

Otto Friedrich Bollnow

Herman Nohl und die Pädagogik*

Am 7. Oktober dieses Jahres hat Herman Nohl seinen 100. Geburtstag. Das ist ein Anlaß, sich, soweit es heute schon möglich ist, auf seine Stellung in der deutschen Pädagogik des 20. Jahrhunderts zu besinnen.

Man betrachtet Nohl - und das mit Recht - als einen Hauptvertreter der sogenannten geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Dabei versteht man unter geisteswissenschaftlicher Pädagogik die von Dilthey herkommende Richtung, die in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg die Pädagogik überhaupt erst als eine im Rahmen der deutschen Universitäten anerkannte Wissenschaft durchgesetzt hat. (Zwar gab es schon früher einige vereinzelte Vertreter dieses Fachs, aber diese haben nicht eine eigne Tradition auszubilden vermocht.) Diese geisteswissenschaftliche Pädagogik hat in den zwanziger Jahren unsres Jahrhunderts und nach der Unterbrechung durch die nationalsozialistische Herrschaft noch einmal nach dem Zweiten Weltkrieg das Gesicht der deutschen Pädagogik im wesentlichen bestimmt. Sie ist seitdem sowohl von der positivistisch orientierten empirischen Erziehungswissenschaft wie auch von der Kritischen Pädagogik heftig angegriffen worden und unter diesem Einfluß so stark in den Hintergrund getreten, daß selbst aus ihrem Kreis hervorgegangene Pädagogen vom „Ende ihrer Epoche“ gesprochen haben. Heute zeichnet sich, wenn ich richtig sehe, eine gewisse Gegenbewegung ab, die in der Diskussion des Für und Wider ein ausgewogenes Urteil zu bringen verspricht. Man hat mit einer gewissen Freude an der provozierenden Formulierung sogar vom „Anfang ihrer Epoche“ gesprochen, in der wir heute stünden, um damit auszudrücken, daß die in ihr enthaltenen Möglichkeiten noch gar nicht ausgeschöpft seien und daß es diese zu ergreifen gelte.

Ich will diese viel und vielleicht schon zu viel erörterten Fragen auf sich beruhen lassen und das abschließende Urteil der Zukunft überlassen. Mir geht es um ein anderes. Mir scheint, daß man Nohl nicht gerecht wird, wenn man ihn einfach in das Schema der geisteswissenschaftlichen Pädagogik einordnet, einzelne von ihm vertretene Thesen, wie die vielfach mißverständene Autonomie der Pädagogik, verabsolutiert und sich in endlosen Methodendiskussionen verzehrt, statt erst einmal in inhaltlicher Hinsicht nach dem Besonderen, Einmaligen der von ihm vertretenen Pädagogik zu fragen, also nicht immer nur nach dem, was ihn als typisch mit seinen Zeitgenossen verbindet, sondern nach dem, was ihn in seiner unverwechselbaren Individualität von diesen unterscheidet. Das will ich, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit, in einigen Punkten anzudeuten versuchen. Es geht mir nicht um ein abgerundetes Gesamtbild, sondern um einige Gesichtspunkte, die mir für das Verständnis seiner Pädagogik wichtig zu sein scheinen. [659/660]

1. Nohl ist zunächst ein unmittelbarer Schüler Diltheys. Er übernimmt von diesem die Grundgedanken einer geschichtlichen Lebensphilosophie mit der in dieser ausgebildeten Begrifflichkeit. Dazu gehört als der entscheidende Grundbegriff schon der des Lebens. Aber die Übereinstimmung in der gemeinsamen Verwendung dieses Begriffs darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß er bei beiden in einer wesentlich verschiedenen Weise verwandt wird. Schon wenn man vergleichend einige Seiten dieser beiden Denker liest, fällt es auf, daß das Wort „Leben“ bei Nohl einen ganz anderen Klang bekommt. Bei Dilthey ist „Leben“ die im Erleben gegebene Wirklichkeit

* Erschienen in: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Jg. 1979, Nr. 5, S. 659-669. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

des menschlichen Daseins. Er untersucht dessen Struktur, die Verbindung seiner Teile im Erlebnis, die verschiedenen Formen seines Ausdrucks und den Weg des Verstehens über die Objektivationen des Lebens im gestalteten Ausdruck. Ihn interessiert vor allem der Aufbau der in den Leistungen des Lebens geschaffenen geistigen Welt und die Methode ihrer wissenschaftlichen Erfassung. Es ist in allem die Haltung einer behutsam vorgehenden Analyse.

Bei Nohl dagegen gewinnt das Wort „Leben“ einen ganz neuen, aktiven, man könnte fast sagen: revolutionären Klang, der viel mehr an Nietzsches leidenschaftlichen Ausbruch als an Diltheys gelassene wissenschaftliche Arbeit erinnert. Das Leben kann für ihn stärker und schwächer, lebendiger oder ermattet oder auch ganz abgestorben sein. Das Leben steht bei ihm im Gegensatz zur Erstarrung und zum Tod. Die Berufung auf das Leben bedeutet für ihn also die leidenschaftliche Forderung nach einem neuen, echten und ursprünglichen Leben. Sie bedeutet den Kampf gegen alle erstarrten und verfestigten, die freie Entfaltung behindernden Formen, vor allem für das Recht des Gefühls gegenüber der Vorherrschaft des abstrakten Verstandeswissens. Mit dem, was Nohl schon 1905 im Vorwort der von ihm besorgten Herder-Ausgabe schreibt: „Mit diesem Ideal des Lebens, d. h. mit dem Drang, alles, was an Begriff, Abstraktion, Vorstellung, Regel, überhaupt Wissen und Worten in uns ist, wieder umzusetzen in die lebendigen Kräfte, aus denen sie ursprünglich entstanden sind, alle Formen, in denen das Dasein starr geworden ist, wieder zurückzuwerfen in seinen freien, strömenden Fluß“ (1970, S. 28), ist am Beispiel Herders zugleich sein eigener philosophischer Ausgangspunkt bezeichnet.

Freilich erkennt auch Nohl schon früh die unentbehrliche Leistung des begrifflichen Denkens. und so faßt er das Problem schon damals in seiner frühen Schrift zusammen: „Wie verhalten sich Verstand und Leben zueinander? Dies ist wohl das wichtigste Geistesproblem unserer Tage, und dafür endlich die Grenzbestimmung zu finden, oder vielleicht auch nur das Gesetz ihres Verhaltens zueinander und seine Bedeutung klarzumachen, das wäre der Abschluß einer langen Entwicklung“ (1970, S. 16). Dies Problem hat Nohl auch in der Folgezeit nicht wieder losgelassen, wenn er auch vielleicht nicht zu einer abschließenden Lösung gekommen ist. Natürlich könnte man einwenden, daß es sich hier nur um Gradabstufungen einer und derselben Grundanschauung handelt, aber eben diese muß man beachten, wenn man Nohl in seiner individuellen Eigenart erfassen will.

2. Um Nohls Pädagogik richtig zu verstehen, darf man nicht von der Göttinger Zeit und den hier entstandenen Arbeiten ausgehen, die bisher sein Bild als Pädagoge weitgehend bestimmt haben, sondern muß auf die Jenenser Jugendjahre zurückgehen, in denen sich die entscheidenden Grundlagen seines Denkens ausgebildet haben. Elisabeth Blochmann hat ein überzeugendes Bild dieser Jenenser Jahre mit ihrer überquellenden Schaffenskraft und Lebensfreude gezeichnet (1969, S. 49 ff.). [660/661]

Als Nohl sich, von Dilthey herkommend, 1908 in Jena habilitierte, schien seine Entwicklung noch in eine ganz andre Richtung zu weisen. Er hatte die Diltheysche Lehre von den Typen der Weltanschauung auf die Malerei und bald darauf auch auf die Dichtung und Musik übertragen. Ethik und Ästhetik standen damals im Mittelpunkt seiner Interessen. In weit ausholenden historischen Vorlesungen hat er mit einer kaum vorstellbaren Arbeitsleistung die Grundlagen seines ausgedehnten historischen Wissens erworben. Aber wie Elisabeth Blochmann mit Recht bemerkt (1969, S. 83), traf ihn die Unterbrechung seiner Arbeiten durch den Ausbruch des Krieges in einem sehr ungünstigen Augenblick. Umfangreiche und schon weit fortgeschrittene Arbeiten blieben liegen und konnten nicht abgeschlossen werden, weil ihn nach Kriegsende in einer verwandelten Situation andre, vordringlich gewordene Aufgaben auf pädagogischem Gebiet in Anspruch nahmen. Erst als Nohl nach 1933 seinen unmittelbaren Einfluß verloren hatte, konnte er

die damals begonnenen Arbeiten wieder aufnehmen, und so erschienen in rascher Folge die „Einführung in die Philosophie“ (1935), „Die ästhetische Wirklichkeit“ (1935), „Die sittlichen Grunderfahrungen, eine Einführung in die Ethik“ (1939). Weil Nohl bei der Umarbeitung die früheren Manuskripte zu vernichten pflegte, läßt sich schwer entscheiden, wie viel dabei alter Bestand und wie viel bei der Umarbeitung hinzugekommen ist, doch wird man kaum fehlgehen, wenn man annimmt, daß diese Bücher - mit einer gewissen Sonderstellung der „Ästhetischen Wirklichkeit“, auf die ich noch zurückkomme - in ihrem Grundbestand auf die Jenenser Jahre zurückgehen, und es ist schon tragisch zu nennen, daß diese Bücher infolge der langen Unterbrechung den richtigen Zeitpunkt ihres Erscheinens versäumt haben. Wie anders hätten sie wirken können, wenn sie gleich damals, zur Zeit ihrer Konzeption, erschienen wären!

Auf die Jenenser Jahre gehen auch zwei große Arbeitsvorhaben zurück, die Nohl, vielleicht weil sie die ihn am unmittelbarsten berührenden waren, nicht mehr zum Abschluß gebracht hat und die erst in weiterem zeitlichen Abstand von fremder Hand herausgegeben sind: „Die Deutsche Bewegung“ (1970) und „Das historische Bewußtsein“ (1979). Schon aus der Tatsache, daß dies die von Nohl am häufigsten wiederholten Vorlesungen sind, geht hervor, welche Wichtigkeit er ihnen beigemessen hat.

3. Das historische Bewußtsein, d. h. das Wissen von der geschichtlichen Bedingtheit und Wandelbarkeit aller menschlichen Lebensordnungen, bildet eine tragende Grundlage für Nohls wissenschaftliche Position, ja für sein ganzes Lebensgefühl. Aber der ständige Wandel der Formen und der in ihnen enthaltenen Normen und Lebensdeutungen hat für ihn nichts Bedrohendes, als ob damit aller feste Halt verloren ginge, im Gegenteil: Er genießt die Fülle der menschlichen Lebensmöglichkeiten, die sich dem Blick in die Geschichte erschließt. Die „höchste Entwicklung“ unserer Existenz geschieht für ihn erst in der vielseitigen Aneignung der Vergangenheit. Ein ergreifendes Zeugnis für dies Verhältnis zur Geschichte sind die Worte, mit denen er 1908 seine Jenenser Antrittsvorlesung über den Sinn einer Beschäftigung mit der Geschichte der Philosophie abschloß. Er spricht hier gradezu enthusiastisch von dem „Glück, ohne Ende trinken zu können von dem goldnen Überfluß dieser (d. h. der geschichtlichen) Welt“ (1979, S. 20).

Trotzdem setzt sich Nohl von einem Historismus im Sinne eines beliebigen Relativismus entschieden ab. Er findet einen Halt in dem beständigen Wandel der Formen darin, daß [661/662] sich bei genauerer Betrachtung drei immer wiederkehrende Grundtypen herauschälen, für die er auf Diltheys bekannte Lehre von den Typen der Weltanschauung zurückgreift: den Naturalismus, den Idealismus der Freiheit und den objektiven Idealismus (= Pantheismus). Es sind drei und nur drei, weil sie in den drei bleibenden Grundfunktionen der menschlichen Seele verwurzelt sind. Der Rückgang auf die drei Typen der Weltanschauung kehrt bei ihm immer wieder, wenn es gilt, die Vielzahl der menschlichen Lebensmöglichkeiten zu ordnen.

Wenn Nohl vielleicht auch die Tragweite dieses Typenschemas überschätzt hat (wofür hier nicht der Raum für eine eingehendere Auseinandersetzung ist), so ist davon unabhängig das allgemeinere Verfahren, das er als die historisch-systematische Methode ausgearbeitet hat und das er nicht nur in seinen eignen Arbeiten angewandt hat, sondern das auch in zahlreichen aus seiner Schule hervorgegangenen Dissertationen durchgeführt ist. Diese Methode beruht auf der Überzeugung, daß in jeder im Verlauf der Geschichte hervorgetretenen Auffassung ein wahrer Kern steckt und daß man sich von der Befangenheit in seinem eignen zufälligen Ausgangspunkt befreit und zu einer höheren Objektivität gelangt, indem man die verschiedenen Auffassungen aufnimmt, sie vergleicht und ordnet und zu einem Ganzen zusammenzufügen versucht.

Ein wichtiges Hilfsmittel ist dabei die dialektische Methode, die die Abfolge der Positionen als das Verhältnis von These und Gegenthese versteht. Aber Nohl sieht eine Grenze der dialektischen Auffassung darin, daß in ihr die Auflösung in einer Synthese in einer bestimmten, schon durch den Gegensatz vorgezeichneten Weise möglich ist und damit der Gang der Entwicklung als notwendig erscheint. Demgegenüber ist Nohls Auffassung zurückhaltender, um nicht zu sagen: pessimistischer. Viele der auftretenden Gegensätze sind nicht in einer durch das dialektische Schema schon vorgezeichneten Weise auflösbar. Die Lösung muß vielmehr jedesmal neu in einer schöpferischen Leistung gefunden werden. Die geschichtliche Wirklichkeit, wie sie sich uns darbietet, ist voller Widersprüche, sie zur Einheit zusammenzunehmen, zur bestimmten Gestalt zu formen, ist die immer neu zu leistende Aufgabe des Menschen in seiner jeweils besonderen geschichtlichen Situation.

Dies allgemeine Geschichtsverständnis bestimmt auch Nohls Vorgehen bei jedem bestimmten einzelnen Problem. Er hütet sich vor jedem einseitigen, gradlinig fortschreitenden Verfahren. Er denkt in Polaritäten (wie der zwischen dem Anspruch des Kindes und dem der objektiven Mächte), er entwickelt das Recht und die Grenze der einen wie der andern Seite, um so ein Höchstmaß an Objektivität zu erreichen, und spannt damit den Rahmen, in dem eine Entscheidung erfolgen muß. Wie aber diese Entscheidung aussieht, ob mehr nach der einen oder der andern Seite hinneigend, das muß jeweils von den beteiligten Menschen in Freiheit und Verantwortung entschieden werden.

4. Eng damit verbunden ist das zweite große Thema, an dem Nohl sein Leben lang weitergearbeitet hat, die Geschichte der „Deutschen Bewegung“. Nohl versteht darunter primär die nach innerer Gesetzmäßigkeit verlaufende Entwicklung der deutschen Geistesgeschichte zwischen 1770 und 1830, erweitert diesen Begriff aber auf weitere, nach derselben Gesetzmäßigkeit ablaufende Bewegungen, als deren bisher letzte er die mit Nietzsche und Dilthey einsetzende moderne Lebensphilosophie betrachtet. Auch diese [662/663] Konzeption geht, wie der 1911 in der Zeitschrift „Logos“ erschienene Aufsatz, „Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme“ beweist, auf die Jenenser Jahre zurück. „Die Deutsche Bewegung“ ist sodann in Göttingen als selbständige Vorlesung regelmäßig wiederholt worden.

Auch hier nimmt Nohl ein Diltheysches Thema auf, das dieser in seiner Baseler Antrittsvorlesung über „Die dichterische und philosophische Bewegung in Deutschland 1770-1800“ behandelt hatte. Aber wichtig ist wiederum der Unterschied. Was bei Dilthey ein Thema neben vielen anderen war, das er auch später nicht weiter verfolgt hat, das wird bei Nohl mit einem eignen Namen prägnant herausgearbeitet und entwickelt sich gradezu zum Zentralthema seines Lebens, ohne dessen Kenntnis auch Nohls Pädagogik nicht hinreichend verstanden werden kann. Hier entwickelt er den großen geistesgeschichtlichen Zusammenhang, in dem er auch seine eigne Arbeit sieht. Die Grundbegriffe, die seine eigne Pädagogik beherrschen, stimmen mit denen überein, die er an den Vertretern der Deutschen Bewegung herausarbeitet, und es macht wenig aus, ob er, wie Finckh (1977) es sieht, die aus der Deutschen Bewegung gewonnenen Begriffe dann auf sein eignes Denken übernimmt oder ob er, wie ich es ansehen möchte, die aus der geschichtlichen Lebensphilosophie Diltheys mitgebrachten Begriffe in den Vertretern der Deutschen Bewegung wiedergefunden und dadurch bestätigt gefunden hat.

Wenn Nohl hier auch den Entwicklungsgang, der von der Auflehnung gegen alle überkommenen Formen zu einer neuen Formung führt, durch die drei von ihm unterschiedenen Phasen hindurch in seiner inneren Notwendigkeit verfolgt, so fällt doch auf (und wird schon durch die wesentlich ausführlichere Behandlung der ersten Phase bestätigt), daß seine besondere Anteilnahme grade den Anfängen dieser Bewegung im Sturm und Drang gilt, dem alle Schranken durchbrechenden

leidenschaftlichen Schwung des Lebens. Wenn er zu wiederholten Malen Herder anführt: „Bin nicht zu denken hier! zu seyn! zu fühlen! zu leben! mich zu freue!“ (1970, S. 103, 54; 1979, S. 64), so ist damit zugleich Nohls eignes, innerstes Lebensgefühl getroffen.

In diesen allgemeinen Zusammenhang, als Glied der letzten Phase der Deutschen Bewegung, der er sich selber angehörig fühlt, ordnet Nohl jetzt auch die pädagogische Reformbewegung des beginnenden 20. Jahrhunderts ein. In dem aus zwei ursprünglich selbständigen Handbuchartikeln zusammengefügteten Buch „Die Deutsche Bewegung und ihre Theorie“ (1933, 1935) hat Nohl die ursprünglich unabhängig voneinander entstandenen Bewegungen: der Kunsterziehung, der Arbeitsschule, der Landerziehungsheime usw. als innerlich zusammengehörige Glieder einer einheitlichen Bewegung erkannt und das Gesetz ihrer Entwicklung von der Auflehnung gegen die überkommenen Formen der Lernschule zu einer neuen Objektivität in Analogie zum allgemeinen Entwicklungsgesetz der Deutschen Bewegung verstanden. Aber so sehr er sich bemüht, diese Entwicklung in ihrer Notwendigkeit zu begreifen, sich mit seiner Zeit und deren Problemen auseinanderzusetzen, so spürt man bei ihm doch das Bedauern, sich schon am Ende dieser Entwicklung zu befinden. Wenn er sich auch bei aller Ehrlichkeit hier einordnet und sich den daraus entspringenden Problemen stellt, so ist doch nicht zu verkennen, daß seine Vorliebe auch hier den leidenschaftlich bewegten Anfängen gilt, insbesondere der Jugendbewegung mit ihrem Streben nach einem unabhängig von Herkunft und öffentlicher Meinung aus eigener Verantwortung und in innerer [663/664] Wahrhaftigkeit geführten Leben („Meißnerformel“). Wenn Weniger einwendet, daß Nohl die Bedeutung der Jugendbewegung vielleicht doch überschätzt habe, so ist dem entgegenzuhalten, daß er sich grade hier in seinem innersten Lebensgefühl angesprochen fühlte, so wie er auch später noch im Gemeinschaftsleben seines Seminars die Formen der Jugendbewegung lebendig zu erhalten suchte.

5. Bekannt ist, wie Nohls Wendung zur Pädagogik aus den Erfahrungen des Zusammenbruchs von 1918 hervorgegangen ist. Hier steht der viel zitierte Satz, es gäbe „kein anderes Heilmittel für das Unglück unsres Volks als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung“ (1919, Vorwort). Man hat diesen Satz immer wieder zitiert als Beleg für Nohls aus einem tiefen Verantwortungsbewußtsein erwachsenen Entscheidung für die Pädagogik. Und das zu Recht. Aber man hat meines Erachtens viel zu wenig den unverkennbar Nohlschen Ton in dieser Formulierung beachtet. Da ist nichts von Wehleidigkeit und Zerknirschung, nichts von Klagen über das grausame Schicksal, sondern der frohgemut und entschieden der Zukunft zugewandte Blick. In einem ähnlichen Geist, wenn auch nicht mehr ganz so froh gestimmt, sind dann auch wieder die Worte, die er 1945 als Zielsetzung der von ihm begründeten Zeitschrift „Die Sammlung“ vorangestellt hat: „Unsere Zeitschrift will dem Wiederaufbau unseres Volkes dienen, seiner Kultur und insbesondere seiner neuen Erziehung. Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen, aber unser Wille ist entschlossen vorwärts gerichtet in den grauen Morgen unserer Zukunft“.

Man darf an dieser Stelle vielleicht die Worte hinzunehmen, die Nohl noch im hohen Alter der nach ihm benannten Herman Nohl-Schule in Göttingen als Vermächtnis mitgegeben hat: „Tapferkeit, Güte, Wahrhaftigkeit“, und er fügte, an die Lehrer gewandt, hinzu: „Wenn es Ihnen gelingt, Ihre Schüler tapfer, liebevoll und wahrhaftig zu machen, dann haben Sie alles erreicht, was man aus diesem krummen Holz, das der Mensch - nach Kant - ist, machen kann, und Ihre Kinder werden diese unheimliche Welt fröhlich und sicher bestehen“ (Blochmann 1969, S. 210).

Mit den Worten: „froh, tapfer, schöpferisch“, ist zugleich die sittliche Grundhaltung bezeichnet, die Nohls ganze spätere Pädagogik bestimmt und ihre von allen andern unterschiedene, unverwechselbare Eigenart ausmacht. Seine ganze Pädagogik ist von einem solchen stolzen und

männlichen, sich in seiner Kraft sicher fühlenden Leben bestimmt. Das Wort „frohgemut“ kehrt, vor allem in den „sittlichen Grunderfahrungen“, als Ausdruck dieser durchgehenden Grundgestimmtheit immer wieder. Auf diesem Boden entwickeln sich dann die als die höchsten bewerteten Tugenden: die Tapferkeit, die Wahrhaftigkeit, die Gerechtigkeit und, als die letzte im Alter hinzugefügt, die Güte.

Die Tapferkeit bestimmt nicht nur das Verhalten in lebensbedrohenden Gefahren, sondern kennzeichnet allgemein eine menschliche Lebenshaltung. Tapfer ist der Mensch, wenn er vor den Schwierigkeiten und Widrigkeiten des Lebens nicht ausweicht, sondern sich entschlossen mit ihnen auseinandersetzt. So fordert er, um nur ein Beispiel anzuführen, von der Schule eine „tapfere Einstellung in den lebendigen Zusammenhang der Kultur des Volkes und ihre gestaltende Arbeit“ (1935, S. 274), oder daß die Pädagogik überhaupt „tapfer ihre Freiheit bewahrt“ (1949, S. 93). [664/665]

Die Tapferkeit geht so mit der Wahrhaftigkeit zusammen. Diese erschöpft sich nicht darin, keine Unwahrheit zu sagen, sie bestimmt vielmehr auch unabhängig vom Verhältnis zum andern Menschen als „Wahrhaftigkeit dem Leben gegenüber“, als „innere Wahrhaftigkeit“ das menschliche Lebensverhalten im ganzen. Hier sieht Nohl darum den letzten Orientierungspunkt der Schule. Ich kann mich nicht enthalten, hier Nohls eigne, für ihn so tief bezeichnende Worte anzuführen: „Der innerste Nerv jeder Schule - Schule in jedem Sinn - ist die Erziehung zu diesem Willen zur Wahrheit im Sinne von Wahrhaftigkeit ... Es ist die fundamentale Bedingung alles gesunden höheren Daseins, daß wir dabei in der Wahrheit stehen, uns nichts vormachen und von keinem Schein befangen sind, die Dinge und ihre objektiven Gesetze erkennen, und daß, wo wir uns äußern, überall die Äußerung dem Inneren entspricht und ihre Wirkung nur aus der Wahrheit stammt. Solche Wahrhaftigkeit ist ein eigentümliches geistiges Verhalten im Leben überhaupt, ganz unabhängig noch von dem Verhältnis zu andern Menschen“ (1935, S. 260). „Wir leben echt nur in diesem Äther“ (1935, S. 261). Aus dem Geist dieser Wahrhaftigkeit entsteht dann auch die Gerechtigkeit, die uns über die Selbstbefangenheit erhebt, indem sie jedem Menschen und jedem Ding sein ihm zukommendes Recht werden läßt.

Hier ist nicht der Ort, Nohls Ethik im ganzen darzustellen. Vieles wäre noch zu sagen. Hier sollten nur die Grundzüge herausgehoben werden, die den Geist seiner Pädagogik im ganzen kennzeichnen und das Eigentümliche, Einmalige seiner Pädagogik im Erziehungsdenken unsrer Zeit ausmachen: diese stolze, freudige, ritterliche und in jeder Beziehung großzügige Haltung, die er selbst vorgelebt und die er seinen Schülern zu übermitteln gesucht hat. Es ist im letzten „die Überlegenheit einer Totalanschauung über das einzelne, die im Humor als Haltung gegenüber der Welt gipfelt“ (1939, S. 101). Dieser Humor ist um so höher zu bewerten, als in der Pädagogik die Versuchung liegt, ihre Wichtigkeit zu überschätzen und mit einem verbissenen Ernst ans Werk zu gehen.

6. Was Nohl in seinem pädagogischen Hauptwerk „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ sehr zurückhaltend als die Theorie der pädagogischen Bewegung bezeichnet hat, ist nicht so sehr eine Zusammenfassung der von den verschiedenen Vertretern der Reformpädagogik gewonnenen Einsichten. Es ist sehr viel stärker seine eigne Theorie, wie er sie in der Auseinandersetzung mit den Reformpädagogen aus seiner eignen lebensphilosophischen Grundhaltung heraus gewonnen hat. Und insofern können wir hier von seinem pädagogischen Hauptwerk sprechen. Er wendet sich selbst dagegen, diese „Theorie“ als ein „System“, d. h. als ein einheitlich durchkonstruiertes Gedankengebäude aufzufassen. Es sind vielmehr locker aneinander gereihete Kapitel, die sich erst nachträglich zu einer gewissen Einheit zusammenfügen, die durch die gemeinsame pädagogische Grundhaltung bestimmt ist.

Die zentrale Stelle in dieser Darstellung und damit der Nohlschen Pädagogik überhaupt nimmt die Platonische Lehre vom Schichtenaufbau der Seele ein, in dem anstelle des herrschenden dualistischen Schemas von Sinnlichkeit und Vernunft ein dreiteiliger Aufbau besteht, bei dem zwischen Sinnlichkeit und Vernunft als Mittleres der Thymos eingefügt ist, dieser im Deutschen so schwer zu übersetzende Begriff, der gegenüber der passiven Sinnlichkeit, der auf den Genuß gerichteten Triebsschicht, die Freude an der [665/666] Tätigkeit als solcher bezeichnet und der als das „Mutartige“ oder „Ehrliebende“ nur unzulänglich umschrieben ist. Das Entscheidende ist hier die tiefe Befriedigung, die in der Kraftausübung als solcher erfahren wird und die gegenüber der sinnlichen Lust als etwas unbezweifelbar Höherwertiges erscheint. Nohl schreibt: „Die grundlegende Erfahrung ist hier, daß in unserer Anlage ursprünglich die Freude an der Tätigkeit mitgegeben ist: unabhängig von dem, was ich erreiche, ist in der Tätigkeit selbst ein Glücksgefühl und ein Gefühl der Erhabenheit gelegen. Auf dieser Erfahrung ruht die Möglichkeit jeder männlich-tapferen Erziehung, und auch die schöne Heiterkeit des weiblichen Wesens hat in ihr ihre Grundlage“ (1935, S. 205). Die Befriedigung, die diese Kraftausübung vermittelt, wird als etwas wesensmäßig Höheres empfunden als alle Lust, die ein sinnlicher Genuß vermitteln kann. Nohl unterscheidet sie als Freude im engeren Sinn von der bloß passiv genossenen Lust.

Diese Erfahrung aber hat für Nohl eine entscheidende pädagogische Bedeutung. Sie ist der Hebel, an dem der Erzieher ansetzen muß, wenn er einen jungen Menschen zu einem höheren geistigen Dasein hinführen will; denn wer ein einziges Mal diese tiefe Befriedigung an der eignen Tätigkeit erfahren hat, kann nicht mehr oder jedenfalls nicht mehr mit gutem Gewissen an einem bloßen Genußleben sein Genügen finden. Er ist frei geworden für ein höheres Leben. Und so können dann auf dieser Grundlage als eine dritte Schicht die höheren geistigen Grundrichtungen aufbauen. Dazu kommt als vierte Schicht, die Nohl die „Einheit der Person“ nennt, die die verschiedenen Triebe und geistigen Richtungen in jeweils besonderer Gestaltung zusammennimmt.

Der Thymos nimmt darum eine Schlüsselstellung im Ganzen der Nohlschen Pädagogik ein. Alle Auseinandersetzung mit Nohl wird darum an dieser Stelle einsetzen müssen; denn der Thymos allein vermittelt den Übergang von einem trägen animalischen Dasein zu einem höheren geistigen Leben. Das Ziel der Erziehung ist nämlich für Nohl nicht die Steigerung des Lebens schlechthin, sondern die Erhebung aus der Dumpfheit eines animalischen Daseins zur Klarheit eines freien geistigen Lebens. Nicht Leben schlechthin, sondern „freies“, „höheres“, „geistiges Leben“, das sind die bei Nohl fast auf jeder Seite wiederkehrenden Leitbegriffe.

Was er einmal bei Schiller hervorgehoben hat: „die radikale Gewißheit von einem höheren Leben gegenüber dem gemeinen Dasein“ (1954, S. 12), das bezeichnet zugleich Nohls eigne innerste Überzeugung. Schiller hat ihm darum, wie schon aus seiner mehrfach wiederholten Schiller-Vorlesung hervorgeht, von allen Dichtern der Deutschen Bewegung am nächsten gestanden. Der Idealismus der Freiheit, wie er ihn an Schiller dargestellt hat, bezeichnet zugleich seine eigne metaphysische Grundhaltung. (Das unterscheidet ihn, um noch einmal darauf zurückzukommen, von seinem Lehrer Dilthey.) Nur aus dieser heroisch-idealistischen Grundhaltung ist darum auch seine Bewertung des Thymos und dessen Schlüsselstellung in der Pädagogik zu verstehen. Das aber hängt wiederum aufs engste mit der für Nohl bezeichnenden „frohgemuten“, tapferen und heiteren Grundstimmung zusammen; denn diese gründet im Thymos, in der hier erfahrenen Sicherheit und im Vertrauen auf die eigne Kraft.

7. Diese ritterliche Grundhaltung durchdringt auch Nohls Sozialpädagogik, bis hinein in die extremen Formen der Gefährdeten- und Verwahrlosten-, der Kriminalpädagogik, die [666/667] vor allem in der Mitte der zwanziger Jahre Nohls besondere Aufmerksamkeit in Anspruch genommen haben. Er hat überhaupt in einem unter den damaligen Universitätspädagogen ungewöhnli-

chen Maß die außerschulischen Formen der Erziehung, neben der Kriminalpädagogik auch die Kleinkinderziehung, die Volkshochschule, die weibliche Bildung usw. mit in den weit gespannten Rahmen seiner Pädagogik einbezogen und sich jenseits aller akademischen Befangenheit überall da den Problemen gestellt, wo sie ihm brennend erschienen.

Hier ist nicht der Ort, Nohls Sozialpädagogik im ganzen zu zeichnen und die Vertiefung, die dieser Begriff von einer Sonderpädagogik der Verwahrlosung zu einer die Pädagogik im ganzen kennzeichnenden Bestimmung bei ihm erfahren hat, so daß sich, wie Erika Hoffmann (1961) betont hat, „ein begrifflicher Gegensatz zwischen Pädagogik und Sozialpädagogik nicht mehr festhalten läßt“ (S. 134). (Diesbezüglich sei auf die Darstellung von Nohls Sozialpädagogik bei Finckh [S. 168 ff.] und meine Besprechung (S. 134] verwiesen.) Erika Hoffmann berichtet auch, daß Nohl seine Schüler mit dem Satz erzogen habe: „Die Sozialpädagogik ist unser pädagogisches Gewissen“ (S. 134).

Die erste und unerläßliche Voraussetzung für einen Erfolg ist auch in der Sozialpädagogik die Gewinnung eines echten menschlichen Bezugs, eben des „pädagogischen Bezugs“, wie Nohl ihn als einen seiner Kernbegriffe herausgearbeitet hat (1935, S. 164 ff.). In diesem Sinn mahnt er: „Wer von Pädagogik redet ..., wird sich unerbittlich klarmachen müssen, daß die Gewinnung dieses Bezugs die erste Aufgabe ist, ohne die alles übrige vergeblich bleibt“ (1949, S. 1 S4). Das aber verlangt vom Erzieher, daß es ihm bei seiner Bemühung nicht um die Anforderungen der Gesellschaft an einen mit ihr in Konflikt geratenen Menschen geht, sondern um die Not dieses hilflosen Menschen und dessen Anspruch auf ein menschenwürdiges Leben. Nohl betont: „Wo ich mich pädagogisch um den andern bemühe, muß er wissen: man will mich nicht werben für eine Partei, für eine Kirche, auch nicht für den Staat, sondern ... diese Hilfe gilt zunächst dir, deinem einsamen Ich, deinem verschütteten, hilfeschuchenden Menschentum“ (1927, S. 13). Und dieser andre muß auch seinerseits Vertrauen zum Erzieher gewinnen, weil er weiß, daß er in seinem Menschentum anerkannt wird. „So ist ... das Vertrauen des Zöglings dem Erzieher gegenüber, daß er in der Tiefe seiner Person absolut bejaht wird, die Voraussetzung des eigentümlichen Verhältnisses zwischen ihnen beiden“ (1949, S. 153).

Erst wenn dieser pädagogische Bezug hergestellt ist, kann die aufbauende erzieherische Arbeit beginnen. Den Leitfaden bildet auch hier die Platonische Lehre vom Schichtenaufbau der Seele. Es ist vergebliche Mühe, von oben her mit sittlichen Forderungen an den verwahrlosten Menschen heranzutreten. Der Aufbau muß von unten her erfolgen. Erst muß die jeweils niedere Schicht befriedigt sein, ehe die höhere entwickelt werden kann. „Daraus ergibt sich als das pädagogische Grundgesetz, ... daß jede Schicht zu ihrem Recht kommen, zugleich aber jede Schicht die ihr zukommende Rangstellung im Ganzen behalten muß“ (1927, S. 105), daß sie sich also nicht auf Kosten der andern ausbreiten darf. Auch das Verlangen nach Lebensgenuß muß in seiner vollen Berechtigung anerkannt werden, und dafür müssen zunächst einmal die materiellen Vorbedingungen geschaffen sein.

Sind aber diese elementaren Bedürfnisse befriedigt, dann kann der weitere Aufbau beginnen. Der entscheidende Schritt geschieht wiederum in der Erweckung des Thymos, [667/668] in der wachsenden Freude an der Entfaltung der eignen Kraft. Nohl betont: „Das Entscheidende ist doch hier, daß die Eigenschaften unseres aktiven Willens, Kraft, Mut, Geschlossenheit, Ausdauer, Sieg in gehobenen Gefühlslagen erfahren werden“ (1927, S. 107). Ist das geschehen, so ist damit die Grundlage gegeben, auf der sich dann der Mensch aus eigener Kraft weiterhelfen kann. Eine wichtige Rolle spielt dabei noch vor der Ausbildung der höheren geistigen Interessen der Sport und allgemein die in der Anstrengung erfahrene eigne körperliche Leistungsfähigkeit.

Dabei fällt auf, wie auch in diesem düsteren Kapitel der eigentümlich frohgemute Grundzug der Nohlschen Pädagogik erhalten bleibt. Da ist nichts von einer mitleidig-herablassenden Haltung zum „armen Gestrauchelten“. Auch hier ist es der Geist einer den andern Menschen in seiner Menschlichkeit anerkennenden Ritterlichkeit, die er vom männlichen Sozialerzieher fordert. „Wie die geistige Mütterlichkeit, vermag auch diese Ritterlichkeit in jedes Lebensverhältnis mit einzugehen und den ganzen Kampf des Lebens zu durchwirken, im großen wie im kleinsten“ (1927, S. 17). „Auch der Fürsorgezögling kann seine Ritterlichkeit entwickeln, wenn er ritterlich behandelt wird“ (1927, S. 17).

Um so schmerzlicher empfindet Nohl hier die Grenzen, die aller erzieherischen Hilfe gesetzt sind; denn hinter der Not des einzelnen Menschen steht die „universelle Not“, die durch die trostlose Lage des Massendaseins in der modernen Industriegesellschaft gegeben ist. Er betont darum, daß „die Wiederaufrichtung des einzelnen nicht zu trennen (ist) von einem Wiederaufbau und einer Vergeistigung unseres sozialen Daseins überhaupt“ (1927, S. 23).

8. Und noch ein letztes: Ich hatte schon darauf hingewiesen, daß Nohls Entwicklung zunächst in eine ganz andre Richtung wies und erst der Zusammenbruch von 1918 zur Entscheidung für die Pädagogik geführt hat, und hatte die Frage angedeutet, wie weit sich der Ertrag der früheren Jenenser Jahre in der späteren pädagogischen Arbeit ausgewirkt hat. Ich hatte schon darauf aufmerksam gemacht, wie die allgemeine lebensphilosophische Grundhaltung, die Übernahme des historischen Bewußtseins und die Verbundenheit mit der Deutschen Bewegung die Grundlagen geschaffen haben, auf denen sich dann seine Pädagogik aufbauen konnte. Aber die Verbindung zwischen der Jenenser Philosophie und der späteren Pädagogik geht noch tiefer. Schon die Tatsache, daß Nohl in Göttingen seine philosophischen Vorlesungen bis zum Schluß regelmäßig fortgeführt hat, und die Folge der in der späteren Zeit erschienenen Abhandlungen zur Ästhetik weisen darauf hin, daß er sich um den Abschluß seiner philosophischen Werke in der Zeit seiner unfreiwilligen Muße nicht nur darum bemühte, weil ihm die unmittelbare Wirksamkeit in der Pädagogik verwehrt war, sondern daß seine philosophischen Interessen immer lebendig blieben und Philosophie und Pädagogik für Nohl immer eine Einheit bildeten. Darum erhält man nur ein sehr verstümmeltes Bild, wenn man die philosophischen Werke der dreißiger Jahre bei der Betrachtung seiner Pädagogik beiseiteläßt.

Die „Einführung in die Philosophie“, „Die ästhetische Wirklichkeit“ und „Die sittlichen Grunderfahrungen“ verkörpern auf parallelen Gebieten die historisch-systematische Methode und sind besonders geeignet, ihre Anwendung auf die Pädagogik zu verdeutlichen. „Die sittlichen Grunderfahrungen“ sind darüber hinaus der, soweit ich sehe, einzige Versuch, auf dem Boden des geschichtlichen Bewußtseins die ethischen Probleme neu zu [668/669] durchdenken. Sie entwickeln mit ihrem vielschichtigen und spannungsreichen Aufbau das Bild eines erfüllten menschlichen Lebens und greifen damit weit über das hinaus, was man üblicherweise in der Ethik behandelt. So bringt dieses Buch eine zusammenfassend-systematische Darstellung des Erziehungsziels, das in den pädagogischen Schriften immer nur in Teilaspekten aufleuchtete.

„Die ästhetische Wirklichkeit“ endlich, die Zusammenfassung seiner kunstphilosophischen Arbeiten, gelangt zu einem im Sinne der Lebensphilosophie vertieften Verständnis der Kunst, indem sie auf dem Boden eines weit in die Geschichte der Ästhetik zurückgreifenden historischen Wissens die verschiedenen Betrachtungsweisen und die verschiedenen Funktionen, die die Kunst im Leben zu erfüllen hat, einzeln in ihrer Berechtigung herausarbeitet und sie zugleich in ihrer wechselseitigen Angewiesenheit so begreift, daß sie sich zu einem mehrdimensional-spannungshaften Aufbau zusammenfügen. Nohl hat grade dieses Buch als sein liebstes bezeichnet (Blochmann 1969, S. 69), und wir verstehen dieses sein inneres Verhältnis. Wir spüren,

wie die große Kunst überall anschaulich gegenwärtig ist. Das ist die Lebensluft, in der Nohl lebte und ohne die er schlechterdings nicht hinreichend verstanden werden kann.

Die Verbundenheit mit dem künstlerischen Schaffen seiner lebendigen Gegenwart gibt auch seiner Pädagogik den großen freien Horizont. Wie wohl bei keinem andern Pädagogen ist seine Pädagogik die Spiegelung seiner Persönlichkeit, von ihr unabtrennbar und ohne sie nicht zu begreifen. Der Mensch und das Werk erhellen einander wechselseitig.

Literatur

Nohl, H.: Pädagogische und politische Aufsätze. Jena 1919, ²1929.

Nohl, H.: Stil und Weltanschauung. Jena 1920.

Nohl, H.: Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge. Leipzig 1927.

Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (1933), ²1935, ³1949, ⁷1970.

Nohl, H.: Einführung in die Philosophie. Frankfurt 1935, ⁶1960.

Nohl, H.: Die ästhetische Wirklichkeit. Eine Einführung. Frankfurt 1935, ³1961.

Nohl, H.: Die sittlichen Grunderfahrungen. Eine Einführung in die Ethik, Frankfurt 1939, ³1949.

Nohl, H.: Pädagogik in 30 Jahren. Frankfurt 1949.

Nohl, H.: Friedrich Schiller. Eine Vorlesung. Frankfurt 1954.

Nohl, H.: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770-1830. Hrsg. v. O. F. Bollnow und F. Rodi. Göttingen 1970.

Nohl, H.: Das historische Bewußtsein. Hrsg. v. E. Hoffmann und R. Joerden. Göttingen 1979.

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

Bollnow, O. F.: Besprechung von Finckh (1977). In: Z. f. Päd. 25 (1979), S. 137-144.

Finckh, H. J.: Der Begriff der „Deutschen Bewegung“ und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls. Frankfurt 1977.

Hoffmann, E.: Der sozialpädagogische Auftrag des Kindergartens. In: L. Besser / M. Stahl, u. a.: Beiträge zur Sozialpädagogik. Wege zu modernen Formen. Heidelberg 1961, S. 82-93, S. 85.

Weniger, E.: Herman Nohl zum Gedächtnis. Rede bei der akademischen Gedenkfeier für Dr. phil. Dr. jur. h. c. Herman Nohl am 4. Februar 1961. Göttingen 1961.

Im übrigen sei auf Erich Wenigers bis 1954 reichende Bibliographie Herman Nohl und die Fortführung bei Hans Jürgen Finckh (1977, S. 419 ff.) verwiesen.