschliche Verhältnis von Erzieher und Heranwachsendem (= «Zögling») beschreibt Nohl auf folgende Weise:

«Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme» (267). Da der «pädagogische Bezug» dem «Leben» entspringt und deshalb zu seinen ursprünglichen Formen zählt, ruht er auf einer «instinktiven» Grundlage. In Anlehnung an Klafki (268) lassen sich die Nohlschen Überlegungen zur Theorie des erzieherischen Verhältnisses mit den folgenden sechs Merkmalen skizzieren (269):

❶ Nohl bestimmt die Grundlage der Erziehung in einem Interaktionsverhältnis zwischen einem Erwachsenen und einem heranwachsenden Menschen. Die Beziehung geschieht «um des jungen Menschen willen», wobei der Erzieher «pädagogische Verantwortung» übernimmt. Nohl betont, dass der Ausgangspunkt der erzieherischen Handlung im Menschen selbst liege, der Erzieher sich in allererster Linie für die Selbstverwirklichung seines «Zöglings» einzusetzen und gegen ungerechtfertigte Ansprüche der Gesellschaft zu verteidigen habe.

❷ Die inhaltliche Umsetzung des Postulates «um des jungen Menschen willen» hängt immer von den jeweils geschichtlich-gesellschaftlichen Verhältnissen ab, die jeweiligen Erziehungsziele und -mittel unterliegen also dem *historischen Wandel.*

❸ Das pädagogische Verhältnis ist ein *Interaktionsverhältnis,* wobei der Erzieher wie auch der Heranwachsende in einer sich gegenseitig beeinflussenden Wechselbeziehung stehen, das heisst, die Objekt-Subjekt-Relation wird durchbrochen, indem beide daran beteiligten Menschen das Verhältnis ihnen gemäss, das heisst beidseitig «vernünftig», gestalten.

❹ Das pädagogische Verhältnis beruht auf *Freiwilligkeit* und gegenseitigem *Vertrauen,* schliesst demnach Manipulation und andere, nicht im Sinne des jungen Menschen liegende Beeinflussungsmassnahmen aus. Nohl vergleicht an anderer Stelle den pädagogischen Bezug in diesem Punkt auch mit dem Arzt/Patient-Verhältnis (270).

❺ Das Merkmal umschreibt Nohl selbst: «. . . und das pädagogische Verhältnis strebt . . . von beiden Seiten dahin, sich überflüssig zu machen und zu lösen – ein Charakter, der so keinem anderen menschlichen Bezuge eigen ist» (270a). Von Anfang an muss das Ziel, den jungen Menschen selbständig und mündig zu machen, ins Auge gefasst werden. Zu den schwierigsten erzieherischen Aufgaben, die nach Nohl «pädagogische Haltung» und «pädagogischen Takt» erfordern, gehört die richtige Gestaltung des *Spannungsverhältnisses zwischen Drang nach Bildung und Selbständigkeit* (= Polarität!).

❻ Der «pädagogische Bezug» wird immer doppelt bestimmt: Ausgangspunkte für den Erzieher sind einerseits der gegenwärtige Entwicklungsstand des jungen Menschen, andererseits die in ihm noch nicht verwirklichten Möglichkeiten. Diese Spannung zwischen den gegenwärtigen Voraussetzungen und einer zukünftigen Situation bestimmt das Handeln des Erziehers. In den Worten Nohls ausgedrückt: «Das Verhältnis des Erziehers zum Kind ist immer doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel, dem Ideal des Kindes, beides aber nun nicht als Getrenntes, sondern als ein Einheitliches: aus diesem Kinde machen, was aus ihm zu machen ist, das höhere Leben in ihm entfachen und zu zusammenhängender Leistung führen, nicht um der Leistung willen, sondern weil in ihr sich das Leben vollendet» (271).

Das von Nohl begründete Modell des «pädagogischen Bezugs» bildet einen der ersten Versuche im Rahmen der Erziehungswissenschaft – mit modernen Begriffen ausgedrückt – «pädagogische Interaktion» zu analysieren.

Das «Theorie-Praxis-Verhältnis» bei Nohl

Wie bei den vorangegangenen Merkmalen lässt sich das Verhältnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses nur im Zusammenhang seiner geschichtlichen Entwicklung adäquat darstellen. In Abhebung von Herbart, der erstens in Wissenschaft und Kunst trennt, und zweitens der Theorie den Primat über die Praxis verleiht, begründen Dilthey (und vor allem Schleiermacher) ihre theoretischen Ansätze aus anderer Perspektive. «Bei Schleiermacher, auf den die geisteswissenschaftliche Pädagogik zurückgreift, um sich

* Vergl. «Schweizer Heimwesen» Nr. 11/83, 3/83 und 2/83.

gegen den Primat der Theorie vor der Praxis zu sichern, wird das Theorie-Praxis-Verhältnis als ein dialektisch vermitteltes bestimmt, wobei der Praxis der Erziehung tendenziell der Vorrang zukommt. Die Theorie der Erziehung ist in zweifacher Weise auf die Praxis der Erziehung verwiesen. Einmal ist die Praxis immer schon jeder Theorie vorgegeben. Zum andern wird die Theorie – will sie nicht auf die Verwirklichung ihrer Intentionen von vornherein verzichten – immer wieder auf die historisch-gesellschaftliche Wirklichkeit verwiesen» (273). Einerseits kommt in diesem Zitat die lebensphilosophische Grundlage des Theorie-Praxis-Verhältnisses zum Ausdruck, andererseits wird deutlich, dass die «geisteswissenschaftliche Pädagogik» und damit ihr theoretischer und praktischer Ansatz ihren Ausgang von der Erziehungswirklichkeit nimmt (vgl. Kapitel 4.3.1.3.). Die wichtigste Aufgabe der pädagogischen Theorie, wenn auch nicht die einzige, liegt in der Klärung des pädagogischen Handelns im Erziehungsfeld zur Verbesserung der Praxis und zur Hilfe für die Praxis. Mit diesem Anspruch – für die erzieherische Praxis eine genuin *pädagogische* Theorie zu schaffen – legitimiert sie auch die Berechtigung der «relativen Autonomie». Deshalb begreift sie sich primär als *Handlungswissenschaft* (274) und «Theorie der Praxis der Erziehung», die zugleich als «Theorie für diese Praxis» gilt.

Da für Nohl die Theorie aus dem «Leben» erwächst (275), versucht er sie aus «Erziehungswirklichkeit», das heisst in diesem Falle genauer aus der *Erziehungspraxis* hermeneutisch zu gewinnen: «So ergibt sich hier aber eine dritte zirkuläre Bewegung, nämlich die von der Theorie zur Praxis und umgekehrt. Weil die systematische Besinnung Erinnerung und Phantasiebild der Zukunft, dem Leben und Tun immanent ist, steht nicht ein freischwebendes Denken einem fremden Stoff gegenüber, sondern jede Bestimmung oder Entscheidung der Praxis ist selbst die Resultante einer individuellen Anschauung und allgemeiner Einsichten – «die vollkommene Praxis schliesst», wie *Schleiermacher* sagt, «vollkommene Einsicht in die Verhältnisse in sich» – und das Ideal der Theorie erhebt sich aus der Praxis, indem sie diese formuliert, begründet und in ihren Konsequenzen entwickelt» (277). Trotz der mit «zirkulär» angegebenen Bewegung von Theorie und Praxis, bleibt nach Nohl eine Spannung, die in der Pädagogik wie in anderen Gebieten zur Quelle schöpferischer Tätigkeit wird (278).

Wesentlich auch für Nohl (und für die heutige Pädagogik!) bleibt, dass die Theorie *praktisch* zu werden vermag (279), das heisst die Theorie an die praktische Pädagogik zurückgebunden wird.

Zur heutigen Bedeutung der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik»

Die bisher in groben Zügen nachgezeichneten Entwicklungslinien des Nohlschen Verständnisses von «Geisteswissenschaft» – ausgehend von der Lebensphilosophie Diltheys bis zur Konzipierung einer eigenen pädagogischen Theorie – sollen, wie in der Einleitung vermerkt, nicht als Versuch einer Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Tradition aufgefasst werden, sondern – trotz vielseitiger Kritik – vielleicht dazu anregende Darstellung des eher vergessenen, vielfach auch totgeschwiegenen Gedankengutes, verstanden werden (280). Einerseits kommt diese Entwicklung daher, dass man das Ende dieser Pädagogik im Jahre 1968 festzustellen glaubte (281), andererseits sich viele Schüler von Wissenschaftlern, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg noch zu dieser Tradition bekannten (zum Beispiel Erich Weniger), in der Zeit des sogenannten «Positivismusstreits» kritisch von ihr abwandten und sich anderen wissenschaftlichen Richtungen verpflichteten (zum Beispiel Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki, Herwig Blankertz und andere) (282).

Verfolgt man etwas die turbulente «Entwicklung» der Erziehungswissenschaft seit den 60er Jahren, so lassen sich nach dem festgestellten sogenannten Ausgang der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» zwei besondere Phänomene bemerken:

1. Eingeleitet 1962 durch die «realistische Wende» (283) begannen intensive Bemühungen, die Pädagogik von neuen Gesichtspunkten her möglichst umfassend zu begründen. Meistens bezeichneten sich (oder wurden bezeichnet) die Neuorientierungen mit dem Begriff «Wende». Die Fülle von sogenannten «Wendungen» (284), die sich in kurzen Zeitabständen folgten, lässt darauf schliessen, dass die Erziehungswissenschaft bis heute kein einheitliches Selbstverständnis gefunden hat und der ursprüngliche Elan einer «allgemeinen Ernüchterung» gewichen ist.
2. Schon zur Zeit des diagnostizierten Endes der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» konnte man feststellen, dass die Rekonstruktion der Pädagogik Wilhelm Diltheys im Kontext seiner Geisteswissenschaften, jetzt neu verstanden als Sozial- und Praxiswissenschaften, gerade erst begonnen hatte (285). Auch in anderen Publikationen (286) beschäftigten sich die Autoren mit der als «vergangen» bezeichneten Tradition (287). Seither sind verschiedene wissenschaftliche Werke und Aufsätze erschienen, die sich kritisch mit dieser pädagogischen Richtung auseinandersetzen, neue interessante Erkenntnisse liefern und damit zur differenzierteren Beurteilung ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit beitragen (288).

Der Grund für das Abbrechen des «geisteswissenschaftlichen» Ansatzes liegt nach Scheuerl nicht in den «selbstkritischen Analysen des Weniger-Kreises», sondern eher in dem «vulgärwissenschaftlich kolportierten Verdikt, sie sei antiquiert, spekulativ, traditionalistisch, individualistisch, irrational und unpolitisch – oder was an derlei plakativen Aburteilungen, oft ohne faire Überprüfung an den Texten, sonst noch kursierte und bis in die Examensarbeiten mancher Hochschule hinein nachgeredet wurde» (289). Wie oben kurz angetönt, streben wir mit diesem Aufsatz keinen Rekonstruktionsversuch (290) an, sondern beschränken uns abschliessend in einer knappen und keineswegs umfassenden Aufzeichnung *möglicher Richtungen eines Neuansatzes* aus heutiger Perspektive, trotz der in Kapitel 1.2(e) aufgezeichneten Problematik. Ausgangspunkte bilden wiederum die sechs charakteristischen Merkmale «geisteswissenschaftlicher Pädagogik» bei Herman Nohl, wobei an dieser Stelle darauf hingewiesen

werden muss, dass die von verschiedenen Seiten geäusserten Kritiken nur teilweise, und oft auch verkürzt, dargestellt werden. Auch soll nochmals darauf aufmerksam gemacht werden, dass die «geisteswissenschaftliche Pädagogik» vorwiegend aus zwei Gesichtspunkten heraus dargestellt wird. Erstens beschränken wir uns auf die theoretische Ebene und zweitens betrachten wir den Theorieansatz Herman Nohls. Auf weitere Vertreter dieser pädagogischen Tradition, die auch noch andere Aspekte untersucht haben, kann hier nicht näher eingegangen werden. Auch knüpften die Schüler der Wissenschaftler erster Generation nicht nur an einen bestimmten Ansatz an, sondern integrierten mehrere in ihre eigenen Konzepte (zum Beispiel Erich Weniger, der Nachfolger Herman Nohls auf dem Göttinger Lehrstuhl für Pädagogik, stützte sich auch auf Forschungsergebnisse Theodor Litts ab) (291).

Zur Bedeutung des Merkmals «Hermeneutik»

Es muss darauf hingewiesen werden, dass seit den 60er Jahren auf philosophischer Ebene verschiedene Fragestellungen zur Bedeutung der «Hermeneutik» diskutiert wurden und zu kontroversen Ergebnissen geführt haben (zum Beispiel der sogenannte «Positivismusstreit» [292]; Gadamer-Habermas-Kontroverse und andere). Auf die wissenschaftstheoretischen und methodologischen Auseinandersetzungen, die auch in der Erziehungswissenschaft ihre Spuren hinterlassen haben, kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht eingegangen werden (293). Die Beurteilung des wissenschaftlichen Stellenwertes der Hermeneutik und ihre Leistungsfähigkeit bleibt umstritten und hängt auch etwas vom Blickwinkel und der Überzeugung der einzelnen Forscher ab (zum Beispiel Problematiken wie «Hermeneutischer Zirkel» bzw. «Hermaneutische Spirale»; Beziehungen zur «Sprachphilosophie»). Diese Kontroversen um die Bedeutung der Hermeneutik haben sich aber durch die Diskussionen um die wissenschaftstheoretische und methodologische Fundierung der Pädagogik befruchtend ausgewirkt und zur Weiterentwicklung ihrer Theorie geführt. Aus dem umfassenden Anspruch der «Lebensphilosophie», das «Leben» hermeneutisch zu verstehen, ergibt sich für die pädagogische Hermeneutik die Aufgabe, die Erziehungswirklichkeit als Ganzes und in ihren Teilen, die sich gegenseitig bestimmen, systematisch zu erhellen. Nimmt sie diese Aufgabe ernst und beschränkt sich nicht nur auf die Interpretation pädagogischer Geschichte und ihrer Quellen, wie dies Kritiker Herman Nohl vorzuwerfen glauben (294), so könnte sie wirklich einen entscheidenden Beitrag zur gegenwärtigen pädagogischen Theoriebildung leisten. Indem sie einen Schwerpunkt auf die Klärung und Aufdeckung von gegenwärtiger Erziehungspraxis legt, die auch heute noch beängstigend und unmenschlich sein kann (vgl. Alice Miller: «Das Drama des begabten Kindes» und «Am Anfang war Erziehung») (295), entledigte sie sich des Vorwurfs der «Hermeneutik einer heilen Welt» (296). Als Anwendungsgebiet «hermeneutisches Verfahren» hat Klafki (297) (ein Schüler Erich Wenigers) drei Möglichkeiten genannt:

- Prozess der Hypothesenbildung
- Interpretation der Ergebnisse empirischer Untersuchungen
- Beschreibung, Analyse und Kritik von Normen und Zielen in der Erziehung

Damit weist Klafki darauf hin, dass Hermeneutik nicht als einzige Methode der Pädagogik aufgefasst werden darf, sondern dass die Erziehungswissenschaft auf empirische Untersuchungen angewiesen ist. Allerdings stehen beide Methodologien bislang noch in keinem geklärten Verhältnis. Während Vertreter der «Hermeneutik» den Gesamtzusammenhang des pädagogischen Feldes wahren wollen und ihre Ansicht zur wissenschaftlichen Bedeutung mit der Diltheyschen Auffassung übereinstimmt, versuchen an Empirie orientierte Wissenschaftler die Pädagogik auf den Boden exakter Wissenschaften zu stellen, wobei sich ihre Methoden nach dem naturwissenschaftlichen «Ideal» richten. Wie schon früher festgehalten wurde, lassen sich in den Schriften Herman Nohls auch phänomenologische und dialektische Ansätze nachweisen. Im Zusammenspiel aller «geisteswissenschaftlicher» Methodologien – Hermeneutik, Phänomenologie, Dialektik – (ergänzt durch empirische Forschung) wird es der Wissenschaft der Pädagogik gelingen, den «pädagogischen Raum», die «Erziehungswirklichkeit», gegenstandsadäquat und multidimensional zu erfassen. Damit erweiterte sie ihr Selbstverständnis als «hermeneutisch-pragmatische Pädagogik» (299) in Richtung einer im umfassenden Sinne verstandenen «Handlungswissenschaft» (300). Auch dem Mangel an theoretischer Klärung «geisteswissenschaftlicher» Methodologie versuchten einige Wissenschaftler in der Nachfolge Nohls abzuhelfen (Nohl selbst wandte seine von der Philosophie geprägte Hermeneutik an und konzipierte keine »pädagogische Hermeneutik»). Dazu erschienen seither einige praxis- und theorieorientierte Aufsätze und Werke, wovon das Werk Danners: «Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik» besonders hervorzuheben ist (301).

Zur Bedeutung des Merkmals «Geschichtlichkeit»

Das Merkmal «Geschichtlichkeit» ist eng mit «Hermeneutik» verknüpft, da sich die Erkenntnis historischer Entwicklung vorwiegend auf solche Quellen stützt (Texte, Bilder und anderes), die gerade durch diese Methode am angemessensten erforscht werden kann. Neben der radikalen Kritik an diesem Merkmal (und damit wurde die ganze «Geisteswissenschaft» eingeschlossen), neben Vorwürfen des «Historismus» (302) und des «konservativen Irrationalismus» (303), erhob sich unter anderem auch eine immanente Kritik. Die Pädagogik der 20er Jahre habe sich, wird bemängelt, anstelle der Erforschung der gesamten «Erziehungswirklichkeit» nur auf die Geschichte der Erziehung beschränkt (die natürlich schon ein Teil davon ist!). Im Rahmen dieses Aufsatzes kann aufgrund des riesigen «Literaturvolumens» aber auf die einzelnen Kritikpunkte nicht näher eingegangen werden, da zudem auch noch die kontroversen Positionen angemessen dargestellt werden müssten (304).

Trotz aller Kritik bleibt die Erkenntnis der «Geschichtlichkeit» des «Gegenstandes» der Pädagogik und damit verbunden der «Geschichtlichkeit» jeder pädagogischen Theorie als wichtiges, fundierendes Element «geisteswissenschaftlicher» und «allgemeiner» Pädagogik erhalten. In dieser Hinsicht dürfte sie sich gegenüber sogenannten «normativen» (305), philosophisch-deduktiven Ansätzen in der Pädagogik (zum Beispiel der Neukantianismus), die allgemeingültige, überzeitliche Erziehungsziele anstrebten, endgültig durchgesetzt haben (306). Von Erich Weniger stammt auch die zentrale, pädagogisch bedeutsame Aus-

sage, dass der Bedeutungs- und Wirkungszusammenhang einer pädagogischen Situation als geschichtlich entstandener, «nicht nur aus der Oberfläche seiner jeweiligen Form zu ersehen (ist), sondern er wandelt sich in der Zeit, im Ganzen und in jedem seiner einzelnen Momente» (307). Zunächst bedeutet das, dass das Ganze der geistesgeschichtlichen Welt immer auch in die *Einzelsituationen* (pädagogischer Praxis!) hineinwirkt und damit die jeweilige Situation beeinflusst; es bedeutet aber auch, dass das pädagogische Feld eine eigene Struktur hat, die der Geschichtlichkeit ihrer eigenen Gesetzmässigkeit unterworfen ist, und schliesslich bedeutet es auch, dass die pädagogische Situation als ein Teilgebiet des gesellschaftlichen Zusammenhanges auch auf das Ganze wirkt.

Eine weitere Bedeutung des Merkmals «Geschichtlichkeit» zeigt sich auch in der Tatsache, die in allgemeinen Publikationen wie auch in Fachliteratur nachgeprüft werden kann, einleitend oder im ersten Kapitel mit einem historischen Abriss in die Problemstellung einzuführen (zum Beispiel auch in diesem Aufsatz!).

Wissenschaftlich gesehen darf sich «Geschichtlichkeit» aber nicht nur auf den Untersuchungsgegenstand «Pädagogik» («pädagogische Historiographie») beschränken, sondern muss aus dem vorwiegend «geistes- und ideengeschichtlichen Verständnis» der Geschichte heraus (= «geisteswissenschaftliche Pädagogik»!) ihr Blickfeld erweitern. Durch die Erforschung der Sozialgeschichte (308) bzw. Übernahme von Ergebnissen aus anderen Disziplinen (309) muss sie versuchen den Zusammenhang zwischen theoretischer Konzeption und tatsächlicher gesellschaftlicher Erziehungspraxis aufzuzeigen und für die heutige Erziehungswissenschaft fruchtbar zu machen (310).

Zur Bedeutung des Merkmals «Erziehungswirklichkeit»

Die geschichtlich gewordene «Erziehungswirklichkeit» bezeichnet Nohl als das «phänomenon bene fundatum», von dem die wissenschaftliche Theorie auszugehen habe (311). Diese programmatische Prämisse ist später auch der Ausgangspunkt für den Nachfolger Weniger, der daraufhin sein Verständnis von Erziehungswirklichkeit systematisch entfaltet.

Drei Aspekte des Begriffs «Erziehungswirklichkeit» lassen sich aus der Interpretation der pädagogischen Werke von Nohl und Weniger ableiten: der anthropologische, der historische und der politische (312). Die Erziehungswirklichkeit, die nach Weniger immer durch die eigentümliche Differenz von Wirklichem und Möglichem charakterisiert ist (vgl. auch die doppelte Bestimmung, die Herman Nohl formulierte), muss erstens als anthropologische Tatsache aufgefasst werden, da keine Gesellschaft bekannt ist, in der sich zwischen dem Kind und dem gesellschaftlichen System der Erwachsenengeneration nicht eine soziale Realität etabliert hätte, die «Erziehung» in irgendeiner Form bezweckt.

Diese anthropologische Tatsache («Urphänomen») tritt als Erziehungswirklichkeit in gesellschaftliche Erscheinung und wird dadurch *geschichtlich.* Damit ist also keine Analyse der Erziehungswirklichkeit denkbar – wir folgen der Interpretation Mollenhauers (313) – ohne die Berücksichtigung der Geschichte als Erkenntnisquelle pädagogischer Erfahrung (wie in Kapitel 4.3.2.2 dargestellt). Im realen Verhältnis von Erziehungswirklichkeit und gesellschaftlichen Mächten (Kirche, Staat, Wirtschaft und andere) deutet sich der politische Aspekt dieses Nohlschen Merkmals an: «Ihre politische Dimension gewinnt (nach Mollenhauer) die Erziehungswirklichkeit dadurch, dass sie – ihrer Beteiligung am geschichtlichen Emanzipationsprozess wegen – zu einem spannungsreichen Gefüge geworden ist, in dem nicht nur der Pluralismus der Mächte und Wertüberzeugungen, sondern auch die gesellschaftliche Dynamik des Widerspruchs bewahrender und progressiver Funktion eine konstitutive Rolle spielt» (314). Als Konsequenz leitet er ein dynamisches Moment der Erziehungswirklichkeit gegenüber geschichtlichen Veränderungen ab und fordert deshalb erstens die aktive Beteiligung des Erziehers am politischen und kulturellen Prozess, zweitens eine Struktur der Erziehungswirklichkeit, die sich der Emanzipationsproblematik nicht verschliesst, sondern sich auf diese Zielrichtung hin entwirft.

Das kurz skizzierte Beispiel veranschaulicht eine Richtung der Weiterentwicklung des Nohlschen Begriffsverständnisses von «Erziehungswirklichkeit». Die neu gewonnene, als «politisch» interpretierte Dimension zeigt einen möglichen Verlauf, den die «geisteswissenschaftliche Pädagogik» in ihrer Fortsetzung zu einem anderen wissenschaftstheoretischen Ansatz – als These – eingeschlagen haben könnte: «den Weg zur sogenannten ‚kritischen Theorie'» (315). Obwohl der Begriff der «Erziehungswirklichkeit» in dieser pädagogischen Tradition eine zentrale Stellung einnimmt, fehlen umfangreiche Untersuchungen zur pädagogischen Bedeutung der «Wirklichkeit», wie auch weitere Reflexionen (zum Beispiel auf philosophischer Ebene) über die Bedingungen der Möglichkeit ihrer Erkenntnis (316). Das Problem der «Erziehungswirklichkeit» – die vorwiegend als «gegeben» aufgefasst wurde! – haben nur wenige Wissenschaftler aufgegriffen und näher ausgeführt (317); oft regten Kontroversen in anderen Disziplinen (zum Beispiel in Philosophie, Soziologie) die Beschäftigung der Pädagogen dazu an.

Eine umfassende Analyse des Begriffs «Wirklichkeit», die die verschiedenen Dimensionen berücksichtigt, könnte gewiss einen wesentlichen Beitrag zur Fundierung und Weiterentwicklung heutiger Ansätze von Pädagogik leisten, wobei auch Erkenntnisse anderer wissenschaftlicher Bereiche auf ihre pädagogische Relevanz geprüft werden müssten (318).

Bedeutung des Merkmals «relative Autonomie»

Die Bedeutung des Postulats der «relativen Autonomie» versucht hier dem von Nohl beabsichtigten Ziel gerecht zu werden. Es ging ihm primär darum, die Pädagogik der Einwirkung verschiedener Mächte (zum Beispiel Gesellschaft, Kirche, Staat, Parteien) zu entziehen, damit sie sich – ohne institutionellen, ideologischen Hintergrund – primär für das *Recht des Kindes* einsetzen kann.

Nohl formuliert das Problem der Autonomie der Pädagogik nicht – wie man heute erwarten würde – auf der Ebene gesellschaftsanalytischer oder systemtheoretischer Betrachtung, sondern entwickelt es an seiner primären Erscheinungs- und Erfahrungsweise, an seiner konkrete-

sten Auswirkung, nämlich: am pädagogischen Handeln. Hier stellt sich die Frage, ob die heute oft geforderte «Handlungstheorie» im Kern nicht schon bei Herman Nohl angelegt ist? (319). Dieses «Handeln» findet aber heute (nur heute?) zunehmend in einem heterogenen «Feld» statt, das nicht nur von der Pädagogik her beansprucht wird; auch andere Wissenschaften machen ihren Einfluss vermehrt geltend. Die früher praxisbezogene Fragestellung der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» reicht deshalb nicht mehr zur Begründung der «Autonomie» aus. Die zunehmende Tendenz zur interdisziplinären Forschung trägt weiter dazu bei, dass, anstelle von Abgrenzungen einzelner wissenschaftlicher Disziplinen, eher ihre Gemeinsamkeiten in den Vordergrund gerückt werden. Dadurch wird die Definition des Gegenstandes der Pädagogik, wie auch ein Konsens über ihn, erschwert. Fehlt eine Einigung, was genau unter «Erziehung» zu verstehen ist, so gerät auch die Legitimation einer (relativen) «Autonomie» in Gefahr.

Zweifellos ist die Erziehungswissenschaft auf die Kooperation mit anderen Disziplinen (Psychologie, Soziologie, Medizin, Ethik) angewiesen, um die zahlreichen mit Erziehung zusammenhängenden Problemfelder zu bearbeiten, die aufgrund zunehmender Spezialisierung von der Erziehungswissenschaft allein nicht mehr bewältigt werden können. Wulf (320) setzt aber ein Fragezeichen zum Vorschlag, die Erziehungswissenschaft als «Integrationswissenschaft» aufzufassen, deren Ziel darin besteht, «die vielen im Rahmen der Sozialwissenschaften (anfallenden) für die Erziehung relevanten Erkenntnisse aufzugreifen und zu integrieren». Angesichts der komplexen, in die geschichtliche und politisch-soziale Welt verflochtene und durch verschiedene Faktoren konstituierte Erziehungswirklichkeit scheint der Autonomieanspruch heute nicht eingelöst werden zu können (321). Vielleicht aber bringt die theoretische Diskussion dieses Problems, aufgrund der gegenseitigen Verflechtungen einzelner wissenschaftlicher Disziplinen, aus dem Gesellschaftswinkel der Interdisziplinarität heute keine befriedigende Lösung mehr. Trotzdem lohnt es sich, dem Verständnis von «Autonomie» bei Herman Nohl nachzugehen: Sie war immer nur «relativ» gemeint. Dennoch aber erwartet er «von der Pädagogik einen eigenen Standpunkt, einen eigenen Einsatz und eine eigene Verantwortlichkeit in diesem Gefüge von Ansprüchen und Abhängigkeiten. Diese Erwartung ist eine bleibende Herausforderung» (322). Vielleicht liesse sich in diesem Sinne und aus einem aktualisierten Verständnis heraus der Gegenstand der Pädagogik neu fassen, womit die relative Eigenständigkeit der wissenschaftlichen Disziplin – gerade aus dem Blickwinkel des speziellen Phänomens «Erziehung» – erneut untersucht und sogar legitimiert werden könnte.

Zur Bedeutung des Merkmals «pädagogischer Bezug»

Als eines der bekanntesten und wohl auch umstrittensten Modelle (323) unter den erziehungswissenschaftlichen Konzepten, stellt der Nohlsche «pädagogische Bezug» einen der ersten Versuche dar, ein «erzieherisches Verhältnis» im Sinne einer bestimmten Art menschlicher Interaktion zu klären. Zunächst muss man sich allerdings den Ursprung des Begriffs und seine besondere Bedeutung in der «Verwahrlostenpädagogik» vor Augen halten (324). Nohl sah einzig im Aufbau eines «pädagogischen Verhältnisses» eine Chance, sozialauffälligen Menschen die Resozialisierung zu ermöglichen. Die gewählte Bezeichnung bietet heute besondere Verständnisprobleme, da Nohl den Begriff mit Ausdrücken verknüpft, die sich seither konnotativ gewandelt haben (zum Beispiel «Autorität», «Gehorsam», «Ehrfurcht» (325). Darin liegt auch eine besondere Schwierigkeit, sich aus heutiger Sicht dem Nohlschen Verständnis von «geisteswissenschaftlicher Pädagogik» zu nähern und seinen Intentionen, trotz erfolgtem Bedeutungswandel vieler von ihm verwandten Begriffe, gerecht zu werden. Aufgrund unterschiedlicher Interpretationen reichen auch die Einschätzungen des Konzeptes des «pädagogischen Bezugs» von einer anerkennend kritischen Beurteilung (326) über kritisch distanzierende (327) bis zu radikal ablehnenden Urteilen (328). Auf die vielen, teils berechtigten, teils aus Missverständnissen heraus entstandenen Kritikpunkte, die von diesen Autoren (und anderen) zum «pädagogischen Bezug» geäussert wurden, kann an dieser Stelle nicht ausführlich eingegangen werden (vgl. dazu die sieben Punkte von Wulf (329).

Zwei Überlegungen, die die Bedeutung für heute betonen, sollen kurz skizziert werden:

1. Vergleicht man neue Forschungsergebnisse aus anderen Disziplinen, zum Beispiel der Kommunikations- und der Interaktionstheorie (330) oder der Psychoanalyse (331), so gewinnt das Konzept des «pädagogischen Bezugs» plötzlich wieder an Aktualität.

   Die neuen Untersuchungen bestätigen die von Nohl festgehaltenen Momente (vgl. Kapitel 4.3.1.5) als Voraussetzung gelingender Interaktion und Kommunikation ausdrücklich und umschreiben sie in moderner Terminologie ähnlich.

2. Nohl versteht den «pädagogischen Bezug» eher in der Art einer *idealen* Norm – deshalb verfehlen auch alle Kritiken mit dem Vergleich auf reale Situationen den zentralen Punkt. Nohl liefert mit diesem Konzept eine (eben: ideale) Richtlinie, wie der Erzieher zu entscheiden habe, dessen Einsatz eindeutig dem jungen Menschen gilt: «. . . , dass er zu seinem Leben und seiner Form komme» (332) – und erst in zweiter Linie «objektiven Mächten» oder gesellschaftlichen Gruppen (und nur dann, wenn es die Entwicklung des jungen Menschen fördert!).

   Würde die Pädagogik die eindeutige Haltung aufgeben, so würde sie auch Teil ihrer Legitimation verlieren und sich möglicherweise zu einer Gesellschaftswissenschaft entwickeln. Pädagogik folgt aber einem anderen Auftrag, und in dem Zusammenhang ist Gesellschaftskritik angebracht, ja notwendig, wenn «eine Gesellschaft eine pädagogisch fundierte Erziehung im Sinne des Einsatzes für das Individuum bedroht» (333).

Auf die heutigen Verhältnisse übertragen, bedeutet die eindeutige pädagogische Verpflichtung, dass das Konzept des «pädagogischen Bezugs» nicht nur auf der Ebene des direkten «Erwachsenen/Jugendlichen-» bzw. «Lehrer/Schüler-Verhältnisses» als Leitlinie angewendet würde, sondern in entsprechender Form auf der Ebene von *Institutionen* und *Organisationen* übertragen würde. Daraus ergäbe sich zum Beispiel die Frage: Wie sieht die Organisation einer Schule unter Berücksichtigung des «pädagogischen Bezugs» aus?

Nach Beckmann (334) müssen «pädagogische Institutionen daran gemessen werden, ob sie die Verwirklichung des ‚pädagogischen Bezugs' hindern oder fördern». Die seit der sogenannten «realistischen Wende» stattgefundene organisatorische Planung von Erziehungseinrichtungen, aber auch die technologische Gestaltung des Unterrichts, haben beigetragen, dass der «pädagogische Bezug» – nun als idealistisch und irrational stigmatisiert – weitgehend als Forschungsgegenstand der Erziehungswissenschaft ausgeblendet wurde. Vielleicht läge wiederum hier ein fruchtbarer Ansatzpunkt «geisteswissenschaftlicher Pädagogik», indem ein Konzept des «pädagogischen Bezugs», das die verschiedenen Ebenen des erzieherischen Handelns berücksichtigt, ausgearbeitet würde (335).

Zur Bedeutung des Merkmals «Theorie und Praxis»

Ausgehend von der Erziehungswirklichkeit, die als objektive Tatsache aufgefasst wird, versteht sich die «geisteswissenschaftliche Pädagogik» als Theorie der Praxis der Erziehung und zugleich als Theorie für diese Praxis. Daraus leitet sie den Anspruch ab, als *Handlungswissenschaft* das Verhältnis von Theorie und Praxis mit spezifisch pädagogischem Interesse zu untersuchen (336).

Während sich Nohl eher weniger mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis befasste, beschäftigte sich sein Nachfolger Erich Weniger intensiv mit den theoretischen Aspekten beider Ebenen und möglichen sozialen, politischen Implikationen des pädagogischen Handelns und umgekehrt. «Die enge Bezogenheit von Theorie und Praxis bedeutet (nach Beckmann) aber nicht, dass das pädagogische Verhalten des Praktikers durch die Theorie bestimmt werden kann» (337); im Gegenteil, Weniger hebt deutlich den Primat der Praxis gegenüber der Theorie hervor: Von vorwärts und von rückwärts also ist der pädagogische Akt von Theorie umklammert und gestützt. Praxis enthält Theorie als Bedingung ihres Tuns und wird vollendet zur «Erfahrung durch Theorie als Folge des Tuns» (338). Die wichtigste Funktion der Theorie liegt in der aktiven Erweiterung des «Horizontes» und die Angabe des jeweiligen Freiheitsraumes des Erziehers, wobei den Aussagen der Theoretiker nur Beispielcharakter zugemessen wird.

Für die Pädagogik als Wissenschaft stellen sich primär zwei Aufgaben: Erstens muss sie «zweckfreie» Forschung betreiben, zweitens die Praxis in der Verringerung ihrer «irrationalen» Momente unterstützen. Weniger, der an die Erörterung des Theorie/Praxis-Verhältnisses bei Theodor Litt (ebenfalls ein zentraler Vertreter der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik), vgl. Tabelle 1, anknüpft, entwickelt einen differenzierten Ansatz, der drei verschiedene «Theoriegrade» umfasst (339):

- Theorie ersten Grades: Die in der Praxis latent vorhandene Theorie ist dem Praktiker nicht frei verfügbar; sie wirkt in seinem Unbewussten, ist daher stark mit der individuellen Lebensgeschichte verbunden und gibt den Sinnhorizont ab, von dem aus etwas verstanden wird.
- Theorie zweiten Grades: Diese, das Handlungswissen umfassende latent vorhandene, aber nicht immer präsente Theorie drückt sich in «Lehrsätzen», «Lebensregeln», (Vor-)Urteilen aus, in denen die lebensgeschichtlichen Wahrnehmungsschemen ihren ersten (oft undeutlichen) Ausdruck gefunden haben.
- Theorie dritten Grades: Auf dieser Ebene drücken sich formulier- und begründbare Erziehungstheorien und -philosophien aus. Sie entstehen aufgrund des Vorverständnisses von Praxis und der darauf folgenden Reflexion. Durch die Rolle «der Aufklärung des Gesamtsachverhaltes von Theorie und Praxis» nimmt diese Theoriestufe metatheoretischen Charakter an und kann sich zu einer Theorie vierten Grades erweitern («Metatheorie»).

Die hier skizzierte Konzeption Wenigers stellt eine mögliche Form der Weiterentwicklung «geisteswissenschaftlicher Pädagogik» dar, indem sie sich von der ursprünglichen Aufgabe des «Verstehens von Erziehungswirklichkeit» (Nohl: Kapitel 4.3.1.3) aufgrund der «Geschichtsteleologie» (Dilthey: Kapitel 2.1 und 2.4) zu einer Wissenschaft wandelt, die «der Klärung der Reichweite, Zustimmungsfähigkeit, Angemessenheit von normativen Ansprüchen an das Erziehungsleben» dient (340), die von den Theorien zweiten und dritten Grades erhoben werden. Die Kritik an diesem Ansatz zielt auf den Zirkel von Theorie und Praxis ab, der sich nur auf immanente gegenseitige Verbesserung beschränkt und damit Gefahr läuft, bestehende Praxis zu sanktionieren. Offen bleibt die Frage, wie die Theorie eine mögliche Kritik legitimiert, die zu Innovationen und eventuellen grundlegenden Veränderungen unvorteilhafter Verhältnisse führen sollte (341). An diesem Punkt haben die Vertreter einer «kritischen Pädagogik», die sich auf die sogenannte «Kritische Theorie» stützt, angesetzt und einen eigenen Ansatz entwickelt, der das Element der «Kritik», die auf «vernünftige pädagogische und gesellschaftliche Zustände» abzielt, beinhaltet (342).

Fazit

Wie an mehreren Stellen betont wurde, beabsichtigen wir hier weder die «geisteswissenschaftliche Pädagogik» noch die Konzeption Herman Nohls rekonstruktiv aufzuarbeiten. Dazu bedarf es umfangreicherer und detaillierterer Untersuchungen, die den vorliegenden Rahmen schnell gesprengt hätten. Deshalb konnten nur die wichtigsten Entwicklungslinien herausgehoben werden, wobei auch sie nur kurz skizziert wurden (vgl. Kapitel 5.2: Kritische Überlegungen).

Wie in Kapitel 1.1 festgehalten wurde, liegt das Ziel dieses Aufsatzes in einer anderen Richtung: Die durch «äussere» Umstände abgebrochene pädagogische Tradition gelangte nach dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr richtig zu ihrer Entfaltung, da aus verschiedenen Gründen andere wissenschaftstheoretische Strömungen mit ihr in Konkurrenz traten und die Begründer, die erste Wissenschaftlerdelegation, allmählich verstarben (vgl. Tabelle 1). Zum teilweisen Abbruch trug auch das 1968 vorzeitig verkündete «Ende» einiger der Schüler Wenigers und Nohls bei (343), bevor Wissenschaftler einer dritten Generation, die ihr treu geblieben waren, mit Publikationen eine «Neubelebung» einleiten (344) konnten. Die seit den frühen 60er Jahren – oft als Ergebnis wissenschaftstheoretischer Kontroversen – verkündeten «Wendungen» (auch als «Paradigmenwechsel» gepriesen), «neuen Richtungen» und «Ansätze» (vgl. Anmerkung 102) vermochten aber kein einheitliches und umfassendes Selbstverständnis der Pädagogik zu begrün-

den. Gegenwärtig werden nach Huschke-Rhein weniger pädagogische Gesamtkonzepte entworfen (meist liegen ihnen Ergebnisse aus anderen Disziplinen zugrunde): «Kennzeichnend für die gesamte Lage ist, dass die Erziehungswissenschaft sich in den letzten Jahren weitgehend aus den wissenschaftstheoretischen Grundsatzdebatten zurückgezogen hat, um sich mit Theorien mittlerer Reichweite zu bescheiden: Interaktionstheorie, Kommunikationstheorie, Theorien des Alltagshandelns und des Sinnverstehens, Identitätstheorie, Handlungsforschung sind auch Erzeugnisse von «Wissenschaftskrise und Wissenschaftskritik» (345).

Deshalb liegt auch der vorliegenden Arbeit die Überzeugung zugrunde, dass erstens in der heutigen Erziehungswissenschaft noch Spuren «geisteswsisenschaftlicher Pädagogik» lebendig geblieben sind, zweitens noch nicht alle Möglichkeiten ihres theoretischen Ansatzes ausgeschöpft wurden und drittens – trotz vielseitiger Kritiken – einige fruchtbare Ergebnisse als Anknüpfungspunkte gefunden werden könnten, die sich in kritischer Weiterentwicklung befruchtend für die momentane Lage der Pädagogik auswirken könnten. Die gegenwärtig auffällig häufigen Publikationen, die sich thematisch wieder mit dieser pädagogischen Tradition beschäftigen, scheinen einer Tendenz zu folgen, die vermutlich auf ähnlichen Überlegungen beruht und die obigen Aussagen bestätigt (vgl. Anmerkung 288) (346).

Sich aus heutiger Sicht nun Herman Nohl zu nähern, bleibt mit Schwierigkeiten verbunden. Erstens wirkt die ganze philosophische Denktradition, die «Geisteswissenschaft» (347), weitgehend unvertraut und ist nicht leicht von heute aus nachzuvollziehen. Zweitens empfinden wir den Sprachstil Herman Nohls nicht mehr als wissenschaftlich im heutigen Verständnis. Drittens behindern die meist zuerst als Vorurteile aufgenommenen Kritiken aus verschiedenster Sicht den neutralen Zugang zu dieser pädagogischen Epoche.

Die Konsequenzen aus diesen Überlegungen haben den Aufbau der Arbeit massgeblich beeinflusst. Erstens wurde die Wurzel des Gedankengutes, die «Geisteswissenschaft», ausführlicher erörtert, zweitens durch mehrere ausführliche Zitate das Nohlsche Denken veranschaulicht (sein Verständnis bestimmter Begriffe durch ein *Glossar* erläutert) und drittens den besonderen, gehaltvollen Seiten des «geisteswissenschaftlichen» Ansatzes besonders Rechnung getragen, ohne allerdings wesentliche und treffende Kritikpunkte zu vernachlässigen. Wenn der Aufsatz nun dazu beiträgt, dass sich praktisch und theoretisch tätige Pädagogen erneut auf die «geisteswissenschaftliche Pädagogik» besinnen und versuchen, sie kritisch aufzuarbeiten und für heute fruchtbar zu machen, dann wurde ein wichtiges Ziel erreicht. (Das «Handbuch der Pädagogik») bietet dazu eine Fülle von «Material»!)

Kritische Überlegungen zur Untersuchung

Wie wir schon am Anfang festgehalten haben, liess sich eine Beschränkung durch das enorme Literaturvolumen über Nohl, wie auch die Fülle seiner eigenen Schriften, nicht umgehen, obwohl verschiedene interessante Problembereiche eine vertiefte Bearbeitung verdient hätten.

Auf einige besondere Punkte, die für die Beurteilung der Bedeutung des «geisteswissenschaftlichen Gedankengutes» wichtig sind, soll jedoch zum Abschluss noch kurz eingegangen werden:

a) Die kontroversen Auffassungen, die meistens nicht im Detail ausgeführt werden konnten, liessen in bestimmten Fällen kein eindeutiges Urteil zu. Erstens kann die Ursache im betreffenden Sachverhalt selbst liegen, der von einem gewissen Standpunkt aus so, von einem anderen aber entgegengesetzt betrachtet werden kann. Zweitens spielen bei generellen, allgemeinen Urteilen über einen Autor jeweils die ausgewählten und untersuchten Werke eine wichtige Rolle, da in einem Gesamtwerk oft mehrere Entwicklungsphasen festgestellt werden können (zum Beispiel die Beurteilung Diltheys). Drittens hängen die Wertungen in der Sekundärliteratur in starkem Masse von der Position des jeweiligen Verfassers und vom Umfang seiner Kenntnisse des betreffenden Gebietes ab («immanente Kritik» oder «Kritik eines Aussenstehenden»).

b) Auf die sprachlichen Schwierigkeiten einerseits durch den eigenen Stil Nohls, andererseits durch den seither erfolgten Sprachwandel wurde in Kapitel 1.2/Punkt 3 schon hingewiesen. Auch einem «Kenner» seiner Schriften stellt die Frage nach dem damaligen (und besonders dem Nohlschen!) Verständnis einzelner Begriffe, wie zum Beispiel «Mystagoge» (348), «Agonpädagogik» (349), oder bestimmter Sachverhalte, wie zum Beispiel das Menschenbild Nohls (350), etliche Probleme. Deshalb variieren die Interpretationen aus heutiger Sicht und fliessen jeweils in die einzelnen Urteile ein, was wiederum zum heterogenen Bild der wissenschaftlichen Epoche beiträgt. Auch beim Vergleich mit heutigen wissenschaftlichen Konzepten ist Vorsicht geboten, da viele Ansätze keine Wurzeln in der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» erkennen lassen, so dass ein direkter Vergleich nur aufgrund ausgearbeiteter und begründeter Kriterien möglich wäre.

c) Die Ergebnisse in den Tabellen 1 und 2 beruhen auf zufällig zusammengestellten Texten und Werken, beanspruchen deshalb auch nicht das Gütekriterium einer umfassenden und detaillierten Literaturanalyse. Bei anderen zugezogenen Unterlagen könnte die Darstellung in gewissem Rahmen abweichen, doch sind keine wesentlich verschiedenen Ergebnisse zu erwarten.

d) Die in Tabelle 2 aufgeführten charakteristischen Merkmale dürfen jedoch nicht zur Annahme verleiten, dass die «geisteswissenschaftliche Pädagogik» nur auf sie beschränkt geblieben sei. Wie schon früher erwähnt, haben andere Vertreter dieser Richtung zum Teil weitere Schwerpunkte gesetzt und Problembereiche aufgegriffen, die in mannigfachen wissenschaftlichen Publikationen erläutert wurden.

e) Die von Nohl gehaltenen, bewusst praktisch verstandenen Vorträge wurden nicht auf ihre Resonanz in der Fachliteratur und ihre Wirkung auf die pädagogische Praxis überprüft. Dies hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt und eine eigene Untersuchung bedingt. Kaum kann aber die Aktualität der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» bezweifelt werden, wenn man sich zum Beispiel die Forderungen einzelner Autoren im Band V des «Handbuches der Pädagogik» (351) vergegenwärtigt und sie mit der verwirklichten Gestalt heutiger Institutionen

vergleicht (zum Beispiel Gefängniserziehung). Verschiedene Gedanken Nohls, deren Bedeutung aufgrund neuer wissenschaftlicher Ergebnisse (zum Beispiel aus anderen Disziplinen) anerkannt und bestätigt werden, harren noch heute der Verwirklichung (zum Beispiel «Bedeutung des Spiels»); Gedanken zur (schülergerechten) Schule; das «Kindesrecht»).

f) Die mehrmals in dieser Untersuchung geäusserte Aufforderung zur Rekonstruktion bzw. Fruchtbarmachung «geistenwissenschaftlichen Gedankengutes» darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass – neben den in den Punkten a) und b) erwähnten Problemen – auch noch andere Schwierigkeiten zu überwinden sind. So dürfte zum Beispiel ein Anknüpfungspunkt an die abgebrochene Tradition mit heutigem Wissenschaftsverständnis im Hintergrund nicht einfach zu finden sein.

Dennoch: Eine intensive Auseinandersetzung im Sinne einer «kritischen Rekonstruktion» (= bezogen auf den heutigen Stand der Erziehungswissenschaft) ergäbe zweifellos mannigfache Denkanstösse grundsätzlicher Natur und eine Fülle fruchtbarer praktisch anwendbarer Ergebnisse!

M. F.

Anmerkungen

264 Brüggen (1980, 113) charakterisiert den Nohlschen Ansatz als «Theorie des pädagogischen Bezugs» (vgl. auch Schulze 1979, 552).
265 Brüggen 1980, 113.
266 Dilthey IX, 190.
267 Nohl/Pallat I, 22.
268 Klafki 1977, 58–65.
269 vgl. auch Blass 1978, 60–67.
270 Nohl 1949, 153/270a Nohl/Pallat I, 24.
271 Nohl/Pallat I, 23. Hier knüpft Nohl an eine Grundfrage der Pädagogik von Schleiermacher an: Wozu soll das Kind erzogen werden: auf den gegenwärtigen Moment oder auf ein zukünftiges Ziel? Schleiermacher beantwortet die Frage etwa in dem Sinn, dass ein möglicher Verzicht, der zur Erreichung eines künftigen Ziels eventuell notwendig wäre, erst gefordert werden darf, wenn die Einsicht dazu im Kinde selbst entwickelt ist.
272 vgl. dazu Wulf 1978, 44; zum pädagogischen Bezug: Hertz 1932; Blochmann 1955, 5; Bartels 1968, 168–184; Oelker 1981, 761 f.
273 Wulf 1978, 49.
274 Mohr 1960, 94 f.; Huschke-Rhein 1979, 259–273; Oelkers 1981.
275 Nohl/Pallat I, 3, 4, 12–13.
276 Blass 1978, 69–70.
277 Nohl/Pallat I, 15.
278 Nohl/Pallat I, 15.
279 Weniger 1959, 10–20.
280 In jüngster Zeit sind einige Tendenzen, die in diese Richtung zeigen, festzustellen (zum Beispiel Klafki 1982).
281 Dahmer/Klafki 1968.
282 Diese Abwendung von der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik», besonders der Schüler von Erich Weniger, und ihre Anlehnung an die «kritische Theorie» glaubt Gassen (1978) dadurch erklären zu können, dass im bis anhin wenig beachteten Spätwerk Wenigers der neue Ansatz – die «kritische Theorie» – fragmentarisch schon angelegt gewesen sei. Diese Grundthese überprüft er, indem er zwei Hilfsthesen («Ideologiethese»): Orientierung an der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik» und «Analogiethese»: Ansätze zur «Kritischen Theorie» bei der Analyse seiner Schriften gegeneinander abwägt.
283 Roth 1967.
284 Als «Wende» wurden bezeichnet: der «realistische» – (Roth), der «emanzipatorische» – (Mollenhauer), der «technologische» – (Flechsig), der «pädagogische» Ansatz (von Heutig), wie auch die sog. Alltagswende (Tiersch) (vgl. Schulze 1981, 544: Anmerkung 3).
285 Herrmann 1971a.
286 Blochmann 1969.
287 Scheuerl 1981, 1.
288 Uhle 1976; Finckh 1977; Gassen 1978; Huschke-Rhein 1979; Zeitschrift für Pädagogik, 1981; Hintjes 1981; Klafki 1982 (vgl. die verschiedenen Neuauflagen «geisteswissenschaftlicher Fachliteratur»: Anmerkung 7).
289 Scheuerl 1981, 1.
290 wie zum Beispiel von Uhle 1981, 7–29.
291 vgl. dazu Kiel 1967, 811–813; Beckmann 1978, 46–63; Huschke-Rhein 1979, 401–409.
292 Adorno 1979.
293 Büttenmeyer/Möller 1979.
294 Wulf 1978, 30–32.
295 vgl. Miller 1979; 1980.
296 Ulrich 1972, 15.
297 Klafki (1977a, 130).
298 vgl. König 1975, 112–127.
299 Flitner 1963, 26–29.
300 vgl. zum Beispiel Wulf 1978, 208–232; Lauff 1979, 286–301; Oelkers 1981 u.a.
301 Klafki 1977a, 126–153; Groothoff 1975, 165; Klafki 1978, 146–167, Danner 1979.
302 vgl. dazu Herrmann 1971.
303 vgl. Lassahn 1978, 40.
304 Eine gute Einführung in diesen Problemkreis stellt das Buch «Wissenschaftstheorie für Pädagogen» (Tschamler 1978) dar, indem auch viele Angaben zu weiterführender Literatur zu finden sind. (Mit Vorbehalten auch Lassahn 1978; Wulf 1978).
305 zur Problematik des Begriffs: Lassahn 1978, 94 f.
306 vgl. Blankertz 1959, 5–15, besonderer Hinweis auf Seite 15.
307 Weniger 1975, 200.
308 zum Beispiel Ariès 1979, de Mause 1980.
309 zum Beispiel Elias 1978.
310 vgl. dazu Herrmann 1971a.
311 Nohl/Pallat I, 13.
312 Mollenhauer 1968, 293.
313 Mollenhauer 1968, 293–295.
314 Mollenhauer 1968, 294.
315 vgl. Anmerkung 282: These von Gassen (1978): «Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu kritischer Theorie».
316 vgl. dazu Danner 1979, 99–105.
317 Weniger 1975, 29–50; Drechsler 1959 (Philosophische Grundlage); Liening 1968 (Soziologische Grundlage); Mollenhauer 1968.
318 vgl. zur Problematik: Kiel 1967, 807–812; Schulze 1979, 558–559.
319 Wulf 1978, 208–232; Oelkers 1981.
320 Wulf 1978, 41.
321 Blass 1978, 66.
322 Schulze 1979, 549.
323 Bollnow 1981, 31.
324 Bollnow 1981, 32.
325 Schulze 1979, 552.
326 Klafki 1977; Bartels 1970, 268–287.
327 Zenke 1972; Ulrich 1976; Wulf 1978, 57.
328 Gamm 1974; Gröll 1975.
329 Wulf 1978, 44–47.
330 Watzlawick 1974.
331 Richter 1967. Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik hat Nohl – trotz gegenteiliger Vorwürfe – selbst erkannt (vgl. Bollnow 1981, 32).
332 Nohl/Pallat I, 22.
333 Beckmann 1978, 53.
334 Beckmann 1978, 53.
335 zum «pädagogischen Bezug»: Kluge 1973; Schulze 1979, 552–554; Brüggen 1980, 113–124; Bollnow 1981, 31–37.
336 vgl. Dahmer 1968, 35–80; besonders Seiten 51–61.
337 Beckmann 1978, 55.
338 Weniger 1975, 38.
339 vgl. Wulf 1978, 51 f.; Uhle 1981, 17.
340 Uhle 1981, 17.
341 vgl. Dahmer 1968, 58–69.
342 vgl. dazu die Thesen von Gassen 1978 und Röhrs 1982, 224 (Kritische Theorie [auch] bei Spranger angelegt).
343 Dahmer/Klafki 1968.
344 u.a. Blochmann 1969.
345 Huschke-Rhein 1979, 10.
346 vgl. auch den Hinweis Scheuerls 1981, 1.
347 Zur heutigen Bedeutung der «Geisteswissenschaften»: vgl. Sitter 1977, 55–61.
348 Nohl 1949, 48.
349 Nohl 1949, 177.
350 Nohl 1949, 143–150.
351 Nohl/Pallat V.

Literatur

Primärliteratur

Dilthey, W.: Einleitung in die Geisteswissenschaften – Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte (Bd. 1) (Hrsg. B. Groethuysen). Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht (^{6}1966).

Dilthey, W.: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens – Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften (Band V) (Hrsg. G. Misch). Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht (^{5}1968) (Dilthey V).

Dilthey, W.: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens – Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik (Band VI) (Hrsg. G. Misch). Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht (^{5}1968) (Dilthey VI).

Dilthey, W.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften (Band VII) (Hrsg. B. Groethuysen). Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht (^{5}1968).

Dilthey, W.: Weltanschauungslehre (Band VIII) (Hrsg. B. Groethuysen). Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht (^{4}1968) (Dilthey VIII).

Dilthey, W.: Pädagogik – Geschichte und Studium eines Systems (Band IX) (Hrsg. O. F. Bollnow). Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht (^{3}1962) (Dilthey IX).

Dilthey, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888) in: Nicolin, F. (Hrsg.) Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (1969), 36–67 (Dilthey 1969).

Nohl, H./Pallat, L.: (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik (5 Bände und 1 Zusatzband) Langensalza: Beltz 1929–1933, Neuauflagen: Weinheim/Basel: Beltz 1966 und 1981.
- Band 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens (Nohl/Pallat I).
- Band 2: Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik (1929) (Nohl/Pallat II).
- Band 3: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre (1930) (Nohl/Pallat III).
- Band 4: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau (1930) (Nohl/Pallat IV).
- Band 5: Sozialpädagogik (1929) (Nohl/Pallat V).
- Zusatzband: Namens- und Sachverzeichnis zu Band I–V (1933).

Nohl, H.: Die Pädagogik der Verwahrlosten (1924). In: Nohl, H. (1949) 173–181 (Nohl 1949).

Nohl, H.: Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit (1926). In: Nohl, H.: (1949) 133–142 (Nohl 1949).

Nohl, H.: Der männliche Sozialbeamte und die Sozialpädagogik in der Wohlfahrtspflege (1926). In: Nohl, H. (1949) 143–150.

Nohl, H.: Die pädagogische Idee in der öffentlichen Jugendhilfe (1928). In: Nohl, H. (1949) 182–189.

Nohl, H.: Die volkserzieherische Arbeit innerhalb der pädagogischen Bewegung (1932). In: Nohl, H. (1949) 211–221.

Nohl, H.: Pädagogische Bewegung oder pädagogische Reaktion? (1932) In: Nohl, H. (1949) 237–244.

Nohl, H.: Charakter und Schicksal. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke (1938).

Nohl, H.: Pädagigik aus dreissig Jahren, Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke (1949).

Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke (1970^{6}) (erstmals in Nohl/Pallat I, 302–374; 1935^{2}) (Nohl 1970).

Nohl, H.: Die deutsche Bewegung – Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830 (Hrsg. von O. F. Bollnow und F. Rodi) Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht (1970) (Nohl 1970a).

Nohl, H.: Das historische Bewusstsein (Hrsg. von Erika Hoffmann). Göttingen: Muster-Schmidt (1979) (Nohl 1979).

Nohl, H.: Einführung in die Philosophie. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke (^{7}1977).

Nohl, H.: Die sittlichen Grunderfahrungen. Eine Einführung in die Ethik. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke (^{3}1949a).

Sekundärliteratur

Adorno, Theodor W. et al. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied: Luchterhand (^{9}1979).

Alt, Robert: Erziehung und Gesellschaft – Pädagogische Schriften. Berlin: Volk und Wissen (1975).

Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. München: DTV (^{2}1979).

Ballauff, Th./Schaller, K.: Pädagogik (Band 3). Freiburg/B.: Alber (1973).

Bartels, K.: Die Pädagogik Herman Nohls – in ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft. Weinheim/Berlin: Beltz (1968).

Becher, E.: Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften – Untersuchungen zur Theorie und Einleitung der Realwissenschaften. München/Leipzig: Duncker & Humbolt (1921).

Beckmann, H.-K.: Geisteswissenschaftliche Methoden. In: Roth, L. (Hrsg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart: Kohlhammer (1978) 43–64.

Benner, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft – Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München: List (1973).

Bergmann, W.: Lebenswelt, Lebenswelt des Alltags oder Alltagswelt? (Ein grundbegriffliches Problem «alltagstheoretischer» Ansätze.) In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 33 (1981) 1, 50–72.

Blass, L.: Modelle pädagogischer Theoriebildung (Band 2). Stuttgart: Kohlhammer (1978).

Blochmann, Elisabeth: Hermann Nohl zum 75. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik 1 (1955) 1, 4–10.

Blochmann, Elisabeth: Hermann Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit, 1879–1960. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht (1969).

Bollnow, O. F.: Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, 31–37.

Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz (^{3}1975).

Brüggen, F.: Strukturen pädagogischer Handlungstheorie. Freiburg/B./München: Alber (1980).

Büttenmeyer, W./Möller, B.: Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München: Fink (1979).

Cube, F. von: Erziehungswissenschaft. Möglichkeiten, Grenzen, Politischer Missbrauch. Stuttgart: Klett (1977).

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

Dahmer, Ilse: Theorie und Praxis. In: Dahmer, Ilse/Klafki, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin: Beltz (1968) 35–80.

Danner, H.: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München/Basel: Reinhardt (1979).

Diemer, A.: «Geisteswissenschaften». In: Ritter, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie (Band 3) Basel/Stuttgart: Schwabe (1974) 211–215.

Drechsler, J.: Das Wirklichkeitsproblem in der Erziehungswissenschaft. Heidelberg: Quelle & Meyer (1959).

Elias, N.: Über den Prozess der Zivilisation (Bände 1 und 2). Frankfurt/M.: Suhrkamp (1978).

Finckh, H.-J.: Der Begriff der «Deutschen Bewegung» und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls. Frankfurt/M./Bern: Lang (1977).

Fischer, A.: Der Begriff des Gesetzes in den Geisteswissenschaften. In: von Rintelen, F.-J. (Hrsg.): Philosophia perennis (Band 2). Abhandlungen zur systematischen Philosophie. Regensburg: Habbel (1930) 633–655.

Flitner, W./Kudritzki, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik (Band 1: Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung; Band 2: Ausbau und Selbstkritik). Düsseldorf/München: Küpper (1961: Band 1) (1962: Band 2).

Flitner, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer (^{3}1963).

Frischeisen-Köhler, M.: Philosophie und Pädagogik. Weinheim: Beltz (^{2}1962).

Gamm, H.-J.: Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft. München: List (1974).

Gassen, H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu kritischer Theorie. Weinheim/Basel: Beltz (1978).

Groell, J.: Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess. Vorüberlegungen zur Erziehungstheorie in praktischer Absicht. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1975).

Groothoff, H.-H.: Einführung in die Erziehungswissenschaft. Ratingen: Henn (1975).

Hackewitz, Waltraut von: Das Gesellschaftskonzept in der Theorie der «Pädagogischen Bewegung» – Ein ideologiekritischer Versuch am Werk Hermann Nohls. Berlin: Dissertation phil. (1966).

Heimpel, H.: Worte des Gedenkens an Herman Nohl. In: Neue Sammlung 1 (1961) 1, 2–10.

Herrmann, U.: Historismus und geschichtliches Denken. In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971a) 2, 223–232.

Herrmann, U.: Die Pädagogik Wilhelm Diltheys – Ihr wissenschaftlicher Ansatz in Diltheys Theorie der Geisteswissenschaften. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht (1971).

Hertz, Helene: Die Theorie des pädagogischen Bezuges. Langensalza: Beltz (1932).

Hintjes, J: Geesteswetenschappelijke Pedagogiek. Amsterdam: Boom Meppel (1981).

Huschke-Rhein, B.: Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – Dilthey-Litt-Nohl-Spranger. Stuttgart: Klett-Cotta (1979) (→ Nicolin 1981).

Kiel, G.: Zum Verhältnis von Subjekt und Objekt in der Pädagogik Herman Nohls und Eduard Sprangers. In: Deutsche Schule 54 (1962) 321–333.

Kiel, G.: Zur Geschichte und Problematik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 21 (1967) 10, 801–814.

Klafki, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971) 3, 351–385.

Klafki, W.: Dialektisches Denken in der Pädagogik. In: Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft (Band 1: Hermeneutik-Phänomenologie-Dialektik-Methodenkritik). München: Ehrenwirth (1972) 159–192.

Klafki, W.: Das pädagogische Verhältnis. In: Klafki, W. et al. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft (Band 1). Frankfurt/M.: Fischer (1977) 55–69.

Klafki, W.: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki, W. et al. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft (Band 3). Frankfurt/M.: Fischer (1977a) 126–153.

Klafki, W.: Erziehungswissenschaft – Theorie einer Praxis. In: Klafki, W. et. al. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft (Band 3). Frankfurt/M.: Fischer (1977b) 175–183.

Klafki, W.: Ideologiekritik. In: Roth, L. (Hrsg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart: Kohlhammer (1978) 146–167.

Klafki, W.: Diskussionsbeitrag in → «Neue Sammlung» (1979) 570 f.

Klafki, W.: Die Pädagogik Theodor Litts. Königstein: Scriptor (1982).

Kluge, N. (Hrsg.): Das pädagogische Verhältnis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchhandlung (1973).

König, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft (Band 1). München: Fink (1975).

Landgrebe, L.: Wilhelm Diltheys Theorie der Geisteswissenschaften (Analyse ihrer Grundbegriffe). In: Husserl, E. (Hrsg.): Jahrbuch für Philosophie und phänomenolog. Forschung (Band 9). Halle: Niemeyer (1928).

Lassahn, R.: Einführung in die Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer (^{3}1978).

Lauff, W./Hanfeldt, H.-G.: Erziehungsfeld Ferienlager – Pädagogik als Praxis und Theorie. München: Juventa (1979) 286–301.

Liening, H.: Das Wirklichkeitsproblem in der Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau 22 (1968) 599–616.

Litt, Th.: Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart. Klett (1972).

Luttringer, K.: Dialektik und Pädagogik. Das stillschweigend Vorausgesetzte des dialektischen Denkens in der Pädagogischen Theorie Herman Nohls. Stuttgart: Lang (1980).

Mause, R. de (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen – Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1980).

Miller, Alice: Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1979).

Miller, Alice: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1980).

Mohr, K.: Die Pädagogik Herman Nohls. Mainz: Dissertation phil. (1954).

Mohr, K.: Die Pädagogik Hermann Nohls. In: Günther, K.-H./Roche, H./Mohr, K./Stenzel, A.: Erziehung und Leben – Vier Beiträge zur pädagogischen Bewegung des frühen 20. Jh. Heidelberg: Quelle & Meyer (1960) 70–95.

Mollenhauer, K.: Erziehungswirklichkeit. In: Dahmer, Ilse/Klafki, W. (Hrsg.): Die geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin: Beltz (1968) 291–298.

Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa (^{3}1976).

Neue Sammlung. (Aufsätze zum 100. Geburtstag Herman Nohls) 19 (1979) 6.

Nicolin, F.: Zum Wissenschaftsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von R. B. Huschke-Rhein. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, 75–85.

Oelkers, J.: Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln – Handlungstheoretische Implikationen der «Geisteswissenschaftlichen Pädagogik». In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 5, 739–767.

Reble, A.: Geschichte der Pädagogik. Frankfurt/M./Berlin/Wien: Ullstein (1981).

Richter, H.-E.: Eltern – Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der Familie. Reinbek: Rowohlt (1978).

Röhrs, H.: Die Reformpädagogik – Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover: Schroedel (1980).

Röhrs, H.: Grundlagen der Geisteswissenschaften. In: Pädagogische Rundschau 36 (1982) 3, 221–231.

Roth, H.: Die realistische Wende in der pädagogischen Forschung. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft (1967) 179–191.

Rothacker, E.: Logik und Systematik der Geisteswissenschaften. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchhandlung (1970).

Scheibe, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Weinheim/Basel: Beltz (^{4}1974).

Scheuerl, H.: Über die «geisteswissenschaftliche» Tradition in der Pädagogik und ihre Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, 1–6.

Schiess, Gertrud: Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz (1973).

Schmidt, H.-L.: Theorien der Sozialpädagogik. Rheinstetten: Schindele (1981).

Schulze, Th.: «Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst . . .» – Ein neugieriger Rückblick auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik zum 100. Geburtstag von Herman Nohl. In: Neue Sammlung 19 (1979) 6, 542–564.

Schweizer Lexikon in 7 Bänden (Band 5). Zürich Encyclios (1947).

Siegmund-Schultze, R.: Herman Nohl als Sozialpädagoge. In: Soziale Welt 1 (1950) 2, 105–106.

Simon-Schaefer, R.: Einleitung – Der Autonomieanspruch der Geisteswissenschaften. In: Simon-Schaefer, R./Zimmerli, W. (Hrsg.): Wissenschaftstheorie der Geisteswissenschaften. Hamburg: Hoffmann und Campe (1975) 12–20.

Sitter, B.: Die Geisteswissenschaften und ihre Bedeutung für unsere Zukunft. Zürich: Schweizerische Volksbank (Hrsg.) (1977).

Steen, R.: Mensch und Gesellschaft bei Herman Nohl – Kritik der Grundlagen geisteswissenschaftlicher Erziehungstheorie. Marburg: unveröffentlichte Diplomarbeit (Philipps Universität) (1975).

Thiersch, H.: Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. In: Thiersch, H./Ruprecht, H./Herrmann, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München: Juventa (1978) 11–108.

Trost, F.: Unterricht und Erziehung. Darmstadt: Ott (1955).

Tschamler, H.: Wissenschaftstheorie – Eine Einführung für Pädagogen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (1978).

Uhle, R.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft. München: Kösel (1976).

Uhle, R.: Grundlinien einer Rekonstruktion hermeneutisch praktischer Pädagogik 27 (1981) 1, 7–29.

Ulrich, D. (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz (1972).

Watzlawick, P./Beavin, Janet H./Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber (^{4}1974).

Weischedel, W.: Die philosophische Hintertreppe – 34 grosse Philosophen in Alltag und Denken. München: DTV (^{5}1979).

Weniger, E.: Jugendpflege und Jugendführung als Sozialpädagogische Aufgaben. In: Die Erziehung 2 (1928) 3, 144–163.

Weniger, E. (Hrsg.): Bibliographie Herman Nohl. Zu seinem 75. Geburtstag, mit einer Einführung. Weinheim: Beltz (1954).

Weniger, E.: Herman Nohl und die sozialpädagogische Bewegung. In: Zeitschrift für Pädagogik (1. Beiheft: Beiträge zur Menschenbildung) (1959).

Weniger E.: Herman Nohl – Rede bei der akademischen Gedenkfeier für Prof. Dr. phil., Dr. iur. h.c. Herman Nohl am 4.2.1961. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht (1961) 24–40.

Weniger E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz (1975).

Wilhelm, Th.: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart: Kröner (^{5}1977).

Willms, B.: Philosophie, die uns angeht. Gütersloh: Bertelsmann (1975).

Wittig, H.: Herman Nohl – zum 70. Geburtstag am 7. Oktober 1949. In: Die Schule 4 (1949) 10, 505–509.

Wolf, A.: Zur Geschichte der Sozialpädagogik im Rahmen der sozialen Entwicklung. Donauwörth: Auer (1977).

Wright, G. H. von: Erklären und Verstehen. Frankfurt/M.: Fischer Athenäum (1974).

Wulf, Ch.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München: Juventa (^{2}1978).

Xochellis, P.: Pädagogik oder Erziehungswissenschaft. München: Goldmann (1973).

Zeitschrift für Pädagogik. Thema: Hermeneutische Pädagogik: 27 (1981) 1.

Zenke, K. G.: Pädagogik – Kritische Instanz der Bildungspolitik. Zur technischen und emanzipatorischen Relevanz der Erziehungswissenschaft. München: Juventa (1972).

Zöckler, Ch.: Dilthey und die Hermeneutik – Diltheys Begründung der Hermeneutik als «Praxiswissenschaft» und die Gründe ihrer Rezeption. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung (1975).

Zöpfl, H.: Antinomien in der Pädagogik. In: Debl, H. (Hrsg.): Die Pädagogik im Dialog mit ihren Grenzwissenschaften. München: Ehrenwirth (1971) 52–62.